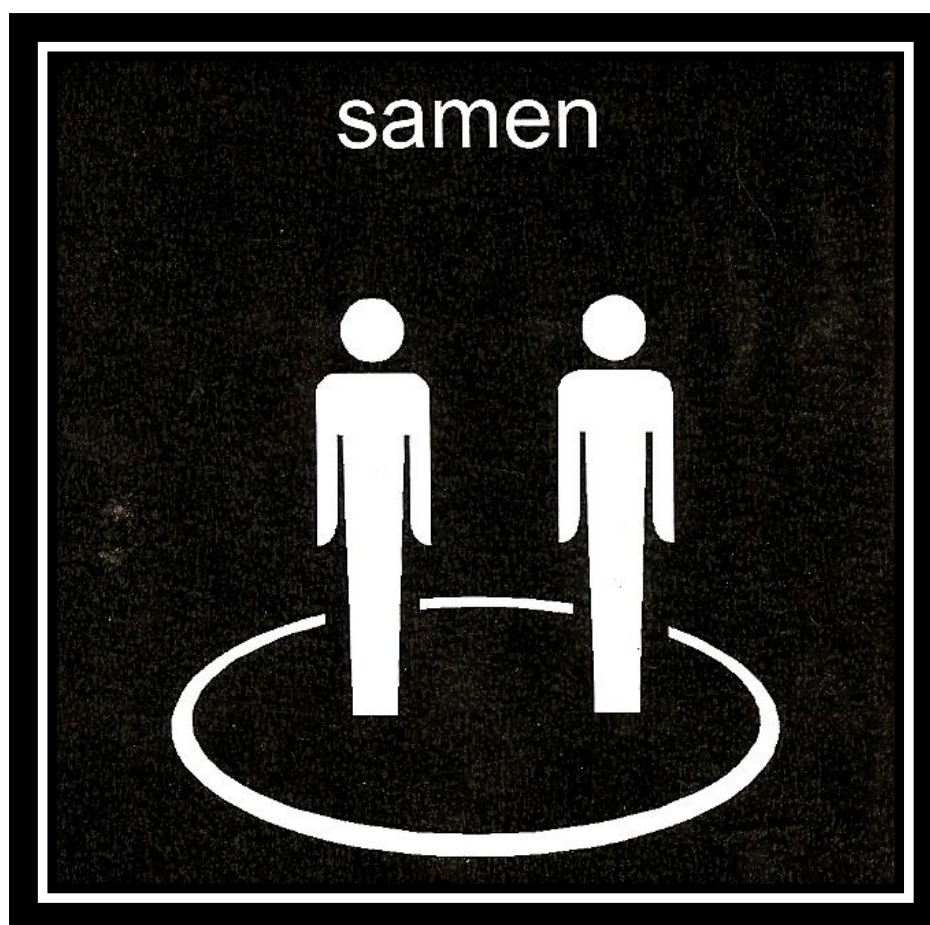


Samenwerken binnen het SBO mogelijk maken



DOOR: DIEUWERTJE RAN
STUDENTNUMMER: 2153935
LEERROUTE: FGLV0101070

MASTER SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS
FONTYS OSO
BEGELEID DOOR: BRAM ROOIJACKERS

Meesterstuk | juni 2010

Aan het begin van dit onderzoek was ik enthousiast. Ik heb een onderwerp gekozen dat ik zelf zeer interessant vind en waarvan ik het leuk vind om meer over te weten. Zo halverwege dit onderzoek verloor ik mijn enthousiasme. Ik liep vast en ik wist niet zo goed hoe ik verder moest. Dit had mede te maken met het feit dat er wat veranderingen plaats vonden op mijn werkplek. Hierdoor heb ik een paar keer mijn idee bij moeten stellen. Dit was frustrerend. Toen ik uiteindelijk een goed beeld had van hoe ik het nu echt ging doen en al veel gelezen had, begon het bij mij te kriebelen. Ik werd nieuwsgierig naar de uitvoering van mijn praktijkonderzoek, maar vooral ook naar de capaciteiten van mijn leerlingen. Zouden ze in staat zijn om mensen verstoeld te kunnen doen staan en een stapje kunnen zetten met samenwerken? Ikzelf hou van de instelling om te denken dat niets onmogelijk is. Ik hoop u als lezer van dit verslag te verrassen en aan te sporen om ook de sprong te wagen met het samenwerken.

Er zijn een aantal mensen die mij geholpen hebben bij het maken van mijn meesterstuk. Als eerste wil ik al mijn twaalf leerlingen bedanken. Ik heb ze betrokken bij dit onderzoek en ik ben er van overtuigd dat ze allemaal heel erg hun best hebben gedaan bij de activiteiten die ik in kader van dit onderzoek in de klas heb uitgevoerd. Ook wil ik A. van Veen bedanken, voor het feit dat ze met mij heeft mee gedacht om mijn leerlingen zo goed mogelijk te begeleiden. Verder wil ik B. Rooijackers bedanken. Hij heeft mij begeleid bij het doen van dit onderzoek en op hem heb ik al mijn vragen kunnen afvuren. Hierdoor ben ik gerustgesteld en zekerder geworden van mijn kunnen en mijn onderzoek. Ook mijn critical friends wil ik bedanken. Zij hebben mij geholpen door tips en adviezen te geven gericht op mijn onderzoek. Als laatste wil ik al mijn andere hulptroepen bedanken die mij hebben bijgestaan bij het maken van mijn meesterstuk.

Om tot goed samenwerken te komen is het van belang om te voldoen aan de kenmerken van samenwerken, anders is er geen sprake van samenwerken, maar van bij elkaar zitten. U kunt deze kenmerken ook zien als de voorwaarden van samenwerken. Ebbens & Ettekoven (2009) en Van Vugt (2002) noemen de volgende punten: Positieve wederzijdse afhankelijkheid, individuele verantwoordelijkheid, directe en gelijktijdige interactie, gelijkwaardige deelname, sociale vaardigheden en aandacht voor het groepsproces.

In dit onderzoek is er bij de uitvoering van het praktijkonderzoek vooral aandacht besteed aan de sociale vaardigheden. Dit, omdat dit onderzoek is uitgevoerd op het Speciaal Basis Onderwijs, in een groep met leerlingen met ADHD, Autismespectrumstoornissen (ASS), Gilles de la Tourette (GTS) en Zeer Moeilijk Lerende Kinderen (ZMLK). Uit de theorie is gebleken, dat deze groep diverse kinderen allemaal behoeften hebben aan duidelijkheid, structuur, speelbaarheid en herhaling. Het grootste gedeelte van deze groep is sociaal zwak. De kinderen beheersen de basale sociale vaardigheden die nodig zijn om tot samenwerken te komen nog niet. Als speerpunt voor dit onderzoek is er gewerkt aan de vaardigheden: Luisteren en vertellen. Deze vaardigheden zijn aangeleerd met een stappenplan, dat door middel van pictogrammen visueel is gemaakt.

Als leerkracht moet je in eerste instantie een veilig pedagogisch klimaat creëren. Een goed pedagogisch klimaat biedt een leeromgeving, waarin kinderen zichzelf kunnen zijn en waarin ze worden uitgedaagd om zichzelf verder te ontwikkelen. Het ontwikkelen van samenwerken is zeker een uitdaging. Om samenwerken te stimuleren, moet de leerkracht situaties creëren, waarin de leerlingen uitgedaagd worden om samen te werken. In dit onderzoek is dit gebeurt door de samenwerkingsstructuur 'Doe mij na' te kiezen. Dit is een samenwerkingsstructuur die in het boek TeamBouwers, door L, M, en S Kagan & Kopmels (2004), zijn weergegeven. Deze structuur draaide om het luisteren en vertellen. De instructie van de activiteit die voor het samenwerken benut wordt, moet zo worden uitgelegd, dat de leerlingen daarna zelfstandig aan de slag kunnen, aldus Ebbens & Ettekoven (2009). De leerkracht moet bij het samenwerken een stapje terug doen. Hij moet de leerlingen het eerst zelf laten proberen.

Om tot samenwerken te komen binnen het SBO, moeten hele kleine stappen gezet worden. Het komen tot samenwerken is voor deze groep niet vanzelfsprekend, het is een hele grote opgave. De leerkracht is vier weken lang met hetzelfde bezig geweest, het luisteren en vertellen. Van de 6 groepjes waarmee samengewerkt is, zijn drie groepjes in staat gebleken om aan het einde zelfstandig aan de slag te kunnen gaan. Drie andere groepjes zijn wel in staat gebleken om de opdrachten tot een eind te brengen, maar hebben hierbij wel begeleiding en sturing nodig van de leerkracht. De kinderen zijn nog niet in staat om geheel zelfstandig tot samenwerken te komen.

Voorwoord	2
Samenvatting	3
Inhoudsopgave.....	5
Hoofdstuk 1: Inleiding.....	7
Hoofdstuk 2: Methode en werkwijze	8
2.1 Observaties	8
2.2 Literatuur	10
2.3 Interviews	11
2.4 Aanvullende informatie	12
Hoofdstuk 3: Beginsituatie	14
3.1 Populatie van de groep	14
3.2 Achtergrondinformatie	15
3.3 Observatie van de beginsituatie.....	17
3.4 Overkoepelend beeld.....	20
Hoofdstuk 4: Theoretisch onderzoek.....	22
4.1 De leerlingen	22
4.2 Samenwerken	29
4.3 Didactische aanpak samenwerken.....	38
Hoofdstuk 5: Resultaten	43
5.1 Plan van aanpak.....	43
5.2 Praktijkonderzoek.....	52
Hoofdstuk 6: Conclusie en aanbevelingen	57
6.1 De antwoorden	57
6.2 Aanbevelingen.....	62

Hoofdstuk 7: Proces en leervaardigheden	63
7.1 Ervaringen	63
7.2 Betekenis	64
Literatuurlijst	66
Bijlagen	67
Bijlage 1: Uitwerking interviews.....	67
Bijlage 2: Samenwerkingsstructuren.....	71
Bijlage 3: Coole Kikker kaarten, samenwerken.....	74
Bijlage 4: Stappenplan luisteren en vertellen	75
Bijlage 5: Groepsfoto	76
Bijlage 6: Boerderijplezier	78
Bijlage 7: Tekeningen	79
Bijlage 8: Logboek samenwerken	81

Mijn naam is Dieuwertje Ran. Ik ben 24 jaar jong. Dit onderzoek is mijn afstudeerwerkstuk voor de Master SEN, gespecialiseerde leerkracht. Ik ben deze opleiding gaan doen, omdat ik graag meer wil kunnen betekenen voor kinderen met speciale behoeften. Momenteel ben ik werkzaam op De Kompasschool. Dit is een kleine school voor speciaal basis onderwijs (SBO), in Den Burg op Texel. Ik ben werkzaam in groep West. Groep West, kun je qua leeftijd vergelijken als een reguliere groep 4/5/6 klas. In mijn klas zitten 12 kinderen, waarover u in hoofdstuk 3: Beginsituatie meer zult lezen.

Het onderwerp van dit onderzoek is ‘Samenwerken binnen het SBO’. Ik heb gekozen voor dit onderwerp, omdat er vaak wordt gezegd dat kinderen met stoornissen uit het autismespectrum niet kunnen samenwerken. Voor ADHD’ers wordt dit ook al vaak als lastig gezien. In mijn groep heb ik een brede populatie kinderen met verschillende stoornissen. Ikzelf ben van mening dat er heel veel aan te leren is en ben eigenlijk wel heel nieuwsgierig wat ik met dit onderwerp kan bereiken. Het zou toch fantastisch zijn, wanneer ik met mijn klas een stapje vooruit kan zetten op het gebied van samenwerken, al is het maar een heel kleintje. Daarom ben ik tot de volgende onderzoeksvraag gekomen:

Hoe kan ik als leerkracht samenwerken mogelijk maken binnen het speciaal onderwijs?

Daarbij horen de volgende deelvragen:

- Wat zijn de voorwaarden van samenwerken?
- Hoe gaat samenwerken en.....?
(Autismespectrumstoornissen, ADHD, Gilles de la Tourette, ZMLK)
- Welke aanpak van samenwerken is geschikt voor groep West?
- Het effect van samenwerken binnen groep West?
- Wat is het resultaat van de door mij gekozen aanpak?

In dit hoofdstuk zullen de methode en de werkwijze, die gehanteerd zijn bij het doen van dit onderzoek, toegelicht worden. Er is bij dit onderzoek gebruik gemaakt van triangulatie. De definitie van triangulatie wordt op www.encyclo.nl gegeven als een driehoeksmeting. Dat wil zeggen dat je een onderzoek doet met minimaal drie verschillende onderzoeksinstrumenten. Door gebruik te maken van triangulatie zien wij het resultaat van dit onderzoek als betrouwbaar. Het onderzoek is immers vanuit verschillende perspectieven benaderd. In dit hoofdstuk zullen we de onderstaande onderzoeksmethodieken bespreken en de keuze daarvoor toelichten:

- 2.1 Observaties
- 2.3 Literatuur
- 2.3 Interviews
- 2.4 Aanvullende informatie

2.1 Observaties

Er is voor de onderzoeksmethodiek observaties gekozen, omdat er bepaalde punten van dit onderzoek niet op andere manieren verduidelijkt konden worden. In dit stuk zal besproken worden hoe de observaties zijn afgenomen, in welke situatie dit was en waarom er daarbij juist voor een observatie gekozen is.

De beginsituatie is geobserveerd. Eerst was het plan om de beginsituatie te filmen. Dit, omdat er dan heel goed teruggekeken kon worden wat er gebeurde. Hier is toch vanaf gestapt, omdat je met filmen ook niet altijd alles ziet en omdat er tijdens de spelletjesmiddag geobserveerd ging worden. Bij deze eerste spelletjesmiddag zaten de kinderen in tafelgroepjes. Hierdoor was het niet mogelijk om alle groepjes te gelijk te filmen. Er is gekozen voor een open observatie. Bij een open observatie wordt alles opgeschreven wat er te zien is. Er worden van tevoren geen punten gegeven waar specifiek naar gekeken word, omdat het de eerste keer was dat de spelletjesmiddag gegeven werd en om zo veel mogelijk dingen te signaleren. Er is gekeken hoe de kinderen met elkaar aan het samenwerken waren, wat ze deden en wat er gebeurde

toen het mis ging. In hoofdstuk 3 ‘Beginsituatie’, vindt u de uitwerking en de interpretatie hiervan.

Tijdens de uitvoering van het praktijkonderzoek is elke sessie geobserveerd. Hier is voor gekozen, omdat er dan bij het trekken van de conclusie duidelijk terug te lezen valt of er daadwerkelijk dingen veranderd zijn. De uitvoering van het praktijkonderzoek bestaat uit twee delen: De kring en de uitvoering van de activiteiten. Hierover kunt u in paragraaf 5.1 ‘Plan van aanpak’, meer lezen. Per onderdeel zal hieronder kort weergegeven worden hoe er geobserveerd is:

- De kring: De leerkracht heeft de les zelf gegeven. Tijdens het geven van de les heeft zij op de leerlingen gelet en gesignaleerd hoe dit ging. Na de les heeft zij de kernpunten opgeschreven en verwerkt tot een verslag. Die is te vinden in bijlage 8 ‘Logboek samenwerken’. Dit is dus ook een open observatie. Er wordt alleen niet direct bijgeschreven, omdat dit het goed geven van de les zou hinderen, doordat de leerkracht aan het schrijven zou zijn. Er is gekozen om niet te filmen, omdat filmen onrust brengt bij de kinderen. Dat zou geen realistisch beeld geven.
- De activiteiten: De aanpak is hetzelfde als hierboven beschreven is. Tijdens het geven van de activiteiten is er gesignaleerd, maar niet direct geschreven, omdat de leerkracht niet alleen de rol had van observator, maar ook die van de begeleider. Bij deze observaties was er een duidelijk observatiedoel: De voortgang van de groepjes. Per activiteit is er per groepje gekeken naar de moeilijkheden, maar ook naar de groei van dit groepje. De uitwerkingen hiervan zijn te vinden in subparagraaf 5.2.1 ‘De leerlingen’ en bijlage 8.

Aan de hand van deze beide observaties is er, tijdens de uitvoering van het praktijkonderzoek, geëvalueerd en aan de hand daarvan zijn nieuwe aandachtspunten geformuleerd. De leerkracht heeft ook steeds zijn eigen handelen geëvalueerd. Wat ging er goed en wat kan er voor de volgende keer beter? De uitwerking hiervan is te vinden in subparagraaf 5.2.2 ‘De leerkracht’ en bijlage 8.

2.2 Literatuur

Een groot deel van dit onderzoek bestaat uit literatuur onderzoek. Het literatuuronderzoek zal op twee manieren worden ingezet. Ten eerste is er onderzoek gedaan om, met behulp van de theorie een goed praktijkplan op te zetten. Ten tweede is er onderzoek gedaan om de deelvragen te beantwoorden. Er is voor gekozen om eerst allerlei theorie te verzamelen, die van toepassing is op de deelvragen. Daar vanuit is een selectie gemaakt, met relevante gegevens voor dit onderzoek. Door gebruik te maken van verschillende auteurs, die dezelfde kijk hebben op punten van dit onderzoek, hopen wij dit theoretische deel sterk gemaakt te hebben. Onderstaand zal een overzicht gemaakt worden van de literatuur die gebruikt is. Kort wordt daarbij verteld wat er onder andere aan bod komt.

- Brigitte Bongaards & Joop Sas (2008), geven in hun boek *‘Praktijkboek leerlingen-zorg, omgaan met zorgleerlingen in de school’* de kenmerken van het pedagogisch klimaat aan. Deze kenmerken behoren tot de voorwaarden voor het samenwerken.
- Sebo Ebbens & Simon Etteken (2009), beschrijven in hun boek *‘Samenwerkend leren, praktijkboek’* essentiële informatie over samenwerken. Zij geven in hun boek gemakkelijke handreikingen en tips om tot samenwerken te komen. Hun theorie komt terug in alle subparagrafen van hoofdstuk 4.
- René van Engelen (2007), geeft in zijn boek *‘Grip op de groep’* duidelijk aan wat een groep is en aan welke behoeften een groep kan voldoen. Deze theorie is gebruikt in subparagraaf 4.2.3 ‘Groepssamenstelling’.
- Dr. R. de Groot & Dr. C.M. van Rijswijk (1999), geven in hun boek *‘Kleine atlas van het speciaal onderwijs’* duidelijke definities van de begrippen REC en de clusters die daar bij horen. Deze zullen voor u duidelijk worden in de volgende paragraaf van dit hoofdstuk.
- B.J. van den Hoofdakker, R.B. Minderaa, M. Serra & L. van der Veen-Mulders (2003), geven in hun boek *‘Sociaal onhandig, de opvoeding van kinderen met PDDNOS en ADHD’* een duidelijke beschrijving wat betreft de stoornis PDD-NOS. Ook hebben zij duidelijke punten gericht op de omgang met kinderen die lijden aan deze stoornissen. Hun bevindingen kunt u terugvinden in paragraaf 4.1 ‘De leerlingen’ en paragraaf 4.3 ‘Didactische aanpak samenwerken.’
- John Jenning (2004), geeft in zijn boek *‘Professioneel omgaan met gedragsproblemen, praktijkboek voor het primair onderwijs’* duidelijke omschrijvingen omtrent de stoornis ADHD. Deze kunt u terugvinden in de paragrafen 4.1.

- Laurie, Miguel en Spencer Kagan & Dook Kopmels (2004), hebben in *'Team bouwers, Activiteiten om de wil tot samenwerken in teams te stimuleren'* veertien duidelijke samenwerkingsstructuren weergeven. Deze kunt u terugvinden in subparagraaf 4.2.4 'Samenwerkingsvormen'.
- Dirk Kraijer (2004), geeft in zijn boek *'Handboek voor autismespectrumstoornissen en verstandelijke beperking'* duidelijke beschrijvingen van stoornissen binnen het autismespectrum en van verstandelijke beperkingen. Deze en zijn tips om hiermee om te gaan zijn terug te vinden in paragraaf 4.1 en 4.3.
- Trix van Lieshout (2002), beschrijft in haar boek *'Pedagogische adviezen voor speciale kinderen, een praktisch handboek voor professionele opvoeders, begeleiders en leerkrachten'* over verschillende stoornissen, die ook in groep West een rol spelen. Haar beschrijvingen van Gilles de la Tourette, ADHD en PDD-NOS, komen terug in de paragrafen 4.1 en 4.3.
- Joep M.G. van Vugt (2002), geeft in zijn boek *'Coöperatief leren binnen adaptief onderwijs'* essentiële informatie over samenwerken. Hij heeft het onder andere over de voorwaarden, de aanpak en de gevolgen die samenwerken kan hebben. Informatie uit dit boek komt terug in heel hoofdstuk 4.

2.3 Interviews

Ter aanvulling en ter versterking van de theorie is er een en hetzelfde interview afgenomen bij drie verschillende deskundigen, die betrekking hebben bij groep West. Ook zijn deze interviews gebruikt om tot een goed praktijkplan te komen. De geïnterviewden zijn:

- Mevr. A. van Veen, ambulant begeleider REC 3
- Mevr. J. van den Donck, ambulant begeleider REC 4
- Mevr. G. Groot, Orthopedagoge

Voor alle drie de interviews word u verwezen naar bijlage 1. In het volgende stukje zal er achtergrondinformatie worden gegeven over de deskundigen. Een ambulant begeleider is iemand die, vanuit een REC, begeleiding biedt aan kinderen met een leerling-gebonden financiering. Één taak van hun functie is, dat zij elk jaar aan het begin van het schooljaar een begeleidingsplan opstellen. Verder zijn er één keer in de vier tot zes weken begeleidingsgesprek-

ken met leerkracht en ouders. REC is de afkorting voor Regionaal Expertise Centrum. De nummers 3 en 4 staan voor bepaalde clusters. Er zijn in totaal vier clusters. Deze clusters zullen hier onder kort beschreven worden, zoals deze door De Groot & Van Rijswijk (1999) in de ‘Kleine atlas van het speciaal onderwijs’ zijn beschreven.

- REC 1: Gericht op visueel gehandicapte kinderen.
- REC 2: Gericht op auditief en communicatief gehandicapte kinderen. Denk hierbij aan dove kinderen, slechthorende kinderen en aan kinderen met ernstige spraakmoeilijkheden.
- REC 3: Gericht op kinderen die lichamelijk gehandicapt zijn. Hier vallen ook de kinderen onder die chronisch ziek zijn. Kinderen met een verstandelijke beperking en meervoudige gehandicapte kinderen, vallen ook onder REC 3.
- REC 4: Gericht op leerlingen met ernstige ontwikkelingsstoornissen. Denk hierbij aan zeer moeilijk opvoedbare kinderen, kinderen met ernstige gedragsproblematiek en langdurige zieke kinderen, waarbij de psychische problemen overheersen.

In groep West zitten kinderen die onder cluster 3 en cluster 4 vallen. Dit zijn de zogenoemde rugzakkinderen. Deze kinderen hebben een leerling-gebonden financiering. Orthopedagoge mevr. G. Groot komt bij ons op school om extra onderzoeken te doen. Een orthopedagoog is iemand die aan de universiteit heeft gestudeerd. Een orthopedagoog mag een intelligentie- en prestatiemotivatatie onderzoek doen en ook mag faalangst vastgesteld worden door de orthopedagoog. Een orthopedagoog stelt begeleidingsplannen op, om de opvoedkundige situatie te verbeteren en zo een meest optimale situatie te bieden voor het betreffende kind.

2.4 Aanvullende informatie

Tot slot zullen we in deze paragraaf ingaan op een tweetal algemene dingen. Namelijk:

- 2.4.1 Het gebruik van het internet
- 2.4.2 Voor de leesbaarheid van dit verslag

2.4.1 Het gebruik van het internet

In dit onderzoek is internet als aanvullende bron gebruikt. Het gaat hier dan om het verduidelijken van bepaalde begrippen of het verduidelijken van de bron. Hiervoor zijn de volgende internetsites gebruikt:

- <http://nl.wikipedia.org>
- <http://www.decoolekikker.nl>
- <http://www.encyclo.nl>
- <http://www.vandale.nl>

2.4.2 Voor de leesbaarheid van dit verslag

Voor de leesbaarheid zal er in dit verslag, als er over leerlingen gesproken wordt, voor het gemak gesproken worden in de hij-vorm. Dit geldt ook voor de leerkracht. In dit onderzoek wordt er gesproken over kinderen met, bijvoorbeeld ADHD. In plaats van kinderen kan je hier ook volwassenen invullen.

In het volgende hoofdstuk zult u een duidelijk beeld krijgen van de beginsituatie van dit onderzoek, die nodig is om aan het eind van het verslag te kunnen zien of er daadwerkelijk wat veranderd is.

In hoofdstuk 1 ‘Inleiding’, zijn het onderwerp en de motivatie van dit onderzoek al vermeld. In dit hoofdstuk zal er ingezoomd worden op de beginsituatie. Hoe staat groep West er bij de start van dit onderzoek voor, wat betreft samenwerken. Om een duidelijk beeld van de beginsituatie te krijgen is dit hoofdstuk opgedeeld in de volgende onderdelen:

- 3.1 Populatie van de groep
- 3.2 Achtergrondinformatie
- 3.3 Observatie van de beginsituatie
- 3.4 Overkoepelend beeld

3.1 Populatie van de groep

Om een duidelijk beeld van de groep te krijgen, kunt u in het onderstaande schema een overzicht vinden van de populatie van de groep. Om privacyredenen is er gekozen om alle leerlingen te nummeren. De leeftijd is om die reden ook expres alleen in jaren weergegeven.

Figuur 3.1 Populatie groep West					
Leerling:	Geslacht:	Leeftijd:	IQ:	Diagnose:	Rugzak:
1.	Vrouw	8	61		Ja, REC 3
2.	Vrouw	9	51		Wordt gevraagd voor REC 3
3.	Vrouw	9	84		
4.	Man	8	96	Gilles de la Tourette Syndroom van Asperger	Ja, REC 4
5.	Man	8	102	ADHD PDD-NOS	Ja, REC 4
6.	Man	8	84	ADHD PDD-NOS	Ja, REC 4
7.	Man	7	96	ADHD, wordt nog verder onder- zocht door kinderpsychiater	Ja, REC 4
8.	Man	9	88	ADHD	Ja, REC 4

9.	Man	9	87	Wordt onderzocht door kinderpsychiater	
10.	Man	7	100	Wordt onderzocht door kinderpsychiater	
11.	Man	9	83		
12.	Man	9	79	Autisme Spectrum Stoornis	

Zoals u in het figuur 3.1 kunt zien, zit er veel verschil tussen de kinderen. Zowel op intelligentieniveau als gedragsmatig. De verschillende stoornissen worden uitgelegd in paragraaf 4.1 ‘De leerlingen’. Dit verschil in populatie veroorzaakt weleens problemen.

Een groot deel van deze klas is heel individueel gericht. Dit kan zijn om hun stoornis of omdat ze de sociale vaardigheden nog niet beheersen. De kinderen vinden het moeilijk om samen te werken en samen te spelen. Op dit moment wordt er in de groep niets aan samenwerken gedaan. De kinderen zitten in rijtjes naast elkaar. De lessen zijn hierdoor vaak klassikaal. De kinderen vinden het moeilijk om elkaar te helpen of om iets samen te doen. Hier ontstaat vaak ruzie door. Kinderen missen op het moment ook de sociale vaardigheden om samen te werken. Dit is ook terug te zien op het schoolplein. Er wordt naast elkaar gespeeld of wel met elkaar, maar zodra het niet gaat zoals de ander het wil, ontstaan er conflicten.

3.2 Achtergrondinformatie

De Kompaschool maakt gebruik van de methode Coole Kikker om de sociale vaardigheden te trainen. De Coole Kikker bestaat uit het boek ‘Kinderen en sociale vaardigheden’ en een kwartet spel. Aan de hand van het kwartet spel komen allerlei sociale vaardigheden op een speelse manier aan bod. Op de Kompaschool wordt er in groep West wekelijks een kaartje behandeld. Aan de hand van dit kaartje is er een kringgesprek en worden er rollenspellen gespeeld, om het geleerde ook te ervaren en te oefenen. Elke vier weken wordt er van kwartet setje gewisseld. Verder zijn er ook individuele handelingsplannen om leerlingen vaardigheden aan te leren en te ondersteunen.

Er wordt binnen de school gewerkt met het GIP model. GIP is de afkorting voor Groeps, Individueel gericht Pedagogisch en didactisch handelen van de leerkracht. Het GIP model is dus een pedagogisch didactisch model. De hele Kompaschool werkt met dit model, zodat dit in alle klassen hetzelfde gaat. Het GIP model helpt de leerkracht om te differentiëren. In alle groepen zijn veel verschillen wat betreft niveau van de leerlingen. Hierdoor zijn er verschillende instructiegroepen. Tijdens de start van bijvoorbeeld de rekenles opent de leerkracht de les en loopt daarna direct een startronde. Hier helpt de leerkracht de kinderen op te starten. Tijdens het geven van de instructie aan één groep hebben de andere kinderen hun rood/groene kaartjes op tafel liggen. De groene kant betekent, dat alles goed gaat en de rode kant betekent, ik snap het niet, help mij. De kinderen leren met uitgestelde aandacht om te gaan. Voordat zij het kaartje op rood leggen is het de bedoeling dat ze een aantal stappen doorlopen. Één daarvan is het vragen aan de buurman of buurvrouw. Dit is lastig om meerdere redenen. De eerste reden is, dat er cognitief vaak een groot verschil tussen de leerlingen is. Met cognitief, wordt het verstandelijke vermogen bedoeld. De tweede reden is, dat kinderen het heel moeilijk vinden om dit te doen. Met rekenen worden er wel eens dingen samen gedaan. Maar echt samen is dit niet. Kinderen doen wel samen met de spullen, maar ze doen toch precies hoe ze het zelf willen. Dit geldt ook met het spelen van spelletjes. Er is vaak ook nog even tijd om vijf tot tien minuten een spelletje te doen. Kinderen gaan dan samen aan de slag, maar willen het allemaal via hun eigen spelregels doen, op hun eigen manier en samen lukt dat niet.

Sinds januari 2010 is groep West een samenwerkingsverband aangegaan met groep Noord, wat betreft thematisch werken. Thematisch werken houdt op de Kompaschool in, dat er gedurende een periode van zeven weken aan één thema wordt gewerkt. Denk hierbij aan bijvoorbeeld het thema: ‘Wat geloof jij.’ Gedurende de periode is dit thema het leidraad. Het thematisch werken gebeurt twee keer anderhalf uur in de week. Alle vakken kunnen binnen het thema aan bod komen. Het werken gebeurt via opdrachtenkaartjes. Op een opdrachtenkaartje staat precies in stappen vermeld, wat de leerlingen moeten doen en wat ze daarbij nodig hebben. De leerlingen kiezen elke les een ander kaartje om mee aan de slag te gaan. Er zijn acht kinderen die in onderzoeksgroepjes van twee personen zitten. Zij moeten verplicht elke les twintig minuten met zijn tweeën achter de computer om samen informatie op te zoeken over een onderwerp. Zij worden hierbij begeleid door een docent of stagiaire. Elk stapje moet nu nog begeleid worden, omdat dit de eerste keer is dat het zo vorm wordt gegeven. Bij de andere activiteiten is er eventueel mogelijkheid tot samenwerken, maar dit wordt niet benut.

Kinderen doen alles langs elkaar. Een aantal activiteiten nodigen dit ook uit. Denk hierbij aan een schilderij maken. Maar bij activiteiten, zoals bouw een moskee, is het mogelijk om dit samen te doen. Nu is het plaatje dat drie kinderen bij deze activiteit alle drie hun eigen gang gaan en zelf bouwen wat ze willen. Bij het samen spelletjes doen op het digibord ontstond een conflict, omdat de ene leerling een ander spelletje wilde doen dan de ander. Gevolg is dat er gescholden wordt en dat een kind wegging bij dit spel.

3.3 Observatie van de beginsituatie

Als beginsituatie, die als uitgangspunt wordt genomen voor dit onderzoek, is er voor gekozen om de spelletjesmiddag te observeren. Dit, omdat er nu nog niet gericht samengewerkt wordt in groep West. Tijdens spelletjesmiddag zou er gemakkelijk ruimte zijn om samenwerken in spelvorm aan te bieden. Bij het spelen van spelletjes moet er ook samengewerkt worden. Kinderen moeten onder andere overleggen, naar elkaar luisteren, op hun beurt wachten en spullen delen. Om een zo duidelijk mogelijk beeld te geven van de observatie en de bevindingen, zal deze paragraaf opgedeeld worden in de volgende subparagrafen:

- 3.3.1 Wat was er tijdens het observeren te zien
- 3.3.2 Interpretatie van de observatie
- 3.3.3 Conclusie van de observatie

3.3.1 *Wat was er tijdens het observeren te zien*

Er is voor gekozen om het spelmoment tijdens de observatie zo min mogelijk te begeleiden. Dit, om te kijken wat de kinderen al zelf kunnen en waar de knelpunten liggen. Tijdens deze observatie waren er zeventien kinderen in groep West aanwezig. Dit klopt, omdat er ook wat kinderen uit groep Noord meespeelden.

De leerkracht liet de leerlingen van te voren klassikaal kiezen met welk spelletje ze wilden spelen en met wie ze dit gingen doen. Iedereen moest samen een spelletje spelen. Er waren kinderen die niet wilden. Zij wilden liever op de computer, maar dit mocht niet. Ze kregen de keus om zelf een spel uit te kiezen of dat de juf dit moest doen. Ze kozen samen voor Yahtzee.

Bij Yahtzee deden in totaal vijf kinderen mee. Het spel werd gespeeld bij een tafelgroepje met drie tafels. Drie kinderen zaten op stoelen en de twee andere kinderen hingen over de tafel. In groep West werden in totaal vijf verschillende spelletjes gespeeld. ‘Mens erger je niet’ werd gespeeld aan een tafelgroepje met vier tafeltjes. Hier deden vijf kinderen aan mee. Twee kinderen deden samen, omdat ‘Mens erger je niet’ een spelletje voor vier personen is. De kinderen zaten om de tafel heen. Twee van de vijf kinderen zaten ver van het bordspel af. Zij konden hun eigen pionnen niet goed zelf verzetten. ‘Vier op een rij 3D’, werd door twee leerlingen aan de rechterkant van de instructietafel gespeeld. Beide kinderen zaten op een kruik. ‘Galgje’ werd door twee kinderen aan de linkerkant van de instructietafel gespeeld. Het vijfde spel wat gespeeld werd, was het bouwen van een ‘3D puzzel’. Dit werd door drie leerlingen gedaan. Deze leerlingen gebruikten één tafel om de puzzel te bouwen en op de andere tafel legden ze stukjes die ze al in elkaar gezet hadden. Zelf stonden ze om de puzzel heen.

Er was een hoop lawaai in de klas. Kinderen spraken allemaal hardop. Het groepje van de ‘3D puzzel’ was rustig aan het puzzelen. De kinderen waren alle drie los van elkaar stukjes aan het zoeken die in elkaar pasten. Ze puzzelden niet samen, maar naast elkaar. Er ontstonden woorden, toen een van de leerlingen een puzzelstukje kwijt was en de ander kreeg gelijk de schuld. Na zoeken, bleek het stukje op de grond gevallen te zijn. De kinderen hebben de puzzel niet afgemaakt. Ze zijn gestopt, omdat de puzzel te moeilijk was. Ze zijn een halfuur bezig geweest en hadden toen geen zin meer. Het lukte niet. Ze mochten stoppen van de juf.

Het groepje die ‘Galgje’ speelde, startte zelf op. Beide jongens hadden zelfstandig een woord opgezet. Wanneer een van de twee jongens direct een juiste letter raad, is de een ervan overtuigd dat de ander door de kaartjes heen kan kijken en daarom zo in een keer de juiste letter wist. De jongen begint te roepen dat de ander vals speelt, want dat kon hij toch echt niet weten. De ander reageert rustig en zegt dat hij het er niet doorheen kan zien. De ander blijft roepen, dat hij het niet geloofd. Vervolgens kijkt hij zelf vanaf de andere kant naar zijn bordje. Nadat hij dit zelf een aantal keer goed heeft bekeken en de ander blijft zeggen dat hij het echt niet kon zien, spelen ze verder. Dit was het enige conflict in dit groepje. De jongens raadden om de beurt een letter en speelden het spelletje zelfs twee keer.

Het spel 'Yahtzee' wordt door het groepje niet serieus gespeeld. De kinderen hangen over de tafel en één leerling zit met zijn knieën boven op de tafel. Er zit geen vaste volgorde in het spel. Kris kras gooien de jongens met de dobbelstenen. Er wordt niet gekeken naar wat ze moeten gooien. Ze gooien gewoon en spelen een ander spel. Een jongen komt maar niet aan de beurt. Hij mag niet gooien van een ander. Hij vraagt of hij de dobbelstenen mag, maar hij krijgt ze niet van het groepje. Een ander pakt de dobbelstenen, neemt de beurt en gooit de dobbelstenen op tafel. De jongen die niet mag, gooit zijn blaadje op tafel en loopt boos weg. Hij mompelt en loopt rood aan en gaat de klas uit. De rest blijft een beetje dobbelen, maken een hoop lawaai en lachen hard, maar gespeeld wordt het spel niet. Na een kwartier geeft de leerkracht ze de keus om wat anders te doen. Iedereen stopt, niemand wil verder spelen.

Het groepje bij 'Mens erger je niet' heeft bij de start van het spel ruzie over de kleur van pionnen. Twee kinderen wilden rood. Geen van de beide kinderen is van plan om een andere kleur te pakken. Één van deze twee leerlingen gaat staan en schuift zijn stoel hard aan de kant en stampt bij het groepje vandaan en gaat naar juf. Hij wilde wel mee doen, maar hij was boos. Na bemiddeling van de leerkracht kwam deze leerling weer terug. De leerkracht heeft hem een andere kleur laten kiezen. Hij wilde wel met zwart spelen i.p.v. rood. Na 5 minuten stopt de eerste leerling er mee. Hij vindt het stom, dat hij als enigste geen zes kan gooien. Iedereen was al op het bord. Toen hij zes gooide en eindelijk op het bord kwam, werd hij door een andere pion geslagen en was hij weer van het bord af. Hij vond het een stom rot spel en ging het niet nog langer spelen. Deze leerling is niet meer teruggekomen. Een andere leerling speelt vals. Ze zet pionnen op andere plekken, omdat zij vindt dat die daar best kunnen staan. Dit vindt de rest van de groep stom. Er wordt gemopperd dat je niet zomaar pionnen mag verzetten en dat het zo niet eerlijk is. Het meisje lacht en trekt zich niets van het gemopper aan en blijft doorgaan. De jongen die het spel had uitgekozen haalt zijn pion van het bord af en gaat weg. Het hoeft van hem niet meer, zegt hij tegen de groep. Zodra hij stopt, stoppen de andere twee ook en blijft het meisje alleen nog over. Zij ruimt het spelletje op.

3.3.2 Interpretatie van de observatie

Het was een hele vrije situatie voor de leerlingen. Ze zijn niet gewend om zo te werken en om zo weinig sturing te krijgen van de leerkracht. De groepjes waarbij er maar twee kinderen in zaten, hadden minder conflicten, dan de grotere groepjes, maar ook bij deze kleine groepjes

waren al conflicten. Alle kinderen waren eigenlijk alleen maar met zichzelf bezig. Zolang dat kon, waren er geen problemen, maar zodra ze ‘last’ kregen van de ander ontstonden de problemen. De kinderen vertellen niet wat er is of hoe het beter kan, maar worden boos. Ze willen het op hun manier. Ze zijn zelf niet in staat om tot oplossingen te komen of om alleen maar rustig te vertellen wat ze dwars zit. Er was veel onrust in de groep. Met onrust wordt bedoeld dat er veel lawaai was in de klas. De kinderen spraken hard en er waren onenigheden. Maar wat ook bij de onrust hoorde, was dat dit de eerste keer was, dat er in deze groep op deze manier met spelletjes werd gewerkt.

3.3.3 Conclusie van de observatie

Van de vijf groepjes die geobserveerd zijn, is één groepje geslaagd om het spelletje tot een succesvol einde te brengen. Bij drie groepjes komt het spel ten einde, omdat minimaal een leerling boos wordt. Bij één groepje wordt het spel gestopt, omdat het te moeilijk voor ze was. De spelletjes gaan niet goed door een aantal redenen: De meeste leerlingen bekijken het spel vanuit hun eigen optiek en denken hierbij niet aan hun klasgenoten. Ze doen wat ze zelf vinden. Gevoelens van boosheid ontstaan wanneer zij een gevoel van oneerlijkheid krijgen. Ook worden in groepjes kinderen buitengesloten, zodat ze er wel bijzitten, maar niet deelnemen aan het spel.

3.4 Overkoepelend beeld

In deze laatste paragraaf van dit hoofdstuk wordt een overkoepelend beeld van de beginsituatie gegeven. Op dit beeld is dit onderzoek gebaseerd. Aan de hand hiervan zijn de onderzoeksvraag en de deelvragen opgesteld. Deze heeft u in hoofdstuk 1 ‘Inleiding’ al kunnen lezen.

In groep West werken de kinderen momenteel niet samen. Op het oog kan dit wel zo lijken, omdat de kinderen bij elkaar in groepjes zitten, maar uit de observatie is gebleken dat er geen sprake is van samenwerking. De kinderen zitten wel bij elkaar, maar gaan hun eigen gang. Zodra ze samen uit, bijvoorbeeld een probleem moeten komen, gaat het mis. De kinderen missen de vaardigheden om tot samenwerken te komen. Ze luisteren niet naar elkaar en heb-

ben alleen hun eigen doel voor ogen. Ze zijn niet in staat om zich in de ander te verplaatsen, of om zelf een stapje terug te doen. Denk hierbij aan het groepje dat ‘Mens erger je niet’ speelde. Het eerste conflict ontstond, doordat er twee leerlingen dezelfde kleur pion wilden. Hier kwamen ze zonder bemiddeling van de leerkracht ook niet uit.

In hoofdstuk 4 ‘Theoretisch onderzoek’ wordt u meegenomen door de theorieën, die van toepassing zijn op dit probleem. Hier wordt onder andere ingezoomd op de leerlingen, het samenwerken zelf, de voorwaarden hiervan en de didactische aanpak. In hoofdstuk 5 ‘Resultaten’ vindt u het plan van aanpak en de uitvoering hiervan. In hoofdstuk 6 ‘Conclusies en aanbevelingen’ wordt duidelijk of er iets veranderd is, ten opzichte van de beginsituatie en er worden aanbevelingen gegeven met betrekking tot het verdere verloop van het samenwerken.

In dit hoofdstuk worden de bevindingen gegeven die in de theorie gevonden is. Deze bevindingen hebben allemaal betrekking op de situatie van groep West. Er wordt aan het einde van elke paragraaf een koppeling gemaakt naar groep West, zodat u ook tijdens het lezen van dit deel, een duidelijk beeld houdt van de groep zoals hij is. In dit hoofdstuk komen de onderstaande paragrafen aan de orde:

- 4.1 De leerlingen
- 4.2 Samenwerken
- 4.3 Didactische aanpak samenwerken

4.1 De leerlingen

In deze paragraaf gaat het om de leerlingen die in groep West zitten. Om duidelijk te krijgen wat zij nodig hebben om tot samenwerken te komen, is het belangrijk om eerst meer over ze te weten te komen. Er zijn vier problematieken die in groep West een rol spelen. Dit zijn de stoornissen die gediagnosticeerd zijn. In deze paragraaf zullen we ons beperken tot de hoofdzaken van deze stoornissen. Kort zal bij elke stoornis verteld worden wat de stoornis inhoudt. Daarna zal er per stoornis verteld worden waar rekening meegehouden moet worden voor de begeleiding van deze kinderen, omtrent samenwerken.

- 4.1.1 ADHD
- 4.1.2 Autismespectrumstoornissen (ASS)
- 4.1.3 Gilles de La Tourette (GTS)
- 4.1.4 Zeer Moeilijk Lerende Kinderen (ZMLK)
- 4.1.5 Wat vinden de deskundigen?
- 4.1.6 Koppeling naar de praktijk

4.1.1 ADHD

Wat houdt deze stoornis in?

ADHD is de afkorting voor Attention Deficit Hyperactivity Disorder. In het Nederlands kun je dit vertalen als een aandachtstekort stoornis met hyperactiviteit. Leerlingen met ADHD

hebben vaak moeite met het vasthouden van aandacht en de impulsbeheersing. Deze kinderen zijn vaak heel impulsief, denken niet na, maar doen. Zij missen op dit gebied hun rem. Verder zijn ze vaak overbeweeglijk, aldus Jeninga (2004). Hij geeft ook aan, dat ADHD een ontwikkelingsstoornis is. Wanneer je ADHD hebt, groei je er niet overheen. Het is blijvend.

Wat hebben deze kinderen nodig aan extra ondersteuning?

Hieronder worden een aantal punten gegeven, die belangrijk zijn voor de omgang met een kind met ADHD, gericht op samenwerken. Deze lijst is voor dit onderzoek samengesteld uit de adviezen die Jeninga (2004), Van den Hoofdakker, Minderaa, Serra & Van den Veen-Mulders (2003) en Van Lieshout (2002) hebben gegeven.

- Structureer blijvend voor. Dit houdt in dat de situatie voorspelbaar blijft, de situatie wordt geordend en overzichtelijk gemaakt voor de kinderen. Van den Hoofdakker, Minderaa, Serra & Van den Veen-Mulders (2003) maken bij structuren onderscheidt in het structuren in ruimte en in tijd. Beide structuren zullen hieronder volgens die manier in het kort worden weergegeven:
 - Structureer in ruimte: Minder prikkels kunnen er voor zorgen dat een kind minder snel wordt afgeleid. Denk hierbij aan een leeg bureau of een kamer met lege muren. Dit geldt ook voor het klaslokaal.
 - Structureer in tijd: Kinderen met ADHD hebben vaak moeite met tijd, ze kunnen de tijd niet overzien. Daarom kan het handig zijn om te werken met vaste indelingen. Ook deze kunnen het beste visueel gemaakt worden. Geef bij het samenwerken met de time-timer aan hoe lang de activiteit duurt.
- Consequent blijven. Wanneer je a zegt en b doet, raakt de leerling in de war en weet dan niet meer wat er van hem verwacht wordt.
- Korte en duidelijke opdrachten geven. Kinderen met ADHD hebben moeite om de aandacht erbij te houden. Vertel ook precies wat je van ze verwacht.
- Daag de leerling uit. Opdrachten interessant houden en aanpassen aan de belevingswereld van het kind.

4.1.2 Autismespectrumstoornissen (ASS)

Wat houdt deze stoornis in?

Autismespectrumstoornissen zijn pervasieve ontwikkelingsstoornissen. Een pervasieve ontwikkelingsstoornis houdt in dat het een stoornis is die ‘in alle functioneren doordringend’ is. Zo geeft Kraijer (2004) aan. Hiermee wordt bedoeld dat deze stoornis invloed heeft op het hele functioneren van de persoon. De stoornissen die in groep West een rol spelen, die binnen ASS vallen zijn: Autismespectrumstoornis, Syndroom van Asperger, en PDD-NOS. Deze drie zullen in het volgende stukje allemaal verklaard worden. Eerst zal besproken worden wat een autismespectrumstoornis inhoudt en daarna zal ingegaan worden op het Syndroom van Asperger en PDD-NOS.

Autismespectrumstoornis: Kinderen met een autismespectrumstoornis hebben moeite met een viertal gebieden, zoals Kraijer (2004) aangeeft:

1. *Moeite met de sociale interactie.* Denk hierbij aan het niet in staat zijn om non-verbale communicatie te gebruiken en te interpreteren. Niet in staat zijn om tot relaties te komen met leeftijdsgenoten, het op zichzelf gericht zijn en geen interesse in anderen tonen.
2. *Beperkingen in de communicatie.* Denk hierbij aan, achterstand in de gesproken taal of helemaal niet in staat zijn om te spreken. Niet in staat om gesprekken met anderen te starten en te voeren.
3. *Herhalende stereotiepe patronen.* Denk hierbij aan herhalend gedrag, alles moet altijd op dezelfde manier. Of het hebben van een interesse en daar altijd mee bezig zijn en er ook alles over weten. Ook hebben kinderen met autisme vaak een herhalende motorische beweging. Denk hierbij aan het fladderen met de handen of draaien met het hoofd.
4. *Achterstand in het functioneren.* Denk hierbij aan de taalontwikkeling, spel of sociale interacties.

Syndroom van Asperger: Het Syndroom van Asperger heeft heel veel raakvlakken met de autismespectrumstoornis. Kinderen met het Syndroom van Asperger, hebben echter geen achterstand in de taalontwikkeling en ook is de cognitieve ontwikkeling niet vertraagd.

PDD-NOS: De Nederlandse betekenis van de afkorting PDD-NOS is, Pervasieve ontwikkelingsstoornis Niet Anderzins Omschreven. Deze vertaling geeft Kraijer (2004) aan. Van Lieshout (2002) beschrijft dat kinderen met PDD-NOS niet voldoen aan alle kenmerken van autisme of dat deze kenmerken minder sterk aanwezig zijn.

Wat hebben deze kinderen nodig aan extra ondersteuning?

Een deel van de aanpakken die bij ADHD zijn beschreven, zijn ook van toepassing op kinderen binnen de ASS. Leerlingen met een ASS hebben heel veel behoeften aan structuur. De wereld is voor kinderen met ASS onduidelijk. Structuur biedt zekerheid en veiligheid. Vaak zijn deze kinderen ook gehecht aan de vaste routines. Ze raken in de war of overstuurt wanneer de structuur verandert. Bijzonderheden moeten dan ook van te voren aangekondigd worden. Boodschappen moeten duidelijk worden verteld. Een kind met ASS neemt in tot tegenstelling tot een ADHD'er alles letterlijk. Andere punten die door Van Lieshout (2002), Van den Hoofdakker, Minderaa, Serra & Van den Veen-Mulders (2003) gegeven worden en die van toepassing zijn op samenwerken, zijn:

- Leer gedrag aan door veel te herhalen, ondersteun dit met pictogrammen. Vergeet hier niet om dit ook uit te leggen.
- Help een leerling met ASS even op gang. Leerlingen met ASS hebben moeite met opstarten en weten niet waar ze moeten beginnen. Ondersteunen met pictogrammen (stappen) is ook een manier.
- Kies bij een kind met ASS voor een aanpak die je bij een jonger kind zou doen. Van Lieshout (2002) geeft aan dat het belangrijk is om de leerling te helpen plannen en hem gericht sociale vaardigheden aan te leren.

4.1.3 Gilles de La Tourette (GTS)

Wat houdt deze stoornis in?

GTS is een neurologische stoornis die tics veroorzaakt. Een tic is een ongewilde zinloze beweging op motorisch en/of vocaal gebied. Op motorisch gebied kunt u denken aan bijvoorbeeld het schudden van het hoofd. Op vocaal gebied kunt u denken aan het maken van gelui-

den of het roepen/zeggen van vieze woorden. Deze tics zijn erg vermoeiend voor het kind, aldus van Lieshout (2002).

Wat hebben deze kinderen nodig aan extra ondersteuning?

Kinderen met GTS hebben een andere aanpak nodig dan kinderen met ADHD of ASS. Nu wil het zo zijn dat de leerling in groep West ook het syndroom van Asperger heeft. Hij moet dus op beide gebieden extra ondersteund worden. Onderstaand punt dat Van Lieshout (2002) aangeeft, is in dit geval van belang met samenwerken, omdat het hier ook gaat om een kind met het syndroom van Asperger, waardoor samenwerken spannend is .

- Bereid de leerling voor op spannende of onverwachte situaties, deze kunnen spanningen oproepen en de tics versterken.

4.1.4 Zeer Moeilijk Lerende Kinderen (ZMLK)

Wat houdt deze stoornis in?

Zeer Moeilijk Lerende Kinderen, hebben een laag IQ. Je valt onder de groep ZMLK wanneer je een IQ hebt van onder de 70. Door dit lage IQ, ondervinden deze leerlingen extra hinder om tot leren te komen. Ze hebben weinig capaciteiten, wat betreft leren. Dit lage IQ wil niet zeggen dat de kinderen niet tot leren kunnen komen, het leren stagneert eerder.

Wat hebben deze kinderen nodig aan extra ondersteuning?

Aan de hand van de punten die Kraijer (2004) aangeeft, wordt ook voor deze groep kinderen een lijstje met punten samengesteld waar aangedacht moet worden bij het samenwerken.

- Voorkom overvraging. ZMLK kinderen hebben minder capaciteiten dan kinderen met een gemiddeld IQ. Kraijer (2004) geeft aan dat er vaak irreële eisen en doelen gesteld worden.
- Maak verbale communicatie visueel. Denk hier bijvoorbeeld aan een stappenplan met pictogrammen, bij het aanleren van de sociale vaardigheden voor het samenwerken.

- Leer dingen aan, door veel te herhalen. Herhalen vinden deze kinderen vaak prettig, het biedt veiligheid.

Het mag duidelijk zijn, dat binnen deze toch heel verschillende stoornissen, wel veel overlap zit. Alle leerlingen hebben veel behoeften aan structuur en duidelijkheid. Bij de structuur behoort de visuele ondersteuning. Deze groepen kinderen hebben moeite om alle informatie te ordenen. Het visueel aanbieden helpt hierbij. Wat nog niet besproken is, is dat alle kinderen op een positieve manier aangesproken moeten worden. Veel van deze kinderen krijgen een negatief zelfbeeld, omdat ze vaak het gevoel hebben stom/dom te zijn.

In de volgende subparagraaf worden de meningen van de deskundigen besproken. Hier zult u zien of zij zich aansluiten bij de theorie, die tot nu toe in deze paragraaf aan de orde is gesteld.

4.1.5 Wat vinden de deskundigen?

In het hoofdstuk 2 ‘Methode en werkwijze’ zijn de functies van orthopedagoge mevrouw Groot, ambulant begeleiders mevrouw van Veen en mevr. J. van den Donck al uitgelegd. Alle drie de deskundigen hebben dezelfde vragen beantwoord. In deze subparagraaf zal duidelijk worden, wat zij denken dat nodig is om tot samenwerken te komen. Maar ook zal duidelijk worden of zij denken dat het mogelijk is om samen te werken.

Alle drie de geïnterviewden vinden het belangrijk dat er binnen het SBO samengewerkt wordt. *Ik vind samenwerken belangrijk als onderdeel van sociale vaardigheden. Kinderen leren veel van elkaar, leren hun meningen afstemmen of slijpen aan de mening van een ander. Leren hoe ze samen tot een oplossing of tot een resultaat kunnen komen.*¹ Ambulant begeleider mevrouw Van Veen geeft aan dat ze samenwerken wel belangrijk vindt, want we zijn niet alleen maar samen. Hiermee bedoelt zij, dat er meer is of moet zijn dan alleen samen in een klas zitten. Zij denkt dat het samenwerken in groep West moeilijk wordt. De kinderen in groep West hebben beperkingen, moeite met initiatieven nemen en met het inleven in de ander. Ambulant begeleider mevrouw Van Veen ziet moeilijkheden voor heel groep West, wat

¹ Ambulant begeleider mevrouw Jannie van den Donck, antwoord op vraag 1, zie bijlage 1

betreft samenwerken. Zij geeft aan dat groep West een zware klas is, met kinderen met veel beperkingen. Ambulant begeleidster mevrouw Van den Donck, denkt wel dat samenwerken mogelijk is, maar dan wel pas vanaf groep 7. Orthopedagoge mevrouw Groot denkt dat samenwerken vooral moeilijk is voor de autisten binnen de groep. Ook denkt zij dat de zeer moeilijk lerende kinderen het moeilijk gaan krijgen. Ambulant begeleidster mevrouw Van Veen denkt dat de kinderen het nodig hebben dat de stappen van samenwerken, stap voor stap moeten worden aangeleerd. Daarbij moet er goed naar de kinderen gekeken worden en naar de problematiek die de kinderen ervaren. *Deze leerlingen hebben een duidelijk stappenplan op maat nodig met pictogrammen, individuele instructie en oefening, veel herhaling, korte opdrachten, veel controle en positieve feedback op de kleine stappen.*² Orthopedagoge mevrouw Groot geeft aan dat er begonnen moet worden met eenvoudig spelmateriaal/bouwmateriaal en dat dit eventueel samen met de leerkracht gedaan moet worden.

Wat ook hier naar voren komt is dat het dus heel belangrijk is dat er structuur geboden wordt en dat er kleine stapjes gezet worden. De leerlingen hebben visuele ondersteuning nodig. Dit onderbouwt ook de theorie die in de eerdere subparagrafen van deze paragraaf zijn besproken.

4.1.6 Koppeling naar de praktijk

Al deze genoemde leerlingen maken deel uit van de groep. Dit deden ze al voordat dit onderzoek begon. De beschrijvingen van de kinderen zitten bij de leerkrachten van groep West in hun hoofd en weten hoe ze moeten handelen. De aandachtspunten die gegeven zijn bij de verschillende stoornissen, worden dan ook al in groep West toegepast. Essentieel daarbij is het geven van structuur, ook voor de kinderen die niet gediagnosticeerd zijn is dit prettig. De structuur biedt houvast en daardoor dus veiligheid. De kinderen zijn een uitstekende graadmeter, wat betreft het naleven van deze punten. Wanneer dat niet gebeurt, merk of hoor je dit gelijk. Voorbeeld uit de praktijk: Wanneer de leerkracht A zegt en B doet, hoort zij dit direct. Ja, maar juf, je zei toch.... De positiviteit die genoemd is, komt ook terug in groep West, kinderen hebben de behoeften aan complimenten. Ze fleuren op wanneer ze er één krijgen. Deze hebben ook nog een ander gewenst gevolg, namelijk: Kinderen gaan hun best doen, want ze willen graag beloond worden met een compliment.

² Mevr. Jannie van den Donck, antwoord op vraag 4, zie bijlage 1

In de volgende paragraaf ‘4.2 Samenwerken’ zal gekeken worden wat goed samenwerken inhoudt en aan welke voorwaarden er voldaan moeten worden, om tot goed samenwerken te komen. Ook zal in deze paragraaf besproken worden welke samenwerkingsvormen er geschikt zijn voor groep West en hoe de groepjes het beste gevormd kunnen worden.

4.2 Samenwerken

In de vorige paragraaf zijn de leerlingen aan bod gekomen. Er is besproken wat deze leerlingen nodig hebben om tot samenwerken te komen. In deze paragraaf komen we op een ander essentieel punt, namelijk het samenwerken. Bij het maken van deze paragraaf hebben wij ons beperkt tot de informatie die van belang is om dit onderzoek uit te voeren. Om dit goed te doen hebben we de beginsituatie, zoals die in hoofdstuk 3 ‘Beginsituatie’ beschreven is, in ons achterhoofd gehouden.

- 4.2.1 Wat is samenwerken?
- 4.2.2 Voorwaarden van samenwerken
- 4.2.3 Samenwerkingsvormen
- 4.2.4 Groepssamenstelling
- 4.2.5 Koppeling naar de praktijk

4.2.1 Wat is samenwerken?

Samenwerken is een woord dat door veel mensen gemakkelijk in de mond wordt genomen. Maar wat is samenwerken nu eigenlijk en wanneer ben je aan het samenwerken? Er worden verschillende definities voor samenwerken gegeven. De definitie die het beste aansluit bij de insteek van dit onderzoek is de volgende:

Bij samenwerken ben je samen bezig om één proces tot een goed einde te brengen.

In het (basis)onderwijs zijn er twee stromingen die zich heel bewust richten op het samenwerken. Dit zijn Coöperatief leren en Samenwerkend leren. Dit zijn twee verschillende benamingen, waarmee hetzelfde wordt bedoeld. Coöperatief leren is namelijk een ander woord voor samenwerkend leren. In de volgende subparagrafen zal er gebruik worden gemaakt van de

theorieën omtrent samenwerkend leren die Van Vugt (2002) bespreekt in zijn boek ‘Coöperatief leren binnen adaptief onderwijs’ en van de theorieën die Ebbens & Ettekoven (2009) in hun boek ‘Samenwerkend leren, praktijkboek’ geven.

4.2.2 Voorwaarden van samenwerken

De belangrijkste kenmerken van samenwerkend leren zijn ook gelijk de voorwaarden van samenwerkend leren. In dit gedeelte zullen deze besproken worden. Hierbij zal per voorwaarde gelijk gekeken worden of er op dit moment in groep West al aan deze voorwaarde wordt voldaan. Onderstaande punten zijn geformuleerd volgens Van Vugt (2002) en Ebbens & Ettekoven (2009).

Positieve wederzijdse afhankelijkheid: Van Vugt (2002) geeft aan dat er sprake is van positieve wederzijdse afhankelijkheid, wanneer groepen of individuen op een positieve manier met elkaar in aanraking komen en als de resultaten van deze groepen of individuen het handelen van de ander positief beïnvloeden. Ebbens en Ettekoven (2009) geven aan dat positieve wederzijdse afhankelijkheid bereikt kan worden door:

- *De gekozen structuur:* Het samenwerkend leren. Ze hebben elkaar nodig. Het doel binnen samenwerkend leren moet samen bereikt worden.
- *Het doel:* Een gemeenschappelijk doel, dat ze samen moeten zien te bereiken.
- *De taakverdeling:* Door samen te doen wordt er sneller en meer geleerd, dan dat alle groepsleden het alleen zouden doen.
- *Het materiaal:* Er is beperkt materiaal aanwezig. Daardoor zijn de leerlingen afhankelijk van elkaar.
- *Aanvullende rollen:* De groepsleden vervullen verschillende rollen en zijn hierdoor in staat om goed samen te werken.
- *Identiteit:* Een groep heeft een bepaald identiteit. De groepsleden passen hierbij en behoren tot een groep.

Er is in groep West nog geen sprake van positieve wederzijdse afhankelijkheid. Dit is toe te schrijven aan het feit, dat er momenteel nog niet aan samenwerken gedaan wordt binnen groep West. De leerlingen werken allemaal nog als individuen.

Individuele aanspreekbaarheid: Een leerling beoordelen op basis van eigen prestaties en gedrag. Het gaat hier om het besef dat je zelf verantwoordelijk bent voor je eigen handelen, maar ook voor het geven van hulp aan anderen.

De kinderen in groep West zijn hier nog niet mee in aanraking gekomen. Het reflecteren op eigen handelen is erg moeilijk. Een oorzaak hiervan is, dat een aantal van de kinderen stoornissen hebben, waarbij het reflecteren op eigen handelen moeilijk is. Want vaak hebben deze kinderen het idee, dat wat zij doen goed is. Iemand helpen gebeurt wel in groep West. Al is dit wel helpen in de vorm van voorzeggen.

Directe en gelijktijdige interactie: Er wordt in het groepje overlegd. De groepsleden worden gestimuleerd door de onderlinge afhankelijkheid en helpen en steunen elkaar bij het samenwerken.

Zoals in Hoofdstuk 3 'Beginsituatie' blijkt, is het overleggen erg moeilijk. Zodra dit moet gebeuren ontstaan er momenteel nog conflicten.

Aandacht voor het groepsproces: Leerlingen laten reflecteren, met of zonder begeleiding van de leerkracht of ze hun doelen hebben behaald en hoe de verschillende groepsleden daaraan hebben meegedragen.

Dit wordt momenteel nog niet toegepast in groep West. Dagen of lessen worden wel geëvalueerd, maar dit gebeurt altijd onder begeleiding van de leerkracht.

Sociale vaardigheden: Leerlingen moeten over bepaalde sociale vaardigheden beschikken om tot samenwerken te komen. Onderstaand wordt in willekeurige volgorde een lijst met concrete sociale vaardigheden gegeven. Deze lijst is samengesteld door Ebbens & Ettekoven (2009), zij geven aan dat deze lijst geen pretentie heeft dat hij volledig is.

Figuur 4.1 Sociale vaardigheden bij samenwerkend leren

- | | |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none">• Actief kunnen luisteren• Op je beurt kunnen wachten *• Je beurt kunnen nemen *• 'Dank je wel' kunnen zeggen *• Materiaal kunnen delen• Handen en voeten thuis kunnen houden• Bij de groep kunnen blijven• Oneens kunnen zijn met een idee in plaats | <ul style="list-style-type: none">• Gericht hulp kunnen vragen *• Hulp kunnen verlenen• Aanwijzingen kunnen opvolgen• Complimenten uit kunnen delen *• Mensen bij hun naam kunnen noemen *• Elkaar aan kunnen moedigen• Stemvolume kunnen aanpassen aan situatie• Werkruimte kunnen delen |
|--|--|

van met een persoon • Afleiding kunnen weerstaan • Door kunnen vragen • Kunnen brainstormen	• Conclusies van andere leerlingen met respect kunnen uitdagen • Assertief kunnen zijn op een acceptabele manier³
---	---

Voor de kinderen in groep West zijn de sociale vaardigheden lastig. Dit is al gebleken uit paragraaf 4.1 ‘De leerlingen’. Veel kinderen zijn sociaal onhandig. Met een * is in bovenstaand schema aangegeven door de leerkracht, welke sociale vaardigheden de leerlingen over het algemeen al beheersen. Er is nu alleen gekeken naar wat de kinderen zelfstandig kunnen. Ze zijn tot meer in staat wanneer ze begeleid worden. Één punt dat er niet bij staat is vertellen. Ook dit punt is belangrijk, want bij samenwerken worden er vaak boodschappen overgebracht. Daarbij is het vertellen heel belangrijk, want de manier waarop je iets verwoord bepaald deels hoe de ander de boodschap ontvangt.

Van Vugt (2002) geeft aan dat kinderen door samenwerkend leren nieuwe vaardigheden leren. De sociale vaardigheden die in hier boven zijn beschreven, worden geoefend door te samenwerken. Hij geeft aan dat samenwerkend leren invloed heeft op allerlei factoren. Hij noemt o.a. vriendschap, maar ook dat samenwerkend leren patronen kan doorbreken. Door samen te werken leren ook kinderen met verschillende achtergronden van elkaar. Van Vugt (2002) geeft ook aan dat het zelfbeeld van kinderen meer groeit, wanneer ze bezig zijn met samenwerkend leren, dan wanneer alle leerlingen individueel gericht zijn. Kinderen leren zelf te handelen en initiatief te nemen.

Ambulant begeleidster mevrouw van den Donck geeft aan dat kinderen door samenwerken elkaar op een andere, positieve manier leren kennen en de kwaliteiten van elkaar zien dat dit zeker invloed zal hebben op de sfeer in de groep. Orthopedagoge mevrouw Groot sluit hierbij aan, zij denkt dat kinderen door samen te werken vaardigheden leren zoals luisteren naar elkaar en problemen oplossen. Zij denkt dat de kinderen, door deze vaardigheden op den duur ook gemakkelijker conflicten kunnen oplossen. Ambulant begeleidster mevrouw van Veen, is

³ Sebo Ebbens & Simon Ettekoven, Samenwerkend leren, praktijkboek, 2009, p. [* horen niet bij het oorspronkelijke schema]

van mening dat kinderen door samenwerken leren om elkaar als gelijkwaardig te zien en ze leren om te overleggen.

Een element dat nog niet aan de orde is gekomen, maar dat ook een voorwaarde is om tot goed samenwerken te kunnen komen, is het pedagogisch klimaat. Voordat we verder gaan over het pedagogisch klimaat definiëren we het begrip voor u. Het online Van Dale woordenboek geeft als definitie, dat pedagogiek de wetenschap van het opvoeden en onderwijzen is. Klimaat wordt in de klas gezien als sfeer. Je kunt het pedagogisch klimaat dus zien als de opvoedkundige sfeer in de klas. Er is sprake van een goed pedagogisch klimaat, wanneer er voldaan wordt aan de volgende kenmerken:

- **De kinderen en de leerkracht voelen zich een deel van de groep.**
- **De leerkracht en de kinderen accepteren van elkaar de mogelijkheden en onmogelijkheden.**
- **In de omgang met elkaar zijn zorg, aandacht, troost, vertrouwen en respect de basis.**
- **De omgeving waarbinnen de onderwijssituatie zich afspeelt is sfeervol, verzorgd, veilig, uitnodigend en uitdagend.**
- **De leerkracht geeft duidelijke grenzen aan, waarbinnen een ieder kan spelen en werken.**
- **De leerkracht daagt kinderen uit zich te ontwikkelen en geeft steun waar dat nodig is.**
- **De leerkracht en de medeleerlingen nemen elkaar serieus en stimuleren elkaar.**
- **De leerkracht stimuleert de leerlingen hun zelfstandigheid en hun mogelijkheden te ontwikkelen. De inrichting van de leeromgeving speelt daarbij een belangrijke rol.**
- **De leerkracht toont op een positieve manier aan de kinderen de verwachtingen die hij van hen heeft.**
- **Normen en waarden zijn uitgangspunt van alle omgang met anderen.**
- **Aan klachten over anderen besteedt de leerkracht aandacht. Pesten en gebruik van geweld tolereren hij en de groep niet. Klikken over anderen wordt niet beloond, maar wel met de klikker besproken⁴.**

4.2.3 Groepssamenstelling

Samenwerken gebeurt altijd in groepjes. Voordat we het gaan hebben over de groepssamenstelling willen we eerst het begrip groep verhelderen. Want wat is een groep nu precies? René van Engelen (2007) legt in zijn boek ‘Grip op de groep’ uit, dat er sprake is van een groep is, wanneer er een gezamenlijk doel of taak is die om samenwerking vraagt.

⁴ Brigitte Bongaards & Joop Sas, Praktijkboek leerlingenzorg, 2008, p.150

Er zijn verschillende manieren om groepen samen te stellen. We kunnen onderscheid maken tussen formele en informele groepen. Van Engelen (2007) noemt dat formele groepen worden samengesteld door een derde. Denk hierbij aan de klas, een tafelgroepje of een taakgroep. Informele groepen ontstaan vaak spontaan, denk hierbij aan bijvoorbeeld een vriendengroep.

We beperken ons bij het beschrijven van de groeperingvormen alleen tot de vormen, waar in groep West in kader van dit onderzoek mee gewerkt kan worden. In het volgende stukje zal verteld worden waarom de besproken groeperingvormen geschikt zijn en wat ze inhouden.

- Homogene groepen: Leerlingen worden bij elkaar gezet, omdat ze een identiek kenmerk hebben. Ebbens & Ettekoven (2009) geven als voorbeelden aan: sekse, vriendschap, leerstijl en niveau.
- Taakgroepen: Dit is een groep die voor langere tijd samenwerkt. Een taakgroep kan door de leerkracht samengesteld worden of willekeurig. De taakgroep blijft bestaan, totdat de taak waar aan gewerkt wordt is afgelopen.

Beide groeperingvormen zijn formele groepen. Deze twee vormen zullen gecombineerd worden bij de uitvoering van dit onderzoek. De keuze zal u toegelicht worden in subparagraaf 5.1.1 ‘Groepssamenstelling en samenwerkingsstructuur’, omdat u nog niet alle informatie heeft.

Dat de rol van de leerkracht heel belangrijk is bij het begeleiden en formeren van groepjes, blijkt uit dit bovenstaande stukje. De rol van de leerkracht zal verder toegelicht worden in paragraaf 4.3 ‘Didactische aanpak samenwerken’.

4.2.4 Samenwerkingsvormen

Nu bekend is wat samenwerken is en aan welke voorwaarden voldaan moet zijn, voordat er überhaupt aan samenwerken gedaan kan worden, bespreken we in deze subparagraaf welke verschillende samenwerkingsvormen er allemaal zijn. Per samenwerkingsvorm zal kort weer gegeven worden wat de vorm inhoudt en eventueel waar de vorm voor dient. Voordat de sa-

menwerkingsvormen weergegeven worden, zullen we eerst kort ingaan op de groepsgrootte. Ebbens & Ettekoven (2009) geven aan dat de groepen bij samenwerkend leren minimaal uit twee en maximaal uit vijf personen bestaan. Zij hebben de voorkeur voor vier personen. Als reden geven zij aan dat het risico bestaat dat er bij groepjes van drie en vijf, leerlingen als derde wiel aan de wagen kunnen gaan functioneren. In het onderstaande schema zijn de overwegingen visueel gemaakt.



Zoals u kunt zien in het schema is samenwerken het eenvoudigst, wanneer er gewerkt wordt met maar twee kinderen in een groepje. Voor groep West is dit de beste eerste stap. De kinderen moeten eerst rustig kunnen wennen aan het samenwerken op zich. Het zal voor een aantal al moeilijk genoeg zijn om met maar één iemand anders samen te werken. De samenwerkingsvormen die besproken worden, zijn dan ook alleen samenwerkingsvormen die in tweetallen uitgevoerd kunnen worden. Daarvoor zullen er bij sommige samenwerkingsstructuren aanpassingen gedaan moeten worden. In het volgende gedeelte zullen een aantal van deze samenwerkingsstructuren genoemd worden. Kort zal daarbij verteld worden wat de activiteit inhoudt en wat het doel van de activiteit is.

Uit het boek ‘TeamBouwers’ geschreven door L. Kagan, M. Kagan, S. Kagan & Kopmels (2004) zijn de volgende activiteiten gehaald. De beschrijvingen van de activiteiten zijn aan de hand van dit boek weergegeven.

Activiteit 1. Doe mij na

Bij deze activiteit zitten de leerlingen in het geval van groep West in tweetallen. Ze zouden twee tafels tegen elkaar aan moet schuiven. Waar de tafels elkaar raken komen twee mappen te staan, omdat beide leerlingen geen zicht mogen hebben op het tafelblad van de ander. Het is de bedoeling dat één leerling de ontvanger wordt en de andere leerling wordt de zender. De zender maakt een ontwerp en verteld er op zo'n manier over, zodat de ontvanger dit precies zo na kan maken op zijn eigen tafel. Tot slot wordt er gekeken of de zender de boodschap goed heeft ontvangen.

Doel: De leerlingen moeten goed samenwerken om het juiste figuur te krijgen. Er zijn twee rollen: de zender en de ontvanger.

Activiteit 2. Formaties

De leerkracht bedenkt een formatie, die de leerlingen in het geval van groep West in tweetallen kunnen vormen. De tweetallen overleggen eerst hoe ze de formatie gaan vormen en daarna komen ze tot handelen.

Doel: Betrokken zijn en elkaar aanmoedigen om het doel 'de formatie' te bereiken.

Activiteit 3. Team Werkstuk

De kinderen werken in tweetallen aan een werkstuk. Het onderwerp kan bepaald zijn door de leerkracht, maar het mag ook gaan over een eigen onderwerp.

Doel: Teamgeest ontwikkelen door allemaal een steentje bij te dragen aan het werkstuk en door elkaar aan te moedigen.

Activiteit 4. TweeVergelijk

De leerkracht geeft alle tweetallen een probleem. Ieder tweetal krijgt hetzelfde probleem. Het is de bedoeling dat de kinderen binnen het tweetal gaan overleggen en op zoek gaan naar mogelijke oplossingen van het probleem. Voor groep West kun je de opdracht in eerste instantie

hierbij laten. In de toekomst, wanneer het samenwerken goed gaat, zou er na het overleg in tweetallen nog overlegd kunnen worden in viertallen. Wat zijn de oplossingen van twee groepjes?

Doel: Ideeën van tweetallen doorvoeren naar nieuwe ideeën van een viertal.

Ebbens & Ettekoven (2009) hebben vijf typen samenwerkingsstructuren onderscheiden gericht op hun functie, namelijk:

1. Gericht op de ontwikkeling van samenhang in groepjes
2. Gericht op de ontwikkeling van samenhang in de groep als geheel
3. Gericht op beheersing van het geleerde
4. Gericht op de ontwikkeling van het leren
5. Multifunctioneel in te zetten

Het is aan de leerkracht om invulling te geven aan deze structuren. In bijlage 2 kunt u overzichten vinden van deze samenwerkingsstructuren.

Wij denken hiermee een breed beeld gegeven te hebben, over de verschillende mogelijke werkvormen en samenwerkingsstructuren, die geschikt zijn voor groep West. Voor meer activiteiten die geschikt zijn om samen te werken, verwijzen wij u naar de volgende boeken:

- Coöperatief leren binnen adaptief onderwijs (2002), J.M.G. van Vugt
- Samenwerkend leren, praktijkboek (2009), S. Ebbens & S. Ettekoven
- TeamBouwers, activiteiten die de wil tot samenwerken in teams stimuleren (2004), M. Kagan, L. Kagan, S. Kagan, S. & D. Kopmels

4.2.5 Koppeling naar de praktijk

Zoals uit Hoofdstuk 3 ‘De beginsituatie’ is gebleken, wordt er in groep West nog niet bewust aan samenwerken gedaan. Wanneer er sprake van samenwerken is, lijkt dit meer op het naast elkaar zitten. Kinderen zitten naast elkaar, maar doen wat ze zelf willen. Aan de voorwaarden

van samenwerken wordt in groep West ook niet allemaal voldaan. Een aantal van de sociale vaardigheden, die nodig zijn om goed te kunnen samenwerken, beheersen de kinderen wel. Wat wel in orde is in groep West is het pedagogisch klimaat. Er heerst een veilig klimaat, waarin kinderen hun zelf kunnen zijn en geaccepteerd worden zoals ze zijn. De groep is een groep, er wordt voor elkaar gezorgd. De punten die Bongaards & Sas (2008) gegeven hebben, zijn in deze groep terug te vinden. Dit is een bevinding die u niet zal verbazen, wanneer alle voorwaarden al aanwezig waren, was dit onderzoek naar alle waarschijnlijkheid niet nodig geweest. De andere punten die we in deze subparagraaf besproken hebben, zijn nodig om een goed praktijkplan op te kunnen stellen.

4.3 Didactische aanpak samenwerken

De leerkracht speelt een belangrijke rol bij het aanleren van samenwerken. Uit de voorgaande paragrafen is gebleken, dat samenwerken meer is dan wat samen doen.

In dit deel zullen de volgende punten aan bod komen:

- 4.3.1 Klassensituatie
- 4.3.2 Vaardigheden van de leerkracht
- 4.3.3 Begeleiden van samenwerken
- 4.3.4 Wat te doen bij ruzies/conflicten

4.3.1 Klassensituatie

Onder klassenorganisatie verstaan we bij dit onderzoek, de sfeer, maar ook de inrichting van het lokaal. In subparagraaf 4.2.2 ‘Voorwaarden van samenwerken’ is het pedagogisch klimaat al naar voren gekomen. Het is belangrijk dat de leerkracht zich hiervoor inzet. Brigitte Bongaards & Joop Sas (2008) geven aan dat een goed pedagogisch klimaat in de groep niet alleen noodzakelijk is voor het welbevinden van de leerlingen, maar ook voor de leerkracht en voor het geven van ondersteuning aan elkaar. Een goed pedagogisch klimaat biedt kinderen veiligheid en zekerheid.

Om tot directe interactie te komen is het belangrijk dat de tafeltjes goed staan opgesteld. Eb-
bens & Ettekoven (2009) geven aan dat het belangrijk is dat de kinderen elkaar aan kunnen
kijken. Zet de kinderen dus altijd met de tafeltjes tegenover elkaar. Mochten de tafelgroepjes
tijdens de lessensituatie anders staan, dan is het belangrijk dat deze voor het samenwerken
worden verschoven.

4.3.2 Vaardigheden van de leerkracht

Om tot samenwerken te kunnen komen, moet je als leerkracht over een aantal vaardigheden
beschikken. In deze subparagraaf richten wij ons alleen op de vaardigheden die de basis vor-
men om tot samenwerken te komen. In de hier op volgende subparagraaf zal het specifiek
gaan over het begeleiden van samenwerken. Van Vugt (2002) geeft aan dat je als leerkracht
de volgende dingen moet kunnen om de samenwerking tussen kinderen goed te laten verlopen:

- Ken als leerkracht je leerlingen en accepteer ze zoals ze zijn. Houd rekening met de verschillen tussen je leerlingen en waardeer deze.
- Zorg dat je als leerkracht je kennis over de leerstof actueel houdt en dat je deze op ver-
schillende manieren in kunt brengen, zodat deze toegankelijk en aantrekkelijk is voor
al je leerlingen.
- Kijk als leerkracht kritisch naar je eigen manier van handelen. Hoe geef je de instruc-
ties? Kunnen deze optimaler? Zorg ervoor dat je zelf blijft groeien als leerkracht.
- Stel als leerkracht duidelijke doelen voor jezelf en de groep, zodat je de groep goed
kunt leiden en zorgt dat de leerlingen tot leren komen.
- Leer sociale vaardigheden aan, maar verwacht niet dat dit in een keer lukt. Biedt het
samenwerken in stappen aan en richt je op de vaardigheden die nodig zijn om tot sa-
menwerken te komen. In subparagraaf 4.2.2 ‘Voorwaarden van samenwerken’ zijn de-
ze besproken.
- Ga niet alleen aan de slag met samenwerken, maar betrek er anderen bij en denk hier-
bij aan leerlingen, collega’s, ouders en de omgeving.

4.3.3 Begeleiden van samenwerken

Belangrijk bij het begeleiden van samenwerken is, dat je als leerkracht zorgt dat er geschikte
groepjes gevormd zijn voor het uitvoeren van de betreffende opdracht. In de subparagrafen

4.2.3 ‘Groepssamenstelling’ en 4.2.4 ‘Samenwerkingsvormen’, zijn de geschikte groepeeringsvormen en groepssamenstellingen al besproken.

Drie belangrijke uitgangspunten bij het begeleiden van samenwerken zijn de volgende:

Figuur 4.. Drie vuistregels bij begeleiding van het samenwerkend leren

1. De docent doet niets wat de leerlingen zelf kunnen.
2. De aanwezigheid van de docent verleent meerwaarde aan het leren van de leerlingen
3. De docent zoekt een goede balans tussen het begeleiden van beginnende groepen en groepen met meer ervaring.⁵

Van Vugt (2002) geeft aan dat de leerkracht de leerlingen moet aanmoedigen om met elkaar tot interactie te komen en zo te ontdekken, te handelen en te doen. Ebbens & Ettekoven (2009) sluiten hierbij aan. Zij geven aan dat de leerkracht het de kinderen zelf moet laten doen. Wanneer een leerkracht direct zou gaan bemiddelen en gaan begeleiden, leren de kinderen al niet meer samen. Kinderen moeten eerst bij elkaar aankloppen, voordat ze dat bij de leerkracht doen. Zij geven ook aan, dat wanneer de leerkracht toch hulp moet bieden, hij dit in vragende vorm moet doen, zodat het uit de kinderen zelf komt. Belangrijk is hierbij dat de leerkracht opdrachten aanbiedt die uitlokken tot positieve wederzijdse afhankelijkheid.

Ebbens & Ettekoven (2009) geven aan dat de leerkracht zich als begeleider in twee verschillende rollen kan plaatsen. Die van coach en die van scheidsrechter. Beide zullen hieronder worden toegelicht:

- Coach: Als coach geef je feedback, stel je reflecterende en evaluatievragen. Het is belangrijk om deze twee type vragen te stellen, omdat er door de leerlingen zowel naar het leerproces als naar het product gekeken moet worden.
- Scheidsrechter: De scheidsrechter heeft als rol om de situatie veilig te houden. Hiermee bedoelen Ebbens & Ettekoven (2009) dat het voor de leerlingen veilig genoeg moet zijn om actief deel te nemen aan de groepsopdracht. Het is belangrijk dat de leerkracht kijkt of alle leerlingen op de juiste plek zitten en er eventuele veranderingen in groepjes kunnen plaatsvinden, wanneer dit de veiligheid ten goede komt.

⁵ Sebo Ebbens & Simon Ettekoven, Samenwerkend leren, 2009, p. 86

Het is belangrijk om de eerste vijf minuten een startronde te lopen. Deze volgt direct na de instructie. Gebruik deze tijd om er voor te zorgen dat iedereen begint. Dit kan gemakkelijk door de vraag te stellen ‘Weten jullie wat je moet doen?’. Dit is wat Ebbens & Ettekoven (2009) aangeven. De achterliggende gedachten om geen leerlingen los van elkaar te helpen is, omdat dit het groepsproces verstoort. Kinderen moeten uitgedaagd worden om elkaar te helpen en samen tot oplossingen te komen. Dit lukt niet wanneer de leerkracht zich richt op één iemand. Door vragend te helpen, daag je de kinderen uit tot zelf denken. Verder is het heel belangrijk dat je als leerkracht in beweging bent. Ebbens & Ettekoven (2009) geven aan dat je rondjes moet lopen, observeer wat er gebeurt en beloon positief gedrag.

Tot slot is het belangrijk om stil te staan bij de afsluiting van het samenwerkend leren. Al eerder in deze subparagraaf is vermeld dat de leerkracht reflecterende en evaluatievragen moet stellen. Het is erg belangrijk dat er ook stil wordt gestaan bij het proces van samenwerken. Heel belangrijk is dat er stil wordt gestaan bij het positieve. Dingen die minder goed gingen moeten omgezet worden naar tips. Elkaar beschuldigen moet worden vermeden. Het groepje is gezamenlijk verantwoordelijk voor het hele groepsproces. Van Vugt (2002) geeft daarvoor de volgende mogelijkheden:

- Laat de groepsleden samen de problemen die ze tegengekomen zijn bespreken en zelf bedenken hoe ze het de volgende keer anders gaan doen.
- Kies als leerkracht een willekeurige leerling uit om te reflecteren op het groepsproces, namens zijn gehele groepje. Richt je op wat goed ging, maar ook wat minder goed ging en hoe dit de volgende keer beter kan.

4.3.4 Wat te doen bij ruzies/conflicten?

Samenwerken is lastig, vooral wanneer kinderen nog niet vaak hebben samengewerkt kunnen er gemakkelijk conflicten en ruzies ontstaan. Het is belangrijk dat je als leerkracht in je achterhoofd houdt, dat jij eindverantwoordelijk bent voor de leerlingen. Wanneer er een conflict ontstaat, is het aan de leerkracht zelf om in te schatten welke stappen er gezet moeten worden, zo geven Ebbens & Ettekoven (2009) aan.

4.3.5 Koppeling naar de praktijk

Er is in groep West nog niet eerder samengewerkt op deze manier. Het is dus niet bekend of de leerkracht op deze manier gaat handelen. Als uitvoerder van dit onderzoek en als leerkracht van groep West, ben ik van mening dat ik in staat ben om te handelen volgens de bovenstaande stappen. Ruzies en plagerijen komen wel voor. Omdat het voor deze leerlingen zo ontzettend moeilijk is of zelfs onmogelijk om perspectief te nemen in de ander, maakt dit ruzies oplossen vaak erg lastig. De ander heeft het altijd gedaan en zo blijf het ook. Daarom kijk ik bij het oplossen van ruzies ook niet naar het geen wat er gebeurt is, maar laat ik oplossingen aandragen om het te voorkomen. De kinderen zijn vaak wel in staat om te vertellen wat ze zelf willen. Aan de punten Van Vugt (2002) die aangehaald worden in subparagraaf 4.3.2 ‘Vaardigheden van de leerkracht’ wordt wel voldaan. Daarmee kun je stellen, dat de basis voor het samenwerken gelegd is.

Hiermee sluiten we het theoretische hoofdstuk af. Er is voldoende informatie aan bod gekomen om tot een goed praktijkplan en onderzoek te komen. Voor u als lezer zijn alle begrippen verkend die u nodig heeft om het verdere verslag te begrijpen. In het volgende hoofdstuk, hoofdstuk 5 ‘Resultaten’, nemen we u mee door het plan van aanpak en door het praktijkonderzoek. Daar zullen de bevindingen en resultaten van dit onderzoek worden gegeven. De conclusies vindt u daar nog niet.

In dit hoofdstuk komen twee paragrafen aan bod. In hoofdstuk 4 hebben we genoeg theoretische kennis opgedaan om tot een plan van aanpak te komen. Dit plan van aanpak is gebaseerd op de theorie en hier zal ook naar teruggekoppeld worden. Dit plan van aanpak is de leidraad voor het praktijkonderzoek. De resultaten van dit praktijkonderzoek zullen ook in dit hoofdstuk weergegeven worden.

- 5.1 Plan van aanpak
- 5.2 Praktijk onderzoek

5.1 Plan van aanpak

Het plan van aanpak is gebaseerd op de theorie die in deel 1 uitvoerig besproken is. Hieronder zal verteld worden, waarom er uit al de verschillende aanpakken en samenwerkingsvormen voor deze manier van samenwerken gekozen is. Het plan van aanpak is onderverdeeld in de volgende categorieën:

- 5.1.1 Groepssamenstelling en samenwerkingsstructuur
- 5.1.2 De sociale vaardigheden
- 5.1.3 De didactische aanpak
- 5.1.4 De activiteiten

5.1.1 *Groepssamenstelling en samenwerkingsstructuur*

De activiteiten gaan de kinderen uitvoeren in groepjes van twee personen. Dit, omdat het voor de kinderen die gaan samenwerken belangrijk is, dat alles zo duidelijk mogelijk is. De voorkeur van Ebbens & Ettekoven (2009) gaat uit naar groepjes van vier. Maar, omdat de basisvaardigheden nog niet beheerst worden, is er gekozen om te starten met een zo'n klein mogelijk groepje. De kinderen hebben nog nooit op deze manier samengewerkt. Samendoen en overleggen vinden ze erg moeilijk. Vandaar de groepjes van twee. Op deze manier hoeven ze bijvoorbeeld maar tegen één iemand uit te leggen wat ze bedoelen, wat hun mening is of waarom ze het er niet mee eens zijn. Er is verder gekozen om formele groepjes te formeren. Dit is gedaan om van te voren zo ideaal mogelijk te starten. Geprobeerd is om de groepjes zo

homogeen mogelijk te maken. Er is bewust gekeken naar homogene groepjes. Dit druist een beetje tegen de theorie in. Maar gezien de samenwerkingsstructuur ‘Doe mij na’, die besproken is in subparagraaf 4.2.4 ‘Samenwerkingsvormen’, was dit de meest logische keus. Bij deze opdracht gaat het om de mondelinge taalvaardigheid, het vertellen en het luisteren. Omdat de niveaus op cognitief niveau zo ver uit een liggen, wordt het voor de kinderen met een laag IQ heel lastig om de aanwijzingen van iemand met een veel hoger IQ te begrijpen. Buiten de IQ’s om is er ook gekeken naar de karakters van de kinderen zelf. Welke kinderen liggen elkaar goed en welke karakters botsen. De groepjes zijn ook taakgroepjes. Gedurende dit hele traject, zullen de kinderen steeds in hetzelfde tweetal zitten, omdat ze ook aan elkaar moeten wennen en zo leren wat ze aan elkaar hebben. De activiteit is al moeilijk genoeg, zonder dat ze steeds weer aan iemand anders zouden moeten wennen. In figuur 5.1.1 ziet u de groepjes. Hierbij is ook de beargumentatie vermeld, voor de betreffende keuze.

Figuur 5.1.1 Groepjes voor het samenwerken

Groepjes:	IQ.:	Argumentatie keuze
Groepje 1 Leerling 1 en 2	IQ. van 51 en 61, beide moeilijk lerend.	Beide leerlingen kunnen niet goed meekomen met de rest van de groep. Samen zitten ze redelijk op een niveau.
Groepje 2 Leerling 3 en 11	IQ. van 84 en 83	IQ’s liggen heel dicht bij elkaar. Deze leerlingen doen in de gewone klassensituatie ook veel met elkaar. Ze zoeken elkaar op.
Groepje 3 Leerling 4 en 12	IQ. van 96 en 79	Hoewel de IQ’s van beide leerlingen nogal ver uit elkaar zitten, passen deze leerlingen toch goed bij elkaar. In de normale lessen situatie zitten zij altijd in dezelfde niveau groep. Leerling 12 kan ondanks zijn lagere IQ leerling 4 goed bijhouden.
Groepje 4 Leerling 5 en 6	IQ. van 102 en 84	Hoewel ook deze IQ’s ver uit elkaar liggen is leerling 6 vaak in staat om leerling 5 gerust te stellen door complimentjes te geven. Beide leerlingen zitten ook met spelling al bij elkaar.
Groepje 5 Leerling 7 en 8	IQ. van 96 en 88	Leerling 8 is ouder en ontfermt zich over leerling 7. Op vrijdagochtend helpt leerling 8 leerling 7 met lezen.

		Leerling 7 wil altijd graag met leerling 8 werken. Dit biedt hem ook veiligheid. Leerling 8 vindt dit ook weer fijn, want hij helpt graag en voelt hij zich competent.
Groepje 6 Leerling 9 en 10	IQ. van 87 en 100	Deze leerlingen zitten nu al bij elkaar in een tafelgroepje. Dit gaat of goed of niet goed. Leerling 9 wil graag helpen, maar dit wordt soms bemoeien. Leerling 10 is vergeleken met leerling 9 veel minder ver in de sociaal-emotionele ontwikkeling. Dit groepje heeft extra sturing nodig.

5.1.2 De Sociale vaardigheden

Een van de voorwaarden van samenwerken die zowel Van Vugt (2002) en Ebbens & Ettekooven (2009) aangeven zijn de sociale vaardigheden. Dat dit een knelpunt is, blijkt uit de beschrijvingen die in paragraaf 4.1 ‘De leerlingen’ zijn gegeven. Alle drie de deskundigen ambulant begeleidsters mevrouw van Veen, mevrouw van den Donck en orthopedagoge mevrouw Groot geven aan dat het heel belangrijk is dat de vaardigheden, wat betreft samenwerken, duidelijk stap voor stap moeten worden aangeleerd. Daarbij moet gebruik gemaakt worden van visuele ondersteuning.

Elke donderdagmorgen zal tijdens de Coole Kikker kring, aandacht besteed worden aan de sociale vaardigheden omtrent samenwerken. Binnen de methode Coole Kikker die op de Kompasschool gebruikt wordt, zit ook een kwartetset ‘Samenwerken’. Elke week zal één kaart behandeld worden. Zie bijlage 3 voor de kaarten. Speerpunten worden het naar elkaar luisteren en vertellen. Er is voor deze beiden gekozen, omdat deze essentieel zijn voor de samenwerkingsvorm ‘Doe mij na.’ Voor beide vaardigheden wordt een stappenplan gemaakt. Zie bijlage 4. Elke leerling krijgt zijn eigen geplastificeerde stappenkaart, zodat deze heel blijft en goed te gebruiken is.

5.1.3 De didactische aanpak

Uit de paragraaf 4.3 ‘Didactische aanpak samenwerken’ is gebleken dat de leerkracht aan verschillende dingen aandacht moet besteden. We starten bij de klassensituatie. Om aan een van de voorwaarden van samenwerken te komen, namelijk directe interactie, volgens Van Vugt (2002) en Ebbens & Ettekoven (2009), is het belangrijk dat de klas hierop aangepast is. Voor de samenwerkingsstructuur ‘Doe mij na’, is het nodig dat de leerlingen met hun tweetal tegen over elkaar zitten. In de huidige klassensetting is het nodig, dat de tafeltjes hiervoor verschoven worden. De meeste kinderen zitten in de normale lessensituatie in tafelgroepjes van drie of vier. Daarbij komt dat er kinderen uit verschillende tafelgroepjes samengaan.

Om de leerlingen zo optimaal mogelijk voor te bereiden, wordt elke nieuwe activiteit geïntroduceerd in de kring van donderdagmorgen. Dit zal plaatsvinden aan het einde van deze kring. Zoals Ebbens & Ettekoven (2009) hebben aangegeven is het belangrijk dat de kinderen na de instructie aan de slag kunnen. Uit paragraaf 4.1 ‘De leerlingen’ is gebleken dat de kinderen behoeften aan structuur en herhaling hebben. Omdat dit een geheel nieuwe situatie voor de kinderen is, wordt de activiteit eerst verteld en voorgedaan in de kring. Om het vervolgens te laten bezinken en er om 11.15 uur weer op terug te komen. Ook dan zal de activiteit nogmaals worden uitgelegd. Bij de uitleg wordt ook verteld wat er moet gebeuren wanneer de kinderen klaar zijn. Dit is de weektaak. Normaal gesproken gaan de leerlingen ook aan hun weektaak, wanneer zij klaar zijn met hun werk.

Nadat de activiteit is uitgelegd, vormen de kinderen hun tweetallen. Er zal verteld worden waar ze naartoe moeten en de mappen moeten op tafel gezet worden. Naast hun map ligt het benodigde materiaal voor de betreffende activiteit op tafel en hun stappenkaart van luisteren en vertellen. De eerste vijf minuten zal de leerkracht niet helpen. De leerkracht loopt rond om de kinderen op te starten, dit volgens de tip die Ebbens & Ettekoven (2009) hebben gegeven. De activiteiten zijn zo, dat de kinderen in principe zelfstandig aan de slag kunnen. Het is de bedoeling dat de kinderen het samen doen. De leerkracht heeft zowel de Coachende rol als de rol van Scheidsrechter, omdat er groepjes zijn waarvan verwacht wordt dat ze het zo goed als zelfstandig kunnen. Maar groepje 1 zal naar alle waarschijnlijkheid moeite hebben met het

verwoorden van het geen wat de ander verteld. Groepje 6 zal ook extra begeleiding nodig hebben.

Mochten er problemen zijn, dan zal de leerkracht in eerste instantie bemiddelen en vragen waar het mis ging. Dit heeft niet altijd een succesvol effect, omdat de meeste leerlingen zoals verteld in paragraaf 4.1 'De leerlingen' niet in staat zijn om zicht te verplaatsen in de ander. Uiteindelijk zal de leerkracht dan waarschijnlijk uitkomen op of: Het opleggen wat van wat er vervolgens gaat gebeuren. Of er kan ook gekozen worden om een groepje toch te splitsen. Wanneer er twee kinderen toch echt niet samen gaan, is dit de beste oplossing. De kinderen moeten succeservaringen op doen wat betreft het samenwerken. Ze moeten het leuk gaan vinden, anders is de motivatie om goed mee te doen heel snel verdwenen.

Tot slot zal er door de leerkracht na elke activiteit kort geëvalueerd worden. Van Vugt (2002) geeft aan dat het heel belangrijk is om zowel op het proces, als het product te reflecteren, maar dat dit wel positief moet zijn. Er zal dan ook gevraagd worden wat er goed ging en tips voor de volgende keer. Dit kunnen ook tips zijn van groepjes waarbij het goed ging, voor groepjes waarmee het wat minder ging.

5.1.4 De activiteiten

In het figuur 5.1.2 vindt u een overzicht van de geplande activiteiten voor dit onderzoek. Er is gekozen om vier weken lang op donderdag en vrijdag te oefenen met samenwerken. Dit zal neerkomen op 11 activiteiten, waarvan vier keer een voorbereidende activiteit in de kring.

Figuur 5.1.2 Overzicht plaats en tijd geplande samenwerkingsactiviteiten		
Dag:	Tijdstip:	Plaats:
Donderdag 08-04-2010	08.30 – 08.45	Klaslokaal in de kring
	13.50 – 14.05	Klaslokaal in tafelgroepjes van twee
Vrijdag 09-04-2010	10.30 – 10.45	Klaslokaal in tafelgroepjes van twee
Donderdag 15-04-2010	08.30 – 08.45	Klaslokaal in de kring
	11.15 – 11.30	Klaslokaal in tafelgroepjes van twee
Vrijdag 16-04-2010	10.30 – 10.45	Klaslokaal in tafelgroepjes van twee

Donderdag 22-04-2010	08.30 – 08.45	Klaslokaal in de kring
	11.15 – 11.30	Klaslokaal in tafelgroepjes van twee
Vrijdag 23-04-2010	10.30 – 10.45	Klaslokaal in tafelgroepjes van twee
Donderdag 29-04-2010	08.30 – 08.45	Klaslokaal in de kring
	11.15 – 11.30	Klaslokaal in tafelgroepjes van twee

Per week wordt gekeken waar de kinderen aan toe zijn. Het is erg lastig om te kunnen voorstellen hoe vlot de stapjes gaan. Uit paragraaf 4.1 ‘De leerlingen’ is gebleken dat deze kinderen veel behoefte hebben aan structuur en dat dingen in kleine stapjes worden aangeleerd. Daarom is besloten om gedurende dit hele traject in eerste instantie voor één soort samenwerkingsvorm te kiezen en om deze op vaste momenten in de week in te plannen en uit te voeren. Dit wordt gezien als een start. Wanneer dit goed verloopt, zal het samenwerken verder uitgebreid worden naar andere samenwerkingsvormen, om zo uiteindelijk tot groepjes van 4 personen te komen. In de figuren 5.1.3 t/m 5.1.9 kunt u de geplande activiteiten per dag vinden.

Figuur 5.1.3 Donderdag 8 april	
08.30 – 08.45, in het klaslokaal in de kring.	
Soort activiteit	Voorbereidende activiteit op het samenwerken van deze week.
Benodigdheden/ Vorbereiding	• Coole Kikkerkwartet, Goeie Gasten ‘Hoe werk je goed samen?’ kaart 1. • Pictogrammen ‘Luisteren’ en ‘Iets vertellen’ • Stoeltjes van de leerlingen van tevoren in de kring zetten. (Zorgen dat op elke stoel een naamsticker zit.) • Indeling van de groepjes
Aandachtspunt	Luisteren en vertellen
13.50 – 14.05, in het klaslokaal in tafelgroepjes van twee.	
Soort activiteit	Doe mij na: Groepsfoto (Zie bijlage 5)
Benodigdheden/ Vorbereiding	• Twee klappers om als afscheiding tussen de twee tafeltjes te laten dienen. • Pictogrammen ‘Luisteren’ en ‘Iets vertellen’ voor elk kind. • Voor ieder kind een envelop met daarin de ‘foto’s’ van de leer-

	lingen en de namen van de leerlingen. • Voor ieder kind het werkblad onze ‘Groepsfoto.’
Aandachtspunt	Luisteren en vertellen

Figuur 5.1.4 Vrijdag 9 april

13.00 – 13.15, in het klaslokaal in tafelgroepjes van twee.

Soort activiteit	Doe mij na: Groepsfoto
Benodigdheden/ Vorbereiding	• Twee klappers om als afscheiding tussen de twee tafeltjes te laten dienen. • Pictogrammen ‘Luisteren’ en ‘Iets vertellen’ voor elk kind. • Voor ieder kind een envelop met kaartjes van de grappige gezichten. • Voor ieder kind het werkblad ‘Grappige gezichten’
Aandachtspunt	Luisteren en vertellen

Figuur 5.1.5 Donderdag 15 april

08.30 – 08.45, in het klaslokaal in de kring.

Soort activiteit	Vorbereidende activiteit op het samenwerken van deze week.
Benodigdheden/ Vorbereiding	• Coole Kikkerkwartet, Goeie Gasten ‘Hoe werk je goed samen?’ kaart 2. • Pictogrammen ‘Luisteren’ en ‘Iets vertellen’ • Stoeltjes van de leerlingen van tevoren in de kring zetten. (Zorgen dat op elke stoel een naamsticker zit.)
Aandachtspunt	Luisteren en vertellen

11.15 – 11.30, in het klaslokaal in tafelgroepjes van twee.

Soort activiteit	Doe mij na: Boerderijplezier (Zie bijlage 6)
Benodigdheden/ Vorbereiding	• Twee klappers om als afscheiding tussen de twee tafeltjes te laten dienen. • Pictogrammen ‘Luisteren’ en ‘Iets vertellen’ voor elk kind. • Voor ieder kind een plastic hoesje met daarin de 8 boerderijdiere.

	• Voor ieder kind het werkblad ‘Boerderijplezier.’
Aandachtspunt	Luisteren en vertellen (voor de leerlingen) Duidelijkheid geven aan de leerlingen en goed helpen opstarten (voor de leerkracht)

Figuur 5.1.6 Vrijdag 16 april

10.30 – 10.45, in het klaslokaal in tafelgroepjes van twee.

Soort activiteit	Doe mij na: Boerderijplezier
Benodigdheden/ Vorbereiding	• Twee klappers om als afscheiding tussen de twee tafeltjes te laten dienen. • Pictogrammen ‘Luisteren’ en ‘Iets vertellen’ voor elk kind. • Voor ieder kind een plastic hoesje, met daarin de 8 boerderijdiereen. • Voor ieder kind het werkblad ‘Boerderijplezier.’
Aandachtspunt	Luisteren en vertellen, het opstarten begeleiden bij groepje 1,3 en 6.

Figuur 5.1.7 Donderdag 22 april

08.30 – 08.45, in het klaslokaal in de kring.

Soort activiteit	Vorbereidende activiteit op het samenwerken van deze week.
Benodigdheden/ Vorbereiding	• Coole Kikkerkwartet, Goeie Gasten ‘Hoe werk je goed samen?’ kaart 3. • Pictogrammen ‘Luisteren’ en ‘Iets vertellen’ • Stoeltjes van de leerlingen van tevoren in de kring zetten. (Zorgen dat op elke stoel een naamsticker zit.) • Indeling van de groepjes
Aandachtspunt	Luisteren en vertellen

11.15 – 11.30, in het klaslokaal in tafelgroepjes van twee.

Soort activiteit	Doe mij na: Tekenen
Benodigdheden/ Vorbereiding	• Twee klappers om als afscheiding tussen de twee tafeltjes te laten dienen. • Pictogrammen ‘Luisteren’ en ‘Iets vertellen’ voor elk kind.

	• Voor ieder kind een envelop met daarin de ‘foto’s’ van de leerlingen en de namen van de leerlingen. • Voor ieder kind een leeg tekenblaadje. • Voor ieder groepje van twee een doosje met kleurpotloden.
Aandachtspunt	Luisteren en vertellen, er wordt deze keer wat meer van ze verwacht. De opdracht duidelijk geven. Groepje 1,3 en 6 helpen opstarten.

Figuur 5.1.8 Vrijdag 23 april

10.30 – 10.45, in het klaslokaal in tafelgroepjes van twee.

Soort activiteit	Doe mij na: Teken (Bijlage 7)
Benodigdheden/ Vorbereiding	• Twee klappers om als afscheiding tussen de twee tafeltjes te laten dienen. • Pictogrammen ‘Luisteren’ en ‘Iets vertellen’ voor elk kind. • Voor ieder kind een envelop met daarin de ‘foto’s’ van de leerlingen en de namen van de leerlingen. • Voor ieder kind een leeg tekenblaadje. • Voor ieder groepje van twee een doosje met kleurpotloden.
Aandachtspunt	Luisteren en vertellen, er wordt deze keer wat meer van ze verwacht. Duidelijkheid geven over de opdracht. Groepje 1,3 en 6 helpen met opstarten.

Figuur 5.1.9 Donderdag 29 april

08.30 – 08.45, in het klaslokaal in de kring.

Soort activiteit	Vorbereidende activiteit op het samenwerken van deze week.
Benodigdheden/ Vorbereiding	• Coole Kikkerkwartet, Goeie Gasten ‘Hoe werk je goed samen?’ kaart 4. • Pictogrammen ‘Luisteren’ en ‘Iets vertellen’ • Stoeltjes van de leerlingen van tevoren in de kring zetten. (Zorgen dat op elke stoel een naamsticker zit.) • Indeling van de groepjes
Aandachtspunt	Luisteren en vertellen

11.15 – 11.30, in het klaslokaal in tafelgroepjes van twee.	
Soort activiteit	Doe mij na: Teken
Benodigdheden/ Vorbereiding	• Twee klappers om als afscheiding tussen de twee tafeltjes te laten dienen. • Pictogrammen ‘Luisteren’ en ‘Iets vertellen’ voor elk kind. • Voor ieder kind een envelop met daarin de ‘foto’s’ van de leerlingen en de namen van de leerlingen. • Voor ieder kind een leeg tekenblaadje. • Voor ieder groepje van twee een doosje met kleurpotloden.
Aandachtspunt	Luisteren en vertellen, de keuze wie er gaat beginnen begeleiden bij groepjes 1 en 6. Groepje 3 opstarten. De volgende keer bij de instructie uitleggen hoe de activiteit makkelijk kan, dat ze niet gelijk zo moeilijk hoeven te tekenen.

In de volgende paragraaf kunt u de resultaten van het praktijkonderzoek vinden. Hier kunt u de ontwikkelingen van de leerlingen en de leerkracht lezen.

5.2 Praktijkonderzoek

In dit deel zal het gehele praktijkonderzoek naar voren komen. Per activiteit is er een logboek bijgehouden, waarin het verloop en de ontwikkeling van de leerlingen is bijgehouden. Het hele logboek is te vinden in bijlage 8. We delen deze paragraaf op in twee subparagrafen:

- 5.2.1 De leerlingen
- 5.2.2 Didactisch handelen leerkracht

5.2.1 De leerlingen

Per groepje zal in deze subparagraaf de bevindingen weergegeven worden. Daarbij zal gekeken worden hoe het samenwerken gegaan is en of er iets van groei was te zien. Per groepje zal in een schema beknopt hun traject beschreven worden.

Figuur 5.2.1 Groepje 1, leerling 1 en 2 (IQ. 51 en 61)

Moeilijkheden:

Beide leerlingen hebben een laag IQ. De eerste twee vaardigheden waarop werd ingezet zijn luisteren en vertellen. Door het ontbreken van een grote woordenschat is het voor deze leerlingen extra moeilijk geweest om zich te verwoorden. De laatste opdracht Tekenen, was voor dit groepje eigenlijk te moeilijk. Ze moesten daarvoor te veel doen en hadden te weinig houvast.

Groei:

De eerste week was erg moeilijk voor dit groepje. Ze hadden moeite met de opdrachten en wisten niet hoe ze moesten beginnen. In week twee kregen zij door extra begeleiding beter zicht en grip op de situatie. De laatste keer met Boerderijplezier is het dit groepje gelukt om de opdracht tot een goed einde te brengen.

Conclusie:

Dit groepje is beter gaan luisteren. Waren het eerst twee individuen, nu zijn ze naar vier weken een groepje. Het wil nog niet altijd lukken, maar bij eenvoudige activiteiten zijn zij nu in staat om de opdracht te volbrengen, waarbij dit de eerste week nog niet lukte.

Figuur 5.2.2 Groepje 2, Leerling 3 en 11 (IQ. 84 en 83)

Moeilijkheden:

Leerling 11 is een dromer en individueel ingesteld. Leerling 3 regelt graag. Voor leerling 3 was het moeilijk om naar haar eigen handelen te kijken. Leerling 11 kon gemakkelijk over zich heen laten lopen.

Groei:

Beide leerlingen moesten wel naar elkaar luisteren om de opdracht tot een goed einde te brengen. Leerling 3 is ook veel meer naar de ander gaan kijken. Zij schoof het gemakkelijk op leerling 11 af, wanneer iets niet lukte. Maar tijdens de laatste opdracht van 'Doe mij na' Tekenen, wachtte zij af wat leerling 11 zei en volgende zijn instructies op. Leerling 11 is meer open en heeft echt samengewerkt.

Conclusie:

Dit groepje heeft een sprongetje gemaakt. Waren het in het begin nog twee onafhankelijke kinderen die wel goed met elkaar op konden schieten, aan het eind was het een groepje, die nog wel met moeite, ook de tekenopdracht kon uitvoeren.

Figuur 5.2.3 Groepje 3, leerling 4 en 12 (IQ. 96 en 79)**Moeilijkheden:**

Beide leerlingen hebben een ASS. Dit maakte het voor hun erg moeilijk, want ze zijn en blijven individueel ingericht. Dit groepje had gedurende alle weken begeleiding nodig om te kunnen starten en hadden niet genoeg houvast aan het stappenplan.

Groei:

De leerlingen hebben in week 2 de informatie op zo'n manier overgebracht, zodat de ander het snapt. En zo hebben ze zowel donderdag als vrijdag de opdracht 'Doe mij na' Boerderijplezier succesvol kunnen volbrengen.

Conclusie:

In een afgebakende situatie is dit groepje in staat om naar elkaar te luisteren en te vertellen. Wanneer de situatie vrijer wordt, zoals die bij de tekening, gaan ze beiden toch hun eigen weg. Ze willen zelf weten wat ze tekenen.

Figuur 5.2.4 Groepje 4, leerling 5 en 6 (IQ. 102 en 84)**Moeilijkheden:**

Beide leerlingen hebben ADHD en PDD-NOS. Zij hebben moeite om hun concentratie te behouden. Leerling 5 had moeite om het te verwoorden. In zijn beleving mocht hij niet alles vertellen, dus liet hij uitdrukkingen met zijn gezicht zien. Dit was voor leerling 6 niet te herkennen. Door leerling 5 handreikingen te geven en voor te doen hoe het ook kon, kon hij door.

Groei:

Leerling 5 heeft geleerd om te vertellen wat hij ziet en om af te wachten wat leerling 6 zei of hoe hij op hem reageerde.

Leerling 6 heeft alle activiteiten tot een goed einde gebracht. Hij was erg gemotiveerd en is niet van zijn stoel afgekomen. Hij was erg goed in het luisteren naar de ander en het vertellen ging hem ook goed af. Hij vertelde rustig en wachtte de ander zijn reactie af.

Conclusie:

Het vertellen is iets wat bij beide kinderen goed gegaan is en hebben geleerd om de reactie van de ander af te wachten en daar op te reageren.

Figuur 5.2.5 Groepje 5, leerling 7 en 8 (IQ. 96 en 88)**Moeilijkheden:**

Beide leerlingen hebben ADHD. Leerling 7 kan snel gefrustreerd zijn en is heel impulsief in zijn handelen. Leerling 8 kan zich soms bemoeien en dingen willen opleggen bij de ander.

Groei:

Vanaf activiteit 1 ging het bij dit groepje goed. Zelfs na een ruzie op het plein waren ze toch in staat om samen te werken en de opdracht te volbrengen.

Conclusie:

Dit groepje heeft de eerste stap van het samenwerken luisteren en vertellen goed doorlopen en is daar ook zeker in geslaagd.

Figuur 5.2.6 Groepje 6, leerling 9 en 10 (IQ. 87 en 100)**Moeilijkheden:**

Leerling 9 wil heel graag helpen, is individueel ingesteld en kan erg ongeduldig zijn. Leerling 10 is erg individueel ingesteld en doet alleen wat hij zelf wil en dat op zijn eigen manier.

Groei:

Leerling 9 heeft zich verschillende keren aangepast aan de situatie. Hoewel hij het er soms totaal niet mee eens was en de handdoek verschillende malen in de ring te hebben willen gooien, is hij toch doorgegaan. Hij heeft geprobeerd leerling 10 te helpen en wanneer het niet lukte, schakelde hij hulp in. Leerling 10 heeft aangegeven wanneer hij het niet snapte. Hij heeft de informatie zo verteld dat leerling 9 het ook snapte.

Conclusie:

Dit groepje was het minst ideale groepje. Leerling 10 is eigenlijk nog niet aan samenwerken toe. Hij wil nog veel liever alleen spelen en alleen dingen doen. Leerling 9 wil wel heel graag, ondervond weerstand van leerling 10, maar ook van zijn eigen ongeduld. Met behulp van de leerkracht of onderwijsassistente was dit groepje wel in staat om samen te werken.

5.2.2 Didactisch handelen leerkracht

Figuur 5.2.7 Didactisch handelen leerkracht	
Moeilijkheden:	Het was voor de leerkracht de eerste keer dat zij op deze manier aan samenwerken gedaan had met deze groep. De aandacht verdelen over zes groepjes, die allemaal nog nooit hadden samengewerkt. De leerkracht werd enthousiast. De stap van het ‘Boerderijplezier’ naar het ‘Tekenen’ was voor sommige groepjes een iets te grote stap vooruit.
Sterke kanten:	De leerkracht heeft alle lessen volgens dezelfde manier opgebouwd en bracht de kinderen duidelijkheid en veiligheid. Door in te zien dat het alleen, om alles goed te begeleiden een hele lastige taak was, heeft de leerkracht hulp van de onderwijsassistente ingeroepen. (De onderwijsassistente is er altijd op donderdag- en vrijdagochtend ter ondersteuning voor groep West.) De leerkracht heeft gedifferentieerd, gekeken wie extra begeleiding nodig hadden en welke groepjes zelfstandig aan de slag konden.
Conclusie:	De leerkracht is in staat om het samenwerken te begeleiden.

In het volgende hoofdstuk zullen de conclusies en bevindingen van het hele onderzoek worden geven.

Hoofdstuk 6: Conclusie en aanbevelingen

In dit hoofdstuk zal antwoord gegeven worden op de onderzoeksvraag.

Hoe kan ik als leerkracht samenwerken mogelijk maken binnen het speciaal onderwijs?

Om tot een goed en volledig antwoord te komen, zullen de deelvragen eerst beantwoord worden. Wanneer alle deelvragen beantwoord zijn, zullen deze samengevat worden tot het antwoord van de onderzoeksvraag. In dit hoofdstuk komen de volgende punten aan orde:

- 6.1 De antwoorden
- 6.2 Aanbevelingen

6.1 De antwoorden

Wat zijn de voorwaarden van samenwerken?

De voorwaarden van samenwerken zijn besproken in subparagraaf 4.2.2 ‘Voorwaarden van samenwerken’. Hieronder zullen we deze puntsgewijs weergeven. Het antwoord op deze vraag wordt gegeven middels de theorie van Van Vugt (2002) en Ebbens & Ettekovén (2009):

- Individuele verantwoordelijkheid
- Directe en gelijktijdige interactie
- Gelijkwaardige deelname
- Sociale vaardigheden
- Aandacht voor het groepsproces

Bovenstaande zijn de kenmerken om tot goed samenwerken te komen. Voordat er begonnen kan worden met samenwerken, moet het pedagogisch klimaat in orde zijn. De kenmerken van een goed pedagogisch klimaat zijn door Bongaards & Sas (2004), in subparagraaf 4.2.2. weergegeven. Wanneer er een goed pedagogisch klimaat is, is er voldoende veiligheid voor kinderen om zich verder te ontwikkelen.

Hoe gaat samenwerken en...?

Vanuit de theorie die in paragraaf 4.1 ‘De leerlingen’ is gegeven, is gebleken dat het voor de kinderen die in groep West zitten, moeilijk om tot samenwerken te komen. Kort zullen we in deze conclusie de stoornissen bespreken en hieraan koppelen hoe dit met samenwerken gaat. De theorie en de bevindingen uit het praktijkonderzoek zullen aan elkaar gekoppeld worden.

ADHD:

Kinderen met ADHD hebben zo is in subparagraaf 4.1.1 ‘ADHD’ aangegeven, volgens Jenin-ga (2004), moeite met het vasthouden van aandacht, impulsbeheersing. Deze kinderen zijn vaak heel impulsief, denken niet na en doen gewoon maar. Hierdoor kan het lastig zijn om samen te werken. Ambulant begeleiders mevrouw Van Veen en mevrouw Van den Donck hebben beiden aangegeven, dat samenwerken voor kinderen met ADHD lastig wordt. Uit het praktijkonderzoek is gebleken dat de groepjes 4 en 5 het heel goed deden. In deze groepjes zaten alle vier de kinderen met ADHD uit groep West. De verklaring hierachter is dat de groepjes klein waren en hoefden maar met één iemand rekening te houden. De activiteiten waren van korte duur, maximaal 15 minuten. De activiteiten waren afgebakend en de kinderen wisten wat ze moesten doen. Er werd door de leerkracht structuur geboden, door met een vaste opzet te werken en gebruik te maken van pictogrammen. Het belangrijkste kwam echter uit de kinderen zelf. Ze waren geïnteresseerd en vonden het leuk. Zoals uit de theorie is gebleken is het heel belangrijk dat de kinderen geboeid worden door een opdracht. Zo is het voor kinderen met ADHD gemakkelijker om de aandacht bij de opdracht te houden.

Autismespectrumstoornissen:

Kinderen met Autismespectrumstoornissen hebben volgens de theorie die besproken is in subparagraaf 4.1.2 ‘Autismespectrumstoornissen’ moeite met sociale contacten. Kinderen met een ASS hebben moeite met de sociale contacten, dit ongeacht of het gaat om een Autistische stoornis, Syndroom van Asperger of PDD-NOS. Dit is iets waar alle autisten hinder in vinden. Kinderen met autisme hebben moeite om zich in te leven in de ander en bekijken de wereld vanuit zichzelf. Dit is voor het samenwerken erg lastig, omdat je bij samenwerken jezelf ook in de ander moet kunnen verplaatsten. Orthopedagoge mevrouw Groot, ambulant begeleiders

mevrouw Van den Donck en mevrouw Van Veen, hebben alle drie aangegeven dat zij verwachten dat kinderen met ASS moeite zullen hebben met samenwerken. Bij het samenwerken in groep West ging het met groepje 4 goed. Dit groepje is ook al genoemd bij ADHD, maar bij deze kinderen is er beide spraken van co-morbiteit, want zij hebben beide ook de diagnose PDD-NOS. Groepje 3 had meer last van hinder tijdens het samenwerken. De oorzaak was, dat zij beiden individueel ingesteld zijn en beiden wilden ze het op hun eigen manier doen. Zonder hulp te hebben bij het opstarten, konden zij de taak niet volbrengen. Met behulp van de leerkracht ging dit wel. Zo hebben zij de opdracht ‘Boerderijplezier’ twee keer tot een succesvol einde gebracht.

Gilles de la Tourette:

Een kind met GTS, hoeft geen hinder te ondervinden bij samenwerken. In subparagraaf 4.1.3 ‘Gilles de la Tourette’ bleek dat deze stoornis meer van fysieke aard is. Uit de lijst van ondersteunende punten die door Van Lieshout (2002) samengesteld zijn, blijkt dat een kind met GTS voorbereid moet worden op spannende situaties. In die zin heeft dat wel betrekking op de leerling met GTS in de groep West. Deze leerling heeft ook Asperger en zodoende is samenwerken voor hem een spannende situatie. Het samenwerken verliep voor hem niet ideaal, maar dit is terug te leiden naar zijn syndroom van Asperger.

ZMLK:

In subparagraaf 4.1.4 ‘Zeer Moeilijk Lerende Kinderen’, is middels de theorie van Kraijer (2004) aangegeven, dat kinderen met een laag IQ vaak worden overvraagd. Dat is iets wat voorkomen is, door in dit geval voor een redelijk homogeen groepje te kiezen en de twee kinderen met het laagste IQ van groep West bij elkaar te zetten. Ook gaf hij aan dat het voor deze kinderen belangrijk is dat er veel visueel gemaakt moet worden, omdat dit helpt om de handeling uit te voeren. Voor samenwerken is dit van belang, omdat de vaardigheden nieuw zijn en aangeleerd moeten worden. Vandaar dat er gekozen is voor een stappenplan. Alle drie de deskundigen gaven aan moeilijkheden te verwachten ten opzichte van het samenwerken bij deze twee leerlingen. Groepje 1 heeft van het stappenplan gebruik gemaakt. Dat herhaling belangrijk is, bleek uit de vierde activiteit van ‘Doe mij na.’ Bij deze vierde keer lukte het de leerlin-

gen om de opdracht tot een goed einde te brengen. De drie keren daarvoor was nog moeizaam en lukte het niet.

Welke aanpak van samenwerken is geschikt voor groep West?

Er is gekozen voor de eenvoudigste samenwerkingsstructuur ‘Doe mij na’. Deze is nog meer vereenvoudigd door er groepjes van twee van te maken in plaats van groepjes van vier. Vanuit de theorie is duidelijk geworden dat alle leerlingen behoefte hebben aan structuur en duidelijkheid. Dat is ook het uitgangspunt geweest voor de aanpak die is ingezet. Er is gekozen om klein te beginnen en te kiezen voor twee vaardigheden: Luisteren en vertellen. Er is nu vier weken aandacht besteed aan het luisteren en vertellen. Door dit intensief te oefenen en te begeleiden is er bij groepjes verandering te zien. Zie hiervoor subparagraaf 5.2.1 ‘De leerlingen’.

Het effect van samenwerken binnen groep West?

Dat samenwerken een positief effect kan hebben, buiten de activiteiten om, is in de theorie gebleken. In subparagraaf 4.2.2. ‘Voorwaarden van samenwerken’, zijn punten van Van Vugt (2004) weergegeven, waarin hij aangeeft dat samenwerken invloed heeft op de sociale vaardigheden, omdat binnen samenwerken geoefend wordt met de sociale vaardigheden. Mevr. Van den Donck, mevr. Van Veen en mevr. Groot, zijn ook van mening dat door samenwerken sociale vaardigheden geoefend worden. Zij noemen o.a. het oplossen van conflicten, het overleggen en het naar elkaar luisteren. De kinderen hanteren de nieuw geleerde vaardigheden luisteren en vertellen, vooral binnen het samenwerken. Wel zijn de kinderen in staat om te vertellen, zoals ze geleerd hebben volgens de stappen, wanneer je erom vraagt. Voorbeeld uit de praktijk: Tijdens de verkeersles, wilde één leerling wat duidelijk maken door het aan te wijzen. Toen de leerkracht hem vroeg om het te vertellen, vertelde hij over het geen wat hij had willen aanwijzen. Het was erg moeilijk voor hem, maar het lukte hem wel.

Wat is het resultaat van de door de mij gekozen aanpak?

Het resultaat van de aanpak die gekozen is, is dat er een heel klein stapje gezet is in de richting van samenwerken. De kinderen zijn nu alleen bezig geweest met luisteren en vertellen en daarin hebben alle groepjes een groei gemaakt. Ze zijn in staat om informatie over te brengen

en te ontvangen en daar ook naar te handelen. Buiten het samenwerken om, moet de koppeling nog wel door de leerkracht gemaakt worden. De eerste stap is gezet.

Nu alle deelvragen beantwoord zijn, zal hieronder tot slot de onderzoeksvraag beantwoord worden.

Hoe kan ik als leerkracht samenwerken mogelijk maken binnen het speciaal onderwijs?

Samenwerken binnen het speciaal onderwijs kan mogelijk gemaakt worden, wanneer er aan de volgende punten gedacht wordt:

- Biedt de vaardigheden die bij samenwerken horen, stapsgewijs aan via pictogrammen. Uit de theorie is gebleken, dat de kinderen die in groep West zitten, behoeften hebben aan structuur en duidelijkheid. Deze wordt gegeven door middel van pictogrammen. Uit het praktijkonderzoek is gebleken, dat de leerlingen in staat zijn om nieuwe vaardigheden aan te leren, wanneer dit in kleine stapjes gebeurt. Kies voor maar één of twee vaardigheden per keer en oefen deze een aantal keer.
- Biedt de werkvorm van samenwerken zo aan, dat er sprake moet zijn van positieve wederzijdse afhankelijkheid. De leerlingen moeten elkaar nodig hebben, om de activiteit tot een succesvol einde te brengen.
- Zorg voor de juiste groepjes, in het geval van groep West, is er bewust gekozen voor groepjes van twee kinderen. De groepjes moeten taakgericht zijn, omdat de kinderen dan niet elke keer weer op nieuw aan elkaar moeten wennen.
- Biedt de instructie zo aan, dat de kinderen begrijpen wat ze moeten doen, herhaal zo nodig de opdracht, om hier voor te zorgen. Wanneer de kinderen begrijpen wat ze moeten doen en weten wat er van ze verwacht wordt, kunnen ze beter aan de slag. Dit is ook uit het praktijkonderzoek gebleken.

6.2 Aanbevelingen

In deze subparagraaf zullen aanbevelingen gedaan worden ten opzichte van het samenwerken binnen groep West.

Belangrijk is om zo door te gaan. De eerste stap wat betreft samenwerken is gezet. De leerlingen zijn bezig geweest met samenwerken en hebben geoefend met luisteren en vertellen. De structuur binnen het samenwerken was prettig. Het werken in tweetallen is op dit moment het veiligst.

Laat de kinderen eerst nog verder experimenteren met het luisteren en vertellen. Differentieer hierbinnen en geef groepjes, zoals groepje 5 de kans om zich sneller te ontwikkelen dan groepje 1. Laat groepje 1 blijven oefenen met de eenvoudige opdrachten van ‘Doe mij na.’ Pas wanneer het luisteren en vertellen goed gaat, moet de volgende stap gezet worden. Kinderen moeten dit eerst doen zonder de leerkracht.

Bekijk als leerkracht per week welke activiteit je gaat doen. Pas je als leerkracht aan de leerlingen aan. Kijk wat zij nodig hebben, ga niet te snel van de ene naar de andere activiteit, maar biedt herhaling.

Bij het aanbieden van nieuwe vaardigheden moet gewerkt worden met een duidelijk stappenplan, ondersteund door pictogrammen. Dit biedt voor alle kinderen houvast. Oefen deze stappen in de kring, laat het goede voorbeeld zien en laat kinderen dit proberen. Evalueer hier op.

Verander andere samenwerkingsstructuren zo, dat er in de toekomst eerst geoefend kan worden met samenwerken in tweetallen. Bouw dit eerst op, alvorens kinderen in groepjes van vier te laten samenwerken. Voor de autistische kinderen is dit een hele lastige taak en misschien wel onmogelijk. Dit moet in de toekomst blijken.

Als afsluiting van dit verslag, zal in dit laatste hoofdstuk, gereflecteerd worden op het proces dat ik doorlopen heb, bij het doen van dit onderzoek. De volgende punten zullen besproken worden:

- 7.1 Ervaringen
- 7.2 Betekenis

7.1 Ervaringen

Vorig jaar rond deze tijd van dit jaar, zat ik ook achter mijn computer en was ik ook druk bezig met afronden van een onderzoek. Toen ging het alleen om mijn afstudeerscriptie van de PABO, nu gaat het om mijn meesterstuk. Aan de start van dit onderzoek zag ik totaal niet tegen het doen van dit onderzoek op. Ik was erg enthousiast in het doen van dit onderzoek. Dit kwam enerzijds door het feit dat ik vol vertrouwen was, omdat ik vorig jaar een goed onderzoek had afgeleverd. Anderzijds kwam het doordat ik een onderwerp heb gekozen, waar ik zelf nieuwsgierig naar was. Zo rond december, veranderde mijn enthousiasme, ik begon op te zien tegen het doen van dit onderzoek. Dit kwam mede door het feit dat er op mijn werkplek wat veranderingen plaats vonden met betrekking tot de organisatie. Zo kon ik mijn onderzoek niet meer in combinatie met het thematisch werken uitvoeren, toen moest ik een andere oplossing zoeken. Ik heb besloten dat ik het zou gaan combineren met spelletjes. Daarom had ik de spelletjesmiddag geobserveerd. Dat was het beste meetpunt. Ik had het plan om mijn samenwerkingsactiviteiten daarmee te gaan combineren. Helaas kwam er weer een verandering op mijn werkplek. Vanaf april, net toen ik mijn plan van aanpak uit wilde gaan voeren, werd de groepssamenstelling 's middags anders. Ik heb dit opgelost, door de samenwerkingactiviteiten naar de ochtend te verhuizen. Achteraf gezien was dit niet erg en is het allemaal goed verlopen, maar het was wel anders dan ik van te voren had gepland.

Ik denk toch dat ik kan zeggen dat het onderzoek goed verlopen is. Ik heb mij verdiept in de theorie, ik heb ontzettend veel gelezen en dit heb ik omgezet naar een praktijkplan. De uitvoering in de praktijk ging ook goed. De kinderen waren enthousiast en ze hebben een klein stapje vooruit gezet wat betreft samenwerken. Daar ben ik erg trots op! De manier van onderzoeken

ken was wel anders dan ik op de PABO gewend was, daar hoefde ik niet te werken met triangulatie. Ik denk wel dat ik dat goed heb opgepikt, ik heb verschillende bronnen gebruikt, zowel in de literatuur als daar omheen. Wat ik wel als lastig heb ervaren is het observeren. Het observeren van de beginsituatie was geen probleem, want daar was ik een buitenstaander. Maar de observatie van de activiteiten, vond ik stukken lastiger, omdat ik ook de leerkracht was. Ik heb wel gesignaleerd, maar dit heb ik allemaal achteraf opgeschreven, want tegelijkertijd was geen optie.

Ik heb verschillende dingen geleerd de meeste dingen zijn niet nieuw en wist ik eigenlijk wel. Maar door dit onderzoek zijn mijn ogen wel weer geopend. Zo weet ik nu weer hoe belangrijk het is om en te zoeken naar de mogelijkheden. Ik heb bij dit onderzoek best wel moeten zoeken. Niet alleen naar stof ter ondersteuning of ten behoeve van mijn onderzoek, maar ook bij mijzelf. Ik moest weer even de onderzoeksdraai vinden, hoe werk ik prettig, hoe wil ik dat alles gaat. En in mijn werksituatie heb ik moeten zoeken naar de best mogelijke oplossing. Wat ik ook heb geleerd, is dat je pas iets zeker weet, nadat je het hebt uitgetoetst. Dat is uit dit onderzoek gebleken. Er waren best wel wat mensen sceptisch, omdat ik dit samenwerken wilde uitproberen. Nou ben ik ietwat eigenwijs, dus daar heb ik me sowieso niet door tegen laten houden of belemmeren. Maar ik denk wel dat ik wat bewezen heb. Dit onderzoek is te kort om aan te tonen dat er daadwerkelijk helemaal zelfstandig samengewerkt kan worden, dus dat wil ik ook (nog) niet beweren. Al is er wel een stapje gezet.

7.2 Betekenis

Ik ben blij, dat ik dit onderzoek nu aan het afronden ben. Maar ik kan toch met tevredenheid en plezier terug kijken naar het doen van dit onderzoek. Al zijn er ook zeker momenten dat ik heel erg gebaald heb. Waar ik het meest van heb gebaald, is dat mijn ijverigheid, tegen mij heeft gewerkt. Daardoor heb ik een deel van mijn verslag moeten schrappen. Dit was erg frustrerend, maar ik zie wel in, dat het nu een beter stuk is geworden. Ik ben iemand die het graag goed wil doen, daar was ik eerst een beetje in doorgeslagen. Ik had allemaal verbanden gelegd, die voor dit onderzoek niet nodig waren. De weerstand die ik tegen ben gekomen, was die van mezelf, ik heb mezelf moeten motiveren om mijn stuk te herstellen.

Het proces van dit onderzoek is naar mijn idee positief verlopen. Ik heb niet hoeven stressen om het af te krijgen, ik heb er rustig en ontspannen aan zitten werken. Achteraf gezien had ik mijn praktijk onderzoek wel wat eerder willen starten, dan had ik meer kunnen zien en waarschijnlijk ook meer ontdekt. Maar door de omstandigheden zat, dat er niet in. De druk die ik wel gevoeld heb, heeft meer te maken met het feit, dat de inleverdatum, van dit stuk al zo dicht bij de deadline van het inleveren van alle tentamenbriefjes ligt. Dit houdt in, dat het nu goed moet zijn, anders dan studeer ik niet in juli af.

Tijdens het doen van dit onderzoek waren er verschillende bijeenkomsten van GL05. Deze vond ik erg prettig. Deze gaven mij de ruimte om vragen te stellen, maar ook om mijn groepsgenoten te helpen. Ik denk dat dit gelukt is, dit helpen heb ik niet alleen tijdens de bijeenkomsten gedaan maar ook daar buiten. Door beschikbaar te zijn via de mail, maar ook via MSN. Dit laatste was vooral een handig middel tijdens het schrijven. Zo kon ik gemakkelijk mijn vragen stellen, maar andersom kon ik ook gemakkelijk antwoorden.

Achter dit hoofdstuk kunt u de literatuurlijst vinden, hierop staan alle bronnen vermeld, die gebruikt zijn bij dit onderzoek. Daarachter kunt u de bijlagen vinden. In deze bijlagen vindt u alleen documenten waarnaar al eerder verwezen is.

Boeken

- Bongaards, B. & Sas, J. (2008). *Praktijkboek leerlingenzorg, omgaan met zorgleerlingen in de school*. Groningen/Houten: Wolters-Noordhoff
- Ebbens, S. & Ettekoven, S. (2009, tweede druk). *Samenwerkend leren, praktijkboek*. Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers
- Engelen van, R. (2007). *Grip op de groep*. Baarn: Uitgeverij Bekadidact
- Groot de, R. & Rijswijk van, C.M. (1999), *Kleine atlas van het speciaal onderwijs, beleidsontwikkelingen en praktijkvoorbeelden*. Houten/Diegem: Bohn Stafleu Van Loghum
- Hoofdakker van der, B.J, Minderaa, R.B., Serra, M. & Veen van der – Mulders, L. (2003, derde druk). *Sociaal onhandig, de opvoeding van kinderen met PDDNOS en ADHD*. Assen: Koninklijke Van Gorcum BV
- Jeninga, J. (2004). *Professioneel omgaan met gedragsproblemen , praktijkboek voor het primair onderwijs*. Baarn: HBuitgevers
- Kagan, M., Kagan, L., Kagan, S. & Kopmels, D. (2004) *Team bouwers, Activiteiten om de wil tot samenwerken in teams te stimuleren*. RPCZ Educatieve Uitgaven, Middelburg
- Kraijer, D. (2004, vierde aangepaste uitgave). *Handboek voor autismespectrumstoornissen en verstandelijke beperking*. Lisse: Harcourt Assesment B.V.
- Lieshout van, T. (2002). *Pedagogische adviezen voor speciale kinderen, een praktisch handboek voor professionele opvoeders, begeleiders en leerkrachten*. Houten/Diegem: Bohn Stafleu Van Loghum
- Vugt van, J.M.G. (2002). *Coöperatief leren binnen adaptief onderwijs*. Baarn: HBuitgevers

Het internet

- <http://www.decoolekikker.nl/coole-kikker-plan.htm> 07-04-2010
- <http://www.encyclo.nl/begrip/triangularatie> 03-05-2010
- <http://www.dewegwijzerhouten.nl/ouders/gip.html> 24-05-2010
- <http://www.vandale.nl/vandale/zoekService.do?selectedDictionary=nn&selectedDictionaryName=Nederlands&searchQuery=pedagogiek> 28-04-2010

Bijlage 1: Uitwerking interviews

Interview 1

Afgenomen bij: Afra van Veen. Ambulant begeleider vanuit REC 3 school de Meerpaal te Den Helder. Afra werkt op maandag en dinsdag op de Kompaschool om de ZML kinderen te begeleiden.

1. Wat vindt u van samenwerken?

Samenwerken is een prima idee, want we zijn hier met zijn allen samen, dus je kunt niet doen of je alleen bent. Maar ik denk dat jij bedoelt, dat het toegespitst moet worden op het SBO. Het is zo veel meer dan alleen samen leren. Hier moet je, je grenzen afbakenen, binnen het SBO heb ik er minder zicht op, het is heel erg lastig, vooral omdat kinderen moeite hebben met initiatief nemen en het in elkaar inleven. Deze kinderen hebben beperkingen.

2. Bent u van mening dat samenwerken binnen het SBO mogelijk is? En waarom denkt u dat?

Deze vraag heb ik net bij de vorige vraag beantwoord.

3. Voor welke kinderen wordt samenwerken moeilijk denkt u?

Feitelijk is het voor alle kinderen in groep West. Het is een zware klas, met kinderen met veel beperkingen.

4. Wat hebben deze kinderen volgens u nodig om toch tot samenwerken te kunnen komen? (Denk hierbij aan de eigenvaardigheden, het materiaal, de leerkracht, de duur van de activiteit, de opdracht etc.)

Nou, dat je het ze echt stap voor stap aanleert. Elke vaardigheid moet je, ze aanleren. Je moet heel goed voorogen houden wat de problematiek is die ze hebben, wat ze daarmee kunnen. Het materiaal, de leerkracht, de beginsituatie. Goed kijken naar de kinderen.

5. Wat is de meerwaarde van samenwerken denkt u?

Dat je dus niet alleen bezig bent met zeg maar het leren, cognitieve stukje, sociaal-emotionele ontwikkeling, zelfstandigheid, taal en dat als je het goed doet ervaren de kinderen hun gelijkwaardigheid ten opzichte van elkaar.

6. Denkt u dat samenwerken invloed heeft op de sfeer in de groep? (Bijv. bij conflicten.)
Ja denk aan: Gelijkwaardigheid, overleggen.
7. Hoe wordt er volgens u gewerkt aan sociale vaardigheden binnen het samenwerken?
Zie vorige vragen, al is het alleen maar dat ze anderen zien staan.
8. Heeft u zelf nog belangrijke punten die u wilt toevoegen?
Nee, ik denk dat we zo alles wel hebben gehad.

Interview 2

Afgenomen bij Jannie van den Donck. Ambulant begeleider REC 4. Zij komt bij ons op school ter ondersteuning van de leerlingen die een rugzak hebben voor REC 4. Zij begeleidt alle rugzakleerlingen met gedragsmatige problemen binnen de Kompasschool. Zij helpt ons met het opzetten van individuele handelingsplannen, observeert en begeleidt ons om onze onderwijssituatie zo optimaal voor alle kinderen te maken.

1. Wat vindt u van samenwerken?
Ik vind samenwerken belangrijk, als onderdeel van sociale vaardigheden, kinderen leren veel van elkaar, leren hun meningen afstemmen of slijpen aan de mening van een ander. Leren hoe ze samen tot een oplossing of tot een resultaat kunnen komen
2. Bent u van mening dat samenwerken binnen het SBO mogelijk is? En waarom denkt u dat?
Samenwerken binnen het SBO is m.i. mogelijk vanaf groep 7/8 mits leerlingen de basisvoorwaarden beheersen en stapsgewijs leren hoe ze moeten samenwerken,
3. Voor welke kinderen wordt samenwerken moeilijk denkt u?
Voor leerlingen met ASS en ODD en sommige kinderen met ADHD zal het heel moeilijk of niet haalbaar zijn dat ze leren samenwerken
4. Wat hebben deze kinderen volgens u nodig om toch tot samenwerken te kunnen komen? (Denk hierbij aan de eigenvaardigheden, het materiaal, de leerkracht, de duur van de activiteit, de opdracht etc.)
Deze leerlingen hebben een duidelijk stappenplan op maat nodig met pictogrammen, individuele instructie en oefening, veel herhaling, korte opdrachten, veel controle en positieve feedback op de kleine stappen
5. Wat is de meerwaarde van samenwerken denkt u?

Zie antwoord vraag 1

6. Denkt u dat samenwerken invloed heeft op de sfeer in de groep? (Bijv. bij conflicten.)
Als kinderen elkaar op een andere, positieve manier hebben leren kennen en de kwaliteiten van elkaar zien heeft samenwerken zeker invloed op de sfeer in de groep, het leerkrachtgedrag is daarbij heel belangrijk
7. Hoe wordt er volgens u gewerkt aan sociale vaardigheden binnen het samenwerken?
Kinderen leren naar elkaar luisteren, leren dat je stil bent als een ander praat, leren duidelijk te praten. Leren tekening te houden met een ander (het ene kind heeft meer tijd nodig dan de ander) Ze leren elkaars naam te gebruiken, elkaar aan te kijken tijdens het praten en luisteren, leren op een goede manier op elkaar te reageren, leren een inbreng te durven hebben; leren materiaal te delen, leren rustig te praten en te werken, leren vragen te stellen aan elkaar; elkaar complimentjes te geven; leren hulp te vragen en aan te bieden; leren je in een ander te verplaatsen; verschil van mening te accepteren, kritiek geven en ontvangen.
8. Heeft u zelf nog belangrijke punten die u wilt toevoegen?
Ik vind het heel belangrijk dat het doel van samenwerken helder en duidelijk is, waarom willen wij dat onze SBO-leerlingen leren samenwerken, daarnaast is het heel belangrijk dat, zeker op een SBO school ,leerlingen eerst aan de basisvoorwaarden moeten voldoen voordat er met samenwerken wordt begonnen en dat het heel belangrijk is dat leerlingen het samenwerken in kleine stappen aangeleerd krijgen, waarbij positieve feedback essentieel is

Interview 3

Ingevuld door Gonnie Groot. Orthopedagoge die ons op school begeleidt en onderzoeken afneemt.

1. Wat vindt u van samenwerken?
Heel belangrijk.
2. Bent u van mening dat samenwerken binnen het SBO mogelijk is? En waarom denkt u dat?
Samenwerken binnen het SBO is essentieel.
3. Voor welke kinderen wordt samenwerken denkt u?
Autisten o.a. en in bepaalde gevallen laag functionerende kinderen.

4. Wat hebben deze kinderen volgens u nodig om toch tot samenwerken te kunnen komen? (Denk hierbij aan de eigenvaardigheden, het materiaal, de leerkracht, de duur van de activiteit, de opdracht etc.)

Eenvoudig spelmateriaal, bouwmaterial, bepaalde spelletjes samen met de leerkracht.

5. Wat is de meerwaarde van samenwerken denkt u?

Leren van elkaar, taalontwikkeling, sociale ontwikkeling, accepteren etc. etc.

6. Denkt u dat samenwerken invloed heeft op de sfeer in de groep? (Bijv. bij conflicten.)

Zeker, leren luisteren naar elkaar en samen problemen oplossen.

7. Hoe wordt er volgens u gewerkt aan sociale ontwikkelingen binnen het samenwerken?

De vraag= het antwoord.

Bijlage 2: Samenwerkingsstructuren

Figuur 2.1 Overzicht samenwerkingsstructuren gericht op samenwerking in de groepjes

Samenwerkingsstructuur	Belangrijkste cognitieve vaardigheden bij leerlingen	Belangrijkste sociale vaardigheden bij leerlingen
1 Rondje	Uitdrukken van ideeën en meningen	<i>Luisteren, gelijke deelname</i>
2 Zoek iemand die...	Helder uitdrukken van wat je weet, benoemen wat je net geleerd hebt	<i>Durven vragen te stellen, doorvragen op een antwoord totdat je het helder hebt</i>
3 Eigen verhaal vertellen	Je helder uitdrukken	<i>Iets persoonlijk vertellen⁶</i>

Figuur 2.2 Overzicht samenwerkingsstructuren gericht op samenhang in de groep als geheel

Samenwerkingsstructuur	Belangrijkste cognitieve vaardigheden bij leerlingen	Belangrijkste sociale vaardigheden bij leerlingen
4 Hoeken	Alternatieven zien, stelling nemen, problemen oplossen	<i>Andere gezichtspunten zien en horen, ontmoeten klasgenoten</i>
5 De lijn	Uitdrukken van ideeën en meningen, stelling nemen	<i>Andere gezichtspunten zien en horen, ontmoeten klasgenoten</i>
6 Opstaan en delen	Uitdrukken van ideeën en meningen	<i>Standpunt verwoorden, elkaars standpunten zien en horen, ontmoeten klasgenoten⁷</i>

Figuur 2.3 Overzicht samenwerkingsstructuren gericht op beheersing van het geleerde

Samenwerkingsstructuur	Belangrijkste cognitieve vaardigheden bij leerlingen	Belangrijkste sociale vaardigheden bij leerlingen
7 Genummerde hoofden tezamen	Terugblikken op het geleerde, samenvatting in eigen woorden weergeven	<i>Eens worden, elkaar helpen het antwoord verkrijgen</i>
8 Check in duo's	Terugblik op het geleerde, oefenen van vaardigheden	<i>Elkaar helpen, feedback geven</i>

⁶ Sebo Ebbens & Simon Ettekoven, Samenwerkend leren, praktijkboek, 2009, p. 181

⁷ Sebo Ebbens & Simon Ettekoven, Samenwerkend leren, praktijkboek, 2009, p. 185

9 Team toernooi	Terugblik op het geleerde, nogmaals oefenen	<i>Voor elkaar verantwoordelijk zijn, groepsbelang vormgeven, accepteren⁸</i>
-----------------	---	--

Figuur 2.4 Overzicht samenwerkingsstructuren gericht op het ontwikkelen van het leren/denken

Samenwerkingsstructuur	Belangrijkste cognitieve vaardigheden bij leerlingen	Belangrijkste sociale vaardigheden bij leerlingen
10 Denken-delen-uitwisselen	Ontwikkelen en herzien van hypothesen, inductief redeneren, deductief redeneren, toepassing	<i>Elkaar aanvullen, betrokkenheid</i>
11 Driestappeninterview	Persoonlijke informatie delen zoals eigen opvattingen, hypothesen, reacties	<i>Luisteren, doorvragen, samenvatten</i>
12 het Onderwijs-leergesprek	Toetsen eigen opvattingen, eigen denken toetsen aan denken andere leerlingen en docent	<i>Luisteren, doorvragen, jezelf ter discussie stellen</i>
13 Brainstormen	Zoveel mogelijk ideeën, mogelijkheden of argumenten bedenken	<i>Elkaars ideeën accepteren, op andere ideeën voortbouwen</i>
14 Team-woordkaarten	Analyse van ideeën in componenten, relaties zien tussen componenten	<i>Aanvullen, verschillende kwaliteiten zien⁹</i>

Figuur 2.5 Overzicht samenwerkingsstructuren die multifunctioneel inzetbaar zijn

Samenwerkingsstructuur	Belangrijkste cognitieve vaardigheden bij leerlingen	Belangrijkste sociale vaardigheden bij leerlingen
15 Groepsreis	Presentatie van verworven kennis, verkrijging van aanvullingen, overzicht	<i>Presenteren, luisteren, samenvatten, andere leerlingen ontmoeten</i>
16 Ronde tafel	Beoordelen van voorkennis, ophalen informatie of vaardigheden	<i>Teamontwikkeling, (stille) deelname van iedereen</i>

⁸ Sebo Ebbens & Simon Ettekoven, Samenwerkend leren, praktijkboek, 2009, p. 187

⁹ Sebo Ebbens & Simon Ettekoven, Samenwerkend leren, praktijkboek, 2009, p. 190

17 Experts	Verwerving en presentatie van nieuw materiaal, overzicht, discussie, verdiepen geïntroduceerd materiaal	<i>Status opheffen, presenteren, luisteren, eens worden</i>
18 Groepsonderzoek	Delen van complex materiaal, plannen, uitzoeken, toepassen	<i>Taakverdeling, onderhandelen, elkaars sterke kanten zien</i>
19 Samen-samen	Delen van complex materiaal, vaak met meerdere bronnen, verdelen, toepassen	<i>Presenteren, onderhandelen, conflicten oplossen, zien hoe veel de leerlingen tezamen weten¹⁰</i>

¹⁰ Sebo Ebbens & Simon Ettekoven, Samenwerkend leren, praktijkboek, 2009, p. 193

Bijlage 3: Coole Kikker kaarten, samenwerken

Goeie Gasten

Hoe werk je goed samen?



1. Luister naar elkaar.

Dan hoor je nog eens wat.

2. Zorg dat iedereen het leuk heeft.
3. Geef je mening.
4. Speel niet de baas.

Goeie Gasten

Hoe werk je goed samen?



1. Luister naar elkaar.

2. Zorg dat iedereen het leuk heeft. Dan wordt het veel gezelliger.

3. Geef je mening.
4. Speel niet de baas.

Goeie Gasten

Hoe werk je goed samen?



1. Luister naar elkaar.

2. Zorg dat iedereen het leuk heeft.

3. Geef je mening.

Jouw ideeën zijn belangrijk!

4. Speel niet de baas.

Goeie Gasten

Hoe werk je goed samen?



1. Luister naar elkaar.

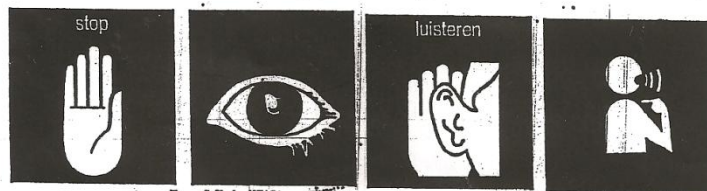
2. Zorg dat iedereen het leuk heeft.

3. Geef je mening.

4. Speel niet de baas.

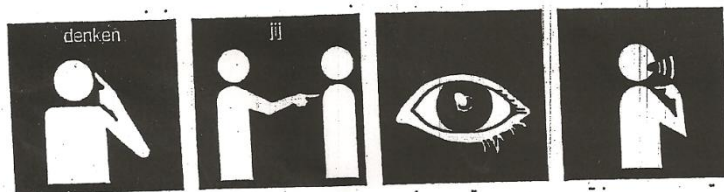
Dat is zó irritant!

Bijlage 4: Stappenplan luisteren en vertellen



Luisteren

1. Als je aangesproken wordt, stop dan waar je mee bezig bent
2. Kijk de ander aan
3. Laat de ander uitspreken
4. Zeg iets terug



Iets vertellen over jouw figuur

1. Bedenk wat je wilt gaan vertellen
2. Noem de naam van de ander
3. Wacht tot de ander de aandacht voor je heeft
4. Vertel kort je eerste aanwijzing

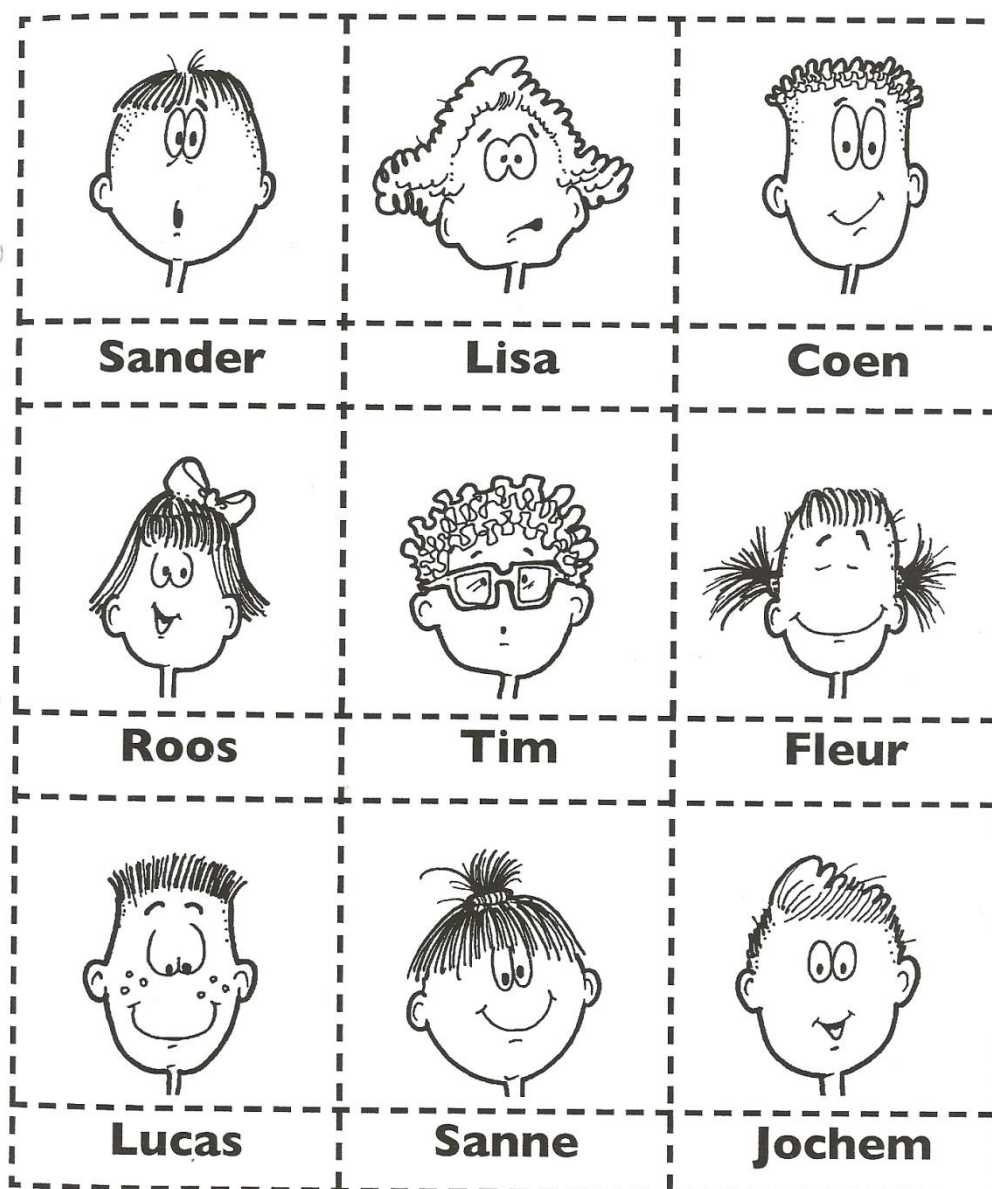
Bijlage 5: Groepsfoto

Groepsfoto

Knip netjes de kinderen en hun namen uit op de stippellijn.

Zender: leg de kinderen op een willekeurige plaats neer op het lege vel. Leg dan ook de namen eronder. Beschrijf de gemaakte groepsfoto aan de ontvanger.

Ontvanger: Probeer dezelfde groepsfoto te leggen als de zender.



Onze groepsfoto



plaatje	plaatje	plaatje
Naam	Naam	Naam
plaatje	plaatje	plaatje
Naam	Naam	Naam
plaatje	plaatje	plaatje
Naam	Naam	Naam

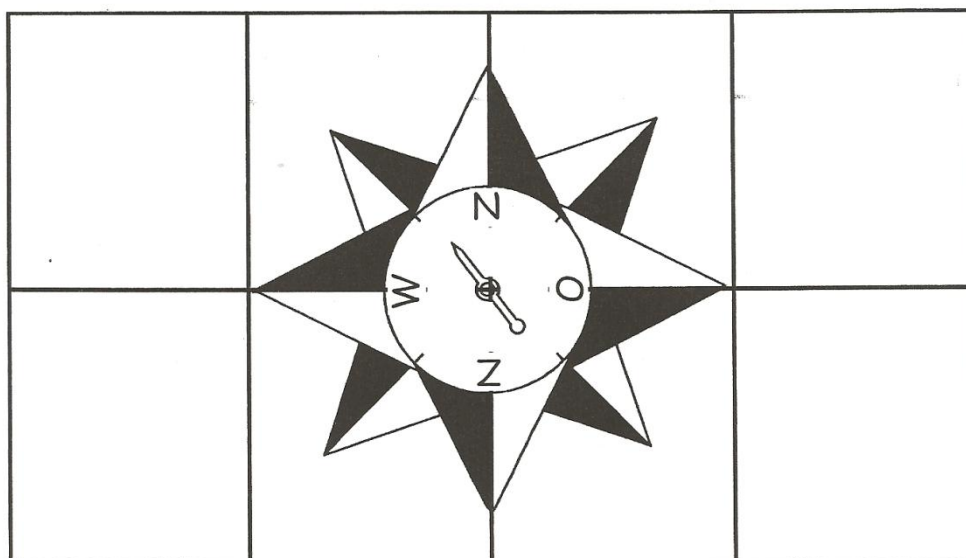
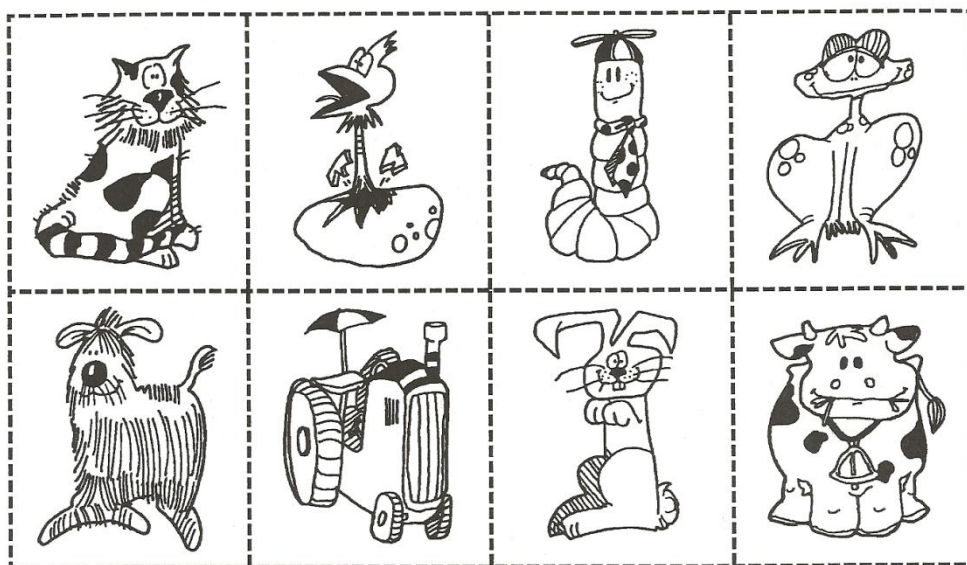
Bijlage 6: Boerderijplezier

Boerderijplezier

Knip de boerderijplaatjes uit.

Zender: Leg de boerderijplaatjes in de hokjes van het kompas neer. Beschrijf waar welk plaatje ligt door alleen de termen Noord, Oost, Zuid en West te gebruiken.

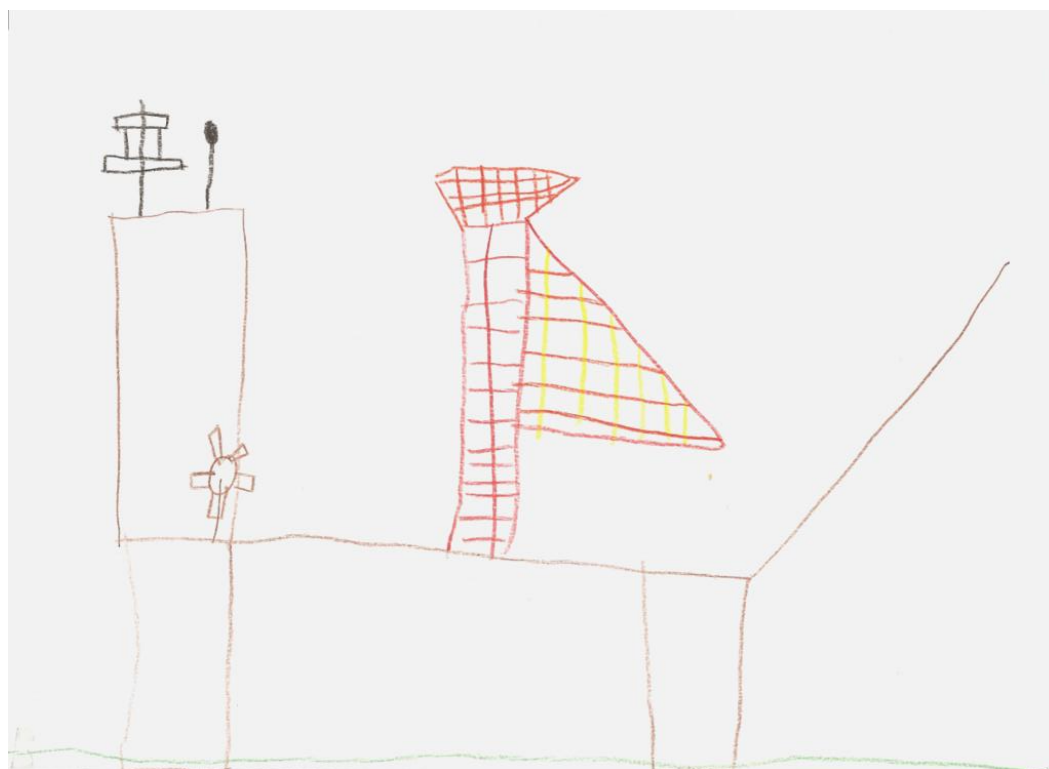
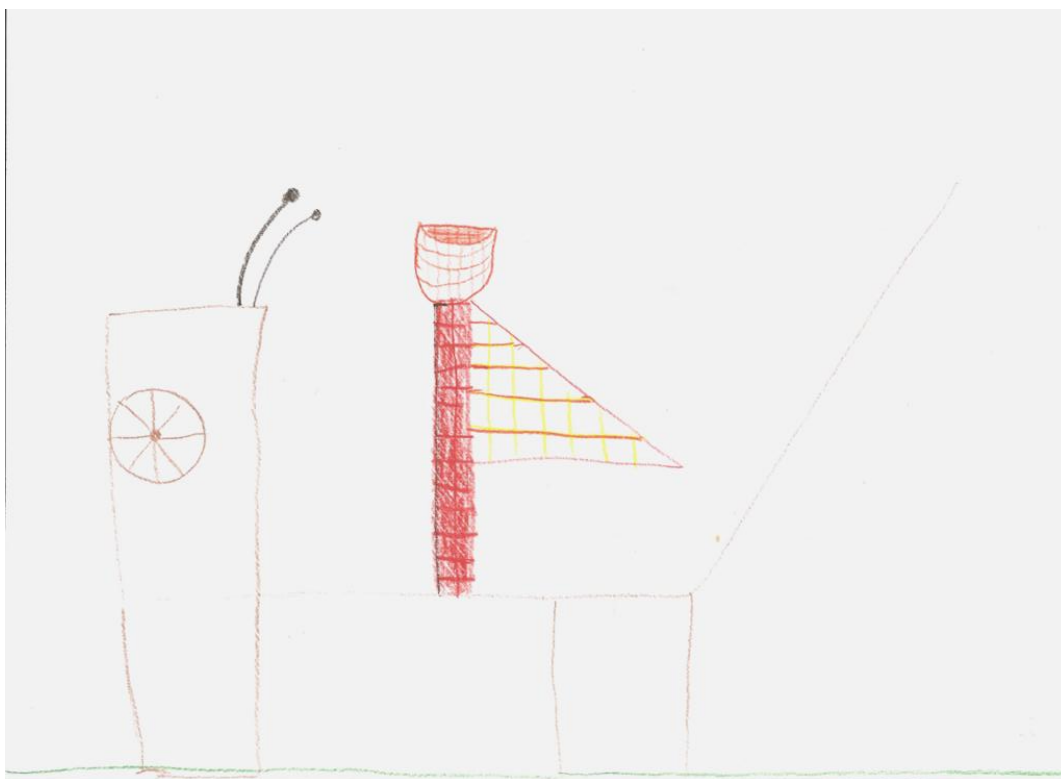
Ontvanger: probeer het ontwerp van de zender te maken. Ruil na afloop van rol.



46

Doe Mij Na

Bijlage 7: Tekeningen





Bijlage 8: Logboek samenwerken

Logboek samenwerken	
Datum: 08 – 04 – 2010	Soort activiteit: Kringactiviteit
<i>Wat was er te zien?</i> De kinderen zaten in de kring. Het begrip samenwerken is verkend. De meeste kinderen wisten niet wat dit was. Één van de dingen die de kinderen onder samenwerken verscharen was het elkaar helpen, als iemand het niet snapt. Alle leerlingen hebben hun eigen geplastificeerde pictogrammenkaarten ‘Luisteren’ en ‘Vertellen.’ De stappen zijn om de beurt geoefend. De kinderen hebben allemaal laten zien hoe je luistert, daarbij volgden zij de stappen. De andere kinderen keken of het goed ging. Toen de groepjes werden verteld, waren alle groepjes blij. Dit kon je zien aan lachende gezichten en geluiden zoals yes. Leerling 9 was alleen niet tevreden. Hij vond het stom, keek boos, sloeg zijn armen over elkaar en gaf aan dat hij niet wilde. De leerkracht vertelde dat het deze groepjes worden en dat er niets aan veranderd wordt. Hij bleef boos, de leerkracht heeft uitgelegd dat het soms gewoon zo is, dat je met iemand samen moet werken waar je liever niet mee wil. Maar dat, dat ook belangrijk is om te leren. <i>Interpretatie</i> Het samenwerken zoals de kinderen dat nu doen en hoe ze het uitleggen, bestaat in de praktijk, uit voorzeggen of naast elkaar werken. Het oefenen van de stappen verliep goed. De kinderen zijn in staat om de stappen na te doen. De leerlingen waren geïnteresseerd en deden actief mee. <i>Conclusie</i> Het begrip samenwerken is verkend. Het samen oefenen van de vaardigheden luisteren en vertellen ging goed. Alle kinderen waren in staat om mee te doen. Niet alle leerlingen waren blij met wie ze samen gaan werken.	
<i>Nieuw aandachtspunt:</i> Luisteren en vertellen (dit wordt ‘s middags geoefend)	
Datum: 08 – 04 – 2010	Soort activiteit: Doe mij na (groepsfoto) , in tweetallen
Drie leerlingen waren er niet, één leerling had een time-out. Hierdoor heb ik de geplande groepjes ietwat moeten veranderen. Om het samenwerken wel door te kunnen laten gaan. Er waren dus vier groepjes van twee kinderen die aan het samenwerken waren. <i>Wat was er te zien?</i> Bij groepje 5 verliep dit goed. De mappen werden zonder problemen op één tafel gezet en er	

werd snel besloten wie als eerste de pasfoto's ging neerleggen.

Bij leerling 11 en 6 was de start moeizaam, de opdracht was niet helemaal begrepen. Beide kinderen waren een groepsfoto aan het maken. Maar na ze nogmaals verteld te hebben dat één leerling het moet maken en dit aan de andere moest vertellen, ging het bij dit groepje goed.

Bij groepje 6 verliep de communicatie niet goed. Eerst was er ruzie over de mappen. Want de leerling met de hoge tafel wilde absoluut de map er niet op. Dit moest wel omdat hij er anders over heen kon kijken. Uiteindelijk heeft hij het na veel morren toch gedaan. De leerling die de groepsfoto had gemaakt. Was op zichzelf gericht. Hij lette niet op zijn teamgenootje en vertelde in zijn eigen tempo over de leerlingen. Het gevolg was dat de andere leerling gefrustreerd raakte en eigenlijk wilde stoppen. Ik ben hier even bij gaan staan en heb de verteller uitgelegd waar hij op moest letten. Ik heb gevraagd of hij luistert naar de ander en kijkt of hij het begrijpt. Dit deed hij niet. Samen ging dit goed en hadden ze aan het eind allebei dezelfde groepsfoto.

Groepje 1 had het heel erg moeilijk, ze waren enthousiast bezig, hadden plezier. Maar de opdracht is niet geslaagd. Ze hebben samen gekletst, de mappen stonden goed, maar het verwoorden was erg moeilijk.

Bij de evaluatie hebben de groepjes waarbij het goed ging uitgelegd hoe ze het gedaan hebben. Goed luisteren en duidelijk vragen of ze het plaatje hadden. De kinderen waar het niet zo goed ging hebben gekeken hoe het de volgende keer beter kan.

Interpretatie

Een van de moeilijkheden die ervaren werd door de leerlingen is dat ze niet goed wisten waar ze moesten beginnen. Want hoe doe je dat nu? Ze waren geneigd om toch de pasfoto van de leerling om hoog te houden en te vragen 'Bedoel je deze?' Ik heb ze de tip gegeven dat ze het beste links boven in konden beginnen en heb ze ook geleerd wat links dan is. De meeste groepjes waren enthousiast. De opdracht was van te voren voor niet alle kinderen duidelijk genoeg om zonder problemen aan de slag te gaan.

Conclusie

Groepje 5, had geen ondersteuning nodig. De opdracht was begrepen en zij konden zelfstandig aan de slag. Groepje 6 heeft meer begeleiding nodig wordt. Voordat de kinderen aan de slag gaan, moet door de leerkracht gecontroleerd worden, of de opdracht begrepen is. Dit was nu niet het geval en een aantal groepjes hebben de opdracht niet helemaal begrepen.

Nieuw aandachtspunt: Luisteren en vertellen, controleren of de opdracht begrepen is.

Datum: 09 – 04 – 2010

Soort activiteit: Doe mij na (groepsfoto), in tweetallen.

Om het duidelijk te houden is er voor precies dezelfde activiteit als gister gekozen.

Bij de start zijn eerst de pictogrammen en de opdracht herhaald. Vandaag was leerling 10 er niet, hij is één van de leerlingen van groepje 6 waar het gister moeizaam mee ging er niet. Ik heb het nu samen met de andere leerling gedaan. De vier kinderen die er vandaag niet waren deden nu wel mee. Zij werden goed geholpen door hun teammaatjes, die het gister ook al gedaan hadden.

Wat was er te zien?

Bij groepje 6, was leerling 10 enthousiast, had nu de rol als verteller en legde de plaatjes uit. We hadden een geval van miscommunicatie. Hij had het over een jongen, terwijl ik begreep dat het over een meisje ging, dus ik had eerst het verkeerde plaatje.

Met groepje 5 waar het gister goed meeding, was de start moeizaam. Na eenmaal gestart te zijn, loste deze twee leerlingen zonder problemen de groepsfoto van elkaar op. Hier waren zij erg trots op.

Bij groepje 4 ging de communicatie niet goed. Één leerling wist niet hoe hij het moest verwoorden dus deed de gezichten na, wat heel lastig was voor de ander, want die kon dit niet plaatsen. Na hulp en een voorbeeld te hebben gegeven, is het gelukt om de groepsfoto op te lossen.

Voor groepje 1, was het weer heel moeilijk. De dames zaten aan de tafel en hadden de map op tafel. Ze keken om zich heen, deden niets. Ze wisten niet wie er moest beginnen. Doordat de leerkracht aangaf wie er mocht beginnen. Kon dit groepje starten.

Groepje 3 deed het samen voor het eerst. Daar was eerst onduidelijk wie zou beginnen. Toen vond de ander dat hij de foto wel wat sneller mocht neerleggen, werd ongeduldig. Dan wilde hij het wel doen. Door er even bij te gaan staan en rustig te vertellen dat de ander bijna klaar was, konden ze goed beginnen.

Bij groepje 2 verliep het goed, leerling 11 heeft verteld, want hij had gister al geoefend. Zij hebben zelfs nog een keer gewisseld.

Bij het evalueren kwam er hetzelfde als gister uit. Het luisteren en vertellen is heel belangrijk. Er zijn kinderen die nog niet goed luisteren.

Interpretatie

De opdracht was duidelijker dan gister. De kinderen konden beter starten. Een ruzie op het plein was bij groepje 5 de oorzaak van de moeizame start. Groepje 3 heeft moeite met de communicatie. Hoe breng je wat over naar iemand anders? Groepje één heeft sturing nodig,

moeten stapje voor stapje mee worden genomen. Zelfstandig lukt het nog niet.

Conclusie

Groepje 1 heeft meer begeleiding nodig. Het is voor de leerkracht lastig om alle groepjes te begeleiden en om ook nog met één leerling samen te werken.

Nieuw aandachtspunt: Luisteren en vertellen, duidelijkheid, de leerlingen goed opstarten (de onderwijsassistente helpt voortaan mee bij het samenwerken.)

Datum: 15 – 04 – 2010	Soort activiteit: Kringactiviteit
-----------------------	-----------------------------------

Wat was er te zien?

Een aantal kinderen hadden hun stappenplan al uit hun la gepakt, omdat ze wisten dat we het weer over samenwerken gingen hebben. De kring is gestart met het bespreken van de stappenplannen. De leerkracht nam hierin nog het voortouw om het goede voorbeeld te geven. Zij deed expres dingen verkeerd en de kinderen mochten vertellen/laten zien hoe het dan wel moest. Hierna is de tweede stap van het Coole Kikker kwartet besproken. De kinderen vonden dit lastig. Want hoe zorg je dat iedereen het leuk heeft en hoe zie je dit? Hier hebben we over gebrainstormd. De kinderen kwamen op aardig zijn voor elkaar, kijken of iemand lacht, iemand niet plagen, maar iemand helpen. Aan het einde van de kring is verteld dat we vandaag met een nieuwe activiteit gingen beginnen. De kinderen reageerden lachend, één leerling gaf de opmerking, yes, want die andere was zo makkelijk.

Interpretatie

De kinderen waren erg enthousiast, dit kon je zien aan de betrokkenheid. Ze deden actief mee en hadden hun stappenplannen al op schoot.

Conclusie

Het samenwerken, sluit bij de belevingswereld aan bij de kinderen. De kinderen zijn betrokken en willen graag meer doen.

Nieuw aandachtspunt: Hetzelfde aandachtspunt: Luisteren en vertellen, duidelijkheid, de leerlingen goed opstarten (de onderwijsassistente helpt voortaan mee bij het samenwerken.)

Datum: 15 – 04 – 2010	Soort activiteit: 'Doe mij na' Boerderijplezier
-----------------------	---

Er is gekozen om voor een andere opdracht te kiezen, omdat de 'Groepsfoto' bij de meeste groepjes goed ging en het zo iets uitdagender wordt. Het idee van de opdracht blijft hetzelfde, het is alleen met andere plaatjes.

Wat was er te zien?

Na de pauze ging iedereen eerst op zijn plek zitten. De opdracht is uitgelegd, door de leerkracht. Dit was kort, want de opdracht is qua opzet hetzelfde als die van de 'Groepsfoto.' De

leerkracht heeft aan de leerlingen terug gevraagd, wat ze moesten doen. Hieruit bleek dat de kinderen de opdracht hadden begrepen.

Groepje 1, had moeite met opstarten, ze draaiden op hun stoel. Toen de leerkracht kwam om te helpen konden zij verder. De stappenplannen lagen op tafel en daar werd naar gekeken.

Groepje 2, zijn traag qua opstarten, leerling 11 heeft veel tijd nodig om de dieren op een plek neer te leggen. Wanneer hij dit gedaan heeft, kan hij gemakkelijk vertellen wat waar ligt. Leerling 3 pikt dit snel op. Zij zijn er vandaag aan toe gekomen om de rollen ook nog om te draaien. Leerling 3, legt de dieren veel sneller op een plekje.

Groepje 3, de leerkracht heeft verteld wie er mocht beginnen. Ook heeft zij er bij verteld dat het niet uitmaakt hoe de dieren liggen, als de ander aan het eind maar hetzelfde heeft. Hierdoor was dit groepje eerder in staat om te starten. De opdracht is verder zonder problemen tot een goed einde gebracht.

Groepje 4, na de communicatieproblemen van vorige week, liep de opdracht vandaag soepel. Dit groepje was zo slim om gewoon te vertellen wat voor dier ze zagen, in plaats van in woorden te vertellen wat ze zagen. Hierdoor waren zij heel snel klaar en konden de rollen ook nog gemakkelijk omgedraaid worden.

Groepje 5, vond deze opdracht wel heel erg makkelijk, ook zij vertelden precies wat ze zagen. Maar dit vonden ze niet zo leuk. Toen de leerkracht vertelde dat ze het ook moeilijker konden maken door niet te vertellen wat voor dier het was, maar hoe het dier eruit zag, gingen ze vol enthousiasme aan de slag. En brachten de opdracht tot een goed einde.

Groepje 6, heeft begeleiding nodig met opstarten. De mappen blijven een punt, afgesproken is nu om het de ene keer bij de een en de andere keer bij de ander te zetten. Het vertellen ging vandaag stukken beter. Leerling 9 was rustig en wachtte op bevestiging van leerling 10. Hierdoor hadden zij allebei aan het einde precies hetzelfde. Leerling 9 moest er om lachen en was blij.

Bij de evaluatie werd als tip gegeven door groepje 5, dat je goed moet vertellen waar je begint, op welk plekje. De leerkracht vroeg aan groepje 6 hoe het kwam dat het bij hun zo goed ging. Leerling 9 vertelde dat hij steeds wacht tot hij van leerling 10 hoort of hij een plaatje heeft gevonden.

Interpretatie

Groepje 1, heeft moeite met het uitvoeren van de opdracht, zij kunnen zelf niet kiezen wie er begint. Wanneer de leerkracht dit duidelijk maakt, kunnen ze aan de slag. Het vertellen loopt nog moeizaam. Vanwege de beperkte woordenschat is het moeilijk om alles goed over te

brengen. Door als scheidsrechter op te treden en deze groep extra bij te staan, door tips te geven, als vertel waar je begint, hoe ziet het plaatje eruit, wat zie je, kon dit groepje wel verder.

De verschillen worden steeds duidelijker. Er zijn groepjes, voor wie deze opdracht al te makkelijk wordt.

Conclusie

De meeste groepjes kunnen nu zelfstandig aan de slag. Bij de groepjes 1,3 en 6 moet er verteld worden wie er mag beginnen. Daarna kan groepje 3 zelfstandig aan de slag. Bij groepje 1, moeten er aanwijzingen gegeven worden, over de manier van vertellen. Bij groepje 6 is er begeleiding nodig, om er voor te zorgen dat het er geen conflicten ontstaan.

Nieuw aandachtspunt: Luisteren en vertellen, het opstarten begeleiden bij groepje 1,3 en 6.

Datum: 16 – 04 – 2010	Soort activiteit: ‘Doe mij na’ Boerderijplezier
-----------------------	---

Na de pauze ging iedereen op zijn eigen plek zitten. De opdracht werd door de leerkracht herhaald, de kinderen maakte de groepjes, pakten de mappen, hun stappenplan en de opdrachtenkaarten.

Het opstartronkje verliep vlot, het is te merken dat de kinderen deze opdracht nu al een aantal keer hebben gedaan. Alle groepjes konden direct zelfstandig opstarten. De rollen van gisteren werden omgedraaid.

Wat was er te zien?

Groepje 1 heeft vandaag voor het eerst de opdracht tot een goed einde gebracht. De kaartjes lagen precies hetzelfde en de meiden waren erg blij en trots. De armen gingen omhoog en er werd gejuicht.

Bij de andere groepjes waren geen bijzonderheden, de kinderen konden goed vertellen wat ze hadden neergelegd. Binnen een kwartier konden de groepjes 2 t/m 6 de opdracht allebei een keer vertellen. Bij groepje 6, ging het dit keer ook beter. Leerling 9 geeft leerling 10 de ruimte om te vertellen en wacht op bevestiging.

Bij de evaluatie waren alle groepjes tevreden, ze hebben allemaal een succeservaring gehad vandaag. De leerlingen hebben goed geluisterd en verteld, dit benoemden zij ook.

Interpretatie

Het herhalen, loont. Dit is vandaag te zien aan het feit dat groepje 1, de opdracht heeft afgerond. Het tempo van de uitvoering van de opdracht gaat omhoog. De kinderen zijn meer zelfstandig.

Conclusie

Er zijn groepjes die meer uitdaging nodig hebben. Deze opdracht kennen ze nu, ze willen meer. Groepje 1 heeft deze opdracht ook volbracht. Op naar de volgende stap.

Nieuw aandachtspunt: Het luisteren en vertellen, volgende week wat meer van ze verwachten. Duidelijkheid bieden bij de nieuwe opdracht. Groepje 1, 3 en 6 helpen met opstarten.

Datum: 22 – 04 – 2010

Soort activiteit: Kringactiviteit

Er was vanmorgen tijdens de kring een pedagogiek studente die de kring wilde observeren, de leerkracht wist dit laat en de kinderen niet. Zij was al voor half 9 in de klas, dit veroorzaakte direct onrust.

Wat was er te zien?

De kinderen zagen een vreemde en wisten niet wat ze ermee aanmoesten. Weg was de structuur en dat kon je goed merken, kinderen werden onrustig, gingen klieren, zich verstoppen onder de tafels. Één leerling was zo onrustig, hij begon andere kinderen te slaan, wilde niet mee doen, buiten de kring hielp ook niet, want rustig aan zijn tafeltje zitten lukte ook niet meer. De leerkracht heeft hem toen de klas uitgebracht. Hierna is zij gaan terug koppelen naar het samenwerken. Bij de verwoording van samenwerken door de kinderen, bleek dat zij nog niet precies het idee hebben van wat samenwerken nu is. Ze noemde het elkaar helpen. Zo wordt samenwerken ook vaak gezien, maar is niet waar we mee bezig zijn geweest. En belangrijker nog zo werken ze ook niet met elkaar tijdens de activiteiten. Maar ze helpen elkaar wel om de juiste kaartjes op de juiste plek te leggen. Hierna zijn de stappen van luisteren en vertellen herhaald, de kinderen kunnen laten zien hoe je moet goed luisteren. Bij het oefenen bleek ook dat het opvalt wanneer je iets expres fout doet. Zo was de leerkracht wat aan iemand aan het vertellen, maar keek diegene niet aan, dit werd direct opgemerkt. Het behandelen van de Coole Kikker kaart nummer drie, verliep rustig. De kinderen hebben allemaal hun mening gegeven. Vanuit de kring is iedereen rustig gaan lezen, zoals altijd na de kring. Dit bracht de rust weer terug.

Interpretatie

De situatie moet voor de kinderen voorspelbaar zijn. Met onverwachte situaties kunnen de kinderen niet omgaan. Dit zie ik ook als reden van de onrust. De kinderen maken de stappen van het luisteren en vertellen eigen. Dit is te merken aan het feit dat ze direct opmerken wanneer er een stap niet goed wordt uitgevoerd.

Conclusie

De kinderen moeten voorbereid worden op dingen die anders zijn. De betekenis van het begrip samenwerken, is nog niet bekend voor de kinderen. Terwijl ze al wel echt aan het samenwerken zijn. De stappen van luisteren en vertellen, worden steeds meer eigen voor de kinderen.

Nieuw aandachtspunt: Situatie voorspelbaar maken, anders aanpakken wanneer er een vreemd iemand in de klas komt, mocht dit nog een keer voorkomen.

Luisteren en vertellen (voor later vanochtend).

Datum: 22 – 04 – 2010	Soort activiteit: ‘Doe mij na’ Teken
-----------------------	--------------------------------------

Nadat de kinderen na de kring rustig waren, ging het bij de gymles weer mis, er was heel veel onrust, werd heel slecht geluisterd, er waren ruzies er werden kinderen aangevlogen. De gymleerkracht is zelfs wat eerder gestopt. Terug in de klas bleef deze onrust er. De leerkracht heeft er voor gekozen om de activiteit niet door te laten gaan. Het samenwerken is met rust al moeilijk voor de kinderen, het vergt inzet en het moet met elkaar. Al deze punten waren niet aanwezig. Om verdere escalatie te voorkomen zijn de kinderen direct gaan rekenen. Om het door te schuiven naar de middag was geen optie, ten eerste voor de structuur van de kinderen, ten tweede omdat de groepssamenstelling 's middags anders is.

Nieuw aandachtspunt: Blijft hetzelfde, er is niet aangewerkt.

Datum: 23 – 04 – 2010	Soort activiteit: ‘Doe mij na’ Teken
-----------------------	--------------------------------------

Wat was er te zien?

Na de pauze zijn de kinderen eerst allemaal op hun eigen plaats gaan zitten. De leerkracht heeft uitgelegd dat we vandaag een nieuwe opdracht gingen doen. Een opdracht waarbij je heel goed moet luisteren en vertellen. Na de uitleg van de opdracht is verteld wat de kinderen moesten doen. Ze moesten eerst hun tafeltjes goed zetten met de mappen er op en dan mochten ze twee tekenblaadjes en een doosje met potloden komen halen.

Dit verliep bij alle groepjes goed, de tafels werden tegen elkaar aangeschoven, de mappen gehaald en klaar gezet. Elke keer zitten dezelfde groepjes op dezelfde plek. De onderwijsassistente viel in voor leerling 5 en maakte vandaag deel uit van groepje 4. Leerling 5 was wel op school vandaag, maar hij had een time-out. Hierdoor was de leerkracht de enige die rond liep. De opstartronde verliep goed, bij de kinderen die nog niet hadden besloten wie mocht beginnen met tekenen heeft de leerkracht, de rol van coach gespeeld. Zij heeft de knoop door gehakt. Deze opdracht was duidelijk een stapje hoger dan de vorige twee ‘Doe mij na’ opdrachten. De kinderen mochten zelf wat bedenken om te tekenen en moesten het zo vertellen,

dat de ander dit ook kon doen. Groepje 1, was hard aan het werk, het werden twee heel verschillende tekeningen, maar ze luisterde wel naar elkaar, de juiste kleurtjes werden gebruikt. Groepje 2 verliep in eerste instantie zonder problemen. Er werd goed geluisterd, alleen bij het bekijken van elkaars tekenen werd leerling 3 een beetje boos, ze verweet leerling 11, dat hij niet goed had geluisterd, zij had een klein kastje getekend en hij had zijn hele papier gebruikt en het leek niet op een kastje. Groepje 3, had moeite met de opdracht. Beide leerlingen hebben een ASS en zijn erg op zichzelf gericht. Het gevolg was dat ze allebei wat aan het tekenen waren, ondanks dat ze hadden afgesproken dat leerling 4 zou tekenen. De oorzaak was, omdat ze allebei want anders wilde. Met behulp van de leerkracht, zijn ze op de achterkant verder gegaan, toen werd er wel samen getekend. Groepje 4, met de onderwijsassistente verliep goed. Groepje 5, ging lekker, zij zijn het meest zelfstandige groepje, ze luisteren naar elkaar en wisselen de rollen goed af. Het enige wat zij wel als doen is dat ze er een wedstrijdje van maken, ze willen altijd als eerste klaar zijn. De leerkracht heeft uitgelegd dat het daar niet omgaat. Maar of je, je best doet. Groepje 6, had problemen. Leerling 9 was degene die ging tekenen. De leerkracht heeft hier bij de rol van scheidsrechter gespeeld. Leerling 9 maakte een heel moeilijk monstertje, vergat dingen te zeggen, waardoor leerling 10 heel erg zijn best deed, maar doorging met het geen wat eerst verteld was. Uiteindelijk leken de tekeningen wel op elkaar, maar leerling 9 was erg gefrustreerd, hij gaf leerling 10 en de leerkracht er de schuld van, dat het anders was. Want de leerkracht had het dan maar voor moeten zeggen. Door het resultaat van groepje 4 te laten zien, kalmeerde hij. Afgesproken is wel dat hij het de volgende keer een keer met de leerkracht of onderwijsassistente samen mag doen.

Bij de evaluatie bleek dat de kinderen het wel leuk vonden, maar heel moeilijk. Het vertellen was heel moeilijk. Tips die gegeven werden waren o.a. eerst vertellen hoe je, je papier moet neerleggen, waar moet je beginnen met je potlood. En tegelijk tekenen, precies vertellen wat je moet doen.

Interpretatie

De opdracht, wat een heel stuk moeilijker dan de 'Boerderij.' De kinderen ervoeren moeilijkheden in het luisteren en vertellen. Maar de leerlingen maakten het elkaar ook heel moeilijk, door hele ingewikkelde tekeningen te maken. Achteraf was het fijn dat de onderwijsassistente had mee gedaan, dit om te laten zien dat al luister je nog zo goed, dat het heel moeilijk is om precies hetzelfde te tekenen. Dit was een bevestiging voor de rest van de groep, bij de evaluatie dat ze het wel goed hadden gedaan.

Conclusie

De opdracht was moeilijk. De kinderen zijn een beetje in het diepe gegooid. Bij de volgende keer moet de leerkracht, meer handreikingen geven, zodat de kinderen meer succes hebben in het volbrengen van de opdracht.

Nieuw aandachtspunt: Luisteren en vertellen, het bepalen wie gaat beginnen begeleiden, bij groepjes 1 en 6. Groepje 3 opstarten. De volgende keer bij de instructie uitleggen hoe de activiteit makkelijk kan, dat ze niet gelijk zo moeilijk hoeven te tekenen.

Datum: 29 – 04 – 2010	Soort activiteit: Kringactiviteit
-----------------------	-----------------------------------

Ook nu was de pedagogiekstudente er en weer waren de leerlingen niet op de hoogte. De leerkracht heeft aan de pedagogiekstudente gevraagd, of zij eerst in de koffiekamer wilde wachten. Zodat de leerkracht eerst rustig met de kinderen kon starten en kon vertellen dat de pedagogiekstudente er weer was. Dit was geen probleem.

Wat was er te zien?

De leerlingen konden nog benoemen dat het vorige week niet goed ging en een aantal wisten nog wie zij was. Één leerling heeft de pedagogiekstudente uit de koffiekamer gehaald en het bleef rustig. De stappenplannen zijn besproken, deze keer hebben de leerlingen de stappen goed en fout voorgedaan. Tot slot hebben we de laatste kwartetkaart besproken. Het de baasspelen werd in kleine rollenspelletjes gespeeld. Daarbij mochten de kinderen eerst laten zien wat de baasspelen was en daarna vroegen ze hetzelfde, maar dan aardig. Wanneer iemand iets bazigs vroeg, zei de ander nee. Was het aardig, dan zij de ander ja. Tot slot van de kring is verteld dat we vandaag weer gingen tekenen.

Interpretatie

Er werd goed geluisterd. De kinderen hadden doordat de leerkracht de pedagogiekstudente eerst buiten heeft laten wachten, de kinderen voor kunnen bereiden op het onverwachte. De leerlingen bleven rustig. De kinderen konden goed laten zien hoe je goed luistert en wanneer je niet goed luistert, dit geldt ook voor het vertellen. Hierbij hadden ze geen hulp nodig van de leerkracht.

Conclusie

Het luisteren en vertellen zit er in voorgestructureerde situaties in. Op het moment dat er gevraagd wordt om het op de juiste of de verkeerde manier te laten zien, zijn alle kinderen hier toe in staat.

Nieuw aandachtspunt: Luisteren en vertellen, voor het tekenen.

Datum: 29 – 04 – 2010	Soort activiteit: ‘Doe mij na’ Tekenen
-----------------------	--

Wat was er te zien?

Na de pauze is zoals altijd de opdracht verteld. De leerkracht heeft de tips die vorige week genoemd waren herhaald. Vertel hoe je, je blad neer moet leggen, welke kleur potlood je gebruikt, waar moet je beginnen, tegelijk tekenen en maak het niet te moeilijk. Vierkantjes tekenen mag ook. Nadat de opdracht uitgelegd was, zetten de kinderen eerst hun tafeltjes goed, pakten hun map en daarna haalden ze de blaadjes. De onderwijsassistente heeft bij groepje 6 gezeten. En daar heft zij mee getekend.

Groepje 1, was eerst begonnen om toch weer allebei wat te tekenen. Door ingrijpen van de leerkracht zijn ze later wel hetzelfde gaan tekenen. De tekeningen leken enigszins op elkaar. Maar bij het bekijken was leerling 2 gepikeerd, want leerling 1 had niet gezegd, hoe ze haar blad moest neer leggen en nu lag hij dus verkeerd.

Groepje 2 had de rollen omgedraaid. Nu mocht leerling 11 vertellen, dit was goed, want nu heeft leerling 3 ervaren hoe moeilijk het is.

Groepje 3, de leerkracht heeft dit groepje tijdens de hulpronde opgestart. Zij heeft aangewezen wie er ging tekenen. Dit scheelde al wel, maar het blijft voor deze kinderen heel moeilijk om naar elkaar te luisteren. Ze zijn erg individueel ingesteld, uiteindelijk zijn het weer twee verschillende tekeningen geworden.

Groepje 4, leerling 5 ging tekenen. Hij was er de vorige keer niet, maar zijn groepsgenootje heeft hem geholpen door te vertellen wat hij moest doen. In dit groepje werd er goed verteld, leerling 5 vertelde het zo dat leerling 6 het kon natekenen, hij wachtte af of leerling 6 het had begrepen.

Groepje 5, hadden de rollen weer omgedraaid. Dit groepje houdt dit zelf goed bij. Er ontstond onrust, doordat leerling 7 te snel begon met tekenen, leerling 8, kon het hierdoor niet bijhouden. Hij wees leerling 7 hier op dat hij moest wachten. Ze zijn op de achterkant overnieuw begonnen, weer ging het bij deze twee snel, hun tekeningen leken wel op elkaar.

Bij de evaluatie bleek dat het stukken beter ging dan de vorige keer. De kinderen hebben naar de tips geluisterd.

Interpretatie

De leerlingen luisteren beter naar elkaar, er wordt echt samengewerkt. Bij het vertellen wordt, rekening gehouden met de ander. Dit is nog niet vanzelfsprekend, maar het verteltempo is aangepast. Leerling 5, controleerde zelfs of leerling 6, het had begrepen. De kinderen helpen elkaar en willen het graag goed doen. Hierdoor ontstaan ook de frustraties, wanneer

het niet helemaal lukt.

Conclusie

Ten opzichte van vorige week, ging het samenwerken met deze moeilijke opdracht, stukken beter. De kinderen luisterden en vertelden aan elkaar. De opdracht blijft moeilijk. Dit omdat het niet volgens een vaste opzet is, zoals de eerste twee opdrachten. De kinderen tekenen zelf vast. Hierdoor worden de luister en vertelvaardigheden op de proef gesteld.