

Fontys

Hogeschool Kind en Educatie

Veghel

**Studiejaar
2017-2018**

Groepsdoorbrekend werken bij het thematisch onderwijs

De leerlingen niet loslaten, maar anders vasthouden
(Mathies, 2013)

Datum:	10-06-2018
Student:	Demi Hoevenaars
Studentnummer:	2542277
Betrokkenen:	N. Plompen, S. van Kaathoven, R. van de Rijt, K. Vincenten

Samenvatting

Dit onderzoek heeft als doel om inzicht te krijgen in de voorwaarden die nodig zijn om groepsdoorbrekend te kunnen werken en het bieden van handvatten om het thematisch onderwijs groepsdoorbrekend te kunnen realiseren.

De kernbegrippen die in dit onderzoek een centrale plaats innemen, zijn: groepsdoorbrekend werken, thematisch onderwijs, groepsdoorbrekend werken bij thematisch onderwijs, zelfverantwoordelijk leren en samenwerkend leren.

De volgende onderzoeksvraag wordt in dit onderzoek gebruikt: Op welke wijze kan de basisschool uit het onderzoek het groepsdoorbrekend werken bij het thematisch onderwijs vormgeven en daarbij rekening houden met de pijlers samenwerkend leren en zelfverantwoordelijk leren?

In dit onderzoek is gekozen voor het inzetten van vier onderzoeksinstrumenten voor het praktijkgerichte gedeelte, namelijk interviews met referentiebasisscholen, een groepsinterview met het team van de basisschool, een schoolbreed experiment en een vragenlijst.

Met betrekking tot het theoretisch kader kwamen verschillende voorwaarden naar voren evenals uit de resultaten van het praktijkonderzoek.

Uit dit onderzoek is naar voren gekomen dat groepsdoorbrekend werken voor- en nadelen heeft, maar dat het over het algemeen als prettig ervaren wordt.

De belangrijkste aanbeveling is het uitbreiden van het groepsdoorbrekend werken naar het rekenonderwijs middels EXOVA MATH.

In dit onderzoek is gebruik gemaakt van de onderzoeksliteratuur van Baarda (2005) en Kallenberg (2011).

Inhoud

Samenvatting.....	2
1. Probleemanalyse	5
1.1 Aanleiding en context	5
1.2 Probleemstelling.....	6
2. Theoretisch kader	7
2.1 Groepsdoorbrekend werken	7
2.2 Thematisch onderwijs	8
2.3 Groepsdoorbrekend werken bij het thematisch onderwijs	9
2.3 Een organisatievorm van groepsdoorbrekend werken: Het SlimFit-project	9
2.5 Gemeenschappelijke kenmerken van 21 ^e -eeuwse onderwijsvernieuwingen	10
Conclusie	11
2.6 Onderzoeksvragen.....	13
Hoofdvraag	13
Deelvragen	13
3. Opzet van het onderzoek	14
3.1 Beschrijving en verantwoording van dataverzameling	14
3.2 Respondenten	15
3.3 Instrumenten	15
3.4 Wijze van data-analyse.....	17
4. Resultaten	19
4.1 Deelvraag 1.....	19
4.2 Deelvraag 2.....	19
4.3 Deelvraag 3.....	20
4.4 Deelvraag 4.....	21
4.5 Deelvraag 5.....	22
4.6 Deelvraag 6.....	22
4.7 Deelvraag 7	23
5. Conclusies en aanbevelingen	27
5.1 Conclusies	27
5.2 Kritische reflectie op onderzoeksproces	30
5.3 Praktische opbrengst en aanbevelingen	31
Literatuurlijst	32
Bijlagen	35
Bijlage 1 Gegevens interviews referentiescholen	35
1.1 Topiclijst met voorbeeldvragen.....	35

1.2 Uitwerking per topic.....	36
Bijlage 2 Gegevens groepsinterview in de vorm van een brainstormsessie	40
2.1 Voorbereiding groepsinterview (PowerPoint presentatie)	40
2.2 Verslag na afloop van groepsinterview	43
Bijlage 3 Gegevens experiment	44
3.1 Ontwerp van het experiment	44
Bijlage 4 Vragenlijst	45
4.1 Opzet vragenlijst.....	45
4.2 Uitwerking vragenlijsten	46

1. Probleemanalyse

1.1 Aanleiding en context

Om verschillende redenen kiezen scholen tegenwoordig vaak voor een andere inrichting van het onderwijs. Mathies (2013) schrijft hierover dat scholen zich bijvoorbeeld willen onderscheiden, geloven in een bepaald concept, beter willen afstemmen op hun populatie of een antwoord willen formuleren op krimp. Het onderwijs wordt momenteel doorgaans nog ingericht door het leerstofjaarklassensysteem. Bij het leerstofjaarklassensysteem worden leerlingen ingedeeld op basis van hun leeftijd. Volgens Greven & Letschert (2004) is het leerstofjaarklassensysteem, met vaak het systeem van gescheiden vakken, een organisatievorm die de vraag oproept of het voor leerlingen wel de meest uitdagende en meest effectieve leeromgeving is. Karels (2016) geeft aan dat dit systeem zijn beste tijd heeft gehad. Dit blijkt ten eerste uit het feit dat bij dit systeem de leerstof het uitgangspunt is in plaats van het kind, ten tweede zijn de niveauverschillen tussen leerlingen te groot om werkbaar te kunnen zijn, ten derde is er sprake van een hoge werkdruk en veel administratieve last en tenslotte geeft de invoering van passend onderwijs veel problemen.

Dit onderzoek vindt plaats op Basisschool de Sprongh. Dit is een school die het onderwijs anders wil inrichten, zodat beter aangesloten kan worden bij de behoeften van de kinderen. Uit gesprekken met de directrice en het team blijkt dat bovenstaande beschreven problemen met betrekking tot het leerstofjaarklassensysteem worden herkend. Aan de ene kant is de noodzaak om vanuit een krimpsituatie de groepen anders in te delen en aan de andere kant de wens vanuit de visie.

Basisschool de Sprongh is onderdeel van een multifunctionele accommodatie. Het gebouw is uitgerust met 5 klaslokalen en verschillende flexplekken. Het onderwijsgevende personeel bestaat uit zes leerkrachten (waarvan één ook intern begeleider is) en een directrice. De school heeft een leerling populatie van 91 leerlingen (teldatum 1 oktober 2017). Er wordt gewerkt in vier combinatiegroepen, waarbij de groepen om de beurt instructie krijgen. Het team wil steeds meer afstappen van dit leerstofjaarklassensysteem. Bij het vormen van de visie is rekening gehouden met de manieren om met de krimpsituatie om te gaan. Pijlers als samenwerken en zelfverantwoordelijkheid zijn hier nauw mee verbonden.

De eerder benoemde krimpsituatie heeft betrekking op de daling in het leerlingenaantal. Dit is niet alleen op Basisschool de Sprongh te merken. Volgens de PO-Raad (z.j.) daalt het aantal leerlingen in verschillende regio's in Nederland. De Stichting voor Katholiek Onderwijs Sint-Oedenrode (SKOSO) geeft in haar Strategisch Beleidsplan aan dat zij de afgelopen jaren een forse krimp van het aantal leerlingen kende (SKOSO, 2015). SKOSO verwacht dat deze krimp zich de volgende 15 jaar zal voortzetten, maar dan wel minder sterk.

Uit gesprekken met het team blijkt dat zij al actief bezig zijn geweest met het anders organiseren van onderwijs. Tijdens het thematisch onderwijs in de middag is groepsdoorbrekend werken uitgetoetst. Er werd een combinatie gemaakt van groep 1-2-3-4, maar ook van groep 3-4-5-6. Het samenwerken bestond uit het gezamenlijk openen en afsluiten van het thema, maar ook samen werken aan activiteiten. Het grote niveauverschil tussen bijvoorbeeld groep 3 en groep 6 is volgens een leerkracht van Basisschool de Sprongh een nadeel. Dit zorgt er namelijk voor dat het lastig is doelen te bepalen, met opdrachten bij alle kinderen aan te sluiten en ze daadwerkelijk samen te laten werken aan deze opdrachten in plaats van naast elkaar.

Basisschool de Sprongh wil de kinderen zo goed mogelijk voorbereiden op de maatschappij. In schooljaar 2017-2018 zijn zij gestart met het schoolbreed werken in thema's rondom wereldoriëntatie. Als basis bij dit thematisch onderwijs gebruiken zij de kerndoelen, leerlijnen en diverse bronnenboeken/methodes. De 21e-eeuwse vaardigheden, beeldende vorming en techniek worden hierbij geïntegreerd (Schoolgids, 2017).

De directrice en de Medezeggenschapsraad (MR) geven aan dat bij het anders indelen van leerlingen, uitgezocht moet worden of leeftijdsgroepen die ver uit elkaar liggen toch samen en van elkaar kunnen leren. Daarbij is het belangrijk om te weten wat van leerlingen verwacht mag worden bij groepsdoorbrekend werken en wat dit van leerkrachten vraagt. Het team wil daarnaast graag inzicht in wat op andere scholen werkt, zodat zij niet het wiel zelf uit hoeven te vinden.

1.2 Probleemstelling

Dit onderzoek is gericht op de wens van Basisschool de Sprongh om het leerstofjaarklassensysteem los te laten bij het thematisch werken. Basisschool de Sprongh wil inzicht krijgen in de voorwaarden die nodig zijn om groepsdoorbrekend te kunnen werken. Het doel van dit onderzoek is het bieden van handvatten om het thematisch onderwijs groepsdoorbrekend te kunnen realiseren, waarbij de pijlers zelfverantwoordelijkheid en samenwerken vanuit de visie een belangrijke plek innemen.

2. Theoretisch kader

Dit theoretisch kader doet een uitgebreide verkenning rondom de begrippen groepsdoorbrekend werken en thematisch onderwijs. Daarnaast wordt onderzocht welke plaats zelfverantwoordelijk - en samenwerkend leren hierbinnen hebben. Vervolgens wordt beschreven wat groepsdoorbrekend werken bij het thematisch onderwijs vraagt op leerling-, leerkracht- en organisatieniveau.

2.1 Groepsdoorbrekend werken

De term groepsdoorbrekend werken of termen die daar sterk op lijken, zoals groepsoverstijgend werken of klassendoorbrekend werken, worden tegenwoordig vaak gebruikt op scholen. In dit onderzoek wordt de term groepsdoorbrekend werken aangehouden. Middels literatuur van Berends (2015) en Mathies (2013) kon de definitie van groepsdoorbrekend werken geformuleerd worden. Zij beschrijven groepsdoorbrekend werken als een manier van onderwijs gekenmerkt door het loslaten van het leerstofjaarklassensysteem en het werken in (grote) combinatiegroepen met kinderen van uiteenlopende leeftijden en niveaus. Mathies (2013) omschrijft dit als heterogeen groeperen.

Volgens Mathies (2013) werken scholen groepsdoorbrekend als er geen strak afgebakende jaargroepen bestaan. Veel scholen organiseren groepsdoorbrekende activiteiten tijdens talenturen, workshops, projecten en themamiddagen (Berends, 2015).

De voordelen van groepsdoorbrekend werken

Volgens Berends (2015) zorgt groepsdoorbrekend werken er ten eerste voor dat jongere kinderen de mogelijkheid krijgen om in hogere klassen te kijken en dat de oudere leerlingen nog eens terug naar de vertrouwdheid en herkenbaarheid kunnen in de lagere klassen. Daarnaast biedt het indelen van leerlingen in heterogene leeftijdsgroepen de mogelijkheid dat zij elkaar op een natuurlijke manier leerstrategieën en aanpakgedrag leren, bijvoorbeeld doordat jongere leerlingen het goede voorbeeld krijgen van oudere leerlingen. Mathies (2013) beschrijft daarnaast dat het voor jongere kinderen prettig is om bij oudere kinderen te mogen afkijken hoe het een en ander werkt. Oudere kinderen krijgen op die manier inzicht in hoeveel zij zelf al kunnen. Daarbij bereiken zij zelf een hoger niveau van denken als zij iets kunnen uitleggen aan een jonger kind. Koksma & Schouten (2015) beschrijven dat de sociale interactie van leerlingen met leeftijd- en seksegenoten vaak gering is, wanneer een school een beperkt aantal leerlingen heeft. Dit is vooral het geval als er nog gewerkt wordt met het traditionele leerstofjaarklassensysteem. Groepsdoorbrekend werken kan ervoor zorgen dat leerlingen leren omgaan met kinderen van verschillende leeftijden. Ieder jaar verandert de groepssamenstelling, waardoor iedere leerling de rol van jongste, middelste en oudste kind ervaart. Hierdoor krijgen kinderen ieder jaar de kans om een nieuwe positie in de groep in te nemen. Timmermans en Van Muiswinkel (2017) beschrijven dat groepsdoorbrekend werken ervoor zorgt dat niet het aantal leerlingen per leerjaar bepalend is voor de formatie, maar juist het totaal aantal leerlingen. Vanuit daar kan gekeken worden hoe personeel ingezet kan worden om een begeleiding op maat te geven aan kinderen. Volgens Constant (2008) zorgt groepsdoorbrekend werken ervoor dat leerkrachten gezamenlijk zicht hebben op de leerlingen, op elkaar en elkaars werk. Daarnaast kan een leerkracht zijn expertise op een bepaald gebied nuttiger inzetten om nog beter tegemoet te kunnen komen aan de behoeften van de leerlingen. Volgens Mathies (2013) ontstaat goed groepsdoorbroken onderwijs als leerkrachten gezamenlijke onderwijsinhoud genereren vanuit hun eigen expertise. Volgens De Vries (2015) hoeft een leerkracht namelijk niet overal goed in te zijn. Samen met andere leerkrachten lessen voorbereiden, ideeën en adviezen uitwisselen en bij elkaar in de klas kijken zorgt voor beter onderwijs. Mathies (2013) schrijft ook dat groepsdoorbrekend werken beter is voor de sfeer in de groep, omdat het niet opvalt op welk niveau je werkt. Invoering van volledig groepsdoorbrekend onderwijs zorgt voor minder doubleurs, wat ook tot meer

arbeidsproductiviteit leidt (Heyma, Bisschop, Van den Berg, Wartenbergh-Cras, Kurver, Muskens & Spanjers, 2015). Geerligs & Van der Veen (2006) voegen daaraan toe dat heterogeen groeperen zorgt voor minder frontaal en docentgestuurd onderwijs.

Enkele scholen beschrijven ook de voordelen van groepsdoorbrekend werken en sluiten aan bij wat hierboven beschreven is. OBS Woutertje van Leyden (z.j.) onderschrijft dat de sociale cohesie en het veiligheidsgevoel versterkt worden als kinderen van uiteenlopende leeftijden elkaar beter (leren) kennen. ODBS 't Heem (z.j.) is van mening dat ieder kind op zijn of haar eigen niveau kan werken als er groepsdoorbrekend gewerkt wordt.

Uit onderzoek blijkt dat werken met combinatiegroepen geen negatieve effecten heeft op leerprestaties van leerlingen (Deunk, Maslowski, Van Kuijk & Doolaard, 2015). Dit kwam ook naar voren in een deelproject voor het primair onderwijs, genaamd SlimFit (PO-Raad, 2015). Mathies (2013) onderschrijft deze werkwijze. Hij noemt dat een systeem waarin groepsdoorbrekend gewerkt wordt middels units niet zonder verplichtingen is. De leerlingen ervaren juist meer structuur. Verderop in dit theoretisch kader zal het SlimFit-project nog uitgediept worden.

De nadelen van groepsdoorbrekend werken

Ondanks dat groepsdoorbrekend werken geen negatieve effecten heeft op de leerprestaties van leerlingen, vraagt het wel veel van de leerkracht. De eisen die aan de leerkracht gesteld worden, zijn hoger naarmate het aantal leerjaren waaruit de combinatiegroep bestaat toeneemt. Overigens geldt dit vooral als geprobeerd wordt om de verschillende leerjaren binnen de combinatiegroep op dezelfde manier les te geven als zou gebeuren in een enkele groep (Deunk et al., 2015). Mathies (2013) beschrijft dat een onderwijsvernieuwing zoals het groepsdoorbrekend werken tijd nodig heeft om volledig geaccepteerd te worden. Hij geeft daarbij aan dat regelmatig leerkrachten afhaken als een school overstapt op een nieuw type onderwijs, omdat niet iedereen met deze nieuwe manier van werken om kan gaan.

2.2 Thematisch onderwijs

Van Gastel-Firet (2017b) beschrijft thematisch onderwijs als het opzetten van betekenisvolle activiteiten voor leerlingen rondom een inspirerend thema, aangestuurd door vragen en inbreng van leerlingen. Daarbij is het nodig om de methodes meer los te laten en moeten er gerichtere keuzes gemaakt worden uit het leerstofaanbod. Funderstanding (2011) schrijft dat thematisch onderwijs het organiseren van het leren rondom een bepaald thema is, waarbinnen de basisdisciplines als rekenen, taal en lezen geïntegreerd worden.

Het belang van thematisch onderwijs

Het basisonderwijs is vaak georganiseerd in het geven van afzonderlijke vakken. Hierdoor wordt er teveel langs elkaar heen gewerkt en bestaat er geen duidelijke en betekenisvolle eenheid of samenhang van vakken. Veel curricula ontwikkelen zich richting het aanbrengen van meer samenhang met betrekking tot de inhoud en zorgen ervoor dat het onderwijs relevanter en betekenisvoller wordt (Greven & Letschert, 2004). Ook Schnabel (2016) is van mening dat een samenhangend onderwijsaanbod voor leerlingen belangrijk is. Dit kan mogelijk gemaakt worden door thematisch onderwijs. Werken met thema's is volgens Van Gastel-Firet (2017a) hét toekomstige onderwijs. Thema's die de maatschappij weerspiegelen en het ontwikkelen van vragen van leerlingen zijn daarbij van belang. Ook zij beschrijft dat kennis en vaardigheden uit verschillende vakken bij een thema samenkomen en dat dit zorgt voor een samenhangend onderwijsaanbod. Dit stimuleert op haar beurt de betrokkenheid en motivatie van leerlingen.

Ook in bestaande methodes is bovenstaande theorie duidelijk terug te vinden. Zo beschrijft de methode Alles-in-1 (z.j.) dat thematisch onderwijs ervoor zorgt dat alles als geheel aan bod komt, net

als in de maatschappij. Daar wordt aan toegevoegd dat het kinderen diepgang en begrip geeft over waarom ze iets leren, door de logische verbanden die gelegd worden. Daarnaast wordt de betrokkenheid en nieuwsgierigheid van kinderen getriggert, als vakken binnen één thema aangeboden worden. De methode is van mening dat thematisch onderwijs voor combinatiegroepen of groepsdoorbrekend werken een uitgangspunt kan zijn, doordat alle leerlingen aan hetzelfde thema kunnen werken en de verwerking op eigen niveau kan gebeuren.

2.3 Groepsdoorbrekend werken bij het thematisch onderwijs

Thematisch onderwijs is geschikt om groepsdoorbrekend vorm te geven (Alles-in-1, z.j.; De Jonge-Steendam, 2011). Volgens de methode Alles-in-1 (2011) geeft groepsdoorbrekend thematisch onderwijs ruimte aan de leerlingen om een gezamenlijk thema op het eigen niveau te verwerken. De Jonge-Steendam (2011) voegt daaraan toe dat werken in heterogene groepen ervoor zorgt dat de leerlingen van en met elkaar kunnen leren bij het thematisch onderwijs. Berends (2015) schrijft dat het indelen van leerlingen in heterogene leeftijdsgroepen ervoor zorgt dat zij elkaar leerstrategieën en aanpakgedrag leren. Als een oudere leerling iets aan een jongere leerling uit moet leggen, dan leert hij daar zelf ook van (Mathies, 2013). Werken met heterogene groepen zie je ook terug bij het jenaplanonderwijs (Trouw, 2010).

Tijdens themamiddagen kan thematisch onderwijs groepsdoorbrekend plaatsvinden (Berends, 2015). Karels (2017) schrijft dat thematisch onderwijs groepsdoorbrekend vormgegeven kan worden, door het rooster in de middagen voor alle leerlingen gelijk te trekken.

Het jenaplanonderwijs

Volgens Trouw (2010) is jenaplanonderwijs een innovatieve vorm van onderwijs, gebaseerd op de denkbelden van hoogleraar Peter Petersen. Het hart van dit onderwijs is het vak wereldoriëntatie. De leerlingen werken samen aan thematische projecten, waarbij alle vakken geïntegreerd aan bod komen.

Een jenaplanschool werkt met stamgroepen, meestal bestaande uit drie leerjaren. Hierdoor zitten kinderen van verschillende leeftijden en niveaus bij elkaar in één groep. Op deze manier ontstaat de ideale structuur van jongste, middelste en oudste. De positie van een kind in een stamgroep verandert ieder jaar. Heterogeen groeperen zorgt ervoor dat het leren van en zorgen voor elkaar gestimuleerd wordt. Een leerling zit drie jaar bij dezelfde stamgroepenleider(s), wat voldoende tijd geeft om te werken aan ontwikkeling en een goede relatie. Een stamgroep wordt op deze manier een weerspiegeling van een gezin of van de samenleving (Meijer, 2014; Trouw, 2010).

Op een jenaplanschool vinden activiteiten flexibel plaats en zijn niet verbonden aan een lesrooster. Daarbij leren de leerlingen om – binnen grenzen – eigen keuzes te maken en zelfverantwoordelijk te zijn voor hun leerproces (Trouw, 2010).

2.3 Een organisatievorm van groepsdoorbrekend werken: Het SlimFit-project

Een manier om het onderwijs op een andere manier vorm te geven is SlimFit. Bij SlimFit wordt veelal gewerkt met onderwijsteams die flexibel inzetbaar zijn. Deze teams bestaan uit leerkrachten, onderwijsassistenten en andere professionals. Deze flexibele inzetbaarheid zorgt ervoor dat (groepen) leerlingen op een andere manier aangestuurd, samengesteld en begeleidt (kunnen) worden (Heyma et al., 2015).

Gekeken naar de organisatie wordt bij SlimFit gewerkt in groepsdoorbrekende units. Verschillende organisatievormen – van flexibel tot (gedeeltelijk) klassikaal – behoren tot de mogelijkheden. Er zijn negen organisatievormen, ook wel SlimFit configuraties genoemd (Heyma et al., 2015). Deze worden inzichtelijk gemaakt middels figuur 1.

SLIMFIT MIX: Negen ontwikkelvelden in één oogopslag

GROEPERINGSVORMEN LEERLINGEN	ORGANISATIE VAN HET LEREN		
	In de ochtend wordt er aan de hand van methoden lesgegeven, in de middag wordt er groeps-overstijgend gewerkt	In de ochtend staan instructies centraal (m.b.v. methoden), in de middag wordt er groepsoverstijgend gewerkt	De leer- en ontwikkelingslijnen staan centraal
Werken in clusters van twee basisgroepen (groep 5 en groep 6 bij elkaar)	1	4	7
Werken in horizontale units (groep 5A / 5B / 5C)	2	5	8
Werken in verticale units (groep 1-4 / 5-8) (groep 1-3 / 4-6 / 7-8) (groep 1-2 / 3-5 / 6-8)	3	6	9

MEER INFORMATIE
www.innovatieimpulsonderwijs.nl

WWW.SLIMFITAPP.NL

Figuur 1. SlimFit MIX: Negen ontwikkelvelden in één oogopslag.
Overgenomen uit "Effectmeting InnovatieImpuls Onderwijs", Heyma et al., 2015.

2.5 Gemeenschappelijke kenmerken van 21^e-eeuwse onderwijsvernieuwingen

Veel onderwijsvernieuwingen introduceren onderwijsvormen die actief leren, betekenisgericht leren, toepassingsgericht leren, zelfstandig leren en samenwerkend leren proberen te bevorderen. Dit is enerzijds omdat de kennis op die manier betekenisvoller wordt voor leerlingen en anderzijds omdat het de leerlingen voorbereidt op een leven lang leren (Vermunt, 2006). Dit principe van 'een leven lang leren' leidt er volgens Vermeulen en Vrieling (2017) toe dat het leren van leerlingen steeds minder gericht is op kennis verwerven (productgerichtheid) en steeds meer op de ontwikkeling van praktische – en sociale vaardigheden (procesgerichtheid). Dat deze 21e-eeuwse vaardigheden steeds belangrijker worden, komt door ontwikkelingen of veranderingen in de maatschappij op technologisch, economisch en sociaal gebied. Ook Greven & Letschert (2004) beschrijven de noodzaak voor leerlingen om competenties en vaardigheden te ontwikkelen, zodat zij zich staande kunnen houden in een steeds complexer wordende samenleving.

Volgens Geerligs & Van der Veen (2011) is het bij nieuwe onderwijsvormen nog steeds van belang dat een leerkracht bewaakt of de leerlingen voldoende bezig zijn en voldoende leren. Een logboek waarin de leerlingen elke dag zelf bijhouden waar ze mee bezig zijn en wat ze geleerd hebben, kan een handig hulpmiddel voor de leerkracht zijn om zijn leerlingen te monitoren.

Onderwijsvernieuwingen kunnen ervoor zorgen dat schoolgebouwen anders ingericht of ingedeeld moeten worden. Hierdoor kan flexibeler met beschikbare ruimte omgegaan worden. Het lokaal is steeds vaker niet meer de enige plek waar geleerd of onderwezen wordt. Ook aanwezigheid van voldoende computerfaciliteiten is gewenst (Geerligs & Van der Veen, 2011).

Samenwerkend leren

Oostdam, Peetsma & Blok (2007) beschrijven dat op basisscholen samenwerkend leren over het algemeen wordt vormgegeven door het werken in heterogene groepen. Dit biedt mogelijkheden in het contact tussen leerlingen van verschillende leeftijden.

Samenwerkend leren is meer dan alleen samenwerken. Samenwerkend leren is een onderwijsstrategie die ervoor zorgt dat alle leerlingen actief met elkaar aan het werk worden gezet. Daarvoor moet aan vijf kenmerken voldaan worden. Het eerste kenmerk is wederzijdse afhankelijkheid, wat inhoudt dat leerlingen elkaar nodig hebben. Het tweede kenmerk is individuele aanspreekbaarheid, wat betekent

dat leerlingen zelf verantwoordelijk zijn. Het derde kenmerk is directe interactie, wat ervoor zorgt dat leerlingen elkaar kunnen zien en helpen. Het vierde kenmerk is ontwikkeling van sociale vaardigheden, waardoor kinderen met elkaar kunnen communiceren, elkaar accepteren en problemen op een goede manier kunnen oplossen. Het vijfde en laatste kenmerk is aandacht hebben voor het groepsproces, wat het nabespreken over de manier van samenwerken in de groep omvat (Ebbens & Ettekoven, 2016; Tourné, 2011). Karels (2017) geeft aan dat coöperatieve werkvormen ingezet kunnen worden om samenwerkend leren te bevorderen.

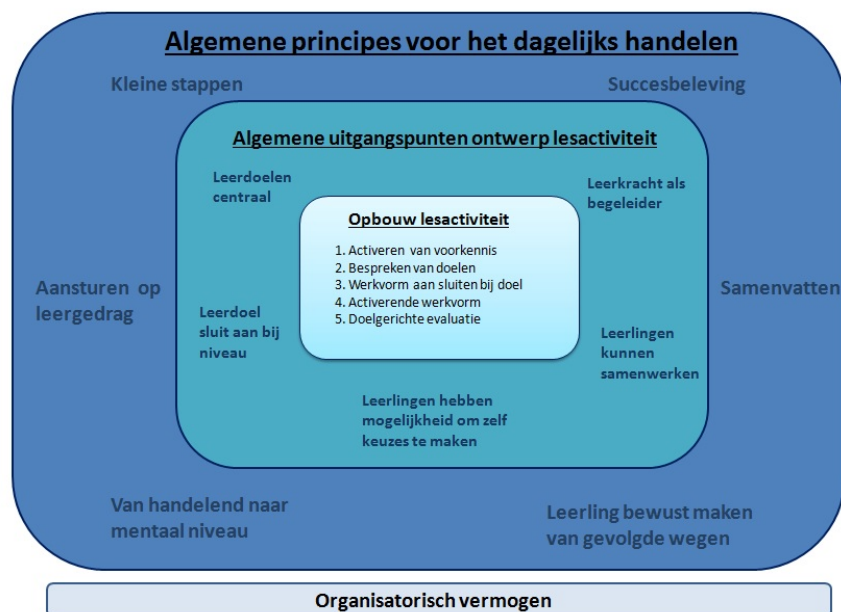
De docent kan leerlingen meer verantwoordelijk maken voor het eigen leerproces, door ze op een gestructureerde manier met elkaar samen te laten leren (Ebbens & Ettekoven, 2016).

Zelfverantwoordelijk leren

Van Kaathoven (2017) beschrijft zelfverantwoordelijk leren als het reguleren van het eigen leerproces door leerlingen door oriëntatie, planning, monitoring en evaluatie. Hierdoor wordt de intrinsieke motivatie van kinderen gestimuleerd.

Zelfverantwoordelijk leren richt zich op het ondersteunen van leerlingen bij het bepalen van doelen en het leerproces wat daarbij hoort. De leerlingen leren hierdoor het eigen gedrag in beeld te brengen en beslissingen te nemen passend bij het gekozen leerdoel. Zelfsturing, motivatie en het reflectief vermogen worden dan gestimuleerd, wat een beroep doet op cognitieve en sociale leerprocessen. De leerling krijgt de verantwoordelijkheid voor het leerproces steeds meer zelf in handen (Van Kaathoven, 2017).

Figuur 2 is een schematische weergave van de principes en uitgangspunten die als leidraad gebruikt kunnen worden om het zelfverantwoordelijk leren zo optimaal mogelijk te stimuleren (Van Kaathoven, 2017).



Figuur 2. Uitgangspunten om zelfverantwoordelijk leren te stimuleren. Overgenomen uit "Zelfverantwoordelijk leren: een onderzoek naar de invulling van zelfverantwoordelijk leren.", Van Kaathoven, 2017.

Conclusie

Als scholen groepsdoorbrekend willen werken bij het thematisch onderwijs, met oog op zelfverantwoordelijk- en samenwerkend leren, dan moeten zij rekening houden met onderstaande voorwaarden geformuleerd vanuit bovenstaande theorie.

De eerste voorwaarde om groepsdoorbrekend te kunnen werken is dat kinderen van verschillende leeftijden en niveaus de mogelijkheid moeten krijgen om samen te leren en te werken (Berends, 2015; Mathies, 2013). Daarnaast moet frontaal onderwijs plaats maken voor meer onderwijs op maat, als men groepsdoorbrekend wil kunnen werken (Geerligts & Van der Veen, 2006). Tenslotte moet het rooster voor alle leerlingen (in de middagen) gelijk getrokken worden om groepsdoorbrekend werken eenvoudig te kunnen organiseren (Karels, 2017).

Thematisch onderwijs heeft als voorwaarde dat het een samenhangend onderwijsaanbod moet zijn. Dit betekent dat het belangrijk is dat aangeboden thema's de maatschappij weerspiegelen doordat de inhoud van verschillende vakken samenkomt (Greven & Letschert, 2004; Schnabel, 2016; Van Gastel-Firet, 2017a). Dit leidt ertoe dat leerlingen moeten beschikken over de vaardigheden die in de 21e eeuw nodig zijn voor 'een leven lang leren' (Greven & Letschert, 2004; Vermeulen & Vrieling, 2017; Vermunt, 2006).

Een voorwaarde om groepsdoorbrekend te werken bij het thematisch onderwijs is mogelijk maken dat leerlingen een gemeenschappelijk thema op hun eigen niveau kunnen verwerken (Alles-in-1, 2011; Mathies, 2013; ODBS 't Heem, z.j.). Ook moet gekeken worden of schoolgebouwen anders ingedeeld of ingericht kunnen worden, zodat tegemoet gekomen kan worden aan de benodigde flexibiliteit die deze manier van werken vraagt (Geerligts & Van der Veen, 2011). Om goed groepsdoorbrekend te kunnen werken bij het thematisch onderwijs is het gewenst dat leerkrachten gezamenlijk zicht hebben op de leerlingen, op elkaar en op elkaars werk. Zo kunnen zij relevant en betekenisvol onderwijs op maat bieden en gezamenlijk vanuit hun eigen expertise onderwijsinhoud produceren waarbij methodes worden losgelaten (Constant, 2008; De Vries, 2015; Greven & Letschert, 2004; Mathies, 2013; Timmermans & Van Muiswinkel, 2017; Van Gastel-Firet, 2017b). Tenslotte is het belangrijk dat een leerkracht het leren van de kinderen op een bepaalde manier bewaakt, volgt en monitort (Geerligts & Van der Veen, 2011).

Een voorwaarde om zelfverantwoordelijk leren mogelijk te maken is het gebruik maken van de principes en uitgangspunten die door Van Kaathoven (2017) inzichtelijk gemaakt worden. Dit zijn principes en uitgangspunten die betrekking hebben op het dagelijks handelen, het ontwerp van een lesactiviteit en de opbouw van een lesactiviteit. Voor meer informatie zie figuur 2.

Als men mogelijkheden en kansen wil creëren om samenwerkend te leren, dan wordt vanuit het jenaplanonderwijs aangeraden om te werken in heterogene (stam)groepen waarin drie leerjaren samenkomen (Meijer, 2014; Oostdam, Peetsma & Blok, 2007; Trouw, 2010). Bij samenwerkend leren moet aan vijf kenmerken voldaan worden, namelijk wederzijdse afhankelijkheid, individuele aanspreekbaarheid, directe interactie, ontwikkeling van sociale vaardigheden en aandacht hebben voor het groepsproces (Ebbens & Ettekoen, 2016; Tourné, 2011). Ten slotte is het inzetten van coöperatieve werkvormen belangrijk (Karels, 2017).

2.6 Onderzoeksvragen

In het theoretisch kader zijn een aantal voorwaarden geformuleerd. Deze voorwaarden vanuit de theorie zijn benut bij het opstellen van de hoofdvraag en de deelvragen. Een aantal verschillende onderzoeksinstrumenten zullen ingezet worden om antwoord te krijgen op de deelvragen, om vervolgens de hoofdvraag te kunnen beantwoorden. De topics die in de interviews behandeld zullen worden, zijn te herleiden uit het theoretisch kader.

Hoofdvraag

Op welke wijze kan de basisschool uit het onderzoek het groepsdoorbrekend werken bij het thematisch onderwijs vormgeven en daarbij rekening houden met de pijlers samenwerkend leren en zelfverantwoordelijk leren?

Deelvragen

1. Wat kan de basisschool meenemen van de manier waarop andere scholen rekening houden met de voorwaarden van groepsdoorbrekend werken (Berends, 2015; Geerligs & Van der Veen, 2006; Karels, 2017; Mathies, 2013)?
2. Wat kan de basisschool meenemen van de manier waarop andere scholen rekening houden met de voorwaarden van thematisch onderwijs (Greven & Letschert, 2004; Schnabel, 2016; Van Gastel-Firet, 2017a; Vermeulen & Vrieling, 2017; Vermunt, 2006)?
3. Wat kan de basisschool meenemen van de manier waarop andere scholen rekening houden met de voorwaarden van groepsdoorbrekend werken bij het thematisch onderwijs (Alles-in-1, 2011; Constant, 2008; De Vries, 2015; Geerligs & Van der Veen, 2011; Greven & Letschert, 2004; Mathies, 2013; ODBS 't Heem, z.j.; Timmermans & Van Muiswinkel, 2017; Van Gastel-Firet, 2017b)?
4. Wat kan de basisschool meenemen van de manier waarop het samenwerkend leren op andere scholen wordt vormgegeven, met het oog op de vijf kenmerken (Ebbens & Ettekoven, 2016; Tourné, 2011) waar aan voldaan moet worden?
5. Wat kan de basisschool meenemen van de manier waarop het zelfverantwoordelijk leren op andere scholen wordt vormgegeven, gericht op de principes en uitgangspunten met betrekking tot het dagelijks handelen, het ontwerp van een lesactiviteit en de opbouw van een lesactiviteit (Van Kaathoven, 2017)?
6. Wat wil het team van de basisschool middels een experiment uitproberen aan de hand van het theoretisch kader en de verkregen informatie vanuit andere scholen?
7. Welke ervaringen en inzichten heeft het team van de basisschool uit het onderzoek verkregen naar aanleiding van het experiment?

3. Opzet van het onderzoek

3.1 Beschrijving en verantwoording van dataverzameling

Gekozen is voor een inventariserend en kwalitatief onderzoek om antwoord te kunnen geven op de onderzoeksvraag: 'Op welke wijze kan de basisschool uit het onderzoek het groepsdoorbrekend werken bij het thematisch onderwijs vormgeven en daarbij rekening houden met de pijlers samenwerkend leren en zelfverantwoordelijk leren?'. In de probleemanalyse is de huidige stand van zaken geschetst.

Gekeken naar de vormen van interview die beschreven worden door Kallenberg, Koster, Onstenk & Scheepsmas (2011) is in dit onderzoek gekozen voor open interviews om antwoord te kunnen geven op deelvraag 1 tot en met deelvraag 5. Dit open interview zal individueel worden afgenomen met drie respondenten van drie verschillende referentiebasisscholen. In dit onderzoek wordt de benaming referentiebasisschool gebruikt, omdat het verwarrend kan zijn in combinatie met de basisschool uit het onderzoek. Volgens Kallenberg et al. (2011) zijn open interviews geschikt om de visies en ervaringen van een klein aantal respondenten inzichtelijk te maken. Ook krijg je middels een open interview de mogelijkheid om verder door te vragen met betrekking tot kennis en ervaringen. De keuze voor een open interview is een bewuste keuze, vanwege het feit dat hiermee een zo inhoudelijk en authentiek mogelijk antwoord te verkrijgen is (Kallenberg et al., 2011). Daarnaast is deze keuze ook gemaakt vanwege het feit dat de referentiebasisscholen verschillend zijn qua onderwijsconcept.

Om vervolgens antwoord te kunnen geven op deelvraag 6 wordt gebruik gemaakt van een groepsinterview in de vorm van een brainstormsessie. Zeven respondenten van het team van de basisschool zullen hieraan deelnemen. De informatie en resultaten uit de afgenomen open interviews op de referentiebasisscholen zal samen met de theoretische inzichten eerst worden gepresenteerd. Vervolgens volgt een brainstormsessie waarbij het team uitzoekt wat hen aanspreekt vanuit de theorie, vanuit de interviews en vanuit hun eigen denkbeelden. Daarna wordt gezamenlijk besloten wat het team wil gaan uitproberen tijdens een experiment en wordt een ontwerp gemaakt voor dit experiment. Volgens Reulink & Lindeman (2005) is het groepsinterview een goede manier om meningen, opvattingen en waarden van de respondenten in een relatief kort tijdsbestek in beeld te brengen. Kenmerkend aan deze onderzoeksmethode is dat respondenten op elkaar kunnen reageren. Door middel van de brainstormsessie waarbij de respondenten zelf aan de slag gaan, worden zij actief betrokken. De onderzoeker neemt de functie als gespreksleider op zich bij dit onderzoeksinstrument. Dit omdat de gespreksleider onpartijdig moet zijn, kennis moet hebben over het onderwerp en goed weet welke topics van belang zijn om te bespreken (Kotler, 2009).

Een experiment en een korte vragenlijst na afloop hiervan worden gebruikt om antwoord te kunnen geven op deelvraag 7. Kallenberg et al. (2011) schrijven dat eerst op grond van onderzoek of gevoel een aantal oplossingen of acties geselecteerd kunnen worden die vervolgens in de praktijk getest worden. Daarom wordt schoolbreed een experimentele situatie opgezet waarin getest wordt of datgene wat gekozen is bij het groepsinterview in de praktijk voor de basisschool werkt. Het experiment zal mede voortvloeien uit de verkregen theoretische inzichten, de bevindingen bij de open interviews met de drie verschillende referentiebasisscholen en het groepsinterview met het team van de basisschool. Volgens Kallenberg et al. (2011) is het lastig om resultaten van een experiment te meten. Hierdoor wordt gekozen voor een korte vragenlijst na afloop, om het experiment inzichtelijk te maken.

Uit alle verkregen informatie en resultaten zullen vervolgens conclusies en aanbevelingen voortvloeien.

3.2 Respondenten

Interviews referentiebasisscholen

Eén leerkracht en twee basisschooldirecteuren worden betrokken bij dit deel van het onderzoek. Zij zijn alle drie werkzaam op verschillende referentiebasisscholen. Deze drie respondenten worden individueel geïnterviewd. De drie respondenten bestaan uit twee mannen en één vrouw. Allen hebben zij veel ervaring in hun functie, maar een van de twee directeuren is pas enkele jaren werkzaam op de huidige werkplek. De respondenten zijn representatief voor dit onderzoek, omdat zij op basisscholen werken waarbij het onderwijs op een eigen manier aansluit bij het onderwerp van dit onderzoek. Hierover zullen zij bevestigd worden.

Groepsinterview in de vorm van een brainstormsessie

De respondenten bij dit deel van het onderzoek zijn de zes leerkrachten van de basisschool en een directrice. In totaal waren zeven respondenten aanwezig en waren allen van het vrouwelijke geslacht. Een van de respondenten is een startende leerkracht, de overige respondenten zijn ervaren leerkrachten (waaronder ook een intern begeleider) en een directrice. Deze respondenten zijn representatief voor dit onderzoek, omdat zij werkzaam zijn op de basisschool uit het onderzoek en de noodzaak van het onderzoek erkennen. Ook zijn zij geïnteresseerd naar het vinden van de juiste manier om het groepsdoorbrekend werken bij het thematisch onderwijs vorm te geven.

Experiment (met ontwerp)

Zeven respondenten zullen deelnemen aan dit deel van het onderzoek. Dit zijn alle leerkrachten van de basisschool uit het onderzoek. In groep 1-2 en groep 5-6 zijn per combinatiegroep twee leerkrachten werkzaam. In groep 3-4 en groep 7-8 is per combinatiegroep één leerkracht werkzaam. In groep 1-2 is daarnaast ook nog een LIO-stagiaire aanwezig. Een van de twee leerkrachten van groep 5-6 heeft ook de functie van intern begeleider. De respondenten zijn allen van het vrouwelijke geslacht. Deze respondenten zijn representatief voor dit onderzoek, omdat zij werkzaam zijn op de basisschool uit het onderzoek en de noodzaak van het onderzoek erkennen. Ook zijn zij geïnteresseerd naar het vinden van de juiste manier om het groepsdoorbrekend werken bij het thematisch onderwijs vorm te geven. Zij hebben deelgenomen aan het groepsinterview of hier kennis van genomen. Onder de zeven respondenten bevindt zich een startende leerkracht, een leerkracht in opleiding (LIO) en vijf ervaren leerkrachten.

Vragenlijst na afloop van het experiment

Zeven respondenten zullen deelnemen aan dit deel van het onderzoek. Dit zijn alle leerkrachten van de basisschool uit het onderzoek. In groep 1-2 en groep 5-6 zijn per combinatiegroep twee leerkrachten werkzaam. In groep 3-4 en groep 7-8 is per combinatiegroep één leerkracht werkzaam. In groep 1-2 is daarnaast ook nog een LIO-stagiaire aanwezig. Een van de twee leerkrachten van groep 5-6 heeft ook de functie van intern begeleider. De respondenten zijn allen van het vrouwelijke geslacht. Deze respondenten zijn representatief voor dit onderzoek, omdat zij werkzaam zijn op de basisschool uit het onderzoek en de noodzaak van het onderzoek erkennen. Ook zijn zij geïnteresseerd naar het vinden van de juiste manier om het groepsdoorbrekend werken bij het thematisch onderwijs vorm te geven. Zij hebben deelgenomen aan het experiment. Onder de zeven respondenten bevindt zich een startende leerkracht, een leerkracht in opleiding (LIO) en vijf ervaren leerkrachten.

3.3 Instrumenten

In dit onderzoek wordt gebruik gemaakt van vier soorten instrumenten, namelijk het individuele interview, het groepsinterview, het experiment en de vragenlijst.

Interviews referentiebasisscholen

Drie interviews worden afgenomen op drie verschillende referentiebasisscholen. Deze interviews worden individueel afgenomen.

Het interview dat afgenomen wordt, is een open interview. Bij een open interview wordt gebruik gemaakt van een topiclijst (Kallenberg et al., 2011). De topics die aan bod komen zijn groepsdoorbrekend werken, thematisch onderwijs, groepsdoorbrekend werken bij thematisch onderwijs, zelfverantwoordelijk leren en samenwerkend leren. Deze topics worden vooraf in een logische volgorde gezet en ook worden van te voren voorbeeldvragen bedacht. De voorbeeldvragen zijn open van karakter en hebben betrekking op voorwaarden, kenmerken of uitgangspunten van de hiervoor beschreven topics. Bijvoorbeeld: 'Hoe geven jullie groepsdoorbrekend onderwijs in de praktijk vorm?' of 'Wat zijn de tips die je mee zou willen geven aan andere scholen met betrekking tot deze manier van werken?' Antwoord geven op deelvraag 1 tot en met deelvraag 5 is het doel van dit interview.

Tijdens de interviews worden geluidsopnames gemaakt, zodat de informatie zo precies mogelijk gewaarborgd wordt. Hiervoor is vooraf toestemming gevraagd aan de respondent. Na afloop van de interviews wordt het interview uitgewerkt door de onderzoeker. De resultaten uit de interviews worden teruggekoppeld met de referentiebasisscholen om miscommunicatie zoveel mogelijk te kunnen voorkomen en daarmee de betrouwbaarheid te verhogen (Baarda, De Goede & Teunissen, 2005).

Voor de topiclijst met voorbeeldvragen voor de interviews met de referentiescholen, zie bijlage 1.1.

Groepsinterview in de vorm van een brainstormsessie

Een groepsinterview met brainstormsessie zal worden gehouden met een gedeelte van het team van de basisschool uit het onderzoek om antwoord te kunnen geven op deelvraag 6. Doordat dit in een groep gedaan wordt, kunnen de respondenten elkaar beïnvloeden en op elkaar reageren. De brainstormsessie is een bewuste keuze, omdat dit een actieve en betrokken houding van de respondenten vraagt. De onderzoeker is gespreksleider.

Deze onderzoeksmethode heeft een opbouw. Eerst wordt vergaarde informatie, vanuit de theorie en de interviews op referentiebasisscholen, gepresenteerd en besproken door de onderzoeker (gespreksleider). Daarna volgt een brainstormsessie waarbij het team uitzoekt wat hen aanspreekt vanuit de theorie, vanuit de interviews en vanuit de eigen denkbeelden. Zij mogen daarbij zelf ook nog input leveren. Tenslotte wordt gezamenlijk besloten wat uitgeprobeerd zal worden tijdens het experiment. Hierdoor ontstaat een draagvlak bij het team.

Tijdens het groepsinterview worden aantekeningen gemaakt, zodat uiteindelijk een verslag geschreven kan worden. Dit verslag zal doorgestuurd worden naar de directrice en wordt gevraagd of zij akkoord gaat. Volgens Baarda, De Goede & Teunissen (2005) kan hierdoor miscommunicatie voorkomen worden.

Voor meer informatie over de opzet van het groepsinterview in de vorm van een brainstormsessie, zie bijlage 2.1.

Experiment (met ontwerp)

Er zal schoolbreed een experimentele situatie opgezet worden. Het ontwerp van het experiment wordt gemaakt op basis van de resultaten uit het groepsinterview. Door middel van het experiment kan het team ervaringen en inzichten verkrijgen rondom groepsdoorbrekend werken bij het thematisch onderwijs. Dit experiment vindt plaats op drie momenten en duurt elk circa 45 min. Dit gebeurt in drie

verschillende groepen. Om te weten te komen wat het experiment heeft opgeleverd, wordt na afloop een korte vragenlijst afgenomen. Het doel van dit experiment is antwoord te kunnen geven op deelvraag 7.

Voor meer informatie over het ontwerp van dit experiment, zie bijlage 3.1.

Vragenlijst na afloop van het experiment

Een korte vragenlijst wordt afgenomen na afloop van het experiment omtrent groepsdoorbrekend werken. De korte vragenlijst wordt afgenomen op papier bij alle leerkrachten van de basisschool uit het onderzoek. Volgens Kallenberg et al. (2011) bestaan verschillende vraagsoorten. Deze vragenlijst zal bestaan uit twee gesloten vragen in de vorm van schaalvragen en vijf open vragen. De mate waarin respondenten over iets denken wordt bij schaalvragen duidelijk. Bijvoorbeeld: 'Op welke manier heb je het groepsdoorbrekend werken bij het thematisch onderwijs ervaren?'. Deze vraag wordt beantwoord door te kiezen uit zeer onprettig, onprettig, prettig en zeer prettig. Door ook open vragen te stellen, kunnen de respondenten eigen opvattingen geven. Bijvoorbeeld: 'Welke voordelen ervaar je als leerkracht aan het op deze manier vormgeven van onderwijs?' Het stellen van veel open vragen werkt het best bij een beperkte groep respondenten, omdat de verwerking wat meer tijd kost. Het doel van deze vragenlijst is antwoord kunnen geven op deelvraag 7.

Voor de gehele vragenlijst, zie bijlage 4.1.

3.4 Wijze van data-analyse

Na gebruik van de verschillende onderzoeksmethoden, wordt overgegaan naar het analyseren van de gegevens die daaruit naar voren komen.

Interviews referentiebasisscholen

Voor het analyseren en verwerken van de informatie uit de individuele interviews worden de stappen gevolgd die door Kallenberg et al. (2011) beschreven worden. Eerst worden de opgenomen interviews helemaal uitgeschreven. Hierbij wordt rekening gehouden met spreek – en schrijftaal. Als open of semigestructureerde interviews geanalyseerd worden, moet de hoeveelheid materiaal omlaag gebracht worden. De grote lijnen en belangrijkste thema's worden eruit gehaald. Relevante informatie wordt gemarkeerd. Onder relevante informatie valt informatie die mogelijk antwoord kan geven op de gestelde hoofdvraag en deelvragen in dit onderzoek. Informatie uit uitspraken van respondenten wordt samengevat weergegeven onder een aantal topics, namelijk 'groepsdoorbrekend werken', 'thematisch onderwijs', 'groepsdoorbrekend werken bij het thematisch onderwijs', 'samenwerkend leren', 'zelfverantwoordelijk leren' en 'overigen'.

Groepsinterview in de vorm van een brainstormsessie

Tijdens het groepsinterview in de vorm van een brainstormsessie worden aantekeningen gemaakt. Van deze aantekeningen kan vervolgens een verslag gemaakt worden. In dit verslag komen de belangrijkste punten en afspraken omtrent het experiment met als hoofdonderwerp groepsdoorbrekend werken naar voren. Daarnaast wordt samengevat beschreven waar het team gezamenlijk achter staat en wat het team schoolbreed in de praktijk tijdens het experiment gaat uitproberen. Het doel van dit groepsinterview is antwoord kunnen geven op deelvraag 6. Uiteindelijk kan overgegaan worden naar het maken van het ontwerp voor het experiment.

Experiment (met ontwerp)

Naar aanleiding van het groepsinterview wordt het ontwerp voor het experiment gemaakt. Het ontwerp van het experiment moet betrekking hebben op het groepsdoorbrekend werken bij het thematisch onderwijs. Middels het ontwerp van het experiment moet duidelijk worden wanneer het

experiment precies plaats zal vinden en hoe dit in zijn werk zal gaan. Vervolgens kan overgegaan worden tot het uitvoeren van het experiment. Alle leerkrachten en groepen van de basisschool worden erbij betrokken.

Om het experiment te kunnen analyseren, wordt gekozen voor het inzetten van een vragenlijst na afloop van het experiment.

Vragenlijst na afloop van het experiment

Een vragenlijst na afloop van het experiment moet de ervaringen en meningen van het team naar aanleiding van het experiment inzichtelijk maken. Deze vragenlijst zal geanalyseerd worden en de informatie wordt per vraag verwerkt in grafieken en tabellen. De resultaten in de grafieken en tabellen komen tot stand vanuit berekende aantallen. Bij de gesloten vragen (schaalvragen) werkt dit eenvoudiger dan bij de open vragen. De informatie vanuit de gegeven antwoorden op de open vragen wordt eerst geclusterd onder kopjes 'niveau van de leerlingen', 'inhoud van het aanbod' en 'organisatie van het onderwijs'. Vervolgens worden de antwoorden van alle afgenomen vragenlijsten met elkaar vergeleken, met betrekking tot de overeenkomsten en verschillen. Tenslotte wordt uit de antwoorden op de open vragen de belangrijkste informatie gefilterd. Dit is informatie die antwoord geeft op deelvraag 7.

4. Resultaten

De resultaten van de verschillende gebruikte onderzoeksinstrumenten zijn per deelvraag hieronder uitgewerkt. Deze resultaten laten voorwaarden, ervaringen en meningen zien van de verschillende respondenten. In de bijlagen zijn alle gebruikte instrumenten volledig terug te vinden. Het kleurgebruik is ingezet om duidelijk te maken waar bepaalde uitspraken vandaan komen of waar bepaalde info bij hoort.

4.1 Deelvraag 1

Wat kan de basisschool meenemen van de manier waarop andere scholen rekening houden met de voorwaarden van groepsdoorbrekend werken (Berends, 2015; Geerligts & Van der Veen, 2006; Karels, 2017; Mathies, 2013)?

In tabel 1 is af te lezen welke voorwaarden vanuit de referentiebasisscholen naar voren kwamen met betrekking tot het groepsdoorbrekend werken. De voorwaarden zijn onderverdeeld in voorwaarden op leerlingniveau, op leerkrachtniveau en op organisatieniveau. Opvallend is dat meerdere referentiebasisscholen aangeven dat het betrekken van ouders een belangrijke voorwaarde is.

Tabel 1. Voorwaarden voor groepsdoorbrekend werken

Tabel 1: Voorwaarden voor groepsdoorbrekend werken			
Op leerlingniveau		- Kinderen de mogelijkheid geven om te wennen aan deze manier van werken. - Leerlingen de mogelijkheid geven om op verschillende niveaus aan dezelfde doelen te werken. Het niveau van de leerlingen valt dan niet meer zo op.	
Op leerkrachtniveau		- Feeling krijgen met de manier van werken door eerst ervaring op te doen en te wennen aan deze manier van onderwijs. - De leerkrachten moeten eraan toe zijn en de competenties hebben om het te willen en te kunnen doen. - Manier van begeleiding aanpassen aan het niveau of werktempo van de leerlingen.	
Op organisatieniveau		- Clusteren van groep 1-2-3, groep 4-5 en groep 6-7-8. - Vanuit de visie van de school deze manier van werken aankaarten en daarin ouders betrekken. - Roosters voor de verschillende groepen gelijk trekken. Flexibiliteit hebben om aanpassingen te kunnen doen aan het rooster. - De ouders moeten eraan toe zijn en/of uit hun oude denken gehaald worden. - Ouders moeten erin mee genomen worden. Driehoek ouders, kind, school aanhouden. - Flexibele werkplekken en deze verbinden aan elkaar. - Een kleine school is de ideale mogelijkheid om groepsdoorbrekend te werken, want door het kleine team zijn de lijntjes korter. - Methode loslaten, want methodieken zijn niet gemaakt voor driejarige stamgroepen. - Ervaringen opdoen, op kleine schaal uitproberen.	
Referentiebasisschool 1		Referentiebasisschool 2	Referentiebasisschool 3

Voor meer informatie over de interviews met de referentiebasisscholen zie bijlage 1.

4.2 Deelvraag 2

Wat kan de basisschool meenemen van de manier waarop andere scholen rekening houden met de voorwaarden van thematisch onderwijs (Greven & Letschert, 2004; Schnabel, 2016; Van Gastel-Firet, 2017a; Vermeulen & Vrieling, 2017; Vermunt, 2006)?

In tabel 2 is af te lezen welke voorwaarden vanuit de referentiebasisscholen naar voren zijn gekomen met betrekking tot het thematisch onderwijs. De voorwaarden zijn onderverdeeld in voorwaarden op leerlingniveau, op leerkrachtniveau en op organisatieniveau. Opvallend is het feit dat twee referentiesbasisscholen aangeven dat het loslaten van de methode een voorwaarde voor thematisch

onderwijs is. Ook spreken twee referentiebasisscholen over de noodzaak van voldoende bronnen en/of informatie binnen de school.

Tabel 2. Voorwaarden voor thematisch onderwijs

tabel 21 Voorwaarden voor thematische onderwijs		
Op leerlingniveau	- De leerlingen mogen zelf keuzes maken in de manier van verwerking van het thema. - Binnen het thema moet elk kind aangesproken worden op zijn of haar niveau. - Binnen een rijke leeromgeving de mogelijkheid krijgen om betekenisvolle ervaringen op te doen.	
Op leerkrachtniveau	- De leerkracht gaat samen met de leerlingen aan de slag om het onderwijs binnen het thema te vullen. - Leerkracht neemt rol als begeleider in. - Controleren of de doelen van de leerlingen behaald zijn.	
Op organisatieniveau	- Door methodes los te laten creëer je mogelijkheden om beter af te stemmen op de groep en alleen te doen wat echt relevant is. - Ervoor zorgen dat de informatie binnen school te verkrijgen is, met behulp van bijvoorbeeld boeken, laptops en gastsprekers. - Taal en rekenen al integreren in het thema. - De doelen moeten centraal staan in een thema. - Aanwezigheid van een rijke leeromgeving met daarin voldoende bronnen. - Methodes loslaten en uitgaan van doelen die de kinderen aan het einde moeten hebben behaald. Thema's en activiteiten afstemmen op deze doelen. - Integreren van taal en rekenen, omdat je dat bij projectonderwijs nodig hebt. - Inrichten van een rijke leeromgeving met veel materialen en mogelijkheden.	
Referentiebasisschool 1	Referentiebasisschool 2	Referentiebasisschool 3

Voor meer informatie over de interviews met de referentiebasisscholen zie bijlage 1.

4.3 Deelvraag 3

Wat kan de basisschool meenemen van de manier waarop andere scholen rekening houden met de voorwaarden van groepsdoorbrekend werken bij het thematisch onderwijs (Alles-in-1, 2011; Constant, 2008; De Vries, 2015; Geerligts & Van der Veen, 2011; Greven & Letschert, 2004; Mathies, 2013; ODBS 't Heem, z.j.; Timmermans & Van Muiswinkel, 2017; Van Gastel-Firet, 2017b)?

In tabel 3 is af te lezen welke voorwaarden vanuit de referentiebasisscholen naar voren zijn gekomen met betrekking tot het groepsdoorbrekend werken bij thematisch onderwijs. De voorwaarden zijn onderverdeeld in voorwaarden op leerlingniveau, op leerkrachtniveau en op organisatieniveau. Opvallend is het feit dat twee referentiebasisscholen aangeven dat de leerlingen zo goed mogelijk aanspreken op niveau een voorwaarde voor groepsdoorbrekend werken bij thematisch onderwijs is.

Tabel 3. Voorwaarden voor groepsdoorbrekend werken bij het thematisch onderwijs

Op leerlingniveau	- Leerlingen eerst laten wennen aan de manier van werken en daar ook de beoordeling op aanpassen. - Begeleiding en aansturing op maat krijgen. - Op eigen niveau stappen verder kunnen zetten, in de zone van de naaste ontwikkeling. - Opdrachten of activiteiten moeten zo goed mogelijk aansluiten bij het niveau van de leerlingen.
Op leerkrachtniveau	- Meewerken en begeleiden van leerlingen, feedback geven en bevragen van leerlingen. - Leerlingen begeleiden in de nieuwe manier van werken. - Leerlingen in beeld hebben, weten op welke manier de leerlingen begeleid moeten worden. - Leerkrachten moeten elkaars leerlingen in het oog houden, gezamenlijke verantwoordelijkheid voelen. - Flexibele leerkracht die zijn of haar specialisme mag uitwerken. - Leerkrachten die elkaar enthousiasmeren, zich flexibel opstellen naar elkaar en elkaar aan het denken zetten.

	- Eigenaar worden van de ontwikkeling die je teweeg wilt brengen. - Leerkrachten moeten aandacht besteden aan het goed kijken naar het niveau van de activiteiten die je aanbied.	
Op organisatieniveau	- Gebouw moet mogelijkheden hebben om niet alles in eigen lokaal te hoeven doen, mogelijkheden hebben om alles om te gooien en/of samen te doen. - Gezamenlijk voorbereiden en gezamenlijk dragen van de thema's. - Opstellen van onderbouwleerlijnen, middenbouwleerlijnen en bovenbouwleerlijnen. - Klein beginnen, door groepsdoorbrekend werken uit te proberen bij thematisch onderwijs. Daarna uitbouwen middels andere vakken daarin te integreren. - Leerkrachten eigenaar maken van de ontwikkeling en ze daarin begeleiden. - Groepen samenstellen die qua leeftijd redelijk bij elkaar in de buurt liggen, omdat anders het niveauverschil erg uiteen loopt.	
Referentiebasisschool 1	Referentiebasisschool 2	Referentiebasisschool 3

Voor meer informatie over de interviews met de referentiebasisscholen zie bijlage 1.

4.4 Deelvraag 4

Wat kan de basisschool meenemen van de manier waarop het samenwerkend leren op andere scholen wordt vormgegeven, met het oog op de vijf kenmerken (Ebbens & Ettekoen, 2016; Tourné, 2011) waar aan voldaan moet worden?

In tabel 4 is af te lezen welke voorwaarden vanuit de referentiebasisscholen naar voren kwamen met het oog op de vijf kenmerken van samenwerkend leren. Voor elk kenmerk is vanuit één of meerdere referentiebasisscholen een voorwaarde genoemd. In de tabel valt op dat de referentiebasisscholen zich allemaal richten op een ander kenmerk of andere kenmerken van samenwerkend leren. Zo zie je dat referentiebasisschool 1 vooral uitspraken doet die passen bij directe interactie en aandacht hebben voor het groepsproces. Referentiebasisschool 2 laat zich vooral uit over de ontwikkeling van de sociale vaardigheden. Referentiebasisschool 3 richt zich vooral op de wederzijdse afhankelijkheid en individuele aanspreekbaarheid.

Tabel 4. Voorwaarden voor samenwerkend leren

1. Wederzijdse afhankelijkheid	- Leerlingen vroeg aanwennen dat samenwerken iets vanzelfsprekends is en als leerkracht de wederzijdse afhankelijkheid uitleggen.	
2. Individuele aanspreekbaarheid	- Verwachtingen uitspreken met betrekking tot de individuele aanspreekbaarheid. Kinderen hier vroeg aan laten wennen, dan weten ze op een gegeven moment niet beter.	
3. Directe interactie	- Niet alleen achteraf feedback geven maar vooral tussentijds op hun proces feedback geven. Daarbij de leerlingen ook vooral beoordelen op het proces en de samenwerking in plaats van op het eindproduct. - Kinderen elkaar tips en tops laten geven, zonder elkaar af te vallen.	
4. Ontwikkeling van sociale vaardigheden	- Kinderen zelf laten kiezen met wie ze samenwerken. - Een kind moet leren om andere kinderen aan te kunnen en durven spreken op bepaald gedrag, wanneer dat voor de samenwerking nodig is. De docent moet zijn leerlingen begeleiden in de manier waarop.	
5. Aandacht hebben voor het groepsproces	- Duidelijke verwachtingen uitspreken. - In gesprek gaan met leerlingen en vragen stellen over de samenwerking in een groep. Wanneer blijkt dat een leerling zich niet aan de taakverdeling in een groep houdt, kunnen de volgende vragen gesteld worden: Hoe benadeeld dit jouw groep? Wat vind jouw groep daarvan? Zie jij wat daar gebeurd en wat jouw aandeel daarin is? Hoe zou je het op een andere manier kunnen doen?	
Referentiebasisschool 1	Referentiebasisschool 2	Referentiebasisschool 3

Voor meer informatie over de interviews met de referentiebasisscholen zie bijlage 1.

4.5 Deelvraag 5

Wat kan de basisschool meenemen van de manier waarop het zelfverantwoordelijk leren op andere scholen wordt vormgegeven, gericht op de principes en uitgangspunten met betrekking tot het dagelijks handelen, het ontwerp van een lesactiviteit en de opbouw van een lesactiviteit (Van Kaathoven, 2017)?

In tabel 5 is af te lezen welke voorwaarden vanuit de referentiebasisscholen naar voren kwamen gezien de principes en uitgangspunten van zelfverantwoordelijk leren. Voor elk kenmerk is vanuit één of meerdere referentiebasisscholen een voorwaarde genoemd. Opvallend is dat referentiebasisscholen 1 en 2 zich vooral richten op het dagelijks handelen. Referentiebasisschool 3 doet uitspraken over alle drie de principes van zelfverantwoordelijk leren.

Tabel 5. Voorwaarden voor zelfverantwoordelijk leren

Tab. 3: Voorwaarden voor zelfverantwoordelijk leren			
Dagelijks handelen	- Niet alleen achteraf feedback geven maar vooral tussentijds op het proces van de leerlingen feedback geven. - Duidelijke verwachtingen uitspreken. - Van handelend naar de formule. Leerlingen zelf laten kiezen om weer te gaan handelen, als ze dit nodig hebben. - Je moet werken aan de zelfstandigheid van de leerlingen vanaf groep 1. Mate van zelfstandigheid moet hoog zijn. - Spreek een belangrijk fundament/kernwaarde af vanuit welke het onderwijs vormgegeven wordt. Vind je als school zelfverantwoordelijkheid belangrijk, dan moet je acties ondernemen en die toetsen aan zelfverantwoordelijkheid. - Leerlingen moeten ruimte en vertrouwen krijgen, dat garandeert dat het kind eruit haalt wat erin zit. Een klein aantal doen dit niet meteen uit zichzelf maar dan is het aan de leerkracht om dat specifiek te begeleiden. - Het handelend niveau is erg belangrijk en dit moet je als het even kan inzetten. Daar is helaas niet altijd tijd voor, soms moeten zaken op een andere manier aangeboden worden. - De leerlingen moeten ruimte krijgen om succeservaringen te delen.		
Ontwerp van een lesactiviteit	- De leerlingen mogen eigen keuzes maken in het aanbod van leerstof. Ze tekenen daarvoor in. - Wij vinden het op school heel belangrijk dat leerlingen een keuze maken voor iets wat ze zelf graag willen, want als ze zelf iets willen zijn ze automatisch meer gemotiveerd en heb je een betere betrokkenheid. Als leerlingen altijd dezelfde keuzes maken, is dat wel een gesprek waard. - Leerlingen moeten vanuit het vrij initiatief in overleg met de leerkracht zelf kunnen aangeven wat ze willen leren. Laat leerlingen met een plan komen, laat ze voorbereiden wat ze willen doen en laat ze uitwerken wat daarvoor nodig is.		
Opbouw van een lesactiviteit	- Leerlingen moeten vanuit het vrij initiatief in overleg met de leerkracht zelf kunnen aangeven wat ze willen leren. Laat leerlingen met een plan komen, laat ze voorbereiden wat ze willen doen en laat ze uitwerken wat daarvoor nodig is. - Door met leerlingen te reflecteren op wat zij doen en wat zij gedaan hebben, wordt de zelfverantwoordelijkheid bevorderd. De leerkracht geeft daarbij feedback en feed forward.		
Referentiebasisschool 1	Referentiebasisschool 2	Referentiebasisschool 3	

Voor meer informatie over de interviews met de referentiebasisscholen zie bijlage 1.

4.6 Deelvraag 6

Wat wil het team van de basisschool middels een experiment uitproberen aan de hand van het theoretisch kader en de verkregen informatie vanuit andere scholen?

Tijdens het thematisch onderwijs zijn naar aanleiding van het groepsinterview met het team de groepen als volgt anders ingedeeld: groepen 1-2-3, groepen 4-5 en groepen 6-7-8. Het experiment is uitgevoerd tijdens fase 1 (nieuwsgierigheid opwekken) en fase 2 (voorkennis activeren) gebaseerd op

‘de Educatiecirkel’ van ‘Leskracht’. De leerkrachten hebben zelf invulling gegeven aan beide fasen. Daarbij kreeg het geven van tips en tops door leerlingen onderling ook een plek, vanuit het samenwerkend en zelfverantwoordelijk leren. Het experiment vond plaats in de tweede week van de meivakantie.

Voor meer informatie met betrekking tot het experiment zie bijlage 3.1.

4.7 Deelvraag 7

Welke ervaringen en inzichten heeft het team van de basisschool uit het onderzoek verkregen naar aanleiding van het experiment?

De twee onderstaande figuren geven inzicht in de manier waarop het groepsdoorbrekend werken bij het thematisch onderwijs ervaren is. Dit inzicht is verkregen aan de hand van een vragenlijst. Met het oog op figuur 3 geven de leerkrachten aan hoe zij zelf het groepsdoorbrekend werken bij het thematisch onderwijs ervaren hebben en in figuur 4 geven zij aan hoe zij denken dat de leerlingen het ervaren hebben. Tabellen 6 tot en met 9 geven inzicht in de voor- en nadelen die leerkrachten hebben ervaren met betrekking tot hun rol als leerkracht maar ook gekeken naar de leerlingen. In de laatste alinea wordt omschreven hoe de leerkrachten het geven van tips en tops hebben vormgegeven tijdens het groepsdoorbrekend werken bij het thematisch onderwijs.

Uit figuur 3 is op te maken dat het groepsdoorbrekend werken bij het thematisch onderwijs door geen enkele leerkracht als zeer onprettig ervaren is. Vier leerkrachtenervaarden het als prettig. Deze manier van werken werd door één leerkracht als onprettig ervaren en door één leerkracht als heel prettig ervaren.

Figuur 3.



Opvallend aan figuur 4 is dat alle zes leerkrachten aangeven dat volgens hen de leerlingen het groepsdoorbrekend werken bij het thematisch onderwijs als prettig ervaren hebben.

Figuur 4.



Daarnaast is de open vraag gesteld welke voordelen de leerkrachten ervaren aan het op deze manier vormgegeven van onderwijs. In tabel 6 is af te lezen wat de voordelen per categorie zijn. Met betrekking tot de organisatie van het onderwijs is een kleine meerderheid in gegeven antwoorden te zien, namelijk drie antwoorden. Twee gegeven antwoorden hadden betrekking op het niveau van de leerlingen en twee op de inhoud van het aanbod.

Tabel 6. Voordelen voor leerkrachten

niveau van de leerlingen	inhoud van het aanbod	organisatie van het onderwijs
- De groepssamenstelling groep 4-5 is op een eenduidige manier te benaderen. (Bij groep 3-4 kan dit minder goed. Groep 3 kan niet mee in het niveau van groep 4.) - De leerlingen uit groep 3 zijn in te zetten met betrekking tot het opschrijven van informatie, omdat groep 1-2 dat nog niet kan.	- Het sluit goed aan bij de interesse van de meeste leerlingen. - De algemene doelen zijn gezamenlijk bespreekbaar.	- Mogelijkheid om samen met een andere leerkracht te kunnen sparren. - Het samen verantwoordelijk zijn voor de groep en de les. - Als leerkracht wordt een duidelijke rol als begeleider ervaren, vanwege het coöperatieve karakter van deze manier van onderwijs.

Ook is de open vraag gesteld welke nadelen de leerkrachten ervaren aan het op deze manier vormgeven van onderwijs. In tabel 7 is af te lezen wat de nadelen per categorie zijn. Met betrekking tot de organisatie van het onderwijs is een meerderheid in gegeven antwoorden te zien, namelijk drie antwoorden. Eén van de gegeven antwoorden had betrekking op het niveau van de leerlingen en twee op de inhoud van het aanbod. Als wordt gekeken naar de inhoud van de gegeven antwoorden inzake de organisatie van het onderwijs, komen de bovenste twee antwoorden met elkaar overeen.

Tabel 7. Nadelen voor leerkrachten

niveau van de leerlingen	inhoud van het aanbod	organisatie van het onderwijs
- Het niveau van de leerlingen ligt ver uit elkaar, waardoor het moeilijk is om alle leerlingen optimaal aan te spreken.	- De kerndoelen van groep 4 en groep 5 komen niet overeen. - Omdat verschillende tijdvakken aanwezig zijn, wordt het nieuwsgierig maken veel te breed.	- Met onderwijs wordt vastgezet aan bepaalde tijdstippen, omdat rekening moet worden gehouden met de groep die bij jou in de klas erbij komt. - Je hebt bij sommige leerlingen geen idee waar ze mee bezig zijn (weinig overzicht). - Je kunt weinig flexibel zijn in tijdstippen.

Vervolgens is de open vraag gesteld welke voordelen de leerlingen ervaren hebben volgens de leerkrachten aan het op deze manier vormgeven van onderwijs. In tabel 8 is af te lezen wat de voordelen per categorie zijn. Met betrekking tot de inhoud van het aanbod is een meerderheid in de gegeven antwoorden te zien, namelijk vier antwoorden. Eén van de gegeven antwoorden heeft betrekking op het niveau van de leerlingen en twee op de organisatie van het onderwijs. Gekeken naar de inhoud van de gegeven antwoorden gezien de organisatie van het onderwijs, komen deze redelijk met elkaar overeen.

Tabel 8. Voordelen voor leerlingen

niveau van de leerlingen	inhoud van het aanbod	organisatie van het onderwijs
- De leerlingen worden meer aangesproken op het niveau en bevinden zich in een passende belevingswereld. - De leerlingen uit groep 1-2 kunnen van de leerlingen uit groep 3 leren.	- Er is veel kennis om te delen. - De leerlingen doen nieuwe vaardigheden op. - De leerlingen maken vanuit hun eigen interesse een keuze voor het onderwerp waarin ze zich willen verdiepen. - De leerlingen komen over verschillende tijdvakken iets te weten.	- De leerlingen hebben een keer andere kinderen om zich heen. - De leerlingen zien ook eens andere gezichten.

Daarna is de open vraag gesteld welke nadelen de leerlingen ervaren hebben volgens de leerkrachten aan het op deze manier vormgeven van onderwijs. In tabel 9 is af te lezen wat de nadelen per categorie zijn. Met betrekking tot de organisatie van het onderwijs is een meerderheid in de gegeven antwoorden te zien, namelijk drie antwoorden. Eén van de gegeven antwoorden heeft betrekking op het niveau van de leerlingen en twee op de inhoud van het aanbod. Gekeken naar de inhoud van de gegeven antwoorden gezien de organisatie van het onderwijs, komen de bovenste twee antwoorden redelijk met elkaar overeen.

Tabel 9. Nadelen voor leerlingen

niveau van de leerlingen	inhoud van het aanbod	organisatie van het onderwijs
- Groep 4 heeft mogelijk wat info meegekregen dat iets boven het niveau lag.	- De leerlingen zijn teleurgesteld, omdat ze geen oorlogstijdvak hebben. - Voor sommige leerlingen is het moeilijk een keuze te maken uit zoveel mogelijkheden.	- Een grotere groep leerlingen zorgt voor minder structuur en een hoger geluidsniveau. - Er is minder structuur (meer leerlingen in de groep, andere leerkracht, andere plaatsen enz.). - Kinderen zijn niet gewend aan deze manier van werken.

Tenslotte is aan de leerkrachten de open vraag gesteld hoe ze het geven van tips en tops met betrekking tot samenwerken en zelfverantwoordelijkheid vormgegeven hebben bij deze manier van onderwijs. Drie leerkrachten hebben de kinderen elkaar na iedere groepsdoorbrekende activiteit tips en tops laten geven. Een leerkracht gaf daarbij aan aandacht besteed te hebben aan het uitleggen van wat tips en tops zijn aan de kinderen. Ook besteedde diezelfde leerkracht aandacht aan het uitspreken van verwachtingen hierover. Een andere leerkracht beschreef dat de leerlingen niet veel samen hadden gewerkt, maar dat de leerlingen elkaar tips gegeven hebben voor bepaalde websites en boeken. Ook gaf een leerkracht aan dat deze vraag niet van toepassing was.

Voor de antwoorden per leerkracht wordt verwezen naar de gehele vragenlijst. Deze is te vinden in bijlage 4.1.

5. Conclusies en aanbevelingen

5.1 Conclusies

In dit hoofdstuk wordt antwoord gegeven op de gestelde deelvragen. Vervolgens wordt de hoofdvraag beantwoord.

Deelvraag 1: Wat kan de basisschool meenemen van de manier waarop andere scholen rekening houden met de voorwaarden van groepsdoorbrekend werken (Berends, 2015; Geerligts & Van der Veen, 2006; Karels, 2017; Mathies, 2013)?

Volgens Berends (2015) en Mathies (2013) is het van belang dat kinderen van verschillende niveaus en leeftijden de mogelijkheid moeten krijgen om samen te leren en te werken. Een referentiebasisschool geeft in een interview aan dit ook belangrijk te vinden door te zeggen dat leerlingen de mogelijkheid moeten krijgen om op verschillende niveaus aan dezelfde doelen te werken. Ook het belang van het clusteren van groep 1-2-3, groep 4-5 en groep 6-7-8 volgens een referentiebasisschool sluit daarbij aan. Daarnaast zegt Karels (2017) dat het rooster voor alle leerlingen gelijk getrokken moet worden om groepsdoorbrekend werken te kunnen organiseren. Dit is ook precies wat vanuit de interviews met de referentiebasisscholen naar voren komt. Geerligts & Van der Veen (2006) geven aan dat onderwijs op maat geboden moet worden bij groepsdoorbrekend werken. De referentiebasisscholen geven aan dit ook belangrijk te vinden, door te zeggen dat de manier van begeleiding door de leerkracht aangepast moet worden aan het niveau of het werktempo van de leerlingen.

Opvallend is dat meerdere referentiebasisscholen aangeven dat het betrekken van ouders in de ontwikkeling naar groepsdoorbrekend werken een belangrijke voorwaarde is.

De hiervoor beschreven voorwaarden worden vanuit de theorie én vanuit de praktijk bekrachtigd of meerdere keren vanuit de praktijk. Hierdoor kan geconcludeerd worden dat dit de belangrijkste voorwaarden voor groepsdoorbrekend werken zijn. Dit zijn dan ook voorwaarden die voor de basisschool het meest van belang zullen zijn bij het op hun eigen manier vormgeven van groepsdoorbrekend werken.

De overige voorwaarden vanuit theorie of vanuit praktijk kunnen mogelijk ook helpend zijn voor de basisschool, ondanks dat ze niet vanuit theorie én praktijk of meerdere malen vanuit de praktijk onderbouwd worden.

Deelvraag 2: Wat kan de basisschool meenemen van de manier waarop andere scholen rekening houden met de voorwaarden van thematisch onderwijs (Greven & Letschert, 2004; Schnabel, 2016; Van Gastel-Firet, 2017a; Vermeulen & Vrieling, 2017; Vermunt, 2006)?

Greven & Letschert (2004), Schnabel (2016), Van Gastel-Firet (2017a), Vermeulen & Vrieling (2017) en Vermunt (2006) beschrijven dat het bij thematisch onderwijs van belang is dat aangeboden thema's de maatschappij weerspiegelen doordat de inhoud van verschillende vakken samenkomt. Ook de referentiebasisscholen geven het belang van het integreren van bijvoorbeeld taal en rekenen bij het thematisch onderwijs aan. Volgens van Gastel-Firet (2017b) is het nodig dat methodes losgelaten worden en dat er gerichtere keuzes gemaakt worden uit het leerstofaanbod. Ook de referentiescholen geven deze noodzaak aan doordat zij beschrijven dat door methodes los te laten mogelijkheden gecreëerd worden om beter af te stemmen op de groep en alleen te doen wat echt relevant is. Ook beschrijven zij dat je zonder methodes uit kunt gaan van doelen aan de hand van een thema.

De hiervoor beschreven voorwaarden worden vanuit de theorie en vanuit de praktijk bekrachtigd. Hierdoor kan geconcludeerd worden dat dit de belangrijkste voorwaarden voor thematisch onderwijs zijn. Bij het door de basisschool op hun eigen manier vormgeven van thematisch onderwijs zijn deze voorwaarden het meest van belang.

Overige voorwaarden vanuit theorie of vanuit praktijk kunnen mogelijk ook helpend zijn voor de basisschool, ondanks dat ze niet vanuit theorie én praktijk onderbouwd worden.

Deelvraag 3: Wat kan de basisschool meenemen van de manier waarop andere scholen rekening houden met de voorwaarden van groepsdoorbrekend werken bij het thematisch onderwijs (Alles-in-1, 2011; Constant, 2008; De Vries, 2015; Geerligts & Van der Veen, 2011; Greven & Letschert, 2004; Mathies, 2013; ODBS 't Heem, z.j.; Timmermans & Van Muiswinkel, 2017; Van Gastel-Firet, 2017b)?

Volgens Alles-in-1 (2011) moet groepsdoorbrekend thematisch onderwijs ruimte geven aan de leerlingen om een gezamenlijk thema op het eigen niveau te verwerken. De referentiebasisscholen geven aan dat de leerlingen op hun eigen niveau stappen verder moeten kunnen zetten in de zone van de naaste ontwikkeling. Opdrachten of activiteiten moeten zo goed mogelijk aansluiten bij het niveau van de leerlingen. De leerlingen moeten daarbij begeleiding en aansturing op maat krijgen. Volgens Geerligts & Van der Veen (2011) is het lokaal steeds vaker niet meer de enige plek waar geleerd of onderwezen wordt. Ook de referentiescholen geven aan dat het van belang is dat er mogelijkheden zijn om niet alles in het eigen lokaal te hoeven doen.

De hiervoor beschreven voorwaarden worden vanuit de theorie én vanuit de praktijk bekrachtigd. Hierdoor kan geconcludeerd worden dat dit de belangrijkste voorwaarden voor groepsdoorbrekend werken bij thematisch onderwijs zijn. Dit zijn dan ook voorwaarden die voor de basisschool het meest van belang zullen zijn bij het op hun eigen manier vormgeven van groepsdoorbrekend werken bij het thematisch onderwijs.

De overige voorwaarden vanuit theorie of vanuit praktijk kunnen mogelijk ook helpend zijn voor de basisschool, ondanks dat ze niet vanuit theorie én praktijk of meerdere malen vanuit de praktijk onderbouwd worden.

Deelvraag 4: Wat kan de basisschool meenemen van de manier waarop het samenwerkend leren op andere scholen wordt vormgegeven, met het oog op de vijf kenmerken (Ebbens & Ettekoven, 2016; Tourné, 2011) waar aan voldaan moet worden?

De referentiebasisscholen geven inzicht in hoe zij rekening houden met samenwerkend leren. Zij noemen een aantal mogelijkheden voor samenwerkend leren. Doordat de drie referentiescholen erg verschillen qua onderwijsconcept, is het logisch dat zij ook verschillen in de manier waarop zij het samenwerkend leren vormgeven. Zij leggen allemaal de nadruk op andere kenmerken van of voorwaarden voor samenwerkend leren, passend bij hun onderwijsvisie. Geconcludeerd kan worden dat er verschillende manieren zijn om samenwerkend leren een plek te geven in het onderwijs en dat gekeken moet worden wat het beste bij de visie van de basisschool uit het onderzoek past.

Deelvraag 5: Wat kan de basisschool meenemen van de manier waarop het zelfverantwoordelijk leren op andere scholen wordt vormgegeven, gericht op de principes en uitgangspunten met betrekking tot het dagelijks handelen, het ontwerp van een lesactiviteit en de opbouw van een lesactiviteit (Van Kaathoven, 2017)?

De referentiebasisscholen geven inzicht in hoe zij rekening houden met zelfverantwoordelijk leren. Zij noemen een aantal mogelijkheden voor zelfverantwoordelijk leren. Doordat de drie referentiescholen erg verschillen qua onderwijsconcept, is het logisch dat zij ook verschillen in de manier waarop zij het zelfverantwoordelijk leren vormgeven. Zij leggen allemaal de nadruk op andere kenmerken van of voorwaarden voor zelfverantwoordelijk leren, passend bij hun onderwijsvisie. Naast verschillen zijn er ook een aantal overeenkomsten tussen de referentiescholen te benoemen. Het gaat dan over het gegeven dat het goed is om vanuit een handelend niveau van denken te werken naar een meer mentaal niveau van denken. Daarnaast komt naar voren dat het

voor leerlingen belangrijk is om ruimte en vertrouwen te krijgen. Dit wordt door een referentiebasisschool ook wel omschreven als het opdoen van succeservaringen.

Geconcludeerd kan worden dat verschillende manieren aanwezig zijn om zelfverantwoordelijk leren een plek te geven in het onderwijs en dat gekeken moet worden wat het beste bij de visie van de basisschool uit het onderzoek past.

Deelvraag 6: Wat wil het team van de basisschool middels een experiment uitproberen aan de hand van het theoretisch kader en de verkregen informatie vanuit andere scholen?

Geconcludeerd kan worden dat uit het groepsinterview met het team blijkt dat zij het belangrijk vonden om tijdens het experiment de groepen anders in te delen. Ook zagen zij het zitten om het geven van tips en tops door leerlingen onderling een plek te geven tijdens het groepsdoorbrekend werken bij het thematisch onderwijs om in te spelen op het samenwerkend en zelfverantwoordelijk leren. Tijdens het experiment bevond het thema zich in fase 1 (nieuwsgierigheid opwekken) en fase 2 (voorkennis activeren), omdat deze fasen door het team als meest haalbaar werden bevonden om het groepsdoorbrekend werken bij het thematisch onderwijs uit te proberen.

Deelvraag 7: Welke ervaringen en inzichten heeft het team van de basisschool uit het onderzoek verkregen naar aanleiding van het experiment?

Geconcludeerd kan worden dat het groepsdoorbrekend werken bij thematisch onderwijs over het algemeen gezien als prettig ervaren is door de leerkrachten. Volgens de leerkrachten was dit ook het geval met het oog op de leerlingen. Dit blijkt ook uit het feit dat door de leerkrachten meer voordelen dan nadelen genoemd worden met betrekking tot zichzelf en de leerlingen. Hierdoor hoeft bij het team geen twijfel te zijn ontstaan over het feit of zij wel of niet volgend schooljaar met het groepsdoorbrekend werken starten op grotere schaal.

Opvallend is het gegeven dat sommige leerkrachten het toch nog lastig leken te vinden om het geven van tips en tops door de kinderen onderling in te passen bij het groepsdoorbrekend werken. Uit de antwoorden op de vragenlijst bleek namelijk dat zij dit geen plek hadden gegeven of er weinig aandacht aan besteed hadden.

Hoofdvraag: Op welke wijze kan de basisschool uit het onderzoek het groepsdoorbrekend werken bij het thematisch onderwijs vormgeven en daarbij rekening houden met de pijlers samenwerkend leren en zelfverantwoordelijk leren?

De basisschool kan het groepsdoorbrekend werken komend schooljaar vormgeven door in ieder geval rekening te houden met de voorwaarden die, gezien de antwoorden op de deelvragen 1 tot en met 3, vanuit de theorie en vanuit de referentiebasisscholen of vanuit meerdere referentiebasisscholen onderschreven werden. Door in de nabije toekomst ook het geven van tips en tops door de leerlingen onderling aan elkaar goed te implementeren in het groepsdoorbrekend werken, kan op een eenvoudige maar duidelijke manier tegemoet gekomen worden aan het zelfverantwoordelijk leren en samenwerkend leren. Dit omdat je met het geven van tips en tops beroep doet op beide vormen van leren.

5.2 Kritische reflectie op onderzoeksproces

Dit hoofdstuk bestaat uit een kritische reflectie op de uitvoering van het onderzoek en het verloop hiervan. Het zal enerzijds de zwakke onderdelen en anderzijds de sterke onderdelen van het onderzoek beschrijven.

De probleemanalyse en daaruit voortgevloeide probleemstelling is sterk te noemen, omdat deze geschreven is naar aanleiding van meerdere gesprekken met het team en de onderzoeksgroep.

Ondanks het feit dat moeilijk of weinig informatie te vinden is over groepsdoorbrekend werken, is desondanks een theoretisch kader geschreven. Hierin zijn verschillende bronnen gebruikt, waartussen zich ook een Engelstalige bron bevindt. Getracht is om zo recent mogelijke bronnen te gebruiken. Het theoretisch kader sluit goed aan bij de informatie uit de probleemanalyse.

Vanwege het open karakter van de interviews met de referentiebasisscholen zijn alle drie de interviews verschillend gelopen en zijn mogelijk ook interviewvragen verschillend geïnterpreteerd. Hierdoor liepen gesprekken anders dan verwacht en was de informatie lastig te analyseren. Toch was het mogelijk om vanuit alle informatie veel voorwaarden te formuleren. De resultaten zijn teruggekoppeld met de referentiebasisscholen, waardoor de betrouwbaarheid voldoende is.

Bij het groepsinterview met het team konden niet alle collega's aanwezig zijn. Hierdoor moest voor een aantal collega's de terugkoppeling van het experiment middels mailcontact verlopen. Dit heeft weinig afgedaan aan de mate waarin het experiment door het team gedragen werd. Wat hier wel invloed op had, was het feit dat de school te maken had met een aantal vervangingen vanwege langdurige afwezigheid van leerkrachten door bijvoorbeeld zwangerschap. Ondanks dat dit volwaardige leerkrachten waren, stroomden zij midden in alle ontwikkelingen in en hebben zij niet het volledige proces meegemaakt. Hierdoor is de uitvoering van het experiment mogelijk bij hen wat anders verlopen en zijn een aantal vragen van de vragenlijst na afloop van het experiment mogelijk anders geïnterpreteerd.

Hierdoor komen de uiteindelijke respondenten niet overeen met wat beschreven is bij het hoofdstuk respondenten. Bij het groepsinterview waren slechts vier leerkrachten en de directrice aanwezig, in totaal vijf respondenten. De intern begeleider was aanwezig, in tegenstelling met wat beschreven stond. Bij het experiment waren dit vijf respondenten in plaats van de beschreven zeven respondenten, omdat de LIO-stagiaire in groep 1-2 de groep vijf weken overnam. Voor deze ontwikkeling werd de groep gedraaid door twee parttime leerkrachten en de LIO-stagiaire. De vragenlijst kon daardoor ook ingevuld worden door slechts vijf respondenten in plaats van door zeven respondenten.

Uit dit onderzoek zijn voornamelijk voorwaarden voor groepsdoorbrekend werken bij het thematisch onderwijs naar voren gekomen. Vervolgonderzoek is nodig om uit te zoeken hoe deze voorwaarden geïmplementeerd kunnen worden in het onderwijs.

5.3 Praktische opbrengst en aanbevelingen

Aan de hand van dit onderzoek is het nu mogelijk een aantal aanbevelingen te formuleren. Dit zijn aanbevelingen die gebruikt kunnen worden om het groepsdoorbrekend werken komend schooljaar verder te kunnen ontwikkelen.

Aanbeveling 1: Uit het onderzoek zijn de belangrijkste voorwaarden voor groepsdoorbrekend werken, thematisch onderwijs en groepsdoorbrekend thematisch onderwijs naar voren gekomen. Het is belangrijk om als school kritisch te kijken naar deze voorwaarden. Wanneer in de (nabije) toekomst nieuw beleid en visie rondom groepsdoorbrekend werken gevormd en geschreven wordt, is het raadzaam om deze voorwaarden (en de overige voorwaarden) te raadplegen.

Aanbeveling 2: De groepen zullen volgend schooljaar anders ingedeeld gaan worden. Dit komt door het teruglopende leerlingaantal, maar ook door de wens om vanuit de visie meer groepsdoorbrekend te werken. Dit jaar is het groepsdoorbrekend werken uitgetoetst bij het thematisch onderwijs. Doordat hier prettige ervaringen mee waren, is het advies om het groepsdoorbrekend werken uit te bouwen naar het rekenonderwijs. De rekenmethodiek 'MATH' van EXOVA (z.j.), van grondlegger Jan Hendrickx, is hier zeer geschikt voor, omdat het inspeelt op de vraag om het leren anders te organiseren. De aanbeveling is dan ook om hier komend schooljaar mee te starten. Het bevat namelijk een complete leerlijn voor rekenen, waardoor ingespeeld kan worden op verschillen in grote heterogene groepen en kinderen op het eigen niveau kan aanspreken.

Aanbeveling 3: Twee referentiebasisscholen gaven aan dat het betrekken van ouders in de ontwikkeling naar groepsdoorbrekend werken een belangrijke voorwaarde is. Ouders dienen goed meegenomen te worden in het proces. Het advies is om een aantal ouders te laten meedenken en hen vervolgens kartrekker te laten zijn, zodat andere ouders overtuigd en gerustgesteld kunnen worden met betrekking tot de nieuwe manier van onderwijs.

Aanbeveling 4: Tijdens het experiment is gewerkt met het geven van tips en tops door kinderen onderling na elke groepsdoorbrekende thema-les om het samenwerkend leren en zelfverantwoordelijk leren te stimuleren. Dit is iets dat door het team zelf gekozen was en derhalve belangrijk gevonden wordt. Toch was het niet iedere leerkracht gelukt om dit op een goede manier naar voren te laten komen bij het groepsdoorbrekend thematisch onderwijs. Een apart document dient gemaakt te worden waarin beschreven wordt op welke manier het geven van tips en tops aan bod moet komen tijdens het groepsdoorbrekend thematisch onderwijs, zodat een eenduidige aanpak ontstaat. Het advies is om dit in een teamvergadering aan bod te laten komen.

Literatuurlijst

Alles-in-1. (z.j.). *De meerwaarde van samenhangend onderwijs*. Geraadpleegd op 23 november 2017, van <http://alles-in-1.org/groep5-8/groep5-8-over-de-projecten#146>

Baarda, D., De Goede, M., & Teunissen, J. (2005). *Basisboek Kwalitatief Onderzoek*. Groningen/Houten: Wolters-Noordhoff.

Berends, R. (2015). Leven, leren en werken in heterogeniteit. *DaltonVisie*, 3(3), 18-21

Constant, A. (2008). *Oriëntatie op Ontwikkelingsgericht Onderwijs: Het oriëntatietraject van een speciale school voor basisonderwijs (Masterthesis)*. Geraadpleegd op 23 november 2017, van <file:///C:/Users/User/Downloads/Masterthesis%20Constant,%20SE-0475904.pdf>

De Jonge-Steendam, A. (2011). *Het leerrendement van thematisch werken* [Afstudeerscriptie]. Geraadpleegd op 3 maart 2018, van <http://docplayer.nl/11903272-Het-leerrendement-van-thematisch-werken.html>

De Vries, M. (2015). *Het geheim van goed onderwijs is luisteren naar je leerlingen*. Geraadpleegd op 4 maart 2018, van <https://www.trouw.nl/home/-het-geheim-van-goed-onderwijs-is-luisteren-naar-je-leerlingen~aec5d4e1/>

Deunk, M.I., Maslowski, R., Van Kuijk, M.F., & Doolaard, S. (2015) *GLION onderwijs/onderzoek: Scholen in Verandering*. Geraadpleegd op 27 januari 2018, van https://www.rug.nl/research/portal/files/22252217/Scholen_in_verandering.pdf

Ebbens, S., Ettekoven, S. (2016). *Samenwerkend leren: praktijkboek*. Geraadpleegd op 17 februari 2018, van <http://www.boekhandelkrings.nl/images/boeken/90/018/7/7/9789001877743.pdf>

EXOVA (z.j.) *EXOVA MATH*. Geraadpleegd op 02 juni 2018, van <https://exova.nl/math/>

Funderstanding. (2011). *Thematic Instruction*. Geraadpleegd op 23 november 2017, van <http://www.funderstanding.com/educators/thematic-instruction/>

Gerritsma, A., De Haan, H., Den Hollander, H., Mitzschke, M. & Van der Veen, Y. (2010). *Onderzoeksvaardig in Onderwijs*. Assen: Koninklijke Van Gorcum.

Greven, J., Letschert, J. (2005). *De Storyline Approach: over thematisch onderwijs in de vorm van verhalen*. Geraadpleegd op 17 februari 2018, van <https://ris.utwente.nl/ws/portalfiles/portal/5150243>

Heyma, A., Bisschop, P., Van den Berg, E., Wartenbergh-Cras, F., Kurver, B., Muskens, M. & Spanjers, I. (2015). *Effectmeting InnovatieImpuls Onderwijs*. Geraadpleegd op 4 maart 2018, van http://www.seo.nl/uploads/media/2015-28_Effectmeting_InnovatieImpuls_Onderwijs.pdf

Kallenberg, T., Koster, B., Onstenk, J. & Scheepsma, W. (2011). *Ontwikkeling door onderzoek: een handreiking voor leraren*. Amersfoort: ThiemeMeulenhoff.

Karels, M. (2016). *Het leerstofjaarklassensysteem is failliet!* Geraadpleegd op 2 december 2017, van <https://wij-leren.nl/het-leerstofjaarklassensysteem-is-failliet.php>

Karels, M. (2017). *Kindgericht onderwijs in een lerende school*. Geraadpleegd op 3 maart 2018, van <https://wij-leren.nl/kindgericht-onderwijs-in-lerende-school.php>

Koksma, F., & Schouten, M. (2015). *Kwaliteitskaart: kwaliteitskader voor kleine scholen*. Geraadpleegd op 17 januari 2018, van http://www.schoolaanzet.nl/uploads/tx_sazcontent/SaZ_Kwaliteitskader_voor_kleine_scholen.pdf

Kotler, P. (2009). *Principes van marketing*. Geraadpleegd op 4 mei 2018, van https://books.google.nl/books?id=5VeqBBIMgl0C&pg=PA288&lpg=PA288&dq=functie+gespreksleider+groepsdiscussie&source=bl&ots=brhu8uc3d9&sig=pOg68YTBWNub5Z5Fq35ZY-57hJM&hl=nl&sa=X&ved=0ahUKEwjg4c_50OvaAhXKKFAKHfGiABQQ6AEIcDAG#v=onepage&q=functie%20gespreksleider%20groepsdiscussie&f=false

Leskracht (2016) *Leskracht Educatiecirkel*, geraadpleegd op 27 mei 2018 van <https://www.leskracht.nl/onderwijsvernieuwing/educatiecirkel/>

Mathies, M. (2013). Groepsdoorbroken onderwijs. *POdium*, 4(2), 6-13

Meijer, F. (2014). *Heterogene stamgroepen*. Geraadpleegd op 3 maart 2018, van OBS Woutertje van Leyden (z.j.). *Woutertje van Leyden in het kort*. Binnengehaald op 17 januari 2018, van <https://www.woutertjevanleyden.nl/pagina/388024/Woutertje+van+Leyden+in+het+kort>

ODBS 't Heem (z.j.). *Groepsdoorbrekend werken*. Geraadpleegd op 17 januari 2018, van <http://hetheemnijverdal.nl/onderwijs/groepsdoorbrekend-werken.html>

Oostdam, R., Peetsma, T., Blok, H. (2007). *Het nieuwe leren in basisonderwijs en voortgezet onderwijs nader beschouwd: een verkenningnotitie voor het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap*. Geraadpleegd op 3 maart 2018, van https://www.bvekenis.nl/Bibliotheek/08-0174_SCO_studie_nieuwe_leren_def_150207.pdf

PO-Raad. (2015). *Innovatief onderwijs goed voor de leerling, maar (nog) niet voor de arbeidsproductiviteit*. Geraadpleegd op 28 februari 2018, van <https://www.poraad.nl/nieuws-en-achtergronden/innovatief-onderwijs-goed-voor-de-leerling-maar-nog-niet-voor-de>

PO-Raad. (z.j.). *Krimp*. Geraadpleegd op 13 september 2017, van <https://www.poraad.nl/themas/krimp>

Reulink, N., Lindeman, L. (2005). *Dictaat kwalitatief onderzoek*. Geraadpleegd op 27 maart 2018, van [http://www.cs.ru.nl/~tomh/onderwijs/om2%20\(2005\)/om2_files/syllabus/kwalitatief.pdf](http://www.cs.ru.nl/~tomh/onderwijs/om2%20(2005)/om2_files/syllabus/kwalitatief.pdf)

Schnabel, P. (2016). *Ons Onderwijs2032 Eindadvies*. Geraadpleegd op 10 november 2017, van file:///sk-fs01/Scholen/BS%20de%20Sprongh/Users/UserFolders/d.hoevenaars/Downloads/Ons_Onderwijs2032_Eindadvies_januari_2016.pdf

SKOSO. (2015). *Navigeren op krachtig leren (Strategisch Beleidsplan 2015-2019)*. Geraadpleegd op 13 september 2017, van <http://www.skoso.nl/Documents/56d4a0e0-c9b9-4366-a64d-1275d70fbaf0/Formulieren/Strategisch%20beleidsplan%202015-2019.pdf>

Timmermans, F., & Van Muiswinkel, M. (2017). *Groot denken als kleine school: Onderwijs anders organiseren en inrichten*. 's-Hertogenbosch: KPC Groep.

Tourné, M. (2011). *Samenwerkend leren: nu ook aantrekkelijk voor docenten...* Geraadpleegd op 17 februari 2018, van http://www.fi.uu.nl/wiskrant/artikelen/303/303maart_tourne.pdf

Trouw. (2010). *Jenaplan: ontstaan en kenmerken*. Geraadpleegd op 4 maart 2018, van <https://www.trouw.nl/home/jenaplan-ontstaan-en-kenmerken~a3ea9e12/>

Van Gastel-Firet, A. (2017a). *Thematisch werken in de onderbouw*. Geraadpleegd op 17 februari 2018, van <https://www.onderwijsvanmorgen.nl/thematisch-werken-in-de-onderbouw/>

Van Gastel-Firet, A. (2017b). *Thematisch werken in de bovenbouw*. Geraadpleegd op 10 november 2017, van <https://www.onderwijsvanmorgen.nl/thematisch-werken-bovenbouw/>

Van Kaathoven, S. (2017). *Zelfverantwoordelijk leren: een onderzoek naar de invulling van zelfverantwoordelijk leren* (Onderzoeksrapportage). Master Leren en Innoveren, Fontys Hogeschool Kind en Educatie, Eindhoven.

Schoolgids. (2017). *Basisschool de Sprongh: identiteit en visie*. Geraadpleegd op 27 december 2017, van <http://www.bsdesprongh.nl/Documents/5385bd6a-543c-4335-b675-32ab770b2b70/Schooldocumenten/Schoolgids%202017-2018%20Deel%201%20algemeen%20en%20visie.pdf>

Vermeulen, M., Vrieling, E. (2017). *21e-eeuwse vaardigheden: achtergronden en onderwijsimplicaties*. Geraadpleegd op 1 februari 2018, van https://www.poraad.nl/system/files/rapport_ou_wereldkidz.pdf

Vermunt, J. (2006). *Docent van deze tijd: Leren en laten leren*. Geraadpleegd op 31 januari 2018, van http://www.2agepro.psy.lmu.de/download/oratie_jan_vermunt.pdf

Bijlagen

Bijlage 1 Gegevens interviews referentiescholen

1.1 Topiclijst met voorbeeldvragen

Topics	Voorbeeldvragen
Groepsdoorbrekend werken	• Wat verstaan jullie onder groepsdoorbrekend onderwijs? • Hoe geven jullie dit in de praktijk vorm? • Hoe werkt dit roostertechisch? • Op welke manier krijgen kinderen van verschillende leeftijden en niveaus de mogelijkheid om samen te leren en te werken bij jullie op school? • Waarom vinden jullie het belangrijk dat kinderen van verschillende leeftijden en/of groepen elkaar treffen?
Thematisch onderwijs	• Hoe geven jullie het thematisch onderwijs vorm?
Groepsdoorbrekend werken bij thematisch onderwijs	• Hoe geven jullie dit in de praktijk vorm? • Hoe hebben de leerkrachten gezamenlijk zicht op de leerlingen, op elkaar en op elkaars werk? • Wat zijn de tips die je mee zou willen geven aan andere scholen met betrekking tot deze manier van werken? • Hoe gaan jullie om met leerdoelen? • Wat vraagt deze manier van werken van de inrichting van het schoolgebouw? • Op welke manier ontstaan er kansen voor groepsdoorbrekend werken als methodes worden losgelaten? • Hoe gaan jullie om met niveauverschillen?
Samenwerkend leren	• Hoe stimuleren jullie het samenwerkend leren bij kinderen? • Hoe houden jullie rekening met de vijf kenmerken van samenwerkend leren? (wederzijdse afhankelijkheid, individuele aanspreekbaarheid, directe interactie, ontwikkeling van sociale vaardigheden en aandacht voor het groepsproces). • Welke tips hebben jullie voor andere scholen?
Zelfverantwoordelijk leren	• Hoe stimuleren jullie het zelfverantwoordelijk leren bij kinderen?
Overig	• Hoe integreren jullie de 21^e-eeuwse vaardigheden bij deze manier van onderwijs? • Welke tips zijn er vanuit het ervaringsgericht onderwijs?

1.2 Uitwerking per topic

Groepsdoorbrekend werken	
<i>Referentiebasisschool 1</i>	- ik zou sowieso gaan clusteren. Bijvoorbeeld onderbouw, groep 1-2-3, middenbouw groep 4-5 en bovenbouw groep 6-7-8. De kinderen van de onderbouw zijn namelijk nog heel erg bezig met het beleven, in de middenbouw kunnen ze meer gaan handelen en in de bovenbouw kunnen ze reflecteren. Voor kinderen van groep 5 is reflecteren lastig, dus hebben we gekozen voor een combi 6-7-8. - Je moet feeling hebben met de manier van werken. Het echt compleet 6-7-8 groepsdoorbrekend werken kan alleen maar als je van te voren al die aanloop hebt gehad met langzaamaan wennen aan deze manier van onderwijs. Ik zou het afraden om het meteen standaard altijd te doen. Wij hebben ervaring opgedaan door het eerst tijdens wereldoriëntatie uit te proberen. Daarna zijn wij dit met rekenen langzaamaan regelmatig gaan doen en ook met andere groepen. - We wilden al langer groep 6-7-8 maken, omdat dat de visie van de school is. Maar we moesten in eerste instantie opletten voor en omgaan met de weerstand van ouders. Uiteindelijk heeft school de beslissing gemaakt om het toch te doen en uiteindelijk gaven ouders aan dat het een goede beslissing geweest is. - Het rooster zo maken dat iedereen op hetzelfde moment hetzelfde kan doen. Daarbij moet je ook de flexibiliteit hebben om zelf aanpassingen te kunnen doen aan je rooster. - Het valt niet op als een kind in groep 8 zit en nog bepaalde stof van groep 6 niet beheerst. Kinderen zien dat niet meer zo sterk van elkaar. Het is één groep. Deze groep werkt aan dezelfde doelen, maar ieder op een ander niveau.
<i>Referentiebasisschool 2</i>	- De leerkrachten moeten eraan toe zijn en de competenties hebben om het te willen en te kunnen doen. Het rooster moet er volledig op afgestemd zijn. De kinderen zijn flexibel, als het struikelt dan valt het niet op de kinderen. De ouders moeten eraan toe zijn, die zitten nog in het oude denken / het oude systeem. Als je die voorwaarden hebt dan kun je groepsdoorbrekend onderwijs op een goede manier vormgeven. - Ouders moet je hierin meenemen. Zij zijn partner. De driehoek ouders, kind, school die moet je vanaf het begin aanhouden. - Als je groepsdoorbrekend werkt, dan kun je niet met een vaste plek werken. Zo gauw er groepsdoorbrekend gewerkt wordt, moet je afstand nemen van dat veilige plekje. Kinderen hebben een la met eigen materiaal en die staat op een centrale plek. Deze nemen ze mee. De deuren tussen de lokalen worden geopend. 10 jaar geleden moesten ze over de gang, dit werkt niet. Je moet echt verbonden zijn met elkaar. De (harde) omgeving is heel belangrijk. - Kleine school is de ideale mogelijkheid. Omdat het een klein team is. De lijntjes zijn dan veel korter. Het risico op uitval bij leerkrachten is dan een stuk minder groot. - De methodieken zijn niet gemaakt voor een driejarige stamgroep. En maar een paar voor tweejarige stamgroepen.
<i>Referentiebasisschool 3</i>	- De groepjes bij het atelier zijn niet zo groot. De leerkrachten die het vormgeven en begeleiden, kunnen dus ook differentiëren op tempo en dergelijke. Sommige kinderen worden mogelijk wat meer losgelaten. - Ervaringen opdoen, eerst op kleine schaal uitproberen.

Thematisch onderwijs	
<i>Referentiebasisschool 1</i>	- Door methodes los te laten kun je ervoor kiezen om alleen te doen wat echt relevant is en dit afstemmen per groep. Je kunt vakken op zoveel manieren aanbieden. Dit hoeft niet vanuit een methode. - Een voorwaarde om thematisch te kunnen werken is zorgen dat je de informatie binnen de school hebt. Laptops zijn dan heel belangrijk, zodat de leerlingen de informatie kunnen opzoeken en meteen kunnen verwerken. Ook informatieboeken en bijvoorbeeld gastsprekers zijn belangrijk.

	- Het is handig als in een thema al veel zit met betrekking tot taal en rekenen, zodat je dat later niet nog eens hoeft toe te voegen. - Kinderen mogen zelf keuzes maken in de manier van verwerking van het thema. Denk aan muurkranten, PowerPoint, toneelstukken en liedjes. - Zorg dat je binnen een thema alle kinderen aanspreekt. Hoogvliegers maar ook laagvliegers.
<i>Referentiebasisschool 2</i>	- Wij werken met vijf thema's op jaarbasis en deze zijn gekoppeld aan doelen. Dus doelen staan eigenlijk centraal. De leerkracht krijgt een doel of doelen voor die acht of twaalf weken. Daar hangt een thema boven en dan gaat de leerkracht samen met de leerlingen aan de slag om eigenlijk het onderwijs te vullen. Dus het is altijd: wat is het doel, wat willen de kinderen, wat vragen de kinderen en hoe gaat de leerkracht daarmee om. - Bij wereldoriëntatie zie je de begeleidende rol van de leerkracht heel goed naar voren komen. - Voor thematisch onderwijs zijn allerlei bronnen nodig, bijvoorbeeld methodieken en internet. Daarnaast kan het bij ons op school zo zijn dat het ene jaar de omgeving als ruimtestation is ingericht en het andere jaar als de maan, terwijl het gaat om hetzelfde thema.
<i>Referentiebasisschool 3</i>	- Laat methodes los en ga uit van de doelen die de kinderen aan het einde moeten hebben gehaald. Stem daar thema's en activiteiten op af. Kijk daarna of die doelen behaald zijn. - Als je projectonderwijs doet, heb je ook taal en rekenen nodig. Als jij een presentatie voorbereid heb je taal nodig. Als je onderzoek doet kan daar bijvoorbeeld rekenen bij zitten. - Het inrichten van de rijke leeromgeving met veel materialen en mogelijkheden om betekenisvolle ervaringen op te doen.

Groepsdoorbrekend werken bij thematisch onderwijs	
<i>Referentiebasisschool 1</i>	- De leerkracht zit niet aan zijn of haar bureau. Meewerken en begeleiden van de kinderen, feedback geven en erbij gaan zitten en bevragen. Echt de begeleider ben je dan. - Het gebouw werkt goed mee en dit geeft de mogelijkheid om niet alles in eigen lokaal te hoeven doen. Je hebt de mogelijkheid om alles om te gooien en/of samen te doen. - Leerkrachten moeten elkaars kinderen in het oog houden en gezamenlijke verantwoordelijkheid voelen over deze kinderen. Elkaars kinderen aanspreken op gedrag. - Je moet heel goed je leerlingen in beeld hebben. - Wij hebben die kinderen niet beoordeeld op hun werkstukken in het begin. Dit kun je pas later doen als ze aan de werkwijze gewend zijn. - Kinderen begeleiden in de manier van werken tot ze het zelfstandig kunnen. In groep 7 en 8 wordt bijvoorbeeld een grotere mate van zelfstandigheid verwacht dan in groep 6, maar je weet zelf vaak goed welke kinderen aansturing en begeleiding nodig hebben. - Leerlingen op hun eigen niveau stappen verder brengen (zone van de naaste ontwikkeling) is het meest belangrijk. Werken op niveau door het ene kind wat meer begeleiding te geven en het andere kind wat meer los te laten. - Zorg dat je met zijn allen samen een thema voorbereid en gezamenlijk draagt. - In de bovenbouw hebben we bovenbouwleerlijnen, in de middenbouw hebben we middenbouwleerlijnen en in de onderbouw hebben we onderbouwleerlijnen.
<i>Referentiebasisschool 2</i>	- Een flexibele leerkracht is een leerkracht die zijn specialisme helemaal uit kan werken. Dit heeft voor de kinderen als voordeel dat die een vakbekwame leerkracht voor de klas hebben staan. Daarnaast is een flexibele leerkracht een leerkracht die flexibiliteit in het team brengt. Een leerkracht die anderen laat zien dat het niet de bedoeling is dat je de hele dag alleen maar met je eigen groepje bezig bent. Hij is constant aan het laveren om zich flexibel op te kunnen stellen. Je ziet dat daardoor de flexibiliteit van andere leerkrachten (die misschien wat minder flexibel zijn) ook bevorderd wordt. Door het enthousiasme wat deze leerkracht heeft, worden andere leerkrachten meegetrokken of tot nadenken aangezet.

	- Begin gewoon heel klein. Begin met creatieve vakken of pak desnoods een vak als spelling. Niks is zo makkelijk als uitproberen bij wereldoriëntatie. Dat is heel veilig. Maar wil je echt stappen zetten dan moet je ook proberen bij andere vakken die je desnoods integreert daarin. Start met pilots. Want door te doen leer je. - Maak leerkrachten eigenaar. Als zij willen, dan laat hun het ook doen. Zorg dat het goed begeleidt wordt. Laat ze het zelf doen. Ga geen externe begeleider inhuren die het weet. Vaak hebben die een eigen kijk en die gaan dan hun kijk op het team projecteren. Loop je ergens tegenaan ga dan kijken waar je 'boodschappen' kunt doen.
<i>Referentiebasisschool 3</i>	- De groepen liggen qua leeftijd redelijk bij elkaar in de buurt, omdat anders het niveauverschil erg uiteen loopt. - Op het moment dat het leeftijdsverschil heel groot is, heb je ook het risico dat het niveauverschil te groot wordt en dat heeft invloed op het aanbod van activiteiten. Je gaat dan dus vaak een optie kiezen die er tussenin valt. Dus iets dat makkelijk kan zijn voor de oudere kinderen, maar moeilijker voor de jonge kinderen. Dus het vereist wel aandacht van de leerkrachten om te kijken naar het niveau van de activiteiten die je aanbiedt.

Samenwerkend leren	
<i>Referentiebasisschool 1</i>	- Niet alleen achteraf feedback geven maar vooral tussentijds op hun proces feedback geven. Daarbij ze ook vooral beoordelen op het proces en de samenwerking in plaats van op het eindproduct. - Je verwachtingen uitspreken op dit gebied. - Praktijkvoorbeeld: De taken moeten verdeeld worden. Als aan het einde blijkt dat een groepslid niet doet wat zijn taak is. Dan gaan we in gesprek/vragen stellen. Hoe benadeeld dit jouw groep? Wat vind jouw groep daarvan? Zie jij wat daar gebeurd en wat jouw aandeel daarin is? Hou zou je het op een andere manier kunnen doen? Even met het kind erbuiten staan en echt in gesprek gaan. Vaak zijn het dezelfde kinderen die dit lastig vinden en die hebben sturing nodig. Het loopt niet altijd even goed. - Kinderen geven elkaar tips en tops, zonder iemand af te vallen. - Over het algemeen mogen kinderen zelf kiezen met wie ze samenwerken.
<i>Referentiebasisschool 2</i>	- Als een kind moeite heeft met iemand in zijn groepje, bijvoorbeeld omdat hij/zij niets uitvoert, dan moet het kind zelf leren om hem/haar daarop aan te spreken. De docent moet dat niet hoeven doen. De docent moet het kind begeleiden in de manier waarop hij dat het beste aan kan pakken. Dan wordt je als leerkracht coach.
<i>Referentiebasisschool 3</i>	- Kinderen worden al vanaf de kleuters aangewend dat zij samen moeten werken dus dat is iets dat is ingebakken in de organisatie. Daar praat je veel met kinderen over. Waar een samenwerkingsactiviteit is, bespreek je achteraf hoe het is gegaan. Van de voorkant verdeel je ook taken en leg je de wederzijdse afhankelijkheid uit. Het kan niet zijn dat twee kinderen samen de rekenopdracht maken en alle antwoorden van één kind komen. Dat wordt besproken met elkaar en je legt uit hoe je dat wil zien. Dat ontwikkelt zich en kinderen weten op een gegeven moment niet meer beter. Nadere toelichting is dan ook niet meer nodig. Dit komt nog wel eens aan de orde maar over het algemeen gaat dit goed.

Zelfverantwoordelijk leren	
<i>Referentiebasisschool 1</i>	- Niet alleen achteraf feedback geven maar vooral tussentijds op het proces feedback geven. - Je verwachtingen uitspreken op dit gebied. - Wij werken van handelend naar de formule. De formule is het eindpunt. Groep 6 is bijvoorbeeld nog veel handelend bezig, in groep 8 gaat het meer naar de formule toe. Kinderen kunnen er zelf voor kiezen om weer te gaan handelen, als ze nodig hebben. - De kinderen mogen eigen keuzes maken in het aanbod van leerstof. Ze tekenen daarvoor in.

	- Je moet werken aan de zelfstandigheid van kinderen vanaf groep 1. Dat er bepaalde momenten zijn dat ze echt zelfstandig aan de slag moeten en ook echt even niet kunnen storen. Mate van zelfstandigheid moet hoog zijn.
<i>Referentiebasisschool 2</i>	- Spreek een belangrijk fundament/kernwaarde af vanuit welke jij het onderwijs vorm wilt geven. Als je zelfverantwoordelijkheid belangrijk vindt, alle acties die je gaat ondernemen moet je dan toetsen aan die zelfverantwoordelijkheid. Dan moet je vooral geen methode pakken. Ken je IPC, dat kun je dan wel bijvoorbeeld pakken. Daar zit een stukje zelfverantwoordelijk leren in. Dat vind ik dan nog verantwoord. - Kinderen moeten ruimte en vertrouwen krijgen, dat garandeert dat het kind eruit haalt wat erin zit. Een klein aantal doen dit niet meteen uit zichzelf maar dan is het aan de leerkracht om dat specifiek te begeleiden.
<i>Referentiebasisschool 3</i>	- Wij vinden het op school heel belangrijk dat ze een keuze maken voor iets wat ze zelf graag willen, want als ze zelf iets willen zijn ze automatisch meer gemotiveerd en heb je een betere betrokkenheid. Maar als kinderen alleen maar altijd dezelfde keuzes maken, is dat wel een gesprek waard. - Wij vinden het handelend niveau erg belangrijk en proberen dit als het even kan in te zetten. Dit kan alleen niet altijd, omdat daar niet altijd de tijd voor is. Soms moet je de keuze maken om een zaak op een andere manier aan te bieden, maar daar waar mogelijk proberen wij dit wel handelend in te zetten. Een voorbeeld is dat er een honderdveld op het schoolplein ligt. Hier kun kinderen in plaats van rekenen met een rekenblad ook sommen mee maken (plus- of minsommen). Dan zijn de kinderen ook meer handelend bezig, omdat zij ook in beweging zijn. Qua materialen zit er natuurlijk een opbouw in, we proberen alle facetten hierin te benutten. - Een van de vormen van het ervaringsgericht onderwijs is het vrij initiatief waarbij kinderen in overleg met de leerkracht zelf kunnen aangeven wat ze willen leren. Dan moeten zij komen met een plan, voorbereiden wat zij willen doen en wat daarvoor nodig is. - Door met kinderen te reflecteren op wat zij doen en wat zij gedaan hebben, wordt de zelfverantwoordelijkheid bevorderd. De leerkracht geeft daarbij feedback en feed forward. Daarbij krijgen de leerlingen ook ruimte om succeservaringen delen.

Overig	
<i>Referentiebasisschool 1</i>	- Je kunt wel ouders inzetten bij activiteiten, maar niet als enige toezicht. - Wij werken heel veel aan teamscholing. Elk jaar een ander thema.
<i>Referentiebasisschool 2</i>	- Als je als leerkracht voor iets open staat, dan kun je je ontwikkelen. Sta je daar niet voor open, met goede redenen, dan moet je blijven doen wat op dat moment goed is.
<i>Referentiebasisschool 3</i>	- Kinderen uit groep 8 kunnen een soort buddy zijn van kinderen uit groep 1 als zij net op school komen. Dat kweekt ook verbondenheid

Groepsdoorbrekend werken
bij het
Thematisch onderwijs

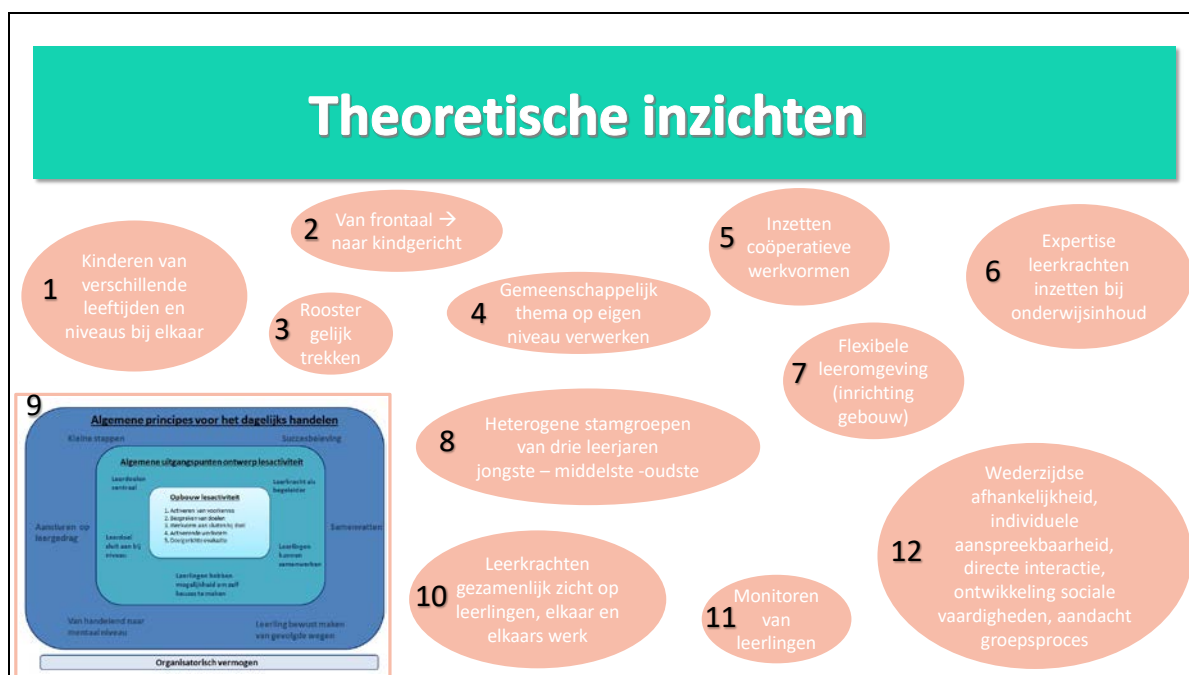
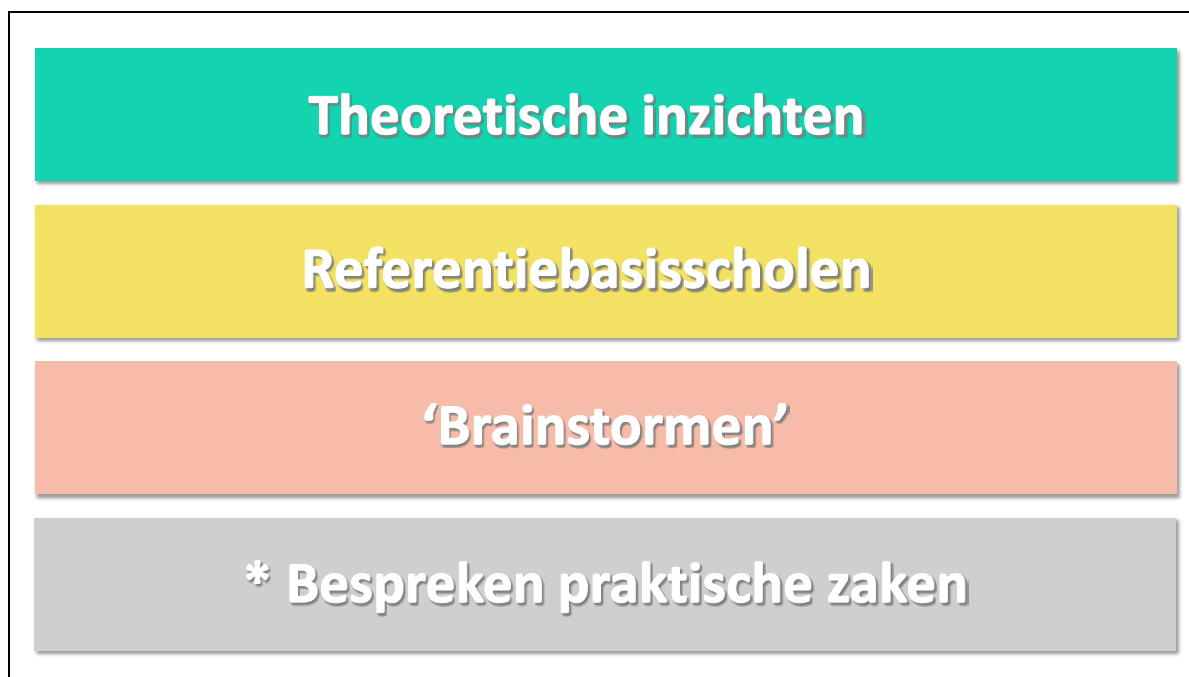
BS de Sprongh

Demi
Hoevenaars

Afstudeeronderzoek

Hoofdvraag

Op welke wijze kan de basisschool uit het onderzoek het **groepsdoorbrekend werken** bij het **thematisch onderwijs** vormgeven en daarbij rekening houden met de pijlers **samenwerkend leren** en **zelfverantwoordelijk leren**?



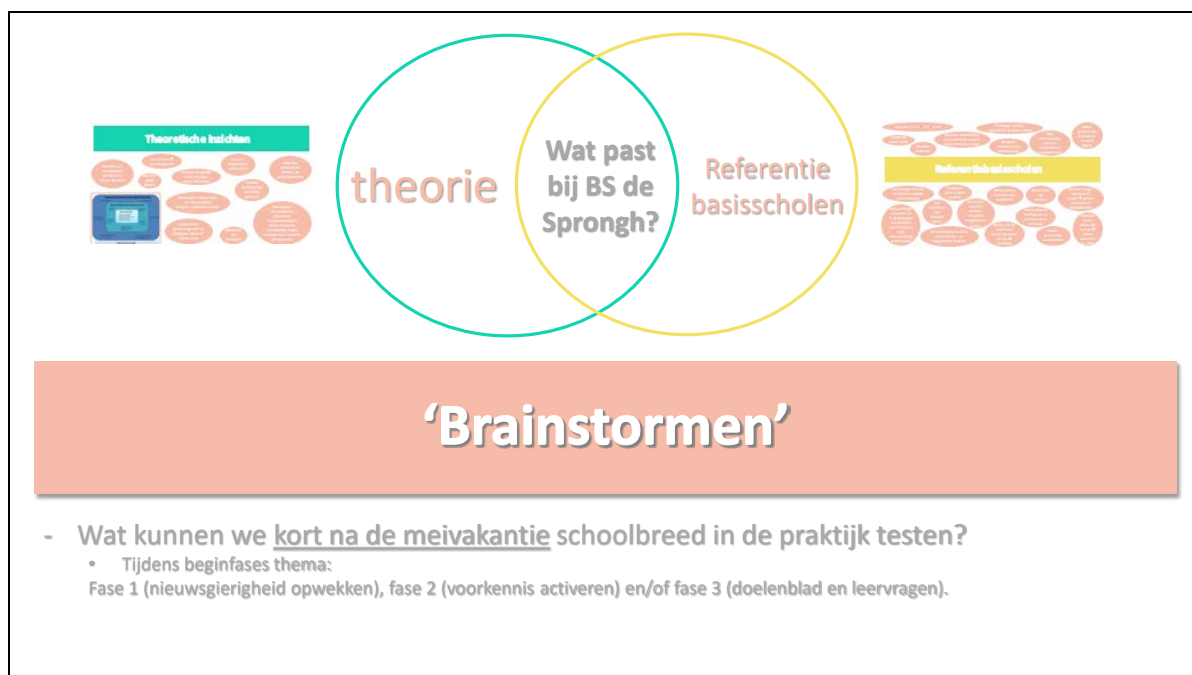
Bronvermelding per nummer (zie dia):

1: Berends (2015), Mathies (2013)	7: Geerligts & Van der Veen (2006)
2: Geerligts & Van der Veen (2006)	8: Meijer (2014), Trouw (2010)
3: Karels (2017)	9: Van Kaathoven (2017)
4: Alles-in-1 (2011), Mathies (2013), ODBS 't Heem (z.j.)	10: Constant (2008)
5: Karels (2017)	11: Geerligts & Van der Veen (2006)
6: Constant (2008)	12: Ebbens & Ettehoven (2016), Tourné (2011)



Bronvermelding per nummer (zie dia):

Referentiebasisschool 1	1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8 – 9 – 10 – 11 – 12 – 14 – 15 – 16 – 17 – 18 – 19 – 20 – 21
Referentiebasisschool 2	2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 12 – 13 – 14 – 15 – 17 – 18 – 20
Referentiebasisschool 3	2 – 4 – 5 – 7 – 8 – 10 – 11 – 12 – 15 – 16 – 18 – 20



Nemen van een besluit voor het experiment

- Tijdsplan:

- Experiment in fase 1 – fase 2 – fase 3
- Vragenlijst: meningen & ervaringen naar aanleiding van het experiment

*** Bespreken praktische zaken**

2.2 Verslag na afloop van groepsinterview

Datum en tijd:

Woensdag 18 april 2018 van 13:00 – 14:00.

Aanwezigen:

Vijf leerkrachten en de directrice. Overige leerkrachten krijgen de terugkoppeling middels mailcontact.

Doel:

Een besluit nemen over wat na de meivakantie schoolbreed uitgeprobeerd gaat worden middels een experiment. Dit naar aanleiding van het theoretisch – en praktijkonderzoek rondom het afstudeeronderzoek groepsdoorbrekend werken bij het thematisch onderwijs.

Uiteindelijke besluit:

De groepen zullen op 3 momenten anders ingedeeld gaan worden.

Dit zal de volgende indeling zijn: 1-2-3, 4-5 en 6-7-8.

Dit zal op de volgende momenten plaatsvinden (tweede week na meivakantie):

- maandag 14 mei van 9.15 - 10.00
- dinsdag 15 mei van 9.15 - 10.00
- donderdag 17 mei van 11.15 - 12.00

Afspraken

De bedoeling is dat op die momenten groepsdoorbrekend aan het thema wordt gewerkt. Dit behelst de volgende fases uit de themaplanning: fase 1 (nieuwsgierigheid opwekken) en fase 2 (voorkennis activeren). Daarbij is het geven van tips en tops in de lessen welke gericht zijn op samenwerking en zelfverantwoordelijkheid belangrijk. Dit is voor kinderen onderling, maar ook van leerkracht naar kinderen toe. Dit doen we na elke thema-les. Een vragenlijst zal ingezet worden om het experiment na afloop te kunnen meten. Deze zal voor de start van het experiment aangeleverd worden.

Bijlage 3 Gegevens experiment

3.1 Ontwerp van het experiment

Groepsdoorbrekend werken bij het thematisch onderwijs

Tijdens het thematisch onderwijs zullen de groepen als volgt ingedeeld worden: groepen 1-2-3, groepen 4-5 en groepen 6-7-8. Uit een interview met referentiebasisschool 1 blijkt dat dit een goede manier is om te clusteren (Bijlage 1.2). Schoolbreed geeft de school het thematisch onderwijs al vorm door middel van het volgen van de fasen welke gebaseerd zijn op 'de Educatiecirkel' van 'Leskracht' (Leskracht, 2016). Het experiment zal uitgevoerd worden tijdens fase 1 (nieuwsgierigheid opwekken) en fase 2 (voorkennis activeren). Leerkrachten mogen zelf invulling geven aan deze fasen. Uit een interview met referentiebasisschool 1 komt naar voren dat het belangrijk is dat kinderen elkaar tips en tops leren geven (Bijlage 1.2). Tijdens het experiment zal dit daarom tijdens fasen 1 en 2 ingezet worden om het samenwerkend – en zelfverantwoordelijk leren te bevorderen.	Specifiek De school gaat vanuit de visie en een krimpsituatie volgend schooljaar van start met meer groepsdoorbrekend werken. Het doel van dit experiment is het schoolbreed opdoen van ervaringen, inzichten en meningen ten aanzien van groepsdoorbrekend werken en deze inzichtelijk maken. De resultaten zijn kwalitatief te noemen doordat het gaat om ervaringen, inzichten en meningen. Er zullen zes leerkrachten deelnemen aan het experiment. Zij zullen op de volgende momenten groepsdoorbrekend werken: maandag 14 mei van 9.15-10.00, dinsdag 15 mei van 9.15-10.00 en donderdag 17 mei van 11.15-12.00.	Meetbaar Om te kunnen bepalen in welke mate het doel van het experiment bereikt is zal een vragenlijst ingezet worden. Deze zal na afloop van het experiment door de leerkrachten ingevuld worden. De vragenlijst zal voor de start van het experiment aangeleverd worden. Zie bijlage 4.1 voor meer informatie over deze vragenlijst.
Acceptabel Het ontwerp van dit experiment is tot stand gekomen in samenspraak met het team van de basisschool middels een groepsinterview. Hierdoor is er voldoende draagvlak voor het experiment. Zie bijlage 2 (2.1 en 2.2.) voor meer informatie over dit groepsinterview.	Realistisch Het groepsdoorbrekend werken zal afgebakend tijdens het thematisch onderwijs op drie verschillende momenten plaats vinden. Dit is in samenspraak met het team van de basisschool besloten. De geformuleerde doelen zijn hierdoor realistisch en haalbaar.	Tijdgebonden Het experiment dat plaatsvindt op de hiervoor genoemde dagen omvat per dag drie kwartier. Dit zijn de enige momenten waarop groepsdoorbrekend gewerkt wordt. Na deze drie dagen stopt het experiment. Het doel is bereikt wanneer de ervaringen, inzichten en meningen ten aanzien van groepsdoorbrekend werken inzichtelijk gemaakt zijn aan de hand van een vragenlijst.

Dit ontwerp is gebaseerd op het SMART formuleren beschreven door Gerritsma, De Haan, Den Hollander, Mitzschke & Van der Veen (2010).

Bijlage 4 Vragenlijst

4.1 Opzet vragenlijst

Vragenlijst

naar aanleiding van het experiment met betrekking tot groepsdoorbrekend werken bij thematisch onderwijs

Ik ben leerkracht van groep: _____ Mijn leeftijd is: _____

1. *Op welke manier heb je het groepsdoorbrekend werken bij het thematisch onderwijs ervaren?*

(omcirkel) zeer onprettig onprettig prettig zeer prettig

2. *Op welke manier hebben leerlingen volgens jou het groepsdoorbrekend werken bij het thematisch onderwijs ervaren?*

(omcirkel) zeer onprettig onprettig prettig zeer prettig

3. *Welke voordelen ervaar je als leerkracht aan het op deze manier vormgeven van onderwijs?*

4. *Welke nadelen ervaar je als leerkracht aan het op deze manier vormgeven van onderwijs?*

5. *Welke voordelen hebben leerlingen volgens jou ervaren?*

6. *Welke nadelen hebben leerlingen volgens jou ervaren?*

7. *Hoe heb je het geven van tips en tops met betrekking tot samenwerken en zelfverantwoordelijkheid vormgegeven bij deze manier van onderwijs?*

4.2 Uitwerking vragenlijsten

Vragenlijst

naar aanleiding van het experiment met betrekking tot groepsdoorbrekend werken bij thematisch onderwijs

Ik ben leerkracht van groep: 1-2 Mijn leeftijd is: 22

1. *Op welke manier heb je het groepsdoorbrekend werken bij het thematisch onderwijs ervaren?*

(**omcirkel**) zeer onprettig onprettig **prettig** zeer prettig

2. *Op welke manier hebben leerlingen volgens jou het groepsdoorbrekend werken bij het thematisch onderwijs ervaren?*

(**omcirkel**) zeer onprettig onprettig **prettig** zeer prettig

3. *Welke voordelen ervaar je als leerkracht aan het op deze manier vormgeven van onderwijs?*

- De oudere leerlingen kun je inzetten met betrekking tot het opschrijven van informatie, omdat groep 1-2 dat nog niet echt kan.
- Je ervaart als leerkracht goed de rol als begeleider, doordat de kinderen bij deze manier van werken vooral coöperatief bezig zijn.

4. *Welke nadelen ervaar je als leerkracht aan het op deze manier vormgeven van onderwijs?*

- Het niveau van de leerlingen ligt ver uit elkaar, waardoor het moeilijk is om alle leerlingen optimaal aan te spreken.
- Je zit vast aan bepaalde tijdstippen, omdat je rekening moet houden met de groep die bij jou in de klas erbij komt.

5. *Welke voordelen hebben leerlingen volgens jou ervaren?*

- De jongere leerlingen kunnen van de oudere leerlingen leren.
- De leerlingen zien ook eens andere gezichten.

6. *Welke nadelen hebben leerlingen volgens jou ervaren?*

- Een grotere groep zorgt voor minder structuur en een hoger geluidsniveau.
- Kinderen zijn niet gewend aan deze manier van werken.

7. *Hoe heb je het geven van tips en tops met betrekking tot samenwerken en zelfverantwoordelijkheid vormgegeven bij deze manier van onderwijs?*

- Eerst gevraagd aan de kinderen of dat ze wisten wat tips en tops zijn. Uiteindelijk wist groep 3 dit en zij hebben dit aan de kinderen van groep 1-2 uitgelegd. Van te voren mijn verwachtingen uitgesproken wat betreft het geven van tips en tops. Aan het einde van de samenwerkingsactiviteit de kinderen elkaar tips en tops laten geven. De kinderen mochten op hun gekregen tip of top reageren.

Vragenlijst

naar aanleiding van het experiment met betrekking tot groepsdoorbrekend werken bij thematisch onderwijs

Ik ben leerkracht van groep: 3-4 Mijn leeftijd is: 24

1. *Op welke manier heb je het groepsdoorbrekend werken bij het thematisch onderwijs ervaren?*

(omcirkel) zeer onprettig onprettig prettig zeer prettig

2. *Op welke manier hebben leerlingen volgens jou het groepsdoorbrekend werken bij het thematisch onderwijs ervaren?*

(omcirkel) zeer onprettig onprettig prettig zeer prettig

3. *Welke voordelen ervaar je als leerkracht aan het op deze manier vormgeven van onderwijs?*

- De groepssamenstelling. Ik kan groep 4 en 5 op dezelfde manier benaderen. Bij 3-4 kan groep 3 niet mee in het niveau van groep 4.

4. *Welke nadelen ervaar je als leerkracht aan het op deze manier vormgeven van onderwijs?*

- De kerndoelen van groep 4 en groep 5 komen niet overeen.

5. *Welke voordelen hebben leerlingen volgens jou ervaren?*

- Meer aangesproken worden op het niveau en een passende belevingswereld.

6. *Welke nadelen hebben leerlingen volgens jou ervaren?*

- Groep 4 heeft misschien wat info meegekregen die iets boven niveau lag.

7. *Hoe heb je het geven van tips en tops met betrekking tot samenwerken en zelfverantwoordelijkheid vormgegeven bij deze manier van onderwijs?*

- Aan het einde van de les gaven ze elkaar tips en tops en bespraken we wat voorbeelden klassikaal.

Vragenlijst

naar aanleiding van het experiment met betrekking tot groepsdoorbrekend werken bij thematisch onderwijs

Ik ben leerkracht van groep: 5-6 Mijn leeftijd is: 29

1. Op welke manier heb je het groepsdoorbrekend werken bij het thematisch onderwijs ervaren?

(omcirkel) zeer onprettig onprettig prettig zeer prettig

2. Op welke manier hebben leerlingen volgens jou het groepsdoorbrekend werken bij het thematisch onderwijs ervaren?

(omcirkel) zeer onprettig onprettig prettig zeer prettig

3. Welke voordelen ervaar je als leerkracht aan het op deze manier vormgeven van onderwijs?

- Bij dit thema alleen dat je de algemene doelen gezamenlijk kunt bespreken.

4. Welke nadelen ervaar je als leerkracht aan het op deze manier vormgeven van onderwijs?

- Omdat je allemaal andere tijdvakken hebt, wordt het nieuwsgierig maken veel te breed.

5. Welke voordelen hebben leerlingen volgens jou ervaren?

- Dat ze over verschillende tijdvakken dingen te weten zijn gekomen.

6. Welke nadelen hebben leerlingen volgens jou ervaren?

- Dat ze teleurgesteld zijn, omdat ze geen oorlogstijdvak hebben.

7. Hoe heb je het geven van tips en tops met betrekking tot samenwerken en zelfverantwoordelijkheid vormgegeven bij deze manier van onderwijs?

- Ze hebben niet veel samen gewerkt. Wel hebben ze gezamenlijk naar info gezocht. Ze hebben elkaar tips voor websites en boeken gegeven.

Vragenlijst

naar aanleiding van het experiment met betrekking tot groepsdoorbrekend werken bij thematisch onderwijs

Ik ben leerkracht van groep: 5-6 Mijn leeftijd is: 60

1. Op welke manier heb je het groepsdoorbrekend werken bij het thematisch onderwijs ervaren?

(omcirkel) zeer onprettig onprettig prettig zeer prettig

2. Op welke manier hebben leerlingen volgens jou het groepsdoorbrekend werken bij het thematisch onderwijs ervaren? *(Over het algemeen genomen.)*

(omcirkel) zeer onprettig onprettig prettig zeer prettig

3. Welke voordelen ervaar je als leerkracht aan het op deze manier vormgeven van onderwijs?

- Ik denk dat het goed aansluit bij de interesse van de meeste kinderen.

4. Welke nadelen ervaar je als leerkracht aan het op deze manier vormgeven van onderwijs?

- Je hebt bij sommige kinderen geen idee waar ze mee bezig zijn (weinig overzicht).

5. Welke voordelen hebben leerlingen volgens jou ervaren?

- Kinderen maken vanuit hun eigen interesse een keuze voor het onderwerp waarin ze zich willen verdiepen.

6. Welke nadelen hebben leerlingen volgens jou ervaren?

- Voor sommige kinderen is het moeilijk een keuze te maken uit zoveel mogelijkheden.

7. Hoe heb je het geven van tips en tops met betrekking tot samenwerken en zelfverantwoordelijkheid vormgegeven bij deze manier van onderwijs?

- n.v.t.

Vragenlijst

naar aanleiding van het experiment met betrekking tot groepsdoorbrekend werken bij thematisch onderwijs

Ik ben leerkracht van groep: 7-8 Mijn leeftijd is: 27

1. *Op welke manier heb je het groepsdoorbrekend werken bij het thematisch onderwijs ervaren?*

(omcirkel) zeer onprettig onprettig prettig zeer prettig

2. *Op welke manier hebben leerlingen volgens jou het groepsdoorbrekend werken bij het thematisch onderwijs ervaren?*

(omcirkel) zeer onprettig onprettig prettig zeer prettig

3. *Welke voordelen ervaar je als leerkracht aan het op deze manier vormgeven van onderwijs?*

- Samen met een andere collega sparren.
- Je bent samen verantwoordelijk voor de groep en les.

4. *Welke nadelen ervaar je als leerkracht aan het op deze manier vormgeven van onderwijs?*

- Weinig flexibel in tijdstippen.

5. *Welke voordelen hebben leerlingen volgens jou ervaren?*

- Andere leerlingen om hen heen.
- Er is veel kennis om te delen.
- Ze doen nieuwe vaardigheden op.

6. *Welke nadelen hebben leerlingen volgens jou ervaren?*

- Er is minder structuur (meer leerlingen in de groep, andere leerkracht, andere plaatsen, enz.)

7. *Hoe heb je het geven van tips en tops met betrekking tot samenwerken en zelfverantwoordelijkheid vormgegeven bij deze manier van onderwijs?*

- De leerlingen noemen zelf tips en tops op.