

---

## SAMENWERKEND LEREN IN HETEROGENE KLASSEN

*Marleen Miedema*

In het voortgezet onderwijs (vo) in Nederland zijn belangrijke veranderingen gaande. Na de invoering van de basisvorming is nu de bovenbouw aan de beurt. Bij beide veranderingen wordt veel meer dan voorheen het accent gelegd op vaardigheden en toepassingsmogelijkheden. De nieuwe samenleving vraagt immers mensen die in staat zijn van functie en positie te veranderen en die geleerd hebben zich nieuwe kennis en inzichten snel eigen te maken. Communicatieve en sociale vaardigheden zijn hierbij van groot belang.

Het onderwijs verandert ook op een andere manier. Er komen steeds meer vorscholen met een groot percentage allochtone leerlingen. Deze leerlingen hebben vaak problemen die deels kunnen worden teruggevoerd op een gebrek aan schoolse taalvaardigheid (Hajer & Meestringa 1996). Ook leerlingen uit een laag sociaal-economisch milieu lijken deze problemen te ondervinden. Taalproblemen van zowel autochtone als allochtone leerlingen in het vo vragen om een geïntegreerd onderwijs waar naast aandacht voor *taalbeheersing* ook aandacht is voor *taalverwerving*. Dit kan onder andere door de interactiemogelijkheden op school te vergroten.

Dat lijkt echter eenvoudiger dan het is. Ondanks de genoemde veranderingen in het onderwijs hebben docenten nog relatief weinig veranderd in hun manier van lesgeven. Zij zijn nog altijd het grootste gedeelte van de les aan het woord, waarbij de leerlingen luisteren en zo nu en dan een vraag stellen of beantwoorden. Pogingen de interactiemogelijkheden in de klas te vergroten door leerlingen in kleine groepjes te laten werken, lopen vaak uit op een teleurstelling. Wegens gebrek aan kennis en ervaring wordt het verwachte effect niet bereikt en docenten keren met een 'zie-je-wel-zucht' terug naar hun frontale-lespraktijk.

Dit artikel is een poging de kennis over *Samenwerkend Leren* (SL) te vergroten. Het is gebaseerd op de twee afstudeerscripties die ik ter afronding van de studies Toegepaste Taalkunde en Nederlandse Taal- en Letterkunde schreef. Ik zal als eerste ingaan op de vraag wat SL nu precies inhoudt en aan welke eisen het verbonden is. Op basis van de gestelde voorwaarden zal ik proberen aan te geven op welke manier SL in het voortgezet onderwijs vorm kan worden gegeven.

## 1 SAMENWERKEND LEREN, WAT IS DAT?

Samenwerkend Leren is een Nederlandse vertaling van de in de Amerikaanse literatuur gebruikte term 'Cooperative Learning'. Het is moeilijk een sluitende definitie te geven van dit begrip. In principe gaat het om een vorm van leren waarin leerlingen in groepen van twee of meer samenwerken om een gemeenschappelijk doel te bereiken.

In de onderzoeksliteratuur worden vele effecten aan SL toegeschreven. SL zou van invloed zijn op sociale vaardigheden, zorgen voor betere interpersoonlijke relaties, de leerprestaties en productiviteit verbeteren, en de taalvaardigheid vergroten. Al deze effecten treden echter pas op als het proces van samenwerken goed verloopt. Het simpelweg bij elkaar zetten van een aantal individuen in een groep heeft niet het gewenste effect. Er kan dan tijdens het samenwerkingsproces namelijk van alles misgaan. Een groepslid kan bijvoorbeeld denken dat de taak ook zonder zijn of haar inspanning wel klaar komt en zich onthouden van activiteiten. Vaak gebeurt dit vooral bij minder vaardige leerlingen, die zich uit onzekerheid stil houden.

Dit heeft echter ook effect op de inzet van andere groepsleden. Deze willen zich niet misbruikt voelen en verminderen dientengevolge hun inspanning. Het belangrijkste probleem is waarschijnlijk dat het vaak de beste leerlingen in een groep zijn die het voortouw nemen. Zij nemen beslissingen, leggen moeilijke dingen uit, en vatten het geleerde samen. Dit is vooral een kwalijke zaak omdat onderzoek heeft uitgewezen dat de hoeveelheid tijd die leerlingen besteden aan uitleggen, correleert met de hoeveelheid geleerde kennis. Op deze manier worden de goede leerlingen alleen nog maar beter en worden de verschillen tussen leerlingen vergroot.

Van echt SL is pas sprake als een taak zo in elkaar zit dat ze een intensieve samenwerking van *alle* deelnemers vereist. In dat geval worden zowel de sterkere als de zwakkere leerlingen er beter van. De belangrijkste manier om te voorkomen dat bepaalde groepsleden zich onthouden van activiteiten, is ervoor te zorgen dat de groepsleden positief afhankelijk van elkaar zijn. Volgens Johnson & Johnson (1989) is er sprake van positieve wederzijdse afhankelijkheid wanneer een persoon het gevoel heeft dat zijn succes afhankelijk is van het succes van anderen en vice versa, en dat activiteiten gecoördineerd moeten worden om het gestelde doel te bereiken. Bij een positieve wederzijdse afhankelijkheid voelt iedereen zich kortom verantwoordelijk voor het groepsdoel.

Er zijn verschillende manieren om groepsleden afhankelijk van elkaar te maken. Johnson & Johnson (1989) noemen de volgende:

(1) *Beloningsafhankelijkheid*

Elke leerling krijgt, ongeacht zijn persoonlijke bijdragen, hetzelfde cijfer (of

een andere beloning) voor een gemeenschappelijk product.

VOORBEELD: het product kan een artikel of een folder zijn, maar ook een discussie of het antwoord op een vraag.

(2) *Taakafhankelijkheid*

Een grotere opdracht wordt opgesplitst in enkele subopdrachten, waarbij elke leerling verantwoordelijk is voor zijn eigen subopdracht en voor het eindproduct.

VOORBEELD: het gezamenlijk samenvatten van een tekst. Iedereen vat één alinea samen en de kernzinnen worden vervolgens met behulp van signaalwoorden en -zinnen aan elkaar verbonden.

(3) *Bronafhankelijkheid*

Leerlingen krijgen elk een deel van de totale informatie die nodig is om de taak te volbrengen.

VOORBEELD: een discussie-opdracht waarbij leerlingen elk de beschrijving krijgen van één politieke gevangene. Eén van de gevangenen mag worden vrijgelaten. De leerlingen moeten beslissen wie en waarom.

(4) *Rolafhankelijkheid*

Iedere deelnemer krijgt een bepaalde rol of functie toegewezen. Alle rollen zijn belangrijk voor het goed uitvoeren van de taak.

VOORBEELD: bij een bepaalde taak worden een gespreksleider, een tijdbe-waker en een rapporteur aangesteld.

Er is pas sprake van SL als leerlingen op één van de bovengenoemde manieren afhankelijk van elkaar zijn. Er is echter nog een belangrijke eis aan SL: er moet expliciet aandacht worden besteed aan sociale vaardigheden. Het gaat hier om vaardigheden als luisteren, ingaan op bijdragen van anderen, uitleg vragen en geven, zorg dragen voor ieders participatie, een mening van argumenten voorzien, en beslissingen nemen.

Er kan op drie momenten aandacht worden besteed aan deze vaardigheden. Er kunnen *voorafgaand* aan een opdracht korte oefeningen worden gedaan die bepaalde vaardigheden benoemen en oefenen, bijvoorbeeld oefeningen waarin leerlingen de vorige spreker moeten parafraseren of samenvatten voor ze zelf iets mogen zeggen. Er kan ook *tijdens* een SL-opdracht nadruk worden gelegd op een sociale vaardigheid door positief gedrag te benoemen en te belonen. Ten slotte kan er *na* afloop worden geëvalueerd. Je kunt leerlingen bijvoorbeeld zelf een cijfer laten geven op hun samenwerking. Problemen in die samenwerking kunnen klassikaal worden besproken.

## 2 SAMENWERKEND LEREN, HOE ZOU DAT KUNNEN?

Nu het belang van SL duidelijk is geworden en nu is besproken aan welke eisen dit zou moeten voldoen, is het tijd voor meer praktische informatie. Hoe zou SL in het vo en met name binnen het vak Nederlands vormgegeven kunnen worden? Hieronder volgen een paar suggesties voor soorten oefeningen. De genoemde vormen kunnen op veel manieren worden ingevuld.

- (1) *Check in duo's*  
Oefeningen waarbij eerst individueel een vraag wordt beantwoord of een opdracht wordt gemaakt. Hierna vergelijken leerlingen in tweetallen hun antwoorden. Wanneer er verschillen zijn, wordt overlegd. Een docent bespreekt alleen vragen na waarover geen overeenstemming is bereikt.
- (2) *Raadsels*  
Oefeningen die gebaseerd zijn op een bewust kennisverschil tussen leerlingen en waarbij één of meerdere leerlingen raadselbedenker zijn en de andere(n) oplosser(s).  
VOORBEELD: één leerling beschrijft een ruimte of personage uit een verhaal, de andere raadt om wie het gaat. Een leerling geeft een andere leerling een instructie over een te tekenen figuur of uit te voeren handeling.
- (3) *Passen en meten*  
Spelletjes waarbij de juiste combinaties moeten worden gemaakt, of waarbij de juiste volgorde moet worden gevonden. Zo kunnen bijvoorbeeld bij woorden de juiste betekenissen worden gezocht, bij zinsdelen hun functie, en bij verhaalpersonages hun karakterbeschrijving. Leerlingen krijgen elk slechts een deel van de informatie en daardoor kunnen alleen door overleg de juiste combinaties worden gevonden.
- (4) *Het snelst, het meest*  
Oefeningen gebaseerd op de competitie tussen groepen. De kans op gezamenlijk succes, namelijk het winnen van de groep (beloningsafhankelijkheid) stimuleert om zo snel mogelijk een taak te volbrengen of zoveel mogelijk oplossingen of voorbeelden te bedenken. Leerlingen krijgen bijvoorbeeld eerst tijd om in hun groepje zoekstrategieën te bedenken en te oefenen. Daarna krijgen ze vragen waar ze zo snel mogelijk een antwoord bij moeten zoeken.
- (5) *Numbered heads*  
'Numbered heads' is een manier om ervoor te zorgen dat alle leerlingen zich bemoeien met het overleg in de groep en dat moeilijke dingen aan de zwakkere leerlingen worden uitgelegd tot ze het snappen. Dit effect wordt bereikt door leerlingen in de groep te nummeren. Na overleg wordt aan een willekeurig nummer het antwoord gevraagd. De hele groep wordt beoordeeld op het antwoord van deze leerling. Het 'genummerde hoofd'

kan ook worden gevraagd een presentatie te geven.

(6) *Brainstorm*

Brainstorm is vaak de eerste fase van een grotere opdracht. Een voorbeeld is het aandragen van ideeën voor een schrijfofdracht. Leerlingen leveren om de beurt een creatieve bijdrage. Om zeker te zijn van ieders participatie kan de strenge regel worden ingesteld dat je pas weer iets mag zeggen nadat alle anderen een beurt hebben gehad. Ook kunnen leerlingen worden verplicht voort te borduren op het idee van een ander. Dit laatste is goed toepasbaar bij creatieve schrijfofdrachten.

(7) *Pars pro toto*

Bij deze SL-vorm leveren groepsdeelnemers elk een deel van een totaalproduct. Er wordt bijvoorbeeld door ieder groepslid een deel van een artikel, samenvatting, krant of brochure geschreven. Het kan ook dat elk groepslid zich specialist maakt op een bepaald kennisgebied en deze kennis overdraagt op de andere groepsleden.

Oefeningen in het leerboek zijn met een beetje energie en creativiteit vaak om te zetten naar één van bovengenoemde structuren. De 'check-in-duo-structuur' kan goed worden gebruikt voor het nabespreken van oefeningen, maar ook als kort intermezzo tijdens een instructie. De brainstorm- en pars-pro-toto-structuur zijn goed toe te passen bij complexe taken, bijvoorbeeld grotere schrijfofdrachten. De andere genoemde structuren zijn goed inpasbaar bij eenvoudige taken. In verband met de benodigde sociale vaardigheden is het van belang de groeps grootte en complexiteit van een structuur langzaam op te bouwen.

Los van de keuze voor een bepaalde SL-vorm staat de keuze voor de manier waarop die leerlingen wordt aangeboden. Worden de handelingen van de leerlingen precies gepland en voorgeschreven of worden deze zoveel mogelijk open gelaten? Een sterke structurering heeft het voordeel dat docenten de touwtjes niet geheel uit handen hoeven te geven en bovendien weten leerlingen waar ze aan toe zijn. Het nadeel van een sterke structurering is echter dat leerlingen de mogelijkheid wordt ontnomen zelf hun doelen te specificeren en hun procedures te plannen. Conceptueel georiënteerde interactie is nu juist van belang voor de ontwikkeling van de taalvaardigheid en het denken, en bovendien zijn planning en strategieën belangrijke vaardigheden binnen zelfstandig leren.

Dit dilemma kan enigszins worden opgelost wanneer oefeningen in een vaste structuur worden aangeboden. Er kan bijvoorbeeld met het schema uit tabel 1 worden gewerkt.

TABEL 1: Samenwerkend Leren-schema

Opdracht:	Maximaal beschikbare tijd: naam gespreksleider: naam rapporteur: naam tijdbewaker: naam coach: naam informatiemanager:	
De opdracht bestaat uit de volgende dingen die we moeten doen:		
<u>wat</u>	<u>wie</u>	<u>tijd</u>
1. 2. 3. 4.		

*Uit: Miedema (1996)*

Volledig ingevuld biedt dit schema de leerder veel houvast. Wanneer het schema vaak wordt gebruikt, kan een leerder echter steeds meer zaken zelf invullen. De opdracht en maximale tijd is in zo'n geval gegeven, maar de leerlingen beslissen zelf welke deelstappen moeten worden genomen (wat), wie bepaalde taken moet uitvoeren (wie), en in welke tijdsplanning de opdracht wordt uitgevoerd (tijd).

Enkele in het schema genoemde rollen behoeven nog enige toelichting. Een gespreksleider verdeelt taken en beurten en zorgt dat er beslissingen worden genomen; een informatiemanager houdt in de gaten of iedereen snapt wat er gedaan moet worden en is tevens enig contactpersoon met de docent; een coach is verantwoordelijk voor de sfeer in de groep. De taken en de verantwoordelijkheden die bij een bepaalde rol horen, kunnen het beste worden verduidelijkt door rolkaarten af te drukken, die leerlingen tijdens de taakuitvoering bij zich houden. Met behulp van dergelijke kaarten kan ook de indeling van groepen en de rolverdeling makkelijker worden geregeld.

Tot nu toe heb ik vooral aandacht besteed aan de vraag hoe een SL-les vormgegeven moet worden. Minder aandacht is er geweest voor de uitvoering ervan. Een SL-les vraagt van een docent hele andere vaardigheden dan hij in een frontale les nodig heeft. Een docent is tijdens een SL-les begeleider. Hij geeft feedback, moedigt groepen aan om problemen zelf op te lossen en moti-

veert leerlingen om aan het werk te gaan. De docent krijgt hierdoor in eerste instantie meer tijd. Deze tijd kan worden benut om leerlingen goed te observeren. Dit is nodig om gedetailleerde feedback te kunnen geven over zowel inhoudelijke zaken als het samenwerkingsproces. Een 'begeleidende' docent antwoordt bij een hulpvraag 'weet iemand anders in de groep het misschien? op welke manier zou je het antwoord kunnen vinden?' in plaats van zelf het antwoord te geven. Veel docenten zullen er moeite mee hebben de touwtjes op deze manier uit handen te geven. Maar "teachers are always surprised to discover how smoothly students can operate on their own in properly designed groupwork" (Cohen 1986).

### 3 TOT SLOT

Ik heb in dit artikel geprobeerd wat praktische informatie te geven over SL. Als SL goed wordt aangepakt, is het zowel voor docent als leerling een verrijking van de bestaande lespraktijk. Dat in het achterhoofd houdende kunnen bestaande bezwaren worden overwonnen. De benodigde docentvaardigheden verschillen van die bij een frontale manier van onderwijs, en vooral in het begin zal het zelf omzetten van leerboekoefeningen naar SL-oefeningen tijd en energie kosten. Een docent die meedeed aan het ALL-project van het APS zei daar echter over: "Vooraf aan de lessen ben ik meer tijd kwijt, maar gedurende de lessen word ik minder moe, omdat ik niet zo hoeft te trekken" (Ebbens e.a. 1996). Voor veel docenten zal het uiteindelijk een kwestie van vallen en opstaan worden. Nu is vallen niet zo erg en wat blauwe knieën ook niet, wanneer men maar niet vergeet om weer op te staan.

### LITERATUUR

- Cohen, E. G.: *Designing groupwork. Strategies for the heterogeneous classroom*. New York: Teachers College Press, 1986.
- Ebbens, S., S. Ettekoven & J. van Rooijen: *Effectief leren in de les. Basisvaardigheden voor docenten*. Groningen: Wolters-Noordhoff, 1996.
- Hajer, M. & T. Meestringa: *Schooltaal als struikelblok. Didactische wenken voor alle docenten*. Bussum: Coutinho, 1996.
- Johnson, D.W. & F.P. Johnson: *Cooperation and competition. Theory and research*. Minnesota: Interaction Book Company, 1989.
- Miedema, M.: *Samenwerkend Leren in heterogene klassen*. Afstudeerscriptie Toegepaste Taalkunde RUG, 1996. (Verschenen in de reeks 'Studie en Onderzoek' nr. 23. Enschede: SLO, 1996.)