

Praktijkgericht Onderzoek (PGO)

De kracht van samenwerkend leren, voor nu en morgen.

Gemaakt door:

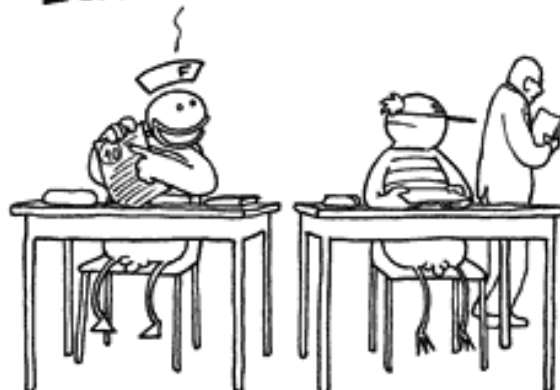
Dirk-Jan de Kooter
Sjoerd Nanninga
Michelle Rouwet

Januari 2014

FOKKE & SUKKE
HEBBEN EEN NIEUWE ONDERWIJSMETHODE ONTDEKT

ZÓ HEE!!

**DAT "LEREN"
DAT WERKT
ECHT GOED!!!**



RG.T

www.foksuk.nl

Inhoudsopgave:

1. Inleiding	p. 3
2. Theoretisch kader	p. 4
2.1 Wat is samenwerkend leren?	p. 4
2.2 Rendement van samenwerkend leren	p. 5
2.3 Problemen die docenten ervaren bij het toepassen van samenwerkend leren	p. 6
2.4 Conclusie	p. 6
3. Methode	p. 8
3.1 Onderzoeksvragen	p. 8
3.2 Methode van interviews	p. 9
4. Analyse	p. 11
4.1 Uitleg en afspraak	p. 11
4.2 Folder en het stellen van vragen	p. 11
4.3 Voorlopige vaststelling van resultaten	p. 12
4.4 Uitwerking tot verslagen	p. 12
5. Vergelijking van de informatie uit interviews met de kennis uit de literatuur	P. 14
5.1 Verantwoording van de respondenten	p. 14
5.2 Overeenkomsten tussen interviews en literatuur	p. 15
5.3 Verschillen tussen interviews en literatuur	p. 16
5.4 Beantwoording van de deelvragen aan de hand van de interviewsp.	17
5.5 Vergelijking met de theorie	p. 18
5.5.1 Overeenkomsten	p. 18
5.5.2 Verschillen	p. 18
5.6 Conclusie	P. 18
6. Conclusie	p. 19
6.1 Discussie	p. 19
7. Literatuurlijst	P. 21
8. Bijlagen	P. 23

1. Inleiding

Iedere docent heeft als doel om het optimale rendement uit zijn of haar lessen te halen. Ook weet iedere docent dat meer informatie blijft hangen door leerlingen er iets mee te laten doen, dan de leerlingen schaaftachtig naar het vurige verhaal van de docent te laten aanschouwen. Wij hebben zelf ervaren dat brugklassen haar docenten confronteren met deze kennis. De hoogste tijd dus voor deze docenten om een leerklimaat neer te zetten met meer rendement: samenwerkend leren.

De sociaal psycholoog Remmerswaal (2005, p. 13) omschrijft het samenwerkend leren als 'een manier van werken waarbij de positieve kanten van groepen optimaal benut en gestimuleerd worden, waardoor de groep haar kracht ontwikkelt.' Wordt samenwerkend leren met succes ingezet, dan is het gevolg volgens de gedragswetenschappers Haenen & Haitink (1999, p. 24) 'dat een groep mensen als één geheel functioneert, een gemeenschappelijk doel heeft en eensgezind is over de manier van samenwerken'. Uit de verhouding tussen groepswork en individueel work blijkt of scholen er behoefte aan hebben samenwerkend leren als leermiddel in te zetten. Als het individueel work de voorkeur heeft boven groepswork en docenten bovendien van mening zijn dat profielwerkstukken een individuele taak is, dan is er meer groepswork op een school noodzaak voor een groter leerrendement.

Als startende docenten valt het ons bij lesobservaties op dat samenwerkend leren door veel docenten vaak niet in de les wordt toegepast. In het theoretisch kader staat centraal wanneer samenwerkend leren succesvol is en waarom er zo weinig docenten voor kiezen deze leervorm toe te passen. Op basis van de literatuur maken wij een handleiding voor docenten hoe je samenwerkend leren succesvol toepast in de klas die wij vervolgens voorleggen aan ervaren docenten, die óf samenwerkend leren succesvol toepassen, óf deze werkvormen meer willen inzetten. Het doel van deze interviews met docenten is tweeledig: enerzijds de theoretische achtergronden van samenwerkend leren toetsen aan de praktijk, anderzijds om van het eindproduct een praktisch hulpmiddel te maken voor docenten middels meervoudige feedback uit de praktijk. Dankzij de interviews kan de handleiding tevens worden aangevuld met een arsenaal aan goed toepasbare werkvormen die docenten al eerder hebben toegepast in hun eigen lessen, met daarin duidelijke instructies hoe zij de klas hebben begeleidt tijdens het samenwerkingsproces.

Aangezien de praktische aanwijzingen om samenwerkend leren succesvol te laten zijn in de les centraal staan, is de onderzoeksvraag als volgt:

“Welke factoren dragen bij aan een succesvol verloop van samenwerkend leren in de les?”

Bij deze centrale vraag hebben we deelvragen opgesteld. Deze deelvragen luiden:

1. Welke factoren zijn belangrijk voor succesvol samenwerkend leren?
2. Tegen welke problemen lopen docenten aan bij het toepassen van samenwerkend leren?
3. Wat kan de docent doen om samenwerkend leren succesvol te laten zijn in de les?

2. Theoretisch kader: Het leerrendement van samenwerkend leren

Het theoretisch kader bestaat uit drie onderdelen. Noodzakelijk is om ten eerst te definiëren wat samenwerkend leren is. Vervolgens wordt dieper ingegaan op de factoren die volgens de literatuur van belang zijn voor het rendement van samenwerkend leren.

2.1 Wat is samenwerkend leren?

Bij een onderzoek naar samenwerkend leren moet eerst helder zijn wat wordt verstaan onder samenwerkend leren. De leerboeken die lerarenopleidingen momenteel gebruiken (Woolfolk e.a., 2013; Ebbens & Ettekoven, 2013), zijn eenduidig in het definiëren van dit begrip. Beide leerboeken halen een definitie aan van de gebroeders Johnson & Johnson (2008) waarvan de strekking is:

‘leerlingen werken samen om leerresultaten voor alle betrokkenen te optimaliseren’.

Deze opvatting over samenwerkend leren komt bovendien overeen met de definitie van Remmerswaal uit de inleiding, vandaar dat deze definitie wordt gehanteerd voor dit onderzoek. Johnson & Johnson (2008) geven verder aan dat samenwerkend leren zich onderscheidt van competitief en individueel leren. Bij deze laatste twee leermethoden is het doel niet om van en door elkaar te leren.

Overigens betekent het samenwerken tussen leerlingen niet per definitie dat er ook echt geleerd wordt. Er is een aanzienlijk verschil tussen bij elkaar zitten en samenwerkend leren. Zijn leerlingen bij de uitvoering van de opdracht van elkaar afhankelijk, hebben leerlingen elkaar echt nodig, is iedereen medeverantwoordelijk voor het slagen van de opdracht, heeft elke leerling een taak in het groepsproces, geeft de docent feedback op het groepsproces? Om samenwerkend leren succesvol te laten zijn, is de rol van de docent cruciaal: de docent moet de samenwerkingssituatie structureren (Ebbens & Ettekoven, 2013, p. 119). Om te bepalen of er daadwerkelijk sprake is van samenwerkend leren, benoemen Ebbens & Ettekoven vier criteria in de organisatie van deze leervorm, waarbij de rol van de docent bij met name het derde criterium cruciaal is:

1. Alle leerlingen kunnen deelnemen
2. Leerlingen werken aan een collectieve taak
3. De opdracht is helder
4. Leerlingen kunnen taak uitvoeren zonder directe bemoeienis van de docent.

Van der Linden en Roelofs (2000, p. 7) motiveren hun advies aan docenten om samenwerkend leren in te voeren met twee redenen. Enerzijds houden onderwijs en opleiding hiermee rekening met maatschappelijke ontwikkelingen. Communicatief vaardige werknemers die in teamverband kunnen werken zijn steeds belangrijker. Anderzijds komen samenwerkende leervormen overeen met de opvatting dat interactie, argumentatie en betoog hoort bij kennisvergaring. Ten tijde van de invoering van de Tweede Fase begin jaren '90, zagen de Stuurgroep Tweede Fase en de Adviesraad Onderwijs in dat samenwerkend leren een potentieel krachtige onderwijsvorm is. Daarom zouden samenwerkend leeropdrachten momenteel al regelmatig moeten terugkomen in de lessen in de Tweede Fase.

2.2 Rendement van samenwerkend leren

Voor een succesvolle samenwerkende leervorm, moet tijdens de leervorm aan vijf voorwaarden worden voldaan (Ebbens & Ettekoven, 2013 p. 121):

1. Positieve wederzijdse afhankelijkheid
2. Individuele aanspreekbaarheid
3. Directe interactie
4. Sociale vaardigheden
5. Reflectie op inhoud en proces

Met positieve wederzijdse afhankelijkheid wordt bedoeld dat leerlingen elkaar nodig hebben om de opdracht tot een succes te laten leiden, terwijl ondertussen helder is voor welke taak leerlingen in de groep aanspreekbaar zijn. Daarnaast moeten leerlingen met elkaar kunnen communiceren op een rechtstreekse wijze, zonder tussenkomst. De andere twee voorwaarden zijn dat leerlingen wel over de sociale vaardigheden moeten beschikken om samen te werken (of dit stapsgewijs aanleren) en dat het groepsproces na afloop altijd geëvalueerd moet worden met behulp van de docent om bij volgende samenwerkingsopdrachten (nog) meer rendement te behalen (Ebbens & Ettekoven, 2013 pp. 121-125).

Alle vijf de voorwaarden hebben direct of indirect een relatie met het onderling vertrouwen tussen groepsgenoten te maken hebben. Jan Remmerswaal (2005) en Patrick Lanconi (2009) geven het belang aan van onderling vertrouwen tussen groepsgenoten tijdens het coöperatief leren. Deze vertrouwensband zorgt ervoor dat de groepsleden elkaar gemakkelijker feedback geven en elkaars kritiek beter accepteren. Dit onderlinge vertrouwen zal een docent dus moeten stimuleren om groepswork een succes te laten worden. Ook moet hij de kernpunten van groepswork, namelijk betrokkenheid en verantwoordelijkheidsgevoel, bij al de groepsleden bevorderen.

Om het rendement van samenwerkend leren te meten is van belang wat de leeropbrengsten bij leerlingen zijn. Vele onderzoeken hiernaar zijn door Van der Linden & Roelofs (2000) en de Nieuw-Zeelander John Hattie (2008) gebundeld, waarbij Hattie maar liefst 50.000 onderzoeken naar de leerprestatie van leerlingen heeft samengevoegd. Van der Linden & Roelofs (2000, p. 11) concluderen dat de leeropbrengsten bij samenwerkend leren meestal minstens even goed of beter zijn dan bij individuele of competitieve leersituaties. John Hattie komt tot dezelfde conclusie en ziet duidelijk een positief effect in leerprestatie¹. Daarnaast bevordert samenwerkend leren de motivatie, het zelfvertrouwen en onderlinge relaties van leerlingen (van der Linden & Roelofs, 2000).

Op 50.000 onderzoeken naar de leerprestaties van leerlingen vallen statistisch gezien altijd een aantal onderzoeken uit de toon. Ook in de databank aan onderzoeken van Hattie en van der Linden & Roelofs leiden een aantal onderzoeken tot tegenstrijdige uitkomsten, waaronder een promotie-onderzoek van Karen Krol-Pot (2005). Maar Krol-Pot geeft daarbij wel aan dat er bij docenten die in haar *case study* meerdere jaren samenwerkend leren hebben ingezet na verloop van tijd een aanzienlijke vooruitgang was te zien in het rendement van deze lesvorm. Ervaring opdoen met

¹ Uit de 50.000 onderzoeken die John Hattie heeft gebundeld, blijkt dat samenwerkend leren op de leeropbrengsten een positief effect heeft van 0.41 ten opzichte van werken in heterogene klassen en een positief effect van 0.59 ten opzichte van individueel leren.

samenwerkende leervormen is dus van belang om vooruitgang in rendement te boeken met deze leervorm.

2.3 Problemen die docenten ervaren bij het toepassen van samenwerkend leren

Uit de vorige paragraaf is gebleken dat de rol van de docent bij het structureren van samenwerkingssituaties cruciaal is, zoals Ebbens & Ettekovén beschrijven, waaronder ervaring opdoen met samenwerkend leren. Uit de Monitor Onderwijs uit 2005 blijkt echter dat samenwerkend leren door slechts 40% van de docenten wordt toegepast, ondanks het hoge rendement dat deze leervorm oplevert. Maar liefst 45% van de docenten gebruikt de leervorm niet of sporadisch. Wel neemt het aantal docenten dat gebruik maakt van activerende lesvormen toe (Broos & Korte, 2007). De 15% overige docenten werken niet (meer) in een vakkenstructuur, maar op projectbasis met leerlingen en zijn zodoende niet opgenomen in het onderzoek.

Van der Meijden (2007) noemt drie oorzaken waardoor het komt dat toch 45% van de docenten niet of nauwelijks samenwerkend leren toepast. Ten eerste zijn deze docenten te weinig onderlegd in instructievormen om leerlingen meer verantwoordelijkheid te geven in het leerproces. Ten tweede zijn deze docenten nog onbekend met vormen van samenwerkend leren of voelen zich er nog te weinig vertrouwd mee. Tot slot wordt samenwerkend leren door docenten ook nog steeds als een individuele aangelegenheid gezien, waarbij docenten hun eigen weg volgen door niet frontaal les te geven. Met name de eerste twee problemen die docenten ervaren liggen bij de docent zelf: didactische vaardigheden ontwikkelen en ervaring opdoen met de werkvorm. Tegelijkertijd kan de vraag worden gesteld of de oorzaak daadwerkelijk bij de docent ligt. In hoeverre staan scholen ervoor open om te experimenteren met andere werkvormen als samenwerkend leren?

Het blikveld van Anje Ros, gepromoveerd op het thema samenwerkend leren, is daarentegen meer gericht op problemen die ontstaan doordat leerlingen niet samenwerken zoals bij samenwerken verondersteld wordt. Ros onderscheidt in Broos en Korte (2007, p. 34) vier effecten:

1. Zwartrijdereffect = andere leerlingen profiteren van beste leerling
2. Sukkeffect = de beste leerling wil niet 'de sukkel' zijn
3. Status-differentieel effect = de dominante leerling bepaalt het resultaat
4. Weerstandeffect = de minder gemotiveerden trekken de anderen mee

Het vraagt van de docent didactische vaardigheden om deze nadelige effecten zoveel mogelijk tegen te gaan. Om deze effecten tegen te gaan is het voor docenten belangrijk om leerlingen positief wederzijds afhankelijk te maken van elkaar: rollen, taken en bronnen worden over de leerlingen in een groep verdeeld. Lukt dit en zijn de leerlingen individueel aanspreekbaar op hun rollen en taken, dan is een belangrijke basis gelegd om problemen in de groepsdynamica te voorkomen (Ebbens & Ettekovén, 2013).

2.4 Conclusie

Uit een omvangrijk onderzoek van John Hattie blijkt dat samenwerkend leren een positief effect heeft op het leerrendement ten opzichte van individueel en competitief leren. Hierbij is de rol van de docent wel cruciaal om samenwerkend leren succesvol te laten zijn. De leervorm moet ten eerste goed georganiseerd zijn en vooraf aan vier criteria voldoen. Daarnaast moet tijdens de leervorm sprake zijn van vijf voorwaarden, waarvan positieve wederzijds afhankelijkheid en individuele

aanspreekbaarheid de belangrijkste voorwaarden zijn, om een hoger rendement uit de werkvorm te halen. Door te weinig ervaring met de methode en te weinig didactische vaardigheden voor de werkvormen past minder dan de helft van de docenten samenwerkend leren toe in de les. Vanwege het hoge leerrendement van de werkvorm, vervolgen wij onderzoek met de vraag hoe het aandeel docenten dat samenwerkend leren toepast in de les is te vergroten door succesvolle ervaringen met de werkvorm.

3. Methode

In onze onderzoeksmethode hebben wij drie stappen gezet. Als eerste maakten wij een handleiding voor docenten over het coöperatieve leren, waarin wij de kennis uit het hiervoor beschreven theoretische kader samenvatten en ordelijk op een rij zetten. Vervolgens hebben wij deze handleiding voorgelegd aan ervaren docenten. Daarvan hebben wij vernomen in hoeverre docenten hiermee gestuurd worden in de richting van het effectief toepassen van samenwerkend leren. Bovendien hebben wij onze docenten bij deze tweede stap geïnterviewd. Daarbij hebben wij informatie gekregen, die relevant is voor de beantwoording van de tweede en derde onderzoeksvraag. Tenslotte keren wij bij de derde stap terug naar de theorie, die we toetsen aan de praktijk. (Zie hiervoor het vierde hoofdstuk) Ook zullen wij daarbij onze handleiding aanpassen.

Twee zaken dienen hierbij nader uitgewerkt te worden. Als eerste hoe onze onderzoeksvragen bij dit alles van een antwoord voorzien worden en welke antwoorden wij hierop verwachten te krijgen. In aansluiting hierop dient ook onze methode van het interviewen en de uitwerking en documentatie van de verkregen reacties nader toegelicht te worden.

3.1 Onderzoeksvragen

De antwoorden op de in de inleiding genoemde onderzoeksvragen beogen een beeld te scheppen van hoe de ideale wijze van samenwerkend leren dient te worden vormgegeven. Op basis van de reeds bestudeerde literatuur en onze praktijkervaring zullen wij hier vast door middel van het opstellen van hypothesen bij de vragen neerzetten hoe dit ideaalbeeld naar ons inzicht bereikt kan worden. Bij de eerste deelvraag, namelijk 'Welke factoren zijn belangrijk voor succesvol samenwerkend leren?', verwachten wij als antwoord te krijgen dat leerlingen die elkaar stimuleren tot een zelfstandige verwerking van de stof een belangrijke factor zijn. Hierin schuilt meteen het gevaar van deze manier van leren. Door groepsdynamica of het groepsproces, dat soms stimulerend is, kunnen leerlingen elkaar ook juist van het werk afhouden. Onze hypothese bij de tweede deelvraag is dan ook dat docenten bij het toepassen van samenwerkend leren aanlopen tegen problemen op het gebied van de orde. Hoewel dit punt van het managen van de werksfeer in het vorige hoofdstuk bij de bespreking van de informatie uit de literatuur niet naar voren kwam, blijkt dit in praktijk wel vaak problematisch te zijn. Aandachtspunten, zoals het handhaven van een aanvaardbaar volume, komen namelijk in de interviews naar voren. De pubers maken het immers al gauw te gezellig met elkaar. Om samenwerkend leren desalniettemin succesvol te laten zijn in de les kan de docent naar ons idee het beste zijn opdrachten duidelijk structureren en heldere eisen stellen aan het eindresultaat. Dat zal naar onze mening ook een factor zijn, die bij zal dragen aan het succesvolle verloop van samenwerkend leren in de les. De hypothese bij onze derde deelvraag is dus dat de docent groepswork tot een succes kan laten worden door een heldere instructie en een stevig beoordelingsinstrument, zoals de controle van een logboek.

Of docenten dit met ons eens zijn en of onze hier opgestelde hypothesen kloppen, zal blijken uit de interviews met (ervaren) docenten.

3.2 Methode van interviewen

De docenten van onze stagescholen (en daarbuiten) hebben wij geïnterviewd over of en hoe zij coöperatief leren willen toepassen in de les. Daarbij richtten we ons op de (mogelijke) valkuilen die hierbij ontstaan en hoe we dit kunnen oplossen. Concreet betekent dit dat bijvoorbeeld enkele van de onderstaande vragen gesteld werden aan de geïnterviewde docenten of schoolleiders²:

Vragen over het leerrendement bij samenwerkend leren (deelvraag 1):

1. Welke omstandigheden maken coöperatief of samenwerkend leren succesvol en welke werkvorm levert hierbij naar uw mening de meest succesvolle manier van samenwerken op? (Deze vraag is opgesteld naar aanleiding van de vijftien werkvormen, die de didactici Haenen en Haitink opgesteld hebben (Haenen & Haitink, 1998 pp. 25-40).
2. Wat beschouwt u als de grootste meerwaarde van samenwerkend leren boven andere onderwijsvormen, zoals individueel werken en frontaal onderwijs?

Vragen over de problemen rond samenwerkend leren (deelvraag 2):

3. Leidt samenwerkend leren tot problemen met betrekking tot het orde houden en (indien dit het geval is) hoe is dit ordeprobleem te ondervangen? (Van der Linden, 2000 pp. 7-36)
4. Welke problemen ervaart u als docent bij het toepassen van coöperatief of samenwerkend leren?
5. Wat voor acties onderneemt u als docent wanneer blijkt dat groepen tijdens het samenwerkend leren niet goed functioneren? (Denk hierbij aan pesten, uitsluiting of het niet nakomen van de gemaakte afspraken...) (Janssen, G. Erkens & A. Schep, 2006, pp. 1-24; Van der Linden, 2000 pp. 67-90)

Vragen over hoe samenwerking het beste begeleid dient te worden (deelvraag 3):

6. Welke voorbereidende activiteiten moeten plaatsvinden om groepswork te stroomlijnen, zodat vaardigheden als 'voorzitten, taken verdelen' en 'elkaar helpen' goed tot hun recht komen? (Van der Linden & Haenen, 1999)
7. In hoeverre is het wenselijk dat de docent de taakverdeling van het groepswork vaststelt? Welke voor- en nadelen heeft deze aanpak? (Deze vraag is opgesteld naar aanleiding van een stuk over samenwerkend leren, waarvan een van de kenmerken zou zijn dat 'de taakverdeling is beschreven.' (Zewald & Tuithof, 2003))
8. In hoeverre draagt in de praktijk een logboek, waarin groepen hun voortgang noteren, bij aan de controle van de docent op het groepswork? (De vakdidacticus van Geschiedenis, Hanneke Tuithof, is namelijk van mening dat logboeken een goede manier zijn om het groepswork in de gaten te houden. Hanneke Tuithof, 'Tips voor samenwerkend leren.')
9. (De bovenstaande vier vragen zijn als volgt samen te vatten:) Hoe breng je coöperatief en samenwerkend leren in de praktijk en hoe ga je met de uitgewerkte opdrachten om?

² De literatuurverwijzingen bij de vragen geven aan naar aanleiding van welke literatuur of theorie een vraag is opgesteld.

10. Volgens didactici is een voordeel van samenwerkend leren dat je leerlingen gemakkelijk kunt 'belonen, motiveren, complimenteren en positieve feedback geven.' (Haenen & Haitink, 2001 p. 40) Ervaart u dat ook zo en geeft u zelf ook veel complimenten bij het teamleren?

Tijdens het interview hebben we een selectie gemaakt in vragen die we de docenten stelden, waarbij we ons deels lieten leiden door het verloop van het gesprek. Een aantal van de bovenstaande vragen vormden echter wel de hoofdlijn van het interview³. Desalniettemin hebben we de docenten de ruimte gegeven om het interview enigszins te sturen in de richting die zij belangrijk vinden. Hiermee bedoelen we dat het interview niet geheel vaststond en dat de docent de ruimte kreeg om uitgebreid te vertellen over zijn ervaringen met coöperatief leren. We hebben dus een open houding met sturende vragen.

Allereerst hebben wij onze stagebegeleiders uit het najaar benaderd. Dat zijn ca. 5 docenten. Omdat we gebruik willen maken van ervaring, hebben we ons voornamelijk gericht op docenten die al enkele jaren ervaring hebben in het onderwijs en zodoende een beter inzicht hebben in wat er mogelijk is met de klassen wat betreft het samenwerkend leren.

We hebben op deze manier vijf docenten uitgebreid geïnterviewd. We beperkten ons hierbij tot docenten binnen het gammavakgebied. Dit komt vanwege onze eigen achtergrond en omdat alpha en bèta vakken te ver uit elkaar liggen om ze met elkaar te vergelijken. Wij verwachtten wel dat interviews het meest geschikt zijn om daadwerkelijk te achterhalen hoe docenten coöperatief leren toepassen. Hieruit kan veel aanvullende informatie naar boven komen.

De gesprekken hebben wij als volgt aangepakt. Als eerste hebben we bij de bespreking met onze stagebegeleiders toegelicht met welk onderzoek wij bezig zijn en hen uitgelegd dat hun expertise hierbij van groot belang is. Daarna hebben wij direct met hen een moment afgesproken om enkele uit de bovenstaande vragen met hen door te nemen om daarbij ook de handleiding aan hen voor te leggen. De reacties, die relevant zijn voor de beantwoording van onze onderzoeksvragen hebben wij ondertussen middels aantekeningen vastgelegd. Vooral de meest praktische kant van ons onderwerp is voor ons hierbij het interessant. Met de notities daarover maakten wij een verslag van het interview, die wij hier als bijlage hebben opgenomen. Naar deze bijlagen zullen wij verwijzen bij het beschrijven van de uitkomsten van de tweede en derde stap van ons onderzoek, (zoals in het vierde hoofdstuk zal gebeuren). Zo zullen theorie en praktijk met elkaar in verband gebracht en vergeleken worden. Deze analyse focust zich op de vraag waar de theorie en praktijk met elkaar botsen of wringen. Hiervoor zullen wij dan verklaringen zoeken. De uitkomsten hiervan zijn na te lezen in het volgende hoofdstuk. Hiervoor zullen wij dan verklaringen zoeken. De uitkomsten hiervan zijn na te lezen in het vijfde hoofdstuk. Eerst zal in het vierde hoofdstuk beschreven worden hoe de data uit de interviews geanalyseerd is.

³ Uit de interviewverslagen blijkt welke vragen aan bod zijn gekomen bij de interviews. Bij het interview uit bijlage 1 kwamen bijvoorbeeld vraag 1, 5, 6, 7, 8 en 10 aan de orde. In het interview van bijlage 2 was dit vraag 1, 4, 6, 7 en 8. In bijlage 3 zijn de antwoorden te vinden op vraag 1, 2 en 4. Verder bevat bijlage 4 de antwoorden op vraag 1 tot en met 5 en 9. De vragen 1 tot en met 6 worden tenslotte in de laatste bijlage beantwoord.

4. Analyse

In dit hoofdstuk wordt beschreven hoe de hiervoor uiteengezette methode in de praktijk is uitgevoerd. We gaan hierbij in het bijzonder in op de vraag hoe het proces is verlopen van het afnemen van interviews tot het uitwerken van de interviews, zoals deze in de bijlagen 1 tot en met 5 te vinden zijn. De volgende vier stappen hebben wij gehanteerd: 1) het uitzetten van het onderhavige onderzoek en het maken van een afspraak met de geïnterviewde docent naar aanleiding hiervan, 2) het voorleggen van een conceptversie van de folder (zie bijlage 6) en het stellen van enkele van de tien vragen, die in hoofdstuk 3 genoemd zijn, 3) het zorgdragen voor een deugdelijke vastlegging van de respons en 4) het uitwerken van de resultaten tot de verslagen uit de bijlagen. Elk van deze vier stappen zal in dit hoofdstuk toegelicht worden.

4.1 Uitleg en afspraak

Aan de vijf respondenten legden wij vooraf uit wat het doel van ons onderzoek was. Er is dus geen sprake geweest van een blind onderzoek. Dit heeft wellicht de resultaten van ons onderzoek beïnvloed, want de respondenten stuurden met hun antwoorden sterk aan op wat de inhoud van onze folder diende te zijn. Wij gaven immers aan dat wij feedback van hen wilden. Op deze manier is dit onderzoek vooral veelzeggend als het gaat om de uitgesproken mening van een (beperkt) aantal docenten uit het werkveld. Eén van de doelen van het onderzoek is om meer te weten te komen over de praktische problemen bij het werken met samenwerkende leervormen. Zodra een geïnterviewde docent een uitgesproken mening heeft, betekent dit in ons onderzoek juist dat het probleem door de betreffende docent als belangrijk knelpunt wordt gezien. Dat wij toch voor deze interviewmethode hebben gekozen is omdat deze docenten duidelijke ervaring hebben met samenwerkende leervormen. Onderhuidse gevoelens of een onbewuste afkeer tegen samenwerkend leren komt via deze interviewmethode niet direct naar boven. Slechts de hoeveelheid keren, dat deze onderwijsvorm wordt ingezet, zou wat dat betreft veelzeggend kunnen zijn. Hieruit blijkt dat er van een algehele aversie geen sprake is. De docenten hadden namelijk ervaring met samenwerkend leren en waren bereid om een afspraak voor een interview hierover te maken. In de maanden oktober en november van het jaar 2013 hebben de interviews plaatsgevonden en ze duurden een half uur tot een uur.

4.2 Folder en het stellen van vragen

In de interviews kwam de folder op de tafel te liggen, die de docenten vooraf per mail hadden ontvangen (zie bijlage 6). De docenten hadden zich dus kunnen voorbereiden. Zij hadden dus de mogelijkheid om gedegen te reageren op de inhoud ervan, waarbij zij er onder meer op wezen dat de folder nog nauwer op de praktijk moest aansluiten. Naar aanleiding hiervan kwam een gesprek over samenwerkend leren tot stand, waarin de docenten hun gedachten konden uiten over de in de literatuur bestaande ideeën over groepswork. Middels de folder waren zij hierover immers geïnformeerd en door de vragen, die aan de hand van de theorie waren opgesteld, werd van hen een reactie verkregen op de stof uit de literatuur. Afhankelijk van het verloop van het gesprek werden de vragen gekozen, zodat niet elke vraag in elk interview aan bod kwam. Op de kernvraag (en onze hoofdvraag) van hoe samenwerkend leren succesvol kan worden toegepast, hebben al onze

respondenten uiteraard wel een reactie gegeven. Het verkrijgen van kennis hierover uit de praktijk was immers het doel van ons onderzoek.

Op deze manier hebben wij dus gekozen voor een open interview. Een vereiste hierbij is dat de respondenten 'redelijke verbale capaciteiten' moet bezitten om hun gedachten helder te verwoorden (Heerink, 2009 pp. 85-86). Gezien het gemiddelde ontwikkelingsniveau van docenten en leidinggevend personeel in het onderwijs zal dit geen probleem zijn geweest. Wel was sturing richting de gewenste onderwerpen noodzakelijk. Daarvoor dienden de opgestelde vragen uit hoofdstuk 3.

4.3 Voorlopige vastlegging van resultaten

Wanneer een docent op dreef was, ging de aandacht van de vraagsteller uit naar een voorlopige vastlegging van de respons. Afhankelijk van de beschikbare technische middelen werd hierbij gekozen voor het maken van handgeschreven aantekeningen en/of het opnemen van uitspraken van de geïnterviewde docent middels elektronische hulpmiddelen. Geluidsfragmenten of korte bondige aantekeningen die veel weghadden van de vastlegging van informatie tijdens hoorcolleges, waren dus de bron voor de uitwerking tot verslagen. Het maken hiervan vond binnen twee dagen na het interview plaats om te voorkomen dat cruciale informatie werd vergeten.

Het voordeel van deze methode is dat de interviewer dankzij het feit dat hij driftig aantekeningen maakte, blijk gaf van 'luisteractiviteit'. De geïnterviewde voelde zich bovendien serieus genomen en was bereid om zijn mening uitgebreid uiteen te zetten, zodat de ideale situatie ontstond, waarbij de geïnterviewde het merendeel van de tijd aan het woord is. Dit laatste is gewenst bij een zogenaamd 'informatief interview' (Korswagen, 1992 pp. 133-134).

4.4 Uitwerking tot verslagen

Bij de uitwerking tot verslagen, zoals deze te vinden zijn in de bijlagen 1 tot en met 5, is vooral aandacht geschonken aan het op ordelijke en prettig te lezen wijze inzichtelijk maken van de verkregen informatie. Ook is gestreefd naar een vrij volledige weergave van hetgeen in de interviews aan de orde is gekomen om de lezer zo inzicht te verschaffen in wat er leeft in het onderwijsveld als het gaat om samenwerkend leren. Speciale aandacht werd hierbij echter wel geschonken aan de antwoorden op de vragen, zoals deze in hoofdstuk 3 opgesteld zijn. Het doel van dit onderzoek moest immers ook behaald worden.

Bij deze vastlegging werd de volgorde van de onderwerpen uit het gesprek zo veel mogelijk aangehouden om het onderzoek controleerbaar te houden. De opeenvolging van thema's zou immers de reactie op de gestelde vragen kunnen hebben beïnvloed.

Verder is dit onderzoek controleerbaar gemaakt door het geven van citaten van wat de docenten letterlijk gezegd hebben. Ook het vastleggen van de praktijkervaringen van de geïnterviewde docenten met samenwerkend leren en het beschrijven van de door hen zelf vervaardigde groepsopdrachten dient dit doel. Tevens zijn de geluidsfragmenten van de interviews opgenomen op een recorder. De laatste stap van dit deel van het onderzoek is dus duidelijk bedoeld om het

onderzoek een stevige en te controleren basis te verschaffen. Tot welke conclusies dit leidt ten aanzien van de relatie tussen de theorie en de praktijk rond samenwerkend leren, wordt in het volgende hoofdstuk beschreven.

5. Vergelijking van de informatie uit interviews met de kennis uit de literatuur

In dit hoofdstuk zullen praktijk en theorie met elkaar vergeleken worden. Hierbij vormen de interviews met (ervaren) docenten de basis voor de uitspraken over de lespraktijk rond samenwerkend leren. Dit zal in verband gebracht worden met de kennis uit de literatuur, zoals deze in hoofdstuk twee beschreven is. Ten eerste zullen we aangeven waarom we gekozen hebben voor de respondenten en waarom hun bijdrage van waarde is geweest voor ons onderzoek. Vervolgens wordt toegelicht in hoeverre de informatie uit de theorie en praktijk overeenkomen om daarna in te gaan op de belangrijkste verschillpunten hiertussen. Tussendoor wordt er nog bondig antwoord gegeven op de deelvragen, zoals deze staan beschreven in hoofdstuk 1, om een beter overzicht te geven over de mogelijkheden en beperkingen van samenwerkend leren.

5.1 Verantwoording van de respondenten

Voor ons onderzoek hebben we Tiny Uijtewaal, Rodney Nanninga, Rob Adriaens, Johan Loth en Erik ter Horst geïnterviewd die van belang waren voor ons onderzoek naar samenwerkend leren in de praktijk. Alle vijf de respondenten hebben toestemming gegeven om met naam en toenaam in dit interview genoemd te worden. Wij kiezen er bewust voor om deze namen niet te anonimiseren, omdat de keuze om samenwerkend leren toe te passen in de les ook verbonden is aan de school. Door niet te anonimiseren maken wij het onderzoek beter controleerbaar en relevanter voor de praktijk.

Alle vijf de respondenten zijn op verschillende wijzen in aanraking gekomen met samenwerkend leren en geven daarmee verschillende invalshoeken. Daarnaast hebben alle respondenten langere tijd ervaring met samenwerkend leren, wat wij essentieel achten voor ons onderzoek.

In eerste instantie was de bedoeling om 15 personen te interviewen, maar met name het verwerken van interviews is een tijdrovend proces: gemiddeld kost de verwerking 6x de tijd van de duur van een interview en met vijf interviews van 0,5-1 uur kom je al snel aan 15-30 uur verwerkingstijd (Bryman, 2008). Wij hebben gekozen om ons te beperken tot het interviewen van vijf personen, ondanks dat het onderzoek daarbij minder betrouwbaar wordt. Daarnaast hebben we een duidelijke afweging gemaakt welke personen we wilden interviewen, zodat er een compleet beeld over samenwerkend leren zou ontstaan. Zo hebben we docenten geïnterviewd die al geruime tijd betrokken zijn met samenwerkend leren. Zij zijn als het ware de ervaringsdeskundigen.

Onder de respondenten hebben we docenten geïnterviewd die bereid waren de valkuilen van samenwerkend leren bloot te leggen. Dit is van belang om een compleet beeld te schetsen over samenwerkend leren. In de literatuur worden de valkuilen nauwelijks benoemd en op deze manier geven de respondenten hier wat tegenwicht aan met praktische valkuilen die wellicht geheel anders zijn dan de valkuilen die in de literatuur wordt verondersteld.

Als laatste hebben we besloten om een rector te interviewen, voornamelijk om ook vanuit bestuurlijk opzicht inzicht te krijgen in hoeverre je samenwerkend leren op een school kunt bevorderen. Een rector kan ook schoolbreed en vakoverstijgend een beeld geven van de impact en organisatie die samenwerkend leren met zich meebrengt.

Concluderend kunnen we stellen dat we ondanks een gering aantal respondenten, toch een brede basis hebben gelegd vanuit de praktijk door deze respondenten te kiezen. De respondenten zijn immers representatief voor de ervaren docenten in het onderwijs vanwege het omvangrijke interview en de jarenlange ervaring uit de praktijk. Tevens sluiten veel van hun ervaringen aan op de literatuur die we hebben bestudeerd, maar kunnen ze ook kritische kanttekeningen plaatsen daar waar de literatuur ophoudt.

5.2 Overeenkomsten tussen interviews en literatuur

Zowel onder docenten (en hun leidinggevenden) als door geleerden op de universiteit is de meerwaarde van samenwerkend leren ten opzichte van frontaal onderwijs erkend (zie paragraaf 2.2 en in het bijzonder de studie van Hattie). Docenten zijn namelijk bereid om tijd en energie te investeren om gedegen groepsopdrachten te ontwikkelen en uit te voeren.

Johan Loth stak bijvoorbeeld drie dagen in de voorbereiding van een opdracht van samenwerkend leren. De opdracht ging over een mysterie en zette leerlingen aan tot discussie over de vraag wie de schuldige is van de verschrikkelijke Vietnamoorlog. Aan de hand van geschiedkundige bronnen moesten de leerlingen dit vraagstuk te lijf gaan. Op hun opdrachtenblad stonden zowel vakinhoudelijke vragen als vragen naar het verloop van de samenwerking. De eerste opdracht is dan ook om vast te stellen wat de onderlinge afspraken zijn en of er een taakverdeling is opgesteld. Bij de afsluitende vraag wordt hier weer op teruggegrepen door de leerlingen op te laten schrijven of ieder zich aan de afgesproken taakverdeling hield. In het tussenliggende gedeelte worden allerlei historisch interessante vragen opgeworpen, die duidelijk een groepsdiscussie dienen uit lokken. Samenwerkend leren wordt zo dus middels de opdracht gestimuleerd en dat meerdere leerlingen de opdracht uitvoeren, is hierbij dus noodzakelijk (zie bijlage 5).

Verder voeren Rob Adriaens en Rodney Nanninga ook geregeld groepsopdrachten uit. Wel stelt Adriaens dat een gedegen voorbereiding binnen samenwerkend leren noodzakelijk is. De belangrijkste voorbereidende taak voor een docent is de instructie. Speel de situatie eens na in je hoofd. Bedenk de verschillende stappen. Tijdens de instructie mag niet vergeten worden om het doel van samenwerkend leren uit te leggen. Leerlingen moeten begrijpen dat je bijvoorbeeld pas echt iets leert wanneer je het zelf uit kunt leggen. Ook stelt Nanninga dat je in de voorbereiding moet bedenken dat samenwerken per definitie meer ruis oplevert. De docent moet zichzelf de vraag stellen welk geluidsniveau acceptabel is (zie bijlage 1 en 2).

Ook Tiny Uijtewaal heeft zich verdiept binnen het thema van samenwerkend leren. Ze is erg te spreken over deze vorm van onderwijs, omdat dit 'later op de universiteit' en in het 'bedrijfsleven' van belang zal zijn. Het motto van Tiny is: samen zijn we sterker! Daarnaast verwacht ze dat het merendeel van de leerlingen er veel profijt van kan hebben, omdat het niveau wordt opgekrikt door de betere leerlingen waar ze mee samen moeten werken. Als rector is Tiny betrokken bij het bestuur van de school en ziet ze samenwerkend leren dan ook als schoolbreed en vakoverstijgend. Ze hamert dan ook op een goede samenwerking tussen secties. Secties zijn vaak eilandjes binnen een school, maar desalniettemin kunnen ze veel van elkaar leren en elkaar aanvullen. Iedere docent heeft ook zijn eigen competenties en zodoende kunnen ook docenten blijvend van elkaar leren. Door secties met elkaar te laten communiceren kunnen vakoverstijgende opdrachten beter gerealiseerd worden (zie bijlage 3).

Eric ter Horst stelt zich ook wat sceptisch op. Hij stelt namelijk dat de uitkomsten van samenwerkend leren soms mager zijn. Het kost hem namelijk te veel voorbereidingstijd, waar hij in principe niet (extra) voor wordt betaald. Er moet bij het opzetten van opdrachten op vele zaken gelet worden, zoals op een duidelijke instructie, beoordelingswijzen en het voorkomen van het zwartrijdereffect. Er zou dus pas na een jarenlange opbouw van een bestand met degelijk opgezette opdrachten meer voor samenwerkend leren gekozen kunnen worden. Dat heeft Eric nog niet en een ervaringsdeskundige wil hij zich dan ook niet noemen. Toch weet hij interessante praktijkvoorbeelden te noemen, waaraan relevante tips te ontleen zijn (zie bijlage 4). Toch vindt hij dat deze manier van leren ook meerwaarde heeft. Als positief punt merkt hij op dat leerlingen 'eigen conclusies trekken en zelfstandig kennis aan het construeren zijn' (zie bijlage 4). Dit sluit aan op de uitspraak van Rob Adriaens, die het volgende zegt: 'leerlingen doen veel zelf en de werkvorm zet aan tot leren waarbij leerlingen veel meer stof opnemen' (zie bijlage 1).

Ook Tiny Uijtewaala laat zich kritisch uit over de praktische kanten van samenwerkend leren. Zo stelt ze dat Het Boni een traditionele school is, waarbij het contact tussen de leerling en de docent centraal staat. Klassikaal lesgeven is onderdeel van deze traditionele school. Daarnaast hanteert de school lesroosters van 50 minuten, waardoor samenwerkend leren vaak onmogelijk blijkt vanwege de tijdsdruk. Daarnaast zijn het vaak kleine lokalen waarin lesgegeven wordt. Deze lokalen bieden niet altijd de mogelijkheid om in groepen samen te werken. Ook is er een probleem met de 'becijfering' van de leerling. Hoe voorkom je dat je leerlingen een lager cijfer geeft dan ze verdienen omdat een groepsgeenootje niet goed heeft gepresteerd. Ook lopen we met de invoering van samenwerkend leren aan tegen de tijdsdruk die docenten hebben met betrekking tot de lesvoorbereiding. Samenwerkend leren vereist vaak extra voorbereidingstijd van de docent, die deze vaak niet heeft. Dan kan er dus grote weerstand vanuit docenten ontstaan (zie bijlage 3).

5.3 Verschillen tussen interviews en literatuur

Behalve de genoemde overeenkomsten zijn er sterke verschillen tussen de literatuur en de onderwijspraktijk. Waar in de handboeken en andere studies vooral lovend gesproken wordt over groepswork (zoals beschreven in paragraaf 2.2), blijkt de praktijk buitengewoon weerbarstig. Als knelpunten noemen docenten allerlei schijnbaar kleine euvels, die het groepswork danig belemmeren. Zij spreken bijvoorbeeld over de geluidsoverlast, die hinderlijk kan zijn wanneer in het naastgelegen lokaal een toets plaatsvindt (zie bijlage 1). Verder is de tijdsduur van samenwerkend leren een belemmering. Een les van vijftig minuten blijkt vaak te kort (zie bijlage 2). Ook is de omvang van de lokalen soms niet toereikend (zie bijlage 3). Daarbij komt dat het bij de becijfering lastig is om dit honderd procent eerlijk te houden (zie bijlage 3). Dit is wel enigszins meegenomen in de literatuur wanneer gesproken wordt over het 'zwartrijdereffect' en het 'weerstandseffect,' maar in de praktijk leidt dit dus tot grotere problemen dan de theorie suggereert (zie paragraaf 2.3). Becijfering is immers altijd een gevoelig punt.

Verder blijft het monitoren van hoe hard gewerkt wordt door ieder van de groepsleden een lastige aangelegenheid (zie bijlage 2). In de literatuur wordt hiervoor aangeraden om leerlingen een logboek te laten bijhouden, maar in de praktijk wordt dit volgens Rodney Nanninga niet behoorlijk gedaan. Zo stelt hij dat het een belangrijk nadeel is dat er maar een paar leerlingen zijn die een dergelijk logboek serieus invullen. Hij heeft echter wel aan dat het belangrijkste voordeel van een logboek is dat het

inzage kan geven als een samenwerking niet goed loopt (zie paragraaf 3.2 over de tip van Hanneke Tuithof en bijlage 1 en 2).

Tot slot blijkt de tijdsdruk van docenten een lastig punt te zijn. Doordat zij zoveel taken hebben, komen zij nauwelijks toe aan het opzetten van opdrachten van samenwerkend leren. Uit de interviews blijkt dat er een grote weerstand kan ontstaan voor docenten om samenwerkend leren toe te passen vanwege de hoge werkdruk. Toch is een goede (en wellicht ook tijdrovende) voorbereiding wel essentieel voor een goed verloop van samenwerkend leren (zie bijlage 5). Zo kan nagedacht worden over de groepssamenstelling en over hoe de opdracht zodanig opgezet wordt dat het 'zwartrijderseffect' voorkomen wordt. Hoe voor een dergelijk voorbereidingsproces tijd gecreëerd zou kunnen worden, is de meest relevante vraag om samenwerkend leren met een hoog leerrendement uit te voeren.

5.4 Beantwoording van de deelvragen aan de hand van de interviews

1. Welke factoren zijn belangrijk voor succesvol samenwerkend leren?

Allereerst stellen de respondenten dat het heel belangrijk is dat de docent zich voorafgaand aan de les goed voorbereid. Een duidelijke instructie aan de leerlingen is een vereiste voor het goed verlopen van samenwerkend leren en dit ligt in handen van de docent en diens voorbereiding. Daarnaast is het van belang dat de lokalen in een goede staat zijn. Zo moeten de leerlingen letterlijk de ruimte krijgen om in groepen te kunnen werken. Daarnaast geven de respondenten aan dat de lesroosters de ruimte moeten bieden om niet in tijdnood te raken tijdens het samenwerkend leren. Ook hierover moet vooruitgedacht worden. Daarnaast betekent samenwerkend leren dat je als docent zeer alert moet blijven om de groepsprocessen binnen het lokaal bij te sturen. Het is zeker niet het geval dat je na de instructie rustig kunt gaan koffie drinken onder het mom van: "de leerlingen redden zichzelf wel".

2. Tegen welke problemen lopen docenten aan bij het toepassen van samenwerkend leren?

De geïnterviewde docenten stellen dat de lokalen regelmatig aan de kleine kant zijn en tevens kan er veel ruis ontstaan ten tijde van samenwerkend leren. Dit zorgt voor onrust binnen het lokaal en de school. Ook kan er tussen de leerlingen onderling onrust ontstaan wanneer de leerlingen niet goed blijken samen te werken. Zo kunnen leerlingen meeliften op andere leerlingen (het zogenaamde zwartrijders-effect, zie hoofdstuk 2) of zijn ze bang dat het individuele cijfer zal kelderen na de samenwerking (het zogenaamde sukkel-effect, zie hoofdstuk 2). Hoewel de geïnterviewde docenten verwachten dat veel leerlingen baat zullen hebben bij samenwerkend leren, geven ze aan dat sommige leerlingen er niet beter door zullen worden. Zo verwachten ze dat de best scorende leerlingen wellicht een lager cijfer zullen krijgen, omdat ze gekoppeld worden aan leerlingen die doorgaans een stuk mindere cijfers halen.

3. Wat kan de docent doen om samenwerkend leren succesvol te laten zijn in de les?

De respondenten geven aan dat de voorbereiding van de docenten essentieel is. Zonder goede voorbereiding en instructie kun je geen goede leiding geven aan de leerlingen. Samenwerkend leren geeft tenslotte chaos en ruis en dit moet je als docent de baas kunnen blijven. Daarnaast is de communicatie naar de leerlingen toe en bij de leerlingen onderling ook erg belangrijk. Geef heldere

en duidelijke instructies en zorg dat de leerlingen binnen de communicatie naar elkaar ook voldoende coöperatief blijven. Daarnaast moet je als docent alert blijven en continu kunnen bijsturen. De respondenten geven aan dat samenwerkend leren niet alleen een hoge participatie van de leerlingen vraagt, maar ook van de begeleidend docent.

5.5 Vergelijking met theorie

5.5.1 Overeenkomsten

Net zoals Tiny Uijtewaal motiveren Van der Linden en Roelofs het gebruik van samenwerkend leren (2000, p. 7). Ze wijzen er op dat in de maatschappij ook een beroep wordt gedaan op werken in teamverband, en dat het onderwijs toekomstige werknemers hierop dient voor te bereiden (zie ook paragraaf 2.1). Ook het punt van reflectie is een overeenkomend element. Zowel in het boek van Ebbens en Ettehoven als in het interview met Johan Loth is hiervoor aandacht (zie paragraaf 2.2 en bijlage 5). Door reflecties in te bouwen binnen samenwerkend leren kun je problemen in de toekomst voorkomen en opdrachten verbeteren. Dit is zowel voor de leerlingen als voor de docent van belang. Ook het zwartrijderseffect, waarbij sommigen leerlingen meeliften op anderen, zoals beschreven staat binnen het werk van Ros, wordt door zowel Tiny Uijtewaal en Eric ter Horst genoemd. Ook wordt er binnen het werk van Ebbens en Ettehoven de voorbereidende taak van de docenten benadrukt. Hier komt Rodney Nanninga op terug door te stellen dat je de instructies goed en zorgvuldig moet opstellen, zodat de leerlingen beseffen hoe ze opdrachten moeten vervullen en waarom deze opdrachten van groot belang zijn.

5.5.2 Verschillen

Daarnaast wordt zoals al eerder is gesteld, er in de theorie niet veel ingegaan op de praktische bezwaren van samenwerkend leren. De weerstand van docenten en leerlingen worden vrijwel niet benoemd en ook de tijdsdruk die deze onderwijsvorm met zich meebrengt wordt buiten beschouwing gelaten. Wij denken dat deze tijdsdruk naar alle waarschijnlijkheid de belangrijkste verklaring vormt voor het feit dat vrij veel docenten samenwerkend leren niet tot nauwelijks toepassen (zoals bleek uit de Monitor Onderwijs uit 2005 (zie paragraaf 3.2). Hier is in de literatuur echter weinig aandacht voor. Ook praktische bezwaren als galmende en te kleine klaslokalen worden niet genoemd binnen de theorie, maar spelen wel degelijk een grote rol binnen de praktijk. Tevens wordt er niet gesproken over de samenwerking tussen docenten en secties onderling. Deze moet echter wel goed zijn wil samenwerkend leren binnen vakoverstijgend verband goed werken.

5.6 Conclusie

Naast de erkenning van de meerwaarde van samenwerkend leren is er een grote discrepantie tussen theorie en praktijk op het punt van het daadwerkelijk uitvoeren van groepsopdrachten. Tal van praktische problemen doen zich hierbij voor, die relatief weinig aandacht krijgen in de bestaande literatuur. Het toegestane volume, de lokaalomvang, de becijfering, de tijdsduur en de voorbereidingstijd blijken hierbij de grootste problemen te zijn. Om samenwerkend leren desalniettemin succesvol te laten zijn, kan door de docent gekozen worden voor het zelf samenstellen van de groepen (zie bijlage 5). Ook is het raadzaam om het nut van de groepsopdracht te benoemen voor de leerlingen (zie bijlage 1). Tenslotte is een kraakheldere instructie van groot belang (zie bijlage 1 en 2).

6. Conclusie

In deze conclusie zal de in de inleiding genoemde hoofdvraag beantwoord worden:

“Welke factoren dragen bij aan een succesvol verloop van samenwerkend leren in de les?”

Op basis van de vakliteratuur en de interviews met docenten zijn zes factoren te onderscheiden. Ten eerste is de ervaring van de docent met samenwerkend leren een belangrijk succesbepalend punt. Hoe vaker een docent groepswork toepast, des te vaker zal hij de bijbehorende problemen kunnen ondervangen. Ook kan hij de euvels uit eerder gebruikte groepsmaterialen wegnemen. Omgekeerd geldt ook dat wie groepswork weinig inzet, er ook de enkele keer dat hij het gebruikt relatief veel problemen bij ondervindt. Dit verklaart waarom een redelijk deel van de docenten samenwerkend leren weinig kiest als onderwijsvorm.

De tweede factor is de lesvoorbereiding. Door zelf de groepen samen te stellen en bij groepswork ieder groepslid een ander stuk kennis mee te geven, kan bij de voorbereiding een positieve wederzijdse afhankelijkheid gecreëerd worden. Dit voorkomt dat het zwartrijderseffect optreedt, waarbij leerlingen meeliften op elkaars resultaten.

Als derde is het docentgedrag bepalend bij het succes van samenwerkend leren. De uitleg moet helder zijn, wat eventueel bereikt kan worden door een deel van de opdracht voor te doen. Verder moet de docent geregeld tot de orde manen en ervoor waken dat er geen geluidsoverlast ontstaat, want dit blijkt in praktijk een funest probleem te zijn. Ook de tijdsduur moet in de gaten gehouden worden, omdat groepswork veel tijd blijkt te kosten en lessen van 50 minuten veelal erg kort blijken te zijn. Tenslotte kan door het isoleren van niet-werkende leerlingen het weerstandseffect doorbroken worden.

Ten vierde zijn de leerlingen een belangrijke factor in het succes van samenwerkend leren. Het kweken van een verantwoordelijkheidsgevoel voor het eigen leerproces is bij hen van zeer groot belang, maar blijkt in praktijk een van de moeilijkste opgaven te zijn. Een middel ertoe is om leerlingen onderlinge problemen en discussies zelf op te laten lossen.

Als vijfde is de nabespreking en de reflectie een succesfactor. Door leerlingen zelf op hun samenwerkingsmanieren te laten reflecteren worden onderlinge moeilijkheden duidelijk en kan de docent zicht krijgen op de leerling activiteit. Een logboek blijkt echter in praktijk weinig te worden toegepast. Wel wordt het leerrendement gemeten middels het individueel aanspreken van leerlingen bij de klassikale nabespreking. Deze individuele aanspreekbaarheid prikkelt leerlingen om deel te nemen aan het groepswork.

Als laatste is het beoordelingsinstrument bepalend voor de mate waarin leerlingen zich inzetten. Een advies van docenten is dan ook om de inhoud van de groepsopdracht tot de toetsstof te laten behoren of er op zijn minst voor te zorgen dat de inzet van leerlingen consequenties heeft voor hun rapportcijfer.

6.1 Discussie

Dit onderzoek toont niet alleen aan dat er in de praktijk factoren zijn die in de literatuur onderbelicht blijven om samenwerkende leervormen tot een succes te maken. Dit onderzoek biedt ook meerdere

aanknopingspunten voor verder verdiepend onderzoek naar samenwerkende leervormen. Bij dit praktijkgericht onderzoek moeten namelijk een aantal kanttekeningen worden geplaatst, die enige nuance aanbrengen aan de onderzoeksresultaten.

Ten eerste zijn slechts vier docenten en een rector geïnterviewd. Weliswaar docenten die ruime ervaring hebben met samenwerkende leervormen en hier een duidelijk mening over hebben vanuit de praktijk. Het resultaat is dan ook niet representatief voor alle Nederlandse docenten, maar het doel 'factoren die van invloed zijn in de praktijk' is wel overtuigend bereikt. De conclusies zijn dan ook alleen van toepassing op de aardrijkskunde en geschiedenissecties op de drie onderzochte scholen.

Ten tweede is de omvang van het onderzoek beperkt, doordat het praktijkgericht onderzoek begrenst is aan een tijdspad. Het uitvoeren van een onderzoek dat representatief is voor het Nederlandse of zelfs het provinciale schaalniveau neemt voor 7,5 ECTS teveel tijd in beslag. Als gevolg hiervan is het praktijkgericht onderzoek ook niet representatief voor alle docenten in Nederland komt, maar slechts op de betrokken scholen. Dit is weliswaar een beperking van het onderzoek, maar biedt wel een interessante invalshoek voor toekomstig onderzoek. Bij het uitvoeren van eenzelfde onderzoek op meerdere scholen en meerdere schoolvakken kan een vergelijkend onderzoek worden uitgevoerd. Wellicht komen de resultaten overeen, maar wellicht zijn er verschillen in factoren die een rol spelen in de praktijk. Interessante vraag zou zijn waarom de onderzoeksresultaten overeenkomen of verschillen.

Wij hebben ons in ons onderzoek beperkt tot docenten die lesgeven aan havo- en vwo-klassen met als gevolg dat de resultaten ook alleen op hen van toepassing zijn. Dit biedt wel een goede mogelijkheid voor verder verdiepend onderzoek is of docenten tegen dezelfde praktische problemen aanlopen als zij samenwerkend leren toepassen bij havo/vwo klassen of vmbo klassen. Worden bij vmbo-klassen andere kwaliteiten van de docent gevraagd? Zijn factoren als de grootte van het lokaal of een hele duidelijke instructie belangrijker? Werkt samenwerkend leren in vmbo klassen misschien beter, juist niet of is samenwerkend leren in een vmbo klas vergelijkbaar met een havo/vwo klas?

Tot slot hebben wij het onderzoek ook beperkt dat docenten die ervaring hebben met samenwerkende leervormen en juist niet op docenten met weinig ervaring. Doordat zij vanwege een vaak recentelijk gevolgde opleiding een vernieuwende blik hebben op samenwerkend leren, zouden de uitkomsten van interviews met beginnende docenten kunnen verschillen. Overigens geven in ons onderzoek de ervaren docenten al een klein voorschotje op deze vraag. Eén van de ervaren docenten die wij hebben geïnterviewd stelde zich kwetsbaar op door aan te geven dat hij als beginnende docent ook veel moeite hadden om samenwerkende leeropdrachten succesvol toe te passen. Er werd door deze docent gesteld dat ervaring opdoen met de werkvorm een belangrijke voorwaarde is om meer uit samenwerkend leren te halen. Onze veronderstelling is dan ook dat docenten met weinig ervaring aan de ene kant vanuit de opleiding sterk gestimuleerd worden om de werkvorm toe te passen, maar er in de praktijk nog moeite mee hebben om deze succesvol te laten zijn en wellicht hele andere factoren benoemen die van belang zijn voor succes. Met andere woorden, een laatste aanbeveling voor verder onderzoek is om een mogelijke discrepantie in factoren die tot succes leiden bij samenwerkende leervormen tussen beginnende docenten en ervaren docenten te onderzoeken.

7. Literatuurlijst

- Broos, F. & E. Korte (2007), Ruimte voor de leraar, *MESO Focus* 66, Alphen aan de Rijn.
- Bryman, A. (2008), *Social Research Methods*. Third Edition. Oxford: University Press.
- Ebbens, S. & S. Ettekoen (2013), *Effectief leren, basisboek*. Groningen/Houten, pp. 117-142.
- Haenen, J.P.P. & A.J. Haitink (1999), 'Teamleren is meer dan banken bij elkaar schuiven: Leerstof en vaardigheden écht integreren', *Didaktiek en School* 6, pp. 24-25.
- Haenen, J.P.P. & A.J. Haitink (red.), *Teamleren op school en in de klas* (Leiden 1998) 25-40.
- Haenen, J.P.P. & A.J. Haitink, 'Corrigeren met een groen potlood', *Van twaalf tot achttien: praktijkblad voor het voortgezet onderwijs* februari 2001, 40-42.
- Hattie, J.A.C. (2008), *Visible learning, a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Abington/Oxon.
- Heerink, M. (2009), *Onderzoek in zorg en welzijn: een praktische inleiding*. Amsterdam.
- Janssen, J.J.H.M., G. Erkens & A. Schep, *De invloed van sekse en groepssamenstelling tijdens computer ondersteunend samenwerkend leren*, paper gepresenteerd tijdens de Onderwijs Research Dagen, 2006, 1-24.
- Johnson, D.W. & F.P. Johnson (2008), *Groepsdynamica, theorie en vaardigheden*, 10^e editie.
- Korswagen, C.J.J. (1992), *Drieluik mondelinge communicatie ii*. Houten.
- Krol-Pot, K. (2005). *Toward interdependence: Implementation of cooperative learning in primary schools*, Radboud Universiteit Nijmegen.
- Lenconi, P. (2009), *De 5 frustraties van teamwork: hoe je ervoor zorgt dat samenwerken leuk blijft*. Amsterdam.
- Linden, J.L. van der & E. Roelofs (2000), *Leren in dialoog: een discussie over samenwerkend leren in onderwijs en opleiding*, pp. 7-37.
- Linden J.L. van der & J.P.P. Haenen, 'Samenwerkend leren vraagt om een andere kijk op kennis', *Didactief & School* juni 1999.
- Meijden, H. van der (2007), *Samenwerkend leren in gameprojecten*. MesoConsult.
- Remmerswaal, J.L.M. (2005), *Groepswerk als uitdaging: perspectieven en dynamieken van groepen*. Houten, p. 13.
- Woolfolk, A., M. Hughes & V. Walkup (2013), *Psychology in Education*. Essex/Harlow.

Zewald, M., en H. Tuithof (red.), *Sfinx. Informatieboek havo. Geschiedenis voor de tweede fase* (Utrecht en Zutphen 2003).

8. Bijlagen

Deze bijlagen bevatten de interviews met (ervaren) docenten, die over hun ervaringen met samenwerkend leren vragen beantwoord hebben, die deels genoemd worden in hoofdstuk drie over de methode.

Bijlage 1. Interview met Rob Adriaens

Rob Adriaens is al jaren docent op CSG Het Streek in Ede, geeft les in zowel boven- als onderbouwklassen van de havo/vwo en is daarnaast werkzaam voor het KNAG en de CITO.

Rob geeft aan dat samenwerkend leren geen gemakkelijke werkvorm is om toe te passen. Sterker nog, Rob adviseert om zonder een goede relatie met de klas, deze vorm niet toe te passen. Als belangrijkste negatieve effecten ziet Rob dat leerlingen met elkaar praten, er daarbij ruis ontstaat en het moeilijk te beoordelen is of een leerling bezig is met de stof. Als docent heeft Rob deze werkvorm vandaag al twee keer toegepast en bemerkt dat de belangrijkste rol voor de docent is om aanwezig te zijn, rond te lopen en de juiste vragen te stellen.

Afhankelijk van de leeftijd van leerlingen moet de docent meer op de kleine dingen letten. Leerlingen moeten er bovendien zelf het nut van inzien om de opdracht succesvol te laten zijn. Rob heeft zowel positieve als negatieve ervaringen met het inzetten van samenwerkend leren. Als positieve ervaring noemt hij dat de werkvorm heel actief is, leerlingen doen veel zelf en de werkvorm zet aan tot leren waarbij leerlingen veel meer stof opnemen. Leerlingen leren meerdere vaardigheden tegelijkertijd in te zetten, zoals samenvatten en samenwerken. Leerlingen leren meer door iets uit te leggen aan een ander. Als negatieve ervaring noemt Rob dat ze ooit eens in het lokaal ernaast een toets aan het maken waren en kwamen klagen over geluidsoverlast.

Op de vraag welke acties Rob onderneemt als hij merkt dat samenwerkend leren niet goed functioneert, geeft hij aan dat je het vaak al van te voren aan ziet komen. Leerlingen komen druk binnen, zijn opgewonden, zorg ervoor dat je de leerlingen kent. Als je leerlingen met deze stemming loslaat in de ballenbak komt het niet goed. In de beginfase moet je dan ook streng zijn en leerlingen individueel aanspreken op gedrag. Als je met een groepje praat, loop je het gevaar om de groep te verliezen. Er is ook niets op tegen om een leerling weg te sturen als deze niet functioneert, net als in een frontale les.

De belangrijkste voorbereidende taak voor een docent is de instructie. Speel de situatie eens voor in je hoofd. Eerst die stap doen, dan die stap. Tijdens de instructie mag verder niet vergeten worden om het waarom uit te leggen, bijvoorbeeld dat je pas leert als je iets uitlegt.

Rob geeft aan dat het vaststellen van de taakverdeling sterk afhankelijk is van het type leerling. Van havo en vwo leerlingen kun je veel meer zelfstandigheid verwachten. Hoe meer leerlingen zelf doen, hoe beter het is. Bij een 1 mavo/havo klas moet je veel meer begeleiden. Daarnaast is de samenstelling van de klas belangrijk, zelfs bij vwo leerlingen. Daarin zitten leerlingen die passief erg sterk zijn, maar actief niet. Dit kwam met name tot uitdrukking bij een veldwerkopdracht, waar nauwelijks bruikbare vragen uitkwamen bij deze leerlingen. Deze passief sterke, maar actief niet sterke leerlingen op het vwo is juist een reden om bij vwo samenwerkend leren toe te passen.

Rob geeft een viertal voorbeelden van projecten die hij in zijn klassen heeft uitgevoerd:

- a. Een vergadering organiseren met belangengroepen. Iedere groep leerlingen heet een duidelijke rol en aan het einde van de opdracht moet een beslissing vallen (zie Waddenzee in interview Rodney Nanninga). Deze opdracht kan in 50 minuten, is wel veel voorwerk voor de docent en stel dan wel een duidelijk plan op, ook in de tijd.

- b. Een opdracht in 4 vwo met drie krantenartikelen die leerlingen in groepjes van drie zelfstandig moeten lezen, deze samenvatten, aan elkaar uitleggen, moeten zorgen dat iedereen de inhoud begrijpt en vervolgens allemaal vragen over deze drie krantenartikelen kunnen maken. Tijdens het interview komt Rob tot het besef dat er een nog duidelijkere uitkomst in de opdracht kan zitten.
- c. Een opdracht met stelling die juist/onjuist zijn. Na het beantwoorden van de vragen is de ander van je gelijk te overtuigen bij de stellingen met afwijkende antwoorden.
- d. In een journalistieke redactie werken met verschillende rollen voor leerlingen (zie ook interview Rodney Nanninga)

Een logboek zal ongetwijfeld werken, maar Rob werkt er zelf niet met plezier aan. Voor een profielwerkstuk kan het wel handig zijn. Leerlingen weten het heel goed als de samenwerking niet goed loopt, dat is nuttig om op te schrijven. Rob bemerkt verder niet dat hij meer of minder complimenteert bij het samenwerkend leren dan anders.

Zoals al vermeld leren leerlingen veel meer door de stof aan elkaar uit te leggen dan simpelweg te luisteren naar de docent. Tot slot heeft Rob een drietal tips voor docenten die samenwerkend leren willen gaan toepassen:

1. Vraag je je af: ben ik er aan toe? Of blijf je liever veilig bij het boek? Daarvoor hoeft je je niet te schamen, Rob deed niet anders de eerste lessen.
2. Begin eenvoudig
3. Benoem waarom je het doet

Dit interview vond plaats op 17 oktober 2013.

Bijlage 2. Interview met Rodney Nanninga

Rodney Nanninga is al jaren fulltime docent op CSG Het Streek in Ede en geeft les in zowel boven- als onderbouwklassen van de havo/vwo.

Op de vraag welke negatieve aspecten samenwerkend leren oplevert, geeft dhr. Nanninga aan dat samenwerken per definitie meer ruis oplevert. De docent moet zichzelf de vraag stellen welk geluidsniveau acceptabel is. Een ander nadeel is hoe je iedereen controleer zij wel met de opdracht bezig zijn.

Wil je samenwerkend leren tot een succes laten leiden, dan moet de docent een goede instructie geven en aangeven hoe lang de opdracht duurt en wat te doen. Ook is het belangrijk tijdens het rondlopen de juiste vragen te stellen, namelijk veel vragen over het proces: Waarom pak je het zo aan?

Een belemmering is de tijdsduur van lessen. In een les van 50 minuten is het lastig om een volledige samenwerkend leeropdracht uit te voeren en te evalueren. Deze werkvorm is uitermate geschikt voor projectonderwijs.

Uiteindelijk is de samenwerkend lerenopdracht het proces van de leerlingen en moeten zij naar de docent toelopen als er iets onduidelijk is. Je kunt dit vergelijken met het profielwerkstuk, de leerlingen zijn verantwoordelijk voor de uitkomsten. Werkt dit toch niet? Dan kun je leerlingen in de groep elk hun eigen versie laten vertellen. Zo kom je ook vaak tegen dat presentaties niet af zijn. Door leerlingen hier verantwoordelijk voor te maken, voorkom je dat leerlingen op het laatste moment naar je toekomen dat de opdracht niet voltooid is en vragen om uitstel. Omdat leerlingen verantwoordelijk zijn voor hun eigen proces, hadden zij daar eerder mee moeten komen. Tegelijk kun je leerlingen niet een 1 geven en niets laten inleveren, maar omdat het proces niet goed verlopen is, moet je dit zeker wel stevig mee laten tellen in het cijfer en later laten overdoen

Rodney noemt drie voorbeelden van succesvolle opdrachten.

- a. Een journalistiek project met de CHE (Christelijke Hogeschool Ede) waarin leerlingen gezamenlijk verantwoordelijk waren voor de eindredactie van een krant. Hierbij moesten leerlingen ook elkaars teksten redigeren en dit uitwisselen. Door hierover te discussiëren ontstond een samenwerkende leervorm, waarbij iedere leerling uiteindelijk verantwoordelijk was voor zijn haar eigen taken om een gezamenlijke opdracht tot succes te brengen.
- b. Discussielessen over de Waddenzee bij landschappen van Nederland. Iedere groep leerlingen was een belangengroep: bewoners, ministerie, dierenbeschermers, etc. en zoekt hier informatie over op. Ook de docent kan deze informatie aanreiken. Na bestudering van de informatie leidt dit tot een discussie over de Waddenzee, aan de hand van standpunten die geformuleerd zijn. Er is ook een groep leerlingen die het ministerie vertegenwoordigd die uiteindelijk ook daadwerkelijk een beslissing moet maken hoe nu verder. Aan het eind van de projectmiddag komt er dus daadwerkelijk een concreet plan uit de discussie. Belangrijk is wel om dit als docent heel goed voor te bereiden.
- c. Een opdracht die in één les kan in 5 vwo: het Nederlandse landschap. Zet leerlingen in groepjes van drie en geef ze een foto van een typisch Nederlands landschap. Geef leerlingen

20 minuten de tijd om uit te leggen hoe het landschap is ontstaan dat je op de foto ziet. Vervolgens presenteren leerlingen hun uitkomsten aan de medeleerlingen. Dit kan een goede afsluitende les kunnen zijn voor de toets, waarbij duidelijk wordt of iedereen het Nederlandse landschap heeft begrepen.

Rodney ziet als twee belangrijkste voorbereidende taken een goede duidelijk instructie geven en goed beseffen of de klas er klaar voor is om de opdracht te doen. Heeft de klas nog geen ervaring met samenwerkend leren? Hou het simpel. Begin met een simpele opdracht als het uitwisselen van werkboekopgaven.

De taakverdeling is in principe een taak van de leerlingen, zeker in de bovenbouw. Het voordeel van deze aanpak is zeker in een groep waarbij het vanzelf goed gaat, dat je een volgende stap kunt doen door de leerlingen zelf verantwoordelijk te maken. Een nadeel is dat opdrachten minder gestructureerd worden. Afhankelijk van het niveau (vwo-havo-vmbo) wordt dit problematisch of juist niet. Al met al: het vastleggen van een taakverdeling is aan de docenten zelf.

Rodney werkt zelf niet met logboeken. Een belangrijk nadeel is dat er maar een paar leerlingen zijn die het serieus invullen. Het belangrijkste voordeel van een logboek is volgens Rodney dat deze inzage kan geven als een samenwerking niet goed loopt. Echter, daar heb je als docent ook andere middelen voor.

Dit interview vond plaats op 17 oktober 2013.

Bijlage 3. Interview met Tiny Uijtewaal

Op vrijdag 1 november heeft er een interview plaatsgevonden tussen Michelle Rouwet en Tiny Uijtewaal van het St. Bonifatius College te Utrecht. Tiny Uijtewaal is de rector van de school en staat aan het hoofd van de directie. Het interview heeft plaatsgevonden aan de hand van 4 (hoofd)vragen. Deze luiden als volgt:

1. Waarom zou u samenwerkend leren als vakdidactische methode willen bevorderen op het Boni (afkorting van St. Bonifatiuscollege).
2. Tegen welke problemen loopt u aan als rector bij het toepassen van samenwerkend leren.
3. Hoe wilt u docenten stimuleren om samenwerkend leren toe te passen op het Boni.
4. Hoe denkt u dat we samenwerkend leren schoolbreed kunnen maken.

Het gesprek is opgenomen met een mobiele telefoon en dit verslag is een verkorte weergave van datgene waarover gesproken is. Hieronder volgen de antwoorden bij de bovenstaande vragen.

1. "Samenwerkend leren is de toekomst. Later op de universiteit, binnen het bedrijfsleven of binnen scholen in het buitenland wordt er veel gebruik gemaakt van samenwerkend leren, daar moeten we de leerlingen op voorbereiden. Het motto is: samen zijn we sterker en daarnaast verwacht ik dat het meerendeel van de leerlingen er veel profijt van kunnen hebben, omdat het niveau wordt opgekrikt door de betere leerlingen waar ze mee moeten samenwerken."
2. "Het Boni is een traditionele school, waarbij het contact tussen de leerling en de docent centraal staat. Klassikaal lesgeven is onderdeel van deze traditionele school. Daarnaast hanteert de school lesroosters van 50 min, waardoor samenwerkend leren vaak onmogelijk blijkt vanwege de tijdsdruk. Daarnaast zijn het vaak kleine lokalen waarin lesgegeven wordt, deze lokalen bieden niet altijd de mogelijkheid om in groepen samen te werken. Ook is er een probleem met de 'becijfering' van de leerling. Hoe voorkom je dat je leerlingen een lager cijfer geeft dan ze verdienen omdat een groepsgenootje niet goed heeft gepresteerd. Ook lopen we met de invoering van samenwerkend leren op tegen de tijdsdruk die docenten hebben met betrekking tot de lesvoorbereiding. Samenwerkend leren vereist vaak extra voorbereidingstijd van de docent, die deze vaak niet heeft. Dan kan er dus grote weerstand ontstaan."
3. "Door gebruik te maken van digitale functies (ELO, magister, smartboard) hopen we de docenten wat verlichting te geven binnen hun werk, het werk wat te vergemakkelijken. Daarnaast proberen we lokalen erop in te richten dat samenwerkend leren mogelijk is. Voorbeelden hiervan zijn het muzieklokaal waar oefenruimtes zijn ingebouwd, en de bétatheek. Ook willen we de docenten enthousiast krijgen voor het samenwerkend leren door ze de meerwaarde ervan te laten zien. Het is wetenschappelijk bewezen dat leerlingen baat hebben bij samenwerkend leren, omdat ze actiever bezig zijn met de stof en zodoende de stof beter onthouden."
4. "Zoek naar een goede samenwerking tussen secties. Secties zijn vaak eilandjes binnen een school, maar desalniettemin kunnen ze veel van elkaar leren en elkaar aanvullen. Iedere docent heeft ook zijn eigen competenties en zodoende kunnen ook docenten blijvend van elkaar leren."

Bijlage 4. Interview met Eric Horst

Eric Horst geeft lessen Geschiedenis en Nederlands in de bovenbouw van het Marnix College te Ede. Hij kiest zelf maar weinig voor samenwerkend leren als onderwijsvorm. Het kost hem namelijk te veel voorbereidingstijd, waar hij in principe niet (extra) voor betaald wordt. Er moet namelijk bij het opzetten van opdrachten op vele zaken gelet worden, zoals op een duidelijke instructie, beoordelingswijzen en het voorkomen van het meelifterseffect. Er zou dus pas na een jarenlange opbouw van een bestand met degelijk opgezette opdrachten meer voor samenwerkend leren gekozen kunnen worden. Dat heeft Eric nog niet en een ervaringsdeskundige wil hij zich dan ook niet noemen. Toch weet hij interessante praktijkvoorbeelden te noemen, waaraan relevante tips te ontlene zijn.

Een van dergelijke leerzame ervaringen had hij de dag voor het interview. Bij een klas van 4HAVO gaf hij toen de opdracht om een tijdbalk te vervaardigen. Dit was een taak uit de methode, waarvan hij zelf groepswork maakte. Gewoonlijk pakt hij iets dergelijks aan door in drie fasen te werken. Eerst laat hij ieder voor zich een taak verrichten om vervolgens in de groep tot een gemeenschappelijk resultaat te komen. Pas aan het eind van de les kiest hij voor een klassikale aanpak, waarbij elk van de leerlingen een beurt kan krijgen. Voortdurend is er op die manier de druk van individuele aanspreekbaarheid.

Van dit patroon week hij de dag tevoren echter af. Dit keer liet hij namelijk het individuele gedeelte achterwege. Direct begon hij met het samenwerkend leren. Hij had geen hoge verwachtingen van het resultaat en achtte het noodzakelijk om streng te zijn. Het was namelijk het laatste lesuur van de eerste dag na de herfstvakantie. Het rondlopen om ieder aan te sporen om aan de slag te gaan leek hem dan ook noodzakelijk. Niet alleen voor leerlingen, die zich onttrokken was dit van belang, maar ook de leerlingen, die de opdracht niet begrepen, waren hierbij gebaat. In het kader hiervan is het ook wenselijk om de eerste opdracht voor te doen. Hiermee wordt duidelijkheid gecreëerd.

Een volgend advies voor samenwerkend leren is om er voldoende tijd voor uit te trekken. Een vol lesuur had Eric namelijk nodig om één tijdbalk te laten maken, waarvoor bij individueel werken ongeveer een kwartier tot twintig minuten nodig zou zijn. Het overleggen met groepsleden en het naderhand klassikaal bespreken en controleren van de opdracht neemt namelijk veel tijd in beslag. Ook ordeproblemen komen de efficiëntie niet ten goede. Eric moest namelijk één leerling voor een 'adempauze' buiten het lokaal zetten om de andere groepsleden aan het werk te zetten. Het weerstandeffect doorbrak hij op die manier. Ook het apart zetten van een leerling, die vervolgens alleen aan de slag moest, bleek een adequaat middel hiertoe te zijn.

Verdere tips om met het ordeprobleem om te gaan zijn volgens Eric om samenwerkend leren ook te beschouwen als stof voor de toets. Ook kan de dreiging om het antwoordmodel van de opdracht aan ongemotiveerde leerlingen te onthouden een effectief pressiemiddel zijn. Bovendien is het belangrijk om niet al te hoge verwachtingen te hebben. Eric wist namelijk voor zijn les al dat de situatie niet ideaal was. Ook rekent hij sowieso nooit op een sublieme situatie van ijverig werkende leerlingen. Hij calculeert in dat ongeveer een derde goed tot uitstekend werkt, dat een volgend derde het matig doet en de rest er met de pet naar gooit of naar alternatieve activiteiten zoekt. Pas als het slechter dan deze verhouding is, is er een probleem. Met rondlopen, het scheppen van goede voorwaarden (zoals duidelijke hand-outs) en eventueel positieve beloning is dit te voorkomen. Onder dat laatste

wordt het geven van extra punten op de toets verstaan. Eric doet daar niet aan doordat het veel tijd kost om het werk van leerlingen te controleren. Wanneer hij het wel zou doen, zou hij bovendien daarover overleg in de sectie moeten hebben.

Of ook een taakverdeling ingezet moet worden om het groepswerk te stroomlijnen, hangt volgens Eric af van het doel van samenwerkend leren. Hij onderscheidt daarbij het 'leren samenwerken' of het 'samenwerkend leren.' Met het eerste bedoelt hij het bijbrengen van sociale vaardigheden bij de leerlingen, terwijl het tweede het verkrijgen van vakkennis behelst. Beide elementen laten zich niet in één lesuur proppen. Pas bij een lessenreeks van bijvoorbeeld zes lessen zouden zij allebei tot hun recht kunnen komen. De eerste les zou dan besteed kunnen worden aan het uitkristalliseren van wie wat doet en wie welke rol toebedeeld krijgt. Middels een evaluatieformulier kan bepaald worden hoe vanaf de tweede les verder gewerkt wordt. Vanaf dan wordt ook op de vakinhoud gefocust om pas in de afsluitende les opnieuw op het groepswerk te reflecteren. Voor dit alles zou dan ook weer een evaluatieformulier moeten bestaan en criteria dienen te worden opgesteld. Dit alles zal veel tijd in beslag nemen. Daarmee komt weer het aan het begin van het interview genoemde probleem aan bod: Samenwerkend leren kost veel tijd en daar ontbreekt het docenten aan. De reden waarom Eric desondanks deze onderwijsvorm soms in zou willen zetten is dat hij het zelf kennis verwerven als ideaal voor ogen heeft. Dat leerlingen eigen conclusies trekken en zelfstandig kennis aan het construeren zijn, beschouwt hij als een meerwaarde van samenwerkend leren. De uitkomst hiervan is wisselend, zoals hij ook de dag te voren weer ervaren had. Soms is het resultaat maar een 'plaggenhut,' terwijl de andere keer een 'villa' tevoorschijn komt. Dat laatste is wat in Erics optiek het beeld is van het Ministerie van Onderwijs, waar ambtenaren zich de meest grootse ideaalbeelden voor de geest halen als het gaat om samenwerkend leren. Hard zwoegende leerlingen, die op de meest geschikte momenten van de dag ploeteren alsof het om hun eindexamen gaat, hebben zij voor ogen. De praktijk is echter weerbarstig. Met dank aan Eric zijn we daar meer over te weten gekomen.

Bijlage 5. Interview met Johan Loth

Johan Loth is een stagebegeleider en docent voor Geschiedenis in de onderbouw van het Marnix College in Ede. Hij heeft behoorlijk wat ervaring op het gebied van samenwerkend leren, want één op de vier van zijn lessen spendeert hij hieraan. Hierbij beschouwt hij het werken in tweetallen ook als samenwerkend leren. Een tiende van zijn lessen besteedt hij aan grotere 'groepen,' waarbij hij voor projecten kiest van maximaal vier weken. Zijn keuzes voor wel of niet samenwerkend leren hangt sterk af van het programma en de beschikbare tijd in het curriculum. Dat hij er relatief vaak voor kiest, hangt samen met zijn visie op samenwerkend leren. Hij ziet er namelijk de waarde van in. Als belangrijkste meerwaarde noemt hij dat leerlingen persoonlijk ontwikkelen. Zij leren samenwerken. Dat dit soms ten koste gaat van de kennisverwerving van de vakinhoud, beschouwt hij niet als problematisch. Uiteindelijk komt dat toch wel aan bod en interpersoonlijke ontwikkeling is ook van groot belang. In dit verband spreekt hij zelfs van een 'vakoverstijgende' meerwaarde.

Ordeproblemen roepen bij hem niet veel herkenning op. Als hem gevraagd wordt wat hij doet als het te gezellig wordt, is zijn reactie resoluut. De dreiging om het werk dat is blijven liggen in de les, thuis moet worden verricht, kan wonderen doen. Het resultaat moet en zal er komen. Wanneer er zich problemen voordoen, is dat dus de verantwoordelijkheid van de leerlingen zelf. Onderlinge conflicten hebben zij zelf op te lossen. Er is geen excuus mogelijk door te zeggen dat medeleerlingen de opdracht niet gedaan hebben en dat er daarom geen eindresultaat geleverd kan worden.

Om in dit proces desondanks te sturen, raadt Johan aan om de kansen te pakken, die er in de voorbereiding liggen van het samenwerkend leren. Met de groepssamenstelling kan gespeeld worden. Zo kan nagedacht worden over de gewenste grootte, of jongens en meisjes gemixt worden en hoe en of de gemotiveerde en minder gemotiveerde leerlingen vermengd moeten worden, zodat het weerstandeffect ondervangen wordt. Op een nog dieper niveau kan ook in overweging genomen worden of rekening gehouden wordt met het karakter, de interesse en de (mathematische dan wel taalkundige) instelling van de bij elkaar te plaatsen leerlingen. Het verrichten van dergelijke voorbereidingsactiviteiten kan voor een goede start van samenwerkend leren zorgen.

Het verloop en het resultaat van groepswork kan vervolgens bevorderd worden door reflectie als onderdeel van beoordeling in te zetten. Leerlingen moeten hun samenwerking tenslotte dus evalueren. Ze moeten kijken in hoeverre zij in staat waren problemen op te lossen, met elkaar te overleggen en het opgedragen werk op adequate wijze te plannen en uit te voeren. Tevens krijgen zij het beoordelen van andere groepen als taak. Leerzaam hierbij is de ontdekking dat een andere groep iets wel gevonden en opgeschreven had, wat zij zelf over het hoofd gezien hadden. Het gaat daarbij dus niet om muggenziften over andermans cijfer en daartoe het werk van medeleerlingen bestuderen, maar het past juist veel meer bij opdrachten van creatieve aard.

Problematisch bij dit alles is en blijft het kweken van een eigen verantwoordelijkheidsgevoel bij de leerlingen. Je kunt de opdracht hiertoe motiveren door het nut van de te verkrijgen kennis te benoemen, maar in praktijk komt dit niet over. Ook de bal geheel bij de leerling leggen en benadrukken dat zij uiteindelijk de prestatie moeten leveren en daarvoor van elkaar afhankelijk zijn, komt veelal niet over. Dit probleem zou Johan graag besproken willen zien in de folder.

Er zijn echter ook genoeg succeservaringen bij samenwerkend leren aan te treffen. Om dat te illustreren gaf Johan na het interview een voorbeeld van een van zijn beste opdrachten van

groepswork. Hij heeft er maar liefst drie dagen werk in zitten om deze opdracht op poten te zetten, maar kan gelukkig tevreden terugblikken op het resultaat. Hij noemt het zelfs de 'crème de la crème.' De opdracht gaat over een mysterie en zet leerlingen aan tot discussie over de vraag wie de schuldige is van de verschrikkelijke Vietnamoorlog. Aan de hand van geschiedkundige bronnen moeten leerlingen dit vraagstuk te lijf gaan. Op hun opdrachtenblad staan zowel vakinhoudelijke vragen als vragen naar het verloop van de samenwerking. De eerste opdracht is dan ook om vast te stellen wat de onderlinge afspraken zijn en of er een taakverdeling is opgesteld. Bij de afsluitende vraag wordt hier weer op teruggesproken door de leerlingen op te laten schrijven of ieder zich aan de afgesproken taakverdeling hield. In het tussenliggende gedeelte worden allerlei historisch interessante vragen opgeworpen, die duidelijk een groepsdiscussie dienen uit lokken. Samenwerkend leren wordt zo dus middels de opdracht gestimuleerd en dat meerdere leerlingen de opdracht uitvoeren, is hierbij dus noodzakelijk.

Samenvattend kan gesteld worden dat Johan dus uiteen heeft gezet hoe middels de voorbereiding van samenwerkend leren deze onderwijsvorm succesvol kan worden. De opdracht en de groepsamenstelling zijn hierbij essentieel.

SAMENWERKEND LEREN, VOOR NU EN MORGEN'

Samenwerkend leren is een onderwijsmethode die gebaseerd is op **samenwerking**. Kenmerkend voor deze vorm van leren is de noodzaak voor leerlingen om bij het uitvoeren van een leertaak met elkaar samen te werken. De klas wordt ingedeeld in kleine, heterogene groepen **leerlingen**, in deze coöperatieve leergroepen moeten zij met elkaar **discussieren** over de **leerstof**, elkaar uitleg en **informatie** geven, elkaar overhooren en elkaars zwakke kanten aanvullen. De achterliggende gedachte van deze vorm van leren is dat kinderen niet alleen leren van de interactie met de leerkracht, maar ook van de interactie met elkaar.

Doel van de folder

Als startende docenten valt het ons bij **lesobservaties** op dat samenwerkend leren door veel docenten vaak niet in de les wordt toegepast. Op basis van de literatuur over dit onderwerp en interviews met ervaringsdeskundigen hebben wij een folder gemaakt voor docenten over het succesvol toepassen van samenwerkend leren in de klas. Deze folder kunnen docenten als eerste handleiding gebruiken. De folder bevat instructies en tips voor de docent om het samenwerkend leren te introduceren in de les en het tevens goed te laten verlopen.

DE ORGANISATIE VAN DE LEERVORM

1. **Alle leerlingen kunnen deelnemen**
Als docent kun je van tevoren de groepen indelen zodat de leerlingen qua niveau en

houding elkaar aanvullen. Binnen samenwerkend leren kunnen verschillen tussen leerlingen benut worden. Door samen te werken, leren de leerlingen in een groep elkaar beter kennen. Er ontstaat een klimaat in de klas waarin leerlingen elkaar waarderen, begrip voor elkaar hebben en bereid zijn elkaar te helpen.

2. Leerlingen werken aan een collectieve taak

Ontwerp de opdracht als zodanig dat er een wederzijdse afhankelijkheid ontstaat. De leerlingen hebben elkaar dan nodig om de opdracht compleet te maken. Deze vorm van afhankelijkheid zorgt ervoor dat de leerlingen de opdracht niet onderling kunnen verdelen en op die manier de opdracht vervullen, samenwerking is dus een absolute vereiste.

3. De opdracht is helder

Geef duidelijk een instructie bij aanvang van de opdracht van wat er van de leerlingen wordt verwacht en deel dit desgewenst uit op een stencil. Laat eventueel de leerlingen de opdracht aan elkaar uitleggen, maar begeleidt dit als docent goed. Zo voorkom je dat de opdracht verkeerd begrepen wordt.

4. Leerlingen kunnen taak uitvoeren zonder directe bemoeienis van de docent

Wanneer de leerlingen beginnen met de samenwerkende opdracht moet de opdracht helder zijn en hebben ze eventueel een naslagwerk waarin ze de opdracht kunnen teruglezen. Maak één van de leerlingen eindverantwoordelijk (aanvoerder) en zorg dat deze de leiding neemt bij het uitvoeren van de opdracht. Op deze manier sturen de leerlingen zichzelf aan en hoeft de docent zich niet continu met het werkproces te bemoeien.

SAMENWERKEND LEREN: EEN BEKNOPT E HANDLEIDING GERICHT OP DE PRAKTIJK



SUCCESSVOL SAMENWERKEND LEREN

Om succesvol tot een proces van samenwerkend leren te komen, moet de werkvorm aan vijf voorwaarden voldoen:

1. **Positieve wederzijdse afhankelijkheid.**
Leerlingen hebben elkaar nodig om de opdracht te vervullen. Creëer daarom een situatie dat de leerlingen wanneer ze zonder met elkaar samen te werken de opdracht niet (goed) af krijgen. Wanneer er een positieve wederzijdse afhankelijkheid is, is de kans veel groter op een goede samenwerking.
2. **Individuele aanspreekbaarheid**
Zorg ervoor dat de leerlingen ook individueel aansprakelijk blijven voor de opdracht. Wanneer de leerling zich verantwoordelijk voelt voor het slagen van de opdracht zal deze minder snel de opdracht verprutsen door af te haken of mee te liften.
3. **Directe interactie**
Directe interactie betekent dat de groepsleden elkaar tijdens de samenwerkingsoptredens aanmoedigen en ondersteunen. Zorg dat de leerlingen 'neus tegen neus' en 'teen tegen teen' met elkaar kunnen werken en pas hier de tafelopstelling op aan.
4. **Sociale vaardigheden**
Wanneer leerlingen de sociale vaardigheden missen om met elkaar samen te werken kan samenwerkend leren niet- of zelfs contraproductief worden. Let er daarom als docent op dat je minder sociaalvaardige leerlingen koppelt aan leerlingen die wel sociaalvaardig zijn. Hou als docent wel goed in de gaten of de

Oplossingen

Het vraagt van de docent didactische vaardigheden om deze nadelige effecten zoveel mogelijk tegen te gaan. Om deze effecten tegen te gaan is het voor docenten belangrijk om leerlingen positief wederzijds afhankelijk te maken van elkaar: rollen, taken en bronnen worden over de leerlingen in een groep verdeeld. Lukt dit en zijn de leerlingen individueel aanspreekbaar op hun rollen en taken, dan is een belangrijke basis gelegd om problemen in de groepsdynamica te voorkomen.



minder sociaalvaardige leerlingen hun draai in het groepje kunnen vinden en stuur de leerlingen zo nodig bij.

5. **Reflectie op inhoud en proces**
Trek tijd uit voor een reflecterende nabespreking. Uit de praktijk blijkt dat samenwerkend leren effectiever wordt wanneer de groepsleden regelmatig hun functioneren daarin bespreken en suggesties ter verbetering doen.

PROBLEEM BIJ SAMENWERKEND LEREN

45% van alle docenten past niet of nauwelijks samenwerkend leren toe en dat is te wijten aan een aantal factoren. Ten eerste zijn deze docenten te weinig onderlegd in instructievormen om leerlingen meer verantwoordelijkheid te geven in het leerproces. Ten tweede zijn ze nog onbekend met vormen van samenwerkend leren of voelen zich er nog niet vertrouwd mee. Tevens zijn er problemen die ontstaan doordat leerlingen niet samenwerken zoals bij samenwerken verondersteld wordt. Hierin zijn vier factoren te onderscheiden:

1. **Zwartrijdeffect = andere leerlingen profiteren van beste leerling**
2. **Sukkeleffect = de beste leerling wil niet 'de sukkel' zijn**
3. **Status-differentieel effect = de dominante leerling bepaalt het resultaat**
4. **Weerstandeffect = de minder gemotiveerden trekken de anderen mee**

**'LEERLINGEN WERKEN SAMEN OM
LEERRESULTATEN VOOR ALLE
BETROKKENEN TE OPTIMALISEREN'**

Iedere docent heeft als doel om het optimale rendement uit zijn of haar lessen te halen. Ook weet iedere docent dat meer informatie blijft hangen door leerlingen er actief mee te laten werken. Dit werkt vaak beter dan wanneer de leerlingen op passieve wijze naar het vurige verhaal van de docent moeten luisteren. Wij, Dirk-Jan, Michelle en Sjoerd, vinden het de hoogste tijd om een leerklimaat naar te zetten met meer rendement: samenwerkend leren.

DOEL VAN DE FOLDER

Als startende docenten valt het ons bij observaties op dat samenwerkend leren door veel docenten vaak niet in de les wordt toegepast. Op basis van de literatuur over dit onderwerp en interviews met ervaringsdeskundigen hebben wij een folder gemaakt voor docenten over het succesvol toepassen van samenwerkend leren in de klas. Deze folder kunnen docenten als eerste handleiding gebruiken. De folder bevat instructies, tips en trucs voor de docent om het samenwerkend leren te introduceren in de les en het tevens goed te laten verlopen.

DE ORGANISATIE VAN DE LEERVORM

1. **Alle leerlingen kunnen deelnemen**
Als docent kun je van tevoren de groepen indelen zodat de leerlingen qua niveau en houding elkaar aanvullen. Binnen samenwerkend leren kunnen verschillen tussen leerlingen benut worden. De 'sterke' leerlingen zijn model voor de 'zwakkere' leerlingen en helpen hen. Op

hun beurt krijgen de 'sterke' leerlingen meer inzicht in de leerstof door de uitleg die ze aan anderen geven. Door samen te werken, leren de leerlingen in een groep elkaar beter kennen. Er ontstaat een klimaat in de klas waarin leerlingen elkaar waarderen, begrip voor elkaar hebben en bereid zijn elkaar te helpen.

2. **Leerlingen werken aan een collectieve taak**

Ontwerp de opdracht als zodanig dat er een wederzijdse afhankelijkheid ontstaat. De leerlingen hebben elkaar dan nodig om de opdracht compleet te maken. Deze vorm van afhankelijkheid zorgt ervoor dat de leerlingen de opdracht niet onderling kunnen verdelen en op die manier de opdracht vervullen, samenwerking is dus een absolute vereiste.

3. **De opdracht is helder**

Geef duidelijk een instructie bij aanvang van de opdracht van wat er van de leerlingen wordt verwacht en deel dit desgewenst uit op een stencil. Laat eventueel de leerlingen de opdracht aan elkaar uitleggen, maar begeleidt dit als docent goed. Zo voorkom je dat de opdracht verkeerd begrepen wordt.

4. **Leerlingen kunnen taak uitvoeren zonder directe bemoeienis van de docent**

Wanneer de leerlingen beginnen met de samenwerkende opdracht moet de opdracht helder zijn en hebben ze eventueel een naslagwerk waarin ze de opdracht kunnen teruglezen. Maak één van de leerlingen eindverantwoordelijk (aanvoerder) en zorg dat deze de leiding neemt bij het uitvoeren van de opdracht. Op deze manier sturen de leerlingen zichzelf aan en hoeft de docent zich niet continu met het werkproces te bemoeien.

**SAMENWERKEND
LEREN:
EEN BEKNOPTTE HANDLEIDING,
GERICHT OP
DE PRAKTIJK**



SUCCESVOL SAMENWERKEND LEREN

Om succesvol tot een proces van samenwerkend leren te komen, moet de werkvorm aan vijf voorwaarden voldoen:

1. Positieve wederzijdse afhankelijkheid.

Leerlingen hebben elkaar nodig om de opdracht te vervullen. Creëer daarom een situatie dat de leerlingen wanneer ze zonder met elkaar samen te werken de opdracht niet (goed) af krijgen. Wanneer er een positieve wederzijdse afhankelijkheid is, is de kans veel groter op een goede samenwerking.

2. Individuele aanspreekbaarheid

Zorg ervoor dat de leerlingen ook individueel aanspreekbaar blijven voor de opdracht. Wanneer de leerling zich verantwoordelijk voelt voor het slagen van de opdracht zal deze minder snel de opdracht verprutsen door af te haken of mee te liften.

3. Directe interactie

Directe interactie betekent dat de groepsleden elkaar tijdens de samenwerkingsoptredten aanmoedigen en ondersteunen. Zorg dat de leerlingen 'neus tegen neus' en 'teen tegen teen' met elkaar kunnen werken en pas hier de tafelopstelling op aan.

4. Sociale vaardigheden

Wanneer leerlingen de sociale vaardigheden missen om met elkaar samen te werken kan samenwerkend leren niet of zelfs contraproductief worden. Let er daarom als docent op dat je minder sociaalvaardige leerlingen koppelt aan leerlingen die wel sociaalvaardig zijn. Hou als docent wel goed in de gaten of de minder

sociaalvaardige leerlingen hun draai in het groepje kunnen vinden en stuur de leerlingen zo nodig bij.

5. Reflectie op inhoud en proces

Trek tijd uit voor een reflecterende nabespreking. Uit de praktijk blijkt dat samenwerkend leren effectiever wordt wanneer de groepsleden regelmatig hun functioneren daarin bespreken en suggesties ter verbetering doen.

PROBLEEM BIJ SAMENWERKEND LEREN

45% van alle docenten past niet of nauwelijks samenwerkend leren toe en dat is te wijten aan een aantal factoren. Ten eerste zijn deze docenten te weinig onderlegd in instructievormen om leerlingen meer verantwoordelijkheid te geven in het leerproces. Ten tweede zijn ze nog onbekend met vormen van samenwerkend leren of voelen zich er nog te weinig vertrouwd mee. Ook kan een gehorig of te klein lokaal een rol spelen bij deze problematiek.

Tevens zijn er problemen die ontstaan doordat leerlingen niet samenwerken zoals bij samenwerken verondersteld wordt. Hierin zijn vier factoren te onderscheiden:

1. Zwartjers-effect = andere leerlingen profiteren van beste leerling
2. Sukkeleffect = de beste leerling wil niet 'de sukkel' zijn
3. Status-differentiaal effect = de dominante leerling bepaalt het resultaat
4. Weerstandeffect = de minder gemotiveerden trekken de anderen mee

Oplossingen

Het vraagt van de docent didactische vaardigheden om deze nadelige effecten zoveel mogelijk tegen te gaan. Om deze effecten tegen te gaan is het voor docenten belangrijk om leerlingen positief wederzijds afhankelijk te maken van elkaar: rollen, taken en bronnen worden over de leerlingen in een groep verdeeld. Lukt dit en zijn de leerlingen individueel aanspreekbaar op hun rollen en taken, dan is een belangrijke basis gelegd om problemen in de groepsdynamica te voorkomen.

Daarnaast geven docenten die ruime ervaring hebben met samenwerkend leren de volgende vijf aanbevelingen:

1. Doe ervaring op met de werkvorm
2. Bereid de les heel goed voor
3. Het gedrag van de docent bij de start van de opdracht is van belang
4. Bespreek de werkvorm na
5. Geef een cijfer, hoe weinig deze ook meetelt

