

Samenwerkend leren en ASS – (hoe) gaat dat?

Praktijk Gericht Onderzoek
Centrum voor Onderwijs en Leren
Januari 2012
Hans Thyssen
Jeroen Leijtens
Wieke Obbink

Waardering samenwerkend leren door leerlingen met ASS

Inhoudsopgave

1. Inleiding
 - 1.1. Keuze onderwerp en probleemstelling
 - 1.2. Theoretisch kader
 - 1.2.1. Samenwerkend Leren
 - 1.2.2. ASS
 - 1.2.3. De scholen
 - 1.2.3.1. Gemeentelijk Gymnasium Hilversum
 - 1.2.3.2. Christelijk Gymnasium Utrecht
 - 1.3. Onderzoeksvraag
 - 1.4. Onderzoeksfunctie
2. Het onderzoek
 - 2.1. Selectie respondenten
 - 2.2. Variabelen
 - 2.3. Onderzoeksmethoden
 - 2.4. Instrumenten
 - 2.5. Uitvoering
 - 2.6. Resultaten
 - 2.6.1. Vier criteria van Janssen (2004)
 - 2.6.2. Waardering
3. Conclusie
 - 3.1. Waardering samenwerking
 - 3.2. Vergelijking waardering samenwerking ASS'ers en niet-ASS'ers
4. Discussie
5. Bronvermelding

Bijlage 1: Vragenlijst

Bijlage 2: lesplan

Bijlage 3: instructie werkblad

1. Inleiding

1.1. Keuze onderwerp en probleemstelling

Sinds de invoering van de vernieuwde Tweede Fase en de gedeeltelijke invoering van het Studiehuis is samenwerkend leren¹ in het onderwijs een prominenter rol gaan innemen.² Voor veel leerlingen blijkt deze aanpak te lonen, maar voor leerlingen met ASS, Autisme spectrum stoornis, zou hierdoor onderwijs op een reguliere school extra bemoeilijkt kunnen worden.

ASS is een verzamelnaam voor alle aan autisme verwante aandoeningen. Hieronder vallen het syndroom van Asperger, klassiek autisme en PDD-NOS, *Pervasive Developmental Disorder - Not Otherwise Specified*. Leerlingen met ASS hebben vaak veel problemen in de omgang met hun klasgenoten. Daarnaast is hun taalvermogen vaak minder ontwikkeld, hebben zij last van dwangmatige gedragingen, hebben zij eenzijdige interesses en kunnen zij moeilijk omgaan met veranderingen.³ Samenwerkend leren op de middelbare school kan van invloed zijn op hun resultaten, doordat hun motivatie om naar school te gaan afneemt of omdat zij simpelweg niet in staat zijn met anderen op een gelijkwaardige manier te communiceren. Kortom, de leerling met ASS kan samenwerkend leren anders ervaren dan zijn klasgenoten en dit kan van invloed zijn op zijn persoonlijke ontwikkeling.

Docenten krijgen dagelijks te maken met leerlingen met ASS. Het is als docent niet altijd makkelijk hiermee om te gaan en daarom willen wij onderzoeken hoe leerlingen met ASS samenwerkend leren zelf ervaren. Hierdoor hopen wij als docenten een beter inzicht te krijgen hoe met deze leerlingen om te gaan. Daarnaast willen wij ook onze kennis van ASS vergroten. In ons onderzoek richten we ons op ASS-leerlingen in de onderbouw. Hoewel de veranderingen in de bovenbouw door de invoering van de Tweede Fase en het Studiehuis formeel geen directe invloed hebben op onze doelgroep hebben de veranderingen wel degelijk invloed op het onderwijs in de onderbouw. In deze fase wordt de leerling voorbereid op de manier van werken in de Tweede Fase en het Studiehuis, waaronder dus ook het samenwerkend leren.

1.2. Theoretisch kader

1.2.1. Samenwerkend Leren

Bij samenwerkend leren moeten leerlingen samenwerken om een leerdoel te bereiken. Dit staat in contrast met individueel leren, waarbij de docent centraal staat en uitleg geeft, waarna de leerlingen individueel aan de slag gaan. In *Samenwerkend leren* geven Ebbens en Ettekoven aan waarom voor samenwerkend leren te kiezen. Ten eerste helpt het de docent bij de klassenorganisatie. Bij samenwerkend leren is elke leerling

1 Ebbens, S. (2009). *Samenwerkend leren*

2 Zie hiervoor Veenman, S (2001) p. 1 en Wubbels, Th. (2006) p. 2-5

3 Bruin, C. de (2006)

medeverantwoordelijk voor het eindproduct. Elke leerling zal dus aan de slag moeten. Verder zal de docent de individuele leerlingen beter kunnen helpen. Doordat leerlingen elkaar helpen kan de docent zich concentreren op leerlingen die extra steun nodig hebben. Naast dat samenwerkend leren de klassenorganisatie ten goede komt, is het ook gunstig voor het leerproces van de leerlingen. In plaats van passief naar de docent te luisteren maken de leerlingen zich de stof actief eigen. Daarnaast maken zij door samen te werken kennis met andere vormen van leren. Hierdoor zal hun manier van leren verder ontwikkelen. Doordat de leerlingen verantwoordelijk gemaakt worden voor hun eigen leren zullen ze ook zelfstandiger gaan leren. Zij zullen keuzes moeten maken in hoe zij met bepaalde problematiek omgaan. De docent kan dit nog versterken door na een samenwerkingsopdracht met de leerlingen te reflecteren op de manier van aanpak. De leerlingen kunnen zich bewust worden van wat zij gedaan hebben en zullen leren welke aanpak in welke context het efficiëntst is. Het laatste argument dat Ebbens en Ettekoven bespreken heeft betrekking op de maatschappij. In de huidige arbeidsmarkt wordt veel belang gehecht aan werken in teamverband. Door samenwerkend leren worden de leerlingen dan ook beter voorbereid op hun leven na school.⁴

Samenwerkend leren is echter niet enkel de leerlingen bij elkaar zetten en hun de opdracht geven samen te werken. Samenwerkend leren vergt op het gebied van sociale vaardigheden veel van de leerling. Hierdoor kunnen dan ook vele problemen ontstaan; denk hierbij bijvoorbeeld aan conflicten tussen leerlingen of wanneer sommige groepsleden niet mee kunnen doen aan het groepsproces. Een ander complicatie kan zijn dat leerlingen niet reageren op groepsgenoten op het moment dat dit juist *wel* van hen gevraagd wordt. Wanneer dergelijke problemen ontstaan, is er sprake van wat in Janssen 'regressie' wordt genoemd. De leerlingen presteren hier na afloop minder goed dan dat zij vóór de samenwerking deden.⁵

Ebbens en Ettekoven geven in *Samenwerkend leren* dan ook aan dat voor goed samenwerkend leren een les aan bepaalde voorwaarden moet voldoen. Zij noemen dit de "vijf sleutelbegrippen bij samenwerkend leren."⁶ Ten eerste is het van belang dat er sprake is van 'positieve wederzijdse afhankelijkheid.' Dit betekent dat om de taak goed uit te voeren elk groepslid een evenredige en unieke inspanning moet leveren. Ten tweede is het van belang dat iedere leerling aangesproken moet kunnen worden op zowel de eigen inbreng als het eindresultaat. Ten derde moet er directe interactie tussen de leerlingen mogelijk zijn. Dit betekent dat zij bij samenwerkend leren elkaar moeten kunnen aankijken en dat de opdracht van zo'n niveau is dat iedereen mee kan doen. Ten vierde moeten de leerlingen over voldoende sociale vaardigheden beschikken. Dit lijkt evident maar veel docenten staan er niet bij stil dat leerlingen vaak niet over voldoende sociale vaardigheden beschikken. De docent zal de leerlingen dan ook moeten leren hoe met elkaar om te gaan. Ten slotte is het van belang dat de docent in zijn lessen

⁴ Ebbens (2009). p. 20-24

⁵ Janssen (2004), p 3-4

⁶ Ebbens (2009). p. 27

voldoende aandacht besteedt aan het groepsproces. In de lessen zal er gereflecteerd moeten worden op de aanpak, zodat de leerlingen hun aanpak de volgende les aan kunnen passen.⁷

Voor ons eigen onderzoek is het belangrijk om voorgaande in de gaten te houden. Samenwerkend leren heeft alleen een meerwaarde wanneer aan bovenstaande eisen voldaan kan worden. In de literatuuropdracht die gebruikt wordt voor het onderzoek wordt dan ook voldaan aan een deel van de 'sleutelbegrippen.' De leerlingen zijn wederzijds van elkaar afhankelijk, elke leerling bestudeert een uniek deel van het materiaal en heeft een unieke taak (tijdbewaker, scheidrechter, schrijver, inhoudsbewaker). Verder is ook elke leerling individueel aanspreekbaar. Het einddoel van de literatuuropdracht is een korte presentatie. De leerlingen worden in het begin van de les verteld dat elke leerling uiteindelijk de presentatie moet kunnen geven. De leerlingen zetten de tafeltjes zo, dat er directe interactie mogelijk is. De stof van deze les zorgt niet voor grote niveauverschillen en hier zal tijdens het maken van de groepjes dan ook geen rekening mee gehouden worden. Verder zal er ook geen extra aandacht door de docent aan het groepsproces geschonken worden omdat deze les geen onderdeel uitmaakt van het standaard lesprogramma. De sociale vaardigheden van de groepsleden zullen goed moeten zijn, anders is er sprake van regressie. Juist bij leerlingen met ASS, die moeilijkheden ondervinden met sociale interactie, verwachten wij dat er in het uitvoeren van groepswerk problemen kunnen ontstaan.

De sociale interactie bij samenwerkend leren moet aan vier criteria van gelijkwaardigheid tussen de leerlingen voldoen om regressie te voorkomen.⁸ Ten eerste is het van belang dat er gelijkwaardigheid is in het nemen van initiatief. In de interactie met andere leerlingen zal elke leerling een actieve bijdrage moeten leveren. Hierbij moet men denken aan bijvoorbeeld het maken van de taakverdeling of het starten van een inhoudelijke discussie. Na het nemen van initiatief is het ook van belang dat alle leerlingen gelijkwaardig participeren. Dit betekent dat alle leerlingen de mogelijkheid krijgen om bij te dragen aan het groepsproces. Aan deze twee eerste criteria te voldoen is niet altijd eenvoudig. Sommige leerlingen zijn bijvoorbeeld spraakzamer dan andere, maar het kan ook zo zijn dat er statusverschillen zijn tussen de leerlingen omdat de ene leerling populairder is dan de andere. Hiernaast is het van belang dat de leerlingen wederzijds begrip kunnen bereiken. Dit betekent niet dat zij empathisch begrip voor elkaar moeten hebben, maar dat zij de informatie die elke individuele leerling inbrengt begrijpen. In het groepsproces blijkt dit voornamelijk uit vloeiende beurtwisselingen waarbij iedereen aan bod komt, een duidelijke focus op het gespreksonderwerp en het einddoel, en het controleren van elkaars toevoegingen. Ten laatste is het van belang dat de leerlingen overeenstemming bereiken. Het is hierbij van belang dat de leerlingen, voor zij beslissingen maken, elkaar uitleggen wat en waarom zij iets willen. Wanneer de

⁷ Ebbens (2009). p.27-34

⁸ Janssen (2004). p. 4-6

sociale interactie bij samenwerkend leren aan deze vier criteria voldoet zal de mogelijkheid op recessie het kleinst zijn.

1.2.2. ASS

Een kind met ASS heeft moeilijkheden met sociale interactie, communicatie en heeft slechts een beperkt arsenaal aan gedragingen die daarnaast ook soms repetitief van aard zijn.⁹ Onder meer het tekort aan sociale en emotionele wederkerigheid wordt tot de 'sociale handicap' van kinderen met ASS gerekend. Zij begrijpen het voor-wat-hoort-wat principe niet. Daarnaast vinden zij het moeilijk om het door hen ervaren plezier met anderen te delen. Verder vinden zij het moeilijk non-verbale communicatie te gebruiken en te analyseren. Dit alles leidt vaak tot moeilijkheden om om te gaan met leeftijdsgenoten. De communicatieve handicaps van mensen met ASS komen voornamelijk tot uiting tijdens het leren van de moedertaal. Leerlingen op de middelbare school hebben hun moedertaal meestal al goed onder de knie, maar toch kunnen zij nog veel beperkingen ondervinden in gesprekken. Dit kan komen doordat zij het moeilijk vinden dat woorden in verschillende contexten een verschillende betekenis kunnen hebben. In hun hulpgids voor ouders en begeleiders van kinderen met autisme verduidelijken Williams en Wright dit met het volgende voorbeeld:

Als iemand zegt 'De vrouw voerde de hond mee naar het strand' zien we onmiddellijk voor ons wat er gebeurt. Door dit vermogen om de essentie te snappen, weten we dat het woord 'voerde' verwijst naar de handeling 'meevoeren' en niet naar 'voer geven'. We hoeven er niet eens over na te denken.¹⁰

Iemand met ASS zal hier echter wel moeilijkheden ervaren. Het beperkte arsenaal aan gedragingen is niet altijd even zichtbaar. Ten eerste komt dit omdat niet alle mensen met ASS repetitieve gedragingen vertonen. Daarnaast is het ook mogelijk dat er voldoende gedragingen zijn, zodat het beperkte arsenaal ervan niet opvalt. Typisch voor hen is dat zij sterke preoccupaties hebben met ongebruikelijke dingen. Daarnaast zal hun interesse in andere dingen vaak beperkt zijn.

De oorzaak van deze problemen is dat mensen met ASS het moeilijk hebben om prikkels, die zij binnenkrijgen via de zintuigen, te verwerken. De Bruin gebruikt in haar bijdrage voor *Autisme in het voortgezet onderwijs* een legpuzzel als metafoor om het probleem dat zij ervaren te verduidelijken. De prikkels die zij binnenkrijgen zijn hier losse puzzelstukjes die zij vervolgens in hun hoofd op de goede plek moeten leggen. De "prikkelverwerkingstijd" is hierdoor aanzienlijk langer bij mensen met ASS. Wanneer zij te veel informatie binnenkrijgen en de puzzel te complex wordt om te vervolledigen kunnen deze leerlingen sterke gedragsproblemen gaan vertonen.¹¹ Het is dus belangrijk

⁹ Deze indeling en de uitwerking ervan is gebaseerd op 'Autism Spectrum Disorders' van Lord & Bishop (2010), p 4.

¹⁰ Williams & Wright (2005), p 44

¹¹ Bruin, C. de (2006) p. 9

dat bij een leerling met autisme de hoeveelheid prikkels zo laag mogelijk gehouden wordt. Dit kan vaak problemen opleveren bij samenwerkend leren, waar de klasgenoten de leerling met ASS constant van nieuwe prikkels voorzien. Docenten moeten dus ook bij deze vorm van leren trachten het aantal prikkels zo laag mogelijk te houden.

De Bruin verwijst in haar artikel vaak naar het boek 'Geef me de vijf,' waarin het begeleiden van leerlingen met ASS wordt gestructureerd aan de hand van vijf vragen:

- ⤴ Wat is de taak?
- ⤴ Wanneer moet het kind de taak uitvoeren?
- ⤴ Hoe moet het kind de taak uitvoeren?
- ⤴ Waar moet het kind de taak uitvoeren?
- ⤴ Wie is erbij betrokken?¹²

Het boek is gebaseerd op drie theorieën die beschrijven waardoor de leerling met ASS problematisch gedrag kan vertonen. Ten eerste is daar de theorie van centrale coherentie. Deze stelt dat leerlingen met ASS problemen hebben met het zien van samenhang en het moeilijk vinden om de juiste verbanden te zien. Ten tweede is er de theorie van de executieve functies. Leerlingen met ASS vinden het moeilijk te plannen en te organiseren en hier vervolgens flexibel mee om te gaan. Wanneer leerlingen met ASS eenmaal een planning hebben kunnen zij hier nog maar heel moeilijk van afwijken. Ten derde is er de *Theory of Mind*: Deze stelt dat leerlingen met ASS het moeilijk vinden hun eigen gevoelens een plek te geven en dat zij slecht zijn in het lezen van anderen.¹³

Deze drie problemen waar leerlingen met ASS mee te kampen hebben zorgen ervoor dat samenwerkend leren voor leerlingen met ASS problematisch kan zijn. Door het gebrek aan centrale coherentie zullen zij trager werken dan andere leerlingen en dit kan leiden tot irritatie bij groepsgenoten. Vervolgens, voor samenwerkend leren is vaak veel flexibiliteit nodig en hier kan een leerling met ASS door zijn tekort aan executieve functies maar moeilijk mee omgaan. Het gebrek aan zelfkennis en mensenkennis kan ten slotte bij groepswork vaak leiden tot irritatie van zowel het kind met ASS als van de groepsgenoten.

De leerling met ASS zal volgens ons dan ook problemen ervaren met de gelijkwaardigheidscriteria van Janssen.¹⁴ Ten eerste zal de leerling het moeilijk vinden om initiatief te nemen. Deze zal dit te veel of te weinig doen. Een teveel aan initiatief kan ontstaan doordat de leerling het moeilijk vindt de sociale situatie in het groepsproces te lezen en doordat deze niet goed kan inschatten of een opmerking goed valt of niet, of niet goed weet of deze nodig is of niet. Het kan ook zijn dat hij of zij dit te weinig doet doordat de groepsgenoten sneller verbanden leggen. De leerling met ASS zal waarschijnlijk wel een gelijkwaardige bijdrage leveren, maar zal deze gelimiteerd zien

¹² Bruin, C. de (2006) p.10

¹³ Bruin, C. de (2006) p.10

¹⁴ Janssen (2004). p. 4-6

door een gebrek aan flexibiliteit. Ook kan het zijn dat deze bijdrage minder zal zijn omdat de leerling, door het gebrek aan het zien van verbanden, minder snel zijn bijdrage tot een concreet geheel kan smeden. Door dit gebrek is wederzijds begrip ook erg moeilijk voor deze leerlingen, omdat zij moeite zullen hebben om het verhaal van de groepsleden in een groter plaatje te plaatsten. De focus op het einddoel kan bij deze leerlingen immers geheel ontbreken. Ten laatste zullen zij het moeilijk vinden om overeenstemming te bereiken. Hiervoor moeten zij immers argumenteren waarbij hun moeite met het zien van samenhang hun parten zal spelen. In de gesprekken met medeleerlingen zal de leerling met ASS ook niet in staat zijn om zijn gevonden ideeën aan te passen aan het grotere plaatje door het gebrek aan flexibiliteit.

1.2.3. De scholen

1.2.3.1. Gemeentelijk Gymnasium Hilversum

Het Gemeentelijk Gymnasium Hilversum is een school waar grotendeels lesgegeven wordt op klassieke wijze. Dit betekent dat de meeste docenten individueel laten leren. Slechts enkele docenten gebruiken samenwerkend-lerenwerkvormen. Op deze school zullen de leerlingen dan ook in mindere mate gewend zijn aan de lesvorm die in het onderzoek gebruikt wordt. Anderzijds kan dit wel betekenen dat zij juist harder aan de slag zullen gaan doordat de les voor afwisseling kan zorgen.

1.2.3.2. Christelijk Gymnasium Utrecht

Net zoals op het Gemeentelijk Gymnasium Hilversum wordt op het Christelijk Gymnasium Utrecht voornamelijk op klassieke wijze lesgegeven. Hierbij is vooral de docent veel aan het woord en zijn de leerlingen individueel aan het werk. Tijdens projecten, echter, waarvan er in elke jaarlaag wel een paar georganiseerd worden, moeten leerlingen wel samenwerken. Ook op het CGU is het per docent verschillend hoeveel leerlingen moeten samenwerken.

1.3. Onderzoeksvraag

Hoe waarderen leerlingen met ASS samenwerkend leren in een les literatuur in de onderbouw? Als deelvraag onderzoeken we: hoe waarderen zij samenwerkend leren in vergelijking met de andere leerlingen?

1.4. Onderzoeksfunctie

De functie van dit onderzoek is een beschrijving te geven van hoe leerlingen met ASS samenwerkend leren waarderen. Dit in eerste instantie om in beeld te brengen hoe leerlingen met ASS denken over samenwerkend leren. Vaak wordt aangenomen dat leerlingen met ASS samenwerkend leren als negatief zullen ervaren. Ditmaal worden deze leerlingen zelf aan het woord gelaten. Daarnaast is het onderzoek ook van belang voor de docent: enerzijds om een beter inzicht te krijgen hoe om te gaan met leerlingen

met ASS, en anderzijds om als docent een beter beeld te krijgen hoe samenwerkend leren zo efficiënt mogelijk in de dagelijkse lespraktijk toe te passen.

2. Het onderzoek

2.1 Selectie respondenten

De respondenten zijn allen derdeklassers op respectievelijk het Christelijk Gymnasium Utrecht en het Gemeentelijk Gymnasium Hilversum. Hiervoor is gekozen omdat de behandelde lesstof het best aansluit bij het curriculum in de derdeklas. De onderzoeksgroep leerlingen met ASS wordt gevormd aan de hand van registratie bij de zorgcoördinator en van de scholen. In de derde klassen met de meeste leerlingen met ASS hebben we uiteindelijk de les gegeven – een klas op het CGU en een op het GGH. Hierbij wordt geen onderscheid gemaakt tussen de verschillende vormen van ASS. In de twee klassen zaten samen zes leerlingen met ASS.

2.2 Variabelen

Er is een aantal onafhankelijke variabelen dat de resultaten van dit onderzoek zou kunnen beïnvloeden. Allereerst is dat de leeftijd van de leerlingen. De invloed van deze variabele hebben wij trachten te beperken door ons uitsluitend te richten op derde klassen. Een andere variabele is het geslacht van de leerling. Uit onderzoek is gebleken dat meisjes samenwerkend leren niet anders waarderen dan jongens.¹⁵

Wij zijn ons ervan bewust dat de waardering van samenwerkend leren een persoonlijke voorkeur is. Wij zullen dan ook niet proberen te generaliseren, maar proberen slechts zo goed mogelijk in kaart te brengen hoe onze respondenten samenwerkend leren waarderen.

Om het probleem van één docent Engels en twee docenten Nederlands te omzeilen is gekozen voor een les literatuur. In beide lessen wordt een auteur behandeld uit een overeenkomend genre en tijdperk. Ook de stijl van de auteurs is zo veel mogelijk in overeenstemming met elkaar.

Naast verschillen tussen leerlingen en docenten, zijn er ook altijd verschillen tussen de scholen. Is het op school gebruikelijk om samenwerkend te leren, of juist niet? Gelukkig hebben we te maken met twee categorische gymnasia, waar op klassieke wijze wordt lesgegeven en samenwerkend leren een beperkte rol speelt. De mogelijke verschillen die er ondanks de gelijksoortigheid van beide scholen zijn, zullen we voor lief moeten nemen. Het was niet mogelijk om op een school genoeg ASS'ers te vinden. Wij zullen de mogelijke verschillen echter wel in ons achterhoofd houden bij het interpreteren van onze onderzoeksresultaten.

2.3. Onderzoeksmethode

We willen in kaart brengen hoe leerlingen met ASS samenwerkend leren waarderen. Dit willen wij onderzoeken door een literatuurles te geven waarin de leerlingen in groepjes van vier moeten samenwerken. Naar aanleiding van deze les zullen de leerlingen met

¹⁵ Janssen (2006) p. 9

ASS bevestigd worden. Om te verhullen wat ons onderzoeksdoel is, zullen wij niet alleen leerlingen met ASS bevestigen, maar ook enkele andere leerlingen.

2.4. Instrumenten

Om een goed beeld te krijgen van de wijze waarop leerlingen met ASS samenwerkend leren beoordelen hebben we een les ontwikkeld waarin samenwerkend leren centraal staat (zie bijlage 2). Om deze les voor te bereiden hebben wij deze les gemaakt aan de hand van Janssen e.a. (2004). Hier wordt gesteld dat de samenwerking tussen leerlingen goed kan verlopen wanneer er binnen de groep sprake is van gelijkwaardigheid bij vier verschillende soorten activiteiten. Allereerst moet er door de leerlingen initiatief worden genomen. Bij samenwerkend leren wordt er immers gewerkt aan een gemeenschappelijk doel, en iedere leerling moet een actieve bijdrage leveren aan het uitvoeren van deze taak. Ten tweede is het belangrijk dat groepsleden gelijkwaardig participeren; niet alleen qua inhoud, maar ook in de discussies moeten de leerlingen gelijkwaardige partners zijn. Ten derde is het van belang dat leerlingen wederzijds begrip bereiken en zich inleven in elkaars begripsniveau. Tot slot wordt het belang van het bereiken van overeenstemming genoemd: aan het eind van de taak moet iedere leerling de gemaakte beslissingen kunnen accepteren.¹⁶

Voor ons onderzoek is het van belang, dat we de groepsopdracht zodanig ontwerpen dat er sprake is van wederzijdse afhankelijkheid. Van ieder groepslid wordt een even grote bijdrage verwacht. In de instructie moet duidelijk gesteld worden dat de opdracht niet als voldoende beoordeeld kan worden, wanneer niet ieder groepslid geparticipeerd heeft. Dit kan de 'goede' leerlingen ertoe bewegen zich in te zetten voor de mindere groepsleden.

Voor onze opdracht moeten leerlingen in groepjes van vier samenwerken. Hierbij zullen alle leerlingen op alle deelaspecten van de opdracht een evenredige inbreng hebben. Ieder groepslid krijgt een andere tekst over de schrijver waar aan het eind van de les een presentatie over gegeven dient te worden en de informatie uit de teksten van alle groepsleden moet verwerkt worden in de presentatie. Hierdoor worden de leerlingen wederzijds afhankelijk van elkaar. Verder krijgt ieder groepslid ook een rol toebedeeld. Elk groepslid heeft hierdoor verantwoordelijkheid voor slagen van het groepsproces en zal ook het probleem van meeliften geëlimineerd worden. Vooraf vertellen we verder niet wie de presentatie zal moeten geven. Dit maakt de leerlingen individueel aanspreekbaar op het eindresultaat. Achteraf krijgen alle leerlingen een vragenlijst (zie bijlage 1). De vragen die we stellen zijn erop gericht een beeld te krijgen van de waardering van samenwerkend leren door leerlingen met ASS.

¹⁶ Janssen (2004) p 4-6

2.5 Uitvoering

2.5.1. De les

Op vrijdag 4 november en op dinsdag 8 november 2011 vertrokken Hans en Jeroen naar het Christelijk Gymnasium te Utrecht en het Gemeentelijk Gymnasium te Hilversum. Jeroen gaf op beide scholen de lessen Nederlands. De lessen zijn gegeven zoals beschreven ons onderzoeksplan (zie bijlage).

Zowel op het CGU als op het GGH is de literatuurles voorspoedig verlopen. Op het GGH zagen de leerling de les inderdaad als een welkome afwisseling. Het feit dat zij minder bekend waren met de lesvorm hinderde hen niet. Na een korte instructie van vijf minuten, waarbij ook de vooraf bepaalde groepsindeling en rolverdeling werd getoond, gingen de klassen ijverig aan het werk. In de klas van het GGH was er echter één jongen die structureel dwars lag. Hij is met een andere taak de klas uitgestuurd. Een groepsmaat heeft de taak van de verwijderde leerling overgenomen.

Tijdens het groepswerk, waarvoor de leerlingen 25 minuten de tijd kregen, liepen Hans en Jeroen rond om vragen te beantwoorden en adviezen te geven. Dit laatste hebben we uiteraard tot een minimum beperkt, omdat het juist de bedoeling is dat het zelfstandige samenwerkingsproces niet beïnvloed wordt door externe factoren. Na het samenwerkingsgedeelte werden de presentaties gehouden. Van te voren is niet aangegeven wie er moest presenteren. Hiermee hebben we voorkomen dat alleen degene die moet presenteren zijn best doet om de stof tot een coherent geheel te smeden en in zijn hoofd te krijgen. Wat opviel was dat de leerlingen op het CGU minder geneigd waren hun presentatietekst voor te lezen dan de leerlingen van het GGH. Dit kan te maken hebben met het feit dat er een vreemde docent voor de klas stond op het GGH. Leerlingen kunnen hierdoor meer onzeker geweest zijn. Na de presentaties hebben we gestemd welke presentatie het beste was. We hebben de stemmen geturfd en op het bord gezet. Interessant detail is dat Merel, een van de ASS-leerlingen van het CGU, met kop en schouders, afgaande op de stemming, boven de andere presentatoren uitstak. Bij de les op het CGU en het GGH waren de groepjes van de leerlingen van te voren ingedeeld en was ook al duidelijk welke leerling welke rol zou hebben. Op het GGH was er echter een groepje met een leerling met ASS dat de rollen om had gewisseld. Ook op het CGU was dit voorgevallen, maar hier kon deze beslissing op tijd worden teruggedraaid. Op het GGH was de les in te ver gevorderd stadium om de rolverdeling nog terug te draaien. We hebben het groepje in hun eigen rolverdeling laten doorwerken.

2.5.2. Eén docent

Jeroen geeft zowel de les in Hilversum als in Utrecht en deze keuze willen wij hier graag toelichten. In het theoretisch kader hebben wij gesteld dat de attitude van de leerling tegenover de docent een rol speelt in de mate van waardering van de les. Dit punt kan onze onderzoeksresultaten beïnvloeden. Toch leek deze keuze ons beter voor het onderzoek en wel om twee redenen. Allereerst om ervoor te zorgen dat de lessen zo min

mogelijk van elkaar zouden verschillen en we dus de onderzoeksresultaten zo goed mogelijk kunnen vergelijken. Ten tweede omdat de leerlingen van Hans op deze manier minder verward zouden raken; ze kregen tijdens de lessen Engels namelijk het vak Nederlands. We vermoeden dat het voor de leerlingen minder verwarrend is als deze lessen gegeven worden door een gastdocent.

2.5.3. Vragenlijst

De lessen zijn gegeven volgens zoals beschreven in ons onderzoeksplan (zie bijlage). De totstandkoming van de resultaten is echter op een andere manier gegaan. In plaats van het interviewen van leerlingen met ASS, hebben we ertoe besloten om bij *alle* leerlingen een vragenlijst af te nemen. Deze keuze hebben we voornamelijk uit praktische overwegingen gemaakt. Als we voor het interview hadden gekozen, zouden we ook 'normale' leerlingen hebben moeten interviewen. De leerlingen met ASS zouden anders immers gelijk in de gaten krijgen dat het onderzoek om hen ging. Dit zou praktisch gezien onhaalbaar zijn. In onze opzet hadden we dit probleem niet voorzien, maar bij de grondige voorbereiding van de les, een enkele dagen voordat deze gegeven zou worden, kwamen we hier achter. De hoeveelheid interviews die bij de oorspronkelijke opzet afgenomen had moeten worden zou teveel roostertechnische problemen opleveren. Om dit probleem op te lossen, hebben we de leerlingen vragenlijsten in laten vullen. Deze vragenlijsten hebben we slechts enkele dagen voor de uitvoering van de les opgesteld, waardoor het niet mogelijk was deze nog te testen vóór gebruik. De vragenlijst is dus niet gebaseerd op de praktijk, maar voornamelijk op de theorie, in het bijzonder die van Janssen (2004).

2.6 Resultaten

Vier criteria van Janssen (2004)

In het theoretisch kader hebben wij aan de hand van Janssen (2004) vier criteria beschreven waaraan samenwerkend leren moet voldoen, wil er geen 'regressie' optreden.¹⁷ Allereerst geven we op de punten van Janssen een korte terugblik. Janssen stelt dat de samenwerking tussen leerlingen goed kan verlopen wanneer er binnen de groep sprake is van gelijkwaardigheid bij vier verschillende soorten activiteiten. Gelijkwaardigheid in initiatief, participatie, inlevingsvermogen in elkaars begripsniveau en acceptatie van beslissingen.¹⁸ Met behulp van deze criteria zullen wij hieronder de vragenlijsten interpreteren. Omdat er geen verschil is in de waardering van groepswerk tussen jongens en meisjes¹⁹ en om de leerlingen te anonimiseren, zullen we naar alle leerlingen met 'hij' verwijzen.

Initiatief

Janssen stelt dat het bij samenwerkend leren belangrijk is dat leerlingen initiatief nemen in de interactie.²⁰ Per ingevulde vragenlijst zullen we onderzoeken of de leerling initiatief neemt in bijvoorbeeld het oplossen van problemen. We gaan daarbij voornamelijk uit van het antwoord op vraag 14: *Moest jij je groepsgenoten erop wijzen dat zij hun rol niet goed uitvoerden? Waarom wel/niet?*

Leerling 1 geeft het volgende antwoord op vraag 14: **'Nee, niet gedaan.'** Dit antwoord kan twee dingen betekenen: óf de groepsgenoten voerden de opdracht goed uit óf leerling 1 voelde zich niet geroepen om medeleerlingen aan te spreken op een slechte uitvoering. Welke van de twee beweringen waar is, blijkt niet goed uit de vragenlijst, want op de vraag of de groepsgenoten hun rol goed uitvoerden schrijft leerling 1: **'Weet niet.'** Op de vraag naar de kwaliteit van de presentatie (vraag 17) antwoordt leerling 1: **'Weet niet, omdat ik het niet weet.'** Dit antwoord betekent dat de leerling niet kan (wil) inschatten hoe het niveau van de presentatie was. Uit deze antwoorden blijkt dat leerling 1 weinig betrokken is geweest bij de opdracht en ook weinig tot geen initiatief heeft genomen om de opdracht te doen slagen.

Leerling 2 antwoordt op vraag 14: **'Misschien had het gemoeten, maar ik heb het niet gedaan.'** Uit dit antwoord blijkt dat de leerling niet wist of het 'terechtwijzen' van medeleerlingen bij de taak hoorde. Ook blijkt dat de leerling geen initiatief heeft genomen in het aansporen van zijn medeleerlingen. Dat dit nodig was, wordt duidelijk uit het antwoord op vraag 13. De vraag is of de groepsgenoten hun rol goed hebben uitgevoerd. Leerling 2 antwoordt: **'Niet iedereen wist precies wat hij/zij deed, iedereen**

¹⁷ Zie 'Theoretisch kader', p. 6

¹⁸ Janssen (2004), p. 4-6

¹⁹ Zie 'Theoretisch kader'

²⁰ Janssen (2004), p. 4

deed maar een beetje iets.' Als leerling 2 initiatief had genomen, had hij hier hoogstwaarschijnlijk iets van gezegd. Uit het antwoord op vraag 14 (Wilde jij de beste presentatie geven?) blijkt namelijk dat leerling 2 graag wilde winnen.²¹

Leerling 3 geeft een kort antwoord op vraag 14: '**Nee**'. Waarom hij dit korte antwoord geeft, wordt duidelijk als we vraag 13 lezen. Leerling 3 stelt dat de groepsgenoten hun taak goed hebben uitgevoerd. Als dat zo is, is initiatief nemen om groepsgenoten aan te sporen natuurlijk niet nodig.

Leerling 4 geeft als antwoord op vraag 14 '**Nee**'. Waarom leerling 4 zijn groepsgenoten niet heeft aangespoord, blijkt uit het antwoord op vraag 13 '**Ja**'. De leerlingen hebben in de ogen van leerling 4 hun taak goed uitgevoerd. Daarom is het voor leerling 4 niet nodig om zijn groepsgenoten erop te wijzen dat ze het niet goed deden.

Leerling 5 geeft net als leerling 3 en 4 het korte antwoord '**Nee**'. Ook hij geeft aan bij vraag 13 dat zijn groepsgenoten de taken goed hebben uitgevoerd. Als dat zo is, dan is het uiteraard onnodig om de groepsgenoten op fouten te wijzen.

Uit bovenstaande resultaten kunnen we concluderen dat de meeste leerlingen geen initiatief hebben genomen. Ze hebben hun groepsgenoten niet aangespoord om de taken goed uit te voeren. Soms was dit ook niet nodig (leerling 3, 4 en 5), maar soms was het wel nodig, bijvoorbeeld bij leerling 2. Ook leerling 1 heeft nagelaten om initiatief te nemen. Hij leek niet mee te (willen) doen met de opdracht, door antwoorden te geven als 'weet niet'.

Gelijkwaardige participatie

Janssen stelt dat het voor een geslaagde samenwerking belangrijk is dat er sprake is van gelijkwaardige participatie tussen groepsgenoten. Dit betekent dat alle inbreng van de leerlingen gelijkwaardig is, zowel op taakhoudelijk niveau als op metacognitief niveau. Qua inhoud moeten de leerlingen dus evenveel te vertellen hebben, maar ook wat betreft hoe de leerlingen besluiten het proces aan te pakken. Er is niet één leerling die de discussie domineert.²² Of er sprake is geweest van gelijkwaardige participatie, proberen we allereerst af te leiden uit de antwoorden op vraag 4 en 5, de vragen over de samenwerking:

4. *Verliep de samenwerking goed of niet goed in je groepje? Waarom?*
5. *Wat verliep bij de samenwerking goed en wat verliep niet goed?*

²¹ Leerling 2 antwoordt vraag 14: 'Ja, want ik wilde winnen [...]'

²² Janssen (2004), p. 4-5

Daarnaast onderzoeken we of er uit de vragenlijsten blijkt dat de taken zijn afgeschoven. Op het moment dat een leerling zich onttrekt aan de discussie, is er ook geen sprake meer van gelijkwaardige participatie.

Leerling 1 lijkt zelf redelijk tevreden te zijn over de samenwerking, want op vraag 4 antwoordt hij: **'Redelijk, iedereen deed wel wat.'** Hieruit is te concluderen dat de taken redelijk gelijk verdeeld zijn en dat iedereen op een bepaalde manier een aandeel heeft gehad in het groepsproces. Op vraag 5 antwoordt hij: **'Weet niet.'** We kunnen hieruit grofweg twee conclusies trekken: óf leerling 1 heeft geen zin om de vragenlijst in te vullen, óf hij kan niet goed inschatten wanneer samenwerking goed verloopt en wanneer niet. Om meer duidelijkheid te krijgen over de gelijkwaardigheid binnen de samenwerking in dit groepje, hebben we meer informatie nodig. Daarom kijken we naar het antwoord op vraag 10.²³ Hierin staat dat leerling één tevreden is met zijn rol van inhoudsbewaker, **'omdat inhoud bewaken makkelijk is.'** Wat zegt dit over gelijkwaardige participatie? Het lijkt erop dat leerling 1 de opdracht voor zichzelf zo gemakkelijk mogelijk wil maken. Ook uit zijn antwoord op vraag 12 blijkt dat de opdracht hem eigenlijk niet interesseerde. Er lijkt in dit groepje geen sprake te zijn van gelijkwaardige participatie, omdat leerling 1 zich aan de opdracht onttrekt.

Leerling 2 stelt ook dat de samenwerking **'redelijk'** verliep en zegt: **'het ging niet heel snel en vlekkeloos en was ook niet zo serieus, maar het kan altijd erger, er werd in ieder geval iets gedaan.'** Over de punten die goed en niet goed verliepen tijdens de samenwerking (vraag 5), wordt gesteld door leerling 2 dat de taakverdeling niet goed verliep. Van te voren waren de leerlingen ingedeeld in groepen en waren de rollen verdeeld, maar in dit groepje hadden leerlingen van taak gewisseld. Leerling 2 stelt: **'Ook toen [er] weer in de oude taakverdeling werd gewerkt wist niet iedereen wat hij/zij nu precies aan het doen was/moest doen.'** In zijn antwoorden over de samenwerking zegt leerling 2 niets over gelijkwaardigheid in deelname. Uit zijn antwoorden blijkt dat iedereen wel iets doet, maar niemand precies weet wat er moet gebeuren. Omdat elke leerling deelneemt lijkt het erop dat de participatie redelijk gelijkwaardig is.

Als we kijken naar de antwoorden op vraag 15 en 16 kunnen we nog meer te weten komen over de participatie van de leerlingen.²⁴ Uit het antwoord op vraag 14 blijkt dat leerling 2 graag wilde winnen en ook zijn best deed om te winnen. Of dit ook geldt voor het groepje, daarover is hij niet zeker: **'Ik denk dat het [winnen of niet winnen] ze [de groepsgenoten] niet zoveel uitmaakte.'** Hieruit kunnen we concluderen dat leerling 2 misschien wel meer gemotiveerd was dan zijn groepsgenoten. De participatie lijkt echter gelijkwaardig te zijn. Leerling 2 stelt namelijk ook dat hij zijn groepsgenoten niet heeft aangesproken toen zij hun rol niet naar behoren uitvoerden.

²³ Zie ook bijlage. Vraag 10: Wat was jouw rol in je groepje? Was je tevreden met je rol? Waarom wel/niet?

²⁴ Zie ook bijlage. Vraag 15: Wilde jij graag de beste presentatie geven? Waarom wel/niet?

Vraag 15: Wilde je groepje graag de beste presentatie geven? Waarom wel/niet?

Heel assertief lijkt leerling 2 niet te zijn. Daarom concluderen we dat de participatie in deze groep redelijk gelijkwaardig was wat betreft de uitvoering van de taken.

Leerling 3 stelt dat de samenwerking in zijn groepje goed is verlopen, omdat ieder groepslid wist wat hij of zij moest doen. Op de vraag wat er goed verliep aan de samenwerking, antwoordt hij: **'De taakverdeling'**. Als we willen weten wat leerling 3 hiermee bedoelt, kunnen we kijken naar het antwoord op vraag 9. Hieruit blijkt dat een goede samenwerking voor hem betekent dat de taken gelijk worden verdeeld.²⁵ Anders dan met de andere les, waren de rollen van de leerlingen van tevoren niet ingedeeld, maar moesten de leerlingen dat zelf doen. Als we de antwoorden van leerling 3 bekijken, lijkt het erop dat de participatie gelijkwaardig was. Iedereen had een even grote taak. Of er in discussies steeds één persoon de boventoon voerde, dat blijkt niet uit de antwoorden die leerling 3 geeft.

Leerling 4 stelt dat de samenwerking goed is verlopen. Hij geeft als antwoord op vraag 4: **'Ja'**. Waarom de samenwerking goed ging, daar is hij niet duidelijk over. Als we het antwoord op vraag 5 lezen, worden we niet veel wijzer. Leerling 4 antwoordt: **'alles ging goed'**. Het is moeilijk te bepalen of leerling 4 gelijkwaardig geparticipeerd heeft. Hij antwoordt kort en zeer positief. Uit al zijn antwoorden blijkt dat het goed ging. Dit kan twee dingen betekenen: óf de leerling is inderdaad tevreden over de samenwerking, óf de leerling probeert zich gemakkelijk van de enquête af te maken. Dat laatste lijkt eerder het geval. Dit komt voornamelijk door het feit dat leerling 4 verschillende vragen heeft overgeslagen. Hij heeft *wel* op iedere stippellijn een antwoord gegeven, maar hij heeft verzaakt dit antwoord uit te leggen. Daarom laten we leerling 4 wat betreft dit onderdeel buiten beschouwing.

Leerling 5 stelt dat de samenwerking **'ok'** is verlopen. Uit zijn antwoorden wordt niet duidelijk waarom dit zo is. Bij vraag 5 vult leerling 5 een streepje in (-). Als we willen weten of leerling 5 gelijkwaardig heeft geparticipeerd, moeten we kijken naar het antwoord op vraag 12.²⁶ Hij stelt: **'ja, iedereen deed evenveel'**. Hieruit blijkt dat leerling 5 vindt dat hij en zijn groepsgenoten gelijkwaardig geparticipeerd hebben. We kunnen kijken naar de antwoorden op vraag 15 en 16 om te onderzoeken hoe de inzet van leerling 5 was.²⁷ Hieruit blijkt dat leerling 5 zijn eigen motivatie even groot achtte als de motivatie van zijn groepsgenoten. Er is een gezamenlijk doel: iedereen wil de prijs winnen. Uit deze (korte) antwoorden kunnen we concluderen dat er sprake is van gelijkwaardige participatie, omdat de leerlingen zich evenveel inzetten voor hetzelfde doel.

²⁵ Zie ook bijlage. Vraag 10: Wat was jouw rol in je groepje? Was je tevreden met je rol? Waarom wel/niet?

²⁶ Zie bijlage. Vraag 12: heb jij je rol goed uitgevoerd? Leg uit.

²⁷ Zie ook bijlage. Vraag 15: Wilde jij graag de beste presentatie geven? Waarom wel/niet?
Vraag 16: wilde je groepje graag de beste presentatie geven? Waarom wel/niet?

Uit bovenstaande resultaten kunnen we de conclusie dat maar een leerling opmerkt dat er gelijkwaardig geparticipeerd is, en dat is leerling 5. Ook blijkt uit de vragenlijsten dat leerling 1 niet participeert als gelijkwaardig groepsgeenoot omdat hij zo weinig mogelijk wil doen. Bij leerling 2 kunnen we juist het tegenovergestelde stellen: hij deed méér dan de rest. Ook uit de antwoorden van leerling 3 kunnen we, net als bij leerling 1, opmaken dat de participatie taakhoudelijk gezien gelijkwaardig was. Of leerlingen in het groepje van leerling 3 ook in discussies gelijkwaardige partners waren, blijkt niet uit de antwoorden. (Leerling 4 laten we hier buiten beschouwing, omdat uit zijn antwoorden moeilijk conclusies zijn te trekken over gelijkwaardige participatie.)

Inleving begripsniveau

Met samenwerkend leren is het uiteindelijk van belang dat leerlingen een gedeeld begrip bereiken. Janssen noemt verschillende mogelijkheden waarop leerlingen dat kunnen doen, bijvoorbeeld: passende reacties geven op voorstellen van een ander groepslid (*gedeelde aandacht*), trachten hetzelfde gespreksonderwerp te handhaven (*focusing*) en controleren of ingebrachte informatie past binnen de taak en iedereen deze begrepen heeft (*checking*).²⁸ Vooral bij de laatste twee activiteiten is het van belang dat leerlingen elkaar vragen stellen: belangstellende vragen, vragen naar begrip, vragen over voorstellen van de ander.²⁹ Hieronder zullen we de ingevulde vragenlijsten bekijken om te onderzoeken of leerlingen in de groepjes tot gedeeld begrip zijn gekomen. We gaan hierbij uit van de antwoorden op vraag 1: *Wat heb je tijdens de afgelopen twee lessen geleerd?* Hieruit zal blijken of de leerling de opdracht inhoudelijk begrepen heeft. Dit is het uitgangspunt.

Leerling 1 geeft als antwoord op vraag 1: **‘Over een paar schrijvers iets.’** Uit dit antwoord kunnen we bij benadering twee conclusies trekken: óf de leerling heeft geen zin om op te schrijven wat hij geleerd heeft, óf hij heeft niet voldoende kennis van de inhoud om een specifiek antwoord te geven op de vraag. Als de tweede stelling juist is, heeft hij de opdracht inhoudelijk gezien niet goed begrepen. Dit zou betekenen dat er in het groepje (in ieder geval richting hem) niet genoeg controlevragen zijn gesteld. Ook op het antwoord uit vraag 17 blijkt dat de leerling niet in staat is om inhoudelijk commentaar te geven.³⁰ Hij stelt dat hij niet weet hoe hij de gegeven presentatie moet beoordelen. Vervolgens is het goed om te kijken naar de *gedeelde aandacht* in dit groepje. Als antwoord op vraag 15,³¹ stelt leerling 1: **‘Nee, interesseerde me eigenlijk niets.’** Hieruit blijkt dat er binnen het groepje van leerling 1 geen gelijk verdeelde aandacht was, omdat leerling 1 niet participeerde. Opvallend vaak heeft leerling 1

²⁸ Janssen (2004), p. 5-6

²⁹ Zie schema in Janssen (2004), p. 7

³⁰ Zie ook bijlage. Vraag 18: Hoe beoordeel je jullie presentatie? Leg uit.

³¹ Zie ook bijlage. Vraag 16: Wilde jij graag de beste presentatie geven? Waarom wel/niet?

vragen opengelaten en ‘weet niet’ geantwoord.³² We kunnen concluderen dat het gedeelde begrip in dit groepje uitbleef.

Leerling 2 geeft als antwoord op vraag 1: ‘**Een kort inzicht in het leven van een Nederlandse auteur en werken in een groep waarin ieder een aparte taak heeft.**’ Hieruit blijkt dat leerling 2 goed begrepen heeft waar de les over ging. Ook blijkt uit zijn antwoorden dat leerling 2 goed doorhad wat er moest gebeuren. Maar was er ook sprake van *gedeelde aandacht*? Uit het antwoord op vraag 12 blijkt dat dit het geval was³³: ‘[...] **we hebben geprobeerd zoveel mogelijk informatie te verwerken in de presentatie.**’³⁴ De leerling gebruikt hier ‘we’, waarmee er verwezen wordt naar alle groepsleden. Aan de andere kant laat leerling 2 ook zien dat niet iedereen precies wist wat hij of zij deed, ‘**iedereen deed maar iets.**’³⁵ Ook zegt leerling 2 in vraag 2: ‘**Ook had ik het idee dat niet iedereen zich even serieus inzette.**’ Dit contrasteert met de inzet van leerling 2, die er blijk van geeft er *wel* alles aan te doen om een goede presentatie te houden.³⁶ Ook in dit groepje lijkt het dat de aandacht niet gelijk verdeeld was over de groepsleden en dat sommige groepsleden afgeleid waren. Leerling 2 heeft er niets aan gedaan om dit probleem op te lossen, zo blijkt uit het antwoord op vraag 15;³⁷ hij heeft bijvoorbeeld geen vragen gesteld of gecheckt of iedereen de stof wel begreep. Er lijkt geen sprake te zijn van gedeeld begripsniveau.

Leerling 3 geeft als antwoord op vraag 1: ‘**samenwerken**’. De leerling bespreekt hier *manier* waarop gewerkt werd, maar niet de *inhoud* van het werk. Dat laatste was uiteindelijk wel waar de les om draaide. We kunnen uit dit antwoord niet opmaken hoe het zit met het inhoudelijke begrip van **leerling 3**. De vraag is dan of er sprake was van gedeelde aandacht. Uit de antwoorden van leerling 3 is dit moeilijk op te maken. Meerdere malen stelt hij dat de taken goed verdeeld waren. Dit kan echter ook betekenen dat alle leerlingen voor zichzelf hebben gewerkt en hun antwoorden tot een geheel hebben gemaakt. Uit de vragenlijst van leerling 3 is het moeilijk af te leiden of er gedeeld begrip is bereikt. De kans dat dit *wel* zo is, is echter groot. Het groepje van leerling 3 heeft namelijk de beste presentatie gegeven en een prijs gewonnen. Dit had niet kunnen gebeuren als leerlingen niet tot wederzijds begrip waren gekomen.³⁸

³² Zie bijlage. Dit antwoord gaf hij op de vragen 3, 5, 6, 7, 8, 9, 12, 15 en 16.

³³ Zie ook bijlage. Vraag 13: Heb jij je rol goed uitgevoerd? Leg uit.

³⁴ Het kan uiteraard ook zijn dat leerling 2 hier over zichzelf praat in de derde persoon.

³⁵ Zie ook bijlage. Antwoord van leerling 2 op vraag 12

³⁶ Dit blijkt onder meer uit het antwoord van leerling 2 op vraag 16, waarin hij stelt dat hij graag wilde winnen. Zie bijlage.

³⁷ Antwoord op vraag 15. ‘Misschien had het [groepsleden erop wijzen dat zij hun rol niet goed uitvoeren] gemoeten, maar ik heb het niet gedaan.’

³⁸ Zie ook ons theoretisch kader over de opzet van de les. De les is zo opgezet dat de presentatie onvoldoende zou zijn als niet iedere leerling een aandeel heeft gegeven. Wederzijds begrip is dus noodzakelijk om te winnen.

Leerling 4 geeft als antwoord op vraag 1: ‘**Over Nederlandse schrijvers**’. Uit dit antwoord kunnen we grofweg twee conclusies trekken: óf de leerling probeert zich gemakkelijk van de vragenlijst af te maken, óf hij heeft niet voldoende kennis van de inhoud om een specifiek antwoord te geven op de vraag. Als de tweede stelling juist is, heeft hij de opdracht inhoudelijk gezien niet goed begrepen. Dit zou betekenen dat er in het groepje (in ieder geval richting hem) niet genoeg controlevragen zijn gesteld. Als we kijken naar hoe hij de kwaliteit van de presentatie inschat (antwoord op vraag 17), dan geeft hij het cijfer 7. Dit antwoord kan grofweg twee dingen betekenen: hij heeft dit cijfer zomaar opgeschreven, of hij heeft erover nagedacht en hij heeft weldegelijk kennis van de inhoud. Dat leerling 4 wel over het cijfer heeft nagedacht, blijkt uit het gekras bij zijn antwoord. Doorgekraste antwoorden die de leerling vóór zijn eindantwoord heeft opgeschreven zijn: 7, 6, 9, 5 en 7. Hieruit concluderen we dat leerling 4 het moeilijk vindt om een oordeel te geven over de presentatie. Dit is opvallend. De opdracht die de leerlingen moesten uitvoeren was heel duidelijk. In de hand-out staat precies welke onderdelen er in de presentatie moeten. Als leerling 4 deze kennis zou hebben, zou hij, ondanks dat hij het niet gewend is, ook (gemakkelijk) in staat moeten zijn om een cijfer te geven over de eigen presentatie. Dat de leerling deze kennis niet heeft, kan te wijten zijn aan een gebrek aan *gedeelde aandacht*. Daarnaast geeft leerling 4 niet aan *waarom* hij tot dat oordeel (een 7) komt. Ook dit kan te wijten zijn aan een gebrek aan kennis van de opdracht. Het is echter moeilijk om deze conclusie te trekken uit de korte antwoorden van leerling 4.

Leerling 5 geeft als antwoord op vraag 1: ‘**Iets over schrijvers**’. Hieruit kan blijken dat hij de bedoeling van de opdracht niet begrepen heeft, of dat hij geen zin heeft om het op te schrijven. Dat laatste lijkt het meest aan de orde. Dit concluderen wij onder meer uit de toevoeging bij vraag 17: Leg uit? ‘**Nee!**’ Net als leerling 4 geeft leerling 5 bij vraag 17 geen inhoudelijk commentaar op de opdracht. Hij stelt dat de kwaliteit van de presentatie ‘**goed**’ was, maar hij geeft geen argumenten waarom dit zo was. Ook dit kan te wijten zijn aan een tekort aan *gedeelde aandacht* of een tekort aan *focusing en checking*. Wel is het zo dat leerling 5 hetzelfde wil als zijn groepsgenoten. Dit blijkt uit de antwoorden op vraag 15 en 16. Zowel zijn groepje als hij wil de beste presentatie geven, omdat ze de prijs willen winnen. Hieruit zou wel weer *gedeelde aandacht* kunnen blijken.

Uit de antwoorden van leerling 1 en 2 blijkt dat de groepjes niet tot *gedeelde aandacht* zijn gekomen. Beide leerlingen lijken wat anders te willen of doen dan hun groepje. Uit de vragenlijst van leerling 3 kunnen we concluderen dat er wel gedeeld begrip was, want anders had het groepje niet kunnen winnen. Bij leerling 4 en 5 is het moeilijker om de resultaten te interpreteren. Beiden lijken inhoudelijk gezien de opdracht niet goed te hebben begrepen (dit kan komen doordat er geen *gedeelde aandacht* was of een tekort aan *focusing en checking*), maar beiden geven *wel* aan dat zij en het groepje hetzelfde willen, namelijk winnen. Hoe zich dit geuit heeft in de samenwerking, is onduidelijk.

Belang van overeenstemming

Als vierde criterium dat van belang is bij samenwerken, noemt Janssen het bereiken van overeenstemming. Hiervoor kunnen diverse strategieën gebruikt worden, bijvoorbeeld het geven van verklaringen voor opmerkingen en voorstellen van zichzelf of groepsleden. Ook argumentatie speelt bij bereiken van overeenstemming een belangrijke rol. Daarnaast moeten leerlingen beslissen en accorderen. Leerlingen moeten het uiteindelijk eens worden om de samenwerking weer op te pakken.³⁹ Om te beoordelen of er overeenstemming is bereikt en of de leerling hieraan heeft bijgedragen, kijken we vooral naar de antwoorden op vraag 4 en 5.⁴⁰

Leerling 1 betreft in zijn antwoord op vraag 4 en 5 nergens het begrip 'overeenstemming'. Hij vindt de samenwerking redelijk verlopen omdat '**iedereen (...)** **wel wat**' deed. Maar over samenwerken heeft hij het eigenlijk niet. Ook in de rest van de vragenlijst komt nergens terug dat de groepsleden het met elkaar eens waren. Misschien dat de groepsleden wel tot overeenstemming zijn gekomen, maar leerling 1 deed daar geen deel van uit. We kunnen dus concluderen dat het groepje niet in zijn geheel tot overeenstemming is gekomen.

Ook **leerling 2** stelt dat de samenwerking '**redelijk**' verliep. De leerlingen van dit groepje hebben besloten dat ze de taken anders gaan verdelen. In andere woorden: ze zijn tot overeenstemming gekomen om de taken anders te verdelen. Hoe deze overeenstemming tot stand is gekomen wordt niet geheel duidelijk. Wel blijkt uit andere antwoorden van leerling 2 dat hij vrij passief is in de besluitvorming. We zien dat bijvoorbeeld bij de antwoorden op vraag 7 en 10. '**Het maakte mij niet zoveel uit.**' en '**De rol maakte mij niet veel uit.**' We kunnen hieruit de conclusie trekken dat de besluitvorming buiten leerling 2 om is gegaan: het waren vooral de *anderen* die graag wilde ruilen van taak. Leerling 2 lijkt het allemaal best te vinden. Janssen stelt dat ook het ondersteunen en accepteren van beslissingen hoort bij het bereiken van overeenstemming. Zoals hij het beschrijft, zijn dit echter actieve handelingen. De leerlingen moeten wel eerst tegenover elkaar staan, willen ze overeenstemming bereiken.⁴¹ Het is de vraag of leerling 2 wel een mening heeft die tegenover die van de andere leerlingen staat. We concluderen dat leerling 2 niet actief deelneemt aan het bereiken van overeenstemming.

Leerling 3 stelt dat de samenwerking '**goed**' verliep omdat iedereen wist wat hij of zij moest doen.⁴² Ook deze leerling heeft het er in zijn antwoorden nergens over dat

³⁹ Janssen (2004), p. 6

⁴⁰ Vraag 4. *Verliep de samenwerking goed of niet goed in je groepje? Waarom?*

Vraag 5. *Wat verliep bij de samenwerking goed en wat verliep niet goed?*

⁴¹ Janssen (2004), p. 6

⁴² Antwoord leerling 3 op vraag 4 in bijlage.

leerlingen het met elkaar eens zijn of niet. Wel stelt leerling 3 dat de taken goed verdeeld waren en dat ieders deel ongeveer even groot was. Hieruit blijkt dat er binnen het groepje in elk geval overeenstemming bereikt is over de taakverdeling. Wat het aandeel van leerling 3 hierin was is onduidelijk.

Leerling 4 stelt dat de samenwerking goed verliep en dat alles goed ging.⁴³ De leerling heeft het in zijn antwoorden nergens over 'overeenstemming'. Hij geeft niet aan dat er sprake was van een conflict dat opgelost moest worden. Bij het antwoord op vraag 7 geeft de leerling aan: '**Via indelen**'.⁴⁴ De leerling geeft aan dat het groepje zelf de rollen ingedeeld heeft. Hierbij zijn volgens leerling 4 geen problemen ontstaan. Hoe de overeenstemming is bereikt en welk aandeel leerling 4 daarin had, blijkt niet uit de antwoorden. Verder geeft de leerling aan dat hij scheidsrechter was. Dit betekent dat hij het voortouw had moeten nemen in de oplossing van eventuele conflicten. Leerling 4 geeft aan dat hij dit niet heeft hoeven doen (antwoord op vraag 14). Hieruit blijkt niet of er wel of geen overeenstemming is *bereikt*. Het blijkt wel dat er overeenstemming *was*. Of leerling 4 een actief of passief aandeel heeft gespeeld, is onduidelijk.

Leerling 5 geeft aan dat de samenwerking '**ok**' was.⁴⁵ Ook hij noemt het begrip 'overeenstemming' niet. De indeling van de rollen is aan het groepje doorgegeven door de docent en de leerlingen voeren de rollen uit volgens deze indeling. Uit de antwoorden van leerling 5 blijkt dat er geen sprake was van conflicten die opgelost moesten worden. Leerling 5 heeft zijn groepsgenoten er niet op hoeven wijzen dat zij hun rol niet goed uitvoerden, zo stelt hij.⁴⁶ Het is onduidelijk of de leerling dit wel had *moeten* doen. Het kan zijn dat leerling 5 dit moeilijk vond in te schatten en dat hij dus een passieve rol heeft gespeeld in het bereiken van overeenstemming.

In de groepjes van de leerlingen wordt overeenstemming bereikt. Verschillende groepjes besluiten om de rolverdeling anders aan te pakken dan hoe deze is oorspronkelijk ingedeeld (bijvoorbeeld bij de groepjes van leerling 2 en 4). Onduidelijk is echter welke rol de onderzochte leerlingen hierin speelden. Alleen bij leerling 2 is duidelijk dat dit een vrij passieve rol was. Daarom concluderen we dat leerling 2 niet actief deelneemt aan het bereiken van overeenstemming in het groepje. Ook leerling 1 neemt geen deel in het bereiken van de overeenstemming, zo blijkt uit zijn antwoorden. Van leerling 3 is het aandeel onduidelijk. Uit de antwoorden van leerling 4 en 5 blijkt dat er geen sprake was van conflicten die moesten worden opgelost. Er was overeenstemming tussen de groepsgenoten, maar wat daarvan het aandeel van de leerlingen was, is onduidelijk.

⁴³ Antwoord leerling 4 op vraag 4 en 5 in bijlage.

⁴⁴ Zie ook bijlage. Vraag 7: Hoe ben je te weten gekomen welk onderdeel van de presentatie je moest voorbereiden?

⁴⁵ Antwoord leerling 5 op vraag 4 in bijlage.

⁴⁶ Antwoord leerling 5 op vraag 14 in bijlage.

2.6.1 Waardering samenwerkend leren

Door ziekte van een aantal leerlingen met ASS hebben we niet erg veel gegevens kunnen verzamelen. Gelukkig hebben alle leerlingen uit de klassen waarin we de lessen hebben gegeven een vragenlijst ingevuld, zodat we ons onderzoek kunnen verbreden met een vergelijking tussen de wijze waarop de ASS-leerlingen en niet-ASS-leerlingen samenwerken waarderen.

Hieronder vergelijken wij de resultaten van vijf leerlingen met ASS en die van tien leerlingen zonder ASS (vijf van het GGH en vijf van het CGU). Deze vragenlijsten hebben wij ad random gekozen. We kijken hierbij voornamelijk naar de antwoorden op vraag 2 ('Wat vond je van de afgelopen les?'), omdat deze vraag over de les zelf gaat en de waardering hiervan.

Leerlingen met ASS

Leerling 1 tot en met 5 geven als antwoord op vraag 2: **'Ging wel, niets bijzonders.'** **'Zoals de meeste andere lessen, redelijk chaotisch, maar dat ligt aan de klas (dit viel trouwens nog heel erg mee). Ook had ik het idee dat niet iedereen zich even serieus inzette.'** **'vooral saai, maar ook leerzaam'** **'Grappig'** en **'Gewoon'**. Uit deze antwoorden blijkt dat de leerlingen de les samenwerkend leren niet per se heel negatief, maar ook niet heel positief beoordelen: meer 'normaal'. Er is niet één begrip dat de leerlingen vaker gebruiken om de les te omschrijven. Zij gebruiken hier steeds verschillende woorden voor als: niets bijzonders, chaotisch, saai, leerzaam, grappig, gewoon. De waardering van de les wordt één maal gekoppeld aan het samenwerken: leerling 2 vond de les minder leuk omdat hij het idee had dat niet iedereen zich even serieus inzette. Een gelijkwaardige bijdrage van elke leerling bij samenwerken leren is van groot belang. Deze leerling vond het niet fijn dat er geen sprake was van een gelijkwaardige bijdrage en daarom kunnen we concluderen dat voor deze leerling het samenwerkend leren tijdens deze les een negatieve ervaring was.

Leerlingen zonder ASS

De leerlingen 1 tot en met 5 zitten op het GGH en wij hebben hen steekproefsgewijs geselecteerd. Zij geven op vraag 2 de volgende antwoorden: **'leuk, projecten zijn leuk'**. **'beter dan de normale lessen, want hier deed je ook echt iets'**. **'Ik vond het wel leuk om te doen, om te kijken hoe mensen [in] hun eigen stijl een presentatie maken/voorbereiden'**. **'Wel leuk, maar het zou leuker geweest zijn als je zelf je groepje mocht uitkiezen'**. **'Ik vond het leuk om in een groepje iets te doen!'** Hieruit blijkt dat de leerlingen zonder ASS op het GGH de les over het algemeen positief waarderen. Het woord 'leuk' komt vaak terug in de antwoorden. Ook wordt de waardering, zo blijkt uit alle antwoorden, steeds in verband gebracht met het samenwerkend leren. Leerling 5 bijvoorbeeld vindt de les leuk *omdat* hij in een groepje mag werken. Het is opvallend om te zien dat deze leerlingen, in tegenstelling tot de leerlingen met ASS, vaak veel tekst

gebruiken in hun antwoorden. Sommige leerlingen (bijvoorbeeld de derde leerling), schrijft bij iedere vraag het lijntje en de tussenruimte vol.

De leerlingen 6 tot en met 10 zitten op het CGU en ook hen hebben wij steekproefsgewijs geselecteerd. Op vraag 2 geven zij de volgende antwoorden: **'Leuker dan normale'** **'Ik vond deze les leuk want je doet weer eens iets anders en je gaat dingen uitzoeken over een bepaalde schrijver'** **'Leuk, we hebben gezellig in het groepje kunnen kletsen terwijl we de opdracht uitvoerden.'** **'Wel leuk. Het is weer eens wat anders'** **'Ik vond het wel leuk, maar het was jammer dat je geen eigen groepjes mocht maken.'** Net als in de antwoorden van de leerlingen van het GGH valt hier het frequente gebruik van het woord 'leuk' op. In deze antwoorden (CGU) wordt twee keer het samenwerkend leren in verband gebracht met de positieve waardering van de les: leerling 3 vond de les leuk omdat hij gezellig had kunnen kletsen tijdens de uitvoering. Ook leerling 1 doet dit, wat blijkt uit zijn antwoord op vraag 3 (Heb je in vergelijking tot andere lessen meer of minder geleerd? Leg uit.) Hij stelt: **'Minder want ik heb niet heel erg opgelet, het was gewoon gezellig'**. De andere leerlingen vinden de les vooral leuk vanwege het verschil met andere lessen.

3. Conclusie

Met behulp van de vragenlijst hebben we geprobeerd in kaart te brengen hoe de leerlingen met ASS de samenwerking waardeerden en in hoeverre zij hebben voldaan aan de criteria voor succesvolle samenwerking zoals die gesteld zijn door Jansen: gelijkwaardigheid in initiatief, participatie, inlevingsvermogen in elkaars begripsniveau en acceptatie van beslissingen. In deze conclusie proberen we verbanden te leggen tussen de wijze waarop ze aan de criteria hebben voldaan en de waardering van de samenwerking. Tot slot doen we ook voorzichtige uitspraken over het verschil in waardering van samenwerking tussen ASS-leerlingen en niet-ASS-leerlingen.

3.1 Waardering samenwerking ASS'ers

Op basis van de antwoorden die de leerlingen hebben gegeven is het lastig om betekenisvolle uitspraken te doen over hoe leerlingen met ASS samenwerkend leren beoordelen in een les literatuur in de onderbouw. In de interpretatie van de resultaten van het onderzoek, zoals hierboven weergegeven, is te zien dat de leerlingen met ASS verschillende houdingen aannemen ten aanzien van samenwerkend leren.

Vrij eensgezind zijn de ASS'ers in hun gebrek aan initiatief. Uit hun passiviteit in deze kunnen we concluderen dat de leerlingen niet staan te springen om zich in deze samenwerkingsconstructie proactief op te stellen. Uiteraard kan de demotivatie om initiatief te tonen ten grondslag liggen aan de inhoud van de opdracht. Dit lijkt ons echter niet waarschijnlijk, omdat bij de introductie van de les de leerling duidelijk is gemaakt dat het bestuderen van schrijvers van belang is voor het literatuuressay in klas 3. De leerling moet immers op korte termijn beginnen met het lezen van volwassenenliteratuur. Bovendien hebben we te maken met gymnasiumklassen, die bovengemiddeld geïnteresseerd zijn in lezen en literatuur.

Op basis van de antwoorden waaruit de mate van gelijkwaardige participatie moet blijken is moeilijk iets zinnigs te concluderen. De ene leerling heeft de neiging zich passief op te stellen, de andere wil juist zijn onderdeel heel goed uitvoeren en een derde leerling lijkt een evenredige bijdrage te leveren aan de opdracht. Kortom, uit deze uiteenlopendheid van participatie is weinig zinnigs te melden over de wijze waarop de ASS-leerling zich opstelt en hoe hij samenwerking waardeert.

Uit de antwoorden over 'inleving begripsniveau' van twee leerlingen blijkt dat de ASS-leerling niet de indruk heeft dat de groepsleden tot gedeelde aandacht zijn gekomen. Uit de antwoorden van twee andere leerlingen blijkt dat ze de opdracht niet goed hebben begrepen, waaruit niet direct de conclusie kan worden getrokken dat er dus geen gedeelde aandacht is geweest, maar het zal er zondermeer aan bijgedragen hebben.

Tot slot is het opmerkelijk dat in de groepjes van de ASS-leerlingen overeenstemming wordt bereikt over verschillende zaken. Hoewel het niet met zekerheid is te zeggen, kunnen we op basis van de antwoorden aannemen dat de leerlingen niet actief hebben deelgenomen in het bereiken van de overeenstemming. Overeenstemming is alleen geslaagd als uiteindelijk elk lid van de groep met redelijke tevredenheid tegenover de overeenstemming staat. Het zou verleidelijk zijn om de

constateren dat er aan het criterium van ‘belang van overeenstemming’ is voldaan, maar wanneer we kijken naar de passieve rol die de leerlingen met ASS vermoedelijk hebben aangenomen hierin, kan er geen sprake zijn van een succesvolle overeenstemming.

Niet verwonderlijk is het, wanneer we de kwaliteit van het samenwerkingsproces bekijken door de ogen van de ASS-leerlingen, dat zij hoogstens gematigd positief tegenover de samenwerkingsopdracht staan. De beperkingen van de ASS-leerling zijn geen goede basis om tot een succesvolle samenwerking te komen. Hoewel er in de antwoorden van de leerlingen hier en daar redelijk uiteenliepen, kan toch met enige voorzichtigheid gesteld worden dat de ASS-leerling niet staat te springen om een volgende samenwerkingsopdracht te doen. Het strekt dan ook tot de aanbeveling om de leerling met ASS tegemoet te komen door opdrachten meer rigide te formuleren, zodat er minder aan het toeval wordt overgelaten. De prikkels, waar leerlingen met ASS van in de war van kunnen raken, worden hierdoor beperkt, zodat een betere leersituatie wordt gecreëerd.

3.2 Vergelijking waardering samenwerken ASS'ers en niet-ASS'ers

Interessant in dit verband is het verschil in waardering van groepswork tussen ASS'ers en niet-ASS'ers. De leerlingen zonder ASS zijn over het algemeen behoorlijk enthousiast over het samenwerkend leren. Velen benoemen de les als ‘leuk’. Vooral op het CGU valt op dat leerlingen de les als ‘gezellig’ hebben ervaren, wat er bij hen voor zorgt dat zij de les positief waarderen. Door verschillende leerlingen (vooral van het CGU) wordt de les positief gewaardeerd omdat deze ‘anders’ is dan normaal.

Bij de leerlingen met ASS komt het woord ‘leuk’ niet één maal voor. Een keer zelfs wordt de negatieve waardering gekoppeld aan het samenwerkend leren: de leerling vindt de les niet leuk omdat er (niet goed) samengewerkt wordt. Het is opvallend om te zien dat geen van deze leerlingen opmerkt dat de les anders is dan andere lessen. Ze beweren zelfs eerder het tegengestelde: gewoon en niets bijzonders.

In het algemeen kunnen we concluderen dat de les samenwerkend leren door leerlingen zonder ASS positiever gewaardeerd worden dan door leerlingen met ASS.

4. Discussie

Met deze vragenlijst kwamen we niet precies achter de dingen die we wilden weten, want leerlingen maakten zich soms zeer gemakkelijk van de vragenlijst af (leerling 1, 3, 4 en 5). Een leerling doet bij het geven van antwoorden blijkbaar zo weinig mogelijk moeite. Om de leerling tegemoet te komen is het dan ook van belang de vragen zo te formuleren dat een kort antwoord genoeg informatie oplevert. Hierbij is het van belang dat elk antwoord dat gegeven wordt betrekking heeft op de criteria van Janssen.⁴⁷ Op het gebied van initiatief kan hierbij gedacht worden aan vragen als: “Wie nam de leiding in het groepje? Was je het hiermee eens? Wanneer je het niet eens was heb je daar dan wat van gezegd?” Op het gebied van gelijkwaardige bijdrage kan men denken aan vragen als: “Werd er door je groepsgenoten naar je ideeën geluisterd? Was er iemand in je groepje waar meer naar geluisterd werd dan naar anderen?” Op het gebied van wederzijds begrip kan men vragen stellen als: “Begreep je alles wat je groepsgenoten zeiden? Begrepen je groepsgenoten wat jij inbracht? Werden er vragen gesteld om jezelf te verduidelijken nadat je iets gezegd had?”

Op het gebied van overeenstemming kunnen vragen gesteld worden als: “Hoe werd er beslist wat er in de presentatie kwam en wat niet? Is dat wat jij in de presentatie wilde ook in de presentatie terechtgekomen? Hoe heb je ervoor gezorgd dat wat jij in de presentatie wilde in de presentatie kwam? Het is dus van belang meer te vragen naar hoe de leerlingen het gedaan hebben en minder naar hoe zij het samenwerkingsproces ervaren hebben. Met het vragen naar zulke feiten wordt ook voorkomen dat leerlingen antwoorden als “wel goed” kunnen geven.⁴⁸

Een andere zwakke plek is dat we de vragenlijst bij de ene klas per mail hadden verstuurd en teruggekregen en bij de andere klas op papier. Na de les op dinsdag 8 november op het CGU kregen de leerlingen een mail met de vragenlijst. Hun werd gevraagd deze in te vullen voor vrijdag 11 november. Bijna al de leerlingen en alle ASS-leerlingen hebben de vragenlijst voor het verstrijken van de deadline ingeleverd. De andere leerlingen hebben de vragenlijst voor maandag 14 november ingeleverd. Op het GGH hadden we de vragenlijst diezelfde dag nog in de klas uitgedeeld en teruggekregen. Achteraf gezien is het praktischer gebleken om het invullen van de vragenlijst per mail te doen. De leerlingen op het CGU hebben de vragenlijst immers zorgvuldiger ingevuld dan die van het GGH. Daarnaast zijn digitale vragenlijsten makkelijker te verwerken in het onderzoek. De leerlingen van het CGU hebben de tijd genomen om de vragenlijst in hun eigen tijd in te vullen. Op het GGH was de bereidheid minder groot. De voornaamste reden is dat de leerlingen hier de vragenlijst moesten invullen tijdens hun laatste les op

⁴⁷ Janssen (2004), p. 6

⁴⁸ Zowel leerling 1 als 5 gaf op de vraag of de samenwerking goed verliep een antwoord in de trant van ‘het ging wel goed iedereen deed evenveel’.

vrijdagmiddag. Het lonkende weekend is niet bevorderlijk geweest voor de volledigheid van hun antwoorden.

Tot slot wisten we niet zo goed wat we moesten doen bij groepjes die de rolverdeling veranderden. Moesten we dit op zijn beloop laten, omdat het aanpassen van de vooraf gegeven indeling nu eenmaal kan voorkomen bij groepswork? Of moesten we wel ingrijpen, omdat hierdoor juist weer een extra variabele ontstond? Uiteindelijk hebben we besloten om de rolverdeling op het GGH vrij te laten en dit een onderwerp van discussie te maken.

5. Bronvermelding

Bruin, C. de (2006) 'Leerlingen met autisme krijgen vaak onterecht de schuld.' *Autisme in het voortgezet onderwijs*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant

Ebbens, S. e.a. (2009). *Effectief leren; basisboek*. Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers, tweede druk.

Ebbens, S. e.a. (2009). *Samenwerkend leren; praktijkboek*. Groningen/houten: Noordhoff Uitgevers, tweede druk.

Janssen, J. e.a. (2004). 'Computerondersteunde representatie van coördinatie in samenwerkend leren'. Paper gepresenteerd tijdens de 31e Onderwijs Research Dagen Utrecht, 9-11 juni 2004

Janssen, J. e.a. (2006). 'De invloed van sekse en groepsamenstelling tijdens computerondersteund samenwerkend leren'. Paper gepresenteerd tijdens de Onderwijs Research Dagen Amsterdam, 10-12 mei 2006.

Lord, C. e.a. (2010). 'Autism Spectrum Disorders, Diagnosis, Prevalence, and Services for Children and Families'. *Social Policy Report 24.2*. Ann Arbor: Society for Research in Child Development. 1-21

Veenman, S. (2001). 'cooperatief leren'
<https://webserver.kempel.nl/kennisobjecten/KO%20HdK%20CL/materiaal/Artikelen/CO%C3%96PERATIEF%20LEREN.pdf>

Wubbels, Th. Wubbels, Th. (2006). Redactionele inleiding bij de discussie over "het nieuwe leren". *Pedagogische studien*, 83 (1), 74. Editorial introduction to the discussion on "new learning". *Pedagogical Studies*, 83 (1), 74.

Gebruikte literatuur bij samenstelling lesmateriaal:

Bibliografie <http://www.boekentaal.info/id64.htm>

'Kader Abdolah wil het liefst terugkeren naar Iran'
<http://www.trouw.nl/tr/nl/4468/Schrijf/article/detail/1859183/2011/03/12/Kader-Abdolah-wil-het-liefst-terug-naar-Iran.dhtml>

Lendering, J. (2011). 'Twijfelachtige dingen, geloofwaardiger dan de waarheid'
<http://www.recensieweb.nl/recensie/3453/Twijfelachtige+dingen,+geloofwaardiger+dan+de+waar.html>

Vlerken, S. Van (2008). 'God is een variant van je eigen hoofd'
<http://auteurs.degeus.nl/gerritsen/interview.html>

Hopman, B. (2010) 'Een monopolie op het erge'
http://www.recensieweb.nl/Bob_Hopman

'Voor mooie zinnen moet je niet bij mij zijn'
http://renatedorrestein.nl/?page_id=1077

Bauritius, N. (2007) 'Hedendaagse vermissing met 'Dorresteiniaanse' ontknoping'
<http://www.recensieweb.nl/recensie/2130/Hedendaagse+vermissing+met+%91Dorresteiniaanse%92+ontk.html>

Kwast, E. Van der. 'Ernest van der Kwast: biografie'
http://www.dunya.nl/nl/Ernest_van_der_Kwast

(2010) 'Ik sta in de stront voor de literatuur'
<http://www.mamatandoori.nl/in-de-media/nieuws/17-interview-nieuwe-revu>

Delaere, I. De. 2005. 'Man zoekt vrouw om hem gelukkig te maken'
<http://www.recensieweb.nl/recensie/1704/Chicks+en+couscous.html>

(2011) 'Arnon Grunberg'
<http://www.literatuurgeschiedenis.nl/lg/20ste/auteurs/lg20026.html>

Paasen, D. Van. (2007) 'Geluk is vaak een pose'
<http://www.intermediair.nl/artikel//41236/interview-arnon-grunberg-geluk-is-vaak-eeen-pose.html>

'Bericht Maatschappij: Frans Kellendonkprijs 2011 toegekend aan Grunberg'
http://www.dbnl.org/tekst/_nie012201001_01/_nie012201001_01_0026.php

Santen, M. Van. (2009). 'Tommy Wieringa'

<http://martevansanten.wordpress.com/2009/05/16/tommy-wieringa/>

'Tessa de Loo'

<http://www.boekentaal.info/id80.htm>

'Interview met Tessa de Loo'

<http://www.libelle.nl/2010/11/interview-met-tessa-de-loo-boekenclub-winnen-libelle-magazine-blad/>

Bijlage 1: de vragenlijst**Beantwoord de onderstaande vragen****A. De les**

1. Wat heb je tijdens de afgelopen twee lessen geleerd?
2. Wat vond je van de afgelopen twee lessen? Leg uit.
3. Heb je in vergelijking tot andere lessen meer of minder geleerd? Leg uit.

B. De samenwerking

4. Verliep de samenwerking goed of niet goed in je groepje? Waarom?
5. Wat verliep bij de samenwerking goed en wat verliep niet goed?

C. De voorbereiding van de presentatie

6. Welk onderdeel van de presentatie moest jij voorbereiden?
7. Hoe ben je te weten gekomen welk onderdeel van de presentatie je moest voorbereiden?
8. Was het duidelijk welk onderdeel van de presentatie je moest voorbereiden? Waarom wel/niet?
9. Was je tevreden met het onderdeel van de presentatie dat jij moest voorbereiden? Waarom wel/niet?

D. Rolverdeling (Tijdbewaker, Schrijver, Inhoudsbewaker, Scheidsrechter)

10. Wat was jouw rol in je groepje? Was je tevreden met je rol? Waarom wel/niet?
11. Hoe ben je te weten gekomen wat jouw rol was in je groepje?
12. Was het duidelijk welke rol je had? Hoe kwam dat?
13. Heb jij je rol goed uitgevoerd? Leg uit.
14. Hebben je groepsgenoten hun rol goed uitgevoerd? Waarom wel/niet?
15. Moest jij je groepsgenoten erop wijzen dat zij hun rol niet goed uitvoerden? Waarom wel/niet?

E. Presentatie

16. Wilde jij graag de beste presentatie geven? Waarom wel/niet?
17. Wilde je groepje graag de beste presentatie geven? Waarom wel/niet?
18. Hoe beoordeel je jouw deel van de presentatie? Leg uit?
19. Hoe beoordeel je de hele presentatie van je groepje? Leg uit?

Bijlage 2: lesplan

Lesdoel

Tijdens de les wordt in groepjes een presentatie voorbereid over een jeugdschrijver die dit jaar gelezen kan worden voor het literaturodossier. De presentatie, die ongeveer drie minuten duurt, moet dus een soort promotie zijn.

Tijdsplan

90-100 minuten

5 binnenkomst

5 instructie

35 in groepjes werken aan opdracht

35 presentaties

5 overleggen welk groepje gewonnen heeft

5 afsluiten

Opdracht

Er wordt gewerkt in groepjes van vier. Ieder groepje krijgt een doos met materiaal over één van de onderstaande schrijvers. Over deze schrijver maakt het groepje een promotiepresentatie van ongeveer 3 minuten. In deze presentatie moeten in ieder geval de volgende punten naar voren komen:

- relevante informatie over het leven van de schrijver
- het soort boeken dat de schrijver schrijft (genre)
- onderwerpen en thema's
- prijzen die de schrijver gewonnen heeft
- drie argumenten (**met voorbeelden!**) waarom iedereen deze schrijver dit jaar moet lezen.

Iedere leerling is verantwoordelijk voor één van de eerste vier punten. Het laatste punt is de verantwoordelijkheid van de groep. Er is dus een duidelijke taakverdeling.

Daarnaast is er een rolverdeling. Ieder groepslid heeft zijn eigen rol:

- Tijdsbewaker: houdt de tijd in de gaten en geeft aan wanneer de geplande tijd bijna wordt overschreden
- Schrijver: schrijft de presentatietekst op
- Inhoudsbewaker: zorgt ervoor dat al punten uit de opdracht verwerkt worden
- Scheidsrechter: beslist of haalt hulp bij meningsverschil

Schrijvers voor Nederlands

- Thea Beckman
- Jan Terlouw

- Simone van der Vlugt
- Guus Kuijer
- Ted van Lieshout
- Carry Slee
- Tommy Wieringa

Bijlage 3: instructie werkblad

Voorbereiding literatuuurdossier: promotiepresentatie

Je gaat vandaag in groepjes van vier werken. Het is de bedoeling dat één iemand van jullie groepje aan het eind van de les een presentatie houdt. Deze presentatie gaat over een door jullie uitgekozen schrijver. Ieder groepje krijgt een auteur toegewezen die je moet promoten. Deze promotie is er voor je medeleerlingen, zodat zij vast een idee krijgen welke schrijvers er zijn en welke leuk zijn om te lezen.

Resultaat

De presentatie duurt ongeveer drie tot vier minuten. In deze promotie komen de volgende onderdelen aan bod:

- relevante informatie over het leven van de schrijver
- het soort boeken dat de schrijver schrijft (genre)
- onderwerpen en thema's
- prijzen die de schrijver gewonnen heeft
- drie argumenten (**met voorbeelden!**) waarom iedereen deze schrijver dit jaar moet lezen.

Aan het eind van de les kiezen jullie zelf welk groepje gewonnen heeft.

Taakverdeling

Ieder groepslid heeft een eigen taak. Nummer één verzamelt informatie over het leven van de schrijver. Nummer twee schrijft een stukje over het soort boeken dat de schrijver schrijft. Nummer drie vertelt kort wat over de onderwerpen en thematiek die in het werk van de schrijver aan bod komt. En nummer vier zoekt informatie over de prijzen die hij of zij gewonnen heeft.

Rolverdeling

Ieder groepslid krijgt naast een eigen taak ook een eigen rol toebedeeld.

- Tijdsbewaker: houdt de tijd in de gaten en geeft aan wanneer de geplande tijd bijna wordt overschreden
- Schrijver: schrijft de presentatietekst op
- Inhoudsbewaker: zorgt ervoor dat al punten uit de opdracht verwerkt worden
- Scheidsrechter: beslist of haalt hulp bij meningsverschil

Hulpmiddelen

Tijdens deze les zul je geen gebruik hoeven te maken van je boek. Al het materiaal dat je nodig hebt zit in de map die je groepje heeft gekregen. Mochten jullie er met zijn vieren niet uitkomen, dan mag je de hulp van de docent inschakelen.

Tijd

Jullie krijgen 35 minuten de tijd om de presentatie voor te bereiden. Na 35 minuten geeft de docent een sein en haalt een willekeurig gekozen groepslid naar voren die de presentatie zal geven. Als alle presentaties geweest zijn, krijgt je groepje vijf minuten de tijd om de winnaar te bepalen. Je mag niet op je eigen groepje stemmen!