

# Pieter Batelaan & Marten Elkerbout

---

## SLIM voor Nederlands *Interactie en samenwerking tussen leerlingen*

---

*Pieter Batelaan en Marten Elkerbout beschrijven hoe door hun zogenaamde SLIM-project alle leerlingen in een heterogene klas de kans krijgen met een les mee te doen en op een functionele manier hun taalvaardigheid te ontwikkelen. Leerlingen werken in groepen aan opdrachten waarbij verbale intelligentie een rol speelt naast allerlei andere vormen van intelligentie. Iedereen in een groep heeft een bepaalde status, doordat taken verdeeld worden. Iedereen voelt zich op deze manier ook verantwoordelijk voor het eindprodukt.*

---

SLIM (samen leren in multiculturele groepen) is een scholings- en ontwikkelingsproject van de Faculteit Educatieve Opleidingen van de Hogeschool van Utrecht. SLIM richt zich op leraren in de basisvorming. Het project *Complex Instruction*, een onderzoeks- en ontwikkelingsproject dat wordt uitgevoerd door de School of Education van Stanford University in Californië onder leiding van Professor Elizabeth Cohen, diende SLIM tot voorbeeld.

De centrale vraag voor *Complex Instruction* (en dus ook voor SLIM) is: hoe zorg je ervoor dat zoveel mogelijk leerlingen toegang hebben tot de leerprocessen die je als docent organiseert in heterogene, c.q. multiculturele groepen. 'Multicultureel' wordt hier heel ruim opgevat. Cultuurverschillen worden niet alleen veroorzaakt door verschillen in etniciteit. In veel gevallen levert verschil in etniciteit minder culturele verschillen op dan verschil in sociale situatie, woonsituatie, lichamelijke condities of religieuze en politieke overtuigingen die binnen de verschillende milieus bestaan.

Leerlingen verschillen, maar die verschillen zijn niet alleen op te hangen aan nationaliteiten.

Evenals in *Complex Instruction* is in het SLIM-project gekozen voor een fundamentele aanpak van de problematiek, waarbij consequent wordt uitgegaan van specifieke opvattingen over leren, over intelligentie, over de rol van de leraar en over het effect van 'verwachtingen' die leerlingen van elkaar en die docenten van leerlingen hebben. Het gaat daarbij om het leren van concepten (zie verderop), terwijl het ontwikkelen van taalvaardigheden (en andere vaardigheden) eerder een functioneel effect van het werken met SLIM is dan een centrale doelstelling.

In dit artikel bespreken we de opvattingen die aan SLIM ten grondslag liggen en laten we aan de hand van voorbeelden zien wat SLIM kan betekenen voor het vak Nederlands. We doen dat aan de hand van lessenseries die door Carla van Hoof ontwikkeld zijn. Tenslotte doen we verslag van de eerste ervaringen met SLIM aan de hand van een beknopte 'gevalsbeschrijving'.

### Samen leren

Het gaat er in onderwijs om dat leerlingen iets leren, dat zoveel mogelijk leerlingen iets leren, of – nog vollediger – dat zoveel mogelijk leerlingen zoveel mogelijk leren. Wat leerlingen leren, moet uiteraard zinvol zijn en leren wordt gestimuleerd als leerlingen ook ervaren dat wat ze leren zinvol is. Niet voor niets wordt in de basisvorming accent gelegd op toepassing. Dat de samenleving dynamisch is, in een voortdurend veranderingsproces verkeert, en dat onderwijs bij die dynamiek moet aansluiten is langzamerhand een gemeenplaats. De multiculturele samenstelling van de bevolking, de invloed van technologie, met name informatietechnologie, de grote onderlinge afhankelijkheid van diverse sectoren in de samenleving, zowel op internationaal als op nationaal of regionaal niveau, de veranderde sociale verhoudingen, de voortgaande democratisering, individualisering, en de toegenomen pluriformiteit voor wat betreft levensbeschouwing, religie en samenlevingsvormen, het zijn allemaal ontwikkelingen die op een of andere manier

effect hebben op wat er in de school gebeurt. Dat effect is er gewoon omdat leerlingen en docenten deel zijn van die ontwikkelingen, maar daarmee verandert er nog niets aan de intenties waarmee onderwezen en geleerd wordt. Van onderwijsverandering is er pas sprake als men bewust de inhoud van het onderwijs en de wijze waarop leerlingen zich die inhoud eigen moeten maken ter discussie stelt.

Centraal in het SLIM-concept staat het samen leren. Leren samenwerken is een belangrijke vaardigheid die verschillende doelen dient. Overal waar gewerkt wordt, werken mensen samen. Werken in teams is belangrijk omdat verschillende individuen binnen zo'n team over verschillende vaardigheden en kennis beschikken om problemen tot een oplossing te brengen. Leren samenwerken impliceert dan ook dat leerlingen leren elkaars specifieke kennis en vaardigheden te waarderen, wat –als dat ook heel expliciet erkend wordt– bijdraagt tot ontwikkeling van het zelfvertrouwen van leerlingen. Samenwerking is pas mogelijk als men zich verantwoordelijk voelt, zowel voor elkaar als voor het eindproduct dat tot stand moet worden gebracht. Gebruik maken van elkaars vaardigheden die nodig zijn om een probleem tot een oplossing te brengen betekent dat die verschillende vaardigheden ook ontwikkeld worden. In een proces van samen leren komen de individuele leden van de groep ook tot een meerzijdige ontwikkeling van hun talenten.

Zo beschouwd, draagt SLIM bij aan de realisering van sociale, culturele en pedagogische doelen. SLIM is echter niet in eerste instantie ontwikkeld om die doelen te realiseren. SLIM is met name bedoeld voor het aanleren van (complexe) concepten. Uitgangspunt voor iedere SLIM-les is een *concept* (bijvoorbeeld: publiekgerichtheid) dat moet worden aangeleerd. Wij definiëren een concept als een samenhangend, generaliseerbaar geheel van kennis, waarbij we ervan uitgaan dat het belangrijker is om een (generaliseerbaar) concept te leren dan om feitenkennis op te doen (hoewel kennis van een concept niet zonder feitenkennis kan). Nu blijkt uit onderzoek dat leerlingen concepten het beste leren in interactie met anderen. Men spreekt in dit verband ook wel over de conceptualiserende functie van taal:

het (horen) verwoorden van inzichten speelt een belangrijke rol bij het vormen en vastleggen van concepten. Met andere woorden: het gaat in SLIM-lessen om *cognitieve* doelen die moeten worden gerealiseerd; het gaat om *begrip*. En begrip is dan heel wat meer dan verbalisme. Begrip impliceert toepassing in concrete situaties. Dat betekent dus ook dat je in de klas concrete situaties creëert om al doende en al pratend met elkaar greep te krijgen op het aan te leren concept. Leren geschiedt vooral in interactie en die interactie is vooral goed te realiseren in kleine groepen van vier, hooguit vijf leerlingen. Nu is er in de afgelopen jaren vrij veel geëxperimenteerd met groepswork, onder andere op de toenmalige nieuwe lerarenopleidingen. Niet iedereen is even enthousiast over groepswork. De praktijk van groepswork is vaak ook dat te weinig leerlingen echt meedoen, dat het voor individuele leerlingen vrij gemakkelijk is om zich aan de werkzaamheden te onttrekken zonder dat dat directe consequenties heeft. Die bezwaren zijn vaak terecht. Groepswork is te vaak toegepast zonder dat nauwkeurig is nagegaan aan welke kwaliteitscriteria deze werkvorm moet voldoen en aan welke voorwaarden voldaan moet zijn, bijvoorbeeld voor wat betreft de inhoudelijke voorbereiding.

Een eerste criterium waaraan groepswork moet voldoen is dat het zodanig georganiseerd wordt dat alle leerlingen kunnen participeren en aangemoedigd worden om te participeren. Dat is zeker van belang in een klas met kinderen voor wie Nederlands een tweede taal is. Als leren plaatsvindt door participatie in de interactie, dan moet je de deelname aan de interactie vergroten. De docent zal zich dus moeten afvragen hoe het komt dat sommige leerlingen wel en andere niet meedoen; dat sommige leerlingen tijdens het groepswork heel dominant zijn en andere leerlingen er niet aan te pas te komen. Dat hangt niet alleen samen met taalvaardigheid. Sociologisch onderzoek van Elizabeth Cohen (Cohen 1994) heeft laten zien dat verschillen in status van leerlingen in de groep er de oorzaak van zijn dat niet alle leerlingen deelnemen aan het groepswork. De taak waar een docent voor staat is dus om het leerproces, waarvan groepswork een belangrijk onderdeel is, zodanig in te richten dat alle leerlingen meedoen, en dat kan als de leraar vol-

doende aandacht kan besteden aan de invloed van die statusverschillen. Immers,

*If status characteristics are allowed to operate unchecked, the interaction of the children will only reinforce the prejudices they entered school with. For example, if African-American children who come from poorer homes are consistently viewed in a classroom as less competent in groupwork, racist beliefs about the relative incompetence of African-Americans will only be reinforced. If the leadership position in groups always falls to boys, it will reinforce the cultural belief that 'girls can't be leaders'. (Cohen 1994, p. 37)*

### Status, verwachting, zelfbeeld

De status, het aanzien dat iemand heeft, wordt bepaald door factoren als uiterlijk, kleding en schoeisel, sociaal-economische achtergrond, culturele achtergrond, verwachtingen met betrekking tot schoolse vaardigheden (lees- en rekenvaardigheid). Aanzien heb je in de ogen van anderen, en hoe andere mensen tegen je aankijken en op grond van dat beeld verwachtingen van je hebben, is in belangrijke mate bepalend voor iemands zelfbeeld.

Op veel van die factoren hebben leraren geen invloed. De factoren waar een leraar volgens Cohen wel invloed op heeft, zijn die van de *verwachtingen* van anderen en het daarmee samenhangende *zelfbeeld* van de leerling met betrekking tot zijn schoolse capaciteiten.

Verwachtingen bij docenten en medeleerlingen – in feite zijn dat vaak vooroordelen – bepalen voor een belangrijk deel de participatie en de prestaties van leerlingen ('laat hem dat maar doen'; 'zij kan dat toch niet'; 'dat kan je van deze leerlingen niet vergen'). Ook het zelfbeeld van de 'zwakkere' leerling speelt een rol. Als leerlingen in het voortgezet onderwijs komen, hebben zij al een geschiedenis achter de rug. Vooral als zij niet zo sterk zijn in typisch schoolse vaardigheden als lezen en rekenen zullen zij vaak ook van zichzelf het idee hebben dat zij niet veel kunnen. In die mening worden zij dan meestal nog gesterkt door de manier waarop zij door docenten worden benaderd. Het resultaat daarvan is dat zij zich in de klas en speciaal bij groepswork zeer terughoudend opstellen, bang zijn om fouten te maken en af te gaan in de ogen van hun medeleerlingen en de docent.

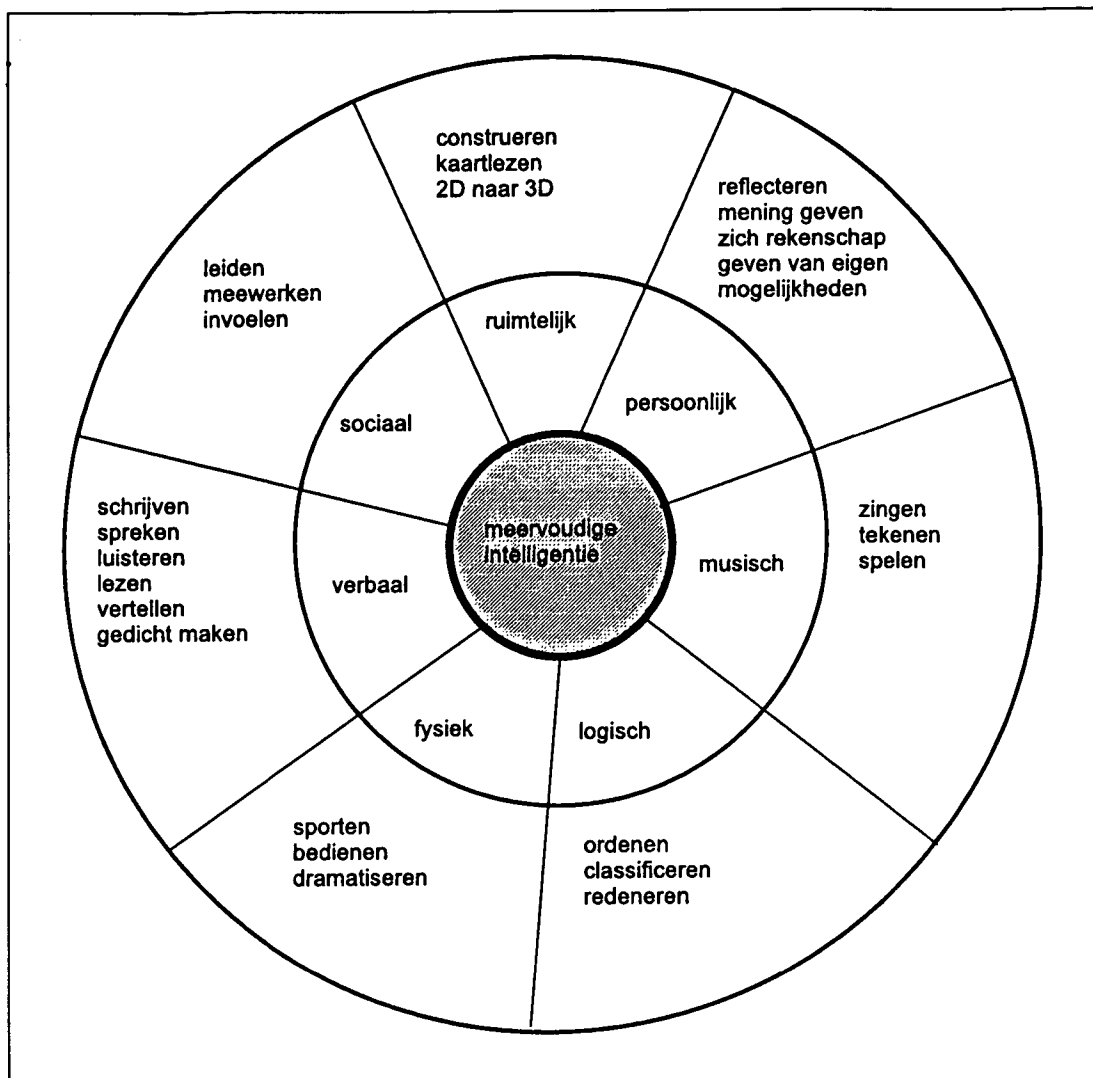
Door de negatieve effecten van te lage verwachtingen van docent en medeleerlingen en een negatief zelfbeeld komt de 'zwakkere' leerling in een neergaande spiraal terecht. Slecht presteren op het gebied van de schoolse vaardigheden leidt tot negatieve (zelf)verwachtingen, die vervolgens weer leiden tot geringere deelname aan interactie met als gevolg minder leerresultaten en dus lagere prestaties enzovoort, enzovoort. De kans dat deze negatieve spiraal optreedt bij allochtone leerlingen is vanwege hun taalachterstand en de rol die taal bij het leren speelt vaak wat groter dan bij autochtone leerlingen, al moeten we ook hier oppassen voor vooroordelen.

Wie de deelname aan de interactie wil bevorderen, zal dus wat moeten doen aan die verwachtingen en dat zelfbeeld, m.a.w. aan wat Cohen de 'status' van de individuele leerlingen noemt. In het SLIM-project gebeurt dat onder meer door de wijze waarop

*Het werken in heterogene groepen wordt gestructureerd* Dit gebeurt met name door het toedelen van roulerende rollen/taken en verantwoordelijkheden aan individuele leerlingen (voorbeelden van dergelijke taken zijn: ervoor zorgen dat iedereen in de groep weet wat de opdracht is, het organiseren van de presentatie, ervoor zorgen dat de groep zich aan de planning houdt, ervoor zorgen dat het benodigde materiaal er is). Met het toedelen en rouleren van die taken vermijd je dat altijd dezelfde leerlingen het initiatief hebben.

*Leerlingen feedback krijgen* Je moet leerlingen, en met name de leerlingen die een gering aanzien hebben, kwaliteiten toeschrijven op basis van hun prestaties, je moet dat ook in het openbaar te doen. Schouderklopjes, bemoedigende woorden zijn niet genoeg. Het gaat om het toekennen van competenties.

Je kunt dat alleen doen door in de lessen een beroep te doen op meer functionele kennis en vaardigheden dan lees- en rekenvaardigheid, en door daaraan evenveel status toe te kennen als aan de traditionele kennis en vaardigheden. Daarvoor wordt in SLIM in navolging van Complex Instruction uitgegaan van de theorie van Howard Gardner (1983) over *multiple intelligences*. We komen daarmee aan een ander belangrijk kenmerk van SLIM: het beroep dat gedaan wordt op die meervoudige intelligentie.



*Afbeelding 1: Meervoudige intelligentie en vaardigheden.*

*De verschillende vormen van intelligentie zijn benoemd in de middelste cirkel, de vaardigheden in de buitenste. Iedere sector van de cirkel geeft een geheel van soort intelligentie en bijbehorende vaardigheden.*

## Meervoudige intelligentie

In de visie van Howard Gardner is intelligentie geen enkelvoudig maar een meervoudig begrip. Er is niet één intelligentie, maar er zijn meer intelligenties. Gardner onderscheidt de volgende: verbale (talige), musische, logisch-mathematische, ruimtelijke, fysiek-motorische, sociale, en persoonlijke intelligentie.

Individueen verschillen onderling aanzienlijk op al deze gebieden. Zelfs mensen die al een langdurige selectie achter de rug hebben, pas

afgestudeerde wiskundigen bijvoorbeeld, zullen nog zeer verschillen wanneer alle intelligenties in ogenschouw worden genomen. Waarschijnlijk zullen zij op het gebied van de *logisch-mathematische intelligentie* minder uiteenlopen, maar op het gebied van de sociale vaardigheden, de muziek of de sport zullen er grote verschillen zijn.

In afbeelding 1 wordt duidelijk hoe de verschillende intelligenties gerelateerd zijn aan de verschillende vaardigheden.

De verschillende vaardigheden zijn nodig om

de opdrachten uit te voeren. Aangezien niemand over al die vaardigheden beschikt en iedere leerling wel over een of meer ervan, krijgen alle leerlingen de mogelijkheid om iets te bij te dragen aan het groepswork. Hieronder laten we (bij afbeelding 2) zien hoe die vaardigheden gekoppeld zijn aan opdrachten.

### SLIM-lessen voor Nederlands

SLIM doet niet alleen een beroep op specifiek professionele vaardigheden van docenten, ook het lesmateriaal moet aan bepaalde eisen voldoen. Het gaat daarbij niet alleen om de zinvolheid van de inhoud, maar ook -en vooral- om de aard en de structuur van de opdrachten.

*Doelstellingen en structuur van een SLIM-lessenserie* In het project zijn voor Nederlands tot nu toe een drietal lessenseries ontwikkeld op het terrein van taalvaardigheid die vooral ten doel hebben de leerlingen kritischer te maken t.a.v. communicatieve situaties. Die series gaan over 'informatie', over 'publieksgerichtheid' en over 'overtuigen'. Leerlingen moeten zich bijvoorbeeld bewust worden van de andere middelen die naast argumenten gebruikt worden om mensen te overtuigen, zoals het gebruik maken van (vermeende) autoriteit, van een idool, van groepsgevoel, sfeer, herkenning, humor, stijlfiguren als herhaling, schokeffect, etc. Dat gebeurt bijvoorbeeld in de serie over publieksgerichtheid.

De ontwikkelde lessenseries zijn uitdrukkelijk bedoeld voor heterogene groepen, juist omdat het lesmateriaal een beroep doet op een groot scala van vaardigheden. Dit impliceert dat leerlingen voor wie Nederlands de eerste taal is en leerlingen voor wie Nederlands een tweede taal is, gezamenlijk werken aan de opdrachten. De leerstof is namelijk niet alleen met behulp van leesvaardigheid toegankelijk en de opdrachten doen op meer dan alleen de taalvaardigheden een beroep. Het feit dat er echter wel doorlopend een beroep wordt gedaan op functionele taalvaardigheden (overleggen, spreken voor de groep, een verslagje schrijven, informatiemateriaal lezen) en dat de leerlingen (Nederlandstaligen en meertaligen) elkaar daarbij helpen maakt de series bij uitstek geschikt voor meertalige groepen. Bij de keuze

van de onderwerpen is rekening gehouden met de kerndoelen.

*Opbouw SLIM-les* Aan een SLIM-lessenserie gaat vaak een introductieles vooraf. De serie *Zoek het op!*, waaraan we in de rest van deze paragraaf wat voorbeelden ontleenen, bestaat behalve uit een introductieles uit zes lessen, waarvoor bij elkaar zo'n 12 lessen van 45 à 50 minuten nodig zijn. Elk van die zes lessen is opgebouwd uit drie onderdelen: een oriëntatie, groepswork en een afronding.

De oriëntatie is de plenaire beginfase van de les. Dan volgt een vrij lange groepsworkfase, waarin de leerlingen met elkaar, zelfstandig in hun groepjes aan het werk zijn. Tenslotte wordt de les weer plenair afgerond met de presentaties van het groepswork. Dit geheel bestrijkt een tijdspanne van ongeveer 80 à 90 minuten. Werken in blokuren is daarvoor ideaal, maar het is ook heel goed mogelijk om een complete SLIM-les te spreiden over twee 'normale' lessen van 45 à 50 minuten.

**ORIËNTATIE** De oriëntatie is plenair. Er kan gebruik gemaakt worden van een veelheid aan werkvormen, bijvoorbeeld van verhalen, audio-visuele presentaties, gastsprekers, waardoor leerlingen een zo gevarieerd mogelijk aanbod krijgen. Belangrijk is om in de oriëntatie, zeker als in volgende lessen gebruik wordt gemaakt van ervaringen van eerdere lessen zoveel mogelijk interactieve werkvormen te gebruiken. Overigens gaat het in de oriëntatie zeker niet alleen om inhoudelijke zaken. De oriëntatie van de SLIM-les heeft een driedelige functie:

- a de leerlingen oriënteren op het concept van de lessenreeks;
- b praten over rollen en regels;
- c meervoudige intelligentie en vaardigheden aan de orde stellen

De beide laatste functies zijn heel specifiek voor SLIM, vandaar dat we er hier nog enige aandacht besteden. Het praten over rollen en regels maakt deel uit van het creëren van een (pedagogisch) werkklimaat in de SLIM-les. Leerlingen moeten leren dat voor goede samenwerking een aantal regels nodig zijn. Voorbeelden van regels zijn: 'iedereen heeft het recht om om hulp te vragen en iedereen

Les	Opdracht voor de leerlingen	Vaardigheden	Intelligentie
Media	Kies een onderwerp waarover in de drie (eerder geanalyseerde) kranten informatie te vinden is. Knip de artikelen uit en maak er een knipselposter van. Leg bij de presentatie aan de klas uit of je verschillen tussen de verschillende kranten hebt gevonden en welk verschillen je hebt gevonden.	1. analyseren verschillen tussen kranteberichten 2. informatie selecteren 3. vormgeven 4. uitleggen	logisch (1,2)  musisch (3) verbaal (4)
Kaarten	(Nadat leerlingen geografische kaarten hebben geanalyseerd en met elkaar bedacht hebben welke vormen van informatie je goed op een kaart kunt weergeven)  Maak met behulp van de (bijgeleverde) informatie en de kennis die jullie als groep hebben een plattegrond van de school voor nieuwe leerlingen. Bedenk goed welke informatie op die plattegrond moet voorkomen en welke middelen je kunt gebruiken om die informatie daarop te zetten.	1. tekenen, scheuren, knippen 2. informatie selecteren 3. inleven in doelgroep 4. vormgeven 5. 2-dimensionale afbeelding maken 6. met non-verbale middelen informeren	musisch (1,4,6) logisch (2) sociaal (3)  ruimtelijk (5)
Interview	(Nadat onder meer een interview uit het jeugdjournaal is geanalyseerd en gediscussieerd is over de betrouwbaarheid van de informatie die je uit interviews krijgt)  Bereid met je groep een kort interview voor. Dat interview gaat één van jullie tijdens de presentatie aan een medeleerling afnemen. Vraag je van tevoren goed af <b>wat</b> je te weten wilt komen en <b>hoe</b> je dat het beste kunt aanpakken. Houd er rekening mee dat je maar zeer kort de tijd hebt voor het interview	1. zich inleven in een ander 2. vragen stellen en doorvragen 3. analyseren interview 4. voordragen 5. improviseren 6. anticiperen op mogelijk verloop interview	sociaal (1,2,6) verbaal (2) logisch (3) musisch (4,5) verbaal (5) persoonlijk (6)
Verhalen	(Nadat leerlingen samen een verhaal hebben vergeleken met soortgelijke informatie uit een niet-fictionele tekst, en de betrouwbaarheid van de informatie is bediscussieerd)  Bereid een toneelstukje voor over de gebeurtenis waar het verhaal over ging. Je mag ook zelf een gebeurtenis kiezen. Vraag je goed af welke informatie je <b>wel</b> en welke informatie je <b>niet</b> met een toneelstuk kunt overdragen.	1. dramatiseren 2. analyseren teksten 3. zich inleven in gebeurtenis 4. voordragen 5. improviseren 6. met beperkte middelen een situatie herkenbaar maken	fysiek (1) musisch (1,4,5) logisch (2) sociaal (3)

Les	Opdracht voor de leerlingen	Vaardigheden	Intelligentie
Kaarten- bakken	(Nadat leerlingen voorbeelden van kaarten uit kaartenbakken hebben bekeken (o.a. in de schoolbibliotheek)	1. soorten informatie op systeemkaart kunnen herkennen	logisch (1)
	Maak een ontwerp voor een kaart in een kaartenbak. Maak het ontwerp op een groot stuk karton zodat je het bij de presentatie aan de klas kunt laten zien. Kies een van de onderstaande mogelijkheden of bedenk zelf een andere mogelijkheid: * een ledenbestand van een vereniging waar lid van bent * een bestand van leerlingen voor je klasdocent of mentor * een bestand van cd's * een klantenbestand van een kapperszaak * een voorraadbestand van een kledingzaak	2. zich kunnen verplaatsen in gebruiker kaartstelsel 3. informatie schematiseren en ordenen 4. lay-out bedenken	sociaal (2) ruimtelijk (3) musisch (4)
Naslag- werken	Ga naar de schoolbibliotheek en bekijk met elkaar welke naslagwerken er zijn. Bespreek met elkaar welke jullie het mooist of het interessantst vinden.	1. vormgeven 2. verwoorden van een mening	musisch (1) persoonlijk (2) verbaal (2)
	Voor dit naslagwerk maken jullie een <b>verkoopfolder</b> . In die folder laat je duidelijk naar voren komen welke informatie je in dit naslagwerk kunt opzoeken en hoe je dat moet doen.	3. in stappen plannen 4. informatie analyseren 5. inleven in publiek 6. strategie bepalen om naslagwerk te verkopen	logisch (3,6) sociaal (5)

*Afbeelding 2: Verwerkingsopdrachten, vaardigheden en aangesproken intelligenties*

*In de eerste kolom staat de titel van de les, in de tweede een samenvatting van de verwerkingsopdracht (waarbij tussen haakjes staat aangegeven wat er vooraf in de verkennende opdrachten gedaan is), in de derde kolom staat een lijst van de vaardigheden waarop een beroep wordt gedaan en in de laatste kolom de vorm van intelligentie waarmee die vaardigheden verbonden zijn. Bij het ontwerpen van de opdrachten wordt ernaar gestreefd zoveel mogelijk op verschillende vormen van intelligentie een beroep te doen.*

helpt'; 'niemand is klaar voordat iedereen klaar is'; 'niemand beschikt over alle kennis en vaardigheden die nodig zijn om een probleem op te lossen maar iedereen kan zijn eigen specifieke bijdrage leveren', 'ieder heeft een eigen taak maar je bent met z'n allen verantwoordelijk voor het geheel'.

Vooraf de derde functie, het aan de orde stellen van de vaardigheden die nodig zijn om een groepsopdracht tot een goed einde te brengen, is met het oog op het oplossen van statusproblemen van cruciaal belang. De leerlingen moeten zich ervan bewust worden dat er veel

manieren zijn om een waardevolle bijdrage aan het groepsproduct te leveren. Pas als dat door leerlingen algemeen geaccepteerd wordt, dan zijn er mogelijkheden om gericht te werken aan het uitbannen van de negatieve spiraal van verwachtingen. Dat gericht werken begint al in de oriëntatie. Immers, de leerling met een lage status moet de mogelijkheid hebben competentie te laten zien, daarom moet voor iedere betrokkene duidelijk zijn dat er veel manieren zijn om aan het groepsresultaat bij te dragen. Verder moet de klas er wel van overtuigd zijn dat het om een belangrijke vaardigheid

gaat als de docent tijdens de afronding en plein public het competente gedrag van de leerling in kwestie beschrijft. Overigens moet de docent natuurlijk de mogelijkheid hebben om die competentie waar te nemen. We komen daarop terug bij de beschrijving van het groepswerk.

**GROEPSWERK** Na de oriëntatie gaan de groepjes aan het werk. De groepjes werken aan verschillende opdrachten. Gedurende de lessenserie rouleren die opdrachten. Die groepsopdrachten gaan alle over één concept. Iedere groepsopdracht bestaat uit een aantal verkennende opdrachten (de leerlingen krijgen bij die opdrachten informatie op zogenaamde informatiekaarten die nodig is om de opdrachten uit te voeren) en een verwerkingsopdracht. De verwerkingsopdracht heeft zoveel mogelijk een 'open-einde'-karakter, wat wil zeggen dat de oplossingsweg en de uitkomst van het groepswerk niet vastliggen. Dat is nodig om de leerlingen zoveel mogelijk de kans te geven hun eigen weg te kiezen. Bovendien doet de groepsopdracht een beroep op een zo groot mogelijk scala aan vaardigheden. De verschillende groepjes werken tegelijkertijd aan de verschillende opdrachten. In de volgende lessen rouleren die opdrachten. In de lessenserie over informatie worden bijvoorbeeld de volgende opdrachten gegeven waarbij op specifieke vaardigheden en aspecten van de intelligentie een beroep wordt gedaan.

Voor ieder groepsopdracht is dus twee lesuur beschikbaar. terwijl de ene groep aan bijvoorbeeld 'media' werkt, werken andere groepen aan 'kaarten', 'interview', enzovoort. De volgende lesuren kiezen de groepen een andere opdracht.

Leerlingen worden overigens met dergelijke opdrachten niet zomaar het bos ingestuurd. Zij hebben de beschikking over verschillende materialen (onder meer zogenaamde informatiekaarten) waar zij met elkaar informatie uit kunnen halen en conclusies uit kunnen trekken die van belang zijn voor het vinden van een oplossing voor hun groepsopdracht. Dan moeten zij samen analyseren, logisch redeneren en ook kritisch denken.

Opdrachten zijn gericht op het ontwikkelen van denkvaardigheden, zowel in de produktieve als in de reproductieve sfeer. Reproductieve

vormen zijn: analyseren van informatie en het verwerven van concepten, in de produktieve sfeer gaat het om combineren van verschillende elementen, het toepassen van concepten, het bedenken van oplossingen voor complexe problemen, evalueren van oplossingsmogelijkheden, verbanden leggen. Tijdens het groepswerk kan de docent bijdragen aan de ontwikkeling van deze denkvaardigheden door op vragen van leerlingen niet direct antwoord te geven, maar hen door middel van nieuwe vragen op het goede spoor te zetten. Overigens zal hij tijdens het groepswerk zoveel mogelijk aan de eigen verantwoordelijkheid van de leerlingen zelf overlaten. Net als de leerlingen moet de docent zich ook aan rollen en regels houden. Dat betekent bijvoorbeeld dat de docent alleen een vraag beantwoordt als die namens het hele groepje door de woordvoerder van het groepje gesteld wordt, en dat de docent zich zo min mogelijk met de werkende groepjes bemoeit. Zeker in het begin is dat bijzonder moeilijk. Het is voor de meeste docenten zeer verleidelijk om instructies en aanwijzingen te geven, maar bij SLIM is dat uit den boze. De groepjes moeten immers zelfstandig werken en door overleg hun problemen oplossen. Daar leren ze het meeste van.

Als rollen en regels samen goed functioneren heeft de docent tijdens het groepswerk zijn handen vrij om zich te richten op de problematiek van status, verwachtingen en zelfbeeld. Tijdens het groepswerk is de voornaamste taak van de docent leerlingen te observeren om (zo onbevooroordeeld mogelijk) vast te stellen wat ieders bijdrage is. Als met name een leerling van wie dat niet direct verwacht wordt, een bepaalde belangrijke vaardigheid laat zien, dan kan de docent dat later gebruiken om die leerling publiekelijk op die bekwaamheid te wijzen, waardoor die leerling later mogelijk meer betrokken zal worden bij het groepswerk en dus meer zal interacteren met zijn medeleerlingen en meer zal leren.

Als het toch noodzakelijk is dat de docent zich met een groepje bemoeit, bijvoorbeeld omdat het vastzit of niet aan het werk is, dan doet de docent dat bij voorkeur door het stellen van vragen en het geven van feedback. Directe aanwijzingen en instructies kan hij vermijden, omdat het materiaal zich in principe leent voor zelfstandig werken. Maar ook wan-



neer leerlingen niet goed aan het werk zijn, gaat de docent anders te werk dan gewoonlijk: geen directe correcties, maar specifieke feedback. Goede specifieke feedback bestaat tenminste uit een heldere beschrijving van de situatie die de docent waarneemt, eventueel gevolgd door een beschrijving van het effect ervan en een oordeel erover. Vervolgens laat de docent het aan de leerlingen over om hieruit hun conclusies te trekken. Een voorbeeld:

Een groepje moet als groepsopdracht een poster ontwerpen. De docent neemt waar dat maar één leerling zit te tekenen, terwijl de anderen toekijken. Nu zou de docent tegen het groepje kunnen zeggen dat ze met zijn allen aan het werk moeten. Dat is echter in onze ogen niet erg effectief. Een goede SLIM-docent gaat anders te werk. Hij zegt bijvoorbeeld: 'Ik zie dat Wim alleen zit te tekenen. Als hij al het werk alleen moet doen, denk ik niet dat jullie op tijd met je poster klaar zullen zijn. Ik kom zo terug om te zien hoe jullie dit hebben opgelost.' De docent laat het verder aan het groepje over om te zien wat ze met deze opmerking doen. Het ligt voor de hand dat de leerlingen nu zullen besluiten om de taken beter te verdelen. Als dat inderdaad gebeurt, dan kan de docent daar later, bijvoorbeeld tijdens de afronding, een positieve opmerking over maken.

Ook ordeproblemen zal de docent bij voorkeur oplossen door leerlingen met hun gedrag te confronteren en niet door ze direct te corrigeren.

**DE AFRONDING** De belangrijkste functie van de plenaire afronding is dat de verschillende groepjes hun eindprodukt presenteren; naar aanleiding van vragen van de docent of van de klas verantwoorden waarom ze bepaalde beslissingen hebben genomen en vaak ook hoe ze de opdracht hebben aangepakt. Het is van groot belang voor het leerproces dat de docent de verbanden legt tussen de resultaten van het groepswork, de ervaringen van de leerlingen en het centrale concept. Door denk vragen te stellen gaat de docent na of de leerlingen het concept begrepen hebben en probeert hij het inzicht te vergroten. Bovendien probeert hij de leerlingen te stimuleren het concept in te passen in hun eigen denkwereld.

De afronding is echter vooral het moment

om waar mogelijk in te gaan op specifieke bijdragen van leerlingen die hij tijdens het groepswork heeft waargenomen om daarmee te proberen de verwachtingen die er bestaan met betrekking tot die leerlingen bij te stellen. Als een leerling van wie over het algemeen niet veel verwacht wordt, tijdens het groepswork heeft laten zien over een bepaalde bekwaamheid te beschikken die belangrijk was voor het groepsresultaat, beschrijft de docent aan de klas (1) wat die leerling heeft gedaan, (2) over welke bekwaamheid hij beschikt en (3) dat het dus belangrijk kan zijn om deze leerling in je groepje te hebben. Het heeft alleen maar zin een leerling te prijzen om iets wat hij daadwerkelijk heeft gedaan, anders werkt het averechts.

### **SLIM in de praktijk**

Veel gelegenheid om ervaring met SLIM in de praktijk op te doen is er nog niet geweest. Er is inmiddels wel adequaat lesmateriaal ontwikkeld, o.a. voor Nederlands. Een twaalfstal docenten hebben het eerste gedeelte van de scholing achter de rug, maar van een schoolbrede implementatie van SLIM is tot op dit moment nog geen sprake. Dat betekent dat er nog geen generalisaties gemaakt mogen worden. Toch zijn de eerste ervaringen hoopgevend.

Op een brede scholengemeenschap bij Amsterdam bestond al enige tijd de behoefte om meer aandacht te gaan besteden aan de cognitieve ontwikkeling van de leerlingen. De school bezat weliswaar een traditie van vernieuwend onderwijs, maar door een grote nadruk op sociaal-pedagogische aspecten van het leren waren de leerresultaten enigszins op de achtergrond geraakt. De school vond in SLIM een goede aanvulling op haar repertoire: het gaat bij SLIM immers om leren *denken* en het aanleren van concepten.

SLIM vond op deze school een goede voedingsbodem vanwege de professionaliteit van de docenten en het pedagogische klimaat in de school. Ook organisatorisch gaf het inpassen van SLIM niet heel veel problemen. Het rooster was flexibel en de lesdag werd verdeeld in periodes van 80 minuten, een ideaal SLIM-rooster dus. Bovendien was het gunstig dat de leraren en de leerlingen enigszins vertrouwd waren

met de structuur van de SLIM-les: een plenair deel in de kring, een deel zelfwerkzaamheid in kleine groepen (wat overigens iets anders is dan groepswork) en weer een plenaire afronding.

Er werden voor het vak Nederlands twee lessenseries uitgevoerd in het kader van de eerste scholing. De eerste had als centraal begrip (concept) 'publiekgerichtheid' en in de tweede serie stond 'overtuigen' centraal. Beide series sluiten aan bij de kerndoelen van de basisvorming en voldoen aan de criteria van SLIM. Een aantal lessen werden door een lid van het SLIM-projectteam geobserveerd en nabesproken.

De docent was een zeer ervaren lerares Nederlands. De omgang met de leerlingen gaf haar dan ook weinig problemen. Veel moeilijker was het voor haar om afstand te doen van gedrag dat bij de traditionele docentenrol hoort: aanwijzingen geven, feitelijke vragen stellen, zich bemoeien met het groepswork ('En, jongens, hoe gaat het?'), even snel uitleggen hoe iets moet, in een onderwijsleergesprek herhalen wat een leerling zegt, leerlingen helpen, kortom allerlei gedrag dat hoort bij een docent die zich verantwoordelijk voelt voor de leerlingen, maar dat er vaak mede oorzaak van is dat leerlingen zich afhankelijker gaan opstellen. Vanwege het belang dat bij SLIM wordt gehecht aan de eigen verantwoordelijkheid van de leerlingen moest zij dan ook wat meer afstand nemen. In het begin had zij daardoor erg het gevoel veel niet te mogen (van de begeleiders) en dat maakte haar aanvankelijk onzeker. De intensieve voorbereiding en de ingewikkelde organisatie van de SLIM-les vielen haar bij de eerste reeks nog wel vrij zwaar.

Opmerkelijk was dat zij in zeer korte tijd in staat bleek om haar optreden ingrijpend te veranderen en (vanuit de SLIM-optiek) te verbeteren. Al bij de tweede lessenreeks (na 6 SLIM-lessen!) verliepen de lessen gesmeerd en kon zij zich gaan concentreren op de verfijning van haar SLIM-repertoire: goed feedback geven en denkvragen stellen. Dat bleek overigens niet zo gemakkelijk, maar als het wel goed ging dan kon ze gelukkig ook meteen de gunstige effecten ervan zien. Haar motivatie om met SLIM door te gaan werd daar in belangrijke mate door bepaald; zelfs bij die eerste schreden op het SLIM-pad waren er een paar

belangrijke verschuivingen bij haar leerlingen te zien.

De groep waarin de lessen werden uitgevoerd was een normale heterogene, kleurrijke brugklas met ook een aantal leerlingen voor wie Nederlands niet de eerste taal was. Het was een klas waarin de statusproblematiek (mede door SLIM) duidelijk voor docent en begeleider zichtbaar werd. Sommige leerlingen werden door de anderen volstrekt niet serieus genomen en hadden kennelijk van zichzelf ook geen erg hoge verwachtingen.

De leerlingen waren er uiteraard niet aan gewend om met SLIM te werken. Op de organisatie van de SLIM-les waren ze echter opmerkelijk snel ingespeeld en er waren dan ook al snel positieve ontwikkelingen te constateren. Tijdens het groepswork waren de leerlingen in het algemeen actief en betrokken. Ze werden kennelijk gegrepen door de opdrachten. Sommige zeer passieve leerlingen stelden zich veel actiever op, met name doordat er een beroep werd gedaan op een groot scala aan vaardigheden. Leerlingen die normaal gesproken zelden aan het woord kwamen werden onder andere door de presentaties en de daarin rouserende rollen gedwongen om voor de groep te spreken zonder dat bedreigend voor ze was. Natuurlijk was de situatie nog lang niet optimaal. Respect hebben voor de bijdrage van anderen, elkaar helpen, je verantwoordelijk voelen voor het reilen en zeilen van de groep, dat zijn allemaal gedragingen die niet van de ene op de andere dag kunnen worden aangeleerd.

Tijdens de SLIM-lessen werd er door de leerlingen hard, soms zelfs uitgesproken fanatiek, gewerkt. De anderstalige leerlingen leverden een even grote bijdrage aan het groepswork als de anderen. Er werd veel overlegd en samengewerkt. De taakverdeling functioneerde goed, maar aan werkelijke gedeelde verantwoordelijkheid ontbrak het vaak nog. Toch zijn de positieve waardering van de docente en de zelfs bij deze prille pogingen gesignaleerde effecten bij de leerlingen aanleiding voor de school om door te gaan met SLIM en zes nieuwe docenten te laten opleiden.

## Slotopmerkingen

SLIM betekent: conceptueel leren voor meer leerlingen. Voor de meertalige klas betekent SLIM dat alle leerlingen kunnen meedoen en op een functionele manier hun taalvaardigheid kunnen ontwikkelen. Doordat er een klimaat wordt gecreëerd waarin leerlingen elkaar helpen en doordat er opdrachten worden gegeven waarbij de taalvaardigheid niet de enige voorwaarde tot het leveren van prestaties is, zit de taalzwakkere leerling niet steeds in een achterstandspositie. Integendeel: alle leerlingen kunnen een bijdrage leveren.

SLIM doet een groot beroep op de professionele kwaliteiten van de docent: vakinhoudelijke kennis, organisatorische vaardigheden (m.n. met het oog op het management van samenwerkingsprocessen), communicatieve vaardigheden (m.n. met het oog op constructieve reacties op leerlingen gedrag), openheid (m.n. waar het gaat op het omgaan met verwachtingen ten aanzien van bepaalde leerlingen), kwaliteiten die nodig zijn om goed te observeren en om te reflecteren op eigen gedrag. SLIM is dan ook in eerste instantie een scholingsproject. De SLIM-werkwijze vergt ook aangepast materiaal. Scholing heeft immers weinig zin als er geen materiaal is om het geleerde in de praktijk toe te passen. Het materiaal, overigens, is alleen bruikbaar voor wie zich heeft laten scholen. SLIM voegt wat toe aan het repertoire van docenten die de ambitie hebben om zoveel mogelijk leerlingen zoveel mogelijk te laten leren. De veranderingen in het onderwijs nopen tot een nieuwe aanpak. We hebben in dit artikel met name de docent benaderd als een professional die een bewust gekozen beleid wil uitvoeren. Wie denkt dat niet te kunnen, zit eigenlijk al in een neergaande spiraal van negatieve verwachtingen ten aanzien van zijn eigen professionele mogelijkheden en resultaten.

## Literatuur

- Brinke, S. ten, *The complete mother-tongue curriculum*. Groningen: Wolters-Noordhoff Longman, (1976)
- Cohen E., *Designing Groupwork: Strategies for the Heterogeneous Classroom*. New York: Teacher College Press, 1994 (tweede druk)

Gardner, H., *Frames of Mind; The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books, 1983.

VALO-moedertaal, ad hoc subcommissie Taal in het kader van intercultureel onderwijs (TIKICO), *Criteria voor leerplanontwikkeling voor intercultureel onderwijs*. Enschede: VALO-moedertaal, 1992.