

Intercultureel onderwijs en coöperatief leren: waar paden elkaar kruisen en samen verder lopen

Erik D'haveloose

De doelstelling van intercultureel onderwijs (ICO) is leerlingen leren omgaan met diversiteit. Van alle modes en trends die de westerse wereld aan het einde van de vorige eeuw hebben bezocht, lijkt de diversiteitsrage wel een van de meest duurzame. Administraties, scholen, bedrijven, voetbalploegen, ja zelfs hele burgersamenlevingen, breken zich heden ten dage het hoofd over de manier waarop een leefbare en vooral productieve omgang met diversiteit kan worden gerealiseerd, in de eerste plaats binnen microkosmosen, maar bij uitbreiding ook in de hele maatschappij.



Omgaan met diversiteit is dus geen evidentie. Zo gaat er allereerst een uitdrukkelijke keuze aan vooraf. Men kan er in principe voor kiezen niet of onwillig om te gaan met diversiteit, door ze te negeren (klassiek voorbeeld: de joodse chassidische gemeenschap in Antwerpen) of door van de ander aanpassing te eisen (bijvoorbeeld de assimilatiepolitiek van uiterst rechts). Ten tweede rijzen meteen een hele boel praktische vragen als men 'ja, ik wil' antwoordt. Wat wil men precies bijvoorbeeld? De praktijk toont alvast dat de vlag van positief omgaan met diversiteit verschillende ladingen dekt. Een bedrijf dat een gehandicapten toilet voorziet en een allochtoon aan de inkombarbie plaatst, een leerkracht katholieke godsdienst die een bezoek aan de moskee organiseert, een organisatie die al haar leden een 'verdraagzaamheidscharter' laat ondertekenen, ze komen wellicht allemaal in aanmerking voor een diversiteitsprijs, maar weten u en ik nu

wat ons te doen staat als onze buurman sojaburgers wil op de straatbarbecue en wijzelf worsten?

INTERCULTUREEL ONDERWIJS EN LEREN OMGAAN MET DIVERSITEIT

Het Steunpunt Intercultureel Onderwijs heeft van bij zijn ontstaan gekozen voor een actieve en pragmatische benadering van omgang met diversiteit. In deze benadering staan de begrippen 'interculturele competentie' en 'intercultureel leren' centraal. *Interculturele competentie* is het geheel aan kennis, vaardigheden en attitudes dat een individu ter beschikking heeft om bij een confrontatie met diversiteit (een andere visie, een andere manier van doen,

***Weten u en ik nu
wat ons te doen
staat als onze
buurman soja-
burgers wil op de
straatbarbecue en
wijzelf worsten?***

een andere manier van kleden,...) deze in de eerste plaats onbevangen, met een open blik en zonder vooroordelen tegemoet te treden, maar er idealiter ook op een actieve manier mee om te gaan, met name door de aangetroffen diversiteit een plaats te geven in het eigen cultureel referentiekader. In dit laatste geval spreken we van *intercultureel leren*.

Of en wanneer intercultureel leren optreedt, valt moeilijk te voorspellen; daarvoor is het

te afhankelijk van de context, de specifieke situatie, de partner(s) waarmee men interageert. In een onderwijs-situatie moeten we ons dan ook vooral toespitsen op het creëren van contexten waarin intercultureel leren mogelijk wordt gemaakt. Dit betekent een dubbele opdracht voor scholen en leerkrachten: het verhogen van de interculturele competentie van leerlingen en van zichzelf, én, daarmee samenhangend, voldoende

'oefenmateriaal' voorzien dat omgang met diversiteit mogelijk maakt. Dat oefenmateriaal is de bouwsteen van intercultureel onderwijs. Het kan bestaan uit leerinhouden (bijvoorbeeld literatuuroverzichten niet enkel laten bestaan uit werken van mannelijke blanke auteurs), leerkrachthandelen (bijvoorbeeld verschillende vormen van leerlingengedrag toelaten) of didactische werkvormen (bijvoorbeeld die werkvormen introduceren die leerlingen toelaten om diversiteit in handelen, denken en interageren bij medeleerlingen te ervaren en eruit te leren). Deze laatste bouwsteen is het voorwerp van dit artikel. De inhoud van dit artikel is gebaseerd op ervaringen uit mijn praktijk van navormer in het secundair onderwijs. Gelijkenissen met bestaande personen en

situaties zijn dan ook niet louter denkbeeldig of toevallig.

COÖPERATIEF LEREN EN OMGAAN MET DIVERSITEIT

De tijd dat intercultureel onderwijs uitsluitend was gericht op kennis van vreemde culturen of het omgaan met migranten in de klas is voorbij. Vandaag is het begrip 'diversiteit' verruimd tot alle mogelijke verschillen die er kunnen bestaan tussen leerlingen in een klas. Deze vernieuwde invulling van diversiteit heeft er onder meer toe geleid dat het aantal mogelijkheden om in de dagelijkse praktijk van klas en school, en wel álle klassen en scholen, met diversiteit te leren omgaan, drastisch is toegenomen. Deze diversiteit – die wel steeds afhankelijk is van de context, bijvoorbeeld het lesonderwerp dat op dat moment aan de orde is –, in kennisniveau tussen leerlingen, verschillen in oplossingsstrategie, ervaringen en visies, opinies en attitudes, voorkeuren en beschouwingen, gewoonten en interesses... een plaats geven binnen de lessen en lesdoelstellingen van elke dag vormt dé uitdaging van intercultureel onderwijs. Intercultureel onderwijs is dus geen onderwijs dat naast het curriculum wordt bedreven, het is ook geen project met een begin- en een einddatum, het start met het ochtendlijke belseignaal en het eindigt zo omstreeks 16 uur, elke dag opnieuw.

Intercultureel onderwijs start met het ochtendlijke belseignaal en eindigt zo omstreeks 16 uur, elke dag opnieuw.

Maar wat staat leerkrachten en scholen die intercultureel onderwijs willen inrichten dan concreet te doen? In dit artikel willen

De tijd dat intercultureel onderwijs uitsluitend was gericht op kennis van vreemde culturen of het omgaan met migranten in de klas is voorbij.

we ons beperken tot het aanbieden van één methode, die bij uitstek geschikt is om te werken aan de interculturele competentie van leerlingen, maar die tegelijk tegemoet komt aan een verzuchting van veel onderwijsbetrokkenen, niet in het minst de leerlingen zelf: een (inter)actievere verwerking van leerstof. Het gaat om coöperatief leren.

Coöperatief leren is een methode waarbij leerlingen tot resultaten komen door met elkaar samen te werken.

We willen ons binnen het bestek van dit artikel niet mengen in het debat dat woedt tussen onderzoekers en praktijkmensen betreffende de wel- of waddaden van coöperatief leren als het gaat om het bereiken van cognitieve doelen. We onderschrijven wél het axioma dat coöperatief leren, mits goed doseren (en dus niet doceren) en mits het in acht nemen van een aantal fundamentele voorwaarden en regels leidt naar een beter begrip van een bepaalde massa leerstof door méér leerlingen, in het bijzonder door die leerlingen die als 'zwak' staan geboekstaafd. We worden in ons geloof versterkt door het 'Loch ness'-gehalte van coöperatief leren: net zoals het Schotse monster duikt het recept coöperatief leren steeds opnieuw op – het is dus alles behalve onderwijsvernieuwing – en, het moet gezegd, weer onder, maar als wijze heerschappen als Confucius, Quintillianus, Seneca, Comenius en John Dewey coöperatief leren aanzagen als de meest voordelige onderwijsmethode (Putnam, 1998), dan zal daar zeker iets van aan zijn.

WAT IS COÖPERATIEF LEREN?

Coöperatief leren is een methode waarbij leerlingen tot resultaten komen door met elkaar samen te werken. Een leerkracht die regelmatig 'gewoon' groepswork organiseert in de klas, zal wel weten dat een goede samenwerking tussen leerlingen niet zo evident is en heeft vast al te maken gekregen met een of meerdere problemen die dan de kop opsteken. Deze problemen zijn ondertussen klassiek: op nummer één prijkt de non-participatie van bepaalde leerlingen in de groep, al of niet gekoppeld aan dominantie door een andere leerling. Op twee staat het chaotische karakter van groepswork. Op drie de scheve verhouding tussen de geïnvesteerde moeite en (voorbereidings)tijd en de bereikte resultaten.

Deze problemen kunnen voor een groot deel worden ondervangen door een aantal basisprincipes van coöperatief leren in het klassieke groepswork te introduceren. Deze principes maken coöperatief leren tot een weliswaar open werkvorm, waarin leerlingen zelfstandig leren (samen)werken en leren omgaan met elkaars diversiteit, maar hij wordt tegelijk omkaderd door een strakke organisatie en heldere regels. In elk geval staat coöperatief leren ver af van het quasi-anarchistisch onderwijs waar het door sommigen verkeerdelijk voor wordt gehouden.

Het is zeker de verdienste van een aantal Amerikaanse (her)uitvinders van coöperatief leren geweest om een aantal sleutelbegrippen te definiëren die coöperatief leren 'verheffen' boven andere vormen van groepswork.

Coöperatief leren staat ver af van het quasi-anarchistisch onderwijs waar het door sommigen verkeerdelijk voor wordt gehouden.

Over deze sleutelbegrippen bestaat vandaag in de literatuur veel overeenstemming (o.a. Cohen, 1994; Ebbens, 1997; Kagan, 1992; Putnam, 1998).

DE VIJF SLEUTELBEGRIPPEN VAN COÖPERATIEF LEREN

POSITIEVE WEDERZIJDSE AFHANKELIJKHEID

Met positieve wederzijdse afhankelijkheid wordt bedoeld dat leerlingen die samen aan een opdracht werken, een taak uitvoeren of een hoeveelheid leerstof onder de knie krijgen, elkaar op de een of andere manier nodig hebben. Als dit niet het geval is, vervalt een belangrijk argument om groepswork te organiseren en is wellicht een andere werkvorm aangewezen. In elk geval zijn een aantal strategieën voorhanden om de wederzijdse afhankelijkheid bij een groepsopdracht op te voeren.

Verdeelde informatie. Een leerstofgeheel wordt in een aantal logische delen opgesplitst. Elk groepslid krijgt een ander deel toegewezen. Na verloop van tijd presenteren groepsleden hun onderdeel aan elkaar. Alle leerlingen dienen het volledige leerstofgeheel onder de knie te krijgen, want de leerkracht gaat na of alle leden alle materiaal begrijpen (zie onder: 'Legpuzzel').

Rolverdeling. De leerkracht geeft aan elk groepslid een extra verantwoordelijkheid in de vorm van een rol. Alle rollen zijn nodig om de opdracht tot een goed einde te brengen. Rolverdeling biedt een extra steun in de organisatie van het groepswork en zorgt er bovendien voor dat de leerkracht ruimte en tijd krijgt om andere taken op te nemen, bijvoorbeeld het ondersteunen van minder goed functionerende groepen. Klassieke

rollen bij coöperatief leren zijn: aanvoerder, verslaggever, tijdbewaker, materiaalmeester en bemiddelaar.

Heterogene samenstelling. De leerkracht heeft een groepsopdracht uitgewerkt waarvoor verschillende soorten vaardigheden zijn vereist. De verschillende groepen zijn door de leerkracht zo samengesteld dat leerlingen op elkaars vaardigheden een beroep moeten doen om tot een goed gezamenlijk groepsresultaat te komen.

Samen uit, samen thuis. De groepsopdracht wordt niet (of slechts gedeeltelijk) individueel gequoteerd. Leerlingen hebben er dus alle belang bij om elkaar tot participatie en samenwerking te stimuleren.

INDIVIDUELE AANSPEEKBAARHEID

Leerlingen die er de kantjes aflopen en bij groepswork zoveel mogelijk het werk aan anderen overlaten: het is van alle tijden en plaatsen. De beste remedie om hieraan te verhelpen, blijft natuurlijk een duidelijke en boeiende opdracht voorzien die elke leerling aanspreekt. Maar in een aantal gevallen is dat nog niet voldoende. Dan resten er een aantal strategieën die alle leerlingen 'verplichten' hun duit in het zakje te doen:

- Leerlingen krijgen voor ze in groep werken eerst een individuele opdracht, waarvan ze elkaar, vooraleer verder te gaan, de uitkomst vertellen.
- Elke leerling krijgt een specifieke taak en/of rol; over het uitvoeren ervan moeten ze naderhand ook verantwoording afleggen.
- Leerlingen weten niet op voorhand wie van het groepje zal worden aangeduid om verslag uit te brengen.
- Leerkrachten besteden bij het begeleiden van de groepjes veel tijd aan feed-

back en steun voor individuele leerlingen.

- De opdracht is zo opgebouwd dat een leerling niet een tweede maal aan de beurt kan komen vooraleer iedereen aan de beurt is geweest.

DIRECTE INTERACTIE

Het sleutelbegrip 'directe interactie' verwijst naar de fysieke omstandigheden waarin het groepswork plaatsvindt. Voor coöperatief leren waarbij groepen worden gevormd van meer dan twee leerlingen is het nodig dat leerlingen tegenover elkaar zitten, zoals aan een kaarttafel bijvoorbeeld. Dit veronderstelt dat de klassieke klasopstelling doorbroken zal moeten worden. Het is aan te raden de procedure om snel van de ene klasopstelling naar de andere over te gaan enkele keren met de leerlingen te oefenen zodat na verloop van tijd zo min mogelijk lestijd verloren gaat.

AANDACHT VOOR SOCIALE VAARDIGHEDEN

Goed bedoelde pogingen om coöperatief leren te introduceren lopen vaak spaak op een gebrek aan aandacht voor de ontwikkeling van sociale vaardigheden bij en door leerlingen. Doorgaans wordt nogal gemakkelijk aangenomen dat alle leerlingen beschikken over een behoorlijke dosis sociale vaardigheden. Of er wordt van uitgegaan dat de leerlingen die sociale vaardigheden wel zullen verwerven tijdens de opdracht. Dat laatste is natuurlijk ook gedeeltelijk waar en leerlingen zullen ongetwijfeld ook leren uit een 'mislukte' opdracht, maar als een leerkracht de vooropgestelde cognitieve doelen niet haalt, blijft hij toch achter met een kater.

Wondermiddelen om hieraan tegemoet te komen, bestaan er niet. Samenwerken is nu eenmaal moeilijk, en er zal altijd een zeker vallen en opstaan met de introductie van coöperatief leren gepaard gaan, maar er bestaan toch enkele strategieën om de kansen op succes te verhogen.

Een eerste strategie is het volgen van de weg van de geleidelijkheid. Veel leerkrachten die starten met coöperatief leren, mikken meteen heel hoog en kiezen ervoor om lang lopende opdrachten uit te laten voeren door relatief grote groepen van 4 à 5 leerlingen. Voor hen dient aangestipt dat bepaalde vormen van coöperatief leren niet meer dan enkele minuten hoeven te beslaan, ingebouwd kunnen worden in een onderwijsleergesprek en uitgevoerd door groepen van twee leerlingen (partnerwerk), bijvoorbeeld leerlingen die naast elkaar zitten in de klas. Dit zijn werkvormen die zeer geschikt zijn als startpunt voor coöperatief leren, zonder veel organisatorische besommeringen en die bovendien waarborgen bieden voor onderlinge afhankelijkheid en individuele aanspreekbaarheid van leerlingen.

Een tweede mogelijke strategie is om de leerlingen van een klas een trainingsprogramma 'samenwerkingsvaardigheden' te laten doorlopen vooraleer effectief te starten met coöperatief leren. Er bestaan heel wat oefeningen, geschikt voor alle leeftijdsniveaus, die als primaire doelstelling hebben leerlingen ervaringen te laten opdoen in zaken als bondig argumenteren, discussiëren, elkaar helpen en hulp aanvaarden, een groepsstrategie ontwikkelen, naar elkaar leren luisteren of samen tot een oplossing komen. Deze oefeningen laten leerlingen niet enkel ervaren dat samenwerken aangenaam kan zijn, maar dat het in veel gevallen ook leidt naar betere resultaten. De ervaring leert dat leerlingen die een dergelijk

programma hebben doorlopen, ook nadien als ze echt aan het coöperatief leren gaan, een stuk vlotter met elkaar kunnen samenwerken.

AANDACHT VOOR HET GROEPSPROCES

Een laatste aandachtspunt betreft de aandacht voor het groepsproces. Coöperatief leren vraagt naast een inhoudelijke evaluatie ook een bespreking van het samenwerkingsproces. Het is nuttig om leerlingen na een groepsopdracht expliciet te bevragen over wat goed liep, wat stroef ging, wie veel bijdroeg aan het groepsproduct en wie minder. Een dergelijke evaluatie verhoogt niet alleen de individuele aanspreekbaarheid van de

leerlingen; via reflectie over de aard en de mate van samenwerking kunnen leerlingen ook heel wat opsteken met het oog op een toekomstige samenwerking.

EEN AANTAL COÖPERATIEVE WERKVORMEN

In het vormingsaanbod dat door Steunpunt ICO met betrekking tot coöperatief leren wordt voorzien, wordt gebruik gemaakt van een twintigtal coöperatieve werkvormen die alle samen een goede samenvatting bieden

van wat er vandaag allemaal op de markt is (Steunpunt ICO, 2002). Ze hebben met elkaar gemeenschappelijk dat ze kunnen worden ingezet om sociale vaardigheden en omgang met diversiteit van leerlingen te versterken. Voor het overige zijn ze echter heel divers. Zo bestaan er werkvormen die heel geschikt zijn om voorkennis bij leerlingen aangaande een bepaald thema te activeren; andere kunnen dan weer ingezet worden als synthese-oefening. Er zijn werkvormen bij die geschikt zijn om aan kennisinhouden te werken; andere lenen zich dan weer beter voor het werken aan vaardigheden of het opbouwen van een visie of een opinie. Bepaalde werkvormen nemen weinig tijd in beslag, vergen geen organisatorische spitsvondigheden en worden het best door duo's uitgevoerd; andere vereisen dan weer een aangepaste klasopstelling, meer tijd en een opdeling van de klas in grotere groepen.

Voor elk wat wils dus en het hangt van een aantal factoren af welke werkvormen al of niet in aanmerking komen op een gegeven moment: de specifieke doelstellingen van de les, de beschikbare accommodatie, het lesonderwerp, de kennis, attitudes en vaardigheden aanwezig in de klasgroep, de klassfeer, de vertrouwdeheid van de leerkracht met coöperatief leren,... Hieronder presenteren we vier werkvormen, volgens oplopende moeilijkheidsgraad, maar alle vier bruikbaar in de dagelijkse klaspraktijk en toepasbaar op heel wat verschillende leerinhouden.

DENKEN-DELEN-UITWISSELEN

Denken-delen-uitwisselen is een korte werkvorm die zich uitstekend leent voor de inbouw in een onderwijsleergesprek. Het is een vorm van werken in duo's die een alternatief kan zijn voor traditionele vraagtechnieken.

STAP 1: DENKEN

De leerkracht stelt een vraag en geeft aan iedereen de opdracht om over een antwoord na te denken. Hij geeft minimum 10 seconden bedenktijd.

STAP 2: DELEN

Na een teken van de leerkracht delen de leerlingen hun antwoord met hun buur en stellen eventueel hun individueel antwoord bij.

STAP 3: UITWISSELEN

De leerkracht kiest enkele willekeurige leerlingen uit voor een antwoord. De verschillende antwoorden kunnen op hun beurt aanleiding zijn voor een klasgesprek.

VOORBEELDEN

- *Noem een aantal edelgassen*
- *Wat is drieslagstelsel?*
- *Hoe schrijf je 'naar verluidt'?*
- *Welke functies dienen zeker aanwezig te zijn in een stad?*

Het surplus van deze werkvorm is het aantal leerlingen dat je activeert met één vraag. Het is gangbaar om bij een vraagstelling tijdens een onderwijsleergesprek een willekeurige leerling aan te duiden of een leerling die de hand opsteekt aan het woord te laten. Op dat moment zijn de andere leerlingen niet-actief. Denken-delen-uitwisselen verplicht alle leerlingen van een klas over een vraag na te denken én een mogelijk antwoord te formuleren.

CONCEPT MAPPING

'Concept mapping' is een werkvorm die het vermogen tot synthetisch en conceptueel denken van leerlingen aanscherpt. Leerlingen leren via deze werkvorm relaties leggen tussen een centraal begrip en deelbegrippen en ze leren zien hoe al deze begrippen met elkaar in verband staan. 'Concept mapping' kan gebruikt worden bij de start van een leerstofgeheel om voorkennis bij leerlingen te activeren, of op het einde om na te gaan of de leerstof werd begrepen en in een logisch geheel kon worden gevat.

STAP 1

Leerlingen worden in groepen verdeeld van 2 tot 4. Ze krijgen per groep een groot vel papier. Je kan vooropstellen dat elke leerling met een andere kleur schrijft, zodat de individuele bijdrage van elke leerling achteraf kan worden achterhaald.

STAP 2

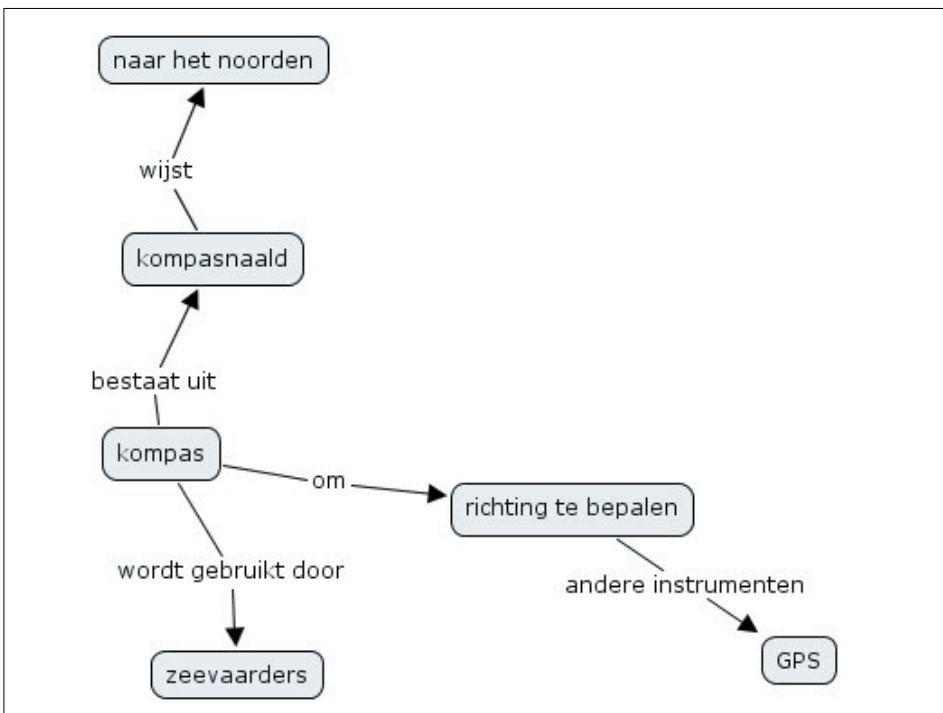
Het kernbegrip wordt in het midden van het blad geschreven. Elk om beurt noteren de leerlingen op het blad een begrip dat in verband staat met dat kernbegrip.

STAP 3

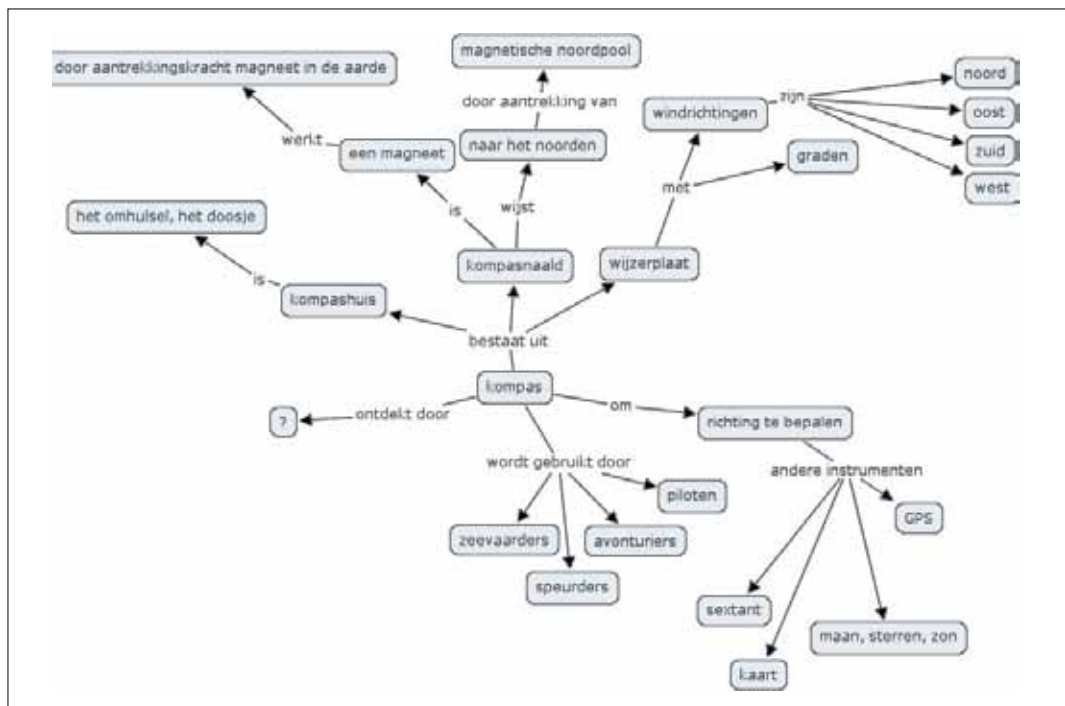
Na een aantal rondjes worden de verschillende begrippen gegroepeerd, worden ze met elkaar in verband gebracht door middel van lijnen en worden deze verbanden benoemd.

Een alternatieve aanpak is om de leerlingen eerst individueel een concept map te laten maken, ze daarna te laten vergelijken met een of meerdere medeleerlingen en daarna tot een concept map voor de hele groep te komen.

VOORBEELD: het kompas (Ernalsteen, 2004), zie figuur 1 en figuur 2



FIGUUR 1: Een individuele concept map bij aanvang van de les over 'het kompas'



FIGUUR 2: Een concept map na de les over het kompas en na vergelijking met een medeleerling

A/B-ACTIVITEITEN

Een A/B-activiteit is een coöperatieve werkvorm waarbij leerlingen in groepen van vier of vijf zelfstandig informatie verwerken en aan elkaar doorgeven (A) en in een tweede fase (B) de verworven inhoud toepassen in een 'creatieve' opdracht. De bedoeling van deze creatieve opdrachten is om naast de traditionele academische vaardigheden ook andere vaardigheden bij leerlingen aan te spreken. Wanneer ook talenten of vaardigheden als zingen, tekenen, leiding geven, zich inleven, construeren, dramatiseren, ordenen,... worden aangeboord, verhoog je niet alleen de kans op betrokkenheid bij meer leerlingen, maar bied je ook leerlingen die verbaal misschien wat minder sterk zijn of wat meer moeite hebben met logisch redeneren kansen op een succeservaring.

STAP 1

De bedoeling van de opdrachten wordt uitgelegd. De leerlingen worden in groepen verdeeld van vier of vijf. Elke leerling krijgt een rol toegewezen. De traditionele rollen zijn: aanvoerder, verslaggever, planner, materiaalmeester en bemiddelaar. De leerlingen worden ingelicht over de tijd die ze kunnen besteden aan de opdrachten en eventueel wordt de invulling van de rollen nog eens overlopen.

VOORBEELD: het schrijven van een zakelijke brief (2e graad aso, Nederlands)

STAP 2

De leerlingen voeren de A-opdracht uit. Het verwerken van informatie en bronnenmateriaal staat hier dus centraal. Elke leerling krijgt een bronnenkaart. De informatie op de kaart wordt individueel verwerkt en nadien doorgegeven aan alle leerlingen van de groep, zodat alle leerlingen beschikken over dezelfde informatie. Aan de bronnenkaarten worden ook discussievragen gekoppeld die de leerlingen toelaten om eigen inzichten, voorkennis, ervaringen en visies te introduceren en die naar een dieper begrip van de op bronnenkaarten aangeboden leerinhouden leiden.

VOORBEELD

De inhouden van de verschillende bronnenkaarten kunnen zijn:

- (1) Boven- en onderkant van een zakelijke brief;
- (2) Vorm en schikking;
- (3) Tips voor het schrijven van een zakelijke brief;
- (4) Stijlkenmerken;
- (5) BIN-normen.

De discussie kan gevoerd worden aan de hand van een of meerdere voorbeeldbrieven waaraan de leerlingen hun eerder verworven inzichten kunnen toetsen.

STAP 3

Nu voeren de leerlingen de B-opdracht uit. De informatie opgedaan in de A-opdracht dient hiervoor als basis. De rol van de leerkracht bestaat in deze fase vooral uit observeren; de leerlingen werken zo autonoom mogelijk. Feedback van de leerkracht vindt bij voorkeur plaats na de opdracht.

VOORBEELDEN

- *De leerlingen werken in groep een zakelijke brief uit gericht aan het nethoofd van Studio Brussel. In de brief wordt de vraag gesteld om in de '30-secondenvoorstelling' hun schoolproject te mogen voorstellen;*
- *Er wordt een brief gericht aan de burgemeester waarin toelating wordt gevraagd voor een optocht door de gemeente in het kader van het schoolfeest;*
- *Leerlingen schrijven een brief aan de schepen van mobiliteit om een afspraak te maken voor een vergadering over de verkeerssituatie rond de school.*

STAP 4

Elke groep stelt de uitgevoerde opdracht voor. Leerkracht en leerlingen geven telkens de nodige feedback en aanvullingen. Er volgt een productevaluatie (de kwaliteit van de voorstelling en de mate waarin de informatie uit de A-opdracht werd aangewend in de B-opdracht) én een procesevaluatie van het samenwerkingsproces en de omgang met diversiteit binnen de verschillende groepen.

VOORBEELD

De verschillende brieven worden voorgesteld aan de hele klas. Ze worden op transparant geplaatst zodat iedereen goed kan volgen.

LEGPUZZEL

Van alle coöperatieve werkvormen is de legpuzzel of 'jigsaw' (Aronson e.a., 1978) wellicht de rijkste maar tegelijk ook een van de meest veeleisende, zowel voor de leerlingen als voor de leerkracht (zie figuur 3). Enerzijds zijn heel wat waarborgen ingebouwd met betrekking tot positieve wederzijdse afhankelijkheid en individuele aanspreekbaarheid, anderzijds is er wellicht geen enkele werkvorm denkbaar waar zoveel eisen worden gesteld aan de sociale en intellectuele vaardigheden van de leerlingen. In een legpuzzel verwerven en verwerken leerlingen zelfstandig informatie en geven ze die nadien aan elkaar door. Er is een veelheid van onderwerpen dat zich leent voor deze werkvorm, maar de meest dankbare toepassingen worden doorgaans gevonden in onderwerpen die leerlingen nogal eens 'saai' durven vinden, theorie en toepassingen van spelling- of grammaticaregels of regels met betrekking tot wiskundige breuken bijvoorbeeld. Wie wil experimenteren met de legpuzzel moet wel voor ogen houden dat de aangeboden leerstof moet kunnen worden opgedeeld in een aantal logische gehelen.

VOORBEELD: een spellingsthema (2e graad aso, Nederlands)

STAP 1: BASISGROEP

De leerlingen worden in groepen van 3, 4 of 5 verdeeld. Elke deelnemer van elke groep krijgt een nummer (1, 2, 3, 4 of 5). Alle gelijke nummers in de verschillende groepen krijgen dezelfde informatie en opdrachten. De leerlingen werken zich individueel en binnen een bepaalde tijdslimiet door hun informatie en opdrachten heen.

VOORBEELD

De subthema's die onder de leerlingen worden verdeeld, zijn:

- (1) Verdelen in lettergrepen;
- (2) Aaneenschrijven van woorden;
- (3) Meervouden van zelfstandige naamwoorden;
- (4) Genitief van zelfstandige naamwoorden;
- (5) Tussenletters in samenstellingen.

STAP 2: EXPERTENGROEP

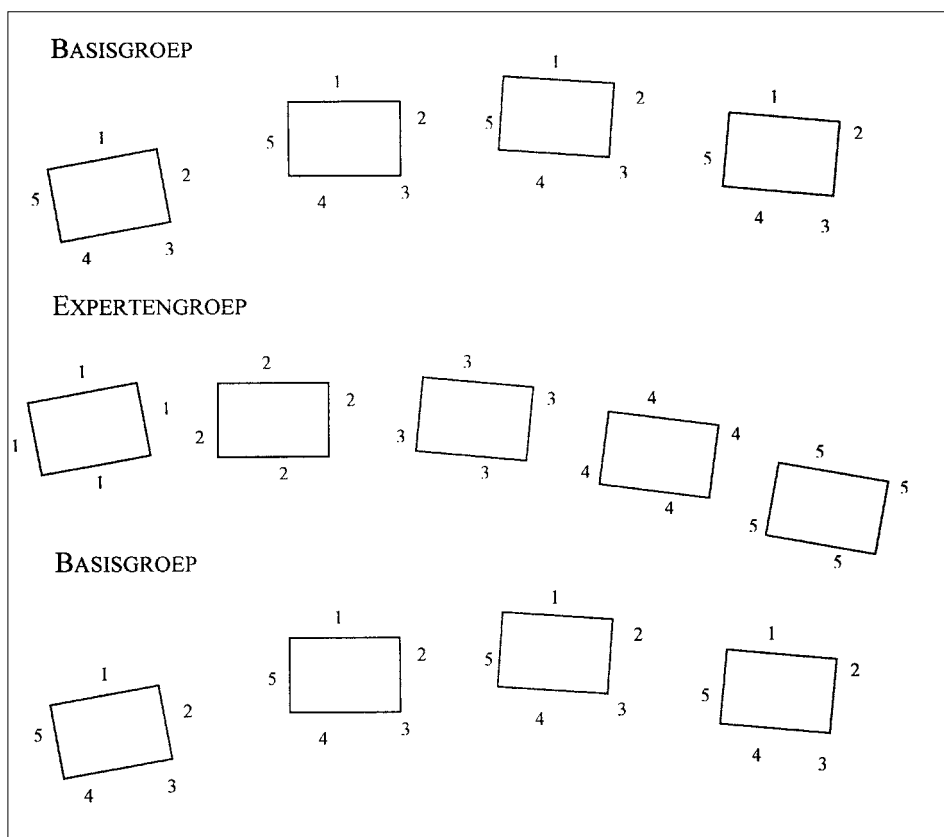
De leerlingen met gelijke nummers uit de verschillende groepen, dus met gelijke informatie en opdrachten, gaan nu samen zitten, leggen hun bevindingen en opdrachten samen, lossen problemen op, zoeken extra documentatie bijeen, vragen extra uitleg aan elkaar, maken extra oefeningen,... In deze fase worden ze als het ware expert in dat gedeelte van de leerstof dat ze kregen toegewezen. Alles wordt goed genoteerd want na deze stap gaan de leerlingen terug naar hun oorspronkelijke groep om verslag uit te brengen.

VOORBEELD

We krijgen op deze manier experts in de tussen-s, de genitief, het splitsen in lettergrepen,...

STAP 3: BASISGROEP

In deze fase worden de verschillende puzzelstukken samen gelegd. Elke leerling legt het leerstofgeheel uit dat hem werd toegewezen. Leerlingen zullen hiervoor verschillende strategieën aanwenden. De ene leerling zal vertrekken van een aantal voorbeelden en hieruit de regels afleiden, de andere leerling zal het precies andersom doen. Ten slotte wordt aan de hand van oefeningen nog eens nagegaan of iedereen alles onder de knie heeft.



FIGUUR 3: Organisatie van de legpuzzel

Twee mogelijke toepassingen voor andere vakken:

- Het overkoepelende onderwerp is 'bewerkingen op breuken uitvoeren'. De subthema's waarin de experts zich kunnen verdiepen, kunnen zijn: (1) ordenen van breuken; (2) gelijknamig maken van breuken, (3) vermenigvuldigen van breuken.
- Het overkoepelend onderwerp is 'standen in de middeleeuwen'. Mogelijke subthema's: (1) de adel; (2) de clerus; (3) het plebs; (4) de lijfeigenen.

ALS COÖPERATIEF LEREN TOCH ZO GEWELDIG IS, WAAROM WORDT HET DAN ZO WEINIG GEDAAN?

Het is opvallend hoe weinig moeite vakleerkrachten uit het secundair onderwijs doorgaans hebben om toe te geven dat leerlingen die regelmatig coöperatief leren, een heel aantal vaardigheden en attitudes ontwikkelen die hen in hun verdere leven meer dan dienstig kunnen zijn. Het is echter even opvallend hoe snel deze liefde verdwijnt als de toepassing op het eigen vak ter sprake komt. Coöperatief leren en vakgebonden kennis en vaardigheden opdoen, lijken voor veel leerkrachten alleszins een moeilijke combinatie. Van het laatste deel van dit artikel willen we gebruik maken om, aan de hand van een aantal opwerpingen die leerkrachten maken tijdens vormingssessies over coöperatief leren, op te zoek te gaan naar wat hen écht verhindert om hun positieve appreciatie ten aanzien van de werkvorm ook in daden om te zetten.

‘Een aantal coöperatieve werkvormen heb ik al uitgeprobeerd en ik stel dikwijls vast dat de geboekte resultaten niet in verhouding staan tot de geïnvesteerde energie. Ik had het beter allemaal zelf uitgelegd, denk ik dan. Het had me minder voorbereidingstijd gekost en ik was niet achterop geraakt met mijn leerplan.’

Een klassieker. Moeilijk te weerleggen ook, want het is natuurlijk heel goed mogelijk dat coöperatief leren niet tot de gewenste of verwachte leerwinst leidt. Leerkrachten die bedrogen worden in hun verwachtingen, hebben meestal gezondigd tegen het ‘Testaankoop-principe’ dat de keuze van de werkvorm afhankelijk maakt van de context, de lesdoelstelling, de lesinhoud, het vak, de voorkeuren van de leerlingen, het moment

van de dag enz. Coöperatief leren hoéft niet altijd en wanneer men ervoor opteert, is er een heel gamma toepassingen ter beschikking van uiteenlopende complexiteit, duur en soorten resultaat. Met andere woorden: wie de juiste coöperatieve werkvorm aan de specifieke lesdoelstelling koppelt, niet vergeet dat coöperatief leren gepaard gaat met strikte regels qua timing en organisatie én bovendien een aansprekende en duidelijke opdracht voorziet, zal in de regel niet bedrogen uitkomen. Meer nog, dikwijls blijkt achteraf dat tijd werd gewonnen in plaats van verloren, bijvoorbeeld wanneer groepen leerlingen zich door verschillende onderdelen van één leerstofgeheel werken en het nadien aan elkaar uitlegen (zie boven: methodiek van verdeelde informatie).

Leerkrachten die bedrogen worden in hun verwachtingen, hebben meestal gezondigd tegen het ‘Testaankoop-principe’.

‘Als leerlingen in groepen werken, verlies je elke controle. Je kunt maar één groep tegelijk in het oog houden en achter je rug wordt over andere dingen dan de leerstof gepraat. Sommige leerlingen doen al het werk en andere doen niets. Neen, dan doe ik liever alles zelf, dan ben ik tenminste zeker dat alle leerlingen mee zijn.’

Dat alle leerlingen aan boord zijn als de leerkracht doceert, is een vaak voorkomend en heel hardnekkig misverstand bij leerkrachten. Een leerkracht die altijd doceert of er af en toe eens een leerling uitpikt om een vraag te beantwoorden, heeft net bijzonder weinig controle over wat de leerlingen met de aangeboden leerstof doen. Er kan natuurlijk altijd een toets volgen en net dan blijkt de receptie van de leerstof bij veel leerlingen nogal eens tegen te vallen, en

uiteraard nog het meest bij de zwakkere leerlingen. Een van de grote voordelen van coöperatief leren is precies dat veel leerlingen tegelijk aan het werk zijn en dat de leerkracht dus heel wat kansen krijgt om tijdens het leerproces te observeren, feedback te geven, te evalueren, te ondersteunen, sterktes en zwaktes op te sporen bij leerlingen enz. In die zin levert een methode als coöperatief leren dus net extra garanties op vlak van controle. En ja, het kan natuurlijk gebeuren dat leerlingen tijdens een opdracht wel eens mijmeren over het voorbije weekeinde of de nieuwste mode en het zal er regelmatig wat rumoeriger aan toe gaan dan normaal, maar de vraag is dan of dit zo erg is en of leerlingen ook niet precies in zo'n omstandigheden moeten leren functioneren.

'Coöperatief leren kan best wel nuttig zijn in vakken als godsdienst of Nederlands, als er niet één juiste oplossing bestaat voor een probleem of als het niet te nauw steekt, maar toch niet in een vak als wiskunde waar het gevaar van elkaar fouten doorgeven heel groot is. Probeer als leerkracht maar eens een foute veronderstelling in het hoofd van een leerling achteraf weg te werken. Dat is bijna niet te doen!'

Van alle bezwaren tegen de introductie van coöperatief leren in de klas is dit wel het meest fundamentele. Aan de grondslag ervan ligt een groot vertrouwen in zichzelf als (unieke) instructeur én tegelijk een groot

wantrouwen in de capaciteiten en het potentieel van leerlingen. Maar het is net in wiskunde, fysica, Latijn, Frans of andere vakken die als struikelblokken voor leerlingen geboekstaafd staan, dat (inter)actieve participatie, hulp van medeleerlingen, samen op zoek gaan naar oplossingen voor vraagstukken, elkaar bevragen, kortom leren van en met elkaar het surplus kunnen uitmaken voor vooral de minder sterke leerlingen.

Het probleem dat hier wordt gesteld, is voor veel leerkrachten natuurlijk een existentiële kwestie. Als leerlingen voldoende hebben aan elkaar, wat is dan nog mijn rol? Heb ik dan jaren gestudeerd en een jarenlange ervaring en expertise opgebouwd om nadien te worden gedegradeerd tot een rol van bijzitter? Neen, natuurlijk niet. Alleen wordt de rol van de leerkracht bij coöperatief leren anders ingevuld dan de 'klassieke' rol. En die nieuwe rol zal eerder meer dan minder vergen van een leerkracht. Leerrijke, aansprekende en duidelijke opdrachten formuleren, op een doordachte manier groepen samenstellen, goede regels afspreken, timen, observeren en feedback geven, producten zowel als processen evalueren, het juiste evenwicht vinden tussen de leerlingen zelfstandig laten werken en interveniëren, neen, een leerkracht die coöperatief leren introduceert, zal zich niet gauw vervelen en hoeft zich dus geenszins in zijn beroepseer aangetast te voelen.

Erik D'haveloose
Steunpunt ICO
Sint-Pietersnieuwstraat 49
9000 Gent
erik.dhaveloose@ugent.be

Noot

- 1 Tenminste als we ons even tot het 'leerlingenniveau' beperken. Het Steunpunt ICO doet namelijk ook uitspraken over de interculturalisering van contacten met ouders en externe partners én de werking op schoolteamniveau.

Bibliografie

Aronson, E., Blaney, N., Stephan, C., Sikes, J. & Snapp, M. (1978). *The Jigsaw Classroom*. Beverly Hills: Sage.

Cohen, E. (1994). *Designing Groupwork. Strategies for the Heterogeneous Classroom*. New York: Teachers College Press.

Ebbens, S., Ettekoven, S. & Van Rooijen, J. (1997). *Samenwerkend leren. Praktijkboek*. Groningen: Wolters-Noordhoff.

Ernalsteen, V. (2004). *Peper en zout. Een bronnenboek voor intercultureel leren in de basisschool*. Gent: Steunpunt ICO.

Kagan, S. (1992). *Cooperative Learning*. San Juan Capistrano: Kagan Cooperative Learning.

Putnam, J. (1998). *Cooperative Learning and Strategies for Inclusion*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

Steunpunt ICO (2002). *Ideeën voor interactieve werkvormen*. Onuitgegeven document. Gent: Steunpunt ICO.