

VON-conferentie 1977 : verslag stroom 1 : groepswork

Groepswork, een didactische werkvorm die de laatste tijd op-
geld doet, onderwerp waarop stroom 1 zich de afgelopen VON-
conferentie op toelegde.

Aan de orde vragen als : groepswork, wat houdt dat nu pre-
cies in ? Wanneer kan je spreken van een "groep" ? Hoe
pak je zo'n les "groepswork" aan ? Kan je altijd groepswork
inschakelen ? Hoe evalueer je de zaak ? ...

De stroomleiding prikte meteen het ruim verbreed misverstand
door dat groepswork enkel zou betekenen : het werken in sub-
groepjes.

Het gaat om veel meer dan dat, zoals blijkt uit onderstaand
didactisch referentiekader. Het maakt niet veel uit of je
nu een referentiekader van een cronologische orde neemt,
waar wij van uitgingen, of een van een andere aard. Belang-
rijk is dat je een soortgelijke structuur in je achterhoofd
hebt als je aan groepswork begint.

didactisch referentiekader :

leermoti.vatie

-

thema (aankondiging)

-

onderwijs-leurgesprek (info verzameld)

-

ontwerp werkplan / opdracht

-

groepssamenstelling

-

interne planning in deelgroepen

-

groepsproces deelgroepen

-

rapportage

-

structurering

en

siscussie

Practische toetsstenen waren de video-opnamen van twee les-
sen "groepswork". De bespreking van vragenlijsten bij

die tapes gebeurde in subgroepen. Zo ondervonden we aan den lijve wat het ook voor onze lln. moet betekenen : in groep aan een opdracht werken, hoe je je dan voelt, neemt er iemand de leiding of niet ? jouw reactie daarop ? de reactie van de groep ? vertrouw je elkaar zodat iedereen z'n duit in het zakje doet ? wie zorgt er voor de rapportage ? e.d. Uit de verslagen kwamen twee belangrijke discussiepunten naar voren/

1. omtrent leermotivatie

2. wanneer gebruik je groepswork ?

Leermotivatie

De didactiek maakt een onderscheid tussen enerzijds intrinsieke motivatie of de stof zelf is middel tot motivatie (dan heb je de echte belangstelling van de lln.) en anderzijds motivatie door een middel buiten de leerstof, niet vanuit de lln. zelf (extrinsieke motivatie).

Met intrinsieke motivatie heb je een ideale beginsituatie, maar hoe kan je nu als leraar bewerken dat je lln. zich echt interesseren voor wat er in de klas gebeurt ?

Uit het gesprek daarrond volgende suggesties :

- Je kan in het begin van het schooljaar een soort van contract met je lln. afsluiten. De leraar stelt duidelijk wat zijn bedoelingen zijn, welke leerstof moet doorwerkt worden; de voorstellen van de lln. hieromtrent worden samen besproken; er worden duidelijke afspraken gemaakt. Op die manier bouwen leraar en lln. een nuttig referentiekader op, weet iedereen ten allen tijde waar hij/zij aan toe is - een belangrijke motivatiefactor dachten we.

-Toch zal niemand het betwijfelen dat niet alle lln. altijd zo gemotiveerd - ook niet door een "contract" - je klaslokaal binnenstappen. Het is dus zaak hen bij het begin van elke les te motiveren.

De interesse wekken van je lln. voor een bepaalde leerstofinhoud betekent in de eerste plaats dat je op zoek gaat naar aanknopingspunten uit hun leefwereld. De lln. moeten zich kunnen projecteren in wat je hen aanbiedt.

-in het algemeen, maar in het bijzonder voor groepswork, geldt dat je als leraar je vragen ondubbelzinnig stelt, scherp afbakent. Overstelp je lln. bovendien niet met vragen. Dit kan alleen maar een demotiverend effect hebben.

Dwing je overigens op die manier je lln. niet de dingen "hoe dan ook af te werken" i.p.v. "samen te bestuderen" ? Dat brengt ons meteen op een andere vraag : wat wil je met groepswork bereiken ? of,

Wanneer gebruik je groepswork ?

In principe geldt dat iedere opdracht - zowel in de cognitieve als affectieve sfeer - waarbij elke ll. zelfstandig aandeel kan hebben, geschikt is voor groepswork.

Alle onderzoeken ter zake wijzen echter uit dat groepswork een bij uitstek geschikte wervorm is voor sociale doelstellingen, attitudevorming, maar relatief minder efficiënt is voor cognitieve doelstellingen. Uiteraard kan je die doelstellingen niet altijd strikt van elkaar scheiden; ze lopen wel eens door elkaar.

Volledigheidshalve toch even het onderscheid tussen beide doelstellingen op punt stellen.

Cognitieve doelstellingen richten zich op het inhoudelijk, het "kennen en kunnen". Sociale doelstellingen mikken op de sociale context waarbinnen de taal gehanteerd wordt.

Hiermee bedoelen we dat lln. leren met elkaar omgaan, leren discussiëren, wat impliceert dat ze leren naar elkaar luisteren, hun eigen mening durven naar voor brengen, door onderlinge communicatie tot een betere individuele begripsvorming komen, enz.

Als je b.v. de stijlkenmerken van het impressionisme wil bestuderen, blijkt een leergesprek d.m. -cognitief gezien productiever te zijn dan groepswork; het zelfde resultaat bij grammaticale oefeningen b.v. Research toont aan dat de transfer niet groot is wanneer een probleem eerst in groep opgelost wordt, daarna individueel.

Je neemt nl. elementen van iemand anders over in jouw denkproces, je slaat dus voor jezelf stappen over door de hulp van de groep. Probleemoplossend gedrag d.m.v. groepswork is m.a.w. vrijwel nihil.

Spitsen we dit alles toe op onze vraagstelling, kan je stellen dat :

1. reproductievragen niet interessant zijn voor groepswork
2. uitsluitend vragen naar alternatieve oplossingen en
3. evaluatievragen zich lenen tot groepswork, omdat al-

leen in dat soort van vragen een probleemstelling aanwezig is.

Als leraar dien je ervoor te waken dat je knn. die problemen ook als de hunne (kunnen) aanvoelen. Als leraar bepaal je bovendien door je houding of lln. "samen zoeken naar een oplossing" of "samen zoeken naar de oplossing die de leraar van ons verwacht".

Laat je je lln. m.a.w. ruimte over de vragen, sta je open voor wat zij inbrengen of niet, stel je een gemeenschappelijk doel in het vooruitzicht of niet ?

Kort samengevat komt het hier op neer : een groep zijn samenwerkende mensen met een gemeenschappelijk doel en met dit laatste zit je al bij groepswork. Negatieve ervaringen met deze werkvorm berusten dikwijls op het feit dat de subgroepjes geen onderdeel uitmaken van een groter samenhangend geheel, dat er geen gemeenschappelijk doel is.

Nog twee problemen :

- A.N. praten : moet je je lln. daartoe persé verplichten ? En bij groepswork ? Ondervinding leert dat lln. zich daarvoor geremd voelen, sommige klappen helemaal toe. Samenwerking, interactie, de groep dichter bij elkaar brengen, sociale doelstellingen m.a.w., zijn die dingen niet belangrijker ?

A.N.; een must in alle lessen Nederlands. Of alleen in lessen waar "correct taalgebruik" het opzet is en waar je er als leraar dan uitdrukkelijk om vraagt ? Of moet er helemaal geen A.N. meer gesproken worden ? A.N. = een tweede taal !?

Is dialect minderwaardig omdat het nog altijd associaties oproept met "sociaal-lagere" situaties ? ...

Een aantal bedenkingen, problemen waar ieder van ons mee in zijn maag zat.

Een thema voor een volgende VON-conferentie ?

- hoe vorm je subgroepjes ?

Er zijn verschillende mogelijkheden. Je kan een indeling maken volgens : toeval, belangstelling, niveau, thematiek, sociale factoren, praktische overwegingen, misschien vaste groepen ?

We waren het er allemaal mee eens : los liever geen klasconflicten op door groepswork als je amateur bent. Want hoe

houd je de socio-psychologische reacties in de hand ?

Op dat moment kwam er een kontering in het stroom-groepsproces. Niet iedereen voelde zich gelukkig met de gang van zaken : de manier waarop gewerkt werd, de gespreksstof. Dat werd niet meer onder stoelen of banken gestoken; een aantal mensen formuleerden de verwachtingen rond deze stroom op-nieuw - concreter dan in de morgen.

Een lange discussie - een vrij algemene vraag om "groeps-werk" zelf zo veel mogelijk te beleven. Bovendien onder-vonden de deelnemers dat ze zich-door de intimiteit-in kleine-re groepen minder geremd voelden dan in plenum, iedereen komt beter aan zijn trekken, de aan de orde gestelde pro-blematiek wordt intenser en grondiger bestudeerd.

Simulatiespel

De eerste conferentiedag werd afgesloten met een soort van simulatiespel. Nu hoorden we de termen "rollenspel" en "si-mulatiespel" door elkaar gebruiken. Toch gaat het om twee verschillende zaken. In principe beoogt rollenspel gedrags-veranderingen, altijd m.b.t. personen. In de voorstellin-gen vinden we analyses van een gedeelte van de werkelijkheid en soms voorbeeldgedrag.

In een simulatie wordt een model van een echte of gewenste werkelijkheid gegeven i.v.m. groepen en groepsgedrag.

Dit even terzijde gesteld.

Waar draaide het spel om ?

Een leraar Nederlands heeft groepswerk ingeschakeld n.a.v. de naderende zomervakantie. Discussie over wat je zoal ken doen tijdens deze periode leidt ertoe dat enkele lln. thuis herrie schoppen door obstinaat te weigeren met hun ouders met vakantie te gaan. Ze verkiezen op een andere manier, sa-men met vrienden, erop uit te trekken. Ouders nemen dat niet, dienen klacht in bij de directie. Ook collega's-leraren heb-ben bezwaren : Hun lessen zouden ernstig gestoord worden door "het helse lawaai" uit de naburige klas "groepswerk".

De schoolraad moet beslissen of groepswerk al dan niet nog toegelaten wordt. En die beslissende vergadering speelden we, in twee groepen.

Elke groep moest zelf uitmaken wie welke groep vertegenwoordigt (directie ? leraren ? lln. ? ouders ? ...), de vertegenwoordigers van hetzelfde slag dokterden samen hun strategie uit.

Uit de korte nabespreking bleek dat voor de meeste deelnemers het simulatiespel verheldering bracht in zaken als b.v. de situatie van je reële tegenstanders beter leren kennen door het feit dat je in een huid kruipt; argumenten en argumenteren leren doorprikken, of de moeilijkheid / onmogelijkheid ervan; het ongedisciplineerde vergaderen.

Toch kon het simulatiespel uitgangspunt zijn voor een grondiger evaluatie, uitdieping van o.a. :

- de interactie binnen de subgroep; eigen groep ---) contra-groep
pro-groep
- hoe maak je je als groep weerbaarder ? ---) bespreking van de gebruikte argumenten : goed-slecht ? ---) simulatiespel daarna herspeeld b.v.
- hoe komt een groepsproces op gang, evolutie en evaluatie ervan ?
- de rol van een subgroep in een groepsproces ? Hoe kan een subgroep het groepsproces beïnvloeden ?

De bespreking van deze zaken gebeurde slechts heel fragmentarisch. Het simulatiespel maakte geen geïntegreerd deel uit van de rest. Het groepsproces dat door het spel een enorme stuwung kreeg, werd vrij abrupt afgebroken.

De nood aan een goede, gezellige bar, waar alsnog verder gediscussieerd had kunnen worden, voelden alle deelnemers sterk aan. Wie niet overigens ?

De tweede dag.

Zondagmorgen werkten we, op algemeen verzoek, voor een groot deel verder in drie groepen. Een eerste groep nam de vragenlijst bij tape 2 als uitgangspunt voor discussie, een tweede verdiepte zich in de vragen : wat is een groep ? groeps-
werk ?, de derde stelde de problematiek rond groeps-
werk en andere alternatieve leervormen aan de orde : de plaats ervan in het huidige onderwijs ? leerplan ? kan je door groeps-
werk een bewustmakingsproces op gang brengen ?

fair-play t.o.v. lln. ? e.d.

De uitwisseling van ervaringen bleek het hoofdpunt te zijn in de drie groepen. Hieronder enkele zaken uit de gesprekken gelicht, die mogelijk ook voor niet-groeps-
werk-deelnemers interessant kunnen zijn :

- confronteer je lln. niet meteen met "groeps-
werk" als ze er niet mee vertrouwd zijn. Ze moeten eerst en vooral

leren samenwerken met elkaar. Elkaar helpen is een conditio sine qua non voor deze leervorm, maar het is veel meer dan dat.

Je moet er met je klas naar toe werken. Bouw daarom een zekere gradatie in. Enkele suggesties :

- ° communicatie tussen aankankelijk slechts twee lln. kan je later uitbreiden naar vormen van groepswerk. Het is nl. veel eenvoudiger om met 1 persoon rekening te houden dan met een groep mensen. Met z'n tweeën ben je verplicht te praten, ben je op elkaar aangewezen om resultaat te boeken.

Dit proces stimuleer je uiteraard door de aard van je opdrachten. Bij tekstverklaring b.v. kan je stellen dat de lln. er zelf voor moeten zorgen dat iedereen hetzelfde antwoord in zijn schrift heeft.

- ° praten over groepswerk, waarin discussie en rapportage een belangrijk aandeel vormen, werpt ook de noodzaak van gesprekstechnieken op. Maar wat breng je aan ? Hoé pak je het aan ? Het bleven grotendeels vragen.

En middel om spreekvaardigheid te oefenen : een ll. moet verbaal een bepaald voorwerp zo nauwkeurig en exact beschrijven dat wie ook het kan tekenen.

Je kan je lln. b.v. een hoorspel laten opvoeren dat ze zelf uitgeschreven hebben. Dit impliceert dat iedereen over identiek dezelfde tekst beschikt. En dat kan je alleen maar bereiken door rekening te houden met elkaar, naar elkaar te luisteren.

- de evaluatie van groepswerk ervaarde vrijwel iedereen als een groot probleem. Enkele bedenkingen :

- ° in groepswerk is vooral de procesevaluatie belangrijk : wat heb ik beleefd binnen de groep ? Is iedereen aan bod kunnen komen ? Hebben we geluisterd naar elkaar ?...

- ° het ideaal dat de groep het gedrag van de groepsleden beoordeelt in positief-kritische zin is blijkbaar toch niet geheel utopisch. Enkele deelnemers probeerden het, met succes.

- ° kan je in het contract (cfr. leermotivatie) niet de afspraak inbouwen dat er weliswaar willens nillens cijfers op het rapport moeten komen, maar dat je lln. hierin inspraak hebben. Hoe ? Ze quoteren hun eigen prestaties, of de beoordeling gebeurt in overleg met de groep, zoals

hierboven beschreven werd ?

We waren nog lang niet uitgepraat aan het einde van de conferentie. Een aantal vragen bleven duister, de complexiteit van het onderwerp en het element „tijd“ zullen daar niet vreemd aan geweest zijn.

Wellicht kreeg iedereen een bredere kijk op de zaken, werden nieuwe perspectieven geopend. Het praten over elkaars ervaringen was alleszins verrijkend, het gevoel niet alleen te staan hartversterkend. En dat is toch ook erg belangrijk. Of niet soms.

Lut Van der Eycken

heldere lucht
een helder hoofd
heldere gedachten
heldere gevoelens

dit is een nieuwjaarswens
voor alle VON-leden