

COÖPERATIEVE WERKVORMEN INTEGREREN IN DE LES FRANS (TWEEDE GRAAD ASO)

PROMOTOR: Dhr. B. De Winter

STUDENT: Anke Baeyens

STAGESCHOOL: Sint-Lodewijkscollege Lokeren

2016-2017

WOORD VOORAF

In het vierde middelbaar is mijn passie voor Frans beginnen groeien. De allerleukste leerkracht voor Frans had ik niet, maar ik begon stilaan een grote interesse te krijgen in de taal zelf: grammatica, zinsbouw, woordanalyse, ... Eigenlijk is die passie al vroeger ontstaan, maar dan eerder onbewust. Mijn grootmoeder is tweetalig en het is vooral dankzij haar dat ik van de Franse taal ben gaan houden.

Toen ik in mijn stages in het eerste en tweede jaar al een paar keer had geprobeerd om leerlingen te laten samenwerken tijdens de les Frans, ben ik inspiratie beginnen opdoen voor mijn eindwerk. Ik zag tijdens het samenwerken dat sommige leerlingen echt begonnen open te bloeien. Lang heb ik niet getwijfeld over de keuze van mijn onderwerp. Het was zeker dat ik iets ging doen omtrent 'samenwerken'. In het middelbaar heb ik veel te weinig de kans gekregen om samen te werken in teams en om elkaar nieuwe kennis bij te brengen. Dit was voor mij een reden te meer om dieper te gaan graven in samenwerkingsvormen en meer specifiek in het coöperatief leren. Groepswork kent iedereen, maar coöperatief leren is voor velen nog iets onbekend. In mijn eindwerk hoop ik alles zo goed mogelijk uit te klaren en hoop ik toch ook wel een aantal leerkrachten tot nieuwe inzichten te kunnen brengen.

Uiteraard heb ik gedurende de maanden dat ik aan mijn eindwerk heb gewerkt, altijd kunnen rekenen op de steun van enkele personen die dan ook een grote meerwaarde zijn geweest aan dit werk.

Allereerst wil ik mijn promotor en docent Frans, meneer De Winter, uitdrukkelijk bedanken. Ik kon steeds rekenen op zijn hulp, goede raad en bereidheid. Aangezien ik in het tweede semester in Toulouse studeerde, kon ik niet zomaar even binnenspringen op de campus om iets te vragen. Gelukkig hadden wij een heel goed contact via mail. De feedback waar ik steeds op kon rekenen en zijn expertise hebben ervoor gezorgd dat ik met trots dit eindwerk heb kunnen neerzetten.

Ook meneer Van Acker, het opleidingshoofd van de lerarenopleiding, stond steeds klaar om te antwoorden op alle vragen die ik had. Hiervoor wil ik hem hartelijk bedanken.

Bij de bedankingen hoort zeker en vast ook het Sint-Lodewijkscollege in Lokeren, mijn stageschool. De leerkrachten van de school stonden steeds open voor vragen en waren altijd bereid om te helpen waar nodig. Graag ook nog een woord van dank aan Mara De Loose, leerkracht Frans in het Sint-Lodewijkscollege, die zo vriendelijk was om mijn bevraging in te vullen. Ook oud-studente van Odisee Islien Meeus, was meteen bereid om mij te helpen door mijn bevraging in te vullen, waarvoor dank. Doriane Van de Putte heeft tevens mijn bevraging ingevuld. Ook haar bedank ik graag.

Els Van Hecke, mijn vakmentor voor Frans, geef ik een speciaal plekje. Zij heeft mij vanaf het begin van de schoolstage gesteund en geholpen. Steeds stond zij paraat om mij te begeleiden en bovendien heb ik heel wat nuttige tips van haar gekregen. Ook het uittesten in de praktijk verliep vlot mede dankzij haar. Haar ervaring en flexibiliteit hebben ervoor gezorgd dat ik de kans had om alles uit te proberen wat ik wou uitproberen.

Ten laatste, maar zeker niet te vergeten, wil ik nog dank u zeggen tegen alle mensen die mij gesteund hebben gedurende verschillende maanden. Dankzij alle schouderklopjes had ik steeds moed en motivatie om door te zetten en om er het beste van te maken. Dank u wel.

Inhoudsopgave

WOORD VOORAF.....	1
1. INLEIDING.....	5
2. SYNTHESE VAN DE WETENSCHAPPELIJKE LITERATUUR.....	6
2.1 Definitie(s).....	6
2.2 Verduidelijking van de term 'coöperatief leren'.....	7
2.2.1 Verschil tussen coöperatief leren en 'bij elkaar zitten'.....	7
2.2.2 Verschil tussen coöperatief leren en collaboratief leren.....	7
2.2.3 Verschil tussen coöperatief leren en groepswerk.....	8
2.3 Voorbeelden van veelgebruikte coöperatieve didactische werkvormen.....	8
2.3.1 Inleiden van de les.....	8
2.3.1.1 Brainstorm.....	8
2.3.1.2 Team-woordkaarten.....	9
2.3.2 Kennis uitwisselen.....	10
2.3.2.1 Groepsreis.....	10
2.3.2.2 Samen-samen.....	10
2.3.2.3 Denken-delen-uitwisselen.....	10
2.3.3 Spreekvaardigheid stimuleren.....	11
2.3.3.1 Rondje.....	11
2.3.3.2 Binnen/Buitenkring.....	11
2.3.4 Beheersing van de leerstof stimuleren.....	12
2.3.4.1 Mix & Ruil.....	12
2.3.4.2 Geef Door.....	12
2.3.5 'Les simulations globales' als variant en uitbreiding op de coöperatieve werkvormen.....	13
2.4 Waarom 'Coöperatieve Leerstrategieën' inzetten?.....	15
2.4.1 De theorie van de 'Coöperatieve Leerstrategieën'.....	15
2.4.2 De klassieke leertheorie.....	17
2.4.3 Motivatietheorie.....	18
2.4.4 Theorie van de individuele verschillen.....	20
2.5 Voorwaarden om aan coöperatief leren te kunnen doen.....	22
2.5.1 Aandacht voor de groepsverdeling.....	22
2.5.1.1 Het basisteam bestaat uit groepjes van vier leerlingen.....	22
2.5.1.2 Soorten groepsverdeling.....	23
2.5.2 Oog voor klasmanagement.....	27
2.5.2.1 Afspraken.....	27
2.5.2.2 Rol van de leerkracht.....	28

2.5.2.3 Instructietaal	29
2.5.2.4 Tijdverdeling	30
2.5.2.5 Problemen tussen leerlingen	30
2.6 Coöperatieve lessen voorbereiden en uitvoeren.....	33
2.6.1 Van klassiek naar coöperatief leren.....	33
2.7 Evaluatie	34
2.7.1 Manieren om leerlingen te evalueren	34
2.7.2 Hoe cijfers geven?	35
2.8 Specifieke meerwaarde van coöperatief leren tijdens de taallessen	36
2.8.1 Spreek – en gespreksvaardigheid	36
2.8.2 Bedenkingen bij een aantal ideeën van Erik Kwakernaak	36
2.9 Evenwicht tussen doeltaal en voertaal.....	37
2.10 Een kritische blik op coöperatief leren	38
2.10.1 Het verschil tussen de theorie en de praktische uitvoering.....	38
2.10.2 Omstandigheden die leerkrachten negatief kunnen beïnvloeden	38
2.11 Conclusie van de literatuurstudie.....	40
3. HET PRAKTIJKONDERZOEK.....	41
3.1 Beschrijving van de stageschool en de klas	41
3.2 De onderzoeksvragen	41
3.2.1 De hoofdvraag.....	41
3.2.2 De deelvragen	42
3.3 Verloop van het onderzoek	42
3.3.1 Algemene omschrijving.....	42
3.3.2 Fase 1: gesprek met de vakmentor	43
3.3.3 Fase 2: uittesten van de coöperatieve werkvormen	43
3.3.3.1 Overzicht van de uitgeteste werkvormen	43
3.3.3.2 Eigen gevoel na het uittesten van de coöperatieve werkvormen	48
3.3.4 Fase 3: bevragen van leerlingen en leerkrachten.....	49
3.3.4.1 Onderzoeksmethode.....	49
3.3.4.2 Bevraging van de leerlingen.....	50
3.3.4.3 Bevraging van de vakmentor	53
3.3.4.4 Bevraging van leerkrachten Frans tweede graad ASO.....	55
4. BESLUIT EN DISCUSSIE	57
5. LITERATUUROVERZICHT	59
5.1 Internetbronnen	59
5.2 Elektronisch tijdschrift	60

5.3 Eindwerk.....	60
5.4 Boeken.....	60
6. BIJLAGEN.....	1
Bijlage 1: het lesplanningsformulier	1
Bijlage 2: voorbeeld 'les simulations globales'	2
Bijlage 3: gebruikte coöperatieve werkvorm 'Hoeken'	4
Bijlage 4: gebruikte coöperatieve werkvorm 'Vragencarrousel met strookjes'	5
Bijlage 5: gebruikte coöperatieve werkvorm 'Drie-stappen-interview'.....	6
Bijlage 6: bevraging leerlingen	9
Bijlage 7: bevraging vakmentor Els Van Hecke	10
Bijlage 8: bevraging leerkrachten tweede graad ASO	12
Bijlage 9: bundel voor leerkrachten: Hoe 'Coöperatieve Leerstrategieën' met succes implementeren in de les Frans'	14

1. INLEIDING

Samenwerkingsvormen hebben in ons hedendaags onderwijs een belangrijke plek gekregen. Vroeger was de leerkracht de bron van kennis en hij/zij stond vooraan in de klas terwijl de leerlingen noteerden. Veel interactie was er niet. Gelukkig is die manier van lesgeven al veel veranderd.

Bij coöperatief leren gaan leerlingen zoveel mogelijk in interactie treden met elkaar. Ze worden gegroepeerd, meestal in groepen van twee of vier leerlingen, en gaan aan de slag. Samen moeten ze een bepaald doel bereiken. De leerlingen leren niet alleen veel over elkaar, maar ze leren ook veel van elkaar. Er worden met andere woorden nieuwe contacten gelegd, doordat leerlingen die elkaar nog niet zo goed kenden, ook eens mogen samenwerken. En anderzijds delen leerlingen hun kennis uit en zo leren ze van elkaar en niet altijd van de leerkracht.

De leerkracht heeft meer een rol als mediator. Hij/zij zorgt ervoor dat er duidelijke afspraken worden gemaakt en ook de instructies moeten goed verzorgd worden. Verder treedt de leerkracht op bij problemen die zich voordoen of om leerlingen te helpen en te begeleiden.

Om leerlingen te laten samenwerken, wordt er gebruik gemaakt van coöperatieve werkvormen. Deze coöperatieve werkvormen stimuleren samenwerking. Ook bieden deze ruimte voor beweging en interactie. Dit zijn behoeften van leerlingen, waar de dag van vandaag soms nog te weinig rekening wordt mee gehouden. Voorbeelden van coöperatieve werkvormen zijn: brainstorm, binnen/buitenkring, denken-delen-uitwisselen, ...

Wat ik juist in dit werk wil onderzoeken, is of het inzetten van coöperatieve werkvormen, effectief kan zorgen voor een grotere motivatie bij leerlingen en kunnen die werkvormen dan ook zorgen voor een stijging in de leerprestaties? Als de motivatie en de leerprestaties kunnen verhoogd worden, dan is coöperatief leren zeker iets waar elke leerkracht Frans eens moet bij stilstaan.

Om dit alles te kunnen nagaan, ben ik eerst ten rade gegaan bij de literatuur. Hiervoor is Dr. Spencer Kagan mijn grootste inspiratiebron geweest. In een tweede fase ben ik de theorie aan de praktijk gaan koppelen en heb ik drie coöperatieve werkvormen uitgetest in het Sint-Lodewijkcollege in de tweede graad (eerste jaar). Bij deze praktische uitvoering horen ook een aantal bevragingen, zowel aan mijn vakmentor, als aan andere leerkrachten en uiteraard ook aan leerlingen. Na het verzamelen van heel veel literatuur, resultaten van bevragingen, *tips and tricks* van leerkrachten, ben ik tot een uiteindelijk besluit kunnen komen. In het besluit is er uiteraard ook ruimte voor discussie. Dit houdt in dat niet alles wat ik uit de literatuur gehaald heb, ook effectief in de praktijk is gebleken. Hier en daar zijn een aantal kanttekeningen gemaakt.

2. SYNTHESE VAN DE WETENSCHAPPELIJKE LITERATUUR

2.1 Definitie(s)

Coöperatieve Leerstrategieën zijn didactische structuren, of beter gezegd didactische werkvormen, die worden ingezet om tot coöperatief leren te komen. Doorheen dit werk wordt 'Coöperatieve Leerstrategieën' telkens met hoofdletters geschreven, aangezien deze term bedacht werd door Dr. Spencer Kagan en dus als eigenaam kan beschouwd worden.

Maar wat is dan juist coöperatief leren? Coöperatief leren of samenwerkend leren is een onderwijsleersituatie waarin leerlingen de verantwoordelijkheid delen om, door middel van interactie met de groepsleden, een gemeenschappelijke taak uit te voeren en zo samen tot een eindresultaat komen (Johnson & Johnson, 2009).

Johnson & Johnson (2009) zeggen ook dat leerlingen elkaar nodig hebben om tot het einddoel te komen. Zij spreken in deze context over 'wederzijdse afhankelijkheid'.

Kagan (2010) spreekt anderzijds over het samenwerken tussen twee of meerdere leerlingen waarbij het GIPS-principe een centrale plaats inneemt. 'GIPS' is het acroniem voor Gelijke deelname, Individuele Aanspreekbaarheid, Positieve Wederzijdse Afhangelijkheid en Simultane Actie. Dit principe wordt later nog verder en uitgebreider toegelicht.

Johnson & Johnson (2009) geven aan dat er aan vijf kenmerken moet voldaan worden om echt van coöperatief leren te kunnen spreken. Deze zijn: positieve wederzijdse afhankelijkheid, individuele verantwoordelijkheid, stimuleren van interactie, gebruik van de juiste sociale vaardigheden en evaluatie van het groepsproces.

Als de bovenstaande verwoordingen en kenmerken op een rijtje worden gezet, dan kan hieruit worden afgeleid dat de literatuur het over het algemeen eens is dat coöperatief leren verantwoordelijkheid, actieve inzet, interactie en betrokkenheid van de leerlingen verwacht. Dit zijn voorwaarden om te kunnen spreken van 'geslaagd' coöperatief leren.

Cohen (1994) zegt dat coöperatief leren werkt wanneer leerlingen gelijk gesteld worden aan elkaar. Cohen merkt hierbij op dat leerlingen niet altijd het gevoel hebben van effectief op een gelijk niveau te staan, maar ze hebben wel allemaal dezelfde kansen om deel te nemen en om te leren.

In Franse literatuur worden nog enkele interessante elementen aan de definitie toegevoegd. Zo zegt Jodoin (1999) dat het belangrijkste basisidee achter het coöperatief leren, de onderlinge afhankelijkheid van de doelen is, tussen de individuen van de groep. Hieraan voegt Jodoin (1999) nog toe dat elk lid van de groep in dezelfde richting zal geleid worden, aangezien ze samen de opgestelde doelen moeten verwezenlijken.

Het is net door de 'Coöperatieve Leerstrategieën' in te zetten in de lessen dat leerlingen een gemeenschappelijk doel hebben, zich verantwoordelijk voelen, betrokken moeten zijn, ... De 'Coöperatieve Leerstrategieën' zijn de drijvende motor achter het coöperatief leren en zorgen ervoor dat de leerkracht een echte onderwijsvisie ontwikkelt.

2.2 Verduidelijking van de term 'coöperatief leren'

2.2.1 Verschil tussen coöperatief leren en 'bij elkaar zitten'

Het maken van een duidelijk onderscheid tussen coöperatief leren en 'bij elkaar zitten' is van groot belang. Ebbens, Ettekooven & Van Rooijen (2005) merken drie belangrijke verschilpunten tussen deze beide op. Het eerste grote verschil houdt in dat de leerkracht bij 'bij elkaar zitten' de groepen niet zelf samenstelt. De leerlingen kiezen vaak zelf hun groepje, met als gevolg dat meestal homogene groepen worden gevormd. Bij coöperatief leren is het heel vaak de leerkracht die van op voorhand heeft nagedacht over de groepsverdeling en die dus zelf de groepen samenstelt, wat zorgt voor een grotere heterogeniteit binnen de groepen. Als leerlingen zelf hun groepjes kiezen, dan is de kans ook groter dat er steeds een leider is en een paar volgers. Dit wordt bij coöperatief of samenwerkend leren vermeden.

Een ander belangrijk verschilpunt, volgens Ebbens, Ettekooven & Van Rooijen (2005) is het feit dat bij coöperatief leren, de leerlingen elkaar nodig hebben om tot een bepaald resultaat te komen. Bij het 'bij elkaar zitten' kan elke leerling gerust zijn plan trekken zonder dat hij/zij veel hulp van iemand anders nodig heeft. Leerlingen krijgen bij coöperatief leren allemaal verantwoordelijkheid, waardoor ze wel moeten meedoen om tot een eindresultaat te komen. Leerlingen krijgen minder de kans om ervan onderuit te muizen. Dat is bij 'bij elkaar zitten' uiteraard wel mogelijk.

Een laatste punt van verschil, dat toch ook wel de moeite is om te vermelden, is dat de leerkracht bij coöperatief leren het proces nauwgezet in het oog houdt. Dit is te verklaren doordat er op voorhand een duidelijk doel is vastgelegd. De leerkracht wil nagaan of dit doel kan bereikt worden door het proces goed gade te slaan. Als leerlingen gewoon 'bij elkaar zitten', dan is alles iets meer *à l'improviste* en dat heeft als gevolg dat de leerkracht minder moet nagaan wat de leerlingen concreet doen, aangezien er geen duidelijk doel van op voorhand is vastgelegd.

2.2.2 Verschil tussen coöperatief leren en collaboratief leren

Vaak worden de termen 'coöperatief leren' en 'collaboratief leren' door elkaar gebruikt, maar dit zou eigenlijk niet mogen, want ze hebben een andere betekenis. Baudrit (2007) zegt het volgende: « *Dans l'un et l'autre cas, il y a bien des élèves regroupés, animés par des projets communs, mais qui en réalité interagissent et s'organisent différemment.* » Hierin zegt Baudrit (2007) dat zowel bij coöperatief leren als bij collaboratief leren, leerlingen in groepen samenwerken. Ze worden gedreven door gemeenschappelijke projecten, maar het verschil zit in het feit dat ze anders interageren en bovendien organiseren ze zich op een andere manier. De belangrijkste verschillen tussen coöperatief – en collaboratief leren zijn vrij duidelijk. Baudrit (2007) heeft een vergelijking gemaakt tussen de twee.

Ten eerste is coöperatief leren altijd gestructureerd en goed voorbereid, terwijl collaboratief leren ongestructureerd en eerder spontaan is. Een tweede belangrijk verschil dat Baudrit (2007) opmerkt, is dat de onderlinge afhankelijkheid bij coöperatief leren veel sterker is dan bij collaboratief leren, waar deze praktisch afwezig is. Verder kan hieraan toegevoegd worden dat coöperatief leren inzet op het ontwikkelen van schoolse – en sociale vaardigheden. Bij collaboratief leren wordt eerder de focus gelegd op het samenbrengen van leerlingen en hen te laten samenwerken aan een bepaalde opdracht.

Tenslotte kan er ook nog iets gezegd worden over het verschil in de rol van de leerkracht bij de twee vormen van samenwerken. De rol van de leerkracht is bij coöperatief leren veel belangrijker want hij/zij observeert en begeleidt het leerproces. Bij collaboratief leren heeft de leerkracht eerder een kleine rol, want de leerlingen gaan zelfstandig aan de slag, in groep weliswaar.

Baudrit (2007) zegt dat collaboratief leren eerder gericht is op de hogere jaren van het middelbaar onderwijs, of zelfs eerder voor het hoger onderwijs. Coöperatief leren is specifiek voor het middelbaar onderwijs, maar kan evengoed in het lager onderwijs geïmplementeerd worden.

De term 'collaboratief leren', wordt steeds minder gebruikt. Dit heeft een historische reden, aangezien de term 'collaboratie' een negatieve connotatie heeft sinds de Tweede Wereldoorlog. (Baudrit, 2007)

2.2.3 Verschil tussen coöperatief leren en groepswork

Coöperatief leren sluit competitiviteit tussen de leerlingen onderling uit, gezien vooral het delen van ideeën en kennis centraal staat. Leerlingen krijgen een gemeenschappelijke opdracht, een soort van missie, waarvoor ze al hun kennis moeten samenbrengen. Het gaat hier dus duidelijk niet om het behalen van de beste punten, want iedereen heeft elkaar nodig om tot het gewenste eindresultaat te kunnen komen. Dit heeft ook Muzafer Sherif aangetoond in 1954. Hij is een Turkse sociaalpsycholoog en heeft onderzoek gedaan, genaamd het 'Robbers Cave experiment', naar het competitief gedrag van leerlingen binnen een groep. De leerlingen werden opgesplitst in groepen en elke groep kreeg een opdracht met daaraan een uiteindelijk doel gekoppeld. Uit zijn onderzoek is gebleken dat competitie plaats maakt voor coöperatie of samenwerking wanneer een groep een bepaald gezamenlijk doel moet bereiken.

Hieruit wordt meteen het verschil met groepswork duidelijk. Een groepswork is ongestructureerd. Hiermee bedoelt Baudrit (2007) dat leerlingen ook samenwerken in groepjes, maar ze krijgen een opdracht die ervoor zorgt dat sommige leerlingen het voortouw gaan nemen en dat anderen zich eerder zullen terugtrekken en dus niet veel doen. Dit komt volgens Baudrit (2007) omdat de interactie niet zorgvuldig wordt gestuurd. Ook Kagan (2010) sluit hierbij aan door te zeggen dat coöperatief leren gebaseerd is op het GIPS-principe en dat is niet het geval bij groepswork, of toch niet helemaal.

Marie France (2011) zegt in haar boek dat bij coöperatief leren de doelen van op voorhand vastliggen. Deze doelen eisen niet enkel het realiseren van de taak, wat bij groepswork wel het geval is, maar ze eisen ook betrokkenheid van alle leerlingen waardoor elk individu zoveel mogelijk voordeel kan halen uit het samenwerken op verschillende manieren en op verschillende niveaus.

2.3 Voorbeelden van veelgebruikte coöperatieve didactische werkvormen

Om concreet aan te tonen hoe coöperatieve werkvormen eruitzien, wordt hieronder een overzicht gegeven van veelgebruikte didactische werkvormen die ervoor zorgen dat leerlingen samenwerken op een coöperatieve manier.

2.3.1 Inleiden van de les

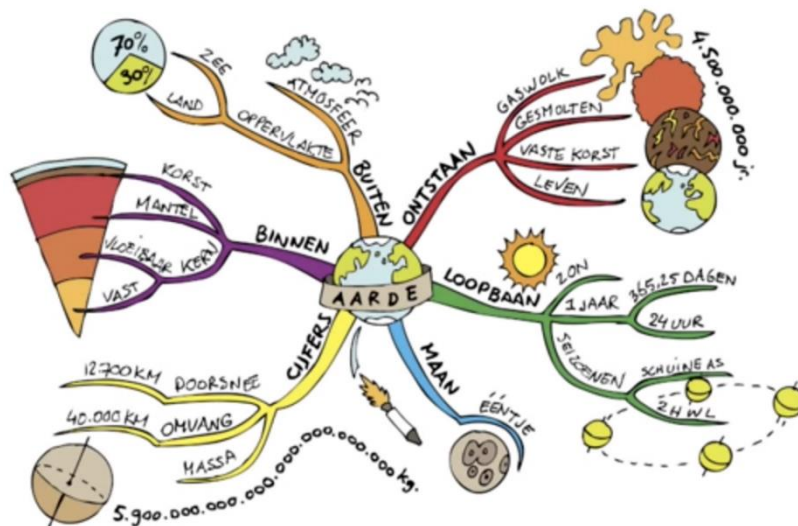
2.3.1.1 Brainstorm

Deze coöperatieve werkvorm is zeker niet onbekend. De leerkracht geeft aan de leerlingen een stelling of een onderwerp en hierrond moeten leerlingen hun ideeën, meningen en gevoelens samenleggen. Hiervoor werken leerlingen best in groepjes van vier. Als materiaal moet de leerkracht enkel een groot blad voorzien, bijvoorbeeld een A3-formaat, waarop leerlingen zeker met vier tegelijk kunnen schrijven. De leerlingen zitten per vier rond een bank en schrijven hun ideeën op. Uiteraard wordt praten gestimuleerd en liefst in de doeltaal weliswaar (Ebbens, Ettekooven & Van Rooijen, 2005).

2.3.1.2 Team-woordkaarten

Team-woordkaarten lijkt een beetje op brainstorm, maar het verschil zit hem in de betrokkenheid van alle leerlingen, met vooral de nadruk op 'alle'. Bij een brainstorm zou het kunnen dat een leerling van een groepje niet veel doet en het werk aan de andere drie overlaat. Bij 'team-woordkaarten' is er meer controle. Dit komt door het feit dat elke leerling een stift krijgt met een bepaalde kleur. Bij voorkeur worden terug groepjes van vier gemaakt en de leerlingen krijgen elk een stift (zwart, rood, blauw en groen). Ook krijgen ze samen een groot blad. De leerkracht geeft de leerlingen een onderwerp of een stelling dat dient als vertrekpunt van de les. Elke leerling schrijft ideeën op in zijn/haar kleur. De leerkracht kan dus duidelijk zien wie wat heeft geschreven. Na het eerste deel krijgen de leerlingen even tijd om te kijken wat ze hebben genoteerd en dan is het aan hen om relaties te zoeken tussen de verschillende geschreven woorden van alle leerlingen. De leerkracht kan ook aan elke leerling apart een blad geven en in de tweede fase leggen ze dan hun bladen samen en maken ze samen een gemeenschappelijke team-woordkaart. Deze coöperatieve werkvorm helpt leerlingen relaties te leggen tussen bepaalde woorden en ideeën.

Opmerking: Deze werkvorm kan evengoed aan het einde van de les worden ingezet als herhaling van hetgeen gezien werd in de les of als afronding van een hoofdstuk, waarbij de leerstof nog eens goed wordt vastgezet. Een ander woord voor 'team-woordkaart' is 'semantische kaart'. Een voorbeeld staat hieronder weergegeven (Ebbens, Ettekooven & Van Rooijen, 2005).



1

¹ Hoe maak je een mindmap?. (2017). Geraadpleegd op 20 februari 2017 via <http://juf-evelien.weebly.com/mindmap-maken.html>

2.3.2 Kennis uitwisselen

2.3.2.1 Groepsreis

Deze samenwerkingsstructuur is gemaakt om leerlingen hun kennis te laten delen met elkaar, zonder dat de leerkracht dit echt nabespreekt. De verschillende resultaten uit de groepen worden gedeeld met elkaar. Dit heeft als groot voordeel dat alle leerlingen betrokken zijn en allemaal hun eigen inbreng moeten leveren.

Eerst ronden de leerlingen de opdracht af die ze binnen hun groepjes hebben gekregen. Elke leerling bezit dus een zeker deel van de informatie en moet die gaan delen met de andere groepen. Dit toont duidelijk 'Individuele Aanspreekbaarheid' aan (zie 2.4.1 De theorie van de 'Coöperatieve Leerstrategieën'). De leerkracht nummert de leerlingen van één tot en met vier. De nummers één schuiven een plaats door, de nummers twee schuiven twee plaatsen door, de nummers drie schuiven er drie door en de nummers vier blijven zitten. In de groep waar de leerling terecht komt, deelt die zijn/haar kennis uit met de andere leerlingen. Elke leerling vat de ontvangen info samen zodat hij/zij die kan doorgeven aan de rest van de groepsleden. Vervolgens gaan alle leerlingen terug naar hun oorspronkelijke groep en daar delen ze de opgedane kennis met de hele groep. Iedereen schrijft voor zich de belangrijkste zaken op en rondt af. Daarna wordt dit klassikaal nabesproken (Ebbens, Ettekoven & Van Rooijen, 2005).

2.3.2.2 Samen-samen

Er wordt een gezamenlijk thema gekozen door de leerkracht en het is de bedoeling dat de leerlingen in kleine groepen werken aan subthema's om kennis te verzamelen en zo moeten ze een groepsproduct verkrijgen. Als ze allemaal hun informatie uitwisselen, kunnen leerlingen een goed overzicht krijgen over het hele thema, want elk groepje behandelt een ander thema. Ebbens, Ettekoven en van Rooijen (2005) noemen deze werkvorm ook wel 'klassenproject'. Dit kan ofwel leerkrachtgestuurd zijn ofwel leerlinggestuurd, of zelfs een mix van de twee. Eerst is het de bedoeling dat leerlingen hun interesse bloot leggen tijdens de les. Dit kan bijvoorbeeld aan de hand van een onderwijsleergesprek. De leerkracht stelt dan meestal een thema voor en de leerlingen kunnen hun inbreng hebben bij de subthema's. Daarna worden groepen samengesteld. Dan moeten de taken tussen de verschillende leerlingen verdeeld worden: wie gaat wat doen?. Aan het eind moeten de leerlingen hun informatie verzamelen en die voorstellen aan de klas. Dit kan op verschillende manieren, afhankelijk van de middelen die ter beschikking staan. Eventueel kan het ook mondeling voorgesteld worden voor de klas of aan de hand van een woordspin bijvoorbeeld.

Het is aangeraden om een tijdspanne op te geven voor elke groep, anders kan dit te veel tijd in beslag nemen. Het is best om een leerling aan te stellen die de tijd in het oog houdt. Op het einde volgt nog een evaluatie. Dit kan zijn in de vorm van een toets, waar de leerlingen op voorhand al van op de hoogte zijn gebracht en dus weten waarop ze moeten letten. Een andere mogelijkheid is dat de leerkracht een punt geeft aan de verschillende groepjes en eventueel ook aan elke leerlingen individueel (Ebbens, Ettekoven & Van Rooijen, 2005).

2.3.2.3 Denken-delen-uitwisselen

De leerkracht stelt een vraag aan de leerlingen. De leerlingen krijgen een aantal seconden of zelfs minuten, afhankelijk van de gestelde vraag, om na te denken. Daarna delen de leerlingen hun antwoorden in tweetallen. Het is best dat dit geleid gebeurt door bijvoorbeeld te zeggen dat eerst de leerlingen die op de linker bank zitten het woord krijgen en daarna de leerlingen op de rechter bank. Daarna gaat de leerkracht willekeurig in de klas enkele leerlingen eruit pikken om hun antwoord te zeggen voor de hele klas. Andere leerlingen mogen reageren. Deze werkvorm is geschikt voor het geven van meerdere antwoorden (Ebbens, Ettekoven & Van Rooijen, 2005).

2.3.3 Spreekvaardigheid stimuleren

2.3.3.1 Rondje

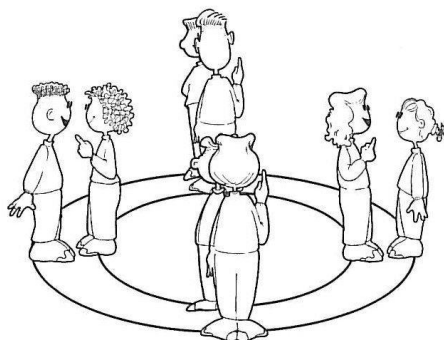
De leerkracht stelt een vraag aan de hele klas. De vraag moet geschikt zijn om meerdere en/of verschillende antwoorden op te hebben (bijvoorbeeld: Op welke manier bereid jij je proefwerk voor?). Als de vraag iets ingewikkelder is, kan er eerst een beetje tijd voorzien worden om na te denken. Elke leerling legt een voorwerp (bv. een balpen, een gom, een slijper, ...) op een bank in het midden van de klas. De bedoeling is dat als de leerling de vraag heeft beantwoord, hij/zij het voorwerp wegneemt.

Eventueel kan in een volgende ronde ook de mogelijkheid gelaten worden om leerlingen hun voorwerp te laten wegnemen zonder dat ze geantwoord hebben op de vraag. Zijn of haar beurt is dan voorbij. Dit maakt het iets leuker en ook competitiever, want de leerlingen moeten elkaar goed in het oog houden zodat niemand zomaar zijn/haar voorwerp probeert weg te nemen, zonder iets te zeggen. Na deze samenwerkingsvorm wordt meestal een korte nabespreking ingelast (Ebbens, Ettekoven & Van Rooijen, 2005).

2.3.3.2 Binnen/Buitenkring

De leerkracht bereidt van op voorhand vragen voor om aan de leerlingen te geven. Deze zijn uiteraard best gelinkt met de lesinhoud. De leerlingen krijgen allemaal een kaartje met voor ieder een vraag. De bedoeling is dat leerlingen communiceren door hun vraag te beantwoorden. Ze gaan per twee rechtover elkaar staan in de vorm van een cirkel. De leerling aan de binnenkant stel eerst zijn/haar vraag. De leerling aan de buitenkant, dus de buitencirkel, beantwoordt die vraag. De leerlingen van de binnenste cirkel moedigen aan en sturen bij waar nodig. Dan worden de rollen omgedraaid, dus de buitenste bevrucht nu aan de binnenste. Er wordt terug aangemoedigd en gecoacht. Als dit afgerond is, ruilen de leerlingen hun kaartjes en de leerlingen van de binnenkant schuiven een plaatsje door.

Dit kan ook gedaan worden op een lijn, zodat de leerlingen allemaal op een rij staan in de klas. Deze coöperatieve werkvorm is ideaal om leerlingen te laten spreken, maar zonder hen al te veel stress te bezorgen, want ze moeten niet voor de hele klas praten. Ook voor het contact tussen de leerlingen is deze werkvorm ideaal, want verschillende leerlingen treden in interactie met elkaar. De leerkracht is er om eventueel te helpen bij taalmoeilijkheden en om te controleren of iedereen wel goed de opdracht uitvoert (Kagan, 2010).



2

² Coöperatief leren. (2017). Geraadpleegd op 21 februari 2017 via <https://www.pinterest.com/pin/506443920567374252/>

2.3.4 Beheersing van de leerstof stimuleren

2.3.4.1 Mix & Ruil

De leerlingen gaan elkaar ondervragen op een leuke manier. De leerkracht maakt van op voorhand genoeg kaartjes met vragen op om te beantwoorden, gekoppeld aan de geziene leerstof waarvan de leerkracht wilt dat de leerlingen die goed beheersen. Leerlingen kunnen eventueel ook zelf vragen maken, maar dat vraagt natuurlijk meer tijd in de klas en de leerkracht kan ook niet zo goed nagaan of de vragen wel aansluiten bij de leerstof en/of ze leerrijk genoeg zijn. De leerlingen maken tweetallen. Leerling A heeft een kaartje met een vraag, leerling B niet. Leerling A ondervraagt B en B antwoordt. Indien leerling B juist antwoordt, dan moet leerling A hem/haar prijzen. Indien het antwoord fout is, dan moet A een beetje bijsturen en coachen om zo tot het goede antwoord te komen. Zo gaan alle leerlingen de hele klas af en komen ze met iedereen in contact. Intussen wisselen ze ook hun kaartjes uit, zodat ze niet steeds dezelfde vraag hebben.

Om het een beetje competitief te maken, kunnen leerlingen ook optellen hoeveel goede antwoorden ze behaalden. De leerkracht beslist zelf of hij/zij dit wil doen. Coöperatief leren heeft niet als bedoeling competitief te zijn, maar soms kan het weleens leuk zijn voor de leerlingen en het kan ook een motiverend effect hebben. De leerkracht loopt tijdens deze werkvorm rond om te kijken of alles goed verloopt en helpt waar nodig. Na deze werkvorm kan ook nog een beetje tijd voorzien worden om moeilijke vragen te verduidelijken of sommige zaken nog eens extra te herhalen, zodat de leerlingen de leerstof zeker goed beheersen (Kagan, 2010).

2.3.4.2 Geef Door

Er worden teams van vier leerlingen gevormd. De leerkracht stuurt aan het begin van de les een leerling per groep naar buiten. De overige leerlingen krijgen les. De leerlingen die nog in de klas zitten, moeten onderling bespreken hoe ze het best de leerstof gaan overbrengen aan de leerling die buitenstaat en niets van de les hoort. De leerlingen in de klas kunnen eventueel ook een korte toets opstellen waarin ze testen of de leerling die buiten stond, wel echt alles begrepen heeft. Wanneer de leerling weer binnen komt, geven de andere leerling de nodige uitleg en testen zij eventueel ook wat de leerling die buiten stond ervan heeft begrepen en onthouden.

De leerkracht moet bij deze werkvorm wel overwegen welke leerlingen naar buiten gaan. Indien er buiten vier leerlingen staan die niet serieus kunnen zijn, dan dreigt deze werkvorm mis te lopen. Er moeten dus duidelijke afspraken gemaakt worden. Eventueel kan de leerkracht ook zelf zorgen voor een toetsje, in plaats van de leerlingen. Zo gaan de andere leerlingen ook eens naar buiten, zodat iedereen eigenlijk een punt krijgt. Hier komt ook terug een beetje competitie bij kijken, maar afhankelijk van de klasgroep waar de leerkracht deze werkvorm hanteert, kan dit motiverend werken (Kagan, 2010).

2.3.5 'Les simulations globales' als variant en uitbreiding op de coöperatieve werkvormen

In dit gedeelte wordt een beetje dieper ingegaan op een iets complexere didactische werkvorm, namelijk 'les simulation globales', die ook passen binnen dit werk. Deze passen binnen dit werk, aangezien deze werkvorm samenwerking, authenticiteit en communicatie stimuleert.

Francis Debyser is de bedenker van 'les simulations globales' en geeft volgende definitie aan deze werkvorm:

« Une simulation globale est un protocole ou un scénario cadre qui permet à un groupe d'apprenants (...) de créer un univers de référence, un immeuble, un village, une île, un cirque, de l'animer de personnages en interaction et d'y simuler toutes les fonctions du langage que ce cadre, qui est à la fois un lieu thème de référence et un univers de discours, est susceptible de requérir. »

(Debyser, 1986)

'Les simulations globales' zijn dus authentieke situaties die worden gecreëerd binnen de klas met als doel de spreekvaardigheid van de leerlingen te verbeteren. Die authentieke situaties zijn situaties waarin leerlingen zich bevinden, bijvoorbeeld: een eiland, een gebouw, een stad, ... Een eiland klinkt exotisch, maar toch is het authentiek omdat leerlingen in interactie moeten treden net zoals ze dat zouden doen in de moedertaal. Debyser (1986) zegt dat deze werkvorm er is om het probleem van de 'illusie' in de les Frans te doorprikken. Het is juist door bepaalde situaties te creëren, dat de verbeelding wordt doorbroken. Het is de leerkracht die de situatie bepaalt en organiseert, maar het zijn de leerlingen die er de invulling aan geven en die alles levend maken.

Het is vanzelfsprekend dat deze werkvorm natuurlijk niet op een of twee lesuren kan georganiseerd worden. Volgens Francis Yaiche (1996) zijn er zo'n twintigtal lesuren nodig om dit alles tot een goed einde te kunnen brengen. Hij geeft wel aan dat er leerkrachten zijn die wekelijks een lesuur hieraan werken, om zo na een lange tijd tot het eindresultaat te komen. Dit heeft als grote voordeel dat de leerkracht tussentijds het proces van de leerlingen kan volgen. 'Les simulations globales' zijn dus een soort van eindproduct waar leerlingen gedurende een aantal lesuren naartoe werken. Afhankelijk van hoe uitgebreid de leerkracht dit wil maken, zijn meer of minder lesuren nodig dan de richtlijn, maar het is duidelijk dat dit proces niet kan gebeuren in een paar lessen.

Deze werkvorm is een vakoverschrijdend project, want er worden meerdere vakken geïntegreerd. Wanneer de situatie bijvoorbeeld 'het eiland' is, dan komen er ook aardrijkskundige elementen aan bod, maar daarnaast wordt ook biologie betrokken en nog andere vakken afhankelijk van wat de leerkracht plant te doen. In de bijlagen is er een voorbeeld verwerkt, dat aantoont hoe dit alles in zijn werk gaat.

Hoe moet de leerkracht nu juist te werk gaan? De leerkracht moet eigenlijk een simpel, vast patroon doorlopen. Dit patroon bestaat uit enkele stappen die allemaal aan bod moeten komen om deze werkvorm goed te kunnen uitvoeren en tot een goed einde te kunnen brengen. Deze stappen worden hieronder benoemd en kort uitgelegd.

1. Situatie

In de eerste fase wordt de situatie bepaald. Waar speelt het verhaal zich af? Dit kan bijvoorbeeld 'het stadspark' zijn, maar het kan evengoed 'het eiland' zijn. De plaats wordt duidelijk uitgelegd aan de leerlingen.

2. Fictieve identiteiten

In de tweede fase krijgen leerlingen een fictieve identiteit om zo in de huid van iemand te kunnen kruipen. Het gaat hier specifiek om het bepalen van een administratieve identiteit (naam, leeftijd, nationaliteit, beroep, ...), een biografische identiteit (het verleden van de fictieve persoon) en het portret (karakter, uiterlijk, ...).

3. Rollen

De derde fase bestaat uit het duidelijk maken van de rol van elke leerling.

4. Actie

In de vierde fase is het tijd voor actie. Er moet iets gebeuren (bv. een misdaad) waardoor de leerlingen in actie en interactie kunnen treden. Hier wordt vooral de inbreng van de leerlingen verwacht, maar de leerkracht kan dit natuurlijk altijd in goede banen leiden (Debyser, 1986).

Wat heel belangrijk is, is dat de leerkracht plaats maakt voor interactie en communicatie tussen leerlingen. Leerlingen mogen zich niet inhouden, omdat ze schrik hebben taalfouten te maken. De leerkracht moet goed afwegen wanneer er plaats is om fouten te verbeteren. Uiteraard moet alle nodige leerstof vooraf aangeboden zijn, zodat leerlingen over de nodige kennis en vaardigheden beschikken om dit optimaal te kunnen uitvoeren (Debyser, 1986).

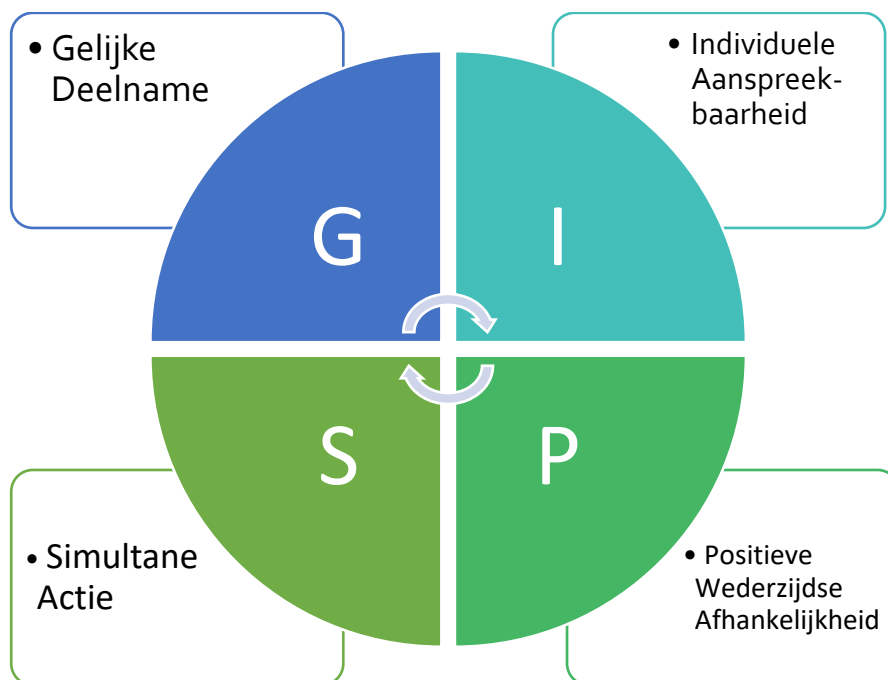
Het is duidelijk dat deze vorm van samenwerken meer voorbereiding en meer tijd vraagt van de leerkracht, maar anderzijds ook meer vaardigheid van de leerlingen. '*Les simulations globales*' gaan verder dan de andere coöperatieve werkvormen, aangezien de leerlingen toewerken naar een soort van project en bij de 'Coöperatieve Leerstrategieën' van Kagan of andere coöperatieve werkvormen, worden de werkvormen ook zoveel mogelijk ingezet, maar deze kunnen evengoed na een les afgerond worden terwijl dit bij '*les simulations globales*' niet mogelijk is. Het leuke voor de leerlingen aan '*les simulations globales*' is dat ze zelf heel veel inbreng hebben. Ze krijgen wel een fictief personage toegewezen, maar hoe ze interageren en wat ze van het verhaal uiteindelijk maken, is allemaal aan de leerlingen om dat te beslissen. Dit kan dus heel motiverend werken. Leerlingen leren ook praten in het Frans, net zoals ze gesprekken aanknopen in het Nederlands. Dit maakt dat leerlingen op een spontane manier kunnen communiceren en dit maakt ook dat leerlingen meer het nut inzien waarom ze iets bepaald aan het doen zijn. Tijdens '*les simulations globales*' zetten leerlingen alle kennis en vaardigheden in, maar aangezien dit alles in een authentieke situaties gebeurt, hebben de leerlingen minder het gevoel van te leren. Dit motiveert veel leerlingen. Verder is het ook interessant dat ook andere vakken kunnen worden betrokken en dus niet enkel Frans. Dit maakt dat leerlingen hun kennis nog verder kunnen uitbreiden (Debyser, 1986).

2.4 Waarom 'Coöperatieve Leerstrategieën' inzetten?

'Coöperatieve Leerstrategieën' kunnen ingezet worden voor verschillende redenen. Sommige scholen zijn gericht op prestaties en gaan daarom opteren voor 'Coöperatieve Leerstrategieën'. Andere scholen willen hun leerlingen degelijk voorbereiden op de arbeidsmarkt. Ook hiervoor bieden 'Coöperatieve Leerstrategieën' een geschikte oplossing. 'Coöperatieve Leerstrategieën' hebben heel wat positieve effecten. Zo beschrijft Kagan (2010) een aantal theorieën die het coöperatief leren ondersteunen en die ook meteen een positief effect geven. Deze theorieën worden hieronder verder toegelicht.

2.4.1 De theorie van de 'Coöperatieve Leerstrategieën'

De theorie van de 'Coöperatieve Leerstrategieën' is gebaseerd op het 'GIPS-principe' dat al eerder aan bod kwam. Het 'GIPS-principe' is bedacht door Dr. Spencer Kagan en heeft als bedoeling aan te geven wat noodzakelijk is om van coöperatief leren te kunnen spreken. Het 'GIPS-principe' wordt als volgt voorgesteld:



Het 'GIPS-principe' wordt door Kagan (2010) gewoon in puntjes weergegeven, maar hier is dit principe voorgesteld in de vorm van een cyclus. Dit wil aantonen dat de vier elementen van de cyclus onlosmakelijk met elkaar zijn verbonden en dat ze elkaar aanvullen. Alle elementen zijn in interactie met elkaar. Wanneer er een element ontbreekt, dan stopt de cyclus. Dit is symbolisch, want hiermee wil ik aantonen dat het van vitaal belang is om de vier elementen allemaal in rekening te brengen, anders kunnen we niet spreken van 'Structureel Coöperatief Leren' (Kagan, 2010).

- **Gelijke Deelname**

'Gelijke Deelname' verwoordt Kagan (2010) als een onmisbaar element bij coöperatief leren, net zoals de andere drie elementen ook onmisbaar zijn, aangezien ze elkaar aanvullen. 'Gelijke Deelname' is volgens Kagan (2010) nodig om iedereen te betrekken bij het coöperatief leren. Het houdt letterlijk in dat iedereen op een gelijke wijze deelneemt aan het opgegeven werk. Er zijn altijd leerlingen die haantje-de-voorstes willen zijn en die steeds het voortouw nemen. En uiteraard zijn er ook altijd leerlingen die zich eerder afzijdig houden en niet echt participeren. Bij coöperatief leren wordt dit verschijnsel grotendeels uitgesloten. Doordat de leerkracht de opdracht zodanig opmaakt dat alle leerlingen een gelijke deelname hebben in het project, wordt betrokkenheid gecreëerd en de kans op uitschieters gereduceerd. Kagan (2010) zegt dat deze methode vooral effect heeft voor zwakkere leerlingen. De 'Gelijke Deelname' in combinatie met de 'Individuele Aanspreekbaarheid' zorgen voor een prestatieverbetering, aangezien leerlingen nauwelijks de kans krijgen om afzijdig te blijven. Ze worden als het ware meegetrokken door de andere leden van de groep. Deze methode brengt mij meteen bij de tweede methode, namelijk de 'Individuele Aanspreekbaarheid'.

- **Individuele Aanspreekbaarheid**

Deze methode houdt in dat elke leerling op elk moment aanspreekbaar is. Dit wil zeggen dat de leerlingen minder de kans krijgen om achterop te geraken, want iedereen is verantwoordelijk voor het groepsproces. Een manier om dit te doen is bijvoorbeeld het aanduiden van telkens een andere leerling om te antwoorden om verslag uitbrengen aan de rest van de klas. Zo weet elke leerling dat hij/zij moet betrokken zijn en steeds aanspreekbaar is.

Kagan beschrijft in zijn boek het volgende:

« Bij het werken met Coöperatieve Leerstrategieën werken de leerlingen samen in teams om te leren. Dat betekent echter niet dat de leerlingen zich achter hun teamleden kunnen verschuilen. Als we willen dat alle leerlingen ervan profiteren, moet iedere leerling op regelmatige basis Individueel Aanspreekbaar worden gehouden voor zijn bijdrage en het leren. »

(Kagan, 2010)

Dit idee vat deze methode heel goed samen. Elke leerling moet dus steeds op de hoogte zijn van wat er gebeurt in de groep en niemand mag zich dreigen weg te cijferen achter andere leerlingen die meer initiatief nemen.

- **Positieve Wederzijdse Afhankelijkheid**

Als leerlingen wederzijds afhankelijk zijn van elkaar, dan wil dit zeggen dat ze elkaar nodig hebben. Ze staan steeds in contact met elkaar en interageren. Het is belangrijk dat leerlingen beseffen dat ze afhankelijk zijn van elkaar, maar op een positieve manier. Dit wil zeggen dat wanneer de ene leerling een positieve bijdrage levert, dan heeft ook de andere leerling daar baat bij. De leerlingen staan dus aan dezelfde kant en zijn er om elkaar te ondersteunen en aan te vullen. Bij coöperatief leren is het duidelijk dat het onmogelijk is dat een leerling van de groep al het werk doet en dat de rest daar mee van kan genieten. Zo werkt het niet. Leerlingen moeten samen aan de slag en moeten samen aan hetzelfde zeel trekken. Hier is het motto "samen staan we sterk" heel belangrijk. Het element 'Positieve Wederzijdse Afhankelijkheid' is naar analogie met het bouwen en afwerken van een huis, waarvoor een architect, een metsers, een schrijnwerker, ... nodig zijn. Het is noodzakelijk dat deze mensen allemaal samenwerken, anders wordt het huis niet zoals gewenst. Dit is een heel simpele vergelijking, maar dit geeft eigenlijk perfect de 'Positieve Wederzijdse Afhankelijkheid' weer.

- Simultane Actie

Leerkrachten zijn bij klassiek lesgeven heel vaak aan het woord. John Goodlad (1990) heeft hiernaar onderzoek gedaan en ontdekte dat leerkrachten gemiddeld gezien maar liefst 80% van lestijd aan het woord zijn. Als we daarbij nog eens de tijd van klasmanagement rekenen, dan blijft er minder dan 20% van de tijd over voor leerlingen om aan het woord te komen. Als er twintig leerlingen in de klas zitten, dan betekent dit dat elke leerling slechts een halve minuut aan het woord kan. Dit is uiteraard veel te weinig. Het coöperatief leren kan dit wegwerken door rekening te houden met de 'Simultane Actie'. De spreektijd van de leerkracht wordt beperkt en doordat het werk verdeeld wordt over alle leerlingen, zijn de leerlingen allemaal tegelijk aan de slag.

Het is duidelijk dat deze vier methoden in wisselwerking staan met elkaar en elkaar constant aanvullen. Ze lopen in elkaar over en zijn onmisbaar om het coöperatief leren goed te laten verlopen. Het is aan de leerkracht om deze vier basisprincipes steeds in het achterhoofd te houden, want deze zorgen voor een meerwaarde voor de kwaliteit van het coöperatief leren. Wanneer de leerkracht rekening houdt met deze vier elementen, dan mag hij/zij er vrijwel zeker van zijn dat hij/zijn het doel niet zal mislopen (Kagan, 2010).

Hoe de leerkracht concreet ervoor kan zorgen dat er optimaal rekening wordt gehouden met deze vier methoden, zijn enkele 'Coöperatieve Leerstrategieën' in bijlage 9 verwerkt die concreet aantonen hoe de leerkracht Gelijke Deelname, Individuele Aanspreekbaarheid, Positieve Wederzijdse Afhankelijkheid en Simultane Actie kan stimuleren.

2.4.2 De klassieke leertheorie

Wanneer de klassieke – en de coöperatieve leerstrategieën vergeleken worden, dan kunnen er toch heel wat verschillen opgemerkt worden. Kagan (2010) onderscheidt in zijn boek vier facetten van de klassieke leertheorie en deze worden uitvoerig besproken. De vier facetten zijn: bekrachtiging, de mogelijkheid om te corrigeren, de kans om te oefenen en ten laatste overdracht. Ik heb uit zijn uitleg een besluit getrokken dat een algemeen overzicht weergeeft, als vergelijking tussen de klassieke leertheorie en de coöperatieve manier van aanpakken. Deze vergelijking toont aan dat 'Coöperatieve Leerstrategieën' en ook andere coöperatieve werkvormen, heel wat positieve effecten hebben en deze toont overigens dat het een goed idee is om te opteren voor coöperatief leren boven de klassieke leertheorie.

In een klassieke leeromgeving krijgen de leerlingen een taak of een toets en deze moeten ze zien te maken tegen een afgesproken dag. Wanneer ze de taak indienen, moeten ze wachten op hun punten. Soms kan dit enkele dagen of zelfs weken duren. Wanneer de leerlingen hun toets of taak terugkrijgen, dan kunnen ze blij of iets minder blij zijn, maar algemeen gezien doet hen dat niet zoveel. Sommige leerlingen vinden het niet zo erg om slechte punten te krijgen. En wanneer ze goede punten hebben, dan is dit ook snel gepasseerd, want er wordt meestal niet veel aandacht aan besteed. Het probleem hier is dat de leerlingen een zwakke beloning krijgen. In een coöperatieve leeromgeving is dit het tegenovergestelde. Leerlingen worden samen gezet en gaan eigenlijk elkaar beoordelen en ook aanmoedigen. Kagan (2010) beschrijft in zijn boek dat feedback van medeleerlingen vaak veel sterker is en serieuzer wordt genomen dan gewoon een punt op tien of een opmerking van de leerkracht.

Wanneer leerlingen opmerkingen krijgen van hun medeleerlingen, dan zijn zij eerder geneigd om dit als constructief en ondersteunend te zien, dan wanneer zij opmerkingen krijgen van de leerkracht. Deze worden vaak als negatief ervaren door leerlingen (Kagan, 2010). Deze ervaring kan ik zelf ook bevestigen. Je voelt je als leerling of student ook beter wanneer je opmerkingen krijgt van iemand die op 'hetzelfde niveau' staat als jou. Een leerkracht is een inhoudelijk expert en let op details. Leerlingen denken dan al vaak dat alles perfect moet zijn om een goede beoordeling te krijgen. Wanneer medeleerlingen mogen beoordelen, dan hebben ze minder dit vervelend gevoel, want alle leerlingen weten en/of kunnen ongeveer evenveel.

De kans op overdracht in een coöperatieve leeromgeving is veel groter dan in een klassieke leeromgeving. Leerlingen zitten in een klassieke leeromgeving in de klas op hun bank en meestal in rijen. Bij coöperatief leren wordt dit systeem doorbroken, want leerlingen gaan in groepjes zitten, bewegen en zijn actief bezig. Dit sluit veel dichterbij de realiteit. De leerlingen die later aan het werk gaan, komen ook in een veranderende en bewegende omgeving terecht, waarin ze in contact komen met anderen, in interactie treden, ... Kortom: bij coöperatief leren worden veel meer sociale vaardigheden getraind, die de leerlingen later in het werkveld zullen nodig hebben (Kagan, 2010). Kagan plaatst in zijn boek de welbekende quote van Confucius, die als volgt klinkt:

« I listen and I forget. I see and I remember. I do and I understand. »

Bij de klassieke leertheorie moeten leerlingen vooral luisteren en kijken. Coöperatief leren gaat een stapje verder, waardoor leerlingen de boodschap verstaan en ook kunnen toepassen. Wanneer leerlingen de kans krijgen om sociale vaardigheden te ontwikkelen, door het coöperatief leren, dan gaan zij hier in de praktijk iets mee zijn.

2.4.3 Motivatietheorie

Dr. Spencer Kagan (2010) gebruikt in zijn boek vier theorieën om uit te leggen hoe leerlingen gemotiveerd raken of juist niet. Voor mijn werk heb ik er de piramide van Maslow uitgepikt, omdat deze in dit geval het meest bruikbaar is binnen mijn wetenschappelijk project. De piramide van Maslow staat hieronder weergegeven.



Deze piramide is heel simpel uit te leggen. Ik heb deze vooral toegevoegd aan dit werk, omdat ik deze al sinds het middelbaar meedraag en geregeld werd ze nog aangehaald in de lessen tijdens de drie jaren van de bachelor. Deze voorstelling is dus zeker niet onbelangrijk en ook voor dit werk maakt ze veel duidelijk.

De piramide moet vanaf onderaan bekeken worden. Daar staat 'lichamelijkheid' in extra grote letters en ook het volume van het vakje is het grootst. Dit wil simpelweg zeggen dat deze behoefte de belangrijkste is, volgens Maslow. We moeten eerst kunnen eten, een onderdak hebben, geen kou hebben, ... om vervolgens aan de andere behoeften te kunnen voldoen. Als tweede belangrijkste komt 'veiligheid'. Veiligheid houdt in dat er geen gevaar dreigt voor het leven en dat we ons ook goed voelen in de groep. Het zich veilig voelen in een klasgroep bijvoorbeeld is van vitaal belang. En het is net hier dat de coöperatieve werkvormen op inzetten. Doordat we leerlingen allemaal gaan betrekken, hen in groepjes gaan laten samenwerken, hen allemaal verantwoordelijk geven, hen het gevoel te geven van echt waardevol te zijn om tot het eindresultaat te komen, creëert een gevoel van veiligheid (Kagan, 2010). Vanaf het moment dat leerlingen een gevoel van veiligheid en geborgenheid hebben, dan kunnen ze overgaan naar de andere behoeftes die na het bereiken van veiligheid, ook verder de kans krijgt om ontwikkeld te worden. Als een leerling zich niet veilig voelt in de groep doordat die zich bijvoorbeeld niet betrokken voelt en hij/zij heeft het gevoel dat andere leerlingen de bovenhand nemen, dan is het heel moeilijk om over te gaan naar de verdere stappen, namelijk 'waardering, erbij horen en zelfontplooiing'. Hier toont Dr. Spencer Kagan (2010) dus nog eens aan hoe belangrijk het is voor de ontwikkeling van een leerling om coöperatieve werkvormen te hanteren. Zij motiveren leerlingen om zichzelf verder te gaan ontwikkelen op persoonlijk vlak.

Wanneer gewoon onderwezen wordt op een klassieke manier, dan geeft de leerkracht niet altijd de kans aan de leerlingen om in interactie te treden met de anderen uit de klas en hier wordt dan ook al meteen de kans tot het maken van nieuwe vriendschappen en nieuwe banden, gemist.

De leerlingen dreigen meer elkaar te zien als concurrenten dan medeleerlingen, want ze worden niet gevraagd om elkaar te helpen en te begeleiden bij het leren, wat bij het inzetten van 'Coöperatieve Leerstrategieën' wel het geval is. Kortom: de leerkracht geeft de leerlingen de kans om sociaal contact te leggen, waardoor leerlingen anderen beter gaan leren kennen en meer kansen krijgen om zich goed te voelen bij iemand. Als die medeleerling dan ook nog eens iemand kan zijn die kan helpen en ondersteunen bij het leren, dan voelen beide partijen zich beter in hun vel (Kagan, 2010).

Zoals ik eerder al aanhaalde, krijgen leerlingen vaak liever feedback van medeleerlingen dan van de leerkracht. Dit is ook met leren zo. Ze leren vaak liever iets van elkaar, dan dat de leerkracht gewoon alles uitlegt en overbrengt. Als leerlingen geregeld de kans krijgen om samen te werken, dan gaan ze zich hier goed bij beginnen voelen, want ze kunnen van elkaar leren. Dit maakt dat de klasgroep als veilig wordt ervaren. Dit is volgens Maslow een hele belangrijke stap in de ontwikkeling. Zonder het gevoel van veiligheid blijft de leerling hangen en verloopt de verdere ontwikkeling zeer moeizaam (Kagan, 2010).

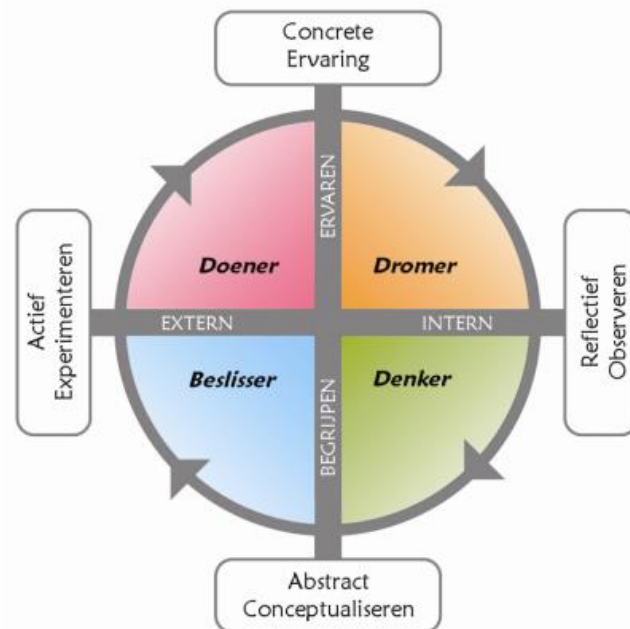
2.4.4 Theorie van de individuele verschillen

Elke persoon is anders. Dit geldt dus vanzelfsprekend ook in de klas, waar ook geen enkele leerling heftzelfde is. Leerlingen hebben andere interesses, andere manieren van leren, andere sterktes en zwaktes, enzovoort. Kagan (2010) spreekt in zijn boek over 'meervoudige intelligentie'. Hij verwoordt dit als volgt: « *Het soort prikkels waartoe we ons aangetrokken voelen en waar we vaardig in zijn.* » Meervoudige intelligentie is zeker ook een belangrijke schakel in heel dit werk. Leerlingen zijn heel divers en daar moet een school op inspelen. De leerkracht zelf kan dit doen door 'Coöperatieve Leerstrategieën' te gebruiken.

Leerlingen zijn niet alleen verschillend wat meervoudige intelligentie betreft, ze zijn ook verschillend in de manier van leren. Sommige leerlingen hebben vooral een visueel geheugen en anderen moeten eerst iets horen vooraleer ze het kunnen onthouden. Om dit te visualiseren haal ik de leerstijlen van Kolb erbij. Deze staan hieronder weergegeven in de vorm van een schematische voorstelling.

3

Model Leerstijlen D. Kolb



Als je als leerkracht rekening houdt met de verschillende leerstijlen van leerlingen, dan kan je hier rekening mee houden bij de groepsverdeling en zo kan je inspelen op de noden van de leerlingen. Hoe groepen best verdeeld worden, komt later in dit werk nog aan bod. Er zijn 'Coöperatieve Leerstrategieën' die de ruimte bieden aan leerlingen om hun leerstijl zo optimaal mogelijk te benutten. Kagan (2010) haalt bij dit deeltje in zijn boek ook aan dat het hanteren van 'Coöperatieve Leerstrategieën' zorgt voor het aanbieden van een breed aanbod aan verschillende manieren van onderwijs. Hoe meer verschillende manieren we gaan gebruiken, dus hoe meer 'Coöperatieve Leerstrategieën', hoe meer leerlingen we kunnen bereiken.

³ Bridge2Learn: De Leerstijlen van Kolb. (2012). Geraadpleegd op 14 februari 2017 via <http://www.persoonlijke-leerstijl.com/leerstijlen-van-kolb.html>

Ik licht even kort toe wat de verschillende leerstijlen inhouden en hoe je hier als leerkracht het best kan op inspelen door een coöperatieve werkvorm te gebruiken. Alle genoemde 'Coöperatieve Leerstrategieën' zijn de didactische structuren zoals Dr. Spencer Kagan (2010) ze heeft uitgevonden en geformuleerd. Alle 'Coöperatieve Leerstrategieën' die als voorbeeld gebruik worden, zijn allemaal toegelicht in bijlage 9. Daar staat beschreven hoe de werkvorm moet uitgevoerd worden.

- Dromer

De 'dromer' situeert zich tussen de 'concrete ervaring' en het 'reflectief observeren'. Deze leerstijl wordt vooral gekenmerkt door leerlingen die een groot inbeeldingsvermogen hebben en die het zelf betekenis geven, belangrijk vinden. De persoonlijke -en interpersoonlijke aspecten zijn voor deze leerling belangrijk. De leerkracht moet volgende kenmerken over deze leerstijl in het achterhoofd houden: emoties, zintuigen, fantasie en nieuwe ideeën.

De 'Coöperatieve Leerstrategieën' die hier zeker passen zijn:

- ✓ 'Gedicht Voor Twee Stemmen'
- ✓ 'Genummerde Koppen Bij Elkaar'
- ✓ 'TweeGesprek op Tijd'

- Denker

De 'denker' bevindt zich tussen 'reflectief observeren' en 'abstract conceptualiseren'. Een denker is iemand die vooral analytisch aangelegd is en die gericht is op het begrijpen van een onderwerp. Logica staat centraal en leren moet vooral een uitdaging zijn voor de leerling. Leerkrachten moeten volgende kenmerken over deze leerstijl in het achterhoofd houden: analyse, feiten, grafische voorstellingen en informatiegericht.

De 'Coöperatieve Leerstrategieën' die hier zeker van toepassing zijn:

- ✓ 'GedachtenNotities'
- ✓ 'Simultaan TafelRondje'

- Beslisser

De 'beslisser' wordt volgens Kolb geplaatst tussen het 'abstract conceptualiseren' en 'actief experimenteren'. Een beslisser is iemand die goed is in oplossingen formuleren en die praktisch sterk is. Deze leerstijl wordt gekenmerkt door het experimenteren. Wanneer iets niet lukt, gaat de 'beslisser' kiezen voor een andere weg. Hij zoekt naar alternatieven. De leerkracht moet volgende kenmerken over deze leerstijl in het achterhoofd houden: praktisch gericht, probleemoplossend denken en nieuwe dingen uittesten.

De 'Coöperatieve Leerstrategieën' die hier zeker nuttig kunnen zijn in de klas:

- ✓ 'Doe Mij Na'
- ✓ 'Zoek De Valse'

- Doener

Een doener is iemand die graag actief bezig is en situeert zich in het model van Kolb tussen het 'actief experimenteren' en de 'concrete ervaring'. Een doener heeft meestal geen schrik om een misstap te zetten, want dat hoort bij het doen en het experimenteren. Wanneer deze persoon iets uitvoert, gaat die vaak af op het buikgevoel en laat zich leiden door dit gevoel. Zolang de doener maar nieuwe ervaringen kan opdoen, dan leert die bij. De leerkracht moet volgende kenmerken over deze leerstijl in het achterhoofd houden: actief, buikgevoel, experimenteren en nieuwe inzichten.

De 'Coöperatieve Leerstrategieën' die het best aansluiten bij deze leerstijl:

- ✓ 'Mix-Bevries-Groep'
- ✓ 'Sta Op-Hand Omhoog-Tweetal'
- ✓ 'Zoek Iemand Die'

2.5 Voorwaarden om aan coöperatief leren te kunnen doen

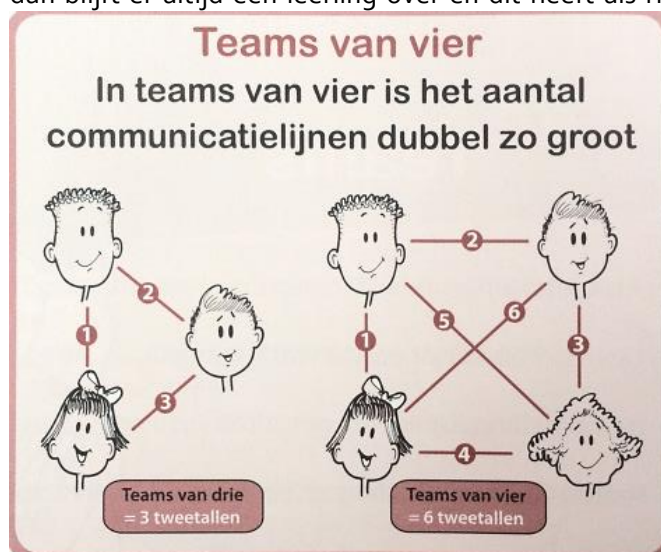
Zoals voor het bereiden van een gerecht, is ook voor het effectief en efficiënt toepassen van de 'Coöperatieve Leerstrategieën' een soort van recept voorzien. Het is Dr. Spencer Kagan die de 'zeven sleutels tot succes', zoals hij het noemt, heeft ontwikkeld. Ik heb voor mijn werk vooral rekening gehouden met leerkrachten die nog geen of weinig ervaring hebben met 'Coöperatieve Leerstrategieën' en ik heb geprobeerd om alles zo duidelijk en zo toegankelijk mogelijk te maken.

2.5.1 Aandacht voor de groepsverdeling

Het is belangrijk om goed na te denken over de verdeling in groepen. Ga ik de klas verdelen in groepen van vijf, van vier, van drie of van twee? Het kan allemaal. Maar wat is nu de beste verdeling om de 'Coöperatieve Leerstrategieën' zo goed mogelijk toe te passen en zo vlot mogelijk te laten verlopen?

2.5.1.1 Het basisteam bestaat uit groepjes van vier leerlingen

Kagan (2010) verkiest een team van vier leerlingen als basis. Hij noemt dit het 'coöperatieve basisteam'. Hij kiest voor een team van vier, aangezien veel 'Coöperatieve Leerstrategieën' hierop gebaseerd zijn. Enkele redenen die hij hiervoor aangeeft, zijn bijvoorbeeld dat teams van vier makkelijk kunnen verdeeld worden in teams van twee. Dit kan je met een team van drie niet, want dan blijft er altijd een leerling over en dit heeft als risico dat deze leerling gaat afhaken. Nog een



grondige reden om te kiezen voor een team van vier leerlingen, is dat het aantal communicatielijnen dubbel zo groot is dan bij een groep van drie leerlingen bijvoorbeeld. De weergave hiernaast toont wat hiermee wordt bedoeld.

4

⁴ Teams van vier, Overgenomen uit Coöperatieve Leerstrategieën: Research, principes en de praktische uitwerking (p. 6.2), door Dr. Spencer Kagan.

Indien het niet mogelijk is om de klas in groepjes van vier te verdelen, bijvoorbeeld omdat er achttien leerlingen in de klas zitten, dan kan de verdeling uiteraard lichtelijk gewijzigd worden. In dit geval wordt de klas logischerwijs best verdeeld in twee groepen van vijf leerlingen en twee groepen van vier leerlingen.

Natuurlijk is een groep van vier leerlingen niet altijd de beste aanpak, bijvoorbeeld wanneer de leerkracht voor het eerst de 'Coöperatieve Leerstrategieën' wil toepassen en ook de leerlingen niet vertrouwd zijn met deze aanpak. Dan houdt de leerkracht het best simpel en kiest hij/zij beter voor groepjes van twee leerlingen (Ebbens Ettehoven & Van Rooijen, 2005). Maar voor het gebruik van de meeste 'Coöperatieve Leerstrategieën' is een team van vier leerlingen de beste verdeling.

2.5.1.2 Soorten groepsverdeling

Dr. Spencer Kagan (2010) onderscheidt in zijn boek vier belangrijke soorten teams. Ik bespreek wat de verschillende groepsverdelingen voorstellen, enkele manieren hoe die kunnen verdeeld worden en wat de voor- en nadelen van de verschillende groepsverdelingen zijn.

- Heterogene groepsverdeling

Wat? Bij een heterogene groepsverdeling zitten leerlingen bij elkaar in de groep die op vele vlakken verschillen van elkaar. Dit kan zijn op vlak van bijvoorbeeld vakinhoudelijke capaciteiten of cultuur, maar ook gewoon op vlak van geslacht. Heterogene teams zijn dus heel divers.

Hoe? Als meest toegankelijke manier om groepen te verdelen, kies ik voor de 'spreadsheet-methode' van Kagan (2010). Deze methode lijkt mij het best om heterogene teams te vormen, omdat deze toelaat om gegevens lang en overzichtelijk bij te houden. Bovendien werkt het ook zeer makkelijk en vlot. Een basiskennis van Excel is vereist, maar deze methode mag zeker geen drempel vormen voor het kiezen voor heterogene groepsverdelingen. De leerkracht kan hier uiteraard zijn/haar weg zelf in vinden en een eigen manier verkiezen.

	A	B	C	D	E	F
1	leerlingen	prestatieniveau	 Samenstelling 1	 Samenstelling 2	 Samenstelling 3	
2	naam 1	hoog	1			
3	naam 2	gemiddeld	2			
4	naam 3	hoog-gemiddeld	3			
5	naam 4	zwak	4			
6	naam 5	zwak	1			
7	naam 6	hoog	2			
8			
9						

5

Het prestatieniveau wordt hier uitgedrukt in 'zwak, gemiddeld, hoog-gemiddeld en hoog'. Hiervoor kunnen uiteraard ook andere benamingen gebruikt worden. Wat hier zeer handig is, is dat dit altijd terug kan opgeroepen worden en dit maakt het ook mogelijk voor leerkrachten om telkens de reeds gevormde groepsverdelingen terug te kunnen bekijken en aan te passen.

⁵ Spreadsheet-methode, Overgenomen uit Coöperatieve Leerstrategieën: Research, principes en de praktische uitwerking (p. 6.9), door Dr. Spencer Kagan.

Voor – en nadelen? De teams zijn heel divers, wat de authenticiteit verhoogt, gezien wij ook in een heel diverse maatschappij leven. Leerlingen krijgen bovendien ook de kans om met leerlingen samen te werken die heel anders zijn, op verschillende vlakken. Er wordt dus optimaal rekening gehouden met multiculturaliteit. Bovendien is de leerkracht zeker dat er per twee een leerling zit die goed presteert voor het vak, gezien de leerlingen op voorhand worden ingedeeld in prestatieniveaus.

Een nadeel is dat het samenstellen van teams op basis van prestatieniveaus veel tijd vraagt van de leerkracht. De 'spreadsheets' werken vrij vlot, maar de leerkracht moet er wel altijd op voorhand tijd insteken. Kagan (2010) zegt ook dat leerlingen op deze manier een beetje in hokjes worden gestoken. Ze worden gecategoriseerd en dit creëert een rangschikking. Ik moet hier wel opmerken dat leerlingen niet op de hoogte worden gebracht van de verdeling in prestatieniveaus. Dit moet de leerkracht vermijden. Een gevaar dat hier ook achter schuilt is dat de zwakkere leerlingen minder kans hebben om optimaal tot uiting te komen, gezien er ook sterkere leerlingen in de groep zitten. De mate waarin dit voorkomt hangt uiteraard ook af van de persoonlijkheid van de leerlingen.

- Willekeurige groepsverdeling

Wat? Bij de willekeurige groepsverdeling weten zowel de leerkracht als de leerlingen niet op voorhand wie er gaat samen zitten in een groep. Het is dus een verrassing voor iedereen. Voor het toepassen van de 'Coöperatieve Leerstrategieën' maakt de leerkracht even tijd voor het willekeurig samenstellen.

Hoe? Dit kan simpelweg gebeuren door naamkaartjes te trekken, maar het kan ook op andere manieren waarbij leerlingen zelf iets actiever zijn. Dr. Spencer Kagan (2010) stelt in zijn boek allerlei methoden voor, maar persoonlijk vind ik dat deze een grote kans inhouden om te leiden tot chaos en bovendien nemen ze ook wel veel tijd in beslag, terwijl het hier nog maar gewoon gaat over de groepsverdeling. De snelste manier om de groep willekeurig te verdelen lijkt mij om de leerlingen bij het binnenkomen elk een kaartje te geven met daarop een symbool. Dit kan bijvoorbeeld een dier of een voorwerp zijn. Anderzijds kan de leerkracht ook symbolen of tekeningen kiezen in functie van het onderwerp van de les, of simpelweg cijfers zijn natuurlijk ook een mogelijkheid.

Kagan (2010) noemt deze methode 'Nummer Kaarten'. Hij zegt dat we dit kunnen doen door te zorgen dat er telkens vier dezelfde symbolen zijn, maar ikzelf zou eerder opteren voor allemaal andere symbolen, want leerlingen gaan al snel doorhebben hoe dit werkt en sommigen zouden ook weleens van kaartje kunnen wisselen, omdat ze bij hun vriend of vriendin willen zitten. Pas als alle leerlingen een kaartje hebben, dan zegt de leerkracht welke symbolen bij elkaar horen. Bijvoorbeeld het huis, de deur, de garage en de keuken horen samen in een groep. Dit is moeilijker voor leerlingen om vals te spelen en nog te wisselen van team.

Voor – en nadelen? Een voordeel is dat dit voor iedereen een eerlijke manier is van groepen maken. Het kan bovendien ook een positieve spanning bij leerlingen creëren. Voor de leerkracht is het bovendien een vrij snelle en ook makkelijke manier om groepen op te delen. Is er weinig voorbereiding voor nodig (Kagan, 2010).

Als grootste nadeel van deze manier van opdelen is dat er zeker een kans is dat er weinig diversiteit kan zijn binnen de verschillende groepen. Sommige groepen zullen misschien drie leerlingen hebben die heel sterk zijn. Andere groepen bevatten dan misschien enkel minder sterke leerlingen voor Frans. Er is daarnaast ook risico op teams die het met elkaar niet goed kunnen vinden door eventuele ruzies tussen leerlingen, maar anderzijds ook teams die het te goed kunnen vinden met elkaar doordat ze heel goed bevriend zijn. In beide gevallen kan dit zorgen voor een verstoring in de inzet en aandacht van de leerlingen (Kagan, 2010).

- Leerlingen zelf laten kiezen

Wat? Bij deze methode van opdelen in groepen, zijn de leerlingen vrij om hun team zelf samen te stellen. De leerkracht laat de leerlingen beslissen en is er enkel om tussen te komen bij eventuele problemen die zich voordoen.

Hoe? De methode 'TeamChef' vind ik persoonlijk het meest interessant. Kagan heeft de naam 'TeamChef' gegeven aan deze methode, maar deze is eigenlijk wel bekend bij elk vak. De leerkracht duidt voor elk groepje van vier leerlingen, een leerling aan. Deze leerling is de kapitein en gaat zijn team zelf samenstellen. Elke 'TeamChef' kiest om de beurt een leerling. Het gevaar hierbij is natuurlijk dat er leerlingen zijn die altijd tot het laatste moment overblijven en die eigenlijk niet zo graag gekozen worden. Om te vermijden dat deze leerlingen zich niet gewild voelen, kan de leerkracht deze leerlingen best aanduiden als 'TeamChef'. Zo hebben zij ook een iets te zeggen en blijven ze niet over als laatste. Uiteraard zijn er nog andere methoden. De leerkracht kan ook gewoon zeggen tegen de leerlingen dat ze twee minuten krijgen om een team van vier leerlingen te vormen.

Voor – en nadelen? Positief aan het vrijlaten van de leerlingen in het kiezen van hun groepen is dat ze zich betrokken voelen, omdat ze ook zelf eens mogen kiezen. De meesten gaan dit leuk vinden, want ze kunnen bij hun vriend of vriendin zitten. Vaak worden leerlingen ook gemotiveerder wanneer ze de keuze hebben om met iemand samen te werken (Kagan, 2010).

Zoals ook bij de willekeurige samenstelling vernoemd is, gaan de leerlingen soms meer geneigd zijn om minder aandachtig te zijn, omdat ze samen zitten met hun vriendje of vriendinnetje en ze durven het wel al eens over een ander onderwerp hebben dan over de les. Bovendien is er ook het gevaar dat er leerlingen zullen zijn die in een groep zitten waar ze zich helemaal niet goed in voelen en waardoor ze ook minder de neiging gaan hebben tot samenwerken.

- Homogene groepsverdeling

Wat? Lijnrecht tegenover de heterogene groepsverdeling staat de homogene groepsverdeling. Homogeen wordt door Van Dale gedefinieerd als « *van dezelfde soort, gelijkmatig van samenstelling* ». Leerlingen kunnen gegroepeerd worden op basis van hun prestaties, maar evengoed op vlak van geslacht of op gebied van interesses.

Hoe? De aanpak van het groeperen hangt uiteraard af van de manier waarop de leerkracht de leerlingen wil opdelen. Op vlak van interesses bijvoorbeeld kan de leerkracht vragen stellen aan de leerlingen die peilen naar hun interesses. De leerlingen moeten dan een plaats innemen in de klas en zo is de klas eigenlijk al meteen opgedeeld. Tijdens mijn stage heb ik een 'Coöperatieve Leerstrategie' toegepast die dit heel mooi aantoonde. Deze heet 'Hoeken' en zal verder worden toegelicht in het gedeelte over de praktijk. Op vlak van prestaties kan de leerkracht afgaan op het buikgevoel, maar er kan evengoed een lijst met pure resultaten bijgehaald worden en zo worden dan vervolgens de groepen gemaakt. Wat zeker interessant is voor dit werk is het feit dat de leerkracht optimaal kan inzetten op taalvaardigheidsverschillen binnen de klas door de leerlingen homogeen te groeperen. Taalzwakke leerlingen hebben vooral een duidelijke context nodig, terwijl taalsterke leerlingen gerust wat uitdaging kunnen gebruiken. In dit opzicht zitten deze leerlingen best gescheiden, aangezien de aanpak makkelijker en gericht is (Kagan, 2010).

Voor – en nadelen? Zoals net aangehaald werd, kunnen leerlingen die verschillend zijn qua taalniveau, gericht gaan oefenen op bepaalde leerstofonderdelen. Leerlingen die samenzitten omwille van gedeelde interesses, gaan gemotiveerder zijn, want ze kunnen hun interesses en ideeën delen. Kagan (2010) zegt ook dat er meer interactiekansen zijn die leiden tot betere prestaties, zowel bij taalzwakke – als taalsterke leerlingen.

Nadelig is dan wel dat er geen evenwicht is tussen de groepen, want als er bijvoorbeeld twee taalzwakke – en twee taalsterke groepen zijn, dan ontstaat er een echte kloof tussen de leerlingen. Dit moet vermeden worden. Bovendien is het voor de leerkracht geen simpele opdracht om alles te begeleiden en evengoed in het oog te houden, gezien de grote verschillen tussen de groepen. En ook hier weer dreigt het gevaar dat leerlingen die te veel op elkaar lijken, in een foute richting zullen gaan en niet zullen doen wat er van hen wordt gevraagd, gezien ze andere gespreksonderwerpen kunnen hebben. De leerkracht kan uiteraard wel tussenkomen, maar de kans is er dat de aandacht naar andere dingen gaat (Kagan, 2010).

Hieruit kan ik concluderen dat elke manier van opdelen in groepen voor – en nadelen heeft. Alles hangt natuurlijk af van wat de leerkracht wil bereiken. Een goede afwisseling is altijd raadzaam, ook hier. Heterogene teams komen er van alle vier het beste uit, aangezien ze de perfecte weergave zijn van de maatschappij waarin de leerlingen leven. De andere manieren van opdelen zijn iets minder authentiek, maar ze zijn wel niet weg te denken. Om 'Coöperatieve Leerstrategieën' correct en consequent te kunnen implementeren, is het nodig om soms ook de leerlingen zelf eens te laten kiezen of om homogene teams te maken. De leerkracht moet dus afwegen welke groepeeringsvorm het best past bij hetgeen hij/zij behandelt.

2.5.1.2.1 De CLIM-methodiek: de heterogeniteit als meerwaarde voor de klas

'CLIM' staat voor Coöperatief Leren in Multiculturele groepen. 'CLIM' is oorspronkelijk bedacht door Elisabeth Cohen (1994). Naast de 'Coöperatieve Leerstrategieën' van Dr. Spencer Kagan is deze methodiek ook een coöperatieve werkvorm, maar deze methode is iets complexer en vergt meer tijd en organisatie van de leerkracht dan vele andere coöperatieve werkvormen.

Bij deze methode staat de status van de leerling centraal. Dit idee houdt in dat specifiek wordt ingezet op de zwakkere leerlingen. Doordat de leerlingen allemaal een rol krijgen die past bij wat ze al kennen en kunnen, kunnen de leerlingen langzaam groeien in hun status. Dit begint klein en simpel, maar breidt langzaam uit. De kennis en vaardigheden worden dus stilaan opgebouwd. De leerlingen voelen zich steeds competentere aangezien ze voelen dat ze goed zijn in iets. Doordat de leerlingen zich goed voelen, gaan ze enthousiaster zijn en gaan ze uiteindelijk ook sneller en beter overgaan naar interactie met anderen. Dit alles zorgt voor een toename van de motivatie. De 'CLIM-methodiek' moet wel enigszins ingeleid worden, want leerlingen zijn meestal niet gewoon om te werken met rollen (Elisabeth Cohen, 1994).

In de bundel voor leerkrachten (zie bijlage 9), wordt de CLIM-methode nog iets uitgebreider toegelicht.

2.5.2 Oog voor klasmanagement

Het spreekt voor zich dat wanneer je iets nieuws wilt uitproberen, dat je eerst moet gaan ontdekken. Wanneer iets nieuw is, dan werkt dit vaak een beetje afschrikkend, omdat we niet zeker zijn van de afloop. Wanneer je je goed voorbereidt op iets en alles goed organiseert en plant, dan voel je je al een stuk zekerder en schat je je kansen tot succes hoger in. Dit geldt ook voor de leerkracht die coöperatief leren in de klas wil brengen. Het vergt planning, afspraken maken, organisatie, een ander klasmanagement dan bij klassiek lesgeven, enzovoort. Hieronder worden de belangrijkste kernpunten tot succes opgesomd (Kagan, 2010).

Wat er wordt opgesomd is een hele boterham en lijkt misschien niet altijd even simpel, maar ik wil toch ook wel duidelijk aantonen dat dit leerkrachten niet mag weerhouden. De klassieke aanpak is heel makkelijk, want leerlingen zitten op hun stoel en moeten meestal gewoon luisteren. Bij het inzetten van 'Coöperatieve Leerstrategieën' verloopt alles actiever en het kan ook wel drukker zijn dan vele leerkrachten gewend zijn. De drukte mag de leerkrachten niet afschrikken om over te gaan naar coöperatief leren, want de resultaten ervan zijn van onschatbare waarde (Kagan, 2010). Hieronder wordt de kern van de managementvaardigheden voor coöperatief leren weergegeven.

2.5.2.1 Afspraken

Aangezien dit wetenschappelijk project vooral gericht is op de tweede graad ASO, moet de leerkracht zich toch misschien iets minder zorgen maken wat afspraken betreft. Meestal zijn leerlingen van de eerste graad, en meer specifiek van het eerste jaar, nog niet echt gewend aan de aanpak in het secundair onderwijs. Uit mijn eigen ervaring weet ik dat leerlingen van het eerste jaar ASO eerder braaf zijn, maar soms toch ook wel heel speels. Wanneer je hen even wat vrijer laat of je laat hen iets in groep doen, dan durven ze luidruchtig worden. Wanneer een leerkracht kiest voor coöperatief leren in de eerste graad, dan is een overzichtje met de belangrijkste afspraken zeker geen overbodige luxe.

Hieronder heb ik een voorbeeld gezet van een mogelijke afsprakenfiche. Deze kan ook in de tweede graad nuttig zijn. De leerkracht gaat in de tweede graad wel iets anders te werk, want de leerlingen van de tweede graad kennen meestal wel al de belangrijkste afspraken die ze moeten nakomen. Het lijkt mij hier aangewezen om naar de inbreng van de leerlingen te luisteren en hen zelf te laten zeggen welke afspraken we zouden moeten maken tijdens het samenwerken. Zij gaan ongetwijfeld al enkele afspraken kunnen geven. Indien er nog iets mankeert aan het lijstje, dan kan de leerkracht zelf nog aanvullen.



De afsprakenfiche kan in de klas opgehangen worden in de vorm van een poster, zodat iedereen de afspraken goed kan lezen. Ze kunnen ook geprojecteerd worden, maar het grote nadeel hieraan is dat ze niet 'vastkleven'. Wanneer de les gedaan is, of de leerkracht projecteert iets anders, dan zijn ze weg. Wanneer ze in de klas ophangen, kunnen ook andere leerkrachten hiernaar verwijzen. Ebbens, Ettekoven & Van Rooijen (2005) leggen in hun boek 'Samenwerkend leren: praktijkboek' ook de nadruk om het maken van afspraken alvorens over te gaan naar coöperatief leren.

2.5.2.2 Rol van de leerkracht

2.5.2.2.1 Aanleren van de nodige sociale vaardigheden

Iets wat misschien vaak over het hoofd gezien wordt of waaraan te weinig aandacht besteed wordt, is het ontwikkelen van de sociale vaardigheden van de leerlingen, alvorens er wordt overgegaan naar het coöperatief leren. Soms lijkt het logisch dat leerlingen moeten luisteren, respect moeten opbrengen voor elkaar, enzovoort, maar dat is in realiteit niet altijd zo.

Leerlingen hebben heel wat sociale vaardigheden nodig om zich effectief goed te voelen in de groep, te kunnen meewerken, elkaar te ondersteunen, ... Dit gaat niet vanzelf. De leerkracht moet dus op voorhand zorgen dat er sociale vaardigheden worden overgebracht naar de leerlingen toe om het coöperatief leren te doen slagen. Er is dus nood aan afstemming. Leerkrachten moeten meer directe aandacht besteden aan het verwerven van die sociale vaardigheden. Die sociale vaardigheden kunnen de volgende zijn: actief luisteren naar elkaar, bij de eigen groep kunnen blijven, elkaar kunnen aanmoedigen, werkruimte kunnen delen, respect kunnen opbrengen voor elkaar, ... Hier staat het werkwoord 'kunnen' centraal, want dat verwijst naar een bepaalde competentie.

Ebbens, Ettekoven en Van Rooijen (2005) hebben een stappenplan ontwikkeld voor het verwerven van sociale vaardigheden. Ik vermeld dit proces, omdat het belangrijk is dat leerkrachten hier zeker rekening mee houden, anders dreigt het coöperatief leren zijn doel te mislopen. Het stappenplan zoals vermeld in het boek:

1. *gericht gebruik van samenwerkingsstructuren*
2. *gericht gebruik van rollen*
3. *expliciet maken van goed gebruik van sociale vaardigheden*
4. *aandacht voor de evaluatie van groepsprocessen*
5. *het stappenplan sociale vaardigheden*

Ebbens, Ettekoven en van Rooijen (2005) leggen uit waar deze vijf stappen op neer komen. Eerst moet de leerkracht de vaardigheid voordoen, tonen aan de leerlingen. De leerkracht geeft hen een model. Leerlingen zijn vaak heel erg geneigd om de leerkracht als hun voorbeeld te nemen en zo nemen ze dus bijgevolg ook makkelijk handelingen over. Daarna wordt er steeds meer zelfstandigheid en verantwoordelijkheid aan de leerling overgedragen. Na het goede voorbeeld is het aan de leerlingen. Dit kan via een geleide oefening zodat de leerling al wat kan testen en de vaardigheid kan eventueel nog bijgestuurd worden. Leerlingen gaan vervolgens de vaardigheid oefenen in verschillende situaties. Bij de laatste stap verwacht de leerkracht dat de leerling de vaardigheid in verschillende situaties zelf kan toepassen. Leerlingen krijgen de kans om dit uit te proberen.

Na het aanleren van de sociale vaardigheden, is het belangrijk dat dit wordt vervolgd door een evaluatie. In het boek van Ebbens, Ettekoven en van Rooijen (2005) wordt een onderscheid gemaakt tussen vragen aan de gehele groep of de klas, vragen aan het individu (aan elke leerling) en vragen aan de leerlingen over 'de ander'. Mogelijke vragen zijn bijvoorbeeld: Wat ging er goed in je groep? Welke vaardigheden zouden we volgende keer nog kunnen verbeteren? Wat deed een groepslid om de groep te helpen? Ook kunnen de leerlingen aan elkaar vertellen hoe ze elkaars hulp apprecieerden.

2.5.2.2.2 *Wat de leerkracht doet tijdens het coöperatief leren*

Het spreekt voor zich dat de leerkracht zich niet kan neerzetten achter zijn/haar bureau wanneer de leerlingen samenwerken. De leerkracht moet steeds paraat staan om in te springen. Rondlopen in de klas, naar de leerlingen luisteren, hen evalueren, tussenkomen waar nodig, hen aanmoedigen, ... het hoort er allemaal bij. Het voorbereidend werk is al op voorhand gebeurd, maar op het moment zelf kan er nog het een en ander mislopen. Daar is de leerkracht als 'redder in nood'.

Het is aan te raden om een team te helpen en geen individuen. Alle leerlingen maken deel uit van een groepje en het is voor iedereen interessanter om de groep te helpen, geen leerlingen apart. Wanneer er een vraag is van een leerling, dan betreft de leerkracht best de hele groep hierbij (Ebbens, Ettekoven & Van Rooijen, 2005).

Wanneer iets niet goed loopt en een groepje kan even niet meer verder, dan wordt het sterk aangeraden om het groepje te helpen door hen vragen te stellen en niet door zelf het antwoord te geven. Dit zorgt ervoor dat ze verder nadenken over het leerproces en dit houdt hen ook actief (Ebbens, Ettekoven & Van Rooijen, 2005).

Het is ook zeer belangrijk om leerlingen positief te benaderen en op tijd te bekrachtigen. Uitspraken als: "Dat doen jullie zeer goed!" of "Doe zo verder!" of ook "Ik ben fier op jullie werk!", doen leerlingen deugd. Ze krijgen de bevestiging dat ze goed bezig zijn, dus ze kunnen er weer even tegenaan. Dr. Spencer Kagan (2010) bevestigt ook nog eens hoe belangrijk het is om aandacht te geven aan positief gedrag. Het positieve gedrag moet extra in de verf gezet worden. Dit wil niet zeggen dat de leerkracht negatief gedrag moet negeren of tolereren, maar de aandacht aan het positieve gedrag is belangrijker dan aan het negatieve. Hoe juist moet omgegaan worden met negatief gedrag, wordt besproken in het deeltje over problemen tussen leerlingen (zie 2.5.2.5)

2.5.2.3 *Instructietaal*

Goede en duidelijke instructietaal is bij elk vak en in elke les belangrijk. Wanneer leerlingen coöperatief leren, is juiste instructietaal onmisbaar. Wat ikzelf uit ervaring tijdens stages al heb ondervonden, is dat leerlingen instructies beter begrijpen wanneer ze geschreven zijn. Wanneer je in het Frans een instructie geeft, dan bestaat de kans natuurlijk dat de leerlingen deze niet volledig begrepen hebben en dan kan er chaos ontstaan. Vandaar dat ikzelf meestal instructies weergeef op het bord of projecteer in de klas. Deze worden door de leerkracht voorgelezen en terwijl kunnen de leerlingen meelesen. Uiteraard kunnen instructies ook gegeven worden op een blad, zodat elke leerling ze zelf op eigen tempo kan lezen. De leerkracht kan ook vragen aan een leerling om nog eens voor de hele klas te herhalen wat er juist van hen verwacht wordt. Dit kan eventueel in het Nederlands, afhankelijk van het leerjaar en het niveau.

Dr. Spencer Kagan (2010) gaat nog een stapje verder en hij zegt dat instructies nog sterker worden wanneer ze worden gedemonstreerd. Dit is niet altijd even nuttig, maar het kan leerlingen wel helpen, zeker in een taal als Frans. De leerkracht kan met gebaren, ondersteund door woorden, voortonen wat de leerlingen moeten doen. Dit is zeker aan te raden bij coöperatieve werkvormen waarbij leerlingen zich moeten verplaatsen in de klas of wanneer ze moeten gebruik maken van materiaal. De leerkracht kan anderzijds ook eerst de instructies geven en vervolgens vragen aan twee of vier leerlingen om eens voor te doen voor de klas wat ze juist moeten doen (Kagan, 2010).

2.5.2.3.1 Het 'Stilte Teken'

6



Bij het geven van goede instructietaal, plaats ik ook het 'Stilte Teken'. Dit is hoe Dr. Spencer Kagan (2010) het noemt. Het is soms moeilijk om de aandacht van de leerlingen te krijgen, zeker in grote klassen. Vaak zegt de leerkracht dan zoiets als "Let eens allemaal op." of "Stilte graag, ik wil iets zeggen.". Dit kan werken, maar het is niet de ideale oplossing, zeker niet als leerlingen in groepjes zitten, want dan kijken ze niet altijd naar voor naar de leerkracht zoals bij een klassieke les. Het 'Stilte Teken' wordt ook vaak in andere contexten gebruikt, in de jeugdbeweging bijvoorbeeld. Om de stem te sparen en om snel de aandacht te kunnen trekken, is dit een goede oplossing. Het is dus de leerkracht die een teken doet, namelijk de hand in de lucht steken en vanaf het moment dat een leerling dit ziet, dan steekt die ook zijn/haar hand op. Zo zien andere leerlingen dit ook en ze doen hetzelfde. Gemiddeld na enkele seconden, is iedereen stil. Wanneer alle handen in de lucht zijn, moet het muisstil zijn, dat is de vereiste. De leerkracht moet hier dan ook op hameren en dit verwachten van alle leerlingen.

2.5.2.4 Tijdverdeling

Zoals vaak ook het geval is bij een gewoon groepswerk, zijn groepjes meestal niet gelijk klaar. Er zijn altijd leerlingen die heel snel klaar zijn en dan zijn er ook leerlingen die voor alles veel meer tijd nodig hebben. Afhankelijk van de heterogeniteit binnen het groepje kunnen deze twee uitersten ook bij coöperatief leren zeker voorkomen. Hoe kan de leerkracht dit nu het best opvangen?

Wanneer een groepje sneller klaar is dan de rest, kunnen deze leerlingen een extra opdracht krijgen. Deze kan een uitbreiding zijn op de coöperatieve werkvorm, maar de leerkracht kan evengoed de leerlingen zelf een taak geven. Wanneer op de school de mogelijkheid is om tablets te gebruiken of het reglement van de school laat toe dat leerlingen hun smartphone mogen gebruiken, dan kunnen de leerlingen altijd werkwoorden oefenen. Hiervoor bestaan applicaties die zeer betrouwbaar zijn. Een goed voorbeeld hiervan is 'Verbuga'. Met deze app kunnen leerlingen heel gericht werkwoorden oefenen. Dit moet natuurlijk wel nauwgezet in de gaten gehouden worden door de leerkracht en ook hierrond moeten duidelijke afspraken worden gemaakt. Bij klassen waar dit moeilijk lukt, is de smartphone geen goed idee. Indien de leerkracht hier niet voor te vinden is, kan hij/zij de leerlingen ook al een tekst laten lezen die in de volgende les behandeld zal worden. De leerkracht is hier eigenlijk heel vrij in, maar moet wel in het oog houden dat geen enkele leerling zich gaat vervelen, want dan gaat die de andere groepjes storen. Differentiatie blijft ook bij coöperatief leren belangrijk.

2.5.2.5 Problemen tussen leerlingen

'Coöperatieve Leerstrategieën' maken dat leerlingen meer in contact komen met elkaar. Bij een klassieke les hoeven ze niets samen te doen en kunnen ruzies makkelijker vermeden worden. Bij coöperatief leren moeten leerlingen wel samenwerken. Dit vraagt van de leerkracht terug iets meer nadenken en aandacht voor groepsverdeling, maar dit mag hem/haar zeker niet tegenhouden om 'Coöperatieve Leerstrategieën' in te zetten. Er zijn altijd leerlingen die het niet kunnen vinden met elkaar. Het coöperatief leren moet gezien worden als een mogelijkheid tot toenadering en als een kans tot het leggen van nieuwe contacten.

⁶ Siebers, R. (2012). Stilteteken Coöperatief Leren. Geraadpleegd op 14 februari 2017 via <http://www.positiefleren.nl/index/stilteteken-co%C3%B6peratief-leren>

2.5.2.5.1. Problemen voorkomen

Door op voorhand goed na te denken, kunnen al heel wat problemen vermeden worden. Dr. Spencer Kagan (2010) zegt dat het samenstellen van een goed team het begin is van succes. Wanneer de leerkracht weet dat er zich problemen tussen de leerlingen in de klas voordoen, dan is het best om van op voorhand zelf heterogene teams samen te stellen, zodat niemand op het moment zelf voor verassingen komt te staan. Kagan (2010) zegt ook dat het ideale team twee meisjes en twee jongens bevat. Dit is natuurlijk niet altijd mogelijk, maar de leerkracht houdt hier wel best zoveel mogelijk rekening mee, zeker in klassen waar (ongeveer) evenveel jongens als meisjes zitten.

Nog een zeer belangrijk gegeven is dat de leerkracht best de leerlingen uitlegt waarom ze gaan samenwerken in groepjes. Het is niet zomaar even een paar minuutjes samenzitten, wat ideetjes uitwisselen en klaar. Leerlingen weten graag waarom ze iets doen. De leerkracht kan hier best uitleggen welke voordelen leerlingen halen uit samenwerken. Bijvoorbeeld: "Als jullie later in het werkveld terecht komen, dan is de kans heel groot dat jullie gaan moeten samenwerken. Samenwerken betekent ook luisteren naar anderen en elkaar ondersteunen. Dit is wat jullie gaan doen hier in de klas. Probeer hier zoveel mogelijk uit op te steken, want het is heel belangrijk voor later." Misschien klinkt dit voor de jongste leerlingen van het middelbaar onderwijs een beetje als een ver-van-mijn-bedshow, maar voor leerlingen van het eerste en tweede jaar van de tweede graad kan dit zeker werken (Kagan, 2010). Tijdens stages heb ik al gemerkt dat sommigen onder hen al bezig zijn met na te denken of te dromen over wat ze graag zouden doen van job later.

'Team- en KlasBouwers' zijn ook essentieel om problemen tijdens het coöperatief leren te voorkomen.

« TeamBouwers zijn op teamvorming gebaseerde activiteiten om een hechte band tussen de leerlingen te kweken, vaak aan de hand van leuke inhoud die buiten de leerstof staat. KlasBouwers bevorderen een goede sfeer in de groep. De leerlingen leren hun groepsleden beter kennen, hebben plezier in de interactie met elkaar en raken op elkaar gesteld. »

(Kagan, 2010)

Het is dus belangrijk dat de leerkracht soms eens durft los te komen van de leerstof en eens tijd maakt voor een spelletje, want dit bevordert de interactie en de relaties tussen de leerlingen. Als er zich toch problemen voordoen, na de bovengenoemde maatregelen in acht genomen te hebben, dan moet de leerkracht nadenken of het misschien niet kan helpen door te sleutelen aan de 'Team- en KlasBouwers'. Indien het gaat over een conflict tussen bijvoorbeeld twee (of meer) leerlingen, maar dat heeft wel een invloed op de hele klas, dan kan de leerkracht deze leerlingen best eens apart nemen en vragen wat er scheelt. Er kan gepraat worden over mogelijke oplossingen voor het probleem.

2.5.2.5.2 Mogelijke buitenbeentjes

Elke leerkracht heeft weleens een leerling in de klas die niet wil meewerken of die dwarsligt en het klasgebeuren stoort. Hieronder worden enkele 'types' van leerlingen besproken die het coöperatief leren kunnen verstoren. Ook worden er enkele mogelijke oplossingen aangeboden die leerkrachten kunnen uitproberen om het gedrag van die leerling te veranderen. Deze 'types' van leerlingen zijn gebaseerd op diegene die Dr. Spencer Kagan (2010) in zijn boek aanhaalt en verduidelijkt, en ook mogelijke oplossingen om deze leerlingen het best aan te pakken zijn voorgesteld. Er worden vijf 'types' van leerlingen besproken. Uiteraard zijn er nog meer, maar hier zijn alvast de meest voorkomende.

- De 'neezegger'

Deze leerling weigert mee te werken en samen te werken met andere leerlingen. Deze leerling kan dit gedrag stellen om allerlei redenen, maar vaak gaat het om faalangst, zegt Kagan (2010).

Volgens Kagan (2010) kunnen we nooit misdoen met opdrachten die iedereen kan doen. Ideaal hiervoor zijn de 'TeamBouwers'. Deze creëren algemeen gezien een goede band tussen de leerlingen. Een concreet voorbeeld is 'RondPraat' (Kagan, 2010). Hierbij praat iedereen bijvoorbeeld over zijn/haar lievelingsfilm, lievelingsmuziek, lievelingsgerecht, ... Dit is puur om de leerlingen te doen 'loskomen' en hen op hun gemak te stellen. Zonder dat ze het goed beseffen, zijn ze al meteen aan het samenwerken en ideeën aan het uitwisselen. Dit scheidt de eerste band en maakt alles iets vertrouwd. Verder kan de leerkracht de 'neezegger' een zodanige rol geven dat deze leerling eigenlijk wel moet meewerken. Hij/zij kan dan bijvoorbeeld een soort van bewaker van het groepswerk zijn. Dit zou volgens Kagan (2010) het meest kans op succes hebben. Wanneer de 'neezegger' zich goed voelt in deze rol, dan is de kans groter dat die zal opbloeien en zo wel meer gemotiveerd raakt om te participeren. Het is ook belangrijk dat de leerkracht deze leerling op tijd en stond complimentjes geeft. Gewoon simpelweg: "Het doet mij plezier om je zo goed te zien meewerken." zeggen, kan de leerling zeker motiveren (Kagan, 2010).

- De 'bange muis'

De 'bange muis' is de leerling die zich probeert weg te stoppen, aangezien die verlegen en bang is om iets fout te zeggen. Deze leerling heeft vaak faalangst. Bovendien vindt hij/zij werken in groep niet zo leuk, aangezien het veel contact inhoudt en daar houdt dit 'type' leerling meestal niet zo van. Ze zijn liever rustig op hun eentje, of met iemand anders die ze goed kennen.

Kagan (2010) stelt in dit geval voor om naast de teruggetrokken leerling een leerling te zetten die stevig in zijn/haar schoenen staat. De leerkracht moet op zoek gaan naar een soort van leidersfiguur die op een correcte en rustige manier de bange leerling stilaan kan meenemen in het hele gebeuren. Dit leidersfiguur moet natuurlijk wel van aanpakken weten, anders kan het mislopen. De leerkracht leidt dit best in door de leidersfiguur hier op voorhand over in te lichten en duidelijk uit te leggen wat de bedoeling is. Verder moet de leerkracht ervoor zorgen dat de bange muis niet enkel met dominante leerlingen samenzit. Er moet minstens nog een rustige leerling in de groep zitten, zodat hij/zij zich niet te veel uit zijn/haar comfortzone voelt getrokken. Ook hier is bekrachtiging heel belangrijk (Kagan, 2010).

- De 'baasspeler'

Elke leerkracht kent waarschijnlijk wel een leerling die er graag met kop en schouders bovenuit steekt. Deze leerlingen hebben het meestal niet slecht voor met anderen en beseffen vaak niet dat ze bazig zijn tegenover medeleerlingen.

Het spreekt voor zich dat het moeilijk werken is met een baasspeler in een coöperatief team. Ook hier raadt Kagan (2010) aan om gebruik te maken van rollen. Elke leerling moet eens de kans krijgen om baas te zijn en daarna wordt een balans opgemaakt. Hoe voelen de leerling zich in deze rol? Wat vindt de baasspeler ervan als iemand anders de baas is en hij/zij zelf minder aan bod komt? De leerkracht moet dit gebeuren goed in het oog houden en dient het goede gedrag van de baasspeler regelmatig te bekrachtigen door bijvoorbeeld te zeggen: "Ik vind het heel fijn dat je anderen aan het woord laat en hen ook hun mening laat zeggen. Goed bezig!".

- De 'clown'

De 'clown' is een leerling die graag anderen afleidt. Deze leerling is vaak met zijn/haar aandacht ergens anders. Zolang deze leerling maar aandacht krijgt, dan voelt die zich goed.

Aangezien 'Coöperatieve Leerstrategieën' ervoor zorgen dat leerlingen elkaar veel meer positieve aandacht geven dan in het klassieke onderwijs, zal de 'clown' vaak snel van gedrag veranderen aangezien die meer aandacht krijgt (Kagan, 2010). De leerkracht kiest in dit geval best voor 'Coöperatieve Leerstrategieën' waarbij alle leerlingen gelijke aandacht krijgen, ook de 'clown'. De aandacht moet mooi verdeeld worden binnen de groep, dus iedereen moet een deel van de aandacht krijgen, ook de stillere leerlingen. De clown moet leren dat het een normaliteit is om niet steeds in de *spotlights* te staan. Door deze leerling een rol te geven die toch wat verantwoordelijkheid vraagt, gaat hij/zij minder tijd hebben om letterlijk de clown uit te hangen. Hij/zij gaat beseffen dat het nodig is om soms ook eens serieus aan het werk te gaan, anders dreigt het werk van de hele groep in het water te vallen. Het verwerven van zelfbeheersing en het leren om bepaalde reacties te bedwingen is essentieel voor een goede werking binnen de groep. De leerkracht dient dit nauwgezet in het oog te houden en moet de 'clown' af en toe eens apart nemen indien nodig (Kagan, 2010).

2.6 Coöperatieve lessen voorbereiden en uitvoeren

In volgend deeltje komen enkele handige tips aan bod voor leerkrachten die hun lesaanpak willen aanpassen en willen overgaan naar een coöperatieve aanpak. Kagan (2010) wil in zijn boek duidelijk maken dat het niet nodig is om alles ineens proberen om te keren. Leerkrachten moeten zeker niet alles laten vallen, omdat het bewezen is dat 'Coöperatieve Leerstrategieën' heel veel positieve uitkomsten hebben. Een leerkracht moet hierin groeien en moet dit langzaam maar zeker aanpakken.

2.6.1 Van klassiek naar coöperatief leren

Zoals Kagan (2010) zegt: « *Geef geen coöperatieve lessen; bouw Coöperatieve Leerstrategieën in als onderdeel van elke les.* » Deze uitspraak geeft de kern van dit gedeelte weer. Leerkrachten moeten niet zeggen: "En nu ga ik eens een coöperatieve les organiseren zodat iedereen betrokken is en zodat de leerlingen kunnen samenwerken.". Dit idee is eigenlijk fout, want dan gaat het niet om een onderwijsvisie, maar om het gewoon even inlassen van een coöperatieve les. Dit volstaat niet volgens Kagan (2010). Hij zegt dat de leerkracht de 'Coöperatieve Leerstrategieën' moet inbouwen in elke les en pas zo kunnen we komen tot een correcte manier van coöperatief leren.

Wanneer leerkrachten zich voorstellen dat ze eigenlijk de 'Coöperatieve Leerstrategieën' in elke les zouden moeten inbouwen om echt van coöperatief leren te kunnen spreken, dan hebben ze er misschien al meteen geen zin meer in. Een geruststelling hierbij is dat dit een langzaam proces is. We gaan niet van de ene op de andere dag de leerlingen overvallen met een compleet nieuwe methode. Dit begint klein en eenvoudig. Zo kan elke klassieke les al verbeterd worden door een deeltje van de les (bijvoorbeeld het individueel maken van grammaticaoefeningen) te vervangen door een coöperatieve werkvorm. De leerkracht mag dus gerust behouden met wat hij/zij bezig was, maar er worden wel nieuwe didactische structuren geïntegreerd (Kagan, 2010).

Elke leerkracht heeft een andere manier van aanpakken. Dit wil bijgevolg ook zeggen dat er geen eenduidige manier is om coöperatieve lessen voor te bereiden. Iedere leerkracht moet hier een beetje zijn/haar eigen weg in vinden. Kagan (2010) legt ook de nadruk op het feit dat vanaf het moment dat leerkrachten didactische structuren gebruiken, namelijk de 'Coöperatieve Leerstrategieën', kunnen ze er zeker van zijn dat ze coöperatieve lessen geven.

Hoe pakt de leerkracht dit nu het best aan? Laurie Kagan, de echtgenote van Dr. Spencer Kagan, heeft enkele stappen bedacht die de leerkracht moet doorlopen om een coöperatieve les te kunnen geven. In bijlage 1 is het formulier verwerkt dat Kagan (2010) voorstelt om te gebruiken voor de lesplanning.

1. Eerst moet de leerkracht een lespatroon, een bepaalde aanpak kiezen die hij/zij graag zou willen verbeteren.
2. Vervolgens gaat de leerkracht het verloop van de les bepalen. Hier wordt een stappenplan gemaakt van wat allemaal wordt behandeld in de les en in welke volgorde. Dit komt in de eerste kolom (zie bijlage 1).
3. Hierna beschrijft de leerkracht wat hij/zij zelf doet en wat de leerlingen doen. Dit wordt in de tweede en derde kolom geschreven (zie bijlage 1).
4. Na de eerste drie stappen, gaat de leerkracht bepalen of het om A, B of C gaat. A staat voor klassiek onderwijs waarin vooral zelfstandig werk voorkomt. B staat voor groepswerk. Leerlingen werken dus samen, maar ongestructureerd. Hiermee wordt bedoeld dat ze geen gestructureerde instructie krijgen van de leerkracht. En C staat voor 'Coöperatieve Leerstrategieën' waarbij wordt gewerkt met coöperatieve didactische structuren.
5. Tenslotte bekijkt de leerkracht nog eens het verloop van de les en probeert A en B te vervangen door C, dus door een 'Coöperatieve Leerstrategie'. Deze didactische werkvorm wordt in de laatste kolom geplaatst (zie bijlage 1).

Dit is volgens Kagan (2010) de makkelijkste methode voor 'beginners'. Naarmate de leerkracht hier vaardiger in wordt, gaat alles vlotter en zal het lessenformulier niet meer nodig zijn. Naarmate de ervaring vordert, zal de leerkracht ook steeds meer inzicht krijgen in welke 'Coöperatieve Leerstrategieën' juist bij welke lesinhoud goed passen.

2.7 Evaluatie

Wanneer leerlingen gaan samenwerken aan de hand van coöperatieve werkvormen, dan is het niet altijd simpel om hen te evalueren. Hieronder zijn enkele methodes weergegeven die voor de leerkracht hulp bieden om de leerlingen op een of andere manier te evalueren.

2.7.1 Manieren om leerlingen te evalueren

Kagan (2010) spreekt in zijn boek over enkele vormen van toetsen die bruikbaar zijn voor coöperatief leren. Enkele van deze vormen zijn: formatief-, representatief - en multidimensionaal toetsen.

- Formatief toetsen

Formatief toetsen is een vorm van evaluatie die continu is. Dit wil zeggen dat de leerkracht de leerlingen opvolgt in hun leerproces en alles op lange termijn bekijkt. Kagan (2010) zegt dat formatief toetsen staat voor: "Wat en hoe leren de leerlingen?". Summatief toetsen daarentegen is een vorm van toetsen die plaatsvindt na het leren en deze is gericht op het geven van resultaten, terwijl formatief toetsen eerder gericht is op het opvolgen van het leerproces om het zo ook kunnen bij te sturen. Het is sterk aangeraden om bij coöperatief leren te kiezen voor formatief toetsen, aangezien de leerkracht de leerlingen altijd kan observeren terwijl zij aan het werk zijn in hun groepje. De leerkracht kan het gedrag en de interactie waarnemen, maar ook de kennis en de vaardigheden kunnen op deze manier worden beoordeeld. Wanneer de leerkracht ziet dat er iets niet goed zit, dan kan er altijd nog bijgestuurd worden. (Kagan, 2010).

- Representatief toetsen

Representatief toetsen is gebaseerd op het toetsen van een steekproef. Bij deze vorm van toetsen gaat de leerkracht enkele sterke, enkele gemiddelde en enkele zwakke leerlingen extra gaan observeren en hun leerproces wordt nauwgezet in het oog gehouden. Door deze manier van toetsen uit te voeren, weet de leerkracht zeker dat niet enkel de sterke leerlingen mee zijn, maar ook de leerlingen die het iets moeilijker hebben voor Frans. Meestal zijn de sterkere leerlingen nogal enthousiast om aan het woord te komen en zo lijkt dat alles begrepen is, maar soms zijn er minder sterke leerlingen die de doelen niet hebben bereikt. De leerkracht merkt dit soms niet, aangezien de zwakkere veel minder aan bod komen. Wanneer de leerkracht een steekproef gaat toetsen, dan geeft dit een algemeen beeld (Kagan, 2010).

- Multidimensionaal toetsen

Leerlingen zijn verschillend op vele vlakken. Ze hebben andere interesses, zijn voor het ene vak sterker dan voor het andere, hebben andere ideeën, ... Multidimensionaal toetsen houdt in dat we leerlingen gaan beoordelen op verschillende vlakken, m.a.w. op verschillende intelligenties. Kagan (2010) stelt enkele manieren voor om multidimensionaal te gaan toetsen. Dit kan bijvoorbeeld een interview zijn of een dagboek, maar evengoed een presentatie of een opstel. Door leerlingen deze verschillende zaken te laten uitvoeren, kan de leerkracht nagaan waarin de leerlingen al goed gevorderd zijn, wat hun minpuntjes zijn, waar nog aan moet gewerkt worden, ... De leerkracht gaat de leerlingen dus in verschillende facetten gaan bekijken om zo een algemeen beeld te kunnen vormen. Dit kan aan de hand van een observatie gebeuren, maar evengoed door een *checklist* te maken of door aantekeningen te nemen (Kagan, 2010).

2.7.2 Hoe cijfers geven?

Dr. Spencer Kagan is ervan overtuigd dat het geven van groeps cijfers bij coöperatief leren uit den boze is. Hiervoor haalt hij enkele redenen aan. Zo zegt hij dat groeps cijfers de motivatie van de leerlingen ondermijnen. Dit is te verklaren doordat er heel veel verschillende leerlingen zijn, met dus ook een verschillende inbreng in het samenwerken. Er zijn altijd 'lanterfanter' en dan zijn er ook leerlingen die er altijd volledig voor willen gaan. Hier zit het probleem. De 'lanterfanter' krijgt hetzelfde punt als de leerling die extra zijn/haar best heeft gedaan. Groeps cijfers zijn dus eigenlijk niet eerlijk, zegt Kagan (2010) en bovendien belemmeren ze de verplaatsing van leerlingen die kans maken om naar een hoger niveau te gaan.

Kagan (2010) is voor het geven van individuele cijfers, omdat iedereen zo eerlijk wordt behandeld en het punt krijgt dat hij/zij verdient. De individuele cijfers zijn gebaseerd op persoonlijke vorderingen en prestaties. Elke leerling krijgt wat hij/zij verdient.

2.8 Specifieke meerwaarde van coöperatief leren tijdens de taallessen

Coöperatieve werkvormen kunnen ingezet worden om alle vaardigheden binnen het vak Frans te oefenen, maar in dit werk richt ik mij vooral op de spreek- en gespreksvaardigheid. Ik wil nagaan of de leerlingen een betere spreekvaardigheid ontwikkelen doordat coöperatieve werkvormen worden ingezet.

2.8.1 Spreek – en gespreksvaardigheid

Spreek- en gespreksvaardigheid vragen heel wat van leerlingen. Om de spreek- en gespreksvaardigheid zo goed mogelijk te kunnen weergeven, heb ik een beroep gedaan op het werk van Eric Kwakernaak. Hij heeft het boek 'Didactiek van het vreemdetalenonderwijs' geschreven. Hierin komen heel wat interessante zaken aan bod, ook voor mijn literatuurstudie.

Kwakernaak (2015) zegt dat de mondelinge vaardigheden buiten de schoolcontext het belangrijkste zijn. Leerlingen hebben buiten de school veel vaker de spreekvaardigheid dan bijvoorbeeld de schrijfvaardigheid nodig. Afhankelijk van het beroep dat leerlingen later gaan uitoefenen, wordt ook de schrijfvaardigheid belangrijker maar spreekvaardigheid is en blijft niet weg te denken uit onze leefwereld. Mensen met een managementfunctie bijvoorbeeld, kunnen niet zonder het spreken van de taal.

Bij een natuurlijke taalverwerving komt eerst de luistervaardigheid en dan de spreekvaardigheid. Hierbij maak ik de vergelijking met een baby. Die hoort eerst allerlei klanken en woorden van de ouders en pas na het eerste levensjaar begint het kind zelf woorden uit te spreken en dat worden al snel daarna korte zinnen, die dan later uitgroeien tot echte verhalen.

Om de spreekvaardigheid optimaal te kunnen ontwikkelen, moeten leerlingen geschreven hulpmiddelen hebben. Schriftelijk materiaal is voor de leerlingen een houvast. In het boek van Kwakernaak (2015) wordt ook gezegd dat leerlingen van de eerste- en tweede graad vooral nood hebben aan spreek- en gespreksvaardigheid. Naarmate de leerlingen ouder en volwassener worden, kan de leerkracht iets meer op de andere vaardigheden gaan concentreren, maar eerst moet de basis opgebouwd worden. De leerlingen moeten leren spreken en moeten ook leren om te durven spreken.

2.8.2 Bedenkingen bij een aantal ideeën van Erik Kwakernaak

Kwakernaak (2015) spreekt over enkele struikelblokken binnen het vreemdetalenonderwijs. Hij haalt een aantal aspecten aan die niet goed lopen tijdens de taallessen. Ik heb ervoor gekozen om twee aspecten hiervan eruit te halen en te bespreken, omdat ik de link kan leggen tussen het vreemdetalenonderwijs en de positieve effecten van het inzetten van 'Coöperatieve Leerstrategieën'.

In zijn boek, spreekt Kwakernaak (2015) over de motivatie van leerlingen. Deze zou volgens hem heel laag zijn, aangezien de leerlingen niet genoeg beloond worden met goede punten. Leerlingen zijn volgens hem niet genoeg intrinsiek gemotiveerd. Dit is een interessant aspect, aangezien de voorgaande literatuur aantoont dat coöperatief leren algemeen gezien zorgt voor een toenemende motivatie van de leerlingen, aangezien de aanpak bij coöperatief leren helemaal anders is dan bij klassiek lesgeven. Hieraan voeg ik nog het idee van Kwakernaak (2015) toe waarin hij zegt dat leerlingen sociaal-emotioneel niet genoeg ervaringen opdoen, waardoor hun houding tegenover een vreemde taal slecht zou zijn. Ook dit idee is te weerleggen door te steunen op voorgaande literatuur. 'Coöperatieve Leerstrategieën' zorgen er net voor dat er plaats wordt gemaakt voor sociaal contact, doordat leerlingen in groepjes werken en het dus niet steeds de leerkracht is die aan het woord is.

Kwakernaak (2015) zegt dat het vaak aan de persoonlijkheid van de leerkracht ligt om zo te verklaren hoe leerlingen een taal ervaren. Bij coöperatief leren wordt dit idee eigenlijk een beetje uitgesloten, want het zijn de leerlingen die samen gaan leren en niet de leerkracht die continu voor de klas staat te praten zonder enige ruimte voor inbreng van de leerlingen te geven.

Steunend op meerdere bronnen, kan ik dus zeggen dat bepaalde struikelblokken die door Kwakernaak (2015) gegeven worden, grotendeels uit de weg geruimd worden door het inzetten van coöperatieve werkvormen in de les Frans. Hierbij koppel ik dan vooral terug naar de piramide van Maslow. Aangezien 'Coöperatieve Leerstrategieën' zorgen voor het creëren van een veilige omgeving, gaan de leerlingen meer geneigd zijn zich verder te ontwikkelen en hoe meer ze zich kunnen ontwikkelen binnen de klas, hoe meer hun motivatie zal toenemen. Deze motivatie zal hen toelaten om zich ook op andere gebieden verder te gaan ontwikkelen.

2.9 Evenwicht tussen doeltaal en voertaal

Niet enkel tijdens coöperatieve lessen hebben leerkrachten het moeilijk met het goed afwegen van de doeltaal en de voertaal tijdens de taallessen. Erik Kwakernaak (2015) heeft verschillende leerkrachten geobserveerd, opgevolgd en bevraagd. Algemeen gezien vinden leerkrachten het zeker geen makkelijke klus om de lessen geheel in de doeltaal te laten doorgaan.

Erik Kwakernaak (2015) heeft ondervonden dat leerkrachten steeds minder de doeltaal als voertaal gebruiken, aangezien de klassen 'moeilijker' worden. Dit is de manier waarop leerkrachten het zelf verwoorden. Ze hebben hun handen vol met lessen voorbereiden, taken en toetsen verbeteren, klasmanagement, enzovoort, waardoor ze soms teveel hun doel missen. Hun doel is namelijk de leerlingen de vreemde taal doen spreken en doen gebruiken in het dagelijkse leven. Sommige leerkrachten zeggen ook dat het heel moeilijk is om alles in een vreemde taal uit te leggen. Raar maar waar voelen vele leerkrachten zichzelf te onzeker of incapabel en hebben ze schrik om fouten te maken, vandaar dat ze vaak de doeltaal mijden en overgaan naar het Nederlands.

Anderzijds zijn er ook leerkrachten die zeggen dat ze zeker willen zijn dat de leerlingen alles begrijpen, bijvoorbeeld wat grammatica betreft, en daardoor gaan ze de uitleg in het Nederlands doen. Hier heeft Kwakernaak (2015) in principe niets op te tegen, maar hij is er wel van overtuigd dat de doeltaal moet blijven overheersen. Ook wanneer leerkrachten een persoonlijke boodschap willen overbrengen of wanneer ze zich moeten kwaad maken, dan gebeurt dit bijna altijd in het Nederlands.

Ook bij coöperatief leren is een goede afwisseling belangrijk. Er wordt in de lerarenopleiding wel al eens gezegd 10% Nederlands en 90% vreemde taal, vooral in de tweede graad. Het is moeilijk om er echt een cijfer op te kleven, maar zoals Kwakernaak (2015) blijft benadrukken, is het belangrijk om de doeltaal ook als voertaal te gebruiken. Het Nederlands kan en mag zeker nog gebruikt worden, maar dit moet beperkt blijven. Het is volgens hem ook belangrijk om het leerlingen eigen te maken van steeds Frans te spreken. Dit kan in het begin zorgen voor protest en ongenoegen, maar na een tijdje wennen de leerlingen aan die aanpak en gaan ze er de vruchten van plukken.

Bij het geven van instructies bij het coöperatief leren, zal de leerkracht dus soms misschien weleens iets in het Nederlands moeten toelichten, indien er onduidelijkheid is. Onduidelijkheden kunnen al sterk omzeild worden doordat de leerkracht gebruik maakt van afbeeldingen, symbolen en gebaren. Het kan natuurlijk altijd dat leerlingen iets niet begrijpen in de doeltaal en dan is het aangewezen om even terug te grijpen op het Nederlands. Dit mag uiteraard geen gewoonte worden, want als leerlingen weten dat alles achteraf toch vertaald wordt, dan gaan ze enkel en alleen nog luisteren naar de Nederlandse uitleg. Dit alles hangt af van de klas waar de leerkracht voorstaat. Er zijn soms grote verschillen tussen een eerste- en een tweede leerjaar tweede graad ASO. Afhankelijk van de studierichting, zal de leerkracht dus meer of minder Frans spreken tijdens de les.

2.10 Een kritische blik op coöperatief leren

Tijdens het bestuderen van de literatuur, botste ik op een aantal kritische bedenkingen van bepaalde auteurs, die de moeite waard zijn om weer te geven, aangezien alles niet enkel positieve uitkomsten kan hebben.

2.10.1 Het verschil tussen de theorie en de praktische uitvoering

Om meer informatie te kunnen verkrijgen over het verschil tussen hetgeen de theorie beschrijft en de werkelijke praktische uitvoering, ben ik ten rade gegaan bij Van der Haenen & Linden (1999). Zij beschrijven dat er nog heel wat moeite en tijd nodig is om het coöperatief leren echt geïmplementeerd te krijgen in het onderwijs, zodat de gewenste positieve effecten echt voelbaar zijn. Er moeten dus heel wat veranderingen plaatsvinden om effectief te kunnen spreken van coöperatief leren. Van der Haenen & Linden (1999) zeggen dat leerkrachten wel de juiste intenties hebben, maar dat hun aanpak toch nog te veel lijkt op de manier waarop ze vroeger zelf les gekregen hebben. Algemeen wordt er ook besloten dat er minder leerkrachten gebruik maken van coöperatieve werkvormen dan in onderzoeksresultaten wordt vermeld. Dit is te verklaren door een aantal factoren die leerkrachten op een of andere manier tegenhouden of in de weg staan.

2.10.2 Omstandigheden die leerkrachten negatief kunnen beïnvloeden

Ebbens, Ettekoven en Van Rooijen (2005) geven een mogelijke uitleg die een negatieve invloed op leerkrachten kan uitoefenen. Deze uitleg houdt in dat leerkrachten coöperatief leren vaak als te ingewikkeld zien. Leerkrachten denken vaak aan de complexe vormen van coöperatief leren, zoals de CLIM-methodiek bijvoorbeeld, en dit kan hen afschrikken, omdat ze denken dat de overgang te drastisch is. Er wordt dan ook aangeraden om simpel en klein te beginnen en later over te stappen naar complexere vormen, maar dit is een constructief proces waarin elke leerkracht moet groeien.

Bovendien zeggen Ebbens, Ettekoven en Van Rooijen (2005) dat leerkrachten soms ook schrik hebben van de veranderende relatie tussen leerkracht en leerlingen, aangezien leerlingen meer inspraak en ook meer verantwoordelijkheid krijgen. Soms vinden leerkrachten het moeilijk om een goede afweging te maken tussen het geven van een deel van de verantwoordelijkheid en het zelf behouden van een deel ervan. Wat moeten de leerlingen op zich nemen en waarover moet de leerkracht zeker de controle houden? Dit is vaak een moeilijke kwestie voor leerkrachten, zo blijkt.

Een derde bedenking houdt in dat leerkrachten nog te vaak niet worden ondersteund door de school. Sommige leerkrachten zijn enthousiast over coöperatief leren, maar de collega's en de school niet. Het is uiteraard niet simpel om een nieuwe onderwijsvisie alleen uit te bouwen. Scholen zijn vaak nog conservatief op het vlak van het organiseren van het onderwijs en willen een gemeenschappelijke basis. Dit is te begrijpen, maar anderzijds kan dit een grote belemmering vormen voor de leerkracht die eerder voorstander zijn van coöperatief leren in plaats van de klassieke aanpak (Van der Haenen & Linden, 1999).

De derde bedenking brengt mij tot een vierde- en laatste belemmering voor leerkrachten, die ik hier bespreek. Leerkrachten werken samen in vakwerkgroepen. In deze vakwerkgroepen bespreken leerkrachten waarmee ze juist bezig zijn en hoe het zit met de tijdverdeling. Hier kan het schoentje ook wringen, want coöperatief leren vergt soms meer tijd en ook een heel andere aanpak wat organisatie betreft. Als de collega's van de vakwerkgroep niet te vinden zijn voor coöperatief leren, dan kan dit ook een belemmering vormen, aangezien de kans bestaat dat niet alle lesinhouden op evenveel tijd gegeven worden. Hoe een leerkracht zijn/haar tijd indeelt, is een vrije keuze, zolang de eindtermen maar bereikt worden. Uit onderzoek is gebleken dat de tijdsinvestering en de organisatie leerkrachten kunnen tegenhouden om over te gaan naar coöperatief leren en dit wordt nog eens versterkt wanneer de collega's niet te vinden zijn voor coöperatief leren. Wanneer er slechts een leerkracht zou willen kiezen voor coöperatief leren, dan is dit zeker moeilijk aangezien hij/zij er een beetje alleen voor staat en zo vraagt de tijdverdeling en het organisatievermogen nog veel meer moeite. Deze moeite hebben veel leerkrachten er niet voor over en daarom behouden ze liever de klassieke aanpak (Ebbens, Ettekoven en Van Rooijen, 2005).

2.11 Conclusie van de literatuurstudie

Coöperatief leren onderscheidt zich van andere samenwerkingsvormen, doordat de bewezen resultaten veel positiever zijn dan de andere. Dit wordt niet alleen aangetoond door Dr. Spencer Kagan (2010), maar ook door Ebbens, Ettehoven en van Rooijen (2005) en Baudrit (2007). De 'Coöperatieve Leerstrategieën' van Dr. Spencer Kagan (2010) maken het coöperatief leren zo succesvol, aangezien ze zorgen voor het aanbieden van ruimte voor contact met medeleerlingen, spreken in groep en beweging. Kortom: de behoeften van de leerlingen worden ingelost.

Natuurlijk moet de leerkracht zichzelf en de klas wel voorbereiden op het toepassen van 'Coöperatieve Leerstrategieën'. Bij het implementeren van deze didactische werkvormen, wordt er niet van de leerkracht verwacht dat hij/zij compleet het roer gaat omgooien. De aanpak die hij/zij reeds hanteerde, kan gerust behouden worden, maar er moeten uiteraard wel wat aanpassingen en vernieuwingen plaatsvinden. De leerkracht moet openstaan om nieuwe elementen in de klaspraktijk te brengen om zo het leerrendement te verhogen.

Aandacht voor de groepsverdeling van de klas en oog voor klasmanagement zijn twee heel belangrijke gegevens om het coöperatief leren te doen slagen. Het ideale coöperatieve team bestaat uit vier leerlingen. Een team van vier leerlingen is groot genoeg om interactie uit te lokken en net niet te groot om ervoor te zorgen dat iedereen betrokken blijft. Ook kan een groep van vier leerlingen makkelijk opgesplitst worden in tweetallen, wat tevens een frequente groepsverdeling is bij coöperatief leren. Het samenstellen van groepen van vier leerlingen, bespaart de leerkracht tijd en extra organisatie. Bij de groepsverdeling is het belangrijk om te vermelden dat leerlingen soms ook eens de keuze moeten krijgen om zelf hun team samen te stellen. Naast de aandacht voor de groepsverdeling, is daarnaast oog hebben voor klasmanagement overigens van vitaal belang. De leerkracht heeft de rol van mediator wanneer de leerlingen samenwerken in coöperatieve teams. Dit houdt in dat de leerkracht steeds aanwezig is, maar niet continu ingrijpt. Het is de bedoeling dat de leerlingen zelfstandig aan het werk gaan in hun teams. Het maken van afspraken hoort bij klasmanagement en is ook bij coöperatief leren niet weg te denken. Instructies zijn heel belangrijk, aangezien de leerlingen duidelijk moeten weten wat hen te doen staat, zodat ze geen tijd hebben om zich te vervelen of dingen te doen die niets te maken hebben met hun groepsgebeuren.

Wat evaluatie betreft, is Dr. Spencer Kagan (2010) radicaal tegen het geven van een groepscijfer. Dit om de simpele reden dat niet alle leerlingen hetzelfde punt verdienen. Er zijn altijd leerlingen die zich minder inzetten en leerlingen die altijd het beste van zichzelf willen geven. Het is niet eerlijk om deze leerlingen hetzelfde resultaat te geven. Dit belemmert leerlingen die hogerop willen klimmen, omdat ze vaak teleurgesteld zijn in hun punten. Dr. Spencer Kagan (2010) is dus voor het geven van individuele punten. Zo kunnen leerlingen elk apart hun prestaties bekijken en evalueren.

Aan alles zijn voor – en nadelen, ook aan coöperatief leren. Zo is er vaak nog een grote kloof tussen de theorie en de praktijk. Er zijn een aantal situaties die leerkrachten in het algemeen negatief kunnen beïnvloeden, waardoor zij zich niet gaan wagen aan het coöperatief leren. De veranderde relatie tussen leerkracht en leerling, kan een afschrikkend effect hebben, want leerlingen krijgen vaker het woord. Ook het feit dat sommige coöperatieve werkvormen vrij complex zijn, en zeker in 'moeilijke' klassen, schrikt vele leerkrachten af. Het is heel belangrijk dat leerkrachten de handen in elkaar slaan en dezelfde visie erop nahouden. Indien dit niet het geval is, dan is het voor de ene leerkracht die wel coöperatief leren in de klas wil brengen, soms heel moeilijk en blijft de drempel te hoog, met als gevolg dat de positieve uitkomsten ook op zich laten wachten.

3. HET PRAKTIJKONDERZOEK

3.1 Beschrijving van de stageschool en de klas

In het kader van mijn wetenschappelijk project, deed ik de praktische uitvoering op het Sint-Lodewijkscollege te Lokeren, waar ik de schoolstage uitvoerde.

Het Sint-Lodewijkscollege te Lokeren biedt vooral ASO aan, maar ook TSO wordt aangeboden voor leerlingen die eerder gericht zijn op een technische opleiding. De leerlingen die schoollopen aan deze school, zijn leerlingen die algemeen gezien niet zo heel verschillend zijn. Vooral op het vlak van prestaties en gedragingen, staan de meeste leerlingen ongeveer op een gelijk niveau. Het Sint-Lodewijkscollege is de dag van vandaag nog steeds een beetje gekend als een eliteschool die theorie en kwaliteit hoog in het vaandel draagt. Het doel van deze school is vooral om kwaliteitsvolle en theoretisch sterke leerlingen af te leveren, zodat zij optimaal klaargestoomd worden voor verdere studies.

De praktische uitvoering van mijn wetenschappelijk project gebeurde in het eerste leerjaar van de tweede graad ASO. Ik heb, na het afnemen van een gesprek met mijn vakmentor, gekozen om de werkvormen uit te testen in 3B. Dit is een klas economie dat bestaat uit 21 leerlingen, waarvan elf jongens en tien meisjes. Waarom ik juist voor deze klas gekozen heb, wordt nog verder uitgelegd in het verloop van mijn onderzoek (zie 3.3.2 Fase 1: gesprek met de vakmentor).

3.2 De onderzoeksvragen

Om tot mijn onderzoeksvraag en deelvragen te kunnen komen, had ik eerst een aantal hypothesen in gedachten. Deze hypothesen ben ik dan ook gaan onderzoeken. Door mijn onderzoeksvraag en deelvragen te formuleren, ben ik heel gericht op zoek kunnen gaan en zo ben ik uiteindelijk ook tot een antwoord kunnen komen op hetgeen ik wou onderzoeken.

De hypothesen die ik formuleerde zijn de volgende:

1. Als leerlingen meer in groep mogen samenwerken, dan krijgen ze meer spreekkansen en zo ontwikkelen ze beter hun spreekvaardigheid, wat dan ook zorgt voor een verlaging van de spreekangst.
2. Als leerlingen meer in groep mogen samenwerken, dan krijgen ze meer de kans om hun ideeën en kennis met medeleerlingen te delen en zo kunnen ze elkaar nieuwe inzichten bieden.
3. Als leerlingen de kans krijgen om te bewegen en actief aan de slag te gaan in de groep, dan gaan ze de lessen Frans beter appreciëren en dan gaan ze gemotiveerder meewerken.

Deze hypothesen zijn gemaakt op basis van literatuur die dienen als bron voor dit werk. Deze veronderstellingen en verwachtingen moesten concreter gemaakt worden en dit heb ik gedaan door een hoofdonderzoeksvraag te formuleren en ook deelvragen die mij leiden tot een antwoord op de hoofdonderzoeksvraag.

3.2.1 De hoofdvraag

De hoofdvraag waar ik na de literatuurstudie en na het uitvoeren van de praktijk, graag een antwoord op wil formuleren, is:

Wat is het effect van het inzetten van coöperatieve werkvormen op de motivatie en leerprestaties van leerlingen in de les Frans?

Om deze hoofdonderzoeksvraag te kunnen beantwoorden, heb ik drie deelonderzoeksvragen geformuleerd die mij helpen gericht te werk te gaan.

3.2.2 De deelvragen

De deelvragen die mij helpen om tot een antwoord op de hoofdonderzoeksvraag te kunnen komen, zijn de volgende:

1. *Kunnen coöperatieve werkvormen zorgen voor een groter zelfvertrouwen bij leerlingen wanneer ze moeten spreken in het Frans in de klas?*
2. *Wat is de invloed van coöperatieve werkvormen op het algemeen welbevinden van de leerlingen?*
3. *Zorgt het aanbieden van ruimte voor spreken, samenwerking en beweging ervoor dat leerlingen liever naar de les Frans komen?*

3.3 Verloop van het onderzoek

3.3.1 Algemene omschrijving

De klas waarin ik de coöperatieve werkvormen heb uitgetest, was niet op de hoogte van mijn onderzoek. Ze wisten dus ook niet dat ik in hun klas enkele werkvormen ging uitproberen. Ik heb hier bewust voor gekozen, aangezien ik wou dat alles zo spontaan mogelijk gebeurde. Als de leerlingen op voorhand zouden geweten hebben dat ik van plan was om iets uit te testen in hun klas, dan zat de kans erin dat ze zich anders gingen gedragen. Ook mijn vakmentor, Els Van Hecke, zei dat het een goed idee was om hen niet op de hoogte te brengen van wat ik ging doen. Ik heb het gewoon laten gebeuren. De leerlingen moeten ook niet letterlijk op de hoogte gebracht worden dat ze in coöperatieve teams gaan werken. Dit wordt eigenlijk wel al vrij snel duidelijk wanneer ze instructies krijgen en wanneer de eigenlijk opdracht gegeven wordt.

Tijdens mijn stage Frans heb ik enkele coöperatieve werkvormen geïntegreerd in mijn lessen, toegepast op de lesonderwerpen die ik had gekregen. Ik heb deze werkvormen gespreid toegepast. Dit was een bewuste keuze, want ik wou de leerlingen niet overvallen. Het zou niet goed geweest zijn als ze ineens compleet uit hun *comfortzone* hadden moeten treden, want dit leidt soms tot vertekende resultaten. Sommige leerlingen passen zich heel snel aan, maar er zijn ook leerlingen die een duidelijke structuur belangrijk vinden en die daar nood aan hebben, dus vandaar heb ik gekozen om het rustig aan te doen. Dit is ook wat Dr. Spencer Kagan (2010) zegt. Hij vindt het belangrijk dat leerlingen stilaan gewoon worden aan het coöperatief leren.

Het uitvoeren van de praktijk is gebeurd in drie fasen waarvan twee hoofdfasen. Eerst het uittesten van de coöperatieve werkvormen en het bevragen van leerlingen en leerkrachten achteraf. Aan het begin van mijn stage heb ik een inleidend gesprek gehad met Els Van Hecke.

3.3.2 Fase 1: gesprek met de vakmentor

In het inleidend gesprek heb ik aan Els Van Hecke uitgelegd wat coöperatieve werkvormen juist zijn, waarvoor ze dienen en wat ik juist wilde gaan doen. Vanaf het begin was zij hierover enthousiast en ze ondersteunde mij gedurende het gehele project.

Dit gesprek maakte het voor mij ook mogelijk om te beslissen in welke klas ik de werkvormen zou uittesten. Samen beslisten we om het in 3B uit te voeren en dit om verschillende redenen. Eerst en vooral vertelde Els Van Hecke mij dat 3B nogal een passieve klas is, waar weinig leerlingen zijn die echt gemotiveerd zijn voor Frans. Ze zien Frans niet echt als een prioriteit en ook hun resultaten zijn niet schitterend. Ik had ook nog de klas 3C1 tijdens mijn stage. Dit is een klas met allemaal meisjes die humane wetenschappen doen. Els Van Hecke vertelde mij dat deze leerlingen wel vrij gemotiveerd zijn en goed meewerken tijdens de lessen Frans. We beslisten dus samen om mijn praktijk uit te voeren in 3B, aangezien dit een extra uitdaging was voor mij en ook mijn vakmentor wou graag zien wat het met de klas zou doen. Verder heeft ze mij gewaarschuwd voor een aantal leerlingen die soms weleens het 'buitenbeentje' in de klas kunnen zijn. Dit was goed om rekening mee te houden bij de voorbereiding van mijn lessen.

Dit inleidend gesprek heeft mij zeker geholpen, want anders was het een beetje een gokje wagen om wat in welke klas te gaan uittesten. Leerkrachten die coöperatieve werkvormen willen implementeren in de lessen, die kennen meestal de leerlingen al goed en zij weten dus perfect wat waar werkt en wat niet. Zoals Dr. Spencer Kagan (2010) ook zegt, moet coöperatief leren goed gepland en goed voorbereid worden.

3.3.3 Fase 2: uittesten van de coöperatieve werkvormen

Ik heb de coöperatieve werkvormen gespreid doorheen mijn stage uitgetest. Ik heb drie coöperatieve werkvormen kunnen uittesten. Uiteraard had ik er graag nog veel meer willen uitproberen, maar het is geen goed idee om de leerlingen te overvallen met een nieuwe aanpak. Ik heb hen ook de ruimte gegeven om de lessen te ervaren zoals ze het gewoon zijn. Mijn vakmentor heeft mij ook tips gegeven hoe ik bepaalde lesinhouden het best aanpakt en ik heb haar raad gevolgd. In verhouding tot de vele coöperatieve werkvormen, zijn slechts drie werkvormen niet veel. Toch geven ze mij een goed beeld van wat coöperatief leren juist inhoudt en welke effecten het heeft.

3.3.3.1 Overzicht van de uitgeteste werkvormen

Tijdens mijn stage heb ik drie coöperatieve werkvormen uitgetest in 3B. Deze worden hieronder uitgelegd en tevens worden er enkele voor – en nadelen opgesomd. Ik spreek vooral uit eigen ervaring, omdat ik even wil loskomen van alle theorie en echt wil nagaan wat ik er zelf van vind en hoe de leerlingen het coöperatief leren ervaren hebben. Dit zijn de drie coöperatieve werkvormen die ik uittestte:

1. 'Hoeken'
2. 'Vragencarrousel met strookjes'
3. 'Drie-stappen-interview'

Hieronder staan tabellen waarin deze drie coöperatieve werkvormen worden toegelicht. Onder elke tabel staan de voor – en nadelen van de werkvorm, zoals ik ze ervaren heb, en eventuele aandachtspunten.

<p>Naam van de coöperatieve werkvorm?</p> <p>Waarvoor werd deze coöperatieve werkvorm gebruikt?</p> <p>Waarvoor is deze nog bruikbaar?</p>	<p>'Hoeken'</p> <p>Ikzelf gebruikte deze werkvorm om een nieuw thema in te leiden (hier <i>écologie</i>).</p> <p>Deze werkvorm kan even goed gebruikt worden om een bepaald onderwerp of thema af te ronden, maar ook in het midden van een thema. Deze coöperatieve werkvorm is heel ruim toepasbaar. Vooral het stimuleren van de spreekvaardigheid staat hier centraal.</p>
<p>Welk materiaal moet er voorzien worden?</p>	<p>Voor deze coöperatieve werkvorm heb ik een PowerPointpresentatie gemaakt met een aantal vragen en mogelijke antwoorden. (zie bijlage 3: gebruikte coöperatieve werkvorm 'Hoeken')</p> <p>Ook had ik de letters A,B,C en D in een heel groot lettertype afgedrukt op een A4-formaat om in de vier hoeken van de klas te leggen.</p>
<p>Hoe wordt de klas opgesteld?</p> <p>Hoe worden de groepen verdeeld?</p>	<p>De leerlingen staan allemaal recht achter hun bank. De banken mogen blijven staan, zolang de leerlingen maar genoeg ruimte hebben om zich te verplaatsen door de klas om naar alle vier de hoeken van de klas te kunnen gaan.</p> <p>Voor deze coöperatieve werkvorm wordt de klas aanvankelijk niet opgedeeld in groepen. De leerlingen gaan groepen vormen wanneer ze allemaal in de hoeken van de klas gaan staan. In die groepen wordt verder gewerkt.</p>
<p>Hoe verloopt deze werkvorm (in stappen)?</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Alle leerlingen staan recht achter hun bank. 2. De leerkracht leest een vraag/stelling voor of toont deze via een PowerPointpresentatie. Elke vraag/stelling is voorzien van vier mogelijke antwoorden (A,B,C of D). 3. De leerlingen denken even na en nemen vervolgens een positie in. Ze gaan naar hoek A als ze antwoord A kiezen, naar hoek B als ze antwoord B kiezen, enzovoort. De leerkracht zegt op voorhand welke hoek A,B,C of D is. Er kan ook een papier op de grond gelegd worden met de letter, voor alle duidelijkheid.

	<ol style="list-style-type: none"> 4. Een aantal leerlingen wordt bevraagd: "Waarom heb jij antwoord A gekozen? Leg eens kort uit." Dit gebeurt klassikaal. 5. De leerlingen die in dezelfde hoek staan gaan samen zoeken naar argumenten voor hun antwoord. 6. De groepen die een tegenovergesteld antwoord hebben, gaan discussiëren met elkaar. Dit wordt geleid door de leerkracht door gerichte vragen te stellen. 7. Leerlingen die willen veranderen van hoek, mogen dat nog doen. 8. Als laatste stap kunnen alle leerlingen ook nog hun antwoord en argumenten opschrijven. Deze fase heb ikzelf niet uitgevoerd. 9. Hierna wordt verder gegaan op dezelfde manier voor de tweede vraag/stelling.
--	--

Ikzelf kan zeker enkele voordelen geven over deze coöperatieve werkvorm. De leerlingen vinden het meestal heel leuk dat ze hun mening mogen geven. Ze voelen zich daardoor betrokken. Wat ik ook ervaren heb, is dat de leerlingen het appreciëren dat ze mogen rondstappen in de klas om zich in de juiste hoek te gaan zetten. Ze leken wel de beweging nodig te hebben.

Enkele ervaringen die minder waren en waar nog extra aandacht aan moet besteed worden, zijn er ook geweest. Ik heb gemerkt dat sommige leerlingen afwachten tot wanneer hun vriend(innet)je een plaats inneemt en dan volgen ze. Hier kan groepsdruk dus wel degelijk een rol spelen. Verder is het soms ook niet makkelijk om de leerlingen helemaal in het Frans te doen spreken. Ik stelde de vraag aan de leerlingen waarom ze voor een bepaald antwoord gekozen hadden. Dit is uiteraard niet makkelijk. De leerkracht moet dus zeker ook van op voorhand goed nadenken over wat in het Frans moet verlopen en wat in het Nederlands kan. Uiteraard is Frans de doel – en voertaal, maar wanneer leerlingen zich helemaal niet weten uitdrukken en zich ook schamen omdat ze zich aangesproken voelen, dan boeken ze ook niet veel vooruitgang. Er moet dus een goed evenwicht gevonden worden. Ik had soms gevoel dat sommige leerlingen zich heel moeilijk konden uitdrukken. Uiteraard kan het zijn dat leerlingen van een jaar hoger dit al een stuk vlotter kunnen. Het niveau voor Frans lag op dat moment in 3B ook niet zo hoog.

<p>Naam van de coöperatieve werkvorm?</p> <p>Waarvoor werd deze coöperatieve werkvorm gebruikt?</p> <p>Waarvoor is deze nog bruikbaar?</p>	<p>'Vragencarrousel met strookjes'</p> <p>Deze werkvorm wordt vooral gebruikt om beheersing van leerstof na te gaan. Ik gebruikte deze werkvorm op het einde van de les, maar dit kan evengoed aan het begin van de les.</p> <p>Ook is deze manier van werken zeer geschikt om de voorkennis van de leerlingen te activeren. Naast de spreekvaardigheid die wordt gestimuleerd, treden leerlingen ook in contact met elkaar wat de band tussen hen versterkt.</p>
<p>Welk materiaal moet er voorzien worden?</p>	<p>Voor elke leerling moet een strookje voorzien worden waarop een vraag/stelling staat. (zie bijlage 4: gebruikte coöperatieve werkvormen 'Vragencarrousel met strookjes')</p>
<p>Hoe wordt de klas opgesteld?</p> <p>Hoe worden de groepen verdeeld?</p>	<p>De leerlingen hebben ruimte nodig om zich door de klas te verplaatsen. Indien mogelijk, kunnen de banken opzij geschoven worden, maar dit is niet echt nodig, zolang er maar plaats voor beweging is.</p> <p>De leerlingen staan allemaal recht. Er worden nog geen groepen gemaakt vanaf het begin. De leerlingen gaan vervolgens een partner zoeken en werken per twee. De tweetallen veranderen verschillende keren.</p>
<p>Hoe verloopt deze werkvorm (in stappen)?</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Alle leerlingen krijgen een strookje met een vraag/stelling. 2. Elke leerling zoekt een partner. Dit moet spontaan en vlot gebeuren. Er worden dus tweetallen gevormd. 3. Leerling A stelt zijn/haar vraag aan leerling B. 4. Leerling B geeft een antwoord. 5. Leerling B stelt zijn/haar vraag aan leerling A. 6. Leerling A geeft een antwoord. 7. De leerlingen wisselen van kaartje. Elke leerling is nu dus in het bezit van het kaartje van zijn/haar gesprekspartner. Vervolgens worden er andere tweetallen gevormd. 8. De leerlingen wisselen telkens hun kaartjes uit, zodat ze steeds een andere vraag krijgen.

Hetgeen mij hier direct was opgevallen, is dat sommige leerlingen echt openbloeien bij het uitvoeren van deze coöperatieve werkvorm. Naar mijn gevoel voelden ze zich comfortabeler aangezien ze per twee mochten samenwerken en ze konden rustig naar de juiste woorden zoeken. Leerlingen gingen ook elkaar spontaan helpen met het zoeken naar de goede woorden en naar correct geformuleerde zinnen. De leerlingen bleken het thema (*écologie*) ook zeer boeiend te vinden. Sommige leerlingen wisten allerlei zaken te vertellen over groene energie die ze thuis gebruiken.

Uiteraard ben ik ook geconfronteerd met enkele gevaren. Zoals ik had gedacht, wilden sommige leerlingen enkel met hun vriend(innet)je samenwerken. Ze protesteerden een beetje wanneer ik zei dat ze met iedereen moesten samenwerken. Uiteindelijk gebeurde dit wel, maar het was niet naar ieders zin. Ook heb ik ondervonden dat leerlingen soms weleens Nederlands durven praten wanneer ik er even niet was. Ik stond steeds te luisteren, maar ik kon natuurlijk niet naar iedereen tegelijk luisteren. Af en toe hoorde ik eens een Nederlands woord. Hier omtrent moeten duidelijke afspraken gemaakt worden.

<p>Naam van de coöperatieve werkvorm?</p> <p>Waarvoor werd deze coöperatieve werkvorm gebruikt?</p> <p>Waarvoor is deze nog bruikbaar?</p>	<p>'Drie-stappen-interview'</p> <p>Ik gebruikte deze werkvorm om de <i>conditionnel présent</i> te herhalen. De leerlingen kenden deze tijd al, maar om hun voorkennis te activeren om zo verder te kunnen oefenen, maakte ik gebruik van het 'drie-stappen-interview'.</p> <p>Evengoed kan deze werkvorm gebruikt worden om een onderwerp/thema in te leiden of ook om de leerstof nog eens vast te zetten aan de hand van een synthese. Dit is een zeer ruim toepasbare werkvorm, die dus makkelijk toe te passen is op verschillende lesinhouden van het leerplan.</p>
<p>Welk materiaal moet er voorzien worden?</p>	<p>Elke leerling krijgt een vraag (op een blaadje papier). Niet elke leerling van de klas moet een andere vraag krijgen. Tijdens mijn stage maakte ik éénzelfde vraag per twee leerling. (zie bijlage 5: gebruikte coöperatieve werkvorm 'Drie-stappen-interview')</p>
<p>Hoe wordt de klas opgesteld?</p> <p>Hoe worden de groepen verdeeld?</p>	<p>De banken worden zo gezet dat leerlingen makkelijk per vier kunnen samenwerken. De leerlingen moeten met vier kunnen zitten en best recht tegenover elkaar.</p> <p>De klas wordt verdeeld in groepen van vier leerlingen. Indien dit niet mogelijk is, kan eventueel ook een groep van drie of van vijf leerlingen worden gevormd.</p>

Hoe verloopt deze werkvorm (in stappen)?	<ol style="list-style-type: none"> 1. De leerlingen zitten per vier samen. 2. Er worden tweetallen gevormd binnen de groep van vier. De leerkracht geeft alle leerlingen A,B,C of D. 3. Alle leerlingen krijgen een strookje met een vraag op. 4. Leerling A bevraagt B en C bevraagt D. 5. De rollen worden omgedraaid. B bevraagt A en D bevraagt C. 6. Als laatste fase gaan de leerlingen in hun groepjes van vier aan elkaar vertellen wat de vragen en de gegeven antwoorden zijn. Er wordt even tijd gemaakt voor discussie. 7. De leerkracht kan tenslotte ook nog enkele leerlingen eruit pikken om iets te vertellen over de gegeven antwoorden.
--	---

Een voordeel aan deze coöperatieve werkvormen is dat leerlingen eerst vertrouwd per twee kunnen werken. Sommige leerlingen hebben dit nodig, aangezien ze soms in groep nogal timide zijn, maar op deze manier wordt dit geleidelijk opgebouwd. De leerkracht kan ook vrij makkelijk nagaan of de leerlingen de opdracht goed doen. De controle is hier makkelijker dan bij de voorgaande werkvormen, aangezien de leerlingen nu neerzitten en niet door de klas bewegen.

Wat ik ook hier gemerkt heb, is dat leerlingen soms te snel teruggrijpen naar het Nederlands wanneer ze iets niet weten uit te drukken. Wanneer ze iets niet weten, dan moeten ze zo goed als mogelijk op zoek gaan naar woorden die ze wel kennen. De leerkracht moet er ook op toezien dat leerlingen steeds binnen hun groepje blijven en niet bij de anderen gaan luisteren, want dan zijn ze afgeleid en worden andere leerlingen gestoord. Ze krijgen de kans om naar anderen te luisteren in de klassikale bespreking.

3.3.3.2 Eigen gevoel na het uittesten van de coöperatieve werkvormen

Na het uittesten van de werkvormen was ik zeker tevreden en ook opgelucht. Niet dat ik vooraf het gedacht had dat het niet zou lukken of dat de leerlingen niet zouden willen meewerken, maar ik was toch wel benieuwd naar wat het zou geven. In literatuur had ik al allerlei positieve uitkomsten gelezen, een hele hoop voordelen en ik las ook dat leerlingen veel meer betrokken zijn wanneer ze mogen samenwerken in coöperatieve teams en elkaar nieuwe kennis kunnen aanbrengen.

Uiteraard wist ik dat mijn stageperiode eigenlijk veel te kort was om alles optimaal te kunnen uittesten en de resultaten te bekomen die ook in de literatuur te lezen zijn. Maar mijn doel was vooral om op korte termijn te kijken wat het coöperatief leren met leerlingen doet. Daarnaast was het ook mijn bedoeling om aan mijn vakmentor iets nieuws te tonen.

Ikzelf ervaarde de coöperatieve werkvormen als heel positief. Ik merkte dat de leerlingen enthousiast meededen en ik hoorde ze niet vaak klagen. Toen ik zei dat ze mochten samenwerken in groepjes, dan zag ik sommige leerlingen helemaal opvrolijken. De meeste leerlingen van de klas vinden samenwerken erg leuk en daarom konden ze ook echt wel zichzelf zijn.

Na het uittesten van de eerste coöperatieve werkvorm, kwamen twee leerlingen na de les bij mij en ze vroegen: "Mevrouw, gaan we volgende les terug in groepjes werken en leuke dingen doen? Wij vinden dat echt tof!". Dit deed mij natuurlijk niet alleen plezier, maar het gaf ook een gevoel van voldoening. Dit is natuurlijk hetgeen ik bij leerlingen wil opwekken.

Uiteraard waren er ook een paar minpuntjes, die ik ook wel had verwacht en ergens ook had ingerekend in mijn voorbereidingen. Er zijn altijd leerlingen die liever zelfstandig oefeningen maken. Wanneer zij in groepjes gezet worden en een opdracht krijgen, dan zijn zij heel stil en doen niet zoveel. Dit is mij opgevallen bij een tweetal leerlingen in de klas. Aangezien de klas uit 21 leerlingen bestaat, valt dit best mee, maar deze leerlingen moeten natuurlijk ook in rekening gebracht worden. Hun disappreciatie uitte zich vooral in het feit dat ze zich terugtrokken. Ze waren niet echt bereid tot samenwerken en waren heel stil. Dit kon min of meer opgevangen worden doordat ze samenwerkten met leerlingen die vrij enthousiast waren en die probeerden de stillere leerlingen te betrekken in het hele gebeuren.

Nog iets wat mij zeker is opgevallen, is dat coöperatief leren heel goed moet gestuurd en ingeleid worden. De leerlingen van 3B waren niet gewoon om samen te werken. Soms mogen ze van Els Van Hecke weleens per twee samenzitten en oefeningen maken, maar dit gebeurt niet zoveel. Wanneer ik de leerlingen een bepaalde opdracht gaf, dan waren sommige leerlingen na één instructie die ik gaf, al meteen niet meer mee met wat ze moesten doen. Sommigen begrepen niet wat ik van hen verwachtte. Ik had nochtans alle instructies duidelijk op PowerPoint gezet en ik legde zelf ook nog eens alles mondeling uit. Ik denk dat sommige leerlingen al meteen een beetje in paniek raakten omdat ze iets ongebruikelijks moesten doen en ze dachten waarschijnlijk al heel snel dat ik heel complexe dingen van hen verwachtte. Leerlingen moeten dus wel leren om van bepaalde gewoonten los te komen.

Persoonlijk heb ik de coöperatieve werkvorm 'Hoeken' als de beste ervaren. Eigenlijk ben ik heel enthousiast over alle drie de werkvormen die ik uittestte, maar als ik moet kiezen, dan ben ik toch het meest enthousiast over 'Hoeken'. Ik zag aan de leerlingen dat ze deze werkvorm echt apprecieerden en ze werkten met heel veel enthousiasme mee. Dit was leuk om te zien, want soms is de motivatie ver te zoeken bij leerlingen. Wat ik zo goed vind aan 'Hoeken' is dat leerlingen hun eigen positie mogen innemen en zich mogen verdedigen. Ze krijgen veel inspraak en zo bloeien sommigen helemaal open.

3.3.4 Fase 3: bevragen van leerlingen en leerkrachten

3.3.4.1 Onderzoeksmethode

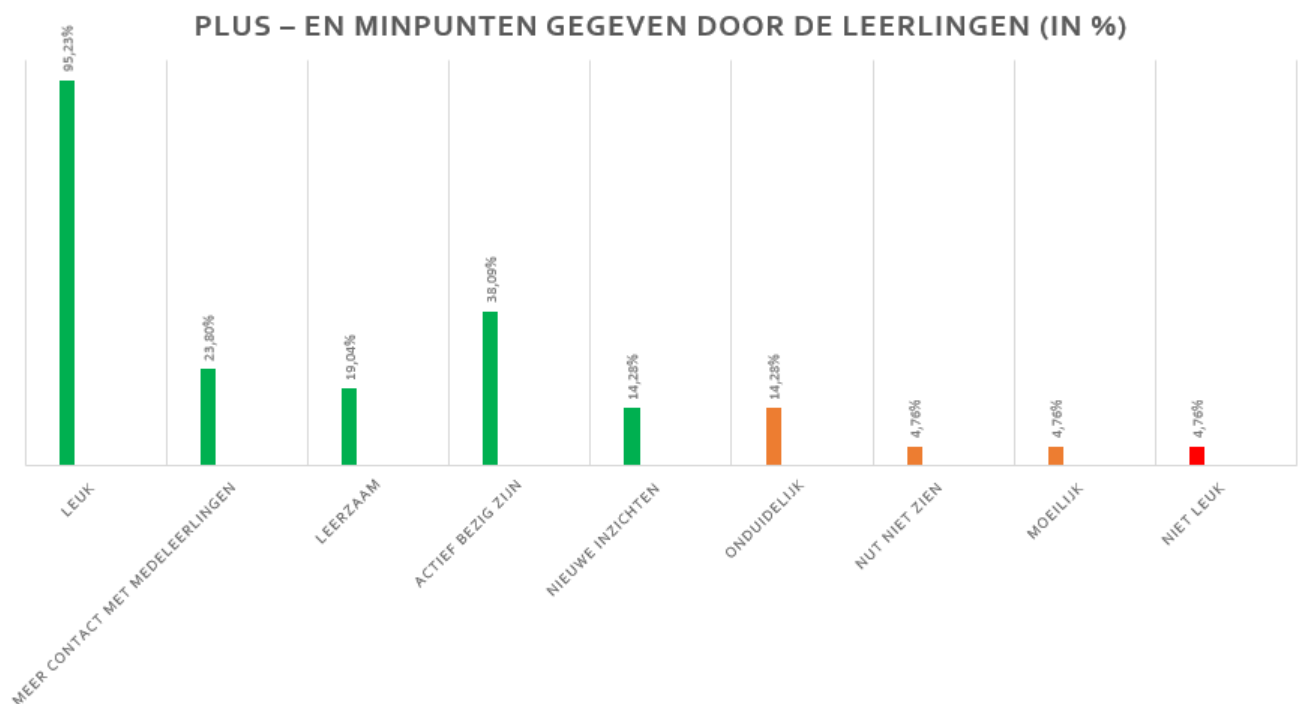
Om tot de gewenste resultaten te kunnen komen en om te kunnen meten wat ik wou meten, heb ik gebruik gemaakt van een kwalitatief onderzoek als onderzoeksmethode. Een kwalitatief onderzoek kan open of gestructureerd zijn. Bij mij was mijn onderzoek gestructureerd, aangezien ik van op voorhand hypothesen en onderzoeksvragen had opgesteld. Ik ben dus gericht te werk te gaan. Aangezien ik mij gebaseerd heb op de bevindingen van de leerlingen en van mijn vakmentor, is deze onderzoeksmethode gericht op 'hoe' en 'waarom'.

3.3.4.2 Bevraging van de leerlingen

De bevraging van de leerlingen verstuurde ik via Smartschool. Wat ik juist aan de leerlingen heb gevraagd, is terug te vinden in de bijlagen (zie bijlage 6: bevraging leerlingen).

Ik heb ervoor gekozen om de leerlingen niet te ondervragen door hen scores te laten geven. Mijn bevraging is vrij open en algemeen en hier heb ik bewust voor gekozen. Ik wou echt de meningen van de leerlingen te weten komen en hen optimaal inspraak geven. Het gevaar dat mijn bevraging natuurlijk inhoudt, is dat leerlingen vaag en kort zouden antwoorden. Ik heb toch dit risico genomen, omdat ik zo oprecht en zo eerlijk mogelijk wou nagaan wat de leerlingen echt ervaren hebben. De resultaten van mijn bevraging stellen mij zeker niet teleur, want alle leerlingen hebben hun best gedaan om zo goed mogelijk hun mening uit te leggen en te staven.

Ik heb de gegevens die ik heb verkregen, verwerkt in een staafdiagram. Deze weergave stelt visueel voor wat ik van de leerlingen ontvangen heb.



Dit staafdiagram geeft de bekomen resultaten van de leerlingen visueel weer. Wat meteen opvalt, zijn de groene staafjes. Deze stellen uiteraard alle pluspunten voor. De oranje staafjes stellen de gegeven minpunten voor en het rode staafje helemaal rechts in de grafische voorstelling, geeft de mening van een leerling weer die niet te vinden is voor samenwerken.

Bij mijn bevraging ben ik niet zover gegaan door coöperatief leren uit te leggen, want dat zegt deze leerlingen jaar heel weinig. Ik heb algemeen gesproken over 'samenwerken in groepjes' en niet over 'coöperatief leren' of 'coöperatieve werkvormen', want dit maakt alles eigenlijk een beetje te complex voor de leerlingen. In de bevraging heb ik ook nog eens concreet vermeld wat we juist gedaan hebben en heb ik de drie coöperatieve werkvormen nog eens even kort toegelicht, zodat ze zeker wisten naar wat ik op zoek was als antwoord.

Na het bekomen van de antwoorden, ben ik alle meningen van de leerlingen gaan verzamelen en heb ik gemeenschappelijke kenmerken gezocht. Een leerling die bijvoorbeeld aangeeft: "Ik vind samenwerken heel tof." en een andere leerling die zegt: "Samenwerken is kei leuk.", heb ik verzameld onder een component, namelijk 'leuk'. Deze leerlingen zijn positief. Zo ben ik dus tot twee grote categorieën gekomen, namelijk 'leuk' en 'niet leuk' en tot zeven subcategorieën waarin ik de antwoorden van de leerlingen meer specificeer.

Algemeen gezien zijn die resultaten heel positief. 20 van de 21 leerlingen zijn positief over samenwerken. Dit heb ik gegroepeerd onder de noemer 'leuk'. Deze noemer heb ik nog gespecificeerd door de antwoorden van de leerlingen te gaan coderen. Vervolgens ben ik uitgekomen op de volgende resultaten:

- Meer contact met medeleerlingen: 5/21 of 23,80%

Vijf van de 21 leerlingen, die reeds aangaven dat ze graag samenwerken, zeggen dat ze vooral het contact met de medeleerlingen appreciëren. Sommigen geven aan dat ze graag met hun vrienden en vriendinnen samenwerken, maar anderzijds wordt er ook gezegd dat ze het leuk vinden om eens te mogen samenwerken met een medeleerling die ze minder goed kennen. Er is ook een leerling die weet te zeggen dat tijdens het klassieke lesgeven veel te weinig plaats wordt gemaakt voor samenwerken, waardoor het ook moeilijk is om anderen beter te leren kennen. Wanneer ze dan mogen samenwerken, ontstaan er nieuwe vriendschappen, zegt de leerling.

- Leerzaam: 4/21 of 19,04%

Vier van 21 leerlingen geven aan samenwerken 'leerzaam' te vinden. De belangrijkste redenen die ze hiervoor geven is het feit dat ze meer aan het woord durven komen, waardoor ze de spreekvaardigheid kunnen oefenen en dit zorgt ervoor dat de spreekvaardigheid verbetert, zeggen de leerlingen.

- Actief bezig zijn: 8/21 of 38,09%

Acht van de 21 leerlingen geven aan dat ze het 'actief mogen zijn' heel leuk vinden aan samenwerken. Tijdens de coöperatieve werkvormen die ik uittestte, mochten de leerlingen heel actief zijn. Ze moesten eens niet op hun stoel zitten en mochten zich door de klas verplaatsen. Dat blijken toch wel een aantal leerlingen erg te appreciëren. De meeste leerlingen geven dit aan als hetgeen ze 'leukst' vinden aan samenwerken. Een leerling schrijft: "Ik zou veel liever naar school komen als we meer mochten bewegen in de klas en actief zijn."

- Nieuwe inzichten: 3/21 of 14,28%

Drie van de 21 leerlingen lijken het ook te appreciëren dat ze door samen te werken in teams, nieuwe inzichten verwerven. Ze zeggen veel van elkaar te kunnen leren. Ook wordt er door een leerling aangegeven dat het leuker is om van een medeleerling te leren. Het feit dat leerlingen hun medeleerlingen zien als iemand die op hetzelfde niveau staat, maakt dat ze aangeven van elkaar te kunnen leren. Een leerkracht zien ze eerder als iemand die boven hen staat, iemand die alles weet en die te vaak op fouten let. Dit zou hen beletten om optimaal nieuwe inzichten te kunnen verwerven.

Bij de 20 leerlingen die positief zijn over samenwerken, zijn er ook zes leerlingen die enkele minpunten hebben aangegeven. Er waren leerlingen die enkel positieve zaken te zeggen hebben, maar er zijn ook zes leerlingen die enkele opmerking hebben gemaakt. Deze worden hieronder uitgelegd.

- Onduidelijk: 3/21 of 14,28%

Drie leerlingen vinden samenwerken soms onduidelijk. Hiervoor geeft een leerling aan dat ze niet gewend zijn om samen te werken en wanneer ze van plaats moeten veranderen, in groepen moeten gaan zitten en samen aan een opdracht moeten werken, dan is dit een beetje ongewoon en soms onduidelijk. Een andere leerling gaf aan dat ze instructies niet goed heeft begrepen, omdat ze vooral moeite had met het feit dat de instructies in het Frans gegeven werden. Een andere leerling vindt samenwerken veel te druk en bewaart liever de rust.

- Nut niet zien: 1/21 of 4,76%

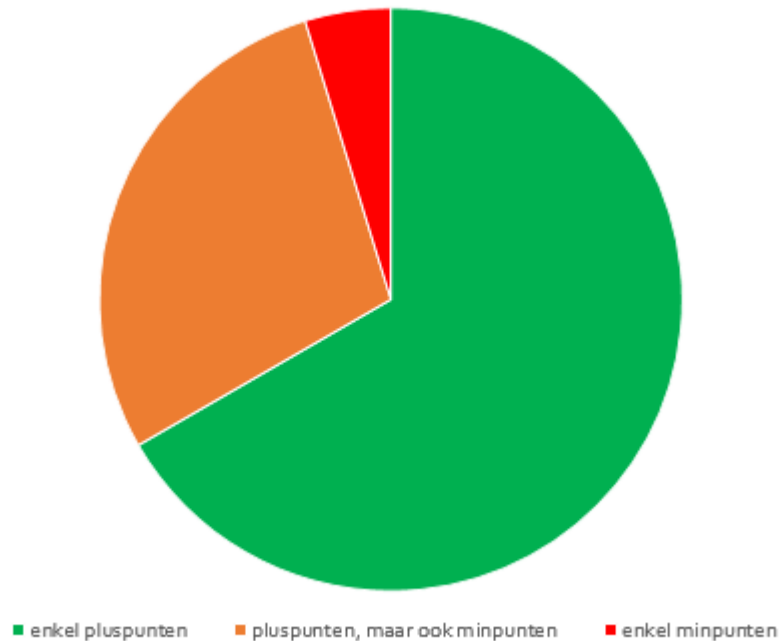
Een leerling geeft als negatief punt dat hij het nut van samenwerken soms niet inziet. Hij zegt: "In plaats van alles te herorganiseren en ons in groepjes te zetten, kunnen we toch ook gewoon les krijgen zoals we gewoon zijn?". Hij geeft wel aan dat samenwerken leuk kan zijn, maar niet altijd. Hij vindt samenwerken maar soms nodig en niet altijd toepasbaar op de leerstof.

- Moeilijk: 1/21 of 4,76%

Een leerling vindt samenwerken moeilijk. Zij geeft aan het moeilijk te vinden om met verschillende leerlingen samen te werken, aangezien iedereen anders is en anders denkt. Ze vindt het ook moeilijk om rekening te houden met iedereen. Ze vindt samenwerken algemeen gezien wel leuk, maar zeker niet makkelijk.

Er is slechts een leerling die tegen samenwerken is. Deze leerling was tijdens mijn stage eerder timide en teruggetrokken. Wanneer er moest samengewerkt worden, zag ik aan de leerling dat ze dit niet graag deed. Zelf geeft ze aan niet graag samen te werken, omdat ze liever op zichzelf werkt en ook denkt zo beter te kunnen presteren.

ALGEMEEN BESLUIT BEVRAGING LEERLINGEN



Algemeen kan ik hieruit besluiten dat leerlingen positief staan tegenover samenwerken. 20 van de 21 leerlingen geeft een of meerdere positieve punten aan samenwerken. Van die 20 leerlingen, geven zes leerlingen ook een of meerdere negatieve punten. Er is slechts een leerling van de 21 die helemaal niet te vinden is voor samenwerken. Een visueel overzichtje met de resultaten van de bevindingen, heel algemeen gezien, staat hierboven weergegeven. Vooral de groene kleur valt op, wat betekent dat leerlingen toch wel enthousiast zijn over de coöperatieve werkvormen die ik uitprobeerde.

3.3.4.3 Bevraging van de vakmentor

De bevraging die ik afnam met Els Van Hecke bevindt zich in de bijlagen (zie bijlage 7: bevraging vakmentor Els Van Hecke). Hieronder verzamel ik de belangrijkste ideeën die Els Van Hecke aangeeft in de bevraging.

Eerst peil ik naar de motivatie van de leerlingen tijdens het coöperatief leren. Els Van Hecke weet mij te zeggen dat de coöperatieve aanpak een succes was. De leerlingen waren actiever en gemotiveerder om mee te werken, zegt ze. Vooral omdat ze mochten samenwerken met de leerlingen die ze goed kennen, durfden ze makkelijker praten in het Frans. 3B is algemeen gezien een passieve klas die weinig interesse toont en weinig spontaan meewerkt. Leerlingen voelen nog steeds een grote *gêne* om onvoorbereid iets te zeggen of te antwoorden in het Frans. Door de coöperatieve werkvormen in te zetten, kon ik dit toch gedeeltelijk doorbreken, zegt ze.

Vervolgens bevrage ik haar over de betrokkenheid van de leerlingen. Volgens Els Van Hecke waren de leerlingen meer betrokken dan anders. Vooral bij de werkvorm 'Hoeken', waarbij alle leerlingen een positie moesten innemen. Hierbij geeft ze wel aan dat er een aantal 'meelopers' waren die hun vriend(innet)je volgden en zelf niet deelnamen. De leerlingen waren algemeen gezien meer betrokken omdat ze meer aandacht moesten vestigen dan anders en ze moesten zich ook inzetten om alles optimaal te kunnen begrijpen.

De leerlingen wilden volgens Els Van Hecke geen verkeerde keuze (bij 'Hoeken') maken, vooral tegenover de medeleerlingen, en vandaar waren ze extra aandachtig en betrokken.

Als ik vraag of het regelmatig inzetten van coöperatieve werkvormen kan zorgen voor een groter algemeen welbevinden van de leerlingen voor Frans, dan is Els Van Hecke hier niet van overtuigd. Ze geeft aan dat de coöperatieve werkvormen zeker positief zijn en ook een stimulans vormen voor het actief bezig met de Franse taal, maar volgens haar is er meer nodig om het welbevinden voor Frans te doen stijgen. Ze geeft niet precies aan wat er wel voor zou kunnen zorgen, maar ze denkt dat wanneer er ook een zichtbare stijging is in de punten, dat er dan wel een groter welbevinden zou kunnen ontstaan. Volgens haar lijken de leerlingen dus wel veel belang te hechten aan punten, want dat kan hun drijfveer zijn tot het feit dat Frans leuk(er) gaan vinden.

Els Van Hecke is ervan overtuigd dat het aanbieden van ruimte voor beweging en samenwerking een positief effect kan hebben op het leerproces van de leerlingen. Leerlingen moeten al zoveel neerzitten, wat maakte dat ze die extra beweging weleens kunnen gebruiken. De leerkracht moet er wel op toezien dat iedereen actief bezig is met de aangeboden leerstof. Ook moeten we nagaan dat leerlingen zoveel mogelijk Frans spreken.

Ik vermeldde in mijn bevraging dat het inzetten van coöperatieve werkvormen leerlingen meer kansen biedt om aan het woord te komen en om dus meer te spreken in het Frans. Als ik aan Els Van Hecke vraag of ze denkt dat dit ervoor kan zorgen dat de spreekvaardigheid van leerlingen verbetert, dan is ze hiervan ook zeker overtuigd. Als kernidee geeft ze aan dat er een aantal leerlingen zijn die heel gesloten zijn en het zeer moeilijk hebben om Frans te spreken in de klas. Ze durven nauwelijks (of niets) zeggen voor een groep, omdat ze schrik hebben om iets verkeerd te zeggen. Als leerlingen de kans krijgen om meer samen te werken in teams aan een gezamenlijke opdracht, dan kunnen leerlingen met spreekangst hun angst overtreffen, aangezien ze in kleine groepjes kunnen werken. Dit zou volgens Els Van Hecke een aantal leerlingen over de 'spreekdrempel' kunnen helpen.

Els Van Hecke twijfelt of het inzetten van coöperatieve werkvormen ervoor kan zorgen dat de leerprestaties van de leerlingen omhooggaan. Na het uittesten van de coöperatieve werkvormen zag ze niet echt een verandering in de prestaties van de leerlingen, maar ze geeft aan dat mijn stageperiode hiervoor te kort was. Indien er meer aan coöperatief leren zou gedaan worden, denkt ze wel dat de punten kunnen stijgen, maar dan moeten de coöperatieve werkvormen wel veel regelmatig worden ingezet.

Ten laatste wist Els Van Hecke er nog aan toe te voegen dat de leerkracht zeker overzicht over de groep moet blijven houden. Elke leerling moet actief deelnemen en dit moet gecontroleerd worden. Bovendien moeten we erop toezien dat niet altijd dezelfde leerlingen met elkaar samenwerken, maar dat iedereen met iedereen leert overeenkomen en samenwerken aan een bepaalde opdracht.

3.3.4.4 Bevraging van leerkrachten Frans tweede graad ASO

De bevraging die ik deed met drie leerkrachten Frans van de tweede graad ASO, bevindt zich in de bijlagen (zie bijlage 8: bevraging leerkrachten tweede graad ASO). Hieronder maak ik een bespreking van de resultaten die ik heb verkregen. Ik bevroegde de leerkrachten over de motivatie, de houding en de prestaties van de leerlingen.

1. Motivatie

Algemeen zeggen de leerkrachten dat de motivatie afhankelijk is van de studierichting die de leerlingen hebben gekozen. Leerlingen die gekozen hebben voor een richting met veel uren Frans, omdat wiskunde en wetenschappen hen niet ligt, zijn meestal het minst gemotiveerd.

Ook de lesinhoud speelt een niet te onderschatten rol. Wanneer leerlingen puur grammatica of woordenschat krijgen voorgeschoteld, ligt de motivatie heel laag. Dit kan een beetje opgekrikt worden, zeggen de leerkrachten, door af te wisselen in werkvormen en door het op een speelse manier aan te pakken. Wanneer leerlingen de leerstof mogen verwerken in de vorm van een spel bijvoorbeeld, dan stijgt het motivatieniveau zeker.

Uiteraard zijn er altijd een aantal leerlingen die niet te bekoren zijn en dus helemaal niet geïnteresseerd zijn in Frans. De leerkrachten spreken gemiddeld gezien van drie leerlingen van de 21 die totaal geen interesse tonen, gelijk welke aanpak ook wordt gehanteerd.

Als verklaring voor de lage motivatie geven de leerkrachten aan dat leerlingen Frans hen niet zo interesseert omdat ze denken het niet nodig te hebben. Frans is voor hen een beetje een 'exotische taal', zegt een van de bevroegde leerkrachten. Ook houden de leerlingen niet van het leren van de eindeloze grammaticaregels met een lijst van uitzonderingen. Dit demotiveert leerlingen vooral, zeggen de leerkrachten. Leerlingen komen in hun dagelijks leven niet vaak in contact met de Franse taal. Engels vind je overal, maar Frans niet. Liedjes, films, sociale media, ... bijna alles wordt grotendeels gekleurd door de Engelse taal. Omdat leerlingen er zo weinig mee in contact komen en er vaak weinig voeling mee hebben, is Frans zeker niet iets wat hen graag naar school doet gaan. Sommige leerlingen zijn uiteraard wel geïnteresseerd en zijn wel gemotiveerd, maar de meerderheid doet niet graag Frans aangezien ze het een moeilijke en minder belangrijke taal vinden. Zo geven de leerkrachten het weer.

2. Houding

De houding van de leerlingen hangt sterk af van de vaardigheid die wordt ingeoeffend. Leerlingen die zich minder zeker voelen, doen het liefst luistervaardigheid. Anderzijds zijn er ook leerlingen die iets zekerder zijn over zichzelf. Deze leerlingen houden er wel van om af en toe eens aan het woord te komen. De houding van de leerlingen blijft algemeen gezien vrij positief tot zolang er niet gequoteerd wordt. Evaluatie schrikt leerlingen af en dit zorgt ervoor dat ze een meer teruggetrokken houding vertonen. Ze hebben vaak schrik om te spreken *en plein public*.

Over het algemeen zijn de leerkrachten vrij tevreden over de houding van de leerlingen. Er zijn in elke klas een aantal leerlingen die heel actief meewerken. Uiteraard zijn er ook altijd leerlingen die niet meewerken en nooit hun hand spontaan opsteken. Een van de bevroegde leerkrachten zegt dat leerlingen ook wel beïnvloed worden door groepsdruk. Andere leerlingen zijn gewoon gemakzuchtig en laten liever het werk aan anderen over.

Een van de leerkrachten die ik bevroeg heeft een manier gevonden om leerlingen aan te sporen om goed mee te werken. Zij belooft aan haar leerlingen om elke vrijdag op een leuke en speelse manier de leerstof te herhalen, maar hieraan is natuurlijk wel een voorwaarde gekoppeld: de leerlingen moeten een hele week goed meewerken. Deze leerkracht geeft aan dat dit de leerlingen toch wel aanzet tot actiever meewerken, want ze willen uiteraard op het einde van de week iets leuks doen.

3. Prestaties

De leerkrachten die ik bevroeg zijn tevreden over de prestaties van de leerlingen. Hun resultaten zijn over het algemeen zeker niet zorgwekkend. Een leerkracht geeft aan dat dit vooral te wijten is aan het feit dat de leerlingen tijdens de les goed opletten, waardoor ze thuis minder tijd in het studeren moeten steken. Ze onthouden veel uit de les.

Een van de bevroegde leerkrachten geeft aan dat leerlingen zelf mogen kiezen wanneer ze hun overhoring willen afleggen. Dit zorgt ervoor dat leerlingen inspraak hebben en zo ook best alles kunnen plannen. Alle leerkrachten geven aan dat het degelijk en regelmatig inoefenen van leerstof cruciaal is voor het behalen van goede resultaten.

Ik stelde ook de vraag of de leerkrachten ervan overtuigd zijn dat het regelmatig laten samenwerken van leerlingen ervoor kan zorgen dat leerlingen gemotiveerder zijn en ook betere resultaten kunnen behalen. Hierop reageren ze allemaal positief. Het is vooral belangrijk dat er een goede afwisseling bestaat tijdens de lessen. Het is voor leerlingen heel saai om 50 minuten te moeten luisteren en stilzitten. Er moet dus zeker ruimte zijn voor beweging. De leerkrachten zijn er ook van overtuigd dat samenwerken ervoor kan zorgen dat leerlingen zich minder onzeker voelen. Ze kunnen elkaar helpen en aanvullen. Anderzijds haalt een leerkracht aan dat alles afhangt van de klasgroep. Wanneer de klas heel rumoerig is, dan is samenwerken soms een hele uitdaging. Voor sommige leerlingen is samenwerken minder interessant. Het samenwerken moet dus goed gestuurd en geleid worden en dan kan het zeker werken, zeggen de leerkrachten.

Algemeen kan ik besluiten dat de bevroegde leerkrachten vrij positief zijn over hun leerlingen van de tweede graad ASO. Een aantal leerlingen van de klas blijken positief tegenover het vak Frans te staan en zijn gemotiveerd. Uiteraard zijn er altijd leerlingen die minder of zelfs niet gemotiveerd zijn. Wat de prestaties van de leerlingen betreft, zijn deze zeker niet slecht. Vooral doordat de leerlingen in de les meestal goed opletten, onthouden ze veel voor de toets. De bevroegde leerkrachten zijn er duidelijk van overtuigd dat een goede afwisseling tijdens de les heel belangrijk is. Indien leerlingen steeds hetzelfde moeten doen, dan verliezen ze hun motivatie. De bevroegde leerkrachten geven ook aan dat ze een mogelijke oplossing zien in het doen stijgen van motivatie en prestaties door leerlingen te laten samenwerken. Ze geven aan dat het elkaar helpen en aanvullen veel voldoening geeft aan de leerlingen. Algemeen gezien helpen ze elkaar graag. Ze kunnen van elkaar veel leren, zeggen de leerkrachten.

4. BESLUIT EN DISCUSSIE

Uit de literatuur is het duidelijk geworden dat coöperatief leren heel wat positieve effecten heeft op leerlingen. Coöperatief leren is helemaal niet hetzelfde als 'bij elkaar zitten' of groepswork. Het onderscheidt zich van andere samenwerkingsvormen doordat leerlingen gericht en gestructureerd aan het werk gaan. Ook de uitkomsten bij coöperatief leren zijn spectaculairder dan bij andere samenwerkingsvormen (Baudrit, 2007).

Onder de positieve uitkomsten van coöperatief leren, valt zeker en vast de motivatie van de leerlingen. De motivatie van de leerling gaat omhoog aangezien de leerlingen mogen samenwerken en mogen bewegen. Ze krijgen ruimte om actief bezig te zijn. Dit is volgens Dr. Spencer Kagan een van de belangrijkste positieve effecten (Kagan, 2010).

Ook zegt Kagan (2010) dat coöperatief leren ervoor zorgt dat leerlingen hun medeleerlingen beter kunnen leren kennen en zo worden nieuwe vriendschappen gesloten. Er hoeft niet steeds een vriendschap gevormd te worden, maar leerlingen staan wel continu in contact met elkaar waardoor ze veel over elkaar leren. Ze leren niet alleen veel over elkaar, maar ze leren ook veel van elkaar. Doordat ze samenwerken aan een bepaald project, brengen de leerlingen elkaar kennis bij. Niet alleen de zwakke leerlingen worden meegetrokken door de sterkere, maar ook de sterkere leerlingen komen beter tot uiting, want ze krijgen ruimte om te praten (Kagan, 2010).

Doordat de 'Coöperatieve Leerstrategieën' van Dr. Spencer Kagan gebaseerd zijn op het GIPS-principe, worden er heel wat sociale vaardigheden aan de leerlingen aangeleerd. Het is niet altijd vanzelfsprekend voor leerlingen om samen te werken. Het GIPS-principe zet in op het ontwikkelen van de juiste vaardigheden om leerlingen voor te bereiden op het samenwerken en tegelijkertijd ook op de huidige maatschappij waarin de leerlingen leven en later aan het werk moeten (Kagan, 2010).

Het vormen van heterogene teams zorgt ervoor dat er verschillende 'types' leerlingen bij elkaar in de groep zitten en deze moeten leren samenwerken. Dit kan heel verrijkend zijn, maar dit kan anderzijds ook voor een belemmering zorgen, indien de verschillen te groot zijn of als de leerlingen het met elkaar niet goed kunnen vinden. Er moet dus zeker goed nagedacht worden over de groepsverdeling (Kagan, 2010).

In de literatuur en meer specifiek in het werk van Kagan (2010) werd duidelijk dat de leerkracht nog steeds een belangrijke rol speelt. De leerlingen gaan wel zelfstandig aan het werk in hun groepjes, maar de leerkracht is mediator. Dit wil zeggen dat de leerkracht altijd moet klaarstaan om in te grijpen en om te helpen. Van de leerkracht wordt ook verwacht dat er duidelijke afspraken worden gemaakt en dat de juiste instructies worden gegeven zodat leerlingen gericht aan het werk kunnen gaan.

Als ik de literatuur en de praktijk naast elkaar leg, dan zijn er heel veel overlappingsen en gelijkenissen. Wat in de literatuur wordt beschreven, wordt voor een groot deel bevestigd in de praktijk die ik deed op mijn stageschool.

Niet enkel tijdens de schoolstage, maar ook tijdens andere stages, heb ik gemerkt dat leerlingen niet steeds even enthousiast zijn voor Frans. Veel leerlingen doen Frans niet graag, omdat ze het een moeilijk vak vinden. Tijdens de schoolstage had ik terug enkele klassen waar leerlingen zaten die niet graag meewerkten en weinig interesse toonden voor Frans. Ook uit de bevraging die ik vooraf deed met mijn vakmentor en de bevraging achteraf met de drie leerkrachten Frans, is gebleken dat leerlingen niet zo heel graag Frans doen, algemeen gezien.

Alle leerkrachten die ik bevroeg, hebben aangegeven dat zij coöperatief leren wel zien als een mogelijke oplossing om leerlingen meer gemotiveerd te krijgen. Tijdens het uittesten van de coöperatieve werkvormen en ook uit de bevestigingen van de leerlingen, is zeker gebleken dat leerlingen enthousiaster waren dan bij een klassieke aanpak. Sommige leerlingen waren veel spraakzamer dan anders en werkten spontaan mee. Dit werd ook nog eens beaamd door mijn vakmentor.

Vooraleer de leerlingen aan de slag gingen, moesten eerst teams gemaakt worden. Ik had gekozen voor heterogene teams, zoals Kagan (2010) voorstelt en dit heeft zeker positieve uitkomsten gehad. De leerlingen werkten goed in team samen en vulden elkaar aan. Doordat zowel zwakke als sterke leerlingen bij elkaar zaten, konden leerlingen van elkaar leren. In de bevestiging gaven vele leerlingen ook aan dat ze het leuk vinden om eens met medeleerlingen te mogen samenwerken die ze eigenlijk niet zo goed kennen. Hier leg ik de link naar hetgeen Kagan (2010) zegt over het ontstaan van nieuwe vriendschappen. Leerlingen leren elkaar kennen.

Doordat ik de leerlingen duidelijke instructies gaf, ben ik erin geslaagd om hen enkele sociale vaardigheden aan te leren. Voorbeelden hiervan zijn: luisteren naar elkaar, respect opbrengen voor iemands mening, elkaar laten uitspreken, met iedereen van de klas samenwerken, op een beleefde manier iets kunnen vragen, ... Deze sociale vaardigheden zaten allemaal verwerkt in de drie coöperatieve werkvormen die ik heb uitgetoetst. Bij de instructies moet ik wel opmerken dat leerlingen die niet gewoon zijn om samen te werken, even overdonderd worden door de instructies die ze krijgen. Bij bepaalde coöperatieve werkvormen komen wel wat afspraken en instructies kijken en dit kan voor leerlingen in het begin overweldigend zijn. Af en toe ontstond er een beetje paniek en chaos, maar dit wist ik vrij snel en goed op te vangen door de leerlingen gerust te stellen en alles duidelijk uit te leggen.

In de literatuur wordt gezegd dat de motivatie en de leerprestaties van de leerlingen omhooggaan door coöperatief leren. Dat de motivatie stijgt, dat kan ik uit mijn praktijkervaring bevestigen. Of de leerprestaties effectief stijgen en of de leerling een betere spreekvaardigheid ontwikkelen, daar ben ik niet zeker van. Aangezien mijn stage slechts enkele weken duurde en ik niet de tijd had om heel veel coöperatieve werkvormen uittesten en dat dan nog eens te gaan toetsen op een of andere manier, kan ik niet met zekerheid zeggen of de leerlingen dankzij coöperatief leren ook beter gaan presteren. Mijn vakmentor legde ook in de bevestiging uit dat ze erin gelooft dat het de leerprestaties kan doen stijgen, maar om dit echt te kunnen weten, was mijn praktijk te kort. Deze resultaten moeten op veel langere termijn worden bekeken en pas dan kan daar een goed beeld over gevormd worden.

De spreekvaardigheid van leerlingen wordt bevorderd doordat leerlingen veel meer aan het woord komen dan bij een klassieke les. Dat is uit literatuur gebleken. Maar gaat dit ook zorgen voor een echte verbetering van de spreekvaardigheid? Gaan leerlingen hierdoor meer durven spreken en zelf het woord nemen? Daar kan ik ook niet met zekerheid op antwoorden. Mijn vakmentor gaf aan dat ook dit op lange termijn moet bekeken worden. Door leerlingen eens een aantal lessen meer aan het woord te laten, kunnen we hier geen algemene conclusies uit trekken. Wat wel zeker is, is dat leerlingen veel meer aan het woord komen en sowieso het spreken in het Frans veel meer oefenen. Oefening baart kunst, wordt wel al eens gezegd, dus op lange termijn kunnen hier mooie resultaten uit voortvloeien.

5. LITERATUUROVERZICHT

5.1 Internetbronnen

Bridge2Learn: De Leerstijlen van Kolb. (2012). Geraadpleegd op 14 februari 2017 via <http://www.persoonlijke-leerstijl.com/leerstijlen-van-kolb.html>

Cherqui, G. (2007). Ressources pour enseigner: Les simulations globales. Geraadpleegd op 21 februari 2017 via <http://www.ac-grenoble.fr/casnav/accueil/enseigner-FLE-FLS/index.php?post/2011/02/14/Les-simulations-globales>

CLIM: Coöperatief Leren in Multiculturele Groepen. (2006). Geraadpleegd op 17 februari 2017 via http://www.diversiteitactie.be/sites/default/files/CLIM_leaflet_2006_2.pdf

Goodlad, J. (1990). An Overview of 'A Study of Schooling'. Geraadpleegd op 26 februari 2017 via https://www.jstor.org/stable/20385385?seq=1#page_scan_tab_contents

Jodoin, J-P. (1999). Le développement de la coopération dans la classe. Geraadpleegd op 16 januari 2017 via http://www.adaptationscolaire.net/themes/coop/documents/textes_coop.pdf

Leerplan Frans tweede graad ASO. (2012). Geraadpleegd op 17 januari 2017 via <http://ond.vvkso-ict.com/leerplannen/doc/Frans-2012-007.pdf>

Onderzoek: kwalitatief onderzoek. (2015). Geraadpleegd op 12 februari 2017 via <http://scriptieaf.nl/kwalitatief-onderzoek/onderzoek/>

Tubbing, L. (2013). De afstudeerconsultant: Hoe interviews te coderen. Geraadpleegd op 12 februari 2017 via <http://deafstudeerconsultant.nl/hoe-interviews-te-coderen/>

Van Dale: betekenis homogeen. (2017). Geraadpleegd op 14 februari 2017 via <http://www.vandale.nl/opzoeken?pattern=homogeen&lang=nn>

5.2 Elektronische tijdschriften

Cohen, E. (1994). Restructuring the Classroom: Conditions for Productive Small Groups. *Review of Educational Research*, 64 (1), 1-35. Geraadpleegd op 21 februari 2017 via <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/00346543064001001>

Johnson, D.W. & Johnson, R.T. (2009). An Educational Psychology Success Story: Social Interdependence Theory and Cooperative Learning. *Educational Researcher*, 38, 365-379. Geraadpleegd op 4 januari 2017 via <http://njbullying.org/documents/collaborativemodelsreview.pdf>

Kwakernaak, E. (2007). De doeltaal als voertaal, een kwaliteitskenmerk, 2, p. 12-16. Geraadpleegd op 25 februari 2017 via <http://www.lt-tijdschriften.nl/ojs/index.php/lm/article/viewFile/301/294>

5.3 Eindwerk

Haanschoten, E. & van der Haagen, A. (2013). *Opvattingen van docenten over samenwerkend leren. Eerstegraads lerarenopleiding, universiteit Utrecht.*

5.4 Boeken

Baudrit, A. (2007). *L'apprentissage coopératif : origines et évolutions d'une méthode pédagogique.* Brussel : Uitgeverij De Boeck.

Debyser, F. (1996). *L'immeuble.* (1^edruk). Parijs : Hachette.

Ebbens, S., Ettekoven, S. & Van Rooijen, J. (2005). *Samenwerkend leren. Praktijkboek.* Groningen: Noordhoff Uitgevers.

France, M. (2011). *Comment faire travailler efficacement des élèves en groupe?.* (1^edruk). Brussel : Uitgeverij De Boeck.

Kagan, S. *Coöperatieve Leerstrategieën: Research, principes en de praktische uitwerking.* (1^edruk). Vlissingen: Uitgeverij Bazalt.

Kwakernaak, E. (2015). Didactiek van het vreemdetalenonderwijs. (2^{de}druk). Bussum: Uitgeverij Coutinho.

Linden, J. van der & Haenen, J. (1999). Samenwerkend leren: van theorie via onderzoek naar onderwijspraktijk. Alphen aan den Rijn: Samsom.

Paelman, F. (2004). CLIM-wijzer voor het secundair onderwijs. Antwerpen: Uitgeverij De Boeck.

Yaiche, F. (1996). Les simulations globales: mode d'emploi. (1^edruk). Parijs: Hachette.

6. BIJLAGEN

Bijlage 1: het lesplanningsformulier

Leraar A, B of C lesplanningsformulier

Instructies: Gebruik dit formulier om uw lessen te veranderen in coöperatieve lessen.

Leraar A, B of C: de kenmerken

Leraar A: *Traditioneel onderwijs* – directe instructie of zelfstandig werken.

Leraar B: *Groepswerk* – de leerlingen werken in groepen zonder gestructureerde interactie.

Leraar C: *Coöperatieve Leerstrategieën* – werken met didactische structuren.



Vak: _____ Tijdsduur: _____

Volgorde van de les	Leraar	Leerling	ABC	Didactische structuur

Bijlage 2: voorbeeld 'les simulations globales'

L'ILE	LE VILLAGE
Situation de départ	
Les apprenants sont rescapés d'un naufrage sur une île.	Les apprenants créent un village.
Etablir le lieu et le milieu	
<ul style="list-style-type: none"> - Etablissement de la carte de l'île. - Rédaction de fiches botaniques et zoologiques. - Informations sur le relief, la forme de la côte, le climat. - Baptême de l'île et des différents sites (mots-valises, etc.). 	<ul style="list-style-type: none"> - Invention de l'espace, délimitation du cadre physique de l'environnement. - Etablissement du dessin du village, de son implantation, de sa topographie, de sa géographie, de ses ressources naturelles (argumentation orale). - Hypothèses sur le climat. - Recherche d'un nom pour le village.
Etablir les identités fictives	
<ul style="list-style-type: none"> - Le réveil des rescapés du naufrage : découverte de leur situation, premières sensations et impressions (rédaction d'un journal intime). - Connaissance réciproque des naufragés : chacun se présente en se donnant une identité fictive (nom, nationalité, profession, âge, etc.) (présentation croisée, récit de vie). 	Constitution des identités fictives par : <ul style="list-style-type: none"> - l'écriture d'une fiche d'état civil administrative (nom, prénom, date et lieu de naissance, nationalité, situation de famille, adresse) ; - l'écriture d'une fiche établissant les grands traits de la personne (particularités physiques, morales, psychologiques, intellectuelles).

L'ILE	LE VILLAGE
Donner épaisseur et vie au milieu par des interactions	
<ul style="list-style-type: none"> - Inventaire des projets individuels et élaboration d'un projet collectif. - Discussion sur les décisions prioritaires à prendre et sur les moyens de les mettre en œuvre (signalisation de sa présence, fabrication d'outils, recherche de nourriture, édification d'un habitat...). - Etablissement d'une charte, d'un code pénal. - Election ou désignation d'un responsable de l'île. - Invention de jeux, sports, loisirs, usages dont on fixe les règles. - Ecriture de textes fondateurs (hymne, chants guerriers, pacifiques, etc.). 	<ul style="list-style-type: none"> - Etablissement d'une liste de métiers indispensables dans le village. - Réflexion et argumentation sur l'emplacement des sites importants pour la vie du village (poste, école, épicerie, etc.).
Faire intervenir des événements et des incidents	
<ul style="list-style-type: none"> - Ecriture d'un roman d'amour entre deux protagonistes. - Production de textes ou de jeux de rôles concernant des incidents ou événements survenus au travail ou dans la vie quotidienne (semailles, moisson, rites, fêtes, catastrophe naturelle, vol, crime, arrivée d'un navire, conflit, découverte d'un objet magique ou providentiel...). - La fin de la simulation peut être traitée comme un événement (un bateau accoste) ou comme un incident (catastrophe, éruption, etc.). 	<ul style="list-style-type: none"> - Le décès du maire donne lieu à la constitution de partis politiques et à l'organisation d'élections législatives : <ul style="list-style-type: none"> > présentation des candidatures, rédaction des professions de foi, > préparation des affiches, > débats. - La simulation se clôture par la présentation des programmes électoraux et par les élections législatives.

⁷ Bron: http://communaute-francaise.lire-et-ecrire.be/images/documents/pdf/analyses2010/ja172_po60.pdf

Bijlage 3: gebruikte coöperatieve werkvorm 'Hoeken'

1. Qu'est – ce que tu manges le plus souvent?

- A. des légumes et des fruits en conserve
- B. des légumes et des fruits surgelés (diepgevroren)
- C. des légumes et des fruits (frais) que tu aimes manger
- D. des légumes et des fruits (frais) de saison



2. Combien de fois manges-tu de la viande?

- A. (presque) jamais
- B. au maximum une fois par semaine
- C. plusieurs fois par semaine
- D. chaque jour



3. Pendant les vacances d'été, tu...

- A. fais un voyage (très) loin, en avion.
- B. fais un voyage en auto.
- C. restes en Belgique (à la côte belge, aux Ardennes, ...).
- D. restes à la maison.



Bijlage 4: gebruikte coöperatieve werkvorm 'Vragencarrousel met strookjes'

1. Qu'est – ce que tu fais à la maison pour protéger notre planète ? Explique.
2. Comment tu te déplaces le plus souvent ? Pourquoi ?
3. Qu'est – ce qu'on fait à l'école pour protéger notre planète ? Explique.
4. Quel(s) moyen(s) de transport emploies – tu quand tu veux te déplacer pendant les vacances ? Pourquoi ?
5. Qu'est – ce que tes parents font pour économiser de l'énergie ? Donne quelques exemples.
6. Pourquoi c'est important que tout le monde trie les déchets ? Explique.
7. Qu'est – ce que tu fais quand il fait froid ? Explique.
8. Comment peut – on mieux protéger l'environnement ? Explique.
9. Est – ce que tu utilises des ampoules électriques ou des lampes LED à la maison ? Pourquoi ?
10. Est – ce que tu manges (parfois) des produits bio ? Pourquoi (pas) ?
11. Tu bois de l'eau en bouteille ou de l'eau du robinet ? Pourquoi ?
12. Pourquoi le co-voiturage est moins polluant pour l'environnement ? Explique.
13. Est – ce que tu utilises de l'énergie verte à la maison ? Pourquoi (pas) ?
14. Quand tu auras ton permis de conduire et tu as besoin d'une voiture, achèterais – tu une voiture électrique ? Pourquoi (pas) ?
15. Qu'est – ce que tu fais quand il fait froid à la maison ? Explique.
16. Comment vas – tu à l'école ? Explique.
17. Est – ce que tu vends (parfois) des choses par internet sur des sites comme Tweedehands, Ebay, ... pour donner une deuxième vie à des vêtements, des chaussures, des livres, des vélos, des appareils électriques, ... ? Pourquoi (pas) ?
18. Prends – tu une douche ou un bain quand tu te laves ?
19. Est – ce que ta maison est bien isolée ? Explique.
20. Est – ce que tu emploies du papier recyclé à la maison ? Pourquoi (pas) ?
21. Qu'est – ce qu'on peut faire encore à l'école pour économiser de l'énergie ? Explique.
22. Qu'est – ce qu'on peut faire encore à l'école pour diminuer l'utilisation du papier ? Explique.
23. Qu'est – ce que tu trouves le plus important à faire pour notre planète ? Explique.
24. Crois – tu que qu'on peut encore sauver notre planète quand tout le monde tient compte de l'écologie ? Explique.

Bijlage 5: gebruikte coöperatieve werkvorm 'Drie-stappen-interview'

1. Tu pars en vacances en avion. Tu arrives à ta destination, mais ta valise est perdue. Tu es seul.

→ Qu'est – ce que tu **ferais** ?

- Je **serais** complètement en panique.
- J'**irais** au service des bagages pour demander ce qui s'est passé avec ma valise.
- Je ne **ferais** rien et j'attendrais jusqu'à ma valise est trouvée.
-

2. Tu attends le bus, mais il n'arrive pas. Il fait très froid et en plus il neige. Tu attends déjà pendant une heure. Un monsieur vient te dire que les bus ne roulent plus à cause de la neige. Ton GSM n'a plus de batterie.

→ Qu'est – ce que tu **ferais** ?

- Je **commencerais** à pleurer. Je suis tout seul dans la neige, c'est l'enfer !
- Je n'**oserais** pas m'adresser à quelqu'un, parce que j'ai vraiment honte.
- Je **demanderais** à quelqu'un que je vois dans la rue pour demander si je peux utiliser son GSM pour appeler mes parents.
- ...

3. Tu as un test de français très important. Tu n'as pas pu étudier, parce que tu as oublié ton Quartier Français à l'école.

→ Qu'est -ce que tu **ferais** ?

- Je ne **dirais** rien. Je **ferais** le test et je **verrais** ce que ça donne.
- Je **dirais** au prof que je n'ai pas pu étudier parce que ma mère était très malade et je devais m'occuper d'elle.
- Je **dirais** juste avant le test que je ne me sens pas bien du tout et je **demanderais** que je peux aller aux toilettes. Je **resterais** pendant un quart d'heure aux toilettes, parce que le test dure toujours 15min.
- ...

4. Tu as un mauvais rapport et tu dois faire signer ton rapport par tes parents. Demain le prof va ramasser tous les rapports signés.

→ Qu'est – ce que tu **ferais** ?

- Je **dirais** à mes parents que j'ai quelques mauvaises notes. Je trouve que c'est important d'être honnête.
- Je **dirais** à mes parents que les profs ont une dent contre moi. Ils me donnent des mauvaises notes, parce qu'ils ne m'aiment pas.
- J'**essayerais** de saboter en changeant mes mauvaises notes avec un Tippex.
- ...

5. Tu es chez un ami/une amie et tu vas manger. Les parents de ton ami(e) ont fait un plat que tu n'aimes pas du tout.

→ Qu'est – ce que tu **ferais** ?

- Je ne **dirais** rien et j'**essayerais** quand – même de manger ce plat dégueulasse.
- Je **dirais** que j'ai une allergie grave et si je mangerais ce plat, j'aurais de la rougeur partout sur mon corps.
- Je **dirais** honnêtement que je n'aime pas ce plat. Je suis toujours honnête.
- ...

6. Tu es trop tard à l'école, parce que tu avais oublié de mettre ton réveil.

→ Qu'est – ce que tu **ferais** ?

- Je **dirais** au prof qu'il y avait beaucoup d'embouteillages et que c'est à cause des embouteillages que je suis trop tard.
- Je **dirais** au prof que mon réveil n'a pas sonné parce que l'électricité ne marchait pas.
- J'**avouerais** que j'avais oublié de mettre mon réveil.

7. Tu vois une vieille dame qui veut traverser la rue. Il y a beaucoup de trafic. Tu vois qu'aucune voiture laisse traverser la dame.

→ Qu'est – ce que tu **ferais** ?

- Je ne **ferais** rien, parce que je ne connais pas cette dame.
- Ce n'est pas mon problème. J'**ignorais** la dame.
- J'**aiderais** la dame, parce que je veux qu'elle puisse traverser la route sans risque.
- ...

8. Tu as cassé un vase à la maison.

➔ Qu'est – ce que tu **ferais** ?

- Je ne **dirais** rien. Je dirais que je suis complètement innocent(e).
- Je **dirais** que le chien a fait ça.
- Je **dirais** que c'est ma faute. Je veux être honnête.
- ...

9. Tu n'as pas fait ton devoir de français, parce que tu n'avais pas envie de faire le devoir.

➔ Qu'est – ce que tu **ferais** ?

- Je **dirais** que mon imprimante à la maison ne marchait pas.
- Je **dirais** que mon chien a mangé mon devoir.
- Je **dirais** que je n'avais pas envie de faire le devoir. Je **ferais** le devoir pour demain.
- ...

10. Ta mère a acheté un nouveau jean pour toi, mais tu n'aimes pas ce jean. Ce n'est pas ton style.

➔ Qu'est – ce que tu **ferais** ?

- Je **dirais** que c'est très gentil, mais je connais quelqu'un qui n'a pas beaucoup de jean, qui peut donc porter ce jean.
- Je **dirais** que ce jean est trop petit. J'aimerais changer ce jean au magasin pour un autre.
- Je **dirais** que je n'aime pas ce jean. Ce n'est pas mon style. Désolé(e).
- ...

Bijlage 6: bevraging leerlingen

Beste leerlingen van 3B

Ik hoop dat jullie examens allemaal goed verlopen zijn?

Even geleden liep ik op het Sint-Lodewijkscollege stage en gaf ik jullie enkele lessen Frans. Tijdens die lessen heb ik enkele dingen uitgeprobeerd. Tijdens de eerste les hebben we een stellingenspel gedaan waarbij jullie een ecologische stelling kregen (bijvoorbeeld: Hoe ga jij op reis? Met de auto/ met het vliegtuig/ met de bus/ niet/ ...) en jullie moesten dan in een hoek gaan staan en jullie mening formuleren. De les daarna had ik jullie allemaal strookjes gegeven met daarop vragen. Jullie moesten toen een partner gaan zoeken in de klas en elkaars vragen beantwoorden (bijvoorbeeld: Wat doe jij thuis voor het milieu? Groene energie gebruiken, lichten doven, verwarming iets lager zetten, ...). Als laatste samenwerkingsvorm heb ik jullie ook een drie-stappen-interview laten doen. Hierbij gingen jullie in groepjes van 4 zitten. Leerling A stelde een vraag aan B, leerling C aan D. Daarna werden de rollen omgedraaid. Als laatste gingen jullie dan alle gegeven antwoorden samenleggen.

Ik had het gevoel dat jullie het wel leuk vonden om soms eens te mogen samenwerken, maar nu vraag ik mij af wat jullie hier echt van vonden. Zouden jullie zo vriendelijk willen zijn om mij even kort op deze mail te antwoorden met daarin jullie bevindingen over deze samenwerkingsvormen? Je kan eventueel zeggen wat je leuk vond, wat je niet leuk vond, wat je graag anders zou zien, wat je graag zou willen toevoegen, of je meer zou willen samenwerken en waarom, enzovoort. Laat mij dus gerust je eigen mening weten! Je hoeft zeker geen uitgebreide mail te sturen, gewoon kort opsommen wat je mening is, is meer dan voldoende! Jullie zouden mij hier een groot plezier mee kunnen doen, aangezien ik deze gegevens ga gebruiken voor het eindwerk van mijn opleiding.

Alvast bedankt voor de moeite! Verder wil ik jullie nog een goede, welverdiende vakantie toewensen en nog veel succes in jullie verdere studies.

Met vriendelijke groeten

Anke Baeyens (stagiaire)

Bijlage 7: bevraging vakmentor Els Van Hecke

Beste mevrouw Van Hecke

Allereerst bedankt voor uw bereidheid tot medewerking. Hieronder vindt u enkele vragen die ik graag beantwoord zou hebben. Ik licht nog even heel kort de verschillende coöperatieve werkvormen toe die ik gebruikte tijdens mijn stage.

- 'Hoeken': Ik toonde enkele stellingen omtrent het thema ecologie. De leerlingen moesten een positie in de klas innemen, namelijk in een van de vier hoeken van de klas. Daarna vroeg ik aan enkele leerlingen waarom ze die hoek gekozen hadden. Vervolgens mochten ze samen discussiëren en als laatste stap was er een gemeenschappelijke fase waarin verschillende leerlingen hun mening voor de klas vertelden.
- 'Vragencarrousel met strookjes': Hierbij kreeg elke leerling een vraag, ook omtrent ecologie. Elke leerling moest iemand in de klas zoeken die zijn/haar vraag wou beantwoorden. Na het beantwoorden van elkaars vraag, gingen de leerlingen naar een andere leerling en ze wisselden ook telkens hun vragen uit. Op het einde formuleerden de leerlingen zelf een eigen vraag.
- 'Drie-stappen-interview': De leerlingen werden in groepjes van 4 gezet. Eerst werkten ze in tweetallen. Leerling A stelde een vraag aan B en C aan D. Daarna stelde B aan A en D aan C. Vervolgens werden alle vragen en antwoorden samengebracht in het groepje van 4 en daarna met de hele klasgroep.

Ik hoop dat u het zich nog herinnert? Indien u twijfelt over iets, contacteer mij gerust. Gelieve uw antwoorden onder de vragen te typen. Bedankt.

1. Wat kan u zeggen over de **motivatie** van de leerlingen tijdens het toepassen van de coöperatieve werkvormen? (gemotiveerder, neutraal, minder gemotiveerd, ...) Gelieve dit kort toe te lichten.
2. Wat kan u zeggen over de **actieve deelname** van de leerlingen tijdens het toepassen van de coöperatieve werkvormen ? (actiever, neutraal, minder actief, ...) Gelieve dit kort toe te lichten.
3. Merkte u een verschil in **betrokkenheid** wanneer de coöperatieve werkvormen werden toegepast tegenover anders ? Waarom wel/niet ?
4. Denkt u dat het regelmatig inzetten van coöperatieve werkvormen kan zorgen voor een groter **algemeen welbevinden** van de leerlingen voor het vak Frans ? Waarom wel/niet ?
5. Denkt u dat het aanbieden van meer ruimte voor **beweging en samenwerking** een positief effect kan hebben op het leerproces van de leerlingen ? Waarom wel/niet ?

6. Tijdens het inzetten van coöperatieve werkvormen krijgen leerlingen meer kansen om in het Frans te spreken. Kan dit volgens u helpen om de **spreekvaardigheid** beter te ontwikkelen? Waarom wel/niet?
7. Ziet u het gebruik van coöperatieve werkvormen als een mogelijke oplossing om de **leerprestaties** van leerlingen te verbeteren voor het vak Frans? Waarom wel/niet?
8. Heeft u **opmerkingen** op de uitgeteste coöperatieve werkvormen (hoeken, vragencarousel met strookjes, drie-stappen-interview?) Zo ja, dan lees ik deze graag.
9. Zou u **zelf ook graag** (meer) gebruik maken van coöperatieve werkvormen? Waarom wel/niet?
10. Wat zijn volgens u (eventuele) **valkuilen of gevaren** bij het gebruik van coöperatieve werkvormen?

Indien u nog opmerkingen, aanvullingen of bedenkingen heeft, dan mag u mij deze ook zeker doorgeven. Ik neem deze ter harte. Alvast erg bedankt voor de moeite.

Met vriendelijke groeten

Anke Baeyens

Bijlage 8: bevraging leerkrachten tweede graad ASO

Beste leerkracht Frans

Eerst en vooral wil ik u bedanken voor uw medewerking. Hieronder vindt u enkele vragen omtrent de motivatie, de houding en de prestaties van de leerlingen voor Frans in de tweede graad ASO. Gelieve deze vragen zo eerlijk en zo volledig mogelijk in te vullen. Deze gegevens worden later verwerkt als deel van het praktijkonderzoek voor mijn bachelorproef. Indien bepaalde vragen niet duidelijk zijn, mag u mij steeds mailen via anke.baeyens@student.odisee.be.

Motivatie

1. Wat kan u zeggen over de **motivatie** van uw leerlingen voor Frans? (zeer gemotiveerd, gemotiveerd, neutraal, weinig gemotiveerd, gedemotiveerd) Omschrijf kort in eigen woorden wat **uw gevoel is, hoe zich dat uit** en over **hoeveel leerlingen van de klas** het ongeveer gaat. (Bijvoorbeeld: *Ongeveer de helft van de klas is gemotiveerd voor Frans.*) Gelieve dit voor **minstens een klas** te bespreken.
2. Hoe denkt u dat het komt dat leerlingen voor Frans vaak niet zo gemotiveerd zijn? Wat zijn volgens u **de redenen/de oorzaken** voor die beperkte motivatie? (Indien uw leerlingen wel allemaal gemotiveerd zijn, gelieve dan uit te leggen wat daar de redenen/de oorzaken voor zijn.) **Welke factoren spelen een rol?** De inhoud van de lessen? De leerkracht? De aanpak? Het aantal uren Frans? ... Gelieve duidelijk toe te lichten.
3. Indien u klassen hebt waar de motivatie voor Frans ver zoek is, **wat kan daar dan volgens u aan gedaan worden?** Wat zou leerlingen meer kunnen motiveren? Een bepaalde didactische aanpak? Een ander evenwicht tussen de verschillende vaardigheden? ... Voor leerkrachten die klassen hebben waar de leerlingen wel gemotiveerd zijn, wat zou de leerkracht kunnen doen om die leerlingen **zeker gemotiveerd te houden** en eventueel zelfs **nog meer** te motiveren? Wat is **essentieel** om de leerlingen te motiveren en ze gemotiveerd te houden? Gelieve toe te lichten.

Houding

4. Wat doen uw **leerlingen het liefst** in de les Frans? Lezen, luisteren, schrijven of spreken? **Hoe komt dit** volgens u? Wat maakt dat ze bijvoorbeeld niet graag spreken of luisteren? Gelieve kort toe te lichten.
5. **Werken de leerlingen** in uw lessen **goed mee**? Steken ze zelf hun **hand** op? Zijn ze bereid om altijd te antwoorden? Kortom, wat is in het algemeen hun houding ten aanzien van Frans? Gelieve ook kort toe te lichten.

Prestaties

6. Behalen uw leerlingen goede punten in het algemeen? Wat zijn daar **mogelijke verklaringen** voor, volgens u? Geef er **een paar**, indien mogelijk.

7. **Hoe** zouden volgens u de prestaties van de leerlingen (nog) **kunnen verbeteren**? Wat is er nodig opdat leerlingen goede punten halen?

8. Denkt u dat **het laten samenwerken van leerlingen**, weliswaar op een gestructureerde en bedachte manier ⁸, ervoor kan zorgen dat leerlingen **gemotiveerder zullen zijn** voor Frans en dat hun **prestaties omhoog** zullen gaan? Waarom wel/waarom niet? Gelieve toe te lichten.

Ik dank u voor het invullen van deze bevraging.

⁸ Mijn bachelorproef gaat over coöperatief leren tijdens de les Frans. Om de leerlingen coöperatief te laten leren moet de leerkracht didactische werkvormen inzetten die samenwerking en interactie stimuleren. De bedoeling hiervan is dat leerlingen met elkaar leren werken, elkaar dingen aanleren en elkaar ondersteunen in hun leerproces. Dr. Spencer Kagan heeft onderzoek gedaan naar het effect van het inzetten van 'Coöperatieve Leerstrategieën' en hij is hierover zeer enthousiast. In zijn boek 'Coöperatieve Leerstrategieën: research, principes en didactische uitwerking' legt hij het concept over coöperatief leren uit. Coöperatief leren is veel meer dan groepswork of leerlingen eens laten samenzitten. Het is een echte onderwijsvisie die zowel op vlak van prestaties, als van motivatie, als van interactie met anderen over de hele wereld al heel wat positieve resultaten heeft opgeleverd. Bij het implementeren van 'Coöperatieve Leerstrategieën' krijgen leerlingen waar ze nood aan hebben: beweging, samenwerking en spreken.

Bijlage 9: bundel voor leerkrachten: Hoe 'Coöperatieve Leerstrategieën' met succes implementeren in de les Frans'

Hoe 'Coöperatieve Leerstrategieën' met succes implementeren in de les Frans?

tweede graad ASO



Deze bundel is ontworpen voor leerkrachten Frans van de tweede graad ASO die 'Coöperatieve Leerstrategieën' in hun klas willen brengen. De 'Coöperatieve Leerstrategieën' zijn didactische werkvormen, bedacht door Dr. Spencer Kagan en hij is dan ook de grote inspiratiebron achter dit werk. In deze bundel wordt eerst kort toegelicht wat deze didactische werkvormen inhouden, wat de positieve uitkomsten zijn en verder worden enkele concrete voorbeelden uitgelegd die bruikbaar zijn in de klas.

Voor meer informatie over Dr. Spencer Kagans visie en de coöperatieve werkvormen die hij heeft ontworpen voor leerkrachten, neem gerust een kijkje in zijn boek 'Coöperatieve Leerstrategieën: research, principes en de praktische uitwerking'.⁹

⁹ Spencer, K. (2010). *Coöperatieve Leerstrategieën*. (1^e druk). Vlissingen: Bazalt.

Wat zijn 'Coöperatieve Leerstrategieën'?

'Coöperatieve Leerstrategieën' zijn didactische werkvormen die het samenwerken, de interactie en het spreken in de klas bevordert, meer specifiek tussen leerling in groepen. Wanneer deze didactische werkvormen consequent en regelmatig worden ingezet, creëert de leerkracht een visie op leren, namelijk: 'coöperatief leren'.

Coöperatief leren wordt wel al eens verward met groepswork of ook wel met 'bij elkaar zitten'. Het coöperatief leren onderscheidt zich doordat leerlingen gaan samenwerken waarbij het 'GIPS-principe' de basis vormt. Dr. Spencer Kagan zegt dat het 'GIPS-principe' een *must* is om te kunnen spreken van 'coöperatief leren' en hij legt het principe als volgt uit:

- 'Gelijke Deelname'

Alle leerlingen nemen deel aan de opdracht. Iedereen is betrokken.

- 'Individuele Aanspreekbaarheid'

Elke leerling is op elk moment aanspreekbaar. Iedereen is verantwoordelijk voor het groepsproces.

- 'Positieve Wederzijdse Afhankelijkheid'

Elke leerling is nodig om alles tot een goed einde te kunnen brengen. Leerlingen rekenen op elkaar.

- 'Simultane Actie'

Iedereen is aandachtig en werkt mee. Alle leerlingen zijn tegelijk aan de slag.

Hoe wordt een coöperatief team samengesteld?

Een coöperatief team kan op verschillende manieren worden samengesteld. De bekendste zijn: homogene teams, heterogene teams, willekeurige teams en teams samengesteld door de leerlingen. Dr. Spencer Kagan zegt dat een afwisseling tussen deze vier belangrijk is, maar hij verkiest het heterogene team boven alles. De belangrijkste reden hiervoor is dat heterogene teams de beste weerspiegeling zijn van onze huidige maatschappij. Wij leven in een wereld vol heterogeniteit waarin mensen van allerlei leeftijden, geslachten, culturen, overtuigingen, ... samenleven en samenwerken. Toch mogen we volgens Dr. Spencer Kagan ook niet vergeten om de leerlingen soms eens de kans te laten om zelf hun team samen te stellen. Aan alles zijn voor – en nadelen verbonden. Deze moet de leerkracht al doende zelf ontdekken.

Volgens Dr. Spencer Kagan bestaat een ideaal coöperatief team uit vier leerlingen. Teams van vier leerlingen zijn groot genoeg om interactie op te wekken en net niet te groot ervoor te zorgen dat alle leerlingen actief betrokken kunnen zijn. Bovendien kunnen teams van vier makkelijk opgedeeld worden in tweetallen. Dit is heel belangrijk voor coöperatief leren, want leerlingen moeten vaak per twee werken.

Waarom 'Coöperatieve Leerstrategieën' inzetten in de les Frans?

Uit honderden onderzoeken, waaronder die van Dr. Spencer Kagan, is gebleken dat 'Coöperatieve Leerstrategieën' de prestaties van leerlingen verbeteren. Verder is ook aangetoond dat de kloof tussen de sterkere en de zwakkere leerlingen kleiner wordt, aangezien zwakkere leerlingen ook beter gaan presteren. Daar wordt aan toegevoegd dat leerlingen beter leren omspringen met etnische verschillen in de klas. Dit komt omdat ze veel meer de kans krijgen om met elkaar in contact te komen en zo worden nieuwe vriendschappen gesloten. En ook de ontwikkeling van de sociale vaardigheden loopt veel vlotter. Dit is te verklaren door het feit dat leerlingen samenwerken in authentieke situaties waarin van hen enige sociale vaardigheden worden verwacht. Deze komen veel natuurlijker tot stand in de vorm van coöperatief leren dan bij de klassieke aanpak.

Inhoud van deze bundel

In deze bundel worden de belangrijkste 'Coöperatieve Leerstrategieën' uitgelegd. Mits enkele aanpassingen kunnen deze werkvormen ook gebruikt worden in de tweede graad TSO of in de eerste graad ASO, maar het doelpubliek zijn leerlingen van de tweede graad ASO. Er worden ook vaak variaties op de originele werkvorm gegeven. Uiteraard kan de leerkracht dit een beetje aanpassen naargelang de omstandigheden. Eigen inbreng is altijd mogelijk en is bovendien ook leerrijk.

Doorheen de bundel worden volgende symbolen gebruikt ter verduidelijking:



Waarvoor wordt deze coöperatieve werkvorm gebruikt?



Hoe worden de groepen verdeeld?



Welk materiaal moet er voorzien worden?



Hoe wordt de klas opgesteld?



Welke instructies moeten meegegeven worden aan de leerlingen?



Hoe wordt deze coöperatieve werkvorm stap voor stap uitgevoerd?

I. Inzetten op het 'GIPS-principe'

Aangezien het 'GIPS-principe' de basis is van coöperatief leren, moet de leerkracht natuurlijk wel op de hoogte zijn van hoe er moet gewerkt worden aan dit principe, opdat we er zeker van zijn dat alle leerlingen deelnemen ('Gelijke Deelname'), dat iedereen verantwoordelijk is ('Individuele Aanspreekbaarheid'), dat iedereen elkaar nodig heeft ('Positieve Wederzijdse Afhankelijkheid') en dat iedereen tegelijkertijd bezig is ('Simultane Actie').

Hieronder worden een aantal 'Coöperatieve Leerstrategieën' uitgelegd die de leerkracht en de leerlingen al een hele stap in de goede richting helpen. Uiteraard zijn er nog veel meer werkvormen, maar hier worden alvast de belangrijkste en meest toegankelijke uitgelegd.

A. Gelijke Deelname

'TafelRondje'



Zeer bruikbaar om:

- de klassfeer positief te beïnvloeden.
- sociale vaardigheden te ontwikkelen.

Ook bruikbaar om:

- beheersing van de leerstof na te gaan.
- denkvaardigheden te stimuleren.



Er worden groepjes van **vier** leerlingen gemaakt. Dit is ideaal. Indien dit niet mogelijk is, zijn groepjes van drie of vijf ook mogelijk.



Elke leerling heeft een **blad** nodig en beschikt ook over een **balpen**.



De klas wordt zodanig opgesteld dat leerlingen makkelijk per vier kunnen werken. Indien de banken per twee staan, dan kunnen die zo blijven staan en dan draaien twee leerlingen zich om zodat ze met hun gezichten in groep naar elkaar zitten. Indien alle banken apart staan, worden die best samen gezet.



De leerlingen moeten duidelijk weten dat ze binnen hun groepje moeten blijven en dat ze rustig moeten werken.

Ook moeten de leerlingen respect opbrengen voor de antwoorden die worden gegeven en bereid zijn om elkaar aan te moedigen en te stimuleren.



De leerlingen geven elk apart een antwoord, leveren elk hun inbreng aan een opdracht of reageren op een bepaald werkstuk.

1. De leerlingen krijgen van de leerkracht een opdracht of een vraag waarop meerdere antwoorden mogelijk zijn.
2. De leerlingen krijgen even tijd om na te denken en om bepaalde zaken te noteren.
3. Tenslotte geven de leerlingen hun bladen door aan elkaar, verbeteren elkaar, vullen elkaar aan of geven opbouwende commentaar.

Variatie:

- 'TafelRondje Per Tweetal': De leerlingen werken bij deze werkvorm per twee samen in plaats van per vier.
- 'TafelRondje & Concensus': Bij deze werkvorm moeten de leerlingen eerst overleggen en het eens zijn vooraleer ze een antwoord noteren.

'Laat Zien'



Zeer bruikbaar om:

- denkvaardigheden te stimuleren.
- beheersing van de leerstof na te gaan.

Ook bruikbaar om:

- sociale vaardigheden te ontwikkelen.



Er worden groepjes van **vier** leerlingen gemaakt. Indien dit niet mogelijk is dan kan er eventueel ook een groepje van drie of vijf leerlingen gemaakt worden.



Elke leerling heeft **minstens een blad** nodig en ook een **balpen** om antwoorden te noteren.

De leerkracht voorziet **per groepje** een **aantal kaartjes met vragen/opdrachten** op. Het aantal hangt af van hoe lang deze werkvorm mag duren. Er moet ook een **correctiesleutel** met alle antwoorden voorzien worden.



De klas wordt zodanig opgesteld dat leerlingen makkelijk per vier kunnen werken. Indien de banken per twee staan, dan kunnen die zo blijven staan en dan draaien twee leerlingen zich om zodat ze met hun gezichten in groep naar elkaar zitten. Indien alle banken apart staan, worden die best samen gezet.



De leerlingen moeten duidelijk weten dat ze binnen hun groepje moeten blijven en dat ze rustig moeten werken.

Ook moeten de leerlingen respect opbrengen voor de antwoorden die worden gegeven en bereid zijn om elkaar aan te moedigen en te stimuleren.



Leerlingen testen de beheersing van de leerstof door elk hun antwoord op te schrijven. Wanneer 'laat zien' wordt geroepen, toont elke leerling zijn/haar antwoord.

1. De leerkracht duidt per groep een leerling aan die de 'Laat Zien-Chef' is. Deze leerling staat in voor het roepen van 'laat zien'.
2. De 'Laat Zien-Chef' trekt een kaartje van de stapel en leest de vraag/opdracht voor.
3. Elke leerling van het groepje, ook de 'Laat Zien-Chef' schrijft individueel een antwoord op.
4. Als een leerling klaar is, dan legt die de balpen neer en wacht.
5. De 'Laat Zien-Chef' roept 'laat zien' en alle leerlingen van het groepje tonen hun antwoord.
6. De antwoorden worden besproken in groep.
7. De 'Laat Zien-Chef' checkt het antwoord op de correctiesleutel.
8. Als iedereen het antwoord juist heeft, dan wordt dit gevierd. Als er foute antwoorden zijn, dan leggen leerlingen elkaar uit waarom het fout is. Ze begeleiden elkaar.
9. Deze stappen worden vervolgens herhaald en er wordt een nieuwe 'Laat Zien-Chef' aangeduid.

Variatie:

- Deze werkvormen kan ook goed verlopen aan de hand van mondelinge vragen van de leerkracht of aan de hand van vragen die verwerkt zijn in een PowerPointpresentatie of een andere digitale tool.

B. Individuele Aanspreekbaarheid

'TweePraat'



Zeer bruikbaar om:

- sociale vaardigheden te stimuleren.
- beheersing van de leerstof na te gaan.
- informatie uit te wisselen.

Ook bruikbaar om:

- communicatievaardigheden op te bouwen.



Leerlingen worden gegroepeerd per **twee**. Indien dit niet mogelijk is, dan kan er eventueel ook een groepje van drie leerlingen gevormd worden.

De leerlingen hebben **geen materiaal** nodig voor deze werkvorm.



De leerlingen moeten per twee kunnen samenwerken. Indien de banken reeds per twee staan, dan kan deze opstelling behouden worden. In het geval dat leerlingen allemaal apart zitten, worden de banken best per twee samen gezet.



De leerlingen moeten duidelijk weten dat ze per twee moeten werken. De leerlingen moeten ook rustig te werk gaan, zodat ze de anderen niet storen.



In tweetallen geven alle leerlingen op hun beurt een antwoord op de gestelde vraag.

1. De leerkracht stelt een open vraag aan de leerlingen. Op deze vraag zijn dus meerdere mogelijke antwoorden.
2. De leerlingen krijgen even tijd om na te denken en om een antwoorden te formuleren.
3. Een van de twee leerlingen begint met het geven van zijn/haar antwoord. (Er wordt best op voorhand afgesproken wie begint.)
4. Ook de andere leerling geeft zijn/haar antwoord.
5. Na afloop vraagt de leerkracht aan enkele leerlingen om hun antwoord luidop voor de klas te formuleren.

'PraatKaartjes'



Zeer bruikbaar om:

- sociale vaardigheden te stimuleren.
- communicatievaardigheden op te bouwen.
- informatie uit te wisselen.

Ook bruikbaar om:

- beheersing van de leerstof na te gaan.



Leerlingen vormen groepjes van **vier**. Indien dit niet mogelijk is, dan kunnen er eventueel ook groepjes van drie of vijf leerlingen worden gevormd.



De leerkracht moet **per leerling twee kaartjes** voorzien. Elke leerling moet zijn/haar kaartjes makkelijk kunnen herkennen. Dit kan bijvoorbeeld aan de hand van kleuren of symbolen.



De leerlingen moeten per vier rustig kunnen werken. De banken staan dus best zoveel mogelijk verspreid in de klas (indien mogelijk). Indien het klaslokaal het toelaat, kunnen de leerlingen ook in groepjes op de grond gaan zitten. De kaartjes moeten wel ergens kunnen neergelegd worden.



De leerlingen moeten duidelijk weten dat ze binnen hun groep moeten blijven. Het stemvolume moet ook beperkt zijn, zodat iedereen zich kan blijven concentreren. De leerlingen zijn ook verplicht alle kaartjes te gebruiken.

Leerlingen leveren allemaal hun bijdrage door hun 'PraatKaartjes' in te zetten.

1. De leerkracht geeft een thema of een onderwerp op. Hierrond moeten de leerlingen praten met elkaar en reageren op elkaars inbreng.
2. De leerling die wil beginnen, neemt een kaartje en begint het gesprek.
3. Het gesprek wordt voorgezet door de andere leerlingen van de groep.
4. Indien de leerlingen het gesprek willen verderzetten, kunnen zij hun kaartjes terugnemen en terug inzetten.
5. Stap 4 kan eventueel weggelaten worden en de leerkracht kan in de plaats een ander onderwerp opgeven. De procedure wordt terug heropgestart.

Tip: Afhankelijk van het niveau van de leerlingen, kunnen de leerlingen eventueel ook meer dan twee kaartjes ontvangen. Dit maakt dat ze meer aan het woord moeten komen en vraagt dus meer competentie van de leerlingen.

C. Positieve Wederzijdse Afhankelijkheid

'4S Breinstorm'



Zeer bruikbaar om:

- sociale vaardigheden te stimuleren.
- communicatievaardigheden op te bouwen.
- informatie uit te wisselen.

Ook bruikbaar om:

- beheersing van de leerstof na te gaan.



Leerlingen vormen groepjes van **vier**. Indien dit niet mogelijk is, dan kunnen er eventueel ook groepjes van drie of vijf leerlingen worden gevormd.



De leerlingen hebben **elk een blad** nodig en ook een **balpen**.



De leerlingen moeten per vier rustig kunnen werken. De banken staan best een beetje verspreid, zodat elk groepje in alle rust kan werken. De leerlingen mogen niet de kans krijgen om zich te mengen met andere groepjes.



De leerlingen moeten duidelijk weten dat ze binnen hun groep moeten blijven. De leerlingen moeten bovendien ook weten dat ze niet te luid mogen spreken en dat ze elkaar het woord moeten geven. Ze moeten respect opbrengen voor wat er gezegd wordt. Ook wordt er van de leerlingen verwacht dat ze elkaar helpen en motiveren.



Leerlingen werken samen, bouwen voort op elkaars kennis en zoeken zo naar een oplossing voor een bepaald 'probleem'.

1. De leerkracht geeft de leerlingen een rol. De rollen zijn de volgende:
 - a. **'snel'**: Deze leerling zorgt ervoor dat er goed doorgewerkt wordt en dat de groep de deadline haalt.
 - b. **'steun'**: Deze leerling zorgt ervoor dat de ideeën van de leerlingen aangemoedigd en gestimuleerd worden. Iedereen moet de kans krijgen om aan het woord te komen.
 - c. **'speels'**: Deze leerling zorgt voor de creativiteit. Er moeten leuke elementen aangebracht worden, die tegelijkertijd ook gekoppeld zijn aan de realiteit. Deze leerling houdt er dus een beetje het amusement in.
 - d. **'samen'**: Deze leerling moedigt samenwerking aan en betreft iedereen. "Samen staan we sterk!".
Deze rollen worden best van op voorhand bepaald door de leerkracht.
2. De leerlingen krijgen een situatie voorgeschoteld. Deze situatie houdt een bepaald 'probleem' in dat de leerlingen moeten oplossen. (Bijvoorbeeld: "Jullie zijn gestrand op een exotisch, onbewoond eiland. Het enige wat jullie hebben is een Waarvoor gaan jullie dit voorwerp gebruiken?")
3. De leerlingen schrijven elk hun ideeën op en spelen deze door naar de hele groep.
4. Als laatste stap stellen alle groepjes hun ideeën en oplossing voor.

Tip: Bij teams van vijf leerlingen is er ook een **'secretaris'** die alles noteert. Als er een team is van slechts drie leerlingen, dan zijn 'steun, samen en secretaris' de beste optie om voor te kiezen.

D. Simultane Actie

'RondPraat'



Zeer bruikbaar om:

- sociale vaardigheden te stimuleren.
- beheersing van de leerstof na te gaan.
- informatie uit te wisselen.
- denkvaardigheden te stimuleren.

Ook bruikbaar om:

- communicatieve vaardigheden te ontwikkelen.



Leerlingen vormen groepjes van **vier**. Indien dit niet mogelijk is, dan kunnen er eventueel ook groepjes van drie of vijf leerlingen worden gevormd.



De leerlingen kunnen **elk een blad** en een **balpen** gebruiken, maar dit is optioneel. Ze kunnen **ook zonder materiaal** werken.



De leerlingen moeten per vier rustig kunnen werken. De banken staan best een beetje verspreid, zodat elk groepje in alle rust kan werken.



De leerlingen moeten duidelijk weten dat ze binnen hun groep moeten blijven. De leerlingen moeten bovendien ook weten dat ze niet te luid mogen spreken en dat ze elkaar het woord moeten geven. Ze moeten respect opbrengen voor wat er gezegd wordt. Ook wordt er van de leerlingen verwacht dat ze elkaar helpen en motiveren.



Leerlingen geven elk op hun beurt antwoord op een gestelde vraag.

1. De leerkracht stelt een open vraag aan de leerlingen waar meerdere antwoorden op kunnen gegeven worden. (Dit kan eventueel ook een probleemstelling zijn waarvoor meerdere oplossingen kunnen bedacht worden.)
2. De leerlingen krijgen even tijd om na te denken.
3. Elke leerling van de groep formuleert zijn/haar antwoord op de vraag (of het probleem).

Variatie:

- 'RondPraat en Schrijven': Bij deze werkvorm moeten alle leerlingen hun antwoord op papier neerschrijven.
- 'TweePraat': Dit werkt exact hetzelfde als 'RondPraat', maar is bestemd voor tweetallen.

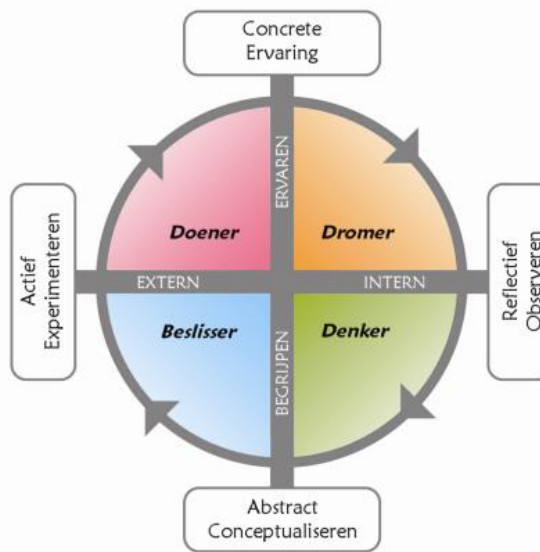
II. Inzetten op verschillen tussen leerlingen: meervoudige intelligentie

'Meervoudige intelligentie' houdt in dat elke leerling anders is en dat dus bijgevolg ook elke leerling verschilt in de manier van leren. Sommige leerlingen zijn sterk in analytisch denken en analyseren, anderen moeten iets kunnen doen met hun handen om te kunnen leren. Dit lijstje is natuurlijk niet volledig, maar het geeft wel een beeld van wat 'meervoudige intelligentie' is. Om dit zo goed mogelijk te kunnen toelichten, wordt er een beroep gedaan op de leerstijlen van Kolb. Deze worden hieronder weergegeven.

Opmerking: Belangrijk hierbij om te weten is dat wanneer de leerkracht een coöperatieve werkvorm gebruikt die hier wordt vermeld bij een bepaalde leerstijl, dan wil dit niet zeggen dat de leerkracht enkel inzet op die bepaalde leerstijl. Deze opdeling wil vooral meegeven dat een goed evenwicht en een gezonde afwisseling tussen de verschillende werkvormen belangrijk is om optimaal rekening te houden met de verschillen tussen leerlingen in de klas.

10

Model Leerstijlen D. Kolb



A. De dromer

Voor 'de dromer' zijn emoties, zintuigen, fantasie en nieuwe ideeën belangrijk. De 'Coöperatieve Leerstrategieën' die hier mooi bij aansluiten zijn:

- ✓ 'Gedicht Voor Twee Stemmen'
- ✓ 'Genummerde Koppen Bij Elkaar'
- ✓ 'TweeGesprek op Tijd'

¹⁰ Bridge2Learn: De Leerstijlen van Kolb. (2012). Geraadpleegd op 14 februari 2017 via <http://www.persoonlijke-leerstijl.com/leerstijlen-van-kolb.html>

'Gedicht Voor Twee Stemmen'



Zeer bruikbaar om:

- sociale vaardigheden te ontwikkelen.
- beheersing van de leerstof na te gaan.

Ook bruikbaar om:

- communicatieve vaardigheden te ontwikkelen.



Leerlingen worden in groepjes per **twee** geplaatst.



Iedere leerling heeft een **balpen** nodig. **Per tweetal** moet er **een papier** voorzien worden.



Leerlingen zitten per twee aan een bank. De banken staan dus best per twee zodat de tweetallen rustig kunnen werken.



De leerlingen moeten duidelijk weten dat ze per twee moeten werken. Ook moeten ze stil en rustig zijn, zodat de rest van de klas niet wordt gestoord.



Leerlingen schrijven per twee een gedicht en dragen dat voor aan de klas.

1. Elk tweetal krijgt een thema om een gedicht over te schrijven. (Dit kan voor elk tweetal verschillend zijn, maar mag ook voor de hele klas hetzelfde zijn of voor enkele tweetallen verschillend.)
2. Elk tweetal gaat samenzitten met een blad papier en elk een balpen.
3. Elk tweetal duidt aan met A,B of AB wie welke zin gaan voordragen aan de klas.
4. De leerlingen oefenen hun gedicht samen in.
5. Alle leerlingen dragen hun gedicht in tweetallen voor aan een ander tweetal van de klas (of aan meerdere, afhankelijk van de beschikbare tijd).

Variatie:

- De leerkracht biedt het gedicht aan en duidt ook al A,B of AB aan.
- De leerkracht biedt het gedicht aan, maar laat de leerlingen de keuze wie wat zegt.

(Deze variaties zijn makkelijker dan het origineel en dus ook haalbaar in TSO en eerste graad ASO.)

'Genummerde Koppen Bij Elkaar'



Zeer bruikbaar om:

- sociale vaardigheden te ontwikkelen.
- beheersing van de leerstof na te gaan.
- informatie uit te wisselen.
- denkvaardigheden te ontwikkelen.

Ook bruikbaar om:

- communicatievaardigheden te ontwikkelen.
- informatie te presenteren.



Er worden groepjes van **vier** leerlingen gemaakt. Dit is ideaal. Indien dit niet mogelijk is, zijn groepjes van drie of vijf ook mogelijk.



Elke leerling heeft **een blad en een balpen** nodig.



De klas wordt zodanig opgesteld dat leerlingen makkelijk per vier kunnen werken. Indien de banken per twee staan, dan kunnen die zo blijven staan en dan draaien twee leerlingen zich om zodat ze met hun gezichten in groep naar elkaar zitten. Indien alle banken apart staan, worden die best samen gezet.



De leerlingen moeten duidelijk weten dat ze binnen hun groepje moeten blijven en dat ze rustig moeten werken.

Ook moeten de leerlingen respect opbrengen voor de antwoorden die worden gegeven en bereid zijn om elkaar aan te moedigen en te stimuleren.



De teamgenoten steken de 'koppen' bij elkaar om zo tot een gemeenschappelijk antwoord op de vraag te komen.

1. Elk teamlid krijgt een nummer van een tot vier.
2. De leerlingen krijgen een vraag die ze moeten beantwoorden in groep.
3. Elke leerling schrijft op papier individueel het antwoord op.
4. De leerlingen steken de 'koppen' bij elkaar en wisselen hun antwoorden uit. Er is plaats voor discussie.
5. Zodra ze het eens zijn, worden ze stil. Hier wordt uiteraard wel een bepaalde tijdslimiet opgelegd.
6. Er wordt een nummer van een tot vier afgeroepen. Deze leerlingen stellen hun antwoord voor aan de klas.
7. De groepsgenoten moedigen aan en tonen appreciatie voor het gegeven antwoord.

Variatie:

- 'Genummerde Koppen Op Reis': Bij deze werkvorm is het begin hetzelfde, maar leerlingen blijven niet in hun groepje. De nummers die genoemd worden gaan naar andere groepjes om daar hun ideeën te gaan uitwisselen.
- 'Genummerde Koppen Per Tweetal': Deze werkvorm gaat hetzelfde in zijn werk als de originele, maar hier werken leerlingen slechts per twee in plaats van per vier. Op het einde wordt aan een van de twee leerlingen gevraagd om het beste antwoord uit te wisselen met het tweetal ernaast.

'TweeGesprek op Tijd'



Zeer bruikbaar om:

- sociale vaardigheden te ontwikkelen.
- communicatieve vaardigheden te ontwikkelen.
- informatie uit te wisselen.

Ook bruikbaar om:

- informatie te presenteren.



Er worden groepjes van **twee** leerlingen gemaakt. Indien de klas oneven is, kan er ook een groepje van drie worden gevormd, maar twee is ideaal.



De leerlingen hebben **geen materiaal nodig**.



Ofwel mogen de leerlingen rondlopen in de klas. Dan worden de banken best een beetje aan de kant geschoven (afhankelijk van de ruimte om te bewegen). Ofwel zitten leerlingen per twee neer. De banken worden zo gezet dat leerlingen makkelijk per twee kunnen overleggen. Het rondlopen in de klas wordt aangeraden, gezien het aanbieden van beweging een belangrijk kenmerk van de 'Coöperatieve Leerstrategieën' van Dr. Spencer Kagan is.



De leerlingen moeten weten dat ze enkel per twee mogen werken en dat ze rustig moeten zijn. Indien de leerlingen de vrijheid krijgen om in de klas rond te lopen, dan moeten ze dit op een normale manier kunnen doen zonder anderen te storen.



Leerlingen vertellen per twee binnen een bepaalde tijd wat ze weten over een bepaald onderwerp.

1. De leerlingen krijgen een gespreksonderwerp aangeboden en de tijd om na te denken wordt bepaald.
2. Elke leerling krijgt ofwel letter A ofwel letter B.
3. De leerlingen gaan per twee staan (of zitten). Leerling A vertelt tegen B. B luistert en reageert positief.
4. De partners wisselen van rol. B vertelt tegen A. Vervolgens gaat A ook positief reageren op B.

Tip: Op voorhand worden al enkele voorbeelden gegeven van hoe leerlingen positief kunnen reageren op elkaar.

B. De denker

Voor 'de denker' zijn analyse, grafische voorstellingen, feiten en het aanbieden van informatie belangrijk. De 'Coöperatieve Leerstrategieën' die hier goed bij aansluiten zijn:

- ✓ 'GedachtenNotities'
- ✓ 'Simultaan TafelRondje'

'GedachtenNotities'



Zeer bruikbaar om:

- sociale vaardigheden te ontwikkelen.
- denkvaardigheden te stimuleren.

Ook bruikbaar om:

- informatie uit te wisselen.



De leerlingen worden in groepjes van **vier** verdeeld, indien mogelijk. Indien dit niet lukt, wordt er een groepje van drie of eventueel van vijf leerlingen gevormd. Vier leerlingen per groepje is ideaal.



De leerlingen hebben een **balpen en post-its** nodig. Per groepje zou er telkens een **stapeltje post-its** moeten aanwezig zijn, want de leerlingen hebben er verschillende nodig, maar het juiste aantal kan niet op voorhand bepaald worden.



De banken worden zo geplaatst dat leerlingen makkelijk per vier samen kunnen zitten en dat ze toch genoeg ruimte hebben om te schrijven.



De leerlingen moeten in hun groepje blijven en ook rustig werken. Bovendien mogen ze geen andere groepen storen of afleiden.



Alle groepjes gaan de banken proberen vol plakken met allerlei ideeën.

1. De leerlingen krijgen per groepje genoeg aantal post-its. Dit kunnen eventueel ook papieren zijn die in stukken geknipt zijn, maar post-its worden aangeraden aangezien die blijven plakken.
2. De leerlingen krijgen een vraag waarover ze moeten nadenken en ze moeten ook een antwoord proberen vinden.
3. De leerlingen krijgen een bepaalde tijd waarbinnen ze al hun ideeën op papier moeten gezet hebben. Elk idee komt op een aparte post-it.
4. De leerlingen plakken alle post-its naast elkaar, zodat het lijkt alsof ze de tafel dekken.
5. Alle ideeën en antwoorden worden gezamenlijk overlopen.

Variatie:

- ✓ De leerlingen gaan op het einde in de klas rond en doen ideeën op van de andere groepen. Zo kunnen ze eventueel hun ideeën en/of antwoorden nog bijstellen.

'Simultaan TafelRondje'

Zeer bruikbaar om:

- sociale vaardigheden te ontwikkelen.
- beheersing van de leerstof na te gaan.

Ook bruikbaar om:

- informatie uit te wisselen.
- denkvaardigheden te stimuleren.



De leerlingen worden in groepjes van **vier** verdeeld, indien mogelijk. Indien dit niet lukt, wordt er een groepje van drie of eventueel van vijf leerlingen gevormd. Vier leerlingen per groepje is ideaal.



Elke leerling heeft een **balpen** nodig en ook een **blad** (A4) om op te noteren.



De banken worden zo geplaatst dat leerlingen makkelijk per vier samen kunnen zitten en dat ze toch genoeg ruimte hebben om te schrijven. Elke leerling beschikt best over een bank voor zich alleen.



De leerlingen moeten in hun groepje blijven en ook rustig werken. Bovendien mogen ze ook geen andere groepen storen of afleiden. De leerlingen moeten zich houden aan de opgegeven timing.



Alle leerlingen noteren ideeën op een blad papier dat wordt doorgegeven aan alle leerlingen van het groepje. De leerlingen vullen elkaar aan.

1. Elke leerling neemt een balpen en een leeg blad.
2. De leerkracht geeft een onderwerp of een vraag die ideeën uitlokken bij leerlingen. Er wordt ook afgesproken hoeveel tijd de leerlingen krijgen.
3. Alle leerlingen schrijven individueel woorden/zinnen op. Ze mogen ook tekenen.
4. Als de tijd om is, wisselen de leerlingen hun bladen uit (bijvoorbeeld doorgeven in de richting van de klok).
5. De leerlingen voegen dingen toe op elkaars blad.
6. Dit proces wordt herhaald tot als de papieren het hele groepje zijn rondgegaan.

Tip: Het is best om de leerlingen een onderwerp of vraag te geven dat ruim is. Dit maakt dat ze genoeg inspiratie hebben en elkaar kunnen aanvullen.

C. De beslisser

'De beslisser' is iemand die goed is in het zoeken naar oplossingen. Deze leerstijl wordt bovendien gekenmerkt doordat deze leerlingen veel sterker zijn in de praktijk dan in theorie. Experimenten is dan ook niet weg te denken. De 'Coöperatieve Leerstrategieën' die hier goed bij aansluiten zijn:

- ✓ 'Doe Mij Na'
- ✓ 'Zoek De Valse'

'Doe Mij Na'

Zeer bruikbaar om:

- sociale vaardigheden te ontwikkelen.
- communicatievaardigheden te ontwikkelen.
- beheersing van de leerstof na te gaan.

Ook bruikbaar om:

- te werken aan de relaties tussen leerlingen.





De leerlingen werken in **tweetallen**. Indien dit niet uitkomt, dan kan er ook een groepje van drie leerlingen gevormd worden.



Elke tweetal heeft een **spelbord** nodig en **spelstukken**. Het spelbord kan een blad zijn met een aantal vakjes op. Er moet een **scheiding** voorzien worden tussen de twee leerlingen. Dit kan een kaft zijn van de leerlingen zijn. De spelstukken zijn elementen die met de lesinhoud te maken hebben (bijvoorbeeld afbeeldingen van de woordjes die behandeld worden als vocabulaire).



De banken worden zo geplaatst dat leerlingen per twee recht tegenover elkaar kunnen zitten.



De leerlingen moeten per twee blijven en ook rustig werken. Bovendien mogen ze ook geen andere groepen storen of afleiden.



Leerlingen communiceren met elkaar en proberen elkaars spelbord zo goed mogelijk na te leggen.

1. De leerkracht verdeelt de rollen 'zender' en 'ontvanger' (eventueel kunnen leerlingen dit zelf kiezen). Er wordt ook een tijd afgesproken waarbinnen de leerlingen de opdracht afleggen.
2. De 'zender' legt zijn spelstukken op het bord. De 'ontvanger' ziet niet waar deze worden geplaatst en wacht even af.
3. De 'zender' geeft de 'ontvanger' aanwijzingen zodat hij/zij de spelstukken op de juiste plaats kan leggen.
4. Ten laatste laten de leerlingen hun spelbord aan elkaar zien.
5. De 'zender' geeft tenslotte nog tips hoe de 'ontvanger' het beter kan aanpakken.
6. De rollen worden omgewisseld.

Opgelet! Leerlingen moeten de nodige kennis op voorhand al gekregen hebben vooraleer ze deze opdracht correct kunnen uitvoeren. Leerlingen moeten dus weten hoe ze concrete aanwijzingen moeten geven.

'Zoek De Valse'

Zeer bruikbaar om:



- sociale vaardigheden te ontwikkelen.
- beheersing van de leerstof na te gaan.
- te werken aan de relaties tussen leerlingen.

Ook bruikbaar om:

- communicatievaardigheden te oefenen.



De leerlingen werken in groepjes van **vier**. Indien dit niet mogelijk is kunnen er ook groepjes van vijf of van drie worden gevormd.



Elke leerling heeft een **balpen en een blad papier** nodig.



Indien het klaslokaal groot genoeg is, kunnen leerlingen zich in hun groepjes op de grond zetten. Indien dat niet zo is, dan zetten de leerlingen zich per vier rond de banken, met het gezicht naar elkaar. Elk groepje moet wel een beetje afgezonderd zitten.



De leerlingen moeten rustig praten en binnen hun groepje blijven. Ze mogen enkel luisteren naar hetgeen binnen hun groepje wordt gezegd. De leerlingen luisteren naar wat er verteld wordt.



Elke leerling schrijft drie stellingen/ervaringen/situaties op, waarvan twee juiste en een valse. De andere leerlingen moeten raden welke de valse is.

1. Elke leerling noteert op een blaadje drie stellingen waarvan twee juist zijn en een fout.
2. Per groepje staat een leerling recht en zegt zijn stellingen luidop voor de groep.
3. De andere groepsleden noteren op hun blaadje welke stelling volgens hen fout is. Dit is persoonlijk.
4. Daarna overleggen de leerlingen samen en geven eventueel argumenten. (Indien dit te moeilijk is, kan dit in het Nederlands gebeuren.)
5. De leerling die zijn stellingen vertelde, zegt welke de valse is.
6. De staande leerling wenst diegenen die juist waren proficiat. De leerlingen die fout waren feliciteren de staande leerling.

Variatie:

- ✓ 'Klassikaal Zoek De Valse' waarbij een leerling voor de hele klas staat.
- ✓ 'Waar Of Niet' waarbij de leerlingen moeten zeggen of de stelling waar of fout is. Dit is makkelijker dan de originele werkvorm en is dus ook zeker haalbaar in TSO of eventueel in de eerste graad ASO.

D. De doener

'De doener' moet vooral actief bezig kunnen zijn. Experimenteren is naast actie ook heel belangrijk. Deze leerling houdt ervan om nieuwe inzichten op te doen door dingen uit te proberen. De 'Coöperatieve Leerstrategieën' die goed bijpassen zijn:

- ✓ 'Zoek Iemand Die'
- ✓ 'Mix Bevries Groep'

'Zoek Iemand Die'

Zeer bruikbaar om:

- aan de klasfeer te werken.
- sociale vaardigheden te ontwikkelen.

Ook bruikbaar om:

- informatie uit te wisselen.



De leerlingen worden niet verdeeld in groepjes, maar werken wel per twee samen. **Er worden spontaan tweetallen gevormd.**



Een **blad met een aantal vragen of een werkblad** (eventueel uit het werkboek) voor **elke leerling** van de klas. **Alle leerlingen** hebben ook een **balpen** nodig.



De leerlingen hebben bewegingsruimte nodig. De banken worden indien mogelijk aan de kant geschoven. Indien dit niet mogelijk is, dan blijven de banken staan, maar de leerlingen moeten we plaats hebben om door de klas te wandelen.



De leerlingen mogen door het lokaal stappen, maar dit moet wel rustig kunnen verlopen. De leerlingen mogen niet lopen, maar moeten zich rustig verplaatsen. Ze mogen tijdens het verplaatsen niet praten. Er mag uiteraard wel gepraat worden wanneer ze hun bundeltje invullen.



De leerlingen lopen allemaal door het lokaal en gaan op zoek naar een partner die een vraag van het bundeltje kan beantwoorden. Er worden tweetallen gevormd die na elke vraag veranderen.

1. De leerkracht voorziet voor elke leerling een werkbundel of invulblaadjes met oefeningen. (Dit kan ook een blad met oefeningen uit het werkboek zijn.)
2. Alle leerlingen lopen rond in de klas en zoeken iemand waarmee ze gaan samenwerken.
3. Wanneer alle leerlingen een tweetal hebben gevormd, wordt de eerste opdracht samen gemaakt. Leerling A kiest een opdracht waarbij B helpt en vervolgens kiest B een opdracht waarbij A helpt.
4. De leerlingen bedanken elkaar en gaan terug verder op zoek naar een andere partner om de rest van de opdrachten mee te maken.
5. Dit proces wordt een aantal keer herhaald, naargelang het aantal opdrachten/oefeningen.
6. Daarna kunnen de opdrachten best klassikaal worden overlopen en verbeterd. Dit kan eventueel ook in tweetallen, waarbij de leerlingen een correctiesleutel krijgen.

Tip: Het is best om ervoor te zorgen dat alle opdrachten ongeveer even groot zijn of beter gezegd even lang duren om in te vullen. Zo kan er een welbepaalde tijd afgesproken worden die leerlingen krijgen om de opdrachten in te vullen. Zo kan het wisselen en het in de klas rondlopen ook iets georganiseerder verlopen. Dit is uiteraard geen verplichting, maar kan wel bruikbaar zijn in rumoerige klassen. De leerkracht moet ook goed in het oog houden dat leerlingen altijd wisselen van partner en dus niet steeds bij dezelfde blijven.

'Mix Bevries Groep'

Zeer bruikbaar om:

- aan de klassfeer te werken.
- sociale vaardigheden te ontwikkelen.
- beheersing van de leerstof na te gaan.

Ook bruikbaar om:

- denkvaardigheden te stimuleren.



De leerlingen worden niet op voorhand in groepen verdeeld. **Leerlingen lopen vrij rond en vormen daarna tweetallen.** De leerlingen werken dus steeds per twee. Indien dit niet mogelijk is, kan er ook een groepje van drie gevormd worden.



De leerlingen hebben **geen materiaal nodig**. De leerkracht moet een thema met een aantal vragen voorzien (bijvoorbeeld het thema 'sport': Doe jij aan sport? Zo ja welke? Zo nee, welke sport zou je dan graag doen? Welke sport bewonder je? Waarom? ...).



De leerlingen hebben bewegingsruimte nodig. De banken worden indien mogelijk aan de kant geschoven. Indien dit niet mogelijk is, dan blijven de banken staan, maar de leerlingen moeten we plaats hebben om door de klas te wandelen.



De leerlingen mogen door het lokaal stappen, maar dit moet wel rustig kunnen verlopen. De leerlingen mogen niet lopen, maar moeten zich rustig verplaatsen. Ze mogen tijdens het verplaatsen niet praten. Er mag uiteraard wel gepraat worden wanneer ze tweetallen hebben gevormd en wanneer ze vragen moeten beantwoorden.



Leerlingen verplaatsen zich door de klas. De leerkracht roept 'bevries' en de leerlingen vormen tweetallen om vervolgens samen vragen te beantwoorden.

1. Leerlingen lopen kriskras door elkaar in de klas.
2. De leerkracht roept op een gegeven moment 'bevries' en de leerlingen blijven staan waar ze staan.
3. Vervolgens vormen ze een tweetal met de leerling die het dichtstbij staat. (Eventueel komt de leerkracht tussen bij discussie.)
4. De leerkracht stelt een vraag aan de leerlingen en de leerlingen beantwoorden deze per twee. Ieder geeft een antwoord.
5. Dit proces wordt nog een aantal keer herhaald.

Tip: De leerkracht kan best van op voorhand het thema al meegeven, zodat de gesprekjes per twee vlotter kunnen verlopen. De leerlingen moeten ook weten dat ze kriskras door elkaar moeten lopen en niet mogen blijven trappelen op een bepaalde plaats om dan zo met hun vriendje of vriendinnetje te kunnen samenwerken.

III. De 'CLIM-methodiek'

'CLIM' staat voor 'Coöperatief Leren in Multiculturele groepen' en is dus een coöperatieve werkvorm waarbij elke leerling een zekere rol krijgt. Deze methode is iets complexer dan de voorgaande, aangezien de leerkracht meer tijd, meer organisatie en meer voorbereiding in deze werkvorm moet steken. Toch wordt deze werkvorm hier vermeld, aangezien deze ervoor zorgt dat de heterogeniteit binnen de klas een meerwaarde wordt. En zoals we allemaal weten, zijn de klassen vandaag heel divers. Hier moet regelmatig op ingezet worden.

Er zijn een aantal zaken waarmee de leerkracht moet rekening houden alvorens deze methode te gebruiken in de klas:

- Leerlingen moeten eerst ervaren hoe het is om samen te werken.
- Er moeten een aantal afspraken gemaakt worden.
- Leerlingen moeten leren werken met rollen.

Net als bij de andere coöperatieve werkvormen, is de leerkracht steeds aanwezig en volgt het leerproces op de voet, maar het zijn vooral de leerlingen die samen leren en die zelfstandig aan het werk gaan.

De 'CLIM-methodiek' spreidt zich meestal over meerdere lessen waaraan opbouwend wordt gewerkt aan de opdracht. Aangezien er niet altijd tijd is om bepaalde onderwerpen extra uit te vergroten, kan dit natuurlijk ook beperkter blijven. Het is vooral belangrijk dat leerlingen weten wat van hen wordt verwacht. Om deze werkvorm af te sluiten, volgt meestal een presentatie van wat leerlingen gedaan hebben. De resultaten worden aan de klas voorgesteld.

In het kiezen van de rollen is de leerkracht ook vrij. Er zijn een aantal vaste rollen, maar de inhoud ervan kan uiteraard altijd aangepast worden naargelang de situatie.

- **'Organisator'**: Deze leerling zorgt ervoor dat iedereen meedoet, dat iedereen alles begrijpt, dat iedereen de kans krijgt om aan het woord te komen en stelt ook vragen aan de leerkracht wanneer iets onduidelijk is.
- **'Materiaalmeester'**: Deze leerling haalt het materiaal, verdeelt het, zorgt dat er met zorg met het materiaal wordt omgegaan en dient ook de uiteindelijke opdracht in.
- **'Verslaggever'**: Deze leerling is verantwoordelijk voor het nemen van notities. Deze leerling overloopt ook met de rest van de groep wat er allemaal moet gedaan worden.
- **'Bemiddelaar'**: Deze leerling moedigt iedereen aan om mee te doen, om elkaar te helpen en houdt ook het gedrag van de andere leerlingen in het oog zodat er niemand uitgesloten of benadeeld wordt.

Meer concrete informatie is te vinden in volgend boek: Paelman, F. (2004). CLIM-wijzer voor het secundair onderwijs. Antwerpen: Uitgeverij De Boeck.