

# Opvattingen van docenten over samenwerkend leren



Juli 2013

Onderzoeksverslag praktijkgericht onderzoek  
Eerstegraads lerarenopleiding Universiteit Utrecht  
Ellen Haanschoten en Antoinette van der Haagen

## Samenvatting

In het kader van onze opleiding tot eerstegraads docent hebben wij een praktijkgericht onderzoek uitgevoerd op twee scholen voor voortgezet hoger onderwijs. Op deze scholen hebben wij onderzocht wat opvattingen van docenten moderne vreemde talen zijn met betrekking tot samenwerkend leren. Hiernaar waren wij nieuwsgierig omdat wij in de opleiding herhaaldelijk werden gewezen op het nut van samenwerkend leren, maar in de lespraktijk een zekere terughoudendheid bij de inzet ervan meenden te bespeuren.

Met het oog op onze eigen lespraktijk vonden wij het belangrijk te weten te komen wat voor docenten de factoren zijn die een rol spelen om al dan niet voor samenwerkend leren te kiezen. Ook voor de scholen leek het ons relevant te weten te komen of docenten het nut van samenwerkend leren zien en welke factoren hen belemmeren of juist stimuleren om er gebruik van te maken. Ten slotte wilden wij onderzoeken hoe de door ons bestudeerde theorie over samenwerkend leren zich verhoudt tot de praktijk. Dit heeft geleid tot de volgende onderzoeksvragen:

Hoofdvraag:

Welke opvattingen hebben docenten moderne vreemde talen over het nut van samenwerkend leren?

Subvragen:

1. Welke factoren motiveren of remmen hen om gebruik te maken van samenwerkend leren?
2. Hebben de opvattingen die een remmende factor vormen betrekking op het karakter van samenwerkend leren zelf of op praktische belemmeringen?
3. Is de theorie van Richards en Lockhart (1997) een bruikbare theorie om docentopvattingen vast te stellen?

Om antwoorden te vinden op deze vragen hebben wij een enquête uitgevoerd onder 38 docenten moderne vreemde talen op twee scholen voor havo en vwo. Daarmee kregen we een globaal beeld van het gebruik van samenwerkend leren door deze docenten en hun opvattingen erover. Verder hebben we de enquête gebruikt om vier interviewkandidaten te selecteren. Tijdens de interviews zijn we dieper ingegaan op hun opvattingen over samenwerkend leren. Daarbij hebben we gebruik gemaakt van een theoretisch kader dat grotendeels gebaseerd is op de theorie van Richards en Lockhart, maar dat op een aantal punten door ons is aangepast om het onderzoek beter te dienen.

Na afloop van het onderzoek konden wij concluderen dat een meerderheid van de respondenten overtuigd is van het nut van samenwerkend leren en zich bewust is van het positieve effect op verschillende aspecten van de onderwijsleersituatie.

Ons onderzoek heeft daarnaast een hele reeks belemmerende en motiverende factoren opgeleverd die docenten beïnvloedt om al dan niet gebruik te maken van samenwerkend leren. De meeste daarvan hebben wij ook teruggevonden in de literatuur. We hebben echter ook een aantal belemmerende en motiverende factoren gevonden die we niet expliciet zijn tegengekomen en deze vormen daarmee een aanvulling op de

literatuur.

Ten slotte hebben we vastgesteld dat hoewel ruim driekwart van de respondenten de meerwaarde inziet van samenwerkend leren, minder dan de helft voldoet aan de randvoorwaarden om samenwerkend leren te laten slagen. Uit de interviews kwamen vooral belemmerende factoren naar voren die praktisch van aard zijn.

De theorie van Richards en Lockhart over docentopvattingen bleek voor ons onderzoek zeer bruikbaar. Wel hebben we de deelgebieden waar docenten opvattingen over hebben en de bronnen waaruit deze voortkomen aangepast. Wij hebben daarmee het theoretische kader van Richards en Lockhart breder gemaakt.

Dit onderzoek is voor ons een inspirerende zoektocht geweest, waarbij wij door het (h)erkennen van pijnpunten handvatten hebben gekregen om samenwerkend leren op een zinvolle manier in te zetten, maar vooral ook door het lezen en praten over de vele voordelen en inspirerende voorbeelden van samenwerkend leren. Wij denken dat ons onderzoek daarnaast een aantal zinvolle aanbevelingen voor de scholen heeft opgeleverd en voor eventueel vervolgonderzoek, dit laatste niet in het minst door het verbreden van het theoretisch kader.

# I Inleiding

## Aanleiding voor het onderzoek

Tijdens onze opleiding tot eerstegraads docent en in literatuur over (vak)didactiek wordt herhaaldelijk gewezen op het nut en de positieve effecten van samenwerkend leren. Het betreft dan zaken als het leerrendement, sociale vaardigheden, motivatie, zelfvertrouwen, het verbeteren van de onderlinge verhoudingen tussen leerlingen en efficiënt gebruik van lestijd. In de lespraktijk zien we bij docenten echter ook een zekere terughoudendheid bij het inzetten van samenwerkend leren. Van docenten in opleiding en op de scholen waar we stage hebben gelopen en de scholen waar we inmiddels zelf werken, horen we naast positieve ook negatieve geluiden over samenwerkend leren. Dit heeft ons nieuwsgierig gemaakt naar de opvattingen van docenten met betrekking tot samenwerkend leren. Wij wilden deze opvattingen onderzoeken om er zo achter te komen waarom samenwerkend leren minder vaak wordt ingezet dan we op grond van onze opleiding en de vakliteratuur verwachtten. Omdat we beiden een moderne vreemde taal onderwijzen, hebben we ons in dit onderzoek beperkt tot de opvattingen van docenten moderne vreemde talen.

## Relevantie van het onderzoek

### a. Persoonlijke relevantie

Antoinette heeft tijdens haar didactische opleiding in de Verenigde Staten in 1998 kennism gemaakt met samenwerkend leren en zowel als student als docent het nut ervan ervaren. Sindsdien heeft zij veel gebruik gemaakt van samenwerkend leren in haar werk met volwassenen en inmiddels ook met leerlingen in het voortgezet onderwijs. In het voortgezet onderwijs proefde ze op haar stageschool bij docenten naast enthousiasme voor samenwerkend leren ook een zekere weerstand. Zij vroeg zich af waar deze weerstand vandaan komt en in hoeverre het zinvol en haalbaar is om samenwerkend leren in te zetten in het voortgezet onderwijs. Zij was vooral nieuwsgierig of docenten het nut van samenwerkend leren niet inzien of niet voldoen aan de noodzakelijke voorwaarden voor het slagen van samenwerkend leren, waardoor het niet zo effectief blijkt als zij hadden gehoopt, of dat er sprake is van praktische belemmeringen binnen het voortgezet onderwijs.

Ellen heeft tijdens haar eerstegraads opleiding aan de Universiteit Utrecht als student ervaren dat samenwerkend leren effectief kan zijn, maar merkte net als Antoinette dat de praktijk op middelbare scholen weerbarstiger is. Ze heeft de indruk dat er relatief weinig gebruik gemaakt wordt van samenwerkend leren. Net als Antoinette wilde Ellen te weten komen wat voor docenten de factoren zijn die een rol spelen om al dan niet voor samenwerkend leren te kiezen, om zo te ontdekken wanneer en op welke manier het zinvol en haalbaar is om gebruik van te maken van samenwerkend leren.

### b. Relevantie voor scholen

Van der Linden en Haenen (1999) schrijven dat er nog een lange weg te gaan is voordat samenwerkend leren in Nederland een algemeen geaccepteerde didactische werkvorm is. Daarnaast zijn Ebbens en Ettehoven (2000) van mening dat het doorzetten van veranderingen veel overtuiging van de docent vergt. Zij

verwijzen in dit kader naar Caine en Caine (1997), die stellen dat het op de lange termijn niet werkt als docenten nieuwe strategieën invoeren op basis van oude opvattingen. Volgens hen kan er pas verandering plaatsvinden als docenten hun opvattingen ter discussie stellen.

Met dit onderzoek krijgen de scholen waar wij het onderzoek hebben uitgevoerd een beeld van de opvattingen van docenten moderne vreemde talen over samenwerkend leren. Het onderzoek kan zowel voor deze als voor andere scholen aanleiding zijn om een dialoog aan te gaan over samenwerkend leren, voor zover dat al niet gebeurt. Daarnaast kan het onderzoek gebruikt worden om vast te stellen in hoeverre het gebruik van samenwerkend leren binnen de school zinvol en haalbaar is en kunnen er oplossingen gezocht worden voor (praktische) belemmeringen die uit het onderzoek naar voren komen.

We verwachten dat het voor scholen belangrijk zal blijken of de opvattingen die docenten ervan weerhouden om samenwerkend leren in te zetten betrekking hebben op het karakter van samenwerkend leren of op praktische belemmeringen. Bij belemmerende opvattingen over het karakter van samenwerkend leren denken we aan het volgende: zijn docenten overtuigd van de meerwaarde van samenwerkend leren en voldoen ze aan de noodzakelijke voorwaarden om dat te laten slagen? Bij praktische belemmeringen denken we bijvoorbeeld aan (de beperkingen van) het curriculum, typen leerlingen en het organisatietalent van de docent.

### c. Theoretische relevantie

In de literatuur over samenwerkend leren worden diverse verklaringen gegeven voor de kloof tussen theorie en praktijk. Omdat alles wat een docent doet wordt ingegeven door zijn of haar opvattingen (Richards & Lockhart, 1997), richten we ons in dit onderzoek op de opvattingen van docenten ten aanzien van samenwerkend leren. Het onderzoek geeft inzicht in de mate waarin docentopvattingen aansluiten bij de in de literatuur genoemde voor- en nadelen van samenwerkend leren en in hoeverre ze daar een aanvulling op vormen.

Bij het in kaart brengen van de opvattingen van docenten maken we gebruik van de theorie van Richards en Lockhart (1997) over docentopvattingen. Zij onderscheiden verschillende deelgebieden van docentopvattingen en bronnen van docentopvattingen. Uit het onderzoek blijkt tevens of de theorie van Richards en Lockhart (1997) een bruikbare theorie is om docentopvattingen vast te stellen.

Onze oorspronkelijke nieuwsgierigheid naar de redenen waarom samenwerkend leren minder vaak wordt ingezet dan we hadden verwacht, heeft uiteindelijk geleid tot de volgende onderzoeksvraag en subvragen.

### Onderzoeksvragen

Hoofdvraag:

Welke opvattingen hebben docenten moderne vreemde talen over het nut van samenwerkend leren?

Subvragen:

4. Welke factoren motiveren of remmen hen om gebruik te maken van samenwerkend leren?
5. Hebben de opvattingen die een remmende factor vormen betrekking op het karakter van samenwerkend leren zelf of op praktische belemmeringen?
6. Is de theorie van Richards en Lockhart (1997) een bruikbare theorie om docentopvattingen vast te stellen?

## Hypothesen

Wij verwachtten dat de opvattingen die docenten motiveren en remmen om gebruik te maken van samenwerkend leren grotendeels zouden aansluiten bij de voor- en nadelen die in de literatuur genoemd worden. We verwachtten echter ook dat de docentopvattingen nieuwe inzichten zouden bieden die niet zo concreet in de literatuur genoemd worden. Daarnaast verwachtten wij dat de opvattingen die docenten motiveren en remmen in hun gebruik van samenwerkend leren enerzijds betrekking hebben op de werkvorm zelf en anderzijds op praktische belemmeringen. Ten slotte verwachtten wij dat de theorie van Richards en Lockhart bruikbaar zou blijken om docentopvattingen te meten.

## II Theoretisch kader

### Inleiding

Zowel uit onze eigen lespraktijk als uit de literatuur blijkt dat niet alle docenten even enthousiast zijn over samenwerkend leren. Daarbij dienen zich verschillende vragen aan. Wat is het nut van samenwerkend leren? Heeft het wel een meerwaarde? Waarom wordt er van allerlei kanten zo lovend over geschreven en wordt het – zowel in binnen- als in buitenland – toch minder vaak gebruikt dan je zou verwachten? En ten slotte: wat zijn kanttekeningen bij het gebruik van samenwerkend leren?

Op al deze vragen geven we in het volgende gedeelte antwoord. Allereerst zullen we de term 'samenwerkend leren' definiëren en aangeven wat we verstaan onder 'eenvoudige' en 'complexe' vormen van samenwerkend leren. Daarna bespreken we wat we in de wetenschappelijke literatuur gevonden hebben met betrekking tot het nut van samenwerkend leren en de factoren waaraan voldaan zou moeten worden om samenwerkend leren te laten slagen. Vervolgens gaan we kort in op de kloof tussen theorie en praktijk en bespreken we diverse factoren die het toepassen van samenwerkend leren kunnen belemmeren. Ten slotte introduceren we het door ons gehanteerde referentiekader waarmee we de opvattingen van docenten moderne vreemde talen in kaart brengen.

### Definitie samenwerkend leren

Van der Linden en Haenen (1999) hebben een meta-analyse uitgevoerd op onderzoeksbevindingen op het gebied van de effecten van samenwerkend leren, waar we in dit theoretische gedeelte nader op in zullen gaan. In ons onderzoek hanteren wij de definitie van Van der Linden en Haenen van samenwerkend leren.

Zij omschrijven samenwerkend leren als volgt:

We spreken van samenwerkend leren wanneer een lerende in interactie met andere actoren in een onderwijsleersituatie onder gedeelde verantwoordelijkheid een leertaak uitvoert met een gemeenschappelijk doel of product dat door iedere participant wordt nagestreefd. (Van der Linden & Haenen, 1999, p. 2340-2346)

### **Eenvoudige en complexe vormen van samenwerkend leren**

Een verklaring voor het beperkte gebruik van samenwerkend leren is volgens Ebbens en Ettekoven (2009) dat er bij veel docenten verwarring is over wat samenwerkend leren inhoudt. Bovenstaande definitie van Van der Linden en Haenen biedt hierbij uitkomst. Toch blijkt deze niet toereikend, omdat hierbij geen onderscheid wordt gemaakt tussen eenvoudige en complexe vormen van samenwerkend leren. In ons onderzoek willen we beide vormen van samenwerkend leren meenemen. Wanneer we naar docenten toe geen onderscheid maken tussen deze twee vormen, is het risico dat docenten bij samenwerkend leren alleen denken aan complexe vormen. Volgens Ebbens en Ettekoven zou dat laatste nu juist kunnen verklaren waarom veel docenten zo opkijken tegen het toepassen van samenwerkend leren.

In het onderscheid dat wij maken tussen eenvoudige en complexe vormen van samenwerkend leren baseren we ons op Ebbens en Ettekoven (2000 en 2009). Eenvoudige vormen van samenwerkend leren zijn sterk docentgestuurd. De verantwoordelijkheid van leerlingen voor het eigen leerproces is gering. Bij deze vorm gaat het vooral om de *beheersing* van kennis. Bij complexe vormen van samenwerkend leren staat het *gebruik* van kennis centraal. Complexe vormen van samenwerkend leren zijn erop gericht leerlingen te stimuleren het geleerde toe te passen in onbekende situaties. De verantwoordelijkheid van de leerlingen voor het eigen leerproces is groot. Leerlingen hebben binnen bepaalde kaders de vrijheid om zelf invulling te geven aan de opdracht en ze maken bijvoorbeeld zelf een taak- en rolverdeling en een planning. In de praktijk zullen eenvoudige vormen relatief weinig tijd in beslag nemen, terwijl leerlingen bij complexe vormen langere tijd (mogelijk meerdere lessen) aan dezelfde taak werken.

### **Het nut van samenwerkend leren**

Uit de literatuur blijkt dat zowel in binnen- als buitenland de belangstelling voor samenwerkend leren als activerende werkvorm groeit (Van der Linden en Haenen, 1999). Daarnaast worden in de literatuur de voordelen van samenwerkend leren besproken (Van der Linden en Haenen, 1999; Ebbens en Ettekoven, 2000, 2009 en 2009a; Holkenborg et al., 2010) en wordt verwezen naar onderzoek dat aantoont of samenwerkend leren al dan niet een meerwaarde heeft (Van der Linden en Haenen, 1999; Ebbens en Ettekoven, 2000, 2009 en 2009a; Stevens & Slavin, 1995; Holkenborg et al., 2010).

Uit de meta-analyse van Van der Linden en Haenen (1999) blijkt dat de belangstelling voor samenwerkend leren in ons eigen land toeneemt. Zij merken daarbij op dat Nederland zich hiermee aansluit bij een beweging die wereldwijd al eerder in gang is gezet. De auteurs noemen o.a. veranderende opvattingen over leren en de aard van kennis als reden voor de toegenomen populariteit van

samenwerkend leren. Kennis wordt meer dan voorheen gezien als relatief en veranderbaar. Een groot deel van onze kennis wordt steeds vernieuwd en in interactie met anderen geconstrueerd.

Een andere reden voor de toegenomen populariteit van samenwerkend leren is volgens Van der Linden en Haenen het gewicht dat aan samenwerking wordt toegekend in de maatschappij. Buiten school moet er vaak met anderen worden samengewerkt. Op de arbeidsmarkt is er vraag naar werknemers die in teamverband kunnen werken en beschikken over communicatieve vaardigheden. Ook Ebbens en Ettekoven (2009 en 2009a) wijzen op het maatschappelijke belang van samenwerkend leren. Door samen te werken vergroten leerlingen hun sociale en communicatieve vaardigheden, waarmee zij worden voorbereid op het leven buiten school.

Uit diverse onderzoeken blijkt dat samenwerkend leren leidt tot een hoger leerrendement. Volgens Van der Linden en Haenen (1999) zijn de cognitieve leeropbrengsten van leerlingen bij samenwerken meestal minstens even goed of beter dan bij meer individuele of competitieve leersituaties. Dit lijkt te gelden voor uiteenlopende leeftijdsniveaus, voor vele vakinhouden en voor een groot aantal verschillende taken, van geheugentaken tot probleemoplossen.

Zij halen daarbij een Amerikaans onderzoek aan (Stevens & Slavin, 1995), waaruit blijkt dat samenwerkend leren een positief effect heeft op de leeropbrengsten van uiteenlopende soorten leerlingen. In dit onderzoek bleek er een aanzienlijk effect op te treden op de leerprestaties van de leerlingen. Bovendien bleken ook hoogbegaafde leerlingen tot hogere leerprestaties te komen dan de hoogbegaafde leerlingen die op ander scholen een verrijgingsprogramma volgden. Ook leerlingen met leermoeilijkheden of leerstoornissen profiteerden ervan en de sociale acceptatie van deze leerlingen nam toe.

Daarnaast wordt in de literatuur specifiek verwezen naar het beklijven van nieuwe kennis bij samenwerkend leren. Ebbens en Ettekoven (2000, 2009 en 2009a) wijzen in hun drietal boeken voor docenten over (o.a. activerende) didactiek op het positieve effect van samenwerkend leren op het leerrendement. Zo wijzen Ebbens en Ettekoven (2009a) erop dat pas als de aangeboden informatie door de leerling zelf bewerkt, geoefend, toegepast, hergeformuleerd is, er sprake kan zijn van het eigen maken van kennis. Ook halen Ebbens en Ettekoven (2009) een citaat van Cohen (1994) aan dat betrekking heeft op de relatie tussen het verwoorden en beklijven van kennis bij samenwerkend leren. Volgens Cohen leidt verwoorden wat je weet tot aanzienlijk effectiever leren dan stil voor jezelf werken.

Ten slotte wijzen Ebbens en Ettekoven (2000) erop dat uit divers onderzoek blijkt dat samenwerking het leren van leerlingen sterk stimuleert en de transfer van het geleerde bevordert. Zij bespreken de leeractiviteit 'toepassen', die alleen of met anderen kan worden uitgevoerd en waarbij leerlingen veel verantwoordelijkheid krijgen voor het eigen leerproces. Ebbens en Ettekoven wijzen erop dat leerlingen de stof die zij bij het 'toepassen' gebruiken zich later vaak bijzonder goed weten te herinneren.

Ook Holkenborg et al. (2010), die onderzoek deden naar de effectiviteit van activerende werkvormen, bespreken het beklijven van kennis. Zij richten zich op vocabulaireverwerving in het vreemdetalenonderwijs en verwijzen in dit kader naar Craig en Lockhart (1972), die aangeven dat bij 'papegaai-achtig' herhalen leerders woorden opslaan in het kortetermijngeheugen, terwijl bij het toepassen van woorden deze naar het langetermijngeheugen blijken te worden verplaatst. Ook verwijzen zij naar onderzoek van Schouten-van Parreren (1983), waaruit blijkt dat



woorden beter worden onthouden wanneer erover is onderhandeld tijdens een communicatieve oefening dan wanneer woorden worden geoefend in een niet-productieve taak.

De 'output hypothese' (Swain, 1985; Swain & Lapkin, 1995) die Westhoff (2008) aanhaalt, pleit voor het gebruik van samenwerkend leren in het vreemdetalenonderwijs. Westhoff beschrijft een model met vijf componenten van het vreemde-taalverwervingsproces die volgens hem in alle taalleeractiviteiten zouden moeten terugkomen. Eén van die componenten is 'pushed output'. Volgens de 'output hypothese' is het bevorderlijk voor de taalontwikkeling van leerders wanneer zij 'gedwongen' worden zich in de vreemde taal te uiten. Zo ontdekken zij vanzelf de leemten in hun kennis die hen verhinderen zich te uiten zoals ze dat zouden willen. Het constateren van zo'n leemte brengt leerlingen ertoe vormgericht met input om te gaan, wat leidt tot een natuurlijke behoefte aan uitbreiding van formele kennis. Bij samenwerkend leren krijgen leerlingen meer de gelegenheid zelf de taal te spreken dan het geval is wanneer ze klassikaal les krijgen. Er vindt immers simultane interactie plaats.

Ook Van der Linden en Haenen (1999) wijzen op het efficiënte gebruik van lestijd bij samenwerkend leren doordat er simultane interactie plaatsvindt. Ebbens en Ettehoven (2009 en 2009a) wijzen tevens op het efficiënte gebruik van lestijd bij samenwerkend leren. Zij doen dat vanuit een andere invalshoek: doordat leerlingen elkaar helpen, heeft de docent de handen vrij om die leerlingen te helpen die op dat moment zijn of haar steun het meest nodig hebben.

Ook wijzen Ebbens en Ettehoven (2009a) erop dat samenwerkend leren zorgt voor meer variatie over de lesdag. Leerlingen worden actiever bij de les betrokken en krijgen meer verantwoordelijkheid. De rol van de docent verandert in die van organisator en begeleider van het leerproces. Zowel leerlingen als docenten stellen die variatie over de lesdag op prijs. Ook geven veel docenten aan daar minder moeite van te worden en er meer energie van te krijgen.

Ten slotte wordt in de literatuur verwezen naar het positieve effect van samenwerkend leren op het zelfvertrouwen en de motivatie van leerlingen. Zie Van der Linden en Haenen (1999), Ebbens en Ettehoven (2009 en 2009a) en Holkenberg et al. (2010). Bovendien bevordert samenwerkend leren volgens de meeste onderzoekresultaten onderlinge empathie en sociale samenwerking binnen de klas (Ebbens en Ettehoven, 2009a).

In de literatuur worden dus vele voordelen genoemd van samenwerkend leren, zoals het verbeteren van sociale en communicatieve vaardigheden, een hoger leerrendement (voor uiteenlopende soorten leerlingen), efficiënt gebruik van lestijd, meer variatie over de lesdag, het positieve effect op het zelfvertrouwen en de motivatie van leerlingen en het bevorderen van onderlinge empathie en sociale samenwerking binnen de klas.

### **Voorwaarden voor het slagen van samenwerkend leren**

Naast veel positieve geluiden zijn er ook kanttekeningen betreffende de manier waarop samenwerkend leren vorm krijgt. Wanneer niet aan bepaalde voorwaarden wordt voldaan, zou samenwerkend leren weinig kans van slagen hebben.

Van der Linden en Haenen (1999) zeggen over onderzoek naar de leereffecten van samenwerken dat de gevonden resultaten niet eenduidig en soms zelfs tegenstrijdig zijn (zie ook Vedder, 1985). Volgens hen zijn de tegenstrijdigheden gedeeltelijk terug te voeren op verschillende opvattingen over de

vorm en inrichting van het samenwerkend leren. Hierbij verwijzen zij naar Nelissen (1995) en naar onderzoek van Van Wiersema en Van Oudenhoven (1992) en Lamberigts (1988).

In de literatuur worden veelvuldig voorwaarden genoemd waaraan voldaan moet worden om samenwerkend leren te laten slagen. Ebbens en Ettekoven (2009 en 2009a), die de vijf sleutelbegrippen van Spencer Kagan in Nederland introduceerden, bieden naar ons idee een helder overzicht van de voorwaarden waaraan voldaan moet worden om samenwerkend leren te laten slagen. Belangrijk is dat aan deze voorwaarden voldaan moet worden om ervoor te zorgen dat *elke* leerling (mee)leert en de gewenste leerdoelen haalt. Ebbens en Ettekoven merken daarbij op dat de eerste drie sleutelbegrippen belangrijk zijn bij zowel eenvoudige als complexe vormen van samenwerkend leren, terwijl de laatste twee vooral relevant zijn bij complexe vormen. Zie voor een verdere uitwijding over de voorwaarden voor succesvol samenwerkend leren ook Johnson & Johnson (2009) en Veenman, Koenders & Van der Burg (2001).

Het eerste sleutelbegrip dat Ebbens en Ettekoven noemen is positieve wederzijdse afhankelijkheid. Leerlingen moeten van hun groepsgenoten afhankelijk zijn om de taak met succes uit te voeren. Dit sluit aan bij wat Van der Linden en Haenen (1999) zeggen over de randvoorwaarden waaraan samenwerkend leren moet voldoen. Zij benoemen de noodzaak van groepsdoelen en wijzen erop dat er bijvoorbeeld gebruik gemaakt kan worden van complementaire vaardigheden of informatie, waardoor de groepsleden elkaar nodig hebben om de groepstaak uit te kunnen voeren.

Het tweede sleutelbegrip van Ebbens en Ettekoven is individuele aanspreekbaarheid. Van het begin af aan moet voor leerlingen duidelijk zijn dat elke leerling individueel aanspreekbaar is voor zowel het eigen aandeel als dat van de groep als geheel. Ook Van der Linden en Haenen (1999) noemen het onderscheiden van deeltaken als noodzakelijke voorwaarde voor het vergroten van leerprestaties.

Een derde voorwaarde voor het welslagen van samenwerkend leren is directe interactie. Docenten moeten ervoor zorgen dat leerlingen op directe wijze kunnen communiceren. De opstelling van tafels en stoelen speelt hierbij een belangrijke rol.

Met name bij complexe vormen van samenwerkend leren spelen daarnaast nog twee sleutelbegrippen een belangrijke rol. Ten eerste moeten docenten aandacht besteden aan die sociale vaardigheden die leerlingen nodig hebben om als groep de opdracht te kunnen uitvoeren en ten slotte is het bij complexe vormen van samenwerkend leren belangrijk dat groepsprocessen worden geëvalueerd en bijgesteld.

Samenvattend kun je dus zeggen dat de tegenstrijdigheden in het onderzoek naar de meerwaarde van samenwerkend leren mogelijk terug te voeren zijn op verschillende opvattingen over de vormgeving van samenwerkend leren. Wil je als docent dat alle leerlingen de leerdoelen halen, dan moet aan bepaalde randvoorwaarden worden voldaan. De vijf sleutelbegrippen die Ebbens en Ettekoven noemen geven naar ons idee een helder en compleet overzicht van deze voorwaarden: positieve wederzijdse afhankelijkheid, individuele aanspreekbaarheid, directe interactie en (met name bij complexe vormen van samenwerken leren) aandacht voor sociale vaardigheden en het evalueren en bijstellen van groepsprocessen.

## **De kloof tussen theorie en praktijk**

Uit bovenstaande zou je kunnen concluderen dat, zolang er maar aan bepaalde voorwaarden wordt voldaan, samenwerkend leren een werkvorm is die het leerrendement vergroot en daarnaast ook nog tal van andere voordelen heeft. De vraag is of docenten hier inderdaad hun voordeel mee doen en (regelmatig) gebruik maken van samenwerkend leren.

Van der Linden en Haenen (1999) melden dat er nog een lange weg te gaan is voordat samenwerkend leren in Nederland een algemeen geaccepteerde didactische werkvorm is. Zij wijzen erop dat samenwerkend leren vraagt om een cultuuromslag waarbij ingrijpende veranderingen moeten optreden in de onderlinge relaties tussen leerlingen en onderwijsgeevenden. Ebbens en Ettekoven (2000) vermelden dat er van zelfsturing bij de leerlingen in de door hen geobserveerde lessen weinig terug te vinden was, ook niet als de betrokken docent een langdurige nascholing had gevolgd.

In de VS kwam de belangstelling voor samenwerkend leren al veel eerder op gang. Toch blijkt ook daar samenwerkend leren een minder grote rol te spelen dan je zou verwachten. Kain (2003) citeert het werk van Grossman, Smagorinsky and Valencia (1999) die onderzoek hebben gedaan naar het feitelijke gebruik van activerende didactiek in het basis- en voortgezet onderwijs in de VS. Zij wijzen erop dat hoewel lerarenopleidingen onderwijsvernieuwing, waaronder activerende didactiek, promoten, daar in de praktijk maar weinig van terecht blijkt te komen en veel docenten nog steeds klassikaal lesgeven.

Ook Long (2009) benoemt de kloof tussen didactische theorieën en de dagelijkse lespraktijk. Hij merkt daarbij op dat de manieren waarop docenten lesgeven vaak verdacht veel lijken op de manier waarop ze zelf les hebben gekregen ondanks goede intenties tot onderwijsvernieuwing.

Docenten blijken dus niet zoveel gebruik te maken van samenwerkend leren als je op grond van de onderzoeksresultaten zou verwachten. De vraag is waarom dit zo is. In het hierna volgende stuk gaan we dieper in op factoren die het toepassen van samenwerkend leren kunnen belemmeren.

### **Belemmerende factoren**

Zoals eerder vermeld, is een eerste verklaring voor het beperkte gebruik van samenwerkend leren dat er bij veel docenten verwarring is over wat samenwerkend leren inhoudt (Ebbens en Ettekoven, 2009). Wanneer docenten bij samenwerkend leren alleen denken aan complexe vormen, is het niet zo verwonderlijk dat zij opzien tegen de omschakeling naar deze vorm van leren. Ebbens en Ettekoven pleiten ervoor dat docenten beginnen met eenvoudige en gemakkelijk toe te passen samenwerkingsstructuren en pas wanneer die goed werken stap voor stap meer complexe vormen van samenwerkend leren in te voeren.

Een andere verklaring voor het beperkte gebruik van samenwerkend leren ligt in de veranderende rol van de docent en zijn/haar relatie met de leerlingen. Samenwerkend leren kan tot onzekerheid bij zowel docenten als leerlingen leiden wanneer die niet gewend zijn op die manier te werken.

Haenen en Wessels (2005) schrijven dat lessen minder voorspelbaar verlopen naarmate leerlingen meer eigen inbreng hebben bij het behandelen van de lesstof. Dit kan tot onzekerheid bij docenten kan leiden. Ebbens en Ettekoven (2009) wijzen erop dat docenten bij samenwerkend leren meer verantwoordelijkheid

aan de leerlingen moeten overlaten, wat een bepaald risico met zich meebrengt. Ook schrijven Ebbens en Ettekoven (2000) dat veel docenten het moeilijk vinden om een balans te vinden tussen vasthouden en loslaten. Van der Linden en Haenen (1999) verwijzen eveneens naar dit loslaten. Zij zeggen daarover dat de zegswijze “Koning, keizer, admiraal – in je klaslokaal ben je het allemaal” nu wel echt verleden tijd is.

De verandering in de onderlinge verhoudingen tussen docenten en leerlingen kan ook bij leerlingen tot onzekerheid leiden. Bovendien kunnen docenten er volgens Kain (2003) niet vanuit gaan dat leerlingen hun enthousiasme voor samenwerkend leren delen. Zij bespreekt belemmeringen bij het toepassen van activerende didactiek in het hoger onderwijs in de VS. Zij haalt daarin diverse onderzoeken aan waaruit blijkt dat studenten lang niet altijd gecharmeerd zijn van de onderwijsvernieuwingen die docenten willen doorvoeren. Ook Ebbens en Ettekoven (2000) wijzen erop dat niet alleen docenten, maar ook leerlingen overtuigd moeten raken van de meerwaarde van samenwerkend leren.

Ebbens en Ettekoven (2000) plaatsen de omschakeling naar samenwerkend leren tevens in een breder kader. Zij verwijzen naar Boekaarts en Simons (1993) en hun visie op gedragsveranderingen. Docenten en leerlingen moeten in de gedragsveranderingsfase oude routines loslaten, wat bij beide groepen tot onzekerheid leidt. Zowel docenten als leerlingen moeten in deze fase gemotiveerd blijven om de verandering(en) vol te houden en om uiteindelijk tot een herstel van welbevinden te komen. Dit vergt veel overtuiging en inspanning van de docent.

Juist omdat het doorzetten van veranderingen veel overtuiging van de docent vergt, moet er kritisch worden gekeken naar oude opvattingen. Ebbens en Ettekoven (2000) verwijzen in dit kader naar Caine en Caine (1997), die stellen dat het op de lange termijn niet werkt als docenten nieuwe strategieën invoeren op basis van oude opvattingen. Volgens hen kan er pas verandering plaatsvinden als docenten hun opvattingen ter discussie stellen. Als factoren die het gebruik van samenwerkend leren kunnen belemmeren, noemen Ebbens en Ettekoven bijvoorbeeld de opvattingen van docenten dat leerlingen niets doen als ze niet precies verteld wordt wat ze moeten doen, dat zelfstandig werken van leerlingen een chaos met zich meebrengt en dat de meeste leerlingen eropuit zijn om de macht over te nemen.

Ebbens en Ettekoven (2000) wijzen er bovendien op dat de steun van de school nodig is om door bovengenoemde onzekere fase van gedragsverandering te komen. De beoogde veranderingen moeten aansluiten bij de visie van de school. Zij halen in dit kader een literatuurstudie en onderzoek van Ebbens en de Vries (1999) aan, waaruit blijkt dat het leiderschap in de school essentieel is voor de ontwikkeling van die visie. Tevens verwijzen zij naar Kwakman (1999), die vermeldt dat begeleiding en sociale steun – bijvoorbeeld in de vorm van feedback, supervisie, coaching, taakgerichte samenwerking en evaluatie – belangrijk zijn voor het consolideren van verandering.

Zelfs als docenten en leerlingen overtuigd zijn van het nut van samenwerkend leren, kan er nog sprake zijn van praktische belemmeringen die ervoor zorgen dat samenwerkend leren niet of weinig wordt gebruikt. Ebbens en Ettekoven (2000 en 2009) vermelden dat wanneer docenten niet gewend zijn aan samenwerkend leren, de omschakeling naar deze manier van leren zowel een tijdsinvestering als organisatietalent vergt. Ook geven Ebbens en Ettekoven (2000) aan dat complexere vormen van samenwerkend leren weliswaar tot een hoger leerrendement leiden, maar dat er in de praktijk vrij weinig ruimte is voor deze

vormen van samenwerkend leren omdat leerlingen ook basisvaardigheden en basisfeiten moeten leren.

Ook Kain (2003) noemt diverse praktische belemmeringen bij het gebruik van activerende didactiek.

While “student-centeredness” sounds compelling, however, I find myself hard-pressed at times to define and accomplish it. Our classroom practices are often constrained by practical considerations, such as students’ expectations and experiences, and by institutional realities, such as class size, required grading criteria, and instructor training. Add in theoretical implications, and teachers – particularly new ones – can find it quite a challenge to align classroom issues, theories of composition, and teaching strategies. The merger of practical realities and theoretical complexities tends to collapse the binary of teacher-centered/student-centered classrooms, in truth the very idea of a “centered” classroom. (Kain, 2003, p. 104)

In de literatuur zijn er dus diverse factoren terug te vinden die het gebruik van samenwerkend leren kunnen belemmeren. Het gaat hierbij onder andere om verwarring over de inhoud van samenwerkend leren, de onzekerheid die de veranderende rol van docenten en leerlingen met zich meebrengt, onderliggende opvattingen van docenten en leerlingen over samenwerkend leren, de visie en steun van de school en praktische belemmeringen zoals (beperkingen van) het curriculum, tijdgebrek en gebrek aan organisatietalent. In dit onderzoek kijken we of en hoe deze factoren terugkomen in de opvattingen van docenten moderne vreemde talen.

### **Opvattingen van docenten over samenwerkend leren**

In ons onderzoek hebben we ons gericht op opvattingen van docenten moderne vreemde talen over samenwerkend leren, omdat met name de opvattingen van docenten bepalend zijn voor hun handelen. Richards & Lockhart (1997) stellen vast dat opvattingen van docenten ten grondslag liggen aan alle beslissingen die docenten nemen met betrekking tot het lesgeven in brede zin. Zij onderscheiden een aantal bronnen waaruit opvattingen van docenten kunnen ontstaan en deelgebieden waarop deze opvattingen betrekking hebben.

### **Bronnen waaruit opvattingen van docenten kunnen ontstaan**

Opvattingen ontstaan naar aanleiding van ervaringen, door wat men geleerd heeft en op basis van inzichten die verworven zijn. Dit alles wordt in niet geringe mate beïnvloed door persoonlijkheidsfactoren. Richards en Lockhart (1997) onderscheiden de volgende 'bronnen' van opvattingen.

- Eigen ervaringen als taalleerder
- Ervaringen met wat goed werkt
- Lespraktijk binnen de school
- Persoonlijkheidsfactoren van de docent
- Principes gebaseerd op onderzoek, opleiding of methode

### **Deelgebieden waarover docenten opvattingen hebben**

Richards & Lockhart (1997) bespreken daarnaast een aantal deelgebieden waarover docenten opvattingen kunnen hebben:

- Doeltaal
- Leren
- Lesgeven
- Curriculum
- Het beroep

Voor het vaststellen van de opvattingen van de respondenten in ons onderzoek hebben wij deze indeling als referentiekader gebruikt. Om ons specifieke onderzoek beter te dienen hebben wij het op enkele punten aangepast. Hiervoor verwijzen we naar het theoretisch kader van de interviews.

### **III Context**

We hebben ons onderzoek uitgevoerd onder docenten moderne vreemde talen op twee scholen voor middelbaar onderwijs: school A en school B. Het betreft scholen met uitsluitend havo- en vwo-afdelingen.

School A is een kleinschalige bijzonder-neutrale school met ruim 900 leerlingen. Het is een overwegend 'witte' school. Ten opzichte van andere scholen in de regio profileert de school zich als een school waar voornamelijk klassikaal wordt lesgegeven.

School B heeft, naast de reguliere havo- en vwo-afdelingen, een aparte vwo-afdeling waar tweetalig onderwijs wordt gegeven. De school is onderdeel van een protestants-christelijke scholengroep. Het betreft een kleinschalige 'witte' school met een streekfunctie. School B heeft ca. 1260 leerlingen.

### **IV Methode**

#### **Respondenten en instrumenten**

Hieronder geven we kort weer hoe we ons onderzoek hebben opgezet. Voor een meer gedetailleerde beschrijving verwijzen we naar Bijlage 1.

Voor ons onderzoek hebben we alle docenten moderne vreemde talen van voornoemde twee scholen gevraagd een enquête in te vullen (in totaal achtendertig docenten). De enquête bestond uit drie delen. In het eerste deel gaven docenten informatie over zichzelf als docent en over de school. In het tweede deel gaven docenten aan wat zij aan samenwerkend leren doen en hoe ze dat vormgeven. Dit deel bestond uit negen stellingen, waarbij docenten konden kiezen uit de antwoordmogelijkheden 'nooit', 'soms', 'vaak' en 'altijd'. Het derde en laatste deel van de enquête geeft inzicht in de basisopvattingen van docenten over samenwerkend leren. Dit deel bestond uit negentien stellingen, waarbij docenten konden aangeven of ze het eens of oneens waren met de stelling of 'geen mening' hadden. Voor de opzet en afname van de enquête hebben we gebruik gemaakt van SurveyMonkey.

Vijfentwintig van de achtendertig docenten hebben de enquête ingevuld. Vijftien van hen waren bereid mee te werken aan een interview. Middels de enquête hebben we per school twee respondenten geselecteerd voor een interview. Per school kozen we een docent die in de enquête had aangegeven samenwerkend leren zinvol vindt te vinden en daar relatief veel gebruik van te maken en één docent die had aangegeven samenwerkend leren niet zinvol te vinden en/of daar relatief weinig gebruik van te maken. Zie voor een meer gedetailleerde beschrijving van de selectie van de interviewkandidaten Bijlage 1.

De interviews bestonden uit acht open vragen en duurden een uur. Op grond van de antwoorden op de (gesloten) vragen uit de enquête waren we bekend met een aantal basisopvattingen van de respondenten. De interviews bestonden geheel uit open vragen en boden ons de kans om meer de diepte in te gaan.

Ten slotte willen we hier nog opmerken dat terwijl wij als onderzoekers docenten de kans wilden bieden anoniem aan ons onderzoek mee te werken, de docenten zelf veel minder waarde bleken te hechten aan anonimiteit. Met hun toestemming hebben we dan ook een aantal gegevens en uitspraken in het verslag opgenomen waardoor voor collega's (mogelijk) duidelijk zal zijn om welke docenten het gaat.

### **Theoretisch kader enquête**

Bij het opzetten van de enquête hebben we de definitie van samenwerkend leren en het theoretisch kader met betrekking tot de voorwaarden waaraan samenwerkend leren moet voldoen gebruikt om stellingen te genereren voor deel 2 van de enquête: Wat doen docenten aan samenwerkend leren? Daarnaast hebben we op basis van de theorie over het nut van samenwerkend leren, de theorie over bevorderende en belemmerende factoren en de theorie over docentopvattingen stellingen gemaakt voor deel 3 van de enquête: Wat vinden docenten van samenwerkend leren? Voor details over het tot stand komen van de enquête zie Bijlage 1.

### **Theoretisch kader interviews**

Voor de interviews hebben we gebruik gemaakt van de theorie van Richards en Lockhart (1997) over docentopvattingen. Zij onderscheiden een aantal deelgebieden waar docenten opvattingen over hebben. Hieraan hebben wij het deelgebied 'opvattingen over leerlingen' toegevoegd en opvattingen over het beroep hebben we buiten beschouwing gelaten. Uit ons literatuuronderzoek blijkt dat ook de opvattingen van docenten over leerlingen van invloed zijn op hun motivatie om samenwerkend leren al dan niet toe te passen (zie Ebbens en Ettekoven, 2000, en Donna Kain, 2003). Omdat ons samenwerkend leren een didactische werkvorm is zijn de opvattingen over het beroep niet relevant voor ons onderzoek. Wij zijn daarmee uitgegaan van de volgende deelgebieden van docentopvattingen: opvattingen over de doeltaal, over leren, lesgeven, het curriculum en leerlingen.

Naast de deelgebieden onderscheiden Richards en Lockhart een aantal *bronnen* van docentopvattingen: eigen ervaringen als taalleerder, ervaringen met wat goed werkt, lespraktijk binnen de school, persoonlijkheidsfactoren en principes gebaseerd op opleiding, onderzoek of methode. Om een zo volledig mogelijk beeld te krijgen van de opvattingen van docenten ten aanzien van samenwerkend leren, hebben we de interviewvragen zo opgesteld dat daarin alle bronnen van

docentopvattingen worden aangesproken.

Schematisch ziet ons theoretisch referentiekader er dan uit als in Figuur 1. Op de horizontale as staan de bronnen van opvattingen die we gebruikt hebben bij het opstellen van de interviewvragen. Op de verticale as staan de deelgebieden waarvan we verwachtten dat de docenten er opvattingen over zouden hebben.

Bronnen van opvattingen →	Eigen ervaringen als taalleerder	Ervaringen met wat goed werkt	Lespraktijk binnen de school	Persoonlijkheidsfactoren	Principes gebaseerd op opleiding, onderzoek of methode
Opvattingen over de volgende deelgebieden:					
<b>doeltaal</b> in relatie tot samenwerkend leren (SL)					
<b>leren</b> irt SL					
<b>lesgeven</b> irt SL					
<b>curriculum</b> irt SL					
<b>leerlingen</b> irt SL					

Figuur 1: Theoretisch referentiekader interviews

## Analysemethode

### Dataverwerking

In Bijlage 2 staan de resultaten van de enquête. Per vraag is voor elke antwoordmogelijkheid weergegeven welk percentage respondenten dit antwoord heeft gekozen. Verder presenteren we een aantal opvallende uitkomsten bij de resultaten.

Van alle vier de interviews hebben we verslagen gemaakt (zie Bijlage 3). We hebben daarin de interviews samengevat en een aantal citaten opgenomen die naar ons idee de opvattingen van de docenten effectief illustreren. Uit de interviews hebben we alle docentopvattingen gedestilleerd die betrekking hebben op samenwerkend leren. Deze worden weergegeven bij de resultaten. Om de resultaten van de interviews van een achtergrond te voorzien hebben wij ze ingeleid met een korte typering per geïnterviewde.

### Data-analyse

De enquête hebben we gebruikt om een globaal beeld te krijgen van het gebruik van samenwerkend leren onder docenten moderne vreemde talen en de opvattingen van deze docenten over samenwerkend leren. Daarnaast hebben we de enquête gebruikt om interviewkandidaten te selecteren (zie Bijlage 1). De voor ons onderzoek meest relevante uitkomsten van de enquête presenteren we bij de resultaten.

De opvattingen die naar voren komen in de interviews hebben we gecategoriseerd aan de hand van de deelgebieden uit ons theoretisch referentiekader (Figuur 1). In de interviews zijn alle deelgebieden van



docentopvattingen naar voren gekomen. Ook het door ons toegevoegde deelgebied 'opvattingen over leerlingen' bleek een relevant deelgebied. Binnen de deelgebieden hebben we een onderscheid gemaakt tussen opvattingen die docenten motiveren en opvattingen die hen belemmeren om gebruik te maken van samenwerkend leren.

Ten slotte zijn er uit de interviews een aantal aanbevelingen van docenten naar voren gekomen om samenwerkend leren op schoolniveau te bevorderen. Deze hebben we opgenomen bij de implicaties voor scholen (zie 'Conclusies en discussie').

## V Resultaten

### Resultaten enquête

De enquête is gebruikt om vier interviewkandidaten te selecteren. Daarnaast heeft de enquête ons een globaal beeld gegeven of en hoe respondenten samenwerkend leren toepassen en wat hun opvattingen over samenwerkend leren zijn.

Uit de enquête komt naar voren dat 64% van de respondenten leerlingen vaak laat samenwerken. Meestal gaat dit om eenvoudige vormen van samenwerking. Ruim de helft van de respondenten laat leerlingen daarbij een gemeenschappelijk doel of concreet product nastreven. Opvallend is dat minder dan 50% van de docenten aangeeft 'vaak' of 'altijd' te voldoen aan de voorwaarden voor het slagen van samenwerkend leren (zie 'Theoretisch kader' voor meer informatie over de voorwaarden). We hebben het dan over positieve wederzijdse afhankelijkheid, individuele aanspreekbaarheid en directe interactie. Deze voorwaarden zijn noodzakelijk om zowel eenvoudige als complexe vormen van samenwerkend leren te laten slagen. Eenzelfde resultaat zien we bij de voorwaarden die vooral belangrijk zijn bij complexere vormen van samenwerkend leren: minder dan 50% geeft aan 'vaak' of 'altijd' te voldoen aan de voorwaarden 'aandacht voor sociale vaardigheden' en 'het evalueren en bijstellen van groepsprocessen'.

Verder valt op dat 73% van de ondervraagden de indruk heeft vanuit opleiding, vakliteratuur of cursus, dat samenwerkend leren zinvol is en 76% vindt dat het een positieve invloed heeft op het leerrendement. Wel 95% vindt eenvoudige vormen van samenwerking makkelijk te integreren in het curriculum. 43% vindt dit ook van complexe vormen van samenwerking. Circa 62% vindt dat het ontwerpen van lessen samenwerkend leren veel tijd kost en 43% vindt ze lastig te organiseren. Tussen de 40 en 50% van de respondenten heeft geen mening (of wil die niet geven) over de stimulans die sectie of school bieden ten aanzien van samenwerkend leren en of het binnen sectie en school een gangbare didactische werkvorm is. Tussen de 35 en 40% vindt dat samenwerkend leren niet wordt gestimuleerd door sectie of school en geen gangbare didactische werkvorm is binnen de sectie. Zie voor een compleet overzicht van de resultaten van de enquête Bijlage 2.

### Resultaten interviews

De verslagen van de interviews hebben we in Bijlage 3 opgenomen. We verwijzen daar op deze plek graag naar omdat de verslagen inspirerende illustraties bieden

van wat docenten doen om invulling te geven aan samenwerkend leren en wat ze doen om samenwerkend leren te laten slagen. We verwachten dat de citaten in de verslagen bij veel docenten tot herkenning zullen leiden.

Zowel in de enquêtes als in de interviews hebben we docenten gevraagd naar hun opvattingen over samenwerkend leren. Doordat de interviews, in tegenstelling tot de enquêtes, uit open vragen bestonden, konden docenten in de interviews zelf redenen aandragen waarom en wanneer zij samenwerkend leren al dan niet inzetten. Ook gaven de interviews hen de gelegenheid hun meningen te onderbouwen en het gebruik van samenwerkend leren te illustreren aan de hand van praktijkvoorbeelden.

Uit de reeks opvattingen die uit de interviews naar voren kwamen, hebben we eerst die opvattingen geselecteerd die betrekking hebben op samenwerkend leren en deze hebben we vervolgens gecategoriseerd naar deelgebied. Het gaat dan respectievelijk om de volgende deelgebieden: opvattingen over de doeltaal, over leren, lesgeven, het curriculum en leerlingen. Per deelgebied beginnen we steeds met een uitspraak van een docent die naar ons idee de opvatting(en) van de docent(en) effectief illustreert. Vervolgens geven we aan welke opvattingen de vier geïnterviewde docenten stimuleren om gebruik te maken van samenwerkend leren en welke opvattingen hen belemmeren om dat te doen.

We willen hier benadrukken dat het om *opvattingen* van een viertal docenten gaat. Deze komen niet altijd overeen met onze eigen opvattingen. Ook kan het zo zijn dat de docentopvattingen tegenspreken wat we in de vakliteratuur hebben gelezen over samenwerkend leren. Desondanks is het zo dat het nu juist de *opvattingen* van docenten zijn die hun gedrag sturen (Richards & Lockhart, 1997). Om de opvattingen die in de interviews naar voren komen van een achtergrond te voorzien geven we hieronder een kort portret van iedere geïnterviewde docent.

## **Portretten van geïnterviewde docenten**

### **Portret Docent 1**

*Eerstegraadsdocent, 40-50 jaar, meer dan 20 jaar leservaring, meer dan 20 lessen per week, vnl. in bovenbouw havo en vwo, regulier onderwijs*

Op de enquêtevraag of de docent vanuit opleiding, cursus of vakliteratuur de indruk heeft dat samenwerkend leren zinvol is, antwoordde deze docent 'nee'.

Desalniettemin maakt deze docent wel gebruik van samenwerkend leren en gaf daar zelfs een inspirerend voorbeeld van. Een belangrijk bezwaar van deze docent is dat samenwerkend leren meer voorbereidingstijd, lestijd en organisatietalent vergt. De docent had een aantal zeer nuttige tips waarmee het bezwaar van de voorbereidingstijd minder zwaar zou kunnen gaan wegen (zie 'Conclusies en discussie').

Daarnaast spelen bij deze docent persoonlijkheidsfactoren, de eigen leerervaringen en de leerervaringen van zijn kinderen een grote rol. De docent beschrijft zichzelf als 'no-nonsense' en krijgt zelf het liefst klassikaal les. Het ergert hem wanneer bij groepswork het tempo voor hem te laag ligt. Ook heeft hij bij zijn eigen kinderen geobserveerd dat groepsgenoten bij samenwerkingsprojecten geen gelijke bijdrage leveren of zich niet aan de afspraken houden. Hij vindt dat je leerlingen niet verantwoordelijk kunt maken voor het gedrag van groepsgenoten en wijst erop dat leerlingen niet per se leren van het groepsproces. Een ander belangrijk bezwaar is voor hem het gevaar dat sterkere leerlingen systematisch de

rol van 'hulpjuf' of 'hulpmeester' krijgen.

### **Portret Docent 2**

*Eerstegraadsdocent, 50+, 10-20 jaar leservaring, 15-20 lessen per week, vnl. in bovenbouw van vwo, regulier onderwijs*

Deze docent is een groot voorstander van samenwerkend leren en gaf in de enquête aan vaak gebruik te maken van zowel eenvoudige als complexe vormen van samenwerkend leren. Ook deze docent wijst erop dat samenwerkend leren meer voorbereidingstijd, lestijd en organisatietalent vergt, maar stelt daar tegenover dat wanneer samenwerkingsprojecten eerder hun nut hebben bewezen, die later juist weer minder voorbereidingstijd kosten. Ook geeft ze aan dat het samenwerkend leren haar veel positieve energie oplevert wanneer ze ziet dat leerlingen leren van het samenwerken en het leuk (gaan) vinden.

Tijdens haar universitaire opleiding raakte de docent overtuigd van de meerwaarde van samenwerkend leren. Daarnaast is ze van mening dat persoonlijkheidsfactoren veel invloed hebben op haar manier van lesgeven. De docent hecht veel waarde aan sociale interactie, geeft leerlingen graag het gevoel dat ze gehoord worden en houdt van het gevoel van saamhorigheid waar samenwerking vaak toe leidt. Verder omschrijft ze zichzelf als creatief en doelgericht en wijst ze erop dat je als docent voor het toepassen van samenwerkend leren zowel risico's moet durven nemen als doorzettingsvermogen moet hebben omdat je steeds weer nieuwe ideeën aan het uitproberen bent.

Curriculum en lesmaterialen bepalen volgens deze docent in belangrijke mate hoeveel ruimte er is voor samenwerkend leren. Belemmerende factoren kunnen volgens haar verder de samenstelling van de groep zijn of wanneer leerlingen niet lekker in hun vel zitten.

### **Portret docent 3**

*Eerstegraadsdocent, leeftijd tussen de 20 en 30, minder dan 3 jaar leservaring, 10-15 lessen per week in onder- en bovenbouw, tweetalig en regulier onderwijs*

Deze docent heeft relatief weinig leservaring. Zij zou op grond van het geleerde op de opleiding wel meer gebruik willen maken van samenwerkend leren. Zij denkt bij samenwerkend leren aan de meer complexe vormen van samenwerken.

Op dit moment zijn de grootte van de klassen en de daarmee samenhangende orde en wat de leerlingen gewend zijn doorslaggevend voor het al dan niet kiezen voor samenwerkend leren. In het tweetalig onderwijs en in de onderbouwklassen is het volgens haar makkelijker om samenwerkingsopdrachten te geven. Deze docent kiest er wel vaak voor leerlingen in tweetallen te laten samenwerken om afwisseling in werkvormen te bewerkstelligen.

In theorie vindt zij samenwerkend leren een mooi gegeven, maar in de praktijk is het soms lastig te controleren wat de opbrengst is, tenzij je leerlingen naar een concreet eindproduct laat toewerken. Het toewerken naar concrete eindproducten past in de reguliere afdeling niet goed binnen het curriculum.

Verder vindt zij het belangrijk als beginnend docent eerst grip te hebben op de basis. Daarbij komt dat zij samenwerkend leren niet als een doorslaggevende werkvorm ziet om leerdoelen te bereiken. Zij ziet samenwerkend leren wel als een goede manier, maar niet als de enige manier.

#### **Portret docent 4**

*Eerstegraadsdocent, leeftijd tussen de 40 en 50 jaar, 10-20 jaar leservaring, voornamelijk in reguliere bovenbouwklassen havo en vwo*

Voor deze docent is samenwerkend leren een manier om leerlingen met elkaar meer te laten bereiken dan ze alleen zouden kunnen bereiken. Als nadeel noemt ze dat je de inzet van allen nodig hebt. Toch vindt ze het een belangrijke activiteit om te leren samenwerken met het oog op vervolgopleidingen en daarna. Bij samenwerkend leren denkt deze docent aan de meer complexe vormen van samenwerken.

De docent wil benadrukken dat bij het inzetten van samenwerkend leren goed gekeken moet worden naar de kenmerken van een lesgroep (snelheid, zwakte) en het moment van inzetten in het jaar. Het moet zinvol zijn voor de groep en inhoudelijk meerwaarde hebben. Anders zet zij het liever in op een ander moment.

Samenwerkend leren kan ingezet worden door zowel beginnend docenten als ervaren docenten. Het uit handen geven van een stuk regie zal voor beginnend docenten lastig zijn. Het opzetten van lessen samenwerkend leren zal makkelijker worden naarmate de ervaring toeneemt.

Afgezien van docentvaardigheden heeft het curriculum van de school volgens haar invloed op de mate van gebruik. Binnen haar school is het curriculum bepaald en is maar beperkt ruimte voor grote opdrachten samenwerkend leren. Binnen de mogelijkheden raadt zij aan samenwerkend leren in te passen.

### **Opvattingen van deze vier docenten met betrekking tot samenwerkend leren**

#### **a. Opvattingen over het vak/de doeltaal**

Over het leren van vocabulaire zegt een docent die relatief veel gebruik maakt van samenwerkend leren:

“Wij leren woorden letterlijk van andere mensen. We literally take words out of people’s mouths.”

Bevorderende factoren

- Samenwerkend leren is nuttig bij het aanleren van de doeltaal. Door samen te werken leren leerlingen woorden van elkaar.
- Leerlingen hebben bij samenwerkend leren meer gelegenheid tot het spreken van de doeltaal dan wanneer ze klassikaal les krijgen.
- Leerlingen leren van elkaar wanneer ze kritisch naar elkaars teksten kijken.

Belemmerende factor

- Leerlingen gebruiken de doeltaal niet consequent wanneer ze samenwerken, waardoor het effect op de spreekvaardigheid kleiner is dan je als docent zou willen.

#### **b. Opvattingen over leren**

Een docent wijst erop dat leerlingen veel van elkaar kunnen leren:

“Two heads are better than one.”

Bevorderende factoren

- Leerlingen leren (de doeltaal) van elkaar door met elkaar te communiceren.
- Leerlingen moeten ook in vervolgopleidingen en daarna samenwerken. Ze leren niet alleen de doeltaal, maar ze leren ook samenwerken.

Belemmerende factoren:

- Wanneer de taakverdeling tussen zwakkere en sterkere leerlingen systematisch onevenwichtig is, is de leeropbrengst voor de sterkere leerlingen gering.
- Het is soms lastig te controleren wat de leeropbrengst is tenzij je naar een concreet eindproduct toewerkt.
- De leeropbrengst is niet optimaal wanneer er geen tijd is om te reflecteren op de opdrachten.

### **c. Opvattingen over lesgeven**

Over het ontwikkelen van ideeën voor samenwerkend leren zegt een docent met een volledige baan:

“Als je die volledige baan niet hebt...je hebt een halve baan en je gaat ontwikkelen en echt nadenken, dan heb je dus een hele baan.”

Bevorderende factoren

- Samenwerkend leren biedt meer afwisseling.
- Samenwerkend leren versterkt de onderlinge band doordat er meer interactie plaatsvindt.
- Kleine klassen en klassen die gewend zijn de doeltaal als voertaal te gebruiken bevorderen het gebruik van samenwerkend leren.
- Een methode die veel ruimte biedt voor samenwerkend leren en eerder ontwikkelde (effectieve) lessen die daarna weinig voorbereiding vergen, bevorderen het gebruik van samenwerkend leren.

Belemmerende factoren

- De voorbereiding, organisatie en begeleiding van – met name complexe vormen van - samenwerkend leren vergen veel tijd en aandacht, terwijl docenten vaak de tijd ontbreekt om te reflecteren op wat ze doen en nieuwe ideeën te ontwikkelen.
- Samenwerkend leren vergt veel van je klassenmanagement. Wanneer leerlingen niet gewend zijn om samen te werken en/of niet gewend zijn de doeltaal als voertaal te gebruiken, vergt dit vooral in het begin een grotere inspanning van de docent.
- Als docent moet je risico's durven nemen en veel doorzettingsvermogen hebben omdat je steeds weer nieuwe ideeën aan het uitproberen bent.

- Samenwerkend leren brengt onzekerheid met zich mee omdat de uitkomst minder vaststaat.
- Grote klassen en weinig ruimte belemmeren het gebruik van samenwerkend leren.

#### **d. Opvattingen over het curriculum**

Een docent die relatief veel gebruik maakt van samenwerkend leren geeft aan dat samenwerkend leren vaak meer lestijd vergt:

“Klassikaal is sneller. Het is echt puur een tijds kwestie. Het is een kwestie van een geschikt moment [voor samenwerkend leren] vinden in het curriculum.”

Bevorderende factor

- Een curriculum dat niet/minder vastligt, biedt meer ruimte voor samenwerkend leren.

Belemmerende factoren

- Samenwerkend leren vergt meer lestijd, terwijl hiervoor (lang) niet altijd ruimte is in het curriculum, zeker wanneer je grotere samenwerkingsopdrachten wil inplannen of wanneer je eindexamenklassen hebt.
- Niet alle onderwerpen lenen zich goed voor samenwerkend leren.
- Het toewerken naar een concreet product past niet goed binnen het curriculum, terwijl je daarmee nu juist beter het rendement van samenwerkend leren kunt bepalen.

#### **e. Opvattingen over leerlingen**

Een docent die relatief veel gebruik maakt van samenwerkend leren wijst op het positieve effect van samenwerkend leren op de motivatie van leerlingen:

“Leerlingen hebben bij samenwerkend leren het gevoel dat ze gehoord worden.”

Bevorderende factoren

- Leerlingen vinden samenwerkend leren vaak leuker dan klassikale lessen.
- Samenwerkend leren spreekt bepaalde leerlingen erg aan.
- Leerlingen hebben bij samenwerkend leren het gevoel dat ze gehoord worden en dat hun inbreng wordt gewaardeerd, wat goed aansluit bij hun behoeften in deze leeftijdsfase.
- Leerlingen ervaren meer veiligheid wanneer ze samenwerken en meer van elkaar leren dan wanneer ze klassikaal les krijgen.
- Onderbouwklassen zijn makkelijker te sturen in samenwerkend leren dan bovenbouwklassen.

Belemmerende factoren

- De samenstelling van de groep, gebrek aan inzet van leerlingen (op een

- bepaald moment) en leerlingen die (op een bepaald moment) niet lekker in hun vel zitten, kunnen samenwerkend leren belemmeren.
- Een risico van samenwerkend leren is dat niet alle leerlingen een gelijke bijdrage leveren en/of dat leerlingen zich niet aan gemaakte afspraken houden. Het is dan niet eerlijk om een groepscijfer te geven.
  - Wanneer er een groepscijfer wordt gegeven en leerlingen verantwoordelijk zijn voor een deeltaak, kan de angst dat hun individuele bijdrage niet goed wordt beoordeeld voor sommige leerlingen stress opleveren.
  - Reguliere bovenbouwgroepen (in tegenstelling tot groepen die tweetalig onderwijs volgen) hebben een instelling die minder geschikt is voor samenwerkend leren.
  - Snellere leerlingen kunnen lijden onder het voor hen te trage groepstempo.
  - Samenwerkend leren is voor autistische leerlingen niet altijd geschikt.

### Resultaten methode: theoretisch kader interviews

Bij het verwerken van de interviews zijn we tot de conclusie gekomen dat ons theoretisch referentiekader (Figuur 1) moet worden aangepast. Beide aanpassingen betreffen bronnen van docentopvattingen. De bron 'ervaringen met wat goed werkt' vinden wij te beperkt geformuleerd. 'Leservaring' dekt naar ons idee de lading beter. Docenten hebben immers niet alleen ervaring met wat goed werkt, maar ook met wat minder goed werkt. Daarnaast kwam uit de interviews een nieuwe bron van opvattingen naar voren, namelijk de ervaringen van de docent als ouder. De opvattingen van de docent met betrekking tot samenwerkend leren kunnen ook voortkomen uit de verhalen van de eigen kinderen en de gesprekken die docenten voeren met de leerkrachten van hun kinderen. Wanneer we ons theoretisch referentiekader aanpassen op deze twee punten, dan ziet dat er uit als in Figuur 2.

Bronnen van opvattingen →	Eigen ervaringen als taalleerder	Leservaring	Lespraktijk binnen de school	Persoonlijkheidsfactoren	Principes gebaseerd op opleiding, onderzoek of methode	Ervaringen als ouder
Opvattingen over de volgende deelgebieden:						
<b>de doeltaal</b> in relatie tot samenwerkend leren (SL)						
<b>leren</b> irt SL						
<b>lesgeven</b> irt SL						
<b>het curriculum</b> irt SL						
<b>leerlingen</b> irt SL						

Figuur 2: Aangepast theoretisch referentiekader interviews

We hebben ervoor gekozen de bronnen van de opvattingen niet te noteren bij de resultaten van de interviews. Om een zo volledig mogelijk beeld te krijgen van de

docentopvattingen, was het zinnig om de interviewvragen zo op te stellen dat alle bronnen werden aangesproken. Bij de analyse van de resultaten bleek echter dat niet altijd met zekerheid vast te stellen is uit welke bron een opvatting voortkomt. Opvattingen komen ook vaak voort uit meerdere bronnen. Denk hierbij bijvoorbeeld aan de opvatting 'Samenwerkend leren is nuttig bij het aanleren van de doeltaal. Door samen te werken, leren leerlingen woorden van elkaar'. Deze opvatting kan voortkomen uit datgene wat de docent heeft meegekregen uit opleiding of onderzoek, maar de opvatting kan uiteraard ook voortkomen uit de leservaring van de docent of zelfs uit de eigen ervaringen als taalleerder.

## **VI Conclusies en discussie**

### **Antwoord op de onderzoeksvragen**

Hoofdvraag:

Welke opvattingen hebben docenten moderne vreemde talen over het nut van samenwerkend leren?

Uit de enquête en de interviews blijkt dat de opvattingen van de respondenten met betrekking tot het nut van samenwerkend leren verdeeld zijn. Toch kunnen we ook constateren dat meer dan driekwart van de respondenten de indruk heeft dat samenwerkend leren nuttig is. Meer dan 75% van de respondenten denkt dat samenwerkend leren een positief effect heeft op het leerrendement en meer dan 80% verwacht dat de sociale en communicatieve vaardigheden positief worden beïnvloed. Daar waar het de motivatie en het zelfvertrouwen van leerlingen, de onderlinge verhoudingen tussen leerlingen en het efficiënte gebruik van lestijd betreft, is 50 tot 70% overtuigd van het positieve effect van samenwerkend leren.

We kunnen dus concluderen dat een meerderheid van de respondenten overtuigd is van het nut van samenwerkend leren en zich bewust is van het positieve effect op verschillende aspecten van de onderwijsleersituatie.

Subvragen:

1. Welke factoren motiveren of belemmeren docenten moderne vreemde talen om gebruik te maken van samenwerkend leren?

Samenvattend kunnen we zeggen dat de motiverende en belemmerende factoren die uit de interviews naar voren zijn gekomen betrekking hadden op de deelgebieden vak/doeltaal, leren, lesgeven, curriculum en leerlingen. Op al deze gebieden hebben we zowel motiverende als belemmerende factoren gevonden. Het verwachte positieve effect van samenwerkend leren op vak/doeltaal, leren, lesgeven en leerlingen zou als overkoepelende motiverende factor genoemd kunnen worden, vooral met betrekking tot leerrendement en sociale en communicatieve vaardigheden.

Belemmerende factoren om samenwerkend leren al dan niet te



gebruiken zijn voor een deel conform aan wat wij in de literatuur hebben gevonden. In ons onderzoek kwamen onder andere tijdgebrek, complexiteit van de werkvorm en de vereiste organisatie en een aantal opvattingen van docenten over leerlingen naar voren als belemmerende factoren. Ook twijfels over een evenwichtige taakverdeling, de schoolcontext en het curriculum werden soms als belemmerend ervaren. Verwarring over de inhoud van samenwerkend leren en de onzekerheid die de veranderde rol van docenten en leerlingen met zich meebrengt kwamen wel naar voren maar lijken een minder prominente rol te spelen.

Een aantal belemmerende en motiverende factoren uit het deelgebied 'opvattingen over leerlingen' zijn wij we niet expliciet tegengekomen in de literatuur en vormen daarmee een aanvulling op de literatuur. Verder hebben wij nog een drietal belemmerende factoren gevonden die wij niet zijn tegengekomen in of die in tegenspraak zijn met de literatuur. Bij de theoretische implicaties gaan wij hier nader op in.

2. Hebben de opvattingen die een remmende factor vormen betrekking op het karakter van samenwerkend leren zelf of op praktische belemmeringen?

Bij het 'karakter' vroegen we ons af of docenten het nut van samenwerkend leren wel (voldoende) inzien en of zij voldoen aan de noodzakelijke voorwaarden voor het slagen van samenwerkend leren. De enquête heeft ons antwoord gegeven op beide vragen. Ruim driekwart van de respondenten geeft aan de indruk te hebben dat samenwerkend leren een meerwaarde heeft. Tevens blijkt uit de enquête dat minder dan de helft van de respondenten aangeeft 'vaak' of 'altijd' te voldoen aan de noodzakelijke voorwaarden voor het slagen van samenwerkend leren.

Uit de interviews komen belemmerende opvattingen van docenten naar voren die vooral praktisch van aard zijn. Uitzondering hierop is de opvatting dat een risico van samenwerkend leren is dat de taakverdeling niet evenwichtig is. Deze opvatting vinden we zowel terug bij het deelgebied 'leren' als bij het deelgebied 'leerlingen'. Hierbij was niet vast te stellen of de belemmerende opvatting te maken heeft met de voorwaarden voor het slagen van samenwerkend leren, en daarmee het karakter van samenwerkend leren zelf, of met praktische belemmeringen.

3. Is de theorie van Richards en Lockhart (1997) een bruikbare theorie om docentopvattingen vast te stellen?

De theorie van Richards en Lockhart over docentopvattingen bleek voor ons onderzoek zeer bruikbaar. Wel hebben we de deelgebieden waar docenten opvattingen hebben en de bronnen aangepast om beter aan te sluiten bij ons onderzoek. Wij hebben daarmee het theoretische kader van Richards en Lockhart breder gemaakt.

## **Opvallende resultaten**

Meer dan driekwart van de respondenten heeft de indruk dat samenwerkend leren een meerwaarde heeft. Wel 64% geeft aan leerlingen vaak te laten samenwerken. Meer dan de helft laat leerlingen daarbij een concreet doel of product nastreven.

Maar minder dan helft van de respondenten voldoet 'vaak' of 'altijd' aan de overige voorwaarden voor het slagen van samenwerkend leren (toekennen van deeltaken, wederzijdse afhankelijkheid, aanleren sociale vaardigheden, aangepaste klasopstelling en evaluatie).

Dit onderzoek heeft een aantal motiverende en belemmerende factoren opgeleverd die een aanvulling vormen op wat wij in de literatuur hebben gevonden over samenwerkend leren. Eén belemmerende factor was in tegenspraak met de literatuur.

Onze aanpassing van het theoretisch kader van Richards en Lockhart (1997) heeft zijn nut bewezen in ons onderzoek en kan ook nuttig zijn voor toekomstig onderzoek naar docentopvattingen.

De interviews bieden daarnaast inspirerende illustraties van wat docenten doen om invulling te geven aan samenwerkend leren en wat ze doen om dat te laten slagen.

## **Resultaten versus hypothese**

Wij verwachtten dat de opvattingen die docenten motiveren en remmen om gebruik te maken van samenwerkend leren grotendeels zouden aansluiten bij de voor- en nadelen die in de literatuur genoemd worden. Dit bleek ook zo te zijn, maar daarnaast hebben we een aantal motiverende en belemmerende factoren leren kennen die niet zo concreet in de literatuur genoemd worden en daarmee een aanvulling vormen op ons theoretisch kader.

Verder verwachtten wij dat de opvattingen die docenten motiveren en remmen in hun gebruik van samenwerkend leren enerzijds betrekking hebben op (het nut) van de werkvorm zelf en anderzijds op praktische belemmeringen. In ons onderzoek kwamen beide naar voren, maar lag de nadruk op de praktische belemmerende factoren.

De theorie van Richards en Lockhart bleek goed bruikbaar maar behoefde wel enige aanpassing om goed aan te sluiten bij ons onderzoek.

## **Theoretische implicaties**

Uit ons onderzoek blijkt in hoeverre de opvattingen van de docenten die we hebben geïnterviewd aansluiten bij de voor- en nadelen van samenwerkend leren zoals die in de literatuur genoemd worden en in hoeverre zij daar een aanvulling op vormen. Tevens is uit ons onderzoek gebleken in hoeverre de opvattingen van de docenten die wij hebben geïnterviewd aansluiten bij de theorie van Richards en Lockhart over deelgebieden en bronnen van docentopvattingen.

De opvattingen die docenten motiveren en remmen om gebruik te maken van samenwerkend leren blijken grotendeels aan te sluiten bij de voor- en nadelen die in de literatuur genoemd worden. Uitzondering hierop vormen opvattingen over leerlingen. Deze uitkomst is vooral frappant omdat wij voor ons onderzoek dit deelgebied hebben toegevoegd aan de theorie van Richards en Lockhart over docentopvattingen. De bevorderende factoren die genoemd worden in het deelgebied 'opvattingen over leerlingen' zijn weliswaar samen te vatten als positieve effecten op de motivatie van leerlingen (belangrijke bevorderende factor in de literatuur), maar bieden extra inzicht in de redenen waarom samenwerkend leren motiverend is voor leerlingen (volgens deze docenten).

Ook een aantal belemmerende factoren die docenten noemden binnen het

deelgebied 'opvattingen over leerlingen' hebben we niet (zo expliciet) teruggevonden in de door ons besproken literatuur. Zo gaf een docent aan terughoudend te zijn in het toekennen van deeltaken. De reden hiervoor bleek te zijn dat de deeltaken sommige leerlingen stress opleveren wanneer er een groeps cijfer wordt toegekend omdat deze leerlingen bang zijn dat hun individuele bijdrage niet goed zal worden beoordeeld.

Dat wij de opvattingen binnen het deelgebied 'opvattingen over leerlingen' niet zo expliciet in de literatuur hebben teruggevonden, zou kunnen komen doordat de opvattingen niet representatief zijn voor de opvattingen van docenten in het algemeen. Het zou echter ook kunnen dat hier een kans ligt voor onderzoekers om de door de docenten ervaren motiverende en belemmerende factoren nader te onderzoeken.

Wanneer we de nuancering in het deelgebied 'opvattingen over leerlingen' buiten beschouwing laten, blijkt dat de bevorderende factoren die docenten noemden allemaal terug te vinden zijn in de literatuur. Een mooie aanvulling op de door Ebbens en Ettekoven (2000, 2009) genoemde tijdsinvestering die de omschakeling naar samenwerkend leren vergt, is dat docenten erop wezen dat eerder ontwikkelde (effectieve) lessen die daarna weinig voorbereidingstijd vergen het gebruik van samenwerkend leren bevorderen. Het woord 'investering' is hier dus op zijn plaats. De tijd die de docent aanvankelijk investeert, levert op langere termijn een tijdsbesparing op.

Ook de belemmerende factoren die docenten noemden, zijn grotendeels terug te vinden in de literatuur (afgezien van de factoren die genoemd worden bij het deelgebied 'opvattingen over leerlingen'). Slechts drie belemmerende factoren zijn niet zo expliciet terug te vinden in de door ons besproken literatuur of spreken de literatuur tegen. Een belemmerende opvatting die veel docenten zullen herkennen, en die een mooie aanvulling vormt op de literatuur, is dat samenwerkend leren weliswaar meer gelegenheid biedt tot het spreken van de doeltaal, maar dat je als docent niet altijd kunt voorkomen dat leerlingen terugvallen op hun moedertaal, met name wanneer zij zich buiten gehoorsafstand van de docent bevinden. Een docentopvatting die de literatuur deels tegenspreekt is dat wanneer de taakverdeling tussen sterkere en zwakkere leerlingen systematisch onevenwichtig is, de leeropbrengst voor sterkere leerlingen gering is. Ebbens en Ettekoven (2009) geven aan dat uit divers onderzoek blijkt dat de leerling die de uitleg geeft, het meest profiteert van de interactie. Uiteraard komt er bij samenwerkend leren echter meer kijken dan alleen uitleg geven. Daarnaast rijst hier de vraag in hoeverre je als docent kunt zorgen voor een evenwichtiger taakverdeling. Het (beter) voldoen aan de randvoorwaarden zou hier mogelijk helpen. Een laatste opvatting die we niet zo expliciet in de literatuur zijn tegengekomen is dat niet alle onderwerpen zich even goed lenen voor samenwerkend leren.

In hoeverre de belemmerende opvattingen die de docenten noemden inderdaad een verklaring bieden voor de kloof tussen theorie en praktijk, zal er uiteraard van afhangen hoeveel docenten de opvattingen uit ons onderzoek delen. Om dat te kunnen bepalen, is meer onderzoek nodig.

De theorie van Richards en Lockhart over docentopvattingen bleek voor ons onderzoek zeer bruikbaar. Onze eigen toevoeging van het deelgebied 'opvattingen over leerlingen' bleek bijzonder nuttig. Daarnaast hebben we één bron van opvattingen aangepast ('leservaring' i.p.v. 'ervaringen met wat goed werkt') en hebben we een bron toegevoegd: 'ervaringen als ouder'. Wij hebben daarmee het

theoretische kader van Richards en Lockhart breder gemaakt en vermoeden dat onze aanpassingen ook nuttig zullen blijken voor toekomstig onderzoek naar docentopvattingen.

## Implicaties voor scholen

Ons onderzoek geeft zowel een globaal beeld van de opvattingen van de docenten moderne vreemde talen op de scholen waar we ons onderzoek hebben uitgevoerd als concrete voorbeelden van wat er precies leeft bij vier docenten moderne vreemde talen. De onderzoeksresultaten werpen licht op de manier waarop docenten samenwerkend leren inzetten en op opvattingen die docenten motiveren om gebruik te maken van samenwerkend leren en opvattingen die hen tegenhouden samenwerkend leren (op grotere schaal) in te zetten. De door de docenten in de interviews genoemde 'bevorderende factoren' kunnen een inspiratiebron vormen voor andere docenten. De door de docenten genoemde 'belemmerende factoren' kunnen voor scholen aanleiding zijn om te inventariseren of deze bezwaren ook op hun school leven en te kijken wat daar aan gedaan kan worden.

De enquête biedt zowel inzicht in de mate waarin docenten naar eigen zeggen gebruik maken van samenwerkend leren als de manier waarop ze dat vormgeven. Ruim 64% van de respondenten gaf in de enquête aan vaak gebruik te maken van samenwerkend leren. Het overige deel gaf aan daar soms gebruik van te maken. Opvallend is dat van alle respondenten minder dan de helft aangeeft 'vaak' of 'altijd' te voldoen aan de noodzakelijke voorwaarden om samenwerkend leren te laten slagen (zie Theoretisch kader). Hier valt voor scholen naar ons idee veel winst te behalen. We verwachten dat zowel leerlingen als docenten meer succeservaringen zullen hebben wanneer aan deze voorwaarden wordt voldaan.

Verder is het voor zowel schoolleiders als docenten interessant om, aan de hand van de onderzoeksresultaten, te kijken wat docenten in de praktijk beweegt om *wel* gebruik te maken van samenwerkend leren. De motivatie dat het voorbereiden van samenwerkend leren aanvankelijk vaak meer tijd kost, maar op de langere termijn vaak een tijdsbesparing oplevert, kan docenten bijvoorbeeld inspireren om (vaker) gebruik te maken van samenwerkend leren. Ook biedt het onderzoek concrete voorbeelden van de feitelijke toepassing van samenwerkend leren die als inspiratie kunnen dienen. De algemene opvatting dat leerlingen van elkaar kunnen leren, zoals we die ook in de literatuur terugvinden, zal weinig opzien baren. De opvatting dat leerlingen van elkaar leren wanneer ze samen een tekst schrijven en kritisch naar (de inhoud en structuur van) elkaars alinea's kijken, kan docenten daarentegen inspireren om dit in hun eigen lessen uit te proberen. De interviewverslagen bieden nog meer voorbeelden van de (succesvolle) toepassing van samenwerkend leren. Ter illustratie noemen we hier twee inspirerende voorbeelden die uit de interviews naar voren zijn gekomen.

Zo laat een docent leerlingen in groepen een ondernemingsplan maken voor een buurtwinkel. Dat plan presenteren ze in de doeltaal aan de klas. De docent laat leerlingen pas op het laatste moment weten wie het plan moet presenteren. Daarmee zorgt de docent voor individuele aanspreekbaarheid. Ook zullen leerlingen zo kritischer naar elkaar luisteren, omdat ze geneigd zullen zijn de presentatie van hun groepsgenoot te vergelijken met de manier waarop ze het plan zelf zouden hebben gepresenteerd.

Een andere docent geeft tips om leerlingen te motiveren voor samenwerkend

leren. De docent wijst erop dat het belangrijk is een onderwerp te kiezen dat aansluit bij de belevingswereld van de leerlingen. Ook humor of het inbrengen van een eigentijds element bevorderen de motivatie. Zo laat deze docent leerlingen een hedendaagse versie schrijven van Romeo en Juliet, waarbij niet twee families elkaars rivalen zijn, maar bijvoorbeeld twee hedendaagse voetbalteams.

Daarnaast bieden de docentenopvattingen die uit ons onderzoek naar voren zijn gekomen naar ons idee ruim voldoende stof voor scholen om een (nadere) discussie aan te gaan over het nut en de haalbaarheid van samenwerkend leren op hun school en te zoeken naar oplossingen voor (praktische) belemmeringen. Essentieel daarbij is dat ook de belemmerende opvattingen van docenten worden erkend. We kunnen nog zo lovend schrijven over samenwerkend leren, docenten onderzoeksresultaten onder de neus schuiven of hen trainingen aanbieden, het draagvlak voor samenwerkend leren zal niet groter worden zolang (praktische) belemmeringen niet erkend worden.

Een belemmerende factor die (deels) betrekking heeft op de werkvorm zelf zijn de uit het onderzoek naar voren gekomen twijfels van docenten over het nut van samenwerkend leren wanneer er sprake is van een systematisch onevenwichtige taakverdeling. Een eerste stap kan hier zijn te onderzoeken in hoeverre dit bezwaar kan worden ondervangen door te kijken naar de eerder aangehaalde noodzakelijke voorwaarden voor het slagen van samenwerkend leren. De voorwaarden 'positieve wederzijdse afhankelijkheid' en 'individuele aanspreekbaarheid' kunnen bijvoorbeeld zorgen voor een evenwichtiger taakverdeling.

Een voorbeeld van een praktische belemmering is de opvatting (die overigens aansluit bij de literatuur) dat de voorbereiding, organisatie en begeleiding van – met name complexe vormen van samenwerkend leren – veel tijd en aandacht vergen, terwijl docenten vaak weinig tijd hebben om te reflecteren op wat ze doen en nieuwe ideeën te ontwikkelen. Eén docent doet de volgende suggesties voor het oplossen van deze praktische belemmering:

- Om ervoor te zorgen dat docenten dat wat ze in cursussen leren naar hun eigen lespraktijk vertalen, zouden scholen docenten (wekelijks) 'verplichte' tijd kunnen geven voor reflectie en om nieuwe ideeën te ontwikkelen.
- Scholen zouden het uitwisselen van lesideeën (meer) kunnen stimuleren. Vooral de succesverhalen van andere docenten die zijn uitgewerkt in concrete stappenplannen zijn erg nuttig. Er is behoefte aan ideeën voor samenwerkend leren die niet al te veel voorbereiding vergen en die tot een hogere leeropbrengst leiden.

Voor die scholen waar samenwerkend leren geen gangbare werkvorm is, is het belangrijk er stil bij te staan dat de switch naar activerende didactiek – waaronder samenwerkend leren – een cultuuromslag vergt. Dit brengt met zich mee dat er tijd en gelegenheid moet zijn voor docenten om te reflecteren op het eigen handelen en om nieuwe lesideeën te ontwikkelen.

Ook zouden wij scholen willen meegeven bij de aanschaf van methodes en het vaststellen van het curriculum kritisch te kijken naar de ruimte die de methode en het curriculum bieden voor samenwerkend leren.

Voor ons onderzoek voerde het te ver om te meten hoeveel docenten de opvattingen delen die uit het onderzoek naar voren zijn gekomen. Verder onderzoek kan hier uitkomst bieden. Wanneer scholen naar aanleiding van ons onderzoek de

discussie aangaan om nader te bepalen in hoeverre samenwerkend leren op hun school zinvol en haalbaar is, zal echter ook blijken hoeveel docenten de opvattingen delen van de docenten uit ons onderzoek.

## **Persoonlijke implicaties**

Omdat wij als docenten nog maar relatief kort werkzaam zijn in het voortgezet onderwijs, vroegen we ons af waar de weerstand van docenten vandaan komt om samenwerkend leren (op grotere schaal) in te zetten. Specifieker vroegen we ons af of (sommige) docenten terughoudend zijn in het gebruik van samenwerkend leren omdat ze de meerwaarde er niet van inzien of niet weten hoe ze samenwerkend leren vorm moeten geven om het te laten slagen *of* dat zij op praktische belemmeringen stuiten waar wij (nog) niet bekend mee zijn/waren.

De enquête beantwoordt een aantal van onze vragen. Een ruime meerderheid van de respondenten gaf aan de indruk te hebben dat samenwerkend leren zinvol is. Opvallend is dat blijkt, zoals hierboven beschreven, dat relatief weinig docenten in de praktijk voldoen aan de voorwaarden om samenwerkend leren te laten slagen.

De interviews hebben ons een concreter beeld gegeven van wat er op het gebied van samenwerkend leren leeft bij (een aantal) docenten moderne vreemde talen. Ten eerste willen we hier opmerken dat wij zowel de vele redenen die docenten noemden om samenwerkend leren *wel* te gebruiken als de succesvolle praktijkvoorbeelden die zij beschreven als zeer inspirerend hebben ervaren. Daarnaast herkennen we ook een aantal pijnpunten nu we zelf meer ervaring hebben opgedaan in het voortgezet onderwijs. Hieronder stippen we de opvattingen uit het onderzoek aan die ons het meest opvielen.

Ten eerste herkennen wij de praktische belemmering dat samenwerkingsopdrachten meestal meer voorbereidingstijd en lestijd vergen en bovendien niet altijd in het curriculum passen. Dit laatste geldt vooral voor eindexamenklassen. Daarnaast herkennen we een aantal opvattingen van docenten over leerlingen die ons soms ook remmen in het gebruik van samenwerkend leren. We hebben het dan over de samenstelling van de groep, gebrek aan inzet van leerlingen (op een bepaald moment) en leerlingen die (op een bepaald moment) niet lekker in hun vel zitten.

Daarnaast kunnen we ons voorstellen dat complexere vormen van samenwerkend leren waarbij ook buiten lestijd moeten worden samengewerkt een risico met zich meebrengen. We kunnen ons voorstellen dat, ook wanneer je als docent wel voldoet aan de noodzakelijke voorwaarden voor samenwerkend leren, je niet in alle gevallen kunt afdwingen dat alle leerlingen een gelijke bijdrage leveren of zich aan de gemaakte afspraken houden.

Hoewel de docenten uit het onderzoek naar ons idee dus valide argumenten hebben tegen het gebruik van samenwerkend leren (in bepaalde situaties), motiveren de voordelen van samenwerkend leren (leerrendement, motivatie, verbetering van de onderlinge verhoudingen) ons als docent om te blijven zoeken naar gelegenheden waarbij het zinvol en haalbaar is om samenwerkend leren in te zetten. Het (h)erkennen van de pijnpunten biedt ons de handvatten om dat op een pragmatische manier te doen.

Op de school waar Antoinette werkt, is vanuit de directie de wens kenbaar gemaakt dat er binnen de school meer gebruik wordt gemaakt samenwerkend leren en andere vormen van activerende didactiek. Antoinette wil zich in de toekomst dan

ook graag inzetten om te kijken in hoeverre het op grotere schaal toepassen van samenwerkend leren op haar school haalbaar is en hoe dit naar de praktijk kan worden vertaald.

Ook binnen de sectie Engels op de school waar Ellen lesgeeft leeft de wens meer gebruik te maken van activerende didactiek. Daarbij is het een van de teamdoelen om als docenten van elkaar te leren en 'best practices' op dit gebied uit te wisselen. Ellen wil graag een positieve bijdrage leveren aan dit proces met de kennis en inzichten die zij heeft verworven tijdens dit onderzoek.

## **Reflectie**

Bij de opzet van ons onderzoek hebben wij ons door het kader van het onderzoek (de opleiding tot eerstegraads docent) en de daarmee samenhangende beperkte tijd slechts kunnen richten op een relatief kleine groep respondenten. De relevantie van ons onderzoek is daarmee beperkt, maar biedt wel veel aanknopingspunten voor verder onderzoek onder een grotere groep respondenten. Gebruik van het door ons verbreedde theoretisch kader van Richards & Lockhart raden wij daarbij van harte aan.

Dit onderzoek is voor ons een inspirerende zoektocht geweest, waarbij wij door het (h)erkennen van pijnpunten handvatten hebben gekregen om samenwerkend leren op een zinvolle manier in te zetten, maar vooral ook door het lezen en praten over de vele voordelen en inspirerende voorbeelden van samenwerkend leren. Wij denken dat ons onderzoek daarnaast een aantal zinvolle aanbevelingen voor de scholen heeft opgeleverd en voor eventueel vervolgonderzoek.

Ellen Haanschoten  
Antoinette van der Haagen

## VII Literatuurlijst

- Boekaerts, M. & Simons, P.R.J. (1993). *Leren en Instructie, psychologie van de leerling en het leerproces*. Assen: Dekker & van de Vegt.
- Caine, R.N. & Caine, G. (1997). *Education on the Edge of Possibility*. Alexandria: ASCD.
- Cohen, E. (1994). Restructuring the Classroom: Conditions for Productive Small Groups. *Review of Educational Research*, 64 (1), 1-35.
- Craik, F.I.H. & Lockhart, R.S. (1972). Levels of Processing: A Framework for Memory Research. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 11, 671-684.
- Ebben, S. & Ettekovén, S. (2000). *Actief leren. Bevorderen van verantwoordelijkheid van leerlingen voor hun eigen leerproces*. Groningen: Wolters Noordhoff.
- Ebbens, S. & Ettekovén, S. (2009). *Effectief leren. Basisboek*. Groningen: Noordhoff Uitgevers.
- Ebbens, S. & Ettekovén, S. (2009a). *Samenwerkend leren. Praktijkboek*. Groningen: Noordhoff Uitgevers.
- Ebbens, S. & Vries, A. de (1999). *Gedeeld leiderschap, een studie naar management en leiderschap in het voortgezet onderwijs*. VLPC: Hoevelaken.
- Grossman, P.L., Smagorinsky, P. & Valencia, S. (1999). Appropriating Tools for Teaching English: A Theoretical Framework for Research on Learning to Teach. *American Journal of Education*, 108, 1-29.
- Haenen, J. & Wessels, H. (2005). Nieuwe leren voert naar vertrouwd terrein. *Didactief*, 10, 20-21.
- Holkenborg, M. et al. (2010) De effectiviteit van activerende werkvormen: Is leren effectiever als een activerende werkvorm wordt toegepast? Artikel Praktijkgericht Onderzoek IVLOS Alfacluster. Geraadpleegd op 24 juli 2012 van [igitur-archive.library.uu.nl](http://igitur-archive.library.uu.nl).
- Johnson, D.W. & Johnson, R.T. (2009). An Educational Psychology Success Story: Social Interdependence Theory and Cooperative Learning. *Educational Researcher*, 38, 365-379.
- Kain, D.J., (2003) Teacher-Centered versus Student-Centered: Balancing Constraint and Theory in the Composition Classroom, *Pedagogy*, 3 (1), 104-114.
- Kwakman, K. (1999). *Leren van docenten tijdens hun beroepsloopbaan. Studies naar professionaliteit op de werkplek in het voortgezet onderwijs*. Proefschrift Katholieke Universiteit Nijmegen. Nijmegen: Kwakman.
- Lamberigts, R.J.A.G. (1988). Cooperatief leren. In: B. Creemers e.a. (red.), *Onderwijskundig Lexicon*. Alphen aan den Rijn: Samsom.
- Linden, J. van der & Haenen, J. (1999). Samenwerkend leren: van theorie via onderzoek naar onderwijspraktijk. In: N. Deen e.a. (red.), *Handboek Leerlingbegeleiding*. Alphen aan den Rijn: Samsom.
- Long, M.H. (2009). Methodological Principles for Language Teaching. In: M.H. Long & Doughty, C.J. (red.), *The Handbook of Language Teaching*. Oxford, Engeland: Wiley-Blackwell.
- Nelissen, J.M.C. (1995). Interactief reken-wiskunde onderwijs. *Tijdschrift voor nascholing en onderzoek van het reken-wiskunde onderwijs*, 14 (1), 35-44.
- Richards, J.C. & Lockhart, C. (1997). *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. Cambridge, Engeland: Cambridge University Press.
- Schouten-van Parreren, C. (1983). Wisseling van de wacht in de vreemde-talendidactiek: De receptief-handelingspsychologische benadering. *Levende Talen*, 378, 22-29.



- Stevens, R.J. & Slavin, R.E. (1995). The Cooperative Elementary School: Effects on Students' Achievement, Attitudes and Social Relations. *American Educational Research Journal*, 32 (2), 321-351.
- Swain, M. (1985). Communicative Competence: Some Roles of Comprehensible Input and Comprehensible Output in Its Development. In S.M. Gass & C.G. Madden (red.), *Input in Second Language Acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Swain, M. & Lapkin, S. (1995). Problems in Output and the Cognitive Processes They Generate: A Step Towards Second Language Learning. *Applied Linguistics*, 16, 371-391.
- Vedder, P. (1985). *Cooperative Learning: A Study on Processes and Effects of Cooperation between Primary School Children*. 's-Gravenhage: SVO.
- Veenman, S., Koenders, L. & Burg, M. van der (2001) Coöperatief leren in het voortgezet onderwijs: evaluatie van een scholingsprogramma. *Pedagogiek*, 21e jaargang, nr. 3, 228-241.
- Verhoeven, Nel (2011). *Wat is onderzoek?/Methoden en technieken voor het Hoger onderwijs*. Den Haag: Boom Lemma uitgevers.
- Westhoff, G. (2008). *Een "Schijf van vijf" voor het vreemdetalenonderwijs (revisited)*. Enschede: Nationaal Bureau Moderne Vreemde Talen.
- Wiersema, B. & Oudenhoven, J.P. van (1992). Effects of Cooperation on Spelling Achievement at Three Age Levels (Grades 2, 4 and 6). *European Journal of Psychology of Education*, VII, 95-108.