

DR. SPENCER KAGAN EN MIGUEL KAGAN

COÖPERATIEVE LEERSTRATEGIEËN

BEWERKING O.L.V. CAROLA RIEMENS

HANDBOEK
COÖPERATIEF
LEREN

Inhoudsopgave

Inleiding

8

Deel 1: Coöperatieve leerstrategieën: theorie en onderzoek

Hoofdstuk 1: Veelgestelde vragen

11

Hoofdstuk 2: Wat zegt onderzoek?

29

- 2.1 Experimenteel onderzoek naar coöperatieve leerstrategieën
- 2.2 Onderzoek naar didactische structuren

29
34

Hoofdstuk 3: Waarom werken coöperatieve leerstrategieën?

37

- 3.1 De theorie van coöperatieve leerstrategieën
- 3.2 De klassieke leertheorie
- 3.3 De sociale leertheorieën
- 3.4 Breinvriendelijk onderwijs
- 3.5 Motivatietheorieën
- 3.6 De theorie van de individuele verschillen
- 3.7 De theorie van de verwachtingen
- 3.8 De kracht van de situatie

38
38
41
44
47
50
53
55



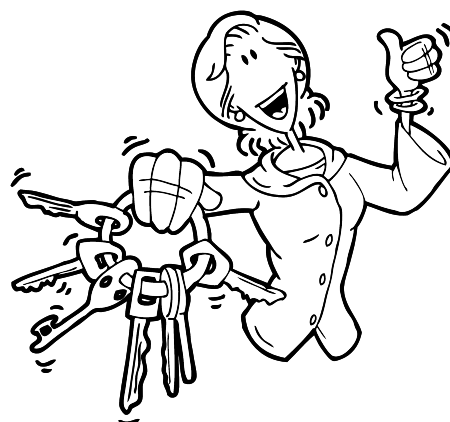
Deel 2: De zeven sleutels tot succes

Hoofdstuk 4: Zeven sleutels tot succes

59

- 4.1 Sleutel 1: Didactische structuren
- 4.2 Sleutel 2: Teams
- 4.3 Sleutel 3: Klassenmanagement
- 4.4 Sleutel 4: KlasBouwers
- 4.5 Sleutel 5: TeamBouwers
- 4.6 Sleutel 6: Sociale vaardigheden
- 4.7 Sleutel 7: Basiscriteria GIPS

60
62
64
64
66
66
67



Hoofdstuk 5: Sleutel 1 – Didactische structuren

73

- 5.1 Wat is een didactische structuur?
- 5.2 Een betere manier om les te geven en te leren
- 5.3 Van coöperatieve lessen naar didactische structuren
- 5.4 Didactische structuren optimaliseren de betrokkenheid
- 5.5 Didactische structuren verschaffen een omvangrijk, ingebouwd curriculum
- 5.6 Hoe kies ik de juiste didactische structuur?
- 5.7 De geschiedenis en toekomst van didactische structuren
- 5.8 Didactische structuren stap voor stap

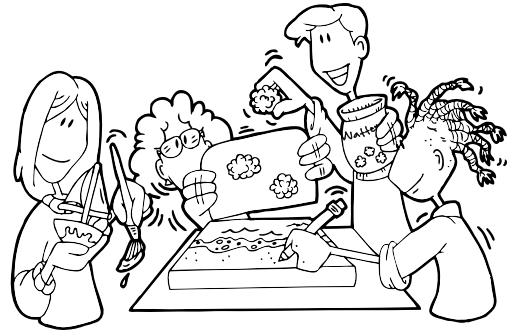
73
74
76
78
78
79
88
91

Hoofdstuk 6: Sleutel 2 – Teams	109
6.1 Het coöperatieve basisteam	109
6.2 Heterogene teams	111
6.3 Willekeurige teams	115
6.4 Door leerlingen gekozen teams	118
6.5 Homogene teams	119
6.6 Afscheidsactiviteiten	122
Hoofdstuk 7: Sleutel 3 – Klassenmanagement	125
7.1 De coöperatieve managementstijl	126
7.2 Context voor samenwerking creëren	133
7.3 Management van aandacht	137
7.4 Management van geluid	139
7.5 Management van tijd	140
7.6 Management van materialen	141
7.7 Management van energie	142
7.8 Problemen tussen leerlingen of in het team	142
Hoofdstuk 8: Sleutel 4 – KlasBouwers	147
8.1 De vijf doelstellingen van KlasBouwers	147
8.2 KlasBouwers: didactische structuren en activiteiten	148
8.3 Groepsstructurering	158
Hoofdstuk 9: Sleutel 5 – TeamBouwers	165
9.1 De vijf doelstellingen van TeamBouwers	165
9.2 TeamBouwers: didactische structuren en activiteiten	166
Hoofdstuk 10: Sleutel 6 – Sociale vaardigheden	183
10.1 Willen en kúnnen samenwerken	183
10.2 Sociale vaardigheden en het ingebouwde curriculum	184
10.3 Vijf strategieën om de ontwikkeling van sociale vaardigheden te bevorderen	185
10.4 Structuren en structureren	185
10.5 Sociale rollen en openingszinnen	190
10.6 Model staan	194
10.7 Bekrachtiging	195
10.8 Reflecteren en plannen	197
10.9 Problemen oplossen in de coöperatieve groep	199
10.10 Omgaan met onderlinge conflicten	210
Hoofdstuk 11: Sleutel 7 – Basiscriteria GIPS	215
11.1 Kritische vragen met betrekking tot GIPS	216
11.2 Gelijke Deelname	216
11.3 Individuele Aanspreekbaarheid	220
11.4 Positieve Wederzijdse Afhankelijkheid	225
11.5 Simultane Actie	231
11.6 Een GIPS-analyse	235

Deel 3: Coöperatieve projecten, lessen en beoordeling

Hoofdstuk 12: Coöperatieve projecten

- 12.1 Werkstukken: de beginselen
- 12.2 De didactische structuur Team Werkstuk
- 12.3 Didactische structuren om teamprojecten te bespreken en te presenteren
- 12.4 Feedback en reflectie



239

239

242

243

247

Hoofdstuk 13: Coöperatieve lessen plannen

- 13.1 Uitdagingen in het beginstadium
- 13.2 Lessen ombouwen naar coöperatieve lessen
- 13.3 Reeksen didactische structuren
- 13.4 Multi-structurele lessen
- 13.5 De Grote Vier

251

251

252

256

257

262

Hoofdstuk 14: Beoordeling en waardering

- 14.1 Voorwaarden voor deskundig beoordelen
- 14.2 Coöperatieve leerstrategieën en leerlingen beoordelen
- 14.3 Tips voor het beoordelen
- 14.4 Cijfers geven
- 14.5 Samen leren, individueel beoordelen

265

265

268

269

271

272

Hoofdstuk 15: Motivatie zonder beloningen en competitie

- 15.1 Valkuilen bij het motiveren van leerlingen
- 15.2 Motivatietechnieken die werken

275

275

279

Deel 4: Bijlagen

- Bijlage 1: Overzicht van werkbladen (als download beschikbaar)
- Bijlage 2: Casestudies Kagan Coöperatief Leren

289

290

Literatuur

296

Hoofdstuk 1: Veelgestelde vragen



Wetenschappelijk onderzoek levert al jarenlang overweldigend bewijs ten gunste van coöperatief leren. Dat was al zo toen ik – meer dan dertig jaar geleden – de eerste versie van dit boek schreef. De meeste leraren vroegen mij destijds al niet meer *of* coöperatieve leerstrategieën werkten, maar *hoe* ze werkten. Toch waren er ook veel onderwijsgeevenden die zich sceptisch of afwerend toonden.



Bovenal werden er veel vragen gesteld. De vragen waren onder te verdelen in drie soorten:

- **Praktisch:** *Hoe vaak gebruik je coöperatieve leerstrategieën?*
- **Filosofisch:** *Bereidt de overstap naar coöperatieve leerstrategieën leerlingen wel goed voor op onze concurrentiewereld?*
- **Onwetendheid en weerstand:** *Leidt het werken met coöperatieve leerstrategieën niet tot problemen met klassenmanagement?*

Deze vragen worden nog steeds gesteld. Daarnaast komen er nieuwe vragen bij. Onderwijsgeevenden willen weten of en hoe coöperatieve leerstrategieën aansluiten op gedifferentieerd leren en hoe het past bij onderwijs op maat. Bovendien staan leraren vaak onder druk om de toetsresultaten te verbeteren, waardoor ze veel vragen stellen die betrekking hebben op toetsen, evalueren en beoordelen.

Daarom beginnen we deze uitgave met het beantwoorden van 31 veelgestelde vragen. De vragen zijn nog steeds een mix van praktische en filosofische zorgen, gecombineerd met vragen die voortkomen uit weerstand tegen een ingrijpende verandering. En inderdaad: de overstap naar het werken met coöperatieve leerstrategieën betekent een radicale ommekeer. Daarom is het logisch dat onderwijsgeevenden veel vragen stellen.

Zoek de vraag die voor jou relevant is

Het is niet de bedoeling dat je dit hoofdstuk in één keer uitleest. We hebben het zo geschreven dat je gemakkelijk de antwoorden kunt vinden op vragen die voor jou van belang zijn. De meeste antwoorden zijn voorzien van verwijzingen naar hoofdstukken waarin de kwestie verder wordt uitgediept. We hopen dat de antwoorden je helpen bij je continue reflectieproces.

Van traditioneel leren naar coöperatieve leerstrategieën

Van...	→	Naar...
Een goede groep is een stille groep.	→	Leren betekent een gezonde dosis rumoer.
Houd je ogen op je eigen werkblad.	→	Help de ander om het op te lossen.
Zit stil.	→	Ga kijken wat de anderen hebben gedaan.
Praten is spieken.	→	Praten is leren.

De vragen in een oogopslag

Prestaties verbeteren

1. De druk om de prestaties te verbeteren is hoog. Hoe sluiten coöperatieve leerstrategieën aan op directe instructie en de noodzaak om de toetsresultaten te verbeteren?
2. De druk om aan het curriculum te voldoen is hoog. Hoe kan ik aan het curriculum voldoen als ik tijd moet vrijmaken voor discussies met leerlingen, voor het bevorderen van een positieve sfeer in de groep en zelfs voor energizers?
3. Op onze school werken we uitsluitend met vernieuwingen die steunen op wetenschappelijk onderzoek. Zijn coöperatieve leerstrategieën gebaseerd op wetenschappelijk onderzoek?



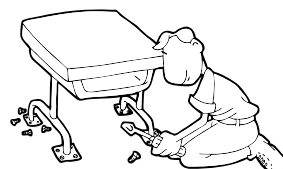
Lessen voorbereiden

4. Is het tijdrovend om coöperatieve lessen voor te bereiden? Als ik ingewikkelde coöperatieve lessen moet plannen, sta ik voortaan overdag voor de groep en kan ik 's nachts mijn lessen voorbereiden.
5. Hoe kan ik coöperatieve leerstrategieën inpassen in mijn onderwijsaanbod?
6. Hoe vaak kan ik coöperatieve leerstrategieën het beste inzetten?



Klassenmanagement

7. Het meubilair in mijn lokaal kan niet worden verplaatst. Hoe kan ik dan coöperatieve leerstrategieën toepassen?
8. Als de leerlingen allemaal tegelijk mogen reageren, wordt het toch een hels kabaal? Hoe houd ik mijn groep dan in de hand?
9. Zitten de leerlingen tijdens de hele les verdeeld in teams?
10. Wat doe ik met leerlingen die vaak afwezig zijn?



Cijfers, beloningen

11. Hoe geef je een cijfer voor teamwerk?
12. Er zijn mensen die alle vormen van beloning willen afschaffen omdat dit de intrinsieke motivatie zou ondermijnen. Maar in de Kagan-structuren zijn complimenten en feestjes opgenomen om waardering te tonen. Hoe kan ik dat met elkaar rijmen?



Lastige leerlingen

13. Sommige leerlingen weigeren met anderen samen te werken of kunnen dat niet. Hoe kan ik daar iets aan doen?
14. Ik heb een paar leerlingen in de groep die alleen maar uit het raam staren. Ze werken niet eens alleen, laat staan in teams. Wat kan ik daaraan doen?



Anderslerenden

15. Kleuters zijn van nature egocentrisch. Kun je coöperatieve leerstrategieën ook bij kleuters toepassen?
16. Ik geef les aan (een aantal) begaafde leerlingen. Zijn coöperatieve leerstrategieën ook voor hen geschikt?
17. Ik heb leerlingen in de groep met specifieke onderwijsbehoeften. Wat doe ik met hen tijdens een coöperatieve les?



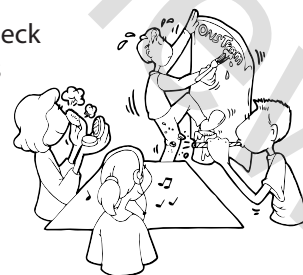
Differentiatie

18. Hoe verhoudt frequent gebruik van coöperatieve leerstrategieën zich tot de behoefte aan gedifferentieerd onderwijs? Enkele leerlingen in mijn groep zijn veel verder dan andere; hoe kan ik ze dan met elkaar in een team plaatsen en hetzelfde werk laten doen?
19. Sommige leerlingen hebben een voorkeur voor interpersoonlijk/sociaal leren, andere niet. Hoe verhouden coöperatieve leerstrategieën zich tot de meervoudige-intelligentietheorie?



Mogelijke nadelige effecten

20. Als ik een leerling een beurt geef, luister ik naar zijn antwoord. Ik check of hij het goed heeft begrepen en kan hem zo nodig corrigeren. Als alle leerlingen in tweetallen of teams werken, hoe kan ik dan controleren of ze de leerstof begrijpen en hoe geef ik corrigerende feedback? Hoe voorkom ik dat ze elkaars verkeerde inzichten overnemen?
21. Lopen goede leerlingen vertraging op als ze moeten samenwerken met zwakkere leerlingen? Klopt het dat we onze goede leerlingen gebruiken om de zwakkere te helpen?
22. Is het zo dat groepswork voor de één extra werk betekent, terwijl anderen achterover kunnen leunen?
23. Leerlingen kennen de lesstof niet half zo goed als de leraar. Is het niet zo dat 'de ene blinde de andere leidt' bij de coöperatieve leerstrategieën?
24. Als een team een gezamenlijke beslissing moet nemen of één presentatie moet kiezen, betekent dit dan dat leerlingen zich moeten conformeren en hun individualiteit opgeven?
25. Zijn de didactische structuren niet te strikt? Zijn het geen methoden om het gedrag te manipuleren? Hoe zit het met de behoefte van leerlingen om kennis op te bouwen?
26. Past het wel om leerlingen les te geven op basis van coöperatieve leerstrategieën, terwijl we ze moeten klaarstomen voor een concurrentiewereld?
27. Zijn leerlingen goed voorbereid op de overgang naar hbo of universiteit als wij ze steeds laten werken met coöperatieve leerstrategieën? Kunnen ze die werkwijze (met hoorcolleges) dan aan?



Waarom Kagan Coöperatief Leren?

28. Ik werk met het directe-instructiemodel en dat werkt prima. Waarom zou ik overstappen op coöperatieve leerstrategieën?
29. Zijn er ook andere methoden op het gebied van coöperatief leren? Wat is er zo bijzonder aan de coöperatieve leerstrategieën van Kagan?



Waar kan ik beginnen? Hoe overtuig ik anderen?

30. Sinds ik de Kagan-structuren gebruik, heb ik een heel andere kijk gekregen op lesgeven. De leerlingen bereiken meer en vinden het leuker op school. Hoe kan ik anderen overtuigen om de coöperatieve leerstrategieën te gaan gebruiken?
31. Ik heb de bewijzen gezien en ik ben vast van plan om de didactische structuren te gaan gebruiken. Waar kan ik beginnen?



Prestaties verbeteren

1 De druk om de prestaties te verbeteren is hoog. Hoe sluiten coöperatieve leerstrategieën aan op directe instructie en de noodzaak om de toetsresultaten te verbeteren?



Er gaan twee verkeerde veronderstellingen schuil in deze vraag:

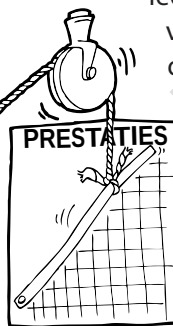
- Onderwijsgeevenden gaan er vaak van uit dat er meer directe instructie nodig is om de toetsresultaten te verbeteren.
- Onderwijsgeevenden gaan ervan uit dat coöperatieve leerstrategieën tegenover directe instructie staan.

Om de misvatting uit de wereld te helpen dat meer directe instructie nodig is om de leerresultaten te verbeteren, hoeven we alleen maar naar de harde cijfers te kijken. Wetenschappers als Robert Marzano en John Hattie voerden diverse meta-analyses uit op duizenden onderwijsonderzoeken om antwoord te vinden op de vraag wat echt werkt om het onderwijs te verbeteren. De overzichten van beiden tonen aanzienlijke stijgingen in de leerprestaties aan als leraren coöperatieve leerstrategieën toepassen. We gaan dieper in op deze en andere onderzoeksgegevens in *hoofdstuk 2: Wat zegt onderzoek?*

Ook het idee dat coöperatieve leerstrategieën haaks staan op directe instructie kunnen we weer spreken. Daarvoor hoeven we alleen maar te kijken naar de manier waarop ervaren leraren de didactische structuren toepassen. Zij gebruiken de didactische structuren vaak om leerlingen te laten reflecteren op concepten die in de vorm van directe instructie naar voren zijn gebracht, om overzichten te maken van deze concepten of om vaardigheden te oefenen die klassikaal zijn aangeboden.

Een voorbeeld: de leraar heeft aan de hand van directe instructie een rekenvaardigheid uitgelegd en daar voorbeelden van gegeven. Na de directe instructie verdeelt hij de leerlingen in tweetallen voor een TweePraat, waarbij ze om de beurt de vaardigheid hardop verwoorden. De leraar geeft bijvoorbeeld de opgave ' $8 + 4 = \dots$ '. Leerling A van het tweetal zegt: "Ik splits 4 in 2 en 2 want 8 en 2 erbij

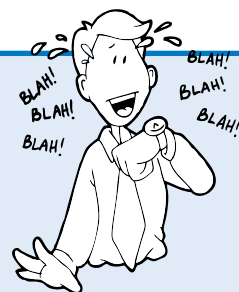
is 10, en nog 2 erbij is 12." Coöperatieve leerstrategieën zijn meer een aanvulling dan een vervanging van directe instructie; de structuren worden gebruikt om het leren dat plaatsvindt via directe instructie te ondersteunen.



Vaak is een deskundige presentatie of uitleg van de informatie of vaardigheid nodig om het te kunnen leren. In zo'n geval kun

je coöperatieve leerstrategieën zonder directe instructie vergelijken met 'de ene blinde die de andere leidt'. Directe instructie zonder coöperatieve leerstrategieën leidt echter vaak tot een les die het ene oor ingaat en het andere oor weer uit.

2 De druk om aan het curriculum te voldoen is hoog. Hoe kan ik aan het curriculum voldoen als ik tijd moet vrijmaken voor discussies met leerlingen, voor het bevorderen van een positieve sfeer in de groep en zelfs voor energizers?



Als het je hoogste doel is om zoveel mogelijk leerstof te behandelen, dan kun je maar beter voor de groep gaan staan, snel praten en geen enkele vraag of discussie toestaan. Zo jaag je er heel veel stof doorheen – maar je leerlingen zullen er weinig van begrijpen of onthouden. En ze hebben er al helemaal geen plezier in.

Het is een nobel streven om aan het curriculum te willen voldoen, maar alleen als dat betekent dat je zodanig lesgeeft dat leerlingen de lesstof begrijpen en waarderen. Daarvoor is het nodig dat je af en toe je mond houdt. Dat je leerlingen zelf aan het woord laat. Door de dialoog aan te gaan en uiteenlopende standpunten te bespreken, ontnemen leerlingen betekenis aan de leerstof.

Leerlingen versterken hun vaardigheden door begeleiding en coaching van klasgenoten. Het is bewezen dat we veel meer onthouden van wat we *zeggen* dan van wat we *horen*. Er bestaat een omgekeerde relatie tussen het praatje van de leraar en het leren van de leerlingen: hoe langer de leraar praat, hoe minder de leerlingen zeggen, en hoe minder ze dus onthouden.

Daar komt nog bij dat informatie in onze huidige wereld snel achterhaald is. De waarde die gehecht kan worden aan kennis van bijvoorbeeld een ingenieur of psycholoog is naar schatting minder dan vijf jaar. Dat wil zeggen dat de helft van de informatie die leerlingen tijdens hun studie opdoen, binnen vijf jaar verouderd is. Dit heeft gevolgen voor onze manier van lesgeven. Als we leerlingen willen uitrusten met de juiste vaardigheden voor succes, dan moeten we ze een liefde voor leren meegeven. Want om succesvol te zijn, moeten onze leerlingen hun leven lang blijven leren. We doen ze dus tekort als ze wel goede resultaten halen voor een toets, maar ondertussen een hekel krijgen aan de leerstof; als ze hopen na hun schooltijd nooit meer een boek open te hoeven slaan. Door te bouwen aan een goede sfeer in de groep (met KlasBouwers, TeamBouwers en energizers) creëer je een positief leerklimaat dat bijdraagt aan het fundamentele doel: liefde voor leren opwekken.

De energizers hebben ook nog een andere functie. Onze hersenen kunnen maar een bepaalde hoeveelheid informatie opnemen en dan moeten we de gegevens gaan verwerken. Dat herken je vast als je weleens naar een lezing bent geweest waarbij je aandacht afdwaalde, terwijl de spreker maar doorpraatte. Bovendien kunnen we best een tijdje stil blijven zitten, maar daarna kunnen we onze impulsen om te bewegen nog maar met moeite bedwingen. Door regelmatig tijd in te lassen om de leerstof te verwerken en om te bewegen (breinpauses en energizers), houdt een goede leraar de energie in de groep hoog en de geest alert.

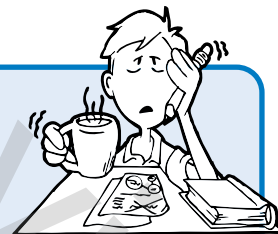
3 Op onze school werken we uitsluitend met vernieuwingen die steunen op wetenschappelijk onderzoek. Zijn coöperatieve leerstrategieën gebaseerd op wetenschappelijk onderzoek?



Jazeker! Coöperatief leren heeft wellicht de sterkste empirische onderzoeksbasis van welke onderwijsvernieuwing dan ook. Meer dan duizend onderzoeken tonen de positieve effecten van coöperatieve leerstrategieën aan op het gebied van schoolresultaten, sociaal-emotionele ontwikkeling, cognitieve ontwikkeling, plezier in lessen en tal van andere uitkomsten. Zie *hoofdstuk 2: Wat zegt onderzoek?*

Lessen voorbereiden

4 Is het tijdrovend om coöperatieve lessen voor te bereiden? Als ik ingewikkelde coöperatieve lessen moet plannen, sta ik voortaan overdag voor de groep en kan ik 's nachts mijn lessen voorbereiden.



Goede coöperatieve lessen hebben helemaal geen complexe lesopbouw, voorbereiding of bijzondere materialen nodig. Zodra je als leraar een aantal simpele structuren kent en die met de juiste leerinhoud gebruikt, wordt elke les een coöperatieve les. Zorg dat jij en je leerlingen eerst de simpele structuren goed beheersen. Dan kun je die structuren later gebruiken in een coöperatieve les met meerdere didactische structuren.

Jaren geleden, toen het toepassen van coöperatieve leerstrategieën nog in de kinderschoenen stond, dachten we dat coöperatieve didactische lessen de traditionele lessen moesten vervangen. In die tijd leek dat een goed idee, omdat er een stevige onderzoeksbasis was die dat concept ondersteunde. Inmiddels begrijpen we echter dat het geen doen is voor leraren om overdag les te geven en 's avonds complexe coöperatieve lessen voor te bereiden. We leerden al snel: onderzoek kan van alles bewijzen, maar daar hebben we niks aan als leraren het niet kunnen implementeren. Daarom zijn we gaan kijken hoe je coöperatieve leerstrategieën in de bestaande lessen kunt inbouwen. Onze stelling is dat je iedere les interactiever en boeiender kunt maken door de didactische structuren in te zetten.

We geloven nog steeds in de kracht van inhoudelijk sterke coöperatieve lessen en we denken dat er een belangrijke rol is weggelegd voor het voorbereiden van deze lessen (zie *hoofdstuk 13: Coöperatieve lessen plannen*). Dit soort lessen betekenen een geweldige leerervaring voor leerlingen, die ze mislopen wanneer je uitsluitend simpele structuren gebruikt.

5 Hoe kan ik coöperatieve leerstrategieën inpassen in mijn onderwijsaanbod?



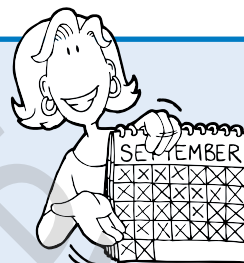
Leraren die didactische structuren gebruiken, herontwerpen hun lessen niet; hun lessen worden herontworpen. Hoe kan dat? In onze aanpak ligt de nadruk niet op lessen coöperatief leren. We bouwen de coöperatieve leerstrategieën in als onderdeel van elke les door het gebruik van didactische structuren.

Een voorbeeld: Als voorbereiding van een les kan een leraar **TweeGesprek Op Tijd** inzetten om de bestaande kennis te toetsen of om de leerlingen te laten nadenken over wat ze graag zouden willen leren. Na een korte inleiding kan de leraar de leerlingen een **TweePraat** laten doen om de kernpunten door te nemen. Nadat een vaardigheid is voorgedaan, kunnen de leerlingen die vaardigheid oefenen middels **Tweetal Coach**. Tot slot kan de leraar nog een **TeamBewering** laten uitvoeren over wat de leerlingen hebben geleerd.

Dit klinkt misschien als een enorme hoeveelheid voorbereiding. In feite kan een leraar die ervaring heeft met didactische structuren deze les met weinig of geen voorbereiding uitvoeren. Zo'n leraar heeft bijvoorbeeld **TweeGesprek Op Tijd** al zo vaak gedaan dat het een tweede natuur is geworden om de instructie daarmee te onderbreken. Zonder enige voorbereiding, door eenvoudigweg de structuren te gebruiken, heeft deze leraar zijn lessen veranderd in actieve, boeiende coöperatieve lessen.

Wat we hier beschrijven is niet het startpunt in het gebruik van de didactische structuren, het is het punt waar je uitkomt. Aanvankelijk zul je slechts af en toe een **TweeGesprek Op Tijd** (of andere simpele structuur) gebruiken. Later voeg je daar andere structuren aan toe en gaandeweg veranderen de lessen zonder interactie in intense coöperatieve lessen.

6 Hoe vaak kan ik coöperatieve leerstrategieën het beste inzetten?

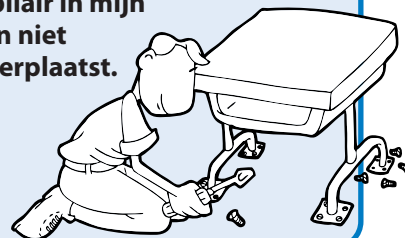


Er is geen antwoord op deze vraag. Doorgaans neemt het aantal structuren dat leraren inzetten geleidelijk toe als ze er vertrouwd mee raken en nadat ze trainingen hebben gevolgd. In het begin gebruikt een leraar misschien alleen af en toe **TweePraat** of **TweeGesprek Op Tijd**. Als hij merkt hoe goed deze didactische structuren werken – de leerlingen zijn meer betrokken bij de les, vinden de les leuker, onthouden meer – zal de leraar ze vaker gaan gebruiken. Later, als deze didactische structuren een vast onderdeel van de lessen zijn geworden, zal de leraar er andere structuren aan toevoegen.

We raden je aan om in het begin aan de veilige kant te blijven. Begin met simpele didactische structuren. Als jij en je leerlingen eenmaal gewend zijn aan deze structuren, zul je ze vanzelf vaker gebruiken en ook andere didactische structuren gaan toepassen. Leraren die ervaring hebben met de didactische structuren zetten ze dagelijks in, als middel om de doelen te behalen.

Klassenmanagement

7 Het meubilair in mijn lokaal kan niet worden verplaatst. Hoe kan ik dan coöperatieve leerstrategieën toepassen?



Je kunt in elke groep met didactische structuren werken, ook al zit het meubilair vastgeschroefd aan de vloer. Waar een wil is, is een weg.

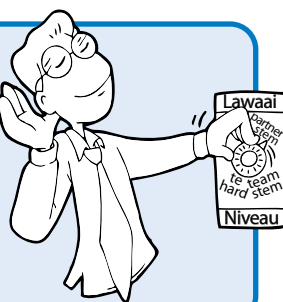
Een van mijn meest bijzondere ervaringen met coöperatief leren heb ik beleefd in India, waar in sommige groepen meer dan zeventig leerlingen opeengepakt zaten in een klein lokaal. De leraar had totaal geen ruimte om door het lokaal te lopen. Toch slaagden we erin om teams van vier leerlingen te vormen en de meeste didactische structuren uit te voeren. De kinderen hebben genoten.

In ruimtes met vast meubilair blijkt het het gemakkelijkst om de leerlingen eerst in tweetallen te verdelen, waarna de tweetallen viertallen vormen en zo goed en zo kwaad als het gaat bij elkaar gaan zitten. In teams van vier is het belangrijk dat de leerlingen zoveel mogelijk contact met elkaar hebben (door in een kring te zitten, niet op een rij) en dat geen van de leerlingen met de rug naar het bord zit.

Bij kleuters maken we vaak gebruik van de vloer. Ieder kind krijgt een eigen kleed of matje. Ook dan weten ze precies wie de partner is die tegenover hen zit en wie er naast hen zit.

Zie voor meer ideeën over de indeling van het lokaal *hoofdstuk 7: Sleutel 3 – Klassenmanagement*.

8 Als de leerlingen allemaal tegelijk mogen reageren, wordt het toch een hels kabaal? Hoe houd ik mijn groep dan in de hand?



Er zijn manieren om de didactische structuren heel stil uit te voeren. In *hoofdstuk 7: Sleutel 3 – Klassenmanagement* behandelen we diverse manieren om met lawaai om te gaan. Laat leerlingen bijvoorbeeld hun eigen plannen formuleren en hun teamstem gebruiken (een stem die niet door het team ernaast gehoord kan worden); reflecteer op hoe goed ze hun teamstem gebruiken. Stel stille teams als voorbeeld; wijs voor elk team een StemChef aan. Leer de leerlingen 'zwijgende vreugdekreten' of laat ze die zelf bedenken. Zo is het mogelijk om heel stil maar zeer enthousiast met de coöperatieve leerstrategieën te werken.

Orde houden is essentieel voor een succesvolle invoering van coöperatieve leerstrategieën. Veel leraren vrezen dat ze de controle over de groep kwijtraken wanneer leerlingen vrij met elkaar mogen overleggen. Bij coöperatief leren komt er heel wat energie vrij. Je geeft leerlingen toestemming om te doen wat ze het liefste doen: praten, doen en bewegen. Zorg dat je altijd in staat bent om de vrijgekomen energie een halt toe te roepen of op een productieve manier in banen te leiden. Meer hierover lees je in *hoofdstuk 7: Sleutel 3 – Klassenmanagement*.

Als je coöperatieve leerstrategieën toepast, leren je leerlingen ook diverse sociale vaardigheden. Het oefenen met deze vaardigheden zit ingebouwd in de didactische structuren. Dat kan al veel problemen op het gebied van orde en klassenmanagement voorkomen. Zo leren de leerlingen bijvoorbeeld om taakgericht te blijven en om elkaars ideeën te waarderen en respecteren, in plaats van elkaar af te wijzen. Zie ook *hoofdstuk 10: Sleutel 6 – Sociale vaardigheden*.

9 Zitten de leerlingen tijdens de hele les verdeeld in teams?



Als leerlingen tijdens de les in vaste teams zitten, is het gemakkelijker om van directe instructie over te gaan op teamwork of werk in tweetallen en vice versa. Je kunt dan op elk moment van de les zeggen: "Let erop dat ieder lid van jouw team weet..." Ook de overstap van viertallen naar tweetallen verloopt vlot, want leerlingen hoeven zich alleen maar om te draaien naar degene die tegenover of naast hen zit. Leerlingen in vaste teams krijgen een band met elkaar en gaan elkaar steeds meer steun bieden; ze leren hoe ze samen moeten leren. Dus het antwoord op deze vraag is: de leerlingen hebben een vast team als basis. Stel heterogene thuishuisteam samen van liefst vier leerlingen, waarin de leerlingen zes tot acht weken zitten. Na deze tijd vorm je nieuwe thuishuisteam.

Leerlingen zitten niet de hele dag of les in hun thuishuisteam. We adviseren veelvuldig gebruik van KlasBouwers voor de sfeeropbouw in de groep; leerlingen verlaten daarbij hun team om met andere klasgenoten te werken. Daarnaast zijn er uitstapjes naar tafels met klaaropdrachten, ankeractiviteiten of teams die zijn samengesteld op basis van interesse. Dit creëert extra leerkansen. Bepaalde vakken vereisen homogene teams voor activiteiten. In dat geval formeer je functionele twee- of viertallen waarin de leerlingen voor dat bepaalde vak gedurende één of meer lessen samenwerken. Wees alert op het wisselen van homogene duo's of teams; te lang in hetzelfde duo of team samenwerken, kan een negatief effect hebben op de leerprestaties.

De meeste leraren die kennismaken met coöperatieve leerstrategieën, begrijpen onmiddellijk wat de kracht is van vaste teams. Ze plaatsen het meubilair anders en verdelen de leerlingen zorgvuldig in heterogene thuisteam. Andere leraren doen er wat langer over om die overstap te maken. Ze laten hun leerlingen zitten zoals ze zaten en gaan heel geleidelijk werken met coöperatieve leerstrategieën. Ze beginnen met KlasBouwers aan de hand van simpele didactische structuren, met willekeurig gekozen tweetallen of door leerlingen te laten werken met degene die naast of achter hen zit.

10 Wat doe ik met leerlingen die vaak afwezig zijn?



Houd hiermee rekening bij het samenstellen van de teams. Verspreid leerlingen die vaak afwezig zijn over diverse teams, zodat de teams nooit kleiner worden dan drie leerlingen. Heb je meer leerlingen die regelmatig afwezig zijn dan er teams zijn, maak dan teams van vier met twee leerlingen die er meestal wel zijn en twee die er vaak niet zijn. Als de leerlingen afwezig zijn, vormt het overblijvende tweetal een viertal met een ander tweetal. Oplossingen voor het vormen van teams vind je in hoofdstuk 6: Sleutel 2 – Teams.

We hebben diverse managementtechnieken die het omgaan met veelvuldige afwezigheid gemakkelijker maken. We stellen als regel dat teamleden de afwezige leerlingen bij terugkeer uitleggen wat er is gebeurd. Ook stellen we huiswerkbuddy's in, zodat leerlingen die er niet zijn weten aan wie ze kunnen vragen wat ze moeten doen of wie hen kan helpen met het huiswerk.

Cijfers, beloningen

11 Hoe geef je een cijfer voor teamwerk?

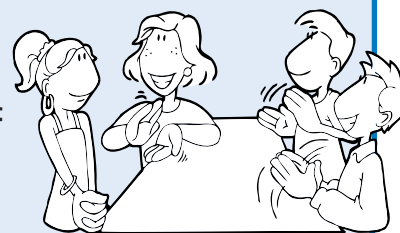


Dat doen we niet. Ik blijf zeggen dat werken met coöperatieve leerstrategieën bedoeld is om te leren, niet om te beoordelen. Hoewel anderen in het coöperatief-lerenveld bepleiten dat het recht-

vaardig is om persoonlijke cijfers te geven voor teamwerk, zijn wij het daar niet mee eens.

David en Roger Johnson zijn bijvoorbeeld voorstanders van groeps cijfers gebaseerd op groepswerk. Als voorbeeld noemen ze een cursus waarin vierhonderd van de duizend te behalen punten gebaseerd zijn op groepsprojecten. Wij vinden dat verschrikkelijk onrechtvaardig, want zo kan het gebeuren dat twee leerlingen met precies dezelfde capaciteiten en motivatie verschillende cijfers halen, omdat de een is ingedeeld in een team met zwakkere groepsgenoten en de ander in een team met sterkere groepsgenoten. Er zijn nog veel meer redenen waarom we vinden dat cijfers uitsluitend gebaseerd moeten zijn op individueel werk. Dat wil niet zeggen dat leerlingen geen feedback kunnen krijgen op het werk dat ze in teams doen. Feedback van de leraar, de teamgenoten, andere klasgenoten en zelfevaluatie zijn alle zeer productief. Maar cijfers voor een vak moeten een afspiegeling zijn van wat een leerling doet, en niet deels afhankelijk zijn van wat andere leerlingen al dan niet doen. Zie hoofdstuk 15: Motivatie zonder beloningen en competitie.

12 Er zijn mensen die alle vormen van beloning willen afschaffen omdat dit de intrinsieke motivatie zou ondermijnen. Maar in de Kagan-structuren zijn complimenten en feestjes opgenomen om waardering te tonen. Hoe kan ik dat met elkaar rijmen?



Niet alle beloningen en beloningsvormen ondermijnen de intrinsieke motivatie. Stel je voor dat je het leuk vindt om te tekenen en schilderen. Terwijl je bezig bent met een schilderij loopt er een vriendin binnen die zegt: "Wat mooi!" Ben je dan minder gemotiveerd om het doek af te maken? Natuurlijk niet. Je weet dat je het voor je plezier doet en het compliment maakt het er niet minder leuk op. Integendeel, het werd er alleen maar leuker van en je werd nogmaals bevestigd in je kunnen. Dus je schildert vrolijk door – niet om complimentjes te krijgen, maar omdat je het intrinsiek motiverend vindt. Maar stel nu dat iemand je inhuurt om een schilderij te maken en je wordt betaald per afbeelding, dan denk je misschien na een tijdje: ik doe dit alleen maar voor het geld. Dan is je intrinsieke

motivatie afgenomen, omdat je beseft dat je schil- dert voor het geld en niet voor je plezier. Als de beloning, in dit geval het geld, zou uitblijven, zou je veel minder gemotiveerd zijn om tekeningen te maken.

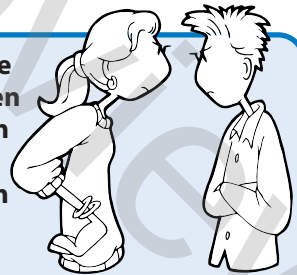
Wat is het verschil tussen deze twee scenario's? In het eerste scenario kreeg je een onverwachte, niet- tastbare beloning (een compliment); in het tweede scenario kreeg je een verwachte, tastbare beloning (geld). Onderzoek wijst zonder meer uit dat verschillende soorten beloning leiden tot verschil- lende uitkomsten: verwachte, tastbare beloningen (plaatjes, prijzen) tasten de intrinsieke motivatie vaak aan, terwijl onverwachte, niet-tastbare belo- ningen (complimenten) de intrinsieke motivatie juist verhogen. Bij het ontwerpen van de didacti- sche structuren zijn we tastbare beloningen voor het uitvoeren van opdrachten zorgvuldig uit de weg gegaan; wel werken we veelvuldig met erken- ning geven en successen vieren. Dat werkt eerder motiverend dan demotiverend.

Als leerlingen positieve feedback ontvangen, krij- gen ze niet alleen het gevoel dat ze werkelijk iets kunnen. Erkenning geven en samen successen vieren versterkt ook de onderlinge sociale banden. Weet je nog wanneer je voor het laatst een complimentje kreeg? Hoe voelde je je toen? En wat vond je van degene die het compliment gaf? We versterken de eigenwaarde van leerlingen en hun waardering voor anderen door complimen- ten en feestjes op te nemen in onze didactische structuren. Het creëert een positievere leeromge- ving: de leerlingen voelen zich zekerder, zijn eerder bereid mee te doen en risico's te nemen. Op deze manier ontwikkelen we de mentale instelling bij leerlingen om eerst het goede in anderen te zien. We veranderen de normen in de groep: in plaats van iemand belachelijk te maken en uit te schelden voor wijsneus of *nerd*, ontvangen leerlingen waar- dering voor hun kennis en vaardigheden van hun teamgenoten.

We gaan dieper in op de kwestie van belonen en motivatie in *hoofdstuk 15: Motivatie zonder beloningen en competitie*.

Lastige leerlingen

13 Sommige leerlingen weigeren met anderen samen te werken of kunnen dat niet. Hoe kan ik daar iets aan doen?

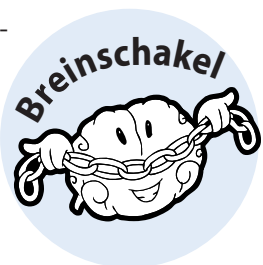


Er zijn talloze gedragingen die een uitdaging vormen tijdens het werken met coöperatieve leer- strategieën. Sommige leerlingen weigeren met andere leerlingen samen te werken, andere worden geweigerd, sommige zijn vijandig, andere bazig, weer andere juist verlegen of ze hebben specifieke cognitieve of sociaal-emotionele behoeften. Een groot deel van het hoofdstuk over sociale vaardigheden is gewijd aan de meest voor- komende problemen op dat gebied, zie *hoofdstuk 10: Sleutel 6 – Sociale vaardigheden*.

Wat weigeraars betreft is het antwoord heel sim- pel: je kunt een leerling niet dwingen om samen te werken, maar je kunt het wel aantrekkelijker voor hem maken om mee te werken. Als je het aantrek- kelijk genoeg maakt, zal de onwillige (of zelfs openlijk vijandige) leerling uiteindelijk wel met de anderen meedoen. Geef zo'n leerling bijvoorbeeld de keuze tussen alleen werken of in een team, en geef dan opdrachten die in teamverband sneller en beter afgehandeld kunnen worden dan alleen; koppel dat aan een leuke activiteit die pas gedaan mag worden als de opdracht is afgerond. Zorg er- voor dat teamgenoten stimulerende opmerkingen maken, zoals: "We zouden je hulp goed kunnen gebruiken", of: "Fijn dat je meedoet". Begin met

Breinschakel

Hersenonderzoek ondersteunt het pleidooi om in de groep regelmatig com- plimentjes te geven en successen te vieren. James McGaugh, die onderzoek doet naar het verbeteren van het geheugen, stelde vast dat emotie een signaal is voor het geheugen: 'Dit moet ik niet vergeten!' Als je lesgeeft op een manier die emoties opwekt, onthouden je leerlingen de lessen beter. Als leerlingen elkaar complimenten geven wanneer ze een probleem hebben opgelost, onthouden ze die oplossing beter.



opdrachten die ruimschoots binnen de capaciteiten van de onwillige leerling liggen. Kies taken die aansluiten op een bijzondere belangstelling of capaciteit van deze leerling.

Meestal hebben we het hier niet over leerlingen die liever niet willen sámenwerken, maar over leerlingen die niet willen werken (en zich verschuilen achter niet willen samenwerken). We bevinden ons dus op het terrein van de motivatietheorie.

14 Ik heb een paar leerlingen in de groep die alleen maar uit het raam staren. Ze werken niet eens alleen, laat staan in teams. Wat kan ik daaraan doen?



Sommige leerlingen zijn veel gemotiveerder om te werken in een team dan om alleen te werken. Vrijwel alle leerlingen worden gemotiveerd door goedkeuring van maatjes. Ze beschouwen het leveren van een bijdrage aan het team als een manier om die goedkeuring te krijgen. Dat is waarschijnlijk de reden waarom sommige leerlingen helemaal opbloeien als je overstapt op coöperatief leren.

Over het algemeen wordt de motivatie geprikkeld door opdrachten die interessant en relevant zijn. Dat verdient de voorkeur boven het geven van extrinsieke beloningen, waarbij je in feite probeert leerlingen om te kopen om zinloze of saaie opdrachten uit te voeren. Als leerlingen niet gemotiveerd zijn, kijk dan eerst naar de taken die je ze geeft. Kun je de opdrachten aanpassen aan hun ontwikkelingsfase, zodat ze niet te gemakkelijk of te moeilijk zijn? Leerlingen reageren meestal goed op een uitdaging als ze denken dat de taak binnen hun capaciteiten ligt en als ze de zin of het nut van een taak inzien. Zorg er daarom voor dat leerlingen inzien dat de vaardigheid die ze gaan oefenen een middel is om hun eigen doelen te bereiken. Te vaak worden vaardigheden aangeboden zonder eerst de relevantie ervan te bespreken.

Het gebruik van didactische structuren verbetert de motivatie ook. De structuren zijn boeiend en zorgvuldig ontworpen; ze zorgen ervoor dat iedere leerling meedoet en aanspreekbaar is op het eindresultaat. Zie ook *hoofdstuk 15: Motivatie zonder beloningen en competitie*.

Anderslerenden

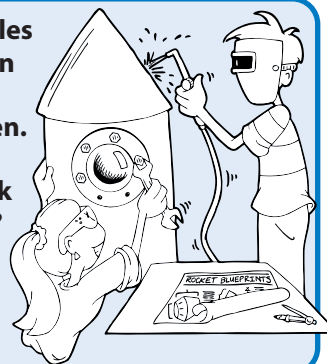
15 Kleuters zijn van nature egocentrisch. Kun je coöperatieve leerstrategieën ook bij kleuters toepassen?



De beroemde Zwitserse psycholoog Jean Piaget kwam in zijn vroege werk tot de conclusie dat kinderen zich tot lang voorbij de kleutertijd niet werkelijk in een ander kunnen verplaatsen of empathie kunnen ervaren. Later werk toonde aan dat kinderen zich eerder ontwikkelen en dat ze heel goed in staat zijn empathie te ervaren en begrip te tonen voor de gedachten en gevoelens van anderen, lang voor de kleuterperiode.

In veel kleutergroepen wordt dagelijks met veel succes met coöperatieve leerstrategieën gewerkt. Bij jonge leerlingen is het ontwikkelen van positieve sociale vaardigheden een van onze belangrijkste taken. Coöperatieve leerstrategieën vormen daarvoor een uitstekend instrument. Ze leggen de nadruk op de elementaire sociale vaardigheden zoals op je beurt wachten, waardering uitspreken, ergens om vragen en spullen niet afpakken, maar doen ook een beroep op schoolse vaardigheden zoals luisteren, instructies opvolgen, taakgericht blijven. Veel didactische structuren kun je succesvol inzetten in de kleutergroep.

16 Ik geef les aan (een aantal) begaafde leerlingen. Zijn coöperatieve leerstrategieën ook voor hen geschikt?

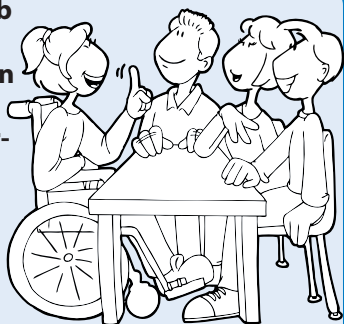


Begaafde leerlingen doen het vaak goed op het gebied van schoolse vaardigheden. Maar op het gebied van sociale vaardigheden hebben sommige begaafde leerlingen het moeilijker. Wij denken dat coöperatief leren voor veel begaafde leerlingen de geschiktste aanpak is die er bestaat.

Waarom? Begaafde leerlingen doen het altijd goed, ongeacht de onderwijsmethode die wordt gebruikt. De vraag is, doen ze het ook sociaal goed? Coöperatieve leerstrategieën verbeteren de sociale vaardigheden, waaronder luisteren naar anderen, andermans standpunt overnemen, leiderschap tonen, problemen oplossen, conflicten oplossen en anderen helpen. Het verwerven van sociale en leidinggevende vaardigheden is bepalend voor de veelzijdigheid van begaafde leerlingen. Het hangt mede van deze vaardigheden af of ze later in staat zijn het leiderschap op zich te nemen in hun werk en in de maatschappij.

Coöperatieve leerstrategieën zijn tevens krachtig om hogere denkvaardigheden te ontwikkelen. Wanneer interactie plaatsvindt tussen leerlingen met verschillende standpunten, vechten ze elkaars vooroordelen aan en komen ze ook met andere feiten. Dat brengt iedere leerling naar een hoger denkniveau, meer dan wanneer ze in hun eentje zouden werken.

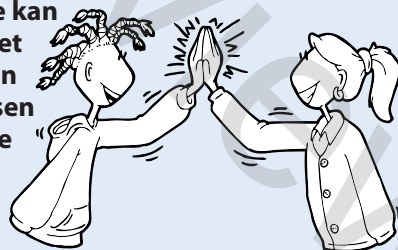
17 Ik heb leerlingen in de groep met specifieke onderwijsbehoeften. Wat doe ik met hen tijdens een coöperatieve les?



De voordelen van coöperatieve leerstrategieën voor leerlingen met een speciale onderwijsbehoefte zijn zeer goed gedocumenteerd. Niet alleen gaan de schoolresultaten van deze leerlingen vaak met sprongen vooruit, deze leerlingen bouwen ook meer zelfvertrouwen op. Een bijkomend voordeel is dat de houding van andere leerlingen ten opzichte van deze leerlingen sterk verbetert. Klasgenoten krijgen meer waardering voor deze leerlingen wanneer ze deel uitmaken van een team, in plaats van 'zomaar een leerling in de groep' te zijn. Het is compleet anders voor een leerling om deel uit te maken van een team dan deel uit te maken van een groep, vooral als de teamleden geleerd hebben wat ze moeten zeggen of doen om ervoor te zorgen dat de leerling zich opgenomen voelt en als er aan de speciale behoefte wordt voldaan.

Differentiatie

18 Hoe verhoudt frequent gebruik van coöperatieve leerstrategieën zich tot de behoefte aan gedifferentieerd onderwijs? Enkele leerlingen in mijn groep zijn veel verder dan andere; hoe kan ik ze dan met elkaar in een team plaatsen en hetzelfde werk laten doen?

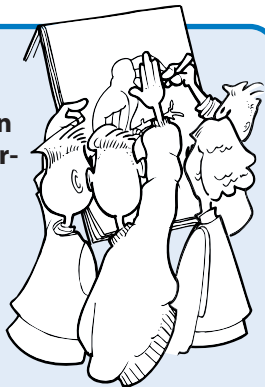


Naarmate we geleidelijk aan de voordelen zijn gaan zien van onderwijs op maat en leerlingen steeds minder indelen naar aanleg of bekwaamheid, is de heterogeniteit in de groepen vergroot. Het is een van de grootste uitdagingen waarmee leraren geconfronteerd worden: hoe geef je les in de 'zone van naaste ontwikkeling' van al je leerlingen? Hoe zorg je ervoor dat het curriculum geschikt is voor de ontwikkeling van ieder kind, als de verschillen in prestatieniveau zo groot zijn?

We hebben inmiddels gezien dat vrijwel alle didactische structuren aangepast kunnen worden aan gedifferentieerd onderwijs, zie *hoofdstuk 5: Sleutel 1 – Didactische structuren*. Als je bijvoorbeeld de structuur **Vraag & Ruil** inzet, kun je drie kleuren kaarten met vragen gebruiken. Leerlingen met een groene kaart (lage moeilijkheidsgraad) kunnen alleen ruilen met andere leerlingen met een groene kaart; leerlingen met een oranje kaart (gemiddelde moeilijkheidsgraad) ruilen alleen met leerlingen die ook een oranje kaart hebben en leerlingen met een rode kaart (hoge moeilijkheidsgraad) ruilen alleen rode kaarten. Nog een voorbeeld: tijdens **Tweetal Coach** is het niet nodig dat elk groepje met dezelfde serie opdrachten of opgaven werkt. Sterker nog, als er vijftien tweetallen zijn, kunt je ervoor kiezen om met vijftien verschillende niveaus te werken.

19

Sommige leerlingen hebben een voorkeur voor interpersoonlijk/sociaal leren, andere niet. Hoe verhouden coöperatieve leerstrategieën zich tot de meervoudige-intelligentietheorie?



Wij geloven dat onderwijs moet 'matchen' met de leerlingen, wat wil zeggen dat je hun vermogens en capaciteiten zoveel mogelijk aanspreekt. Matchen is een van de drie uitgangspunten van de meervoudige-intelligentietheorie. Als matchen het doel is, dan zijn coöperatieve leerstrategieën een goede manier van lesgeven. De meeste leerlingen geven de voorkeur aan coöperatief werken in plaats van concurrerend of individueel werken. De didactische structuren zijn er daarnaast op gericht om allerlei soorten intelligenties aan te spreken en te ontwikkelen. Daardoor matchen ze met veel voorkeursstijlen.

Echter: 'stretchen' is het tweede uitgangspunt van de MI-theorie. Daarbij gaat het erom de minder dominante leerstijlen van iedere leerling te ontwikkelen. Als je lesgeeft met een willekeurige didactische structuur, matcht dat met de voorkeursstijl van sommige leerlingen en tegelijkertijd stretch je de leerstijl van een aantal anderen.

Het derde uitgangspunt van de MI-theorie is 'vieren'. Door allerhande structuren in te zetten, waarbij alle intelligenties (voorkeursstijlen) aan bod komen, krijgen de leerlingen waardering voor hun eigen unieke patroon van intelligenties en dat van anderen. Een leerling die moeite heeft met **Logisch In De Rij** kan bijvoorbeeld uitblinken in **Team Woordveld**.

Wanneer de leerlingen succes halen door hun sterke kanten aan te spreken, krijgt hun zelfbeeld een oppepper en oogsten ze waardering bij hun teamleden. Als je een breed scala aan didactische structuren inzet, krijgen alle leerlingen de kans om de unieke inbreng van andere teamleden op waarde te schatten.

Mogelijk nadelige effecten

20

Als ik een leerling een beurt geef, luister ik naar zijn antwoord. Ik check of hij het goed heeft begrepen en kan hem zo nodig corrigeren. Als alle leerlingen in tweetallen of teams werken, hoe kan ik dan controleren of ze de leerstof begrijpen en hoe geef ik corrigerende feedback? Hoe voorkom ik dat ze elkaars verkeerde inzichten overnemen?



In een traditionele les geeft de leraar de leerlingen een voor een de beurt en hoort hij alles wat de leerlingen zeggen; de leraar kan daarop reageren en kan elke uitgesproken misvatting direct corrigeren. In de coöperatieve les geef je die luxe op. Het is echter gebleken dat je dan eerder meer dan minder corrigerende feedback kunt geven én dat je het kunt geven waar het het hardste nodig is. Hoe dan? In de traditionele les is de kans groot dat leerlingen met de meeste misvattingen de les verlaten zonder dat deze zijn rechtgezet.

Voorbeeld 1: De leraar stelt een vraag. Leerlingen die menen het antwoord te weten, steken hun vinger op. Ze geven het antwoord en de leraar corrigeert hen waar nodig. Wie zijn in dit scenario degenen die *niet* hun vinger opsteken en dus ook niet gecorrigeerd worden? Dat zijn de leerlingen die onze hulp het hardste nodig hebben: degenen die het minst bereid zijn om hardop te zeggen wat ze denken. Zij krijgen dus meestal de minste corrigerende feedback.

Voorbeeld 2: Een leraar brengt een nieuwe vaardigheid of nieuwe informatie naar voren en vraagt vervolgens: "Zijn er nog vragen?" Uit angst om iets doms te zeggen of door gebrek aan betrokkenheid zullen leerlingen die er weinig van begrepen hebben geen vraag stellen. Ze verlaten dus de les zonder opheldering te krijgen en zonder gecorrigeerd te zijn.

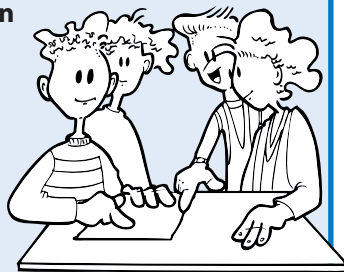
Als ze geen beurt hebben gehad of geen vraag hebben gesteld, weet je niet wat leerlingen denken. Maar als je alle leerlingen een minuut lang laat uitwisselen in tweetallen, spreekt iedere leerling zich uit. Je kunt ondertussen zelf rondlopen en bij een aantal tweetallen blijven luisteren; je hoort dan meer ideeën en krijgt een representatief beeld van je groep. Je hoort misvattingen die je anders nooit te horen had gekregen. Op zo'n moment kun je ervoor kiezen om onmiddellijk corrigerende feedback te geven aan het tweetal, of pas later, aan de groep als geheel. Omdat alle leerlingen hun gedachten uitspreken (en niet alleen de hoogpresterende leerlingen), krijgen degenen die de correctie het hardste nodig hebben ook daadwerkelijk hulp: ofwel van hun partner ofwel van de leraar. Dit is een eenvoudig toe te passen vorm van formatieve evaluatie.

Natuurlijk worden er verkeerde antwoorden uitgewisseld tijdens het coöperatief werken. Dat willen we ook, want alleen als foute aannames worden uitgesproken, kunnen ze gecorrigeerd worden. De kans is groot dat verkeerde antwoorden binnen een didactische structuur worden gecorrigeerd, door een teamlid of door de leraar. Om de kans op correctie te maximaliseren, hanteer je binnen de groep de volgende regel: 'Als je een antwoord hoort waarvan je niet zeker weet of het goed is, leg je alles stil om het te gaan checken: bij een ander tweetal, in het boek, op internet of bij de leraar.'

21

Lopen goede leerlingen vertraging op als ze moeten samenwerken

met zwakkere leerlingen? Klopt het dat we onze goede leerlingen gebruiken om de zwakkere te helpen?



Deze vraag wordt al gesteld zolang de coöperatieve leerstrategieën bestaan. Het antwoord luidt nee. Empirisch onderzoek biedt een helder en eenduidig antwoord: hoogpresterende leerlingen doen het even goed of zelfs beter in coöperatieve teams dan in traditionele groepen. Dat lijkt tegen onze intuïtie in te druisen. Deze leerlingen steken inderdaad tijd in het helpen van lager presterende leerlingen. Hoe komt het dan dat ze niet minder bereiken? Gebleken is dat het voor de hoogpres-

teerders weinig uitmaakt of ze een opdracht meer of minder uitvoeren, terwijl ze er veel baat bij hebben om anderen uitleg te geven. Iedere leraar weet: onderwijzen is leren. Bovendien motiveert het leerlingen enorm om goed te presteren, want hoogpresterende leerlingen in een coöperatief team genieten status ('hij is goed voor ons team', 'we willen haar in ons groepje') in plaats van de lage status ('nerd') die je vaak ziet in een traditionele groep.

Als de vraag is: 'Wat zijn de voordelen van werken met coöperatieve leerstrategieën voor leerlingen?', dan tekenen de voordelen voor cognitief sterke leerlingen zich duidelijk af. Coöperatieve leerstrategieën bieden leerlingen de kans om belangrijke sociale vaardigheden op te doen, zoals leidinggeven, samenwerken, luisteren, anderen op waarde schatten, andere standpunten respecteren en conflicten oplossen. Ook bieden ze kans om kennis en vaardigheden nog beter te verwerken doordat leerlingen hun inzichten hardop verwoorden, bijvoorbeeld als ze uitleg geven. Coöperatieve leerstrategieën betekenen een verrijking voor alle leerlingen.

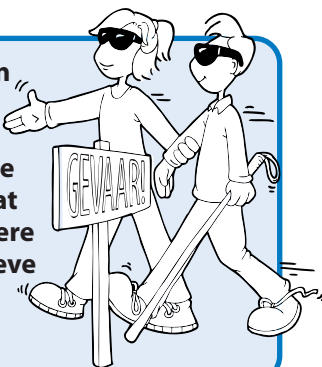
Soms vragen ouders van hoogpresterende leerlingen of coöperatieve leerstrategieën wel geschikt zijn voor hun kind. Ik vraag dan meestal wat ze willen dat het kind gaat doen als hij volwassen is. Vaak volgt er een beroep in de trant van arts, advocaat, directeur van een groot concern. Mijn volgende vraag is dan: "Wat is volgens u de belangrijkste eigenschap voor een succesvolle carrière?" De antwoorden lopen uiteen, waarop ik verwijs naar de baanbrekende boeken *Emotionele Intelligentie* en *Sociale Intelligentie* van Daniel Goleman. Goleman heeft een enorme hoeveelheid feiten verzameld die aantonen dat succes op de arbeidsmarkt, evenals succes in het leven, in hoge mate afhankelijk is van iemands emotionele en sociale intelligentie en niet zozeer van IQ of schoolprestaties. Sociale vaardigheden die verworven zijn door te werken met coöperatieve leerstrategieën kunnen bepalend zijn voor het succes op de arbeidsmarkt en in het leven van veel hoogpresterende leerlingen.

22 Klopt het dat groepswork voor de één extra werk betekent, terwijl anderen achterover kunnen leunen?



Groepsworkstukken zijn een recept voor een onrechtvaardige verdeling van de hoeveelheid werk. Coöperatieve workstukken zijn dat niet. Bij groepswork krijgt de groep een taak en laat de leraar het aan de groep over om te bepalen op welke manier ze gaan samenwerken. In de meeste groepjes zullen een paar leerlingen het voortouw nemen en dragen de anderen weinig tot niets bij. Coöperatief work daarentegen is zorgvuldig gestructureerd. De bronnen zijn beperkt, de rollen liggen vast en het work wordt verdeeld op een manier waarbij iedereen verantwoordelijk en aansprakelijk is voor zijn eigen bijdrage. Zie hoofdstuk 12: Coöperatieve projecten.

23 Leerlingen kennen de lesstof niet half zo goed als de leraar. Is het niet zo dat 'de ene blinde de andere leidt' bij de coöperatieve leerstrategieën?

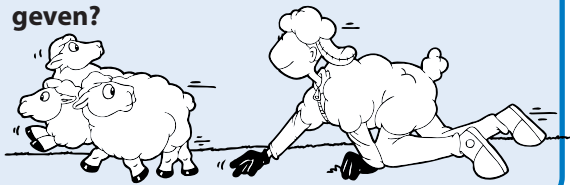


Dit zou kloppen als de leerlingen zouden samenwerken zonder enige input of begeleiding van de leraar. Maar zo'n werkwijze is ongestructureerd groepswork, gekoppeld aan een gebrek aan verantwoordelijkheid van de leraar. En dat heeft helemaal niets te maken met coöperatieve leerstrategieën.

Wij maken zorgvuldig onderscheid tussen groepswork en coöperatieve leerstrategieën. Als je leerlingen de opdracht geeft om samen te werken zonder dat je daar enige structuur bij biedt, leidt het er steevast toe dat bepaalde leerlingen het work doen, terwijl anderen achteroverleunen. Het leidt tevens tot niet-taakgericht gedrag, een slechte productie, verkeerde verspreiding van informatie en veel management- en ordeproblemen. Wij geven structuur aan de manier waarop leerlin-

gen samenwerken, zodat ze geconcentreerd aan het work gaan en het work onder elkaar verdelen. We laten de presentatie van de belangrijkste concepten en informatie niet aan het toeval over. Wij zijn overtuigd van het belang van de input van de leraar en van zijn voorbeeldfunctie. Over het algemeen zijn de didactische structuren ontworpen om informatie te verwerken en te oefenen en worden de vaardigheden gepresenteerd en voorgedaan door de leraar.

24 Als een team een gezamenlijke beslissing moet nemen of één presentatie moet kiezen, betekent dit dan dat leerlingen zich moeten conformeren en hun individualiteit opgeven?

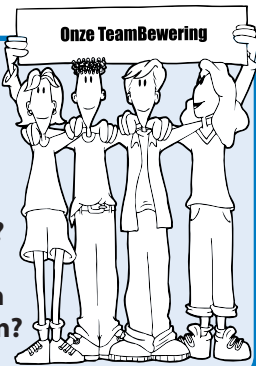


Coöperatieve leerstrategieën zijn in veel opzichten een afspiegeling van het leven zelf. Vergelijk het met een gezin dat een vakantiebestemming moet kiezen, terwijl niet iedereen hetzelfde wil. Of een werksituatie, waar een team verdeeld is over wat de beste productiemethode of kantoorprocedure is. Bij het coöperatief werken leren de leerlingen conflictoplossende vaardigheden. Ze verwerven een mentaliteit van geven en nemen die essentieel is voor het onderhouden van harmonieuze en productieve relaties.

Dat wil echter niet zeggen dat de leerlingen uitsluitend in teams werken. Naast samenwerken moeten ze ook leren om zelfstandig te werken. Om leerlingen zo goed mogelijk op te leiden heb je dus een gezonde mix nodig van teamwork en zelfstandig werk. Leerlingen hebben de ruimte nodig om hun individualiteit volledig te kunnen ontplooiën en producten te creëren waarvoor alleen zij verantwoordelijk zijn.

25

Zijn de didactische structuren niet te strikt? Zijn het geen methoden om het gedrag te manipuleren? Hoe zit het met de behoefte van leerlingen om kennis op te bouwen?



Didactische structuren zijn strenge werkvormen: het zijn series die stap voor stap worden uitgevoerd om de interactie tussen leerlingen en de lesstof structuur te geven. Het is niet gemakkelijk om een etiket te plakken op de didactische structuren; ze bestrijken een breed scala aan strategieën om leerlingen actief en betrokken met elkaar te laten samenwerken. Aan de gedragszijde van het spectrum bevinden zich didactische structuren zoals **FlitsKaarten**, waarbij leerlingen na elk juist antwoord complimentjes krijgen van hun teamgenoten; de structuur is zo opgebouwd dat de leerlingen meerdere kansen krijgen om het juiste antwoord te geven. Aan de instructiekant van het spectrum bevinden zich didactische structuren zoals **TeamBewering**. Aan de hand van TeamBewering bouwen de leerlingen kennis op: eerst formuleren ze hun persoonlijke beschrijving van het concept en wisselen ze deze uit, dan bespreken ze de onderlinge verschillen in de beschrijvingen en vervolgens komen ze tot één omschrijving waar ze allemaal achter staan en die sterker is dan hun eigen aanvankelijke definitie. Let wel: hoewel TeamBewering zeer gestructureerd is, bouwen de leerlingen binnen de kaders hun eigen stelling op. Daarom is het onmogelijk om alle didactische structuren op een hoop te gooien en er een etiket op te plakken. Sommige didactische structuren zijn bedoeld om de leerlingen te leren tot overeenstemming te komen, andere zijn juist ontworpen om uiteenlopende standpunten te stimuleren, of om de leerlingen aan te sporen een uniek standpunt onder woorden te brengen en te verdedigen. Sommige didactische structuren zijn ontworpen om leerlingen kennis of vaardigheden te laten opdoen, andere zijn bedoeld om hun kennis uit te bouwen. Sommige didactische structuren zijn bedoeld om specifieke communicatievaardigheden te stimuleren, andere zijn ontworpen om positieve interactie tussen de teamleden te stimuleren over lesinhoud.

Om leerlingen zelf kennis te laten construeren, willen we dat ze met elkaar onderhandelen, in discussie gaan, debatteren, waarbij ze de ene keer overeenstemming bereiken en de andere keer overeenkomen dat ze het niet met elkaar eens zijn. Dat wil niet zeggen dat we een willekeurig stel leerlingen bij elkaar zetten en zeggen dat ze het maar moeten uitzoeken. Dat zou zonder meer leiden tot een onrechtvaardige werkverdeling en minder betrokkenheid van alle leerlingen. Het zou leiden tot een gebrek aan individuele aanspreekbaarheid op het teamresultaat. Als je geen structuur geeft aan de interacties van leerlingen, ondermijnt je de beginselen van effectieve coöperatieve leerstrategieën. Deze beginselen zijn essentieel om te leren.

Een voorbeeld over de manier waarop leerlingen een gesprek voeren, kan dit verduidelijken. Taal is een van de krachtigste middelen om cognitief te groeien. In drie groepen stellen we leerlingen de vraag: *"Hoe verspreiden virussen zich?"* In de eerste groep mag één leerling het antwoord geven. In de tweede groep geven we geen structuur aan de interactie en zeggen we alleen maar: *"Bespreek dit met je team."* In de derde groep laten we de teams werken met **RondPraat**, waarbij ieder teamlid om de beurt aan het woord komt.

In de eerste groep is er weinig of geen sprake van kennisconstructie. In de tweede groep gaat het beter, omdat er nu per team in elk geval één leerling is die ideeën formuleert. Maar aangezien de discussie zonder enige structuur wordt gevoerd, kan die ene leerling vrijwel voortdurend aan het woord blijven. In de derde groep spreekt iedere leerling binnen het team zijn ideeën uit tijdens de RondPraat. De leerlingen luisteren naar de reacties van hun teamgenoten. Ze horen verschillende standpunten en staan wellicht eerder open voor alternatieve verklaringen dan wanneer ze slechts één antwoord horen. Structuur geven aan een discussie helpt iedere leerling om kennis op te bouwen.

Een ander voorbeeld is het gebruik van tastbaar materiaal in de praktijk, ook een krachtig instrument voor inzicht en groei. Door concrete voorstellingen van de lesstof krijgen leerlingen inzicht in de aard van de inhoud. Maar als slechts een leerling in de klas of het team een voorwerp mag aanraken, zorgen we er dan voor dat alle leerlingen inzicht krijgen in het onderwerp?

26 Past het wel om leerlingen les te geven op basis van coöperatieve leerstrategieën, terwijl we ze moeten klaarstomen voor een concurrentie-wereld?



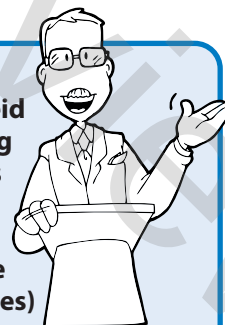
We zouden leerlingen geen dienst bewijzen als we hier een pleidooi zouden houden om enkel en alleen nog coöperatieve leerstrategieën in te zetten. Leerlingen moeten ook zelfstandig leren werken en weten hoe ze met elkaar moeten concurreren. We zeggen daarom niet dat coöperatief leren de enige juiste vorm van onderwijs is. Wél vinden we dat coöperatieve leerstrategieën een belangrijk onderdeel zouden moeten vormen van het onderwijsrecept. Met behulp van de didactische structuren proberen wij het je zo gemakkelijk mogelijk te maken om coöperatieve werkvormen op te nemen in je onderwijsprogramma.

Leerlingen in coöperatieve teams presteren beter dan leerlingen in individualistisch of concurrerend ingestelde groepen. Het gebruik van coöperatieve leerstrategieën betekent tevens dat je je leerlingen klaarstoomt voor de echte wereld. In het gros van de banen wordt – in elk geval een deel van de tijd – in teams gewerkt. Een toonaangevend Amerikaans onderzoeksrapport stelt: *“De nadruk op teamwork in steeds meer werksituaties betekent dat het onderwijs eveneens de nadruk moet leggen op samen leren en niet uitsluitend op zelfstandig leren.”*

We leven in een onderling afhankelijke wereld waarin, enigszins paradoxaal, het vermogen om te concurreren afhankelijk is van het vermogen tot samenwerken. Kijk bijvoorbeeld naar allerlei high-tech-apparatuur, waarvoor diverse onderdelen uit verschillende landen komen. Teams in een bedrijf coördineren daarvoor hun werk met teams in andere delen van de wereld. In onze mondiale economie wordt de werkplek steeds complexer. In je eentje kun je praktisch niet meer concurrerend werken. Het vermogen om te concurreren is afhankelijk van het vermogen om samen te werken, te communiceren, inzet te coördineren, conflicten op te lossen en een gezamenlijke visie te creëren. Als leerlingen uitsluitend alleen werken of uitsluitend in concurrentie met anderen, doen ze wellicht niet de coöperatieve vaardigheden op die nodig zijn op de toekomstige arbeidsmarkt.

Enquêtes over inzetbaarheid op de arbeidsmarkt wijzen uit dat werkgevers bovenal op zoek zijn naar mensen die goed kunnen communiceren en goed met anderen kunnen samenwerken. Waar moeten leerlingen die vaardigheden vandaan halen als ze niet regelmatig samenwerken met anderen?

27 Zijn leerlingen goed voorbereid op de overgang naar hbo of universiteit als wij ze steeds laten werken met coöperatieve leerstrategieën? Kunnen ze die werkwijze (met hoorcolleges) dan aan?



Leerlingen van scholen die coöperatieve leerstrategieën hebben opgenomen in het lesprogramma, zijn om een aantal redenen beter voorbereid op het hoger onderwijs, ook als daar niet coöperatief wordt geleerd.

- Ten eerste zijn de bevindingen van wetenschappelijk onderzoek duidelijk: leerlingen die les krijgen met coöperatieve leerstrategieën bereiken meer (zie *hoofdstuk 2: Wat zegt onderzoek?*). Leerlingen die beter presteren, zullen eerder doorstromen naar een hbo-opleiding of universiteit.
- Daarnaast zijn leerlingen die ervaring hebben met coöperatief leren eerder geneigd studiegroepen te vormen. Studenten die studiegroepen vormen, blijken een grote voorsprong te hebben op leerlingen die proberen alles in hun eentje uit te zoeken.
- Bovendien kent het hoger onderwijs ook andere lessen dan hoorcolleges. Zowel hbo-opleidingen als universiteiten kennen werkgroepen of werkcolleges en soms ook projectonderwijs. In deze groepen vindt veel interactie plaats. Leerlingen die ervaring hebben met coöperatieve leerstrategieën, zullen eerder actief deelnemen aan dit soort werkvormen en er baat bij hebben.
- Ten slotte leidt regelmatig gebruik van coöperatieve leerstrategieën tot meer aanpassingsvermogen, waardoor leerlingen beter kunnen omgaan met het systeem van hoorcolleges. We lichten dit toe met een voorbeeld van twee lessen waarin de leraar een half uur instructie geeft. De ene leraar draait een half uur lang zijn verhaal af. Na een minuut of tien beginnen enkele leerlin-

gen af te dwalen; ze kunnen geen nieuwe inhoud meer opnemen en de rest van de les is te vergelijken met water schenken in een vol glas. De andere leraar weet dat het brein zo werkt, en kent de kracht van coöperatieve 'stopstructuren'. Deze leraar stopt na een minuut of tien met zijn verhaal en laat zijn leerlingen een **TweePraat** doen met degene die naast hen zit. De opdracht is: *"Bespreek de belangrijkste punten uit mijn verhaal."* Na een minuutje hervat de leraar zijn les om na een minuut of tien opnieuw te stoppen. Ditmaal geeft hij de leerlingen de opdracht voor een **TweeGesprek Op Tijd** met als thema: *"Wat is voor jou het belangrijkste wat je tot dusver hebt geleerd?"* Na een minuut of twee hervat de leraar zijn les.

Wat is er met de leerlingen in deze twee groepen gebeurd? In de traditionele les haken de leerlingen af tijdens het praatje van de leraar. In de coöperatieve les ontwikkelen leerlingen de gewoonte om de informatie actief samen te vatten, te evalueren en te verwerken. Deze gewoonte om continu actief en betrokken te zijn, komt leerlingen goed van pas tijdens hoorcolleges.

Waarom Kagan Coöperatief Leren?

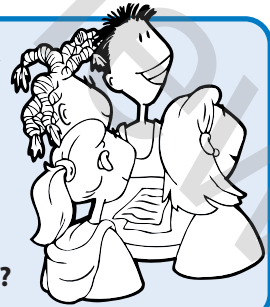
28 Ik werk met het directe-instructiemodel en dat werkt prima. Waarom zou ik overstappen op coöperatieve leerstrategieën?



Er zijn veel intelligente, goed georganiseerde, energieke en humorvolle leraren die hun leerlingen actief en cognitief betrokken weten te houden, al duurt de les nog zo lang. Hun manier van instructie geven is zo goed dat de leerlingen een groot deel van de inhoud onthouden en goed presteren op toetsen. Zelfs als je zo'n leraar bent, adviseren we je toch om didactische structuren op te nemen in je les. Zoals we eerder aangaven, is 'kunnen samenwerken' een noodzakelijke vaardigheid voor de huidige leerlingen. Met de didactische structuren leren leerlingen meerdere (sociale) vaardigheden – deze vaardigheden lopen ze mis als je uitsluitend met directe instructie werkt.

Zo is er de structuur **SamenvatSignaal**. Met deze structuur leren leerlingen goed te luisteren en ze ontwikkelen tevens hun empathische vermogens. Andere structuren doen weer een beroep op het vermogen om leerstof symbolisch weer te geven, om verschillende inzichten bij elkaar te brengen of om te kunnen omgaan met diversiteit. Hoe meer manieren van lesgeven je toepast, hoe meer leer-kansen je de leerlingen aanbiedt.

29 Zijn er ook andere methoden op het gebied van coöperatief leren? Wat is er zo bijzonder aan de coöperatieve leerstrategieën van Kagan?



Er zijn allerlei andere coöperatief-lerenmethoden. Wat Kagan Coöperatief Leren in eerste instantie onderscheidt van de andere methoden, is de nadruk op simpele didactische structuren die gebruikt kunnen worden als onderdeel van iedere les. We gaven eerder al aan dat andere methoden van coöperatief leren het accent vaak leggen op het ontwerpen van compleet coöperatieve lessen. Wij zeggen: *"Geef geen coöperatieve lessen; bouw coöperatieve leerstrategieën in als onderdeel van elke les."*

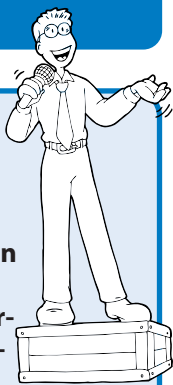
Deze benadering heeft veel voordelen. Omdat simpele didactische structuren de basis vormen, is er geen speciaal materiaal, bijzondere voorbereiding, verandering in de lesopbouw of -inhoud voor nodig. Daardoor kunnen coöperatieve leerstrategieën deel uitmaken van *elke* les. Dat is totaal anders dan de methoden waarbij leraren hun traditionele lessen moeten vervangen door nieuw te ontwerpen coöperatieve lessen. Met de Kagan-aanpak is de implementatie van coöperatief leren consequent en van lange duur. De structuren zijn gemakkelijk in het gebruik, leraren en leerlingen vinden ze leuk om te doen en ze leiden tot goede resultaten.

Omdat de didactische structuren geïntegreerd gebruikt worden als onderdeel van elke les, zijn leerlingen veel vaker actief betrokken bij de les, wat de voordelen van werken met coöperatieve leerstrategieën verveelvoudigt.

Waar kan ik beginnen? Hoe overtuig ik anderen?

30

Sinds ik de Kagan-structuren gebruik, heb ik een heel andere kijk gekregen op lesgeven. De leerlingen bereiken meer en vinden het leuker op school. Hoe kan ik anderen overtuigen om de coöperatieve leerstrategieën te gaan gebruiken?



De kennismaking met didactische structuren tijdens een training of workshop is voor veel leraren een openbaring. Ze stellen vragen als: *“Hoe komt het dat we dit nu pas horen?”* en *“Hoe kan ik dat aan collega’s op school uitleggen?”* Aan de hand van de didactische structuren worden de lessen en leerervaringen veel leuker, voor zowel de leerlingen als de leraar. Bovendien wordt de groep dankzij de didactische structuren voor alle leerlingen een veilige plek.

Uit ervaring weten we dat het niet lukt om andere leraren te overtuigen van de kracht van didactische structuren door erover te praten, al vertel je nog zo enthousiast over je ervaringen. En het werkt doorgaans evenmin om collega’s uit te nodigen naar een les in je klas te komen kijken. Ze zullen al snel tegenwerpen ‘dat het niks is voor hun groep’.

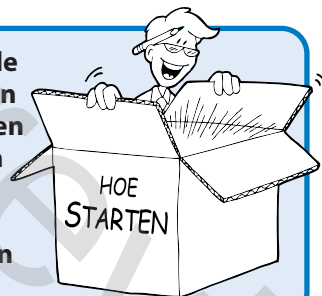
De meeste leraren raken pas overtuigd als ze de didactische structuren zelf ervaren. We adviseren twee manieren:

- Organiseer een workshop waarin leraren kennismaken met de didactische structuren en ook zelf ervaren wat de resultaten van de aanpak zijn.
- Geef een demonstratieles in hun groep, met hun leerlingen en de reguliere lesstofinhoud. Leraren zien dan hoe betrokken hun leerlingen kunnen zijn en hoe goed ze de lesstof onthouden omdat ze de inhoud met interactieve structuren hebben verwerkt. Daarmee trek je ze vanzelf over de streep.

Wat ook vaak werkt om weerstand te breken, is benadrukken dat leraren niet alles hoeven te veranderen. Vraag een leraar om gewoon eens een paar keer **TweePraat** te proberen. Het gaat erom dat de leraar zich op zijn gemak voelt met een didactische structuur. Pas dan zal de weerstand verdwijnen.

31

Ik heb de bewijzen gezien en ik ben vast van plan om de didactische structuren te gaan gebruiken. Waar kan ik beginnen?



Je bent al begonnen! Want je leest dit boek. In dit boek vind je een schat aan informatie over de theorie en praktische methoden om didactische structuren te gaan gebruiken.

We adviseren je om met simpele didactische structuren te beginnen, zoals **RondPraat**, **TweePraat** en **TweeGesprek Op Tijd**. Neem de tijd om te reflecteren en bedenk wat je kunt doen om ervoor te zorgen dat het de volgende keer nog beter gaat. Gebruik dezelfde didactische structuur nog een keer. Geleidelijk aan raken jij en je leerlingen aan deze structuur gewend, totdat het een vast onderdeel is geworden van de les. Pas wanneer je je helemaal op je gemak voelt met die ene didactische structuur, ga je er een andere structuur naast gebruiken. Zo houd je het veilig voor jezelf en je leerlingen.

Om bij de introductie van een nieuwe structuur zo min mogelijk weerstand op te wekken bij leerlingen, kun je het beste kiezen voor een gemakkelijke, leuke inhoud. Vraag leerlingen bij een **RondPraat** bijvoorbeeld om elkaar te vertellen wat ze graag na schooltijd doen. Als leerlingen de inhoud moeilijk vinden, zullen ze al gauw moppen dat ze de structuur ‘stom’ of ‘saai’ vinden, wat codetaal is voor: ‘Ik heb geen zin om af te gaan waar iedereen bij zit.’ Zorg dus bij de start voor een laagdrempelige inhoud die voor iedereen te doen is.

We adviseren je ook om een workshop of training over Kagan Coöperatief Leren te volgen. Dat klinkt misschien als een verkooppraatje, en dat is het ook. We hebben ons uiterste best gedaan om in dit boek inzicht te geven in de kracht van de didactische structuren, maar er gaat niets boven een workshop of training van een gecertificeerde trainer, waarin je de didactische structuren zelf ervaart. Werken met didactische structuren is iets anders dan erover lezen; om werkelijk te begrijpen wat je leerlingen aanbiedt, is het goed om deze eerst zelf aan den lijve te ervaren. De trainingen geven tips en begeleiding die veel verdergaan dan alle woorden die we kwijt kunnen in een boek.

COÖPERATIEVE LEERSTRATEGIEËN

Het handboek voor coöperatief leren

Onderzoek bewijst: coöperatief leren leidt tot aantoonbaar betere leerresultaten, mits het goed en gestructureerd gebeurt. Dat lukt zeker met de aanpak uit dit handboek.

Als je werkt met coöperatieve leerstrategieën, is elke leerling actief en alert. Leerlingen leren samen in tweetallen, teams van vier of met de hele groep. Ze kunnen zich daarbij niet verschuilen achter anderen of meeliften op de inzet van teamgenoten. Dat is het grote verschil met 'gewoon samenwerken'.

Om dit te bereiken bedacht dr. Spencer Kagan honderden **didactische structuren**: coöperatieve werkvormen die volgens vaste stappen verlopen. Daardoor weet iedereen wat er van hem of haar wordt verwacht. Deze structuren, zoals *TweePraat* of *Genummerde Koppen Bij Elkaar*, hebben geen inhoud. Je kunt ze dus voor allerlei vakken en doeleinden gebruiken. Elke Kagan-structuur is zo opgezet dat ieders bijdrage nodig is, dat elke leerling aan te spreken is op het resultaat en dat zo veel mogelijk leerlingen tegelijkertijd actief zijn.

Bewezen effecten

Kagan Coöperatief Leren is echter meer dan het inzetten van coöperatieve werkvormen. Het omvat het geheel aan interventies om een coöperatief klassenklimaat te creëren, waarin leerlingen met plezier van en met elkaar leren. Deze complete aanpak heeft een aantal bewezen effecten:

- alle leerlingen (ongeacht hun cognitieve niveau) halen betere leerresultaten;
- onderlinge relaties in de klas verbeteren;
- leerlingen groeien enorm in hun sociale vaardigheden;
- het is breinvriendelijk: de aanpak sluit aan bij de manier waarop onze hersenen het liefste leren.

Dit bereik je niet met één interventie of een losse werkvorm, maar met het totaal aan coöperatieve leerstrategieën die in dit boek worden beschreven.

Kagan Coöperatief Leren is geschikt voor alle onderwijsvormen, van primair tot voortgezet en beroepsonderwijs, en voor alle andere situaties waarin met groepen wordt gewerkt.

shop.bazalt.nl



9 789461 183057



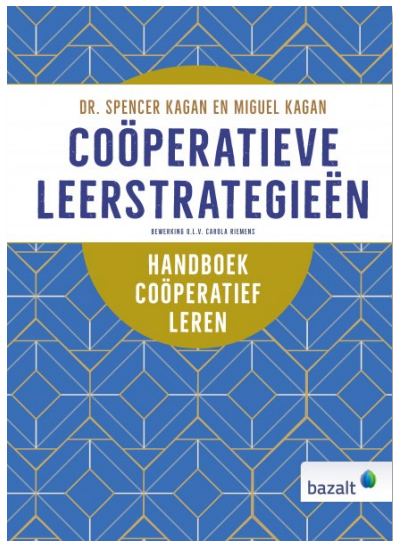
BAZALT GROEP bestaat
uit Bazalt, HCO en RPCZ

bazalt 

hco

RPCZ 

Wil je Coöperatieve Leerstrategieën bestellen?



Ga naar shop.bazalt.nl

Workshop of studiedag hierover?

Neem contact met ons op via
advies@bazaltgroep.nl.

Wil je meer gratis tips en hoofdstukken ontvangen?

Meld je dan aan voor onze
e-mailings: [aanmelden](#)