

Ik leer, jij leert, samen hebben we geleerd

**Een kwalitatief onderzoek naar observeerbare
kenmerken van Coöperatief Leren.**



Universiteit Utrecht

Ik leer, jij leert, samen hebben we geleerd

Een kwalitatief onderzoek naar observeerbare kenmerken van Coöperatief Leren

Geschreven door: Chantal Flierman

Studentnummer: 0510939

Begeleider: Tom Koole

Datum: 20 juli 2007

Voorwoord

In dit verslag presenteer ik de resultaten van enkele weken onderzoek doen naar observeerbare kenmerken van Coöperatief Leren. Tijdens deze weken heb ik veel geleerd over hoe een onderzoek opgezet, uitgevoerd en verantwoord moet worden.

Voor mijn stage heb ik een gesprek tussen een trainer en een aantal docenten geanalyseerd. Tussen de docenten bestonden een aantal conflicten en de bedoeling van het gesprek was om deze conflicten naar boven te halen en bespreekbaar te maken. De analyse heb ik uitgevoerd aan de hand van de conversatie analyse. Voor de trainer kwamen er een aantal zeer bruikbare resultaten uit de analyse om in de toekomst het verloop van een gesprek te kunnen verbeteren. Ook vond ik zelf de conversatie analyse een interessante methode om gesprekken mee te analyseren. Voor mijn scriptie wilde ik dus ook graag weer een analyse uitvoeren aan de hand van de conversatie analyse, maar dan met ander gespreksmateriaal. Via mijn stage begeleider (Tom Koole) hoorde ik over een bestaand project bij de middelbare school UniC. Op deze school wordt les gegeven volgens de lesmethode van het Coöperatief Leren. De leerlingen zitten hier niet meer in klassen, zoals bij het traditionele onderwijs, maar werken de leerlingen samen in groepjes (ook wel maatjescirkels genaamd). Het doel van het project is gericht op het achterhalen van observeerbare kenmerken van het samenwerken door middel van de conversatie analyse. Dit project leek mij zeer interessant voor mijn scriptie.

Graag wil ik mijn begeleider Tom Koole bedanken voor zijn nuttige adviezen en enthousiaste aansturing, waarzonder ik mijn onderzoek niet had kunnen uitvoeren. Daarnaast wil ik graag Ed Elbers bedanken als tweede lezer. Natuurlijk wil ik ook graag Simone Wismans bedanken voor de prettige samenwerking en haar goede adviezen en feedback. Tot slot ben ik de docenten en leerlingen van UniC dankbaar voor het meewerken aan het verkrijgen van geschikt onderzoeksmateriaal voor dit onderzoek.

Chantal Flierman

Inhoudsopgave

	Blz.
1. Inleiding	4
2. Onderzoeksopzet	5
3. Onderzoeksmateriaal	7
4. Theoretisch kader; Coöperatief Leren	9
5. Analysemethode; Conversatie analyse	11
6. Analyse	13
6.1 Bereiken van overeenstemming	13
6.1.1 Beslissingen nemen	14
6.2 Uitleggen; vragen, krijgen, aanbieden, geven	17
6.3 Elkaar corrigeren (in gedrag)	19
6.3.1 On task corrigeren	19
6.3.2 Off task corrigeren	20
7. Conclusie	23
8. Discussie	26
Literatuurlijst	28

Bijlage

- CD met transcripten en transcriptieconventies

1. Inleiding

In het regulier onderwijs staat de leraar voor de klas en onderwijst de leerlingen. Het Coöperatief Leren is er juist op gericht dat leerlingen van elkaar kunnen leren. De leerlingen werken samen om te leren en elkaar te helpen. Hiermee verandert ook de rol van de docent. Hij staat niet meer voor de klas, maar loopt rond tussen de groepjes en begeleidt de groepjes met het samenwerken daar waar nodig. Voor deze begeleiding is het van belang dat hij weet waar de leerlingen sturing nodig hebben en waar de leerlingen de problemen zelf op kunnen lossen. Hij dient hiervoor inzicht te verkrijgen in de manier waarop de samenwerking tussen de leerlingen verloopt. Wanneer de docent door de klas loopt, zal hij de samenwerking van de leerlingen observeren. Op het moment dat de docent weet wat voor kenmerken een goede samenwerking heeft, kan hij tijdens zijn observatie zien of hij deze kenmerken tegenkomt. Ook de kenmerken van een minder goede samenwerking zijn hierbij van belang. Aan de hand van deze observeerbare kenmerken kan de docent besluiten de leerlingen sturing te geven en handvatten te reiken of dit juist achterwege te laten. De observeerbare kenmerken van de samenwerking tussen de leerlingen kunnen voor de docent dus van belang zijn voor het geven van gericht onderwijs.

Deze scriptie is een verslag van een onderzoek naar de observeerbare kenmerken van Coöperatief Leren.

In de volgende paragraaf zal ik ingaan op de onderzoeksopzet. Het onderzoeksmateriaal wordt in paragraaf drie beschreven. In de vierde paragraaf komt de theorie over het Coöperatief Leren aan bod en in de vijfde paragraaf de gebruikte analysemethode, de conversatie analyse. In paragraaf zes wordt de analyse beschreven gevolgd door de conclusie in paragraaf zeven Tot slot volgt in paragraaf acht de discussie en eventuele aanbevelingen voor vervolgonderzoek.

2. Onderzoeksopzet

Bij Coöperatief Leren gaat het erom dat de leerlingen leren door samen te werken (Slavin, 1991). Voor een goede en productieve samenwerking gaat UniC uit van vier basisprincipes, namelijk Gelijke Deelname, Individuele Aanspreekbaarheid, Positieve Wederzijdse Afhankelijkheid en Simultane Actie (GIPS) (Kagan, 2003; Ebbens et al, 1997).

Hieronder zal ik dieper op deze basisprincipes ingaan;

- *Gelijke Deelname.* Gelijke Deelname kan worden gecreëerd door het wisselen van de beurt en verdeling van het werk. De wisseling van de beurt legt de norm vast voor deelname. Leerlingen worden niet alleen de mogelijkheid geboden om deel te nemen, maar er wordt van hen ook een bijdrage verwacht tijdens hun beurt.
- *Individuele Aanspreekbaarheid.* Bij de Individuele Aanspreekbaarheid is elke leerling verantwoordelijk voor een bepaalde taak en hun eigen bijdrage. Leerlingen kunnen elkaar hierop aanspreken.
- *Positieve Wederzijdse Afhankelijkheid.* Bij Positieve Wederzijdse Afhankelijkheid worden de goede resultaten van individuen en teams met elkaar in verband gebracht. Positieve Wederzijdse Afhankelijkheid zou er in theorie toe moeten leiden dat de leerlingen in kleine groepen met elkaar samenwerken, elkaar ondersteunen en aanmoedigen, met elkaar in discussie treden, hun materialen delen en elkaars successen vieren (www.socsci.nl).
- *Simultane Actie.* Bij de Simultane Actie gaat het erom dat er meerdere leerlingen tegelijkertijd waarneembaar actief zijn (Kagan,2003; Ebbens et al, 1997).

Verder vereist een goede en productieve samenwerking de inzet van alle samenwerkingsvaardigheden, bijvoorbeeld kunnen luisteren, conflicten kunnen oplossen, hulp durven vragen, effectief hulp geven etcetera. Tijdens het samenwerken voeren leerlingen veel van deze verschillende handelingen uit. De basisprincipes Positieve Wederzijdse Afhankelijkheid en Individuele Aanspreekbaarheid komen in de conversaties juist tot uiting in de handelingen die leerlingen uitvoeren. Bij de principes Gelijke Deelname en Simultane Actie is dit minder het geval. Zo komt Gelijke Deelname eerder tot uiting in beurten en beurtwisselingen (zie hiervoor het onderzoek van Simone Wismans, 2007). Dit onderzoek richt zich juist op de handelingen die leerlingen uitvoeren tijdens het samenwerken. Om de handelingen tijdens de interactie tussen de leerlingen te herkennen is het van belang om te weten wat de observeerbare kenmerken van die handelingen zijn.

Deze constatering hebben geleid tot de volgende onderzoeksvraag;

Welke observeerbare kenmerken komen naar voren tijdens het samenwerken in een maatjeskring bij de door UniC nagestreefde basisprincipes Positieve Wederzijdse Afhankelijkheid en Individuele Aanspreekbaarheid.

Door het herkennen van de observeerbare kenmerken krijgt de docent meer inzicht in de interactie tussen de leerlingen. Hierdoor kan de docent de leerlingen tijdens het samenwerken beter aansturen, handvatten reiken en gericht onderwijs geven. Daarnaast kan de docent aan de hand

van de observeerbare kenmerken beter de ontwikkeling van de samenwerking tussen de leerlingen in kaart brengen.

Voor de beantwoording van de hoofdvraag heb ik onderzocht welke handelingen leerlingen uitvoeren tijdens de samenwerking, hoe ze deze handelingen uitvoeren en welke kenmerken bepaalde handelingen hebben. Voor het principe Positieve Wederzijdse Afhankelijkheid heb ik gekeken naar hoe leerlingen overeenstemming bereiken en in het bijzonder hoe ze beslissingen nemen. De leerlingen werken samen aan een eindproduct en succes van het eindproduct wordt mede bepaald door de overeenstemming die leerlingen hierover bereiken en de beslissingen die de leerlingen gezamenlijk moeten nemen. De handelingswijze waarop de leerlingen dus overeenstemming bereiken en beslissingen nemen is dus van belang bij het succes dat de leerlingen behalen. Hiernaast heb ik ook de handeling 'uitleggen' geanalyseerd. Het gaat zowel om het geven en aanbieden van uitleg als om het vragen en krijgen van uitleg. Op het moment dat leerlingen in staat zijn om aan elkaar om uitleg te vragen en elkaar uitleg te kunnen geven ontstaat er meer begrip en kennis. Dit geldt zowel voor degene die de uitleg krijgt als voor degene die de uitleg geeft. Dit heeft een positieve invloed op de resultaten van de leerlingen. Door het krijgen van een goede uitleg zal het resultaat van de leerling verbeteren. Ook het resultaat van de leerling die uitleg geeft, zal dan verbeteren. Het succes van de ene leerling kan dan in verband worden gebracht met het succes van de andere leerling. Voor de Individuele Aansprakelijkheid heb ik vooral gekeken hoe leerlingen elkaar aanspreken op hun gedrag tijdens de samenwerking. Leerlingen zijn verantwoordelijk voor hun individuele bijdrage tijdens het samenwerken en de leerlingen kunnen elkaar ook aanspreken op deze verantwoordelijkheid.

Om deze handelingen te onderzoeken heb ik een aantal transcripten met interacties van leerlingen tijdens het samenwerken geanalyseerd.

3. Onderzoeksmateriaal

Het onderzoeksmateriaal voor dit onderzoek is verkregen op UniC, een middelbare school voor Havo en VWO leerlingen. Het onderwijsconcept op UniC is gericht op het Coöperatief Leren, waarbij de leerlingen niet alleen leren door samen te werken, maar ook leren om samen te werken. De leerlingen werken samen aan opdrachten in maatjescirkels. Een maatjescirkel bestaat uit vier à vijf leerlingen. De samenstelling van de maatjescirkel verandert na elk blok van 12 weken (www.unic-utrecht.nl).

Bij het Coöperatief Leren gaat UniC uit van de volgende zes sleutebegrippen;

- *Teams (maatjescirkels)*. Een team bestaat in principe uit vier à vijf leerlingen en blijft voor een langere periode bijeen. Daarnaast heeft een team een heterogene samenstelling en is zoveel mogelijk een afspiegeling van de klas. Er zitten dus zowel goed als minder goed presterende leerlingen bij elkaar, jongens en meisjes zitten bij elkaar en er is diversiteit in de etnische en taalachtergrond.
- *Coöperatief management*. Bij het coöperatief management gaat het er om hoe een klas met teams zo efficiënt mogelijk wordt gemanaged. Hierbij moet worden gedacht aan de indeling van de klas, waarbij de leerlingen optimaal kunnen samenwerken en tegelijkertijd hun aandacht kunnen richten naar de leraar (klassikaal) indien dit nodig is. Ook moet er worden gedacht aan bepaalde klassenregels, bijvoorbeeld dat de leerlingen wel met elkaar moeten kunnen overleggen, maar dit geen storende factor mag vormen voor de andere teams.
- *De wil om samen te werken*. De wil om samen te werken wordt bepaald door team- en klasbouwers en door het gebruik van taak- en beloningsstructuren. Team- en klasbouwers dragen zorg voor een positieve teamidentiteit, sympathie, respect en vertrouwen tussen de teamleden en klasgenoten. Deze positieve situatie zorgt ervoor dat er een maximaal leerresultaat behaald kan worden. De taak- en beloningsstructuren zorgen ervoor dat alle leerlingen gemotiveerd worden om met elkaar samen te werken. Coöperatieve taakstructuren ontstaan als geen enkele individuele leerling de leertaak alleen af kan maken. Coöperatieve beloningsstructuren worden gecreëerd op het moment dat de beloning van af hangt van de vooruitgang of de prestatie van het team of de klas. Leerlingen worden hierdoor gestimuleerd elkaar te helpen.
- *De vaardigheden om samen te werken*. Om samen te kunnen werken, moet je over bepaalde vaardigheden beschikken. Het is dus van belang dat de leerlingen deze vaardigheden ontwikkelen. De vaardigheden waar aan gedacht kan worden, zijn onder andere naar elkaar luisteren, problemen oplossen, agenda's samenstellen en aanpassen, doelgericht werken en elkaar aanmoedigen.
- *De basis principes (GIPS)*. De vierbasisprincipes zijn Gelijke Deelname (de deelname is voor elke leerling gelijk), Individuele Aanspreekbaarheid (elke leerling is verantwoordelijk voor zijn of haar bijdrage), Positieve Wederzijdse Afhankelijkheid (het succes van een leerling is (mede) afhankelijk van de andere leerlingen) en Simultane Actie (leerlingen zijn tegelijkertijd waarneembaar actief). Deze principes zijn in de onderzoeksopzet toegelicht.

- *Structuren.* Bij het Coöperatief Leren wordt veel gewerkt met structuren, zoals bijvoorbeeld de boven genoemde taak- en beloningsstructuren. De structuren zorgen ervoor dat de leerlingen en de docenten duidelijkheid hebben over hoe het samenwerken moet functioneren en hoe er zo efficiënt mogelijk samengewerkt kan worden. Voor de leerlingen is dit van belang voor hun samenwerking en de docent kan op basis hiervan gericht sturing geven (Kagan,2003; Ebbens et al, 1997).

Voor het onderzoek zijn er video- en audio-opnames gemaakt van één maatjescirkel in het eerste leerjaar. Er zijn 6 opnames variërend van een half uur tot een uur op verschillende dagen na elkaar gemaakt. De dagen van de opnames zijn verdeeld over twee aaneengesloten weken. Vervolgens zijn er vier van deze zes opnames in zijn geheel uitgeschreven (getranscribeerd). Dit is in totaal 27 pagina's aan transcripten. De maatjescirkel waarvan de opnames zijn gemaakt bestaat uit drie meisjes (leerling 1, 3 en 4) en twee jongens (leerling 2 en 5). In de ruimte waar de opnames zijn gemaakt, was op het moment van opnames ook nog een andere maatjescirkel aanwezig. De opnames en transcripten zijn gemaakt door twee andere studenten.

Op UniC wordt er gewerkt met verschillende thema's. Op het moment van de opnames is het thema 'feest' en moeten de leerlingen een feest organiseren. Elke maatjescirkel is verantwoordelijk voor een ander deel van de organisatie van het feest. De leerlingen van de maatjescirkel die wordt opgenomen, zijn verantwoordelijk voor de organisatie van de EHBO.

4. Theoretisch kader; Coöperatief Leren

Er bestaan verschillende opvattingen over leren. Voor de één is leren het opnemen van informatie en het verwerven van vaardigheden. Voor de ander is leren juist het integreren en verwerken van informatie en vaardigheden in het persoonlijk kennisbezit. Voor weer een ander wordt het leren gezien als het gebruiken van informatie en vaardigheden in toepassingssituaties. Hiernaast zijn er mensen die leren zien als een combinatie van twee of drie van de bovenstaande opvattingen over leren. Volgens Simons is leren een combinatie van de drie opvattingen. Leren is het verwerven van kennis en vaardigheden (en houdingen) deze integreren in het geheugen en vervolgens kunnen toepassen in verschillende situaties (Simons, 1995).

Het probleem in het huidige reguliere onderwijs is dat leerlingen vaak niet gemotiveerd genoeg zijn. Als we de motivatie willen bevorderen moet er meer aansluiting plaatsvinden bij wat ze willen leren en bij hun interesses. Er blijkt een directe samenhang te bestaan tussen de intrinsieke motivatie (persoonlijke interesse), zelfsturing van het leerproces en diepte verwerking van de leerstof (Vermunt, 2005).

Er zijn verschillende vormen van Coöperatief Leren, zoals Student Team Learning, Jigsaw, Samen Leren etc. en bij al deze vormen is het idee over het samenwerken hetzelfde. Leerlingen krijgen meer verantwoordelijkheid en keuzevrijheid bij het vormen van hun leerdoelen, het bepalen van hun leeractiviteiten, het raadplegen van bronnen en documenteren van leerresultaten (Vermunt, 2005). Daarnaast is het bij het Coöperatief Leren van belang dat de leerlingen samen werken om te leren en dat ze zowel verantwoordelijk zijn voor hun eigen leren als dat van de ander (Slavin, 1991). Bij Coöperatief Leren werken leerlingen samen om gemeenschappelijke leerdoelen te bereiken, die zowel van belang zijn voor hen zelf als voor de andere leerlingen in de groep. Het leerdoel is pas bereikt als ook de andere leerlingen hun doel hebben bereikt (Janssen et al, 2002).

Voor Coöperatief Leren zijn vijf basiskenmerken van belang;

- *Positieve Wederzijdse Afhankelijkheid;* Groepsleden weten dat ze moeten samenwerken om het groepsdoel te bereiken.
- *Individuele Verantwoordelijkheid;* Groepsleden worden aangesproken op en verantwoordelijk gehouden voor hun bijdrage aan het groepsproduct.
- *Directe Betekenisvolle Interactie;* Leerlingen hebben interactie op een manier die bevorderlijk is voor het leerproces van elke leerling in de groep.
- *Inzet van Sociale Vaardigheden;* Leerlingen bezitten de juiste sociale vaardigheden om effectief te kunnen samenwerken en maken ook gebruik van deze vaardigheden.
- *Groepsevaluatie;* De groep evalueert de samenwerking op basis van wat goed ging en naar de verbeterpunten voor de toekomst (Janssen et al, 2002).

De interactie tussen de leerlingen speelt bij het Coöperatief Leren een grote rol en levert tijdens het samenwerken een belangrijke bijdrage voor het leerproces. Interactie is echter een vorm van samenwerken (Elbers et al, 2002) Dit kan ook worden gezien vanuit het elaboratie perspectief. De

theorieën over cognitieve elaboratie geven als een van de belangrijkste verklaringen voor de positieve resultaten van Coöpertief Leren dat de sociale interactie individuele cognitieve processen in gang zet die elaboratief van aard zijn (Van Boxtel, 2000). Tijdens de samenwerking geven individuele leerlingen een cognitieve bijdrage aan de groepsdiscussie en moeten zij hun gedachten verbaliseren. Het onder woorden brengen van de gedachten zorgt voor een bewustwording van de inadequaatheid of onvolledigheid van eigen concepties. Door het erkennen van deze inadequaatheid en onvolledigheid kunnen leerlingen nieuwe kennis en inzichten ontwikkelen. Daarnaast gaan de leerlingen actief met de leerstof om tijdens het verbaliseren en leggen ze relaties tussen verschillende begrippen en geven ze verklaringen of argumenten voor hun antwoorden of oplossingen. Hierdoor ondergaat de kennisstructuur van de leerlingen een cognitieve verandering en vindt er elaboratie plaats. Elaboratie is een diepere verwerking van de stof die in gang wordt gezet door verbalisatie (Van Boxtel, 2000; Teasley 1995).

5. Analysemethode; Conversatie analyse

In de literatuur over Coöperatief Leren is veel geschreven over hoe de samenwerking tussen de leerlingen er uit moet komen te zien. Voor docenten zijn er tal van handleidingen die vertellen hoe ze de leerlingen de vaardigheden om samen te werken moeten bijbrengen en hoe ze het samen werken kunnen sturen. Toch is er nog weinig bekend over wat er nou precies gebeurt in de interactie op het moment dat de leerlingen samenwerken. De focus van dit onderzoek richt zich juist op het kenmerken van de interactie tijdens de samenwerking. De observeerbare kenmerken van de interactie zijn kenmerken die de leerlingen tijdens het samenwerken aan elkaar laten zien. De docent heeft dus een beschrijving nodig van de kenmerken die de leerlingen aan elkaar laten zien tijdens de interactie om eventueel een gerichte sturing te kunnen geven aan deze interactie. De methode om onderzoek te doen naar wat deelnemers in een interactie aan elkaar laten zien, is de conversatie analyse (Koole, 2006) (zie hiervoor ook het onderzoek van Ilke Jacobs, 2007). In de conversatie analyse worden middelen waarmee gespreksdeelnemers hun gesprek organiseren en betekenis geven aan wat ze zeggen of doen onderzocht. Een belangrijk kenmerk van de conversatie analyse is dat het geen normatief karakter heeft, oftewel er worden geen speculaties of beweringen gedaan over dat wat de gespreksdeelnemers elkaar niet duidelijk maken. De conversatie analyse is descriptief en de achterliggende cognitieve processen en de beweegredenen worden buiten beschouwing gelaten en er wordt alleen een analyse gemaakt van wat te zien is dat er gebeurt. Tevens is het wel goed mogelijk om een normatief kader te plaatsen op de resultaten uit de analyse, waardoor er beweringen over het samenwerkend leren kunnen worden gedaan.

De conversatie analyse is in eerste instantie ontwikkeld door Harvey Sacks (in samenwerking met Emanuel Schegloff en Gail Jefferson) in de jaren 60 en in de eerste helft van de jaren 70 (www2.fmg.uva.nl). In de conversatie analyse wordt onderzoek gedaan naar alledaagse gesprekken en interacties en analyseert de sociale interactie op de relatieve positie die uitingen of handelingen ten opzichte van elkaar innemen (Huisman, 2000).

Een gespreksdeelnemer geeft zijn uitingen een bepaalde betekenis mee, maar de betekenis komt ook door gespreksdeelnemers gezamenlijk tot stand. Bijvoorbeeld de uiting "Wat is het hier warm" kan worden bedoeld als een constatering, maar kan ook een andere betekenis krijgen. Op het moment dat een tweede gespreksdeelnemer hierop reageert met "Ja hè" laat hij zien dat hij de uiting ook behandelt als een constatering. Als de tweede gespreksdeelnemer echter reageert met "Zal ik even een raampje open zetten", dan laat hij zien dat hij de uiting behandelt als een verzoek.

De betekenis die de een gespreksdeelnemer de uiting mee geeft, is afhankelijk van de manier waarop hij deze uiting vormgeeft, oftewel van de talige vorm van de uiting. Tegelijkertijd is de betekenisgeving van een uiting ook een sociaal, interactioneel geconstitueerd fenomeen. Uitingen krijgen hun interactionele betekenis in een concrete gebruiksomgeving, de context. De context is bovendien een dynamisch verschijnsel, namelijk de spreker laat met zijn uiting zien welke context hij of zij activeert en de uiting zelf is contextvernieuwend. Dit houdt in dat het een nieuwe gebruiksomgeving creëert voor de volgende spreker. De conversatie analyse ziet uitingen in

beurten daarom als praktijken om interactionele handelingen tot stand te brengen (Mazeland, 2003: 14).

De uiting in de beurt is geen geïsoleerde gebeurtenis maar maakt deel uit van een handelingsverloop, waarin de gespreksdeelnemers een sociale activiteit tot stand brengen. Gesprekspartners interpreteren elkaars uitingen ook als een element van zo'n handelingsverloop. In de conversatie analyse wordt hierbij gekeken naar de wijze waarop ze dat doen en de interactionele methodologie die ze daarbij gebruiken (Mazeland, 2003: 14, 15).

Om een uiting interpreteerbaar te maken, is de plek en van de uiting en de het ontwerp van de uiting van belang. De interactionele structuren van geordende reeksen uitingen waarmee gespreksdeelnemers in opeenvolgende beurten een gemeenschappelijk handelingsproject tot stand brengen heten sequenties (Mazeland, 2003: 74). De basis en de meest simpele vorm van een sequentieorganisatie is een aangrenzend paar. Zoals bij de handeling vragen, is het eerste paardeel de vraag en het tweede paardeel het antwoord. Bij de vraag begint de sequentie en het antwoord maakt de sequentie compleet en ook geslaagd. Bij de interpretatie van uitingen gaat het nooit om een alleenstaande uiting. Er is een context nodig om die uiting zo te plaatsen dat de aanwijzingen in de uiting adequaat geïnterpreteerd worden. De context is echter niet vooraf vastgesteld, maar wordt ook weer door de deelnemers tot stand gebracht. Het is een vuistregel voor de interpretatie van uitingen in gesprekken om in eerste instantie te kijken naar de vorige beurt voor de bepaling van de betekenis van de huidige beurt, dit principe heet next positioning (Mazeland, 2003: 89).

6. Analyse

Voor de analyse zal ik aan de hand van fragmenten uit de transcripten dieper ingaan op de handelingen van de leerlingen die tot stand komen tijdens de samenwerking.

Naar aanleiding van de basisprincipes Positieve Wederzijdse Afhankelijkheid en Individuele Aansprakelijkheid en een globale analyse van de transcripten zijn de volgende handelingen geanalyseerd; het bereiken van overeenstemming, het geven en krijgen van uitleg en elkaar corrigeren in gedrag. Elke handeling zal in een aparte paragraaf worden besproken. Bij het bereiken van overeenstemming zal in een aparte subparagraaf dieper ingegaan worden op het nemen van beslissingen. Bij het elkaar corrigeren in gedrag zal er een onderscheid gemaakt worden tussen de terechtwijzingen die plaatsvinden als de leerlingen praten over de opdracht (on task) en als ze over iets anders dan de opdracht praten (off task).

6.1 Bereiken van overeenstemming

Na een vergadering of een discussie gaan de leerlingen na wat er besproken is en of daar overeenstemming over bestaat. Meestal komt er eerst een korte samenvatting het besproken onderwerp. Tijdens het samenvatten van het besproken onderwerp vullen de leerlingen elkaar aan of corrigeren (herstellen) ze elkaar. De leerlingen reageren op elkaar, wat laat zien dat ze naar elkaar luisteren. Dit is te zien in onderstaande fragmenten. In het eerste fragment vult leerling 2 leerling 3 aan. Leerling 3 zegt "extra ro" (388) en blijft dan 4,2 seconden stil (389). Leerling 2 herhaalt leerling 3 met "extra" en vult vervolgens aan met "rode shirtjes" (390). Door de herhaling laat leerling 2 zien dat hij reageert op leerling 1. Leerling 3 herhaalt vervolgens de aanvulling van leerling 2 (391), maar geeft ook meteen aan dat deze aanvulling van leerling 2 voor haar nog niet duidelijk is met "geen idee, vraag me niet wat het is maar ok". Leerling 1 corrigeert (herstelt) vervolgens leerling 3 (392) met "gewoon een rood shirtje". Leerling 1 vervangt "extra" door "gewoon", dat is het herstel en met de herhaling van "rood shirtje" laat ze zien dat ze reageert op de voorgaande uitspraak van leerling 3.

Fragment 1

386	Leerling 3	naja (.) oke weet je wat ik tot nu mc vergadering () (0.9)
387		luister (1.1) ((leest voor)) EHBO organiseren, aparte ruimte,
388		complete EHBOdoos, extra ro
389		(4.2)
390	Leerling 2	extra rode shirtjes
391	Leerling 3	extra rood plus shirtje (1.3) <u>geen</u> idee, vraag me niet wat het is maar ok
392	Leerling 1	gewoon een rood shirtje
393	Leerling 3	((lacht))(1.6) wat <u>doe</u> ik (7.1) naja rood shirtje (.) ((leest voor)) aangeven
394		waar de ruimte is, afwisselen wie er in de EHBOruimte zit, naar leraar
395		gaan vragen of we in goeie aparte ruimte kunnen zitten (0.7) rode kamerr
396		enzovoort, kosten niks qua verband enzovoort en misschien voor ehbo
397		shirtje rood. (.) nodig, verbanddoos, shirtjes, textielstift, papier, maximaal
398		drie euro per persoon.
399		((docent komt ruimte binnen))
400	Docent 5	uhm (.) mag ik even storen

In het tweede fragment herstelt leerling 2 eerst leerling 1. Leerling 1 zegt "schuur" (234), het blijft dan 2,5 seconden stil (235), waarop leerling 2 leerling 1 herstelt met "schaar" (236). Daarna wordt leerling 1 hersteld door leerling 3. Leerling 1 gaat na het herstel van leerling 2 verder met "verband", het blijft 2,2 seconden stil en leerling 1 wil verder gaan ("enne") (237). Leerling 3 begint tegelijkertijd met leerling 1 en reageert op leerling 1 met "nee"(herstel) en vervolgens gaat zij verder met de beurt (238).

Fragment 2

233	Leerling 3	WAT moeten we nog (.) regelen
234	Leerling 1	↑schuur
235		(2.5)
236	Leerling 2	schaar (1.0) <u>schaar</u>
237	Leerling 1	verband (2.2) [enne
238	Leerling 3	[nee <u>jodium</u> schaa:r (1.0) watten (0.8) <u>pincet</u> °ja ok dat is
239		het wel°
240	Leerling 4	>zullen we dit ding terug brengen?>
241	Leerling 1	JA
242		(2.7)
243	Leerling 2	oke dat is het toch? en nu nog <u>hoe</u> gaan we het rege[en
244	Leerling 4	[oke dat ga ik <u>noteren</u>
245		((Aantal leerlingen verlaten de ruimte)) +/- 6 min waarin niet wordt
246		gepraat))

Het blijkt dat de leerlingen meestal niet expliciet aangeven dat ze het eens zijn met de samenvatting van de besproken stof. Bij fragment 1 kan dit komen doordat een docent de leerlingen onderbreekt. Bij fragment 2 wordt dit echter ook niet door elke leerling aangegeven, terwijl ze hier niet gestoord worden. De leerlingen gaan zonder problemen verder met een volgend onderwerp.

Blijkbaar is het voor het bereiken van overeenstemming voor de leerlingen niet nodig dat elke leerling expliciet laat weten dat hij of zij het er mee eens is. Tijdens het samenvatten van het onderwerp vullen de leerlingen elkaar aan of corrigeren de leerlingen elkaar. Ze laten het elkaar dus weten als er geen overeenstemming wordt bereikt. Op het moment dat er wel overeenstemming wordt bereikt, zal er dus geen correctie zijn maar hoeft dit ook niet expliciet vermeld te worden. Vervolgens gaan ze door met het volgende onderwerp en behandelen het vorige onderwerp als afgesloten en dat er overeenstemming is bereikt.

6.1.1 Beslissingen nemen

Een specifieke vorm van het bereiken van overeenstemming is het nemen van gezamenlijke beslissingen. Bij besluitvorming wisselen twee activiteiten elkaar voortdurend af, namelijk de formulering van verleden, huidige of toekomstige stand van zaken en geven van beoordelingen van die stand van zaken. Een besluit is niet te lokaliseren in een uiting van één spreker, maar in een gespreksepisode. Daarnaast maken de deelnemers de besluiten zelden expliciet en zijn ze veel vluchtiger dan we in het alledaagse leven aannemen. Besluiten zijn niet tasbaar, maar blijven in de herinnering van een individu hangen als een interpretatie van een gespreksepisode. Tevens kan zo'n interpretatie van de gespreksepisode op een later moment niet meer van belang zijn, omdat

de beslissing zich verder heeft ontwikkeld in een volgende interactie. Het nemen van beslissingen is een recursief proces waarin de deelnemers uiteindelijk een stand zaken formuleren die positief of niet-negatief beoordeeld wordt (Huisman, 2000).

Het formuleren van de stand van zaken kan als handelingsvorm ook worden gezien als het doen van een voorstel. Bij de beoordeling van zo'n voorstel kan deze dan afgewezen of geaccepteerd worden. Wordt het voorstel niet geaccepteerd dan zal het besluitvormingsproces doorgaan en wordt het voorstel wel geaccepteerd dan is er dus een besluit genomen. Het doen van een voorstel kan in verschillende vormen voorkomen, zoals in fragment 3 te zien is in de vorm van een vraag; "zullen we dat hier doen?" (42), een opmerking; "dat is tien minuten ofzo" (41) of als een conclusie; "dat is tien minuten, dat doen we hier gewoon" (43). Het hoeft dus niet expliciet gemeld te worden dat een leerling een voorstel doet met de woorden: "ik stel voor dat we dat...".

Fragment 3

40	Leerling 1	((leest voor)) leer de theorie over (.) onvol- onvoltooid deelwoord=
41	Leerling 2	=ja (0.3) dat [is (.) <u>tien</u> <minuten ofzo< >weet ik <u>veel</u>
42	Leerling 1	[zullen we dat hIEr doen?
43	Leerling 1	dat is tien minuten >dat doen we> <u>hier</u> gewoo:n
44	Leerling 2	o:h een kwart <u>ier</u>
45	Leerling 1	ok dat plannen we voor een kwartier <u>in</u> .vijftie:n (2.0) u:hm (3.0) vin je
46		dat <u>↑goed?</u>
47	Leerling 2	Ja
48	Leerling 1	Ok kwartier
49	Leerling 5	Ja
50	Leerling 1	ok
51	Leerling 3	ok ik vind het een > <u>supergoeie</u> planning> maa::r hoeveel moet dr <u>nog?</u>

Fragment 4 laat zien hoe de leerlingen vragen om onderbouwing van een voorstel en hoe deze onderbouwing plaatsvindt. Eerst gaat leerling 4 niet zomaar akkoord met het voorstel van leerling 1. Leerling 4 reageert op het voorstel van leerling 1 met "ja wacht even" en geeft dan aan dat er eerst nagedacht moet worden over wat een shirtje kost (356). Iets verder in het fragment voert leerling 3 een bezwaar aan op het voorstel dat een shirtje twee euro kost. Zij doet dit door leerling 1 te onderbreken en het voorstel van twee euro te herstellen naar drie euro. Meteen daarbij geeft zij het argument dat twee euro wel erg weinig is (363). Leerling 1 reageert op leerling 3 en beargumenteert eerst dat je wel shirtjes hebt voor twee euro bij de Wibra, maar komt na een stilte van 2,4 seconde terug op het voorstel van twee euro en geeft aan dat je ook van drie euro uit kan gaan. (364, 365). Er wordt dan een nieuw voorstel gedaan door leerling 1 (dat de school 2 euro mee betaald) (367, 368), wat meteen geaccepteerd wordt door de andere leerlingen. Het is niet duidelijk is hoe leerling 1 weet dat het meebetalen door de school mogelijk is.

Fragment 4

352	Leerling 1	uh (.) w-wat wat gaat het <u>kosten</u>
353	Leerling 2	zes euro ofzo
354	Leerling 1	ja °ik bedoel° laten we zeggen je hebt <u>twee</u> (.) twee euro vijf-twee euro
355		maximaal twee euro vijftig ofzo per shirtje
356	Leerling 4	ja wacht even we gaan even denken. <u>hoe</u> duur mag het shirt - wat mag
357		iedereen aan een shirt uitgeven
358	Leerling 2	het maakt mij niks uit [hoor
359	Leerling 5	[ik denk twee euro (.) twee euro vijftig

360	Leerling 4	als iedereen nou even <u>twee</u> euro voor één shirtje, dan hebben we vier
361		(0.7) shirtjes dan hebben we acht
362	Leerling 1	ga dus maar uit van [acht
363	Leerling 3	[drie euro () hoor, twee euro is wel <u>heel</u> weinig
364	Leerling 1	nou je hebt - ik heb ook een shirt van twee euro gewoon bij de wibra (2.4)
365		ja ok (.)je kan ook van drie euro uitgaan=
366	Leerling 4	=ja we gaan wel van drie euro uit
367	Leerling 1	je kan (0.6) ja weet je wat je ook kan doen je kan toch ook gewoon eh dat
368		<u>twee</u> euro wordt betaald door [<u>scho:ol</u>
369	Leerling 4	[ja °inderdaad°
370	Leerling 1	en één euro van jezelf
371	Leerling 4	ja, klopt
372	Leerling 3	dus maximaal drie euro per persoon?
373	Leerling 1	drie euro per persoon waarvan <u>twee</u> van school
374	Leerling 4	ja (dat is wel genoeg) lijkt mij
375	Leerling 1	Ja
376	Leerling 4	ja want d'r moet ook nog genoeg geld blijven voor drinken en eten en

Het accepteren van het voorstel kan zowel expliciet als impliciet gebeuren. In fragment 3 wordt wel om een expliciete acceptatie gevraagd: "vin je dat goed?" (45,46). Leerling 2 en leerling 5 geven ook die acceptatie met "ja" (47 en 49). Bij leerling 3 kan uit haar uiting wel worden afgeleid dat zij het voorstel accepteert doordat ze zegt; "ok ik vind het een supergoeie planning" (51). Meteen daarachter aan zegt ze "maar hoeveel moeten we nog". Deze uiting kan betekenen dat ze door wil gaan naar het volgende punt (om in te plannen), maar geeft haar tegelijkertijd een mogelijkheid om later terug te komen op de planning en aan te geven dat de planning niet goed is. Leerling 4 echter zegt niks, maar uit het feit dat de leerlingen doorgaan naar het volgende onderwerp kan worden aangenomen dat de leerlingen er wel vanuit gaan dat leerling 4 akkoord gaat met het voorstel.

In fragment 4 wordt niet om een direct akkoord gevraagd van alle leerlingen. Leerling 4 is het duidelijk eens met het nieuwe voorstel van leerling 1 dat de school mee betaalt. Op het moment dat leerling 1 het voorstel doet reageert leerling 4 hier tussen door op met "ja inderdaad" en daarna met "ja klopt" (369 t/m 371). Bij leerling 3 lijkt het alsof ze het er ook mee eens is, aangezien ze het voorstel in een vraag recapituleert en ze niet laat blijken dat ze het niet eens is (372). Leerling 2 en 5 zeggen niks en de andere leerlingen gaan er van uit dat het voorstel akkoord is. Er komt geen tegen woord en de leerlingen gaan over naar een volgend onderwerp. Overeenstemming bereiken bij het nemen van een besluit verloopt op dezelfde manier als waarop er in het algemeen overeenstemming wordt bereikt. De leerlingen laten het voornamelijk aan elkaar zien als ze het niet met elkaar eens zijn. Op het moment dat ze het wel met elkaar eens zijn is het niet noodzakelijk dat ze dit expliciet vermelden, maar het gebeurt soms wel en er wordt ook wel eens naar gevraagd. In alle transcripten van de gesprekken komt het geen enkele keer voor dat de leerlingen zeggen "we hebben nu 'dit en dat' besloten". Er wordt één keer aangegeven dat "alcohol de grote winnaar is". Dit gebeurt nadat de leerlingen aan de hand van beslissingsmethode een onderwerp voor een poster moeten kiezen en na het uitvoeren van de methode blijkt dat de leerlingen voor het onderwerp alcohol kiezen. De leerlingen uiten hun beslissing dus niet expliciet, maar tijdens het overleggen worden wel alle beslissingen opgeschreven. Op deze manier wordt het dus wel expliciet gemaakt.

6.2 Uitleggen: vragen, krijgen, aanbieden en geven.

Voor de samenwerking is het ook van belang dat de leerlingen elkaar helpen en uitleg geven. Daarbij is het belangrijk dat leerlingen om hulp vragen van de andere leerlingen als er een probleem is en dat de leerlingen elkaar hulp kunnen bieden bij problemen. Voor het geven van een uitleg is het van belang dat het duidelijk is wat het probleem van de leerling is. Je zou dus kunnen verwachten dat de leerling die om hulp vraagt zijn probleem specifiek benoemt of dat er gevraagd wordt om specificatie van het probleem door de leerling die uitleg geeft op het moment dat het probleem niet duidelijk is. Uit eerder onderzoek naar de dyadische interacties tussen docenten en leerlingen blijkt dat dit vaak niet het geval is. Leerlingen formuleren hun probleem globaal en verwijzen daarbij vaak naar een passage in hun boek of schrift ("ik snap opgave 3 niet") en ze geven dus geen specificatie van hun probleem ("mijn probleem is X") (Elbers et al 2002). Uit datzelfde onderzoek blijkt tevens dat de docent, die de uitleg geeft, vaak niet vraagt naar een specificatie van het probleem, maar meteen begint met het geven van uitleg. De docent heeft hierdoor regelmatig het probleem van de leerling niet goed begrepen, waardoor er misverstanden ontstaan (Elbers et al 2002). In de discussieparagraaf van het artikel over dit onderzoek wordt voorgesteld om leerlingen in groepjes te laten samenwerken. Het argument hierbij is dat door het samenwerkend leren de leerlingen de kans krijgen om te oefenen hun aanpak te formuleren en hun problemen te verwoorden (Elbers et al 2002). In deze analyse komt naar voren wat er gebeurt wanneer leerlingen daadwerkelijk in groepjes samenwerken en de kans krijgen om hun problemen aan elkaar voor te leggen.

Het vragen om hulp gebeurt bij de leerlingen eigenlijk altijd in de vorm van een opmerking dat ze het niet snappen. Daarnaast blijft de vraag om hulp meestal in algemene termen, zoals "ik snap het niet" van leerling 4 in fragment 5 (99). Voor het krijgen van een uitleg is het vaak ook genoeg om in het algemeen te aan te geven dat je het niet snapt. In fragment 5 begint leerling 1 ook meteen met het geven van een uitleg met "kijk" (100). Hoe de uitleg verder gaat is niet geheel duidelijk. Dit is namelijk niet goed te verstaan, omdat de leerlingen door elkaar praten. Na regel 105 gaat de interactie tussen de leerlingen over op een ander onderwerp.

Fragment 5

99	Leerling 4	() ik sn†ap het niet!
100	Leerling 1	kijk
101		(onverstaanbaar. LL praten door elkaar)
102	Leerling 1	ontwerp van [de poster
103	Leerling 3	[SCHRIJF het gewoon op een poster. >dan wordt 't> <u>vast</u> wel
104		<u>uitgelegd</u> (1.1) >lijkt me>
105	Leerling 1	°oke° zal ik het hierbij zetten?

Fragment 5 laat zien dat het meestal voldoende is voor een leerling om in het algemeen aan te geven dat er iets niet duidelijk is om een uitleg te krijgen. Fragment 6 laat echter zien dat de leerlingen hun probleem wel kunnen specificeren. Leerling 1 specificeert drie maal haar probleem. De eerste keer doet ze dit meteen nadat ze in het algemeen heeft gezegd dat ze iets niet snapt met "wanneer moeste we nou dat engels doen" (146, 147) De tweede en derde keer specificeert ze haar probleem als reactie op twee andere leerlingen. De leerlingen proberen haar te helpen met

haar probleem, maar de uitingen van de leerlingen geven niet voldoende hulp om het probleem van leerling 1 op te lossen. Dit is voor leerling 1 dus een reden om haar probleem verder te specificeren (148 t/m 152).

Op het moment dat een probleem niet duidelijk is, kunnen de andere leerlingen ook vragen naar een specificatie van het probleem, zoals als ook te zien is in fragment 6; "ja maar wat snap je dan niet." (156). In alle gesprekken is de enige keer dat deze vraag naar de specificatie van het probleem voorkomt. Leerling 2 uit deze vraag daarnaast op een haast zuchtende manier en spreekt de woorden "wat snap je" sneller uit. Door deze manier van uiten lijkt de vraag meer op een uiting van irritatie dan dat hij werkelijk vraagt om een specificatie van het probleem. De reactie van leerling 1 hierop is meer een verwoording van haar eigen gedachtegang dan dat ze haar probleem specificeert (158, 159).

Fragment 6

146	Leerling 1	ik snap nog <u>dat</u> ee:n ding snap ik >niet helemaal> <u>wanneer</u> moesten we
147		nou dat (0.8) <u>engels</u> doen
148	Leerling 3	dat hoort bij a::::::::::
149	Leerling 1	ja dat weet ik >maar daar heb je> drie <u>uur</u> voor <u>nodig</u>
150	Leerling 2	>ja dat had je toch> °in een andere dagdeel° [ofzo
151	Leerling 1	[ja dat WEET ik maar ik kan
152		dat dag <u>deel</u> <u>nu</u> >niet meer> <u>vinden</u> !
153	Leerling 2	↑nou dan <u>zoek</u> je `t
154		(1.5)
155	Leerling 1	<u>ja</u> daar ben ik mee [bezig maar
156	Leerling 2	[ja maar >wat snap je> dan <u>niet</u> ?
157		(1.5)
158	Leerling 1	>nee maar kijk> ik dacht dat het de <u>dertiende</u> was waar °huh°? (2.1) of
159		<u>deze</u> of de <u>vijftiende</u> maar
160	Leerling 2	dat is donderdag
161	Leerling 1	ja (.) <u>hier</u> (.) DEZE ik heb het gevonden EI:Ndelijk

De leerlingen zijn eigenlijk altijd wel bereid om elkaar hulp te geven. Op het moment dat een leerling aangeeft een probleem te hebben, proberen de andere leerling die leerling te helpen. In fragment 7 komt niet naar voren wat de aanleiding is van de uitleg die leerling 1 en 3 geven. Leerling 1 zegt tegen een andere leerling dat hij geld in moet zetten op alcohol (358). Deze uiting kan zowel worden opgevat als een start van een uitleg of als een terechtwijzing, omdat de andere leerling niet aan het opletten is en hij aan de beurt is om geld in te zetten. Leerling 3 reageert op de uiting van leerling 1 met "ja" en begint met het uitleggen wat de leerling in kan zetten. Dit is te zien aan de woorden "je zet bijvoorbeeld als je..." (359).

Fragment 7

353	Leerling 3	OKE wie zet er allemaal in op alcohol
354	Leerling 1	ik zet <u>twee</u> euro in [op alcohol
355	Leerling 3	[ja ik oo:k
356	Leerling 2	ik zet twee euro in op alcohol
357		((onverstaanbaar))
358	Leerling 1	je moet <u>geld</u> inzetten op alcohol
359	Leerling 3	<u>ja</u> , je zet (.) bijvoorbeeld als je het geen goed idee vind zet je <u>vijf</u> cent in
360		of niks
361	Leerling 1	je moet wel <u>iets</u> inzetten
362	Leerling 3	ja, dan zet je <u>vijf</u> cent in, maar als je het wel (.) ga::af vindt dan zet je
363		<u>twintig</u> cent in of (.) <u>vijftig</u> cent en >als je het echt een <u>super</u> idee> vindt
364		vindt dan geef je (.) <u>twee</u> euro

365	Leerling 1	[twee
366		(2.7)
367	Leerling 3	je moet het <u>zelf</u> weten als jij denkt nou ik vind eigenlijk roken leuk (.) dan
368		bewaar je twee euro voor roken

In fragment 8 komt de aanleiding voor de uitleg wel duidelijk naar voren doordat leerling 4 begint met "huh ik begrijp er echt geen ruk van" (370). Leerling 1 reageert hierop door meteen te beginnen met het geven van uitleg samen met leerling 3.

Fragment 8

370	Leerling 4	huh ik begrijp er nu echt geen ruk van=
371	Leerling 1	=wat wil jij het liefste doen. Wat voor - waar wil je waar wil je dat het over
372		gaat, alcohol over drugs geluidsoverlast dat soort zaken.
373	Leerling 3	wat wil jij=
374	Leerling 1	=we hebben het nu over alcohol=
375	Leerling 4	=over drugs
376	Leerling 3	ja, dus jij vindt alcohol geen goed idee
377	Leerling 1	of een minder goed idee. Dus dan moet je kijken of je het twintig cent
378		vindt of vijftig cent vindt ofzo
379	Leerling 4	ooh
380	Leerling 1	als je het een <u>super</u> slecht idee vindt zet je <u>vijf</u> cent in
381	Leerling 4	ik vind het een >super slecht idee>
382	Leerling 1	hoeveel is dat (.) ik schrijf het even op

De uitleg in fragment 8 is eigenlijk een herhaling van de uitleg in fragment 7 en iets verder in de interactie wordt deze uitleg nog eens herhaald. Er wordt hier niet om een specificatie van het probleem gevraagd. Een specificatie van het probleem zou eventueel kunnen helpen bij het geven van een specifiekere uitleg.

6.3 Elkaar corrigeren (in gedrag)

Wat verder veel voorkomt in de interacties is dat de leerlingen elkaar tot de orde roepen om op te letten of mee te doen. De leerlingen corrigeren elkaar zowel tijdens onderwerpen die gerelateerd zijn aan de opdrachten (on task), als tijdens onderwerpen die niet gerelateerd zijn aan opdrachten (off task). Deze handeling is dan ook onderverdeeld in deze twee categorieën. Eerst zal ik de het corrigeren on task analyseren en daarna het corrigeren off task.

6.3.1 On task corrigeren

Het corrigeren van leerlingen gebeurt op verschillende manieren. Meestal corrigeren de leerlingen in de vorm van een opmerking, een waarschuwing of in de vorm van een vraag. Zoals in onderstaand fragment wordt er opgemerkt dat het beter is als iemand oplet (37) en wordt daarbij meteen een argumentatie gegeven (38 en 39). Leerling 1 legt uit dat het voor de andere leerling een groot voordeel is als hij oplet, maar geeft ook meteen aan dat het 'MC dingen' zijn, oftewel dat ze dit samen met de maatjescirkel moeten doen en ze afhankelijk zijn van elkaar.

87 voor de vriendinnen van annet> ° dat ze kunnen zien° en dan ga JIJ er
 88 >een beetje voor> staan dansen
 89 Leerling x* ° ja dat wist ik toch niet°
 90 Leerling 1 >denk je dat de camera> hier voor de lol staat ofzo
 *Leerling x is een leerling die bij een andere maatjescirkel hoort, dan de maatjescirkel waarvan de opnames gemaakt zijn.

In dit fragment bestaat het corrigeren niet zozeer uit het terechtwijzen dat een leerling iets niet mag doen. De leerlingen waarschuwen een andere leerling dat het dansen voor de camera wordt gezien en dat dit niet gewenst is (85 t/m 88) Leerling 1 geeft ook argumenten dat waarom het niet gewenst is, "het is voor de vriendinnen van Annet, dat kunnen ze zien en dan ga jij er voor staan dansen". Het corrigeren is hier dus eigenlijk een beargumenteerde waarschuwing. Leerling x reageert hierop door zichzelf te verdedigen met "ja dat wist ik toch niet" (89). Deze zin spreekt ze ook zachtjes uit, waarmee ze laat zien dat ze zich aangesproken voelt.

In het volgende fragment bestaat het corrigeren wel uit terechtwijzingen dat een leerling iets niet mag doen. Leerling y krijgt verschillende keren te horen dat hij niet aan de camera mag komen. Opvallend in dit fragment is dat leerling y vraagt om een argument waarom hij niet aan de camera mag komen: "hoezo niet?" (473). Leerling 4 reageert hierop met "dat zien ze op de camera" (474). Dit antwoord geeft een argument waarom leerling y niet aan de camera mag komen. Leerling y gaat in tegen de terechtwijzing door als reactie "jawel" hard uit te spreken, waarmee hij tegen de terechtwijzing ingaat.

Fragment 12

467 Leerling y* ja hij neemt nu gewoon op
 468 Leerling 3 he, niet doen NE::E
 469 Leerling 4 blijf van dat DING AF
 470 Leerling 1 dat is voor het geluid hè?
 471 Leerling y ja=
 472 Leerling 4 =wat doe je nou (.) je mag er niet aankomen!
 473 Leerling y hoezo niet?
 474 Leerling 4 dat zien ze op de camera!
 475 ((onverstaanbaar))
 476 Leerling 4 niet aankomen > S je mag er niet aankomen>
 477 Leerling y jeWE:::L!
 478 ((onverstaanbaar)) ((leerlingen verlaten ruimte voor pauze))
 *Leerling y is een leerling die bij een andere maatjescirkel hoort, dan de maatjescirkel waarvan de opnames gemaakt zijn.

Het verschil tussen het corrigeren on task en off task is dat het corrigeren off task vaker op een gebiedende wijs gaat. Op het moment dat de leerlingen on task praten is de manier van de conversatie anders dan dat de leerlingen off task praten. Bij off task zullen de leerlingen wel tegen elkaar zeggen "Blijf van de camera af", maar bij on task zal minder snel gezegd worden "Let op!". De on task terechtwijzingen zal eerder worden afgezwakt met tussen woorden zoals, "Let je wel even op" of gaan in de vorm van een vraag, zoals "Wil je wel even opletten?". Ook zullen de on task terechtwijzingen eerder onderbouwd worden met argumenten; "Het is wel belangrijk dat je oplet, want dit zijn heel veel MC dingen". De off task terechtwijzingen vloeien meestal voort uit het feit dat de leerlingen elkaar uitdagen en jennen en een terechtwijzing op een directe manier zoals

gebiedende wijs is dan effectiever dan dat dit zou gebeuren in de vorm van een vraag; "Wil je misschien even van de camera afblijven?".

Verder is het opvallend dat de reactie van de leerling die gecorrigeerd wordt eigenlijk altijd een verdediging of een afzwakking is of de leerling gaat er tegen in.

7. Conclusie

Tijdens het samenwerken voeren de leerlingen verschillende handelingen uit, zoals naar elkaar luisteren, met elkaar in discussie treden, elkaar aanmoedigen, etcetera . Voor de analyse is er voor gekozen om de volgende handelingen nader te belichten; het bereiken van overeenstemming, elkaar om hulp vragen en hulp bieden en het corrigeren van elkaar in gedrag. Deze handelingen zijn gekozen, omdat ze van belang zijn bij de principes Positieve Wederzijdse Afhankelijkheid en Individuele Aansprakelijkheid en ze regelmatig en duidelijk in de interactie tijdens het samenwerken naar voren komen. In deze paragraaf zal ik eerst per handeling uit de analyse kort bespreken wat de belangrijkste resultaten zijn. Vervolgens zal ik proberen aan te geven wat dit zegt over het samenwerken en dit koppelen aan de begrippen positieve wederzijdse afhankelijkheid en individuele aansprakelijkheid van Unic. Tenslotte wil ik laten zien hoe dit de leraren kan helpen sturing te geven bij het samenwerken.

Voor het bereiken van overeenstemming komt uit de analyse naar voren dat leerlingen op elkaar reageren door elkaar aan te vullen of te herstellen op het moment dat ze het niet (geheel) met elkaar eens zijn. Dit laat tevens zien dat de leerlingen naar elkaar kunnen luisteren en op elkaar kunnen reageren als dat ze het niet met elkaar eens zijn. Op het moment dat er wel overeenstemming wordt bereikt, wordt dit niet altijd expliciet kenbaar gemaakt aan elkaar. Het is ook voor de leerlingen niet altijd nodig om dit expliciet te vermelden, het wordt immers wel aangegeven als de leerlingen het niet met elkaar eens zijn. Op het moment dat er geen reactie van een leerling komt, in de vorm van een aanvulling of herstel, laat de leerling zien dat hij het eens is met wat er is besproken.

Het besluitvormingsproces is een wat specifiekere vorm van het bereiken van overeenstemming. Uit de analyse blijkt dan ook dat de manier waarop de leerlingen beslissingen nemen lijkt op de manier waarop er overeenstemming wordt bereikt. Tevens blijkt uit voorgaand onderzoek van Huisman (2000) dat het besluitvormingsproces vaak een stuk vluchtiger gaat en minder expliciet wordt gedaan dan je in eerste instantie zou denken. Dit komt ook uit de analyse van het nemen van beslissingen bij de leerlingen naar voren. Het geven van voorstellen komt op veel verschillende manieren voor zoals in de vorm van een opmerking, een vraag of een conclusie, maar het gebeurt eigenlijk nooit dat het expliciet vermeld wordt dat er een voorstel wordt gedaan. Dat gaat dus vaak een stuk vluchtiger en subtieler. Verder worden de voorstellen vaak niet onderbouwd. Wat ook opvalt, is dat er eigenlijk geen argumenten worden gegeven bij een voorstel en hier wordt door de leerlingen vaak ook niet om gevraagd. Voorstellen waarbij geen onderbouwing gegeven wordt, kunnen ook zonder enige discussie worden geaccepteerd. Uit de opgenomen gesprekken komt echter naar voren dat er soms wel gevraagd wordt naar argumenten en deze argumenten dan ook wel gegeven worden. Leerlingen zijn dus zeker wel in staat om hun voorstel te onderbouwen. Voor de acceptatie van een voorstel is het echter ook niet noodzakelijk dat (een wijziging in) een voorstel wordt onderbouwd met argumenten.

De acceptatie van een voorstel wordt net als bij het bereiken van overeenstemming bijna nooit expliciet vermeld, maar leerlingen wel in staat om aan elkaar expliciet te vragen of er overeenstemming is op het moment dat dit toch niet geheel duidelijk is. In de uitingen van de

leerlingen komt het bereiken van overeenstemming nauwelijks expliciet naar voren, maar alle beslissingen worden wel op papier gezet en op die manier dus wel weer expliciet gemaakt.

Uit eerder onderzoek blijkt dat leerlingen hun probleem globaal formuleren en dat docent vaak niet vraagt om een specificatie van het probleem, maar meteen begint met het geven van uitleg, wat kan leiden tot misverstanden (Elbers et al 2002). Ditzelfde blijkt ook uit de analyse bij het vragen om en het geven van hulp tijdens de samenwerking tussen de leerlingen. Ook de vraag om hulp is meestal in de vorm van een algemene opmerking dat er 'iets' niet begrepen wordt en wordt dus globaal geformuleerd. Op het moment dat een leerling aangeeft dat er 'iets' niet gesnapt wordt, geven de andere leerlingen meteen uitleg zonder dat er eerst gevraagd wordt wat het probleem precies inhoudt. Ook bij de leerlingen leidt dit wel eens tot misverstanden. Zo worden er dan wel antwoorden of uitleg gegeven die er niet voor zorgen dat het probleem van de leerlingen is verholpen. Dit heeft als gevolg dat een probleem soms meerdere keren uitgelegd moet worden. Een enkele keer kan dit echter wel een aanwijzing zijn voor de leerling dat hij dan zijn probleem verder moet specificeren. Voor het gericht geven van uitleg is het dus wel van belang dat leerlingen leren hun probleem specifiek te formuleren.

Uit de analyse blijkt dat er door de leerlingen niet om een specificatie van een probleem gevraagd wordt. Tijdens het samenwerken in groepjes blijkt dus niet dat de leerlingen oefenen met het formuleren van hun probleem en wordt dit oefenen ook niet aangemoedigd door medeleerlingen door specifiek door te vragen naar het probleem voor er een uitleg wordt gegeven.

Tijdens het samenwerken komt het veelvuldig voor dat leerlingen elkaar corrigeren in gedrag. Dit gebeurt zowel op moment dat de leerlingen een onderwerp bespreken dat gerelateerd is aan de opdracht (on task) als op de momenten dat de leerlingen over een ander onderwerp praten (off task). Bij de on task onderwerpen wordt er voornamelijk terecht gewezen op het moment dat een leerling niet oplet tijdens het 'verplicht' samenwerken in de maatjeskring. De off task terechtwijzingen gaan vrijwel allemaal over de camera en natuurlijk over het feit dat je niet aan de camera mag komen. De manier waarop de leerlingen elkaar terechtwijzen gaat in verschillende vormen, zoals het stellen van een vraag, het maken van een opmerking of het geven van een waarschuwing. Ook worden hierbij regelmatig argumenten gegeven waarom iemand terechtgewezen wordt. De reactie van de leerling die terecht gewezen wordt, komt ook in verschillende vormen voor. Deze vormen zijn vaak een afzwakking van datgene waarvoor hij terechtgewezen wordt, een verdediging of er wordt tegen de terechtwijzing in gegaan. Wat opvalt, is dat bij het terechtwijzen eigenlijk nooit een dreigement gegeven wordt. Zo zou je kunnen verwachten dat een leerling bijvoorbeeld dreigt om er een docent bij te gaan halen of dreigt het tegen een docent te gaan vertellen. Verder zijn de terechtwijzingen bij de off task onderwerpen vaak directer en gebeuren meer op een gebiedende wijs dan bij de on task onderwerpen.

Op UniC zijn de basisprincipes Gelijke Deelname, Individuele Aanspreekbaarheid, Positieve Wederzijdse Afhankelijkheid en Simultane Actie (GIPS) van belang bij de uitvoering van het Coöperatief Leren. Voornamelijk de Individuele Aanspreekbaarheid en de Positieve Wederzijdse

Afhankelijkheid komen in de interactie tijdens het samenwerken tot uiting in bepaalde handelingen die de leerlingen uitvoeren. Bij de Individuele Aanspreekbaarheid is elke leerling verantwoordelijk voor een bepaalde taak en kunnen de leerlingen elkaar hierop aanspreken. Uit de analyse van de interacties kwam niet naar voren dat de leerlingen elkaar aanspreken op een bepaalde taak die niet goed uitgevoerd was door een leerling. In de opgenomen gesprekken kwam dit niet terug. Wat wel naar voren kwam is dat de leerlingen elkaar wel durven aanspreken op gedrag en verantwoordelijkheden. Bijvoorbeeld op het moment dat een leerling niet oplet tijdens het vergaderen in de maatjeskring werd deze leerling daarop aangesproken. Positieve Wederzijdse Afhankelijkheid ontstaat wanneer de goede resultaten van individuen of teams met elkaar in verband gebracht worden (Kagan, 2003; Ebbens et al, 1997). Dit kan worden bereikt wanneer de leerlingen onder andere in staat zijn om tijdens het samenwerken elkaar kunnen helpen, elkaar aanmoedigen, met elkaar in discussie kunnen treden en elkaars successen kunnen vieren. Het blijkt uit de analyse dat de leerlingen tijdens het samenwerken enkele van deze handelingen uitvoeren. Leerlingen zijn bereid en in staat om elkaar te helpen met problemen en durven ook aan elkaar hulp te vragen. Bij het nemen van beslissingen en het bereiken van overeenstemming zijn ze in staat om met elkaar in discussie te treden en aan elkaar te laten blijken als ze het niet met elkaar eens zijn. Het is echter wel zo dat er aan de uitvoering van deze handelingen wel nog het één en ander verbeterd kan worden, waardoor de leerlingen leren om beter en effectiever samen te werken. De leerlingen laten het bijvoorbeeld wel aan elkaar zien op het moment dat ze het niet met elkaar eens zijn, maar er worden vaak geen argumenten gegeven waarom ze het niet met elkaar eens zijn. Bij de vraag om hulp wordt er door de leerlingen niet precies aangegeven wat hun probleem is en bij het geven van uitleg wordt hier ook niet om gevraagd.

Voor de docenten die de leerlingen kunnen aansturen op een effectievere samenwerking is het dus belangrijk om hier op te letten. Bijvoorbeeld op het moment dat de docent hoort dat de leerlingen elkaar uitleg geven, zou hij kunnen vragen aan de leerlingen of het duidelijk is wat het probleem precies is en of de leerlingen dit kunnen verwoorden. Op het moment dat de leerlingen dit niet kunnen, zou hij aan kunnen geven aan de leerlingen op welke manier ze dit wel kunnen doen, bijvoorbeeld door dat het stellen van gerichte vragen, het probleem helder wordt. Tevens zou hij de leerlingen kunnen uitleggen dat dit de leerlingen helpt bij het oefenen om exact hun probleem te kunnen formuleren en bij het geven van een gerichte uitleg aan elkaar.

De docent kan ook navraag doen bij de leerlingen over de beslissingen die ze genomen hebben. Hij kan daarbij vragen hoe ze tot die beslissing gekomen zijn en welke argumenten de leerlingen hebben voor deze beslissing. Eventueel zou hij de leerlingen daarbij ook om tegenargumenten kunnen vragen voor deze beslissing en naar argumenten voor een andere beslissing en waarom ze dan toch de betreffende beslissingen hebben genomen. De leerlingen leren dan hun beslissingen beargumenteren en de argumenten tegen elkaar af te wegen.

8. Discussie

Om te beginnen wil ik aangeven dat ik tijdens het lezen van de theorie een positief beeld heb gekregen over het Coöperatief Leren. Ik heb de indruk gekregen dat er goed is nagedacht over hoe het samenwerken er in de klas uit moet komen te zien en op welke manier de leerlingen zo optimaal en effectief mogelijk kunnen samenwerken om te leren en natuurlijk ook kunnen leren om samen te werken. Tevens zijn er voor de docenten zeer veel handreikingen, zoals structuren, werkvormen, en tips voor begeleiding om er voor te zorgen dat ze de samenwerking van de leerlingen in goede banen kunnen leiden.

Wat echter niet goed naar voren komt uit alle literatuur over Coöperatief Leren is wat er werkelijk gebeurt tijdens de samenwerking tussen de leerlingen. Met dit onderzoek heb ik getracht dat beter in beeld te brengen. Voor een gedeelte is het dan ook zeker wel gelukt om observeerbare kenmerken van het samenwerken naar voren te krijgen zoals dat leerlingen, die om hulp vragen aan elkaar, dit in algemene formuleringen doen en de leerlingen die de uitleg geven hiermee meteen beginnen en niet eerst om een specificatie van het probleem vragen. Aan de hand van deze observeerbare kenmerken kunnen docenten meer inzicht krijgen in het samenwerkingsproces en beter aansturing geven. Daar in tegen is dit onderzoek gericht op een aantal handelingen die door de leerlingen uitgevoerd worden tijdens de samenwerking, maar er zou nog dieper op deze handelingen in gegaan kunnen worden. Bij het geven van uitleg heb ik bijvoorbeeld geen analyse gemaakt van hoe leerlingen aan elkaar laten zien dat ze de uitleg begrijpen. Laten de leerlingen dit überhaupt wel aan elkaar zien en als ze dit doen, doen ze dat dan door een claim van begrip of ook door een demonstratie van begrip (Koole 2006). Naast deze handelingen voeren de leerlingen natuurlijk meer handelingen uit zoals elkaar aanmoedigen, complimenten geven, aanwijzingen opvolgen, stem volume aan de situatie kunnen aanpassen etcetera. Het beeld van het samenwerkingsproces zou meer compleet zijn wanneer ook deze handelingen geanalyseerd worden. Daarnaast zou er ook een analyse gemaakt kunnen worden van handelingen die leerlingen niet uitvoeren tijdens de samenwerking, maar welke wel van belang zijn voor een effectieve samenwerking.

Bij de uitkomsten van dit onderzoek zijn natuurlijk wel enkele kantekeningen te plaatsen. Ten eerste zouden er waarschijnlijk iets andere uitkomsten uit dit onderzoek naar voren zijn gekomen op het moment dat de opnames met andere leerlingen waren gemaakt. Hetzij met leerlingen van een andere school, hetzij met leerlingen van een andere maatjescirkel. Op een andere school, die natuurlijk wel werkt volgens het principe van Coöperatief Leren, zal de samenwerking tussen de leerlingen misschien ook anders verlopen, doordat zij bijvoorbeeld een wat andere invulling geven aan het Coöperatief Leren. Ook zal de samenwerking bij de ene maatjescirkel anders verlopen dan bij de andere maatjescirkel. De samenwerking zal zelfs al anders zijn op het moment dat er een iets andere samenstelling zou zijn van de opgenomen maatjescirkel. Elke leerling is anders en de leerlingen reageren tijdens het samenwerken op elkaar. Ook de grootte van de maatjescirkel is van invloed op de samenwerking. Samenwerken met vier personen is anders dan samenwerken met vijf personen. Al deze factoren zijn dus van invloed op de uitkomsten van de analyse.

Verder zou het voor dit onderzoek interessant zijn geweest als met de huidige analyse nog eens wordt gekeken naar theorieën en eerdere onderzoeken over dit onderwerp. Er zijn al eerder onderzoeken gedaan naar de handelingen die ik hier geanalyseerd heb. Dit onderzoek zou hierdoor meer diepgang kunnen krijgen. Het hele proces van materiaal verzamelen en uitwerken heeft redelijk wat tijd gekost en hierdoor is dit tijdtechnisch gezien niet meer mogelijk. Dit onderzoek zou dan ook meer gezien kunnen worden als een basis waarop een vervolgonderzoek voortgebouwd kan worden.

Naar aanleiding van dit onderzoek zijn er al afspraken gemaakt voor volgend schooljaar om dit onderzoek een vervolg te geven. Zo zal er volgend jaar over een langere periode opnames gemaakt worden van leerlingen in maatjescirkels om de ontwikkelingen van het samenwerken beter in kaart te kunnen brengen. Deze opnames zullen waarschijnlijk op een aantal verschillende momenten gedurende het schooljaar worden gemaakt. Ook zullen er opnames gemaakt worden van meerdere maatjescirkels in verschillende leerjaren. Hiermee kunnen de verschillen in het samenwerken bij verschillende leerjaren bekeken worden, maar kan natuurlijk ook de ontwikkeling van het samenwerken geanalyseerd worden.

Er worden dus leerlingen gedurende 1 schooljaar gevolgd, waarbij wordt geanalyseerd hoe het samenwerken van die leerlingen zich gedurende dat school jaar ontwikkelt. Daarnaast zullen er verschillende leerlingen in meerdere jaarjaren worden gevolgd, die met elkaar vergeleken kunnen worden. Deze vergelijking kan laten zien wat de verschillen in samenwerking zijn in de verschillende jaren en hoe de ontwikkeling hiervan is in de loop van de jaren.

Literatuurlijst

- Boxtel, van 2000 & Teasly, 1995 in Janssen, J., Veenman, S. & Wensveen, N. (2002). Leergelijke interacties; een onderzoek naar de effecten van het scholingsprogramma Coöperatief Leren op de interacties van basisschoolleerlingen. *Sectie onderwijs en Educatie*, Katholieke Universiteit Nijmegen (Paper gepresenteerd tijdens de Onderwijs Research Dagen 2002).
- Elbers, E, Hajer, M, Koole, T, Jonkers, M & Prenger, J (2002), Leerzame tweegesprekken: individuele begeleiding in multiculturele klassen, *Pedagogiek* 22/2, 159-171
- Huiman, M (2000). *Besluitvorming in vergaderingen; organisaties, interactie en taalgebruik*. Utrecht: LOT
- Kagan, S, dr.; Structureel coöperatief leren, Middelburg, RPCZ, 2003 & Ebbens, Ettekhove & Rooijen, van; Samenwerkend leren praktijkboek, 1997 in *Reader Coöperatief leren*, Unic 2004
- Keulen, H. van & Koster, A. (2006). Samenwerkend leren met de Jigsaw-methode. *Onderzoek van Onderwijs*, 35 (4) 2005, p.67-71.
- Koole, T (2006). The apparent succes of teacher instructions, *prepared for panel 'Doing teaching and Learning'*, ICCA 2006
- Mazeland, H (2003). *Inleiding in de conversatie analyse*. Bussem: Uitgeverij Coutinho
- Praamsma, J.M. (2005). Kantelende Kennis – wankelend onderwijs; Over de ideologies van 'het nieuwe leren'. *Beweging*, 69 (1) 2005.
- Vermunt, J (2005). Nieuwe leren en oude gewoonten in het voortgezet onderwijs. *IVLOS*, Universiteit Utrecht.
- Simons, P.R.J. & Lodewijks, H.G.L.C. (1999). Het nieuwe leren; Over wegen die naar beter leren leiden. *University Press*
- Simons, P.R.J. (1995). Metacognitie en leren leren. *CPS*.
- Slavin, R.E. (1991). Synthesis of Research on Cooperative Learning. *Educational Leadership*, 48 (5) 1991, p. 71-82.
- www.socsci.kun.nl/ped/owk/onderwijs/cursussen/io325/teksten/CoopLeren.htm (11 mei 2007)
- www.unic-utrecht.nl -> Unic voor ouders -> FAQ -> Verzuipt de leerling niet in de grote groep, omdat er geen klassen zijn?
- www2.fmg.uva.nl/emca/basis.htm (10 juli 2007)

Bijlage

- Transcripten en transcriptconventies.