

„Onderwijs in groepsverband”

L. J. VAN DEN BOSCH

Inleiding

Het onderzoek naar de mogelijkheden van de groep als onderwijsmethode begint in Nederland pas sinds kort op gang te komen. Daarbij valt het op, dat – behoudens enkele opvallende uitzonderingen – dit onderzoek zich vooral richt op het werken met groepen in het hoger onderwijs.

Twee van de belangrijkste factoren die deze ontwikkeling hebben bevorderd zijn: de oprichting en de snelle groei van bureaux voor onderwijsresearch aan de Universiteiten en Hogescholen en de invloed die de publikatie van Van Boekraad en Nieuwstadt 'Aantekeningen voor een radenuniversiteit' op de didaktiek van het hoger onderwijs heeft. Geleidelijk zien we nu een nieuwe ontwikkeling, n.l.: de realisering van een aantal ideeën over projektonderwijs breidt zich van het hoger onderwijs, via het hogere beroeps-onderwijs, uit naar lagere onderwijsniveaux.

Zet deze ontwikkeling door dan zal 'de projektmethode' weer terugkeren in het basisonderwijs. Hiermee komt het ideaal van de grondleggers van de projektmethode, John Dewey en Kilpatrick, weer in het vizier, n.l.: het hele onderwijs baseren op projektstudie.

Het gebruiken van de groep als onderwijsmethode wil echter geenszins zeggen, dat men de projektmethode realiseert.

In de projektmethode wordt de groep op een bepaalde wijze gehanteerd. Daarnaast kan en wordt de groep ook op andere wijzen als onderwijsmethode toegepast.

Een van de centrale vragen in dit artikel zal dan ook zijn:

Op welke wijze kan en wordt de groep als onderwijsmethode gehanteerd?

Anders gezegd: welke plaats kan de groepsmethode op onze scholen innemen? Van deze centrale vraag zijn allerlei samenhangende vragen af te leiden, zoals:

Welke relatie bestaat er tussen het onderwijsmodel en de groep als onderwijsmethode?

Welke relatie bestaat er tussen de onderwijsdoelen en de groep als onderwijsmethode?

M.a.w.: Kan de groep binnen een onderwijs-situatie gebruikt worden voor ieder onderwijsdoel of slechts voor bepaalde onderwijsdoelen? Wat zijn de specifieke waarden van de groepsmethode?

Welke relatie bestaat er tussen de groep als onderwijsmethode en andere onderwijsmethoden, die in dezelfde klas gebruikt worden? Hoe kan een docent in zijn klas bepalen of en wanneer hij de groep als onderwijsmethode kan gebruiken en hoe kan hij de hantering van deze methode in zijn specifieke situatie optimaliseren?

In dit artikel stellen wij ons voor met name in te gaan op de hier gestelde vragen. Hierbij wordt beslist geen uitputtende behandeling nagestreefd. Het doel is: informatie aan te dragen om een discussie over deze vragen op gang te brengen.

Bij ons pogen deze doelstelling te realiseren zullen wij proberen de handicap, dat wij voornamelijk op onderzoek en ervaring met groepen in het hoger onderwijs moeten steunen, zo goed mogelijk te overwinnen. Een enkele keer zullen u relevante gegevens uit onderzoekingen onder deze studentengroepen medegedeeld worden, waarbij de generaliseerbaarheid van deze gegevens aan uw eigen inzicht overgelaten wordt. Het artikel valt uiteen in 4 delen. In het eerste deel wordt ingegaan op de relatie tussen groeps-werk en onderwijsmodel. Hierin zullen wij trach-

ten aan te geven in welke onderwijsmodellen de groep als onderwijsmethode ontwikkeld kan worden. In het tweede gedeelte zal aangegeven worden voor welke onderwijsdoelen de groep als onderwijsmethode in aanmerking komt. Hierin zal met name een aantal onderzoeksresultaten weergegeven worden. In het derde gedeelte zullen wij trachten enkele zinnige opmerkingen te maken over de hantering van de groep in de schoolklas. En tot slot zullen wij proberen een aantal richtlijnen te geven voor het observeren van een klas waarin met groepen gewerkt wordt. Dit laatste met het oog op het feit, dat docenten die met groepen werken nogal eens in het kader van een studiedag bezoek krijgen van een tiental kollega's.

1. Groepswerk en onderwijsmodel

Onderwijsmodellen zijn voor een belangrijk gedeelte weerspiegelingen van de wijze waarop de samenleving geordend is en de wijze waarop de participanten van dit onderwijs deze op waarden gebaseerde ordening beoordelen. Eén van de oudste onderwijsmodellen is dat van de *kennisoverdracht*. In dit model worden de onderwijs-situaties gekenmerkt door twee partijen: de leermeester en de leerling.

De leermeester draagt kennis over aan de leerling. De kennis stroomt van de docent naar de leerling. De docent presenteert de leerstof en hij bepaalt wat de beste wijze van presentatie is.

Voor de docent impliceert dit een autoritaire positie: hij staat vóór de klas en is aan het woord^{1*}.

Ons onderwijs steunt nog voor een niet onbelangrijk deel op dit model. Men veronderstelt dat presentatie van de leerstof voldoende is om de verwerkingsprocessen bij de leerlingen te initiëren en op gang te houden.

Naast de autoritaire rol van de docent zijn als kenmerken van dit onderwijsmodel te noemen²:

* Zie verwijzingen.

1. Eenzijdige gerichtheid op de overdracht van feitenkennis. De leermeester richt zich vrijwel uitsluitend op het overdragen van feitenkennis. Typerend is in dit verband dat, wanneer men in het onderwijs spreekt over het zich bewust richten op verandering van attitudes, men soms als reactie krijgt: 'Dit valt buiten het eigenlijke onderwijs' of 'De school moet niet alleen onderwijzen, maar ook vormen' of een keer registreerden wij 'De ouders moeten het kind opvoeden, ze sturen het kind naar school om het iets te laten leren'.
2. Gebrek aan integratie: de leerling krijgt vele verschillende vakken en onderwerpen zonder dat hij hulp krijgt bij het ontwikkelen van verbanden.
3. Kommunikatiestoornissen tussen docent en leerling. Veelal wordt als vanzelfsprekend aangenomen, dat de betekenis en de waarde van kennis en feiten hetzelfde zijn voor docenten en leerlingen. 'Feiten' zijn echter beweringen over een verschijnsel binnen een bepaald referentiekader.
Bijv.: Het 'feit' dat in de zin 'Jan komt iedere dag te laat op school' het woordje 'Jan' onderwerp is, mag voor de docent een relevant feit zijn; men kan zich afvragen wat dit betekent voor een leerlinge van de 6e klas lagere school, die later verpleegster wil worden.
Omgekeerd kan men in het kennisoverdracht-model verwachten, dat een onderwijzer het 'feit' dat een leerling zich afvraagt waarom zijn meester kribbig wordt wanneer hij hem vraagt waarom hij toch al die jaartallen moet leren, als volledig irrelevant beschouwt.
4. Eenzijdige evaluatie van uitsluitend de kennis-toename. Getoetst wordt wat de leerling van de gepresenteerde kennis heeft opgenomen. De bewering 'Het leerrendement wordt gezocht in het geheugenvermogen, terwijl toch de functiepsychologie aantoonde hoeveel er wordt vergeten. In het bijzonder naarmate feitenkennis minder verbonden is met de emotionele affiniteiten van de student en het zinloos materiaal van Ebbinghaus meer be-

nadert' – in het Tweede Interimrapport van de groep onderwijsontwikkeling van de sub-fakulteit psychologie te Utrecht – heeft o.i. op veel meer onderwijs betrekking dan alleen het onderwijs aan deze subfakulteit.

5. Nadruk op stimulering van de extrinsieke motivatie. Proefwerken, repetities, toetsen, examens, e.d. en de daarmee verbonden positieve en negatieve sankties dienen een effectief verloop van het leerproces te waarborgen. Door deze selectie-instrumenten worden de toch al succesvolle leerlingen gestimuleerd, echter de niet-succesvolle leerlingen vaak ontmoedigd. De 14- en 15-jarige deelnemers op vormingsinstituten voor werkende jongeren bieden in hun aversie tegen alles wat aan 'school' doet denken een trieste illustratie van de werking van deze selectie-instrumenten. Bovendien wordt door de druk van deze selectie de autoriteitsrol van de docent versterkt en omgekeerd de afhankelijkheid van de leerling. Terecht stelt genoemd rapport dat er 'een hogere premie wordt gesteld op façadevorming en konformisme, dan op authentiek en creatief gedrag'.

In het zojuist 'ideaaltypisch' weergegeven onderwijsmodel kan van het werken met de groep als onderwijsmethode geen sprake zijn. In dit model kan de groep alleen gedefinieerd worden als een kleine klas. Zonder een nauwkeurige definitie te geven van een groep, dachten wij, dat een ieder bij het begrip groep aan meer denkt dan aan een aantal geïsoleerde individuen die door één persoon als totaliteit aangesproken worden. Van de term groep en groepswerk zijn vele definities gegeven. Wij zullen u niet belasten met een nieuwe of met een voorkeur voor één bepaalde definitie. Voorlopig kunnen we volstaan met een aantal procesmatige kenmerken, waaraan we denken wanneer in de huidige setting gesproken wordt over een groep. Te noemen zijn dan:

- de leden van de groep zien elkaar als behorend tot de groep³;
- er is enig idee van overeenkomstige doelen onder de groepsleden;

- de nadruk ligt op de onderlinge interactie tussen de groepsleden en de leden van de groep hebben (vaak onbewust) het gevoel dat zij met elkaar beter communiceren dan met niet-groeps-leden;
- de leden geven ^{Trouwloppeling} *elkaar* feedback, ieder groeps-lid heeft b.v. enig idee of een gedraging van hem goed- of afgekeurd wordt door de andere groepsleden;
- men voelt enige verplichting te reageren op gedragingen van anderen in de groep;
- ieder groepslid heeft enig idee van groeps-normen;
- er zijn leiderschapsrollen en al of niet ge-expliciteerde richtlijnen voor leiderschap;
- er ontwikkelt zich een statusstelsel;
- en vooral: de groepsleden doen gezamenlijk iets, waarvoor zij als groep verantwoordelijk zijn.

Wil men binnen een onderwijssituatie groeps-werk gaan doen, dan zal het onderwijsmodel aan bepaalde eisen moeten voldoen. Wij beweren niet dat de groep alleen binnen één bepaald onderwijsmodel als onderwijsmethode gerealiseerd kan worden, maar wel dat de groep niet binnen alle onderwijsmodellen als methode gehanteerd kan worden.

Naarmate het onderwijsmodel meer overeenkomsten vertoont met het hierboven getypeerde model van 'kennisoverdracht' is hanteren van de groep als onderwijsmiddel meer onmogelijk.

De onderwijsmodellen waarbinnen het in principe wel mogelijk is, variëren van het principiële 'projektonderwijs' tot een model, waarin uitsluitend de docent verantwoordelijk is voor de begeleiding van het leerproces van zijn leerling. Dit laatste model onderscheidt zich echter nog zeer principiële van het extreme 'kennis-overdrachtsmodel', waarin de docent het leerproces leidt (ipv. begeleidt). De aard van zijn leiding wordt bepaald door de eisen die de stof stelt, niet de eisen die de persoon van zijn leerling stelt. Zonder volledig te zijn, kan men de volgende eisen stellen aan een onderwijsmodel waarbinnen de groep als onderwijsmethode ontwikkeld zou kunnen worden:

1. De onderwijsdoelen die in een bepaalde tijd (in een les, een week, een kwartaal, een jaar of jaren) bereikt moeten worden, dienen:

- a. geëxpliciteerd te worden;
- b. zo concreet mogelijk geformuleerd te worden;
- c. niet alleen bepaald te worden op grond van buiten de leerling staande criteria (eisen die een vak, beroep, maatschappij of wet stellen), maar *tevens* op grond van de mogelijkheden en behoeften van de leerlingen.

Door middel van onderwijs probeert men een leerling vanuit een begintoestand naar een gewenste eindtoestand te brengen. De formulering van de gewenste eindtoestand zijn de onderwijsdoelen. Aan het begin van iedere leerfase dient de docent zich minstens 2 vragen te stellen:

- Hoe en hoever zijn mijn leerlingen? (zie hiervoor de tweede eis)
- Hoe en hoever moeten de leerlingen aan het einde van de leerfase zijn?

De formulering van de antwoorden op deze vragen dient zo concreet mogelijk te geschieden, opdat getoetst kan worden of de gestelde doelen zijn bereikt. De bepaling van de eindtoestand, de onderwijsdoelen, moet reëel zijn, d.w.z. realiseerbaar.

Dit betekent dat een docent zijn doelen aanpast aan de specifieke behoeften en mogelijkheden van zijn leerlingen. In dit verband mogen wij verwijzen naar de discussie over de 'kindzwakke school' versus het 'schoolzwakke' kind. Gaat men met een groep leerlingen aan het werk, dan zal de groep de haar gestelde opgave moeten kunnen volbrengen.

Explicitering en konkretisering van de onderwijsdoelen is noodzakelijk, omdat rationele beslissingen t.a.v. de te hanteren methoden slechts mogelijk zijn, indien duidelijk is wat men ermee wil bereiken. Bij onvoldoende konkretisering bestaat het gevaar dat de expliciete doelstelling een andere is dan de doelstelling die men impliciet - en dus onsystematisch - nastreeft.

Zo is in 'Didactisch Kompas' van Lamain, Looff en Van der Meer - een boekje dat de

didactiek van het vak aardrijkskunde behandelt - de volgende doelstelling omschreven van een serie lessen over Rotterdam:

'De leerlingen enigszins een indruk geven, wat er in een grote haven- en handelsstad omgaat'.

Bij deze formulering vallen 2 dingen op:

- de doelstelling heeft uitsluitend betrekking op vermeerdering van feitenkennis en is dus typisch afkomstig uit het onderwijsmodel van kennisoverdracht;

- de doelformulering is uiterst vaag. Er wordt bijv. niet aangegeven wat wordt verstaan onder 'enigszins'; onder 'een indruk' en zelfs niet van welke dingen in een grote havenstad en handelsstad men de leerling een indruk wil geven.

Uit het verslag van de serie lessen blijkt, dat de onderwijzer een verhandeling heeft gegeven over de groei van Rotterdam uitgedrukt in toename van de bevolking, het aantal schepen dat Rotterdam per jaar aandoet en de uitbreiding in het aantal en soort bedrijven. Dit verslag suggereert dat de onderwijzer impliciet een veel konkretere en beperktere doelstelling heeft gerealiseerd. Explicitering van deze werkelijke doelstelling had ertoe kunnen leiden, dat de docent:

- de beperktheid van zijn reële doelstelling had onderkend;
- op zoek was gegaan naar adequatere methoden om meer van zijn oorspronkelijk ruime doelstelling te realiseren.

2. De tweede eis die men aan een onderwijsmodel, waarin de groepsmethode ontwikkeld kan worden, moet stellen is:

explicitering van de vooronderstellingen omtrent de leerlingen.

M.a.w.: Beantwoording van de vraag: 'Hoe zijn mijn leerlingen?'

Immers slechte onderwijsresultaten kunnen het gevolg zijn van onjuiste didactische maatregelen, die zelf weer een gevolg kunnen zijn van het toegepaste beeld van de leerling. Een wijziging van het beeld als gevolg van veranderde inzichten kan dus tot een betere didactiek leiden.

Vastenbouw noemt de volgende aspecten

van de leerling, waarbij men bij het opstellen van het model rekening moet houden⁴:

- a. zijn waarnemingsmogelijkheden, de modaliteiten van zijn waarneming;
- b. dito met betrekking tot zijn reaktiemogelijkheden (verbaal, gebarend, inhoudelijk, etc.);
- c. de vaardigheden, inzichten en kennis waar hij over beschikt;
- d. zijn waardensysteem, levensfilosofie, e.d.;
- e. zijn voorkeur voor doelgericht en zinvol handelen;
- f. zijn geheugen- en denkproces.

Aan deze aspecten valt dan nog toe te voegen: – de aard van het onderwijs, waarin de leerling tot nu toe heeft geparticipeerd en zijn attitude t.a.v. dit onderwijs.

Het spreekt voor zich, dat bij het toepassen van de groep als onderwijsmethode een al of niet expliciet beeld van de leerling een belangrijke rol speelt.

3. Explicitering en operationalisering van de onderwijsdoelen en de vooronderstellingen omtrent de leerling zijn niet alleen nodig om de kans op toepassing van meer adequate methoden te vergroten, maar ook om d.m.v. peilingen te kunnen konstateren of de doelstellingen zijn bereikt.

Hiermee komen we aan de 3e eis, die wij aan een onderwijsmodel stellen, waarin de groep als onderwijsmethode gehanteerd kan worden. Na elke leerfase dient d.m.v. peilingen te worden vastgesteld of de doelstellingen zijn bereikt. Toont de peiling tekorten aan, dan zal de docent trachten deze tekorten op te heffen. Wij zien in dit onderwijsmodel 'peilingen' niet als selectiemiddelen, maar als meetinstrumenten die de docent gegevens verschaffen over de effectiviteit van zijn onderwijs en waaruit hij aanwijzingen kan halen voor de opzet van de volgende leerfase.

4. Als 4e en laatste eis willen wij noemen: de onderwijsmethoden die in een klas worden toegepast dienen een geïntegreerd en op elkaar afgestemd geheel te vormen. Een docent die het ene uur op zeer autoritaire wijze les geeft, moet beseffen dat deze wijze van onderwijzen

invloed heeft op de wijze waarop leerlingen het volgende uur in groepen werken.

D.m.v. onderwijs probeert men een leerling vanuit een begintoestand naar een gewenste eindtoestand te brengen (4). De gewenste eindtoestand is niet bereikt als een bepaald tekort is blijven bestaan of inmiddels ontstaan is. Anders gezegd: als een gesteld doel niet bereikt is.

Via een leerproces bij de leerling komt de toe-standsverandering tot stand. De taak van het onderwijs is dit leerproces te sturen. Dit gebeurt d.m.v. acties van de docent. Anders gezegd: door het toepassen van onderwijsmethoden. Door een juiste keuze, opzet en toepassing van deze onderwijsmethoden hoopt men zodanig te kunnen sturen dat het leerproces geoptimaliseerd wordt. Daarbij moet rekening gehouden worden met zowel het onderwijsdoel als met de eigenschappen van de leerling.

Samenvattend zou men de eisen die men aan een onderwijsmodel waarin men de groep als methode wil hanteren als volgt kunnen samenvatten:

De docent moet voor iedere onderwijsactiviteit goed weten wat hij wil bereiken. Hierbij houdt hij rekening met de mogelijkheden van zijn leerlingen. Hij moet zijn ideeën over zijn leerlingen expliciteren, zijn doelstellingen zo concreet mogelijk formuleren en een rationele keuze maken d.m.v. welke methoden hij denkt deze doelstellingen met deze leerlingen te kunnen bereiken. Hierbij is hij zich ervan bewust, dat toepassing van de ene methode de werking van een andere methode beïnvloedt.

Kenmerkende verschillen tussen het kennisoverdrachtsmodel en een onderwijsmodel, waarin de groepsmethode gehanteerd kan worden, zijn o.a.:

1. In het kennisoverdrachtsmodel komt alle informatie van de docent/en andere gezaghebbende bronnen. In het 'groeps onderwijsmodel' worden de medeleerlingen en de eigen ervaringen een veel belangrijker informatiebron. De docent als informant komt op de tweede plaats, zijn primaire taak is begeleiding van een proces.

2. In het kennisoverdrachtsmodel ligt de nadruk op het ontwikkelen van oplossingen voor bekende problemen. De problemen worden bepaald en gepresenteerd door de docent. De juiste oplossingsmethoden liggen van tevoren al vast en het werk van de leerling wordt getoetst op een juiste keuze uit en toepassing van deze methoden. In het 'groepsmodel' formuleert de leerling veel meer zelf de problemen, ontwikkelt zelf hypothesen en haalt zelf informatie uit zijn sociale omgeving. De nadruk ligt op het ontdekken van problemen en het ad hoc ontwikkelen van oplossingsmethoden.
3. In het kennisoverdrachtsmodel wordt vrijwel uitsluitend de kwaliteit van de intellectuele producten van individuen, vaak geschreven werk, beoordeeld. In het groepsmodel is het tot stand brengen en het onderhouden van effectieve en bevredigende relaties met anderen in de werksituatie eveneens een belangrijk beoordelingskriterium. Dit impliceert immers het vermogen te communiceren en anderen te beïnvloeden. Bij de beoordeling zullen vaker dan in het kennisoverdrachtsmodel de leerlingen betrokken worden.
4. In het kennisoverdrachtsmodel worden problemen voornamelijk op een vrij abstracte en vrijblijvende wijze behandeld. Gevoelens en waarden spelen wel een rol, maar zijn geen onderdeel van de leertaak. Het gaat om feiten en oorzaken. In het 'groepsmodel' zijn problemen gewoonlijk normatief en emotioneel geladen. Feiten zijn vaak minder relevant dan de percepties en attitudes van mensen die deze feiten brengen. Waarden en gevoelens hebben consequenties voor het handelen en zijn onderdeel van de leertaak, omdat er gehandeld moet worden.

II. Voor welke doeleinden komt de groepswerk-methode in aanmerking?

Deze vraag is niet eenduidig te beantwoorden, omdat over de effecten van de groep als onderwijsmethode nog betrekkelijk weinig bekend is.

Bovendien kan de groep op geheel verschillende wijze als onderwijsmethode gehanteerd worden. De gegevens die actuele onderzoekingen opleverden vertonen echter enkele tendenzen, die wij u niet willen onthouden. De in dit gedeelte vermelde onderzoeksresultaten zijn in hoofdzaak afkomstig uit het verslag van een door Van Kreveld verricht literatuuronderzoek, gepubliceerd als hoofdstuk I in het rapport 'Leren door discussiëren?'⁵

In Amerika zijn nogal wat vergelijkende onderzoekingen gedaan, waarin effecten van het 'pupil-centered' en 'teacher-centered' onderwijs vergeleken werden. Deze onderzoekingen steunen op een verscheidenheid van opvattingen, van veronderstellingen. Volgens McKeachie kenmerkt het 'pupil-centered' onderwijs zich daardoor, dat de doelstellingen binnen bepaalde grenzen door de groep bepaald worden en de nadruk meer ligt op 'problem-solving' denken en verandering van attitudes dan op toetsbare feitenkennis. De groep kiest voor een belangrijk deel de eigen activiteiten; de docent bevordert de onderlinge interactie, de groepskohesie en de discussie over persoonlijke ervaringen van de leerling. De docent aanvaardt ook afwijkende of, volgens hem, irrelevante bijdragen van de leerlingen. Bovard⁶ spreekt over de 'leader-centered' versus de 'group-centered' methode. De laatste methode wordt gekenmerkt door veel verbale interactie tussen de leden, door groepsbesluiten en door een leider, die zich steeds meer als een gewoon groepslid gaat gedragen.

Gibb en Gibb spreken over hun 'participative action' methode⁷.

Bij al deze variaties staat de onderlinge discussie van leerlingen over de stof centraal. De leerlingen onderwijzen elkaar. Genoemde en andere onderzoekers zoeken de voordelen van onderwijs d.m.v. de groepsmethode in:

- a. het beter begrijpen, verwerken en hanteerbaar maken van de stof;
- b. het reduceren van weerstanden;
- c. het motiveren van de leerlingen.

Toetsing van de genoemde hypothesen leverde de volgende resultaten op:

1. In tests waarin kennistoename werd gemeten bleek over 't algemeen geen verschil tussen de groepsmethode en de klassikale methode. In enkele onderzoeken leidde de klassikale les tot een grotere kennistoename dan de groepsmethode, het omgekeerde werd zeer zelden gevonden. Voor de strikte kennisverwerving lijkt er dus geen duidelijke richting in de verschillen te zijn. Deze kan vermoedelijk het beste aan de hand van een goed leerboek en een goede klassikale les plaats vinden. Wallen en Travers trekken in 1963 de volgende konklusie uit deze onderzoeken:
'Vermindering van autoritaire controle over de leerlingen leidt niet noodzakelijk tot vermindering van het leereffekt'⁸.
2. Anders ligt het met de verwerking van de kennis; de retentie en de toepassing van het geleerde. In de meeste onderzoeken bleek dat de groepsmethode licht in het voordeel is boven de klassikale les t.a.v. de beklijving van de kennis en het gebruiken van de kennis, zodat men beter problemen oplost. Interessant is in dit opzicht een onderzoek van Meuwese aan de T.H. in Eindhoven⁹. Daar bleek dat studenten die in groepen een zelfde hoeveelheid stof moesten doorwerken als andere studenten die deze stof via kolleges aangeboden kregen, kwantitatief minder kennis hadden opgenomen, maar met deze kennis veel meer konden doen. M.a.w. de groepsmethode was inferieur in kwantitatief opzicht, maar sterk superieur in kwalitatief opzicht.
3. T.a.v. de sociale en emotionele waarden van de groepsmethode in het onderwijs leveren verschillende onderzoeken samengevat de volgende resultaten:
 - a. de groepsmethode voldoet beter aan de emotionele behoeften van de leerlingen;
 - b. de groepsmethode is effectiever t.a.v. het aanleren van sociale vaardigheden, zoals het functioneren als groepslid;
 - c. de interesse en de motivatie worden door de groepsmethode meer versterkt dan door de meer docent-gecentreerde onderwijsmethoden.

McKeachie¹⁰ rapporteerde in 1968 een onderzoek waaruit bleek, dat de groepsmethode een meer akkurate perceptie mogelijk maakte van de groepsnorm. Bij de groepen werd meer naar konformering gestreefd dan bij de gewone klassikale les. Bovard⁶ doet soortgelijke bevindingen in een onderzoek naar het verband tussen groepsstructuur en perceptie: de groepsgecentreerde structuur oefent grotere druk uit tot wijziging van de individuele percepties in de richting van een gemeenschappelijke norm dan de leider-gecentreerde structuur. Hij meent dat hiervoor in het bijzonder de intensievere en veelvuldiger contacten tussen de leden van de groep verantwoordelijk zijn.

In 1965 werd een onderzoek gerapporteerd waarin 'group membership skills' werden gemeten¹¹. Leerlingen die veel in groepjes werkten behaalden betere resultaten dan klassikale leerlingen. In dit verband mogen wij u ook wijzen op het klassieke onderzoek, gepubliceerd in 1942, waarin getracht werd de waarde van de Amerikaanse 'Progressive Schools' te toetsen¹². In deze scholen wordt door leraren zo weinig mogelijk autoritair opgetreden. De leerlingen hebben tot op grote hoogte vrijheid in het kiezen van de leerstof en studieprocedure. Zij kunnen zich ook betrekkelijk gemakkelijk van de ene naar de andere leersituatie begeven. Vergelijking van ex-leerlingen van deze scholen met ex-leerlingen van konventionele scholen leverde o.a. de volgende resultaten op. De ex-leerlingen van de 'Progressive Schools':

- werden meer frekwent als leergierig en energiek beoordeeld;
- werden meer als nauwkeurig en systematisch in hun denken beoordeeld;
- waren vindingrijker in nieuwe situaties;
- hadden ongeveer dezelfde aanpassingsproblemen als de controlegroep, maar losten ze meer efficiënt op;
- verschilden slechts in zeer geringe mate in hun oordelen over het onderwijs dat ze hadden gehad;

- waren meer actief betrokken op het gebeuren in hun omgeving en in de wereld;
- hadden een enigszins betere oriëntatie op de keuze van een beroep.

4. Meningingen van leerlingen over de groeps-methode.

Terecht stelt Van Kreveld⁵, dat een voorwaarde voor het invoeren van een nieuwe onderwijsmethode is, dat de leerlingen deze als minstens even zo goed waarderen als de tot op dat moment gebruikelijke. Naar het oordeel van de leerlingen dienen de voordelen tegen de nadelen op te wegen. M.b.t. dit aspect zijn ons enige gegevens bekend uit onderzoekingen die het oordeel van studenten over de toepassing van de groepsmethode in het hoger Onderwijs trachten te meten. Als samenvatting uit deze onderzoekingen kan men konkluderen:

- de meningen van de studenten over de gehanteerde groepsmethoden zijn verdeeld. Over het geheel genomen lijken ze positief.

Als motieven voor een positief oordeel werden door psychologie en pedagogiekstudenten in Utrecht genoemd¹³:

- door de groep werd je gestimuleerd;
- je kan met medestudenten over de stof praten;
- je kan je kennis aan elkaar toetsen;
- het studeren verloopt zo veel prettiger.

Als negatieve punten werden genoemd, dat het functioneren van de groep vaak werd belemmerd door onvoldoende voorbereiding van enkele leden. De groepen met een duidelijke gespreksleider functioneerden het best.

Uit Nijmeegse onderzoekingen¹⁴ bleek, dat bij hantering van de groepsmethode de motivatie als een determinant van het studiesukses belangrijker wordt dan bij meer conventionele onderwijsmethoden. Met de stijging van de invloed van de motivatie op het studiesukses gaat gepaard een daling van de invloed van de faktor capaciteiten op het studiesukses.

Een recent onderzoek van Hermans en Coopmans onder leerkrachten en leerlingen van het lager onderwijs in Nijmegen wijst in dezelfde richting¹⁵.

Resumerend kunnen we stellen dat de waarde van de groep als onderwijsmethode niet in de eerste plaats gezocht moet worden in de kennis-sfeer. De kracht van de groepsmethode lijkt te liggen in:

- a. het verwerken en toepassen van het geleerde;
- b. het tegemoet komen aan emotionele behoeften van leerlingen, waardoor het 'plezier in het leren' en de motivatie vergroot kan worden;
- c. het verwerven van sociale vaardigheden. Vanuit traditionele opvattingen kunnen sociale vaardigheden nauwelijks als onderwijsdoelen gezien worden. Docenten met nieuwe opvattingen die in onderwijs meer dan alleen kennisoverdracht zien, zullen echter juist op grond van deze waarde een affiniteit vertonen voor de groepsmethode. Als men onderwijs beschouwt als een bijdrage aan de totale vorming van de leerling, dan kunnen doelstellingen als leren met elkaar samen te werken, je gevoelens kunnen uitdrukken, je gezamenlijk ergens verantwoordelijk voor voelen, een zwakkere medeleerling helpen, etc. een hoge prioriteit verkrijgen.

III. Enkele opmerkingen over de hantering van de groep in de schoolklas

De groep in de schoolklas is geen vrijwillige groep. Het kind is verplicht zich in deze kring met leren bezig te houden. Dit impliceert o.a., dat hetgeen men de leerling aanbiedt niet zonder meer betekenis voor hem hoeft te hebben. Die betekenis zal groter zijn naarmate de leerstof en de gebruikte onderwijsmethode beter aansluit bij de behoefte van het kind. We hebben reeds geconstateerd dat de groepsmethode t.a.v. de aansluiting op de emotionele behoeften van de leerling belangrijke mogelijkheden biedt. Nu meent men vaak, dat men het groepswerk uitsluitend bij bepaalde vakken kan gebruiken, n.l. de 'sociale vakken' als maatschappijleer, aardrijkskunde, e.d. Hoewel het aannemelijk lijkt dat leerstof van de verschillende vakken specifieke eisen stelt aan de onderwijsmethode, is er bij een

zorgvuldige voorbereiding vaak meer mogelijk dan men in eerste instantie zou denken. Leerlingen kunnen bij het gezamenlijk werken aan een taak een geweldig stimulerende invloed op elkaar uitoefenen, mits – ook wat de groepsbegeleiding betreft – er bekwame leiding is.

Bij de hantering van de groepsmethode moet men niet uitsluitend denken aan het gezamenlijk werken aan de taak. Iedere vorm van interactie, die gericht is op het groepsdoel, is in feite van betekenis. Dus ook meningsverschillen. Men heeft daarbij de mogelijkheid om de leerlingen zich van het eigen gedrag bewust te laten worden, de betekenis van rollen in groepen, etc.

Belangrijk is, dat de leerling zijn ervaringen met en in de groep innerlijk verwerkt. Zijn reacties op de gehele leersituatie moet hij verwerken. Mogelijkheden daartoe biedt een begeleide onderlinge uitwisseling van deze ervaringen tussen de leerlingen. De reacties verschaffen de docent tevens gegevens over de werking van de onderwijsmethode.

De verhouding docent-leerlingen is binnen de groepsmethode van specifieke betekenis. Het is niet zo, dat de docent bij groepswerk het heft uit handen geeft. Wel zal een autoritaire manier van onderwijzen moeilijk kunnen samengaan met een hantering van groepen met de hierboven opgesomde kenmerken. Een bij de groepsmethode behorende stijl van 'onderwijzen' vereist voortdurende zelfcontrole van de docent en zijn bereidheid om zelf van het groepsproces te leren. Het is niet zo dat men deze stijl heeft of niet heeft, men kan hem leren. Factoren als instelling, inzicht, interesse en neigingen hebben hierop een belangrijke invloed. Het werken van een aantal docenten als groep die door voortdurend overleg hun gezamenlijke taak zo goed mogelijk proberen te realiseren biedt goede leermogelijkheden.

De relatie tussen onderwijsdoel, persoon van de leerkracht, eigenschappen van de leerlingen en de onderwijsmethode wordt niet overal ingezien. Ursula Walz¹⁶ konstateerde dan ook, dat de groepsmethode in de schoolpraktijk op ver-

schillende wijzen wordt toegepast:

Ten eerste wordt het groepswerk in de zin van groepsonderwijs opgevat, als een geschikte kunstgreep om afwisseling in de traditionele methoden te brengen.

Een tweede wijze van toepassing zien sommige docenten in de opsplitsing van de klas in kleine groepen, omdat de klas in haar geheel voor hen te groot is. Ieder groepje moet in stilte aan een bepaalde taak werken. Er is veelal geen plan, geen gemeenschappelijke taak, terwijl zelfstandigheid en zelfwerkzaamheid ontbreken, evenals richtlijnen voor de werkwijze en een voor alle groepen gemeenschappelijke doelstelling.

Een derde uitwerking vinden we waar het groepswerk naast klaswerk en individueel werk wordt toegepast. Men probeert situaties te creëren waarin de leerlingen langzamerhand vertrouwd raken met de nieuwe werkwijze. Een vierde aanpak probeert groepswerk alleen te gebruiken als een methode voor het zaakonderwijs.

De vijfde toepassing tracht de individuele leerling in de groep te activeren en de menselijke relaties in een klas voor pedagogische doelen te benutten, sociale vaardigheden te leren door deze niet alleen te onderwijzen maar ook te oefenen. Dit gebeurt door gesprekken in de klas en in groepen en door allerlei verantwoordelijke taken die de groepen worden opgedragen. Deze vijfde toepassing staat ons voor ogen, met dien verstande dat deze de derde toepassing insluit.

Zoals in het voorgaande reeds is aangegeven komt er in de ontwikkeling van de groepsmethode in de schoolpraktijk een moment, waarop de docent de leerlingen laat meedenken in de bepaling van het programma, de indeling, etc. Hij zal er dan voor moeten zorgen, dat de grenzen waarbinnen inspraak mogelijk is, duidelijk zijn. Ook zal hij het meedenken moeten begeleiden door bijv. te wijzen op feiten en factoren die de leerlingen over het hoofd zien. Goede hantering van de groepsmethode dwingt de docent zich te verplaatsen in de belevingswereld van zijn leerlingen. Hij helpt de groepen bij rapportage aan de klas, adviseert, koördineert, plant samen met leerlingen, etc. Ontwikkelingen en gebeurtenis-

sen in een groep zal hij trachten in zinvol verband te brengen met het leerproces. Regelmatig zal hij peilen hoever de groep gevorderd is op weg naar haar doelen. Indien nodig zal hij bijsturen. Hij zal ervoor moeten waken dat een groep zich niet richt op doelen die boven haar vermogen liggen. Of indien hij dit wel toelaat, zal hij moeten weten dat de groep sterk genoeg is om de teleurstelling te verwerken en hij zal de groep begeleiden bij het verwerken van deze teleurstellende ervaringen. Uit onderzoekingen is gebleken dat het werken met meerdere groepen in één lokaal geen al te grote bezwaren behoeft hebben. Het vereist wel veel van het organisatietalent van de docent, en de kwaliteit van het lokaal. Een kleine groep heeft vele voordelen boven een grote groep, zoals:

- een groepslid heeft meer gelegenheid om zijn inbreng te leveren;
- hoe kleiner de groep hoe sterker het appèl om te participeren;
- in een kleine groep zal men eerder over persoonlijke vragen spreken;
- een minder duidelijke opdracht heeft in een kleine groep minder ernstige effecten dan in een grote groep;
- de kleine groep is voor de leden en de docenten beter te overzien;
- de motivatie wordt meestal meer gestimuleerd.

Anderzijds zal in een kleine groep één lid eerder een ernstige belemmering vormen dan in een grotere groep. Bovendien biedt een grotere groep meer mogelijkheden voor het ontwikkelen van bepaalde sociale vaardigheden, zoals het overwinnen van de 'spreekdrempel', structureren van het gesprek, volgen van de ingewikkelde communicatiepatronen, etc.

Thelen³ onderscheidt in een groep 3 soorten realiteiten: de subjectieve realiteit van het individuele groepslid, de subjectieve realiteit van de groep ('group unconscious' of 'collective unconscious' of 'groupmentality') en de objectieve realiteit. De eerste 2 realiteiten liggen vooral in de emotionele sfeer - behoeften, bedreigingen, etc. - (vaak onbewust) en de problemen op deze niveaus noemt Thelen 'process problems'.

De problemen in de objectieve realiteit liggen veel meer in de logische en rationele sfeer. Het gaat om het verkrijgen van 'materiële feiten', die toegankelijk zijn voor rationele manipulatie. Deze problemen noemt Thelen 'achievement problems'. De 'achievement problems' vormen veelal de groepstaak ter vervulling waarvan de groep gevormd is. Voor het werken met groepen in het onderwijs betekent dit stukje theorie, dat de docent er rekening mee dient te houden, dat de aandacht van groepsleden:

- a. meer gericht kan zijn op de taak, de 'stof', of
 - b. meer gericht kan zijn op wat zich in de groep afspeelt, of
 - c. op de eigen problemen binnen de groep.
- Ditzelfde onderscheid kan men maken t.a.v. de verschillende groepen in één klas. De aard van de gerichtheid kan een indicatie zijn voor de problemen, waarmee de groep op dat moment de meeste moeite heeft. Geringe voortgang t.a.v. de 'materiële' taak kan een indicatie zijn voor 'process problems'. Doel van de docent zal veelal zijn het creëren van een klimaat, waarin een optimale belangstelling is voor het werk, de 'materiële' taken.

Daarvoor zal hij echter - vooral in de beginfase van de groep - zijn begeleiding moeten richten op problemen in het procesmatig functioneren van de groep en op persoonlijke problemen van de groepsleden, die hun participatie aan de onderwijssituatie beïnvloeden.

Tevens zal hij de groepsleden stimuleren om zelf hun 'process problems' te analyseren en op te lossen. Daarmee kan hij een belangrijke bijdrage leveren aan de ontwikkeling van het sociaal functioneren van zijn leerlingen.

IV. Enkele aanwijzingen voor het 'observeren' van het werken met groepen in een schoolklas

Het blijkt nogal eens voor te komen, dat een docent die in zijn klas met groepen werkt, in het kader van een studiedag bezoek krijgt van enkele kollega's. De nabespreking blijft soms beperkt tot een discussie over enkele algemene ziens-

wijzen m.b.t. de orde, voorbereiding, rendement en gemotiveerdheid van de leerlingen.

De bedoeling van dit gedeelte is het kijken van deze observatoren enigszins te richten. Het ligt buiten het kader van dit artikel een gedetailleerd observatieschema te ontwikkelen. Wij beperken ons tot de opsomming van een aantal vragen in de hoop dat een observator-docent in zijn pogen deze vragen te beantwoorden meer zicht krijgt op de groepsmethode in een bepaalde klas dan hij gekregen zou hebben door de zaak in zijn geheel aan te zien of slechts te letten op enkele voor hem belangrijke aspecten.

Als eerste kan dan genoemd worden:

1. duidelijkheid van het groepsdoel.
Is de opgave voor de groepen duidelijk? Hebben alle groepsleden dezelfde voorstelling van de groepstaak? Bestaat hierover overeenstemming? Op welke wijze is de docent erin geslaagd deze duidelijkheid te bewerkstelligen? En als de taak niet duidelijk is: Welke effecten heeft dit op het functioneren van de groepen?
2. De onderwijsdoelen.
Welke doelen had de docent met deze groepsactiviteit? Op welke wijze wordt nagegaan of de activiteit de gestelde doelen heeft gerealiseerd? Lijkt de toegepaste methode inderdaad het meest effectief voor de gestelde doelen?
3. De relatie groep - docent.
Welke communicatiekanalen bestaan er tijdens de groepsactiviteit tussen de groep en de docent? Van wie gaat het initiatief uit? Welke invloed hebben de interventies van de docent op het groepsgebeuren? Van welke aard zijn de interventies van de docent? (proces- of stofgericht).
4. De relaties tussen de groepen.
Welke contacten bestaan er tussen de groepen? Hebben alle groepen dezelfde taak, of werkt iedere groep aan een deel van een omvangrijke taak of hebben de groepen verschillende taken die geen enkel verband hebben met elkaar?
5. Informatiebronnen.
Laat de docent de groep zelf ontdekken wanneer er behoefte aan informatie is of geeft hij bij voorbaat al bepaalde informatie? Waar haalt de groep haar informatie (bij de docent, bij de groepsleden, boeken, etc.)?
6. Participatie.
Hoe is het participatiepatroon in de groep? Worden er acties ondernomen om dit patroon te veranderen?
7. Leiderschap.
Wie heeft de meeste invloed op de gang van zaken in de groep? (één persoon, welke persoon, meerdere personen etc.).
Zijn er aanwijzingen te vinden voor de basis van het leiderschap in groepen met duidelijke leiderschapsrollen?
Spelen leiderstypen een speciale rol in de communicatie met de docent en/of andere groepen?
8. Kommunikatie.
Van welke communicatiemiddelen bedienen de groepsleden zich? Is de communicatie meer persoons- of meer groepsgericht? Is er behoefte om tot overeenstemming te komen?
9. Werkwijze.
Weet de groep haar activiteiten goed te organiseren of wordt er ongeorganiseerd gewerkt?
Hoe worden emotionele problemen opgelost? Is er sprake van een zeker evenwicht tussen voor de groep bekende werkwijzen en nieuwe experimentele werkwijzen? Werkt de groep meer met feiten dan met meningen?
10. Klimaat.
Hoe is de verhouding tussen de gerichtheid op de taak, het gebeuren in de groep en de individuele problemen m.b.t. het functioneren in de groep? Hoe is de verhouding tussen de behoefte aan gezelligheid en taakgerichtheid? Hoe zou u het groepsklimaat karakteriseren?
11. Evaluatie.
Vinden er in de groep spontane, informele evaluaties plaats? Is er een formele evaluatie gepland? Wordt deze door de groepen als zinvol geaccepteerd? Welke resultaten verwacht u van deze formele evaluatie?

Wij hebben geprobeerd met dit artikel een bijdrage te leveren aan de discussie over de plaats en de mogelijkheden van het werken met groepen in onderwijssituaties. Deze discussie zal ertoe moeten leiden, dat binnen het onderwijs een deskundig gebruik van de groep zal toenemen. De groepsmethode biedt voor het onderwijs vele mogelijkheden, maar is geen panacee, niet de onderwijsmethode. Het stelt specifieke eisen aan de docent, de stof (leertaak) en de leerlingen.

Thelen schreef: 'The teacher guides the class by shifting his own role experimentally in response to his diagnosis of the kind of experience the class needs and is ready for'.

Met deze leidraad in het achterhoofd kunnen wij aan de slag gaan de groepsmethode zodanig te ontwikkelen, dat onze leerlingen de vruchten kunnen plukken van de niet geringe mogelijkheden die de groep het onderwijs biedt.

Verwijzingen

1. Dr. W. Meuwese: 'Onderwijsresearch', 1970. Aula, pag. 91-92.
2. 'Tweede interimrapport van de groep onderwijsontwikkeling ten behoeve van de subfakulteitsraad psychologie', Utrecht 1970. Ongepubliceerd.
3. Herbert A. Thelen: 'Dynamics of Groups at work', 1954, pag. 228-231 en pag. 226-272.
4. J. Vastenbouw: 'Een analyse van het begrip "instructie"', in *Onderzoek van Wetenschappelijk Onderwijs*, 1968.
5. Drs. D. van Kreveld: 'Leren door Diskussiëren? Beschrijving van een onderwijsvorm in kleine discussiegroepen en rapportage van het erover verrichte wetenschappelijk onderzoek', 1970, R.U. te Groningen.
6. E. W. Bovard Jr.: 'Groupstructure and Perception'. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 1951, 46, pag. 398-405.
7. E. W. Bovard Jr.: 'The experimental production of interpersonal affect'. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 1951, 46, pag. 521-528.
8. L. M. Gibb and J. R. Gibb: 'The effects of the use of "participative action" groups in a course in general psychology'. *American Psychologist*, 1952, 7, pag. 247.
9. N. W. Wallen and R. M. W. Travers: 'Analysis and investigation of teaching methods'; in

- N. L. Gage (ed.): *Handbook of research on Teaching*, 1963, Chicago.
9. Dr. W. Meuwese: 'Onderwijsresearch', pag. 74-79.
10. W. J. McKeachie: 'Psychology at age 75. The psychology teacher into his own'. *American psychologist*, 1968, 23, pag. 551-557.
11. W. J. McKeachie: 'Teaching Tips', Ann Arbor, Michigan, 1965.
12. C. D. Chamberlin, E. Chamberlin, N. E. Drought and W. E. Scott: 'Adventure in American education, Vol. IV: Did they succeed in college?' New York, 1942.
13. Mej. Drs. A. M. Weterings: 'Een interpreterende samenvatting van enkele vraaggesprekken gehouden met in 1964 aangekomen eerstejaars psychologie- en pedagogiekstudenten over de nieuwe opzet van het eerstejaars programma', 1966, R.U. te Utrecht.
14. H. J. W. Hermans: 'Kenmerken van het onderwijsprogramma en hun invloed op de functie van capaciteiten en motivatie als determinanten van studiesukses'. in 'Onderzoek van Wetenschappelijk Onderwijs', 1968.
15. H. J. M. Hermans en J. J. G. Coopmans: 'Onderzoek naar de relatie tussen de attitude van de leerkracht en enige persoonlijkheidskenmerken van de leerling', *Nederlands Tijdschrift voor de Psychologie*, oktober 1970.
16. Ursula Walz: 'Huidige situatie van het groepswork in het Westduitse onderwijs', inleiding gehouden op 7 december 1963 te Amsterdam, samenvatting van deze inleiding in *Onderwijs en Opvoeding*, januari 1964.

Curriculum vitae

Drs. L. J. van den Bosch, geboren 1943, was na het behalen van de volledige bevoegdheid als onderwijzer werkzaam als vormingsleider bij een vormingsinstituut voor werkende jongeren, als leraar A.V.O. en (uren-)docent psychologie.

In 1969 studeerde hij af aan de R.U. te Utrecht met als hoofdvak sociale pedagogiek.

Reeds tijdens zijn doktoraalstudie richtte hij zich in het bijzonder op de studie van groepsprocessen, het hanteren van deze processen, en het begeleiden van mensen die met groepen werken.

Aanvankelijk als assistent en thans als wetenschappelijk medewerker is hij betrokken bij de ontwikke-

