

Een training in het werken in taakgerichte groepen

door H. G. Schmidt en J. H. C. Moust

In dit artikel wordt beschreven op welke wijze studenten aan de Rijksuniversiteit Limburg te Maastricht worden voorbereid op taakgericht groepsonderwijs. Aan de orde komen de noodzaak van deze voorbereiding, de uitgangspunten en opzet van deze training, een beschrijving van het trainingsprogramma en de resultaten van een klein evaluatieonderzoek.

Aan de Rijksuniversiteit Limburg is sinds 1974 een grootschalig onderwijsexperiment aan de gang. In de onderwijsprogramma's van de twee aanwezige faculteiten, de medische faculteit en de faculteit sociale gezondheidkunde, is de bestaande vaksgewijze curriculumopbouw verlaten, zijn hoorcolleges afgeschaft, werken studenten in kleine groepen aan problemen, en wordt geëxperimenteerd met nieuwe examenvormen.

Onderwijsvernieuwing in deze omvang vraagt een groot aantal maatregelen om de onderwijsorganisatie in staat te stellen op adequate wijze het veranderingsproces te ondersteunen. Eén van die maatregelen is de instelling van een project Training en Vorming geweest. Dit project is ingesteld vanuit de gevoelde noodzaak om docenten en studenten zo zorgvuldig mogelijk voor te bereiden op hun rollen in het onderwijs-nieuwe-stijl: er kan geen sprake zijn van werkelijke onderwijsvernieuwing als de betrokkenen geen kansen krijgen de vaardigheden, nodig voor die nieuwe aanpak, te verwerven. Sedert de start van het onderwijsprogramma van de medische faculteit volgden dan

H. G. Schmidt (geboren 1947) studeerde psychologie aan de Rijksuniversiteit Utrecht (doctoraal examen 1974). Hij is thans voorzitter van de capaciteitsgroep Onderwijsontwikkeling en -research, Rijksuniversiteit Limburg. Doet onderzoek op het terrein van cognitieve processen.

J. H. C. Moust (geboren 1945) studeerde sociale pedagogiek en andragogie te Nijmegen (doctoraal examen 1975). Hij is thans als wetenschappelijk medewerker verbonden aan de capaciteitsgroep Onderwijsontwikkeling en -research, Rijksuniversiteit Limburg.

Adres: Postbus 616, 6200 MD Maastricht, 043-88371 en 888372.

ook circa 260 docenten (stafleden) meerdaagse trainingsprogramma's, vooral bedoeld om hen vertrouwd te maken met de taken van de tutor, de begeleider van de onderwijsgroep. 480 medische studenten en 100 studenten sociale gezondheidkunde ontvingen een training in het werken in een taakgerichte groep.

In deze bijdrage zullen we een beschrijving geven van de opzet van een systematische, taakgerichte groepstraining, zoals die op grote schaal aan eerstejaars studenten gegeven wordt. Daarnaast doen we verslag van een klein evaluatieonderzoek dat onder studenten en trainers gedaan is. Eerst gaan we echter kort in op de wijze waarop studenten in kleine groepen aan taken werken.

Taakgericht groepsonderwijs aan de RU Limburg

Het onderwijsprogramma van de Rijksuniversiteit Limburg is gebaseerd op vier onderwijskundige uitgangspunten: 1. multidisciplinair onderwijs rond

Tabel 1: Voorbeelden van typen taken gebruikt in het onderwijs aan de Rijksuniversiteit Limburg

Probleem: Pijn in de maag. Een 65-jarige man, gescheiden, komt bij de arts klagend over pijn in de maag, zowel bij lege maag, als (snel) na het eten. Hij heeft die pijn sinds tien dagen. De laatste dagen geeft hij regelmatig over. Hij heeft geen last van zuurbranden, ook nooit gehad, en heeft altijd alle soorten eten verdragen. De maagpijn die nu bij het eten optreedt heeft geen enkele relatie met het soort eten. Hij heeft geen pijn bij het drinken van warme melk, en geeft geen eten van de vorige dag over. De ontlasting vertoont geen afwijkingen. De patiënt beweert de laatste tijd vermagerd te zijn want zijn broek is ruimer gaan zitten. Formuleer op basis van deze uiteraard tekort schietende gegevens hypothesen die bij je opkomen, en beargumenteer die.

Strategietaak: Bloedtransfusie voor een Jehovakind. Situatietekening: Een kind wordt binnengebracht op de Eerste Hulp van een ziekenhuis. Het kind is aangereden door een auto en heeft daarbij veel bloed verloren. De enige manier om het leven van het kind te redden is naar het oordeel van de arts het geven van een bloedtransfusie. Het probleem is echter, dat het geloof van de ouders van het meisje hen verbiedt het kind met het bloed van een ander mens te injiceren. Ze kunnen daarom geen toestemming verlenen.

Wat vind je dat de arts moet doen?

Discussietaak: Ziekenfonds en eigen risico. Al enkele jaren bestaan er plannen om een eigen risico in te voeren bij de verplichte verzekeringen tegen ziektekosten. Stel dat iedere patiënt een bepaalde eigen bijdrage zou moeten betalen voor het gebruik maken van gezondheidszorgvoorzieningen. Welke consequenties zou dit hebben op het gebruik van die voorzieningen? Zou de gezondheidszorg goedkoper worden?

problemen en thema's uit de gezondheidszorg, 2. sterke nadruk op de zelfwerkzaamheid van de studenten, 3. aandacht voor de vorming van een professionele attitude en 4. regelmatige evaluatie van de studievoortgang. Problemen die ontleend zijn aan verschillende facetten van de gezondheidszorg vormen het uitgangspunt van het leerproces van de studenten. Meerdere samenhangende problemen vormen een thema, bijvoorbeeld 'traumata', 'leefwijzen', 'bloedverlies', 'ziekte en gezondheid'. Aan een dergelijk thema wordt gedurende zes weken aandacht besteed. Naast problemen kunnen ook andere typen taken deel uitmaken van zo'n thema. Ter illustratie zijn in tabel 1 voorbeelden van drie typen taken afgedrukt. Voor een uitvoeriger beschrijving van de verschillende typen taken die studenten worden aangereikt: zie Schmidt (1979).

Studenten werken aan deze taken in een kleine groep, meestal bestaande uit 8 à 9 personen. Deze onderwijsgroep komt twee maal per week twee uur bij elkaar. Zij wordt begeleid door een tutor, een staf lid dat onder andere tot taak heeft het leerproces van de groep te faciliteren.

De onderwijsgroepsbijeenkomsten worden gebruikt om de voorliggende taken te analyseren. Dat wil zeggen dat studenten nagaan om welk type taak het gaat, dat ze afspraken maken over de te volgen werkstrategie, dat een analyse op de taak wordt uitgevoerd, dat leerdoelen worden geformuleerd en een eventuele werkverdeling wordt afgesproken. Het nagaan om welk type taak het gaat en afspraken welke werkstrategie gevolgd moet worden is geen overbodige activiteit. Een rollenspel (ook wel aktietaak genoemd) vraagt een andere aanpak dan een studietaak of de verzameling en interpretatie van meningen van gastarbeiders over de Nederlandse gezondheidszorg (een andere aktietaak).

Een veel gebruikte werkstrategie om problemen te analyseren is de Zeven-sprong. Zie voor een beknopte beschrijving daarvan tabel 2:

Tabel 2: De Zeven-sprong (Schmidt en Bouhuijs, 1980)

- Stap 1: helder onduidelijke termen en begrippen op
- Stap 2: definieer het probleem
- Stap 3: analyseer het probleem
- Stap 4: inventariseer op systematische wijze de verschillende verklaringen die uit stap 3 naar voren zijn gekomen
- Stap 5: formuleer leerdoelen
- Stap 6: zoek aanvullende informatie buiten de groep
- Stap 7: synthetiseer en test de nieuwe informatie

Deze werkstrategie heeft grote overeenkomsten met de gangbare besluitvormings- en probleemoplossingsmodellen. Daarbij moet dan wel de kante-

kening worden gemaakt dat er bij het gebruik van problemen in het onderwijs van uitgegaan wordt dat studenten in principe onvoldoende kennis hebben om het probleem zonder nadere studie op te lossen. De Zevensprong brengt studenten ertoe om zich – sterker dan in de gangbare probleemoplossingsmodellen het geval is – te richten op die aspecten van het probleem waarvan hun voorkennis te kort schijnt, en leerdoelen te formuleren om die tekort schietende kennis aan te vullen. De periode tussen twee bijeenkomsten in wordt dan ook gebruikt voor individuele studie op basis van de gezamenlijk geformuleerde leerdoelen (stap 6). In de beperkte tijd die studenten hebben om de taken te analyseren en in een tweede ronde de gevonden informatie uit te wisselen en te bespreken, moeten ze op een efficiënte manier samenwerken; dat wil zeggen: zodanig met elkaar communiceren dat ieder bijdraagt aan het bereiken van het groepsdoel: het voltooien van de taak. Hiervoor zijn een aantal basale vaardigheden vereist, zoals: hoe leg je aan je medegroepsleden iets uit, hoe stel je adequate vragen, hoe vat je (als gespreksleider) de discussie samen en hoe evalueer je de gevolgde werkwijze en de onderlinge samenwerking. Studenten beschikken vaak in het geheel niet over deze vaardigheden. Naast vaardigheden in het analyseren en bewerken van taken moeten studenten zich dus ook eenvoudige sociale vaardigheden eigen maken. In de training worden aparte oefeningen gegeven over deze twee categorieën activiteiten.

Uitgangspunten en opzet van de training

De training in taakanalyse en samenwerkingsvaardigheden kent zes uitgangspunten. Het eerste principe is dat de training de studenten de gelegenheid moet bieden *om in betrekkelijk korte tijd* kennis te maken met de vaardigheden die hen in staat stellen om tijdens hun studie efficiënt en effectief samen te werken aan taken. In betrekkelijk korte tijd, omdat de ervaring geleerd heeft dat langdurige trainingen niet in de curricula ingepast kunnen worden en bij studenten aversie tegen de te trainen vaardigheden oproepen. De training duurt dan ook in totaal ongeveer tien uur, verspreid over de eerste zes weken van de studie. Daar echter aan datgene wat in de training geleerd wordt ook tijdens de overige bijeenkomsten aandacht wordt gegeven, veronderstellen we dat de 'transfer of training' vrij groot zal zijn.

Een tweede principe is dat de training zich eerder richt op *verandering van gedrag* bij de deelnemers, dan op verandering van inzicht en visies. We veronderstellen dat veranderende inzichten het noodzakelijke bijproduct zijn van veranderd gedrag (Vrolijk, e.a., 1978).

Het derde principe is dat per oefening *niet meer dan één doelstelling nagestreefd wordt*. 'Klassieke' sociale-vaardigheidsoefeningen gaan nogal eens mank aan een veelheid van doelstellingen die alle min of meer tegelijker-

tijd bereikt moeten worden. Concentratie op meer dan een doelstelling tegelijkertijd in een oefening bemoeilijkt waarschijnlijk in sterke mate het leren (Havelock en Havelock, 1973).

Het vierde principe is dat er in de training zoveel mogelijk sprake moet zijn van *snelle terugkoppeling op het leren*. In een groot aantal van de oefeningen wordt daarom onmiddellijke informatie aan de student gegeven met betrekking tot de correctheid van zijn handelen.

Het vijfde principe is dat de nieuwe informatie via *zoveel mogelijk verschillende informatiebronnen en op diverse manieren* wordt aangedragen. De studenten moeten op overvloedig verschillende wijzen in aanraking komen met de nieuwe vaardigheden die van hen verwacht worden (Havelock en Havelock, 1973).

Het zesde en laatste principe is dat de *activiteit* van de deelnemer *tijdens training moet toenemen* en dat het uit te voeren gedrag steeds complexer moet worden. De training volgt dan ook chronologisch de trits: het leren *kennen* van het criteriumgedrag; het leren *herkennen* van dat gedrag, het actief *oefenen* van dat gedrag en het *integreren* van het verworven gedrag in de dagelijkse praktijk van de onderwijsgroepen.

De training begint met enig huiswerk. Studenten lezen enige hoofdstukken uit het boek 'Onderwijs in taakgerichte groepen' (Schmidt en Bouhuijs, 1980) en doen een aantal schriftelijke oefeningen. Zo leren ze de verschillende begrippen en principes van het werken in groepen kennen en raken op de hoogte van welke gedragingen er in de onderwijssituatie van hen gevraagd worden.

Vervolgens worden de studenten in een trainingsgroep geconfronteerd met videotapes waarop fragmenten van groepsactiviteiten staan. Hen wordt gevraagd die activiteiten vanuit verschillende gezichtspunten te beoordelen. Daarbij wordt onder andere gebruik gemaakt van een Beoordelingsschema voor Taakgroepanalyse (Betagram genoemd). De studenten leren dan de verschillende gewenste en ongewenste gedragingen kennen.

Daarna komt een aantal oefeningen waarbij de verschillende voor effectief samenwerken aan taken noodzakelijke gedragingen afzonderlijk worden geoefend. Deze gedragingen worden tevens in de complexe groepssituatie geoefend tijdens simulaties van onderwijsgroepen.

Tenslotte wordt tijdens de normale onderwijsgroepsbijeenkomsten met de begeleidende tutor voortdurend de gevolgde werkwijze en samenwerking in de groep vergeleken met het in de training geleerde.

In alle fasen van de trainingsopzet maken we, zoals gezegd, een onderscheid tussen oefeningen die zich richten op het op efficiënte wijze werken aan taken, zoals oefeningen in het determineren en analyseren van taken, oefeningen in het formuleren van leerdoelen en oefeningen die erop gericht zijn in

samenwerking tussen groepsleden te optimaliseren.

In tabel 3 worden dertien oefeningen kort beschreven. Deze tabel laat zich als volgt lezen: de tweede kolom bevat de beschrijving van alle oefeningen die gebruikt worden voor het trainingsonderdeel 'Samenwerken'; de derde kolom bevat de oefeningen die voor het onderdeel 'Taakanalyse' geconstrueerd zijn. De vier rijen beschrijven de vier trainingsfasen: individuele oefening, observatie van het criteriumgedrag, training van de afzonderlijke gedragscomponenten en de simulatie van het groepsproces.

Tabel 3: Korte beschrijving van 13 oefeningen

| | Samenwerken | Taakanalyse |
|---|---|---|
| Individuele schriftelijke oefening | <p><i>Betagram scoren</i> Studenten bestuderen welke gedragscategorieën een sturende/storende invloed hebben op taakgericht groepsonderwijs, daarna scoren ze een verbatim tekst met behulp van deze gedragscategorieën.</p> <p><i>Samenvatten</i> Aan de studenten wordt gevraagd schriftelijk gedeelten van een verbatim tekst samen te vatten.</p> | <p><i>Het kiezen van een werkwijze</i> Naar aanleiding van een aantal taken maakt iedere student schriftelijk een plan hoe volgens hem de groep het beste aan de taak zou kunnen werken.</p> |
| Groepsactiviteit: Observatie | <p><i>Betagram scoren</i> Studenten scoren gedragingen van medestudenten met behulp van een gedragscategorieën observatiesysteem.</p> <p><i>Wat zou jij doen?</i> Studenten bekijken op videotape opgenomen gesimuleerde groepsincidenten en bediscussiëren de wijze waarop zij een dergelijk incident zouden oplossen.</p> | <p><i>De onderwijsgroep bekijken</i> De studenten bekijken fragmenten van onderwijsgroepsbijeenkomsten op videoband, daarna volgt een discussie over de gevolgde werkwijzen.</p> |
| Groepsactiviteit: Training van afzonderlijke gedragscomponenten | <p><i>Samenvatten</i> Studenten vatten op audiotape opgenomen gespreksfragmenten samen. Daarna wordt hierover gediscussieerd.</p> <p><i>Uitleggen en uitdiepen</i></p> | <p><i>Het kiezen van een werkwijze</i> De trainingsgroep ontwerpt gezamenlijk een werkplan voor een aantal onderwijstaken. Kritische evaluatie achteraf.</p> <p><i>Analyseren van problemen onder stringente supervisie</i></p> |

| | | |
|---|--|---|
| | Een student geeft gedurende \pm 10 min. informatie over een zelfgekozen onderwerp aan een klein groepje medestudenten. Deze stellen naar aanleiding hiervan vragen. Na afloop wordt de gangvan-zaken nabesproken. | De trainingsgroep analyseert een probleem met behulp van „De Zevensprong”. Deze oefening valt uiteen in zes deeloefeningen, waarbij elke stap van deze werkstrategie nauwgezet wordt doorlopen en inhoudelijk, procesmatig en procedureel nabesproken. |
| Groepsactiviteit: Simulatie van het groepsproces | <i>Jij bent gespreksleider</i> Na een analyse van de taken van een gespreksleider oefent ieder groepslid met deze rol. Na observatie en feedback-ronde volgt een nieuwe oefenronde. <i>Groepsincidenten</i> Een student in de rol van gespreksleider leidt een discussie in een groep waarin een of meerdere groepsleden een storende rol vervullen. Na de oefening wordt het geheel geëvalueerd. | <i>Analyseren van problemen zonder supervisie</i> De trainingsgroep analyseert onderwijstaken met behulp van „De Zevensprong”. Einddoel moet steeds zijn een lijst met leerdoelen. Nadat alle fasen van „De Zevensprong” doorlopen zijn wordt het gehele proces geëvalueerd. |

Beoordeling van de training door studenten en trainers

De training die hiervoor beschreven werd, werd in september/oktober 1980 gevolgd door 200 eerstejaars studenten uit de faculteit der geneeskunde en de studierichting sociale gezondheidkunde van de algemene faculteit. Zij werden in 24 groepen ingedeeld. De training was ingebed in het normale onderwijsprogramma en verspreid over vier bijeenkomsten. De groepen werden begeleid door in totaal 15 tutoren. Sommige tutoren begeleidden twee groepen; een enkeling zelfs drie. Deze tutoren traden ook op als trainer van hun groep. Onder hen waren medici, natuurwetenschappers en gedragswetenschappers. Het merendeel had geen speciale kwalificaties voor het trainen van groepen; wel hadden ze allen een flinke hoeveelheid ervaring opgedaan als tutor in het Maastrichtse onderwijssysteem. Deze 'non-professionals' kregen voorafgaand aan de start van de training een uitgebreid draaiboek waarin alle oefeningen gedetailleerd beschreven stonden en een mondelinge instructie over de bedoelingen van de training en de te volgen werkwijze.

Na afloop van de training legden we studenten en trainers een aantal vragen voor. De studenten beantwoordden een korte vragenlijst. De trainers deden hetzelfde en beantwoordden daarnaast nog een aantal open vragen met be-

trekking tot het verloop van de verschillende oefeningen. Tenslotte vond er met de trainers een nagesprek plaats. Ons onderzoek richtte zich dus op de *beleving* van de betrokkenen. Al eerder werd een begin gemaakt met onderzoek naar *feitelijke gedragsveranderingen* bij degenen die aan de training deelnamen. Daarvoor werden geluidsregistraties van onderwijsgroepen voor en na de training geanalyseerd (Bouhuijs en Schmidt, 1979).

Alle studenten (N=200) beantwoordden veertien items. Het betrof hier beweringen over aspecten van de training, waarbij respondenten hun oordeel konden weergeven op een vijf-puntsschaal, lopend van 'volledig eens' via 'tamelijk eens', 'neutraal' en 'tamelijk oneens' naar 'volledig oneens'. Door

Tabel 4: Oordelen van studenten over de training

| | gemiddelde | standaard-deviatie |
|---|------------|--------------------|
| <i>taakanalyse</i> | | |
| De oefeningen in het analyseren van problemen en het formuleren van leerdoelen was een zinvol onderdeel van dit blok | 1,55 | 0,84 |
| De Zevensprong is een goede methode om in de onderwijsgroep problemen te analyseren | 1,61 | 0,82 |
| <i>samenwerken</i> | | |
| De training in samenwerken was een leerzaam onderdeel van dit blok | 2,12 | 0,95 |
| Ik zou in de toekomst nog wel eens een training in samenwerken willen volgen | 2,46 | 1,24 |
| Ik vond de wijze waarop deze training was opgebouwd (oefenen in drietallen, discussie, oefenen in de groep) prettig | 2,46 | 1,24 |
| Er werd te veel tijd aan deze training besteed | 3,55 | 1,24 |
| <i>algemeen</i> | | |
| Het boek 'Onderwijs in taakgerichte groepen' was een goede voorbereiding op de groepstrainingen | 1,89 | 0,84 |
| Tijdens de trainingen werd door de tutor en medestudenten regelmatig en onmiddellijk informatie gegeven over mijn functioneren | 2,96 | 1,17 |
| Elke oefening had een éénduidige doelstelling | 3,29 | 1,02 |
| Het kunnen analyseren van een probleem, kunnen uitleggen, vragen stellen en samenvatten zijn noodzakelijke vaardigheden om goed in een onderwijsgroep te functioneren | 1,29 | 0,64 |
| Ik heb door de trainingen een helder inzicht verworven in hoe onderwijsgroepen moeten functioneren | 2,34 | 0,92 |
| Dat wat ik tijdens de trainingen geleerd heb is bruikbaar tijdens de bijeenkomsten van de onderwijsgroep | 2,09 | 0,99 |
| Ik vond de trainingen leuk om te doen | 2,32 | 1,07 |

omcirkeling van een corresponderend getal lopend van 1 naar 5 gaven zij hun mening. De resultaten zijn samengevat in tabel 4. Hoe hoger het afgedrukte gemiddelde per item, hoe meer de studenten het met de betreffende bewering oneens zijn. Een gemiddelde van 3 correspondeert met een neutraal oordeel. Hoe groter de standaarddeviatie, hoe meer studenten met betrekking tot dat item met elkaar van mening verschillen.

De resultaten van de enquête onder trainers (N=15) zijn afgedrukt in tabel 5. Ook bij deze enquête werd gevraagd de items te beantwoorden op een vijf-puntsschaal. Hoe lager het gemiddelde, hoe meer de trainers het met de betreffende uitspraak eens zijn.

Tabel 5: Oordelen van trainers over de training.

| | gemiddelde | standaarddeviatie |
|---|------------|-------------------|
| Het geven van de verschillende groepstrainingen ging over het geheel genomen mijn krachten te boven | 4,13 | 0,92 |
| Het draaiboek waarin beschrijvingen van de verschillende trainingsonderdelen zijn opgenomen, was te gedetailleerd | 3,73 | 1,16 |
| Ik had graag enige oefening vooraf gehad om de groepstrainingen te geven | 3,20 | 1,52 |
| Aan het verdere functioneren van mijn onderwijsgroep kon je zien dat de trainingen effect hebben gehad | 2,33 | 0,72 |
| De opbouw van de trainingen: van eenvoudige naar meer complexe oefeningen, werkte goed | 3,00 | 1,20 |
| De trainingen waren te zeer in het beoefenen van afzonderlijke vaardigheden opgedeeld | 2,87 | 1,13 |
| Ik vond de trainingen leuk om te doen | 2,27 | 1,10 |

Conclusies

Uit de reacties op de enquêtevragen, de open vragen en tijdens een nagesprek met de ploeg tutoren blijkt tamelijk eenduidig dat studenten het trainingspakket als zinvol ervaren. Men ziet de noodzaak van deze voorbereiding op het verdere functioneren van de onderwijsgroepen duidelijk in en rapporteert dat datgene wat tijdens de training geleerd is, bruikbaar blijkt voor de verdere bijeenkomsten van de groep. De trainers zijn het met deze visie in grote lijnen eens. Zij geven aan dat de onderwijsgroepen na afloop van de training duidelijk gedisciplineerder verliepen, dat studenten probeerden op systematische wijze te werken en dat zij regelmatig refereerden aan datgene wat tijdens de training geleerd was. Het lijkt er dus op dat in betrekkelijk korte tijd gewenste gedragsveranderingen bij studenten tot stand worden gebracht¹.

Een aantal van de andere ideeën die aan de training ten grondslag liggen, lijken niet in alle in even sterke mate verwezenlijkt te zijn. Zo werd niet in alle groepen onmiddellijk feedback gegeven op het functioneren van individuele leden en waren de studenten niet altijd van mening dat de gebruikte oefeningen eenduidige doelstellingen hadden. Sommige trainers vonden dat de opbouw van de training: van eenvoudig naar complex, niet goed werkte en dat de training nog te fragmentarisch was opgebouwd. Overigens is de variantie in de antwoorden op vragen die op deze onderwerpen betrekking hebben eerder verklaarbaar uit verschillen tussen groepen dan uit verschillen tussen individuen. Dat wil zeggen dat sommige groepen naar het oordeel van de deelnemers blijkbaar beter gefunctioneerd hebben dan andere in het licht van de op blz. 71/72 geformuleerde doelstellingen. Uit het feit dat juist trainers van groepen die in dat licht minder goed functioneerden vooral klagen over een onvoldoende voorbereiding leiden wij af dat groepen die wat minder goed liepen, dat deden als gevolg van de onervarenheid van hun trainer.

Noot

1. Uit ander onderzoek (De Volder en Schmidt, 1981) blijkt overigens dat die veranderingen van relatief korte duur zijn. Er worden op dit moment pogingen in het werk gesteld om regelmatig 'opfrissings'trainingen aan studenten aan te bieden.

Literatuur

- Bouhuijs, P. A. J., en Schmidt, H. G., Taakgerichte training onderwijsgroepen. *Onderzoek van Onderwijs*, 1979, 8, 1, pag. 14-16.
- Havelock, R. G., en Havelock, M., *Training for Change Agents. A guide to the design of training in education and other fields*. Michigan, 1973.
- Schmidt, H. G., Leren met problemen, een inleiding in probleemgestuurd onderwijs. In Vroon, A. G. e.a., *Handboek voor de onderwijspraktijk*, deel 1. Deventer, 1979.
- Schmidt, H. G., en Bouhuijs, P. A. J., *Onderwijs in taakgerichte groepen*, Utrecht/Antwerpen, 1980.
- Volder, M. L. de, en Schmidt, H. G., *Het functioneren van onderwijsgroepen en hun tutoren; een jaaroverzicht*, Interne publicatie Rijksuniversiteit Limburg, januari 1981.
- Vrolijk, A., Dijkema, M. F., en Timmerman, G., *Gespreksmodellen, een geprogrammeerde instructie*, Alphen aan den Rijn, 1978.

Summary

Students at the University of Limburg acquire knowledge and social skills in the context of a curriculum that emphasizes problem based learning and small group discussion. In this article the objectives, development and evaluation of a training programme are described that equips students for this type of education.