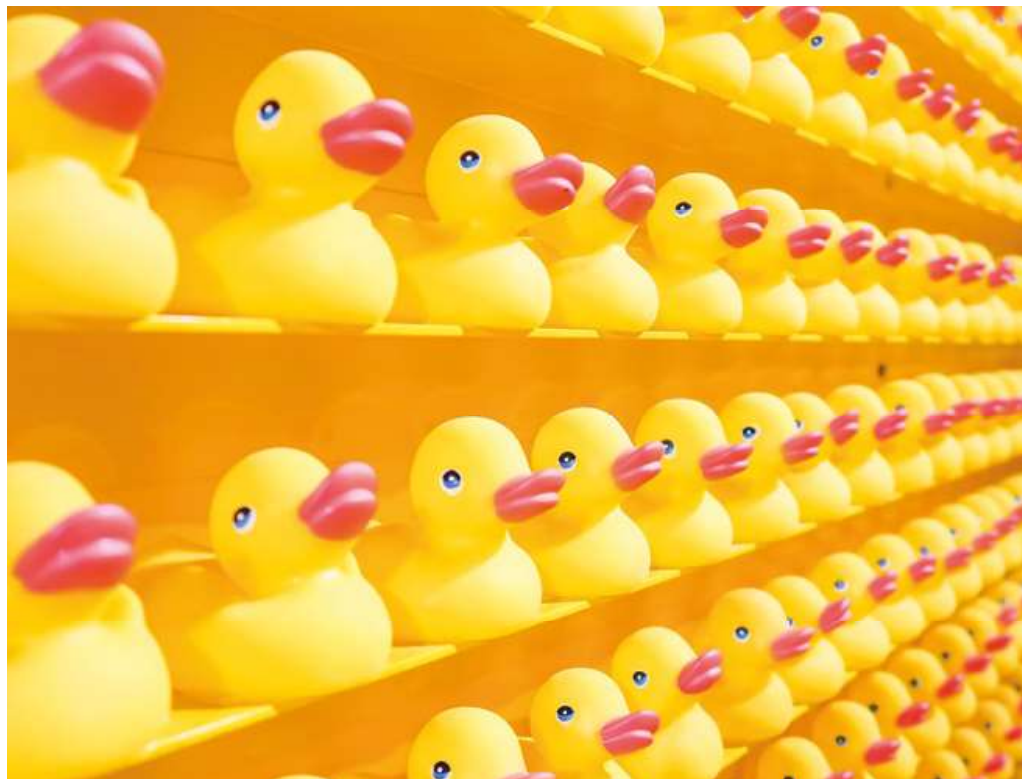


Hoe leerlingen met elkaar overleggen en tot oplossingen komen

ONDERZOEK: De Boxmeerse schoolleider Harry Havekes is gepromoveerd op een onderzoek naar hoe kinderen samen werken en spreken in hun leren. Met Jenaplan als school waarin die basisactiviteiten centraal staan, is het goed stil te staan bij zijn onderzoek, vooral ook omdat niet ieder gesprek dezelfde kwaliteit heeft. Lees en leer om tot nog betere verwerkingsopdrachten voor je kinderen te komen bij je volgende project.

Harry Havekes



Inleiding: Hoe werken twee kinderen samen?

Belangrijke basisactiviteiten in het Jenaplanonderwijs zijn *gesprek* en *samenwerking*. Samenwerking is bovendien een van de zeven essenties. Velthausz en Winters drukken het woord 'samen' dan ook vet in hun opsomming over coöperatief werken¹. Ze wijzen er bijvoorbeeld op dat er samen besproken wordt *waarmee* en *hoe* er aan het werk gegaan wordt. Andere elementen van het jena-planonderwijs leggen de nadruk op groepswork, op het belang van verschillende perspectieven en op samen reflecteren.

Petersen schrijft dat hij de voorkeur geeft aan werken in drie- of viertallen. Over tweetallen schrijft hij dat het niet wenselijk is, omdat het kliekvorming in de hand werkt en het 't geestelijk rijpen aan elkaar belemmert'. In de hedendaagse schoolpraktijk is het werken en denken in tweetallen echter een veelvoorkomend gegeven. Nog steeds is er betrekkelijk weinig bekend over hoe kinderen denken en redeneren als ze in een tweetal een probleem proberen op te lossen. In dit artikel zal ik ingaan op hoe leerlingen samenwerken in een tweetal als ze aan een vrij eenvoudige historische opdracht werken. In een vervolgartikel (Mensenkinderen 174) zal worden ingegaan op de rol van de leerkracht bij het begeleiden van een klassengesprek naar aanleiding van diezelfde opdracht.

Hoewel het hier gepresenteerde onderzoek zich richtte op de bovenbouw van havo/vwo, geeft het ook inzicht in hoe kinderen op een (jena-plan)basisschool samenwerken. Dat komt mede omdat voor het theoretisch kader gebruik gemaakt is van de onderzoeken van Mercer en Littleton,

Veel kinderen maken geen onderscheid tussen het verleden (dat wat allemaal gebeurd is) en geschiedenis (hoe je tegen het verleden aankijkt)

”

die hun onderzoek naar dialoog vooral deden in het primair onderwijs.

Het is maar hoe je naar het verleden kijkt

Geschiedenisonderwijs in Nederland richt zich vaak op het historisch narratief of laat leerlingen feitelijke informatie over het verleden leren. Dat heeft mede te maken met de epistemologische opvattingen van kinderen (en leerkrachten). Epistemologie ('kennisleer') gaat over hoe we kennis kunnen hebben, in dit geval kennis over het verleden. Veel kinderen maken geen onderscheid tussen het verleden (dat wat allemaal gebeurd is) en geschiedenis (hoe je tegen het verleden aankijkt). Kinderen denken dan ook dat geschiedenis bestaat uit het opsommen van feiten en gebeurtenissen uit het verleden. Als je aan een kind in de bovenbouw de vraag stelt "Wie is Karel de Grote?", dan zal het kind feitelijke informatie opzoeken en die feiten presenteren

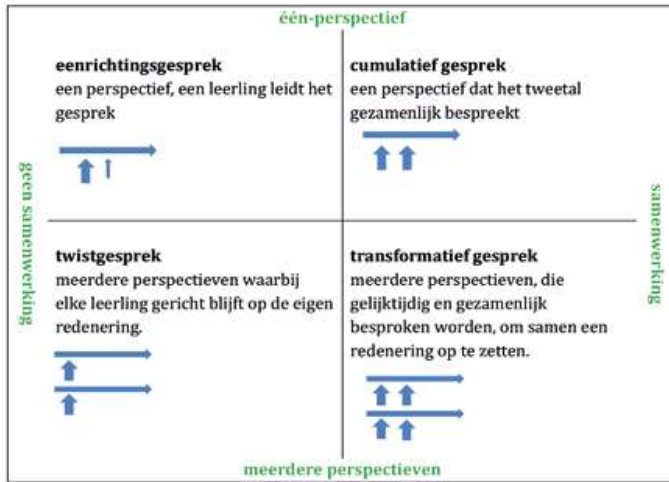
(geboorte, kroning, sterfdag, etc.). Het leggen van relaties tussen die informatie gebeurt zelden of niet. Het blijven losse feitelijke gebeurtenissen. Een tweede probleem is dat volgens kinderen het verleden eenduidig is. Kinderen hebben veel moeite om te begrijpen dat men kan beargumenteren dat het Romeinse Rijk in 476 ten onder ging of in 1453. Voor hen is het één of het ander waar. Beide kan niet. Ze hebben daardoor ook moeite met periodisering omdat ze perioden zien als vaststaande gegevens. Het gebruik van de 10 tijdvakken en de Canon versterkt dat idee nog eens.

Geschiedenis is bij uitstek geschikt om leerlingen samen na te laten denken over het verleden en te leren dat je daar meerdere perspectieven op kunt hebben. Actuele discussies over zwarte piet of slavernij illustreren dat. Het verleden verandert er niet door, maar hoe wij erover denken wel. Geschiedenis kan leerlingen helpen verschillende perspectieven te bekijken en ze tegen elkaar af te wegen. Het kan helpen om een ander beter te begrijpen, ook in de dagelijkse omgang met elkaar. Om dat te bereiken zou geschiedenisonderwijs de discussie en samenwerking tussen kinderen moeten stimuleren, in plaats van een presentatie van het verleden als een (gesloten) narratief, opgedeeld in vaste tijdvakken of een vaststaande canon.

De drie WWW-rijjes			
1. Gedenk te sterven	Pluk de dag	Universele mens	Klassiek Erfgoed
2. Christoffel Columbus	Bartholomeo Diaz	Vasco da Gama	Willem Barentsz.
3. Erasmus	Luther	Calvin	

Hieronder stonden nog twee vragen waarin leerlingen moesten aangeven welke verandering er in het denken van mensen had plaats gevonden en hoe de veranderingen op deze gebieden met elkaar samenhangen.

Kader 1: verkorte weergave van de WWW opdracht



Figuur 1: karakteristiek van leerlingengesprekken

Welk-Woord-Weg

De werkvorm Welk-Woord-Weg (WWW), waarbij een begrip of persoon uit een rijtje moet worden weggehaald, is een manier om leerlingen te laten samenwerken en over meerdere perspectieven te laten nadenken. Deze werkvorm dwingt leerlingen om begrippen of personen op verschillende punten met elkaar te vergelijken, voordat ze er één van 'weg' kunnen laten. Bovendien zijn er meerdere antwoorden mogelijk (meer perspectieven), waardoor discussie en gesprek gestimuleerd wordt. Als voorbeeld neem ik leerlingengesprekken tijdens het werken aan een WWW over de veranderingen rond 1500³. De WWW opdracht bestond uit drie rijtjes en een aantal aanvullende vragen (zie kader). Samen omvatten ze drie belangrijke veranderingen rond 1500 (renaissance, ontdekkingsreizen, reformatie). Ook leerlingen van de bovenbouw havo/vwo vinden het nog steeds lastig om samenhang te zien tussen die drie grote veranderingen. Ook voor hen geldt nog vaak dat

het verleden blijft bestaan uit losse feiten, gebeurtenissen en personen.

Het onderzoek is uitgevoerd op vijf verschillende scholen, bij zeven verschillende docenten, in de bovenbouw havo/vwo. Het doel was om te beschrijven en te verklaren hoe leerlingen redeneerden en tot antwoorden kwamen. Na een eerste ronde is de opdracht iets aangepast om te bestuderen hoe de opdracht het leerlingengesprek beïnvloedde: leerlingengesprek moesten nu per WWW tenminste twee verschillende antwoorden noteren. Er zijn dus twee datasets. In totaal zijn er 65 tweetallen opgenomen en zijn er 642 antwoorden van leerlingen geanalyseerd.

Voor de analyse van de leerlingengesprekken keek ik naar hoe de leerlingen samenwerkten en of ze meerdere perspectieven met elkaar bespraken. Mercer en Littleton omschrijven samenwerking als: "...participants [...] engaged in a coordinated, continuing attempt to solve a problem or in some other way construct common knowledge."⁴

Onderzoeker Nystrand⁵ geeft aan dat gesprekken tussen leerlingen zich moeten richten op wat leerlingen al weten en dat dit moet worden omgezet in samen nieuwe kennis construeren. Daarvoor is het nodig dat ze meerdere perspectieven bespreken. In de figuur hieronder is een overzicht gegeven van de mogelijkheden die ontstaan als samenwerking wordt afgezet tegen het bespreken van perspectieven.

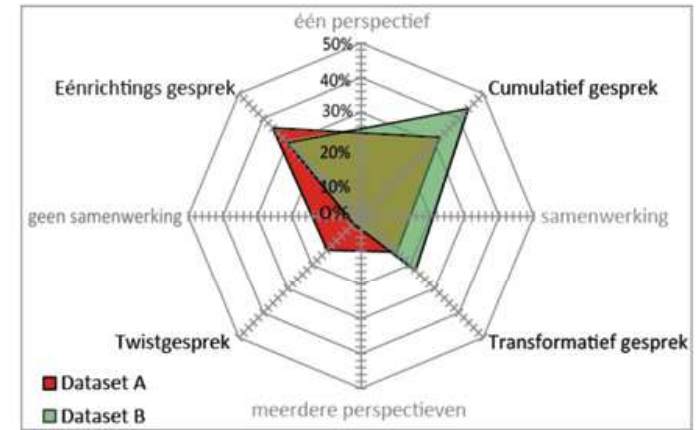
Vier gespreksvormen, niet allemaal even 'samen'

Bij een éénrichtingsgesprek is één leerling dominant. Hij of zij bepaalt de richting en inhoud van het gesprek. Er worden geen of nauwelijks tegenargumenten ingebracht en de nadruk ligt op het formuleren van één antwoord. Dit soort gesprekken kunnen voorkomen als een leerling meer kennis heeft of gemotiveerder is. Veel van deze gesprekken hebben een start die lijkt op: Ln1: "O, dat weet ik. Mensen gingen kijken naar de Grieken en Romeinen... naar de klassieke Oudheid." De term **cumulatief gesprek** illustreert een gesprek waarin de leerlingen positief samen aan het denken en redeneren zijn. Ze helpen elkaar om samen tot meer kennis te komen, maar bevragen elkaar niet kritisch of nemen niet een ander perspectief in. Kenmerkend voor deze gesprekken is dat een reactie op de ander bijna altijd begint met een bevestiging,

Samen hardop nadenken. In het Engels wordt er wel gesproken van 'brains-on-the-table'.



zoals: Ln2: "Die hebben een eigen overtuiging." Ln3: "Ja dat klopt, een eigen overtuiging, en Erasmus heeft dat niet." Ln2: "Ja, protestant. Luther en Calvijn waren protestant." Een **twistgesprek** kenmerkt zich door individueel denken en redeneren. Er wordt slecht of niet naar de ander geluisterd en de genoemde punten van de ander worden niet meegenomen in de eigen redenering. Er komen weliswaar meerdere perspectieven aan bod, maar die blijven los staan van elkaar. Leerlingen benoemen mogelijke antwoorden, maar bespreken ze niet. Vaak wachten leerlingen de reactie van de ander niet eens af en beantwoorden ze hun eigen vragen. Ter illustratie: Ln4: "Je kunt ook zeggen Willem Barentsz, want de anderen waren Spaans..." Ln5: "Pluk de dag!" Ln4: "...of Portugees" Ln5: "Ik weet het weer. 'Pluk de dag' was toch in de Renaissance? O nee, dat was ervoor." Ln4: "Of omdat een van hen Amerika heeft ontdekt." In een transformatief gesprek, tenslotte, stellen leerlingen vragen aan elkaar om samen tot diepere kennis en inzichten te komen. Ze dragen nieuwe perspectieven of nieuwe kennis aan om elkaars inzichten uit te dagen. Kenmerkend voor deze gesprekken is dat in reacties op elkaar positief wordt voortgebouwd, maar niet zonder meer wordt aangenomen wat de ander beredeneert: Ln6: "Hij was de eerste daar." Ln7: "Of als ze allemaal iets ontdekten dat ze niet bedoelden." Ln6: "Ja, dat klopt, want Vasco da Gama ontdekte inderdaad iets dat hij niet wilde ontdekken, maar dat was bij Columbus toch ook het geval?" Ln7: "Klopt, maar dat was toch alleen bij die twee. Hoe zit het dan bij die anderen?" Dit soort gesprekken lijken op samen hardop nadenken. In Engelse literatuur wordt



Figuur 2: percentage van de verschillende soorten gesprekken.

er wel gesproken van 'brains-on-the-table'.

Resultaten: welke gesprekken gingen kinderen aan?

De resultaten laten zien dat de leerlingen vaak een cumulatief gesprek voeren (zie figuur 2). Ze denken in zo'n gesprek dus met elkaar mee en onderzoeken samen één perspectief. Opmerkelijk is dat bij de tweede, iets aangepaste versie van de WWW er veel meer samenwerking is (rechterzijde van figuur 2). De cumulatieve gesprekken zijn nog steeds dominant en er is een toename van de transformatieve gesprekken. Tegelijk er is een afname van de eenrichtingsgesprekken en vooral van de twistgesprekken. Deze verschuiving is mogelijk te verklaren, doordat in de tweede versie aan de leerlingen expliciet werd gevraagd om meerdere antwoorden te geven. Het lijkt erop dat leerlingen dan eerst, in een cumulatief gesprek, één perspectief bespreken en daarna, opnieuw in een cumulatief gesprek, een tweede perspectief. Het expliciet vragen om meerdere mogelijke antwoorden heeft dus een positief effect

op de samenwerking, maar leidt niet zonder meer tot transformatieve gesprekken, waarin meerdere perspectieven tegelijk besproken worden.

In het onderzoek is ook de kwaliteit van de antwoorden geanalyseerd. Het reikt hier te ver om dat helemaal uit de doeken te doen, maar de conclusie van die analyse is dat de tweede versie van de WWW, waarin dus meerdere antwoorden gegeven moesten worden, leidde tot kwalitatief betere antwoorden. De antwoorden waren beter onderbouwd en maakten meer gebruik van historische begrippen.



Conclusies

Er kunnen twee conclusies getrokken worden uit dit onderzoek. In de eerste plaats is duidelijk dat er verschillende vormen van leerlingengesprekken kunnen zijn en dat leerlingen de neiging hebben om een cumulatief gesprek te voeren: ze werken positief met elkaar samen, maar dagen elkaar niet uit om andere perspectieven aan te nemen.

Ten tweede kan geconcludeerd worden dat het ontwerp van de opdracht mede de kwaliteit van samenwerking en denken bepaalt. Bij het ontwerpen van opdrachten zouden daarom de volgende ontwerpprincipes in ogenschouw genomen kunnen worden:

- **Bouw voort op bestaande (voor) kennis en aanwezige vaardigheden.**
 - Niet alleen blijft kennis anders los staan van andere kennis, maar het uitgangspunt is ook dat het gaat om wat kinderen wel weten en kunnen.
- **Stimuleer het geven van meerdere mogelijke antwoorden.**
 - Maak open opdrachten en vraag naar alternatieve antwoorden.
 - Juist dit onderdeel staat vaak op gespannen voet met andere onderdelen van het onderwijs. De dominantie van de technische delen van taal en rekenen en de wijze van toetsen bij methode- of citotoetsen, zorgen ervoor dat de neiging gestimuleerd wordt om 'het goede antwoord' te produceren.
- **Stimuleer het onderbouwen van de redenering**
 - Op die manier wordt het denken en redeneren zichtbaar (brains-on-the-table) en is er de mogelijkheid om samen tot dieper leren te komen.
- **Zorg voor een cognitieve wrijving.**
 - In de WWW gebeurt dat doordat er een begrip of persoon weggelaten moet worden: welk(e) dan?
 - In jenaplanliteratuur wordt er gewezen op het belang van 'verwondering'⁶. Dat is een voorbeeld van cognitieve wrijving, omdat het kind zich dan afvraagt hoe iets te verklaren/begrijpen is.



¹ Velthausz, F., Winters, H., (2014), Jenaplan, school waar je leert samenleven, NJPV Zutphen, p. 31.

² Petersen, P., (1927/1985), Het kleine Jenaplan, Stichting uitgeverij Doorbraak, Barendrecht, p. 28.

³ Deze artikelen zijn een bewerking van het promotieonderzoek van de auteur: Havekes, H.G.F., (2015), Knowing and Doing History. Learning historical thinking in the classroom, PhD, Radboud Universiteit Nijmegen.

⁴ Mercer, N., Littleton, K., (2007), Dialogue and the development of children's thinking: a sociocultural approach. London; New York, Routledge, p. 25.

⁵ Nystrand, M. (1997), Opening dialogue: Understanding the dynamics of language and learning in the English Classroom. New York: Teacher College Press, p.18.

⁶ Velthausz, F., Winters, H., (2014), Jenaplan, school waar je leert samenleven, NJPV Zutphen, p. 33.

Harry Havekes in het kort

Na de lerarenopleiding voor geschiedenis en Nederlands heeft Harry geschiedenis en kunstgeschiedenis gestudeerd aan de Radboud Universiteit Nijmegen, waarna hij voor beide vakken (en kvv) eerstegraadsbevoegdheden haalde. Aansluitend doceerde hij twaalf jaar op Metameer, op alle niveaus van lwoo 1 t/m vwo 6. Rond de eeuwwisseling heeft hij als eindredacteur een methode gemaakt voor geschiedenisonderwijs in de onderbouw van het vo.

In 2004 is hij vakdidacticus en onderzoeker geworden aan de Radboud Universiteit, waar hij eerstegraadsleraren geschiedenis en kunstgeschiedenis opleidde. In 2015 promoveerde hij op een onderzoek naar hoe leerlingen (geschiedenis) leren. In de periode 2007-2015 was hij bestuurslid en later voorzitter van Jenaplanschool de Peppels/de Canadas in Boxmeer. Sinds 1 januari 2020 is hij schoolleider van diezelfde jenaplanschool.

Ondernemen: de route via nieuwsgierigheid en verbeelding

“Wil je ondernemen, dan heb je je nieuwsgierigheid nodig. Naar de wereld en jouw plek erin. Naar wat jij in de wereld teweeg kunt brengen. Voor een stamgroepleider is er niets boeiender dan met een kind het pad te bewandelen van de verwondering en het experiment”, zegt boekenrecensent Berna van der Linden. De toegangsweg tot ieder project liep in haar stamgroep via de verwondering, die zij deed ontwakken via een geheimzinnig voorwerp, toneel, een stelling, een schilderij of... via verhalen.

Berna van der Linden



Ted van Lieshout
Wat is kunst?
(Leopold 2020, 144 pagina's, € 24,99)

Een onbewoond eiland. Geen telefoon. Begin maar!

Wat had ik Ted van Lieshout's *Wat is kunst? Begin een eiland...* graag binnen handbereik gehad, toen ik nog stamgroepleider was. Het boek refereert aan alles wat achter het creatieve proces van maken schuilt – of het nou kunst, techniek of ondernemen is, juist omdat niet alleen de leer-gierigheid maar ook de fantasie en het verbeeldingsvermogen worden geprikkeld.

Een meisje komt op bezoek bij de schrijver en vraagt: “Wat is kunst?” Aan de hand van haar eigen voorstellingsvermogen laat de schrijver haar in stappen ervaren hoe kunst

ontstaat en is opgebouwd. Daarbij schuwt hij niet om bij de essentie te beginnen: een onbewoond eiland waar het meisje terecht komt zonder telefoon. De stappen die ze moet zetten om tot een zinvolle beleving te komen, verklaart hij nader door middel van klassieke kunstwerken uit verschillende disciplines, van schilderkunst en beeldhouwen tot film en mode. Bij alles wat ze onderneemt doen zich nieuwe uitdagingen voor waar ze een oplossing voor moet bedenken. Ze mag gebruik maken van haar creativiteit en voorstellingsvermogen. Ieder hoofdstuk draait om een aspect, bijvoorbeeld verveling, niks, uitvinden, maken, bestaan,