



Moeilijk maar de moeite waard

Onderzoekende groepsgesprekken over gevoelige maatschappelijke thema's

Marieke Klomp (2019)

Klomp, M.S.(2019). Moeilijk maar de moeite waard: Onderzoekende groepsgesprekken over gevoelige maatschappelijke thema's. Op: PlatformPraktijkontwikkeling.nl. Utrecht: WOSO.

Voor dit onderzoek ben ik ondersteund vanuit het Lectoraat Pedagogische Kwaliteit van het Onderwijs. Het sparren en diepgaande discussies met collega's hebben mij steeds gevoed. In het bijzonder wil ik graag Yvonne Leeman (Lector ten tijde van het onderzoek) en Erna Van Koeven bedanken voor hun begeleiding en kritisch meedenken.

Moeilijk maar de moeite waard

Onderzoekende groepsgesprekken over gevoelige maatschappelijke thema's

Marieke Klomp (2019)

Over duurzaam leven, vrijwillige euthanasie, de opvang van vluchtelingen, en andere gevoelige maatschappelijke thema's, wordt verschillend gedacht. Deze onderwerpen zijn off- en online onderdeel van dagelijkse gesprekken. In groepsgesprekken kan de mening van een meerderheid van gelijkgestemden die van anderen overvleugelen. Zo ontstaan gesprekken waarin meningen en tegenstellingen worden uitvergroot. Als we democratisch samenleven serieus nemen, ligt hier een taak voor het onderwijs. Wij, een groepje lerarenopleiders van Windesheim, hebben samen met onze studenten nagedacht over de vraag hoe je onderzoekende groepsgesprekken over gevoelige maatschappelijke onderwerpen voert. In dit artikel beschrijven we onze zoektocht.

Onze uitgangspunten

Op zoek naar een goed gesprek in de klas over maatschappelijke thema's zitten wij als lerarenopleiders en onze studenten als (toekomstige) leraren in het voortgezet onderwijs, regelmatig met onze handen in het haar als iemand zich niet durft uitspreken of met extreme standpunten komt, als leerlingen niet goed naar elkaar luisteren of sprake is van polarisatie (Bron, et al., 2015). Tegelijkertijd zijn wij ervan overtuigd dat groepsgesprekken belangrijk zijn. Het onderwijs is er niet louter om te leren, maar heeft de persoonlijke en maatschappelijke ontwikkeling van leerlingen tot

haar taak en daar zijn gesprekken belangrijk voor (Leeman, Wardekker & Majoor, 2007; Marquenie, Opsteen & Ten Brummelhuis, 2014). Door in de klas met elkaar in gesprek te gaan, kun je ervaringen en meningen van anderen leren kennen en je leren inleven in anderen. Groepsgesprekken kunnen ertoe leiden dat je gestimuleerd wordt om doordachte meningen te vormen en daarover met anderen te spreken. Je kunt nieuwsgierig worden naar diversiteit. Dat waren onze uitgangspunten toen we op de lerarenopleiding voortgezet onderwijs van Windesheim besloten om te gaan uitproberen hoe je onderzoekende groepsgesprekken vormgeeft.

We kozen voor onderzoekende groepsgesprekken, omdat we een alternatief wilden ontwikkelen voor het soort gesprekken waarin alleen de leraar de vragen stelt en beurten geeft en voor debatten waarin vooral snelheid, overtuigingskracht en een sterke mening centraal staan. Bovendien merkten we dat de vele stappenplannen en communicatiemodellen waarin het voeren van gesprekken voor de lerarenopleiding is uitgewerkt soms onbewust de indruk wekken dat zo'n gesprek eenvoudig te voeren is, als je de stappen maar volgt. Onze ervaringen waren anders. Zowel wijzelf als lerarenopleiders als onze studenten hadden het gevoel dat de gesprekken die we voeren anders en beter zouden kunnen. Geïnspireerd door Mercer en Hodgkinson (2008) wilden we oefenen met het ontwikkelen van groepsgesprekken, waarin aandacht is voor gespreksvaardigheden zoals kritisch denken, voor sensitiviteit voor verschillende meningen en een open en inclusieve omgang hiermee.

We vormden een leergroep rond het voeren van gesprekken met docenten en studenten van de lerarenopleiding voortgezet onderwijs. Lerarenopleiders oefenden gesprekken op de lerarenopleiding met studenten en studenten oefenden gesprekken op hun stagescholen met hun leerlingen. We bekeken elkaars gesprekken en onze ervaringen wisselden we in onze leergroep uit. In dit artikel beschrijven we onze zoektocht naar een goede manier om deze gesprekken vorm te geven en te begeleiden.

Onze zoektocht

Hier beschrijven we de verschillende stappen van onze zoektocht.

Theorie-geïnformeerd idee

Op basis van artikelen over groepsgesprekken (Mercer et al., 2004; Mercer & Hodgkinson, 2008; Paridon, 2017; Rondhuis, 2004; Wegerif, 2001), ontwerpen we bij de start van ons project uitgangspunten voor die gesprekken. We formuleren een kerndoel van onze gesprekken en gespreksregels.

Onderzoekend werken als team

Mede op basis van literatuur over ontwerpgericht teamonderzoek (De Groot, 1994; Plomp & Nieveen, 2013; Van der Steen & Peters, 2014; Velthorst, Oosterheert & Brouwer, 2011) besluiten we als team van lerarenopleiders om samen met studenten de meerjarige ontwerpcyclus 'onderzoekende groepsgesprekken' vorm te geven. Zo willen we een brede basis in de opleiding te leggen. We lezen literatuur, we observeren gesprekken bij elkaar en gaan erover in gesprek. We nemen gesprekken op en bespreken ze na en we bespreken de dilemma's die we tegenkomen.

In kleine stappen werken

We besluiten ieder jaar de focus op één onderdeel van een onderzoekend groepsgesprek te leggen. We kiezen telkens voor een onderdeel dat bij ons de meeste praktische vragen oproept. Gericht op dat onderdeel observeren wij de gespreksoefeningen en houden we evaluatiegesprekken met elkaar. De onderdelen die na het eerste jaar centraal hebben gestaan zijn:

- Jaar 2: Vragen stellen tijdens de gespreksoefening: Wat zijn goede vragen? Hoe kunnen we gespreksdeelnemers ondersteunen bij het stellen van vragen?
- Jaar 3: Als gespreksleider inspelen op onverwachte reacties en inbreng van gespreksdeelnemers.
- Jaar 4: Gespreksvoorbereiding gericht op het omgaan met een diversiteit aan normen en waarden tijdens het gesprek.

Door de jaren heen willen we in de loop van ons ontwerpproces bovendien leren wat onderzoekende groepsgesprekken van de gespreksleider vragen. We begrijpen wat meer en minder duidelijk is voor de deelnemers en welke aanwijzingen voor gespreksleiders van belang kunnen zijn.

Uitgangspunten voor een onderzoekend groepsgesprek: kerndoel en gespreksregels

Hier beschrijven we wat voor ons de basis is van onderzoekende groeps gesprekken. We baseren ons daarbij op de door ons gelezen literatuur en op de ervaringen die we hebben opgedaan.

Introductie: het kerndoel en de start van een gesprek

Ieder onderzoekend groeps gesprek start, behalve met een introductie van het *onderwerp* dat aan de orde is, met een presentatie en/of herinnering aan het kerndoel. Het *kerndoel* is het ontwikkelen van verantwoordelijkheid voor ieders inbreng in het gesprek.

Nadat is gesproken over het onderwerp en het doel van een gesprek, wordt aandacht besteed aan de regels ervan. Die bespreken we hierna. Eerst gaan we in op de openingsvraag. Die vormt de start van een onderzoekend groeps gesprek. Een gedachtenwisseling over de "Pieten-discussie" starten we met de vraag: "*Hoe denk je over het vieren van Sinterklaas bij jou thuis?*" De openingsvraag moet relevant zijn voor de deelnemers en de mogelijkheid bieden om hun persoonlijke beleving met het thema te verbinden. We ontdekken dat het beter werkt om een startvraag te formuleren met de woorden: "*hoe denk je over...*" in plaats van "*wat vinden jullie van...?*". Tijdens een onderzoekend groeps gesprek zoek je naar verschillen en overeenkomsten tussen gespreksdeelnemers, zonder dat het zoeken naar een gezamenlijk standpunt het gesprek gaat domineren.

Basisregels onderzoekend groepsgesprek

Zoals gezegd worden voorafgaand aan een gesprek de basisregels besproken. Aan het begin van elk gesprek kunnen enkele leerlingen worden aangewezen als observant met de taak om tijdens het gesprek op een speciale gespreksregel te letten.

Het gaat daarbij om de volgende regels:

1. Geen vingers
2. Geef en neem tijd om na te denken (Stil zijn mag!)
3. Help elkaar met het zoeken naar woorden
4. Stel vragen, vragen en nog eens vragen
5. Deel je ervaringen en gevoelens

Regel 1: Geen vingers

Deze regel sluit aan bij het kerndoel van het gesprek. De gespreksleider zorgt ervoor dat de leerlingen dat kerndoel voor ogen blijven houden door te zeggen: "Luister en kijk goed naar elkaar, zodat iedereen de kans krijgt om iets te zeggen. Dat iedereen meedoet, is jouw verantwoordelijkheid." Niet alleen stil zijn en luisteren speelt een rol tijdens onderzoekende groepsgesprekken, maar ook dat je je bewust bent van de ruimte die je zelf inneemt in een gesprek.

Regel 2: Geef en neem de tijd om na te denken

Soms doet een onderwerp iets met leerlingen, waardoor gedachten en gevoelens moeilijk onder woorden te brengen zijn. Daarom wordt expliciet besproken dat iedereen de tijd mag nemen om hardop te denken. Tijdens gesprekken wordt dikwijls snel op elkaar gereageerd wordt. Echt even nadenken over wat net gezegd is en wat dit met je doet, krijgt dan nauwelijks ruimte. Daarom is het van belang om met leerlingen te bespreken dat ze de tijd en ruimte mogen nemen om na te denken en bij zichzelf te bedenken wat hun eerste reactie is. Mogelijke vragen die ze zichzelf kunnen stellen, zijn vervolgens: Wat zit er achter die reactie? Wat is mijn ervaring met dit onderwerp? Wat is mijn gevoel erbij? Vul ik iets in voor anderen? Wat weet ik eigenlijk echt over dit onderwerp?

Regel 3: Help elkaar met het zoeken naar woorden

In een onderzoekend groepsgesprek mogen alle standpunten met alle mogelijke woorden ingebracht worden. Het is belangrijk om samen naar goede woorden te zoeken, woorden die anderen niet kwetsen en duidelijk maken wat je precies wilt zeggen. Met leerlingen wordt besproken dat voor grof taalgebruik of bijvoorbeeld lacherig een extreem standpunt inbrengen met als doel anderen te kwetsen, geen ruimte is in dit gesprek.

Regel 4: Stel vragen, vragen en nog eens vragen

Een onderzoekend groepsgesprek vraagt om een inclusieve houding van deelnemers. Iedereen heeft recht op zijn eigen denken. Dit betekent dat vanuit oprechte interesse vragen gesteld worden. Tijdens een onderzoekend gesprek denken deelnemers niet alleen 'kritisch tegen' maar ook 'kritisch mee'. De klas denkt als het ware met één hoofd. Het is de kunst om goed te luisteren, open vragen te stellen en samen te vatten (Donders, 2007; Watzlawick & Beavin, 2012). Behalve dat wordt doorgevraagd naar opvattingen, is het ook goed om te vragen naar bronnen. Hoe komt het dat je dit zegt? Waar baseer je je op? Weet je dit uit eigen ervaring? Heb je het van horen zeggen? Heb je het ergens gelezen? Leerlingen mogen het ook zeggen als ze niet meer precies weten wat hun bron is. Wellicht komt de klas samen achter bronnen of wordt een zoekopdracht geformuleerd om bronnen te vinden. Het is belangrijk dat iedereen bedenkt waar informatie vandaan komt, hoe betrouwbaar de bron is en of er andere informatie bekend is.

Regel 5; Je mag al je ervaringen en gevoelens delen

Deze regel blijkt in de praktijk één van de lastigste. Tijdens de gesprekken mogen leerlingen hun ervaringen en gevoelens delen, wat die ook zijn, mits de taal die hiervoor gebruikt wordt recht doet aan andere mensen. Meningeën zijn nooit 'dom of achterlijk'. Maar dat betekent niet dat je als leraar je moet onthouden van elk oordeel over bepaalde standpunten.

De afronding van een gesprek

Het is bij de afronding belangrijk om de kwaliteit en de aanwezige kennis van leerlingen over het onderwerp van het gesprek te waarderen. Vervolgens kunnen conclusies worden getrokken. Misschien is een conclusie dat de klas eigenlijk nog niet zoveel van het onderwerp afweet. Een gesprek over klimaatontwikkeling kan bijvoorbeeld afgesloten worden met een vraag als “is het klimaat op aarde al eens eerder veranderd?”; “wat was eigenlijk dat gat in de ozonlaag dat tijdens het gesprek genoemd werd?” Of “hoe kun je de ontwikkeling van de temperatuur berekenen?” Een conclusie kan ook zijn dat de verschillen en overeenkomsten tussen de ideeën van leerlingen worden benoemd.

Vragen

Tijdens het eerste jaar waarin we met onderzoekende groeps gesprekken oefenen, ontdekken we dat we meer nodig hebben dan gespreksregels en gespreksfasering. We merken dat het helpt om samen de vragen te bespreken die we in onderzoekende groeps gesprekken tegenkomen. Door elkaars vragen te leren kennen, zijn we beter voorbereid om in een gesprek snelle afwegingen te maken. Wij bespreken hier onze belangrijkste gesprekspunten:

1. Je als leraar afzijdig opstellen
2. Afwijken van het gespreksonderwerp
3. Subtiel bijsturen
4. Achteraf bijsturen, een goed gesprek moet je oefenen
5. Diversiteit in de groep
6. Omgaan met extreme standpunten
7. Verschil van mening over wat wel en niet kan tijdens een gesprek

Je als leraar afzijdig opstellen

We merkten dat het vragen oproept wanneer je als gespreksleider geen beurten geeft, zoals gewoon is in het onderwijs, maar de groepsverantwoordelijkheid zoveel mogelijk bij de groep neerlegt. De groep neemt die verantwoordelijkheid niet altijd, maar het was voor ons ook interessant om te merken dat het heel moeilijk is de rol van leraar los te laten. We zijn gewend om in de klas de leiding te nemen en als leraar wil je leerlingen graag helpen in hun dialoog. Maar hoe doe je dat zonder je te centraal op te stellen. Die complexe rol was nieuw voor onszelf en de leerlingen.

Zo bespraken we een situatie waarin een van ons -toen leerlingen zich alleen op haar als gespreksleider richtten- besloot zich tijdens het gesprek terug te trekken als gespreksleider. Door naar beneden te kijken en oogcontact te vermijden stapte ze non-verbaal uit de rol van gespreksleider. De groep reageerde daarop door meer verantwoordelijkheid te nemen en met elkaar in dialoog te gaan.

We ontdekten ook dat het goed werkt om je als leraar wat afzijdig op te stellen met een vel papier waarop je het gesprek in een mindmap samenvat. De mind-map levert stof voor de nabespreking, want de 'route' van het gesprek wordt erin zichtbaar gemaakt en het laat zien welke onderwerpen niet besproken zijn en waar nog vragen liggen.

Afwijken van het gespreksonderwerp

We ontdekten dat het niet altijd zo is dat je bij het hoofdonderwerp van het gesprek hoeft te blijven. Soms verken je een zijtak helemaal en duik je daarmee de diepte in. Soms red je het dan niet om de volle bandbreedte van een thema te verkennen, maar is dat erg? Juist in zijstappen die spontaan aangedragen worden, zitten de nuances en verschillen in ervaring. Vaak lijken gespreksdeelnemers het wel eens met elkaar zolang een gesprek abstract blijft en is het dan gemakkelijk om verschillen in denken te omzeilen.

Tijdens een dialoog onder studenten over hoogbegaafde leerlingen werd bijvoorbeeld zichtbaar dat leerlingen een mooi moment voor doorvragen niet hadden gebruikt. Een gespreksdeelnemer bracht in dat een hoogbegaafde leerling vaak niet de stof aangeboden krijgt die hij nodig heeft. Hij legde de oorzaak bij de slechte communicatie binnen teams op het VO. Hier werd niet verder op doorgevraagd. Tijdens de nabespreking, waarin hierop gewezen werd, reageerden leerlingen verbaasd "*maar dan gaan we toch van het onderwerp af?*", "*mag dat dan?*" Hierop hebben we besproken dat je met onderzoekend spreken en denken soms ergens anders uitkomt dan waar je begonnen bent.

Subtiel bijsturen

Een van de gesprekspunten betrof het 'subtiel bijsturen' van gesprekken. We experimenteerden met het zelf vragen stellen of inbreng geven en zagen dat we in het proces waarin een groep onderzoekende gesprekken leert voeren als leraar een goed

rolmodel kunt zijn. Zo ontdekten we hoe je door kunt vragen en op een onderzoekende manier nieuwe informatie, een ander standpunt of andere ervaringen in kunt brengen. Hoe je woorden kiest die de ander ruimte geven om verder na te denken en eventueel te veranderen van standpunt.

Achteraf bijsturen, een goed gesprek moet je oefenen.

We ervaren eveneens dat bepaalde deelnemers het gesprek domineerden of juist niet verbaal deelnamen aan het gesprek. Tijdens het nabespreken met elkaar bleek dat betrokkenheid van leerlingen niet altijd in deelname is terug te zien. *“Er waren een paar meisjes die zeiden helemaal niets”* vertelde een lerarenopleider. *“Dus ik vroeg later aan haar, vond je het wel interessant? Dat bleek wel, ze wist ook precies wat er gezegd was.”* Ze zei: *“nu heb ik niets gezegd, een volgende keer zou ik dat meer inbrengen, dan weet ik beter wat de bedoeling is”*. Een student die bijna voortdurend aan het woord was, zegt juist: *“Ik heb wel snel een mening en dat laat ik ook weten. Mijn houding was niet heel onderzoekend”*. We merkten dat juist het nagesprek heel zinvol was en het onderzoekende groepsgesprek extra inhoud gaf.

Diversiteit in de groep

We bespraken ook dat een gesprek bij iedere groep anders verloopt. Bij gesprekken over vluchtelingen of andere controversiële thema's is het belangrijk om je af te vragen welke ervaringen en achtergronden de groep vermoedelijk heeft ten aanzien van het te bespreken thema. Deelnemers aan een gesprek hebben vaak persoonlijke ervaringen die zij niet inbrengen. Als je er dan even over doorpraat, blijkt meestal dat zij die best hadden willen en durven vertellen tijdens het gesprek, maar niet door hadden dat juist dit persoonlijke verhaal waardevol is voor anderen. Na een groepsdialoog in de lerarenopleiding over de bekende, controversiële reclame van 'Suit Supply' waarin twee mannen zoenen, vertelt een student de docent bijvoorbeeld over haar opvoeding. Ze vertelt over hoe binnen haar familie tegen de reclame aangekeken wordt en wat dit voor haar betekent. Op de vraag of ze dat ook met de groep had willen delen antwoordt zij: *“jawel, maar dat leek me niet zo interessant voor ze”*. We ontdekten dat het belangrijk is om steeds terug te komen op gespreksdoel en gespreksregels en te vertellen dat ieders inbreng waardevol is.

Soms is er te weinig kennis en ervaring met betrekking tot een onderwerp. In dat geval kun je als gespreksleider de aanwezige diversiteit aanvullen. Als er bijvoorbeeld weinig kennis over of ervaring is met gendervraagstukken, kunnen leerlingen blijven hangen in “als maar duidelijk is wat je bent vind ik het best, niet dat je dan zo'n manwijf ziet ofzo”. De docent zou dan kunnen inbrengen dat ze een gesprek met een transgender heeft gevoerd waarin hij haar vertelde over zijn beweegredenen om zich juist wel of niet te laten opereren. Of over een film die ze heeft gezien.

Omgaan met extreme standpunten

“Ik vind het moeilijk om te bepalen waar ik moet ingrijpen en waar niet.”, zegt één van de studenten, nadat hij voor het eerst een onderzoekend groepsgesprek heeft geleid op zijn stageschool over diversiteit in de Nederlandse samenleving. *“Zo'n jongen die zegt ‘dat is tuig, het is gajes <...> ja, flikker dan maar op’*. Als groep vonden we het tijdens ons project heel ingewikkeld hoe we moesten omgaan met afwijkende of extreme standpunten, terwijl we wisten dat juist deze standpunten een goed moment zijn om het gesprek te verdiepen door de denklijn van iemand verder te volgen en te bevragen.

Dit bleek lastig, want het moment waarop je als gespreksleider kunt bijsturen is soms in een oogwenk voorbij. We ontdekten dat het kan zijn dat leerlingen niet reageren omdat ze schrikken of omdat het standpunt van degene die het inbrengt voor hen al bekend is. Ook kan het zijn dat ze het niet herkennen als ‘de moeite waard’. We ontdekten eveneens dat het kan helpen om als gespreksleider op een rustig moment het gesprek terug te brengen naar het moment waarop iemand een extreme uitspraak doet door die uitspraak in andere bewoordingen te herhalen (Molen van der, Kluytmans, & Kramer, 1995): *‘Ik wil graag even terug naar het moment dat Jonathan je zei dat je het prima vond dat dat homo's geen rechten hebben en dat je zelfs fysiek geweld niet per definitie afkeurt’, ik schrok hiervan! Hoe denken anderen hierover?’* Of *‘Kunnen we samen onderzoeken wat maakt dat jij hier zo over denkt?’*

Door de uitspraak te parafaseren kun je iets van de scherpte wegnemen of het standpunt juist uitvergrooten waardoor het voor andere leerlingen gemakkelijker wordt om erop te reageren.

Parafaseren is niet altijd een goede oplossing. We merkten dat het handig kan zijn een opmerking te negeren als je voorziet dat het gesprek kan escaleren. Dit is

natuurlijk wel een noodgreep! En het is belangrijk om in zo'n geval achteraf te kijken welke stappen je alsnog moet en kunt nemen binnen deze groep. Het zou in het bovenstaande voorbeeld ook niet goed af kunnen lopen. De hele groep had over Jonathan heen kunnen vallen of Jonathan had zich in het nauw gedreven kunnen voelen. We ontdekten dat het kan helpen om -als een groep dreigt een leerling te veroordelen vanwege een standpunt- dat te verbreden.

In het geval van Jonathan kun je als gespreksleider 'een onbekende persoon' inbrengen en zeggen: 'Jullie reageren nu heel boos naar Jonathan, maar Jonathan is niet de enige die dit denkt. Vervolgens zeg je: *'Ik sprak laatst met iemand die vind dat homo's niet mogen trouwen', ik denk daar anders over, maar ik was wel nieuwsgierig naar zijn denken. We hebben heel lang gepraat, hij vertelde mij dat...'*. Of je leest een gedeelte uit een verhaal over het onderwerp voor waarin een gedachtegang als die van Jonathan tot stand komt. Of hij laat een filmpje zien.

Verschil van mening over wat wel en niet kan tijdens een gesprek

In onze leergroep werd over de grenzen van wat kan, verschillend gedacht. Er waren lerarenopleiders en studenten die accent leggen op het standpunt dat "alles gezegd moet kunnen worden" tijdens het groeps gesprek. Anderen stelden een duidelijke grens en gaven aan het belangrijk te vinden om 'onze' normen en waarden over te dragen. Dat maakte voor ons duidelijk dat het belangrijk is om niet alleen met leerlingen in gesprek te gaan over gevoelige maatschappelijke thema's, maar ook als onderwijsteam te bepalen hoe waardencommunicatie (Leenders & Veugelers, 2004) een rol krijgt op school.

Samenvatting

Na vier jaar onderzoeken en uitproberen zijn wij ervan overtuigd geraakt dat het belangrijk is om op een onderzoekende manier in groeps gesprekken met leerlingen gevoelige maatschappelijke thema's te verkennen. Door samen groeps gesprekken bij te wonen en te bespreken, zagen we voorbeelden van prachtige gesprekken, maar kwamen we ook dilemma's tegen.

Onze observaties en gesprekken hielpen ons bij de verdere ontwikkeling van groeps gesprekken. Behalve dat we leerden hoe we onderzoekende groeps gesprekken konden voeren, merkten we ook dat de gespreksleider zelf een onderzoekende

houding ten aanzien van diversiteit in standpunten moet hebben en bereid moet zijn zich te verdiepen in de verhalen en ervaringen achter diverse standpunten. Dit betekent dat hij zijn eigen standpunten kan plaatsen en zijn emoties herkent. Onze leergroep bood een veilige omgeving om ook persoonlijke opvattingen en achtergronden te bespreken.

Regelmatig krijgen we de vraag of we van leerlingen in het VO kunnen verwachten dat ze over controversiële onderwerpen kunnen praten. Leraren geven aan dat leerlingen niet geïnteresseerd zijn en niet naar elkaar luisteren. Wij hebben ontdekt dat we leerlingen vaak onderschatten en dat ze veel meer konden dan wij aanvankelijk verwachtten. Tegelijkertijd hebben wij ons gerealiseerd dat groepsgesprekken in het onderwijs nooit perfect kunnen zijn. Het zijn leergesprekken, waarin je als leraar je werkwijze en verwachtingen afstemt op de beginsituatie van de groep.

Een leraar voortgezet onderwijs inspireerde ons tot deze gedachte.

'De laatste jaren dat ik les gaf op het VMBO gaf ik maatschappijleer. Daarbij voerde ik vaak open gesprekken met leerlingen, waarbij ook regelmatig extreme standpunten naar voren kwamen. Ik probeerde dat te begeleiden door te vragen naar de achtergrond van de gedachte. Die kwam helaas niet altijd boven water omdat de leerlingen die niet konden verwoorden. En precies daarom is het belangrijk om regelmatig groepsgesprekken te voeren in een les! Het onder woorden brengen van de achtergrond van een gedachte, zeker een gedachte die gestoeld is op een wordingsproces van jaren is iets wat je moet leren! Daar begint wel elk fundamenteel leren.'

Bibliografie

Bij het alfabetiseren op auteursnaam is getracht recht te doen aan de culturele context van auteurs en hun voorkeuren. Hierbij worden zoveel mogelijk de eigen voorkeur van auteurs gevolgd en de principes zoals geformuleerd door de IFLA (International Federation of Library Associations and Institutions). <https://www.ifla.org/node/4953> Dit betekent dat een Nederlandse auteur Jan de Wit en een Vlaamse auteur Pol De Smet in de literatuurlijst zullen worden opgenomen als:

- De Smet, P.

- Wit, J. de

In de lopende tekst zullen deze namen worden geschreven als De Smet en De Wit.

Bron, J., Goedhard, V., Graaf, D. de, Otter M. den, Pattipilophy, K., & Pomeran, E. van (2015). *Dialoog als burgerschapsinstrument*. SLO. Geraadpleegd op 25 februari 2016, van <http://downloads.slo.nl/Documenten/dialoog-als-burgerschapsinstrument-vo-en-mbo.pdf>.

- Groot, A. de (1994). *Methodologie, Grondslagen van onderzoek en denken in de gedragswetenschappen*. Assen: Van Gorcum.
- Hermsen, J. (2013). Denken kost tijd. *Pedagogiek in praktijk*, 74, 6-12.
- Leeman, L., Wardekker, W., & Majoor, D. (2007). *Pedagogische kwaliteit op de kaart*. Baarn: HB uitgevers.
- Leenders, H., & Veugelers, W. (2004). Waardevormend onderwijs en burgerschap, een pleidooi voor een kritisch democratisch burgerschap. *Pedagogiek*, 24(4), 361-375.
- Marnix Onderwijscentrum (z.d.). *Onderzoek*. Geraadpleegd op 3 april 2015, van <http://www.onderwijsenburgerschap.nl/Onderzoek.aspx>
- Marquenie, E., Opsteen, J., & Brummelhuis, A. ten (2014). *Elk talent een kans. Verkenning van gepersonaliseerd leren met ict*. Utrecht: Schoolinfo.
- Mercer, N. E. (2004). Reasoning as a scientist: ways of helping children to use language to learn science. *British Educational Research Journal*, 30(3), 359-378.
- Mercer, N., & Hodgkinson, S. (2008). *Exploring talk in school*. Londen: Sage.
- Mercer, N., & Sams, C. (2006). Teaching children how to use language to solve maths problems. *Language and education*, 20(6) 507-528.
- Molen, H. van der, Kluytmans, F., & Kramer, M. (1995). *Gespreksvoering: vaardigheden en modellen*. Groningen: Wolters Noordhoff.
- Oers, B. van, Leeman, Y., & Volman, M. (2009). *Burgerschapsvorming en identiteitsontwikkeling. Een bijdrage aan pedagogische kwaliteit in het onderwijs*. Assen: van Gorcum.
- Paridon, M. (2017). *Socratisch gesprek voor beginners*. Amsterdam: Boom.
- Plomp, T., & Nieveen, N. (2013). *SLO Enschede*. Geraadpleegd op 25 feb. 2016, van <http://downloads.slo.nl/Documenten/educational-design-research-part-a.pdf>.
- Rondhuis, T. (2004). *Filosoferen met kinderen*. Rotterdam: Lemniscaat.
- Steen, J. van der, & Peters, M. (2014). Onderzoekend handelen in de dagelijkse praktijk van leraren en docenten. *Tijdschrift voor lerarenopleiders (VELON/VELOV)*, 34(1) 71-84.
- Velthorst, G., Oosterheert, I., & Brouwer, N. (2011). Onderzoekend leren: de nieuwsgierigheid voorbij. *Tijdschrift voor lerarenopleiders (VELON/VELOV)*, 32(3) 32-38.
- Wegerif, R. (2001). Applying a Dialogical Model of Reason in the Classroom. In R. F. Joiner, D. Faulkner, D. Miel, K. Littleton (Reds.), *Rethinking Collaborative Learning* (2e herziene druk, pp. 119-139). (z.p.): Free Association Press

Over de auteur



Marike Klomp MSc. is als pedagoog, agoog en veranderkundige werkzaam bij Hogeschool Windesheim. Haar kerntaken zijn het opleiden van toekomstige leraren primair-, beroeps- en voortgezet onderwijs. Het voorbereiden van leerlingen en studenten op de toekomstige samenleving staat hierbij steeds centraal. Als lerarenopleider werkt zij vanuit de afdeling Professionalisering, Onderwijskunde en ICT. Als afdeling begeleiden wij ook onderwijsontwikkelprocessen en verzorgen wij diverse onderwijsgerelateerde trainingen.
Email: ms.klomp@windesheim.nl