

Werken met het jigsaw-model

Auteur: Ad Thijs

Waar het idee oorspronkelijk vandaan komt, is niet helemaal helder. Het werd besproken in een educatief BBC-programma, meer weten we niet meer. Toevallig had een sectiegenoot hetzelfde programma gezien. We bleken beiden meteen erg enthousiast: "Dit moeten wij ook eens proberen!". Groepswork is voor de meeste levo-docenten absoluut niets nieuws, maar dit was een aparte variant. En zo op het eerste gezicht een variant met potentie. Eén van de redenen voor ons gedeelde enthousiasme was het feit dat we al enige tijd intensief op zoek waren naar methoden om de idealen van de basisvorming gestalte te geven. Wat we op de BBC zagen, sloot naadloos aan op onze ideeën. De werkvorm werd gepresenteerd als het "jigsaw-model". De naam roept meteen associaties op met puzzelstukjes, en dat niet ten onrechte: het was nog een heel gepuzzel voor we erachter waren hoe we wat we gezien hadden, in de praktijk toe zouden kunnen passen. Misschien hebben we hier en daar aspecten van het oorspronkelijke model aangepast of zelfs aangetast: het is eenvoudigweg niet meer na te gaan. Een videorecorder is een mooie uitvinding, maar hij heeft helaas (nog) geen knop om met terugwerkende kracht interessante programma's op te nemen. Wat hier volgt, is dan ook geen presentatie van de op de BBC getoonde oorspronkelijke werkvorm, maar van onze eigen variant. Voor het gemak hebben we de naam "jigsaw" maar gewoon overgenomen.

Al enige jaren worstelen we, zoals waarschijnlijk vele collega's, met het probleem dat leerlingen letterlijk niets lijken te weten over de achtergronden van de Bijbel. Wat eigenlijk een mooi startpunt zou moeten zijn voor een interreligieuze dialoog, blijkt in de praktijk een zwart gat dat energie opslurpt waar je doorgaans weinig tot niets van terugziet. Moet je lijdzaam toezien hoe de Joods-christelijke pijler van onze cultuur in de modder wegzinkt, of moet je je rijtje bierkaaien domweg op sterkte houden?

Frontaal lesgeven over Bijbelse zaken is een moeilijk punt. Je doet gewetensvol je best om je vak los te koppelen van het dodelijke odium "godsdienst", om vervolgens te constateren dat je weliswaar probleemloos Griekse mythen kunt behandelen, maar het vooral niet moet wagen om het Genesisverhaal op een soortgelijke wijze te introduceren. Leerlingen staan doorgaans op zich niet eens negatief tegenover de Bijbel als zodanig, maar zijn (vaak terecht) als de dood voor apen die plots uit op het eerste gezicht onschuldige mouwen komen. Zodra het woord "Bijbel" valt, gaat de knop daarom op "Pas op!". Het beeld dat veel leerlingen (en hun ouders!) van levensbeschouwingdocenten hebben, stemt zelden overeen met het zelfbeeld van deze genuanceerd denkende bevolkingsgroep. Hoe kan het ook anders: hoe lang hebben die docenten er zelf over gedaan om een enigszins onderbouwde visie op de Bijbel op te bouwen? Zwart en wit zijn niet zo'n probleem, maar hoe leg je pubers uit hoeveel tinten grijs er wel niet zijn? Bovendien: als het woord "Bijbel" valt, kan ik zelf vaak ook niet met mijn handen van de "pas op-knop" afblijven. Het enige verschil is, dat ik inmiddels door ervaring iets sneller in kan schatten wat er 'in de mouwen zit'.

Een methode waarbij leerlingen zich zelfstandig in de achtergronden van de Bijbel kunnen verdiepen, zou veel van de boven gesignaleerde problemen kunnen voorkomen. Historische interesse is de meeste leerlingen immers niet vreemd. Een leerling die geïnteresseerd kan lezen over de Egyptische koningen, zou ook in oud- of nieuwtestamentische tijden iets van haar/zijn gading moeten kunnen vinden. Dat je van de duizenden stenen die op je land liggen muurtjes kunt bouwen om je akkertje af te bakenen, is ÇÇn van die op zich nietige zaadjes die, wanneer ze in goede aarde vallen, rijke vruchten voort kunnen brengen. Dit temeer daar dit zaad ver valt van de woekerende doornstruiken van (al of niet terecht) gevreesde verkondiging. Dergelijke onschuldige muurtjes, wijnpersen, hysopstengels, en vooral niet te vergeten de "lokken als geiten die neergolven van Gileads heuvels" hebben tenminste indertijd bij mij voldoende interesse gekweekt voor bijbelse tijden, om me later op dat immens saaie boek te storten. De boodschap interesseerde mij nauwelijks; de rare zinnen, vreemde gewoontes, de Hebreeuwse woorden en de exotische beeldspraak des te meer.

Het "jigsaw-model" biedt de gelegenheid om leerlingen zelfstandig en 'sec' in contact te brengen met de bijbelse kontekst, zodat er een voedingsbodem kan ontstaan voor een natuurlijke interesse in ÇÇn van onze belangrijkste culturele wortels: ons Joods-Christelijke erfgoed. Het wordt nu tijd ons op de werkvorm zelf te storten. Hoe gaat het ÇÇn en ander in zijn werk? Hieronder volgt een beschrijving van hoe wij onze variant hebben opgezet. Het is belangrijk te weten dat wij de hier beschreven werkvorm in de tweede klassen toepassen.

WAT VOORAF GAAT AAN DE LESSEN

De werkvorm eist bijzonder veel voorbereiding. Het is daarom zaak zeer ruim van te voren te beginnen. Wij hebben gekozen voor drie thema's:

[A] -het dagelijks leven in Bijbelse tijden

[B] -de Joodse levensvisie

[C] -sociale groepen in de tijd van Jezus

Rond ieder thema wordt door de docent een infomap samengesteld, gevuld met her en der bijeengegaaarde kopieën van stukjes tekst en plaatjes (oude methodes zijn hierbij ideaal). De hoeveelheid stof per map is zo gekozen dat leerlingen stevig door moeten werken om in de gestelde tijd de stof te kunnen overzien. Naast bladen met veel informatie, zijn er bewust bladen toegevoegd die nauwelijks iets wezenlijks vertellen. Het is aan de leerlingen om dit onderscheid te (leren) maken. Wie geen verschil ziet tussen hoofd- en bijzaken, stoot zijn/haar neus.

Omdat de klas in zes groepen wordt verdeeld, zijn van iedere themamap twee identieke exemplaren nodig. Een inhoudsopgave in iedere map is erg handig om te voorkomen dat overrijverige leerlingen informatievellen in hun boekentas stoppen.

De themamappen moeten vooraf intensief "gescand" worden op mogelijke struikelblokken voor de leerlingen. Deze dienen of bewust te worden gehandhaafd ("zoek maar op in een woordenboek of encyclopedie") of vooraf te worden geëlimineerd. De docent dient er bijvoorbeeld terdege rekening mee te houden dat in de themamappen termen als "Israel"; "Palestina"; "Kanaan, en zelfs "Het beloofde land" (oude methodes!) vaak door elkaar gebruikt worden. Voor leerlingen is het niet vanzelfsprekend dat dit (grosso modo) over hetzelfde stukje land gaat.

De uitgebreide themamappen moeten vooraf pagina voor pagina gelezen worden met de ogen van onwetende leerlingen. Te moeilijke teksten moeten of worden ingekort (knippen en plakken!) of van verklarende voetnoten worden voorzien. Dit is een heidens (nouja,..) karwei, maar het opbouwen van een door leerlingen goed te hanteren themamap is aan de andere kant ook gewoon erg leuk werk. Bovendien is er geen echt alternatief: als deze voorbereidende fase niet buitengewoon zorgvuldig wordt doordacht, werken straks tientallen goedwillende leerlingen met grote inzet aan mappen vol teksten die hun krachten simpelweg ver te boven gaan.

WAT VOORAF GAAT IN DE LESSEN

Omdat in de themamappen veel informatie bekend wordt verondersteld en bovendien informatie over oud- en nieuwtestamentische tijden vaak door elkaar loopt, moeten de leerlingen een zekere basis hebben. Afhankelijk van hun beginsituatie en de inhoud van de themamappen kan er daarom eventueel een les voorafgaan met basisinformatie over de geschiedenis van Israel (tijdperk); de geografie; de opbouw van de bijbel, etc.

RONDE 1: DE EXPERTGROEPEN

Iedere leerling krijgt een letter/cijfercombinatie toegewezen, waarbij de letter (A, B of C) verwijst naar het thema en het cijfer nodig is voor de groepsverdeling in de vervolgronde. Hieronder is uitgegaan van 28 leerlingen. Dit leidt tot de volgende zes groepen:

A1 t.m. A5: dagelijks leven I

B1 t.m. B5: levensvisie I

C1 t.m. C5: sociale groepen I
A6 t.m. A10: dagelijks leven II
B6 t.m. B10: levensvisie II
C6 t.m. C9: sociale groepen II

In de eerste ronde probeert iedere groep haar themamap 'onder de knie te krijgen'. Daarbij bepaalt de groep zelf hoe (en of) ze de taken verdeelt. Bij de evaluatie kan hier uitgebreid op worden ingegaan, zodat "gebleken gebreken" bij een volgende opdracht voorkomen kunnen worden. De leerlingen maken zodanige aantekeningen in hun schrift dat ze met behulp daarvan in de tweede ronde zelfstandig "les kunnen geven". Aan het einde van deze ronde moet ieder groepslid in principe de gehele themamap in grote lijnen kunnen "overzien".

RONDE 2: DE PUZZELGROEPEN

De leerlingen komen nu in "gemengde" groepen: de zogenaamde "jigsaw-" of "puzzelgroepen". Iedere "puzzelgroep" bestaat (idealiter) uit zes leerlingen: twee "experts" per thema. Bij 29 leerlingen leidt dat tot de volgende indeling in vijf(!) groepen:

- A1, B1, C1, A6, B6, C6: puzzelgroep 1
- A2, B2, C2, A7, B7, C7: puzzelgroep 2
- A3, B3, C3, A8, B8, C8: puzzelgroep 3
- A4, B4, C4, A9, B9, C9: puzzelgroep 4
- A5, B5, C5, A10, B10, -: puzzelgroep 5

Indien u 25-28 leerlingen in een klas hebt, kunt u leerlingen uit de incomplete groep 5 verdelen over de andere vier groepen. (N.B.: bij het nummeren aan het begin van de werkvorm horen dus de nummers 5 en 10 het eerst te sneuvelen, en niet de nummers 9 en 10!!!)

Deze indeling heeft twee grote voordelen:

[1] -omdat de twee "experts" in de eerste ronde niet bij elkaar in de groep zaten, worden de gevolgen van een eventueel slecht functionerende expertgroep beperkt.

[2] -alleen als A1 en A6 in de eerste ronde ziek zijn geweest, komt puzzelgroep 1 in de problemen.

De leerlingen krijgen nu ca. twee lessen de tijd om hun wederzijdse specialistische kennis uit te wisselen. Een van de interessantste aspecten van deze werkvorm is dat hij vaak erg stimulerend werkt voor de meer verlegen leerlingen: hun bijdrage is net zo onmisbaar als die van hun meer zelfbewuste klasgenoten. Omdat de tijd dringt en de meeste leerlingen wel doorhebben hoe afhankelijk ze van elkaar zijn, worden 'saboterende leerlingen' meestal door de groep zelf gecorrigeerd.

De uitwisseling in de puzzelgroepen werkt vaak beter wanneer de leerlingen een (door de docent opgesteld) overzichtslijstje krijgen met de voornaamste trefwoorden van de drie themamappen. Dit stelt de "niet-experts" in staat om de wat minder spraakzame deskundigen middels gerichte vragen tot kennisoverdracht te stimuleren. Zo'n lijstje kan ook dienen om de groep zelfstandig vast te laten stellen welke vragen door slechte voorbereiding onbeantwoord blijven (met het oog op ronde 3). Ten slotte is het een bruikbaar instrument ter zelfcontrole (en geruststelling!): "kan ik bij een proefwerk over ieder trefwoord tenminste iets zeggen?"

RONDE 3: "E.H.B.O." (facultatief)

De manier van zelfontdekkend leren uit de eerste ronde zal voor veel kinderen een vorm van "trial and error" zijn. Menig leerling slaat vol enthousiasme een doodlopende leerweg in. Als de docent hen niet tijdig bijstuurt, ontdekken ze pas in de tweede ronde dat ze de beschikbare tijd op een minder productieve manier hebben besteed. Het uiteindelijke leerresultaat van zo'n verkeerde aanpak kan juist bijzonder groot zijn (ezels en stenen!),

alleen schieten hun arme groepsgenoten daar in de praktijk erg weinig mee op. Wanneer bij de tweede ronde daarom grote hiaten in de kennis worden vastgesteld, kan een “reparatieronde” worden ingelast. Dit kan op twee manieren:

[1] de falende experts worden terugverwezen naar hun themamap om de ontbrekende kennis te achterhalen. Dit maakt nog een extra uitwisselingsronde (ronde 3A) noodzakelijk en is daarom erg tijdrovend.

[2] alle leerlingen krijgen de gelegenheid om gedurende korte tijd zich te storten op het thema waar ze zich het onzekerst over voelen. Dit bespaart tijd, maar ontkracht de centrale gedachte van de werkvorm enigszins, omdat de afhankelijkheid van het werk van anderen afneemt.

RONDE 4: TOETSING

Met het oog op een “rendementstoets” is het van groot belang een nauwkeurige boekhouding bij te houden van leerlingen die tijdens de verschillende rondes afwezig zijn geweest (ook met het oog op eventuele gevolgen voor hun groep). (TIP: laat, wanneer in een enkele klas de boekhouding er onverhoopt bij ingeschoten is, de leerlingen onder hun proefwerk noteren of er in hun groep afwezigen zijn geweest).

De toetsing dient zo te geschieden dat de nadruk komt te liggen op wat de leerling al weet en niet op wat zij/hij niet weet. Dit dient vooraf ook bij herhaling meegedeeld te worden (hoe vaker, hoe beter!). Uit ervaring blijkt namelijk dat veel leerlingen onzeker worden doordat ze (vaak ten onrechte) het idee hebben te veel wezenlijke informatie te missen. “Vertel-wat-je-weet-over-...”-vragen zijn ideaal.

Het verdient ook aanbeveling bij de toetsing het cijfer te baseren op het aantal goed beantwoorde vragen en niet -zoals we zo vaak geneigd zijn te doen!- op het aantal foute antwoorden. Zo zou een proefwerk bijvoorbeeld 12 punten op kunnen leveren. Als het behalen van 10 punten resulteert in een “tien”, heeft iedere leerling een extra marge om punten te scoren. De leerling kan zo ruimschoots compenseren voor eventueel gemiste informatie.

Minstens zo interessant is de procestoetsing. De jigsaw-methode ‘kost’ misschien veel tijd, maar deze tijd kan ook worden gezien als pure winst. Deze lessen vormen namelijk een buitengewoon geschikte gelegenheid om een beeld te krijgen van de kwaliteiten van de afzonderlijke leerlingen. Het is soms verbazingwekkend te zien hoe goed sommige leerlingen in staat zijn om groepswork te coördineren.

Naast de observatie van het groepsproces, is er ook veel informatie te halen uit tussentijds gevoerde gesprekjes met individuele leerlingen:

- Waarom schrijf je al die onbelangrijke details op?
- Is dit totaal nieuw voor je of komt veel je bekend voor?
- Hoe ben je die stapel papier te lijf gegaan?
- Doe je dit soort dingen ook wel eens bij andere vakken?
- Heb jij trucjes bedacht om dingen kort en snel op te schrijven?
- Had jij in de gaten dat deze zin iets te maken heeft met dat stukje over de Farizeeën?
- Hoe pak jij het aan als je een woord tegenkomt dat je niet kent?

RONDE 5: EVALUATIE

In deze belangrijke ronde krijgen de leerlingen de kans om hun ervaringen uit te wisselen:

- Hoe liep het werk in de verschillende rondes en hoe kwam dat?
- Welke fouten heb je eventueel gemaakt?
- Welke aanvullende informatie zou je nog graag willen hebben?
- Wat zou je in het vervolg anders aanpakken?

SLOTOPMERKINGEN

Het jigsaw-model is een werkvorm die veel tijd kost. Hoe minder de leerlingen gewend zijn om in groepen te werken, hoe meer tijd je kwijt bent, maar hoe zinvoller het model is. Het heeft geen zin de werkvorm "samen te persen". Wie tijd probeert te winnen door een lesuur "weg te bezuinigen" (het is wel leuk, maar we moeten nu toch echt door...), verliest uiteindelijk onevenredig veel aan rendement. Ons is gebleken dat het rendement, mits er de tijd voor genomen wordt, buitengewoon hoog kan zijn. Hoe vaak gebeurt het dat je leerlingen in de pauze enthousiast door hoort discussiëren over farizeeën en sadduceeën?

Wij hebben ervoor gekozen om via deze methode leerlingen zich te laten verdiepen in de context van de Bijbel, maar het "jigsaw-model" leent zich natuurlijk ook uitstekend voor andere thema's. Binnen de basisvorming hoort het aspect van "vakoverstijgende activiteiten" een belangrijke rol te spelen. Het jigsaw-model kan daarbij uitstekend gebruikt worden. Zo kan een bepaald onderwerp (de aanleg van een snelweg; de rijksbegroting; geboortebeperving, etc.) benaderd worden vanuit verschillende invalshoeken (economisch, biologisch, aardrijkskundig, levensbeschouwelijk, etc.), die in de puzzelronde tegen elkaar uitgespeeld kunnen worden.

Zoals boven al werd aangestipt, blijken veel leerlingen moeite te hebben met het onderscheiden van hoofd- en bijzaken. In verschillende schriften van "experts op het gebied van het dagelijkse leven in Israel" bleek gewetensvol te zijn vastgelegd dat de staf van een herder doorgaans van olijfhout was. Hoewel weinig docenten geneigd zullen zijn dit als een levensbeschouwelijk relevant feit te zien, tekent het de gretigheid waarmee door veel leerlingen in deze werkvorm met trivialia (en laten we eerlijk zijn: hoeveel "achtergrondkennis" met betrekking tot de Bijbel overstijgt voor de moderne mens het niveau van trivialia,...) wordt omgegaan. Ik denk niet dat een terloopse opmerking van mij over de herdersstaf ook maar ÇÇn pen in beweging zou brengen. Ik streef dat natuurlijk ook niet na, maar weet uit eigen ervaring maar al te goed, dat het juist die kleine details waren, die ik interessant vond. Die grote lijn ("Lief zijn voor elkaar") waar die docent zo op hamerde, interesseerde me niet zo: dat had ik op de basisschool al uit mijn hoofd moeten leren. Ik werd aangetrokken door de vreemde woorden; ik wou weten wat "666" betekende; wat linzensoep was...

Dat sloot pas echt aan op mijn belevingswereld!