

Wanneer groepswork

Een praktijkonderzoek

De meeste Nederlandstalige boeken over groepswork geven nuttige adviezen over soorten opdrachten, organisatie en taakverdeling, en manieren om een werksfeer te creëren. Eén cruciaal aspect bleef echter lange tijd onderbelicht: het spreken zelf, meer bepaald de juiste gespreksregels. Niet dat leraren daar niets over zeggen in de klas, maar het gebeurt vaak weinig substantieel en zonder veel voorbereiding, laat staan feedback. Leerlingen krijgen bijvoorbeeld de opdracht om ‘goed naar elkaar te luisteren’ en ‘argumenten uit te wisselen’, maar wat dat precies betekent en hoe ze dat moeten doen, daar wordt zelden dieper op ingegaan. Daardoor gaan leerlingen in de loop der jaren impliciet hun eigen gespreksregels opstellen, zelfs al moeten ze die afleiden van (chaotische) praatprogramma’s op televisie of het discours van pakweg Donald Trump.

“Het is nummer drie”, zegt Sara. “Nee, dat is toch nummer vijf”, antwoordt Pedro meteen. Ayala onderbreekt hem en zegt “Jong, je bent niet slim, hé”. Ze trekt het opdrachtenblad uit de handen van Pedro, die boos wordt. Er ontstaat ruzie en Sara roept de leerkracht erbij...

Herkent u dit scenario? Voor heel wat leraren is het dagelijkse kost. Leerlingen worden in groepjes van drie of vier bij elkaar gezet om een opdracht uit te voeren en gaan dan aan de slag. Coöperatief groepswork heet dat. De bedoeling is dat de leerlingen van elkaar leren, leren samenwerken, hun verantwoordelijkheid leren nemen, moeilijkere leerstof samen de baas worden enzovoort. Klinkt mooi in theorie, maar de praktijk is vaak anders. Volgens de Poolse onderzoeker Panitz (1997) knappen veel leraren op groepswork af, omdat het, kort gezegd, meer decibels oplevert dan leerwinst.

Drie soorten gesprekken

In het Nederlandse taalgebied vinden we niet zoveel recente informatie over de spreek- en luistervaardigheid van leerlingen in het basisonderwijs. Tussen 1997 en 2007 is in Vlaanderen en Nederland zelfs niet één effectonderzoek over luister- en spreekvaardigheden in de taallessen Nederlands terug te vinden en ook eerder onderzoek is schaars (Bonset & Hoogeveen, 2011; Bonset & Braaksma, 2008; Hoogeveen & Bonset, 1998). In Nederland heeft de inspectie wel peilingsonderzoek gedaan naar de gespreksvaardigheden van leerlingen. Via het Expertisecentrum Nederlands vind je ook aardig wat publicaties terug over mondelinge interactie/communicatie in de klas. In Vlaanderen echter is tot nu toe enkel gepeild naar de mate waarin kinderen de eindtermen voor luistervaardigheid bereiken.

In Engeland is er veel meer onderzoek beschikbaar. De eerste toonaangevende studies over de taal van de leerkracht en de leerling dateren al van de jaren zeventig en zelfs vroeger (voor een overzicht, zie T’Sas, 2018), maar een echte stroomversnelling kwam er in de jaren negentig. In opdracht van de Britse overheid analyseerden Dawes, Mercer en Fisher (1992) van de universiteit van Cambridge gesprekken van leerlingen tijdens groepsopdrachten in de klas. Ze ontdekten dat de kwaliteit van de meeste groeps gesprekken niet over naar huis te schrijven was. Zo identificeerden ze twee weinig constructieve types van groeps gesprekken die erg vaak voorkomen, maar (gelukkig) ook één type dat goede perspectieven voor samen leren biedt.¹ De onderzoekers gaven elk type een naam en de hele typologie is nog altijd actueel: competitief, cumulatief en exploratief.

¹ Voor de volledigheid: de onderzoekers vonden nog een vierde type, het diverterende gesprek of ‘playful talk’. Daarbij praten leerlingen niet over de leerstof of de opdracht die ze moeten uitvoeren, maar over zaken die daar niets mee te maken hebben, zoals voetbal, Instagram of Temptation Island. In dit artikel focussen we op spreken in verband met leerstof en opdrachten die daarmee samengaan.

écht rendeert. over 'sprekend leren'.

Bij **competitieve gesprekken** luisteren leerlingen niet (actief) naar elkaar. Ze laten elkaar niet uitspreken. Ze proberen het gesprek te domineren en dringen hun mening op. Ze vragen niet naar argumenten en formuleren er zelf nauwelijks. Als er dan toch argumenten worden geuit, dan wordt daar niet op voortgebouwd. Er wordt weinig doelgericht gewerkt en slechts zelden streven de leerlingen bewust naar een consensus. Dialoog 1 (T'Sas, 2018) illustreert dit: Timo, Kimberley en Sara lossen samen een probleemoplossende toets op. Daarbij moeten ze uit genummerde puzzelstukken het juiste stuk kiezen dat in een grotere figuur past.

Dialoog 1 – competitief gesprek²

Timo: De 6. Sorry hé. Wow, wow, wow. What the... Eh, bij de... Oké, klaar?

Kimberley: A4 en zo staat er niet tussen.

Timo: A8, de die denk ik. Ja, die hé? Die.

Kimberley: Maar nee.

Sara: Nee, deze. De 6.

Timo (slaat herhaaldelijk met de vuist op tafel): Deze.

Sara: Nee, want dat gaat toch zo in vakjes...

Timo: Maar nee, check: 2 lijnen, 2 lijnen.

Sara: Ja, maar het is niet zo.

Kimberley: Ja, nee dat is de 2.

Timo: Oh de A8.

Kimberley: Wat is die vorige? A5?

Timo: Ja.

Kimberley: A10.

Timo: Eh ja, eh wacht eh, 10. Ja. Oh shit, die is moeilijk.

Kimberley: De deze.

Timo: Nee, want die, die...

Kimberley: Zeg, rustig hé.

² Alle namen zijn fictief

Het gesprek loopt niet van een leien dakje: de beurtwisselingen tijdens het gesprek zijn heel kort, de leerlingen onderbreken elkaar geregeld, er worden nauwelijks argumenten uitgewisseld en een van de meest voorkomende woorden is 'nee'. Het is ook onduidelijk wie uiteindelijk beslist welk puzzelstuk het wordt. Van samen leren is hier weinig sprake.

Bij **cumulatieve gesprekken** gaat het er anders aan toe. Daar stellen leerlingen elkaar weinig of geen vragen en argumenteren doen ze slechts in beperkte mate. Ze vinden het vooral belangrijk de goede sfeer in de groep intact te houden. Kritisch zijn voor elkaar hoort daar niet bij. Erger nog: ze haspelen opdrachten daardoor sneller af dan wenselijk is. Soms doen ze dat zelfs bewust om 'er vanaf te zijn'. Bij een brainstorm

kan cumulatief spreken positief zijn, maar groepswork is meestal meer dan dat. Een voorbeeld is dialoog 2 (T'Sas, 2018). Hier zijn Kevin, Rob en Rani met de puzzel bezig.

Dialoog 2 – cumulatief gesprek³

Kevin: B4.

Rob: Mag ik eens zien?

Rani: Ik denk ...

[Kevin: Dit.]

Rani: ... dit.

Kevin: Dit.

Rob: Ja, twee.

Rani: Ja, twee.

Kevin: Dan zijn we overeen hè. (eens)

Rani: Dat was direct.

Rob: Maar nu is dat nog niet zo moeilijk.

Rani: Nee, niet zo moeilijk. Dat komt nog.

Kevin: Ik denk dit.

Rob: Wacht, wacht, wacht. Wacht.

Rani: Ik denk dit.

Kevin: Ja, wat?

Rani: Ja, drie.

Kevin: Ja hè.

Rob: Dat is... B6 dan? Is dat B6?

Rani: B6 ja.

Kevin: Oké, dit.

³ Alle namen zijn fictief

De leerlingen werken prima samen, maar er worden geen argumenten uitgewisseld om samen tot een onderbouwde conclusie te komen. Als Rob met 'wacht' dan toch aangeeft dat hij een ander idee heeft, dan wordt dat genegeerd. 'Ja' is hier het meest voorkomende woord. Een belangrijke kanttekening hierbij is dat de moeilijkheidsgraad van de opgave ook meespeelt: blijkbaar is die hier zo gemakkelijk dat kritisch doorvragen of argumenteren niet hoeft. Een cumulatief gesprek kan dus ook betekenen dat de opdracht te eenvoudig is.

Tussen de vele competitieve en cumulatieve gesprekken vonden Mercer en zijn onderzoeksteam fragmenten van wat ze **exploratieve gesprekken** noemden, het derde type. De kenmerken daarvan maken dit

De kwaliteit van luisteren en spreken op jonge leeftijd heeft een significante invloed op leerprestaties in het secundair/voorgezet onderwijs

gesprekstype bijzonder bruikbaar in het onderwijs: leerlingen vragen aan elkaar wat ze denken, luisteren actief naar elkaar, stellen waaromvragen, wisselen argumenten uit en bouwen daarop verder, werken naar een besluit toe waarin iedereen zich kan vinden en nemen daar ook samen de verantwoordelijkheid voor. Dialoog 3 (T'Sas, 2018) illustreert dit. Hier proberen Gabriël, Lore en Ferre de puzzelopdracht op te lossen.

Dialoog 3 – exploratief gesprek⁴

Gabriël: Iets met rond, iets met rond. Ja, die. Twee, denk ik.

Lore: Ik denk twee. Ferre?

Ferre: Ik denk vijf.

Lore: Waarom denk jij dat?

Gabriël: Een rond vierkant, een vierkant met een kruis door, een vierkant met bolletjes. Zo eentje met rond, zo eentje met een kruis door, zo eentje met bolletjes. Dus dat moet deze dan hè. Hè want ... Zo en er is nog geen met een rondje ervan hè.

Ferre: Maar kijk... Je hebt een patroon... (wijst)

Lore: Zie jij ergens ... zo kijk hè, wacht hè, doe uw vinger eens weg.

Euh... Zie jij ergens zo eentje? Maar dan met een andere tekening?

Gabriël: Neen.

Ferre: Neen.

Lore: Neen, dus dat staat er niet bij.

Gabriël: Dat zal deze zijn eigenlijk hè.

Ferre: Ja, ja... .

Lore: Zie jij

Ferre: Nu zie ik het.

Lore: Oké.

⁴ Alle namen zijn fictief

Gabriël doet een voorstel, Ferre doet meteen een tegenvoorstel. Lore wil er het fijne van weten en stelt een waaromvraag. Beide jongens geven daarop hun argumenten. Doordat ze daarbij op een blad aanwijzen wat ze bedoelen, klinken die soms eerder impliciet, maar ze bouwen wel op elkaars redenering voort. Uiteindelijk bereiken ze gedrieën een consensus ('oké').

Het effect van competitieve en cumulatieve gesprekstypes kent elke leraar: meer decibels dan leren. Moeten ze groepswerk dan maar schrappen uit het lijstje van werkvormen? Dat is natuurlijk ook niet de bedoeling. Niet alleen leren leerlingen dan niet hoe ze moeten samenwerken en gezamenlijk redeneren, ze zullen er zelfs slechter door presteren in latere jaren. Dat laatste weten we al dankzij de Britse onderzoekers Hart en Risley (1995). Zij stelden vast dat de kwaliteit van luisteren en spreken in het basisonderwijs een significante invloed heeft op de leerprestaties van jongeren in het secundair/voorgezet onderwijs.

Verrassend eenvoudig

Omdat exploratieve gesprekken zoveel educatief potentieel bleken te hebben, organiseerden Mercer (1995) en collega's een aantal experimenten waarbij ze leerlingen de techniek aanleerden. De resultaten waren positief en werden in latere experimenten bevestigd: leerlingen

die exploratief spreken, gaan beter samenwerken. Ze kunnen beter hun gedachten formuleren en hun argumenten verwoorden, en ze lossen als groep beter probleemopdrachten op. Bovendien worden ze ook individueel beter in probleemoplossend denken.

In Vlaanderen waren exploratief spreken en de onderliggende didactiek ervan tot voor kort nauwelijks gekend (T'Sas, 2018). Nochtans klinken de basisregels die leerlingen moeten aanleren om tot exploratieve gesprekken te komen verrassend eenvoudig. Dit zijn ze:

1. Elk groepslid mag eigen ideeën/meningen uiten
2. We luisteren actief naar elkaar
3. We respecteren elkaars idee/mening
4. We geven argumenten voor onze eigen ideeën/meningen
5. We vragen andere groepsleden naar hun ideeën/meningen en naar hun argumenten
6. We geven constructieve kritiek op wat er gezegd wordt
7. We streven naar een consensus

Al deze basisregels zijn in een of andere vorm wel in de curricula terug te vinden. In Nederland vind je ze bijvoorbeeld in de Tussendoelen Mondelinge Communicatie (2007), maar in Vlaanderen zitten ze veeleer impliciet en vooral versnipperd in de curricula. Daardoor worden kansen gemist om de leerlingen exploratief te leren spreken (in groepen). Veel leerlingen zullen zelfs eerder competitief en/of cumulatief in interactie gaan met elkaar. Om hen exploratief te leren spreken is dan ook een duidelijke, zichtbare leerlijn nodig waarin alle basisregels op een coherente manier vervat zitten. Het is met name de synergie tussen deze regels die het verschil maakt. Ten slotte wordt exploratief spreken het best aangeleerd in het basisonderwijs, want hoe jonger de leeftijd waarop leerlingen het leren, hoe beter.

Intussen zijn Mercers experimenten op allerlei manieren overgedaan in andere landen, ook in het secundair/voorgezet en hoger onderwijs. Kenmerkend is dat bijna al deze experimenten, in welk land en op welk onderwijsniveau ook, gelijkaardige positieve effecten hebben opgeleverd. Voor Vlaanderen voerden T'Sas en Van den Eynde (2016; zie ook T'Sas, 2018) een experiment uit in vijf lagere scholen in en rond Antwerpen. Er werd gewerkt met één pilotklas (vierde leerjaar/groep zes), vijf experimenteerklassen en vijf controleklassen (elk van het vijfde en zesde leerjaar/groepen zeven en acht). In alle klassen werden op aangeven van de klasleraar heterogene groepjes van drie leerlingen gevormd, die tijdens het hele experiment ongewijzigd bleven. Het experiment zelf duurde in elke klas veertien weken. De experimenteerklassen leerden eerst gedurende vier weken de basisregels aan. Vervolgens pasten ze die acht weken lang toe in groepswork voor allerlei leergebieden: taal, wiskunde, wetenschappen en techniek, mens en maatschappij... De controlegroepen deden twaalf weken lang groepswork zonder de basisregels aan te leren.

Via tests en observaties vóór en na die twaalf weken gingen de onderzoekers het effect van het experiment na. Zo voerden de leerlingen vooraf en achteraf in groepjes een discussie over een onderwerp dat

weinig met de leerstof te maken heeft. Ze moesten bijvoorbeeld discussiëren over stellingen als 'Facebook mag mijn profielfoto's gebruiken om reclame te maken'. Daarnaast legden de leerlingen vooraf en achteraf in groepjes én individueel een probleemoplossende toets af⁵. Telkens werden de gesprekken van de groepjes opgenomen en getranscribeerd voor analyse.

Basislessen en praatkaartjes

Om de leerlingen exploratief te leren spreken, gebruikten de klasleerkrachten speciaal daartoe ontwikkelde basislessen. Elke basisles maakt de leerlingen bewust van een aspect van de exploratieve gesprekken. In het lager onderwijs zijn 'praatkaartjes' daarbij handige hulpmiddelen voor de leerlingen: 'praat', 'luister', 'Wat denk jij?', 'Waarom denk je dat?' ... In het secundair/voortgezet onderwijs vinden leerlingen zulke kaartjes te kinderachtig (tenzij in speciale klassen voor anderstalige nieuwkomers, waar wel vaker dergelijke hulpmiddelen worden gebruikt). Hier komen leerlingen beter zelf, op een inductieve manier tot de basisregels (T'Sas, 2018; 2019).

Even belangrijk als de basislessen zijn systematisch ingebouwde momenten van feed forward en feedback. Dat wil zeggen: eenmaal de regels vastliggen, moet de leraar regelmatig groepswork organiseren waarbij de leerlingen terugblikken op de mate waarin zij de regels hebben toegepast en wat dat heeft opgeleverd: 'Wie heeft goed geluisterd? Hoe heeft luisteren je geholpen om de opdracht te maken? Wat leverde het op om naar argumenten vragen? In welke groepje werden sommige regels minder goed gevolgd?... De volgende les kan hij dan anticiperen: 'Vorige week zeiden jullie dat er te weinig waaromvragen zijn gesteld. Daar ga je bij deze nieuwe opdracht extra op letten ...'

⁵ De probleemoplossende toets die voor en na de interventie werd afgenomen, is de Raven's Progressive Matrices. Dat is een gevalideerde non-verbale, non-culturele test die onder meer het redeneervermogen van respondenten meet. De test bevat 60 items van toenemende moeilijkheidsgraad. Voor dit experiment werd hij opgesplitst in twee sets van 30 items, een als pre-test en een als post-test, van gelijke moeilijkheidsgraad.

Het redeneervermogen van leerlingen verschilt enorm, maar ze worden er niet mee geboren

De resultaten van het onderzoek waren positief. Net zoals in de Britse studies gingen de leerlingen van de experimenteergroepen steeds exploratiever spreken. Ze gebruikten typische woord(groep)en als 'Waarom?', 'Ik denk dat', 'Wat denk jij?', 'Zijn we het eens?' meer en efficiënter dan de leerlingen van de controlegroep. Daarnaast formuleerden ze na twaalf weken meer argumenten tijdens het groepswerk. Ze legden hun redeneringen bovendien beter uit. Ze zeiden niet enkel waarom ze A of B vonden, maar ze gaven daar voorbeelden bij of maakten analogieën met hun eigen leefwereld. Argumenten als 'Het is nummer twee, want kijk daar, dat gaat zo' klonken na drie maanden explicieter: 'Het is nummer twee, want in de eerste staat een vierkant en in de tweede een cirkel'. Daardoor gingen de leerlingen ook langere zinnen produceren. Ten slotte verdween het gekende fenomeen van 'veelpraters' en 'zwijgers': de beurtwisselingen werden democratischer, leerlingen moedigden elkaar meer aan om hun mening te geven, en volgens de leraren daalde het aantal decibels, omdat er rustiger werd samengewerkt. Kortom, de groepsgesprekken werden steeds exploratiever en dat uitte zich het sterkst in de probleemoplossende gesprekken die de leerlingen voerden.

Cognitieve vooruitgang

Het experiment had ook een positieve weerslag op het leren van leerlingen, meer bepaald op hun probleemoplossend vermogen. De leerlingen die exploratief leerden spreken, scoorden na twaalf weken significant hoger voor de probleemoplossende toetsen. Ze gingen er gemiddeld met bijna 13% op vooruit, in één klas zelfs met 20%. In de controleklassen bleven de leerlingen ter plaatse trappelen: die groep ging gemiddeld met minder dan één procent vooruit. Individueel waren de effecten op probleemoplossend denken minder overtuigend maar nog altijd zichtbaar. Zo scoorden de leerlingen van de experimenteergroep bijna 5% en significant hoger op de toets. In de controlegroep was de progressie ook sterk maar niet significant. Deze scores komen in gelijkaardige buitenlandse studies eveneens voor. Het belangrijkste om te weten is dat de groepsscores in bijna alle gevallen hoger lagen dan de hoogste individuele score in elk groepje. Dat betekent dat exploratief spreken vooral op groepsniveau werkt (wat ook de hypothese was): leerlingen leren eerst samen via taal, zoals Vygotsky (1962) al vooropstelde.

Grote verschillen tussen groepen

Een belangrijk gegeven in het onderzoek van Mercer (1995) dat ook T'Sas en Van den Eynde (2016) vaststelden, zijn de grote verschillen tussen de trio's in de experimenteergroep. Het ene trio verbeterde zijn score op de probleemoplossende toets met tientallen procenten, het andere vorderde niet of ging zelfs licht achteruit. En in het ene trio nam het aantal indicatoren van exploratief spreken fors toe, in het andere was daar nauwelijks wat van te merken. Door deze grote verschillen kan men zich vragen stellen bij de veralgemeenbaarheid van de resultaten. Wat verklaart die verschillen? De leerkracht? De schoolcultuur? Bepaalde leerlingkenmerken?

Samen met Herlitz-Biro et al. (2013) stelde T'Sas vast dat het gebruik van exploratieve woorden en woordgroepen niet noodzakelijk volledig correleert met exploratief spreken. Leerlingen kunnen soms een

perfecte redenering opbouwen zonder dat ze daarom per se vaak 'Waarom?', 'Ik denk dat', 'Wat denk jij?', 'Zijn we het eens?' of dergelijke zeggen. Kortom, om individuele verschillen te verklaren moesten ook de gesprekken zelf meer gedetailleerd worden onderzocht. Laura Laenen, een van T'Sas' masterstudenten, ging die uitdaging aan (Laenen, 2020). Ze gebruikte een analysemodel dat specifiek de samenhang en kwaliteit van argumenten zichtbaar maakt. Laenen onderzocht gesprekken van vier verschillende groepen: twee groepen die zich sterk hadden verbeterd in de probleemoplossende toets en twee groepen die status quo waren gebleven of zelfs lager hadden gescoord (tabel 1).

Trio	Pre-test Raven	Post-test Raven	Verskil pre/post-test
1	20	27	7
2	23	29	6
3	24	22	-2
4	27	27	0

Tabel 1. Scores van de groepjes op de probleemoplossende toets (op 30).

Uit de tabel blijkt dat trio 4 al erg hoog scoorde bij de nulmeting. Logisch dat deze leerlingen zich nog moeilijk konden verbeteren. Maar vanwaar dan die hoge score? T'Sas' onderzoeksmethode bood daar slechts een gedeeltelijke verklaring voor: de leerlingen van trio 4 gebruikten in vergelijking met de drie andere meer woorden die op exploratief spreken wezen, maar Laenen ontdekte dat vooral de kwaliteit van argumenteren het verschil maakte: trio nummer 4 bleek al bij de start van het experiment hoogkwalitatief te argumenteren en de exploratieve gesprekstechniek in hoge mate te hanteren. Daardoor was er blijkbaar nog amper leerwinst te boeken en bleef de (hoge) score op de probleemoplossende toets gelijk. De drie andere trio's waren daar van bij de start minder goed in. Trio's 1 en 2 hesen zich gaandeweg tot op het argumentatieniveau van trio 3, maar in trio 2 ging de argumentatiekwaliteit erop achteruit. De gesprekken werden, ondanks het voorkomen van exploratieve woorden en woordgroepen, eerder competitief en dat ging ten koste van de toetsscore. Achteraf bleken negatieve groepsprocessen hiervan aan de grondslag te liggen.

Conclusie: exploratief spreken is leerbaar. Het doet ook Vlaamse leerlingen beter problemen oplossen in groep, en ze werken beter samen. Ze verinnerlijken het exploratieve spreken bovendien tot exploratief denken, want ze worden ook individueel beter in het oplossen van problemen. Voor een leerkracht is het echter niet zo eenvoudig om vast te stellen of een gesprek al of niet exploratief is. Vooral de uitkomsten van het gesprek (hoe goed leerlingen problemen oplossen en opdrachten uitvoeren) zijn hier indicatief.

Meer weten? Download de gratis lesbrochure 'sprekend leren' via <https://www.kdg.be/sprekend-leren>

Jan T'Sas is lerarenopleider aan de Universiteit Antwerpen. Hij promoveerde in 2018 tot doctor in de Onderwijswetenschappen met een proefschrift over dit onderwerp.

Literatuur

- Barnes, D. (1976). *From communication to curriculum*. Harmondsworth: Penguin Books.
- Bonset, H. & Braaksma, M. (2008). Het schoolvak Nederlands opnieuw onderzocht: Een inventarisatie van onderzoek van 1997 tot en met 2007. Retrieved from www.taaluniversum.org
- Bonset, H. & Hoogeveen, M. (2011). Mondelinge taalvaardigheid in het basisonderwijs. Een inventarisatie van empirisch onderzoek. Retrieved from www.taaluniversum.org
- Dawes, L., Fisher, E. & Mercer, N. (1992). The quality of talk at the computer. *Language and Learning*, 22-25.
- Hart, B. & Risley, T. R. (1995). *Meaningful Differences in The Everyday Experience of Young American Children*. New York: Brookes.
- Herrlitz-Biro, L., Elbers, E. & de Haan, M. (2013). Key Words and the Analysis of Exploratory Talk. *European Journal of Psychology of Education*, 28(4), 1397-1415.
- Hoogeveen, M. & Bonset, H. (1998). *Het schoolvak Nederlands onderzocht. Een inventaris*. Kessel-Lo: Garant.
- Laenen, L. (2020). *Types of argumentative exchange and elaboration during group work and problem solving ability: a correlation study* (Masterproef).
- Mercer, N. (1995). *The guided construction of knowledge: Talk amongst teachers and learners*. Bristol: Multilingual matters.
- Mercer, N. (2010b, 25 November 2010). *Language and education: improving pupils' skills in communication, learning and reasoning*. Paper presented at the Leerstoel Onderwijsvernieuwing en -samenwerking, Antwerp University.
- Panitz, T. (1997). Why more teachers do not use collaborative learning techniques. Retrieved from <http://home.capecod.net/~tpanitz/tedsarticles/whyfewclusers>.
- T'Sas, J., Van den Eynde R. (2016). *Sprekend leren. De leereffecten van exploratieve gesprekken tijdens groepswork*. Eindrapport pwo 1402. Antwerpen: Karel de Grote Hogeschool.
- T'Sas, J. (2018). *Learning outcomes of exploratory talk in collaborative activities* (Doctoral dissertation, University of Antwerp).
- T'Sas, J. (2019). *Sprekend leren. Een nieuwe didactiek voor gespreksvaardigheden tijdens groepswork*. *Praktijkboek voor het lager onderwijs en de eerste graad secundair*. Brugge: Die Keure.
- Vygotsky, L. (1962). *Thought & Language*. Cambridge, Mass.: The MIT Press.
- Wegerif, R. & Mercer, N. (1997). A dialogical framework for researching peer talk. *Language and Education Library*, 12, 49-64.