

HET ONDERWIJSLEERGESPREK

Bron: Ebbens & Ettekoven

Er zijn vier vaardigheden van docenten nodig zijn om het onderwijsleergesprek te voeren. Dat betreft de vaardigheid in het stellen van vragen, de vaardigheid in het realiseren van wachttijden, de vaardigheid in het verdelen van de beurten en de vaardigheid in het reageren op antwoorden van leerlingen. In deze opdracht wordt gevraagd om je op deze vaardigheden te richten.

- * Kies één situatie waarbij je het onderwijsleergesprek zou willen inzetten. Welke situatie is dat? Welke klas? Welk onderwerp? Welke vraag zou je samen met de klas willen bespreken? Vertel dit aan elkaar.
- * Met name het niveau van vragen is belangrijk. Heeft jouw vraag het 'juiste' niveau? Zo nee, hoe zou je de vraag zo kunnen aanpassen dat deze het 'juiste' niveau krijgt? Bij voorkeur hogere-orde-denken, denken waarbij ze hun kennis wendbaar moeten benutten.
- * Het is belangrijk wachttijden in acht te nemen. Hoe ben je dat van plan om te doen. Wat zou je ervan vinden om leerlingen regelmatig even eerst alleen en dan samen te laten nadenken voordat je een willekeurige leerling de beurt geeft? Dat is ook een vorm van wachttijden in acht nemen.
- * Het is belangrijk de beurten goed te verdelen. Aan welke groep leerlingen ben jij gewend de beurten te geven (voor - achter - links - rechts - jongen - meisje - lefgozers - verlegen leerlingen -)? Bepaalt bij jou de leerling of die de beurt krijgt of doe jij dat? In onze visie bepaalt de docent in eerste instantie wie de beurt krijgt (individuele aanspreekbaarheid). Hoe doe je dat dan?
- * Jouw reactie op het antwoord van de leerling is bepalend voor het verdere verloop van het onderwijsleergesprek. Zo zijn 'domme' antwoorden onmogelijk, enz, enz. Stel je eens wat typische reacties van leerlingen voor en ga met elkaar na hoe je zo zou kunnen reageren dat de betreffende leerling zich gesteund weet en dat alle leerlingen blijven meedoen aan het onderwijsleergesprek.
- * Volgens de 'theorie' zouden alle vormen van interactie moeten voldoen aan twee voorwaarden namelijk (positieve) wederzijdse afhankelijkheid en individuele aanspreekbaarheid. Hoe zijn beide voorwaarden in dit a.s. onderwijsleergesprek vormgegeven?
- * Ga na hoe jij je eigen rol vorm geeft bij de gekozen samenwerkingsstructuur. Omdat het meestal toepassingsgericht leren betreft (hogere-orde denken), zouden leerlingen de expert moeten worden en jij ze daarbij moeten ondersteunen. Lukt dat? Hoe doe je dat?

Het onderwijsleergesprek

Om het onderwijsleergesprek succesvol te beginnen en *alle* leerlingen erbij te houden, moet een docent, nadat hij de vragen die jij aan de klas wil stellen heeft voorbereid en heeft vastgesteld welk doel hij wil bereiken, o.i. over vier vaardigheden beschikken. Dat betreft de vaardigheid in het stellen van vragen, de vaardigheid in het realiseren van wachttijden, de vaardigheid in het verdelen van de beurten en de vaardigheid in het reageren op antwoorden van leerlingen. We bespreken deze vaardigheden één voor één. Tot slot geven we een stappenplan aan waarmee docenten de eerste stappen van het onderwijsleergesprek kunnen vormgeven.

Stellen van vragen

Het stellen van vragen is één van de krachtigste middelen voor docenten om leerlingen te laten denken. De vraag kan daarbij vele doelen dienen: de aandacht van de leerlingen richten, leerlingen helpen om kennis te integreren of leerlingen aanmoedigen om hun meningen of waarden ter discussie te stellen.

Een zorgvuldig opgebouwde volgorde van vragen geeft helderheid en structuur in een les. De vragen dienen dan als een wegwijzer voor de tocht door de inhoud. Op voorhand is flexibiliteit geboden ten behoeve van de ideeën en inbreng van de leerlingen. Een belangrijk kenmerk van het onderwijsleergesprek is dat het nooit zo verloopt als de docent heeft gepland. Maar in wezen moet dat ook zo. De inbreng van leerlingen móet invloed hebben op het verloop van het gesprek. Dan pas hebben ze meegedacht en is hun inbreng kennelijk gehonoreerd. Het is daarbij echter niet de bedoeling dat ze met de inhoud aan de haal gaan.

Niveau van vragen stellen

Om goede vragen te kunnen stellen, moet een docent weten welk niveau van denken er door de vraag wordt geëist en op welke manier de vraag de leerlingen helpt zich in het onderwerp te verdiepen. Hieronder geven we een voorbeeld. De niveaus van denken van leerlingen is direct gekoppeld aan de indeling, die we vorige studiemiddag hebben besproken, namelijk de indeling van onthouden, begrijpen, integreren en toepassen. Zie de bijlage bij de opdracht van de vorige studiemiddag.

We geven hieronder voorbeelden van vragen op de vier denkniveaus naar aanleiding van het sprookje van Roodkapje. Voor het houden van een onderwijsleergesprek is het de bedoeling zeker vragen te kiezen, die op het niveau van integreren of toepassen liggen.

<i>Type leeractiviteit</i>	<i>Voorbeelden van vragen naar aanleidingen van het sprookje Roodkapje</i>
1. Onthouden	<ol style="list-style-type: none"> 1. Wat wilde Roodkapje bij oma doen? 2. Waar ontmoette Roodkapje de wolf? 3. Waar zei de wolf dat zijn grote ogen voor waren?
2. Begrijpen	<ol style="list-style-type: none"> 1. Vertel in eigen woorden wat een kapje is. 2. Wat voor soort meisje was Roodkapje?
3. Integreren	<ol style="list-style-type: none"> 1. In welk opzicht is de moeder van Roodkapje hetzelfde als je eigen moeder? In welk opzicht is ze verschillend? 2. Welke gedeelten van het sprookje zijn gebaseerd op geloven? 3. Welke delen van het verhaal zouden werkelijk gebeurd kunnen zijn? Hoe dan?
4. Toepassen	<ol style="list-style-type: none"> 1. Maak een stripverhaal waarin één ding anders is dan in het sprookje en laat de anderen ontdekken of ze het kunnen vinden. 2. Wat denk je dat de wolf gedaan zou hebben wanneer grootmoeder niet ziek geweest zou zijn? 3. Een opvatting van sommige mensen is dat sprookjes niets met de werkelijkheid te maken zouden hebben, dat het fantasieën zijn. Een andere opvatting is dat sprookjes een metafoor zijn voor de werkelijkheid. Wat is jouw opvatting? Beargumenteer dat. Geef ook voorbeelden van andere sprookjes en hun (gebrek aan) relatie met de werkelijkheid.

Consequenties hogere-orde denkvragen stellen

Meer gericht zijn op 'hogere orde denkactiviteiten' van leerlingen (type integreren of toepassen geeft een interactiever leerklimaat in de klas dan in het geval van gerichtheid op vooral herinneren, onthouden. Die gerichtheid op onthouden zien we veel in lessen. Het belangrijkste verschil tussen beide bestaat eruit dat vragen van hogere-orde denkniveau's geen éénduidige antwoorden meer kennen. Dat is al vast te stellen bij de beantwoording van de vragen over Roodkapje op die niveaus. De interactie die betrekking heeft op die denkniveaus heeft daardoor altijd een open karakter. Dat is de consequentie van het stimuleren en ontwikkelen van het denken van leerlingen. Die openheid vinden veel docenten lastig, o.a. omdat ze ervaren minder controle te kunnen uitoefenen waardoor ze het gevoel hebben onvoldoende verantwoordelijkheid te kunnen dragen voor het leerrendement van de leerlingen. Daarnaast zijn er waarschijnlijk meer argumenten waarom docenten het voeren van een onderwijsleergesprek lastig vinden. Verklaringen zouden kunnen zijn:

- * de vragen geven een beperkt aantal leerlingen de gelegenheid om het gesprek over te nemen;
- * de klas zou zich kunnen splitsen en onderling gaan discussiëren;
- * de klas kan gemakkelijk het feitelijke onderwerp uit het oog verliezen;
- * het is moeilijk te weten of leerlingen gewoon 'slim' willen zijn en antwoorden te roepen of dat ze echt nadenken;
- * leerlingen kunnen met dingen komen waar de docent niets van weet;
- * soms zullen de discussies niet efficiënt zijn of zichzelf herhalen;
- * het is moeilijk een dergelijk gesprek te stoppen.

Deze argumenten zijn voor het grootste deel gebaseerd op de angst van de docent voor wanorde en onvoldoende leerrendement. Hoe reëel ze daarmee ook zijn, in onze ogen wegen ze niet op tegen het belangrijke streven leerlingen binnen de les te activeren en hun denken te ontwikkelen.

Wel pleiten de argumenten ervoor dat docenten zich de vaardigheden in het stellen van vragen (meer) eigen maken. Dat houdt in de eerste plaats in dat een docent moet weten waarom hij een vraag stelt en wat hij met de discussie wil, net zoals een voorzitter van een vergadering dat helder voor ogen moet hebben..

De techniek van vragen stellen.

Behalve het niveau van vragen stellen, is ook de formulering van de vraag van belang. We zullen dat illustreren aan de hand van een aantal soorten vragen over Karel de Grote:

Gesloten vragen:

Noemde men Karel de Grote zo vanwege zijn lengte?

Open vraag:

Waarom werd Karel de grote zo genoemd?

Concrete vraag:

- Wat was het belangrijkste doel van Karel de Grote?
- Wanneer was Karel de Grote op het hoogtepunt vn zijn macht?
- Wie probeerde Karel de Grote bij zijn beschavingsplannen te betrekken?

Samengestelde vragen

Wie werd wanneer waar geboren?

Suggestieve vragen

Zou Karel de Grote nu echt zo lang geweest zijn?

Uit de voorbeelden is af te leiden dat concrete, open, enkelvoudige (niet samengestelde) vragen de beste vragen zijn om in een onderwijsleergesprek te beantwoorden.

Bij gesloten vragen heeft een gesprek, behalve als dit zeer kort is, weinig zin; bij open vragen is dit wel zinvol. Concrete vragen geven de meeste ingrediënten om tezamen over te praten omdat die bij leerlingen de meeste antwoorden zullen oproepen. Samengestelde vragen maken dat verschillende leerlingen antwoorden zullen geven op de verschillende deelvragen in de vraag: wie, wanneer en waar? Dat maakt het gesprek lastiger te organiseren en zal de kans op misverstanden groot maken. Enkelvoudige vragen hebben dat probleem aanzienlijk minder. De vragen naar aanleiding van het sprookje van Roodkapje zijn ook voorbeelden van geschikte vragen.

Wachten

Een belangrijke docentvaardigheid bij het onderwijsleergesprek is het in acht nemen van wachttijd. We onderscheiden daarbij twee soorten wachttijden namelijk die na het stellen van vragen en die na het verkrijgen van het antwoord. De tijd tussen het stellen van de vraag en een volgende handeling (een leerling de beurt geven, de vraag verder toelichten of verkleinen, een andere leerling de beurt geven) noemen we wachttijd 1. De tijd tussen het antwoord van de leerling en de volgende handeling van de docent (het antwoord ontkennen of bevestigen, andere leerlingen om reactie vragen, het goede antwoord geven, complimentjes uitdelen) noemen we wachttijd 2. Uit divers onderzoek (zowel eind vorige eeuw als uit 1990) blijkt dat de gemiddelde wachttijd na een vraag meestal niet meer is dan 0,5 - 1 seconde.

Dat verklaart op zich waarom weinig leerlingen meedenken: de vraag is bij een deel van de klas nog niet eens overgekomen, laat staan dat leerlingen erover gedacht hebben. Mogelijke verklaringen voor de snelle reacties van docenten zijn dat docenten het moeilijk vinden om een stilte te laten vallen, leerlingen in bescherming willen nemen tegen een mogelijk te moeilijke vraag of te weinig tijd ervaren om bij bepaalde onderwerpen langer stil te staan.

Uit onderzoek blijkt dat de gemiddelde wachttijd na het stellen van de vraag en het verkrijgen van het antwoord drie seconden moet bedragen om effectieve reacties bij leerlingen los te maken (let op: gemiddeld).

Voorbeeld

Tijdens onze lesobservaties zien we dikwijls dat docenten, als ze vragen stellen, vraag en naam vaak koppelen: 'Janna, wat gebeurde er precies toen Napoleon over de Alpen trok?'. Daarmee weten de andere leerlingen dat zij de beurt niet krijgen en dus niet perse mee hoeven te doen (geen individuele aanspreekbaarheid). Een beter alternatief is: 'wat gebeurde er precies toen Napoleon over de Alpen trok?' wachttijd 1 ... 'Janna' ... (antwoord) ... wachttijd 2 ... (anderen)'.

Wachttijden kunnen ook gecreëerd worden door diverse samenwerkingsopdrachten in te bouwen: 'denk even voor jezelf na en controleer daarna je antwoord bij je buurman of buurvrouw'. Dat geeft ook veel betrokkenheid in de klas. Een ander voorbeeld: 'ik zie weinig vingers. Kennelijk is het niet duidelijk. Overleg maar even een minuut met je buurman of buurvrouw. Daarna verwacht ik meer vingers'.

Verdelen van de beurten

Niet alle leerlingen hebben een even grote kans om aan het gesprek mee te doen. Veel docenten praten vooral met de leerlingen die snel zijn of leerlingen die goed zijn. Dat schiet tenminste op. Sommige docenten hebben voorkeuren. Ze stellen bijvoorbeeld liever vragen aan jongens dan aan meisjes of ze hebben een voorkeur voor een bepaalde plaats in het lokaal. Ze stellen vaker de linker- dan de rechterzijde van de klas vragen, of vaker middenvoor of middenachter. In zo'n situatie hebben sommige leerlingen aanzienlijk meer kans om actief aan het leergesprek mee te doen dan andere leerlingen en kunnen daardoor waarschijnlijk meer leren.

Het blijkt dat die docenten die aandacht besteden aan een gelijke verdeling van vragen over de gehele klas (liefst willekeurig), in de klas meer vragen van meer leerlingen krijgen, meer bereidheid ondervinden bij leerlingen om vragen te beantwoorden en daarmee een grotere interactie in de klas als geheel verkrijgen. Er zijn verschillende manieren om die aandacht gelijkelijk te verdelen over de klas. Sommige docenten hebben op verschillende papiertjes de verschillende namen van leerlingen staan en trekken uit de stapel. Andere docenten zetten een kruisje op de plattegrond wanneer ze iemand een beurt gegeven hebben (dat is overigens geen vrijbrief om na één beurt niet meer mee te doen). Weer andere docenten vragen een collega in de klas om te scoren hoe zij de beurten verdelen. Sommige docenten gaan met behulp van hun agenda zo nu en dan na afloop van de les na welke leerling geheel uit beeld geweest is en nemen zich voor om die er bewust de volgende les bij te halen. De essentie is dat het verdelen van de beurten een kenmerk heeft van willekeur of zoals een docent opmerkte: 'een systeemloos systeem'.

Reageren op antwoorden van leerlingen

Het proces van samen denken stopt niet wanneer de vraag gesteld is en een antwoord is gegeven. Feitelijk begint de ontwikkeling van het leren pas wanneer de verschillende antwoorden er liggen en wanneer vragen beantwoord worden als: 'wat maakt het ene antwoord beter dan het andere?' of 'wat kunnen de andere leerlingen

leren van de verscheidenheid aan antwoorden?'. Zoals bij het spelen van tennis, gaat het er niet alleen om bij de eerste keer de bal over het net te krijgen (de eerste vraag en het eerste antwoord), maar gaat het juist om het uitwisselen van opvattingen en ideeën zolang alle leerlingen daarbij betrokken zijn. Er zijn vele mogelijkheden om de betrokkenheid van andere leerlingen te stimuleren, nadat de eerste antwoorden zijn gegeven. We werken een voorbeeld hieronder uit en besteden daarbij vooral aandacht aan hoe een docent kan reageren op het eerste antwoord.

Voorbeeld

De docent heeft verteld over de zuidpoolexpeditie van Scott. Daarna stelt hij een aantal verwerkingsvragen: 'Jullie weten welke moeilijkheden Scott heeft moeten doormaken om de zuidpool te bereiken. Welke kwaliteiten zou jij in je team willen hebben als je ook zo'n tocht zou willen maken?'. Een bepaalde leerling krijgt de beurt.

Leerling: 'Ze zouden heel sterk moeten zijn'.

Dit is (voorlopig) een realistisch en acceptabel antwoord en er zijn vele manieren voor docenten om op een dergelijk antwoord te reageren:

- (a) door het antwoord te erkennen met een blik of gebaar en te wachten (wachtijd 2)
functie: wachten op verdere suggesties
- (b) 'Ja .. a .. a'
functie: erkennen van het antwoord en aangeven dat er nog meer mogelijkheden zijn
- (c) 'Ja, dat is een nuttige kwaliteit'
functie: erkennen en versterken van de bijdrage. Verder suggesties welkom.
- (d) 'Ja, dat is een nuttige fysieke kwaliteit'
functie: aangeven dat er ook nog andersoortige kwaliteiten zijn.
- (e) 'wat voor kracht bedoel je precies?'
functie: leerling stimuleren om 'sterk' nader te duiden en meer gemeenschappelijk te maken
- (f) 'wat voor kracht zou Piet bedoelen?'
functie: antwoord van Piet belonen en als basis gebruiken voor analyse door de andere leerlingen
- (g) 'Ja, je zou sterk moeten zijn, fysiek en mentaal'
functie: accepteren van het antwoord en het meteen uitbreiden. Kennelijk moet er wat snelheid in het gesprek komen.
- (h) 'Als het gehele team sterk is, zullen er dan ook niet nog andere soorten deskundigheid aanwezig moeten zijn?'
functie: accepteren van het antwoord, maar de klas stimuleren wat verder te kijken dan dat (wat als niemand kompas lezen kan, ..)
- (i) 'Inderdaad, de niet sterken onder ons zoals .. kunnen niet mee met zo'n reis'.
functie: accepteren van het idee, maar het zo formuleren dat leerlingen er opnieuw over gaan denken

In alle gevallen is de reactie van de docent adequaat. Hij erkent het antwoord en maakt duidelijk wat hij (nog meer) van de leerlingen verwacht. Gebrek aan duidelijkheid is één van de grootste valkuilen bij het onderwijsleergesprek: de docent laat de leerlingen in het ongewisse over wat hij precies aan antwoorden verwacht. In het geval hierboven zou dat kunnen gebeuren wanneer de docent met zijn vraag eigenlijk meer doelde op mentale kwaliteiten zoals zelfstandigheid, initiatief kunnen nemen of volhouden. Het antwoord van de leerling in het voorbeeld hierboven komt dan onverwachts.

Wanneer de docent een bepaald antwoord in het hoofd heeft, maar dat de leerlingen niet duidelijk maakt, is er meer sprake van een spel met als titel: '*raad eens wat ik in mijn hoofd heb*'. De docent reageert dan veelal op antwoorden van leerlingen met: 'nee, dat bedoel ik niet', 'dat is fout'. Dat is voor leerlingen weinig motiverend. Beter is het dan op voorhand leerlingen duidelijk te maken dat er bepaalde eisen gesteld worden aan de antwoorden. De vraag hierboven had dan beter kunnen luiden: 'noem een aantal niet zozeer fysieke als wel mentale kwaliteiten die van belang zijn in een team bij een tocht over de zuidpool'. Omdat een docent nooit alle antwoorden kan voorzien, zijn reacties op het antwoord zoals d, e, f of h uitstekend geschikt mogelijkheden om de leerlingen in de 'goede' richting bij te sturen.

Bij het reageren op het antwoord van leerlingen zijn nog twee dingen van belang:

- * Er blijkt een relatie te zijn tussen de manier waarop docenten het antwoord belonen en de volharding van de leerling. Leerlingen blijken beter aan hun taak te blijven werken wanneer docenten hen minder openlijk belonen. Onder belonen verstaan we uitspraken als: 'Dat was een zeer goed antwoord, Erik. Daar heb je prima over nagedacht'. Dat is meer dan alleen het antwoord als juist erkennen. Het bevat ook lof. En dat kan nadelig werken, zeker indien deze lof in de ogen van de leerling in verhouding tot de geleverde prestatie overdreven is. Dit pleit er dus voor het antwoord te erkennen, zonder het te veel te prijzen. De verschillende reacties hierboven op de vraag over Scott voldoen aan dit criterium.
- * Verder blijkt het aantal alternatieve verklaringen sterk af te nemen bij sterke sancties. Kennelijk zijn sterke sancties in strijd met veiligheid als basis voor het leren.

Het begin van het onderwijsleergesprek

Het beginnen van een onderwijsleergesprek kan in een soort handelingsschema samengevat worden. We laten dat hieronder volgen.

Eenvoudig handelingsschema

De eerste stappen van het onderwijsleergesprek kunnen in het volgende handelingsschema gezet worden:

1. Neem een duidelijk probleem voor ogen (lesvoorbereiding);
2. Leid de vraag (en de procedure!) in en stel de vraag; zet deze eventueel kernachtig op het bord;
3. Geef de leerlingen e tijd om over het antwoord na te denken. Vertel dat de leerlingen ook. Wacht in elk geval 10 seconden;
4. Geef een willekeurige leerling de beurt;
5. Bevestig het antwoord ('o.k., dat is één mogelijkheid') en wacht daarna weer even (3 - 10 seconden). Vraag leerlingen even te wachten met reageren ('denk even na');
6. Vraag andere leerlingen te reageren met name die leerlingen die een ander antwoord hebben dan het eerste antwoord; vraag daarbij door tot de antwoorden beantwoorden aan de kenmerken van een volledig antwoord;
7. Inventariseer antwoorden van andere leerlingen ('wie heeft een zelfde antwoord, wie iets anders?');

Vanaf dat moment zijn er geen standaard handelingen meer. Dat hangt af van de antwoorden van de leerlingen en de probleemstelling van de docent.