

LEERGESPREK EN DE VORMING TOT ACTIEF TAALGEBRUIK

SAMENVATTING VAN EEN INLEIDING

Drs. F. K. Kieviet

De mate waarin en de wijze waarop de leerling in het onderwijsleerproces tot actief mondeling taalgebruik komt, is afhankelijk van de gelegenheid die de leerkracht daartoe biedt. De vorming tot goed actief mondeling taalgebruik behoeft daarom niet beperkt te worden tot het vak Nederlands, maar kan - en moet o.i. zelfs - ook nagestreefd worden bij vakken, of in het algemeen bij leerstof, waarbij andere onderwijsdoelen primair staan. De leerkracht zal ook bij de zoëven bedoelde leerstof het actief taalgebruik in positieve zin kunnen bevorderen, en wel allereerst door de leerlingen de kans te geven, 'aan het woord te komen'. Dit lijkt vanzelfsprekend, maar uit Amerikaanse onderzoeken van Floyd e.a. is gebleken, dat leerkrachten (basisonderwijs) in het algemeen, in verhouding tot de leerlingen, in aanzienlijk hogere mate aan het woord zijn, zodanig, dat men zich met Floyd kan afvragen: 'Do teachers talk too much?'

Teneinde antwoord te verkrijgen op de vraag, op welke wijze de leerkracht ook bij andere 'vakken' c.q. leerstof de taalvorming zo goed mogelijk zou kunnen dienen, zouden de zgn. onderwijsvormen - dat zijn de methoden die de leerkracht hanteert om optimale leerprocessen bij de leerling te induceren -, in hun wijze van hanteren op dit punt onderzocht moeten worden.

Een onderwijsvorm, waarover al veel onderzoek heeft plaats gevonden, is het zgn. leergesprek. Zo is uit onderzoek van Flanders c.s. gebleken, dat er een samenhang bestaat tussen de directe resp. indirecte wijze waarop de leerkracht het leergesprek leidt enerzijds, en anderzijds, wat de leerlingen betreft, de vorderingen, bepaalde attitudes, en de mate van actieve deelname aan het gesprek.

De onderzoeken van Flanders c.s. zijn primair gericht op de verbale interactie zoals die zich in de klas voordoet. Daarbij wordt, om de geconstateerde verschijnselen vast te leggen, gebruik gemaakt van een categorieënsysteem. Zo gebruiken Amidon en Hunter o.m. de volgende categorieën: de leerkracht geeft informatie of een mening; de leerkracht geeft aanwijzingen; de leerkracht stelt toegespitste vragen; de leerkracht stelt ruime vragen; de leerkracht accepteert ideeën,

gedrag, gevoelens; de leerkracht verwerpt ideeën, gedrag, gevoelens. Ook het spreken van de leerling wordt aldus in categorieën opgedeeld. Door de gegevens, die men met gebruikmaking van een dergelijk categorieënsysteem verkregen heeft, op een bepaalde manier te verwerken, is het mogelijk om bepaalde verhoudingen vast te stellen, zoals: in welke mate is de leerkracht zelf aan het woord vergeleken met de leerlingen, reageert de leerkracht accepterend of meer afwijzend op het verbale gedrag van de leerlingen, wat is de verhouding van informatie verstrekken en vragen stellen.

Meer specifiek kan men de 'techniek van het vragen stellen' zelf onder de loep nemen: waar moet men bij het vragen stellen op letten, opdat het leergesprek zo effectief mogelijk verloopt. Een niet-eenduidige vraag, of een vraag waarin nog weer extra informatie is besloten, of twee verschillende vragen die tegelijkertijd gesteld worden, of een vraag waarin onbekende woorden gebezigd worden, of een vraag die al te complex is van zinsconstructie, enz., enz., het zijn alle voorbeelden van vormen van vragen stellen die belemmerend kunnen werken op de goede voortgang van het leergesprek.

Speciaal zouden we, wat de techniek van het vragen stellen betreft, nog willen wijzen op de zgn. 'probing' technieken. Men stelle zich de situatie voor waarin de leerkracht in een leergesprek een bepaald onderwerp aan de orde wil stellen. Hij stelt een vraag en ontvangt een antwoord, dat zo goed als niets tot het gesprek bijdraagt. Het gesprek stopt, en de leerkracht gaat er gemakkelijk toe over om zelf een uiteenzetting te geven. Wil men nu dit laatste voorkomen, dan is het dienstig om technieken toe te passen, waarbij men na het gegeven, oppervlakkig antwoord (dat overigens best een gevolg kan zijn van de manier van vragen stellen van de leerkracht) doorvraagt, zodat de leerling gedwongen wordt verder dan het eerstgegeven antwoord te gaan. De technieken die samen 'probing' uitmaken, zijn:

- 1 De leerkracht vraagt om verduidelijking: 'Wat bedoel je precies?'
 - 2 De leerkracht probeert het kritisch bewustzijn van de leerling te verhogen: 'Is daar alles mee gezegd?'
 - 3 De leerkracht vestigt de aandacht weer op het gegeven antwoord: 'Als dat waar is, wat zijn dan de implicaties voor . . .?'
 - 4 De leerkracht geeft de leerling een aanwijzing om hem te helpen het antwoord te vinden.
 - 5 De leerkracht speelt het antwoord door naar andere leerlingen: (tegen iemand anders) 'Ben je het daarmee eens?'
- Dit is eigenlijk geen probing techniek op zich, maar andere leerlingen worden in het gesprek betrokken, onder het toepassen van probing technieken.

Genoemde technieken hebben twee hoofdkenmerken gemeenschap-

pelijk: de leerkracht past ze toe, direct nadat de leerling geantwoord heeft, en ze vereisen, dat de leerling verder denkt dan het aanvankelijk gegeven antwoord.

In een aantal categorieën van het eerder genoemde categorieënsysteem van Amidon en Hunter kwam ook reeds de aard van de gestelde vragen naar voren. Het is zeker interessant daaraan aandacht te geven, daar uit de onderzoeken van Floyd e.a. bleek, dat ongeveer 60% van de vragen van de leerkracht bij de leerlingen een beroep doen op het geheugen, ongeveer 20% vereisen, dat de leerlingen nadenken, en de overblijvende 20% hebben betrekking op procedurekwesties. Het is o.i. van groot belang, dat meer plaats ingeruimd wordt voor vragen die van belang zijn voor de activering van bepaalde gewenste denkprocessen, en waarbij de leerling ook gestimuleerd wordt om zich op de diverse denkniveaus adequaat in taal uit te drukken.

Om enige orde te scheppen in de chaos van soorten vragen die onderscheiden kunnen worden, zijn verschillende indelingen bedacht. Als voorbeeld geven we de indeling van Sanders, die een boekwerkje schreef om leerkrachten te helpen hun eigen vragen te evalueren en te verbeteren. Sanders heeft een classificatiesysteem gemaakt op basis van de bekende taxonomie van onderwijsdoelen van Bloom c.s. Overeenkomstig de denkcategorieën waartoe bepaalde vragen kunnen uitlokken, onderscheidt hij:

1 Geheugenvragen: de leerling moet informatie herkennen of zich herinneren.

2 Vertalingsvragen: de leerling wordt gevraagd informatie om te zetten in een andere symbolische vorm of taal. Hiertoe behoren b.v. vragen waarin gevraagd wordt om 'het met eigen woorden te zeggen'.

3 Interpretatievragen: de leerlingen moeten relaties tussen feiten, generalisaties, definities, e.d. opsporen. Er zijn minstens zes verschillende vormen van relaties te onderscheiden, zoals b.v. de oorzaak-gevolg-relatie.

4 Toepassingsvragen: de leerling wordt gevraagd een levensecht probleem op te lossen, dat de identificatie vereist van het aan de orde zijnde, en de selectie en het gebruik van geschikte generalisaties en vaardigheden (transfer).

5 Analyse vragen. Kenmerkend is, dat het gaat om oplossingen van problemen in het licht van bewuste kennis van de componenten en processen van het redeneren. Inductie en deductie zijn voorbeelden van processen die door analysevragen bedoeld kunnen worden.

6 Synthesevragen: de leerling wordt gevraagd een probleem op te lossen, dat origineel, creatief denken vereist. Zij laten de leerling grote vrijheid in het zoeken van oplossingen, er zijn geen specifieke aanwijzingen. In feite gaat het om het zgn. *divergente denken*, dat in

contrast staat tot het convergente denken. In het convergente denken wordt gestart met een probleem, dat een variëteit van schijnbare mogelijkheden biedt, maar waarbij het denken convergeert tot één correct antwoord; synthese vereist divergent denken, en dit begint vanuit een probleem dat een variëteit van mogelijkheden biedt, die verwijzen naar vele bevredigende antwoorden.

7 Evaluatievragen: de leerling wordt gevraagd iets als juist of fout, goed of slecht te beoordelen overeenkomstig een bepaalde standaard.

Aldus ontwikkelde Sanders een taxonomie van vragen. De volgorde van de categorieën vormt een bepaalde opbouw: iedere volgende categorie van vragen doet een beroep op een bepaalde categorie van denken, die naast unieke eigen elementen ook een of andere vorm van alle lagere categorieën insluit. In Amerikaanse literatuur noemt men vragen die niet louter betrekking hebben op reproductie ook wel 'higher order questions'. Het zijn juist deze vragen waaraan men in het zich vernieuwende onderwijs meer aandacht wil geven.

In het bovenstaande ging het ons enerzijds om het belang van een goed geleid leergesprek i.v.m. de mogelijkheid de leerlingen voldoende en adequate gelegenheid te bieden voor goed actief taalgebruik, anderzijds om de betekenis van het gebruik van verschillende vraagcategorieën waardoor ontwikkeling van het denken op verschillende niveaus gestimuleerd wordt, alsook het zich dienovereenkomstig in taal uitdrukken. In onze uiteenzetting hebben we zeker niet gestreefd naar volledigheid: slechts enkele punten zijn aan de orde kunnen komen.

Een enkel woord nog over het verbeteren van eigen lesgedrag m.b.t. het leergesprek. Gewezen werd reeds op het boekje van Sanders, dat door de schrijver bedoeld is voor bijscholing op eigen kracht. Ditzelfde wordt ook beoogd met de zgn. minicursussen, ontwikkeld in de V.S. door het Far West Laboratory for Educational Research and Development. Minicursussen zijn onderwijsleerpakketten voor zelf-instructie, bedoeld voor bijscholing van leerkrachten ter training van bepaalde onderwijsvaardigheden. In deze pakketten is 'micro-teaching' ingebouwd, d.i. een methode in de praktische opleiding van leerkrachten, waarbij t.b.v. de systematische training van bepaalde vaardigheden, in de onderwijsleersituatie een reductie wordt aangebracht t.a.v. het aantal leerlingen waaraan les gegeven wordt, de duur van de les, en de omvang van de les (naar inhoud en taak van de leerkracht). Veelal worden dergelijke trainingslessen opgenomen d.m.v. een t.v.-camera en vastgelegd op videoband, zodat achteraf feedback naar de leerkracht mogelijk is. In de minicursussen wordt

voor deze feedback gebruik gemaakt van zelfevaluatie aan de hand van videobandmateriaal en met behulp van gedetailleerde vragenlijsten. Minicursussen die betrekking hebben op het leergesprek zijn o.m.: 'Effective questioning in a classroom discussion' (er is een cursus voor leerkrachten bij het basisonderwijs en één voor die bij het voortgezet onderwijs), 'Thought questions in the intermediate grades', 'Divergent thinking'. Indien deze cursussen die in Amerika empirisch op hun bruikbaarheid getoetst zijn, vertaald zouden kunnen worden en voor de Nederlandse situatie bewerkt, zou daarmee o.i. goed en efficiënt bijscholingsmateriaal beschikbaar zijn.

LITERATUUR:

M. D. Gall, *The use of questions in teaching*. In: Review of Educational Research, vol. 40, no. 5. December 1970.

D. W. Allen a.o., *Questioning skills*, Teacher's manual, General Learning Corporation N.Y., 1969.

N. Sanders, *Classroom questions: what kinds?* N.Y. 1966.

E. Amidon en E. Hunter, *Improving teaching, Analyzing verbal interaction in the classroom*, N.Y. 1966.

J. van Bergeijk, *Didactisch handelen, Een terreinverkenning in verband met de praktische scholing van aanstaande leraren*, Wageningen, 1971.

N. A. Flanders, *Analyzing teaching behaviour*, Reading, 1970.

W. R. Borg a.o., *The minicourse, a microteaching approach to teacher education*, Beverly Hills, 1970.