

## ZIJN ER NOG VRAGEN ?

---

Socrates gebruikte de socratische methode, zegt men ons. Hij was een wijs man en dus bootsen leerkrachten hem graag na, want ze willen graag even wijs zijn. Ze stellen dus in de klas ook veel vragen : 9/10 van de vragen die je in de klas hoort, worden gesteld door de leerkracht. Het zgn. onderwijsleergesprek is een veel gebruikte werkvorm : de leerkracht leidt een soort gesprek en is daarbij directief zowel op het niveau van de inhoud als op dat van de procedure. Dat heeft duidelijke voordelen : de leerlingen moeten opletten (en zijn dus rustig, als het goed is); ze moeten meedenken, de zaak is onder controle, verrassingen (zoals moeilijk op te vangen invallen van leerlingen) zijn eerder zeldzaam. De leerlingen zijn ook veel aan het woord, zou je verwachten, maar dat blijkt toch vaak anders te lopen !

Toch is deze manier van communiceren, als we even abstractie maken van onze eigen klasgewoonten, een ongewone toestand. Normaal verwacht men dat wie iets niet weet, het zou vragen aan wie het wèl weet. Ik vraag aan iemand hoe laat het is, hoe het nu met zijn moeder gaat, of hij de klasseraad van gisteren een succes vond, wat isotopie eigenlijk is. In de klas echter vraagt de "wetende" aan de "nog niet wetende". Op deze manier probeert de leerkracht het leer- en denkproces van de leerlingen te leiden, te sturen. Vragen is dus soms een vorm van leiding geven. Tausch 67, 103 constateert overigens dat meer autoritaire leerkrachten gemiddeld 4 x zoveel vragen stellen als meer sociaal geïntegreerde. Een nogal opvallend verschil. Die schoolvragen zijn gewoonlijk niet reversibel, doordat ze zo "sturend", "controllerend" zijn. De leerkracht vraagt niet omdat zij wil weten, maar om de leerling te krijgen waar de leerkracht hem hebben wil. Dit soort vragen kan de leerling niet stellen aan de leerkracht, dat pikt een leerkracht niet (tenzij uitzonderlijk, als grapje).

Sommige vragen zijn wel reversibel, want een leerling kan wel vragen aan een leerkracht : "Mijnheer wat denkt u er nu eigenlijk zelf over ? Wat bedoelt u daar nu precies mee ? Kunt u daar nog eens verder op ingaan ? Waarom denkt u dat het zo is ?". Niet-reversibele vragen zijn gewoon een uiting van autoritair gedrag. Dat strak leidende methoden van lesgeven ook nogal wat pedagogische nadelen hebben, is wel bekend. Tausch 67, 110-117 somt als resultaten ervan op : frequent receptief en reactief gedrag, geringe motivatie, veel innerlijke spanning, frequente frustratiesituaties "lage concentratie", tendens tot verzet en frequente storingen van de les, tendens tot overname van vooroordelen en tot conformistisch denken, belasting van onderwijzers met strak leidend gedrag. Dat is nogal wat.

Natuurlijk zijn wij ook niet gek of doortrapt als we zoveel vragen stellen in de klas. We doen het met didactische bedoelingen. We hopen dat al die vragen de leerstof er beter in zouden hameren. Laat ons daarom even nagaan welke soorten vragen in de klas zoal gesteld worden en wat het effect is dat we ervan mogen verwachten.

We kunnen vragen indelen naar het soort antwoorden dat ze bedoelen uit te lokken. Hiervoor nemen we hier de typologie van Gallagher en Aschner over uit Leidense Werkgroep 80, 554-555. Deze typologie mag dan tamelijk algemeen blijven, ze heeft het grote voordeel op andere systemen dat ze gemakkelijk hanteerbaar is.

Gallagher en Aschner onderscheiden :

1. Cognitieve geheugenvragen : Er wordt gevraagd naar feiten en feitjes die men uit zijn machinaal geheugen oproept. bv. Wat is de grootste stad uit de provincie Zuid-Holland ? Hoe ben je vanmorgen naar school gekomen ? Wie herinnert zich de naam van dit schilderij ?
2. Convergente vragen eisen de analyse en integratie van aanwezige gegevens. Ze zijn vaak voorspelbaar, maar toch meer open dan type 1. Vaak wordt gevraagd om problemen

op te lossen en te redeneren vb. Welk element in de ligging van Europoort verklaart zijn belangrijkheid ? In welk opzicht lijkt dit schilderij op dat ? Waarom zijn de E.E.G.-landen belangrijk ?

3. Divergente vragen doen een beroep op creativiteit en verbeeldingskracht, vragen om nieuwe ideeën te produceren. Bv. Bedenk verschillende manieren om naar school te komen die nog niet uitgevonden zijn. In welk opzicht zouden Argentinië, Brazilië en Chili anders zijn als ze gekoloniseerd waren door Engeland ?

4. Evaluatieve vragen hebben betrekking op oordelen, waarden en keuzen. Bv. Welk vervoermiddel wil jij graag gebruiken om naar school te komen ? Wat vind jij van dit schilderij ? Vind je het mooi ? Wat wil jij graag bezoeken in Argentinië ?

Het zal voor iedereen wel duidelijk zijn dat type 3 en 4, die een beroep doen op divergent en evaluerend denken, uiterst belangrijk zijn bij een evenwichtige vorming. Men zou dus verwachten dat dit soort vragen dan ook zeer vaak gesteld zou worden. Ijdele hoop. Ik onderzocht hierop bij wijze van steekproef twee vragenboekjes voor cursorische lectuur, Delleuse 78 en Van Wallendael 77. Van de 168 genummerde vragen in Delleuse 78 zijn er 2 die ik met wat goede wil divergent (type 3) kan noemen en 7 die ik onder dezelfde voorwaarden evaluatief (type 4) wil noemen. De 159 andere vragen zijn overwegend van het type 2 (convergent). In Van Wallendael 77 telde ik 108 genummerde vragen waarvan 10 misschien evaluatief zijn te noemen en 3 divergent. (Mijn aarzeling berust in de meeste gevallen op het feit dat het karakter van een vraag soms afhangt van de interpretatie die vraagsteller en ondervraagde eraan geven. Een vraag als : "Wordt de ik-figuur (...) passend door zijn kameraden aanvaard, opgenomen ?" Van Wallendael 77 is daar een goed voorbeeld van : de ene leerkracht zal hier verlangen dat de leerling een bepaald, "objectief" antwoord geeft, de andere zal wensen dat de leerling hier een persoonlijk oordeel uitspreekt over het opnemen van mensen in

een groep).

Uit deze steekproef, die waarschijnlijk willekeurig herhaalbaar is (zie ook Griffioen en Damsma 78, 287) blijkt ook weer het gevaar van tekstafhankelijke vragen : de leerlingen worden zozeer aan de hand gehouden door de leerkracht n.a.v. een toevallige tekst, dat ze geen algemeen toepasbare leesmethode leren. Misschien brengen we ze zo wel een soort algemene attitude bij, het besef dat een tekst heel grondig ontleed kan worden, maar ze leren dat waarschijnlijk niet zelfstandig te doen. Waarschijnlijk leren ze er vooral bij hoe je vragen uit boekjes moet beantwoorden. Wie de vragen uit schoolboeken toch wil gebruiken, moet ze eerst maar eens kritisch doorlezen en dan aanvullen met divergente en evaluatieve vragen of nagaan of ze niet anders geformuleerd kunnen worden. Daarnaast rest dan de mogelijkheid om op een andere manier om te gaan springen met de antwoorden op vragen van type 1 en 2 : doorvragend, laten preciseren, antwoorden voor de hele klas ter discussie stellend.

Dat dit soms erg nodig is, kan blijken uit een kritische kijk op het stukje lesprotocol dat op de volgende bladzijde begint. De les werd gegeven door een ervaren leerkracht van een 6e jaar SO. Op de tegenoverliggende bladzijde geeft ik mijn commentaar. (Wie vindt dat deze leerkracht "raar" of "stuntelig" spreekt, moet er wel rekening mee houden dat dit een letterlijke transscriptie van een videoband is en dat zo'n onduidelijke zinsbouw in mondeling taalgebruik heel gewoon is, zoals uit dergelijke protocolen steeds weer blijkt).

De les gaat over de aanhef van "Mei" van H. Gorter. De leerkracht heeft de tekst voorgelezen uit het schoolboek en begint nu met de "bespreking" ervan.

### Lesprotocol

(1) L. : Ehm, dit is de aanvang van een verhalend gedicht, waarvan wij op het ogenblik het verhaal nog niet moeten kennen, ik zal jullie het daarna vertellen. Waarmee opent het ?  
Wat is het begin Wat is dit zo, as je 't samen moet vatten met één woord ? Is het een stukje verhaal of niet ?

(2) ll. : Een beschrijving

(3) L. : Een beschrijving, goed. Waarvan ?

(4) ll. : een lentetafereel ?

(5) L. : Waar ?

(6) ll. : In de stad.

(7) L. : In een stad.

(8) ll. : (onverstaanbaar)

(9) L. : een klein stadje. In welk land denk je ?

(10) ll. : (onverstaanbaar)

(11) L. : In Nederland. Dus, we krijgen als aanvang een beschrijving van een lenteavond in een klein stadje in Nederland. Is dat nu een beschrij-

### Bespreking protocol

(1) L. karakteriseert de tekst heel algemeen.  
Dan volgen vier vragen van type 2, de eerste twee zijn gelijkbetekend, de derde vraagt uitdrukkelijk naar één woord (nl. "stemmingsbeeld", zie (21)).  
De vierde vraag wil de pap in de mond geven door naar het tegendeel te vragen. Waarom stelt L. vier vragen ? Onzekerheid, aarzeling, bedenktijd geven ?

(2)

(3) Echo en goedkeuring. L. keurt zelf goed en af i.p.v. het antwoord de klas in te kaatsen ("Wil er nog iemand iets over zeggen ? Is dit voor iedereen bevredigend ?")  
Vraag type 2, zeer gesloten.

(4) Intonatie ! Zie algemene opmerkingen.

(5) Snel een nieuwe vraag, type 2

(6)

(7) Echo

(8)

(9) Echo, na onverstaanbaar antwoord (i.p.v. "Heeft iedereen hem verstaan ? of "Ik geloof niet dat iedereen je verstaan heeft ". Vraagt door, type 2. "Denk je" moedigt aan om te proberen

(10)

(11) Echo. Vat al het voorgaande zelf samen. Zeer suggestieve vraag, inversie, type 2. Beter : "Wat zou de bedoeling ervan kunnen zijn ?" of

- ving die vooral bedoeld is opdat wij zouden weten hoe het stadje eruit ziet ?
- (12) lln. : (onverstaanbaar).
- (13) L. : Julien ?
- (14) ll. : (Julien) : Nee
- (15) L. : Wat dan wel ?
- (16) ll. (Julien) : de emotie ?
- (17) L. : Goed. De emotie. Een ander woord ? Ik zou liever een ander woord hebben.
- (18) ll. : Het gevoel dat men krijgt ?
- (19) L. : Het gevoel dat men daar krijgt ! Nog iets ? een gewoon woord (?) eigenlijk. Het gaat niet zozeer om hoe die huizen eruit zien enzovoort maar wel wat er daar hangt.
- (20) lln. : De sfeer ?
- (21) L. : De sfeer ! De stemming. We zouden dus kunnen zeggen dat het begint met een stemmingsbeeld. Een stemmingsbeeld van een lenteavond in een oud stadje ergens in Nederland. Wat zijn nu de kernen van dit stemmingsbeeld ?
- (22) (Stilte van 22 seconden)
- "Wat voor effect heeft die beschrijving op jullie ?"
- (12)
- (13) Moedigt een van de leerlingen uit (12) aan om te spreken.
- (14) Minimaal antwoord ! Hij houdt zich blijkbaar maar gedekt.
- (15) Moet wel doorvragen (cfr. 11), gevolg van inversievraag). De vraag is objectief onduidelijk, er wordt ook maar ongeveer begrepen (Zie 16).
- (16) Onduidelijk antwoord.
- (17) Echo. Keurt meteen toch goed, maar wil een ander woord. (type 2). Waarom eigenlijk ? L. hengt naar het woord (staat waarschijnlijk in de voorbereiding of in het boek).
- (18) Gewoon een synoniem voor (16)
- (19) Echo. Hét woord ? Daarvoor wil L. alles doen, tot in het koddige toe !
- (20) Hét woord !
- (21) Echo en synoniem. Dit synoniem wordt nu verder gebruikt. Synthese door L. Nieuw thema, vraag type 2.
- (22) Zeer lange pauze voor dit vraagtype ! De lln. weten waarschijnlijk van geen kanten wat L. bedoelt

- met "kernen van een stemmingsbeeld".
- (23) L. : "Ik wil dat dit lied klinkt als het gefluit dat ik vaak hoorde voor een zomernacht in een oud stadje langs de watergracht". Hoe (?) stelt hij eigenlijk, zijn beeld ? Namelijk Els ?
- (24) ll. (Els) : Hij, hij wil dat eh dat het 't zelfde is als 't gefluit dat hij altijd hoort.
- (25) L. : Het gefluit dat hij hoort, het gefluit op een zomeravond, een oud stadje, nog iets ?
- (26) ll. : De watergracht ?
- (27) L. : De watergracht ! Eh, waarom eigenlijk ? Wat is voor ons zo speciaal aan die watergracht ? Hoe werkt dat op onze verbeelding, op onze verbeelding dan ?
- (28) ll. Zeer poëtisch, dan ziet ge...
- (29) L., Ja...
- (30) ll. : het beeld direct....
- (31) L. : Ja, en eh aan welk land doet je dat dan... ?
- (32) ll. : Direct aan Nederland.
- (23) Stukje voorgelezen : verband met vraag ? Vraag zelf is ook onduidelijk
- (24) Onduidelijk antwoord.
- (25) Toch goedgekeurd, meteen met eigen aanvullingen, zomeravond, een oud stadje (Vraagtype 2) (Leerkrachten horen vaak antwoorden wat ze willen horen, blijkt weer).
- (26)
- (27) Echo, goedkeuring - nieuwe vragen. Type 3 : het lijkt alsof er ruimte is voor eigen verbeelding en beleving van lln. Maar in (33) blijkt dat het heel convergent en gesloten bedoeld was !
- (28) Ll. gaat er persoonlijk op in.
- (29) L. moedigt dat nog aan.
- (30) Ll. gaat persoonlijk door.
- (31) Zeer toegestiptste vraag, type 3.
- (32) Het "verwachte" antwoord, maar het is zeer de vraag wat er zou gebeurd zijn als een leerling vanuit een persoonlijke ervaring begonnen was over een andere plaats (Brugge, Bourgogne, Denemarken....) !

- (33) L. : Direct aan Nederland ! Voor ons, Nederland is eigenlijk een land met oude stadjes met een watergracht. Dus eh, dat is direct te verplaatsen in de eigen natuur, in de eigen streek , "De watergracht".
- (33) Echo, generalisering. Zo komt L. waar ze zijn wilde: Gortner heeft het over zijn eigen omgeving.



### Nog enkele algemene bedenkingen bij het lesprotocol

1. Het feit dat de les op videoband opgenomen werd, heeft leerkracht en leerlingen waarschijnlijk beïnvloed. De leerkracht doet bijzonder haar best om veel vragen te stellen, om door de kijkers gunstig beoordeeld te worden (actieve methode !). Ze weet dat verwacht wordt dat de leerlingen alles zeggen en niet zij.
2. Er zitten twee delen in de les : van (1) tot (21) wil zij de lln. laten inzien dat Gorthier een stemmingsbeeld geeft; van (21) tot (33) wil zij doen inzien dat Gorthier zijn beeld in zijn eigen omgeving situeert. Het eerste stuk is dan wel zeer deductief; ze begint de les met een zeer algemeen begrip, dat veel later had kunnen komen als synthese.
3. De meeste vragen zijn van het type 2. De enige vragen van type 3 (27) en (31) blijken dan achteraf toch maar één juist antwoord te hebben. Dat is bij een literatuurles toch een vreemde zaak.
4. De leerkracht wil overigens helemaal naar bepaalde woorden toe, begripsvorming is er niet veel bij.
5. De leerkracht gedraagt zich zeer aanmoedigend en positief, lijkt het oppervlakkig : ze keurt alle antwoorden goed. In feite blijkt bij nader toezien dat ze ja zegt, maar nee denkt : ze gaat niet echt in op de antwoorden van de leerlingen en volgt haar eigen gedachten.
6. Doordat de leerkracht alle antwoorden echo't (9 x 33 interventies van L. en lln. samen !) maakt ze zichzelf tot onontkoombaar centrum van het groepsgebeuren. Dit is één van de redenen waarom de leerlingen zo onduidelijk praten : ze spreken niet tot elkaar, als de leerkracht het verstaan heeft, is dat voldoende. Een antwoord is overigens pas een echt antwoord als zij het herhaald heeft. De leerkracht als geluidsinstallatie.

7. Een andere reden van het gemurmel is waarschijnlijk dat de lln. in hun schoolcarrière een aantal trucs ontwikkelen om zich bij het antwoorden af te schermen : zacht spreken, de typische vraagachtige intonatie (zie bv. (4), (16), (20), (26) : je kunt zo'n voorzichtig antwoord nog steeds terugnemen.), hele korte minimale antwoorden (bv. (14) !). Onzekerheid en angst voor het oordeel van de leerkracht die blijkbaar als rechter wordt ervaren, niet als helper !

8. Op geen enkel ogenblik heeft men het gevoel dat de leerlingen bezig zijn met iets wat voor hen echt een probleem is.

#### Maar hoe dan wel ?

Het onderwijsleergesprek is een nogal twijfelachtige werkvorm omdat het een onnatuurlijke vorm van communicatie is. Het is zonder meer af te wijzen als alleen cognitieve geheugenvragen en convergente vragen voorkomen, omdat het dan zo produktgericht is dat het in mijn ogen geen zinvolle groei meer toe laat. Het is redelijk aanvaardbaar als er ook ruimschoots divergente en evaluatieve vragen in voorkomen. Overigens zijn de voordelen van de werkvorm, zoals ik die in het begin van dit artikel aanstipte, ook niet te verwaarlozen en daarom biedt hij misschien aan jonge leerkrachten een veilige start in de klas. Van daaruit kunnen ze dan geleidelijk de klas steeds meer op eigen benen laten staan, naar mate ze zichzelf veiliger gaan voelen en meer vaardigheid verwerven in het begeleiden van het groeps- en leerproces. Dan kan hij of zij evolueren in de richting van meer leerlinggericht werk : klassegereprek of groeps- werk bv. Een onderwijsleergesprek kan daarvoor overigens ook later nog een goede inleiding zijn. Vergeten we ook niet dat veel voor beide partijen frustrerende onderwijsleergesprekken kunnen vervangen worden door een uiteenzetting door de leerkracht. Er is niets tegen doceren, als het op zijn tijd gebeurt !

Als de leerkracht dan toch vragen stelt, lijken die mij dus aan de volgende voorwaarden te moeten beantwoorden ;

1. Er moet voldoende variatie in de soorten vragen zijn.
2. De leerkracht moet liefst zelf het antwoord op haar vraag niet weten (bv. "Waar doet die beschrijving jou aan denken ? en niet "Waar doet ze de lezer aan denken ?") Dit impliceert dus dat men primair geïnteresseerd is in het denken en voelen van de leerlingen en dat men de antwoorden au sérieux zal nemen.
3. De vragen moeten reversibel zijn.
4. De vragen moeten de leerlingen helpen hun eigen denken te verhelderen.
5. De gestelde problemen moeten voor de leerlingen echte problemen zijn.

En wat betreft de antwoorden :

1. Elk antwoord moet au sérieux genomen, d.w.z. echt gehoord worden.
2. Antwoorden kunnen meestal terug de klas in gekaatst worden. ("Is iedereen het daarmee eens ?", "Zijn daar andere meningen over mogelijk ?")

Maar nu zijn we al een heel eind weg van de klassieke schoolmeesters- of juffrouwenvragen ! Essentieel is immers de basishouding die de leerkracht aanneemt tegenover haar leerlingen : het moet er een zijn van echt respect, van dialogische gelijkheid. Anders blijft het bij wat oppervlakkige techniekjes.

Roger Roger.

## Bibliografie

Griffioen en Damsma 78 : Jan Griffioen en Harm Damsma : "Zeggen-schap". Wolters-Noordhoff, Groningen 1978.

Leidse Werkgroep 80 : Leidse Werkgroep Moedertaaldidactiek : "Moedertaaldidactiek". Dick Coutinho, Muiderberg 1980.

Tausch 67 : Reinhard en Anne-Marie Tausch : "Psychologie van opvoeding en onderwijs". Van Loghum Slaterus, Arnhem, 1967.  
(een uitstekend voorbeeld van onmiddellijk praktisch bruikbaar wetenschappelijk werk ! Op dit ogenblik is in de handel de 5e druk van 1980. De prijs bedraagt helaas 780 fr. Voor België : Kluwer, Deurne-Antwerpen)

Delleuse 78 : Marie Delleuse : "Omtrent Het stenen bruidsbed van Harry Mulisch", Manteu, Brussel & Amsterdam, 1978, 51 blz., 95 fr.

Van Wallendaël 77 : Tuur Van Wallendaël : "Omtrent Het behouden huis van Willem Frederik Hermans". Manteau, Brussel en Den Haag 1977, tweede druk, 36 blz., 95 fr.

(deze beide boekjes die ik hierboven bekritiseer, zijn zeker niet van de slechtste in hun soort. De vragen zijn bv. niet suggestief, niet literair-technisch vakidioot en doorgaans begrijpelijk. Dat is al meer dan men vaak over schoolboekjesvragen zeggen kan !).