

Staat vragen wel zo vrij ?

"En ik kan je voorspellen dat wanneer ze een lesopdracht over de vier seizoenen zouden krijgen, ze de les beginnen met een vraag als : 'En in welk seizoen zijn we nu, beste kinderen ?' ", zo verzochtte enige tijd terug een leerkracht psycho-pedagogiek met wie ik net een praktijkronde had gedaan, me op enigszins vermoeide toon toe, doelend op de studenten-onderwijzers en -onderwijzeressen- inspe die hij onder zijn hoede had.

Ik knikte toen instemmend en vatte wel vaag de reden van de onvrede die mijn oudere en meer ervaren collega-pedagoog tot uiting bracht maar kon toch nog niet de hele achtergrond ervan overzien. Uiteraard, zo begreep ik, ontlokt het je als begeleider van aspirant-leerkrachten wel af en toe eens een zucht wanneer je zo vaak opnieuw je studenten in hun worsteling met het aanbrengen van leerstof ziet terugvallen op het alomgekende leerkrachtengedrag dat bestaat in het stellen van vragen, het repliceren op antwoorden van leerlingen en het stellen van een nieuwe vraag, enz. (1). Allicht ga je dan eens uitkijken naar een aanpak die je nog niet gezien hebt.

Maar wat zou er op zich verkeerd zijn aan het stellen van vragen als strategie om op een didactische wijze leerlingen iets bij te brengen en te leiden naar het doel dat je voorop stelt ? Afgaand op de meeste lesrealisaties die ik meemaak en tot nu toe meegemaakt heb, moet dat wellicht een eerder erg ongewone en bevreemdende vraag zijn, want als er nu iets is dat ontegensprekelijk in de lijn der verwachtingen blijkt te liggen omtrent het 'normale' gedrag van leerkrachten in de klas, dan zal het wel het stellen van vragen aan de leerlingen zijn. Overigens stel ik bij mezelf in mijn eigen lespraktijk met studenten herhaaldelijk vast dat ikzelf ook aan die regel lijkt te beantwoorden en dat ik -als vanzelfsprekend- door het stellen van vragen richting geef aan de besprekingen die ik leid.

De geprivilegieerde positie van het stellen van vragen in pedagogische handboeken en traditionele didactische literatuur.

In de didactische literatuur blijkt men het stellen van vragen zelf ook niet in vraag te stellen, maar richt men zich vooral op welke vragen stellen en op hoe vragen stellen opdat deze techniek vruchten zou afwerpen. Het stellen van vragen zelf (vooral dan van denkvragen liefst) wordt verantwoord door te verwijzen naar het stimulerend karakter ervan op de denk- en spreekactiviteit van de leerlingen en wordt aangewezen als een middel om het activiteits- en zelfwerkzaamheidsprincipe te realise-

ren, om de leerlingen op inzichtelijke weg zelf de oplossing voor de didactische probleemstelling te laten vinden (de weg der kleinst mogelijke suggestie, het heuristisch principe) en om - door het leren luisteren naar elkaar - de sociale interactie tussen de leerlingen (socialisatie-principe) te bevorderen. Als voorloper en grootmeester in deze heuristische aanpak wordt vaak naar Socrates verwezen (vandaar : de socratische methode) al is men het over de waarde van dat illustere voorbeeld helemaal niet eens (2). Weliswaar wordt door sommigen gewezen op het gevaar te vervallen in een 'muizenvalinductie' waarmee bedoeld wordt op dat soort lesverloop waarin de leerkracht door een 'spervuur' van feitenvragen de leerlingen precies en alleen datgene laat zeggen wat hij zelf in het achterhoofd heeft (verre van de leerlingen tot zelfstandig denken of tot onbevangen meningsuiting aan te zetten), maar als belangrijkste kapstok voor het ophangen van het heuristische leergesprek of van het de vrije gevoels- en meningsuiting centraal stellende kringgesprek, staat het stellen van vragen toch wel buiten kijf.

Een dissidente stem.

Een wanklank in dit overigens op het eerste gehoor toch nog erg eensgezind klinkende pedagogische koor, krijgt men evenwel te horen van ene heer DILLON (School of Education, University of California, Los Angeles, Riverside) die, in een van langsom omvangrijker wordende lijst van publicaties in diverse angelsaksische tijdschriften, op een soms polemische wijze van leer trekt tegen de geprivilegieerde positie die het stellen van vragen als gesprekstechniek met leerlingen lijkt in te nemen. Vooreerst blijkt uit een overzicht van de voorhanden zijnde procesproduktstudies helemaal niet dat vragen stellen door de leerkracht het denken van de leerlingen zou bevorderen, aldus DILLON. Ook is geen bewijsmateriaal terug te vinden voor de stelling dat vragen van de leerkracht de spreekactiviteit van de leerlingen zou bevorderen tijdens gespreksmomenten in de klas, eerder in tegendeel (3). In verband met dat laatste haalt DILLON eigen onderzoek aan waarin hij tot de bevinding komt dat na vragen van de leerkracht de gespreksbijdragen van de leerlingen (uitgemeten in aantal seconden) drastisch verminderen in vergelijking met niet-vragende tussenkomsten van de leerkracht (4).

Vervolgens haalt DILLON zijn inspiratie voor de duiding van zijn bevindingen uit multidisciplinair onderzoek naar het stellen van vragen. En wat blijkt ? Dat de onderwijskunde zowat het enige sociaalwetenschappelijke terrein is waarbinnen zich de opvatting gevestigd heeft dat het stellen van vragen het denken en het spreken bij de onderzochte zou stimuleren. Alle overige terreinen huldigen

de tegenovergestelde opvatting zoals moge blijken uit diverse richtlijnen en handleidingen (al of niet gebaseerd op wetenschappelijk onderzoek terzake) op gebieden als de advocaten- en de politiepraktijk en de psychologische hulpverlening. Op de eerste twee van voornoemde terreinen beoefent men zeer zeker de praktijk van het stellen van vragen, maar dan precies met het doel dat de ondervraagde datgene zou zeggen wat de ondervrager wil horen, zeker niet met het doel dat de ondervraagde zou komen tot een vrije gevoels- en meningsuiting, laat staan tot een kritisch en zelfstandig denken. De relatie die in deze twee contexten de ondervrager met de ondervraagde wil opbouwen en bewaard zien is er een van "bovengeplaatste" tot "ondergeplaatste", een waarin de ondervrager het handelen en het denken van de ondervraagde controleert in plaats van te stimuleren. Het stellen van vragen is in dat opzicht zeker een kwestie van eenrichtingsverkeer ("Ik ben hier degene die de vragen stelt, meneer !") en is zowel een uiting als een bewerkstelliger van een uitgesproken autoritaire relatie. In de hulpverleningscontext poogt de therapeut doorgaans een heel andere relatie op te bouwen met de cliënt en gaat men bijgevolg het stellen van vragen door de therapeut ten zeerste afraden om - wat de gesprekstechnische kant betreft - veel meer aandacht te schenken aan bv. het samenvatten en parafraseren van de spreekuitingen van de cliënt (5). Het is vanuit die laatste hoek dat bijvoorbeeld CORDONS afwijzing van het stellen van vragen (hij noemt het één van de twaalf struikelblokken in de communicatie) begrepen kan worden (6). Tot zover de argumentatie van DILLON, die er verder nog op wijst dat ook in de schoolse context het stellen van vragen in feite het privilege is van één partij, nl. de leerkracht. Weliswaar komen in schoolse conversaties ook wel sporadisch vragen van leerlingen aan bod, maar uit onderzoek blijkt dan weeral dat de leerkracht die vragen doorgaans erg "handig" pareert met een tegenvraag, wat als onmiddellijk effect heeft dat de oude "posities" terug hersteld zijn (4). En met die laatste uitdrukking wordt dan terug verwezen naar de relationele betekenis van het stellen van vragen.

Die relationele betekenis blijkt inderdaad zowat de kern van DILLONS argumentatie uit te maken. De slotsom van die argumentatie zouden we als volgt kunnen samenvatten : Daar waar de onderwijskundig-didactische theorievorming het stellen van vragen door de leerkracht aan de leerlingen legitimeert door te verwijzen naar een verondersteld stimulerend effect op het spreken en het denken van de leerlingen, berust het daadwerkelijk veelvuldig gebruik van het stellen van vragen door de leerkracht op de controle die de techniek hem/haar verschaft over de leerlingen en meer bepaald over het verloop van de interactie. Ook in de klas kan het stellen van vragen (door de leerkracht) m.a.w. beschouwd worden als een uiting én bewerkstelliger van een "autoritaire" relatie tussen leerkracht en leerlingen. Aldus DILLON.

Het stellen van vragen bij sociale conversaties.

Om zijn argumentatie kracht bij te zetten, maakt DILLON nog de vergelijking met het gewone sociale verkeer. Een van de aspecten die doorgaans komt kijken bij het stellen van vragen in het gewone sociale verkeer tussen vrienden, kennissen, collega's of mensen die elkaar voor het eerst zien is dat men vragen slechts met enige schroom stelt en zich vaak bij voorbaat gaat excuseren. Dat mag erop wijzen dat de vraagsteller geassocieerd wordt met een bepaalde machtspositie. Bezit men daarentegen tegenover de aangesprokene niet zo'n machtspositie dan wordt vragenstellen "onbehoorlijk". Vandaar die excuses vooraf. Ofwel stelt men een voortdurende onderlinge wisseling van posities vast. Na een antwoord verkregen te hebben op zijn vraag, gaat de oorspronkelijke vraagsteller zelf ook iets prijsgeven (van een opinie, mening, bezorgdheid, enz.), iets meedelen dus waarin de aangesprokene a.h.w. een legitimatie van de vraag kan vinden en waarop hij dan weer hetzij weer een mededeling kan doen, hetzij zelf ook een vraag kan stellen. Dat laatste patroon kan men bijvoorbeeld observeren bij vrienden, goede kennissen of collega's die bij elkaar bv. belangstellend informeren naar het voorbije weekend, een vakantietrip, enz. Het zou dus niet zomaar het stellen van een vraag zijn dat geassocieerd wordt met een -terecht of onterecht-toegeëigende machtspositie, maar vooral de wijze waarop het gebeurt en het feit dat een reeks vragen gesteld wordt.

Mensen blijken m.a.w. erg gevoelig te zijn voor de relationele bijbetekenis die het krijgen van vragen kan hebben, schatten die gevoeligheid ook bij de anderen in en gaan wanneer zij in de context van sociale conversatie iemand een vraag stellen, die vraag op de een of andere manier inkleden, a.h.w. om mee te delen dat het niet de bedoeling is de aangesprokene te 'controleren' of vanuit een 'boven'-positie te benaderen. (Die laatste zin is een duiding van onzentwege.) Maar van dat alles vind je niets terug in een schoolcontext. Daar speelt de leerkracht na het verkregen hebben van een antwoord, de bal steeds terug in het andere kamp, door een nieuwe vraag te stellen, of door een wedervraag te stellen. In die zin handhaaft hij dus stelselmatig een 'boven'-positie. Overigens is niet alleen de manier waarop volwassenen met kinderen in een schoolse context praten, afwijkend van de gewone sociale conversatie, zo merkt DILLON op. In het algemeen praten volwassenen op een erg afwijkende manier met kinderen, nl. door veelvuldig gebruikt te maken van het stellen van vragen. Let er maar eens op hoe volwassenen je kinderen aanspreken als je ze ergens mee naartoe neemt, zo zegt hij. Men hoort dan : "En wat is jouw naam ? En

ga jij al naar school ? En in welk leerjaar zit je al ? En heb je een goede juf ? Heb je veel vriendjes daar ? enz." Zo praten volwassenen nooit met elkaar. Kinderen reageren op dat soort benadering dan ook erg 'normaal', d.w.z. met heel erg korte antwoorden ("Annick. Ja. Tweede. Ja. Ja."), terwijl ze anders (bv. onder elkaar) wel tot hele 'vertelementen' in staat blijken te zijn (4).

Dat gegeven - en dit is dan weer een interpretatie van onze kant - zou erop kunnen wijzen dat de zgn. 'typisch schoolse' spreekstijl die leerkrachten t.a.v. hun leerlingen blijken te hanteren, toch weer niet zo typisch schools is. M.a.w. de regel waaraan leerkrachten in scholen lijken te beantwoorden wanneer zij hun spreken met leerlingen vooral vorm geven door het stellen van vragen, zou wel eens vervat kunnen liggen in een veel bredere cultuurregel i.v.m. de omgang van volwassenen met kinderen in het algemeen.

Wel echte vragen.

"Maar bent u dan tegen de Sokratische methode ?" is een reactie waarmee DILLON n.a.v. zijn betoog geconfronteerd wordt. Neen, luidt zijn stellige antwoord, op voorwaarde dan dat je het op een onvervalste manier doet, d.w.z. dat je als leerkracht vertrekt van vragen die voortspruiten uit je eigen verwondering tegenover iets, van echte vragen dus, 'perplexive questions' zoals DILLON ze noemt, m.a.w. vragen die ook voor jezelf 'onderzoeksvragen' zijn. Die vragen uiten waar je zelf mee zit, lijkt DILLON heel erg zinvol, ook in de klas en wel omdat je daarmee model staat voor de leerlingen om zichzelf vragen te leren stellen. Het zijn immers precies de vragen die je jezelf stelt, uit verwondering voor iets waarmee je geconfronteerd wordt, die je eigen denken (kritisch denken) stimuleren, niet de vragen die een ondervrager op je afvuurt. De conclusie lijkt dan ook voor de hand te liggen : Wat we i.v.m. vragen stellen op school vooral zouden moeten proberen te doen, is onze leerlingen te leren zelf eigen onderzoeksvragen te stellen. En hiermee zit DILLON dan terug op de golf-lengte van een ideaal van de Nieuwe Schoolbeweging, zoals dat o.m. door DEWEY werd geformuleerd.

Suggesties voor een nieuwe aanpak.

DILLON doet ook suggesties voor een alternatieve aanpak. Twee elementen zijn al aan bod gekomen :

1. I.p.v. 'didactische' vragen te stellen, geef, voor zover je vragen stelt, vooral uiting aan vragen die voortkomen uit je eigen verwondering voor iets ;

2. Moedig vooral je leerlingen aan zelf zulke vragen te stellen en neem zoveel mogelijk die vragen als uitgangspunt voor het vormingsproces dat je opzet ;
Een derde suggestie luidt :
3. Wil je tijdens gespreksmomenten in de klas bij je leerlingen het spreken en het al sprekend creatief denken bevorderen, vervang dan je vragen (als gesprekstechniek) door alternatieve niet-vragende tussenkomsten zoals :
 - een mededelende uiting van je eigen gedachtengang, mening, enz.
 - een parafraseren van de bijdragen van één of meer leerlingen waarin je datgene wat je erin gehoord hebt aan bedoelingen zelf nog eens verwoordt,
 - uitdrukkingen van verwondering over iets,
 - aanmoedigingen en uitnodigingen om verder te gaan of nader te verklaren ("Ga verder, Licht eens toe wat je bedoelt, enz.")
 - het aansporen van een leerling die in de war geraakt, of zijn gedachten niet klaar kan formuleren, om de moeilijkheid zelf onder de vorm van een vraag te formuleren,
 - het aanmoedigen van de klas om zelf vragen te stellen aan elkaar, bv. om meer duidelijkheid te krijgen omtrent wat een medeleerling bedoelt.

Gaat het niet om een meningsvormend of een probleemoplossend gespreksmoment maar om een vorm van inoefenen van een brok leerstof d.m.v. mondelinge herhaling of 'overhoring' dan stelt DILLON voor het stellen van vragen door de leerkracht te vervangen door een opdracht aan de leerlingen (vooraf gegeven) om i.v.m. dat leerstof-geheel zelf ('overhorings')vragen op te stellen samen met het vermoedelijke antwoord, waarna in de klas een bespreking kan gehouden worden van de vraag-en-antwoord-eenheden met vooral de nadruk op de kwaliteit van de vraag als middel om zich een bepaald leerstofgeheel (een tekst of uiteenzetting, een gedachtengang of theorie) eigen te maken.

Enkele bedenkingen.

DILLON stelt een aantrekkelijk programma voor, vooral voor wie al een poos op zoek is naar concrete suggesties om zijn werken met leerlingen een andere vorm te geven en daarbij ontevreden is met het zich als het ware van zelf herhalende stramien van vragen stellen wat zich vaak als enig alternatief voor een vierkant doceren lijkt te presenteren. Het sluit - voor wat betreft gespreksmomenten die op probleemoplossing of op meningsvorming gericht zijn - bovendien erg goed aan bij dat andere erg aantrekkelijke programma, dat in onze contreien al heel wat furore gemaakt heeft, nl. dat van GORDON (cfr. de "ik-boodschappen", het "actief luisteren") (8).

Ook voor wie zoekt naar concrete middelen om zijn ideaal van een meer democratische en demokratiserende omgang met leerlingen effectief gestalte te geven, kan al enig houvast vinden in DILLONs suggesties. Het is dan ook daarom dat we m.b.t. de functie die DILLON bij het vragen stellen meent te kunnen onderscheiden, zelf de term "relationele betekenis" plaatsen daar waar hijzelf enkel spreekt van "controlefunctie".

En hier komt dan onze belangrijkste kritische bedenking bij de analyse die DILLON maakt. Hoewel op het eerste zicht erg revolutionair - hij valt, en zoals we reeds schreven op een soms vrij polemische wijze, een door velen onderhand al als onderwijskundig heilig huisje ervaren element aan - toch blijft DILLON met zijn analyse opereren binnen een - zeker in Amerika - erg traditioneel onderwijskundig kader. Tegen een ondoordacht of verkeerd gebruik van een algemeen erkende, belangrijke onderwijsvaardigheid, presenteert hij een stel alternatieve vaardigheden. Maar het blijven niettemin vaardigheden, technieken waaraan hij een algemene geldigheid toekent. Net als GORDON meent hij een bepaald effect te kunnen garanderen aan de gebruiker van die technieken.

Wat hij bovendien eerder vaag laat, is dat de term "controlefunctie" betekent dat menige vorm van vragen stellen als effect heeft dat de uitingen van leerlingen eerder geremd worden, maar dat dat niet meteen betekent dat zoiets ook tot de opzet en de bedoelingen van de leerkracht in kwestie behoort. Ik meen dat het voor leerkrachten wel belangrijk kan zijn om dat onderscheid te maken. Vandaar ook dat ik bij de inleiding op dit artikel sprak van een "regel" waaraan wij lijken te beantwoorden als we als leerkrachten - meestal met de bedoeling leerlingen actief bij de leerstofopbouw te betrekken - als vanzelfsprekend onze leerlingen vragen gaan stellen, die in wezen inderdaad erg onechte vragen zijn. Die "regel" (een term die ik uit een systeemtheoretische analyse betrek) (9) zou vermoedelijk nog niet eens typisch schools zijn ook, maar te maken hebben met een meer algemene cultuurregel die in onze (Westerse ?) maatschappij de omgang tussen volwassenen en kinderen "regelt". Vermoedelijk heeft ons leerkrachtengedrag in dit verband inderdaad wel minder te maken met een reeks weloverwogen beslissingen als met een handelen naar een "vanzelfsprekendheid". Met dat alles bouw ik natuurlijk slechts een hypothese op, maar een die m.i. toch wel belangrijk is, niet alleen vanuit theoretisch oogpunt, maar vooral ook pragmatisch. Analyses van het onderwijsproces hebben nl. maar al te dikwijls als (al of niet bedoelde) bijbetekenis dat leerkrachten zwaar beschuldigend met de vinger worden gewezen omdat ze hun leerlingen zo onheus zouden behandelen. Als er inderdaad zoiets zou zijn als een impliciete regel dan is het meteen ook duidelijk dat bij een bepaalde gang van zaken er geen

sprake is van een fout of schuld van één bepaalde partij. We menen dat het interessant is om die mogelijkheid expliciet in een analyse op te nemen.

Onderwijzen = contexten scheppen.

Maar we keren terug naar de algemeengeldigheid die DILLON bij zijn analyse insluit. Dat houdt in dat hij zich in feite weinig bekommert om de context, de specifieke omstandigheden waarbinnen het vragen stellen door de leerkracht aan de leerling(en) zich afspeelt.

Laten we uitgaan van zijn algemene vaststelling dat (vooral opeenvolgende reeksen van) mondeling gestelde vragen de denk- en spreekruimte van de aangesprokene inperken. In welke gevallen zou zoiets inderdaad eventueel contraproductief zijn, in deze zin dat het je belemmert te bereiken wat je als leerkracht met je leerlingen voorhebt?

We begeven ons nu vooralsnog op het terrein van de hypothesen, gezien procesproductstudies die het proces van leren in gesprek (met meer of minder mondelinge vragen door de leerkracht) relateren aan eigenlijke leerresultaten nog onvoldoende toereikend zijn (in aantal en in kwaliteit) om reeds zekere conclusies te kunnen trekken. De studies waarop DILLON zich beroept om aan te tonen dat vragen eerder remmend werken op de spreekuitingen van leerlingen, maken alleen maar analyses van hoe de leerlingen reageren in de les, niet van wat ze uiteindelijk verworven blijken te hebben.

Het lijkt dan ook erg boeiend te zijn om verder te experimenteren. En misschien vinden andere onderwijzers samen met mij in deze voorlopige stand van zaken een interessante uitdaging om eens wat variaties qua vragenstellende vs. niet- (of minder) vragenstellende aanpak uit te proberen. Maar om zoveel mogelijk nut te halen uit dergelijke experimenteren is het misschien wel nuttig om een aantal 'onderzoeksvragen' (die voor mij dus echte vragen zijn die voortspruiten uit een voorlopig nog-niet-weten) in rekening te brengen.

Enkele van die onderzoeksvragen zijn !

- 1) Hebben dezelfde vragen op dezelfde wijze en na dezelfde inleiding gesteld ook hetzelfde effect in verschillende klassen? Zoiets, waarin bestaan dan de verschillen qua effect op de leerlingen? En kunnen die verschillen gerelateerd worden aan bepaalde verschillen in kenmerken van de klasgroepen en zoja, welke?
- 2) Hebben qua inhoud analoge vragen ook eenzelfde effect wanneer de leerkracht ze stelt
 - (a) vanaf het onmiddellijke begin van de les, d.w.z. een vraag als "lesopener gebruikt" en dan de leerstof stapsgewijs tot aan een bepaalde conclusie opbouwt aan de hand van vragen die elkaar logisch opvolgen in vergelijking met de werkwijze waarbij

- de vragen pas komen
- (b) nadat aan de leerlingen eerst een uiteenzetting is gegeven omtrent bedoeling en verloop van de activiteit die gaat komen ?
- 3) Hebben qua inhoud analoge vragen ook eenzelfde effect wanneer ze gesteld worden aan
- (a) een leerling in het kader van een individuele begeleiding bij het verkrijgen van inzicht in bepaalde leerinhouden,
- (b) een leerling in het kader van een klassikale foutenanalyse,
- (c) de gehele klas, met de bedoeling een bepaald inzicht door een leerling te laten verwoorden of zoveel mogelijk verschillende meningen in het midden te brengen ?
- 4) Maakt het een verschil uit of je de vragen aan de hand waarvan je een leerstofgeheel wil opbouwen en structureren
- (a) één voor één stelt of ze
- (b) vooraf op een rijtje zet ?
- 5) Maakt het een verschil voor de mate waarin leerlingen met hun mening naar buiten treden of je
- (a) begint met een vraag in het midden te werpen, dan wel of je
- (b) het gesprek introduceert met een eigen getuigenis, beleving, enz. ?
- 6) Is er een verband tussen het effect van vragen als leidraad voor een leergesprek en de mate waarin de leerlingen de vragen percipiëren als handvaten voor het zelf kunnen leggen van verbanden tussen gegevens waarmee ze geconfronteerd worden ?

Een van de hypothesen die achter deze onderzoeksvragen steken, is dat je als leerkracht voortdurend opereert binnen en bezig bent mee vorm te geven aan een relationele context en dat afhankelijk van de spanning die een bepaalde relationele context oproept, het effect van wat je t.a.v. een of meer leerlingen doet, geheel anders kan zijn. We kunnen ons dit vermoedelijk het best indenken als we ons voorstellen welke verschillende indrukken een vraag van een leerling op ons (leerkrachten) kan laten. Een vraag van een leerling kan overkomen als een blijk van welgemeende interesse, maar in andere gevallen ook als een poging de situatie naar zijn hand te zetten (door mij voor schut te zetten, door de hilariteit van de klas op te wekken, enz.) of als een uiting van betweterij. Een leerlingvraag kan in bepaalde gevallen zelfs de indruk wekken dat de leerling in kwestie alleen maar uiting geeft aan zijn niet-motivatie of louter aan het proberen is zijn medeleerlingen een voetje voor te zijn of vooral uit is op de sympathie van de leerkracht. Het gaat hier uiteraard alleen maar om indrukken die we krijgen, om effecten die we op onszelf vaststellen. Die indrukken zeggen natuurlijk in feite nog niets over de bedoelingen van de leerling. Maar wat die indrukken wel zeggen, is

dat hoe dan ook een "relationele context" geschapen wordt, of beter, dat zo'n leerlingvraag de bestaande relationele context waarbinnen leerkracht en leerlingen samen aan het werken zijn, beïnvloedt, meebepaalt, eventueel verandert. Wat iemand zegt en doet, heeft m.a.w. niet alleen een inhoudelijk aspect maar ook een relationeel aspect. Het definieert mee de relatie tussen alle betrokkenen en kleurt bovendien ook al de relationele betekenis die volgende acties zullen krijgen. (In situaties waarin we gewend zijn dat mensen proberen de zaak naar hun hand te zetten, zullen we niet licht een vraag als blijk van interesse opvatten.) In die zin zijn we geneigd te spreken van een opereren binnen en een scheppen van een relationele context. En we kunnen ons dan ook voorstellen dat omgekeerd, ook mijn gedrag als leerkracht (waaronder mijn vragenstellen) diverse relationele betekenissen oproept bij de leerlingen.

Een andere hypothese is dat de variabelen "mate en wijze van georiënteerd zijn op de inhoud/het thema van het gesprek" en "de mate en wijze waarop zicht verkregen wordt op het door de leerkracht beoogde 'eindproduct' en op de globaal geplande strategie" voor de leerlingen wel eens minstens even belangrijke variabelen zouden kunnen zijn als de variabele "vraag of niet-vragende tussenkomst" door de leerkracht als het gaat om de kwantiteit en de kwaliteit van de bijdragen van de leerlingen aan een leergericht gesprek.

De vraag is hier m.a.w. in welke mate leerkracht en leerlingen gelijklopende percepties hebben m.b.t. het leerproces dat aan de gang is, welke tussenkomsten van de leerkracht die percepties kunnen beïnvloeden en hoe belangrijk die percepties over het leren zijn voor het leren. En mogelijks is de mate waarin leerlingen en leerkracht een gelijklopende werkelijkheidsordening hanteren m.b.t. hun onderlinge interactie een belangrijker variabele dan de preciese technieken op zich die door de leerkracht worden toegepast.

Tenslotte is het voor mij helemaal nog een vraag of er toch niet bepaalde vragen zijn die door leerlingen wel als een 'denkopdracht' worden gepercipieerd en zo ja, welke factoren dan meebepalen of leerlingen een vraag percipiëren als een stimulans tot denken en spreken dan wel als middel van de leerkracht, om het gesprek onder controle te houden?

Slot.

Studies en artikelen als die van DILLON hebben als positief effect dat ze de knuppel in het hoenderhok gooien en veel vragen oproepen die tot boeiende zoekprocessen kunnen

leiden. Maar mijns inziens liggen de zaken zeker niet zo simpel dat je zou kunnen stellen : 'Vermijd maar best al het vragen stellen in de klas, want je onderdrukt je leerlingen er alleen maar mee.' Wellicht moet er behoorlijk wat gedifferentieerd worden naargelang van de specifieke leercontext waarbinnen je als leerkracht opereert en waaraan je trouwens wellicht zelf mee vorm geeft. Misschien ontlokt de bedenking dat je je nu niet precies schuldig hoeft te voelen bij elke vraag die je jezelf in de klas hoort stellen, al terug een zucht van opluchting bij die lezers die zich al begonnen af te vragen hoe ze het in hemelsnaam zouden moeten klaarspelen om alle didactische vragen die ze geneigd zijn te stellen door alternatieve tussenkomsten te vervangen. Het is overigens mijn hoop dat veel mensen in het onderwijs zich door dit artikel aangespoord zullen voelen om bewust een aantal variaties in hun didactische gespreksvoering uit te proberen en ik ben dan ook benieuwd naar hun ervaringen.

Jean-Pierre Verhaeghe, Koningin Fabiolalaan 92, 9000 Gent

NOTEN

- (1) Leerkrachten blijken enorm veel vragen te stellen, nl. tot gemiddeld 180 per lesuur (GALL, 1970, p. 707).
- (2) Waar DE BLOCK (1982, pp. 436-437) eerder lovend naar Socrates verwijst, voeren STANDAERT & TROCH (1980, pp. 150-151) deze figuur ten tonele als een voorbeeld van hoe het niet moet.
- (3) Zie DILLON (1982 b). Men vergelijk ook, DUNKIN & BIDDLE (1974, pp. 392-396), MILLS e.a. (1980), REDFIELD & WALDMAN-ROUSSEAU (1981), WINNE (1979).
- (4) DILLON in een mededeling voor de Contactgroep van het Nationaal Fonds voor Wetenschappelijk Onderzoek 'Pragmatiek en Educatie', Gent, Rijksuniversiteit, Laboratorium voor Pedagogiek, oktober 1984.
- (5) Zie DILLON (1982 a.) en DILLON (1982 b.)
- (6) GORDON (1979, pp. 45-47)
- (7) GORDON (1976, 1979, 1980).
- (8) Bedoelde systeemtheoretische analyse gaat qua theoretische grondslag terug op het werk van WATZLAWICK, BEAVIN & JACKSON (1977). Een eenvoudige introductie is te vinden in MATTHEUWS (1977).

BIBLIOGRAFIE

- ° DE BLOCK, A., Algemene didactiek, negende, volledig herziene uitgave Antwerpen, Standaard, 1982, 550 pp.
- ° DILLON, J.T., The Effect of Questions in Education and Other Enterprises, in : Journal of Curriculum Studies, 1982 a (14), nr. 2, pp. 127-152.
- ° DILLON, J.T., The Multidisciplinary Study of Questioning, in : JEP, 1982 b (74), 2, 147-165.
- ° DUNKIN, M.J., & BIDDLE, B.J., The Study of Teaching, New York - ..., Holt e.a., 1974, 490 pp.
- ° GALL, Meredith D., The Use of Questions in Teaching, in : RER, 1970 (40) 5, pp. 707-721.
- ° GORDON, Th., Luisteren naar kinderen. De nieuwe methode voor overleg in het gezin. Amsterdam-Brussel, Elsevier, 1976, 239 pp.
- ° GORDON, Th., Beter omgaan met kinderen. De nieuwe manier van samenwerken op school en thuis, Amsterdam-Brussel, Elsevier, 1979, 237 pp.
- ° GORDON, Th., Luisteren naar elkaar, Amsterdam-Antwerpen, De Nederlandse Boekhandel, 1980.
- ° MATTHEEUWS, A., Systeembenadering en communicatietheorieën, in : HUIJG, J.P., e.a. (red.), Leren en leven met groepen. Handleiding voor het werken in groepen, Alphen a/d Rijn - Brussel, Samson, afl. 2, nov. 1977, 33 pp.
- ° REDFIELD, Doris L., & WALDMAN-ROUSSEAU, Eliane, A Meta-analysis of Experimental Research on Teacher Questioning Behavior, in : RER, 1981 (51), 2, pp. 237-245.
- ° STANDAERT, R., & TROCH, F., Leren en onderwijzen. Inleiding tot de algemene didactiek. Herziene en vermeerderde uitgave. Leuven, Acco, 1980, 339 pp.
- ° WATZLAWICK, P., BEAVIN, J.H., & JACKSON, D.D., De pragmatische aspecten van de menselijke communicatie, Deventer, Van Loghum Slaterus, 1970, 269 pp.
- ° WINNE, Philip., H., Experiments Relating Teachers' Use of Higher Cognitive Questions to Student Achievement, in : RER, 1979, (49), 1, pp. 13-50.

Verklaring van de afkortingen

RER Review of Educational Research
 JEP Journal of Educational Psychology
 JEE Journal of Experimental Education