

Voorbij dat ene goede antwoord

Lessen om de kwaliteit van een klassengesprek op te tillen

ONDERZOEK (2): De Boxmeerse schoolleider Harry Havekes is gepromoveerd op een onderzoek naar hoe kinderen samen werken en spreken. Met Jenaplan als onderwijs waarin die basisactiviteiten centraal staan, is het goed stil te staan bij zijn onderzoek, vooral ook omdat niet ieder gesprek dezelfde kwaliteit heeft. In ons zomernummer legde Harry uit hoe kinderen samenwerken bij het oplossen van een (historisch) probleem. In dit tweede deel gaat hij in op de rol van de stamgroepleider.

Harry Havekes

Welk-woord-weg? Dit is er eerder gezegd

“Gedenk te sterven. Pluk de dag. De universele mens. Klassiek erfgoed. Welk van de vier past er niet in het rijtje? Er zijn meerdere antwoorden mogelijk.” Met die prikkelende Welk-Woord-Weg-opdracht werden kinderen bij het middelbare schoolvak geschiedenis aan het werk gezet in Harry Havekes’ artikel in ons vorige nummer (MK173, juli 2021, pp. 30-34). Hij onderzocht hoe kinderen tot hun antwoorden kwamen en vooral: welke gespreksvorm ze daarvoor gebruikten. Dat kon gaan van *eenrichtingsgesprekken* (één kind spreekt, één perspectief komt aan bod), via *twistgesprekken* (meerdere perspectieven, maar ieder kind blijft gericht op het eigen antwoord) en *cumulatieve gesprekken* (samen bezig zijn met één perspectief) tot *transformatieve gesprekken* (samen meerdere perspectieven bekijken en samen een redenering opzetten). Zeker als er expliciet gevraagd werd met meerdere – onderbouwde – antwoorden te komen, lukte het kinderen steeds beter om weg te blijven uit de eenvoudigere gespreksvormen en toe te bewegen naar vruchtbare transformatieve gesprekken. Aansluiten bij voorkennis en het aanspreken van de verwondering hielpen daarbij.

Uitdagingen bij een klassengesprek

We gaan in op klassengesprekken die de zeven leerkrachten hebben gehouden nadat de kinderen aan een Welk-Woord-Weg opdracht hebben gewerkt (zie MK 173). De leerkracht heeft de complexe taak om te beginnen bij de voorkennis (kennis & vaardigheden) van de kinderen en dat niveau te begeleiden naar dieper of genuanceerder denken en begrip. Bij het leiden van zo’n klassengesprek word je als stamgroepleider geconfronteerd met drie uitdagingen:

- het onderzoeken van meerdere antwoorden;
- het leren van (vak)taal;
- het nadenken over de kwaliteit van de ingebrachte antwoorden.

Uitdaging 1: voorbij ‘dat ene goede antwoord’ denken

De eerste uitdaging heeft te maken met een sterke neiging in het onderwijs om uit te gaan van ‘het goede antwoord’. Met name bij de zogenaamde kernvakken speelt dat een rol en de toetscultuur versterkt dit nog eens. Veel kinderen hebben daarom de neiging om te zoeken naar dat ene correcte antwoord. En in veel situaties is dat ook prima. Bepaalde spellingsregels of rekenuitkomsten liggen vast en kunnen dus door een bolletje op een meerkeuzeformulier worden aangekruist en door een machine gecorrigeerd worden.

Bij complexere denkvaardigheden, zoals bij burgerschap, geschiedenis of filosofie gaat dat niet op. Mogelijke antwoorden of redeneringen gaan het debat met elkaar aan en de kwaliteit van de antwoorden wordt bepaald door de onderbouwning ervan. Dit vraagt een ander soort denken en

redeneren. Klassengesprekken kunnen hier in hoge mate aan bijdragen, door als stamgroep samen meerdere antwoorden te onderzoeken en zodoende antwoorden dieper en breder te onderbouwen.

Uitdaging 2: (vak)taal bijbrengen

Een tweede uitdaging in een klassengesprek is het vergroten van de (vak)taal/begrippen van kinderen. Door taal kunnen we met elkaar communiceren en vaktaal helpt om elkaar beter te begrijpen. Wanneer bijvoorbeeld pubers met elkaar praten over een game, gebruiken ze allerlei (vak)begrippen die voor hen duidelijk zijn en hen helpen om zo precies mogelijk hun gedachten te uiten, maar die voor een leek volstrekt onbegrijpelijk zijn. Taal en zeker vaktaal beklijft door het regelmatig te gebruiken in verschillende contexten. In een klassengesprek moet de leerkracht dus expliciet aandacht besteden aan het vergroten en laten beklijken van (vak)begrippen.

Uitdaging 3: de kwaliteit van ingebrachte antwoorden wegen

Een derde uitdaging ligt bij de beoordeling van de antwoorden. Kinderen hebben vaak heel duidelijke opvattingen over goede en foute antwoorden. Dat de kwaliteit van een antwoord vaak veel genuanceerder ligt, herkent elke leerkracht die ooit een stelopdracht heeft nagekeken of gepoogd heeft om feedback te geven op presentaties of werkstukken: er zijn meerdere goede antwoorden mogelijk.

Dat leidt bij sommigen ertoe dat ze denken dat élk antwoord kan, mits het maar een beetje aardig onderbouwd is. Dat is echter ook niet het geval. De kwaliteit van denken en

redeneren wordt bepaald en beperkt door hoe er met feitelijke kennis wordt omgegaan en of de redenering consistent en coherent is. In een klassengesprek speelt dit ook, maar verwachten de kinderen van de stamgroepleider dat hij/zij, vanuit zijn/haar kennis, snel kan komen tot heldere oordelen over de kwaliteit van antwoorden.

Onderzoeksresultaten: zeven leraren en hun klassen

Er is veel onderzoek gedaan naar de interactie tussen leerkrachten en kinderen om denken te stimuleren. Uit die onderzoeken blijkt dat leerkrachten verschillende middelen inzetten om dat denken te begeleiden. *Het problematiseren van antwoorden* kan het redeneren en denken stimuleren. *Vragen naar alternatieve antwoorden* kan een manier zijn om het denken over meerdere perspectieven te bevorderen. Om (vak)begrippen te laten gebruiken kunnen leerkrachten het dagelijks taalgebruik van de kinderen ‘vertalen’ naar de complexere begrippen. *Om verbanden te laten leggen* kan er doorgevraagd worden naar aanvullende feiten of begrippen. Bij *het beoordelen van de kwaliteit van de antwoorden* kan de leerkracht de criteria als feitelijk juist en logisch op elkaar volgend, expliciet maken. Voor dit artikel zijn klassengesprekken van zeven leerkrachten op vijf verschillende scholen geanalyseerd. Van elke leerkracht zijn twee klassengesprekken opgenomen die ze voerden nadat de kinderen een welk-woord-weg opdracht hadden gemaakt over de periode rond 1500 (zie MK173). Elk klassengesprek duurde ongeveer 15 minuten.



Resultaat 1: antwoorden problematiseren: 'Oké, ga verder!'

Alle zeven leerkrachten hebben aandacht voor het problematiseren van de antwoorden van de kinderen. Ze maken opmerkingen als: 'licht toe', 'vertel', 'dat is boeiend, ga verder'.

Ook parafaseren alle leerkrachten de antwoorden van kinderen. Door dicht bij de antwoorden van de kinderen te blijven, worden zij gestimuleerd om hun initiële antwoorden verder uit te werken. Ook zorgen alle leerkrachten ervoor dat meerdere mogelijke antwoorden besproken worden.

Resultaat 2: vaktaal stimuleren: Voorkom stroperige gesprekken

Het stimuleren van (vak)taal gebeurt minder systematisch door de leerkrachten. Slechts één van de zeven leerkrachten doet dit structureel, anderen doen het incidenteel. Geconstateerd kan worden dat de leerkrachten die hier incidenteel aan werken, proberen om de kinderen zelf een begrip te laten noemen. Ze geven hints en aanwijzingen, waardoor

de kinderen zelf met een vakterm moeten komen. Het was opmerkelijk om te zien dat deze gesprekken op die momenten stroperig werden. Bovendien bleef de diepgang van het denken beperkt tot het noemen van het begrip.

De uitzondering hierop is de leerkracht die systematisch bezig is met taal. Hij geeft zelf het begrip en vraagt vervolgens aan kinderen om het begrip uit te leggen en om het in verband te brengen met het onderwerp van het gesprek. Deze gesprekken werden niet stroperig en hadden meer diepgang doordat de kinderen direct met het begrip aan de slag gingen.

Resultaat 3: kwaliteit wegen: parafaseren, vergelijken, beoordelen

Het bespreken van de kwaliteit van de antwoorden, waarbij het gaat om betekenis te geven aan het denken en redeneren gebeurt door twee leerkrachten, waarvan slechts één leerkracht dit structureel doet. Deze

leerkracht geeft, nadat verschillende kinderen mogelijke antwoorden hebben gegeven, uitgebreide feedback, waarbij hij de verschillende antwoorden parafraseert, met elkaar vergelijkt en ten slotte expliciet benoemt waarom een antwoord meer of minder kwaliteit heeft. Opgemerkt dient te worden dat dit dezelfde leerkracht is, die ook als enige systematisch aandacht heeft voor taal en begrippen.

Transformatief klassengesprek: nog lang niet makkelijk!

In het artikel over leerlingengesprekken (zie MK173) zijn vier vormen van gesprek besproken. Deze vier vormen kunnen ook terugkomen in een klassengesprek dat geleid wordt door een leerkracht. Het zal duidelijk zijn dat ook hier de transformatieve dialoog de voorkeur heeft. Dit onderzoek laat zien dat dit voor veel leerkrachten erg complex is. De zeven onderzochte leerkrachten zijn allemaal ervaren leraren, die met grote regelmaat klassengesprekken voeren. Slechts twee van hen zijn in staat om structureel een transformatief klassengesprek te voeren. De anderen doen dat op sommige momenten, maar voeren vooral cumulatieve gesprekken. Een goed transformatief klassengesprek voeren vraagt dan ook veel van de leerkracht. Het vraagt om de kinderen centraal te stellen, hen aan het woord te laten, hen met elkaar in gesprek te laten gaan en zelf als leerkracht op de achtergrond te blijven, maar tegelijk wel leiding te geven aan dat gesprek, zowel organisatorisch als inhoudelijk. Dat vraagt dus om goede organisatorische en pedagogische vaardigheden, en om voldoende inhoudelijke kennis.

De leerkracht heeft achtereenvolgens verschillende rollen in zo'n klassengesprek:

- Hij/zij moet het gesprek openen en de kinderen bij het gesprek betrekken (bv. door cognitieve wrijving te creëren).
- Daarna moet de aandacht gaan naar de leerlingen, waarbij de leerkracht alle kinderen de mogelijkheid moet geven om inbreng te hebben, zonder dat een van hen dominant wordt. Inhoudelijk moet de leerkracht hier op de achtergrond blijven.
- Ten slotte moet de leerkracht het gesprek samenvatten, waarbij de inbreng van alle kinderen inhoudelijk gewaardeerd wordt, maar waarin ook feedback gegeven wordt op de kwaliteit van die inbreng en, indien mogelijk, het denken en het gebruik van taal/begrippen naar een hoger plan getrokken worden.

Eerder is al aangegeven welke middelen een leerkracht hiertoe tot zijn beschikking heeft. Het is voortdurend kiezen welk middel op welk moment ingezet moet worden. Dat manifesteert zich elk gesprek opnieuw. Als de leerkracht voortdurend zijn/haar eigen oordeel op de achtergrond houdt, heeft het kind geen enkele aanwijzing of de redenering enige kwaliteit heeft.

Het dilemma manifesteert zich in het bepalen van het moment waarop een kind een compliment moet krijgen ('dat is een mooi antwoord' of 'goed gedaan'). Pedagogisch zeer belangrijk en zelfs cruciaal, maar soms ook dodelijk voor het denken en de voortgang van het gesprek. De kans bestaat dat een kind die zo'n compliment gekregen heeft, tevreden zal zijn en er bestaat zelfs de kans dat

het denken stopt: 'ik heb het immers goed gedaan'. Ook bestaat de kans dat andere kinderen denken dat het gesprek daarmee afgerond is: we hebben immers dat ene goede/correcte antwoord boven tafel.

Het niet geven van het compliment kan er echter toe leiden dat een kind zich niet gehoord voelt en om die reden afhaakt. Het onderzoek heeft laten zien dat een leerkracht die op het einde van een gesprek de regie in handen neemt, expliciet de inbreng van de kinderen benoemt, expliciet de antwoorden op hun kwaliteit van feedback voorziet, bijdraagt aan de optimale ontwikkeling van zowel het leer- als leefklimaat.

Conclusie

Het voeren van een klassengesprek, waarin het denken, redeneren en gebruik van (vak)begrippen gestimuleerd worden, is een complexe vaardigheid en vraagt veel van de leerkracht. Het onderzoek laat zien dat alle leerkrachten in staat zijn om meerdere mogelijke antwoorden met elkaar te bespreken en dat ze allemaal in staat zijn om het denken van de kinderen te stimuleren door hun antwoorden beter te laten onderbouwen. Lastiger is het om in zo'n gesprek aandacht te hebben voor de ontwikkeling van taal en om de kwaliteit van antwoorden met elkaar te bespreken.

De meervoudige rol die een leerkracht dan heeft (pedagoog, gespreksleider, organisator, inhoudelijk expert) maken het complex om aan al die aspecten op een afgewogen manier aandacht te geven. Tegelijk laat het onderzoek zien dat bij het structureel stimuleren van het denken en redeneren door kinderen, de leerkracht een centrale rol speelt.



Harry Havekes

Na de lerarenopleiding voor geschiedenis en Nederlands heeft Harry geschiedenis en kunstgeschiedenis gestudeerd aan de Radboud Universiteit Nijmegen, waarna hij voor beide vakken (en ckv) eerstegraadsbevoegdheden haalde. Aansluitend doceerde hij twaalf jaar op Metameer, op alle niveaus. Rond de eeuwwisseling heeft hij als eindredacteur een methode gemaakt voor geschiedenisonderwijs in de onderbouw van het vo. In 2004 is hij vakdidacticus en onderzoeker geworden aan de Radboud Universiteit, waar hij eerstegraadsleraren geschiedenis en kunstgeschiedenis opleidde. In 2015 promoveerde hij op een onderzoek naar hoe leerlingen (geschiedenis) leren. In de periode 2007-2015 was hij bestuurslid en later voorzitter van JenaplanKindCentrum de Peppels/de Canadas in Boxmeer. Sinds 1 januari 2020 is hij er schoolleider.