

Sprekend leren doet groepswork renderen

Over het aanleren van exploratieve gesprekstechnieken

Veel leraren krijgen een hekel aan groepswork. Ze vinden dat er te veel tijd verloren gaat aan gesprekken die weinig met de leerstof te maken hebben. Maar wat als we iets doen aan de kwaliteit van dat spreken? Onderzoekers van de Karel de Grote Hogeschool leren leerlingen exploratieve gesprekstechnieken aan. Een pilot in een basisschool met taalzwakke leerlingen leverde de eerste resultaten op. En die zijn veelbelovend. De aanpak lijkt ook voor leerlingen in ISK/OKAN en het beroepsonderwijs perspectief te bieden.



'Het is nummer drie', zegt Paola. 'Nee, dat is toch nummer vijf', antwoordt Jethro meteen. Sadeet onderbreekt hem en zegt 'Jong, je bent niet slim, hé'. Ze trekt het opdrachtenblad uit de handen van Jethro, die boos wordt. Er ontstaat ruzie en Paola roept de leerkracht erbij...

Herkent u dit scenario? Voor heel wat leerkrachten is het dagelijkse kost. De bedoeling van groepswork is dat leerlingen van elkaar leren, leren samenwerken, hun verantwoordelijkheid leren nemen, moeilijkere leerstof samen de baas worden enzovoort. Klinkt mooi in theorie, maar de praktijk is anders. In de meeste publicaties over groepswork zijn organisatie en structuur de voorwaarden voor goed groepswork. Maar een derde voorwaarde bleef tot nu toe onderbelicht: het spreken zelf, meer bepaald de vaardigheid van leerlingen om **exploratieve gesprekken** te voeren en dus onderzoekend aan de slag te gaan binnen een groepstaak. Die vaardigheid bepaalt het rendement van groepswork veel sterker dan men zou verwachten.

Codewoord: exploratief

Engelse onderzoekers weten het al twintig jaar: als leerlingen in groepen moeten samenwerken, voeren ze heel vaak **competitieve** en/of **cumulatieve**

gesprekken. Bij competitieve gesprekken luisteren leerlingen niet (actief) naar elkaar, ze laten elkaar niet uitspreken, proberen het gesprek te domineren en hun mening op te dringen, vragen niet naar argumenten en formuleren er zelf nauwelijks. Er wordt weinig doelgericht gewerkt en slechts zelden streven de leerlingen bewust naar een consensus. Bij cumulatieve gesprekken stellen leerlingen elkaar weinig of geen vragen en ze argumenteren slechts in beperkte mate. Ze haspelen opdrachten snel af, reageren weinig kritisch of constructief op wat iemand zegt en schrijven gauw wat op om 'er vanaf te zijn'. Het effect van deze gesprekken valt makkelijk te raden: ze genereren meer decibels dan leereffecten.

Welke gespreksvaardigheden hebben leerlingen dan nodig om groepswork wél effectief te maken? Onder welke voorwaarden leren ze echt van elkaar? Het antwoord luidt: door **exploratieve gesprekken te voeren**. De eisen waaraan dergelijke gesprekken moeten voldoen, klinken verrassend eenvoudig: actief luisteren, vragen wat de ander denkt, respect hebben voor elkaars mening of idee, waaromvragen stellen, argumenten formuleren en anderen naar hun argumenten vragen, samen naar een consensus streven. Simpel, of niet?

Welke gespreksvaardigheden hebben leerlingen dan nodig om groepswork wél effectief te maken? Onder welke voorwaarden leren ze echt van elkaar? 'Wat denk jij?' en 'Waarom denk je dat?'



‘Precies die gespreksvaardigheden krijgen we niet mee met de geboortete’, stelt prof. Neil Mercer van de universiteit van Cambridge. ‘We krijgen ze ook niet systematisch mee van thuis. Daarom moeten we ze op school leren.’ Hoe belangrijk exploratieve gesprekken zijn voor de schoolloopbaan van leerlingen, bewezen onderzoekers Hart en Risley al in 1995: ‘De hoeveelheid en de kwaliteit van spreken die kinderen in hun eerste jaren van onderwijs ervaren, voorspelt in hoge mate hoe goed ze het er vanaf zullen brengen in het secundair onderwijs.’ Om het belang van exploratieve gesprekken hard te maken voerden Mercer en zijn team experimenten uit in verschillende Engelse lagere scholen, bij leerlingen van tien tot twaalf jaar. Telkens leerden de leerlingen op intensieve manier vijf basisregels hanteren:

1. eigen ideeën/meningen uiten en met anderen delen;
2. naar elkaar luisteren en andermans idee/mening respecteren;
3. eigen ideeën/meningen beargumenteren;
4. anderen vragen om argumenten vragen voor hun ideeën/meningen;
5. constructieve kritiek geven op wat gezegd wordt en naar een consensus streven.

Deze basisregels werden vervolgens twee maanden lang wekelijks ingeslepen tijdens gewoon groepswerk en andere klasactiviteiten. Alle lessen werden gegeven door de klasleerkracht. Via metingen voor en na het

experiment en door te vergelijken met klassen die groepswerk deden zonder basisregels, gingen de onderzoekers na wat exploratieve gesprekken opleveren.

‘En die effecten zijn er’, vertelt Mercer. ‘De leerlingen werken beter samen, kunnen beter hun gedachten formuleren en argumenten verwoorden en ze lossen als groep beter probleemopdrachten op. Bovendien worden ze ook individueel beter in probleemoplossend denken.’

Worden ook taalzwakke leerlingen hier beter van? Om dat te achterhalen deden Mercer & co. hun onderzoek over in scholen die vooral worden bevolkt door leerlingen uit lagere sociale klassen, met een lagere taalvaardigheid. ‘En we boekten daar zelfs de grootste vooruitgang’, aldus Mercer.

Vlaams onderzoek : pilot

Buitenlandse onderzoekers lieten zich inmiddels door Mercer inspireren en boekten positieve resultaten met gelijkaardige experimenten. Vlaanderen kon dan ook niet achterblijven. Jan T’Sas en Ria Van den Eynde, onderzoekers aan de Karel de Grote Hogeschool in Antwerpen, startten in september 2014 het onderzoeksproject SPREKEND LEREN. ‘We doen het onderzoek van Mercer en Dawes over in een Vlaamse context’, vertelt T’Sas. ‘We zijn gestart met een pilot in het vierde leerjaar van een lagere school met veel kinderen uit anderstalige gezinnen. Velen hebben leerachterstand en een eerder gemiddelde en soms la-

ge taalvaardigheid. Ook voor OKAN-leerkrachten lijkt ons dit een herkenbaar publiek.’

‘Tijdens de eerste weken van het onderzoek zagen we meteen welke rol de context en de gebrekkige taalvaardigheid van de leerlingen bij groepswerk spelen’, voegt Ria Van den Eynde toe. ‘Je herkent in elk groepje de leidersfiguur, de bevestiger, de aanbrenner. Net zoals Mercer heeft vastgesteld, verlopen de gesprekken eerder competitief of cumulatief. Leerlingen onderbreken elkaar geregeld of wijken af van het onderwerp. In sommige groepjes is er veel drukte. Ze zitten weinig stil, soms duwen ze elkaar of ze springen recht. Bladen met opdrachten trekken ze elkaar uit de handen. En argumenten hoor je nauwelijks.’

Voor juf Kelly, de klasleerkracht van de pilotschool, was het even wennen toen ze in het onderzoek stapte. ‘Ik doe vaak groepswerk in mijn klas, maar van exploratieve gesprekstechnieken had ik nog nooit gehoord. Op zich bevatten ze niet zoveel nieuws, het gaat om basisattitudes en –vaardigheden, maar een didactiek daarrond kende ik niet. Als leerkracht ben je er eerder impliciet mee bezig en zeker niet systematisch.’ Dat hadden T’Sas en Van den Eynde ook al vastgesteld toen ze de Vlaamse eindtermen doornamen. ‘Je vindt heren en der wel aspecten van exploratieve gesprekstechnieken, bijvoorbeeld in de eindtermen taal en sociale vaardigheden en in de onderzoekscompe-

tenties, maar heel gefragmenteerd. Je leest ook nergens hoe leraren hun leerlingen dit kunnen aanleren.'

Van babbelen naar overleggen

Hoe train je leerlingen dan in het voeren van exploratieve gesprekken? 'Daarvoor zijn vijf basislessen ontwikkeld', vertelt Ria Van den Eynde. 'Elke les maakt de leerlingen bewust van één aspect van de exploratieve gesprekken. Zo gaat de eerste les over praten en luisteren. Dat is heel basic. Leerlingen krijgen kleine spreek- en luisteropdrachten en gebruiken daarbij 'babbelkaartjes'. Wie een **praatkaartje** heeft, mag iets zeggen, de leerlingen met een **luisterkaartje** moeten luisteren. Vervolgens vertellen ze na wat een andere leerling heeft gezegd. Na elke oefening volgt een reflectiemoment, eerst binnen de groepjes en dan klassikaal: wie kon goed luisteren? Waaraan kon je dat zien? Hoe voelde de prater zich daarbij? Waar liep het minder goed? Wat kunnen we volgende keer beter doen? Wat zijn nu de kenmerken van een goede luisteraar ...?'

'Die reflectiemomenten zijn cruciaal voor het leereffect,' vult T'Sas aan. 'Bovendien mag het niet bij die ene basisles blijven, anders slijp je de exploratieve technieken onvoldoende in. De rest van de week moeten de leerlingen nog duowerk of groepswork doen. Dat kan de leraar steeds opnieuw afronden met reflectievragen als: 'Wie heeft tijdens dit groepwerk

goed geluisterd? Hoe heeft luisteren je geholpen om de opdracht te maken?' Enzovoort.'

Na de eerste basisles volgen er nog vier, vertelt Van den Eynde: 'De tweede les focust op wat praten eigenlijk is, wanneer het nuttig is of lastig, hoe je iemand anders tot praten aanzet. Allerlei taalhandelingen komen aan bod: **vragen stellen, iemand overtuigen, protesteren, iets uitleggen**. En opnieuw leggen we de link met luisteren. Het stramien is dat van de eerste les: korte oefeningen, veelal in groepjes, met reflectiemomenten. In de derde basisles introduceren we nieuwe babbelkaartjes: **Wat denk jij?** en **Waarom denk je dat?** Deze vragen zijn bijzonder belangrijk in een exploratief gesprek. Met deze les zetten leerlingen de stap naar beter samenwerken door elkaar de beurt te geven en naar het formuleren van gedachten en argumenten. Dit wordt verder uitgediept in basisles 4, met babbelkaartjes als: **Ik vind het goed, want** en **Ik vind het niet goed, want ...** We werken vervolgens naar besluitvorming toe: **hoe kom je dan samen tot een conclusie? Hoe formuleer je die? En moét je per se tot een consensus komen? Wanneer wel/niet?**

We ronden de basislessen af met de vijfde les, waarin de leerlingen tot de babbelregels komen voor groeps-gesprekken, de vijf basisregels uit het onderzoek. Die basisregels worden vanaf dan in de klas geprojecteerd of als poster uitgehangen. Na elk groep-

swerk verwijst de leerkracht ernaar: welke regels hebben jullie gevolgd? **Welke ging goed? Welke was lastiger en waarom was dat?** Steeds opnieuw.'

Resultaten van de pilot

Drie maanden lang maakten de onderzoekers film- en geluidsopnamen van leerlingen tijdens groepswork. Ze analyseerden hun attitudes en gesprekken. Ze namen probleemoplossende toetsen af vóór de training (nulmeting) en erna (effectmeting), zowel in groepen als individueel. De resultaten van die toetsen werden vergeleken met de manier waarop de leerlingen met elkaar praatten.

Wat leverde dit alles op? Na drie maanden scoren de groepen samen meer dan 20% hoger op de probleemoplossende toets. Ze werkten de toets bovendien gemiddeld 3:38 minuten sneller af. 'En ook de individuele scores lagen hoger', aldus T'Sas, 'zij het minder uitgesproken dan de groepsscores. Samen scoren de leerlingen bij de effectmeting individueel gemiddeld 8% hoger dan bij de nulmeting. Ze werkten de test gemiddeld 2:38 minuten sneller af. De scores op beide toetsen vertonen dus een stijgende tendens.'

'Je moet mij overtuigen hé!'

Niet alleen de toetsscores, ook het taalgebruik van de leerlingen is veranderd. T'Sas: 'Het meest opvallend is dat de leerlingen na drie maanden veel meer argumenten formuleren om hun mening hard te maken. Ook de

De leerlingen voeren meer en op een systematischer manier exploratieve gesprekken en dat heeft rechtstreeks effect op hun probleemoplossend vermogen

VOOR EN NA

Hoe praten de leerlingen met elkaar als ze een probleem moeten oplossen? In een van de onderzoeksopdrachten moeten de leerlingen zoeken welk stukje uit een figuur ontbreekt. De twee gespreksfragmenten hieronder geven duidelijke verschillen weer: het eerste (start van het experiment) is vooral competitief, het tweede (drie maanden later) is meer exploratief.

Nulmeting: probleemoplossende puzzel

Paola: A... A5 nummer... Nummertje 6 hé?
Sadet: Mag ik zien?
Paola: A5 da is toch nummertje 6?
Sadet: Da kan nie maar, huh?
Paola: A5. Kijk hoeveel er zijn en kijk hier.
Sadet: Ah ja oké dan is da nie netjes hé.
Paola: A5.
Sadet: Da kan nie da da direct eh 8 is. Ah jawel A8. Is da A8? Ja.
Paola: A8. Nummertje.
Sadet: Oei.
Paola: Deze. maar nee maar nee maar nee. Ja deze moeten we...
Sadet: Jawel, nee nee nee.
Paola: 2.
Sadet: Das dees.
Paola: Nee, kijk.
Jethro: Das den dieje. Kijk zo.
Paola: Das nummertje 2, want kijk...
Jethro: Kijk zo.

Effectmeting: probleemoplossende puzzel

Paola: D2.
Jethro: I2.
Jethro: Wie is er akkoord met dit plusje?
Paola: Sadet, ben jij akkoord met dit plusje?
Sadet: Dit, dit, dit.
Paola: Ik ben akkoord met Jethro en jij?
Sadet: Ja, ik ook. En waarom dat...
Jethro: Waarom?
Paola: Waarom denk je dat?
Sadet: Omdat, hier... hier er zo eentje, zo en een bolletje. Hier eh deze twee, maar niet deze dus die.
Paola: Ik denk dat het kruisje hier moet, omdat ja... Dat hier wel in staat, maar die veranderen heel de tijd van plaats.
Jethro: Ja, ik ben akkoord.
Paola: Ben je akkoord? Waarom?
Jethro: Omdat hier mist er eentje en en... Dat is... En overall, overall van dit is compleet en de bloemetjes zijn compleet, maar die plusjes zijn dus nog niet helemaal compleet. Dus kies ik voor plusje.

kwaliteit van hun argumenten is verbeterd. Argumenten als 'Het is nummer twee, want kijk daar, dat gaat zo' klinken na drie maanden zo: 'Het is nummer twee, want in de eerste staat een vierkant en in de tweede een cirkel'. Tijdens discussies over een niet-leerstofgebonden onderwerp zien we een nog sterkere evolutie: de leerlingen gebruiken daar een breder scala van argumenten. Ze zeggen niet enkel waarom ze A of B vinden, maar ze geven er ook voorbeelden bij of maken analogieën met hun eigen leefwereld.'

De mate waarin leerlingen de exploratieve technieken beheersen, gaat samen met veranderend woordgebruik, zo blijkt. Zo komt de waaromvraag na het experiment veel meer voor dan bij de start. Hetzelfde geldt voor uitspraken als **Ik denk dat...**, **Ik ga akkoord met ...**, **Ja, dat is juist...**, **Waarom denk je dat...?** en voor woorden als **want**, **omdat**, **oké**, **dus**, **als** enz. Linguïstische markers zijn dat, in onderzoekersjargon. Van den Eynde: 'Leerlingen gebruiken deze woorden nu duidelijk als kapstukken om hun gedachten te ordenen.'

Bovendien ondersteunen deze markers de soms moeilijk begrijpbare zinsbouw van de leerlingen.' De filmopnamen van het groepswork legden nog andere effecten bloot. Van den Eynde: 'Er is meer gelijkheid onder de leden van de groepen gegroeid: omdat leerlingen meer houvast hebben aan 'talige' tools en structuren, durven zij - ondanks hun soms beperkte woordenschat en kromme zinsbouw - meer mee te praten en ze dragen meer bij tot een zinvol gesprek. Ze onderbreken elkaar veel minder, spreken minder voor hun beurt, moedigen elkaar aan om input te geven, maken elkaar attent op de 'babberegels' en zitten rustiger rond de tafel. Ze trekken opdrachtenbladen niet meer uit elkaars handen maar geven ze door. Hun attitude is in positieve zin veranderd.'

Juf Kelly bevestigt de positieve effecten: 'De leerlingen werken nu beter en geconcentreerder samen en leren meer van elkaar. Ze passen de babberegels spontaan toe. Ze hebben geleerd dat argumenteren in sommige gevallen zinvol is om tot een gezamenlijke conclusie te komen, maar

tegelijk is zo'n consensus niet altijd nodig, bijvoorbeeld in een discussie. Dat geeft hen meer zelfvertrouwen.'

'De leerlingen voeren meer en op een systematischer manier exploratieve gesprekken en dat heeft rechtstreeks effect op hun probleemoplossend vermogen', besluit T'Sas. 'Hun algemene redeneervaardigheid lijkt toegenomen en ze hebben zich de taal van het redeneren gedeeltelijk eigen gemaakt. Dat is des te interessanter, omdat het hier om leerlingen gaat uit een grootstedelijke context. Zoals eerder gezegd zijn ze gemiddeld-taalvaardig en hun taalrijkdom is beperkter dan die van leerlingen uit andere scholen die in de periferie liggen. Hoewel dit onderzoek zich afspeelt in het lager onderwijs, ligt het voor de hand dat hier transfer mogelijk is naar het secundair onderwijs.'

Valkuilen en uitdagingen

Ondanks de veelbelovende resultaten van de pilot maken de onderzoekers toch kritische bedenkingen. T'Sas: 'Er spelen veel factoren mee in dit verhaal: de samenstelling van de groepen, het soort opdrachten, het gebruikte lesmateriaal, de instructies van en opvolging door de leerkracht en de kwaliteit van de reflectiemomenten. Als de leerkracht van het volgende leerjaar bovendien niets met de exploratieve vaardigheden van de leerlingen doet, zullen de positieve effecten onvermijdelijk verdwijnen.'

Het nut van SPREKEND LEREN doorpraten met leerkrachten en directies, en hen goed begeleiden bij de didactiek ervan vormen daarom belangrijke werkpunten in het verdere verloop van het onderzoek. Daar zullen ongetwijfeld nieuwe uitdagingen uit voortkomen.

Jan T'Sas
Ria Van den Eynde

Jan T'Sas is onder meer lerarenopleider aan de Universiteit Antwerpen en onderwijsjournalist.
Ria Van den Eynde is lerarenopleider aan de Karel de Grote Hogeschool. Beiden vormen het onderzoeksteam van het project *Sprekend Leren van de Karel de Grote Hogeschool*.

Correspondentie:
jan.tsas@kdg.be,
ria.vandeneynde@kdg.be