

Beginnend docenten tijdens een onderwijsleergesprek

Praktijkgericht onderzoek

Januari 2012

Gijs van der Biesen 0027200

Daniël van der Veen 0026336

Tim de Visser 0410225

Joeri Weeda 3703940

Begeleiding

J.M. Praamsma



Inhoudsopgave

Inleiding.....	3
1. Theoretisch kader.....	4
'Low order' versus 'high order' vragen.....	4
Het verloop van het onderwijsleergesprek en de interventies van de docent.....	5
2. Onderzoekopzet en methode.....	8
Hypothese.....	8
Relevantie.....	8
Selectie respondenten.....	8
Onderzoeksmethode.....	9
Instrumenten.....	9
Observatie-eenheid.....	9
Dataverwerking.....	9
3. Variabelen.....	11
Definitie didactische interventies.....	11
Definitie beginnend docenten.....	14
Definitie onderwijsleergesprek.....	14
Definitie hoofdvraag van hogere orde.....	14
4. Resultaten en conclusie.....	16
Wachttijd na het stellen van een vraag.....	16
Wachttijd na het krijgen van een antwoord.....	16
Tussenvragen en doorvragen.....	16
Docent betreft een andere leerling.....	17
Waardering uitspreken voor de poging.....	17
Belonen van (een deel van) leerling-antwoord.....	18
Een hint geven/aanmoedigen.....	18
Teleurstelling laten blijken over de inzet (van een leerling of de klas).....	19
Afkeuren van (een deel van) het leerling-antwoord.....	19
Docent geeft een samenvatting.....	20
Docent geeft zelf nieuwe informatie.....	20
Docent geeft zelf (een deel van) het antwoord.....	21
Eindoverweging.....	21
Literatuurlijst.....	23
Tabel 1: Overzicht respondenten.....	24
Bijlage 1: Observatieschema.....	25
Bijlage 2: Turfoverzicht alle onderwijsleergesprekken.....	24
Bijlage 3: Totaal aantal en type interventies per onderwijsleergesprek.....	25

Inleiding

Het onderwijsleergesprek is een veel voorkomende manier om leerlingen aan het denken te zetten. Het is een geschikte lesvorm om voorkennis te activeren of ter afsluiting van de lesstof (Muijs en Reynolds, 2005, p.42-43). Het gebeurt echter regelmatig dat leerlingen niet direct de goede denkstappen maken om op een goed doordacht antwoord uit te komen. Uit observaties van Ebbens blijkt dat het vaak voorkomt dat een docent een leerling geen kans geeft om alsnog op een goed antwoord uit te komen. Dit is niet in het belang van de individuele leerling (Ebbens, 2009, p.84).

Uit eigen ervaring weten we dat het voor beginnend docenten een hele uitdaging is om een goed onderwijsleergesprek te voeren, zeker wanneer leerlingen met onbevredigende antwoorden komen. Volgens Perrott (1982, p.67) voeren leraren met meer aanmoedigingsvaardigheden effectievere onderwijsleergesprekken. Wij zijn benieuwd welke interventies beginnende docenten toepassen, om de juiste leerprocessen te stimuleren tijdens een onderwijsleergesprek. We onderzoeken dan ook alleen interventies van didactische aard. Aangezien kennisvragen (lagere orde vragen) minder complexe vraaggesprekken opleveren dan denk vragen (hogere orde vragen), hebben wij gekozen om didactische interventies te onderzoeken binnen onderwijsleergesprekken gericht op hogere orde vragen. Deze stellen de didactische vaardigheden van docenten meer op de proef en vragen om meer interventies. Het zou daarom te moeilijk zijn om onderwijsleergesprekken van beide typen te vergelijken.

We komen tot de volgende onderzoeksvraag:

Welke didactische interventies passen beginnende docenten toe in een onderwijsleergesprek met een hoofdvraag van hogere orde?

We zullen deze onderzoeksvraag in praktijk toetsen door middel van 12 observaties van onderwijsleergesprekken gevoerd door beginnende docenten. De observaties worden verwerkt in een gesloten observatieschema. De resultaten zullen worden getoetst aan het theoretisch kader waarna wij de onderzoeksvraag zullen beantwoorden in de conclusie.

1. Theoretisch kader

Volgens Perrott (1982) is het belangrijk voor een leerling dat hij of zij de kans krijgt om onder leiding van de docent tot een goed antwoord te komen. Een leerling moet succes kunnen ervaren door zelf het antwoord te geven. Als een docent niet goed reageert op de inbreng van een leerling, krijgt de leerling deze kans niet. Hierdoor verminderen eigenwaarde en motivatie. Dit betekent dat de leraar de tijd zou moeten nemen om de leerling uit te laten denken en stapsgewijs door deelvragen te stellen, de leerling tot het juiste inzicht moet laten komen.

Ebbens (2009, p.84) neemt waar dat veel leraren te weinig geduld hebben om het leerproces van een leerling te begeleiden als de leerling geen bevredigend antwoord geeft (volgens de docent). Ebbens en Perrott beschrijven interventies van docenten tijdens het onderwijsleergesprek. Deze interventies kunnen zowel wenselijk als minder wenselijk zijn. Gezien onze hoofdvraag, letten wij in het bijzonder op didactische interventies tijdens een onderwijsleergesprek met een hoofdvraag van hogere orde.

'Low order' versus 'high order' vragen

Uit diverse onderzoeken blijkt dat docenten in het voortgezet onderwijs leerlingen veel vragen stellen. Op een gemiddelde schooldag zijn dit gemiddeld 350 tot 400 vragen per docent (Perrott, 1982, p.41). Perrott maakt onderscheid tussen zogenaamde 'low order' vragen en 'high order' vragen. Low order vragen toetsen vooral bestaande kennis bij leerlingen (reproductie), terwijl high order vragen het denkproces van leerlingen stimuleren. Bij dergelijke denkvragen moeten leerlingen informatie met elkaar vergelijken, uitleggen, analyseren, samenvatten, toepassen of evalueren. Hierdoor wordt niet alleen het geheugen geactiveerd, maar komen bij leerlingen diepere denkprocessen op gang (Perrott, 1982, p.48). Ebbens acht beide typen vragen zinvol, maar het blijkt volgens hem dat veel docenten voornamelijk gebruik maken van low order vragen (Ebbens, 2009, p.80). Ebbens acht dit niet wenselijk.

Muijs en Reynolds (2005, p.44) stellen dat effectieve docenten meer high order vragen stellen, hoewel ook bij hen de meerderheid van de vragen van het low order type zijn. De mix tussen deze twee type vragen is afhankelijk van de te leren stof: leren vermenigvuldigen met wiskunde vraagt om veel low order vragen en het ontwerpen van een wetenschappelijk experiment veel high order vragen (Muijs en Reynolds, 2005, p.44).

Ornstein (1990) raadt leraren aan om te beginnen met low order vragen, zeker als leerlingen nog niet genoeg voorkennis hebben of slecht presteren op school. Uiteindelijk

hebben leerlingen meer aan high order vragen, omdat het ze dwingt complexere denkprocessen te oefenen. Daarom moeten docenten een balans vinden tussen de twee soorten vragen, waarin het beantwoorden van inzichtvragen het einddoel is (Ornstein, 1990, p. 276-278).

In ons onderzoek richten wij ons op onderwijsleergesprekken met een high order hoofdvraag (een denkvraag), omdat hierbij de rol van de docent het belangrijkste is, zeker wanneer leerlingen op de vraag geen antwoord hebben. Bij een simpele toetsvraag van al dan niet bestaande kennis ('Wat is de hoofdstad van Frankrijk') hoeft een docent geen uitgebreide interventies toe te passen om een leerling aan het denken te zetten. Immers, je weet het antwoord of je weet het niet.

Het verloop van het onderwijsleergesprek en de interventies van de docent

Om via high order vragen diepere denkprocessen bij een individuele leerling op gang te brengen, is het gedrag van de docent van groot belang. Vooropgesteld moet de docent een vraag van het juiste type stellen (high order), deze goed formuleren, opdat de vraag aansluit bij het antwoord waar de docent naar op zoek is. Ook van het juiste antwoord (of elementen die hierin terug moeten komen) moet de docent zich goed bewust zijn. Alleen zo kan hij of zij de antwoorden van leerlingen met de gestelde vraag vergelijken en leerlingen bijsturen, op weg naar het goede antwoord (Perrott, 1982, p.55 e.v.).

Wanneer een klas nog niet gewend is aan de omgang met high order vragen, kan het goed zijn dat de docent een dergelijke vraag inleidt. Dit kan door te vermelden dat het om een vraag gaat waar de leerlingen over moeten nadenken en dat ze daar even de tijd voor krijgen (Ebbens, 2009, p.80 en Muijs en Reynolds, p.47).

Wanneer de vraag aan een leerling is gesteld, is het eerst van belang om een korte pauze in te lassen. De leerling begrijpt zodoende dat diepere denkprocessen geactiveerd moeten worden en krijgt hier de tijd voor. Het is niet goed om als docent de vraag te snel op andere manieren te formuleren, dat leidt tot verwarring. Ook leren leerlingen over het algemeen weinig van het goede antwoord dat een andere leerling of de docent zelf, te snel formuleert. Ebbens stelt dat leerlingen een wachttijd nodig hebben van minimaal 10 seconden (Ebbens, 2009, p.85). Perrott spreekt over 3 tot 5 seconden voordat de docent de naam van een leerling noemt (Perrott, 1982, p.57). Muijs en Reynolds (2005, p.46) hanteren ook een optimale wachttijd van 3 seconden, hoewel zij voor complexere vragen een wachttijd tot 15 seconden aanraden. Langer wachten is onverstandig want dan worden de overige leerlingen onrustig.

Ebbens voegt nog een tweede wachttijd toe, die na het gegeven leerlingantwoord. Het antwoord rond laten zingen voordat de reactie van de docent komt, verhoogt het leren. Ook ervaren leerlingen het als positief als hun antwoord niet direct 'afgeschoten' wordt (Ebbens, 2009, p.85-86).

Een interessante constatering van Muijs en Reynolds (2005, p.47) is dat beginnende docenten eerder te weinig dan te veel wachttijd geven aan leerlingen. Dit blijkt uit onderzoek van Rowe (1986).

Wanneer er voor de docent geen bevredigend antwoord komt, moet volgens de literatuur een docent niet direct de moed opgeven bij een leerling. Dan eindigt immers het denkproces van deze leerling. In praktijk spelen docenten soms de vraag te snel door aan andere leerlingen of aan de klas. In plaats daarvan zou een docent de leerling moeten aanmoedigen om een langer antwoord te geven (Perrott, 1982, p.67). Eén aanmoediging kan genoeg zijn, maar soms moet gebruikt gemaakt worden van een serie aanmoedigingen. Een docent kan hierbij aangeven welk deel van het antwoord goed was, of kan de (complexe) vraag ontleden in (eenvoudigere) deelvragen.

Ebbens stelt dat hardop meedenken van een docent helpt, bijvoorbeeld door het uitvergroten van de redenering, door het vragen om extra uitleg (Ebbens, 2009, p.87). Te snel de discussie beëindigen door het beoordelen van het antwoord als goed of fout, of het zelf geven van het juiste antwoord, is niet constructief. Foute antwoorden zijn volgens Ebbens de meest interessante antwoorden die er bestaan (Ebbens, 2009, p.88). Net als Ebbens en Perrott wijst ook Ornstein erop dat een zwak leerlingantwoord door de docent moet worden onderzocht (Ornstein, 1990, p.290).

Wanneer een leerling een antwoord geeft dat niet fout is, maar waarin de samenhang of uitleg nog onduidelijk is, is het goed om verduidelijking te zoeken. Ook daarmee boor je diepere denkprocessen bij de leerling aan en 'dwing' je hem of haar om de juiste relaties te leggen. Lang niet alle docenten geven leerlingen hier de kans voor, waarschijnlijk omdat ze denken dat het te lang duurt en bang zijn dat andere leerlingen afhaken. Perrott stelt echter dat een docent steeds beter kan worden in het aanmoedigen van een leerling en het zoeken van verduidelijking (Perrott, 1982, p.67). De snelheid kan hierdoor toenemen, waardoor Perrott er (kennelijk) van uitgaat dat de rest van de klas erbij blijft. Perrott hecht duidelijk de meeste waarde aan het leerproces van de individuele leerling.

In aanvulling hierop stelt Ornstein (1990, p.292) dat het voor slecht presterende leerlingen belangrijk is dat ze zelf de kans krijgen zich te bewijzen zonder dat de klas hierbij betrokken wordt. Goed presterende leerlingen kunnen er beter tegen als hun antwoord

wordt bekritiseerd door anderen. Waardering moet getoond worden, niet zozeer voor het resultaat, maar voor de werkhouding, inzet en het begrip van de leerling.

In tegenstelling tot Perrott hecht Ebbens (2009, p. 86) er minder belang aan dat de docent bij dezelfde leerling blijft. De klas in een eerder stadium betrekken is volgens hem ook goed. Als docent kun je eerst aangeven welk onderdeel van het antwoord goed is en dan de klas hierop laten doordenken. Er spreekt ook een stukje waardering uit voor de leerling die het eerste antwoord gaf, omdat hij/zij op de goede weg zat of een goed aspect aanhaalde. Erkenning van een serieus antwoord van de leerling, ook al is het fout, is belangrijk voor een goed leerklimaat. Dat erkennen kan ook non-verbaal plaatsvinden, door bijvoorbeeld te wachten, te knikken of een gebaar te maken. Vervolgens moet een docent wel aangeven wat hij nog meer verlangt (Ebbens, 2009, p.86-88). Ook Muijs en Reynolds (2005, p.46) menen dat het belangrijk is om als docent erkenning te geven voor het goede deel van het antwoord. Daarnaast moet hij/zij ook heel expliciet maken welk deel fout is.

Bij een onbevredigend antwoord zou de reactie van de docent volgens Muijs en Reynolds niet uit persoonlijke kritiek moeten bestaan, zelfs wanneer de oorzaak slordigheid of gebrek aan inzet van de leerling is. De leerling niet belonen omdat hij/zij het verkeerde antwoord geeft, is volgens hen de beste strategie. Wanneer de leerling onvoldoende kennis of begrip heeft om het goede antwoord te geven, kan de docent het beste hints en aanwijzingen richting het juiste antwoord geven (Muijs en Reynolds, 2005, p 46).

Wanneer een leerling het goede antwoord op een vraag geeft, maar hierbij twijfelend overkomt, is het van groot belang positieve feedback te geven. De positieve feedback moet hierbij explicieter gegeven worden dan wanneer het goede antwoord met zekerheid wordt gegeven. Hopelijk geeft de twijfelende leerling de volgende keer dat hij/zij een zelfde vraag krijgt dan met zekerheid het goede antwoord (Muijs en Reynolds, 2005, p.45).

Tot slot maken ook een positieve toon en bemoedigende tekst het makkelijker om te antwoorden. De docent moet uitnodigend optreden om de leerling tot een antwoord te bewegen. Dit hangt ook weer samen met de erkenning die de docent geeft aan de leerling die antwoordt (Ebbens, 2009, p.86). Een veilige omgeving is daarom belangrijk, maar deze hangt natuurlijk van meer factoren af dan alleen de toon en woorden van de docent.

Perrott (1982) noemt nog andere zaken die bijdragen aan de kwaliteit van een onderwijsleergesprek. Hierbij gaat het vooral om de manier waarop interventies worden uitgevoerd. Hierbij kun je denken aan 'geanimeerd gedrag' van een docent (p.28), werken met oogcontact, gebaren, nadruk leggen op bepaalde woorden, nerveuze bewegingen vermijden (p.29), variatie in toon, snelheid en uitspraak (p.30), niet te veel info in de vraag stoppen (p.34), moeilijke woorden vermijden en zinnen afmaken (p.36).

2. Onderzoeksopzet en methode

Wat betreft de onderzoeksfunctie is het onderzoek primair beschrijvend: we willen weten welke interventies beginnend docenten toepassen binnen een onderwijsleergesprek. Ook kijken we in hoeverre dit gedrag overeenkomt met de meer en minder wenselijke interventies volgens de bestudeerde literatuur over dit onderwerp.

Hypothese

Ebbens (2009, p.81) stelt dat veel docenten het lastig vinden om een onderwijsleergesprek met hoge orde vragen te voeren. Onze eigen ervaringen bevestigen deze hypothese in ieder geval. In de literatuur vinden we verschillende interventies die meer of minder gepast gevonden worden. We verwachten dat beginnende docenten zullen afwijken van de theorie. Onze verwachting is dat beginnende docenten nog te weinig vaardigheden hebben om leerlingen op een effectieve manier naar het juiste antwoord te leiden.

Relevantie

Als leraar komt het vaak voor dat je moet reageren op een leerling die geen of een slecht antwoord heeft op een vraag. Voor ons als beginnend docent is het dan van belang om te weten hoe andere beginnende docenten reageren op die situatie. Wellicht kunnen we algemene valkuilen ontdekken in hun gedrag, waar we in ons eigen functioneren rekening mee kunnen houden.

Selectie respondenten

We willen ons onderzoek uitvoeren onder beginnende docenten op de middelbare scholen waar we stage lopen of werken. Per persoon zullen we 3 docenten observeren, zodat we in totaal 12 verschillende docenten opnemen in ons onderzoek. Ook eigen lessen die al gefilmd zijn of nog worden gefilmd, kunnen voor dit doel dienen. Wij zijn immers allen beginnend docent.

In dit onderzoek kiezen we vooral voor docenten uit de gammahoek, omdat dit vakken bij uitstek zijn waarin onderwijsleergesprekken met high order vragen voorkomen. Verder is het voor ons niet relevant of de lessen plaatsvinden in de onder- of bovenbouw, op het VWO of VMBO. In de literatuur hebben we geen aanwijzingen gevonden dat deze variaties een ander type onderwijsleergesprek vergen. Wel zal het niveau van de vraagstelling verschillen, maar dit is logisch gezien het niveauverschil tussen leerlingen uit

bijvoorbeeld de onderbouw en bovenbouw. In onderstaand schema is het overzicht opgenomen van alle docenten die wij geobserveerd hebben.

Onderzoeksmethode

We gaan data verzamelen door middel van observaties tijdens de les. Dit observeren doen we met behulp van een videocamera. Deze camera houden we in principe op de docent gericht. We zijn immers geïnteresseerd in zijn interventies. Bij het observeren maken we gebruik van een gesloten observatieschema (zie de bijlage). We kiezen voor deze onderzoeksmethode omdat we verwachten dat dit tot de meest objectieve onderzoeksuitkomsten leidt. Het observeren van 12 beginnend docenten moet een goed beeld geven welke interventies beginnend docenten (vooral) toepassen.

Instrumenten

Voor het beantwoorden van onze onderzoeksvraag gebruiken we een gesloten observatieschema, gebaseerd op interventies die we zijn tegengekomen in relevante literatuur en aangepast aan de hand van de pilots die we hebben uitgevoerd. Wel willen we ruimte laten voor het noteren van interventies die we nog niet in de literatuur zijn tegengekomen.

Observatie-eenheid

Onze observatie-eenheid is het gehele onderwijsleergesprek met één en hetzelfde hoofdthema. Hiertoe behoren ook alle tussenvragen en uitleg die tijdens dit gesprek plaatsvinden. De observatie-eenheid eindigt wanneer over wordt gegaan op een andere werkvorm.

Dataverwerking

Per observatie-eenheid zullen we een grote hoeveelheid docentinterventies turven. Deze getallen gaan 'leven' als we weten wat de verhouding is van deze interventies ten opzichte van het aantal vragen dat tijdens het onderwijsleergesprek is gesteld.

De hoeveelheid vragen is de som van de tussenvragen en doorvragen per onderwijsleergesprek.

Voor het berekenen van de verhoudingen van de interventies delen we het aantal interventies van elk afzonderlijk type door het totale aantal vragen. Hier kan bijvoorbeeld

uitkomen dat de docent gemiddeld 0,4 keer per vraag een leerling-antwoord beloont, en per vraag gemiddeld 1,6 leerlingen het woord geeft.

Alle uitkomsten overwegende, zullen we tot een conclusie te komen m.b.t. de interventies die beginnend docenten vaak en minder vaak toepassen. Dit kan dan worden vergeleken met de aanbevelingen uit ons theoretisch kader.

3. Variabelen

Hieronder volgen de beschrijvingen van de door ons gebruikte variabelen. We beginnen met de didactische interventies die geobserveerd zijn en daarna definiëren we de begrippen beginnend docent, onderwijsleergesprek en de hogere orde hoofdvraag van het onderwijsleergesprek.

Definitie didactische interventies

Didactiek gaat over de manier waarop kennis, vaardigheden en inzicht worden overgedragen. Dit probeert de docent te bereiken door een onderwijsleergesprek te voeren, waarbij hij of zij interventies uitvoert. Didactische interventies zijn in de context van ons onderzoek docentmaatregelen die in de klas worden genomen en direct gericht zijn op het overbrengen van kennis, vaardigheden en inzicht tijdens een onderwijsleergesprek. Het gaat dus om de keuzes die de docent in deze situatie hiertoe maakt.

Op basis van de door ons onderzochte literatuur en het doen van enkele proefobservaties, komen wij tot een lijst van subinterventies waarop wij gaan observeren. Per interventie wordt aangegeven wat wij op basis van het literatuuronderzoek en de pilots hieronder verstaan. Dit is belangrijk, omdat deze omschrijving bepaalt of wij tijdens het veldwerk deze interventies daadwerkelijk waarnemen.

- Wachtijd inbouwen na het stellen van een vraag (wachtijd 1); de docent laat een stilte vallen of geeft concreet aan dat er nagedacht moet worden. De stilte moet minimaal 3 seconden duren en binnen deze tijd mag de docent niet ingaan op vingers/antwoorden van leerlingen.
- Wachtijd inbouwen na het antwoord (wachtijd 2); de docent laat een stilte vallen die minimaal 3 seconden duurt. Binnen deze tijd mag de docent niet ingaan op vingers/antwoorden/reacties van leerlingen. Ook het in stilte op het bord schrijven van het antwoord zien wij als wachtijd om het antwoord te laten 'rondzingen' in de klas.
- Tussenvraag stellen; het opbreken van de hoofdvraag in eenvoudigere deelvragen. Dit gebeurt in vrijwel ieder OLG, omdat het hoofdthema doorgaans te complex is om met één vraag af te doen. Hierbij moeten we goed onderscheid maken tussen deelvragen die verband houden met het hoofdthema of vragen die dienen ter

verduidelijking van het gegeven leerling-antwoord. Dit moet blijken uit de context en aard van de vraagstelling. Vragen ter verduidelijking worden geturfd onder “doorvragen”. Soms wordt het hoofdthema niet expliciet als een hogere orde vraag gesteld, maar als een onderwerp met meerdere deelvragen. Elke keer als er een volledig nieuwe vraag wordt gesteld die wel verband houdt met het hoofdthema, maar niet valt onder “Doorvragen”, wordt dit als “Tussenvraag” geturfd.

- Doorvragen/ verduidelijking zoeken; de leerling vragen om het gegeven antwoord (of deel van antwoord) uit te leggen, nader te verklaren, uit te breiden of in te perken, dit alles om het inzicht van de leerling te verdiepen. De verduidelijkingvraag moet in ieder geval direct inhaken op het daarvoor gegeven leerling-antwoord van dezelfde leerling, bijv.: “O, en waarom zijn werklozen lui?”. Anders gaat het om een tussenvraag in het onderwijsleergesprek. Het kan ook zijn dat een docent een andere leerling vraagt om verduidelijking. Dit wordt niet geturfd als doorvragen, maar alleen als het betrekken van een nieuwe leerling.
- Docent betreft een andere leerling; na de discussie met de eerste leerling betreft de docent ook de klas of andere leerlingen bij het leergesprek. Een onderwijsleergesprek bestaat doorgaans uit verschillende tussenvragen waarbij verschillende leerlingen in actie komen. Dat is echter niet wat wij hier bedoelen met het betrekken van andere leerlingen. Het gaat erom dat de docent een tweede persoon betreft bij één en dezelfde vraag. Dat kan dan een verduidelijkingvraag of een tussenvraag zijn. Er wordt dus niet extra geturfd bij “Tussenvragen” of “Doorvragen”, omdat het om dezelfde vraag gaat. Wanneer meer dan 1 persoon wordt betrokken bij dezelfde vraag, worden die afzonderlijk geturfd. De leerling aan wie de vraag oorspronkelijk wordt gesteld, wordt niet geturfd.
- Waardering uitspreken voor de poging; dit kan door middel van mondeling complementeren (bijv. ‘goed geprobeerd’). Het gaat hierbij niet om waardering voor de kwaliteit van het antwoord, maar voor de werkhouding, inzet of durf van de leerling (‘goed dat ik jouw vinger zie’).
- Belonen van (een deel van) leerling-antwoord; dit kan door middel van een knikje, het bedanken van de leerling, het herhalen van een deel van het antwoord, het opschrijven van het antwoord op het bord, aangeven welk deel van het antwoord goed is. Het gaat erom dat de docent het antwoord van de leerling merkbaar positief waardeert. Nu komt het voor dat een docent op meerdere manieren één antwoord erkent. Tijdens onze observaties turven wij meer dan één keer ‘belonen van een leerling-antwoord’, wanneer de erkenningsvormen van de docent voor hetzelfde

antwoord door tijd gescheiden zijn. Wanneer een docent dus tegelijkertijd knikt, ja roept en het antwoord op het bord schrijft, telt dit als 1 x belonen. Wanneer de docent later nog eens terugkomt op het antwoord van een leerling en het zelfde compliment een tweede keer geeft, telt het als 2 x belonen. Dit sluit niet uit dat hetzelfde antwoord ook voor een deel wordt afgekeurd.

- Hint geven/aanmoedigen; als de gekozen leerling een vraag niet kan of wil beantwoorden, of het antwoord is niet naar wens, kan de docent iets zeggen om de leerling te motiveren of op het juiste spoor te brengen. Voorbeelden: “Dit weet je nog van vorige keer”, “Denk aan...”, “Dit heeft te maken met...”. Als de leerling geen antwoord geeft op de vraag, en de docent stelt daarom een andere, kleinere vraag aan de leerling, telt dit ook als “Aanmoedigen”. Als de docent het meerdere keren probeert, wordt het meerdere keren geturfd. Als de leerling wel antwoord geeft en de docent vraagt daarop door, telt het als Doorvragen.
- Teleurstelling laten blijken over de inzet (van de leerling of van de klas); dit kan door middel van het mondeling laten blijken van teleurstelling over de poging, hoofdschudden, negatieve emotie tonen. Het gaat hierbij niet om teleurstelling voor de kwaliteit van het antwoord, maar voor het afkeuren van de werkhouding of inzet van de leerling of de hele klas.
- Afkeuren van (een deel van) het leerling-antwoord; dit gebeurt wanneer de docent aangeeft welk deel van het antwoord niet klopt of zegt dat het antwoord fout is. Dit kan ook gepaard gaan met het nee schudden, duidelijk fronzen, “hmmm” roepen door de docent. Dit kan gepaard gaan met een beloning voor een deel van een leerling-antwoord: de docent bedankt de leerling, maar bekritiseert het antwoord ook expliciet. In dit geval worden beide interventies geturfd.
- Docent geeft een samenvatting; de docent geeft geen nieuwe informatie, maar vat de gegeven antwoorden van leerlingen of oude stof nog eens samen. Als de docent hierna niet meer verder vraagt, is dit de laatste interventie van het OLG.
- Docent geeft zelf nieuwe informatie; deze interventie vindt plaats wanneer de docent zelf extra uitleg geeft. Dit kan gebeuren in reactie op een antwoord van de leerling, of als reactie op een vraag van de leerling. Elke keer als een docent reageert op een andere vraag of een ander antwoord met nieuwe informatie wordt dit geturfd. Als de docent hierna niet meer verder vraagt, is dit de laatste interventie van het OLG.
- Docent geeft zelf (een deel van) het antwoord op een vraag; de docent geeft zelf het gewenste antwoord of vult een deel van het goede antwoord aan op een tussenvraag, een verduidelijkingsvraag (doorvragen), of de hoofdvraag. De

leerlingen zijn er niet (helemaal) uitgekomen of hebben hier niet de kans toe gekregen. Als de docent hierna niet meer verder vraagt, is dit de laatste interventie van het OLG.

Definitie beginnend docenten

Huling-Austin definieert beginnende docenten als docenten die nog niet eerder les hebben gegeven, net klaar zijn met hun opleiding en nog in hun eerste jaar als docent zitten (Huling-Austin, 1989, p.3). Niettemin stelt de auteur dat de 'perfecte' en volmaakt ervaren docent niet bestaat: docenten zijn hun hele carrière bezig met het perfectioneren van hun vak (Huling-Austin, 1989, p.14). Veenman en Kok (1980, p143) definiëren de duur van de beginfase van een docent als niet langer dan 3 jaar en 4 maanden.

Op basis van deze literatuur definiëren wij een beginnend docent als iemand die niet langer dan 2 jaar op reguliere basis (d.w.z. wekelijks) voor de klas staat.

Definitie onderwijsleergesprek

Het onderwijsleergesprek is een werkvorm bestaande uit een vragenserie, die door de docent is ontworpen om leerlingen aan het denken te zetten. Door leerlingen deze vragen te stellen, leidt de docent hen naar een antwoord op een complexe hoofdvraag. Dit is althans het plan, soms wordt dit doel niet bereikt. Het gaat ons daarom ook niet expliciet om een lesonderdeel dat alleen maar bestaat uit vragen gesteld door de docent, aangezien deze vragenserie vaak door vragen van de leerlingen en daaropvolgende uitleg wordt onderbroken (kortom communicatie over en weer met de klas). Het onderwijsleergesprek moet hoofdzakelijk bestaan uit een hoofdthema, dat via een aantal tussenvragen van de docent (die de leiding heeft over het gesprek) en de antwoorden van de leerlingen, wordt besproken in de klas. Wanneer een OLG wordt onderbroken door een korte andere werkvorm, of wanneer niet de docent, maar leerlingen vragen gaan stellen, nemen wij dit niet mee in onze observaties.

Definitie hoofdvraag van hogere orde

De hoofdvraag is de belangrijkste, meest complexe vraag van het onderwijsleergesprek, waar alle andere vragen een deelvraag van zijn. Meestal wordt deze aan het eind van het onderwijsleergesprek gesteld. High order vragen toetsen in tegenstelling tot low order vragen geen bestaande kennis, maar stimuleren het denkproces van leerlingen. Bij

dergelijke denkvragen moeten leerlingen informatie met elkaar vergelijken, uitleggen, analyseren, samenvatten, toepassen of evalueren. (Perrott, 1982, p.48). Wanneer een dergelijke vraag door een docent gesteld wordt, observeren wij zijn of haar didactische interventies. Hierbij zullen we het begrip high order vragen ruimt interpreteren: ons hoofddoel van het onderzoek is immers om te kijken naar de interventies van de docent tijdens een onderwijsleergesprek. Alleen bij een duidelijke low order vraag verwachten we weinig interventies: immers, een leerling weet een antwoord of niet.

Onderwijsleergesprekken met dit soort hoofdvragen nemen we dus niet mee in ons onderzoek: er moet wel wat denkwerk voor de leerling zijn.

4. Resultaten en conclusie

Onze resultaten laten een duidelijk beeld zien van de didactische interventies die onze populatie toepast binnen het OLG. Wij kunnen nu een aantal conclusies trekken over de mate waarin beginnende docenten bepaalde interventies toepassen.

Wachttijd na het stellen van een vraag

Onze populatie neemt nauwelijks wachttijd in acht na het stellen van een vraag: bij 13,9% van de gestelde vragen wachtte onze populatie langer dan drie seconden voordat zij leerlingen laat antwoorden. Deze wachttijd staat in de literatuur hoog aangeschreven omdat zij de leerlingen dwingt om zelf na te denken, ook als zij de vraag niet publiekelijk hoeven te beantwoorden.¹ Een mogelijke verklaring hiervoor is dat beginnende docenten al snel blij zijn als er reactie uit de klas komt. "Yes, de klas doet mee!". Zij gaan hier dan bijna altijd op in, zonder zich bewust te zijn van het belang om nog even te wachten.

Wachttijd na het krijgen van een antwoord

Na het krijgen van een antwoord raadt de literatuur aan om een stilte van enkele seconden te laten vallen om het antwoord te laten bezinken en leerlingen de kans te geven om erover na te denken en aantekeningen te maken². Beginnende docenten doen dat bij 1,1% van de vragen. Deze interventie werd 1 keer geobserveerd, de frequentie is nihil. Dit is in overeenstemming met de resultaten van de wachttijd na het stellen een vraag. Het is aannemelijk dat beginnend docenten het tempo graag hoog houden, om zo leerlingen niet 'te vervelen'. We moeten niet vergeten dat orde houden een aspect waar beginnend docenten soms mee worstelen. Als de orde perfect is, zal een docent waarschijnlijk ook een wat langere stilte aandurven.

Tussenvragen en doorvragen

Het totale aantal vragen dat binnen onze observaties gesteld werd door de docenten is 187, met een gemiddeld aantal vragen van 15,6 per OLG. Omdat niet elk onderwijsleergesprek hetzelfde verloopt, is het geen verrassing dat de standaardafwijking groot is: 16,1.

Er valt dus geen duidelijke conclusie te trekken uit het totale aantal vragen.

Afhankelijk van het onderwerp, het niveau, de grootte van de klas en de doceerstijl worden er meer of minder tussenvragen gesteld. Omdat andere interventies mogelijk worden door

¹ Zie Ebbens (2009): p.85, Perrott (1982): p.57, en Muijs en Reynolds (2005): p.46.

² Zie Ebbens (2009): p.85-86 en Muijs en Reynolds (2005): p.47.

het stellen van vragen, hebben wij de frequentie van elk type interventie gedeeld door het aantal vragen.

Het doorvragen aan leerlingen dient een erg specifiek doel: het controleren en verdiepen van het begrip³. Of dit vaak wordt gedaan ligt grotendeels aan de helderheid van het gegeven antwoord. Over het algemeen raadt de literatuur aan om door te vragen in het geval dat een leerling weinig zelfvertrouwen of begrip heeft, en de vraag door te spelen als dat probleem niet speelt.⁴ Het risico van doorvragen is dat men de rest van de klas zou kunnen vervelen als de docent te lang blijft hangen bij één leerling, vooral als er grote niveaoverschillen zijn. Uit ons onderzoek blijkt dat op iedere tussenvraag ongeveer 1 vraag ter verduidelijking ('een doorvraag') volgt. Wij vinden dat aanzienlijk, hoewel we niet precies op de hoogte zijn van de kwaliteit van de gegeven antwoorden. Ervan uitgaande dat hier vaak iets aan ontbreekt, is 'doorvragen' een interventie die beginnend docenten geregeld toepassen. Wellicht heeft dit ook te maken met de geringe hoeveelheid 'hints / aanmoedigingen' van beginnend docenten. In plaats daarvan lijken beginnend docenten eerder te kiezen voor 'doorvragen'. Dit betekent wel dat deze docenten gericht is op de leerling en hem in ieder geval de kans wil geven om een beter/duidelijker antwoord te formuleren.

Docent betreft een andere leerling

Het doorspelen van een vraag stelt de docent in staat meerdere leerlingen te laten nadenken over dezelfde vraag nadat deze al gedeeltelijk is beantwoord⁵. Zo blijft de hele klas geboeid en betrokken. In verschillende literatuur wordt aangeraden dit te doen, hoewel Perrott juist de voorkeur geeft om langer bij één leerling te blijven. Per vraag worden er gemiddeld 0,4 leerlingen extra betrokken. Omdat we geen vergelijkingsmateriaal hebben en dit aantal ook gedeeltelijk zou moeten worden bepaald door het begrip en zelfvertrouwen van de betrokken leerlingen, kunnen we ook niet zeggen of dit te veel of te weinig gebeurt, in vergelijking met theoretische aanbevelingen.

Waardering uitspreken voor de poging

Het bevestigen van de inzet en de medewerking van individuele leerlingen is een zeldzame interventie: per vraag wordt 0,03 maal een leerling beloond, aangemoedigd of bedankt voor

³ Zie Perrott (1982): p.67 en Ebbens (2009): p.87.

⁴ Zie Ornstein (1990): p.292.

⁵ Zie Ebbens (2009): p.86.

hun loutere deelname aan het gesprek. Alleen als de verwachtingen laag zijn of het antwoord zwak of afwezig, kan het volgens de theorie goed zijn om leerlingen te belonen voor hun poging. Dit kan het zelfvertrouwen van de leerling sterken. Uit ons onderzoek blijkt echter dat deze interventie zelden plaatsvindt. Beginnend docenten reageren bijna uitsluitend op de inhoud, niet op de poging. Wellicht komt dit doordat de band met leerlingen of met de klas nog niet dusdanig vertrouwd dat de docent persoonlijk durft te worden.

Belonen van (een deel van) leerling-antwoord

De beginnende docenten die wij hebben geobserveerd belonen in het overgrote merendeel van de gevallen: gemiddeld 0,82 keer per vraag. Omdat docenten soms meerdere keren een goed antwoord belonen, bijvoorbeeld door te knikken, te herhalen, op te schrijven of er later nog op terug te komen, is het percentage antwoorden dat wordt beloond waarschijnlijk iets lager dan 82,4%. Toch komt deze interventie verreweg het meeste voor van alle interventies. Naast het goedkeuren van de inhoudelijke inbreng van leerlingen, motiveren deze beloningen ook leerlingen om in de toekomst hun best te doen, en hun zelfvertrouwen heeft er ook baat bij. Vanwege deze voordelen is het vele belonen van leerling-antwoorden geen indicatie dat de leerlingen daadwerkelijk goed presteren: het moet een bewuste strategie zijn van de docent om vragen te stellen die de leerlingen met hun voorkennis kunnen beantwoorden. In het ontwerp van de vragenserie en het verdelen van de beurt houdt de docent idealiter rekening met de voorkennis, het niveau en het zelfvertrouwen van elke leerling: hij of zij is er op uit om leerlingen te laten zien hoeveel ze weten, niet om ze te laten zien wat ze nog niet weten. Het wekt dan ook geen verbazing dat beginnende docenten vaak belonen. Belonen is goed voor de band met de leerling, een prettige bijkomstigheid van belonen waar de beginnend docent zich waarschijnlijk ook van bewust is. Het gevaar ligt natuurlijk op de loer dat de beginnend docent gaat belonen ongeacht de kwaliteit van het antwoord of de leerlingen niet uitdaagt. Maar daarover hebben wij geen data verzameld. Vandaar dat we kunnen concluderen dat de docenten veel belonen, en dat de literatuur dat ook aanbeveelt⁶. Met de kanttekening dat belonen op inhoud niet onder alle omstandigheden verstandig is.

Een hint geven/aanmoedigen

Als de leerling aarzelt of geen compleet antwoord geeft, kan de docent daar een interventie op plegen door een aanpak te suggereren (een hint geven) of de leerling moed in te spreken. Dat gebeurde in onze observaties gemiddeld 0,19 keer per vraag. Het voordeel van

⁶ Zie Ebbens (2009): p.86-88), Muijs en Reynolds (2005): pp.45-46 en Ornstein (1990): p.292.

het aanmoedigen of het geven van een hint is dat het een leerling een kans geeft om een falen in een succes om te zetten. Dit kan zeer positief uitpakken. Uit ons onderzoek blijkt dat wanneer het antwoord niet (geheel) bevredigend is, beginnend docenten veel vaker kiezen voor 'doorvragen' dan voor het geven van een hint of aanmoediging. Wellicht is het geven van een gerichte hint iets dat meer ervaring met het onderwerp vereist. Het is in ieder geval goed als beginnend docenten zich ook bewust zijn van deze interventie-mogelijkheid.

Teleurstelling laten blijken over de inzet (van een leerling of de klas)

In 5 gevallen hebben wij geobserveerd dat beginnende docenten blijf geven van teleurstelling in de inzet van een leerling of de klas. Per vraag is dit 0,03 keer. Dit is onderscheiden van andere correcties die we niet hebben gecontroleerd. Het is een erg confronterende interventie, of deze nu bewust of onwillekeurig wordt gepleegd, en in de literatuur wordt het ook niet gezien als een interventie die het leerproces bevordert⁷. Deze interventie speelt geen relevante rol in de observaties die wij hebben gedaan. Wellicht komt dit omdat beginnend docenten hiermee de band met leerlingen op het spel denken te zetten. Vanuit pedagogisch perspectief is het echter soms goed om heel nadrukkelijk slechte inzet af te keuren.

Afkeuren van (een deel van) het leerling-antwoord

Naast het belonen van (een deel van) het leerling-antwoord wordt de interventie 'afkeuren van (een deel van) het leerling-antwoord' toegepast bij de onderzochte populatie (0,12 maal per vraag). Kijkend naar de literatuur dan is dit in lijn met Muijs en Reynolds⁸ als beste strategie stellen, namelijk het niet belonen van een fout antwoord. Het geven van persoonlijke kritiek vinden zij ook niet wenselijk, dit is ook in strijd met het creëren van een veilige omgeving waarin leerlingen worden uitgenodigd om een antwoord te formuleren. Wanneer men het afkeuren van een antwoord ziet als het geven van negatieve feedback dan wordt dit in de literatuur ook als veel minder effectief gezien dan het geven van positieve feedback (Muijs en Reynolds)⁹. Toch is het volgens diverse literatuur wel aan te raden om, naast alle positieve feedback, wel aan te geven welk deel van het leerlingantwoord niet juist is¹⁰. De docenten die wij geobserveerd hebben doen dit echter niet vaak. Wellicht vinden zij het afkeuren van een (deel van) antwoord minder prettig dan het belonen, omdat zij denken dat dit de relatie met een leerling kan schaden.

⁷Zie Ebbens (2009): pp. 168-170.

⁸Zie Muijs en Reynolds (2005): p 46.

⁹Idem.

¹⁰Zie Ebbens (2009): pp. 86-88 en Muijs en Reynolds (2005): p 46

Docent geeft een samenvatting

Een belangrijke interventie tijdens het onderwijsleergesprek is het samenvatten van de gespreksstof door de docent. In de situatie van een onderwijsleergesprek is het mogelijk dat leerlingen elkaar niet verstaan of de kern van het onderwerp kwijtraken. Bijvoorbeeld, indien een leerling een foutief antwoord geeft en de docent hier langer bij stil blijft staan dan kan de aandacht van de rest verslappen en verliezen ze het overzicht. De docent kan in dit geval de leerlingen in hoge mate helpen door even kort te herhalen waar het omgaat (en bij een foutief leerling-antwoord aangeven wat wél goed is en vooral waarom).

Kijkend naar de onderzochte populatie dan valt op dat docenten regelmatig samenvatten. Gemiddeld doen ze dit eens per 6,4 vragen (tussen- of doorvraag). De gewenste hoeveelheid samenvattingen is sterk afhankelijk van de stof, lengte en moeilijkheidsgraad van het onderwijsleergesprek, zodat we daar geen oordeel over kunnen vellen.

Docent geeft zelf nieuwe informatie

Bij het doen van onze observaties hebben we onder de onderzochte populatie ook gezien dat docenten nieuwe informatie geven. Dit gebeurt bij 16% van de gestelde vragen. Dit valt eigenlijk buiten de definitie van een onderwijsleergesprek, maar zit in de praktijk van beginnend docenten toch vaak verweven in deze werkvorm.

De aard van het onderwijsleergesprek is bepalend voor het wel of niet plaatsvinden van deze interventie. Wanneer het onderwijsleergesprek als doel heeft om onderwijsstof samen te vatten en te herhalen voor bijvoorbeeld een komend proefwerk dan zal er minder tot geen nieuwe informatie gegeven hoeven te worden. Indien het onderwijsleergesprek eerder een brainstormsessie is waarbij een nieuwe probleemstelling centraal staat, dan kan het juist effectief zijn leerlingen eerst zelf oplossingen te laten bedenken en gaandeweg meer informatie te geven wanneer ze dat nodig hebben. Dit geeft de leerlingen tevens meer overzicht en niet een enorme 'bom aan informatie' waarvan ze de toepassing niet weten. Merken ze tijdens het onderwijsleergesprek wanneer ze bepaalde informatie/ theorie nodig hebben dan zal dit beter blijven hangen.

Het is echter ook mogelijk dat de docenten onnodig uitweiden of ingaan op de inhoudelijke vragen van leerlingen. Dit kan er soms toe leiden dat de klas en de docent het doel van het onderwijsleergesprek uit het oog verliezen, waardoor samenhang en aandacht verslappen. Onze data kan hier geen uitsluitel over bieden.

Docent geeft zelf (een deel van) het antwoord

Een relatief vaak waargenomen interventie is het zelf geven van het antwoord door de docent: de docent pleegt deze interventie in 24,6% van de gestelde vragen tijdens het onderwijsleergesprek. Te denken valt aan de situatie waarin een leerling een foutief antwoord geeft en na aanmoediging en hulp niet tot het juiste antwoord komt. De docent heeft in dat geval de keuze om zelf het antwoord te geven of de vraag door te spelen naar de klas. Indien de klas het wenselijke antwoord ook niet weet, zit er voor de docent niks anders op dan zelf het antwoord te moeten geven.

De geobserveerde docenten betrekken geregeld andere leerlingen bij het onderwijsleergesprek maar geven vervolgens in nog ongeveer een kwart van de gevallen uiteindelijk toch zelf het antwoord op de vraag. De literatuur raadt aan dit scenario te vermijden omdat de leeropbrengst laag is¹¹.

Men zou kunnen verwachten dat meer ervaren docenten beter kunnen aansluiten bij de aanwezige kennis van de leerlingen en dus beter weten wat leerlingen moeilijk vinden. Op deze wijze kunnen zij een onderwijsleergesprek beter opbouwen en de situatie vermijden waarin ze zelf het antwoord moeten geven. Van de door ons onderzochte beginnende docenten valt dit in mindere mate te verwachten. Zij zullen nog meer moeite hebben om leerlingen via een OLG zelf naar het juiste inzicht te leiden.

Eindoverweging

Onze hypothesen worden grotendeels door de resultaten gestaafd: beginnende docenten brengen niet altijd de adviezen van de theorie in de praktijk en hebben soms moeite om leerlingen zelf naar het juiste inzicht te leiden.

Dingen die beginnend docenten al behoorlijk onder de knie hebben, zijn het belonen van leerlingen voor goede (delen van) antwoorden en het doorvragen wanneer er nog onduidelijkheid bestaat. Zaken die beter kunnen zijn het bewust inbouwen van een wachttijd, het inhoudelijk afkeuren (met behoud van relatie) van foute delen van antwoorden, het geven van een concrete hint, dit alles waardoor de beginnend docent minder vaak zelf het antwoord zal hoeven te geven.

Het voeren van een goed onderwijsleergesprek is echt iets wat je moet leren. Het zou raadzaam zijn om ons onderzoek op een wat grotere schaal op te zetten en daarbij ervaren docenten te vergelijken met beginnend docenten. De aanname die wij hierbij maken is dat ervaren docenten effectievere onderwijsleergesprekken voeren dan beginnend

¹¹ Zie Ebbens, 2009, p.84).

docenten. Dan kan nog scherper aangewezen worden waar de leerpunten van beginnend docenten liggen.

Met ons onderzoek hebben wij een aantal valkuilen kunnen aangeven waar beginnend docenten tegenaan lopen. Hiermee hopen wij het leerproces van beginnend docenten tot het voeren van een effectief onderwijsleergesprek, te kunnen versnellen. Daarmee is ons onderzoek niet alleen theoretisch van aard, maar juist ook praktijkgericht. En daar staat PGO voor.

Literatuurlijst

- Ebbens, E., & Ettekoven, S. (2009). *Effectief leren, basisboek*. Groningen: Noordhoff Uitgevers
- Huling-Austin, L. et al (1989). *Assisting the beginning teacher*. Reston, Virginia: Association of Teacher Educators
- Muijs, D. & Reynolds, D. (2005). *Effective teaching*. Gateshead: Athenaeum Press
- Ornstein, A.C. (1990). *Strategies for effective teaching*. New York: Harper & Row
- Perrott, E. (1982) *Effective teaching. A practical guide to improving your teaching*. New York: Longman
- Veenman, S.A.M., & Kok, J.J.M. (1980). *Opleiding van onderwijsgevendend.* 's Gravenhage: SVO

Tabel 1: Overzicht respondenten

O L G	Docent	Datum OLG	Klas	Observator
1	Dorinda Nieto Pazos	14-10- 2011	2 VWO	Daniël van der Veen
2	Daniël van der Veen	16-09- 2011	4 HAVO	Daniël van der Veen
3	Daniël van der Veen	28-10- 2011	4 HAVO	Daniël van der Veen
4	Daniël van der Veen	28-10- 2011	4 HAVO	Daniël van der Veen
5	Joeri Weeda	30-11- 2011	5 HAVO	Albert Jens
6	Roel Linn	10-05- 2011	3 VWO	Joeri Weeda/Johan van Driel
7	Manon Molkenboer	08-01- 2010	3 VWO	Manon Molkenboer
8	Gijs van der Biesen	12-10- 2011	3 VWO	Gijs van der Biesen
9	Tim de Visser	10-11- 2011	5 VWO	Tim de Visser
10	Rieneke Bikker	1-11-2011	brugklas Mavo/Havo	Tim de Visser
11	Anneloes Aarssen	14-12- 2011	brugklas Mavo/Havo	Tim de Visser
12	Loes Jager	23-11- 2011	4 VWO	Gijs van der Biesen

Bijlage 1: Observatieschema

Observator:	
Docent:	
Klas:	
Datum:	
Observatie-eenheid: Het onderwijsleergesprek met één hoofdonderwerp Timestamp begin en einde OLG	
Mogelijke interventies	Turven en noteren tijdcode/evt. opmerkingen
Wachten na het stellen van een vraag (min. 3 sec)	
Wachten na het antwoord (min. 3 sec)	
Tussenvraag stellen	
Doorvragen (vragen om verduidelijking)	
Docent betreft een andere leerling	
Waardering uitspreken voor de poging	
Belonen van (een deel van) leerling-antwoord	
Een hint geven/aanmoedigen	
Teleurstelling laten blijken over de inzet (van een leerling of de klas)	
Afkeuren van (een deel van) leerling-antwoord	
Docent geeft een samenvatting	
Docent geeft zelf nieuwe informatie	
Docent geeft zelf (een deel van) het antwoord	
Totaal aantal vragen (tussenvragen + doorvragen)	

Bijlage 2: Turfoverzicht alle onderwijsleergesprekken

	OL G1	OL G2	OL G3	OL G4	OL G5	OL G6	OL G7	OL G8	OL G9	O L G 10	O L G 11	O L G 12	Tota al
Docentinterventies													
Wachten na het stellen van een vraag (min. 3 sec)	1	2	0	2	0	2	2	8	0	6	0	5	109
Wachten na het antwoord (min. 3 sec)	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	3	78
Tussenvraag stellen	6	9	8	6	10	12	11	7	16	19	0	3	26
Doorvragen (vragen om verduidelijking)	3	4	9	5	13	6	9	3	4	13	6	1	2
Docent betreft een andere leerling	2	0	6	0	8	2	4	9	4	32	6	0	73
Waardering uitspreken voor de poging	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	2	0	5
Belonen van (een deel van) leerling-antwoord	5	12	21	10	7	12	3	15	15	38	14	2	154
Een hint geven/aanmoedigen	0	4	0	1	2	1	3	7	0	10	4	3	35
Teleurstelling laten blijken over de inzet (van een leerling of de klas)	0	0	0	0	0	0	0	0	1	2	0	2	5
Afkeuren van (een deel van) leerling-antwoord	1	0	0	0	0	6	1	1	2	7	4	1	23
Docent geeft een samenvatting	0	2	6	1	5	0		2	3	4	1	1	26
Docent geeft zelf nieuwe informatie	2	3	7	3	1	1	2	3	2	5	0	1	30
Docent geeft zelf (een deel van) het antwoord	2	3	4	3	4	9	6	5	5	2	1	2	46
Totaal aantal vragen (tussenvragen + doorvragen)	9	13	17	11	23	18	20	10	17	32	5	8	187

Bijlage 3: Totaal aantal en type interventies per onderwijsleergesprek

