

Een leraar voor een lege klas?

Een leraar voor een lege klas?

Handelingsoriëntaties voor educatieve interactie en communicatie

Jordi Casteleyn
en
André Mottart



ACADEMIA PRESS

Academia Press

P. Van Duyseplein 8

9000 Gent

Tel. 09/233 80 88

Info@academiapress.be

Fax 09/233 14 09

www.academiapress.be

Uitgeverij Academia Press maakt deel uit van Lannoo Uitgeverij, de boeken- en multimediodivisie van Uitgeverij Lannoo nv.

Opmaak: Le Pur et L'Impur

Coverbeeld: Van Parys Media

Casteleyn, Jordi & Mottart, André

Een leraar voor een lege klas?

Handelingsoriëntaties voor educatieve interactie en communicatie.

Gent, Academia Press, 2012, 125 p.

ISBN 978 90 382 1896 0

D/2012/4804/42

NUR1 840

U 1722

Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd en/of vermenigvuldigd door middel van druk, fotokopie, microfilm of op welke andere wijze dan ook, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

Inhoudsopgave

VOORAF	5
Hoofdstuk 1: DE PEDAGOOG	7
1. De vorm van de boodschap	8
2. Het appellerende aspect	8
3. De referentiële component	9
3.1 Kennis, vaardigheden en communicatie	9
3.2 Kennis als constructie	12
3.3 Wat zijn de implicaties hiervan voor de interactie en communicatie in een educatieve situatie?	12
3.3.1 Vanuit constructivistisch perspectief	12
3.3.2 Vanuit linguïstisch perspectief	15
3.3.3 Vanuit communicatief perspectief	16
3.3.3.1 Splitsingsstrategie	16
3.3.3.2 Diamanttechniek of drie-drie-driestructuur...	18
4. Expressief en relationeel aspect	19
4.1 Halo- en Horn-effect	20
4.2 Contrasteffect	20
4.3 Context	20
4.4 Eerste indruk	21
4.5 Selffulfilling prophecy	21
4.6 Persoonlijkheid	23
4.7 De roos van Leary	23
Hoofdstuk 2: DE LINGUÏST	27
1. Discoursanalyse	27
2. De leraar is aan het woord	29
3. Gecentraliseerd taalgebruik	30
4. Metacognitief taalgebruik	31
5. Beurtwisseling	32
6. De leraar stelt vragen	33
7. Selecterende communicatieve patronen	35

8. Schooltaal en thuistaal	35
9. Taal centraal!	38
Hoofdstuk 3: DE PSYCHOLOOG	41
1. Hoe leerlingen motiveren?	42
1.1 Intrinsieke en extrinsieke motivatie	42
1.2 Autonome of gecontroleerde motivatie	45
1.2.1 Structurele ingrepen	46
1.2.2 Stijl van interactie is belangrijk	47
1.2.2.1 Dwingende taal	47
1.2.2.2 Zinnvolle motivering	48
1.2.2.3 Empathie	48
2. Taxonomie van Bloom	49
2.1 Onthouden	50
2.2 Begrijpen	50
2.3 Toepassen	51
2.4 Analyseren	51
2.5 Evaluatie	52
2.6 Creëren	53
Hoofdstuk 4: DE MANAGER	55
1. De lesgever als een begeleider van teams	55
1.1 De verschillende levensfasen van een team	55
1.2 Wat is een efficiënt team?	57
1.3 Management By Objectives	58
1.4 Hoe kan je een team motiveren	60
2. De lesgever als een bemiddelaar in teams	61
2.1 Wanneer is feedback geschikt	61
2.2 Hoe geef je goede feedback?	63
2.2.1 Hoe geef je constructieve feedback?	63
2.2.2 Hoe orden je goede feedback?	64
2.2.3 Hoe ontvang je feedback?	65
2.3 De valkuilen van feedback	68
3. De lesgever als lid van een organisatie	69
3.1 Organisatiecultuur	69
3.2 De lerende organisatie	70

Hoofdstuk 5: DE VISUEEL ONTWERPER	73
1. Leren via multimedia: theoretische achtergrond	73
1.1 Universal Design for Learning	73
1.2 Hoe worden multimedia door de hersenen verwerkt?	75
1.2.1 De veronderstellingen	75
1.2.2 De richtlijnen?	77
1.2.2.1 Het multimediaprincipe: Voeg illustraties toe aan de tekst	77
1.2.2.2 Het nabijheidsprincipe: Plaats de tekst naast de illustraties	78
1.2.2.3 Het modaliteitsprincipe: Voeg audio toe aan illustraties	78
1.2.2.4 Het overtolligheidsprincipe: Beperk de verschillende soorten media	78
1.2.2.5 Het coherentieprincipe: Gebruik illustraties, tekst en geluid die passen bij de boodschap	79
1.2.2.6 Het verpersoonlijkingsprincipe: Spreek de lezer aan. Personaliseer de boodschap	80
1.3 Hoe natuurlijk zijn bepaalde media?	82
1.3.1 Media naturalness theory	82
1.3.2 Veronderstellingen	82
2. Informatie vormgeven	83
2.1 De richtlijnen	83
2.2 Concrete tips	85
3. Praktijkvoorbeeld: leerteksten	86
3.1 De basisregels	86
3.2 Een of meerdere lettertypes?	87
3.3 Geschreefd of schreefloos lettertype	87
3.4 Links of rechts uitlijnen? Of centreren? Of uitvullen?	88
3.5 Een stuk tekst benadrukken?	89
3.6 Kleur	90
3.7 Graphic Organizers	91
4. Praktijkvoorbeeld: PowerPoint-dia's	92
4.1 Letters	92
4.2 Accentueren van tekstonderdelen	93
4.3 De belangrijkste richtlijn: de 1-6-6 regel	94
4.4 Teksten	94
4.5 Kleuren	95
4.6 Tabellen	96
4.7 Hand-outs van de dia's (of niet)?	97
4.8 Nieuwe manieren om dia's te ontwerpen	97
4.9 Nieuwe manieren om dia's te presenteren	99

5. Usability testing: werkt je visuele communicatie?	100
5.1 Basisprincipes	100
5.2 Think aloud protocol: een goedkope manier van testen	101
Hoofdstuk 6: DE LESGEVER	103
1. De lesgever en zijn publiek	103
1.1 De 10-minuten regel	103
1.1.1 Hoe lang kan een student zijn aandacht bij de les houden?	103
1.1.2 De gevolgen van de 10-minuten regel	104
1.2 De macht van de lesgever	105
2. De lesgever en zijn lokaal	105
3. De lesgever en zijn lichaam	107
3.1 Inleiding	107
3.2 De stem van de lesgever	108
3.2.1 Volume	108
3.2.2 Articulatie	108
3.2.3 Tempo	108
3.2.4 Toonhoogte of intonatie	108
3.2.5 Hoe kan je stem bepaalde elementen beklemtonen?	109
3.3 Het lichaam van de lesgever	110
3.3.1 Gebaren maken: goede en slechte lichaamshoudingen	110
3.3.2 Oogcontact	115
3.3.3 Gelaatsuitdrukkingen	116
3.3.4 Extra tips om je lichaamstaal te verbeteren	116
4. De lesgever en de angst om les te geven	117
4.1 Het ergste wat je kan overkomen	117
4.2 Technieken om nervositeit te overwinnen	117
4.3 Technieken om angst te overwinnen	119
BIBLIOGRAFIE	121

Een heldere straat. Huizen. Zon.
Zo wou ik dat ik schrijven kon.
En dat elk ding dat ik noemde er dan ook was.
Zoals een leraar die Janssens (aanwezig, meneer!),
Peeters (aanwezig!), Van der Plas (present!)
afroept in zijn klas.

Maar ik schrijf over wat niet meer is.
Over jou. (stilte.) Jij daar. Jij. (Geen antwoord.)
Of ik schrijf over wat nog moet komen.
Over een maatschappij
met een gedicht als grondwet en
een minister van dromen.
Ik schrijf over wat komen moet en wat ooit was.
Ik ben een leraar voor een lege klas.
(Herman De Coninck)

Wie wil nu een leraar zijn zonder klas? Toch overheerst vandaag dat gevoel bij veel leraren en opvoeders. In talrijke publicaties heerst een klaagdiscours over de achteruitgang van de kennis, de lees- en de schrijfcultuur. Dit boek wil een antwoord zijn op dat discours. Als we zien dat aan de ene kant zoveel leerlingen met een taalachterstand worstelen, en aan de andere kant de gebruikswaarde van de kennis die de leraar aanbrengt op de helling komt te staan, moeten we de moed hebben onszelf – lesgever, opvoeder – en onze praktijk in vraag te stellen. In dit boek doen we dat op het niveau van interactie en communicatie en wat die zouden kunnen betekenen voor een *upgraden* van de klas- en opvoedingspraktijk. Dit boek handelt over wat een Engelse collega ooit noemde *the messy lowlands of practice*. Verwacht dus geen kant-en-klare-oplossingen, noch een afgelijnd studiegebied. Wel pogen we handelingsoriëntaties te formuleren vanuit de vele perspectieven die in de les- en opvoedingspraktijk voortdurend interfereren. Om enige orde in de chaos te brengen focussen we in de diverse hoofdstukken telkens op één perspectief en wat die ons over taal- en

communicatievaardigheden kan leren. Zo komen achtereenvolgens de lesgever/opvoeder als pedagoog, toegepast linguïst, psycholoog, manager, visueel ontwerper en - last but not least - als ervaringsdeskundige aan bod.

Een ‘Vooraf’ is ook de plaats om diegenen te bedanken die bijgedragen hebben tot het tot standkomen van het boek en dat doen we dan ook van harte. En dat zijn zonder meer onze studenten aan de Universiteit Gent. Zij hebben ons uitgedaagd tot het schrijven van dit boek en hebben er via hun onderzoekswerk in allerhande educatieve omgevingen een interessante bijdrage aan geleverd. Een boek dat zich overigens richt tot hun opvolgers: studenten hoger onderwijs die in allerlei beroepen zullen terechtkomen waar interactie een belangrijk deel van het ‘werk’ uitmaakt.

Dit boek is opgevat als een handleiding, een boek vol handelingsoriëntaties voor mensen die in een educatieve praktijk op zoek zijn naar tips om hun communicatie met leerders te verbeteren. De verschillende hoofdstukken staan op zich en kunnen bijna altijd onafhankelijk van elkaar gelezen worden. Daarom worden sommige zaken wel eens herhaald maar nooit woordelijk.

Aangezien ook wij uiteraard maar op de schouders van onze voorgangers staan is - om de leesbaarheid van het boek te bevorderen - de literatuur waarop het gebaseerd is, niet in de lopende tekst opgenomen. We verwijzen hiervoor naar de bibliografie achteraan. Om dezelfde reden wordt in dit boek waar aan personen van beide geslachten wordt gerefereerd, de verwijzwoorden *hij*, *hem* en *zijn* gebruikt.

In de lesprotocollen staat L voor lesgever, Lln voor alle leerlingen samen. De individuele tussenkomsten van de leerlingen worden met de eerste letter van hun voornaam aangeduid.

Jordi CASTELEYN
André MOTTART

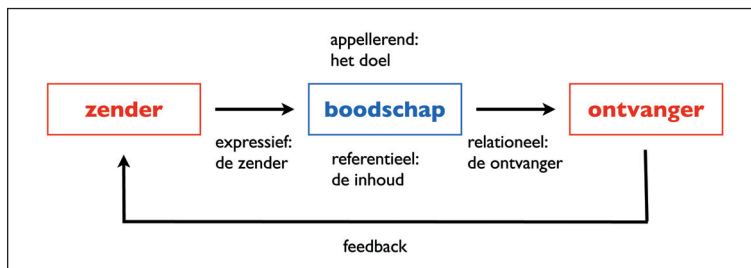
Gent, 17 januari 2012

Hoofdstuk 1: De pedagoog

De mens is een retorisch wezen. Communiceren doen we sinds mensenheugnis. En de belangstelling voor 'communicatie' neemt almaar toe. Nog nooit werd er zoveel tijd en energie gestopt in het managen van communicatie.

En toch weten we nauwelijks wat onder dit woord wordt begrepen. We moeten het woord communicatiemodel of -schema maar eens 'googlen' en we krijgen meteen honderden verschillende beschrijvingen van en meningen over wat communicatie zou kunnen zijn: expressie, informatieoverdracht, afstemming, poging tot transactie etc.

Omdat we in dit boek nu eenmaal willen focussen op wat communicatie in educatieve omgevingen zou kunnen betekenen, moeten we een model kiezen dat die perspectieven biedt. Onderstaand communicatiemodel lijkt ons aan deze voorwaarde te voldoen.



Een zender stuurt via een bepaald medium een boodschap naar een ontvanger. Die boodschap kan verpakt zijn in een bepaalde vastgelegde vorm. Maar de complexiteit van communicatie schuilt echter in het feit dat een boodschap haar betekenis krijgt via vier componenten:

- de appellerende component: wat wil de zender bereiken?
- de referentiële component: welke inhoud moet de ontvanger bereiken?
- de expressieve component: hoe wil de zender zich tegenover de ontvanger van de boodschap profileren?

illustratie 1: Vierzijdige communicatie (Janssen, Steehouder & Gijsen 2004: 13)

- de relationele component: welk profiel heeft de zender van de ontvanger van de boodschap?

Aan de complexiteit van de communicatieve act is maar volledig recht gedaan wanneer ook gekeken wordt naar de feedback: de door de zender waargenomen verbale of non-verbale reacties van de ontvanger op de boodschap. In wat volgt behandelen we de verschillende aspecten van dit communicatiemodel. Het hoe en wanneer van feedback komt aan bod in de hoofdstukken 2 en 4.

1. De vorm van de boodschap

In elke educatieve situatie dienen we goed na te denken over de communicatiedrager van onze boodschap. De belangrijkste vraag hierbij luidt: is de vorm van de boodschap in overeenstemming met de doelstelling van de 'les'? M.a.w. er dient goed nagedacht over hoe je "je leerstof" zal presenteren: in tekst en/of beeld en/of geluid? Proza? Geïllustreerd? Een klasgesprek? Een activerende werkvorm? Multimedia? ...

Het belang hiervan kan niet onderschat worden want hoe de boodschap eruit 'ziet', bepaalt mee of je de aandacht van de leerling/cur-sist/toehoorder weet te vangen.

Hierbij moet je rekening houden met de beperkingen van een medium en de leerstijl van een individu. Zo leren sommigen het meest via 'lezen', anderen via 'zien', nog anderen via 'doen' of nog anderen via 'een gegeven aan anderen uitleggen'.

2. Het appellerende aspect

Leerstof dient om bepaalde leerdoelen te bereiken. Het probleem is nu dat voor veel leraren de leerstof veel zichtbaarder is dan de leerdoelen. Het gevaar schuilt hier dat leerstof zelf tot doel wordt verheven. Zitten niet nog te veel leerkrachten vast aan de leerstof?

Niet dat dit een nadeel is... integendeel onderzoek wijst uit dat vak-kennis door de leerlingen wordt geapprecieerd maar centraal staat dat de leerling iets moet leren. Communicatie kan hier af en toe een belangrijke rol spelen. In hoofdstuk 3 en 4 wordt geïllustreerd hoe de explicitering van je doelstellingen een belangrijk element kunnen zijn om leerlingen te motiveren en hoe je via taal greep kunt krijgen op je doelstellingen.

3. De referentiële component

3.1 KENNIS, VAARDIGHEDEN EN COMMUNICATIE

In de school gaat het van oudsher om kennisoverdracht. Toch is het belang van kennis in het onderwijs in de loop van de twintigste eeuw door de vernieuwingspedagogieken in vraag gesteld. Vanuit de belangstelling voor persoonlijke en maatschappelijke aspecten van onderwijs ontstaat een sterke emancipatorische denkrichting die politieke en filosofische idealen in het onderwijs wilden realiseren. Emancipatie en autonomie van de leerling werden centrale begrippen. Het leerlinggerichte denken paste bij een tijdsgeest waarin het onderwijs niet alleen gedemocratiseerd werd, maar de leerlingen ook democratische rechten kregen. Bovendien heeft de vernieuwing ingespeeld op de crisis van de motivatie bij de leerlingen, die ze probeerde te bezweren met projectonderwijs, thematisch onderwijs en in haar uiterste consequentie met het volledig laten samenvallen van onderwijs met de leefwereld van de leerling. In Nederland en Vlaanderen vertaalt zich dat in de zeventiger jaren van vorige eeuw een pleidooi voor normaal-functioneel onderwijs.

Normaal-functioneel onderwijs

In deze benadering staan *functies* en *noties* centraal. Je probeert taalhandelingen (speech acts) of taalfuncties te identificeren die taalgebruikers nodig hebben (bijvoorbeeld: verzoeken, informeren...). De aandacht voor *functies* wordt ingebed in aandacht voor *noties* die interessant kunnen zijn voor diegenen die de taal leert (bijvoorbeeld: de toekomstige tijd kunnen uitdrukken). Een dergelijke benadering beklemtoont de behoeften van diegene die leert. Hierbij dient ook opgemerkt dat 'leerlinggerichtheid' een politiek begrip is, een instrument voor emancipatie; dit in tegenstelling tot Vygotsky waar leerlinggerichtheid een leerpsychologisch begrip is waarop bijvoorbeeld Gardner zich voor zijn theorie rond meervoudige intelligenties beroept.

In aansluiting met een onderwijsfilosofie waarbij autonomie dé centrale doelstelling was en gepleit werd voor een normaal-functionele onderwijspraktijk werd een curriculum gecreëerd waarin het sleutelwoord van de vernieuwing communicatie was, zowel wat de inhoud als wat de methodologie betreft: de leraar dient communicatieve situaties te creëren waarin leerlingen konden leren.

illustratie 2: Normaal-functioneel
onderwijs (ten Brinke 1977)

Hoe legitiem deze correctie ook - op een vaak wereldvreemd onderwijs - is geweest, toch kan niet ontkend worden dat om bepaalde probleemgebieden of thema's te bestuderen er onvermijdelijk een beroep dient te worden gedaan op gespecialiseerde kennis. De Franse socioloog Durkheim wees reeds op het feit dat om in een bepaald vak de perfectie te bereiken er ook specialisatie nodig is. Ergens in het onderwijssysteem moet daarom niet alleen differentiatie plaats vinden op het bereikte kennisniveau, maar ook een specialisatie in uiteenlopende vakgebieden.

De school kan trouwens niet zomaar zelf een eigen verkaveling van aandachtspunten creëren; de geschiedenis van een cultuur heeft vaak al bepaalde kennisgebieden en gemeenschappen gecreëerd waaraan moeilijk kan voorbijgegaan worden zonder - met de beste bedoelingen - een wereldvreemd onderwijs te creëren. Dat wil ook weer niet zeggen dat we blind moeten zijn voor de gevaren van het direct aansluiten van onderwijs bij de bestaande disciplines. Een dergelijke verkaveling van verschillende kennisgebieden, doet onrecht aan het 'totale' karakter van het onderwijs. Specialisering kan uiteindelijk zelfs leiden tot een blindheid voor reële maatschappelijke problemen: bijvoorbeeld zien we vandaag dat de reële problemen van de samenleving nauwelijks aan bod komen in traditionele schoolvakken. Belangrijke issues als ecologie, multiculturalisme, globalisering, de opkomst van nieuwe technologieën... horen niet direct bij een bepaald schoolvak thuis en dienen opgevangen met vakoverschrijdende eindtermen.

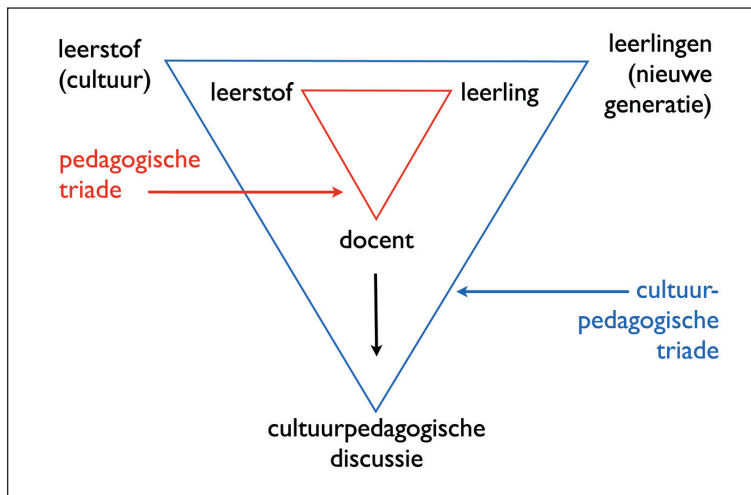
Vanuit communicatief perspectief heeft vooral de 'cultuurpedagogiek' het belang van onderwijsinhouden centraal gesteld. Die sluit hiervoor aan bij het werk van de Duitse filosoof Habermas die stelt dat begrippen als 'communicatie', 'Diskurs', 'rationele discussie', 'symmetrische gespreksverhouding' niet tot leven kunnen komen als we ons distantiëren van de inhoud van de communicatie. M.a.w. onderwijs kan dan wel als communicatie beschreven worden, maar die communicatie heeft ook een inhoud: kennis van zaken is een voorwaarde voor elk redelijk debat. Een discipline of schoolvak kan zo beschreven worden als een *discoursgemeenschap* waarin men een bepaalde (wiskundige, literaire, muzikale, natuurwetenschappelijke....) 'geletterdheid' deelt.

De *triadische pedagogiek* (Imelman, Meijer) stelt dat in goed onderwijs de keuze tussen inhoud of methode, leerlingen of leerstof een onmogelijke keuze is. Onderwijs heeft met de drie polen van communicatie te maken: opvoeder, kind en zaak (Of: leraar, leerling en leerstof!). De

triadische pedagogiek onderscheidt zich van andere hedendaagse pedagogische bewegingen door vooral het belang van het *wat*, de kennis binnen de pedagogische discussie te beklemtonen. Als men spreekt over communicatie op school moet men dus zeker verduidelijken dat het gesprek ook over iets gevoerd wordt.

Imelman herstelt niet alleen de inhoud binnen een triadische pedagogiek, maar pleit ook voor een rationele houding. Bij de hele cultuur-overdracht hoort de waarom-vraag. “De zekerheden die een individu kan hebben, zijn niet kenmerkend voor zijn personaliteit. We zijn daarom niet ver mis met de constatering dat werkelijk opvoeden ook te kenschetsen is als een vorm van veronzekeren” (Imelman 1977: 110).

Die waarom-vraag stelt de kwaliteit van de leerstof ter discussie: de opvoeder zal met redenen moeten duidelijk maken welke die intrinsieke kwaliteiten zijn. Maar ook de leerling moet de waarom-vraag als een levenshouding internaliseren. In dit verantwoord zit de complexiteit van kennisoverdracht: “het gaat niet om reproductie: er is pas sprake van overdracht als het kind zich het aangeboden werkelijk eigen maakt, dus reflexief leert en zodoende mondig wordt” (Meijer e.a. 1999: 6).



illustratie 3: Triadische pedagogiek

3.2 KENNIS ALS CONSTRUCTIE

Vandaag kunnen we stellen dat Imelmans 'veronzekering' nog wat complexer is geworden. De constructie van leraar-leerling-leerstof kun je niet alleen binnen een cultuurpedagogische discussie plaatsen maar ook binnen de institutie school die zelf ook binnen een bepaalde maatschappelijke context geconstrueerd wordt.

Betekenis kan worden beschreven als een constructie - iets dat tot stand komt in interactie, in dialoog tussen mensen. Het constructivisme gaat van de veronderstelling uit, dat de mens (de lerende) de informatie die van buitenaf wordt aangeboden, niet rechtstreeks opneemt. De informatie wordt geïnterpreteerd, bewerkt en geassimileerd, in casu: geconstrueerd in samenhang met aanwezige voor kennis, vaardigheden, verwachtingen, behoeften en in sociale interactie. Dit heeft belangrijke consequenties: de Amerikaanse psycholoog Bruner verbindt deze constructivistische visie met de communicatieve wending in het onderwijs : "I think that its central technical concern will be how to create in the young an appreciation of the fact that many worlds are possible, that meaning and reality are created and not discovered, that negotiation is the art of constructing new meanings by which individuals can regulate their relations with each other" (Bruner 1986: 149). Bruner wijst hier m.a.w. op de rol en het belang van taalspel, discoursen, geletterdheden... Wegens de belangrijkheid van taal in het proces van 'cultuurconstructie' spreken we hier - naar de titel van een boek van de Amerikaanse filosoof Richard Rorty - van een 'linguïstische wending'.

3.3 WAT ZIJN DE IMPLICATIES HIERVAN VOOR DE INTERACTIE EN COMMUNICATIE IN EEN EDUCATIEVE SITUATIE?

3.3.1 Vanuit constructivistisch perspectief

In de praktijk van het onderwijs wedijveren grosso modo twee onderwijsstijlen: het transmissiemodel en het model waarbij de productie en uitwisseling van informatie centraal staan. In het eerste (en traditionele) model is het curriculum een lineair, hiërarchisch concept bij dewelke de leraar kennis aan de leerlingen overdraagt. In zulk een back to basics-model kan de cultuur in het algemeen en het curriculum in het bijzonder beschreven worden als een matrix van (meestal letterlijk afvraagbare) namen, data, gebeurtenissen en 'feiten'.

Met transmissiemodel wordt een manier van lesgeven bedoeld waarbij de leraar kennis overbrengt en het antwoord kent op al de vragen die hij zelf stelt. Het soort vragen nodigt leerlingen ook al niet uit tot creatief taalgebruik: inhoudelijke vragen zijn in de minderheid, veel vragen zijn aanvulvragen. Bovendien parafraseren veel leerkrachten antwoorden in de taal van hun lesvoorbereiding. Deze vorm van lesgeven komt nog al te vaak voor.

illustratie 4: Transmissiemodel van lesgeven

Onderstaand voorbeeld toont hoe de taal van leraar en leerling ‘schoolvoorbeelden’ zijn van schoolse kennis met als voornaamste kenmerk de dominantie van een leerkracht die vooral gesloten en feit-vragen stelt. De rol van de leerlingen wordt ertoe beperkt de kennis van de leraar te helpen verwoorden. Het lijkt wel een gatentekst, maar dan mondeling gespeeld.

- L: Jolien, wat zijn hormonen?
 J: Dat zijn stoffen.
 L: Stoffen die...?
 J: Betrokken zijn in de regeling van de functies van het lichaam.
 L: Door wat gebeurt de aanmaak van deze stoffen?
 J: Door endocriene klieren.
 L: Dus, wat zijn hormonen?
 J: Ze geven stoffen af in het bloed. Zo worden ze vervoerd over het lichaam.
 L: Hoe werken de endocriene klieren?
 B: Wacht eventjes.
 L: Je hebt het maar over te schrijven, het staat allemaal in de tekst. Dus endocriene klieren geven hormonen af aan het lichaam. Dan puntje twee, de werking. Wie kan mij zegen hoe endocriene klieren werken?
 Lln: (Stilte)
 L: Wat is het verschil tussen endocriene en exocriene klieren?
 Lln: (Stilte)
 L: De endocriene klieren hebben geen afvoerkanaal. Wat bedoel ik met geen afvoerkanaal?
 A: Dat het niet naar buiten kan.

In het meer progressieve model wordt dit autoritaire perspectief vervangen door een interactionele methode waar studenten betekenis construeren en creëren in dialoog. In navolging van hogervernoemde Bruner kan men hier spreken van ‘negotiation’. Daarin spelen de reeds door de leerlingen beheerste betekenissen een grotere rol dan slechts als ‘beginsituatie’: ze vormen de inbreng van de leerling in het proces. De uitkomst van dit proces ligt niet in details vast.

Onderstaand fragment illustreert deze andere vorm van omgaan met kennis. Het taalgebruik is niet langer gericht op het vinden van de ene waarheid (de waarheid van de leraar in één precieze formulering) maar krijgt een exploratief karakter: dingen worden in vraag gesteld, er worden hypothetische formuleringen gebruikt. Het leren van de leerlingen wordt een actief proces waarbij ze zelf kennis vanuit hun eigen persoon (voorkennis, achtergrond) produceren.

Om het fragment goed te begrijpen moet je weten dat de lesgever op dat ogenblik in de les wilde uitleggen dat het laten maaien van bermen dient om onze vroegere weiden na te bootsen en op die manier bepaalde planten te stimuleren.

- L: Beheer van de wegberm staat in het ‘bermbesluit’ van 1984. En wat staat daar in: daar staat in dat de bermen de eerste keer mogen gemaaid worden op 15 juni. Dat is redelijk laat hé.
- K: Ik weet waarom, voor de vogels
- L: Ah, voor de vogels, waarom zou dat voor de vogels belangrijk kunnen zijn?
- K: Omdat eh... de vogels die daar misschien broeden of zo... op de grond...
- L: Dat is eerder in weiden. In wegbermen komen die minder voor. Maar wat zijn dat voor vogels? Of welk geluid maken ze?
- K: Roekoe
- L: Welke vogels doen ‘roekoe’?
- A: Duiven
- L: Juist. En broeden die op de grond?
- Ll: Nee, in de bomen
- L: Kent er iemand vogels die op de grond broeden?
- D: Kiekens
(gelach)
- L: Ja, maar kent er iemand wilde vogels die op de grond broeden?

- P: Eenden
 L: Ja, eenden ook (gelach) Maar kent er iemand inheemse wilde vogels die geen watervogels zijn en op de grond broeden.
 (gelach)
 C: Patrijs
 L: Ja patrijzen. Patrijzen zijn een mooi voorbeeld van... euh... akkervogels; je hebt een heel aantal grondbroeders die of wel op de akkers ofwel op graslanden broeden.
 K: Hoe zit dat met de koekoek?
 L: Wie weet hoe de koekoek broedt?
 L6: Euh, die legt toch zijn eieren in de nesten van andere vogels...
 L: Juist, dus geen grondbroeder. Kent iemand de kievit?
 M: Ja
 L: Hoe zien die eruit?
 M: Zwart en wit en
 L: Ja, die zo mooi piepen en zo groen zwart fluoriceren. Ja, ok, dus die kieviten zijn ook grondbroeders.

De leraar geeft de leerlingen eerst de kans zijn onderwerp te toetsen aan reeds verworven kennis of zelf een mogelijke reden te bedenken. Hoewel hij niet de 'juiste' verklaring krijgt, gaat hij toch verder in op wat de leerlingen aanbrengen: hij geeft positieve evaluatie enerzijds, bijkomende vragen anderzijds. Hoewel het lesmoment misschien wat uitdeint, ontstaat er zo een mooi leermoment. De leerlingen voelen dat hun inbreng naar waarde geschat wordt en leren bovenop de 'officiële' leerstof er toch weer enkele namen en kenmerken van vogels bij.

3.3.2 Vanuit linguïstisch perspectief

Het belang van taal- en taalgebruik in educatieve situaties kan moeilijk overschat worden. De aandacht voor de rol van taal en taalgebruik in leerprocessen dateert van zo'n veertig jaar geleden. In ons taalgebied kwam in 1969 een oproep "moedertaalonderwijs en toch geen Nederlands" die op de invloed van taal en het belang van vakoverschrijdend taalonderwijs wees. In de praktijk heeft het veel langer geduurd vooraleer men zich bewust geworden is van de taalproblemen en de consequenties hiervan op de leerprestaties van leerlingen. Pas met de grote toevloed van migranten in ons onderwijs is men via de inzichten uit het onderwijs 'Nederlands als tweede taal' ook gaan

nadenken over de taalproblemen van ALLE leerlingen. Toch houden tot vandaag weinig leerkrachten hiermee rekening bij het opstellen en geven van hun lessen, noch bij de evaluatie van de prestaties van de leerlingen. Dit is des te verwonderlijker gezien niemand de centrale rol van taal in het schoolleven van alledag zal bestrijden. Ons onderwijs is zo georganiseerd dat leerlingen voortdurend voor taaluitdagingen komen te staan. Via gesproken of geschreven taal moeten leerlingen immers kennis op school verwerven en verwerken. En dat geldt niet alleen voor de talenvakken, maar voor alle zaakvakken.

Ook in het leven buiten de school speelt taal een centrale rol en strikt genomen zou dit dus geen probleem mogen opleveren. Maar het schoolse taalgebruik heeft bij nader onderzoek weinig uitstaans met de taal die we thuis hanteren. Deze verschillen hebben niet alleen te maken met de sociologische achtergrond van de leerling (anderstaligen, migranten, dialectsprekers), maar ook met het soort taal dat op school wordt gehanteerd. Hierdoor krijgen ook minderbegaafde kinderen en kinderen met een taalhandicap (dyslectici, gehoorgestoorde) er een hindernis bij.

Omdat de rol van taal zo cruciaal is in het construeren van kennis wordt het volledige tweede hoofdstuk eraan gewijd.

3.3.3 Vanuit communicatief perspectief

Wanneer kennis voornamelijk via interactie verworven wordt, dient vanuit communicatief perspectief de leerinhoud voldoende structureel ondersteund. Niet zelden is het moeilijk de bestaande kennis ordelijk naar een 'les' te vertalen en bovendien die kennis tot zijn essentie te herleiden. Hiertoe kunnen structureringstechnieken een handig hulpmiddel zijn. Die vind je in zowat alle boeken over communicatievaardigheden op één of andere wijze aan bod komen.

Hieronder beperken we ons tot twee technieken die ons handig lijken voor educatieve settings: de splitsingsstrategie en de zgn. diamanttechniek.

3.3.3.1 Splitsingsstrategie

Algemeen gesteld kan je vaak volgende centrale leer- of lesdoelen onderscheiden:

- verklarend;
- probleemoplossend;
- instruerend;

- evaluerend;
- handelend;
- onderzoekend.

Elke soort leerdoel staat voor een bepaalde manier waarop je het onderwerp behandelt. Daarom kun je elk leerdoel ook vertalen in de antwoorden op een vast vragenschema.

1. Verklarend leerdoel

Doel: een verklaring geven voor een fenomeen

- Welke oorzaken/redenen zijn er voor het verschijnsel?
- Hoe kan je die verklaring aannemelijk maken?
- Bestaan er meningsverschillen over die verklaring?
- Wat is de beste verklaring?

2. Probleem(oplossend) leerdoel

Doel: een oplossing aanreiken voor een probleem

- Wat is het probleem?
- Wat zijn de oorzaken van het probleem?
- Welke oplossingen bestaan er voor het probleem?
- Welke voor- en nadelen hebben die oplossingen?
- Wat is de beste oplossing?

3. Instruerend leerdoel

Doel: een maatregel uitleggen

- Wat houdt de maatregel precies in?
- Wie heeft die maatregel genomen?
- Waarom is die maatregel nodig?
- Wanneer wordt die maatregel ingevoerd?
- Hoe wordt die maatregel uitgevoerd?
- Welke effecten zou die maatregel moeten hebben?

4. Evaluerend leerdoel

Doel: iets evalueren

- Wat beoordeel je?
- Wat zijn de voornaamste eigenschappen ervan?
- Welke beoordelingscriteria gebruik je?
- Welke positieve aspecten kan je ontdekken?
- Welke negatieve aspecten kan je ontdekken?
- Wat is je eindoordeel erover?