

Samenwerking

Fred (4 vwo) heeft voor het eerst in zijn schooltijd geen hekel meer aan geschiedenis. Vorige jaren had hij bij de methoden werkboeken. Voor proefwerken moest hij niet alleen de tekst uit de methode, maar ook de vragen uit het werkboek leren, waarvan hij door zijn slechte handschrift de antwoorden niet altijd meer kon lezen. Alles bij elkaar veel stampwerk aan feiten. Dit jaar heeft hij wel een tekstboek, maar geen werkboek.

De docent geeft opdrachten die in een groep moeten worden gemaakt. De hoeveelheid tekst is toegenomen, omdat ze naast het boek zelf ook teksten over het onderwerp moeten zoeken. De teksten worden echter verdeeld onder de groepsleden en iedereen maakt een samenvatting in Word volgens een vast stramien.

Over de inhoud van de teksten wordt uitgebreid gepraat. Voor de presentatie aan de klas maakt de groep een PowerPoint-presentatie.

Het schrijven blijft lastig, maar Fred hoeft niet meer allerlei feiten in zijn hoofd te stampen en tijdens de groepsdiscussies heeft hij een belangrijke rol. Hij verwacht voor het eerst een ruime voldoende op zijn rapport.

6.8 Reflectie op taakaanpak en strategieën

Wanneer docenten taakaanpak en gebruik van strategieën nabespreken, is de kans groot dat leerlingen hun gedrag kunnen veranderen wanneer hen iets niet gelukt is.

- Bespreek, nadat opdrachten zijn uitgevoerd, de gekozen taakaanpak of oplossings- of leerstrategie. Laat leerlingen nagaan of hun aanpak effectief is geweest. Zo niet, laat ze dan bedenken hoe ze iets de volgende keer efficiënter kunnen aanpakken. Laat ze dit uitproberen en reflecteer daar opnieuw op. Sluit aan bij wat ze in de studielessen geleerd hebben.
- Bij het bedenken van een efficiëntere aanpak dienen de leerling en het economisch principe centraal te staan (zie paragraaf 1.4 *Economisch principe*). Stel dan vragen als: wat past bij jou; waar heb jij behoefte aan en welke winst levert een bepaalde aanpak jou op? De huidige nadruk op leerstrategieën ontardt wel eens in het voorschrijven van leer- en leesstrategieën waar de leerling niet om gevraagd heeft en waar hij ook geen winst van ervaart.

6.9 Vragen stellen

Vragen moeten leerlingen tot denken aanzetten. Dan moet de vraag helder zijn en de leerlingen moeten tijd krijgen om na te denken (Ebbens & Ettekoven, 2005).

- Stel open vragen: wie, wat, waar, wanneer, hoe, waarom etc.
- Stel één vraag tegelijk, zo concreet mogelijk geformuleerd. Dyslectische leerlingen haken snel af wanneer er twee of drie vragen achter elkaar worden gesteld of wanneer twee vragen worden gesteld die elkaars equivalent zijn in andere

bewoordingen. Bijvoorbeeld: 'Waarom hebben mensen een te hoge bloeddruk; wat is daar de oorzaak van; hoe kom je er aan?'

- Leer leerlingen hun hand op te steken als ze een vraag niet begrijpen. Vraag of er woorden of begrippen zijn die zij niet kennen, licht die toe en herhaal de vraag.
- Bouw voldoende wachttijd in om alle leerlingen te laten nadenken. Uit onderzoek (Kyriacou, 1998) blijkt dat de gemiddelde wachttijd na een vraag 0,5 seconden is, terwijl ruim drie seconden minimaal nodig zijn om alle leerlingen aan het denken te zetten. Bij een te korte wachttijd zullen het steeds dezelfde leerlingen zijn – de snelle denkers – die een reactie geven. Dyslectische leerlingen komen dan niet aan bod en staken hun denkactiviteit. Zij hebben meer tijd nodig.
- Zorg voor een gelijke verdeling van beurten. De betrokkenheid van de leerlingen om vragen te beantwoorden neemt dan toe en er ontstaat een grotere interactie in de klas (Ebbens & Ettekoven, 2005). Niet alleen de snelle en goede leerlingen zijn dan actief, maar alle leerlingen.
- Houd bij open vragen de antwoordmogelijkheden echt open. Ieder zinvol antwoord is het waard om gehoord te worden. Verschillende antwoorden kunnen bijdragen aan het eindresultaat. Het antwoord dat u soms al in uw hoofd heeft, kan belemmerend werken. Uw reactie: 'Nee, dat bedoel ik niet', werkt demotiverend.

6.10 Feedback geven

Leerlingen hebben regelmatig feedback nodig op hun leerprestaties. Niet alleen om inzicht te krijgen in wat wel en niet goed gaat, maar ook om te ervaren dat hun vorderingen in de gaten worden gehouden en dat docenten zich betrokken voelen bij hun vorderingen. Dat motiveert en bevordert de inzet.

- Geef positieve en constructieve feedback. Geef eerst aan wat goed gaat, vervolgens wat nog moet verbeteren en hoe dat kan. Alleen een goed/foutcorrectie is onvoldoende.
- Ga samen met de leerlingen na waardoor fouten of onvolledigheden zijn ontstaan en hoe ze die kunnen voorkomen.
- Geef dyslectische leerlingen, zeker bij de talen, geregeld individuele feedback. Zij kunnen problemen hebben met leerstof, die het grootste deel van de klas niet (meer) heeft.
- Richt feedback op de inspanning die de leerling verricht, de manier waarop hij gewerkt heeft en het resultaat daarvan.
- Leg het probleem altijd in de taak en niet in de leerling. Zeg bijvoorbeeld: 'Bij dit soort zinsconstructies is het goed om eerst na te gaan in welke tijd de zin staat voor je hem vragend maakt', en niet: 'Je had hier iets nauwkeuriger naar de zin moeten kijken'.