

Dialogisch onderwijzen: samen redeneren in de klas

Van Ginkel, G., van Keulen, R., Engels, M. (2026). Dialogisch onderwijzen: samen redeneren in de klas. Handelingsbeeld voor Vakdidactiek B. Nijmegen, Radboud Docenten Academie.

Inhoudsopgave

Inleiding	2
Basiskenmerken van dialogisch onderwijs	2
Waarom dialogisch onderwijzen	2
Bevorderen van samen redeneren door leerlingen onderling.....	3
Ontwerpen van samenwerkend leren	4
Begeleiden van groepswerk.....	6
Bevorderen van samen redeneren in een onderwijsleergesprek.....	6
Rijk en gericht redeneren in een onderwijsleergesprek.....	7
Een complexe docentvaardigheid: handelingsbeeld begeleiden van redeneren door leerlingen onderling	9
Een complexe docentvaardigheid: handelingsbeeld onderwijsleergesprek	10
Referenties	12
Bijlage 1 Het handelingsbeeld van <i>dialogic moves</i> in meer detail.....	13
Bijlage 2 Het handelingsbeeld van het onderwijsleergesprek in meer detail.....	14
Openen	14
Samen redeneren stimuleren	15
Rijk redeneren stimuleren.....	16
Gericht redeneren stimuleren	17
Afronden.....	18
Bijlage 3 Oefenen met handelingsbeelden	19

Inleiding

Dialogisch onderwijzen gaat over leerlingen samen laten redeneren, in groepswerk onderling of onder leiding van de docent in een onderwijsleergesprek. Vaak is sprake van een mengvorm van groepsgesprekken en klassikale gesprekken. Bij zulke gesprekken wil je het liefst dat zo veel mogelijk leerlingen deelnemen én dat ze op een zinvolle manier op elkaar reageren. Dat is best lastig, zeker als je ook nog een vakinhoudelijk doel hebt om aan te werken, zoals het bespreken van een abstract concept of het oefenen van een vakspecifieke vaardigheid.

We bespreken eerst de basiskenmerken van dialogisch onderwijs en waarom je voor dialogische onderwijsvormen zou kiezen. Vervolgens gaan we in op het bevorderen van samen redeneren tussen leerlingen onderling. Daarna behandelen we het begeleiden van het klassikale gesprek in de vorm van een onderwijsleergesprek (vanaf nu OLG). We sluiten af met handelingsbeelden voor het begeleiden van gesprekken door leerlingen onderling en voor het OLG.

In de bijlagen vind je een nadere uitwerking van 'Het handelingsbeeld van dialogic moves in meer detail' en 'Het handelingsbeeld van het onderwijsleergesprek in meer detail'. Ook zijn er aanwijzingen om hiermee te oefenen en een observatieformulier voor tijdens het oefenen met dialogisch onderwijzen, gebaseerd op het idee van '[Notice & Wonder](#)'¹.

Basiskenmerken van dialogisch onderwijs

Wanneer er 'samen redeneren' plaatsvindt in een onderwijssetting, en deelnemers dialogisch leren, zijn er twee basiskenmerken aanwezig²:

- (1) **Dialogisch**: het gesprek is *open voor verschillende ideeën en perspectieven*, waarbij deze niet alleen verzameld, maar ook met elkaar in verband gebracht worden door ze te vergelijken, contrasteren, afwegen, etc.; er is veel 'co-constructie'³.
- (2) **Interactief**: er doen *veel deelnemers mee aan het gesprek*, waarbij zij (om de interactie ook dialogisch te maken) ook inhoudelijk ingaan op elkaars inbreng, deze waarderen, gebruiken, erop voortbouwen, etc.

Waarom dialogisch onderwijzen

Samen redeneren met de klas is vooral een manier om leerlingen actief de lesstof te laten verwerken. Het is een vorm van sociaal leren die daarbij tegelijk kan bijdragen aan:

- Oefenen met **sociale leer- en communicatievaardigheden**: luisteren, spreken, interpreteren en argumenteren⁴. Denk ook aan oefenen met meningsvorming, inleving, het verkennen van waarden en het nemen van verschillende perspectieven.
- Een **positief leer- en leefklimaat**: de vorming van een klas/groep tot een kennissamenleving waarin leerlingen ook leerbron voor elkaar kunnen en willen zijn, elkaars zienswijzen leren kennen, zich tot elkaar leren verhouden, omgangsnormen ontwikkelen in de groep.
- **Plezier in leren en exploratie van identiteiten** (met name bij adolescenten): in deze ontwikkelfase ontwikkelen en ontdekken leerlingen hun redeneervaardigheid en vermogen tot abstract en hypothetisch denken, en verkennen en verbreden ze hun waarden, identiteit en wereldbeeld. Bij onderlinge uitwisselopdrachten en in een OLG kan

¹ <https://www.youtube.com/watch?v=a-Fth6sOaRA>

² Scott & Mortimer, 2006

³ Chi & Wylie, 2014

⁴ In de Engelstalige wereld wordt dit ook wel benoemd als: 'oracy'.

goed zichtbaar worden wat leerlingen al weten, vinden en kunnen. Het biedt leerlingen ruimte om hun eigenheid, opvattingen, identiteit en wereldbeeld te laten zien en met elkaar te delen. Hier kun je gebruik van maken en op voortbouwen. Leerlingen kunnen hierdoor autonomie en competentie ervaren.

- Werken aan **metacognitie en leervaardigheid**: door samen redeneren kunnen denken en leeraanpak goed zichtbaar worden, wat gelegenheid biedt om dit te bespreken en te herzien.
- Oefenen met **burgerschap**: in een democratische samenleving wordt waarde gehecht aan deelname aan het maatschappelijk debat en uitwisseling van ideeën en waarden om tot gedeelde betekenisgeving en besluitvorming te komen.

Afhankelijk van je visie op onderwijs, kun je dialogisch onderwijzen verschillend benaderen. Je kunt het meer instrumenteel benaderen waarbij je het vooral ziet als een middel tot actieve verwerking. Je kunt het ook een meer centrale rol toekennen, waarbij je leren en samenleven ziet als iets wat in fundamentele zin altijd sociaal en dialogisch is, en/of zou moeten zijn. Ook verschillen de invulling en vorm per schoolvak. De publicatie van [Veenman \(2001\)](#) gaat hier verder op in.

Bevorderen van samen redeneren door leerlingen onderling

Redeneergesprekken kunnen plaatsvinden 1) bij groepswork tussen leerlingen onderling (via werkvormen voor samenwerkend leren) en 2) klassikaal tussen leraar en leerlingen (zoals in een OLG). Dit kan ook in combinatie: een (kleine) groepsopdracht is vaak een goede opstap naar redeneren met de hele klas, en kan ook goed gebruikt worden om leerlingen tussentijds met elkaar te laten overleggen. Andersom kan een OLG een mooie afsluiting zijn van groepswork en het redeneren vanuit de groepen een stap verder brengen. Hoewel er verschillen tussen deze twee vormen zijn, is er vooral veel overlap. Theorie die hieronder besproken wordt kan dus ook een rol spelen bij groepswork en vice versa.

Een samenwerkingsopdracht waarin leerlingen onderling met elkaar praten over de stof heeft niet altijd de kenmerken van samen redeneren. Op basis van onderzoek naar hoe leerlingen praten bij samenwerken, worden drie 'social modes of thinking' onderscheiden die hierbij typisch voorkomen. Tabel 1 vat de belangrijkste kenmerken hiervan samen.

Social mode of thinking	Disputational talk	Cumulative talk	Exploratory talk
Typische kenmerken	Meningsverschillen en individuele besluitvorming. Weinig pogingen om inbreng aan elkaar te relateren of constructieve kritiek te leveren op suggesties.	Positief maar onkritisch voortbouwen op wat de ander zegt. Gebruik van het gesprek om door accumulatie een 'gemeenschappelijke kennis' op te bouwen.	Kritisch maar constructief met elkaars ideeën omgaan. Uitspraken en suggesties worden ter gezamenlijke overweging aangeboden. Deze kunnen worden betwist en tegengesproken, maar betwistingen worden gerechtvaardigd en er worden alternatieve hypotheses aangedragen.
Ziet er vaak uit als	Relatief korte gesprekken met beweringen en uitdagingen of tegenbeweringen.	Veel herhalingen, bevestigingen en uitwerkingen.	Vergeleken met de andere twee typen, wordt kennis meer publiekelijk verantwoord en is de redenering meer zichtbaar in het gesprek.

Tabel 1: Drie 'social modes of thinking' die typisch voorkomen tussen leerlingen (naar Wegerif & Mercer, 1997).

In 'exploratory talk' herken je de twee basiskenmerken van dialogisch onderwijs: er vindt een uitwisseling van en tussen perspectieven plaats en alle deelnemers doen mee. Maar leerlingen zijn niet altijd en als vanzelf in staat om bij een opdracht tot overleggen tot zo'n echt redeneergesprek te komen. Om dat te bevorderen kan de docent de leeromgeving zo ontwerpen dat deze het redeneren mogelijk maakt. Er zijn hiervoor een oneindig aantal keuzemogelijkheden, waarvan we hieronder een aantal algemeen geldende principes aanhalen.

Ontwerpen van samenwerkend leren

Allereerst zijn er vijf sleutelkenmerken voor samenwerkend leren⁵. Tabel 2 vat deze sleutelkenmerken samen, met enkele voorbeelden van hoe hieraan vorm gegeven kan worden.

Sleutelkenmerk	Wat leerlingen ervaren bij dit sleutelkenmerk	Voorbeeld om dit vorm te geven
(1) Positieve wederzijdse afhankelijkheid	dat ze elkaar nodig hebben om de opdracht te kunnen volbrengen.	'Zorg dat jullie samen tot één gedeeld antwoord komen'.
(2) Individuele aansprakelijkheid	dat ze op elk moment aanspreekbaar zijn op hun bijdrage aan en hun aandeel in het samenwerken.	'Ik wijs straks willekeurig aan wie vertelt wat jullie groepsantwoord is en hoe je daar gekomen bent'.
(3) Directe interactie	dat ze direct contact hebben met alle leden in de groep.	Kleine groepjes (2-4) in een opstelling zodat iedereen oogcontact met de anderen heeft en iedereen bij het gedeelde materiaal kan.
(4) Aandacht voor sociale vaardigheden	dat er aandacht en ondersteuning is voor wat het vraagt om goed met elkaar samen te kunnen werken.	Bespreken van grondregels: hoe gedrag bij samenwerken eruitziet (en hoe niet).
(5) Aandacht voor groepsproces	dat er ruimte is om de dynamiek van en in de eigen groep te bespreken en daar wat mee te doen, met gerichte vragen naar het groepsproces.	'Hoe hebben jullie deze opdracht samen aangepakt?' 'Hoe verliep het overleg in jullie groep?' 'Kwamen jullie tot consensus?'

Tabel 2: Vijf sleutelkenmerken voor samenwerkend leren.

De eerste drie sleutelkenmerken worden vooral gerealiseerd door het **ontwerp** van de opdracht en een goede aansturing hiervan. Een goede opdracht sluit aan bij het **leerdoel** van de les en ondersteunt leerlingen bij het behalen hiervan. Daarnaast moet de opdracht leerlingen in staat stellen informatie te generen (in tegenstelling tot reproductie) in dialoog en co-constructie. Hiervoor werkt een opdracht waarbij een **vakspecifiek vraagstuk** centraal staat het beste. Dit kan iets zijn gericht op analyseren, maar ook juist iets wat cognitieve wrijving, verwondering of discussie oproept. Dit maakt mogelijk dat het **rijk redeneren**⁶ gestimuleerd wordt, waarbij vaktaal en vakspecifieke redeneringen een grote rol spelen. Daarnaast kan een ontwerp zorgen voor meer **gericht redeneren**⁷. Soms vraagt een complex leerdoel eerst om een opdracht gericht op inventariseren (bijvoorbeeld in een grotere groep van vijf leerlingen), waarna er in andere groepssamenstelling (bijvoorbeeld in tweetallen) een analyseopdracht komt. Een goed ontworpen opdracht faciliteert of stuurt zo het leergedrag van de leerlingen. Door het ontwerpen van een opdracht kan het leergedrag van leerlingen dus duidelijk gestimuleerd en gestuurd worden.

⁵ Zie ook: Handboek voor leraren (2025), p125.

⁶ Zie pagina 15 van dit handelingsbeeld.

⁷ Zie pagina 16 van dit handelingsbeeld.

De gekozen **samenwerkingsstructuur** geeft 'spelregels' om de interactie tussen leerlingen te structureren, zodat de sleutelkenmerken gerealiseerd worden. Bij hetzelfde vakspecifieke vraagstuk kun je kiezen voor een andere vorm van samenwerking. Hierbij spelen alle vijf de sleutelkenmerken een grote rol. Leg ze maar eens naast beide voorbeelden hieronder:

- Bij de structuur denken-delen-uitwisselen moeten leerlingen eerst alleen nadenken over de vraag en hun ideeën noteren (denken). Daarna delen en vergelijken ze hun antwoorden en bespreken ze deze in het eigen subgroepje (duo of trio), waarbij het doel is tot consensus te komen (delen). Vervolgens kan klassikaal iedere leerling bevraagd worden op het groepsantwoord en hoe de groep daartoe gekomen is (uitwisselen).
- Bij een placemat-werkvorm noteren leerlingen aan de randen op één gezamenlijk vel eerst eigen antwoorden bij een opdracht. Vervolgens moeten ze dit samenbrengen tot een gedeeld antwoord of overzicht in het midden van het vel. Dit vereist dat ze elkaar uitleggen wat er op het eigen deel is genoteerd en dat ze tot een synthese van hun eigen antwoorden komen. Eventueel circuleren de placemats daarna nog tussen groepjes, of mogen groepjes tussentijds bij elkaar afkijken. Na afloop moet elk groepslid kunnen samenvatten of presenteren wat er gevonden is.

Over verschillende manieren waarop je als docent gericht aandacht kunt besteden aan de **sociale vaardigheden** die leerlingen nodig hebben om samenwerkend leren goed vorm te geven, is onder andere veel materiaal ontwikkeld in het [Thinking Together Project](https://thinkingtogether.educ.cam.ac.uk/resources/Ground_rules_for_Exploratory_Talk.pdf).⁸ Een voorbeeld hiervan is het bespreken van **grondregels** voor samen redeneren (zie tabel 3). Een eenvoudige concrete grondregel is 'je vat eerst samen wat de ander heeft gezegd voordat je jouw bijdrage geeft'. Dat stimuleert leerlingen om goed te luisteren naar elkaar, en voort te bouwen op elkaars inbreng. Het werkt remmend op gedrag dat typisch is voor 'disputational talk'.

Grondregels voor Samen redeneren	In leerlinggerichte bewoording
<ul style="list-style-type: none"> • Iedereen in de groep wordt aangemoedigd om bij te dragen. • Inbreng wordt met respect behandeld. • Er wordt naar redenen gevraagd. • Iedereen is bereid uitdagingen aan te gaan. • Alternatieven worden besproken voordat een besluit wordt genomen • Alle relevante informatie wordt gedeeld. • De groep streeft naar overeenstemming. 	<p>Onze regels voor 'exploratory talk':</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. We praten samen om na te denken over wat we gaan doen. 2. We delen wat we weten met elkaar. 3. We vragen iedereen om te zeggen wat hij of zij denkt. 4. Iedereen luistert aandachtig naar elkaar en overweegt wat we horen. 5. We geven redenen voor wat we zeggen. 6. We luisteren aandachtig en proberen goede ideeën te bedenken. 7. We beslissen pas wat we gaan doen als iedereen alles heeft gezegd wat hij of zij wil. 8. We proberen het eens te worden over wat we denken.

Tabel 3. Grondregels voor samen redeneren opgesteld in het 'Thinking Together Project'.

Zulke grondregels helpen te concretiseren hoe abstractere noties als 'respectvol omgaan met elkaar' eruitzien in de context van samen leren. Het alleen aanreiken van zulke grondregels is soms onvoldoende, afhankelijk van het sociale vaardigheidsniveau van de leerlingen. Ook hier werkt het vaak goed om concrete (positieve en negatieve) voorbeelden te bespreken van hoe dat niveau eruitziet. Dat kan door kleine gespreksvoorbeelden te bespreken⁹, door dit zelf voor te doen/te spelen, of door te vragen naar de eigen ervaringen van leerlingen.

⁸ Vertaald op basis van: https://thinkingtogether.educ.cam.ac.uk/resources/Ground_rules_for_Exploratory_Talk.pdf

⁹ Zie onder andere https://thinkingtogether.educ.cam.ac.uk/resources/5_examples_of_talk_in_groups.pdf

Begeleiden van groepswork

Naast het vormgeven van de onderwijsomgeving met grondregels en goed ontworpen opdrachten kan je het dialogisch redeneren van leerlingen begeleiden door zogenoemde *dialogic moves*¹⁰. Dit zijn vormen van begeleiding ingedeeld per doel (zie tabel 4 hieronder).

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">☐ Uitlokken van meerdere inbrengen door open vragen te stellen.☐ Uitbreiden van de dialoog door een ander perspectief in te brengen of om toelichting/onderbouwing te vragen.☐ Verbinden door een leerling te stimuleren op een andere leerling te reageren.☐ Uitdagen door advocaat van de duivel te spelen.☐ Evalueren door kritisch na te denken over elkaars bijdragen. |
|---|

Tabel 4: Dialogic moves om het dialogisch redeneren te stimuleren.¹¹

Het mooie aan deze moves is dat deze zowel op individueel niveau, groepsniveau en klassikaal niveau in te zetten zijn. Je kunt ze gebruiken om vragen te stellen, maar ze kunnen ook verwerkt worden in een opdracht. Deze indeling geeft vooral ook aan welke manieren er zijn om te reageren tijdens het rondlopen en luisteren naar de gesprekken van leerlingen. Ook kan instructie hierover leerlingen zelf helpen om vaardiger te worden in het voeren van gesprekken onderling.

Bevorderen van samen redeneren in een onderwijsleergesprek

Basisvoorwaarde voor een goed (klassikaal) gesprek is dat er een veilig leerklimaat heerst, waarin leerlingen zich vrij voelen om te zeggen wat ze denken en niet bang zijn om fouten te maken. Ter voorbereiding is het daarom zeer belangrijk dat leerlingen zich goed in het vraagstuk hebben kunnen verdiepen met bijvoorbeeld groepswork.¹² Hierover is al veel geschreven eerder in dit handelingsbeeld.¹³ In een kleine groep krijgen alle leerlingen de ruimte om kennis en ideeën te bespreken. Dat maakt de drempel om deel te nemen aan het gesprek lager.

Praten met elkaar en met de docent in een klassikaal gesprek onder leiding van de docent kan verschillen van karakter. Tabel 5 contrasteert verschillen qua gesprek naar dialogisch karakter (hoe met ideeën geredeneerd wordt) en interactiviteit (wie deelneemt/bijdraagt aan het redeneren).

	(A) Interactief: meer deelnemers	(B) Non-interactief: 1 deelnemer
(1) Dialogisch/ open, veel co- constructie	A1. 'Redeneergesprek': leraar en leerlingen delen en bespreken bestaande en nieuwe ideeën, beargumenteren, bevragen diverse ideeën, perspectieven en aanpakken.	B1. De leraar bespreekt en vergelijkt, contrasteert, etc. verschillende ideeën, perspectieven, aanpakken, of modelleert hoe hiermee te werken.
(2) Dialogisch/ open, weinig co- constructie	A2. 'Verzamelgesprek': leraar en leerlingen delen en halen diverse ideeën op.	B2. De leraar benoemt verschillende ideeën, perspectieven, aanpakken.

¹⁰ Cui & Teo, 2021

¹¹ Cui & Teo, 2021 (198).

¹² Elbers & Streefland, 2000

¹³ zie 'bevorderen van samen redeneren door leerlingen onderling'.

(3) Autoritatief: gesloten, slechts één perspectief	A3. De leraar leidt leerlingen op interactieve wijze (checkvragen), door één idee, perspectief of aanpak, gericht op het aanbrengen en consolideren daarvan.	B3. De leraar bespreekt en/of modelleert één idee, perspectief of aanpak.
--	---	--

Tabel 5: Zes vormen van communicatieve benadering (naar Scott & Mortimer, 2006).

In de rechterkolom herken je momenten waarop de docent het woord voert en/of iets voordoet, en waarbij de leerlingen weinig inbreng hebben of bevraagd worden. In cel A3 herken je vormen van interactieve instructie, waarin de leraar gericht is op het aanleren van de juiste aanpak, definitie, betekenis van concepten, etc. In cel A2 herken je bijvoorbeeld momenten waarop voorkennis verzameld wordt, zoals met een woordweb.

Een onderwijsleergesprek (A1) is idealiter een redeneergesprek, dus een vorm van 'exploratory talk' tussen leerlingen en met de leraar, onder begeleiding van de leraar. Als het doel is om leerlingen samen te laten redeneren, dan moeten vooral zij het woord voeren. De rol van de docent verschuift naar die van gespreksleider. De docent bewaakt de rode draad door samen te vatten wat leerlingen zeggen en stelt vragen om het redeneren op gang te brengen en het denken zichtbaar te maken (bijvoorbeeld: *Waarom vind je dat? Kun je dat toelichten?*). Hierdoor worden de leerlingen zich meer bewust van hun eigen denken en krijgen anderen de mogelijkheid om te reageren. Het mag ook best even stil zijn, om de klas de tijd te geven na te denken of een kleine vervolgopdracht te maken. Dit geeft ook meer leerlingen de gelegenheid het gesprek te blijven volgen.

Rijk en gericht redeneren in een onderwijsleergesprek

Wanneer je de basiskenmerken van dialogisch en interactief redeneren realiseert, is er sprake van samen redeneren. In termen van de ICAP- taxonomie¹⁴ streeft de leraar hiermee naar zoveel mogelijk 'co-constructieve betrokkenheid' van leerlingen, zodat ze de stof dieper verwerken. Dat samen redeneren kan zich op van alles richten. Hier beperken we dit tot situaties waarbij de vakinhoud centraal staat. De gedeelde betrokkenheid heeft dan een **disciplinaire** focus, en is bedoeld om inhoudelijk **productief** te zijn. De leraar streeft bij het samen redeneren naar '**productieve disciplinaire betrokkenheid**'¹⁵:

- 1) **Productief (gericht):** het redeneren leidt ergens toe, heeft een doel. De leerlingen zetten (met enige mate van succes) stappen in de richting van dit doel, en ervaren dit ook.
- 2) **Disciplinair (rijk):** er wordt gebruik gemaakt van vaktaal, van zienswijzen/redeneerwijzen in het (school)vak/de vakdiscipline.
- 3) **Betrokken:** leerlingen doen mee, redeneren actief – zie de basiskenmerken.

Voor de inhoudelijke voortgang is het belangrijk hoe de docent reageert op antwoorden. Zowel prijzen als afkeuren van een bijdrage kan het gesprek stopzetten; juist door de verschillende antwoorden of standpunten te erkennen en te onderzoeken kan er verdieping plaatsvinden. Als een leerling een onjuist antwoord geeft, kan de docent er recht aan doen door het op neutrale wijze te accepteren en terug te spelen naar de klas. Zie het voorbeeld in tabel 6. De docent herhaalt en vat samen wat leerlingen zeggen, zij speelt een antwoord terug naar de klas en zij herformuleert een vraag. De leerlingen komen met argumenten en één leerling formuleert een onderbouwde conclusie.

¹⁴ Chi & Wylie, 2014

¹⁵ Engle & Conant, 2002

Docent	<i>Ja, dus door [zijn lidmaatschap van] de NSB vind je het en collaboratie en heel veel eigenbelang. Wie heeft dat anders? Cees.</i>
Leerling 1	<i>Uh, wij vinden dat het juist meer verzet is doordat 'ie zijn NSB-lidmaatschap opzegt en hij trouwt om te zorgen dat ie iets niet hoeft te doen voor de Duitsers, en dat is wel passief verzet.</i>
Docent	<i>Oké. Zo zou je het kunnen zien. Wie wil daarop reageren? Sarah.</i>
Leerling 2	<i>Hij zorgt ervoor niet in Duitsland te werken, dus het is zijn eigen belang. Hij deed alles om maar niet in Duitsland te werken.</i>
Docent	<i>Dus de vraag is eigenlijk: het opzeggen van je lidmaatschap bij de NSB, is dat verzet?</i>
Leerling 3	<i>Het feit dat je al lid bent geworden van de NSB is al heel erg collaboratie.</i>
Leerling 4	<i>Maar dat deed 'ie niet helemaal uit zichzelf.</i>
Leerling 5	<i>Eigenlijk is het verzet én collaboratie.</i>
Docent	<i>Ja, eigenlijk wel.</i>
Leerling 6	<i>Hij wordt lid van de NSB omdat hij niet naar Duitsland wil. Dat hij niet naar Duitsland wil dat is verzet, maar dat hij lid is, dat is wel collaboratie.</i>

Tabel 6: Fragment uit een gesprek. Ontleend aan: H. Havekes (red.), *Geschiedenis doordacht. Actief historisch denken 2* (2005).

Daarnaast moet er een **vakspecifiek vraagstuk** centraal staan. Wat die behelst, hangt sterk van het vak én onderwerp af. Een gesprek over de mening van leerlingen zal bij literatuurbespreking meer aansluiten dan bij een gesprek over de definitie van een natuurkundig begrip. Hoe dichter het vraagstuk aansluit bij het vakspecifiek redeneren hoe meer geschikt, omdat dit vaak meer complexe redeneervaardigheden zijn. Belangrijk om rekening mee te houden is dat de formulering van het vraagstuk geen specifieke vorm hoeft te hebben, maar juist afhankelijk is van het onderwerp en de context van de klas. Een evaluerende vraag waarbij leerlingen hun mening geven kan geschikt zijn, maar soms kan een gesloten vraag of een stelling juist een gericht en meer verdiepend gesprek uitlokken.

Een complexe docentvaardigheid: handelingsbeeld begeleiden van redeneren door leerlingen onderling

Het goed begeleiden van redeneren door leerlingen onderling is een complexe docentvaardigheid. Om je een beeld te geven van de rol van de docent bij het bevorderen van dit redeneren in groepen hebben we in de opleiding een handelingsbeeld gemaakt. Onderstaande tabel geeft dit handelingsbeeld beknopt weer.

Aspect	Handelingen	Leerlingen ervaren:
Instructie op inhoud	☐ Het waartoe verduidelijken (expliciteren) ☐ Een vraagstuk centraal stellen die : <ul style="list-style-type: none"> - Vakspecifiek denken centraal zet - Een gesprek uitlokt - Mogelijkheden geeft tot co-constructie - Aansluit bij het lesdoel 	Dat het gesprek een functie heeft voor hun leren. Dat er over de inhoud te denken en redeneren is.
Geven samenwerkingsstructuur	☐ Het structureren van de interactie tussen leerlingen ☐ Groepssamenstelling bepalen ☐ Rolverdeling bepalen	Dat de kaders waarbinnen ze moeten samenwerken helder zijn
Instructie op proces	☐ Regels bij samenwerken expliciteren	Duidelijkheid over het sociale proces.
Monitoren verloop gesprekken	☐ Luisteren, observeren en rondlopen (in afwisseling) ☐ Evalueren of bijsturen nodig is (zowel op inhoud als op proces)	Dat de docent de kwaliteit van de gesprekken én het sociale proces bewaakt.
Het dialogisch redeneren begeleiden en versterken	Inzetten van <i>dialogic moves</i> ¹⁶ én gebruik door leerlingen hiervan stimuleren. <ul style="list-style-type: none"> ☐ Uitlokken van meerdere inbrengen door open vragen te stellen. ☐ Uitbreiden van het dialoog door een stelling of antwoord te verdiepen met argumentatie / onderbouwing / andere perspectieven. ☐ Verbinden door een leerling te stimuleren op een andere leerling te reageren. ☐ Uitdagen door advocaat van de duivel te spelen waarmee leerlingen opnieuw over hun eigen bijdrage gaan nadenken. ☐ Evalueren door kritisch na te denken over elkaars bijdragen. 	Dat ze zich uitgedaagd voelen om bij te dragen aan de dialoog: te luisteren naar elkaar, hun eigen redeneringen te verwoorden en verder toe te lichten, de redeneringen van elkaar en anderen kritisch af te wegen. (<i>Exploratory talk</i> uit tabel 1)
Afronden met een nabespreking in de vorm van een OLG	☐ Nabespreken van sociale vaardigheden of groepsproces, aan de hand van handelingsbeeld onderwijsleergesprek	Aandacht voor het proces en/of de inhoud/leerdoel van het groepswork.

¹⁶ Cui & Teo, 2021

Een complexe docentvaardigheid: handelingsbeeld onderwijsleergesprek

Het is wel duidelijk dat het begeleiden van het redeneren in een klassikaal gesprek een complexe docentvaardigheid is. Tijdens een OLG doe je veel tegelijkertijd: je bevordert en stuurt het gesprek met en tussen de leerlingen, houdt het doel in het oog, maakt het denken van leerlingen zichtbaar, begeleidt de ideeënvorming en bewaakt de veiligheid. Dit vraagt veel van je vaardigheden, zoals duidelijke verwachtingen stellen, instrueren, vragen stellen, beurten verdelen en reageren op inbreng.

Om je een beeld te geven van de rol van de docent in een OLG hebben we in de opleiding een handelingsbeeld gemaakt dat een beeld geeft van de rol van de leraar daarin. Onderstaande tabel geeft dit handelingsbeeld beknopt weer. In bijlage 2 van dit document is dit handelingsbeeld verder uitgewerkt. In bijlage 3 staan aanwijzingen over hoe je hiermee zou kunnen oefenen.

Aspect	Handelingen	Leerlingen ervaren:
Openen	☐ Het waartoe verduidelijken ☐ Het hoe verduidelijken ☐ Leerlingen motiveren om ideeën in te brengen ☐ Veilig maken	Dat het gesprek verband houdt met eerdere activiteiten en een functie heeft voor hun leren. Dat er spelregels zijn. Dat er over de inhoud te denken en redeneren is. Dat proberen en fouten maken mag.
Samen redeneren	Stimuleren van: ☐ Meedenken ☐ Initiatief tot inbreng ☐ Uitgebreid antwoorden ☐ Gebruik van ideeën	Dat er ruimte is om inbreng te geven en om in te gaan op ideeën van medeleerlingen. Dat er samen nagedacht en geredeneerd wordt.
Rijk redeneren	Aanzetten tot gebruik van: ☐ Vaktaal ☐ Vakredematies	Dat vaktaal functioneel is en dat redematies te toetsen zijn op kwaliteit. Dat er eisen zijn aan goed redeneren.
Gericht redeneren	☐ Inbreng strategisch gebruiken ☐ Inhoudelijk ankerpunt creëren ☐ Metacognitief pauzeren	Dat het samen redeneren ergens toe leidt, een richting heeft, tot inzichten leidt, dat er een (gedeeld) antwoord ontstaat, geleerd wordt.
Afronden	☐ Terug- en vooruitblikken ☐ Proces bespreken ☐ Transfer bevorderen	Wat het gesprek opleverde, dat het verloop ervan een functie had, dat het vervolgd wordt, dat wat geoefend is ook breder bruikbaar is.

	HOE HET GOED GAAT	HOE HET MINDER KAN GAAN
OPENEN	<p>Het OLG wordt duidelijk ingekaderd: waartoe het dient, de plek in de leereenheid. Spelregels worden expliciet benoemd.</p> <p>Leerlingen denken eerst zelf na over het vraagstuk en praten er onderling over.</p> <p>De leraar toont oprecht enthousiasme voor het vraagstuk en nieuwsgierigheid naar de zienswijze en inbreng van de leerlingen.</p>	<p>Abrupte opening met de vraag en leerlingen aanwijzen. Spelregels worden niet benoemd of pas tijdens de rit als het mis gaat. Leraar benoemt 'het waarom' niet, of pas later als leerlingen niet gemotiveerd starten.</p> <p>Leerlingen zijn terughoudend in het geven van inbreng en worstelen met ideeën verbaliseren door een gebrek aan voorbereidingstijd.</p>
SAMEN REDENEREN	<p>Veel leerlingen doen mee en geven inbreng. Leerlingen pakken ook zelf de gelegenheid om iets te zeggen of te reageren.</p> <p>Leerlingen geven uitgebreide antwoorden, geven redenen, leggen hun antwoord uit.</p> <p>Leerlingen reageren op elkaar: bevragen elkaar (met steun van de leraar), gebruiken elkaars antwoorden in hun reacties, borduren voort op elkaars ideeën.</p>	<p>Slechts enkele leerlingen doen mee. Leerlingen reageren alleen wanneer ze aangewezen worden, of meedoen wordt bepaald door wie een vinger opsteekt en de rest is minder actief.</p> <p>Leerlingen geven korte antwoorden. Ideeën worden ingebracht maar niet gebruikt of verbonden met elkaar: meer verzamelgesprek dan samen redeneren.</p>
GERICHT REDENEREN	<p>Leerlingen voeren een gerichte tussenopdracht uit (bv wat weten we over, wat betekent dat voor).</p> <p>Leraar stelt diverse vragen die opbouwen naar het vraagstuk die besproken wordt.</p> <p>Het gesprek laveert soepel tussen verschillende niveaus (bv van inhoud naar vaardigheid of van het vraagstuk naar een eerdere, van deze vraag naar eerder behandelde kennis).</p>	<p>De lijn van het gesprek loopt niet lekker, leraar moet veel improviseren. Leerlingen 'kapen' het onderwerp waardoor het heel ergens anders over gaat. Leerlingen haken af door veel wisselingen tussen concreet en abstract.</p> <p>Er is veel inbreng, maar het lukt niet een lijn vast te houden; vasthouden van de lijn leidt tot reacties van de leraar (evaluerend, sturend) waardoor inbreng stopt.</p>
RIJK REDENEREN	<p>Leerlingen gebruiken (door leraar ingebrachte) vaktaal. Leraar parafraseert met vaktaal en leerlingen pakken dat op.</p> <p>Leerlingen ondersteunen hun antwoord vanuit de bron/tekst. Leerlingen bevestigen/ bevragen elkaars ondersteuning vanuit de bron/tekst.</p> <p>Leraar herkent een aanzet tot vakspecifiek redeneren en vraagt hierop door.</p>	<p>Leraar laat kansen liggen om vaktaal of denkwijzen in te brengen. Wijzen op vaktaal etc. remt de ruimte voor inbreng, door evaluerend reageren.</p> <p>Vaktaal wordt niet gebruikt/niet opgepakt door leerlingen. Ondersteunen van antwoord vanuit de bron/tekst remt het tempo van het gesprek.</p>
AFRONDEN	<p>Het OLG wordt duidelijk afgerond: de leraar vat samen of vraagt de kern terug (laat lln samenvatten), legt een relatie met het doel, gaat in op het proces, maakt zichtbaar hoe en wat geleerd is, evalueert en waardeert, stimuleert leerlingen om iets te doen met de uitkomst, een vervolgstap te zetten.</p>	<p>Overvallen door de bel tijdens het gesprek of het afronden. Het gesprek eindigt zonder duidelijke afronding, vervolg of zicht op een mogelijk vervolg.</p>

Referenties

- Bok, D. (2019). How do I lead an effective and engaging discussion? Bok Guide - The Derek Bok Center for Teaching and Learning, Harvard University.
https://bokcenter.harvard.edu/files/bok_guide_leading_a_discussion.pdf
- Chi, M. T. H., & Wylie, R. (2014). The ICAP framework: Linking cognitive engagement to active learning outcomes. *Educational Psychologist*, 49(4), 219–243.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1044018.pdf>
- Cui, R., & Teo, P. (2021). Dialogic education for classroom teaching: a critical review, *Language and Education*, 35:3, 187-203. <https://doi.org/10.1080/09500782.2020.1837859>
- Damhuis, T., De Blauw, A., & Brandenbarg, N. (2004). *CombiList, een instrument voor taalontwikkeling via interactie: praktische vaardigheden voor leidsters en leerkrachten*. Expertisecentrum Nederlands.
- Elbers, E., & Streefland, L. (2000). Collaborative learning and the construction of common knowledge. *Eur J Psychol Educ* 15, 479–490. <https://doi.org/10.1007/BF03172989>
- Engle, R. A., & Conant, F. R. (2002). Guiding Principles for Fostering Productive Disciplinary Engagement: Explaining an Emergent Argument in a Community of Learners Classroom. *Cognition and Instruction*, 20(4), 399–483. <http://www.jstor.org/stable/3233901>
- Geerts, W., & van Kralingen, R. (2025). *Handboek voor leraren*. Boom.
- Howe, C., S. Hennessy, N. Mercer, M. Vrikki, and L. Wheatley. 2019. "Teacher–Student Dialogue during Classroom Teaching: Does It Really Impact on Student Outcomes?" *Journal of the Learning Sciences* 28 (4–5): 462–512. doi:10.1080/10508406.2019.1573730.
- Mercer, (2008). *Three types of talk*.
https://thinkingtogether.educ.cam.ac.uk/resources/5_examples_of_talk_in_groups.pdf
- Nilson, L.B. (2003) Improving Student Peer Feedback. *College Teaching*, 51(1), 34-38.
<https://doi.org/10.1080/87567550309596408>
- Nystrand, M., A. Gamoran, R. Kachur, and C. Prendergast. 1997. *Opening Dialogue: Understanding the Dynamics of Language and Learning in the English Classroom*. New York: Teachers College Press.
- Reznitskaya, A. (2012). Dialogic Teaching: Rethinking Language Use During Literature Discussions. *The Reading Teacher*, 65(7), 446-456. <https://doi.org/10.1002/TRTR.01066>
- Smit, N. (2021). Aan de praat door rijke vragen. Didactief. <https://didactiefonline.nl/artikel/aan-de-praat-door-rijke-vragen>
- Scott, P. H., Mortimer, E. F. & Aguiar, O. G. (2006) The tension between authoritative and dialogic discourse: a fundamental characteristic of meaning making in interactions in High School science lessons. *Science Education*, 90, 605–631. <https://doi.org/10.1002/sce.20131>
- Thinking Together (2025). <https://thinkingtogether.educ.cam.ac.uk/>. Faculty of Education, University of Cambridge
- Van Drie, J., & Kropman, M. (2009). *Co-constructie van historische kennis in leergemeenschappen*. ILO, Uva, Amsterdam, 2009. Verschenen in: Didactief (2009).
- Veenman, S. (2001). *Coöperatief leren. Paper ten behoeve van het practicum instructievaardigheden*. Katholieke Universiteit Nijmegen. <https://onderwijsmaakjesamen.nl/cooperatief-leren-simon-veenman-2/>

Bijlage 1 Het handelingsbeeld van *dialogic moves* in meer detail

	Uitleg en handelingsbeschrijving (zowel door docent als leerling toe te passen)	Voorbeelden (zowel klassikaal als bij groepswork)
uitlokken	<p>Ruimte openen voor ideeën en open communicatiepatronen creëren door:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Open vragen te stellen • Naar mening of interpretatie te vragen • Uit te nodigen tot meerdere reacties 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Wat valt jullie op als je naar deze grafiek kijkt?</i> • <i>Wat zou hier een verklaring voor kunnen zijn?</i> • <i>Waarom zou de hoofdpersoon dit doen?</i> • <i>In een opdracht: Noteer minimaal twee verklaringen voor deze uitspraak.</i>
Uitbreiden	<p>De dialoog verdiepen door een alternatief perspectief aan te dragen of een toelichting te vragen.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Toelichting vragen (op papier) • Vragen om bewijs (uit de bron) • Parafraseren en doorvragen met gebruik van vaktermen / begrippen. • Een vraag stellen vanuit een ander perspectief 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Kun je toelichten hoe je aan je antwoord bent gekomen? Neem ons eens mee in je denkproces.</i> • <i>Bij een groepje: Mooi idee (wijst iets aan), maar de argumentatie is nog wat kort. Kunnen jullie die nog aanvullen?</i> • <i>Dus je zegt dat dit te maken heeft met 'fotosynthese'. Kun je dat nog wat verder uitleggen met het begrip erbij?</i> • <i>Stel nu dat je een ander personage zou pakken, wat zou dat met je antwoord doen?</i> • <i>In een opdracht: Gebruik in je uitleg de volgende begrippen:</i>
Verbinden	<p>Ideeën van leerlingen aan elkaar verbinden voor co-constructie van kennis.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Verwijzen naar eerdere bijdragen • Vragen / uitnodigen tot een reactie of vergelijking • Expliciteren van verschillen 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Bij een groepje na even luisteren: Jullie hebben nu een antwoord, wil iemand er nog iets aan toevoegen?</i> • <i>Wie wil reageren op de verklaring van Simone?</i> • <i>Bij een groepje: Jullie hebben allebei een mooi argument te pakken, is het mogelijk om die met elkaar te verbinden?</i>
Uitdagen	<p>Uitdagen door een tegenpositie of probleem te formuleren om zo meer kritisch te denken.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Advocaat van de duivel spelen • Alternatieve verklaring of spanning aangeven • Inconsistentie in het antwoord aangeven. 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Wie kan er een voorbeeld bedenken waarbij deze regel NIET geldt?</i> • <i>Maar net zeiden jullie dat..., hoe verklaar je die tegenstelling?</i> • <i>In een opdracht: Geef ook een argument <u>tegen</u> jullie stelling.</i>
Evalueren	<p>Leerlingen elkaars antwoord kritisch laten evalueren:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Leerlingen beoordelen elkaar • Bewijs of argumenten laten afwegen • Vergelijken van antwoorden 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Ben je het eens of oneens met het antwoord?</i> • <i>Welk antwoord is nu beter, die van Sophie of die van Sterre?</i> • <i>Zijn jullie nu tevreden of kan het antwoord nog beter geformuleerd worden?</i> • <i>In een opdracht: Wissel je argumentatie uit met je buur en geef elkaar feedback.</i>

Bijlage 2 Het handelingsbeeld van het onderwijsleergesprek in meer detail

Openen - Een goede opening geeft leerlingen een kader voor het waartoe en hoe van het gesprek, motiveert leerlingen tot meedenken en creëert veiligheid. Hieronder geven we een beeld van het docenthandelen dat hieraan bijdraagt.

Het waartoe verduidelijken	
rationale geven	waarom doen we dit, wat leer je ervan, wat is het nut, waarom is het zinvol hierover na te denken en te redeneren, wat oefen je hiermee, waar word je beter in door dit te doen, wat is het verband met hoe (vak)experts redeneren, met grotere vraagstukken in de samenleving etc.
activiteit plaatsen in het leerproces	verwijzen naar vorige lessen, activiteiten, opdrachten, wat gebruik je hier dat je eerder geleerd hebt, hoe bereidt dit je voor op de komende lessen/activiteiten/toets, wat gaan we hierna met de uitkomst van het OLG doen, waar gebruiken we het voor.
Het hoe verduidelijken ¹⁷	
verwachtingen verduidelijken	'hoe we het gaan doen': welke spelregels gelden, welk gedrag helpt om er een veilig en productief gesprek van te maken, zaken zoals vingers opsteken of niet, beurten, op elkaar reageren, signalen om aandacht te krijgen.
stappen aangeven	wat eerst, wat daarna, eventuele tussentijdse opdrachten, eindstap (bv antwoord kunnen geven op een vraag).
Motiveren tot ideeën inbrengen	
een open vraag stellen	iets waar over te redeneren valt, waar leerlingen verschillende ideeën over kunnen inbrengen (oplossing, mening), meerdere antwoorden op kunnen formuleren. Iets dat verwondering/cognitieve frictie oproept omdat het tegengesteld is aan hun veronderstellingen of verwachtingen.
voorkennis activeren	wat leerlingen al weten, welke kennis en inzichten ze kunnen gebruiken tijdens het redeneren.
enthousiasme tonen	dat het een interessant vraagstuk is, er verschillend over te denken is, er niet één juist antwoord is, benieuwd zijn naar wat leerlingen erover te zeggen hebben, naar hun gedachten en ideeën erover.
Veilig maken	
denktijd geven	tijd om zich in het vraagstuk te kunnen verdiepen, erover na te denken, eerste eigen ideeën erover te vormen, gedachten te ordenen.
overlegtijd geven	tijd om (in kleine groepen: 2-4) gedachten te verbaliseren, ideeën uit te proberen en veilig uit te wisselen, redematies te articuleren en aan elkaar te toetsen.
exploreren stimuleren	dat we samen op zoek gaan naar hoe je hierover kunt denken, mogelijke antwoorden, ideeën en gedachten erover; dat het ok is om het niet te weten, dat het niet nodig is gelijk een goed of volledig antwoord te hebben of geven.

Tabel 1. Leraarsgedrag bij de opening

¹⁷ <https://achemicalorthodoxy.co.uk/2020/10/14/front-loading/>

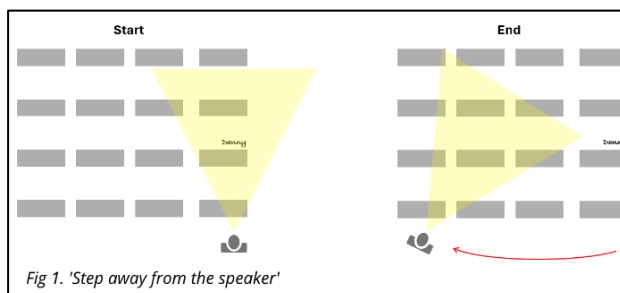
Samen redeneren stimuleren - In een goed onderwijsleergesprek ervaren de leerlingen ruimte om samen te redeneren: om initiatief te nemen tot inbreng, uitgebreid antwoord te geven en te redeneren, en daarbij voort te bouwen op eerder ingebrachte ideeën. Het sterkste signaal dat ze hiervoor krijgen, is hoe de leraar zich opstelt en reageert op inbreng. In tabel 2 en 3 staan de belangrijkste signalen die de leraar hiervoor kan geven.

Leerling	Signalen van de leraar
Denkt en doet mee ¹⁸	Leerlingen NA denktijd aanwijzen
	Leerlingen kriskras aanwijzen
Neemt initiatief om iets te zeggen	Stiltes laten vallen, wachttijd na een vraag of inbreng
	Afstand nemen van de spreker, klas insluiten, oogcontact met de hele klas maken

Tabel 2. Verbanden tussen leerlinggedrag en signalen van leraren voor meedenken en initiatief nemen

Meedenken - Met wachttijd/denktijd na een stelling of vraag en kriskras aanwijzen signaleert de leraar de verwachting dat alle leerlingen meedoen en denken: ze zijn **individueel aanspreekbaar**. Dit in tegenstelling tot eerst een naam noemen en dan de vraag/stelling te geven, zonder denktijd gelijk een leerling om antwoord vragen, of alleen leerlingen aanwijzen met hun hand omhoog. Dat geeft als signaal aan de andere leerlingen: ik hoef even niet mee te denken.

Initiatief tot spreken - Door stiltes te laten vallen na een inbreng (van leraar of leerling) en door afstand te nemen tot de spreker en (oog)contact te maken met de hele klas (zie figuur 1¹⁹) signaleert de leraar **ruimte om mee te doen**. Wachttijd na een vraag of inbreng vergroot de kans dat leerlingen spontaan reageren. Met afstand tot de spreker signaleert de leraar non-verbaal de verwachting: (1) dat de spreker voor iedereen verstaanbaar spreekt - wat de kans op reacties uit de klas vergroot en (2) dat de hele klas onderdeel is van het gesprek en meedoet.



Leerling	Signalen v/d leraar	Kan eruit zien als
Geeft uitgebreid antwoord	Toelichting vragen	<i>Kun je daar iets meer over zeggen?</i>
	Niet-evaluerend reageren	<i>Hoe ben je tot dat idee gekomen?</i>
Gebruikt ingebrachte ideeën	Verbanden signaleren	<i>Merk op dat er een verband is tussen Talitha's opmerking en die van Erik.</i>
	Vragen om te reageren / door te redeneren op ingebrachte ideeën	<i>Wat vinden we van dat idee van Imran? Had iemand hetzelfde? Had iemand een heel andere interpretatie?</i>
	Herhalen/parafraseren van inbreng en wachttijd gebruiken	<i>Dus Eva stelt: we hebben te weinig informatie om deze conclusie te kunnen trekken [...].</i>

Tabel 3. Verbanden tussen leerlinggedrag en signalen van leraren voor uitgebreid antwoorden en ideeën gebruiken

¹⁸ <https://achemicalorthodoxy.co.uk/2020/02/09/ratio/>

¹⁹ <https://achemicalorthodoxy.co.uk/2024/01/18/step-away-from-the-speaker-mca1/>

Rijk redeneren stimuleren - Om de **disciplinaire** focus in het gesprek te houden zorgt de leraar ervoor dat leerlingen in hun antwoorden en inbreng ook vaktaal gebruiken en zich bewust worden van denk/redeneerwijzen in het vak. De belangrijkste signalen die leerlingen hiervoor krijgen, komen vanuit de wijze waarop de leraar vaktaal en denkwijzen in het gesprek brengt bij het reageren of door gerichte opdrachten. In tabel 4 staan de belangrijkste signalen die de leraar hiervoor kan geven.

Leerling	Signalen v/d leraar	Kan eruit zien als
Gebruikt vaktaal	Vaktaal vragen bij het reageren	<i>... welke term gebruiken we in [vak] voor wat Karin net gezegd heeft?</i>
	Vaktaal inbrengen bij (parafraserend, doorspelend, signalerend, niet-evaluerend) reageren	<i>...waarom is het antwoord dat Karin net gaf een voorbeeld van een annuïtaire lening? ...dus eigenlijk concluderen we dat deze tekst een voorbeeld is van een specifiek genre uit deze periode...</i>
	Taalopdrachten geven	<i>Welke woorden kunnen we allemaal bedenken die te maken hebben met oorzaken? [na inventariseren]: kijk nu nog eens in tweetallen naar jullie antwoorden, en probeer die te verbeteren door ten minste 4 van deze woorden te gebruiken</i>
Gebruikt vakredematies	Vakspecifieke onderbouwingswijze vragen	<i>... hoe heb je dat in de bron zelf gezien? ... uit welk deel van de tekst leid je dat af?</i>
	Vakredematies inbrengen bij reageren	<i>...dus Ivo gebruikt hier wat we bij geschiedenis een nabije causale redenering noemen: de meest directe oorzaak van de Eerste Wereldoorlog was de aanslag in Sarajevo.</i>

Tabel 4. Verbanden tussen leerlinggedrag en signalen van leraren voor rijk redeneren

Een valkuil hierbij is om toch evaluerend te reageren en daarmee vooral te signaleren dat het antwoord van een leerling 'fout' is of niet volledig/correct genoeg, omdat het te weinig vaktaal bevat. Bijv: *Je zei 'een lening voor een huis', welk woord moet je hiervoor gebruiken?*

Gericht redeneren stimuleren - Om te zorgen dat het gesprek **productief** is en bijdraagt aan het leerdoel, maakt de leraar strategisch gebruik van inbreng en van inhoudelijke ankerpunten. Aanvullend kan de leraar ervoor kiezen om ook metacognitieve ondersteuning te geven door het gebruik van metacognitieve pauzes, om de leerlingen bewust te maken van (verandering in) hun denken en/of hun aanpak.

Leraar		Kan eruit zien als
Inbreng strategisch gebruiken	Inbreng markeren en erop doorvragen	<i>David zei net dat rechtvaardigheid betekent dat iedereen gelijk wordt behandeld. Jij bent het niet met hem eens. Wat is jouw definitie van rechtvaardigheid?</i>
Inhoudelijk ankerpunt creëren	Tussentijds terugkoppelen (evt. samenvattend) op het vraagstuk	<i>Welk voorlopig antwoord hebben we nou op de startvraag? Wat weten we nu over de bedoeling van de auteur? We hebben nu eigenlijk drie oorzaken benoemd, a,... b en c.. Onze startvraag was.... en daar hebben we nu dus over bedacht...</i>
	Representaties gebruiken	<i>..Waar bevindt dit personage zich dan op de dimensie tussen schurk en held? .. [verwijst naar dimensioneel diagram] In welk kwadrant past dit dan? Is dit dan een voorbeeld van collaboratie of van verzet, en is het dan vooral vanuit eigen belang of vanuit algemeen belang? ..In welk van de vier kolommen zouden we deze indelen, welk genre is het? ..Als je Eva's aanpak kiest om de oppervlakte van de figuur te bepalen, welke hulplijnen zou je dan kunnen gebruiken?</i>
	Tussentijdse opdracht geven	<i>Noteer nu eens twee argumenten voor en twee tegen die je gehoord hebt.</i>
	Teruggrijpen op gedeelde kennis	<i>Welke drie stijlfiguren hadden we bij hoofdstuk 2 besproken? Welke zou hier passen?</i>
Metacognitief pauzeren	Vragen naar inzicht, verandering in denken, denkstappen	<i>Welke oplossing had je zelf nog helemaal niet bedacht? Wat maakt het nou lastig om tot een antwoord te komen bij deze vraag?</i>
	Ingaan op aanpak	<i>Hoe zouden we dit aan kunnen gaan pakken? Wat voor denkstappen vraagt het eigenlijk om tot een antwoord te komen, waar moet je allemaal aan denken? Hoe ver zijn we nou in het vinden van een antwoord? Zijn we nu tevreden met hoe we dit aangepakt hebben? Hebben we daarmee voldoende antwoord gegeven op de vraag of moeten we nog een stap zetten?</i>

Tabel 5. Leraarsgedrag voor gericht redeneren

Afronden – Een goede afronding geeft leerlingen – net als bij de opening – een inkadering van het uitgevoerde OLG in een groter geheel (doelen, opbouw van de leereenheid): bewustwording van de uitkomst en hoe er gewerkt is en vervolgstappen op basis van de uitkomst. De leraar vat hiertoe samen, signaleert het proces en bevordert transfer van het geleerde. De leraar kan hierbij ook opdrachten geven om leren zichtbaar te maken.

Leraar		Kan eruitzien als
Terugblikken en vooruitblikken	Doelgericht (laten) samenvatten	<i>Hier hebben we dus twee opvattingen over rechtvaardigheid gevonden: aan de ene kant betekent gerechtigheid gelijke behandeling voor iedereen, en aan de andere kant betekent het dat iedereen krijgt wat hij of zij verdient. Tot welk antwoord op de vraag zijn we nu gekomen, hoe zou je dat in 1 zin benoemen? Schrijf eerst voor jezelf op, daarna vraag ik terug wat jullie hebben.</i>
	Vervolg benoemen	<i>In de volgende les gaan we in op hoe je deze twee opvattingen terugziet in verschillende denkstromingen.</i>
Proces bespreken	Proces signaleren	<i>Wat hebben we nu eigenlijk gedaan om tot een antwoord te komen? Wat was nou de lastigste stap om tot een antwoord te komen? Waarom hebben we nou zo lang stil gestaan bij al deze verschillende manieren om dit op te lossen? Waarom niet gewoon stoppen na één manier? Wat me opviel, was dat een aantal van jullie op een gegeven moment zoiets hadden van 'nu weten we het wel' maar dat je wat later toch nog verrast werd doordat er een nieuwe oplossing genoemd werd.</i>
	Waarderen	<i>Wat ik mooi vond om te zien was hoe een aantal van jullie je toch op andere gedachten hebben laten brengen door de argumenten die genoemd werden.</i>
	Evalueren	<i>Fijn dat iedereen goed meedeed. Ik merk dat deze les niet zo lekker liep, op de een of andere manier kwamen we niet veel verder qua denken. Hoe kwam dat, denken jullie? Noteer eens een tip en top voor dit gesprek: wat deden we goed en wat kon beter?</i>
Transfer bevorderen	Transfervraag stellen	<i>Wat zou er gebeuren als je deze manier van kijken naar een gedicht zou toepassen op een kort verhaal?</i>
	Vervolgopdracht geven	<i>In het huiswerk voor de volgende keer staat dit 'vuile handen dilemma' ook centraal. Waarom zou je wel of niet doneren aan 'Live Aid' en ontwikkelingshulp geven aan een dictatoriaal regime? Wat zijn verschillen en overeenkomsten? De opdracht is om die te benoemen.</i>

Tabel 6. Leraarsgedrag bij afronden

Bijlage 3 Oefenen met handelingsbeelden

Handelingsbeelden zijn bedoeld om te gebruiken en je te helpen bij het oefenen met deze activiteiten en de vaardigheden die je daarbij in kunt zetten. Dit is een cyclisch proces van oefenen, opmerken, gericht oefenen, etc.

Stap 1 is bewust worden van hoe je nu handelt²⁰. Dit kan door:

- **Noticing:** opmerken van waar kansen lagen om iets te doen, welke je benut hebt en welke nog niet. Dit doe je door gericht kijken naar je handelen tijdens het begeleiden van groepswork en/of een onderwijsleergesprek en naar het effect van je handelen op de interactie met en tussen de leerlingen. Gebruik hierbij ook video-opnames om terug te kunnen kijken.
- **Peer-feedback** te vragen/geven op elkaars handelen. Ook daarbij ligt de nadruk vooral op zaken opmerken (noticing): wat zie je van de onderdelen, wat nog niet, waar lagen kansen, waar gebruikte je die, waar liet je die liggen? Probeer hierbij dus niet te evalueren, maar vooral elkaar te helpen kansen op te merken (*daar zie ik je dit doen, dit zag ik je nog niet doen; daar lag een kans die je gebruikte om dit te doen, daar lag een mooie kans die je niet gebruikte*). Dit is doorgaans een effectievere vorm van peer-feedback dan evalueren.²¹
- **Begeleiding:** je werkplekbegeleider vragen om (ook in 'opmerkende/noticing' modus) met het handelingsbeeld erbij te kijken naar je uitvoering, en vervolgens dit samen te bespreken.

Bij deze stap dient het handelingsbeeld vooral als gedeelde richtlijn om zaken op te (gaan) merken.

Stap 2 is gericht oefenen met vaardigheden. Dit kan door:

- **Selecteren** van componenten of vaardigheden waarvan je denkt dat er de meeste winst op te behalen is. Bijvoorbeeld omdat je er nu nog weinig aandacht aan geeft, de component weinig inzet, of je vaardigheden bij een component beter kunnen. Omdat je nog veel kansen laat liggen om iets te doen.
- **Gericht voorbereiden** van de component en/of vaardigheid die je wilt oefenen. Denk hierbij aan:
 - **Vooraf doordenken**, zoals vragen voorbereiden die je in wilt zetten, nagaan waar kansen kunnen liggen en hoe je die zou benutten, materialen kiezen die helpen om een component explicieter vorm te geven;
 - **Vooraf ('droog') oefenen:** dat kan voor de spiegel, met enkele medestudenten, in college, door mentaal je handelen te doorlopen;
 - **Doel stellen:** nagaan wat je bij het uitvoeren echt wilt oefenen, hoe je dat gaat doen, en wanneer je tevreden bent.
- **Focussen:** oefenen met een component of vaardigheid kan betekenen dat je een andere component of vaardigheid even wat minder aandacht kunt geven. Oefenen kan dus ook betekenen dat je dit even accepteert om jezelf de ruimte te geven een deelaspect te oefenen - voordat het lukt om dat ook goed geïntegreerd te doen. Bedenk dat het een complexe vaardigheid is waar veel en langdurig mee te oefenen is voordat je dit vloeiend kunt bij verschillende vakonderdelen.

Bij deze stap dient het handelingsbeeld vooral als gedeelde richtlijn om iets te selecteren en dan gericht voor te bereiden. Bij het uitvoeren van het gericht oefenen helpt het om dan weer gericht te kijken (zie stap 1) naar je uitvoering.

²⁰ Een stap hiervoor kan ook nog zijn: gericht kijken (met het handelingsbeeld) naar je WPB die een OLG uitvoert, en dat samen bespreken. Leren van voorbeelden is ook productief als opstap naar zelf oefenen.

²¹ Nilson (2003)

Kijkformulier Notice & Wonder

Wat merk je op: gezien

Wat merk je op: niet gezien, gemist

Wat vraag je je af