



Specifieke lerarenopleiding  
Wetenschappen & Ingenieurswetenschappen  
(Wiskunde)

## Compilers

Communicatievaardigheden voor leraren m.i.v. stempreventie

Filip Moons

Promotor: Prof. Dr. H. Van Looy & K. Elias



## **Contents**

<b>1</b>	<b>Inleiding</b>	<b>2</b>
<b>2</b>	<b>Situatieschets &amp; Doelstellingen van het gesprek</b>	<b>3</b>
<b>3</b>	<b>Transcriptie</b>	<b>4</b>
<b>4</b>	<b>Grondige bespreking</b>	<b>17</b>
4.1	Algemene analyse . . . . .	17
4.2	De roos van Leary . . . . .	19
4.3	Communicatieniveaus . . . . .	22
4.4	Interventiecategorieën . . . . .	24
4.5	Inbreng van de leerkracht versus bijlesstudent . . . . .	26
<b>5</b>	<b>Suggesties voor verbetering</b>	<b>27</b>

## 1 Inleiding

Deze taak past in het vak Communicatievaardigheden voor leraren met inbegrip van stempreventie. Ik ben Filip Moons en volg dit vak als deel van mijn masteropleiding Wiskunde - afstudeerrichting onderwijs. Ik bespreek in deze taak eerst de situatie waarin dit gesprek plaatsvond, schrijf vervolgens een transcriptie van het gesprek uit, maak een grondige analyse van het gesprek om af te sluiten met een stevige zelfreflectie.

## 2 Situatieschets & Doelstellingen van het gesprek

Dit gesprek vond plaats op 18 april 2014, tijdens de paasvakantie. Ik geef al enkele jaren bijles wiskunde als bijverdienste en ik kreeg enkele dagen voor het gesprek de vraag of ik Anthony, een 20-jarige student in het tweede jaar Handelswetenschappen aan de Hogeschool-Universiteit Brussel kon bijwerken voor wiskunde. Wiskunde is in deze opleiding een belangrijke component, maar geen dominant vak. Iemand met 4 uur wiskunde in een ASO- of TSO-opleiding zou de inhoud hiervan de baas moeten kunnen. Het vak wordt in het eerste jaar georganiseerd in twee delen (Wiskunde A & Wiskunde B) die elk een semester beslaan. Uit het telefoongesprek dat ik had voorafgaand aan de eerste bijles en het opgenomen gesprek, weet ik al dat hij nog nooit geslaagd is op één van beide delen. Dit verklaart ook dat hij in het tweede jaar zit en nu om bijles komt vragen: hij neemt deze vakken mee van vorig jaar.

Het opgenomen gesprek vindt plaats op de allereerste afspraak. In het gesprek wil ik voornamelijk graven naar de problemen, zijn voorgeschiedenis en de te bewandelen weg met de bijlessen. Het is dus voornamelijk een intakegesprek waarin ik de leidinggevende ben. Concreet wil ik deze informatie ophalen uit het gesprek:

- Wat is juist het probleem?
- Wat is zijn voorgeschiedenis met dit vak?
- Hoe is dit vak juist georganiseerd in de opleiding?
- Wat was de inhoud?
- Zijn er leerproblemen?
- Wat verwacht hij van mij?

Deze zaken zullen uiteindelijk allemaal, maar in verschillende volgorde en spontaan aan bod komen. Het gesprek werd niet op voorhand uitgeschreven of expliciet voorbereid. Ik wist gewoon dat dit ongeveer de zaken waren die ik wou weten (en die ik altijd wil weten bij een eerste kennismaking met een bijlesleerling). Na dit soort gesprekken hoop ik altijd een vrij volledig beeld te hebben van de bijlesleerling en de te bewandelen weg en de benodigde aanpak tijdens de komende bijlessen.

### 3 Transcriptie

1

#	Dialogoog	RvL	RIPE	IC	Opmerkingen
1	Leerkracht: ‘Dag Anthony, euhm, waarom wil je eigenlijk bijles volgen?’	BS	P	9	De leerkracht neemt aan het begin van dit gesprek de leiding op zich.
2	Student: ‘Euhm... Omdat ik problemen heb met mijn wiskunde op school. Tis ja, de leerkracht legt het niet zo goed uit soms en ik snap ook niet altijd alles wat er gezegd wordt. En voor het examen. De meeste leerstof voor in de les snap ik wel, maar op het examen is het dan veel moeilijker en dat leggen ze ons niet uit. Dat wordt ons niet uitgelegd. Ik doe ook een ‘PLUS’-traject en in dat ‘PLUS’-traject wordt er zorgezegd gezegd dat ze zich meer gaan toespitsen op de oefeningen. Dat we meer oefeningen gaan maken, maar uiteindelijk zit daar niet zoveel verschil op.	SO	I	2	De student is wat onrustig door het direct met de deur in huis vallen. Ongetwijfeld speelt ook het feit dat dit gesprek opgenomen wordt een rol. De student gedraagt zich meewerkend en positioneert zich onder de leerkracht. De leerkracht probeert actief te luisteren.

<sup>1</sup>RvL: *Roos van Leary*, RIPE: *Communicatieniveau*, IC: *Interventiecategorie*

#	Dialogoog	RvL	RIPE	IC	Opmerkingen
3	Leerkracht 'En, heb je al examens afgelegd? Van wiskunde.'	BS	P	9	De leerkracht vraagt meteen door. Het thema van het gesprek wordt verder uitgediept, en we schakelen over op het al dan niet afgelegd hebben van examens. Dit plaatst ons op het procedureel communicatieniveau.
4	Student: 'Ik heb nog geen examen afgelegd.'	SO	I	9	
5	Leerkracht: 'Je hebt ook nog nooit meegedaan?'	TB	I/E	5 en 11	De leerkracht reageert onbewust vrij kortaf op het vorige antwoord, onbewust speelt een verborgen vooroordeel: 'Iemand die nog nooit de moeite heeft edaan om mee te doen aan het examen, wat zou die ooit kunnen slagen?'. Dit blijkt uit de intonatie(en de lichaamstaal). Hierdoor positioneert de leerkracht zich onbewust tegen en nog steeds boven de leerling. De interventiecategorie omhelst hierdoor naast het vragend aansluiten, een onbedoeld waardeoordeel. Qua communicatieniveau schomelen we tussen inhoud en emotie. Inhoud door de vraag, emotie door de intonatie.

#	Dialogo	RvL	RIPE	IC	Opmerkingen
6	Student: 'Nee nee'	OT	I	9	De student merkt dit gedragsverschil en antwoord nogal teruggetrokken (OT).
7	Leerkracht: 'En waarom niet? Waarom ben je niet geweest de vorige keren?'	TB	I/E	5 en 11	De leerkracht merkte zijn onbedoelde uitschuiver en probeert zijn lichaamstaal en intonantie bij te sturen. Dit lukt echter nog niet helemaal, de scherpe toon blijft aangehouden. De interventiecategorie blijft zich tegelijkertijd situeren in het vragend aanspreken en het geven van een (onbewust) oordeel. Qua communicatieniveau schommelen we tussen inhoud en emotie. Inhoud door de vraag, emotie door de intonatie.
8	Student: 'Euhm. De vorige keer, omdat ik had gezien dat ik te laat begonnen was. En euh . ik had door dat ik te laat begonnen was en dan dacht ik van ik stel dat uit tot het jaar erna, dus dit jaar eigenlijk.'	OT	I	9	De student merkt nog steeds enige weerspanning en reageert nog steeds teruggetrokken.

#	Dialogo	RvL	RIPE	IC	Opmerkingen
9	Leerkracht: 'En wat heb je dan juist, exact uitgesteld?'	SB	I	5	De leerkracht heeft zich in-tussen terug neutraler opgesteld en graaft verder naar de leerinhoud en de vakorganisatie. Hij streeft opnieuw een positieve interactie tussen de twee actoren na.
10	Student: 'Euhm. Het examen wiskunde en ik heb mij gefocust op de rest van mijn vakken waar dat ik dan op door ben.'	SO	I	9	
11	Leerkracht: 'En. zijn dat twee onderdelen van wiskunde en twee vakken, euhm, twee aparte vakken of is dat gewoon groot jaarvak?'	SB	I	8	De leerkracht stelt een vraag die in eerste instantie niet in het referentiekader van de student past. Dit is normaal, de leerkracht heeft specifieke interesse in dit feit.
12	Student: 'Euhm. Het zijn twee aparte vakken. Dus je hebt, er is Wiskunde A en Wiskunde B en dat staat los van elkaar.'	SO	I	9	



#	Dialogo	RvL	RIPE	IC	Opmerkingen
13	Leerkracht: 'En dat waren allemaal eerstejaarsvakken?'	SB	I	4 en 5	Door vragend aan te sluiten bij de student, wil de leerkracht vooral het vertelde verhelderen. We schakelen hier over van het niveau van de inhoud naar het niveau van de procedure.
14	Student: 'Dat waren wel eerstejaarsvakken'.	SO	I	9	
15	Leerkracht: 'En wat heb je juist gezien in Wiskunde A?'	BS	I	9	
16	Student: 'Euhm. Wat was dat allemaal. Euhm. ( <i>lange stilte</i> ) Dat was met drie, euhm, vraagstukken met drie verschillende variabelen.	SO	I	2	De student is duidelijk wat overwelmd door de vraag. Hij reageert onwennig en wil niet door de mand vallen.

#	Dialogo	RvL	RIPE	IC	Opmerkingen
17	Leerkracht: 'Ja, dat kan, dat kan'	OS	R	7	De leerkracht wil hier vooral de student geruststellen om hem te stimuleren verder te vertellen. De leerkracht zelf maakt binnenin de bedenking dat het toch wat vreemd is dat de student zo weinig leerstof kan opnoemen, maar probeert dit niet te tonen om hierbij dezelfde fout zoals in thought unit 5 te vermijden. Door de student te stimuleren, probeert de leerkracht de student toch een kans te geven en het gesprek constructiever te laten verlopen. De leerkracht stelt zich hier dan ook volgend op en werkt op het niveau van de communicatie vooral aan de relatie.
18	Student: 'Transformaties. Wat was er nog? ( <i>lange stilte</i> ). Op het einde waren er nog. Maar, die laatste hoofdstukken herinner ik mij niet meer, maar dat waren wel de belangrijkste.'	SO	I	2	De student aanvaardt de stimulans van de leerkracht en somt de inhoud van het vak verder op.
19	Leerkracht: 'Maar wat was eigenlijk, hoe komt eigenlijk dat je te laat begonnen bent toen?'	BS	I	9	

#	Dialogo	RvL	RIPE	IC	Opmerkingen
20	Student: 'Goh. Ik wist eigenlijk niet hoe ik daar aan moest beginnen. Omdat het zo van middelbaar naar de universiteit was, die overschakeling. En ik was gewoon van bijna nooit te leren en dan moest ik in keer werken. Want Wiskunde is het enige vak waar ik echt voor moest werken. En dat had ik een beetje te laat ingezien.	SO	I	2	De leerkracht luister oprecht naar de student, hij wil echt weten waar de pijnpunten zitten en de daarbijpassende zelfreflectie van de student.
21	Leerkracht: 'En, euh, wat heb je eigenlijk gedaan van opleiding in het middelbaar?'	BS	P	9	We werken hier terug op het procedureel niveau. Uit het vorige deel konden we al veel antwoorden noteren (al examen afgelegd/Is wiskunde 1 of meerdere vakken/is het een louter eerstejaarsvak/welke inhoud hebben de onderdel) die we vooraf wouden te weten komen, en deze antwoorden werden bekomen door door te vragen op wat de student vertelde. Het was een levendig gesprek. Dit valt nu stil en de leerkracht moet een nieuw thema aansnijden, namelijk de vooropleiding in het middelbaar.

#	Dialogoog	RvL	RIPE	IC	Opmerkingen
22	Student: 'Euhm.. Economie-Talen'	SO	I	9	
23	Leerkracht: 'Ja, dus drie uur wiskunde?'	SB	I	6	De leerkracht wil hier sturen om vooral een bepaald aspect uit de de vorige vraag (welke opleiding wiskunde) te weten te komen.
24	Student: ' <i>(knikt instemmend)</i> Ja'	SO	I	9	
25	Leerkracht: 'Euhm.. Was er ook een probleem met de manier van lesgeven, ben je eigenlijk naar de les geweest?'	BS	P	9	De leerkracht kan niet verder doorvragen en moet overschakelen op een ander thema, namelijk de manier van lesgeven. Dit plaatst ons op het procedureel communicatieniveau.
26	Student: 'Euhm. Vorig jaar wel, dit jaar niet omdat ik toch alle notities had en ik wou gewoon studeren.'	SO	I	9	
27	Leerkracht: 'Ja ja ja, en welk gevoel had je dan in die lessen?'	SB	I	8	De leerkracht peilt naar iets wat niet meteen uit het refentiekader van de student komt, en wil vooral naar het ervaren gevoel in de lessen peilen. De leerkracht gedraagt zich helpend.

#	Dialogo	RvL	RIPE	IC	Opmerkingen
28	Student: 'Bwa dat het allemaal wel ging, dat het lukte, want dat wat we in de les zagen was. Makkelijk om te zeggen. Dat was echt simpel, maar wat je dan op het examen kreeg. Ik ben ooit keer het examen gaan inkijken, niet meegedaan, niet gestudeerd, want ik zag van: te laat begonnen, maar toch ik ga gewoon gaan inkijken. En dat was echt, alolledig iets anders dan we in de les hadden gezien.'	SO	I	2	
29	Leerkracht: 'En had je ook naast gewone hoorcolleges, had je ook werkcolleges/oefeningensessies of was dat hetzelfde?'	BS	I	9	
30	Student: 'Dat was gewoon. Dat was een beetje hetzelfde hoorcolleges en werkcolleges.'	SO	I	9	
31	Leerkracht: 'Dus er werd geen onderscheid gemaakt?'	SB	I	8	
32	Student: 'Nee nee'	OS	I	9	

#	Dialog	RvL	RIPE	IC	Opmerkingen
33	Leerkracht: ‘Ha okk( <i>kninkt in-stemmend</i> )	SO	R	3	De leerkracht koppelt hier terug door het antwoord van de student te bevestigen. We werken hier dus op het niveau van de relatie. De leerkracht neemt even een positie onder de student in.
34	Leerkracht: ‘En euhm, wat verwacht je juist van mij als bi-jlesleerkracht?’	BS	P	9	De leerkracht kan niet verder doorvragen en moet overschakelen op een ander thema, namelijk de verwachtingen van de student ten aanzien van de bi-jlesleerkracht. Dit plaatst ons op het procedureel communicatieniveau.
35	Student: ‘Om mij beter voor te bereiden voor dat examen, want wat de leerkracht, al prof, eigenlijk niet doet. En euhm, de moeilijkheidsgraad van de vragen, om mij een beetje in die richting in te sturen.’	SO	I	2	De leerkracht probeert enorm empathisch en actief te luisteren. Te weten te komen wat de student van hem verwacht, is immers cruciaal. Hoewel inhoudelijk de student nu boven de leraar staat, valt niet af te leiden uit zijn reactie. Hij blijft zich samen onder, dus meewerkend gedragen.

#	Dialogo	RvL	RIPE	IC	Opmerkingen
36	Leerkracht: 'En, wat heb je eigenlijk van cursusmateriaal van het vak zelf?'	BS	P	9	De leerkracht gaat niet verder in op wat de student vertelde. Hij snijdt een ander thema aan, namelijk het cursusmateriaal. Dit plaatst op gebied van communicatieniveau op het procedurele niveau.
37	Student: 'Euhm, ik heb notities, een handboek en dan nog een soort werkboek dat de prof heeft opgesteld en de slides dat hij op Toledo ( <i>N.v.dr.: een soort Pointcarrn de Associatie KU Leuven</i> ) plaatst.	SO	I	9	
38	Leerkracht: 'En vind je dat makkelijk, om in die, alm in dat materiaal te studeren of niet?'	SB	I	8	

#	Dialogo	RvL	RIPE	IC	Opmerkingen
39	Student: ‘Goh, soms komt dat wel, is dat wel ingewikkeld. Want dat is dat in dat boek, die pagina in dat boek, maar dan geven ze, alezelfde benaming aan die twee boeken. En dan is dat die pagina in het werkboek en dan ben je soms een beetje verstrooid. En de slides zelf trekken ook op niet veel en dat boek van de prof zelf is ook niet echt goed.	SO	I	2	
40	Leerkracht: ‘En, euhm, wat is eigenlijk het grootste struikelblok volgens u, om erin te slagen. Alp dit moment h	BS	P	9	De leerkracht kan niet verder doorvragen en moet overschakelen op een ander thema, namelijk de struikelblokken van de student. Dit plaatst ons op het procedureel communicatieniveau.
41	Student: ‘Op dit moment? Er aan beginnen echt. Echt, eraan beginnen van te studeren. En ik had mij voorgenomen echt om de ganse paasvakantie ging ik als blok gebruiken al, en vanaf dan ging ik echt beginnen te studeren. Dus, vanaf volgende week moet ik wiskunde kennen had ik gezegd.	SO	I	2	De leerkracht neemt een actieve luisterhouding aan. De zelfreflectie van de student i.v.m. met zijn eigen hindernissen in de wiskundestudie zijn immers belangrijke informatie. De student blijft zich meewerkend opstellen in dit gesprek.



#	Dialogo	RvL	RIPE	IC	Opmerkingen
42	Leerkracht: ‘Ja, en euhm heb je dat uitstelgedrag ook bij andere vakken, of is het echt enkel wiskunde?’	SB	I	8	
43	Student: ‘Nee nee, dat is een beetje bij alle. Ma, bij de andere vakken moet ik niet echt op voorhand beginnen, heb ik daar ook niet echt een nood aan. Het is het alleen puur dat wiskunde da echt, ja;’	SO	I	2	
44	Leerkracht: ‘Oke, okerfect merci!’	SO	P	9	Het gesprek wordt afgerond. We bevinden ons nu duidelijk op het procedurele communicatieniveau.
45	Student: ‘Das graag gedaan’	BS	P	9	Het gesprek wordt afgerond. We bevinden ons nu duidelijk op het procedurele communicatieniveau.

<sup>2</sup>Met grote dank aan medestudent DIEDERIK HUYS voor het delen van zijn L<sup>A</sup>T<sub>E</sub>X-expertise om deze transcriptie zo mooi en makkelijk te kunnen lay-outen.

## 4 Grondige bespreking

### 4.1 Algemene analyse

Dit gesprek is een intakegesprek tussen een bijlesleerkracht en een nieuwe student. De student zit in het 2e jaar Handelswetenschappen aan de Hogeschool-Universiteit Brussel. Het doel van de leerkracht is een globaal beeld te krijgen van de bijlesstudent. De leerkracht wil vooral te weten komen wat de studievoortgang van de student is, hoe het vak wiskunde concreet georganiseerd is in de opleiding, hoe de vorige examenresultaten voor het vak waren en wat de algemene houding van de student is ten opzichte van het vak wiskunde. Ook de struikelblokken van de student moeten aan bod komen. De leerkracht wil zoveel mogelijk relevante informatie verzamelen, om achteraf te kunnen bepalen hoe frequent de bijlessen moeten plaatsvinden en welk leertraject hier best voor gevolgd wordt. Het gesprek typeert zich door veel informeren en vragend toevoegen, typische kenmerken van een intakegesprek.

Hoewel dit een louter semantisch verschil is, is het gesprek geen écht kennismakingsgesprek: de leerkracht kent de ouders van de bijlesstudent. Het is dus niet nodig om mekaars naam nog te vragen of elkaar persoonlijk voor te stellen, het kan meteen over de concrete bijlessen gaan.

Het gesprek bevindt zich op de roos van Leary over het algemeen binnen het 'samen'-gedeelte. Er zijn uiteraard enkele uitzonderingen. Zo maakt de leerkracht op *tought unit* 5 een uitschuiver door een latent misprijzen van de bijlesstudent te laten blijken in de intonatie. Dit plaatst verplaatst hem meteen naar de tegen-kant van het spectrum en de student gaat hierin mee. Dit heeft zijn gevolgen tot en met *tought unit* 8, waarna de leerkracht zich weet te herpakken om een positief vervolg van het gesprek te bewerkstelligen. Op uitzonderlijke momenten, plaatst de leerkracht zich onder de leerling, vooral om de leerling op dat moment te stimuleren om verder te vertellen of op weg te helpen. Dat is bijvoorbeeld het geval in *tought unit* 17.

Ik heb mijn conversatie opgedeeld in 6 delen. Deze indeling is gebaseerd op het communicatieniveau, telkens wanneer een *tought unit* duidt op het procedurele communicatieniveau. Hierbij slaan we wel de eerste *tought unit* over, we beginnen te tellen vanaf *tought unit* 3. Dus *tought unit* 1 tot en met *tought unit* 20 vormen 1 geheel. Het heeft immers weinig tot geen zin om de verwelkoming als aparte entiteit te beschouwen.

De delen zijn dus:

1. *tought unit* 1 tot 20
2. *tought unit* 21 tot en met 24
3. *tought unit* 25 tot en met 33
4. *tought unit* 34 tot en met 35

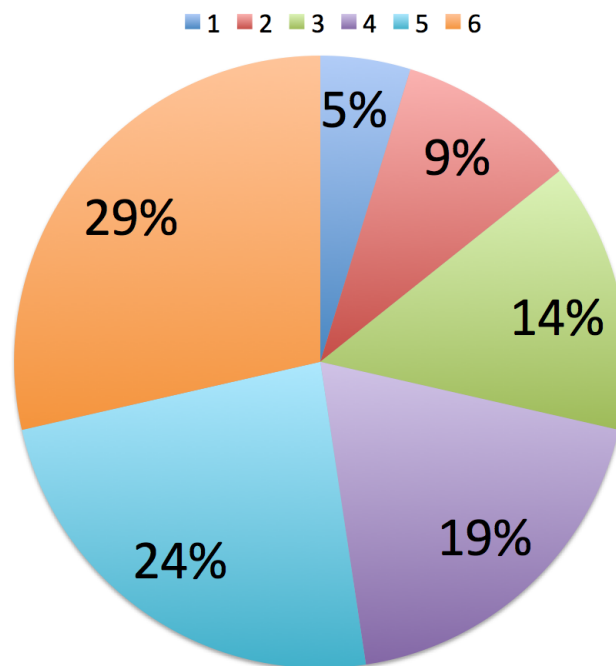


Figure 4.1: De conversatie opgedeeld in 6 delen, met elk hun procentueel aandeel in de conversatie.

5. *tought unit* 36 tot en met 39

6. *tought unit* 40 tot en met 45.

Merk op dat de laatste *tought unit* ook de laatste twee *tought units* bevatten. Die laatste twee *tought units* sluiten het gesprek af en bevinden zich dus ook op het procedureel communicatieniveau. Toch opteerde ik ervoor deze niet apart als entiteit te beschouwen. Schematisch levert dat Figuur 4.1 op waarbij de gehele conversatie werd opgedeeld in zes delen, die op hun beurt procentueel hun aandeel in de gehele conversatie weergeven.

We analyseren de conversatie aan de hand van 4 onderdelen. Ten eerste bespreken we het volgens de onderdelen van de roos van Leary, vervolgens toetsen we het aan de verschillende niveaus van de communicatie. We vervolgen met een blik te werpen op de variabele soorten interventies we kunnen toepassen op conversaties. Afsluiten doen we met de inbreng van de begeleider te plotten over het tijdsverloop.

## 4.2 De roos van Leary

Aan de hand van de roos van Leary kunnen we uitmaken waar de gesprekspartners, in dit geval de leerkracht en de bijlesstudent, zich bevinden ten opzichte van elkaar. We kunnen afleiden wie boven of onder de andere staat. We kunnen ook aanduiden of ze gedrag vertonen om samen of tegen te werken. Op basis van dit communicatieparadigma analyseren we onze dialoog.

In het eerste deel begint de dialoog zeer gemoedelijk, en vertonen leerkracht en bijlesstudent samengedrag. Dit keert echter zeer snel: de leerkracht wil weten of de bijlesstudent ooit al examens van wiskunde heeft afgelegd. De leerkracht reageert bij het vragen of hij nog nooit heeft meegedaan, onbewust vrij kortaf op het vorige antwoord. Onbewust speelt een verborgen vooroordeel: ‘Iemand die nog nooit de moeite heeft gedaan om mee te doen aan het examen, wat zou die ooit kunnen slagen?’. Dit blijkt uit de intonatie (en de lichaamstaal). Hierdoor positioneert de leerkracht zich onbewust tegen en nog steeds boven de leerling. De leerling merkt dit en dat manifesteert zich ook in een ‘tegen’-reactie. De leerkracht beseft echter dat dit een uitschuivertje was, want een ‘tegen’-reactie is niet bevorderlijk voor een kennismakingsgesprek, dat toch constructief hoort te zijn. Bijgevolg herpakt hij zich meteen vanaf *tought unit* 9. De rest van dit gespreksgedeelte verloopt dan ook terug in een constructieve sfeer. Om de student aan te moedigen om vooral veel te vertellen, situeert de leerkracht zich in *tought unit* 17 op het onder, samen-niveau, wat volgend gedrag aanduidt. Samenvatten hebben we dit eerste deel samengevat in een taartdiagram die het samen- & tegen-gedrag met elkaar vergelijkt. Je vindt het taartdiagram in Figuur 4.2.

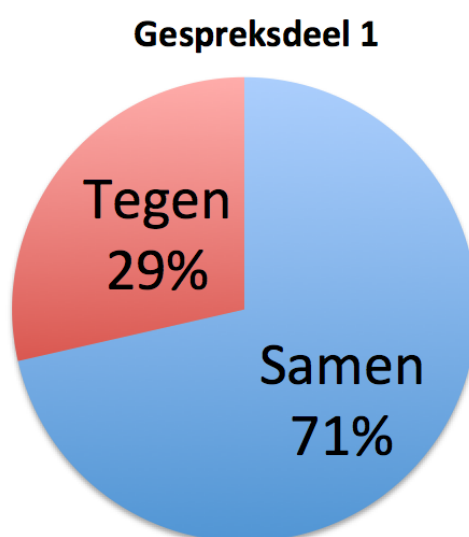


Figure 4.2: Gespreksdeel 1: analyse van het samen- & tegen-gedrag van de actoren.

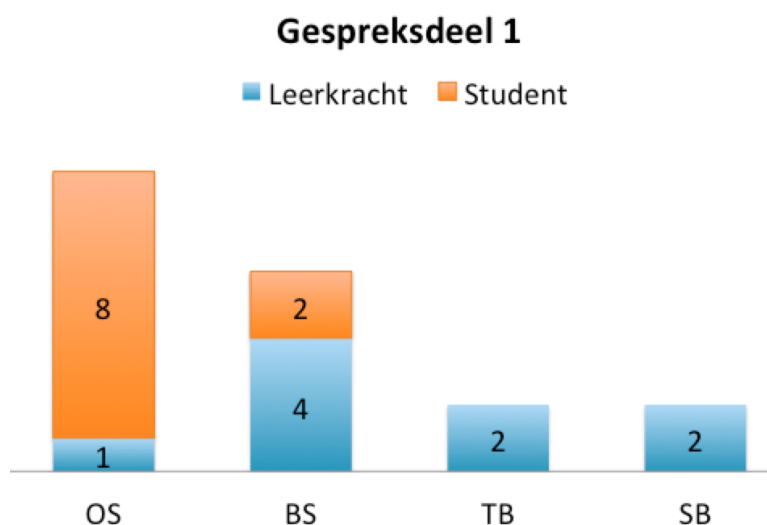


Figure 4.3: Gespreksdeel 1: analyse van de *tought units* ingedeeld volgens de categorieën van de roos van Leary.

Vermits het tegen-gedrag in het eerste gespreksdeel eigenlijk uitschuiver was, herpakt de leerkracht zich en komt er in het hele gesprek in het geheel geen tegen-gedrag meer voor. Hieruit kunnen we concluderen dat samen-gedrag daadwerkelijk samen gedrag uitlokt. Dit is duidelijk toepasbaar op deze conversatie. Het omgekeerde telt volgens de theorie uiteraard ook, maar hiermee kwamen we nauwelijks in aanraking.

Laten we nu eens kijken naar het aantal keren dat elke positie op de roos van Leary ingenomen worden door zowel de leerkracht als de bijlesstudent. We hebben dit voor het eerste gespreksdeel alvast in Figuur 4.3 in een grafiek gegoten. Uit deze grafiek is duidelijk af te leiden dat de leerkracht zich hoofdzakelijk in de boven positie bevindt, tenzij om de student aan te moedigen om door te vertellen. Dit is logisch omdat de leerkracht ook de leidinggevende is. De student stelt zich steeds onder de leerkracht of maar meestal samen, wat duidt op een goede medewerking. De *tought units* die tegen-gedrag laten blijken bespraken we reeds in de vorige paragraaf.

Tot slot doen we nog eens zo'n analyse van de *tought units* ingedeeld volgens de roos van Leary, maar dan voor gespreksdeel 3. Het resultaat hiervan zie je in de grafiek in figuur 4.4. Concreet hebben we het in het gesprek over de hoe de bijlesstudent zich voelt tijdens de lessen wiskunde, of hij al dan niet meekan en over hoe de lessen georganiseerd zijn (verschil hoor/werkcollege,...). Hier is het resultaat helemaal wat je verwacht bij een kennismakingsgesprek: beide gesprekspartners vertonen voortdurend samen-gedrag. De positie onder wordt bijna uitsluitend door de bijlesstudent waargenomen, de leerkracht staat meestal bovenaan. Enkel als de leerkracht een actieve luisterhouding wil aannemen en de student wil aanmoedigen om dingen te vertellen, vertoont de leerkracht onder-gedrag. De bijlesleerling daarentegen reageert op dit onder-gedrag ook vaak met onder-gedrag, zijn

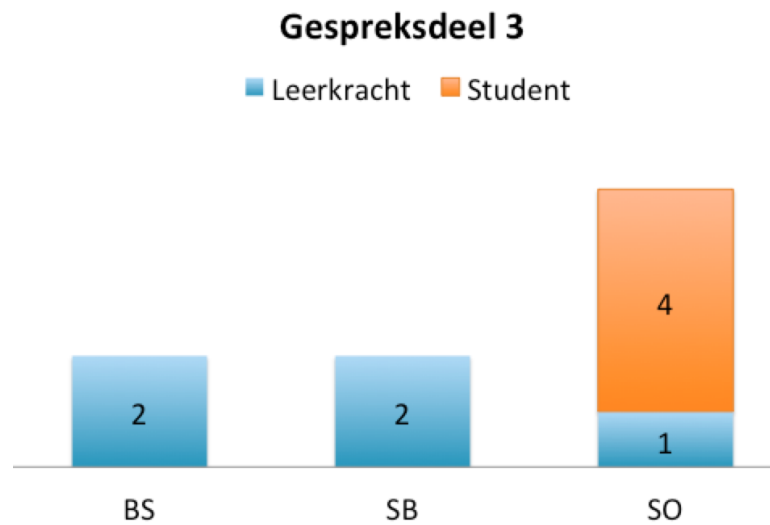


Figure 4.4: Gespreksdeel 3: analyse van de thought units ingedeeld volgens de categorieën van de roos van Leary.

positie in het gesprek verandert nauwelijks. Deze analyse van deel 3 komt bijna volledig overeen met de analyse voor deel 2, 4, 5 en 5. We behandelen deze delen bijgevolg ook niet apart.

### 4.3 Communicatieniveaus

Bij elke manier van communicatie zijn er vier niveaus van belang. Deze zijn: relatie, inhoud, procedure en emotie. Vandaar de benaming RIPE-model. Deze niveaus vormen een veerkrachtig evenwicht en ondersteunen het proces. Het is vanzelfsprekend dat wanneer er een onderdeel hiervan ontbreekt het de conversatie niet ten goede komt. Men stelt deze vier niveaus voor als een vierkant met centraal een cirkel in verwerkt. Deze laatste is uiteraard symbool voor het proces. Alweer maakten we een schematisch overzicht

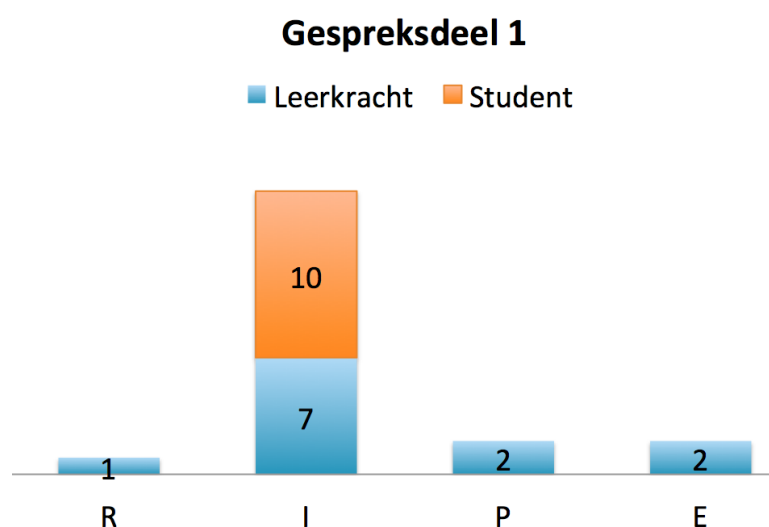


Figure 4.5: Gespreksdeel 1: analyse van de tough units volgens RIPE-model.

van het eerste gespreksdeel in Figuur 4.5. Het inhoudelijk communicatieniveau neemt de bovenhand. De bijlesstudent situeert zichzelf uitsluitend op dit niveau. Het relatieniveau (interactieniveau), is buiten een bevestiging van de leerkracht wanneer de student de vakinhoud vertelt, totaal afwezig. Het procedureniveau in dit gespreksdeel situeert zich bij het verwelkomen en het stellen van de eerste vraag. Het niveau van de emotie bevindt zich bij het ontstaan van een irritatie bij de leerkracht als de bijlesstudent antwoordt dat hij nog nooit naar een examen is geweest. ‘Weer eentje die denkt dat je zonder iets te doen, het zal halen’, denkt hij stiekem bij zichzelf.

Wat we hier in gespreksdeel 1 kunnen aanschouwen zijn de typische ingrediënten van een kennismakingsgesprek. Het relatieniveau is uitsluitend aanwezig om de student op zijn gemak te stellen en ontbreekt voor de rest totaal: dit is zeer logisch om dat de student en de leerkracht mekaar voordien nauwelijks kenden. Het inhoudelijk communicatieniveau neemt een dominante positie, normaal voor een vrij formeel kennismakingsgesprek. In zo’n formele setting van een intakegesprek ontbreekt vaak het emotionele niveau, en inderdaad: op een kleine uitschuiver in het eerste gespreksdeel na (de leerkracht wou zijn irritatie eigenlijk verstoppen), ontbreekt die voor de rest totaal in andere gespreksdelen.

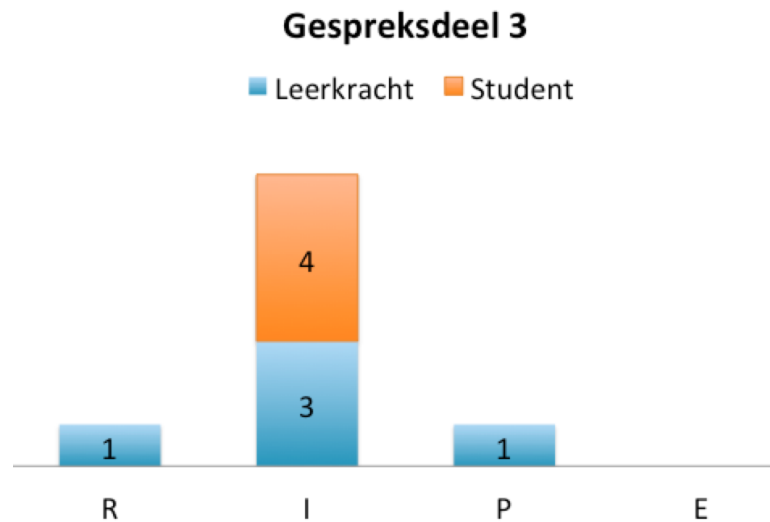


Figure 4.6: Gespreksdeel 3: analyse van de thought units volgens RIPE-model.

Alweer geven we ook een grafiek van gespreksdeel 3 mee in Figuur 4.6, omdat deze zeer goed overeenkomt met de gespreksdelen 2, 4, 5 en 6 en aldus een goed beeld van het gesprek geeft. Concreet hebben we het in het gesprek over de hoe de bijlesstudent zich voelt tijdens de lessen wiskunde, of hij al dan niet meekan en over hoe de lessen georganiseerd zijn (verschil hoor/werkcollege,..). We komen tot dezelfde conclusies, al ontbreekt het emotioneel niveau nu totaal. Alweer zorgt de leerkracht voor het procedurele aspect, en bevindt de student zich enkel op het inhoudelijke niveau. Het relatieniveau wordt alweer door de leerkracht waargenomen om de student te stimuleren om vooral verder te vertellen.

Binnen de niveaus in de communicatie kunnen we nog twee andere onderverdelingen maken. Deze van de bovenstroom en de onderstroom. De bovenstroom symboliseert de inhoud van het gesprek waar de onderstroom gelijk staat aan het betrekkingsniveau. In dit gesprek wordt de bovenstroom voornamelijk gevoed door de bijlesstudent. Terwijl de onderstroom in handen van de leerkracht komt. Als we dit samenleggen met het RIPE-model kunnen we quasi stellen dat de bijlesstudent de I-interacties voor zijn rekening nam wanneer de leerkracht instond voor de RP(E)-interacties.



## 4.4 Interventiecategorieën

In dit onderdeel van de analyse behandelen we de wijze waarop de begeleider kan interveniëren in de conversatie. Gebruikelijk worden er twaalf vaardigheden onderscheiden. De eerste is zich openstellen en de laatste die we op het continuüm plaatsen is opleggen. De volgorde van deze categorieën werd zorgvuldig bepaald. Van de eerste naar de laatste gebeurt er een verschuiving in de bijdrage van een van de partners, dit resulteert in een effect op de gespreksruimte. Hier gaan we later dieper op in.

We geven in Figuur 4.7 de verschillende interventiecategorieën gebruikt in gespreksdeel 1 op een taartdiagram. Het resultaat is kenmerkend voor een intakegesprek. We zien dat de leerkracht meteen aanvangt met enkele vragen die vooral willen informeren. Met 44% is informeren dan ook de meest dominante interventie. Wat hier ongewild aan bod komt in het eerste gespreksdeel is het oordelen. Het oordelen neemt 9% maar liefst de tweede plaats in. Ongewild is de leraar geënerveerd wanneer de student aangeeft nog nooit aan examen te hebben deelgenomen. Deze interventie van de leerkracht past in feite helemaal niet bij een kennismakingsgesprek. Door te oordelen daalt de ruimte van de student stevig in het gesprek. De leerkracht eist dan zelf meer ruimte op. Als de leerkracht vragend aansluit op iets wat de student voorheen vertelde, blijft de inbreng van de student nog steeds groter dan de inbreng van de leerkracht. Gelukkig ziet de leerkracht dit ook snel zelf in en herpakt hij zich. Dit interventietype komt dan ook niet meer voor in het verdere gesprek.

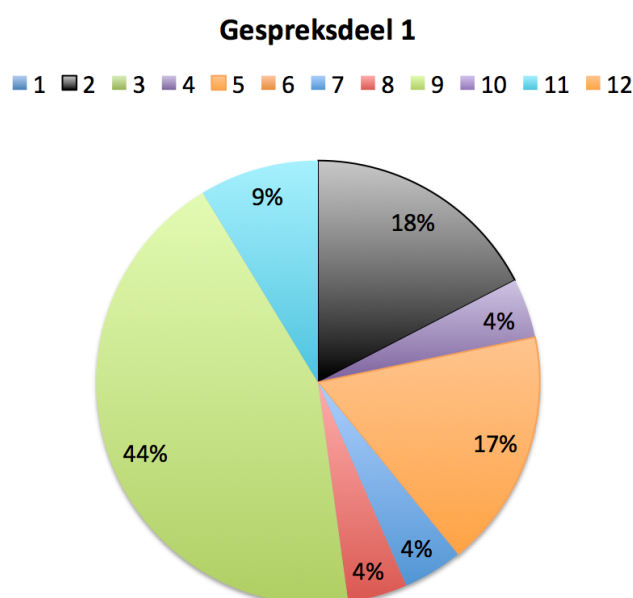


Figure 4.7: Gespreksdeel 1: taartdiagram met het aandeel van de verschillende interventiecategorieën.

Kijken we verder, naar gespreksdeel 3 bijvoorbeeld in Figuur 4.8, dan zien we pas echt

dat het gesprek de volledige gedaante van een intakegesprek draagt. Concreet hebben we het nu in het gesprek over hoe de bijlesstudent zich voelt tijdens de lessen wiskunde en hoe ze exact georganiseerd zijn. We zien hier echt een intakegesprek want de typerende interventies informeren en vragend toevoegen scoren hier respectievelijk 56% en 33%. Dit zijn dus duidelijk de dominante interventies in het gesprek. Merk ook op dat gespreksdeel 3 heel goed lijkt op de andere gespreksdelen, met uitzondering van 1. Ook het actief luisteren krijgt zijn plaats: interventie categorie 2 scoort 11%. Aan de hand van knikjes en bevestigingen probeert de leerkracht de student uit te nodigen om verder te praten. Ze moedigen hem aan om zijn verhaal te vertellen.

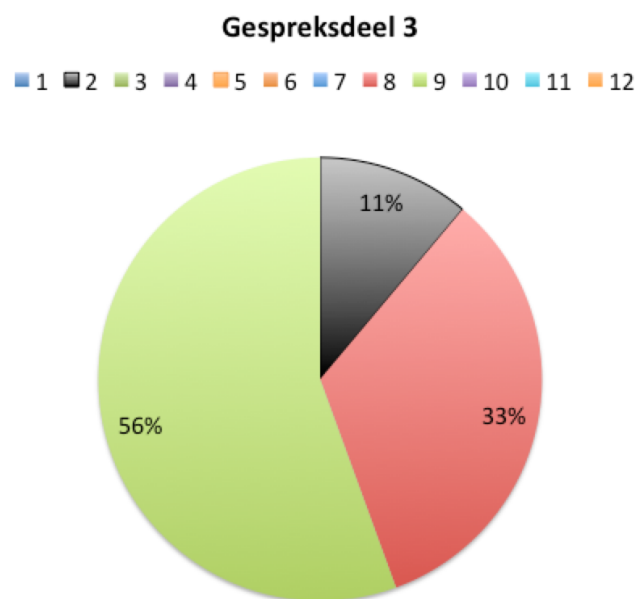


Figure 4.8: Gespreksdeel 3: taartdiagram met het aandeel van de verschillende interventie categorieën.

### 4.5 Inbreng van de leerkracht versus bijlesstudent

In Figuur 4.9 krijg je overzicht van de inbreng van de leerkracht versus die van de bijlesstudent met betrekking tot het tijdsverloop. Op de  $X$ -as staan de *tought units*, op de  $Y$ -as de duur in aantal seconden van de *tought unit*. De leerkracht bekleedt de gele lijn, de bijlesstudent de groene.

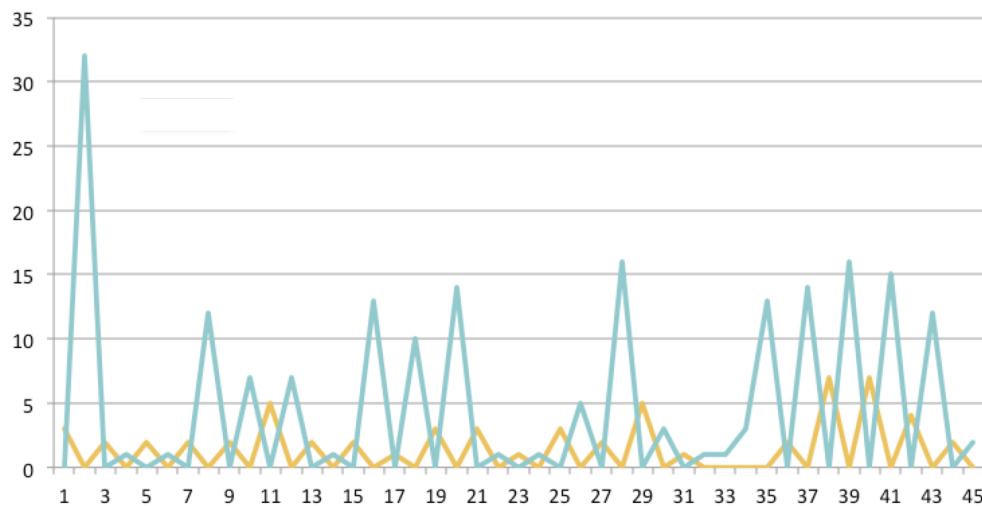


Figure 4.9: Inbreng van de begeleider versus de bijlesstudent geplot over het tijdverloop. De  $X$ -as geeft het nummer van *tought unit* aan, de  $Y$ -as zijn duur in seconden. Leerkracht is de gele lijn, bijlesstudent de groene.

De algemene inbreng van de leerkracht zweeft tussen het vragend aansluiten en het informatie geven. De laagste pieken die we bij hem aantreffen in deze grafiek bevinden zich op de plaats van het luisteren. De bijlesstudent piekt in het hele gesprek, met *tought unit* 2 als absolute uitschieter, met een duurtijd van 33 seconden. Alweer kenmerkt deze grafiek een intakegesprek, de student is veel meer en veel langer aan het woord.

## 5 Suggesties voor verbetering

<sup>3</sup> Dit gesprek kan gecatalogeerd worden onder een typisch kennismakingsgesprek. De leerkracht wil aan de hand van vragen een beeld krijgen over de nieuwe bijlesleerling. Toch is het zeker geen ideaal gesprek. Volgende zaken stonden een goed kennismakingsgesprek in de weg:

- Zowel de leerkracht als de bijlesleerling kenden elkaar ‘van zien’ reeds vooraf. Het gevolg is dat dit kennismakingsgesprek meteen met de deur in huis valt en meteen over wiskunde gaat, wat het niveau van de procedure schaadt. Er was geen rustig aanloopmoment in dit gesprek met wat luchtige vragen als: ‘Wat zijn je hobby’s’, ‘Waar woon je?’,...
- Het procedureel niveau is over de hele lijn problematisch.
  - Het gesprek begint erg vreemd en confronterend voor de bijlesleerling door meteen te vragen of de bijlesleerling al ooit een examen heeft meegedaan van wiskunde. Dit is meer een vraag voor op het einde.
  - Omgekeerd valt het op dat de vraag ‘Wat verwacht je van mij als bijlesleerkracht’ eigenlijk een ideale opener van dit gesprek was geweest, terwijl die vraag pas op het einde gesteld wordt. Het had veel logischer geweest.
  - De leerkracht spring enorm van de hak op de tak, van de verwachtingen van de bijlesstudent over de leerkracht, wordt er ineens overgeschakeld naar het cursusmateriaal en zo zijn er nog vele voorbeelden te vinden. Het lijkt erop dat de leerkracht wel weet wat hij wil vragen, maar hier nooit structuur in aanbracht. Dit maakt het gesprek chaotisch en oppervlakkiger.
  - De leerkracht pikt te weinig op de gegeven antwoorden. Het lijkt of er een lijstje van te vragen zaken in zijn hoofd zit en hij dat gewoon afgaat. Dit heeft als voordeel dat de leerkracht de bijlesleerling vrijuit laat praten, maar het staat toch een goede interactie in de weg.
- De plaats van het gesprek was niet ideaal, we zaten al meteen aan het bureel van de bijles. Dit had eigenlijk een gesprek moeten zijn met een drankje erbij om rustig af te tasten.
- Het feit dat het gesprek opgenomen werd, was zeker voor de bijlesstudent in het begin een rem op de spontaniteit.
- Bij de indeling van het gesprek volgens de roos van Leary was ik me er niet van bewust dat ik vaak in de boven samen positie plaatste. Ik had me meer samen boven en dus helpend kunnen opstellen in plaats van leidend. Anderzijds was dit eigen het soort van intakegesprek waarin ik mij bevond.

---

<sup>3</sup>Ik blijf in deze paragraaf over ‘de leerkracht’ spreken, maar uiteraard bedoel ik hiermee mezelf. Ik tracht hiermee een consistente naamgeving van de actoren in het gesprek na te streven.

- Op interventieniveau moet ik opletten met de lichaamstaal en de intonantie die leidt tot een onbewuste beoordeling van de bijlesstudent. Toen de student aan het gesprek zei dat hij nog nooit had deelgenomen aan een wiskundexamen, had ik al meteen een lage dunk van de student. Zoiets mag je niet laten blijken, het zet een rem op de constructieve sfeer die eigen moet zijn aan intakegesprek.
- Op het gebied van het actief luisteren had ik meer stiltes mogen laten vallen in het gesprek en zoals gezegd iets meer mogen inpikken op het gezegde. Ik heb nogal snel de neiging om de vaardigheid van het luisteren of terugkoppelen toe te passen. Meer moeite heb ik met stiltes. Deze zijn soms echter noodzakelijk binnen een gesprek om iemand bijvoorbeeld de kans te laten een ogenblik te reflecteren. Ik dacht uitnodigende reacties te geven maar achteraf gezien bleken deze oordelen te zijn. Nu heb ik ingezien welke reacties ik moet geven om het uitnodigende effect te bekomen. Het inleven in de gevoelens van mijn gesprekspartner en het achterwege laten van mijn eigen ideeën, lijken me goed gelukt.

Samengevat leidt dit tot volgende leerpunten voor mezelf:

- Ik moet ook de structuur van het gesprek voorbereiden, niet alleen de inhoud;
- Ik moet zorgen voor een geschikte locatie voor een gesprek, hier moet ook op voorhand over nagedacht worden;
- Ik moet de leiding van het gesprek soms meer aan de andere overlaten, niet alles te strak in handen willen hebben,
- Ik moet gefocust blijven tijdens het gesprek en proberen mijn intonatie en lichaamstaal neutraal te houden, ook al heb ik binnenin een (ver)(be) oordeling van de gesprekspartner. Als deze niet ter zake doet, moet deze niet getoond worden. Dit kan het gesprek belemmeren.
- Ik moet nog meer actief luisteren en meer inpikken op wat er gezegd wordt.