

CONCEPTUALISEREN



De theorie

In dit hoofdstuk geven we beknopte achtergrondinformatie over de belangrijkste componenten van activerend leren, zoals: de betekenis van leren, de verschillende manieren waarop mensen leren (leerstijlen) en het belang van volwaardige leerprocessen.

Verder gaan we dieper in op de verschillende soorten werkvormen voor activerend leren.

Omdat we dit vooral als een doe-boek willen beschouwen, verwijzen we de geïnteresseerde lezer graag naar de literatuurlijst voor verdere verdieping.

1

1.1 Wat is leren?

Leren is op te vatten als het tot stand brengen van nieuw gedrag; bijvoorbeeld in het kader van de noodzakelijke competenties voor een bepaald beroep, maar ook privé wanneer het gaat om het verwerven van nieuwe kennis en vaardigheden, zoals bij een nieuw computerprogramma gebruiken of een muziekinstrument bespelen.

Iedereen die zich afvraagt hoe mensen leren, kan talloze voorbeelden van leren en leerprocessen geven. Van mislukkingen en teleurstellingen, van het overwinnen van belemmeringen en van leersuccessen. Van de vroegste jeugd tot het moment van nu in zijn leven.

Leren vindt niet alleen plaats in opleidingen of op de werkplek. Ook in het dagelijkse leven vindt leren plaats: in de opvoeding van kinderen, in de omgang met vrienden, in de beoefening van hobby's, in vrijwilligerswerk en verenigingswerk, in de samenwerking met anderen.

Leren is een levenslange activiteit. Leren stopt in wezen nooit, hoewel de ene persoon dit meer bewust zal ervaren dan de ander.

1.2 Leerstijlen: verschillende manieren van leren

Het stimuleren van leren betekent aansluiten op de beginsituatie en ook rekening houden met de verschillende leerstijlen die mensen kunnen hebben. Er zijn diverse benaderingen van leerstijlen, maar voor dit boek hebben wij gekozen voor de cyclus van ervaringsleren van Kolb (1984).

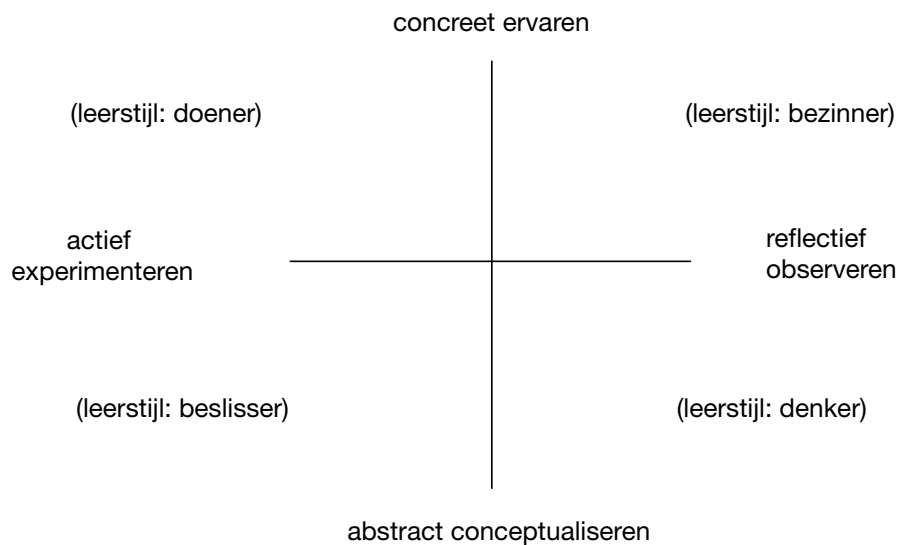
Kolb spreekt over een leercyclus om aan te geven dat er sprake is van een aantal opeenvolgende stappen tijdens het leren. Het model van Kolb bestaat uit twee assen, die samen vier kwadranten vormen. De ene as betreft de tegenstelling tussen leren vanuit de theorie (abstract conceptualiseren) en leren vanuit de praktijk (concreet ervaren). De andere as betreft de tegenstelling tussen actief leren (actief experimenteren) en reflectief leren (reflectief observeren).

De kwadranten tussen deze twee assen vormen vier leerstijlen. De term leerstijlen wordt gebruikt als beschrijving van de attitudes en gedragingen die bepalen wat iemands voorkeursmanier van leren is.

Kolb onderscheidt de volgende vier leerstijlen:

- de doener: combinatie van actief experimenteren en concreet ervaren
- de bezinner: combinatie van concreet ervaren en reflectief observeren
- de denker: combinatie van reflectief observeren en abstract conceptualiseren
- de beslisser: combinatie van abstract conceptualiseren en actief experimenteren

Figuur 1.1 Schematisch overzicht van de fasen van de cyclus van ervaringsleren en de bijbehorende leerstijlen.



Een korte beschrijving van de vier leerstijlen:

- 1 De *doener* leert het liefst door actief bezig te zijn zonder al te veel theoretische ballast.
- 2 De *bezinner* is goed in staat een situatie van verschillende kanten te bekijken en is in staat allerlei oplossingen voor een probleem te bedenken.
- 3 De *denker* verzamelt concrete gegevens, vergelijkt ze met elkaar en vertaalt ze vervolgens in abstracte theorieën en modellen.
- 4 De *beslisser* probeert liever een reeds bestaande oplossing voor een probleem uit dan dat hij zelf een nieuwe oplossing bedenkt.

In de dagelijkse praktijk van het leren doorloopt ieder mens altijd min of meer deze cyclus, maar de voorkeur voor een leerstijl kan erg verschillen. Kolbs benadering van leerstijlen benadrukt de manier waarop mensen het liefst leren. Hij doet geen uitspraken over goede of minder goede leerstijlen. Iedere leerstijl heeft zijn eigen voordelen en beperkingen.

1.3 Volwaardig leerproces

Een volwaardig leerproces betekent dat alle fasen van het ervaringsleren worden doorlopen. Om het makkelijk en leesbaar te houden gebruiken wij voor de vier fasen van het ervaringsleren de termen: ervaren, reflecteren, conceptualiseren en toepassen.

Volwaardig leren heeft een krachtige en uitdagende leeromgeving nodig, waardoor de actieve rol van de deelnemer wordt gestimuleerd en de motivatie positief wordt beïnvloed.

Binnen een uitdagende leeromgeving:

- wordt de deelnemer serieus genomen; hij krijgt het gevoel, dat het om zijn leren gaat;
- leert de deelnemer vanuit zijn intrinsieke motivatie;
- wordt de deelnemer aan het denken gezet over zijn ervaringen;
- wordt de hoeveelheid te presenteren informatie teruggebracht tot het hoogst noodzakelijke;
- krijgt de deelnemer gelegenheid om het geleerde te oefenen en toe te passen in de praktijk;
- past de wijze van toetsing bij de gekozen doelen.

1.4 Het toetsen van competent handelen

Leren en toetsen zijn geen gescheiden fenomenen. Toetsen hoort bij leren (De Bie en De Kleijn, 2001). Bij volwaardig leren past echter wel een meer gevarieerd arsenaal aan toetsingsmethoden.

Eenzijdige kennistoetsing volstaat niet meer. Een analyse van de vereiste kennis en vaardigheden (competenties) voor een beroepsopleiding is uiteraard wel noodzakelijk. Wanneer bijvoorbeeld een portfolio onderdeel uitmaakt van de toetsing, is een omschrijving van situaties of taakgebieden nodig waarin de medewerker concreet waarneembare gedragingen moet kunnen laten zien van een bepaald criterium. De volgende stap is het aanbieden van een format voor de verzameling van bewijzen. Dit bewijs kan allerlei vormen aannemen. Het laat in ieder geval een of andere uiting van een prestatie – doorgaans op de werkplek – zien (Tillema, 2001).

Het voert te ver om alle nieuwe toetsvormen te vermelden in dit boek. Daarvoor verwijzen we graag naar bestaande bronnen. Wel willen we in het kort nog de volgende tips voor toetsing vermelden:

- Beredeneer meteen vanuit het doel welke toetsvorm passend is; kijk dus naar het beoogde eind- of deelresultaat van de les, lessenserie of werkopdracht.
- Sommige werkvormen lenen zich ook voor een (speelse) wijze van toetsing.
- Kennistoetsing zal ook in competentiegericht leren nodig blijven, maar bekijk

hiervoor ook eens casusvarianten, stellingen, sorteermethode, aanvuloefening, quiz en dergelijke in dit boek.

- Overige (breder toepasbare) toetsvarianten zijn onder andere: presentatie, discussie, portfolio, reflectie en praktijkopdrachten op de werkplek, zoals een video-opname van een (intake)gesprek met een cliënt, een voorstel tot verandering enz.).

1.5 Soorten werkvormen

Naar onze mening kun je bij uitstek volwaardige leerprocessen creëren door de deelnemers uit te dagen en (vaak ook letterlijk) in beweging te zetten. Activerende en inspirerende werkvormen kunnen daarbij helpen. Een werkvorm wordt door ons gedefinieerd als een middel dat een docent inzet om een bepaald leerdoel te bereiken.

In dit boek hebben we 130 werkvormen verzameld die het creëren van volwaardige leerprocessen in belangrijke mate kunnen ondersteunen. De werkvormen zijn ingedeeld in vijf soorten: ijsbrekers, spelvormen, discussievormen, werkopdrachten en docentgecentreerde werkvormen.

1.5.1 IJSBREKERS

Ijsbrekers zijn korte, onverwachte, leerzame activiteiten die de deelnemers letterlijk of figuurlijk in beweging brengen. De ongedwongen sfeer die door het toepassen van een ijsbreker ontstaat, helpt de deelnemers inzichten te verwerven en creatief mee te denken.

De belangrijkste door ons gebruikte doelen die met behulp van ijsbrekers behaald kunnen worden, zijn:

- 1 activerende opening:
 - voorkennis inventariseren
 - ervaringen uitwisselen
- 2 kennismaking
- 3 groepen indelen
- 4 een concrete ervaring opdoen; gedrag bespreekbaar maken
- 5 energieniveau van de deelnemers verhogen
- 6 de les evalueren

1 Activerende opening

Het begin van een les bepaalt vaak al de sfeer waarin de les wordt gegeven. Begin daarom met een activerende opening. Bij een onbekende groep volgt na de opening het voorstellen door de docent. Nadere kennismaking komt eventueel later. Presenteer vervolgens het onderwerp van de les, de leerdoelen en het nut en licht het programma toe aan de hand van een flap. De introductie eindigt met zakelijke mededelingen bijvoorbeeld over roken, snoepen, telefoneren en dergelijke.

Bij een activerende opening is het belangrijk om de aandacht van de deelnemers te trekken. Sommige deelnemers moesten zich voor de les haasten, hebben in de file gestaan, moesten eerst de kinderen naar school brengen of moesten nog een paar zakelijke telefoontjes plegen.

Andere deelnemers zijn in hun hoofd nog bezig met zakelijke of privébeslissingen. Het kan gebeuren dat de deelnemers in de les komen en niet weten wat het doel is van de les. Als meer lessen elkaar opvolgen, kunnen deelnemers ook nog bezig zijn met de vorige les. Andere afleiders zijn nagekeken toetsen of in te leveren opdrachten.

Met een activerende opening wordt de aandacht van de deelnemers getrokken en worden ze bij het onderwerp betrokken. Bij een activerende opening wordt meteen na het welkom door de docent een zin, verhaal, citaat of iets dergelijks geponeerd. Naar aanleiding hiervan inventariseert de docent de voorkennis van de deelnemers en worden ervaringen van de deelnemers uitgewisseld.

Ook bij het starten van een nieuw onderwerp tijdens de les kan de docent beginnen met een activerende opening.

2 Kennismaking

Met een kennismakingswerkvorm kan de docent zich op een originele manier voorstellen. Hij kan ook de deelnemers uitdagen zich op een creatieve manier voor te stellen, bijvoorbeeld aan de hand van een voorwerp, een foto of een tekening.

Daarnaast hebben ijsbrekers een functie om deelnemers met elkaar te laten kennismaken. Er is dan sprake van interactie tussen de deelnemers. De kennismakingsijsbrekers kunnen in vier groepen worden ingedeeld op basis van de doelen die men met de activiteit wil bereiken:

- 1 namen leren kennen;
- 2 oppervlakkige kennismaking met veel andere deelnemers;
- 3 nadere kennismaking met enkele deelnemers;
- 4 toetsen of je de andere deelnemers echt kent.

De eerste twee groepen zijn vooral geschikt als alle deelnemers in de groep nieuw zijn, bijvoorbeeld aan het begin van een cursus. De laatste twee groepen zijn vooral erg belangrijk als een deel van de groep elkaar al kent en er bijvoorbeeld nieuwe deelnemers bijkomen, of als er een nieuwe docent voor een bestaande groep komt.

3 Groepen indelen

Zowel bij het geven van colleges aan een grote groep als bij het organiseren van werkconferenties, congressen of teambuildingsdagen is het goed om te bedenken dat een grote groep in wezen bestaat uit veel kleine groepjes. Het is dus de kunst op een efficiënte manier een grote groep op te delen in veel kleine groepjes, deze op een zinvolle manier aan de slag laten gaan met een opdracht of een reeks vragen en tenslotte de resultaten uit deze groepjes weer in de plenaire groep te laten presenteren of nabespreken.

Ijsbrekers kunnen gebruikt worden om op een speciale manier groepen in te delen. Dit is belangrijk als de groep in kleinere groepen gesplitst moet worden, bijvoorbeeld omdat er twee-, drie-, vier- of vijftallen gemaakt moeten worden, voor een opdracht of een spel.

Naast de snelle, traditionele vormen als zelf groepen maken, afnummeren of indelen op alfabet is het vaak verrassend om de groepsvorming op een speelse manier te organiseren.

4 Een concrete ervaring opdoen; gedrag bespreekbaar maken (eye-opener)

Ijsbrekers kunnen op een indirecte manier een nieuw thema introduceren. De deelnemers doen een activiteit die in eerste instantie niet lijkt te passen binnen de les. Bij de nabespreking wordt het de deelnemers pas duidelijk waarom de oefening werd gedaan en aan welk gedrag deze oefening gekoppeld kan worden. In dit geval kan het doel van de werkvorm pas achteraf duidelijk worden gemaakt, omdat anders het verrassingseffect verloren gaat. De opgedane ervaring kan worden gebruikt om een stuk theorie uit te vergroten en te verhelderen. De kracht van deze groep ijsbrekers staat en valt met de nabespreking van de ijsbreker.

5 Energieniveau van de deelnemers verhogen (energizer)

Een ander doel van ijsbrekers is het oppeppen van een groep, bijvoorbeeld aan het eind van een dag of na de lunch. Deze ijsbrekers hebben vaak een fysiek element: de deelnemers komen letterlijk in beweging. Dit fysieke element kan liggen op het vlak van ontspanningsoefeningen (rekken en strekken). De deelnemers kunnen ook een samenwerkingsvorm doen of een spel met een wedstrijdelement. Het is mogelijk dat een deelnemer zich ongemakkelijk voelt bij lichamelijke contacten. Probeer zo'n deelnemer dan in zijn waarde te laten en hem zo veel mogelijk te betrekken bij de oefening, bijvoorbeeld door hem aan te stellen als scheidsrechter of observator. Soms is het noodzakelijk om van het geplande lesprogramma af te wijken met een energizer. Het is dan wel belangrijk om deze activiteit goed na te bespreken om de deelnemers de zin ervan te laten inzien.

6 De les evalueren (afsluiter)

Ten slotte kunnen ijsbrekers gebruikt worden om een les of cursus op een originele manier af te sluiten. Deze evaluatie kan de volgende onderdelen bevatten:

- de ervaringen van de deelnemers: vonden ze het leuk?
- opmerkingen over de inhoud
- het gedrag van de deelnemers tijdens de les
- conclusies over het bereiken van de leerdoelen
- de mogelijkheden om het geleerde te gebruiken in de werksituatie (transfer).

1.5.2 SPELVORMEN

Spelvormen zijn goed bruikbaar binnen alle fasen van activerend leren. Spelvormen zorgen voor stimulering, afwisseling, belangstelling, concentratie en motivatie. Ze verhogen meestal de interesse en betrokkenheid van de deelnemers en kunnen het zelfvertrouwen van de deelnemers vergroten.

Van play tot game

De woorden ‘spelen’ en ‘spel’ worden heel vaak gebruikt. De meest basale manier van spelen wordt in het Engels met ‘*play*’ aangeduid. Hieronder wordt verstaan: een spontane activiteit van een of meer spelers, waarbij er geen strikte organisatie is met vastliggende spelregels en geen vast aantal spelers. Tijdens het spelen kan de spelvorm veranderen onder invloed van de fantasie en creativiteit van de spelers.

Spelen kan ook gebeuren in een spel met een speldoel en een spelstructuur in de vorm van regels en afspraken. In het Engels wordt deze vorm aangeduid als ‘*game*’. De definitie van game is: een competitie tussen deelnemers met regels om een doel te bereiken. Een game bevat vaak competitie-elementen en/of samenwerkings-elementen. Kenmerkend van een game is dat het spel niet zomaar kan wijzigen of stoppen. Bovendien is er vaak een spelleider nodig en bepaalt de spelstructuur hoeveel spelers mee kunnen doen.

Play en game zijn geen losstaande begrippen, maar vormen twee polen op een as, waarop alle mogelijke spelvormen geplaatst kunnen worden. Naar gelang het spel meer regels heeft en presteren belangrijker wordt, schuift het dichterbij de pool game.

Spelidee

De verschillende spelvormen zijn in groepen in te delen op grond van het spelidee. Het spelidee is de basisvorm van een spel en fungeert als een raamwerk waarbinnen de inhoud steeds kan verschillen. Er zijn vier soorten spelideeën te onderscheiden: dramaspelen, rollenspelen, simulatiespelen en gezelschaps- of televisiespelen.

A Dramaspelen

Het spelidee van een dramaspel is het uiten van expressie en creativiteit. Een voorbeeld hiervan is de pantomime, waarbij de deelnemer met gebaren en bewegingen een boodschap moet overbrengen. Dramaspelen kunnen onderdeel zijn van inlevingsoefeningen en communicatietrainingen. Men leert op deze manier bijvoorbeeld lichaamstaal te observeren en te communiceren met anderstaligen of zintuiglijk gehandicapten.

Drama werkt ontspannend, relativerend en maakt humor los. De deelnemers zullen zich niet snel vervelen, omdat ze veel verrassing, spanning en afwisseling ervaren. Met weinig woorden zijn bij drama vaak grote effecten te bereiken.

Drama biedt een breed arsenaal van mogelijkheden, omdat alle zintuigen en alle vormen van expressie aan bod kunnen komen, zoals pantomime, muziek, schrijven, schilderen, bewegen en dansen.

B Rollenspelen

Het spelidee van een rollenspel is een vorm van spontaan handelen, onder opzettelijk bedachte omstandigheden. Men krijgt een rol om een concrete situatie of gebeurtenis na te kunnen spelen.

Goed herkenbare praktijksituaties werken het beste. Ook de rollen moeten helder zijn, maar tegelijkertijd dusdanig, dat men zich vrij genoeg voelt om een concrete situatie of gebeurtenis na te kunnen spelen. De nabespreking is vooral belangrijk voor een goede transfer van de gespeelde naar de echte situatie. Op deze manier zijn ook alle fasen van ervaringsleren te benutten.

Voorbeeld

De cursist speelt de rol van een patiënt die in het ziekenhuis wordt opgenomen en bol staat van de vragen. Op wat voor manier start je als zorgverlener het eerste contact, welke informatie kun je geven, hoe stel je de vragen van de anamnese enzovoort? De deelnemers beoordelen elkaars gesprekken met behulp van checklisten. Ook het terugzien van een video-opname van het eigen anamnesegeprek behoort tot de mogelijkheden. Hierna kan een foutenanalyse worden ingevuld en het rollenspel opnieuw worden gespeeld.

C Simulatiespelen

Het spelidee van een simulatie is het nabootsen van een deel van de werkelijkheid. Er kan een splitsing worden gemaakt tussen spelsimulaties en simulatievormen waaraan geen spelelement is toegevoegd, bijvoorbeeld de flight-simulator. Bij sommige simulaties wordt gebruikgemaakt van een computer. Het belang van spelsimulaties is dat de deelnemers ervaren wat de consequenties kunnen zijn van bepaalde beslissingen in een nagebootste werkelijkheid.

Voorbeeld

Veeluldig toegepaste simulaties in de gezondheidszorg zijn het skillslab, voor het oefenen van vaardigheden als injecteren, en de kliniek, waarin alle taken en rollen (als toekomstige beroepsbeoefenaar in relatie met patiënt, familie, arts en andere disciplines) worden geoefend.

D Gezelschaps- of televisiespelen

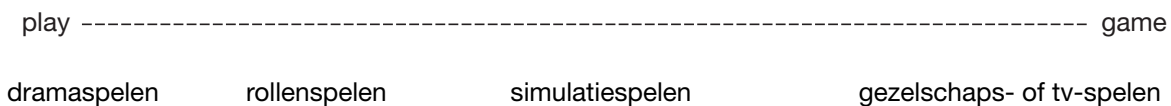
Bij deze categorie spelen gaat het om gezelschapsspelen of spelvormen die vooral bekend zijn geworden van de televisie. Hoewel het spelidee per spel verschillend is, is er vrijwel altijd sprake van competitie- en/of samenwerkings-elementen. Er is een vaststaande spelstructuur met een omschrijving van het speldoel, de belangrijkste

spelregels en het aantal deelnemende spelers. Didactische spelvormen gebaseerd op dit spelidee bieden goede mogelijkheden voor docenten. Op een vrij eenvoudige, relatief goedkope manier kunnen grote leereffecten worden bereikt.

Indeling

Als we de hiervoor beschreven indeling op basis van spelidee (dramaspel, rollenspel, simulatiespel en gezelschaps- of televisiespelen) plaatsen op de as tussen *play* en *game*, vinden we de dramaspelen het dichtst bij *play*. Er is geen strikte organisatie: er is geen omschreven spelidee, er zijn geen spelregels, er is geen vast aantal spelers. De fantasie en creativiteit van de spelers spelen een grote rol. Er is geen sprake van winnen of verliezen. Rollenspelen zijn gestructureerder, maar neigen nog steeds meer naar *play* dan naar *game*. Ook bij rollenspelen is er geen sprake van winnen of verliezen. De balans slaat door naar de games bij de laatste twee spelvormen: simulatiespel en gezelschaps- of televisiespelen.

Figuur 1.2 Schematische weergave van de verschillende soorten spelvormen.



De indeling naar spelidee is niet scherp te maken. Zo is het televisiespel *Hints* gebaseerd op het dramaspel, maar door de duidelijke spelregels en de mogelijkheid om te winnen hoort het bij de games.

De overeenkomst tussen het simulatiespel en het rollenspel is de toepassing van een vereenvoudigd model van de werkelijkheid. Toch zijn er belangrijke verschillen: het rollenspel is persoonsgericht en het hanteren van de emoties staat centraal. Dit maakt het rollenspel subjectief. Het simulatiespel is juist zaakgericht en objectief: er zijn afspraken, regels en wetten.

Ook het verloop van simulatiespel naar de afgeleide gezelschaps- of televisiespelen is vloeiend. Monopoly bijvoorbeeld is een vastgoedbeleggingssimulatiespel, maar is ook een gezelschapsspel.

Doelen

De belangrijkste door ons gebruikte doelen die met spelvormen behaald kunnen worden, zijn:

Dramaspelen

- een concrete ervaring opdoen
- ervaringen uitwisselen
- gedrag bespreekbaar maken

- persoonlijkheidskenmerken inventariseren
- problemen bespreekbaar maken
- de samenwerking verbeteren

Rollenspelen

- het vaardighedenniveau inventariseren
- vaardigheden verbeteren
- vaardigheden toetsen
- attitudes inventariseren
- gedrag bespreekbaar maken

Simulatiespelen

- problemen bespreekbaar maken
- oplossingen inventariseren
- oplossingen wegen en kiezen
- vaardigheden verbeteren
- vaardigheden toetsen

Gezelschaps- of televisiespelen

- voorkennis inventariseren
- ervaringen uitwisselen
- theorie verwerken
- memoriseren
- verbanden leggen tussen begrippen
- kennis en inzicht toetsen
- gedrag bespreekbaar maken
- de samenwerking verbeteren

Spelkeuze

Om tot een spelkeuze te komen kunnen de volgende fasen worden doorlopen:

- Fase 1: kant-en-klare spelen gebruiken
- Fase 2: kant-en-klare spelen aanpassen
- Fase 3: de inhoud van bestaande spelvormen aanpassen
- Fase 4: een nieuw spel ontwerpen

Fase 1 Kant-en-klare spelen gebruiken

Soms zijn er kant-en-klare spelen die in de les kunnen worden ingepast. Kant-en-klare spelen zijn direct gereed voor gebruik. In de bijgeleverde handleiding staat wat het doel van het spel is, met hoeveel spelers het gespeeld kan worden en de benodigde speelduur.

Beoordeel deze kant-en-klare spelen op de bruikbaarheid. Achterin het boek is een lijst opgenomen met goed bruikbare kant-en-klare spelen.

Als er geen bestaand spel is, volgt de volgende fase.

Fase 2 Kant-en-klare spelen aanpassen

Kijk als de kant-en-klare spelvormen ongeschikt zijn, of een kant-en-klaar spel zodanig aangepast kan worden, dat het toch bij uw situatie past. Pas bijvoorbeeld de spelregels aan, of gebruik de spelmaterialen op een andere wijze. Zo kan een kwartetspel goed gebruikt worden om groepen van vier te maken.

Als het niet lukt om een bestaand spel te vinden of aan te passen, ga dan naar de volgende fase.

Fase 3 De inhoud van bestaande spelen aanpassen

Een spel bestaat uit een inhoud en een structuur. De structuur van het spel bestaat uit het speldoel en de spelregels. Door de oorspronkelijke inhoud van het spel los te maken, kunt u het kader van het spel herkennen. Ontwerp een nieuw spel door een nieuwe inhoud in dit kader te plaatsen. Dit spel beantwoordt dan aan uw eigen situatie en doelen. De basale regels blijven bestaan, zelfs als de inhoud varieert. Voorbeelden van kaders zijn kruiswoordpuzzels, kwartetspelen, ganzenbordspelen en legpuzzels.

Als blijkt dat de bovenstaande drie fasen geen spel opleveren, dan blijft er nog slechts een mogelijkheid over: zelf een nieuw spel ontwerpen.

Fase 4 Een nieuw spel ontwerpen

Als zowel het probleem als de situatie uniek is, kan het beste een nieuw spel worden ontworpen. Deze spelen op maat zijn vaak simulatie- en/of rollenspelen. De vraag naar spelen op maat neemt toe, omdat steeds meer van docenten wordt gevraagd om de lessen aan te laten sluiten bij de werkinhoud en de taken van de deelnemers.

Bij het ontwerpen van een nieuw spel is het van belang om te starten met het spelidee en het speldoel. Bedenk vervolgens de regels van het spel. Als op papier duidelijk is hoe het spel verloopt, kan een prototype van het spel worden gemaakt.

Als het prototype van het spel klaar is, treedt 'de regel van tien' in werking. Deze regel houdt in dat een spel pas gereed mag worden genoemd wanneer het bij tien afzonderlijke gelegenheden is gespeeld en waarbij tijdens de laatste drie keer geen ingrijpende wijzigingen meer hoefden te worden aangebracht.

Nadat u een spel hebt gekozen, aangepast of ontworpen en getest, kan het in de les worden gebruikt.

Spelleiding

Spelvormen vereisen enige specifieke kennis en vaardigheden van docenten. De rol van de docent als spelleider en de manier waarop hij het spel evalueert, zijn vaak doorslaggevend voor de leereffecten die het spel bij de deelnemers teweegbrengt.

U kunt een spel het beste in drie fasen uitleggen:

- 1 Creëer eerst de spelsituatie, bijvoorbeeld door de groepen in te delen of het materiaal uit te delen. Door eerst te organiseren en daarna pas te vertellen hebben de deelnemers maximale aandacht voor de volgende twee stappen.
- 2 Geef het doel van het spel aan door de opdracht te geven wat er gedaan moet worden. Bij de games wordt in het speldoel aangegeven hoe men kan winnen. Bij de meeste spelen is het spel afgelopen als het doel is bereikt. Soms wordt de duur van het spel bepaald door een afspraak over tijd of het aantal behaalde (straf)punten.
- 3 Leg als laatste de belangrijkste regels uit. In het algemeen geldt het principe: begin met zo weinig mogelijk regels. Te veel regels maakt dat de deelnemers het overzicht kwijtraken, waardoor de speluitleg extra lang duurt. De informatie aan de deelnemers moet duidelijk zijn, want het is storend als er tijdens het spel nog vragen gesteld worden of als er regels moeten worden bijgesteld.

De docent kan tijdens het spel diverse rollen hebben (zoals spelleider, scheidsrechter, begeleider en observator). Soms moet u het spel laten gaan, terwijl op andere momenten op een vroeg tijdstip moet worden ingegrepen. Direct ingrijpen is noodzakelijk als het onveilig is, als essentiële regels worden overtreden, of als u het gevoel hebt dat vooraf gestelde doelen niet bereikt worden.

De evaluatie is de belangrijkste fase in het leerproces. Zonder goede evaluatie kan er niet worden gesproken over spel als leermiddel.

1.5.3 DISCUSSIEVORMEN

Discussievormen zijn met name in de reflectiefase van activerend leren goed toepasbaar. Een groot voordeel van discussie is dat er weinig materiaal voor nodig is behalve de vraagstelling of casus op een bord of op papier, terwijl de inrichting van de ruimte makkelijk is aan te passen. Zelfs in grotere collegezalen kunnen de meeste discussievormen goed worden toegepast.

De belangrijkste door ons gebruikte doelen die met discussievormen behaald kunnen worden, zijn:

- ervaringen uitwisselen
- meningsvorming
- theorie verwerken
- gedrag bespreekbaar maken
- problemen bespreekbaar maken
- oplossingen inventariseren
- oplossingen wegen en kiezen
- vaardigheden verbeteren

Spelregels voor discussie

Voor een activerende discussie met voldoende inhoudelijke diepgang wordt een stevig appèl gedaan op de vaardigheden van de docent. Hoewel de spelregels voor de gespreksleider bij het leiden van discussies enigszins variëren per discussievorm, gelden in grote lijnen de volgende punten:

- Probeer iedere deelnemer te activeren, ook de passieve deelnemers.
- Zorg voor een goede timing en pauzeer tijdig. Deelnemers hebben tijd nodig voor luisteren, verwerken enzovoort.
- Zorg voor variatie door een vraag door te spelen of terug te spelen.
- Ga adequaat om met (deels) onjuiste antwoorden of meningsverschillen.
- Zorg ervoor dat deelnemers een onvolledig antwoord verder toespitsen.
- Laat deelnemers een nadere verklaring of uitleg geven bij onduidelijkheden.
- Probeer zo mogelijk verbanden te leggen met voorgaande uitlatingen.
- Probeer te parafraseren: een uitspraak of formulering in andere woorden weer te geven.
- Leid de discussie in goede banen.
- Vat regelmatig samen.
- Rond de discussie af.

Het belang van vragen stellen

Voor de inhoudelijke diepgang van de discussie is de kunst van het vragen stellen belangrijk. De verschillende soorten vragen kunnen worden onderscheiden in niveaus:

- 1 *Kennisvragen.* Vragen die beginnen met: Wat is ...? Wat betekent...? Deze vragen doen een beroep op het geheugen, of men moet de antwoorden ergens opzoeken.
- 2 *Begripsvragen.* Vragen die gaan over bijvoorbeeld overeenkomsten en verschillen. Deze vragen onderzoeken of de deelnemers de informatie begrijpen en in eigen woorden kunnen weergeven.
- 3 *Toepassingsvragen.* Vragen naar aanleiding van een casus. Deze vragen gaan over het toepassen van termen, begrippen, regels of formules uit de leerstof.
- 4 *Analysevragen.* Vragen over de oorzaken van een probleem, over conclusies, generalisaties enzovoort. Deze vragen hebben betrekking op het doorgronden van de leerstof.
- 5 *Synthesevragen.* Vragen naar de oplossing van een probleem, iets nieuws bedenken, een ontwerp maken enzovoort. Deze vragen laten deelnemers verbanden leggen tussen verschillende onderwerpen, hoofdstukken, vakken of beroepen
- 6 *Evaluatievragen.* Vragen om een mening zoals: Ben je het eens met...? Hoe waardeer je...? Geef je mening over... met argumenten enzovoort. Deze vragen peilen de waarde die deelnemers hechten aan bepaalde opvattingen, theorieën, ideeën.

Aandachtspunten

Een vaardige gespreksleider bij leergesprekken en discussies zal bepaalde valkuilen weten te vermijden die op de loer liggen bij vragen stellen en communicatie in het algemeen. Valkuilen zijn onder andere:

- De vraag herhalen. Dit maakt de deelnemer lui in het luisteren.
- Twee vragen tegelijk stellen. Dit leidt al snel tot verwarring.
- De vraag zelf beantwoorden.
- Het antwoord herhalen. De docent neemt daarmee al gauw te veel ruimte in beslag die deelnemers nodig hebben om op elkaar te reageren. Bovendien neigen deelnemers in deze situatie naar korte antwoorden, want de docent vult het toch wel in.
- Onvoldoende observeren hoe deelnemers reageren (inclusief aandacht voor lichaamstaal).
- Onvoldoende luistervaardigheden of onvoldoende aandacht voor het verschil tussen inhoud en betrekking.
- Onvoldoende of onjuiste manier van feedback geven.

1.5.4 WERKOPDRACHTEN

Uitdagende werkopdrachten vormen een essentieel onderdeel van een stimulerende leeromgeving en zijn dan ook een belangrijk hulpmiddel bij doelgericht en activerend leren. Goede opdrachten doen een beroep op verschillende soorten competenties. Werkopdrachten zijn goed toe te passen in alle fasen van activerend leren.

De belangrijkste door ons gebruikte doelen die met werkopdrachten behaald kunnen worden, zijn:

- voorkennis inventariseren
- ervaringen uitwisselen
- theorie verwerken
- verbanden leggen tussen begrippen
- kennis en inzicht toetsen
- het vaardighedenniveau inventariseren
- vaardigheden verbeteren
- attitudes inventariseren
- gedrag bespreekbaar maken
- problemen bespreekbaar maken
- oplossingen inventariseren
- oplossingen wegen en kiezen
- persoonlijkheidskenmerken inventariseren
- reflecteren

Casus

Hoewel we meer soorten werkopdrachten beschrijven in dit boek, vervult de casus een prominente rol. Met de casus wordt een concrete beschrijving van een situatie bedoeld met als (mogelijke) doelen: analyseren, diagnosticeren, argumenteren en probleem oplossen.

De casus is in veel variaties te gebruiken en kan niet alleen qua vorm en inhoud verschillende verschijningsvormen hebben, de variatie betreft eveneens de opdrachten.

De casus zelf wordt bij voorkeur ontleend aan een praktijkverhaal (verteld of geschreven), een artikel of een actueel bericht uit de krant. Het kan echter ook een column zijn, een verslag van een interview of een videofragment. Verder valt te denken aan een ingezonden brief, een opiniestuk, een advertentie, een stukje uit een dossier, een biografie of dagboek, een logboek of journaal. Ook een video- of toneelscript kan goede mogelijkheden bieden als alternatieve casus.

Aan de casus kan een opdracht worden gekoppeld, zoals stellingvragen beantwoorden, essayvragen beantwoorden, een probleemanalyse maken, een stappenplan of een actiepuntenlijst opstellen. Ook de incidentmethode biedt goede mogelijkheden voor het analyseren en oplossen van een casus. Verder kan de opdracht worden gekoppeld aan andere werkvormen, zoals discussie en drama.

Meest voorkomende problemen bij werkopdrachten

In de praktijk kunnen zich een aantal problemen voordoen waarop een docent alert moet zijn:

- De opdracht sluit onvoldoende aan bij het beginniveau van de deelnemer.
- Er is onvoldoende mogelijkheid om de theorie toe te passen.
- De opdracht sluit onvoldoende aan bij de praktijk.
- De opdracht is niet uitdagend genoeg.
- De opdracht is niet duidelijk genoeg; dit kan zowel de inhoud als het gewenste resultaat van de opdracht betreffen.
- De deelnemer is (nog) niet in staat zelfstandig te werken aan een opdracht.
- De docent geeft te weinig verantwoordelijkheid aan de deelnemer.
- Er zijn onvoldoende randvoorwaarden (aantal computers, internetaansluiting, studielandschap, onvoldoende oefenruimte in het practicum of een tekort aan overige hulpmiddelen zoals videoapparatuur).

Uitdagende werkopdrachten ontwerpen

Aan het ontwerpen van werkopdrachten gaat altijd eerst een analyse van de beoogde doelen vooraf (gaat het om kennis, om vaardigheden of om een combinatie?).

Wat moet het de deelnemer gaan opleveren? De opdracht is zo mogelijk in een aantrekkelijke en uitdagende vorm gegoten, zodat de actieve inzet van de deelnemer wordt gestimuleerd.

Verder moet de opdracht de nodige informatie over de verwerking van de leerstof, over de hulpmiddelen, de tussentijdse feedback en de uiteindelijke beoordeling vermelden.

Moet de deelnemer de opdracht alleen uitvoeren, of mag deze ook in twee- of meertallen worden gedaan? Op welke manier wordt de opdracht beloond?

I.5.5 DOCENTGECENTREERDE WERKVORMEN

Docentgecentreerde werkvormen zijn werkvormen waarbij de leerstof of informatie wordt gepresenteerd door de docent en de uitleg vaak wordt ondersteund door sheets, PowerPoint en dergelijke. Docentgecentreerde werkvormen zijn goed toe te passen in de fase conceptualiseren binnen het activerend leren.

De belangrijkste door ons gebruikte doelen die met docentgecentreerde werkvormen behaald kunnen worden, zijn:

- kennis en inzicht verwerven
- vaardigheden verbeteren

Wanneer zinvol?

Docentgecentreerde werkvormen zijn zinvol bij het geven van achtergrondinformatie, bij nieuwe ontwikkelingen, als aanvulling op boek of reader of in de vorm van een schematisch overzicht van de totale leerstof. Daarnaast is het voor de deelnemers prettig als de docent kort uitleg geeft over hoofd- en bijzaken, regels of principes demonstreert en moeilijke leerstof verheldert of illustreert.

Men moet wel altijd overwegen of bepaalde zaken niet even efficiënt en informatief op schrift kunnen worden aangereikt, zodat de informatie van tevoren door de deelnemers kan worden bestudeerd. De belangrijkste taak van de docentgecentreerde werkvormen is informatie toevoegen die de deelnemers verder op weg helpt.

Docent als entertainer

Docentgecentreerde werkvormen dwingen de docent in de rol van expert. Een presentatie bevordert het eenrichtingsverkeer in de communicatie. Feedback vanuit de deelnemers komt vaak moeilijk op gang. Het is belangrijk om tijdens de presentatie vragen te stellen om erachter te komen of de informatie voldoende helder is. De belangrijkste uitdagingen bij het geven van presentaties zijn: zorgen dat de informatie overkomt en dat men goed verstaanbaar is. In een grote ruimte kan dat laatste een probleem zijn en is regelmatig checken gewenst, bijvoorbeeld door hierover een seintje te laten geven.

Voor het verlevendigen van een presentatie helpt een gezonde dosis flair, creativiteit en humor. Zoek aanknopingspunten met de leef- en ervaringswereld van de deelnemers in de vorm van herkenbare praktijkvoorbeelden of actuele berichten.

Een grap, een anekdote en het stellen van vragen kunnen goed werken op het moment dat de aandacht gaat verslappen. Gebruik vergelijkingen of werk met aansprekende metaforen. Ondersteuning van de presentatie met krachtige sheets of dia's met kernpunten, plaatjes, schema's en tabellen is belangrijk.

Grote groepen

Hoe groter de groep, hoe moeilijker het is om de beginsituatie van de deelnemers

te inventariseren en om te achterhalen wat iedereen bezighoudt. Het is lastiger om de voorbeelden afstemmen op de totale groep en om de deelnemers te bereiken en tot interactie te verleiden. Het is moeilijker om groepen op een originele manier in te delen, om feedback te geven op opdrachten en om het bereiken van doelen na te gaan.

Daarnaast moet men een beetje entertainer durven zijn, maar dan wel met voldoende inhoudelijke kennis van de materie en enthousiasme.

De combinatie van een presentatie met instructievideo of geluidsopnames gevolgd door gerichte opdrachten, kan de actieve deelname en interactie van de deelnemers onderling zeer stimuleren.

Ook in grote groepen kan het activerend leren goed worden toegepast. Men kan bijvoorbeeld in de plenaire groep een kennismakingsvorm toepassen waarbij de deelnemers door te gaan staan, aangeven of ze met een bepaald onderdeel ervaring hebben of bij een bepaalde doelgroep horen.

De deelnemers kunnen ervaringen met hun naaste burens uitwisselen of in tweetallen 'buzzen' aan de hand van een serie kleine opdrachten, casuïstiek of stellingen en dergelijke (Smit, 1995). Voor de uitleg werkt een PowerPointpresentatie met veel voorbeelden uit de praktijk heel effectief. Wanneer subgroepen een opdracht moeten uitwerken, kunt u bij binnenkomst al een kaartje of nummer uitdelen waaruit blijkt in welke groep en in welke ruimte de opdracht wordt gemaakt.

Als de groepen de plenaire zaal uitgaan, is het noodzakelijk dat de opdracht helder is omschreven, omdat het lastig is om tussentijds toelichting te geven. Bovendien is het belangrijk dat het tijdstip van terugkeren naar de plenaire ruimte staat vermeld. Ten slotte moet vooraf duidelijk zijn wat er met de opdracht na afloop wordt gedaan. In sommige gevallen moet een deelnemer worden aangewezen om de resultaten te presenteren, in andere gevallen zal er een flap moeten worden geschreven of zal het resultaat bestaan uit een gezamenlijk optreden.

Voorbeeld 1

Een hbo-opleiding vraagt mij een college over coachen voor ruim honderd deelnemers te verzorgen tijdens een werkvelddag voor praktijkbegeleiders. Ik geef een korte presentatie (conceptualiseren) en laat fragmenten uit een video over coachen zien met gerichte observatieopdrachten in tweetallen (toepassen). Daarna wordt plenair een korte coachingsoefening gedemonstreerd, die in drietallen wordt uitgespeeld (ervaren) en nabesproken (reflecteren).

Voorbeeld 2

Tijdens een introductiecollege voor zestig eerstejaars studenten over wederzijdse verwachtingen van docenten en studenten vullen de eerstejaars post-its in (ervaren), die vervolgens geprioriteerd en verwerkt worden tot gouden regels voor samenwerken (reflecteren).

Daarna volgt een stellingenspel over het belang van zelfstandig leren met daarbij de uitleg van de docent (conceptualiseren). Het toepassen van de gouden regels gebeurt tijdens het hele jaar.