

Resi Damhuis, Piet Litjens & Hanneke Schripsema:

Aan de praat ... Goede gesprekken in de basisschoolklas

Kinderen leren luisteren en spreken door regelmatig actief deel te nemen aan gesprekken. Maar in de schoolpraktijk is het aandeel van kinderen in gesprekken vaak beperkt tot antwoord geven op een vraag van de leraar. Welk soort activiteiten met echt actieve inbreng van kinderen kun je op school realiseren? Welke vaardigheden heeft een leraar daarvoor nodig? Het project Mondelinge Communicatie van het Expertisecentrum Nederlands zoekt antwoorden op deze vragen¹. In het project worden voorbeelden van dergelijke activiteiten ontwikkeld voor groepen 1 t/m 4 van de basisschool, waarin leerkrachtinteractievaardigheden een belangrijke plaats innemen. Onlangs is een CD-rom uitgebracht die zowel deze activiteiten als de leerkrachtvaardigheden in beeld brengt en toelicht: Aan de praat..., het derde deel in de serie MILE-Nederlands. Resi Damhuis en Piet Litjens zijn projectleiders Mondelinge Communicatie bij het Expertisecentrum Nederlands (Nijmegen). Piet Litjens werkt bovendien ook bij de Taalgroep van het ABC (Amsterdam). Hanneke Schripsema is verbonden aan het ABC (Amsterdam) en Kindercentrum Vandaag.

In het project Mondelinge communicatie staat de mondelinge interactie in de klas centraal en dan met name in de groepen 1 tot en met 4. Mondelinge vaardigheden vormen een belangrijke sleutel voor schoolsucces. Een aandachtspunt is dat het onderwijs Nederlands aan jonge kinderen, in veel sterkere mate dan nu het geval is, zou moeten uitgaan van interactieve onderwijsleersituaties waarin autochtone en allochtone leerlingen gezamenlijk participeren. Van groot belang daar-

bij is dat taalgebruikssituaties functioneel en authentiek zijn, dat deze voor leerlingen betekenisvol zijn en aansluiten bij hun leef- en belevingswereld (zie verder het kader 'achtergronden'). Het project dekt niet het volledige domein van mondelinge communicatie, maar werkt voorbeelden van activiteiten uit op onderdelen die in de praktijk nog vaak onderbelicht zijn.

Momenteel zijn er vier soorten activiteiten in ontwikkeling, vier prototypen:

- 1 Interactie in de kleine kring: samen denken en praten (kern: kleine kring met leraar; gelijkwaardig gesprek; aandacht voor complexe cognitieve taalfuncties);
- 2 Interactie in de kleine kring: praten over het gesprek (kern: kleine kring met leraar; gelijkwaardig gesprek; patronen in gesprekken tussen leraar en leerlingen);
- 3 Verhalen vertellen (aan en door leerlingen);
- 4 Gesprekken om te leren (verwerving van kennis en vaardigheden in groepen met grote verschillen in taalvaardigheid).

In dit artikel gaan wij in op 'Interactie in de kleine kring: samen denken en praten' en 'Verhalen vertellen'. We laten zien waar het in deze activiteiten om draait, door de kernpunten ervan aan te geven, praktijkvoorbeelden te beschrijven en bijbehorende leerkrachtvaardigheden kort toe te lichten. In het derde onderdeel gaan we specifiek in op die leerkrachtvaardigheden. Bij alle drie de onderdelen leggen we steeds een verband met wat de CD-rom te bieden heeft.

Aanleiding en doelen

Hoewel er op school veel gepraat wordt, blijkt de tijd die leerlingen daadwerkelijk actief met spreken en luisteren bezig zijn toch nog beperkt. En als ze al de kans krijgen om actief deel te nemen aan een gesprek, betreft die deelname vaak de eenvoudigste niveaus van denken en praten: vooral benoemen en beschrijven. Ook nodig voor de taalontwikkeling, maar jonge kinderen kunnen en willen meer uitdrukken. Met *Interactie in de kleine kring* bieden we leerlingen meer gelegenheid om actief deel te nemen aan gesprekken. En de toevoeging *samen denken en praten* geeft aan dat we leerlingen bovendien de kans geven

om complexere cognitieve taalfuncties te leren gebruiken, zoals vergelijken, redeneren, concluderen en oplossen (Verhallen & Walst 1996). Zo kan deze taalactiviteit een goede bijdrage leveren aan de algehele mondelinge taalvaardigheid van leerlingen en aan de meer 'schoolse' taalvaardigheid, beide een belangrijke basis voor schoolsucces.

Vaak en veel zelf de taal gebruiken is niet alleen een voorwaarde om vloeiend de taal te leren spreken, maar ook om die taal verder te ontwikkelen: alleen als een leerling zelf probeert uit te drukken wat hij belangrijk vindt, kan hij merken wat hij al wel kan en wat hij nog moet bijleren. Pas als een leerling niet alleen luistert en reproduceert, maar ook echt zelf praat, zet dat zijn min of meer onbewuste taalleermechanisme in volle werking (Bie-
mond & Damhuis 1999).

Dit prototype heeft een tweeledig doel:

- 1 de leerlingen meer complexe cognitieve taalfuncties laten gebruiken en
- 2 de leerlingen actiever aan een gesprek laten deelnemen.

Het prototype laat zich in tien kernregels beschrijven:

Onderwerp en ontwerp van de kleine kring:

- 1 Leraar en leerlingen dragen geschikte onderwerpen of materialen aan voor de kleine kring.
- 2 De leraar houdt de groepssamenstelling in het oog: welke leerlingen (bijvoorbeeld wegens beperkte beheersing van het Nederlands, wegens weinig initiatiefrijk gedrag in de grote groep, of juist als uitdaging bij hogere taalvaardigheid) en in welke combinatie met elkaar (gematigd heterogene groep qua taalvaardigheid en durf).

Deelname in gesprek:

- 3 De leerlingen denken na over verschijnselen, processen of problemen en verwoorden hun gedachten.
- 4 De leerlingen vervullen de rol van spreker, met eigen initiatieven en niet alleen als antwoordgever.
- 5 De leerlingen gaan in op elkaar zonder dat ze voortdurend de leraar als bemiddelaar gebruiken.
- 6 De leraar vervult de rol van responsieve luisteraar, niet alleen van spreker en initiatiefnemer.

Achtergronden

De mondelinge taalvaardigheid van leerlingen speelt een cruciale rol in het basisonderwijs. Veel kennisoverdracht vindt plaats door middel van mondelinge communicatie: leergesprekken, instructiegesprekken, voor- en nabesprekken, etcetera. Leerlingen moeten voldoende mondeling taalvaardig zijn om op deze manier kennis te kunnen verwerven. Een van de leergebieden is taalvaardigheid zelf: mondelinge communicatie is een belangrijk middel in het taalonderwijs voor de verdere ontwikkeling van zowel mondelinge als schriftelijke taalvaardigheden. Een voorbespreking tussen leraar en leerlingen kan bijvoorbeeld de inleiding vormen bij een individuele schrijfactiviteit of bij een mondelinge taak die leerlingen met elkaar zullen gaan uitvoeren. Ook hier is mondelinge taalvaardigheid nodig om optimaal van de leeractiviteiten te profiteren. Tenslotte kan een bepaald onderdeel van mondelinge taalvaardigheid het expliciete doel van onderwijs zijn, bijvoorbeeld het leren geven van een mondeling verslag. Pas op dit niveau gaan we niet uit van al aanwezige mondelinge taalvaardigheid, maar proberen we juist die taalvaardigheid te ontwikkelen. De mondelinge interactie is in het onderwijs vooral een middel om ervaringen uit te wisselen en informatie over te dragen: spreken en luisteren in het onderwijs. In het taalonderwijs is de verbetering van luister- en spreekvaardigheid maar in beperkte mate een doel: het onderwijs in spreken en luisteren.

In de kleutergroepen wordt weliswaar alles nog mondeling gedaan, maar de tijd dat kinderen daadwerkelijk in talige interacties betrokken zijn, valt tegen. En zodra het leren lezen en schrijven zijn intree doet, verdwijnt de aandacht voor mondelinge vaardigheden vaak naar de achtergrond. Helaas worden niet alle kinderen vanzelf vaardig genoeg: uit peilingsonderzoek blijkt dat de mondelinge taalvaardigheid van leerlingen nog heel wat te wensen over laat. Dat geldt voor zowel autochtone als allochtone leerlingen (Litjens & Damhuis 2000).

Het project Mondelinge Communicatie van het Expertisecentrum Nederlands ontwikkelt voorbeelden van onderwijsactiviteiten die juist gericht zijn op de verwerving van mondelinge taalvaardigheid. Dit zijn geen losstaande lessen, maar activiteiten waarin de kinderen op betekenisvolle manier met elkaar en met de leerkracht communiceren over voor hen belangrijke zaken. De activiteiten vallen binnen het kader van interactief taalonderwijs, waarin betekenisvol leren, sociaal leren en strategisch leren centrale begrippen zijn (Verhoeven & Aarnoutse 2000).

Ontwikkeling leerlingen stimuleren:

- 7 De leraar geeft aanzetten tot gebruik van complexe taalfuncties; middels algemeen uitnodigende vragen en open vragen naar het hoe, wat precies, en waarom van een eerdere reactie van de leerlingen.
- 8 De leraar geeft aanzetten tot verder denken en praten van de leerlingen door zonodig een nieuw aspect in te brengen (in de gedachtenlijn van de leerlingen, en zonder de controle volledig over te nemen).

Randvoorwaarden:

- 9 De leraar organiseert de kleine kring als gangbare activiteit in het rooster; de leerlingen zijn ermee vertrouwd.
- 10 De leraar en de leerlingen bouwen een routine op van zelfstandig werken, zodat de leraar de kleine kring kan uitvoeren.

Praktijkvoorbeeld 1: Als je lichaam groeit

Marian is leerkracht in groep 1/2 van de Bisschop Huibersschool in Amsterdam, waar ongeveer 60 procent van de leerlingen meertalig is. De directeur van school heeft een zoon gekregen. De klas van Marian heeft voor de baby een meetlat gemaakt. Marian organiseert een kleine kring met jongste kleuters: Ismael, Omar, Deveny en Fouad zijn meertalig, Dwayne is van huis uit Nederlandstalig. Marian heeft een papier neergelegd met een grote en een kleine voetafdruk. Dat is aanleiding voor de kinderen om over groter groeien te praten. Terwijl Marian daarbij het woord 'lijf' gebruikt, komt Deveny met het woord 'lichaam'. Dat moeilijke woord bespreken ze eerst, en dan stelt Marian de vraag: 'Hoe weet je nou of je lichaam groeit?' Wat er dan volgt, staat in transcript 1.

De uitgebreide deelname van de kinderen bevordert hun mondelinge taalvaardigheid. Zo gemotiveerd praten over complexere zaken stimuleert heel specifiek de meer 'schoolse' aspecten van taalvaardigheid.

Deze jongste kleuters hebben diverse ideeën over hoe je weet of je lichaam groeit. Ze proberen die ook zo goed mogelijk te verwoorden. De taalkennis die ze hebben is nog lang niet volmaakt, maar ze slagen er toch in hun behoorlijk complexe gedachten onder

woorden te brengen: de conclusie dat je dan zelf kunt douchen, voorwaarden zoals fruit eten en goed slapen, en het gevolg dat je dan een groter bed moet hebben. Marian levert daarbij in haar reacties zonodig een passender formulering of ze verwoordt de bijdrage als een algemener principe. Daarmee levert ze taalaanbod en feedback waarvan de kinderen kunnen leren hoe ze die complexere zaken nog beter kunnen uitdrukken.

Marian volgt de gedachtenlijn van de kinderen. Ze stimuleert hun bijdragen met luisterresponsen, die aangeven dat ze begrijpt en waardeert wat de kinderen zeggen, en geeft hen dan weer ruimte om verder te praten.

Transcript 1

() = niet goed verstaan;
x = onverstaanbaar;
[] = situatie-aantekening;
onderstreept = tegelijk gezegd met ander onderstreept deel

Leerkracht Hoe weet je nou of je lichaam groeit? Hoe kan je dat nou weten?

Ismael Kan ik zelf douchen. Alleen douchen.

Leerkracht Als je groter gegroeid bent, kan je....

Ismael Ja.

Leerkracht ...kan je meer zelf, dat is waar.

Deveny En als je gaat fruit eten.

Omar Als je...

Leerkracht Even wachten [tikt D. aan en wijst naar O., om aan te geven dat O. even iets mag zeggen nu.]

Omar Als je gaat goed slapen, daar word je ook groot van.

Leerkracht Dat is waar, hè? Als je heel goed uitrust.

Ismael Da... dan dan ga je grote bed kopen.

Leerkracht Dat is goed, want dan pas je niet meer in je bed.

Ismael Nee!

Leerkracht Neehee.

Omar Kan je ook niet uit, ga je zo koppeltje duiken, van je bed uit.

Leerkracht Ja, dat zou een beetje gek zijn.

Ismael Ja, zo draaien.

Leerkracht Heb jij...

Leerkracht Heb jij eigenlijk thuis al 'n groot bed? [tegen I.]

Ismael [knikt]

Leerkracht Goh.

Omar Ik heb thuis een stapelbed..

Leerkracht Ja, dat kan ook.
Fouad Ik ook.
Leerkracht Dan slaap je heel hoog, hè? [tegen O.]
Omar Ja. Ik ga... [moet hoesten]
Ismael Want ik slaap heel hoog.
Leerkracht [knikt]
Ismael M'n vriendje ook.
Leerkracht Je vriendje beneden [tegen I.; dan in hele kring:] Maar nog even over je lijf.
Dwayne Mijn vriendin heeft ook een stapelbed.
Leerkracht Slaapt ze ook heel hoog.
Dwayne [knikt]
Omar Van mij ook.
Fouad Mijn vriendin niet.

De leerkracht heeft hier voor de kleine kring een onderwerp genomen dat aansluit bij het thema waar de klas aan werkt. Dat thema komt direct uit de dagelijkse werkelijkheid van de kinderen. Ze levert een spannende start door het papier met de voetafdrukken, maar verder heeft ze geen inhoudelijke invulling gepland. Ze heeft wat vragen in haar

hoofd, als reserve, voor het geval dat de kinderen niet zelf verder denken en praten. Maar ze heeft van tevoren beslist geen lijn uitgezet, die ze met het gesprek wil volgen. Het is beslist geen 'leergesprek' in traditionele zin, met een vast stukje kennis dat overgedragen moet worden. De kracht van deze kleine kring is juist dat de kinderen zelf hun ideeën en gedachten kunnen inbrengen. De leerkracht pakt die op en stimuleert de kinderen om die eigen lijnen uit te bouwen. Ze zorgt in elk geval dat ze niet voortdurend vragen stelt (Damhuis & Litjens 2000).

Vooraf weet je dus niet waar het gesprek precies op zal uitkomen. Je speelt vooral in op wat de kinderen aandragen. Toch moet je ook zorgen voor voldoende diepgang van het gesprek, door de kinderen aan het denken te zetten en dat uit te wisselen met elkaar, zodat ze complexe taalfuncties gebruiken. Dat doe je door kleine impulsen te geven, zoals hier de startvraag van het fragment. Dat zet de kinderen weer een stap verder aan het den-

aan de praat.....

HOOFDMENU

TERUG

BEGRIPPEN
OP WEB

INFORMATIE
OP WEB

DISCUSSIE
OP WEB

LIST

HELP

MILE-Nederlands

- Zie je dat de startvraag van dit fragment veel complexe taalfuncties uitlokt? Zie 31: vragen die taalfuncties uitlokken.
Toelichting.

- Zie je dat Omar een complexe zin niet helemaal correct formuleert, maar dat de leerkracht doorgaat op de inhoud, impliciet feedback geeft op vorm en inhoud en daarvoor de strategieën van bevestigen en verbeterd herhalen toepast? Zie 4: communicatiegericht taalaanbod; zie 33: directe, stellenderwijze en impliciete feedback; zie 35: feedback op inhoud en vorm; zie 36: bevestigen; zie 38: verbeterd herhalen.
[0.15 min.]
Toelichting.

- Zie je dat veel beurten van de leerkracht geen vraag zijn? Zie 23: minder vragen stellen.
Toelichting.

- Zie je dat de leerkracht dieper ingaat op de inhoud van Ismaels bijdrage dat je een groter bed nodig hebt? Zie 28: ingaan op inhoud.
[0.20 min.]
Toelichting.

KLADBLOK

interactie in de kleine kring: samen denken en praten

WAT GEBEURT ER?

WIE ZIJN DIT?

OPDRACHTEN

ZIE JE DAT...

TERUG

SPELEN

0: min 22: sec

VIDEO 1

VIDEO 2

VIDEO 3

VIDEO 4

VIDEO 5

VIDEO 6

VIDEO 7

Afbeelding 1: Interactie in de kleine kring

2000 • 5/6 MOER 325

ken en de leerkracht laat hen daar uitgebreid over praten. Als leerkracht zoek je dus een balans tussen terughoudendheid om de kinderen ruimte te geven en verdieping aanbrengen om complexer taalgebruik uit te lokken.

Hoe zie je dit terug op de CD-rom? De CD-rom bevat het videofragment van dit stukje kleine kring (zie afbeelding 1). De beschrijving van de activiteit krijg je door de knop 'Wat gebeurt er?' aan te klikken. Preciezere gegevens over de leerlingen vind je bij 'Wie zijn dit?'. De knop 'Opdrachten' geeft oefeningen rond de leerkrachtvaardigheden: herkennen van interactievaardigheden, zelf ermee oefenen, nadenken over hoe je het zelf zou aanpakken.

Bij 'Zie je dat' richten we de aandacht op bepaalde leerkrachtvaardigheden die in het videofragment te zien zijn. Bijvoorbeeld: *Zie je dat veel beurten van de leerkracht geen vraag zijn? Zie 23: minder vragen stellen*. Dat nummer verwijst naar de vaardigheid in het totaaloverzicht, dat je bij LIST in de bovenbalk van het scherm kunt oproepen. Daar komen we straks nog op terug. Maar je kunt ook ter plekke een toelichting krijgen, door te klikken op 'Toelichting':

Veel leerkrachtbeurten zijn geen vragen. Het zijn voor een deel luisterresponsen: die brengen geen nieuw element in, maar geven aan dat ze begrepen heeft wat een kind zei. Ze herhaalt of bevestigt dat dan. Bijvoorbeeld:

'Als je groter gegroeid bent, kan je meer zelf. Dat is waar'

'Als je heel goed uitrust.'

'Neehee.'

'Goh.'

'Ja, dat kan ook.'

Praktijkvoorbeeld 2:

Staf van Sinterklaas

In een jute Sinterklaaszak zitten allerlei spullen. De kinderen halen er om de beurt op gevoel iets uit, dus zonder dat ze zien wat ze pakken. Het ding dat er zojuist uitkwam, is van goudkleurig karton. Na allerlei ideeën besluiten de kinderen dat het de krul is van de staf van Sint. Ze hebben er ook een stok

bijgezocht en de krul daarop gezet. Nu verdiept leerkracht Marian het gesprek door te vragen waarom Sinterklaas eigenlijk zo'n stok heeft (zie transcript 2). Dit zet de kinderen aan tot diverse uitgebreide bijdragen aan het gesprek, waarin ze complexe relaties proberen uit te drukken: met 'omdat' en 'als'. De kinderen krijgen de kans om complexe cognitieve taalfuncties te gebruiken in een voor hen spannend gesprek.

De kinderen brengen hun eigen ideeën in en verwoorden die zo goed als ze kunnen. Marian gaat serieus op die ideeën in. En als ze niet precies begrijpt wat een kind bedoelt, probeert ze dat met betekenisonderhandeling toch duidelijk te krijgen. Ze reageert met luisterresponsen, zoals herhaling en instemming. Marian speelt ideeën door naar de andere kinderen, zodat de kinderen samen het onderwerp verder uitbouwen. Zo schept ze veel ruimte voor uitgebreide bijdragen van de kinderen: dat stimuleert hun taalontwikkeling heel sterk.

Marian stelt vragen, maar dat zijn open vragen zonder een vooraf vastgelegd antwoord. Ze gebruikt ze om complexe cognitieve taalfuncties uit te lokken bij de kinderen. Redeneren, doel-middel relaties aangeven, concluderen, argumenteren: 'schoolse' vaardigheden die de kinderen hier in een zinvol gesprek leren gebruiken.

Aan deze kleine kring doen twee jongste kleuters mee: Patty, een Nederlands meisje en Mangit, een Chinees jongetje. De andere drie kinderen zijn meertalige oudste kleuters: Fouad, Rikley en Omar.

Transcript 2

()	=	niet goed verstaan;
x	=	onverstaanbaar;
[]	=	situatie-aantekening;
onderstreept	=	tegelijk gezegd met ander onderstreept deel]

Leerkracht Rikley, waarom heeft Sinterklaas dit eigenlijk?

Rikley (Dat) ie kan aanwijzen wie stout x [er wordt doorheen gehoest]

Leerkracht Wat zeg je?

Rikley Omdat'ie kan aanwijzen wie stout doet.

Leerkracht Dan kan'ie aanwijzen wie stout doet?

Rikley [knikt]

Leerkracht Ja, dat zou wel'es kunnen kloppen.

Omar Pak zo bij je capuchonnetje

Fouad Ja, zo! Juffrouw? [staat op en gebaart]

Leerkracht Maar je schreeuwt een beetje [tegen F; schuift F. terug op zijn stoel]

Omar Pak...

Fouad Kan dat zo pakken.

Leerkracht [tegen F:] Je moet wel... Nee. Kijk. Omar is nu aan 't praten. Dan wacht je even tot'ie uitgesproken is.

Omar Achter pakt'ie capuchon. Dan zegt'ie: "Wat heb je nou gedaan?" ...[even stil] ... Dat zegt ie.

Leerkracht Met die staf?

Omar Ja!

Leerkracht Wat zegt'ie nou? [kijkt kring rond]

Fouad Dan gaat'ie ze ... slaan. Als ik iets gedaan... iemand.

Omar [gelijk met middenstuk beurt F:] Pakt hier... [gaat staan]

Patty [tegelijk met einde beurt F:] Nee, niet doe hoen. Dan gaat ie (onverstaanbaar) [tegen M., die staf optilt en met klap neer laat komen]

Leerkracht Luister es [tegen kring]. [Dan tegen M en P:] Zal ik 'm maar even vasthouden? [neemt staf over van P en M.]

Patty Ja.

Leerkracht Fouad zegt: "Hij gaat er iemand mee slaan."

Fouad Ja, als iemand ge..., iemand slaat, dan gaat'ie mee slaan. Pakt'ie dat van daar beneden [wijst op onderkant staf]. Gaat'ie pakh pakh [geluid van klap geven; maakt slaan-beweging]

Leerkracht Zou Sinterklaas dat doen? [kijkt kring rond met twijfelende blik]

Patty Nee. [gelijk met R en O]

Rikley Nee. [gelijk met P en O]

Omar Nee. [gelijk met P en R]

Fouad Ja!

[P, R en O tegelijk verder, maar grotendeels onverstaanbaar.]

Patty Hij gaat alleen bij lievere kinderen. [met ontkennende wijsvinger tegen F.]

Omar Ja!

Patty Want stoute kinderen gaan in 'n zak.

Leerkracht Oh. Maar die gaat'ie niet slaan, bedoel je?

Patty Nee.

Leerkracht Maar waarom zou die s... Maar waarom zou Sinterklaas die dan toch gebruiken?

Patty Voor een stok. Want hij is heel oud. En dan

kan hij mee daar[is gaan staan]

Omar Maar deze ... [pakt kraag van eigen trui vast]

Leerkracht Ga 'es zitten, schatje [zachtjes, tegen P.]

Patty [gaat zitten en praat dan verder:] Daar daar.. Dan kan'ie daarmee zo zo drukken. En dan en dan doet dat niet pijn voor 'em als.

Leerkracht Hij kan ermee drukken.

Patty Ja.

Leerkracht Hoe bedoel je dat? Laat es zien dan. [geeft P de staf]

Patty Zo. En dan kan'ie opstaan. [zit en staat steunend op de staf dan langzaam op]

Leerkracht Ooh ja. Is wel slim misschien.

Omar Ja, als't'ie op ... Als't'ie heb pijn ...

Leerkracht Denk je ook dat dit klopt wat Patty vertelt? [tegen F; dan tegen O:] Even wachten, Omar.

Fouad Nee.

Leerkracht Jij denkt van niet? [verder tegen F]

Fouad [niet zichtbaar achter O of hij schudt]

Leerkracht Jij denkt echt dat Sinterklaas d'er mee gaat slaan.

Fouad [knikt ja]

Leerkracht Dat kan. Als jij dat denkt. Dat mag.

Omar Juffrouw, misschien misschien a... als'tie heb pijn, kan ze dit vasthouden en dan lopen.

Patty Ja, zo alleen voet, zo [doet pasje voor met stok]

Fouad [over poppenhuis:] Licht uit, aan. Licht uit, aan.

Leerkracht Ja. Maar weet je wat? Leggen we de staf... Want zo heet dit van Sinterklaas: de staf. 't Is niet zomaar een mooie wandelstok. 't Is een hele speciale. Die zetten we even hier netjes neer. En dan kunnen wij 'ns verder kijken.

De leerkracht heeft hier een heel eenvoudige aanleiding voor de kleine kring bedacht. Wat voorwerpen in een zak, die voor een deel met het Sinterklaasthema te maken hebben, en voor een deel niet. Open vragen die daarbij het gesprek op gang kunnen houden zijn: 'Wat moeten we daar nou mee? Waarom zit dat erin, denken jullie?' In plaats van een vraag kan een uitroep van verrassing ook al voldoende zijn om de kinderen aan de praat te krijgen.

Naast het vinden van een geschikte aanlei-

MILE-Nederlands

Bekijk waar de kinderen complexe cognitieve taalfuncties gebruiken. Ga na wat de leerkracht doet om dat te stimuleren. Gebruik daarbij het transcript: [print transcript video 1](#).

interactie in de kleine kring: samen denken en praten



Ja, als iemand ge... iemand slaat, dan gaat ie mee slaan.

TERUG

SPELEN

0: min 37: sec

Staf van Sinterklaas

- VIDEO 1
- VIDEO 2
- VIDEO 3
- VIDEO 4
- VIDEO 5
- VIDEO 6
- VIDEO 7

KLAARBLOK

Afbeelding 2: Leerkrachtvaardigheden.

ding voor de kleine kring is de hoofdzaak van dit soort activiteit het zorgen voor een kwalitatief goede interactie. De interactie wordt geschikt voor taalverwerving van de leerlingen, als zij er veel initiatieven in kunnen nemen, als zij uitgebreide bijdragen kunnen leveren en als zij diepgaand over dingen kunnen denken en praten. We gaan verderop nog dieper in op de leerkrachtvaardigheden die daarvoor nodig zijn, en hoe die op de CD-rom gepresenteerd worden (zie afbeelding 2).

Bij dit videofragment op de CD-rom zit een opdracht die je vraagt om precies te kijken naar de complexe taalfuncties die de kinderen gebruikten. Om dit gemakkelijker te maken, kun je het transcript uitprinten. Je kunt dan achter de bijdragen van de kinderen noteren wat voor taalfunctie ermee uitgedrukt wordt, en je kunt meteen kijken wat de leerkracht deed om die bijdrage mogelijk te maken.

Verhalen vertellen

In het onderwijs krijgen kinderen niet per definitie veel gelegenheid tot het doelgericht ontwikkelen en verbeteren van hun spreekvaardigheid. Natuurlijk, er zijn kringgesprekken en in de hogere groepen van het basis-onderwijs houden leerlingen af en toe een spreekbeurt. Het algemene beeld is toch dat de leerkracht veel aan het woord is en dat de deelname van leerlingen vaak beperkt blijft tot het geven van antwoorden (op vragen van de leerkracht). Deze antwoorden zijn vaak van een zeer beperkte omvang. Leerlingen spreken zelden langer dan een of twee zinnen achterelkaar.

Spreekgelegenheid is voor ieder kind van belang, zowel voor de ontwikkeling van communicatieve vaardigheden (hoe te handelen in gespreksituaties) als voor de spreek- en luistervaardigheden. Juist langere beurten kunnen de taalverwerving sterk stimuleren. Leerlingen moeten ook leren hoe ze een

- WAT GEBEURT ER?
- WIE ZIJN DIT?
- OPDRACHTEN
- ZIE JE DAT...
-

langere monoloog kunnen voorbereiden en uitvoeren. Een goede manier om leerlingen te trainen langer aan het woord te zijn dan in een antwoord op een vraag, is hen verhalen te laten vertellen. Daar bij is het van belang niet te wachten tot de hogere groepen. Jonge kinderen in groep 1/2 hebben al behoefte om zich te uiten door – op het niveau dat bij hun leeftijd past – te vertellen wat ze getekend of gemaakt of wat ze beleefd hebben zonder dat ze meteen worden onderbroken door een ander.

Bij het vertellen van verhalen staat het spreken centraal, maar ook het luisteren. Het gaat hierbij vooral om gebeurtenissen die de kinderen zelf hebben meegemaakt. De leraar geeft zelf het voorbeeld door kinderen echt-gebeurde verhalen te vertellen. Persoonlijke verhalen hebben een extra dimensie die we in het onderwijs beter proberen te benutten. Hierbij dienen we de drempels te verlagen voor de spreker en voldoende veiligheid te bieden voor de spreker om langer aan het woord te zijn. Het vertellen van een verhaal is al een prestatie op zich. Met het project verhalen vertellen stimuleren we scholen om een vertelcultuur op school of in de groep op te bouwen.

Tien zilveren regels

Het prototype *verhalen vertellen* valt uiteen in een onderdeel waarin de leraar verhalen vertelt aan de leerlingen (in grote en/of kleine groep) en een onderdeel waarin de leerlingen verhalen vertellen. In het eerste deel staat de leraar model. Hij laat zien over welke onderwerpen je een verhaal kunt vertellen, hoe je een verhaal vertelt, hoe je spanning opbouwt en de aandacht van de luisteraars vasthoudt, etcetera. En ook hoe in een klas een veilige omgeving gecreëerd kan worden voor deze activiteit. Hieronder in schema de tien 'zilveren' regels die centraal staan bij het vertellen van persoonlijke verhalen:

Verhalen vertellen door de leraar

- 1 De leraar organiseert een verhalen-vertelcyclus.
- 2 De leraar cultiveert het verhalen vertellen: vast moment in het weekrooster (minimaal

een keer per week, ongeveer 20 minuten) en vaste plek in de klas (ritueel: bijvoorbeeld vertelstoel, microfoon, vertelhoed, kaarsjes, spot aan, ...).

- 3 De leraar vertelt 'persoonlijke verhalen' (familieverhalen) op basis van eigen ervaringen en belevenissen: deze zijn echt gebeurd.
- 4 De leraar leert de leerlingen hoe een verhaal te vertellen (aandacht voor onderwerpkeuze, verhaalstructuur, uitwerking van personen, ...) en stimuleert leerlingen hiertoe.
- 5 De leerlingen luisteren naar het verhaal, proberen het (samen) te reconstrueren (na te spelen) en reflecteren op de verhaallijn.

Verhalen vertellen door de leerlingen

- 6 De leerlingen stimuleren elkaar om 'persoonlijke verhalen' te vertellen op basis van gebeurtenissen en belevenissen die ze zelf hebben meegemaakt en waar ze anderen deelgenoot van willen maken.
- 7 Leerlingen vertellen hun verhaal in een veilige omgeving: in een kleine groep en pas in een grote groep of aan onbekenden op het moment dat ze de gelegenheid hebben gekregen om het te oefenen en te leren.
- 8 Leerlingen ontwikkelen presentatievaardigheden en -technieken.
- 9 Leerlingen luisteren naar elkaars verhalen en zijn bereid de verteller uit te laten spreken.

Conditie / afspraak

- 10 De verteller (leraar / leerling) wordt niet onderbroken door de luisteraar(s).

Doelen

Bij het onderdeel verhalen vertellen gaat het om de volgende doelen:

- Leerlingen luisteren naar (persoonlijke) verhalen;
- Leerlingen vertellen verhalen;
- Leerlingen reflecteren op de structuur van vertelde verhalen;
- Leerlingen waarderen verhalen van anderen.

De bedoeling van het prototype is om kinderen te leren dat een verhaal vertellen boeiend is, zowel om ernaar te luisteren als om het zelf te doen, en om kinderen te laten kennismaken met kenmerken van een (mondeling) verhaal. We proberen leerlingen aan de praat te krijgen door het spreken veilig en

laagdrempelig te maken en door er zo vroeg mogelijk mee te beginnen. Een belangrijke afspraak is dat de verteller (zo goed als) ononderbroken spreekt. De leraar heeft een voorbeeldrol als verteller. Maar met alleen vertellen door de leraar als voorbeeld wordt het doel van het prototype nog niet bereikt.

We leggen de nadruk op de volgende soorten verhalen:

- *Persoonlijke verhalen*: verhalen uit het leven van mensen die echt zijn gebeurd. Over gebeurtenissen en ervaringen die mensen echt hebben meegemaakt, in het verre of nabije verleden. (voorbeelden: een vakantie-ervaring, verdwaald, verhuisd, ...);
- *Familieverhalen*: Eveneens echte verhalen die in familieverband verteld worden over leden van de familiekring. Het gaat hier om de verhalen die mensen in familieverband meer dan eens vertellen aan elkaar;
- *Verhalen van vrienden van vrienden*: Het gaat hier om verhalen die we hebben horen vertellen, dus niet uit de eerste hand. Het wordt al een beetje onduidelijker of het echt en waar gebeurd is of niet.

Vanzelfsprekend vinden we het ook belangrijk dat kinderen ruimschoots de gelegenheid krijgen om naar voorgelezen verhalen uit kinder- en jeugliteratuur (fantasie- en fictieverhalen) te luisteren, maar in dit project focussen we in het bijzonder op niet-fictieve verhalen. Voor een goede taalontwikkeling is een grote variatie aan luister- en spreekactiviteiten van groot belang, zeker voor kinderen die van huis uit onvoldoende gestimuleerd worden op dit punt.


Persoonlijk verhaal van een leraar

Maarten is leerkracht van groep 3/4 van basisschool Oostelijke Eilanden (Amsterdam) en heeft meegewerkt aan het experiment om in de klas meer verhalen te vertellen. Hij geeft zelf het voorbeeld door een aantal weken achtereenvolgens, eens per week op een vast moment, een persoonlijk verhaal te vertellen. Dit doet hij met het doel kinderen te laten zien hoe leuk het is om naar echtgebeurde verhalen te luisteren, maar ook hoe je dat aan kunt pakken en jezelf steeds kunt proberen te verbeteren. De leerlingen zitten in een kring rond de leerkracht. Tijdens het vertellen

branden enkele waxinelichtjes. Ze hebben afgesproken dat de verteller niet onderbroken wordt zolang de kaarsjes aan zijn. Maarten vertelt een persoonlijk verhaal over een auto-ongelukje dat hij niet zo lang geleden had op weg naar school. Om de leerlingen te laten zien dat een verhaal een structuur heeft – een begin, midden en einde – legt hij bij de verschillende passages in het verhaal een gekleurd kaartje op de grond (zie transcript 3). De verhaallijn wordt op deze manier gevisualiseerd door een serie van zeven kaartjes met verschillende kleuren.

Transcript 3: Het verhaal in grote lijnen

Wit	Julie weten misschien. Elke dag ... bijna elke dag ... kom ik met Mariena en Annelien ... met mijn auto naar school. [...]
Geel	We gingen 's morgens vroeg weg, want we moeten dan om kwart over zeven bij Mariena zijn. We stapten in de auto en gingen weg. Niks aan de hand. Snel door het stoplicht. Misschien was ie wel oranje. Gaan een brug over. Rechtsaf ... langs het water. [...]
Rood	Bij die stoplichten ... moesten we wachten. Rechts kwam één auto. Links kwam één auto. En dan moet je weten: als ik voor een stoplicht sta, dan luister ik altijd of er politie aankomt of brandweer en ik kijk ook altijd uit of er toch nog auto's aankomen die misschien door rood rijden, zodat ze niet ... tegen ons aanbotsen. Ook al is ons stoplicht groen; je weet het maar nooit. Groen. Ik kijk naar rechts, ik kijk naar links en ik kijk weer naar recht en ondertussen draai ik. 'Kijk Uit!' roept Annelien, en te laat ... Pats! Tegen een paal aan. Eerst kijken of iemand het heeft gezien en dan maar overleggen van wat gaan we doen? [...]
Groen	Blijven we staan? Maar Mariena wacht. Mariena moest natuurlijk wachten. Ik heb geen telefoon in de auto. Er was geen telefooncel. Wat moest ik doen? [...]
Oranje	Onderweg ... hadden we het er natuurlijk al over gehad wat we dan moesten doen. We hadden besloten ... bij Mariena ... de politie te bellen. [...]
Blauw	Hij was heel vriendelijk. (zucht) Het was natuurlijk hartstikke spannend. De politie bellen. En hij was heel vriendelijk en aardig. En ik had echt zoiets van ... het komt wel goed. We zijn naar school gereden ... en ik

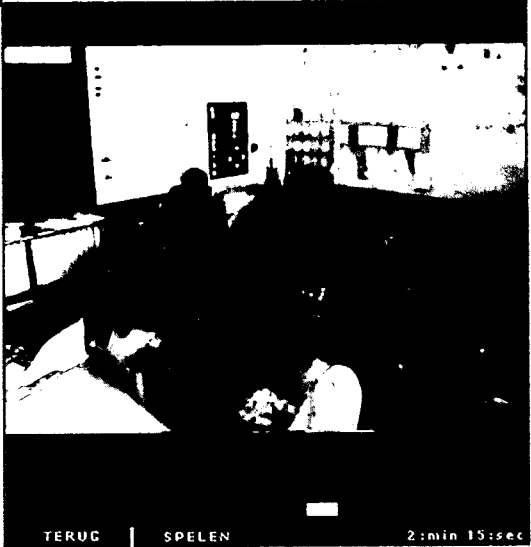

aan de praat.....

HOOFDMENU
TERUG
BEGRIPPEN OP WEB
INFORMATIE OP WEB
DISCUSSIE OP WEB
LIST
HELP



MILE-Nederlands
verhalen vertellen

De botsing

Maarten is leerkracht van groep 3-4 van basisschool Oostelijke Eilanden en werkt mee aan de ontwikkeling van het prototype Verhalen vertellen. Hij geeft zelf het voorbeeld door een aantal weken achtereenvolgens, eens per week – op een vast moment – een persoonlijk verhaal te vertellen. Dit doet hij met het doel kinderen te laten zien hoe leuk het is om naar echt gebeurde verhalen te luisteren, maar ook hoe je dat aan kunt pakken en jezelf steeds kunt proberen te verbeteren. De leerlingen zitten in een kring rond de leerkracht. Maarten vertelt een persoonlijk verhaal over een auto-ongelukje dat hij niet zo lang geleden had op weg naar school. Om de leerlingen te laten zien dat een verhaal een structuur heeft – een begin, midden en einde – legt hij bij de verschillende passages in het verhaal een gekleurd kaartje op de grond, overigens zonder dat hij heeft aangekondigd waar die kaartjes voor dienen. De verhaallijn wordt op deze manier



WAT GEBEURT ER?
WIE ZIJN DIT?
OPORACHTEN
ZIE JE DAT...


LEERKRACHT

LEERLING

TERUG
SPELEN
2: min 15: sec

VIDEO 1
VIDEO 2
VIDEO 3
VIDEO 4
VIDEO 5

KLADBLOK

Afbeelding 3: Verhalen vertellen

zei tegen Ron: moet je luisteren ... de politie kan bellen want ik heb tegen een paaltje aangezeten. En dan ... dan moet je maar eventjes roepen, ook al geef ik les. Maar de politieagent was heel aardig geweest, want hij had al gezegd: wanneer kan ik je het beste bellen, zodat je niet uit de les hoeft – want ik had verteld dat ik op een school werkte. En de hele dag heeft hij niet gebeld de politieagent. En hij heeft nou nog niet gebeld. En ik kom er nog steeds wel eens langs, langs dat paaltje. En hij staat weer recht. Hetzelfde paaltje ... hebben ze gewoon weer recht gezet. En nu is het zo dat ik er heel soms nog aan denk, maar verder niet.

Leerling: Is het echt?

Leerling: Ja .. ja

Als de verteller klaar is met zijn verhaal, willen de luisteraars meestal iets vragen over de inhoud van het verhaal of over de aanleiding ervan. Ze vragen bijvoorbeeld naar

elementen die onduidelijk zijn gebleven of ze willen iets zeggen over iets dat ze boeiend vinden. Maartens verhaal heeft in totaal ongeveer vijf minuten geduurd, maar het gesprek dat daarna in de grote kring ontstaat neemt zo'n vijftien minuten in beslag. Het is opvallend hoe betrokken alle leerlingen zijn bij de vragen die Maarten voorlegt. Er ontstaat een echte gedachtewisseling tussen kinderen onderling. Iets dat in een kringgesprek niet altijd van de grond komt.

De eerste vraag die een kind na afloop stelt: Is het echt? Het antwoord wordt door de groep gegeven: ja, het is een echt gebeurd verhaal. De volgende vraag die twee leerlingen stellen is: waarom ligt dat (de gekleurde kaartjes) daar? Deze vraag pakt Maarten op om het verhaal dat hij zojuist verteld heeft samen met de kinderen te reconstrueren. Door middel van gerichte – in de meeste gevallen open vragen – stimuleert hij de leerlingen om na te denken over de verhaal-

structuur. Zij vormen zich een eigen idee over het belang en de volgorde van de onderscheiden verhaalpassages. De leerlingen gaan zelfs in discussie over de vraag wat het belangrijkste stukje in het verhaal is en of een bepaald stukje tekst weggelaten had kunnen worden.

In deze nabespreking stelt Maarten de leerlingen vragen die steeds opnieuw een interessante gedachtewisseling tussen meerdere kinderen oplevert. In het videovoorbeeld stelt Maarten een gesloten vraag ('Weet je nog bij welk kaartje ik de politie gebeld heb?') De leerlingen reconstrueren het door Maarten vertelde verhaal aan de hand van de gekleurde kaartjes en de vragen die Maarten er steeds over stelt. Het grootste deel van het gesprek heeft een taalbeschouwelijk (meta-talig) karakter; de kinderen reageren niet alleen op Maarten maar reageren ook op elkaar (zie transcript 4).

Transcript 4

Leerkracht Heel even jouw vraag ...hè. We hebben het er al eens eerder over gehad hè ... Sarah ...zo meteen. Was het echt?

Leerlingen Jaaaa

Leerkracht Wat vond jij het spannendste stukje in het verhaal, Sies?

Leerling 1 Twee.

Leerkracht Jij weet er twee.

Leerling 1 Ja

Leerkracht Vertel ze eens.

Leerling 1 Dat je tegen een paal aanreed en dat je de politie hebt gebeld.

Leerkracht Goed, twee spannende stukjes. Oké. Weet je welk kaartje het is? Dat ik tegen de ... Ik heb op ... inderdaad ... op bepaalde plekje in het verhaal ... weet jij ... dat ik tegen de paal aanreed ... het spannendste stukje? (wijst aan) Weet je nog bij welk kaartje ik de politie heb gebeld? (wijst aan) Deze ...

Leerlingen Zijn ze allebei goed?

Leerling 2 Neeee/Jaaaaaa

Leerling 3 Op de plek waar je de politie belde ... ik denk dat het groen is ...ja Ik vind dat het anders is ... Want rood bots je daartegen aan en dan bel je daarna ... Maar ik vind dat bij het groene plaatje ... dat ze het hadden besloten.

Leerkracht Wat gebeurt er bij het kaartje oranje ... Melanie?

Leerling 4 Dat ... dat je de politie gingen opbellen. Dat eh ... dat Maarten de politie ging opbellen en hij ging vertellen wat er was gebeurd en dat hij onderweg een botsing kreeg. En dat de politie vroeg de adres van de auto en ...waar die reed en zo ... en toen zei die: ik bel je nog wel ... en ook wanneer je tijd hebt om te bellen.

Leerkracht Hij had niet gebeld. Oké, kaartje oranje. Wat ik ook bij het eerdere verhaal heb verteld ... vinden jullie ... een van de kaartjes, dus een stukje uit het verhaal ... niet nodig? Is er zeg maar een stukje van het verhaal waarvan je zegt: nee voor mij was het verhaal zo ook wel goed. Dat had er niet bij gehoeven.

Persoonlijk verhaal van een leerling

Meestal roepen de verhalen van de leerkracht bij kinderen een heleboel gesprekstof op. Het maakt vaak veel los en leerlingen krijgen al snel de behoefte om zelf ook een verhaal te vertellen. Het ene verhaal roept het andere op. Hieronder geven we een voorbeeld van een verhaal van een leerling in groep 3-4.

Transcript 4: De wandelende tak, verteld door Mouad
Nou dinsdag .. toen .. toen .. toen ik naar .. naar huis ging ... ging ik met ... ging Sarah met me mee. En .. en toen had .. en toen zag ik ... heel ... en mijn vriendje ging ook met me mee naar huis. En die was met de fiets. En zag ik heel veel ... wandelende takken. En die ... en ...hij ... en hij wist niet .. dat het ... niet dat het een wandelende tak was. En toen ... reed .. reed die ze allemaal over

Ja .. met de fiets. En .. en toen .. zei ik .. en toen zei ik tegen hem st... stop 's en ... toen zei ik dat het een wandelende tak was. Zei ik het ook tegen ... Sarah en die geloofde het toen niet. En toen en toen had ik dat .. dat ... pootje van de wandelende tak laten zien en .. en toen .. en toen geloofde .. geloofde ze het een klein beetje.

En ... toen .. toen .. toen en ...'t was ook een lange. En toen ging ik naar huis. En toen en toen volgende dag .. toen kwam ik weer terug en toen was ... toen waren ... was die wandelende tak er niet meer. Hij was wel dood zag ik.

Misschien heeft iemand hem gepakt ... En toen was het afgelopen.

Mouad is een Marokkaanse jongen van acht


aan de praat....

HOOFDMENU
TERUG
BEGRIPPEN OP WEB
INFORMATIE OP WEB
DISCUSSIE OP WEB
LIST
HELP

MILE-Nederlands

verhalen vertellen

Groep 3-4, Basisschool Oostelijke Eilanden, Amsterdam
Leerkracht: Maarten

Leerlingen: ongeveer 30% meertalige kinderen.

Mouad: groep 4, Marokkaans, gemiddeld taalvaardig in het Nederlands



WAT GEBEURT ER?

WIE ZIJN DIT?

OPDRACHTEN

ZIE JE DAT...



toen zei ik dat het een wandelende tak was.
Zei ik het ook tegen Sarah en die geloofde het toen niet.

TERUG | SPELEN 0: min 41:sec

De wandelende tak

VIDEO 1 VIDEO 2 VIDEO 3 VIDEO 4 VIDEO 5

KLADBLOK

Afbeelding 4: Het verhaal van Mouad

jaar. Hij is in Nederland geboren; thuis spreekt hij Arabisch. Tijdens zijn verhaal heeft hij zijn handen in elkaar gevouwen. Hij speelt met z'n vingers; kijkt steeds naar rechts, naar beneden of naar Sarah. Zij is één van de drie personen die meespeelt in zijn verhaal. Op cruciale punten zoals op het hoogtepunt van zijn verhaal, zoekt hij oogcontact met Sarah. De luisteraars kijken voor bevestiging van het verhaal eveneens naar Sarah. Mouad maakt weinig gebruik van gebaren of intonatie om zijn verhaal te ondersteunen. Hij vertelt zijn verhaal in eenvoudige bewoordingen en consequent in de verleden tijd. Hij verbindt de zinnen met elkaar door de woorden 'en toen', 'en die'. De gebeurtenissen in het verhaal worden chronologisch verteld. Mouad is niet eenduidig in het vermelden van het aantal wandelende takken. Soms is het één wandelende tak en dan zijn het heel veel wandelende takken.

De kinderen vinden het verhaal – zo kort als

het is – heel spannend. Ze vragen zich steeds af wat er komen gaat en wat er nou eigenlijk is gebeurd met de wandelende takken. De spannende elementen in dit verhaal blijken de wandelende tak, het doodgaan en de verdwijning van de wandelende tak te zijn. Mouad weet zijn beleving spannend te verwoorden door de evaluatieve technieken die hij waarschijnlijk (nog) onbewust gebruikt. Uit de nabespreking blijkt hoezeer het verhaal van Muad de kinderen bezighoudt, een deel van de kinderen gelooft hem, maar een deel blijft twijfelen. Maarten (de leerkracht) buit dit goed uit.

Analyse van 'De wandelende tak'

Het verhaal van Mouad wordt nabesproken. De leerkracht reflecteert op het verhaal, de verteller en de luisteraars. Er blijven enkele zaken onopgehelderd. De nabespreking wordt wederom een reconstructie van de gebeurte-

nis. Als we het verhaal over de wandelende tak globaal willen analyseren met het oog op verdere ontwikkeling van het reflectieve vermogen van de leerkracht en de vertelvaardigheid van leerlingen, dan kunnen we letten op:

- de presentatie in het algemeen en de formulering in het bijzonder;
- de structuur van het verhaal (tekstgrammatica);
- de spanning(opbouw) en
- de duidelijkheid (voor de luisteraars).

FORMULEERVAARDIGHEID Mouads verhaal wordt in eenvoudige bewoordingen verteld. Hij vertelt het verhaal consequent in de verleden tijd. Hij verbindt de zinnen met elkaar door de woorden 'en toen', 'en die'. De gebeurtenissen in het verhaal worden chronologisch verteld. Mouad is niet eenduidig in het vermelden van het aantal wandelende takken. Soms is het één wandelende tak en dan zijn het heel veel wandelende takken.

STRUCTUUR Mouads verhaal bevat structuur: het is op te delen in een begin, midden en een slot. Hij begint met:

Nou dinsdag, toen, toen, toen ik naar, (lachend) naar huis ging.

Mouad wil in het begin van zijn verhaal het hoogtepunt (zag ik... heel vvv) vertellen, maar realiseert zich dat hij niet alle personen genoemd heeft die een rol spelen in zijn verhaal:

Ging ik met, ging Sarah met me (lachend) mee. En, en toen had, en toen zag ik... heel vvv (kijkt naar beneden), en mijn vriendje ging ook met me mee naar huis. En die was met de fiets.

Het midden van het verhaal is tevens het langste stuk. Hier introduceert de verteller hét onderwerp, namelijk de wandelende tak. Dit is tevens het hoogtepunt, de ontknoping van het verhaal. Mouad eindigt zijn verhaal verrassend. Het bevat een aantal tegenstrijdigheden. Hij houdt – dat realiseert hij zich zelf ook – niet genoeg rekening met het perspectief van de luisteraars.

En ...toen en toen volgende dag kwam ik weer terug en toen was, toen waren, was die wandelende tak er niet meer. Hij was wel dood zag ik.

Reactie uit de klas: *misschien heeft iemand hem mee genomen*

En toen was het afgelopen.

Uit de nabespreking komt naar voren dat het verhaal van Mouad qua structuur duidelijk is omdat de luisteraars goed kunnen aangeven wat het begin, midden en slot is.

SPANNING Spanning kan op verschillende manieren in een verhaal worden gebracht. Een verhaal wordt als spannend ervaren als het een duidelijk hoogtepunt bevat. Daarnaast is de manier waarop de verteller dit hoogtepunt beleeft en verwoordt van belang. Hiervoor kan de verteller gebruik maken van de zogenaamde evaluatieve technieken. Mouad brengt spanning in zijn verhaal door versterkers, ontkenning, een stilte, bevestiging, herhaling en een citaat.

En zag ik heel veel (*versterker*) ... wandelende takken. En die (kijkt naar beneden) en, hij, en hij wist niet, dat het...niet dat het een wandelende tak was (*ontkenning*). En toen ... (*kijkt omhoog*) reed, reed die ze allemaal over (*versterker*). Ja met de fiets (*knikt met zijn hoofd en kijkt Sarah aan*) (*bevestiging, het hoogtepunt van het verhaal*). En, en ... toen zei ik, en toen zei ik tegen hem (*herhaling*) st stop is (*citaat*) en... toen zei ik dat het een wandelende tak was.

Mouad heeft in zijn verhaal een lange stilte. Hij kijkt naar beneden en het lijkt alsof hij nadenkt over de inhoud van zijn verhaal. Hij heeft moeite om de draad weer op te pakken. De wandelende tak was blijkbaar nog niet volledig genoeg omschreven.

En ...toen, toen, toen, toen en ... 't was ook een lange

Het verhaal wordt als spannend ervaren omdat ze zich afvragen wat er komen gaat. De spannende elementen in dit verhaal blijken de wandelende tak, het doodgaan en de verdwijning van de wandelende tak te zijn. Mouad weet zijn beleving spannend te verwoorden door de evaluatieve technieken die hij waarschijnlijk (nog) onbewust gebruikt. De luisteraars worden geïnspireerd door dit verhaal, wat blijkt op de momenten dat Maarten de luisteraars laat discussiëren. De luisteraars gaan zich met het verhaal identificeren, het maakt emoties bij ze los.

DUIDELIJKHEID Het begin van Mouads verhaal is duidelijk. Hij geeft oriënterende informatie wat betreft tijd, plaats, personen en de situatie. Impliciet vertelt Mouad dat hij en Sarah van school naar huis lopen.

Het einde van het verhaal is daarentegen

onduidelijk: de luisteraar blijft achter met een groot mysterie. De wandelende tak was er niet meer, maar Mouad had gezien dat die wel dood was.

En toen en toen volgende dag kwam ik weer terug en toen was, toen waren, was die wandelende tak er niet meer. Hij was wel dood zag ik.

Reactie uit de klas:

Misschien heeft iemand hem gepakt (stille).

En toen was het afgelopen.

Een onduidelijk gedeelte van het verhaal is de verdwijning van de dode wandelende tak. Door de vragen van de luisteraars realiseert Mouad zich dat hij niet genoeg rekening heeft gehouden met het perspectief van de luisteraars. Hij expliciteert zijn verhaal door aanvullende informatie te geven over de wandelende tak, het doodgaan en hij geeft een mogelijk oplossing waar de wandelende tak gebleven is. Met deze aanvullende informatie overtuigt hij een groep luisteraars wel en een groep niet. Er blijft een groep luisteraars zoeken naar het mysterie, de verdwijning van de dode wandelende tak. Mouad is gedreven om zijn verhaal zo volledig mogelijk te vertellen.

Nabespreking en feedback

Met name de nabespreking maakt duidelijk dat de leerkracht veel (didactische) keuzes maakt. Op grond van een analyse van de nabespreking kunnen we zeggen dat Maarten ongeveer twintig keuzes maakt. Dit onderstreept de complexiteit van dit onderdeel voor de leerkracht.

De leerkracht begint met positieve feedback op het verhaal in de vorm van een compliment aan Mouad. Vervolgens focust de leerkracht nogal op de structuur van het verhaal. Dit terwijl de luisteraars duidelijk aangeven te willen reageren op de inhoud van het verhaal. De vraag is of hij hier beter gehoor aan had kunnen geven en met de vragen en de reacties had kunnen kijken naar de structuur, spanning en duidelijkheid van het verhaal. Een eerste spontane reactie uit de klas is dat het verhaal kort is, maar wel mooi. De leerkracht gaat hier niet op in. Hij had hierop in kunnen gaan door aan de luisteraar te vragen waarom hij het een mooi verhaal vond. Het was eveneens een goede gelegen-

heid om aan te geven dat een mooi verhaal ook kort kan zijn. Uit het verhaal van Mouad blijkt dat de vragen die de luisteraars stellen belangrijk zijn. De luisteraars geven aan wat onduidelijk aan het verhaal is en de verteller komt tot het inzicht welke informatie ontbreekt. In de nabespreking laat Maarten de kinderen twee keer met elkaar discussiëren: op dat moment gaan de luisteraars de ontbrekende informatie invullen, ze vervolgen met zijn allen als het ware het verhaal (zie transcript 5).

Transcript 5: Een impressie uit de nabespreking

Luisteraar: Ik begreep het niet zo goed want toen zei dat die wandelende tak dood, doodgerekend was en dat die volgende dag er meer is was. Dat geloofde ik niet. Hij is toch dood dan is die er ook niet meer.

Luisteraar: Wel, hij leefde niet meer alleen dan kan die dan zit die toch stil dan kan die toch niet meer lopen

Luisteraar: Of meegenomen

Luisteraar: Of weggewaaid

Luisteraar: Of je ... denk je dat het een gewone tak is.

Leerkracht: (lachend) ja dat kan ook.

Mouad: Nee het is geen g.., want ik zag hem nog maar met een poot zo bewegen.

Luisteraar: Misschien was het ook de wind ...

Mouad: Nee

Luisteraar: Maar klopt het wat Ylias als antwoord, Ylias zegt...

Mouad: Nee want ik heb gezien dat die wandelende tak echt net als een dier beweegt. Zoals ik altijd zie als mieren bijvoorbeeld dood zijn, bewegen ze altijd zo met een poot.

Het verhaal van Mouad biedt vele aanknopingspunten om er een vervolg aan te geven. Een vraag aan de luisteraars zou kunnen zijn of iemand anders wel eens iets raars, bijzonders heeft meegemaakt toen hij van school naar huis liep. Het kan ook een aanknopingspunt zijn om het onderwerp de dood aan te snijden. Een andere mogelijkheid zou kunnen zijn om inhoudelijk op het verhaal in te gaan; heeft iemand anders een wandelende tak gezien? Het project 'de wandelende tak' kan gestart worden, waarbij onderzocht wordt waar je wandelende takken in de natuur zou kunnen zien, etcetera.

De rol van de leerkracht

Wat we in dit voorbeeld zien, is de rol van de leerkracht bij het onderdeel verhalen vertellen: hij creëert, regisseert, observeert, beslist, reageert, informeert en staat model. De leerkracht:

- creëert een verhaalcultuur door een vast moment in de week te reserveren voor het vertellen van verhalen. Een herkenbaar ritueel wordt afgesproken.
- staat zelf model door een aantal keren een persoonlijk verhaal te vertellen. Al deze ingrediënten zorgen voor een veilige omgeving waarbinnen kinderen hun verhaal kunnen vertellen.
- regisseert de verteller door vooraf met de verteller het verhaal te bespreken. Wat is belangrijk om te vertellen, welke informatie, welk onderwerp, wie etcetera. Hij regisseert ook de luisteraars door ze bewust te leren luisteren naar de verhalen. Tijdens het verhaal mogen de luisteraars de verteller niet onderbreken.
- observeert tijdens het vertellen van het verhaal zowel de verteller als de luisteraars. Hij kan bij de verteller letten op zijn woordgebruik, interactie met zijn publiek, is er oogcontact, is het een duidelijk, gestructureerd en spannend verhaal? Zijn de luisteraars betrokken? Wat zijn de onduidelijkheden in het verhaal, welke vragen kunnen de luisteraars gaan stellen?
- geeft feedback aan zowel de verteller als aan de luisteraars. De verteller is na afloop van zijn verhaal benieuwd naar de reactie op zijn verhaal van zowel de leerkracht als van de luisteraars. Het is daarom belangrijk dat de leerkracht complimenten geeft aan de verteller. De luisteraars willen op het verhaal reageren door middel van vragen ter verduidelijking, of het delen van eigen emoties ten aanzien van eigen belevenissen. De leerkracht geeft feedback in de vorm van herhalen van de vragen en corrigeert of vult de vragen waar nodig aan.
- reflecteert, analyseert en maakt keuzes over: de presentatie van het verhaal, de verhaalstructuur, de duidelijkheid voor de luisteraars, spanningsopbouw, etcetera. Welke keuzes de leerkracht echter ook maakt: van cruciaal belang is dat zowel de verteller

als de luisteraar(s) blijven inzien dat het vertellen van en het luisteren naar persoonlijke verhalen een boeiende aangelegenheid is en dat een vast protocol voor het vertellen van verhalen niet bestaat. Saaie gebeurtenissen kunnen prachtig verteld worden en omgekeerd kunnen hele spannende ervaringen en belevenissen emotioneel en ongeïnspireerd worden verteld. Voor kinderen blijft gelden: verhalen van kinderen zijn altijd uniek en interessant om naar te luisteren.

Leerkrachtinteractievaardigheden op CD-rom

De ene ingang naar de dertig videofragmenten op de CD-rom is het soort activiteiten, zoals we hiervoor hebben geïllustreerd. De andere ingang is die vanuit leerkrachtvaardigheden: **Leerkracht-Interactievaardigheden** voor het Stimuleren van Taalontwikkeling, afgekort als LIST. Die vaardigheden worden op de CD-rom getoond aan de hand van de vier soorten activiteiten die het project heeft ontwikkeld. Maar het zijn vaardigheden die in bijna alle onderwijsactiviteiten ingezet kunnen worden om interactie in de klas taalverwervingsgericht te maken. Leraren dienen goed taalaanbod en adequate feedback te geven. Maar daarnaast is het noodzakelijk dat leerlingen zelf hun taalkennis inzetten om voor henzelf belangrijke bedoelingen en betekenissen in taal uit te drukken. Om gesprekken in de klas geschikter te maken voor taalverwerving schept de leraar ruimte voor uitgebreide, eigen bijdragen van de leerlingen aan het gesprek.

De LIST-knop in de bovenbalk van het scherm geeft een kort overzicht van hoofdcategorieën: taalaanbod, taalproductie en feedback. De categorie productie is onderverdeeld in

- 1 kenmerken van taalproductie van de leerlingen en
- 2 het stimuleren door de leraar van die taalproductie.

Wanneer je zo'n hoofdcategorie aanklikt, krijg je een complete lijst vaardigheden bij dat onderdeel. Scherm 5 laat dat zien voor *Stimuleren van taalproductie*: wat leraren kunnen doen om de taalproductie van leerlingen te stimuleren (zie afbeelding 5).

aan de praat.....	HOOFDMENI	TERIC	BEGRIJPD OP WEB	INFORMATIE OP WEB	DISCUSSIE OP WEB	LIST	HELP
MILE-Nederlands							
A. TAALAANBOD VAN LEERKRACHT							
a1: begrijpelijk taalaanbod							
a2: interactief taalaanbod							
B. TAALPRODUCTIE DOOR LEERLING							
B1. KENMERKEN VAN TAALPRODUCTIE							
b1.1: hoeveelheid praten							
b1.2: initiatieven							
b1.2.1: beurtwisselingsinitiatief							
b1.2.2: onderwerpsinitiatief							
b2.1: voorwaarden							
b2.2: ruimte scheppen voor veel bijdragen van leerling							
b2.3: ruimte scheppen voor initiatieven van leerling							
b2.4: kwaliteit van inhoud stimuleren							
C. FEEDBACK VAN LEERKRACHT							
c1: soorten feedback							
c2: feedbackstrategieën							
PRINT LIST							

Abbeelding 5: Het stimuleren van taalproductie

Bij iedere categorie en vaardigheid kun je een definitie met een voorbeeld oproepen, zodat je meteen weet waar het over gaat. Iedere vaardigheid is daarnaast ook te bekijken in twee of meer videofragmenten, afkomstig uit alle vier de soorten activiteiten. Vanuit de vaardigheid in de LIST-lijst kun je direct naar zo'n videofragment overschakelen. Je komt dan op de juiste plek in het fragment terecht. Wil je de toelichting daar ook nog bij hebben, dan klik je bij het videofragment op 'Zie je dat' en vervolgens op 'Toelichting' bij het betreffende onderdeel.

We kijken bijvoorbeeld naar vaardigheid 30: herverwoorden, doorspelen en verbinden.

De definitie die je krijgt is de volgende:
Herverwoorden = de bijdrage van het kind nog eens herhalen, zó nodig in andere woorden.

Doorspelen = de bijdrage van het kind voorleggen aan de andere leerlingen en hen uit-

nodigen erop te reageren.

Verbinden = verschillende bijdragen met elkaar in verband brengen en dat zó nodig expliciet maken.

Voorbeeld:

C: Dan doe ik beren in bed.

Lk: Dan neem je je knuffelberen bij jou in bed [tegen C.]. [Dan de kring rondkijkend:] Zou dat voor jullie ook helpen? {herverwoordt de bijdrage van C, en legt die dan voor aan de andere leerlingen}

M: Het licht aan. {geeft eigen idee, maar is voor leerkracht niet meteen duidelijk hoe het bij de beren in bed past}

Lk: Wat bedoel je? {vraagt door, om inhoud duidelijk te krijgen en te zien of het aansluit bij het onderwerp}

M: Ik wil geen beren in bed. Ik doe het licht aan. Als ik bang ben.

Lk: Dus als je bang bent in bed kun je soms je knuffeldieren pakken, of je kunt het licht aandoen. {verbindt bijdragen van C en M met elkaar}

Een van de videofragmenten waar deze vaardigheid te zien is, is de Staf van Sinterklaas, zie transcript 2 eerder in dit artikel. Bij 'Zie je dat' vind je dan deze toelichting bij de vaardigheid:

Zie je dat Fouad nog niet compleet formuleert, maar dat de leerkracht doorgaat op de inhoud en dat zij de bijdrage van Fouad herverwoordt en doorspeelt naar de andere kinderen? Zie 4: communicatiegericht taal-aanbod; zie 30: herverwoorden, doorspelen en verbinden. [0.25 min.]

Toelichting

Fouad: 'Dan gaat'ie ze slaan. Als ik iets gedaan... iemand. Leerkracht reageert met herverwoorden: 'Fouad zegt 'Hij gaat er iemand mee slaan'.' Dan legt Fouad dat nog eens uit: 'Ja als iemand ge... iemand slaat, dan gaat'ie mee slaan. Pakt'ie dat van daar beneden. Gaat'ie pahk pahk.' Leerkracht gaat door op de inhoud en legt het idee van Fouad voor aan de andere kinderen: 'Zou Sinterklaas dat doen?'

Meer informatie over de vaardigheden

Wanneer je wilt weten waarom een bepaalde vaardigheid eigenlijk belangrijk is, kun je de informatietekst 'Wat een leraar moet weten van interactievaardigheden' raadplegen. Met behulp van een inhoudsopgave kun je snel naar de gewenste plek in die tekst doorklikken. Je vindt daar bovendien ook veel praktische tips voor het toepassen van de vaardigheid in je eigen onderwijspraktijk. Deze informatietekst is vanuit het hoofdmenu van de CD-rom te vinden in het vak 'Interactievaardigheden (LIST)'. Bovendien kun je via deze tekst doorschakelen naar didactische aanwijzingen voor het stimuleren van taalproductie.

Observatieschema's bij de vaardigheden stellen je in staat om praktijksituaties te bekijken: op je stageschool, bij collega's of in je eigen praktijk. Het is aan te raden om video-opnames te maken van die situaties. Dan kun je beter de o zo vluchtige mondelinge communicatie te pakken krijgen.

Andere mogelijkheden van de CD-rom

Vanuit de CD-rom zijn er diverse links naar het internet: naar een verzameling van begrips-definities (voor zover die niet in de

LIST-lijst gegeven zijn), naar verdere informatie op het web en naar discussiegelegenheden op het web. Daar kun je met collega's uitwisselen wat je vindt van de activiteiten en vaardigheden die de CD-rom biedt, je kunt met elkaar plannen maken voor activiteiten in je eigen praktijk of je kunt reageren op beschrijvingen van door anderen uitgevoerde activiteiten.

Daarnaast vind je op de CD-rom ook achtergrondinformatie in tekstvorm: over interactief taalonderwijs in het algemeen en over mondelinge communicatie in het onderwijs.

Tot slot

Hoewel de CD-rom in eerste instantie is bedoeld voor gebruik door PABO-studenten in hun opleiding, is hij ook geschikt voor gebruik in nascholing en begeleiding van al werkende leraren. Leraren kunnen er samen met een begeleider of opleider mee werken, of hem als een zelfstudiepakket gebruiken. Daarbij zal voorop staan dat leraren reflecteren op hun eigen interactiegedrag, vaststellen welke vaardigheden zij al onder de knie hebben en nagaan aan welke vaardigheid zij binnenkort willen gaan werken. Hierbij kan de gebruiker kiezen voor een ingang via een van de vier soorten activiteiten, of via de interactievaardigheden. Wij hopen dat de CD-rom (aanstaande) leraren ondersteunt bij het scheppen van onderwijsituaties die leerlingen vaardiger maken in spreken, luisteren en gesprekken voeren.

Noot en literatuur

1. Meer informatie over het project Mondelinge Communicatie, over MILE-Nederlands, en over het Expertisecentrum Nederlands kunt u vinden op de website van het EN: www.kun.nl/en, in de Nieuwsbrieven van het EN (ook via de website toegankelijk) en in een binnenkort te verschijnen serie artikelen over het project in *De wereld van het jonge kind* (dec. 2000, jan., febr. mrt. 2001).

Biemond, H. & R. Damhuis, 'Spreekruimte voor kinderen' in: *Taal-, lees- en spellingsproblemen: Opleiding tot Remedial Teacher / Intern*

Begeleider, 1999-2000 (p.65-69). Eindhoven, SON opleidingen, 1999.

Damhuis, R. & P. Litjens, 'Spreken is zilver. Veertig aandachtspunten voor een beter gesprek in de klas' in: *Nieuwsbrief van het Expertisecentrum Nederlands*, jrg. 2, nr. 5, 1999, blz. 4-6.

Damhuis, R. & P. Litjens, *Vragen? Geen vragen. Waarom leerkrachten minder en andere vragen stellen in interactief taalonderwijs*. Bouwsteen interactief taalonderwijs nr. 4. Nijmegen, Expertisecentrum Nederlands, 2000.

Litjens, P. & R. Damhuis, 'Mondelinge communicatie in het onderwijs' in: *Bronnenboek interactief taalonderwijs, juni 2000*. Nijmegen, Expertisecentrum Nederlands, 2000.

Schripsema, H., *En toen ... Onderwijs in het vertellen van verhalen: een benadering van Reggio Emilia en de basisontwikkeling vergeleken*. Doctoraalscriptie Ontwikkelingspsychologie Rijks-Universiteit Utrecht, 2000.

Verhallen, M. & R. Walst, 'Taalfuncties' in: R. Appel, F. Kuiken, & A. Vermeer (red.). *Nederlands als tweede taal in het basisonderwijs. Handboek voor leerkrachten in het basisonderwijs*. Amsterdam, Meulenhoff Educatief, 1996, blz 89-100.

Verhoeven, L. & C. Aarnoutse, 'Achtergronden van interactief taalonderwijs' in: *Bronnenboek Interactief Taalonderwijs*. Nijmegen, Expertisecentrum Nederlands, juni 2000.

VERSLAG

Jan Peter Houtman: Multiculturele Samen- leving in Impasse?

Een conferentie over de multiculturele samenleving – op 11 november 2000 in Tilburg (KUB) – trekt de aandacht van mensen uit allerlei delen van de samenleving. Getuige de lijst van deelnemers bevond ik me in een bont gezelschap van grofweg tweehonderd mensen. Er zijn vertegenwoordigers van uiteenlopende instanties: kerk, gemeente, politie, buurthuis, universiteit, scholen, uitgeverijen, charitatieve instellingen, etcetera.

Geheel in overeenstemming hiermee was de inhoud van deze dag. Er kwam een statige stoet hoogleraren voorbij met bijbehorende hoofddeksels en er was een Turkse mevrouw met humor. Heb je eindelijk een beeld van een Turkse vrouw, komt Funda Mijde alles in de war sturen... Ruud Lubbers maakte zijn opwachting (geen boegeroep), er werd iets inhoudelijks gezegd en tot slot kon een deel een dansvoorstelling bekijken. Zo schoot je als deelnemer van de ene cultuur in de andere en hiermee alleen al was de belofte in de titel waargemaakt. De vraag blijft altijd weer wat je van zo'n dag overhoudt. Kort samengevat: veel stof tot nadenken, weinig hout dat kan snijden in het leven van alledag. Toch vond ik het een waardevolle dag en dat heeft me doen besluiten dit verslag te schrijven.

De organisatoren zijn er redelijk goed in geslaagd om de multiculturele samenleving vanuit verschillende invalshoeken te benaderen. Zo is daar de invalshoek van de denkers die ingaan op het bestaansrecht van het begrip multiculturele samenleving, oftevel, wie verzint zoiets en waarom. Dan zijn er de mensen die iets zeggen op het gebied van beleid en vragen stellen rondom de maakbaarheid van de samenleving, oftevel, welke maatregelen moeten er worden genomen. Als laatste, maar niet als minste, zijn daar de