

## Kleurrijke gesprekken

---

### Het belang van interactie in een multiculturele school

---

*In april 2003 gaf Maaïke Hajer een openbare les op het Niels Stensencollege in Utrecht. Aanleiding was haar benoeming als lector Lesgeven in de Multiculturele School. Dit artikel is een verkorte weergave van haar lezing. Wat zijn kleurrijke gesprekken en waarom zijn ze zo belangrijk met name in multiculturele scholen?*

---

Zwarte en witte scholen krijgen veel aandacht in de media. Vaak beperkt die aandacht zich tot de samenstelling van scholen en de mogelijke samenhang daarvan met schoolresultaten van de leerlingen. Veel interesse voor wat er *binnen* scholen gebeurt is er niet, terwijl daar dag in dag uit docenten onderwijs van kwaliteit proberen te leveren. Leren lesgeven in een kleurrijke, multiculturele school kent vele aspecten. Leraren staan er voor de taak een goede sfeer te scheppen waarin kinderen zich thuis voelen en zich evenwichtig ontwikkelen. Ze proberen positieve onderlinge relaties tussen leerlingen uit verschillende etnische groepen te bevorderen. Ze werken samen met collega's, onderhouden contact met ouders. En ze zoeken een weg naar een optimale schoolloopbaan van elke leerling door binnen hun vak een afgestemd aanbod en geschikte didactiek te hanteren. Taal speelt hierin een belangrijke rol en op dat aspect zal ik mijn verhaal toespitsen.

### De cruciale rol van taal

Eerst moeten allochtone leerlingen "de taal leren" – waarmee het Nederlands wordt bedoeld – en dan kunnen ze vervolgens het onderwijs volgen, zo wordt het vaak in de media voorgesteld. Ook het overheidsbeleid neigt tot een dergelijke versimpeling wanneer alle pijlen worden gericht op het vroeg detecteren en

wegwerken van "achterstanden". Die kwestie ligt veel ingewikkelder. Door het hele onderwijs heen vraagt het lesgeven aan kleurrijke klassen van elke docent om alert te zijn op verschillen in voorkennis, vaardigheden en ondersteuningsbehoeften. Luister maar eens naar Elmelik, die een behoorlijke basis in het Nederlands had gelegd op de basisschool, maar in het voortgezet onderwijs daar niet genoeg aan had.

*"Biologie op mavo niveau vond ik heel erg moeilijk, want soms vertelde ze iets er zat een moeilijke woord bij en die snap je dan niet, dan begrijp je de hele zin niet. Als dat woord moeilijk belangrijk is en als je dat vraag dan komt er een ander en dan komt er een ander dus dan ga je maar door. En dan denk je zo van ik kan de les niet telkens storen en dan denk je dan ik vraag maar niks. En zo blijf je in de klas zitten dan snap je helemaal niks"*

Elmelik maakt duidelijk dat het luisteren naar uitleg met steeds nieuwe woorden voor haar geen goede manier van biologie leren was. Zij kon en durfde geen vragen te stellen. Je hoort hierin dat taalgebruik in de les het leren van beïnvloedt. Taalgebruik kan leerstof toegankelijk, aantrekkelijk en leerbaar maken maar ook juist ontoegankelijk en demotiverend. Docenten en leerlingen spelen daar allemaal een actieve rol in, bij alle leeftijden en schooltypen. *Leerlingen* stellen volhardend hun vragen, brengen hun ervaringen in, of sluiten zich juist af voor de docent, richten zich op andere zaken en vragen geen aandacht meer. *Docenten* zijn zich niet altijd bewust van de cruciale rol van het taalgebruik in hun les. Sommigen zijn erdoor gegrepen, experimenteren en ontwikkelen hun lesaanpak. Anderen zijn er moeilijk aanspreekbaar op voor collega's en ondersteuners en soms zie je bij hen dan een sterke verschraving van de didactiek optreden. Dat is fascinerend. Waar komt dat verschil vandaan in gedrag van docenten? En wat maakt het uit voor de kwaliteit van het onderwijs? Kunnen we er lering uit trekken voor alle studenten die in multiculturele klassen leren lesgeven? En wat is interactie met kwaliteit? Dat leren in andere vakken, met het Nederlands als instructietaal, is het terrein waar ik in dit artikel mijn visie op zal geven.

## Kleurrijke gesprekken

Ik begin niet neutraal aan die zoektocht naar goede klasseninteractie. Mijn wortels liggen in de tweede-taaldidactiek. De afgelopen twintig jaar heb ik me daar grondig in verdiept en met veel leerkrachten gewerkt om te zien hoe je leerlingen tot leren in hun tweede taal kunt brengen. De beste vaklessen vind ik die waarin je ziet en hoort dat kinderen betrokken zijn bij het onderwerp, in eigen woorden inbreng leveren, waarin je ze hoort denken al komt het er stamelend uit. Die lessen stralen tegelijk betrokkenheid van de docent uit, die structureert, vragen stelt, organiseert, weet te reageren op onverwachte inbreng en vooral ook hoge verwachtingen aan de kinderen blijft stellen. Ik noem dergelijke interactie *kleurrijke gesprekken*, kleurrijk qua taalgebruik en inhoud. Taaldidactiek is niet het enige wat hierbij komt kijken, maar kan hier wel een belangrijke bijdrage leveren. Het is daarom belangrijk te begrijpen wat docenten stimuleert of juist remt in het verweven van taaldidactiek in hun vaklessen. In mijn verhaal zal ik onderbouwen waarom die kwaliteit van interactie en actief taalgebruik van leerlingen zo belangrijk zijn, ook vanuit ons wetenschappelijk inzicht in taal en leren. Ik geef weer hoe de praktijk er nu globaal voor staat en waar de kloof tussen ideaal en werkelijkheid mijns inziens uit voortkomt. En ik zal laten zien hoe we met docenten en studenten vanuit de opleiding die praktijk verder willen verbeteren vanuit de Hogeschool van Utrecht.

## Kleurrijke gesprekken, waarom?

### *Een onderbouwing vanuit de taal(onderwijs-)kunde*

Tien jaar geleden begon de rol van taal in vaklessen aandacht te krijgen. Gericht aandacht besteden aan woordenschat en lezen kwamen het eerst in beeld, zoals bij deze biologiedocent uit een Amsterdamse mavo/havo-brugklas :

Docent (leest uit schoolboek): *'De plaats waar een pees aan een bot vast zit heet aanhechtingsplaats.'* Aanhechtingsplaats. Wat is dat in godesvredesnaam, wat is aanhechtingsplaats? Mark?

Mark: Een plaats waar iets aan hecht. (Gelach in de klas)

Docent: Ja, dat vind ik een goed

antwoord. Wat is aanhechten?  
Wat is een ander woord voor aanhechten?

Mark: Verbinden

Docent: Verbinden of

Andere leerling: vastmaken

Andere leerling: vastzitten

Docent: vastzitten, vastmaken, aanhechten, je hecht ergens aan

Ander leerling: aan elkaar

Docent: het zit vast, aan elkaar  
Duidelijk.

We zien hier een biologielees met een docent die zich sterk bewust is van de complexiteit van de teksten uit het schoolboek. Je kunt kinderen niet meer vragen "Lees de tekst en maak de vragen" en er zijn onnoemelijk veel lastige begrippen om uit te leggen. Eind jaren tachtig werden daarom veel teksten versimpeld, herschreven en ingekort. Deze biologiedocent kiest ervoor de tekst wel te handhaven en deze samen met de kinderen te lezen op een manier die hem bijna tot docent Nederlands maakt. Dat zien we aan de manier waarop hij samenstellingen ontleedt zoals 'samentrekbaar' en 'aanhechtingspunt'. Hij vraagt de klas te kijken naar zinsbouw, "wat staat hier eigenlijk". Menig schoolleider zou blij zijn als alle docenten dit taalbewustzijn hadden en zoveel aandacht aan hun vaktaal zouden geven. Dit voorbeeld geeft aan hoe in de beginjaren van wat we 'taalbeleid' noemen is gewerkt aan de problematiek van onderinstromende allochtone leerlingen, die ondanks een redelijke basis in het Nederlands struikelden over taalgebruik in de schoolvakken. Dat fenomeen is onmiskenbaar vanaf de bovenbouw basisschool en blijft bestaan tot en met de allochtone studenten in ROC's en hoger onderwijs. Elmelik uit het eerste voorbeeld vond bijvoorbeeld in haar opleiding aan onze faculteit het Nederlands nog steeds een struikelblok en kreeg daar extra les in. Deze problematiek speelt wereldwijd en internationaal is er dan ook veel uit te wisselen binnen onder andere sociolinguïstisch onderzoek. Zo is duidelijk geworden wat nu specifieke kenmerken zijn van schools taalgebruik, zowel in teksten als in de manier van praten tussen docent en leerlingen. Schooltaal verschilt van dagelijks taalgebruik op allerlei aspecten, qua functie, conventies,

zinsbouw, woordkeuze. Afhankelijk van het thuismilieu van kinderen bestaat er een behoorlijke kloof tussen taalvaardigheid van kinderen en de eisen aan taalvaardigheid in school. Voor wie thuis een andere taal dan Nederlands spreekt kan die afstand nog groter zijn dan voor moedertaalsprekers, maar het is vermoedelijk belangrijker *hoe* er thuis gepraat wordt dan *welke taal* kinderen en ouders onderling praten. Leer je thuis ook redeneren, onderhandelen, nuanceren, dan kun je dergelijke vaardigheden overbrengen in een andere taal. Studies naar de taalvaardigheid van leerlingen in basis- en voortgezet onderwijs hebben laten zien hoe groot die kloof soms is, bijvoorbeeld qua leesvaardigheid en woordenschat. Dat verschil tussen school- en thuistaal moet overbrugd worden. Met deze inzichten werd in Nederland een directe vertaling gemaakt van de 'eisen' aan taalvaardigheid op school in een leerplan voor het taalonderwijs. Wat je mist, moet je gericht aangeleerd krijgen, was de redenering. Veel leesstrategietraining en schoolse woordenschatprogramma's waren het antwoord. Daarmee zouden de leerlingen die lastige biogieteksten te lijf kunnen en niet meer struikelen over 'aanhechtspunten' van pezen en spieren. Het overbruggen van de kloof tussen de taal van de leerling en de eisen van de school werd dus vooral als opgave voor de leerling gezien. Er was één bruggenhoofd, gebouwd op expliciet taalonderwijs.

#### ***Een tweede bruggenhoofd: taal en leren in interactie***

Maar we kunnen ook vanaf de overkant een bruggenhoofd bouwen, namelijk door te kijken naar verschillende schoolvakken en de manier waarop docenten met schooltaal en vaktaal omgaan. De fundamenteën voor dat bruggenhoofd kunnen we halen uit tweede-taalverwervingstheorie en inzichten die andere disciplines hebben geleverd in de verbondenheid van taal en leren. De centrale discussie binnen tweede- en vreemde-talendidactiek betreft de vraag hoe je nu het beste een taal kunt onderwijzen, vanuit aandacht voor vorm, functie of betekenissen van een taal. Er is sinds velen van ons hun eerste lessen Frans of Engels kregen veel veranderd in die didactiek. Vroeger was het uitgangspunt dat de vorm van taal centraal moest staan, met nadruk op

grammatica, verbuigingen etcetera. Maar er zijn nu ook andere invalshoeken waarbij de functies en betekenissen het uitgangspunt vormen. Je zou het onderwijs ook helemaal rond functionele taken ('een presentatie houden', 'folderteksten schrijven' 'een jaarverslag toelichten' ....) kunnen organiseren. De wenselijke verhouding tussen die drie is onderwerp van fundamenteel onderzoek. De aandacht voor betekenis als motor voor taalverwerving is momenteel in Nederland nog weinig vertaald in leergangen. Deze benadering is voor de multiculturele school wel heel belangrijk. Juist in al die verschillende vakgebieden staat betekenis immers centraal: de aandelenmarkt bij economie, de werking van motoren en computers bij techniek, de samenstelling van eiwitten bij scheikunde. Wanneer je tegelijk schools taalgebruik kunt ontwikkelen, terwijl de betekenis van die nieuwe taal centraal staat, geeft dat veel extra leertijd. Je kunt daar impliciet taalonderwijs organiseren en leerlingen laten overleggen over het aandelenpakket van hun fictieve bedrijfje, aansluitend bij de expliciete taalles waarin ze les hebben gekregen in het maken van notulen van dergelijk overleg. Dit is overigens geen fictief voorbeeld, maar een gerealiseerd samenwerkingproject van docenten boekhouden, economie en Nederlands uit Almere. Zo'n integratie van taal en vaklessen noem ik *taalgericht vakonderwijs*, waarbij tegelijkertijd aan vak- en taaldoelen gewerkt wordt.

Maar wat maakt een gewone vakles nu impliciet ook tot taalles? Drie centrale begrippen uit taalverwervingsonderzoek zijn daarvoor cruciaal. Om nieuwe taal te leren moet je nieuwe elementen aangeboden krijgen, je moet ze horen of lezen en wel in zo'n context dat je snapt wat ze betekenen en hoe je ze gebruikt. We praten dan van een *begrijpelijk en rijk taalaanbod*. Om je die taal eigen te maken is essentieel dat je die zelf gebruikt in je communicatie met andere sprekers. *Productief taalgebruik*, oftewel zelf schrijven en praten, is daarom een tweede kernbegrip. Uit de reactie van anderen, hun *feedback*, kun je afleiden of je boodschap is overgekomen. Samen praten over nieuwe begrippen om zo de betekenis af te bakenen, wordt ook wel betekenisonderhandeling genoemd, waarbij je de drie centrale

elementen van taalverwerving in een gesprek terug ziet komen.

Nu wordt ook duidelijk dat alleen het begrijpelijk maken van die lastige biologietekst niet voldoende is. De leerlingen hoorden we niet of nauwelijks zelf praten, dus er was in dit fragment heel beperkte taalproductie en feedback op formuleringen. Hoe zouden de leerlingen die werking van spieren uitleggen in eigen woorden? Welke vragen hebben ze er eigenlijk bij? Met meer inbreng van hun kant zou die les meer kleur krijgen en nog leerzamer worden.

### **Fundamenten versterkt vanuit andere disciplines**

Ook vanuit andere disciplines wordt de waarde van interactie in vaklessen onderstreept. In sommige vakken is praten over de stof opgenomen in de vernieuwde vakdidactiek. Dat is met name bij wiskunde het geval. Het zelf verwoorden van problemen en oplossingsmogelijkheden is daar een wezenlijk aspect van de lesaanpak. Het volgende fragment betreft een wiskundeles. We zien een docente die leerlingen wil laten nadenken over grafieken en waar grafieken voor staan. Zij legt dat niet zelf uit of laat de uitleg uit het boek lezen, maar ze vraagt de kinderen zelf te beargumenteren waarom een grafiek wel of niet bij een van de aangeboden labels past.

Docent: Jullie gaan bedenken welk kaartje bij welke grafiek hoort. Drie dingen: het humeur van een voetbalcoach, de hoogte van een boom en het aantal bezitters van een gsm. Wie heeft een idee bij dit kaartje, de voetbalcoach?

Sinam: Ik denk dat die de middelste is want die gaat naar boven en naar beneden en dat doet die ook

Abdul: Hij schreeuwt, hij is beetje boos

Sinam: gaat ie schreeuwen, doet ie het weer goed, blijft ie weer stil, gaat ie weer naar boven doet ie ook gaat ie weer schreeuwen

Docent: Kan iedereen het daar een beetje mee eens zijn? Hangen we 'm voorlopig hier. En die bezitters van een gsm?

Saleh: De laatste. Er worden meer gsm's gemaakt en de mensen kopen hem

(...)

Je ziet kinderen hier via enkele open denkvragen actief betrokken raken bij de les. Nog actiever worden ze wanneer ze grafieken kunnen maken over de verkoop van cd's van Jennifer Lopez. Een stap verder en ze gebruiken grafieken om eigen gegevens te verwerken die ze zelf hebben verzameld onder vrienden, burens en bekenden over de wensen ten aanzien van de inrichting van de wijk. Eigen kleur geven aan de leerstof is niet een geval van 'opleuken', maar verdiept het leren.

Deze benadering in het nieuwe reken-/wiskundeonderwijs is niet ingegeven door tweedetaalverwervingstheorieën, maar sluit daar wel goed bij aan. De ideeën van met name wiskundendidacticus Freudenthal zijn verwant aan het socioconstructivisme, dat ik ook als fundament zie voor dat tweede bruggenhoofd. Psychologen stimuleerden deze invloedrijke benadering, aanvankelijk bij het karakteriseren van wat kennis eigenlijk is, en vervolgens ook bij onderzoek naar leerprocessen en de vormgeving daarvan in het onderwijs. In die opvatting is kennis niet een losstaand gegeven dat je als docent overdraagt van jouw hoofd in dat van een leerling, maar ontstaat kennis juist in interactie, al pratend construeer je samen nieuwe inzichten en begrippen die vast verankerd raken in het aanwezige begrippennetwerk. Ook hier is een cruciaal begrip daarom *betekenisonderhandeling*. Begripsontwikkeling en leren in interactie zijn voor iedereen die leert, verweven en elke leerling heeft te winnen bij gerichte interactie in de vakles, tweede-taalleerder of niet.

Ik zal nog een voorbeeld geven, nu op schrift. In een basisonderwijsproject rondom de werking van zeep, deden de kinderen van groep 6 proefjes en vertelden daarna wat ze zagen. Ze vertelden:

*"Als je met kleren of een doekje over een plasje gaat dan trekt het doekje alles en dan zit er geen water meer"*

en *"Met een papiertje en daarna in het water en doe je het erop dan trekt het in"*

Deze eigen formuleringen zeggen wat over het leren van die kinderen. De leraar kan de kinderen een stapje verder helpen door te vragen 'hoe zouden we dat kunnen noemen?' en dan het begrip *absorberen* introduceren. Je kunt

hen opnieuw laten kijken, en laten beschrijven wat ze zien en stimuleren dat ze het nieuwe begrip zelf gebruiken. Een wezenlijk andere manier van leren dan uit een boek, gericht op omschrijvingen die anderen hebben gegeven en die je op een proefwerk kunt reproduceren: *Absorberen is opnemen, inzuigen*. Om zo in gesprek te komen moeten leerlingen eigen woorden durven gebruiken en fouten durven maken en dat is niet altijd het geval. Er is een gezamenlijke oriëntatie vereist: we zijn hier aan het leren over de werking van zeep. En om daartoe te komen is onderling respect van docenten voor leerlingen essentieel, een pedagogisch klimaat waarin iedereen zich geaccepteerd voelt, uitdagingen aan wil gaan en ziet dat je allemaal wat te leren hebt. Zo is de pedagogische context voorwaardelijk voor het voeren van dit soort gesprekken.

**Kleurrijke gesprekken tussen perspectief en werkelijkheid**

Sinds een jaar of vijf staat het stimuleren van interactie en taalproductie in tweede-taalverwerving meer in de belangstelling en zijn diverse instellingen in zowel basis- als voortgezet onderwijs en de BVE-sector actief in het verspreiden van deze inzichten. Zelfs in het hoger onderwijs komen vormen van taalgericht vakonderwijs in beeld. Maar deze didactiek bereikt de lespraktijk niet vanzelf. Ik zal mijn beeld schetsen van de didactische praktijk op dit moment.

**Interactiepatronen in multiculturele klassen**

Uit verschillende bronnen krijgen we een indruk van de kwaliteit van klasseninteractie. Er

is een beperkt aantal studies verricht waarin daadwerkelijk in de klas gekeken is. Er zijn inspectierapporten en indirectere gegevens op basis van vragenlijsten die door docenten, schoolleiders en soms ook leerlingen zijn ingevuld en waarin naar didactische kenmerken van lessen is gevraagd. Uit combinatie van beide typen bronnen is een beeld te schetsen van de kwaliteit en kwantiteit van interactie in multiculturele klassen in met name basis- en voortgezet onderwijs. Ik zal dat op hoofdlijnen doen.

- Docenten in multiculturele klassen met weinig autochtone Nederlandse kinderen, tenderen naar een frontale lesaanpak. De werkvormen en veelzijdigheid van lessen zijn beperkt en dat beeld komt naar voren vanaf de bovenbouw basisonderwijs. Er wordt gesproken over didactische verschraling en eentonigheid. Er is weinig sprake van differentiatie binnen de klas. Vooral op 'zwarte'scholen.
- Leerlingen worden relatief weinig geactiveerd tot verbale participatie in klassikale settings en nemen zelf ook niet veel initiatief om vragen te stellen. De interactie loopt steeds via de docent, leerlingen praten weinig en kort. Inbreng geven vanuit eigen achtergronden en buitenschoolse ervaringen wordt niet aangemoedigd vanuit leermiddelen; over interculturalisering is eigenlijk weinig discussie.

Die beperkte actieve betrokkenheid in **klassikale** settings zou je nog kunnen verklaren vanuit groepsgrootte, maar hoe zit het in andere organisatievormen?

**Perspectief en werkelijkheid van kleurrijke gesprekken**

- |   |   |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"><li>• Gevarieerde interactievormen, ook tussen leerlingen</li><li>• Veel mondelinge inbreng van leerlingen klassikaal</li><li>• Gelijkaardige inbreng, eigen kleur geven aan groepswerk</li><li>• Individuele gesprekken: moment voor 'maatwerk'</li><li>• Actief schriftelijk formuleren</li><li>• Feedback op inhoud en vorm van formuleringen</li><li>• Hoge verwachtingen</li></ul> | <ul style="list-style-type: none"><li>• Frontaal, klassikaal, weinig variatie, verschraling</li><li>• Weinig leerlinginbreng</li><li>• Zeer ongelijke status en inbreng in groepswerk</li><li>• Individuele gesprekken niet benut voor leerzame gesprekken</li><li>• Zeer weinig schrijfoopdrachten</li><li>• Cijfers zijn feedback</li><li>• Leerlingen passen zich aan lage verwachtingen aan</li></ul> |
|---|---|

- Als er in *groepjes* wordt gewerkt, komt interactie niet automatisch tot stand. De taken lokken die niet altijd uit en bij elkaar aan een tafel gaan zitten is niet genoeg. Ook wordt in groepsopdrachten taalvaardigheid niet gericht opgebouwd zodat kinderen leren meepraten, maar wordt vaak verondersteld dat ze dat al kunnen. Dit maakt dat taalvaardiger kinderen meer aan het woord komen en dat van oorsprong Nederlandse kinderen domineren. Onderzoek naar samenwerkend leren maakt steeds opnieuw duidelijk hoe statusverschillen tussen leerlingen doorspelen in de interactie.
- Het weinige onderzoek naar *individuele leerkracht-leerlinggesprekken* laat zien dat dit heel gerichte leermomenten kán opleveren, maar dat de docent het woord ook dan vaak overneemt en nogmaals in monoloog uitleg geeft. Dat moment wordt niet gebruikt om kinderen zelf te laten formuleren, om vervolgens uitleg aan te laten sluiten op het stadium waartoe de leerling gevorderd blijkt.
- Hetzelfde geldt voor *schriftelijke taalproductie* waar geen sprake van directe interactie is: die wordt weinig gevraagd. In multiculturele klassen is het schrijven een van de taaleisen die als eerste wordt weggestreept, terwijl het zo'n leerzame activiteit is. Schrijven, herschrijven en herformuleren en dan nog eens herschrijven. In een onderzoek naar effectieve wiskundedocenten in multiculturele groepen bleek juist de aandacht voor schrijfvaardigheid binnen de vakcontext een kenmerk waarop effectieve docenten zich van ineffectieve onderscheiden.
- *Leerlingen passen zich aan* aan gevraagde prestaties, zowel naar boven als beneden. Hoge verwachtingen en eisen aan taalgebruik, dagen kinderen uit. Maar waar eisen verlaagd worden, gebeurt het omgekeerde. Dat maakt het voor docenten nog lastiger in te schatten wat een kind kan: soms stellen leerlingen bijvoorbeeld geen vragen omdat ze weten dat echt begrip niet nodig is om het proefwerk te kunnen maken.

#### **Didactiek op de tweekant?**

Concluderend kunnen we stellen dat kleurrijke gesprekken weliswaar een lonkend perspectief vormen om kwaliteit in multiculturele klassen te leveren, maar dat de praktijk zich een andere

kant op lijkt te ontwikkelen, waarbij interactie juist beperkter wordt. Er ligt dan wel een sterke nadruk op begrijpelijk taalaanbod uit teksten en docentuitleg, maar de noodzakelijke taalproductie en feedback die je in interactie kunt realiseren, ontbreken.

Moeten we kiezen tussen twee richtingen? Je kunt redeneren dat interactief werken kennelijk slecht past bij deze doelgroep. De werkwijze zou bijvoorbeeld niet aansluiten bij de opvoedingstijl thuis waarin minder initiatief wordt gevraagd (de zogenoemde *discontinuïteits-hypothese*). Wie de vakpers volgt is de suggestie misschien al tegengekomen dat je als docent maar beter kunt kiezen voor leerstofgericht, klassikaal, frontaal onderwijs met niet teveel aandacht voor persoonlijke ontwikkeling van leerlingen en met veel expliciet taalonderwijs en woordenschatlessen. Er zit een veronderstelling achter dat er een tegenstelling bestaat tussen gestructureerd, leerstofgericht werken en interactief werken. Naar mijn mening is onze kennisbasis momenteel veel te zwak om een dergelijke keuze te forceren. Het is ook zeer de vraag of verschillen in thuismilieu en opvattingen over leren het gedrag van kinderen op school in die mate beïnvloeden dat de school zich qua werkwijze daar aan zou moeten conformeren. Er is onvoldoende gezocht naar mogelijkheden om het leren in interactie in deze multiculturele setting te realiseren, in combinatie met duidelijke structurering en heldere doelstellingen. We weten te weinig waar belemmeringen liggen voor docenten om zo te werken en hebben weinig zicht op de samenhang van verschillende benaderingswijzen met leerlingresultaten. De perspectieven die kleurrijke gesprekken en ook kleurrijke geschriften/schrijfproducten binnen vaklessen bieden, zijn mijns inziens veelbelovend genoeg en ook met onderzoek onderbouwd om gericht een weg in die richting te zoeken en er zouden wel eens veel meer wegen en routes kunnen bestaan voor verschillende leerlingen, klassamenstellingen en docenten die naar schoolsucces leiden.

#### **Op zoek naar taalgericht vakonderwijs**

Hoe kunnen leerkrachten die kleurrijke gesprekken nu leren uitlokken en zo vormgeven dat ze bijdragen aan het leren van leerlingen? Ik

wil drie factoren belichten die naar mijn verwachting invloed hebben op de totstandkoming van leerzame interactie. Ik zal dan beschrijven hoe we deze materie willen uitdiepen vanuit lectoraat en kenniskring om zo tot gerichte opleiding en professionalisering op dit gebied te komen.

#### **Factoren om onder de loop te nemen**

De drie factoren die ik kort zal bespreken zijn taakconstructie, leerkrachtverwachtingen en observatievaardigheid.

De kwaliteit van de interactie hangt samen met de **taakconstructie**, met de opbouw van opdrachten waarmee leerlingen aan het leren worden gezet. We zagen dat al bij de grafiekenles, waarbij doorgedacht is over de te leveren inbreng, je ziet het bij samenwerkend leeropdrachten waarbij voorkomen wordt dat één leerling niet meedoet omdat onderlinge afhankelijkheid wordt ingebouwd. Werkvormen uit het vreemde-talenonderwijs zijn te gebruiken om kinderen op een simpele manier aan de praat te krijgen over de leerstof. Je kunt met kaartspelen leerlingen bij geschiedenis laten nadenken over begrippen uit de staatsinrichting, zonder dat daar een leerkracht voor aan de tafel moet komen staan.

Bij die taakconstructie in de voorbereiding van lessen kun je bedenken hoe je leerlingen echt tot praten verleidt, zowel in klassikale gesprekken, groeps gesprekken als in individuele contacten. Een repertoire aan taaldidactische werkvormen kan daarbij van pas komen. Docenten kunnen samen lesmaterialen analyseren op die taalproductiekansen, op taaldoelen en materialen bewerken voor hun eigen, interactieve lessen. In het spel-voorbeeld is de leerstof al sterk vastgelegd, maar om eigen inhoudelijke inbreng te vergroten is het een aparte uitdaging verschillende perspectieven op leerstof te geven, waardoor leerlingen merken 'dit gaat ook over mij'. Bij sommige thema's liggen die perspectieven voor de hand ('kruistochten' bij geschiedenis), bij andere zul je vanuit de belevingswereld van kinderen moeten leren denken. Taken moeten dus ook niet te dichtgetimmerd worden. Je eigen perspectief en ervaringen kunnen inbrengen vergroot de betrokkenheid van leerlingen, veelal tot verrassing van de docent. Ook hier is het

pedagogisch klimaat in de klas voorwaardelijk. De kwaliteit van interactie hangt ook samen met **leerkrachtverwachtingen**. Vaak hoor ik docenten zeggen 'ze kunnen niet in groepjes werken, ze zijn veel te onzelfstandig'. Maar wanneer je het met een goed voorbereide taak toch eens probeert, blijkt dat reuze mee te vallen. Wie denkt dat een leerling die moeizaam praat, niet veel kan, vraagt minder van die leerling. Daardoor krijgt deze minder kans op leren in interactie en maakt de voorspelling zichzelf waar. Als je ziet dat taalvaardigheid zich blijft ontwikkelen en dat stamelen nuttig is, kun je dat idee doorbreken. Hoge verwachtingen uitstralen naar leerlingen werkt ook door in hun welbevinden en de motivatie, waardoor ze ook weer actiever mee willen doen. Dit Pygmalion effect is recentelijk weer in het nieuws gekomen nu docenten in de Prima-cohort-onderzoeken aangaven dat ze de omvang van behandelde leerstof aanpassen aan hun leerlingen. Wat er aangeboden wordt, is echter slechts een deel van het proces, want er wordt vervolgens ook onderscheid gemaakt in *hoe* er met die leerstof wordt omgegaan in de klas. Daarop krijgen we via uitspraken van docenten zelf mijns inziens onvoldoende zicht. Reeds verricht onderzoek in de klas heeft laten zien dat docenten leerlingen van wie ze meer verwachten zó betrekken bij de les dat die verwachtingen uitkomen en omgekeerd. Mijn vergelijking van vijf docenten in eenzelfde mavo-3 klas wijst in de richting van een samenhang tussen interactiepatronen en leerkrachtverwachtingen. In dezelfde groep leerlingen werden door vijf vakdocenten zeer verschillende eisen gesteld aan diepgang van hun leren en aan hun actieve betrokkenheid en meepraten in de les. De leerlingen pasten zich moeiteloos aan de gestelde eisen aan. In interviews brachten de docenten naar voren hoe ze deze zelfde klas aansloegen qua capaciteiten. Dit proces zou zó werken:

- a) Leerlingen voelen of ze gerespecteerd en gezien worden. Dit is deels een kwestie van non-verbale communicatie (lachen, oog-contact) en de keuze van voorbeelden waaruit leerlingen afleiden of het onderwijs ook over hen gaat. Dat beïnvloedt hun bereidheid om actief mee te doen. Ook merken kinderen of hun ideeën en veronderstellingen in de klasseninteractie

worden opgepikt en of ze er in die zin toe doen.

- b) Docenten geven verschillende vormen van feedback: bij sommigen doen ze dat vaak, gericht, uitgebreid en gedetailleerd en zeggen dus niet alleen "prima", bij anderen minder. Sommigen worden aangezet tot herformuleren van hun antwoord. Anderen, zogedacht zwakkeren niet.
- c) Docenten maken verschil in het geven van stimulans tot leren, door de keuze van interessante taken en uitdagingen en stellen sommige leerlingen simpeler vragen van een lager cognitief niveau, waarmee de boodschap wordt gegeven dat zij dus niet meer hoeven te proberen om lastiger vragen te beantwoorden.
- d) Sommige leerlingen mogen meer meepraten dan andere, houden het woord. Dat zit 'm deels ook in wachttijd van een docent voor de beurt wordt doorgegeven.
- e) Wetend hoe docenten vanuit hun verwachtingen verschillen in de klas kunnen bestendigen en zelfs vergroten, is de vraag of we deze verwachting van leraar-studenten kunnen doorbreken. Is het mogelijk om je bewust te worden van de valkuilen en gericht te leren kijken wat elk kind in zijn of haar mars heeft?

Dit punt raakt aan het derde aspect dat ik wil bekijken, **observatievaardigheden** van docenten. Hoe schatten ze in wat een kind kan en bepalen ze waar de volgende stap ligt. In een scheikundeles uit de bovenbouw vwo liet docent Johan leerlingen gezamenlijk opdrachten bespreken. Uit elk groepje komt nu een leerling de resultaten presenteren. De docent laat hen bewust samen bespreken wat de oplossing is voor de structuurformules, dus lokt taalproductie uit. Maar wat maken ze ervan en hoe reageer je vervolgens? Hij geeft daar zelf commentaar op.

*"Ik laat heel bewust leerlingen zelf praten over de scheikundestof, dat levert veel meer op dan wanneer ik het ze vertel. Het loopt dan wel erg uiteen hoe leerlingen hun gedachten onder woorden kunnen brengen. Soms tekent een leerling die formule op het bord en is de uitleg erg summier en in vrij gebrekkig Nederlands. Wat je daar aan kan doen weet ik niet. Corrigeren heeft denk ik weinig zin, ik zorg er dan maar voor dat hij weer snel aan de beurt komt, verder zou ik het niet weten."*

Johan benoemt hiermee een belangrijk punt, namelijk het belang van observatievaardigheden en feedbackstrategieën. Daarbij is het essentieel dat je een goed overzicht hebt over wat taken eigenlijk van kinderen vragen, ook in talig opzicht. Dat is voorwaardelijk om al luisterend te kunnen volgen waar ze zich bevinden en dan gerichte feedback te kunnen geven. Daarvoor heb je in een multiculturele klas een scherper blik en een scherper oor nodig. En zo zijn we weer aangeland bij de vaardigheden die nodig zijn om taken te construeren die toegankelijk voor verschillende leerlingen zijn en voor elk aan leren kunnen bijdragen.

### Opzet van ons onderzoek

Aan de Hogeschool van Utrecht gaat de komende jaren een onderzoeksgroep proberen meer greep te krijgen op deze materie: op de relatie tussen interactiegedrag in de klas en het denken van docenten over die interactie. We willen ook achterhalen waar de belemmeringen in het creëren van dergelijke leerzame gesprekken vandaan komen. En we willen de *ontwikkeling volgen* in het (denken over) lesgeven van docenten en studenten binnen interventiestudies. Daar krijgen docenten(in opleiding) dus feedback van ons of andere opleiders op hun gedrag en bespreken we expliciet hoe de kwaliteit van gesprekken verhoogd kan worden. Heel dicht tegen onze werkwijze ligt de mogelijkheid aan om docenten zelf actief te laten meezoeken naar effecten van hun didactische keuzes. Dergelijk onderzoek met de docent als mede-onderzoeker in de eigen klas komt in Nederland meer in de belangstelling en in de loop van ons project zullen we daar ook stimulansen aan kunnen geven.

Leraren, schoolleiders, studenten, het onderzoek van dit lectoraat moet u wat gaan opleveren. Ik heb de laatste jaren met velen van u samen kunnen werken en veel geleerd van al die uren in de les en onze gesprekken. Ik hoop op uw stem, actieve inbreng, suggesties en roep graag mensen op die willen meedoen in het uitvoeren van onderzoek op hun eigen school. Onderzoek kan veel directer aansluiten op vragen van scholen zelf en ik wil graag met schoolbesturen en schoolleiders de mogelijkheden daarvoor zoeken.  
maaike.hajer@feo.hvu.nl

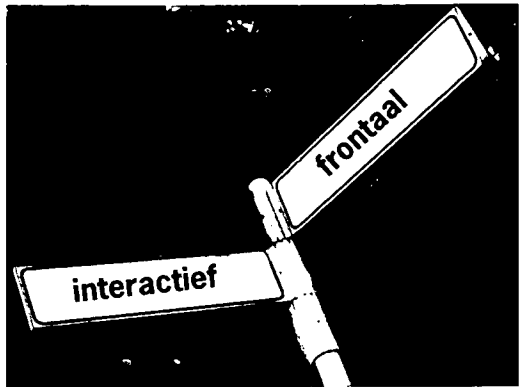


### Waar liggen de routes?

Het perspectief dat ik geschetst heb van 'taalgericht vakonderwijs' spreekt docenten momenteel sterk aan. Ik vind het belangrijk dat deze didactische vernieuwingen niet in de sfeer van snel uit te voeren tips en leuke werkvormen worden gebracht, maar dat ook de achterliggende fundamentele inzichten in taal en leren worden besproken. We verzamelen met dit onderzoek veel materiaal voor opleiding en professionalisering: videomateriaal, uitspraken van docenten, portretten van docenten en leerlingen die studenten een realistisch beeld geven van wat er in verschillende onderwijscontexten zich kan voordoen in lessen. Die beelden laten nu al zien dat taalgericht vakonderwijs mogelijk is in vele contexten. Ook ten aanzien van docenten en studenten zelf kunnen we dus hoge verwachtingen overeind houden. De opleiding kan leren van de overwegingen die docenten tot interactief, taalgericht vakonderwijs brengen. We zouden langzamerhand de bordjes op die wegwijzer willen beschrijven, met daarbij ook aanwijzingen voor wie welke route interessant is. Zoals je wel in de bergen op bordjes ziet staan "Nur für Geübten", dat zijn moeilijker routes met soms stukjes waar je moet kletteren en touwen nodig hebt, maar ze leiden je naar de mooiste uitzichten en hoogste toppen.

### Literatuur

- Aalsvoort, M. van der & B. van der Leeuw, *Taal, school en kennis. De rol van taal in onderwijsleersituaties*. Enschede, SLO, VALO-M, Nederlandse Taalunie, 1992.
- Eerde, D. van, M. Hajer, T. Koole, J. Prenger, Betekenisconstructie in de wiskundeles. De samenhang tussen interactief wiskunde- en taalonderwijs. In: *Pedagogiek* 22,2 (2002), blz. 134-147.
- Elbers, E., M. Hajer, M. Jonker, T. Koole, J. Prenger, Leerzame tweegesprekken: individuele begeleiding in multiculturele klassen. In: *Pedagogiek* 22,2 (2002), blz. 159-171.
- Hajer, M., *Leren in een tweede taal. Interactie in vakonderwijs aan een meertalige mavo-klas*.



- Groningen, Wolters-Noordhoff, 1996.
- Hajer, M. en T. Meestringa, *Schooltaal als struikelblok. Didactische wenken voor alle docenten*. Bussum, Coutinho, 1995.
- Hajer, M., T. Meestringa, M. Miedema, Taalgericht vakonderwijs, een nieuwe impuls voor taalbeleid. In: *Levende Talen Tijdschrift*, 1, 1, (2000), blz. 34-43.
- Hanson, M., *Klassengesprekken. Een interactieve benadering van onderwijs in multiculturele klassen*. Utrecht, De Graaff, 2002.
- Lemmens, G., Experimenteren met taalgerichte vaklessen. In: *Moer*, themanummer Taalgericht Vakonderwijs, 2000 nr. 4, blz. 146-157.
- Verhallen, M. (red.), W. van Beek, M. Blankman, B. de Haan, *Taal: een zaak van alle vakken. Geïntegreerd taal- en zaakvakonderwijs op de basisschool*. Bussum, Coutinho, 2003.

Een uitgebreide versie van deze tekst, inclusief literatuurverwijzingen is aan te vragen bij het Lectoraat Lesgeven in de Multiculturele School, Postbus 14007, 3508 SB Utrecht of [lectoraatmcs@feo.hvu.nl](mailto:lectoraatmcs@feo.hvu.nl). Informatie over de kenniskring en deelonderzoeken is te vinden op de website [www.hvu.nl](http://www.hvu.nl).