

Omgaan met meertaligheid op de basisschool

Drie typen reacties op meertaligheid in de klas van meneer Ed

Op een doorsnee basisschool in Nederland wordt geobserveerd hoe de leerkracht omgaat met meertaligheid bij zijn leerlingen. Wat is de praktische professionele kennis van meneer Ed over meertaligheid? Er worden drie typen reacties geconstateerd. De reacties, accuraat en inaccuraat, vertonen een ontlukend bewustzijn van meertaligheid bij de leerkracht, zelf grootgebracht in een monolinguale habitus. Dit is wellicht een indicatie van het feit dat de vanzelfsprekendheid van eentaligheid in het onderwijs langzaam begint af te nemen. Een case studie.

Van een eensluidend antwoord op de veelbesproken vraag hoe het onderwijs op meertalige leerlingen afgestemd moet worden, is nog geenszins sprake. Van alle opvattingen die daarover bestaan, zijn het uiteindelijk die van leerkrachten die de meeste invloed hebben op de feitelijke onderwijspraktijk. Die opvattingen vormen echter slechts een onderdeel van de kennis die een leerkracht in de loop van zijn (school)loopbaan heeft opgebouwd. Als hij of zij voor de klas staat, blijken soms ook overtuigingen of gewoontes de doorslag te geven waarvan de leerkracht zich helemaal niet bewust was. Sommige van die overtuigingen zijn zo vanzelfsprekend voor de beroepsgroep dat ze ook in de lerarenkamer nooit zijn besproken; ze zijn terug te voeren op vergelijkbare onderwijservaringen of zijn inherent aan het Nederlandse onderwijssysteem. Anderson-Levitt (1987) spreekt in dat verband over de praktische professionele kennis van leerkrachten.

In deze bijdrage wordt de praktische professionele kennis over meertaligheid van meneer

Ed verkend.¹⁾ Meneer geeft les aan groep vier van een multiculturele basisschool in een middelgrote stad in Nederland. Zijn leerlingen zijn ongeveer zeven jaar oud. Dertien van hen spreekt met de ouders een andere taal dan Nederlands, meestal Turks, Berber en/of Arabisch. De overige zestien leerlingen spreken uitsluitend Nederlands thuis. In de analyses van de onderwijspraktijk van meneer Ed werd een onderscheid gemaakt tussen wat hij voor en na de les zegt over meertaligheid, en wat hij er tijdens de les mee doet. Op basis van dit verschil werden drie typen didactische reacties op meertaligheid onderscheiden. In de volgende paragrafen wordt elk van deze reacties geïllustreerd met een lesfragment. Daarna zullen we het ontstaan van die reacties proberen te duiden.

“Daar wordt hard aan gewerkt”

Het eerste type reacties komt tot uitdrukking in een woordenschatles. Meneer Ed heeft geconstateerd dat de woordenschat van allochtone leerlingen “te klein” is. Vandaar dat daaraan “hard gewerkt” wordt. Regelmatig wordt in incidentele woordleersituaties op initiatief van Ed of een leerling spontaan over de betekenis van een woord gesproken. Daarnaast wordt op verschillende manieren systematisch aandacht geschonken aan woordkennis. Sinds dit schooljaar wordt in groep 4 gebruik gemaakt van de nieuwe taalmethode *Zin in taal* (Kouwenberg e.a. 1997), waarin een aparte leerlijn aan woordenschat gewijd is. Woordbetekenissen worden in die lessen aangeboden in een visuele en verhalende, betekenisvolle context. Ed maakt naast dit lesmateriaal gebruik van een zelfgemaakte woorddefinitielijst (zie figuur 1). De lijst bevat omschrijvingen van woorden die door Ed zijn geselecteerd uit *Zin in taal*. Hij heeft die woorden “zo gedefinieerd dat het voor kinderen begrijpelijk is”. In sommige gevallen heeft hij zich door een woordenboek laten inspireren.

Figuur 1: De woorddefinitielijst van meneer Ed

Woordenschat

Les 1

de wekker	een klok die je wakker maakt
de wastafel	een bak met kranen om je te wassen
de handdoek	een stuk doek om je af te drogen
snurken	geluid maken terwijl je slaapt
het behang	mooi papier voor op de muur

Les 2/3

de zolder	de bovenste kamer in een huis
de schoorsteen	een pijp waardoor de rook weggaat
de vensterbank	een plank voor het raam
de schutting	een muur tussen twee tuinen (van hout of steen)
de kelder	de kamer onder het huis
grommen	een zwaar geluid maken
klauteren	klimmen
gluren	stiekem kijken
likken	met je tong ergens over heen gaan
wenken	een teken geven met je hand
slepen	over de grond laten glijden

Les 4

het meel	witte poeder om brood van te bakken
de koekepan	een lage pan om iets in te bakken
de pannenkoek	een grote dunne gebakken koek
het servet	een doek om je mond af te vegen
de schort	een soort jasje om je kleren schoon te houden
het balkon	een stukje van het huis wat uitsteekt met een hekje

Les 5

het tafelkleed	een kleed voor op tafel
de schoenendoos	een doos om schoenen in te doen
de zomerjas	een jas voor in de zomer
de zaklamp	een lamp voor in je hand
de sleutel	een stukje ijzer om een slot open te maken
	een soort tang om een schroef los te draaien
de nijptang	een tang om een spijker uit de muur te halen de boor een ding om een gat in de muur te maken
de hamer	een ding om een spijker in de muur te slaan

Op een maandagmiddag worden enkele van de woorden behandeld. Aysegül, een Turks meisje, wordt gevraagd de woorden onder 'Les 5' op te lezen. Sharona, een Nederlands meisje, leest telkens de bijbehorende definitie voor. Ed herhaalt vervolgens deze definities en voegt in er in drie gevallen nog iets aan toe. Zodra alle woorden zijn doorgenomen, krijgen de leerlingen de gelegenheid de woorden "te bekijken". De leerlingen lezen de woordjes dan nog eens zachtjes door, met de bedoeling om even later hun kennis van deze woordbetekenissen te tonen in een overhoring door klasgenoten. Dennis meldt zich na 47 seconden. De klasgenoten die hij zelf uitkiest, leggen hem een van de woorden uit Les 5 voor. Na zijn overhoring kiest hij zijn opvolger. En zo komen verschillende kinderen aan bod. De leerlingen zijn bekend met deze werkwijze; dergelijke lessen zijn in dit klaslokaal herhaaldelijk geregistreerd. Na een aantal overhoringen worden ook de woorden uit de lessen 1 tot en met 4 erbij betrokken. In het volgende fragment is Aysegül aan de beurt.

Leerkracht: Ja! Waar zijn de vingers?
 Aysegül: Wendy.
 Leerkracht: En gelijk controleren hè.
 Wendy: Likken.
 Aysegül: Likken. Als je een lolly hebt dan lik je.
 Leerkracht: O nee maar zo l... zeggen we dat niet uit.
 Aysegül: Dan heb je een lo...

Leerkracht: Jij moet vertellen wat likken betekent.

Aysegül: Dan lik je iets.

Leerkracht: (ontevreden:) Ja dan lik je iets ja.

leerling: Maar wat?

Aysegül: Snoep.

Leerkracht: Maar als er iemand nou niet weet wat likken is.

leerling: Ik weet wat likken betekent.

Leerkracht: En dan zeg jij tegen die persoon: dan lik je iets. Zou die 't dan al weten?

Aysegül: Nee.

Leerkracht: Nee want hij weet het juist niet.

Aysegül: Dan lik je lolly's.

Leerkracht: Ja maar hij weet niet wat likken betekent.

leerlingen: O!

Leerkracht: Dus dan moet jij 'm dat vertellen. Wat gebeurt er nou als iemand likt?

leerling: (fluistert:) Met je tong er overheen gaan.

Aysegül: Dat je tong over gaat.

Leerkracht: Juist.

Bouchra: Dat heb zij gezegd. Dat heeft Feride voorgezegd.

Leerkracht: O wie hoor ik allemaal? Nee ik hoef niemand te horen.

Aysegül: Bahar.

Bahar: Het balkon.

Aysegül: Het balkon uh is zo'n steen. Rond is zo'n steen. Heb je overheen zo'n hekje.

Leerkracht: Ga jij nog es hier alle woordjes goed bekijken. Want je weet het allemaal wel een beetje goed, maar toch nog niet zo als wij het eigenlijk willen. Ik moest nog één meisje hebben. Goed kijken, goed lezen Aysegül. En precies weten. Want als iemand zegt: wat is likken en jij zegt: "Da's likken", dan weten we nog niks natuurlijk hè. Nou, Wendy.

Aysegül wordt in dit fragment geconfronteerd met de taak om de betekenis van woorden te omschrijven die door haar klasgenoten geselecteerd zijn uit de woordenlijst. Behalve het ingefluisterde antwoord op de vraag wat 'likken'



Wat is de woorddefinitie van 'likken' ?

betekent, wijken haar omschrijvingen sterk af van de definities op de woordenlijst. Wel geeft haar associatie met lolly's aan dat Aysegül bekend is met ten minste één alledaagse situatie waarin mensen likken. Ze weet dus, tot op zekere hoogte, wat 'likken' betekent. Maar meneer Ed is hiermee niet tevreden. Dat hij aan de omschrijvingen van de leerlingen bepaalde eisen stelt, wordt duidelijk als Aysegül haar eerste antwoord heeft gegeven. Dat antwoord, "als je een lolly hebt dan lik je", wijst Ed af omdat dat niet is "zoals wij het eigenlijk willen". Uit de verschillende afwijzingen van woordomschrijvingen gedurende de les kon worden afgeleid dat Ed hiermee doelt op een lexico-graphische definitie, dat wil zeggen een definitie die algemeen, abstract, formeel, en contextonafhankelijk is. Deze normen voor wat geldt als een definitie zijn echter nooit in de les besproken. De definitietaak veronderstelt dus, dat de leerlingen weten dat het omschrijven van de betekenis van woorden in de klas iets anders is dan het ophelderen van woordbetekenissen in een alledaags gesprek. Bovendien werden de leerlingen verondersteld te weten aan welke normen woordomschrijvingen in die verschillende situaties moeten voldoen. En ten slotte veronderstelt de taak niet alleen de receptieve lexicale vaardigheden die meneer Ed naar eigen

zeggen wilde verbeteren, maar ook productief-lexicale, sociolinguistische, en metalinguistische vaardigheden (vgl. Verhallen 1994). Als leerlingen in staat zijn de gegeven definities uit het hoofd te leren in de korte tijd voordat ze door hun medeleerlingen overhoord worden, wordt op die definitievaardigheden geen beroep gedaan. Bovendien geldt dat, hoe groter de woordvoorraad van de leerder, hoe gemakkelijker die lexicografische definities onthouden kunnen worden. Dat betekent dat Aysegül, die ver beneden het landelijke en klassikale gemiddelde scoorde op de Cito-woordenschattoets die in de observatieperiode werd afgenomen, zich voor een lastige taak geplaatst ziet. De doelwoorden en definities bevatten te veel nieuwe woorden om na één keer lezen te kunnen onthouden. Bovendien realiseert ze zich niet dat in deze onderwijsleersituatie andere normen gelden voor woordomschrijvingen en wat die normen dan inhouden, en beschikt ze ook niet over de vaardigheden om aan deze normen te voldoen. Zij lijkt de denkbeeldige toehoorder die Ed introduceert (vgl. "Maar als er iemand nou niet weet wat likken betekent") te zien als een medeleerling die even vergeten is wat 'likken' ook alweer was. En die zou zich dat met de verwijzing naar lolly's waarschijnlijk weer herinneren. In interviews gaf de leerkracht aan zich bewust te zijn van de moeilijkheid van de taak die hij de leerlingen voorlegt. De leeractiviteit was ingegeven door zijn opvattingen over de effectiviteit van de woordenschatlessen van *Zin in taal*. Volgens hem draait het bij taalleren uiteindelijk om inoefening door herhaalde confrontatie met geëxpliciteerde kennis over die taal, en dat principe ziet hij onvoldoende terug in de taalmethode. Wanneer veel van de leerlingen over een "veel te kleine" woordenschat beschikken, zo redeneert hij, is het nog meer van belang om aan dat leerprincipe vast te houden. Als de taalmethode een ander leerprincipe hanteert, voelt hij zich genooddaakt daarvoor te compenseren. Overigens is ook de auteur van de woordenschatlessen van *Zin in taal* van mening dat herhaalde confrontatie met de doelwoorden van groot belang is, maar dan wel in betekenisvolle contexten, en zonder de kennis over die doelwoorden (per se) te expliciteren middels lexicografische definities (Van de Guchte &

Kouwenberg 2002). Kortom, op het gebied van woordenschatonderwijs is zijn praktijk in overeenstemming met zijn eigen ideeën over de taalvaardigheid van allochtone leerlingen. Bij de uitwerking van die reactie wijkt hij bewust sterk af van de didactiek die door de moderne taalmethode (en anderen, zie bijvoorbeeld Verhallen & Verhallen 1994) wordt gepropageerd.

"Is het een aa of een a?"

Het tweede type reacties komt tot uitdrukking in een spellingles, die in vergelijkbare vorm regelmatig terugkeerde. Op een donderdagochtend laat meneer Ed de Marokkaanse Jamilla en Nasira, en de Turkse Feride en Aysegül naar het bord komen. Dan vraagt Ed aan Stéfanie om een voorbeeldje van een lange klank te noemen. Als Stéfanie hierop met 'slapen' komt, mag ze aangeven wat ze "ook alweer weet van die lange klanken". Stéfanie weet dan te vertellen dat er dan één p, en één a geschreven moet worden. Meneer Ed verwerkt dat woord vervolgens in een zin die de leerlingen op het bord moeten schrijven. Dan dicteert Ed de tweede zin.

Leerkracht: De tweede zin. Let op. Wij vallen op de grond. Wij kijken of ze 't goed doen. Wij vallen op de grond. En zelf nadenken hè. 'Wij' natuurlijk weer met een lange ij. Wij vallen op de grond.

(stilte van zes seconden).

Leerkracht: Niet bij een ander kijken, want dan doe je 't verkeerd hè. Nou, nadenken. Vallen. Is dat een lange klank of een korte klank? Is het een /aa/ of een /a/?

Aysegül: (schrijft 'valen').

(stilte van zeven seconden).

Leerkracht: Aysegül, ga nou 's een metertje achteruit staan. Nee, voor het bord blijven staan, maar gewoon achteruit. Ga 's... Ja. Met je gezicht naar het bord toe. En nou een meter achteruit gaan staan. Eén stap achteruit doen. Juist. En nou ga je lezen wat er staat. Wij slapen in een bed. En wat staat er dan? Sst. Ze gaat vegén. Kijken wat ze nou gaat doen.

- Leerling: Foutje.
- Leerkracht: Sst. En dat moet Nasira ook doen hè. Lezen wat je schrijft. Da's ook belangrijk hè. Als je iets opgeschreven hebt, om eventjes te lezen. Wat staat er?
- Aysegül: (schrijft 'vaalen').
- Leerkracht: Op de grond. Nou, leg het maar 's uit Jordi. Vallen.
- Jordi: Wij uh vallen daarzo moet uh twee elletjes, want anders was het valen.
- Leerkracht: Juist. Ik moet twee elletjes hebben bij vallen. 't Is een korte klank. En dan hebben we de tweeling weer nodig hè. Die moet een steuntje geven.

Na afloop van de les vertelt Ed mij spontaan: "Dat vinden ze moeilijk, met name de Marokkanen, die horen dat verschil vaak niet tussen korte en lange klinkers". Tijdens de bespreking van het lesfragment zegt hij hier nog eens over:

"Ik zie hier dat Aysegül schrijft: 'vaalen' hè, met twee a's [...] als ze 't gaat verbeteren. [...] Da's toch een teken dat ze 't helemaal nie kan horen hè. Want dan ga je 'vallen' niet veranderen in 'va(a)len'. Ja. Da's toch van: 't goed horen of 't een korte of een lange klank is. Ik denk dat dat bij de a misschien nog sterker is. Vallen, valen. Dat dat toch voor hun onduidelijker is."

Vermoedelijk werd Eds opmerking na afloop van de les over de moeilijkheid voor "met name de Marokkanen" ook al ingegeven door de spelfouten die Aysegül met 'vallen' maakt. Naast Nasira was zij de enige allochtone leerling die in deze les spelfouten op het bord maakte. Aysegül is een achtjarig meisje dat thuis zowel Turks als Nederlands spreekt. Zij volgt dit leerjaar voor de tweede maal en behaalde een acht op spelling in het najaarsrapport. Zou zij het verschil tussen de /aa/ en de /a/ inderdaad niet gehoord hebben? Dat is onwaarschijnlijk. Analyse van recentelijk verzamelde taalvaardigheidsgegevens bij Nederlandse en Turkse leerlingen met laag opgeleide ouders aan het einde van groep 4 laat zien dat zeven-tot-achtjarige Turkse en Marokkaanse leerlingen die vanaf groep één deelnemen aan Nederlandstalig onderwijs heel

wel in staat om korte van lange klinkers te onderscheiden wanneer woordparen als 'hak-haak' worden aangeboden (Bezemer 2003). Maar waarop berusten Aysegüls spelfouten dan wel? Wellicht bieden de instructies van de leerkracht de sleutel tot het begrijpen van haar spelfouten. De nadrukkelijke aanwijzing "is het een /aa/ of een /a/?", die leerlingen op het spoor moet zetten van verdubbeling van de medeklinker, stelt de lengte van de klinker centraal. Aysegül zou daardoor de klinkerlengte en de bijbehorende klinkerletter als het spellingprobleem van de zin kunnen beschouwen. Anders gezegd, zij wordt op het spoor gezet van de elementaire spellingregel 'schrijf, zoals je spreekt', die bepaalt dat een /a/ als a, een /aa/ als aa, en een /l/ als l geschreven wordt. Omdat Aysegül /valen/, en niet /vaalen/, waarneemt, schrijft zij in eerste instantie 'valen'. Daarop laat Ed haar lezen wat er staat. Lezen wordt zo tot controlestrategie van het spellen gemaakt. Het is mogelijk dat Aysegül deze strategie volgt, en de juiste leesregels toepassend zelf tot de conclusie komt dat het woord fout gespeld is. Minstens zo waarschijnlijk is het dat Aysegül de opmerking "En nou ga je lezen wat er staat" heeft opgevat als een door Ed signaleerde fout, en wel een fout in het aantal a's: dat is immers de letter/klank die hij ter discussie stelde met vragen als "Is het een /aa/ of een /a/?". Zo komt Aysegül snel tot de conclusie dat 'vallen' toch met twee a's geschreven moet worden. Wat dit fragment laat zien is dat de leerkracht zich bewust is van bepaalde voorkomende verschillen tussen eerste en tweede-taalleerders, en die verschillen ook achteraf aanwijst als de oorzaak van moeilijkheden die zich in de praktijk voordeden. Toch blijkt hij met die verschillen in de praktijk geen rekening te houden. Zijn instructies veronderstellen immers dat alle leerlingen korte van lange klinkers kunnen onderscheiden. Tegelijkertijd moeten we vaststellen dat die onbedoelde veronderstelling erg plausibel is. De overtuiging van de leerkracht over dit aspect van de taalvaardigheid werd daarmee ten onrechte van toepassing verklaard op alle leerders van het Nederlands als tweede taal.

“Ze kennen dus de taal”

Het derde type reacties op meertaligheid komt tot uitdrukking in een rekenles. Tijdens de observaties bestonden de rekenlessen uit het voorbereiden op het leren om op te tellen en af te trekken boven de tien. De rekenmethode (Van Galen e.a. 1984) trekt daar negen lessen voor uit. In die lessen leren ze dat je optellingen kunt delen. Zo zouden leerlingen tot het inzicht moeten komen dat je 13 en 8 kunt optellen als $13 + 7 + 1$. In de zevende les wordt geoefend met sommen waarin de optelling al gesplitst is. Het ene deel van die uitsplitsing is gegeven, en het andere deel moet gevonden worden. Die sommen zien er als volgt uit:

$$\frac{5 + 3 + \dots}{5 + 4} =$$

De les bestaat uit 24 van zulke sommen. In de handleiding treffen we de volgende toelichting aan:

“Het gaat om het berekenen van de ontbrekende bewerking (boven de streep). De bedoeling is dat dit gebeurt door de bewerking onder de streep (+ 4) te splitsen, waarbij het eerste deel van de splitsing bekend is ($4 = 3 + \dots$). Door de som vervolgens op twee manieren uit te rekenen wordt gecontroleerd of de splitsing juist is:

$$5 + 3 = 8 \quad 8 + 1 = 9 \quad \text{and} \quad 5 + 4 = 9”$$

(Van Galen e.a. 1984c:157).

In het volgende fragment zien we tot welke leergesprekken deze oefeningen leidden in de klas van meneer Ed. Het fragment vond plaats nadat er een groep leerlingen bij elkaar was gaan zitten om onder begeleiding van Ed de sommen te maken. De overige leerlingen maakten ondertussen dezelfde sommen zelfstandig. Zij hadden na klassikale behandeling van de eerste twaalf sommen zelf aangegeven de sommen te begrijpen. In het fragment wordt de vierde som besproken die in de middengroep aan de orde is gekomen, namelijk:

$$\frac{8 + 1 + \dots}{8 + 2} =$$

Het fragment verloopt als volgt.

Leerkracht: Ik kom aan het onderste sommetje. Het laatste sommetje. Daar gaat ie weer. Acht... Wat schrijf ik op Nasira?

Nasira: Acht erbij één.

Leerkracht: Erbij één erbij. Acht en één (dalende intonatie) en.

Leerling: Eén.

Leerkracht: Maar ik moet er geen één bij doen, ik moet er?

Nasira: Acht erbij twee.

Leerkracht: D'r moeten d'r?

Nasira: Acht erbij twee.

Leerkracht: D'r moeten er twee bij. Dus ik moet er geen één bij doen, maar twee. Hoeveel heb ik er al bij gedaan? Bétul?

Bétul: Twee.

Leerkracht: Staat er dan bij jou: acht plus twee? Wat staat er bij jou dan? In je schrift? Wat heb je nou opgeschreven?

Bouchra: Yes!

Leerkracht: Wat heb jij opgeschreven?

Bouchra: Plus zeven.

Leerkracht: Hè?

Bouchra: Plus zeven.

Leerkracht: Plus zeven. (verheft stem:) D'r hoeven er maar twee bij. En dan zeg jij: plus zeven. (herstel stem). D'r hoeven er maar twee bij. En hoeveel heb je d'r al bij gedaan? Wat heb je opgeschreven? Acht plus?

Bouchra: Acht plus één plus.

Leerkracht: Stop. Acht plus één. Dus ik heb er al één bij gedaan.

Leerling: Heb ik ook.

Leerkracht: En d'r moesten er twee bij. Hoeveel moet ik er nou nog bij doen?

Bouchra: Twee.

Leerkracht: Luister. Kijken, kijken kijken. Er moeten er twee bij. Ja? Kijk maar in 't boek. Acht plus twee. Ik heb al gedaan: acht plus één. Hoeveel moet ik er nou nog bij doen?

Bouchra: Eén.

Leerkracht: Nou nog één erbij. Dus wat krijg ik voor een sommetje? Acht plus één plus?

Bouchra: Acht plus één plus één.
Leerkracht: Eén. Acht plus één plus één (tikt ritme mee op tafel). En dan heb ik uitkomst?
Faïna: Tien.
Leerkracht: Tien

Het fragment vertoont een klassiek patroon van opeenvolgingen van een vraag van de leerkracht, een reactie van een leerling, en een beoordeling van die reactie door de leerkracht (Sinclair & Coulthard 1975). Volgens dat patroon leidt de leerkracht de leerlingen langs zes vragen, die hen uiteindelijk zouden moeten brengen bij het juiste antwoord:

- 1. Wat schrijf ik op?
- 2. Maar ik moet er geen een bijdoen, ik moet er?
- 3. Hoeveel heb ik er al bijgedaan?
- 4. Hoeveel moet ik er nou nog bijdoen?
- 5. Dus wat krijg ik voor sommetje?
- 6. En dan heb ik uitkomst?

Het bedoelde antwoord op iedere vraag is af te lezen uit de gegeven som in het boek, of is de uitkomst van een niet-gegeven berekening. Verschillende leerlingen geven andere antwoorden dan de leerkracht voor ogen had. Op de derde en vierde vraag geven Bétul and Bouchra zelfs pas na herhaalde pogingen het bedoelde antwoord. Die moeilijkheid blijkt exemplarisch voor de gehele rekenles. Van de 70 vragen die de leerkracht op deze manier stelt, blijken er 26 anders beantwoord te worden dan hij bedoelde. In 7 van die gevallen vroeg Ed om wat er al bijgedaan is (vraag 3), en in 4 gevallen om wat er nou nog bij moet (vraag 4). De oorzaak van de problemen die de leerlingen hebben met het beantwoorden van de derde en vierde vraag komen tijdens het leergesprek niet aan de oppervlakte. De leerlingen geven niet aan welke begripsproblemen zij ervaren, en de leerkracht informeert er ook niet naar. Die begripsproblemen lijken het gevolg te zijn van de rekendidactiek en het taalgebruik van de leerkracht enerzijds, en de reken- en taalvaardigheden van de leerlingen anderzijds. Wanneer we ons tot die talige aspecten beperken, dan valt er iets op aan de manier waarop de leerkracht verwijst naar de getallen en

rekenoperaties die in de sommen voorkomen. In alle vragen en antwoorden van de leerkracht worden de optellingen uit de som opgevat als handelingen die zijn of nog moeten worden uitgevoerd. In figuur 2 worden die verwijzingen gekarakteriseerd op basis van hun grammaticale tijdsvorm.

Figuur 2: Verwijzingen naar getallen in meneer Ed's rekeninstructies

Optelling	Tijd	Voorbeeld
+ 1 (gegeven)	v.t.t. + al	Ik heb er al een bijgedaan
+ 2 (gegeven)	o.t.t.	Er moeten er twee bij
	o.v.t.	D'r moesten er twee bij
+1 (ontbreekt)	o.t.t. + nou nog	Hoeveel moet ik er nou nog bijdoen?

De gegeven afsplitsing boven de streep ('+ 1') wordt gezien als een handeling die in het verleden heeft plaatsgevonden. Daarvoor gebruikt Ed de voltooid tegenwoordige tijd en het bijwoord 'al'. De optelling '+ 2' wordt eerst verwoord in de tegenwoordige tijd, maar als Ed in een later stadium de leerlingen nog eens aan die vaststelling herinnert, wordt dezelfde operatie in de verleden tijd verwoord. De ontbrekende operatie wordt gezien als een handeling die moet worden uitgevoerd op het moment van spreken: hoeveel moet ik er nou nog bijdoen? Op weer een andere manier verwijst Ed naar de sommen boven en onder de streep. De som '8 + 1' wordt gezien als dat wat in het schrift geschreven is of moet worden, en de som '8 + 2' als dat wat in het boek staat. Deze verwijzingen naar delen van de som worden door de leerkracht gedurende de les consequent gebruikt, zowel in de vragen die hij stelde als in zijn aanwijzingen. De subtiele verschillen in dergelijke verwijzingen zullen het begrip van vragen als "Hoeveel moet ik er nou nog bijdoen" en "hoeveel heb ik er al bijgedaan" bij leerlingen als Bétul en Bouchra, die deze vragen elf keer fout beantwoordden, hebben bemoeilijkt. Hoewel niet bekend is in welk stadium deze leerlingen temporele markeringen leren gebruiken, kan wel worden vastgesteld dat

Marokkaans/Nederlandse leerlingen tussen de vijf en negen jaar beduidend minder goed dan eentalig-Nederlandstalige leerlingen in staat zijn zulke temporele nuances in het Nederlands uit te drukken (Bos 1997). Een talige moeillijkheid als deze is, anders dan bepaalde moeilijke woorden die tot het rekenjargon behoren of in een realistische rekenles worden gebruikt om een rekenkundig probleem uit de alledaagse werkelijkheid te schetsen (vgl. Elbers & De Haan 2003), tamelijk onzichtbaar. De leerkracht is er daardoor niet op bedacht. Bovendien blijken in de context van een rekenles hele andere overtuigingen een rol te spelen dan bij het eerste en tweede type reacties op meertaligheid:

“Ik moet eigenlijk zeggen dat wij dan niet zoveel met verschillen omgaan. We hebben dus veel gesprekken. Ja, gesprekken zijn gesprekken. Dus daar hoeft je niet... Ik bedoel: het is voor die kinderen wel te volgen. Die kinderen die kennen dus de taal. Ze kennen dus allemaal Nederlands. D'r is geen een kind meer in groep vier die geen Nederlands kent.”

Het fragment laat zien dat deze overtuiging in overeenstemming is met de manier waarop rekeninstructies worden gegeven. Terwijl de leerkracht geen begripsproblemen verwacht, zullen ook de leerling zelf, zo ze al in staat zijn de oorzaak van zo'n begripsprobleem te identificeren en te verwoorden, aarzelen om ze kenbaar te maken. Daarvoor zou immers het vraag-antwoord-evaluatie-patroon moeten worden doorbroken waar meneer Ed zo aan hecht.

De vanzelfsprekendheid van eentaligheid

Er zijn nu drie typen didactische reacties op meertaligheid de revue gepasseerd. Het eerste type reactie houdt in dat de groepsleerkracht een tekort waarneemt in de Nederlandse taalvaardigheid van allochtone leerlingen, en dat aan die waarneming praktische consequenties worden verbonden. Het tweede type reacties op meertaligheid houdt in dat de groepsleerkracht een tekort waarneemt in de taalvaardigheid Nederlands van allochtone leerlingen, zonder daar praktische consequenties aan te verbinden. Het derde type reacties op meertaligheid houdt in dat de groepsleerkracht er van uitgaat dat de taalvaardigheid Nederlands van zijn leerlingen

voldoende is “om een gesprek te voeren”, en dat hij dus ook geen specifieke didactische maatregelen treft. Deze reacties kunnen worden begrepen tegen de achtergrond van de biografie en de onderwijsomgeving waarbinnen de loopbaan van meneer Ed gestalte heeft gekregen. Hij deed zijn ervaringen als leerling op in de jaren veertig en vijftig van de twintigste eeuw. In de daarop volgende dertig jaar heeft hij overwegend klassen van eentalig-Nederlandse leerlingen onderwezen. In de loop van deze drie decennia heeft hij routines ontwikkeld voor de behandeling van de vaste leerstofonderdelen van het vak taal. Die routines zijn daardoor afgestemd op een eentalige leerlingpopulatie. Pas in 1990, wanneer zijn school fuseert met een multiculturele school, wordt hij voor het eerst geconfronteerd met meertaligheid in de klas. De lesfragmenten laten zien dat een decennium lang lesgeven in deze veranderde omgeving heeft geresulteerd in bepaalde kennis over de taalvaardigheid van allochtone leerlingen; kennis die in de gegeven context geldig lijkt, bijvoorbeeld in het geval van de woordenschat, maar ook ‘stereotype’ kennis die vermoedelijk in de gegeven context niet geldt, zoals in het geval van klinkeronderscheiding. Op basis van zijn eigen observaties, kennisname van toetsuitslagen en de boodschap die wordt uitgedragen door de school, de lesmethode, en andere actoren in het onderwijsveld, heeft de groepsleerkracht het inzicht verworven dat er verschillen bestaan tussen autochtone en allochtone leerlingen ten aanzien van de omvang van hun Nederlandse woordenschat en dat om die reden systematische aandacht geschonken moet worden aan dit leerstofonderdeel. Tegelijkertijd kan worden vastgesteld dat woordenschatonderwijs goed is in te passen in zijn praktische professionele kennis. Vanuit het perspectief van meneer Ed kan ook woordenschat het beste worden overgedragen door herhaaldelijke confrontatie met geëxpliciteerde leerinhouden, dus met definities. Bovendien kan de vooruitgang die ten aanzien van dit onderdeel is geboekt, gemakkelijk worden afgelezen uit toetsuitslagen. Vandaar dat het eerste type reacties op allochtone leerlingen zich juist in het woordenschatonderwijs manifesteert. De eigen observaties van meneer Ed leren hem eveneens dat allochtone leerlingen moeite hebben met

het onderscheiden van lange en korte klinkers. Zijn inspanningen om een volwassen, Italiaans familielid Nederlands te leren, bevestigen voor hem dat dat onderscheid problematisch is voor tweede-taalleerders. Uit dergelijke observaties trekt hij de conclusie dat allochtone leerlingen een bepaald gevoel voor het Nederlands missen. In tegenstelling tot zijn reflecties op woordenschat merkt hij dit op in de context van traditionele leerstofonderdelen als spelling en grammatica. Juist voor die onderdelen heeft hij routines tot zijn beschikking die zijn ontstaan uit onderwijservaringen met eentalige leerlingen. In termen van Gogolin (1994) is de leerkracht, net als ieder ander die in landen als Duitsland en Nederland is grootgebracht in de vorige eeuw, ondergedompeld in een monolinguale habitus. Anders gezegd, de vanzelfsprekendheid van een samenleving die een nationale standaardtaal deelt, is zo diep geworteld dat zij bestand is tegen reflecties op de vernieuwde, meertalig geworden samenleving. De waargenomen tekorten in taalvaardigheid Nederlands kunnen daardoor niet verhinderen dat de leerkracht instructies aanbiedt die juist deze vaardigheid vooronderstellen. Er bestaan geen dwingende signalen vanuit het onderwijsveld of zijn eigen klas die meneer Ed attenderen op potentiële bronnen van begripsproblemen die verborgen zitten in zijn instructietaal. Hoewel taal(onderwijs)kundigen al sinds Ten Brinke (1969) wijzen op de rol van taal bij zaakvakken, zijn de begripsproblemen die leerlingen in de feitelijke onderwijspraktijk tegenkomen, los van bepaalde moeilijke woorden, nog nauwelijks geïdentificeerd. Logischerwijze is ook de groepsleerkracht zich niet van alle potentiële hindernissen bewust. Bovendien neemt hij aan dat de taalvaardigheid van zijn allochtone leerlingen voldoende is om zijn rekeninstructies te begrijpen. Daarnaast bemoeilijkt de leerkrachtgestuurde interactie in zijn klas de identificatie en opheldering van taalgerelateerde begripsproblemen. Vandaar dat de leerkracht geen verschillen opmerkt tussen autochtone en allochtone leerlingen in bijvoorbeeld de vaardigheid om subtiele betekenisonderscheidende tijdsmarkeringen te herkennen en daar in de praktijk dus ook niet op reageert. Wellicht dat de talrijke beleidsmaatregelen in het kader van het

onderwijsachterstandenbeleid verhindert hebben dat de groepsleerkracht zich ten volle bewust is geworden van de implicaties van meertaligheid. De politieke ambitie om de taalvaardigheid Nederlands van allochtone leerlingen te verbeteren, heeft op de onderzochte school uiteindelijk slechts geleid tot lessen Nederlands als tweede taal en onderwijs in allochtone levende talen voor allochtone leerlingen van twee uur per week en tot de afspraak dat op school behalve tijdens de lessen in allochtone levende talen uitsluitend het Nederlands gebruikt mag worden. Hierdoor blijft de kennis van en over andere talen dan het Nederlands, die bij de leerlingen thuis onderdeel is van de alledaagse realiteit, op school grotendeels verborgen. Juist die kennis vormt de basis voor kritische reflectie op de vanzelfsprekendheid van eentaligheid. De conclusie van deze bespreking van lesfragmenten is dat na tien jaar onderwijs in een meertalige context, de reacties van de betrokken groepsleerkracht op zijn leerlingpopulatie een ontluikend bewustzijn van meertaligheid vertonen. Niet alleen neemt hij - accuraat en inaccuraat - verschillen waar in de taalvaardigheid van autochtone en allochtone leerlingen, ook is hij pro-actief in de omgang met het meest prominente verschil dat hij waarneemt, namelijk de woordenschat, ook al is die omgang niet in overeenstemming met de opvatting van de methodemakers. Wellicht is dit een indicatie van het feit dat de vanzelfsprekendheid van eentaligheid, die ook in eerder gedocumenteerde onderwijspraktijken in Nederland de kop opdook (Kroon & Sturm 1996; Hanson 2002), langzaam begint te af te nemen.

Meer over dit onderwerp is te lezen in het proefschrift:

Jeff Bezemer, *Dealing with multilingualism in the classroom. A case study of a Dutch primary classroom*. Amsterdam, Aksant, 2003. ISBN 90 5260 125 9, € 25. Adres uitgever Aksant: Cruquiusweg 31, 1019 AT Amsterdam, info@aksant.nl.

Literatuur en noten

- 1) De bijdrage is gebaseerd op een case studie die werd uitgevoerd in opdracht van het ministerie van OCW en in samenwerking

met de Universiteit van Oslo (zie Bezemer 2003). In het onderzoek werd voor een etnografische benadering gekozen. Anders gezegd, om te begrijpen hoe in de praktijk van het onderwijs wordt omgegaan met meertaligheid, zijn interacties in de klas vastgelegd op geluidscassettes, besproken met de leerkracht, en geanalyseerd tegen de achtergrond van de context waarin die interactie plaatsvond. Onder de context valt bijvoorbeeld de (taal)achtergrond van de leerlingen en leerkracht, het lesmateriaal dat gebruikt wordt, het schoolbeleid, en het landelijke en lokale overheidsbeleid. Uit de lesobservaties zijn uiteindelijk zes sleutelfragmenten geselecteerd. Vier daarvan hebben betrekking op onderwijs in de reguliere klas van groep vier. De andere fragmenten zijn afkomstig uit speciale taallessen voor allochtone leerlingen, die door andere leerkrachten dan de groepsleerkracht werden verzorgd.

Anderson-Levitt, K., Cultural Knowledge for Teaching First Grade: An Example from France. In: G. Spindler & L. Spindler (Eds.), *Interpretive Ethnography of Education. At Home and Abroad*. Hillsdale, Lawrence Erlbaum, p. 171-192, 1987.

Bezemer, J., *Dealing with Multilingualism in Education. A Case Study of a Dutch Primary School Classroom*. Amsterdam, Aksant Academic Publishers, 2003.

Bos, P., *Development of bilingualism. A study of school-age Moroccan children in the Netherlands*. Tilburg, Tilburg University Press, 1997.

Brinke, S. ten, Moedertaalonderwijs en toch geen Nederlands. In: *OerMoer*, p. 11-25, 1969. Herdruk in H. Hollaar et al. (red.), *Het beste uit Moer* 69-73, p. 2-11. Veghel, H.V. Meltvoort, 1975.

Elbers, E. & M. de Haan, Interculturele communicatie op de basisschool: gesprekken over woordbetekenissen in de rekenles. *Moer* 35, 2003-2, p. 54-62.

Galen, F. van, K. Gravemeijer, J.-M. Kraemer, T. Meeuwisse & W. Vermeulen, *Rekenen & Wiskunde*. Baarn, Bekadidact, 1984.

Gogolin, I., *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster, Waxmann, 1994.

Guchte, C. van der & B. Kouwenberg, Zin in taal en verschillen tussen leerlingen. In: S. Kroon, T. Vallen & K. Van den Branden (red.), *Omgaan met verschillen. Nederlandse en Vlaamse methodes voor geïntegreerd Onderwijs Nederlands in heterogene klassen*. Den Haag, Nederlandse Taalunie, p. 5-25, 2002.

Hanson, M., *Klassengesprekken. Een interactieve benadering van onderwijs in multiculturele klassen*. Utrecht, De Graaff, 2002.

Kouwenberg, B., C. van de Guchte, H. Blok & J. van de Gein, *Zin in taal*. Tilburg, Zwijsen, 1997.

Kroon, S. & J. Sturm, Davut, Canan en de schildpad: over (taal)onderwijs in een meertalige klas. In: *Spiegel* 14, 1, p. 27-53, 1996.

Sinclair, J. McH. & R. M. Coulthard, *Towards an Analysis of Discourse. The English Used by Teachers and Pupils*. Oxford, Oxford University Press, 1975.

Verhallen, M. & S. Verhallen, *Woorden leren, woorden ondervinden*. Hoevelaken, CPS, 1994.

Verhallen, M., *Lexicale vaardigheid van Turkse en Nederlandse kinderen. Een vergelijkend onderzoek naar betekenistoekenning*. Amsterdam, IFOTT, 1994.