

# Verbale interactie in de klas; beurtverdeling en interactiebereidheid in het eerste leerjaar van de lagere school

## 1 Vraagstelling

Op grond van sociolinguistische en onderwijskundige literatuur zouden we kunnen verwachten dat de effectiviteit van het leerproces in een schoolklas in belangrijke mate afhankelijk is van de aard van de interactie tussen leerkracht en leerlingen, en tussen leerlingen onderling. Die interactie is overwegend van verbale aard en hangt o.m. samen met de gehanteerde taalvariëteit (standaardtaal tegenover dialect), het taalregister (vaktaal tegenover alledaagse taal), verbale communicatiepatronen (interactieregels, beurtverdeling) en taalattitudes (van leerkracht en leerlingen).

De bedoeling van het onderzoeksproject 'Verbale interactie in de klas' (VIK)<sup>1</sup> was te onderzoeken of er een verschil in verbale interactiepatronen en -regels bestaat in schoolklassen die vrij homogeen samengesteld zijn met kinderen uit een verschillend sociaal milieu. Huls (1982) betoogt immers dat in verschillende sociale milieus ook verschillende taalgedragsregels gelden.

## 2 Vooronderzoek

Het taalgebruik in onderwijsleersituaties kan ruwweg vanuit twee verschillende optieken geanalyseerd worden. De aandacht kan gericht zijn op de cognitieve functie van taal: welke rol speelt taal bij het organiseren van de werkelijkheid, m.a.w. bij het leren?

Tijdens het VIKproject hebben we de communicatieve functie van taal als uitgangspunt gekozen: welke verbale interactiepatronen en regels gelden er in een schoolklas?

Met Van der Aalsvoort en Van der Leeuw (1982, p. 31) "beschouwen we de onderwijsleersituaties als een communicatieve situatie waarin de sprekers bepaalde rechten en plichten hebben tegenover elkaar, waarin de communicatie volgens bepaalde patronen verloopt." Met de term 'communicatieve situatie' (ook taalhandelings- of sociolinguistische context genoemd) wordt de buitentalige context aangeduid waarin de communicatie zich afspeelt.

Via de literatuur rond interactie of conversatieanalyse kwamen we uit bij het begrip beurt. In de meeste publikaties ontbreekt echter een duidelijke afbakening van deze notie. En wanneer dan al een expliciete omschrijving gegeven werd, bleek die alleen bruikbaar voor de conversatie van alledag. Zo deed b.v. Huls (1982) conversatieonderzoek in gezinnen. Om aan het begrip beurt enige operationalisatie te geven, hanteerde ze een vijftal criteria: verandering in spreker, verandering in geadresseerde, verandering van gespreksonderwerp, hernieuwing van de start, en verandering van beurtsort.

In de klassituatie is, in tegenstelling tot de alledaagse conversatie, eerder sprake van een gereguleerd verloop van de interactie. Ten behoeve van het leerproces wordt de communicatie in streng afgebakende banen geleid. De regulerende factor in dezen is zonder twijfel de leerkracht. Hij treedt als het ware als verkeersleider op. Dit is ondermeer het geval bij het frontaal aanbrenge van nieuwe leerstof of tijdens strak gereguleerde leergesprekken. Dat brengt ons bij de definitie van Van der Kley (1983, p.30): "Een schoolse beurt definieer ik als een stukje interactie dat plaats vindt nadat een leerling uitgenodigd is om een bijdrage te leveren aan de voortgang van de les, tot het moment waarop de leerkracht deze bijdrage afsluit."

De vraag rijst dus in welke mate hierbij nog sprake is van een evenwichtige communicatie tussen alle interactiedeelnemers. Vaak gedraagt het verbale interactieproces zich in klassituaties als eenrichtingsverkeer. De leerkracht praat, de leerlingen luisteren. Wil er wat uit de andere richting komen, dan dient daarvoor het licht op groen gezet. Vingers gaan de hoogte in en de leerkracht beschikt. "In communicatief opzicht is er sprake van machtsongelijkheid; de communicatieve situatie van de klas wordt gekenmerkt door asymmetrie. Deze asymmetrie is niet het resultaat van een beargumenteerd overleg tussen leerkrachten leerlingen (...) maar is een institutioneel gegeven." (Van der Aalsvoort & Van der Leeuw 1982, p.31).

Soms wordt de verkeersagent echter onder de voet gelopen. Leerlingen nemen, ondanks het regulerende optreden van de leerkracht, ongevroegd het woord. Er wordt geroepen, er ontstaan onderlinge conversaties, en vaak doorkruist de leerkracht op een apart spoor deze conversationele chaos.

Om een beeld te krijgen van het verloop van dit ingewikkelde interactionele proces en om onze theoretische inzichten te kunnen operationaliseren, liepen we een week mee in een zesde klas van een Antwerpse basisschool, waar we in het kader van een onderzoeksproject rond de schooltaal-thuistaal-problematiek al te gast waren (Verbruggen, Stroobants & Rymenans, 1982; Rymenans & Verbruggen 1983).

Na het pilootonderzoek beslisten we vijf observatiecriteria te hanteren:

1. de beurtaanvraag (V): meestal door het opsteken van de vinger;
2. de genomen beurt (GB): spontaan interveniëren of interrumpen;
3. de gevraagde beurt (VB): de beurt die voortvloeit uit een beurtaanvraag (V);
4. de toegestane beurt (TB): de spontaan genomen beurt (GB) die door de leerkracht positief gehonoreerd wordt;
5. de aangewezen beurt (AB): de beurt die door de leerkracht toegekend wordt, zonder uitdrukkelijk verzoek van de leerling.

We gingen ervan uit dat binnen de vigerende klassituaties het verbale verkeer per definitie door de leerkracht geregeld wordt, behalve in eerder specifiek ingebouwde onderdelen van het leerproces waarbij kinderen, op bevel van de leerkracht, deze rol overnemen, b.v. in een kringgesprek waarbij formeel het leiderschap aan één of meer kinderen wordt overgedragen.

De criteria van Huls (1982) blijken in klassituaties slechts operationeel door tussenkomst van de leerkracht. Hij bepaalt veelal het moment van verandering in spreker, geadresseerde, gespreksonderwerp of beurtsoort. Een spontane hernieuwde start moet door de leerkracht gebillijkt worden. Daarom ook dat we slechts die beurten waarbij de leerkracht als stuwende en regulerende factor optreedt als repre-



sentatieve beurt gehonoreerd hebben (criteria 3, 4 en 5). Elementen van het klassikale interactieproces waarbij sprake is van initiatief van de kinderen (criteria 1 en 2) hebben we dan ook niet in het globale aantal verwezenlijkte beurten opgenomen. Het zijn eerder indicatoren van de interactiebereidheid van de leerlingen.

Aan de definitie van Van der Kley (1983) voegen we dus nog een aspect toe. Een beurt ontstaat niet alleen "nadat een leerling uitgenodigd is om een bijdrage te leveren aan de voortgang van de les" (p. 30), maar ook wanneer de leerkracht een spontaan (d.w.z. zonder uitnodiging van de leerkracht) genomen beurt positief honoreert.

Het spreekt voor zich dat niet alleen het aantal beurten belangrijk is, maar ook de beurtsoort volgens inhoudelijke kwalificaties. Van der Kley e.a. (1980, p.113) onderscheiden een achttal beurtsoorten:

1. de standaardbeurt: een gewone schoolse beurt. Na een goed, fout of geen antwoord krijgt een andere leerling een beurt.
2. de hulpbeurt: een zelfde soort beurt, maar nu helpt de leerkracht bij het antwoord.
3. de doorvraagbeurt: lijkt eveneens sterk op de standaardbeurt. Wanneer een leerling de beurt houdt gedurende het maken van een opgave en dus meerdere verschillende vragen te beantwoorden heeft, spreken we van een doorvraagbeurt.
4. de korrektiebeurt: deze beurt volgt op een fout antwoord in een voorafgaande beurt van een andere leerling.
5. de wie-weet-het-beurt: de leerkracht vraagt aan de klas wie het antwoord weet op een vraag, opgave, o.i.d. en kiest vervolgens een leerling uit.
6. de demonstratiebeurt: dit is een beurt, waarin een leerling alle gelegenheid krijgt om te schitteren: "Vertel dat verstandige nog eens, Thea".
7. de herhalingsbeurt: deze beurt volgt op een goed antwoord. De leerlingen die deze beurt krijgen dienen enkel het reeds gegeven antwoord te herhalen.
8. de controlebeurt: door middel van deze beurt worden leerlingen betrappt op niet opletten. Het betrappt worden blijkt uit de evaluatie van deze beurt.

Het was ons tijdens het pilootonderzoek opgevallen dat de beurten alleszins niet gelijkmatig onder de klasbevolking verdeeld werden. Dit kan deels het gevolg zijn van de verschillende verbale bereidheid en/of het initiatief van de kinderen. Het kan ook te maken hebben met het bewust dan wel onbewust ongelijkmatig verdelen van het aantal te verwezenlijken beurten door de leerkracht.

We maken even een zijspiong naar de functies die het onderwijs vervult in de maatschappij, nl. integratie en selectie. De integrerende functie wordt nagestreefd in het overdragen van kennis en het aanleren van gedragsregels: "(...) de school zorgt voor een bepaalde mate van gelijkschakeling en aanpassing van jonge mensen, opdat zij de bestaande maatschappelijke verhoudingen accepteren en er tevens in kunnen functioneren." (Van der Aalsvoort & Van der Leeuw 1982, p.213).

Maar de school vervult eveneens een selecterende functie: leerlingen worden met elkaar vergeleken, en worden onderverdeeld volgens cognitieve criteria (b.v. intelligente vs. domme leerlingen) en/of volgens sociale dimensies (b.v. brave vs. lastige, actieve vs. passieve leerlingen).

"Het onderwijs speelt een belangrijke rol bij de instandhouding en uitbreiding van

de maatschappelijke arbeidsdeling; het fungeert als een zeef die de mensen selecteert in de mogelijkheden om het scala aan beroepsuitoefeningen te vervullen." (o.c., p. 214)

Uit onderwijssociologische publikaties (Van der Kley & Wesselingh, 1975: Lenders e.a., 1976: Van der Leeuw & Sturm, 1981: Wesselingh, 1979) blijkt dat de selectie niet altijd objectief gebeurt. Determinerende factoren in dezen zijn sociaal milieu en/of sekse. "Het is statistisch vastgesteld dat in het selectieproces op school kinderen uit arbeidersmilieus en meisjes er relatief slechter afkomen als kinderen uit hogere milieus en jongens." (o.c., p. 214)

Keren we terug naar de microstructuur, meer bepaald de verbale klasinteractie. Uit het onderzoek van Van der Kley (1983) is gebleken dat leerkrachten zich bij het verdelen van de beurten laten leiden door de schoolse identiteit die zij aan elke individuele leerling toegekend hebben. Onder schoolse identiteit verstaat Van der Kley het beeld dat leerkrachten vormen van leerlingen. Uit zijn onderzoek blijkt dat hun beeldvorming geënt is op een vrij stereotiepe en rolbevestigende perceptie van leerlinggedrag: "Leerlingen uit milieus waar hoofdarbeid domineert worden nog steeds als de 'goede' leerlingen opgevat, jongens als ondernemend, druk, goed presterend, etc., terwijl leerlingen uit handarbeidersmilieus als ongemotiveerd, ongekonsentreerd, niet intelligent etc. gezien worden en meisjes als sportief en rustig." (Van der Kley 1983, p. 46)

Leerkrachten blijken zich verder vooral te richten naar de minderheden in hun klas. "Daar waar leerlingen uit het hoofdarbeidersmilieu in de minderheid zijn, is de leerkracht juist op hen gericht en wel in positieve zin: daar worden de 'goede' leerlingen in herkend." (o.c., p. 69)

Wat voor de klasinteractie uitermate belangrijk is, is de vaststelling dat deze beeldvorming doorwerkt o.a. in het toekennen van de beurten (zowel kwantitatief als kwalitatief). "Met 'goede' leerlingen wordt lesgegeven, met 'slechte' leerlingen wordt geoefend." (o.c., p. 46) Dat brengt ons bij de selffulfilling prophecyhypothese die stelt dat leerkrachten zich gedragen volgens de verwachte prestaties van hun leerlingen, en op die manier de verwachtingen waarmaken. En zo dragen zij hun steentje bij tot de reproductiefunctie die het onderwijs vervult, de reproductie van maatschappelijke ongelijkheid.

Tot zover dit beknopte literatuuroverzicht, waarbij een kritische kanttekening. We zijn er ons terdege van bewust dat hier en daar grove generalisaties gemaakt werden, terwijl de realiteit genuanceerder is. Het was echter alleen onze bedoeling een theoretisch kader te schetsen waartegen de onderzoeksresultaten gelezen moeten worden.

### 3 Onderzoeksopzet

#### 3.1 Scholen en klassen

Omdat binnen het bestek van een eenjarig project een breed empirisch onderzoek onmogelijk is, werd geopteerd voor een exemplarisch beschrijvende aanpak. We voerden een aantal casestudies uit in twee lagere scholen van het Antwerps Stedelijk Onderwijs. In beide scholen werd een eerste en een vierde klas geselecteerd, of



telkens de aanvang van de eerste en de uitloop van de tweede graad. Het eerste leerjaar werd gekozen omdat de kinderen daar een nieuwe fase in hun taalontwikkeling inluiden : ze worden er nl. voor het eerst geconfronteerd met een voor hen nieuwe taalvariëteit, de schooltaal. Bovendien moeten deze 'bleus' de vigerende interactieregels leren kennen en hanteren. In het vierde leerjaar wilden we nagaan of de kinderen, in de helft van hun lagere schoolloopbaan de interactieregels spontaan naleefden, en of leerkrachten zich eventueel anders opstelden tegenover deze 'anciens'. Tevens blijkt uit sociolinguistisch onderzoek dat in deze taalontwikkelingsfase de bewustwording groeit van de sociale betekenis van de verschillende spreekstijlen en taalregisters (Roeders, 1984).

Vanwege de sociale dimensie van het schoolse verbale handelen kozen we de scholen zo polair mogelijk wat het thuismilieu van de leerlingen betreft. We verwijzen hiervoor naar onderwijssociologische publikaties rond de gelijke kansen-problematiek, of de reproductiefunctie van het onderwijs (voor een historische overzichtsschets, zie Van der Kley, 1983).

School LAAG<sup>2</sup> is een typische arbeidersschool, gelegen in een kansarme wijk, een volksbuurt in de Antwerpse binnenstad met een vergrijsde autochtone bevolking en een groot aantal gastarbeiders. In klas 1 LAAG is één derde van de vaders ongeschoold arbeider en een kleine helft valt buiten de ordening. De hogere beroepen scoren 0. Bij de moeders valt onmiddellijk op dat twee derde huisvrouw is. Klas 4 LAAG is bijzonder homogeen wat het thuismilieu betreft. Alle vaders, op één na, zijn ongeschoolde arbeiders. De helft van de moeders is huisvrouw, de andere helft ongeschoold arbeider. Een andere informatiebron over het thuismilieu van de kinderen waren de betrokken leerkrachten. Uit hun verhalen bleek dat een groot aantal kinderen uit gezinnen met problemen kwamen: drankproblemen, werkloosheid, echtgescheiden ouders, verwaarloosde kinderen.

In school LAAG heerst een algemene malaise bij het leraren-team. Het wordt als een straf ervaren in zo'n volksbuurtschool te moeten lesgeven. De geruchten doen immers de ronde dat deze leerlingen nergens voor deugen, niet gemotiveerd zijn om te leren en alsmaar de boel op stelten zetten. De leerkrachten stellen zich defensief op. Ze roepen en tieren als er nog maar eentje een vin durft te verroeren. Alle hoeken van de school staan vol gestrafte belhamels. Op de deur van één van de klasjes hangt de foto van een kind dat in plassen heeft getrapt, met als commentaar: "Zie jij er zo uit? Ja? Dan kom je er er bij ons niet in!". Daaronder prijkt een poster van een aapje in gevangenisplunje achter tralies, met als opschrift: 'HIER IS IN PRINCIPE ALLES VERBODEN!'. Het didactisch materiaal is even oud als de aftandse gebouwen. Er hangen nog geschiedenisplaten aan de muur van voor de Tweede Wereldoorlog. De leesboekjes zijn totaal versleten. Al bij al niet erg stimulerend voor kinderen die al van huis uit benadeeld zijn ten opzichte van de heersende schoolcultuur.

Als tegenpool kozen we school HOOG in een sociaal geprivilegeerde buurt op de Antwerpse Linkeroever. Antwerpen L.O. is representatief voor de moderne slaapstad met een overwegend jonge bevolking die voor het merendeel tot de hogere beroepsklassen behoort. In klas 1 HOOG is een derde van de vaders bediende of hoger. De ongeschoolde arbeiders vertegenwoordigen een kleine minderheid. Slechts drie moeders zijn huisvrouwen, een derde is bediende of hoger. In klas 4 HOOG oefent een vierde van de vaders een hoger beroep uit; de helft is geschoold arbeider, bediende of hoger.

Bij de moeders is het beroepsniveau aanzienlijk lager: meer dan de helft is ongeschoold arbeidster of huisvrouw. We merken wel op dat het opleidingsniveau van de huisvrouwen onbekend is. In school HOOG heerst een open, kindvriendelijke sfeer. De leerkrachten en leerlingen gaan vertrouwelijk met elkaar om. Moderne prefab-gebouwen, een overvloed aan up to date didactisch materiaal, spiksplinternieuwe leesboekjes, een documentatiecentrum, ... dat alles werkt zeer bevorderlijk voor de motivatie van de kinderen, die van thuis toch al de nodige dosis interesse hebben meegebracht.

### 3.2 Procedure

In elke klas hebben we tijdens het tweede trimester minstens gedurende een week een reeks representatieve lessen gevolgd. Er werd op gelet dat in het observatiepakket het vrij verscheiden karakter van het klasgebeuren evenredig vertegenwoordigd was: de aanbreng van nieuwe leerstof (rekenen en taal), leergesprekken, individueel en groeps-werk, kringgesprekken. Alle geobserveerde lessen werden op geluidscassette vastgelegd en de meest representatieve fragmenten werden achteraf nauwkeurig getranscribeerd.

Bovendien gingen we in de klas over tot een registratie van de interactiebereidheid van elk kind (V, GB) en de beurtverdeling door de leerkracht (VB, TB, AB). De vergelijking tussen beide componenten geeft een beeld van de mogelijkheden binnen het onderwijs waarbij kinderen verbaal aan hun trekken kunnen komen. Het zegt iets over de bereidheid van de kinderen tot communicatie, de structurele mogelijkheden voor kinderen in klassituaties om deze bereidheid in wezenlijke beurten om te zetten, en de al dan niet arbitraire en/of intentionele verdeling van die beurten door de leerkracht.

We vroegen aan de betrokken leerkrachten de voor hen goede (G), middelmatige (M) en zwakke (Z) presteerders aan te wijzen. Een louter subjectieve beoordeling dus. Als interpretatiekader voor de kwantitatieve gegevens met betrekking tot de gerealiseerde beurten en de interactiebereidheid van de kinderen hebben we systematisch deze ZMG-indeling gehanteerd.

De onderzoeksresultaten werden per klas en per ZMG-groep vanuit volgende invalshoeken geanalyseerd:

1. het verband tussen beurtaanvraag en gevraagde beurt (V/VB);
2. het verband tussen genomen beurt en toegestane beurt (GB/TB);
3. de aangewezen beurt (AB);
4. de cumulatieve distributie van de beurten (VB+TB+AB).

Een kwalitatieve beurtenanalyse volgens de criteria van Van der Kley e.a. (1980) werd exemplarisch uitgevoerd voor acht eersteklascrtjes. We vroegen aan de leerkrachten van het eerste leerjaar hun twee beste en twee zwakste presteerders aan te wijzen. Bedoeling was na te gaan of de subjectieve beoordeling van de leerkracht ook invloed heeft op het toekennen van een inhoudelijk bepaalde beurtsoort.



## 4 Onderzoeksresultaten

In wat volgt zullen we exemplarisch de twee eerste leerjaren de revue laten passeren, met het accent op het kwalitatieve aspect van de interactie, en niet zozeer op de kwantitatieve beurtentelling.

### 4.1 Klas 1 LAAG

#### 4.1.1 De leerlingen

Er zitten 21 kinderen in de klas. Juf Leen typeert ze als 6 zwakke, 5 middelmatige en 10 goede presteerders. 4 van de 6 zwakken zullen wellicht het jaar moeten overdoen. Eén van die 4 is al een zittenblijver en een andere zit al voor de derde keer in de eerste klas.

#### 4.1.2 De didactiek

Elke nieuwe dag wordt ingeluid met dril oefeningen. De rest van de dag komen afwisselend taal (lezen en schrijven) en rekenen aan de orde. Wereldoriëntatie (of milieu) komt niet aan bod, althans niet in de letterlijke betekenis van het woord. Er wordt constant aandacht gevraagd van de kinderen. Nieuwe leerstof wordt overwegend frontaal aangebracht. De interactieregels worden expliciet aangeleerd. Een voorbeeld:

lkr. Sven, leg dat eens uit. Hoe kom j' aan achttien?

lkn. (onverstaanbaar o.a. oh, nee!)

lkr. Mag Sven praten, Mieke?

Sven Acht over.

Het aanvankelijk leesonderwijs wordt gegeven volgens de methode Caesar. Een les begrijpend lezen beperkt zich tot het navertellen van het verhaaltje. Als blijkt dat de kinderen het leeslesje niet begrepen hebben, wordt er niet geredigeerd. Wanneer de kinderen het op een dag te bont maken, worden ze collectief gestraft met een uur lezen.

De rekenmethode werd ontwikkeld door het Pedagogisch Centrum van de stad Antwerpen. De rekenlessen gaan vaak compleet de mist in. De juf merkt dat wel aan de foutieve antwoorden, maar het blijft meestal bij een vaststelling i.p.v. een remediëring. Een paar voorbeelden:

lkr. Omdat ik vijf groepjes heb, Kim. Ik heb vijf keer een groepje, dus vijf maal een groepje, een groepje van ...

lkn. Twee.

lkr. ... Twee. Ik maak vijf maal een huis van twee. En daar komt die vijf vandaan. Mark D. Was de enigste, he Mark, die dat had gezegd.

lkr. Nu heb ik weer van alles gehoord.

lkn. Oh!

lkr. Een maal een. Nancy, en jij nog es?

Nancy Eén maal twee.

lkr. Wie had dat ook, een maal twee?  
 Amane *Oh, ikke.*  
 Birgit *Ikke juf, ik had dat.*  
 lkr. Jij hebt iets anders gezegd.  
 ll. *Eén maal één gezegd.*  
 lkr. En jij had dat ook? Amane en mike! Hoe komt dat jullie het juist hadden en die andere niet, Christel?

#### 4.1.3 De interactiebereidheid vs. de beurtverdeling

De cijfers in de figuren 1-4 zijn slechts afkomstig van twee dagen observeren. De observatiecriteria die we tijdens het pilootonderzoek opgesteld hadden, hebben pas in de loop van deze eerste week observeren hun definitieve vorm aangenomen. We kunnen uit de cijfers wel een en ander afleiden.

##### 1. Beurtaanvraag (V)/gevraagde beurt (VB) (figuur 1)

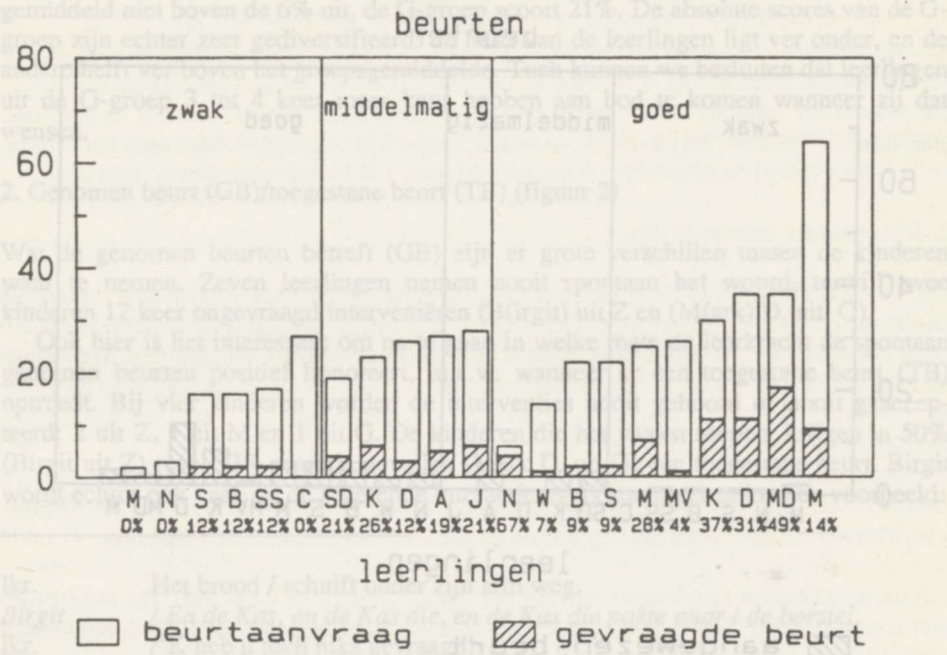
De gemiddelde interactiebereidheid (V) verschilt aanzienlijk per ZMGgroep. De G-groep scoort twee maal zo hoog als de Z-groep (28 vs. 14). De M-groep blijft niet ver onder de G-groep (25).

In de Z-groep krijgen drie leerlingen nooit respons (VB). Twee van hen hebben een lage Vscore, worden niet opgemerkt, en zo goed als genegeerd. C(hristel) echter heeft een V-score van 27 m.a.w. zij is de zevende meest actieve leerling van de klas, maar krijgt steeds nul op het rekest. Juf Leen vertelde ons terloops dat zij Christel negeerde omdat zij al de derde keer de eerste klas overdeed. Op die manier probeerde ze de ouders ervan te overtuigen haar naar het buitengewoon onderwijs te laten overschakelen.

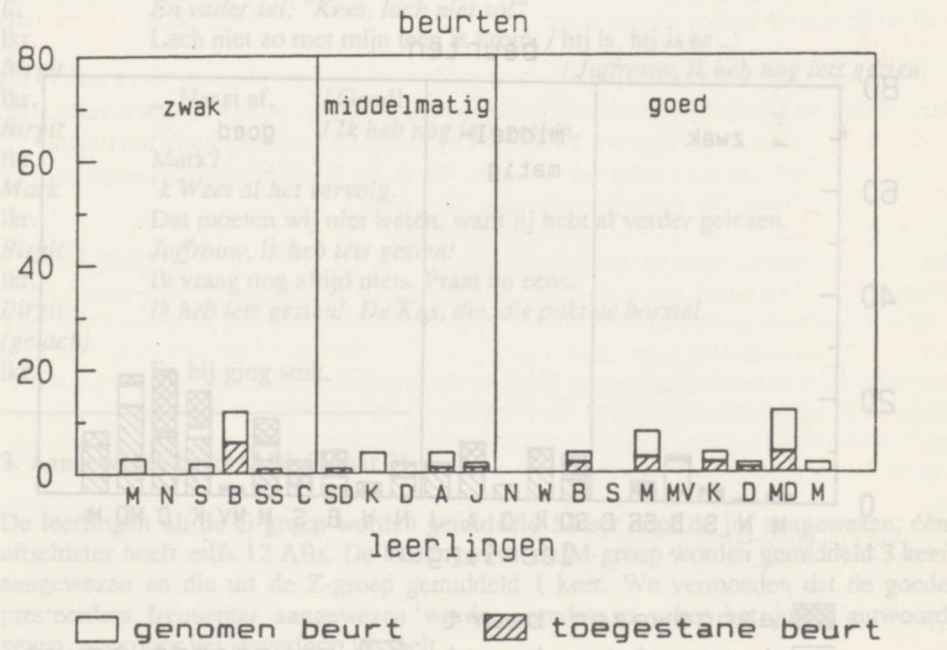
De verhouding tussen de beurtaanvragen en de effectief gerealiseerde beurten (V/VB) bedraagt gemiddeld 19%, m.a.w. minder dan 1 keer op 5 komen de kinderen verbaal aan hun trekken als hun erom gevraagd wordt en als zij ook bereidheid daartoe tonen.



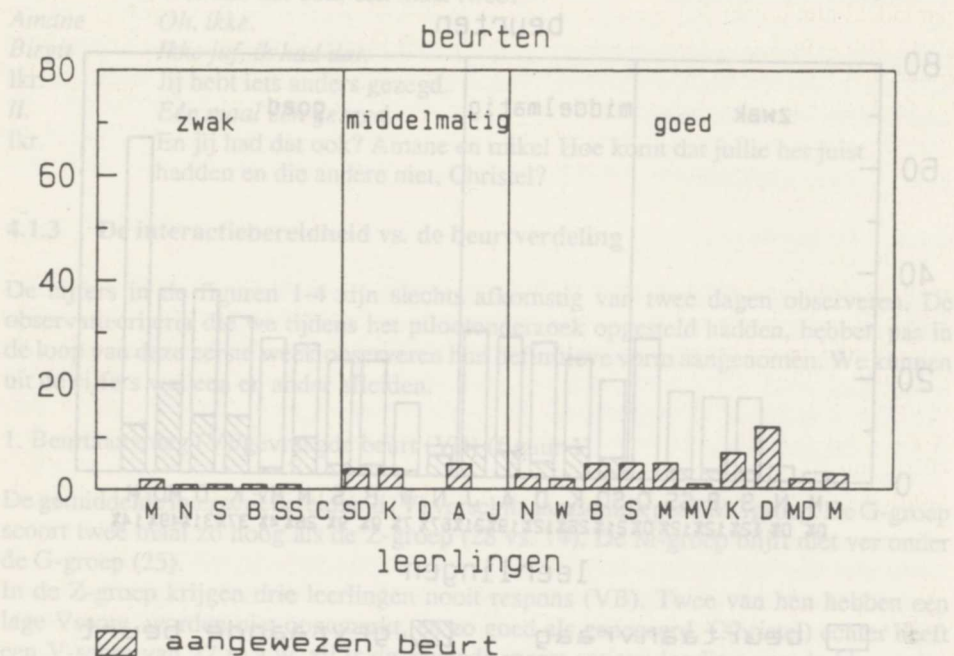
FIGUUR 1: Beurtaanvraag/gevraagde beurt - 1 LAAG



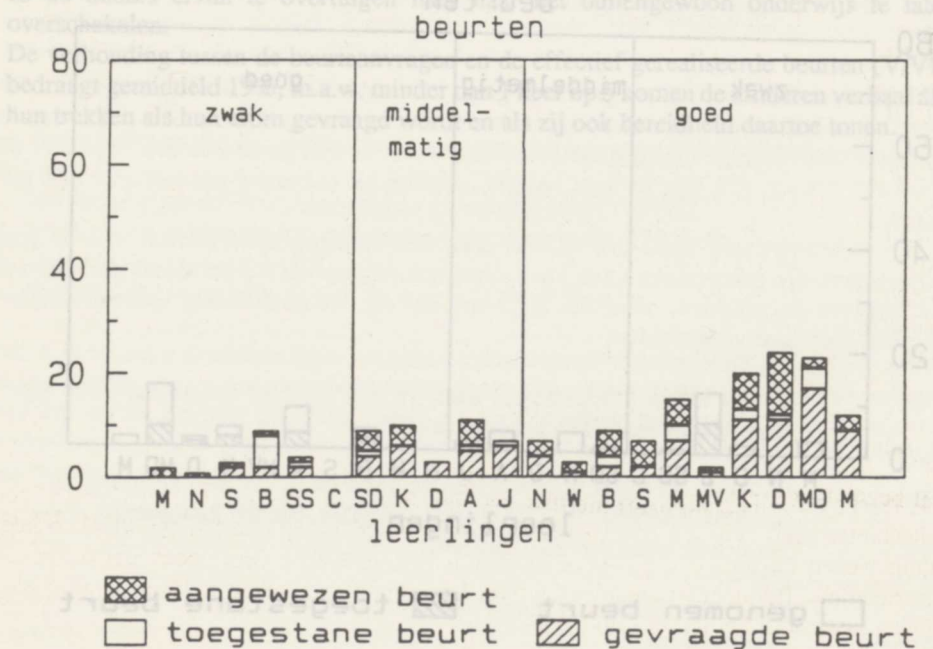
FIGUUR 2: Genomen beurt/toegestane beurt - 1 LAAG



FIGUUR 3: Aangewezen beurt - 1 LAAG



FIGUUR 4: Cumulatieve distributie van de beurten - 1 LAAG





De gemiddelde verhouding V/VB verschilt sterk van groep tot groep. De Z-groep komt gemiddeld niet boven de 6% uit, de G-groep scoort 21%. De absolute scores van de G-groep zijn echter zeer gediversifieerd: de helft van de leerlingen ligt ver onder, en de andere helft ver boven het groepsgemiddelde. Toch kunnen we besluiten dat leerlingen uit de G-groep 3 tot 4 keer meer kans hebben aan bod te komen wanneer zij dat wensen.

## 2. Genomen beurt (GB)/toegestane beurt (TB) (figuur 2)

Wat de genomen beurten betreft (GB) zijn er grote verschillen tussen de kinderen waar te nemen. Zeven leerlingen nemen nooit spontaan het woord, terwijl twee kinderen 12 keer ongevraagd interveniëren (B(irgit) uit Z en (M(ark) D. uit G).

Ook hier is het interessant om na te gaan in welke mate de leerkracht de spontaan genomen beurten positief honoreert, m.a.w. wanneer er een toegestane beurt (TB) optreedt. Bij vier kinderen worden de interventies nooit gehoord of nooit geaccepteerd: 2 uit Z, 1 uit M en 1 uit G. De kinderen die het vaakst roepen, krijgen in 50% (Birgit uit Z) resp. 33% van de gevallen (Mark D. uit G) een toegestane beurt. Birgit wordt echter ook vaak op de vigerende interactieregels attent gemaakt. Een voorbeeld:

---

lkr.           Het brood / schuift onder zijn arm weg.  
 Birgit       / En de Kas, en de Kas die, en de Kas die pakte naar / de borstel.  
 lkr.         /'K heb u toch niks gevraagd!  
 lln.          (onverstaanbaar)  
 Birgit       Awel!  
 ll.           En vader zei: "Kees, lach niet zo!"  
 lkr.         Lach niet zo met mijn teen is krom, / hij is, hij is er ...  
 Birgit       / Juffrouw, ik heb nog iets gezien.  
 lkr.         ... Haast af.       / Goed!  
 Birgit       / Ik heb nog iets gezien.  
 lkr.         Mark?  
 Mark       'k Weet al het vervolg.  
 lkr.         Dat moeten wij niet weten, want jij hebt al verder gelezen.  
 Birgit       Juffrouw, ik heb iets gezien!  
 lkr.         Ik vraag nog altijd niets. Praat nu eens.  
 Birgit       Ik heb iets gezien! De Kas, die, die pakt de borstel.  
 (gelach)  
 lkr.         En hij ging stuk.

---

## 3. Aangewezen beurt (AB) (figuur 3)

De leerlingen uit de G-groep worden gemiddeld 5 keer door de juf aangewezen; één uitschieter heeft zelfs 12 ABs. De leerlingen uit de M-groep worden gemiddeld 3 keer aangewezen en die uit de Z-groep gemiddeld 1 keer. We vermoeden dat de goede presteerders frequenter aangewezen worden, omdat ze vaker het juiste antwoord geven, waardoor het lesverloop versnelt.

#### 4. Cumulatieve distributie van de beurten (figuur 4)

Als we het optelsommetje maken (VB+TB+AB), stellen we grote verschillen vast tussen de leerlingen, gaande van 0 beurten (C(hristel) uit Z) tot 24 beurten (D(avid) uit G). De verschillen zijn in sterke mate groepsgebonden. Terwijl de zwakke presteerder gemiddeld 3 beurten krijgt, komt de middelmatige presteerder 8 keer aan het woord (of 2,5 keer meer) en de goede presteerder 12 keer (of 4 keer meer dan de zwakke).

#### 5. Kwalitatieve beurtenanalyse

Op een steekproef van vier leerlingen gingen we na of de inhoudelijk bepaalde beurtsoort eveneens groepsgebonden was. We vroegen juf Leen haar twee beste en twee zwakste presteerders aan te duiden. Uit de bandopnames van de volledige week werden alle beurten van de betrokken leerlingen gelicht en ingedeeld volgens kwalitatieve criteria (van Van der Kley e.a.1980, zie boven par. 2). Ook de toegestane beurten (TB) werden mee verrekend (zie tabel 1).

Terloops merken we op dat het sociale thuismilieu van de twee 'beste' presteerders (Mark D. en Kim) het hoogste van de klas is. Beide vaders zijn bediende; de moeder van Kim oefent een hoger beroep uit, en de moeder van Mark D. is huisvrouw.

Louter kwantitatief beschouwd spreekt het aantal beurten al voor zich. De twee beste leerlingen krijgen 128 resp. 72 beurten (wat op zich ook al een niet onbelangrijk verschil is), en de twee zwakste 13 resp. 18.

Wat de kwalitatieve indeling betreft, valt onmiddellijk op dat Mark D. 10 demonstratiebeurten krijgt, waarin hij kan schitteren. Zo'n uitzonderingsbehandeling valt natuurlijk ook de andere kinderen op:

- 
- lkr. Mark d. Wie heeft nog iets te vertellen? Mark, ga es eventjes voor 't bord staan. Zijn wij bijna klaar? Kom, ga maar terug zitten, dan doen we ons oren maar toe. Wim b., Wil je dat es allemaal in de lessenaar laten? Die neem je straks mee. Jo, klaar?
- Jo Ja.
- lkr. Mark, vertel es wat jij hebt gezien?
- Mark D. *Drie maal een verhaaltje, daar gaan d' er altijd twee af. Tien, acht, zes, vier, twee, nul.*
- lkr. Goed. Hoe komt dat?
- Mark D. */ Omdat die naar huis gaan.*
- Mike */ (onverstaanbaar)*
- lkr. Omdat die naar huis gaan en die gaan naar huis met hun twee ...
- ll. *Pantoffels.*
- lkr. ... Pantoffels. Met hun twee voeten gaan die naar huis en daarom gaan d'er telkens twee
- Mark D. *Pantoffels naar huis.*
- lkr. Goed, Mark.
- Brian *Juf, is de Mark de beste van ons klas?*
- lkr. Brian ...



*Birgit*      *Dat weet ge nu toch, hé!*

lkr.      ... Jij hebt die vraag al eens gesteld, he en ik heb er ook al op geantwoord.

---

Een andere categorie die hoog scoort bij Mark D. is de correctiebeurt. Als een andere leerling een foutief antwoord geeft, mag Mark D. dat verbeteren. De leerling die fout zit, wordt verder aan zijn lot overgelaten. Een voorbeeld:

---

lkr.      David, kun je ons nu vertellen hoeveel paar pantoffels we hebben?

ll.      *(onverstaanbaar)*

lkr.      Als jij praat, kunnen we niet veel doen. David praat.

David      *Vijf.*

lkr.      Vijf?

David      *Pantoffels.*

lkr.      Nee, dat is niet juist.

Amane      *Oh! Oh!*

lkr.      Amane?

Amane      *Tien.*

lkr.      Wat?

Amane      */Pantoffels.*

lkr.      */Pantoffels. Hoeveel paar pantoffels, david?*

David      *Tien.*

lkr.      */ Dat heb ik niet gevraagd.*

lln.      */ Oh! Oh!*

lkr.      Mark?

Mark D.      *Er zijn, de vraag is hoeveel paar er zijn, er zijn er vijf paar.*

lkr.      Goed, mark. Er zijn vijf paar pantoffels. En samen zijn dat er tien he.

*/Want hoeveel voeten heb ik?*

lln.      */(onverstaanbaar)*

---

#### 4.1.4. Besluit

Bij het verdelen van de beurten laat juf Leen zich meeslepen door het verwachtingspatroon dat zij van elk kind heeft.

De zwakke presteerders worden bijna volledig genegeerd. Als ze dan al eens een beurt krijgen, is het er meestal een die inhoudelijk niet veel te betekenen heeft. Aan foutenanalyse wordt bij de zwakke presteerders nagenoeg niet gedaan. Eén kind (Christel) wordt volkomen genegeerd om op die manier de oudersertoe aan te zetten haar naar het buitengewoon onderwijs te sturen.

De goede presteerders komen des te meer aan bod. Zij krijgen ook de inhoudelijk moeilijkere beurten en een groot aantal hulpbeurten. Juf Leen stemt haar doelstellingen duidelijk af op de goede presteerders. De bolleboos van de klas (Mark D.) mag vaak schitteren in demonstratiebeurten en versnelt het lesverloop d.m.v. correctiebeurten.

De middelmatige presteerders krijgen zowat de helft van de aandacht van de goede. Juf Leen wil hen wel meenemen naar het tweede leerjaar ze is graadleerkracht maar stopt er niet al te veel Latijn in.

TABEL 1: Kwalitatieve beurtenanalyse 1 LAAG

BEURTTYPEN	BESTE		ZWAKSTE	
	MARK D	KIM	CHRISTEL	STEVE S
Standaardbeurt	57	49	7	7
Hulpbeurt	4	2	1	1
Doorvraagbeurt	17	15	4	6
Correctiebeurt	11	2	0	0
Wie-weet-het-beurt	2	0	0	0
Demonstratiebeurt	10	0	0	0
Herhalingsbeurt	0	0	0	0
Controlebeurt	0	0	1	0
Toegestane beurt	27	4	0	4
Aantal beurten	128	72	13	18

## 4.2. Klas 1 HOOG

### 4.2.1. De kinderen

De 18 leerlingen worden door juf Hilde ingedeeld in 3 zwakke, 6 middelmatige en 9 goede presteerders. Er zijn geen zittenblijvers bij en de juf vermoedt dat er ook dit school-jaar geen kinderen zullen moeten doubleren.

### 4.2.2. De didactiek

Elke morgen wordt als instap een kringgesprek gehouden, waarin ieder kind kwijt kan wat hem op dat ogenblik bezighoudt. De juf stimuleert hen ertoe en toont de nodige belangstelling voor de verhalen van de kinderen. De lessen wereldoriëntatie worden meestal ook met een kringgesprek ingezet. In de overige lessen (taal en rekenen) wordt de leerstof frontaal aangebracht.

Zowel tijdens de kringgesprekken als bij frontale lesmomenten wordt ruime aandacht besteed aan de interactieregels. De kinderen moeten hun vinger opsteken als ze het woord willen en ze moeten leren naar elkaar te luisteren. Een voorbeeld:

lkr. Ja, tommeke?

Tom D. Katharina, waar hoe, maar weet jij, weet jij waar zat die ergens, in 't gras of zo?

lkr. Maar dan heb jij niet goed geluisterd, tom, want, wij hebben dat ook gevraagd aan katharina en haar broer heeft ze gevonden / dus zij heeft



Tom D. */ Och ja, 'k was 't al vergeten!*  
 lkr. Ja, dan moet je beter luisteren, he. Klaar?  
 ll. *(door elkaar)*  
 lkr. Filipeke? Peter, niet tegen elkaar! Als je iets hebt te zeggen, steek je je hand op en dan krijg je 't woord. Filipeke?

---

De juf zorgt voor heel wat afwisseling, zowel wat de opvolging van de vakken als de onderwijsleermethode betreft. Er worden ook heel wat speelse lesmomenten ingebouwd, b.v. spelletjes met letters, rijmwoorden. Inspanning en ontspanning worden gedoseerd.

Qua methode voor lezen en rekenen is er geen verschil met klas 1 LAAG, omdat beide scholen deel uitmaken van hetzelfde onderwijsnet. Toch valt onmiddellijk op dat het didactisch materiaal aanzienlijk verschilt, vooral dan wat het leesonderwijs betreft. 1 HOOG werkt met splinternieuwe, kleurrijke leesboekjes, wat voor kinderen -en zeker voor eersteklassertjes- erg stimulerend is. Bovendien hebben zij een werkset met letter- en woordkaartjes -een vrij dure investering van de oudervereniging- waarmee ieder kind volgens zijn eigen tempo kan oefenen in lezen en schrijven. Tijdens dergelijke lesmomenten komt de juf van de taakklas de zwaksten begeleiden. De oefeningen zijn speels opgevat en de leerlingen zijn er dan ook biezonder door geboid.

Eén keer in de week wordt het klassensysteem doorbroken en doet men aan niveaulezen met de hele school. Leesmoeders worden ingeschakeld om groepjes kinderen te begeleiden.

Tijdens de lessen begrijpend lezen wordt door meerkeuzevragen nagegaan of de kinderen het leeslesje wel begrepen hebben. Er wordt ook een link gelegd naar de ervaringswereld van de kinderen.

Bij de rekenlessen wordt een foutief antwoord altijd geanalyseerd door het kind dat de fout gemaakt heeft. De juf gaat ook na of het kind het antwoord begrepen heeft.

Typerend voor juf Hilde is dat ze de interactie inhoudelijk vrij sterk stuurt, zoals blijkt uit volgend protocol.

Tijdens een les begrijpend lezen worden de meerkeuzevragen bij de tekst eerst door de kinderen in stilte ingevuld. Bij de klassikale correctie registreerden we volgend fragment. Op de vraag 'Is het fijn in de bib?' antwoordt Tom D. ontkennend, maar die uitspraak valt bij de juf niet in goede aarde. Ze manipuleert Tom terug in de gewenste baan. Ironisch genoeg verbiedt ze een ander kind zijn mening aan Tom op te dringen. De vraagstelling op het einde van het fragment geeft duidelijk aan welk antwoord de juf verkiest op de volgende vraag: 'Heb jij een leuk boek?'.

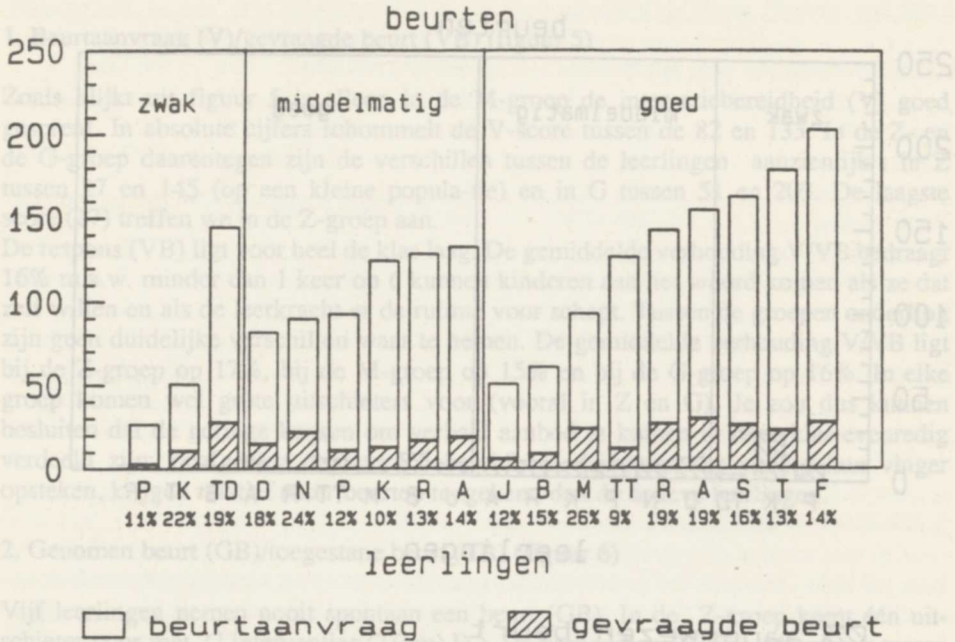
---

Rutger *Is het fijn in de bib? Het is niet, het (4,85 sec) het is heel fijn in de bib.*  
 lkr. Het is heel fijn in de bib / kinderen, dat stond, ...  
 ll. */ Fout, juf!*  
 lkr. ... Nu niet in het lesje, maar dat was ook iets dat je zelf moest uitvin-

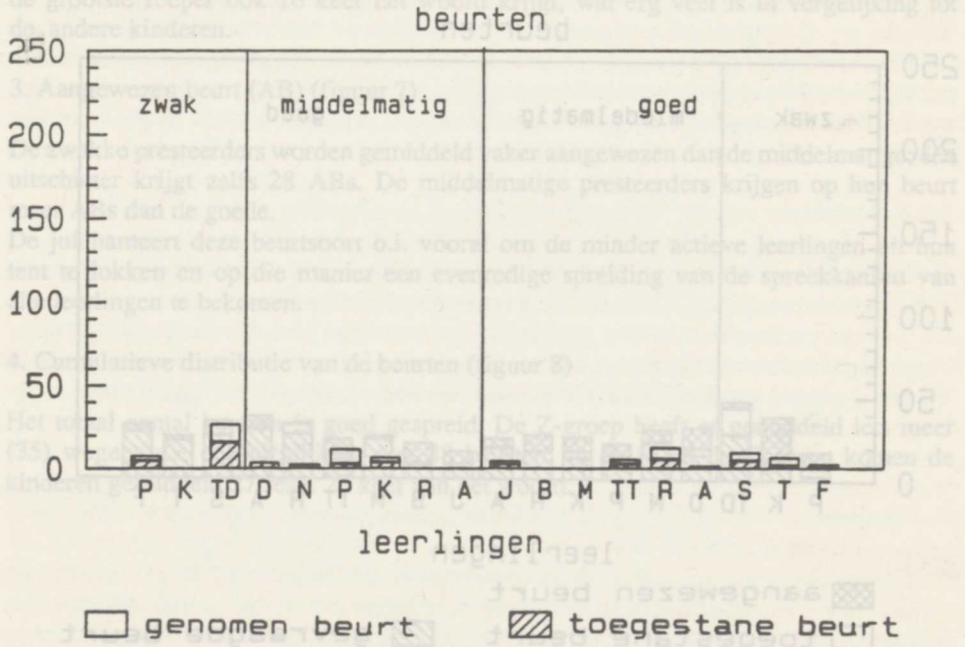
- den. Zijn er misschien kinderen die het niet leuk in de bib vonden?  
Tom? Heb jij, wat heb jij dan opgeschreven?  
Tom D. *Het is niet leuk in de bib.*  
lkr. Vind jij dat echt ?!  
Tom D. / Ja!  
ll. / Ik niet.  
ll. / Ja.  
lkr. Ik vraag dat niet. Ja, eh, mogen wij dan es weten waarom dat jij 't niet leuk vindt in de bib. Dat kan he kinderen.  
Tom D. *Omdat ge, omdat ge daar, eh, allez, zo, eh (5,43 sec)*  
Peter *Omdat ge daar moet stil zijn.*  
Tom D. *Ja!*  
lkr. Eh, / Peter, mag Tom zelf zijn mening zeggen, he!  
Tom D. / Ja, omdat ge daar stil moet zijn, omdat ge daar moet stil zijn en eh, en dan zo (3,55 sec)  
lkr. Je weet het niet zo heel precies, / he Tom!  
Tom D. / Nee.  
lkr. Ik denk misschien ook dat ge per ongeluk, dat zinnetje verkeerd hebt geschreven en dat ge 't nu, eigenlijk zegt, ja juf, ik heb 't een beetje fout he, want jij gaat toch graag met ons mee naar de bib he?  
Tom D. *Ja.*  
lkr. Als wij naar de bib gaan, dan breng jij toch je boekjes mee en dan wisselen wij die toch he?  
/Eh in de bib ...  
ll. /Ja ik weet het ook niet, waarom.  
lkr. ... Is het eigenlijk fijn. En dat stil zijn, dat is maar eventjes omdat wij d'andere mensen niet zouden storen, he!  
lln. / (onverstaanbaar o.a. want anders vliegt' in den; ja, ik wil ook ...)  
lkr. / Klaar, kinderen?  
lln. / (onverstaanbaar)  
lkr. / Dus de meeste kindjes vinden het fijn, heel fijn zelfs in de bib. En dan het laatste zinnetje, kinderen. Heeft er daar iemand misschien op geantwoord: nee, ik heb geen leuk boek. Jij Sven?



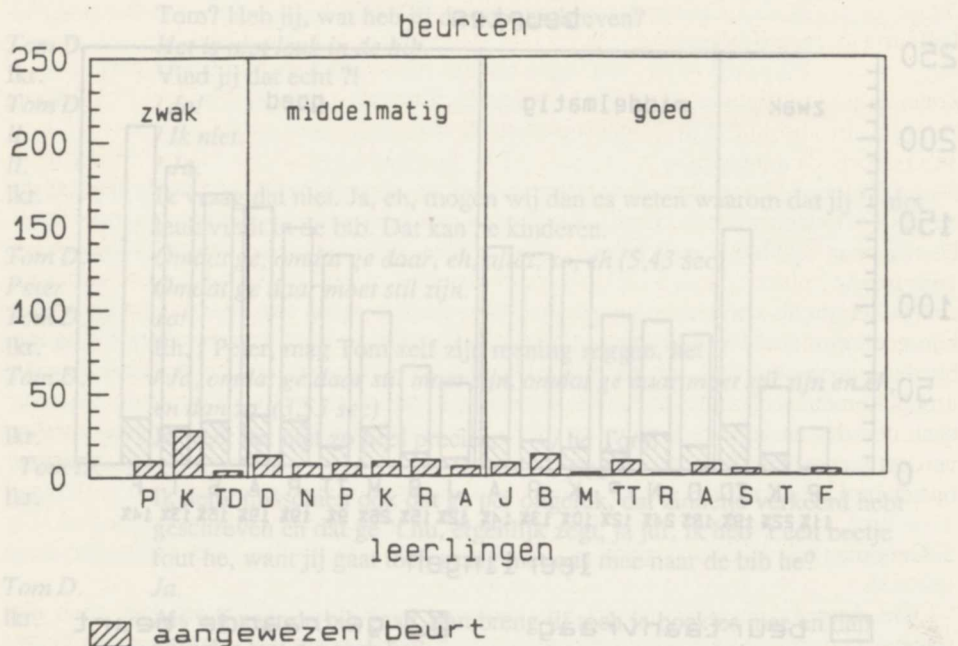
FIGUUR 5: Beurtaanvraag/gevraagde beurt - 1 H00G



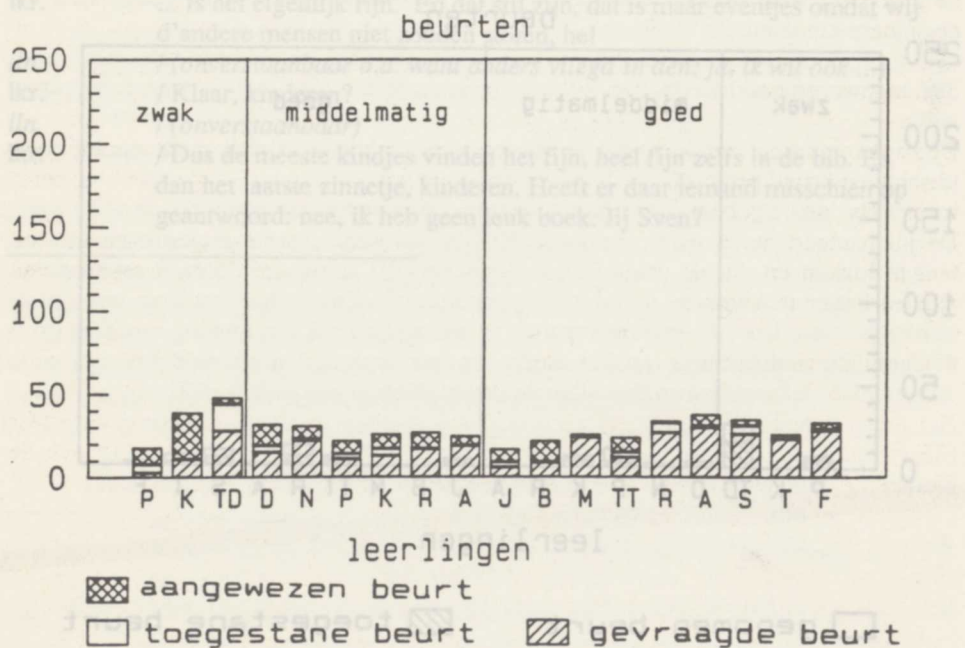
FIGUUR 6: Genomen beurt/toegestane beurt - 1 H00G



FIGUUR 7: Aangewezen beurt - 1 HOOG



FIGUUR 8: Cumulatieve distributie van de beurten - 1 HOOG





#### 4.2.3. Interactiebereidheid vs. beurtverdeling

##### 1. Beurtaanvraag (V)/gevraagde beurt (VB) (figuur 5)

Zoals blijkt uit figuur 5 is alleen in de M-groep de interactiebereidheid (V) goed gespreid. In absolute cijfers schommelt de V-score tussen de 82 en 133. In de Z- en de G-groep daarentegen zijn de verschillen tussen de leerlingen aanzienlijk: in Z tussen 27 en 145 (op een kleine populatie) en in G tussen 51 en 203. De laagste score (27) treffen we in de Z-groep aan.

De respons (VB) ligt voor heel de klas laag. De gemiddelde verhouding V/VB bedraagt 16% m.a.w. minder dan 1 keer op 6 kunnen kinderen aan het woord komen als ze dat zelf willen en als de leerkracht er de ruimte voor schept. Tussen de groepen onderling zijn geen duidelijke verschillen waar te nemen. De gemiddelde verhouding V/VB ligt bij de Z-groep op 17%, bij de M-groep op 15% en bij de G-groep op 16%. In elke groep komen wel grote uitschieters voor (vooral in Z en G). Je zou dus kunnen besluiten dat de geringe kansen om verbaal aanbod te komen in deze klas evenredig verdeeld zijn, onafgezien van de interactiebereidheid. Kinderen die weinig hun vinger opsteken, krijgen relatief meer beurten toegekend dan de actieve leerlingen.

##### 2. Genomen beurt (GB)/toegestane beurt (TB) (figuur 6)

Vijf leerlingen nemen nooit spontaan een beurt (GB). In de Z-groep komt één uitschieter voor met 27 interventies (T(om) D.). De verhouding GB/TB schommelt tussen 25 en 63%, op zich geen onbelangrijk verschil. Van één leerling uit de M-groep worden alle genomen beurten ook geaccepteerd. Wat in absolute cijfers opvalt, is dat de grootste roeper ook 16 keer het woord krijgt, wat erg veel is in vergelijking tot de andere kinderen.

##### 3. Aangewezen beurt (AB) (figuur 7)

De zwakke presteerders worden gemiddeld vaker aangewezen dan de middelmatige; één uitschieter krijgt zelfs 28 ABs. De middelmatige presteerders krijgen op hun beurt meer ABs dan de goede.

De juf hanteert deze beurtsoort o.i. vooral om de minder actieve leerlingen uit hun tent te lokken en op die manier een evenredige spreiding van de spreekkansen van alle leerlingen te bekomen.

##### 4. Cumulatieve distributie van de beurten (figuur 8)

Het totaal aantal beurten is goed gespreid. De Z-groep heeft er gemiddeld iets meer (35) wegens die ene uitschieter met 48 beurten. In de M- en de G-groep komen de kinderen gemiddeld 27 resp. 28 keer aan het woord.

TABEL 2: Kwalitatieve beurtenanalyse 1 HOOG

BEURTTYPEN	BESTE		ZWAKSTE	
	ANNEKE	FILIP	NICOS	PETRA
Standaardbeurt	39	25	13	16
Hulpbeurt	0	0	2	3
Doorvraagbeurt	2	3	4	1
Correctiebeurt	2	2	0	0
Wie-weet-het-beurt	0	0	0	0
Demonstratiebeurt	0	0	0	0
Herhalingsbeurt	0	1	2	1
Controlebeurt	0	0	8	0
Toegestane beurt	1	2	6	5
Aantal beurten	44	33	35	26

## 5. Kwalitatieve beurtenanalyse

Aan juf Hilde vroegen we eveneens haar twee beste en twee zwakste presteerders aan te wijzen. Eigenaardig genoeg noemde ze Nicos als de zwakste van de klas, terwijl ze hem vroeger bij de middelmatige groep had ingedeeld.

Uit het totaal aantal beurten (tabel 2) blijkt geen verschillende benadering van de goede en de zwakke presteerders. De twee zwaksten krijgen wel meer toegestane beurten, maar ze roepen ook veel meer. De twee besten nemen nooit ongevraagd het woord.

Wat opvalt, is dat alleen de zwaksten hulpbeurten krijgen en alleen de besten correctiebeurten. De wie-weet-het-beurt en de demonstratiebeurt worden niet gehanteerd. Nicos, die ontzettend speels en verstrooid is, krijgt een groot aantal controlebeurten.

### 4.2.4. Besluit

Juf Hilde stelt zich tot doel alle kinderen evenveel aan bod te laten komen, ongeacht hun interactiebereidheid. Ze stuurt vaak bij d.m.v. de aangewezen beurt. De zwakke presteerders komen gemiddeld iets meer aan bod dan de andere groepen. Voor de juf is het belangrijk dat ook zij de lesdoelstellingen bereiken hebben. Er wordt bij hen frequent aan foutenanalyse gedaan, en ze krijgen ook een groot aantal hulpbeurten.

## 5. Discussie

Een vergelijking van de onderzoeksresultaten tussen de klassen onderling is onmogelijk omdat een vast referentiepunt ontbreekt waartegen het totaal aantal beurten kan worden afgezet. Bovendien liepen de observatiecycli in aantal en qua inhoud uiteen in



de verschillende klassen. De onderzoeksresultaten zeggen hoofdzakelijk iets over de verhouding tussen interactiebereidheid en interactiemogelijkheid binnen een klas, tussen de verschillende ZMG-groepen, en tussen de leerlingen onderling.

Wat we echter wel kunnen vergelijken, is het aandeel dat elke beurtsoort uitmaakt van het totale aantal beurten van de klas (zie tabel 3).

TABEL 3: Verdeling per beurtsoort

	VB	AB	VB+AB	TB
1 LAAG	52%	35%	87%	13%
1 HOOG	62%	28%	90%	10%

Beide klassen vertonen een overeenkomstig beeld. De gevraagde beurt (VB) is veruit de meest gerealiseerde beurtsoort: 52% en 62% van het totaal aantal beurten. Valt de aanleiding tot zulke beurten deels nog te rekenen tot de interactiebereidheid van de kinderen - het opsteken van de vinger - dan is de verwezenlijking ervan volledig afhankelijk van de regulerende rol van de leerkracht. Zij bepaalt de mate van respons op de beurtaanvragen en kent de beurten persoonlijk toe.

Op de tweede plaats treffen we de aangewezen beurt (AB) aan, met een score van 28% en 35% van het totaal aantal beurten. Deze beide typisch schoolse beurtsoorten (VB + AB) leveren samen percentages op van 87 en 90%. Uit deze verbazend hoge cijfers leiden we het sterk gereguleerde karakter van het klassikale interactieproces af. De leerlingen worden er voortdurend op attent gemaakt dat ze niet spontaan mogen roepen en dat ze hun vinger moeten opsteken om een beurt te krijgen. Bovendien kan de leerkracht ook kinderen aanwijzen die helemaal geen zin hebben om aan het woord te komen, of althans hun interactiebereidheid niet kenbaar maken. Aldus kan zij hen verplichten aan de klasinteractie deel te nemen om op die manier haar eigen vooropgestelde doelstellingen te realiseren. Een paar mogelijkheden die we in de twee klassen hebben waargenomen:

- de bollebozen laten schitteren (1 LAAG) en ze op die manier aan het verwachtingspatroon van de leerkracht zien beantwoorden (selffulfilling prophecy);
- de minder actieve leerlingen stimuleren om deel te nemen aan de interactie om zo een evenredige spreiding van de spreekkansen van alle leerlingen te verkrijgen (1 HOOG);
- de zwaksten veel aan bod laten komen om hun leerproces te evalueren en op die manier tijdig fouten op te sporen en te remediëren (1 HOOG).

Wat onmiddellijk opvalt, is het grote verschil tussen het totale aantal beurtaanvragen (V) en de werkelijk gerealiseerde beurten (VB). De respons van de leerkracht op de gevraagde beurten is over het algemeen zeer laag. De twee klassen komen niet boven de 19 en 16% uit, m.a.w. slechts 1 keer op 5 of 6 komen kinderen in de klas verbaal aan bod wanneer ze door de leerkracht worden aangespoord en wanneer ze daartoe zelf ook bereid zijn. Maar niet elk kind krijgt evenveel spreekkansen. Getuige hiervan de aanzienlijk verschillende scores van de ZMG-groepen in 1 LAAG (zie tabel 4).

TABEL 4: Gemiddelde verhouding V/VB per groep en per klas

	Z	M	G	klas
1 LAAG*	6	20	26	19
1 HOOG	17	15	16	16

\*gemiddelde over twee dagen

Dat de meeste leerlingen de vigerende interactieregels naleven, blijkt uit het lage aantal genomen beurten (GB). En van die spontane interventies worden er dan nog weinig positief gehonoreerd, of m.a.w. omgezet in een toegestane beurt(TB). De meeste worden gewoon genegeerd of de leerlingen worden op de interactieregels attent gemaakt. Toch stelden we in alle geobserveerde klassen vast dat de grootste roepers ook vaak aan de bak komen. Wie waagt wint, net zoals het haantje-de-voorste die over alles en nog wat zijn zeg wil hebben (Tom D uit 1 HOOG), of de bolleboos die alle antwoorden kent en daardoor op een goed blaadje staat bij de juf (Mark D uit 1 LAAG). De kinderen die nooit spontaan interveniëren, zijn vaak de stilsten van de klas, die weinig behoefte voelen om wat te zeggen. Maar soms zijn het precies die kinderen die ook op hun vingers weinig respons krijgen (zoals Christel uit 1 LAAG).

Het totale aantal gerealiseerde beurten (VB+TB+AB) per kind is over een week beschouwd erg laag. De mogelijke beurten worden initieel bepaald door structurele factoren. Onafgezien de interactiebereidheid van de kinderen worden hun effectief realiseerbare beurten sterk gehypothekerd door de beschikbare tijd en de groepsaantallen. De meeste lessen duren ongeveer 50 minuten. Met pakweg een twintigtal kinderen in dezelfde klas levert dit, in de beste omstandigheden en middels een (theoretisch) gelijkwaardige beurtverdeling door de leerkracht, voor elk kind minimale spreekkansen op. De vigerende onderwijsstructuren zijn niet erg communicatiebevorderlijk (zie ook Flanders 1970).

Bij de beurtverdeling kan de leerkracht verschillende principes huldigen. In 1 LAAG krijgt de leerling die het meest bereid is tot interactie ook het grootste aantal beurten. In 1 HOOG krijgen alle leerlingen evenveel spreek-kansen, onafgezien hun interactiebereidheid.

We vermoeden dat de leerkracht hierbij vaak onbewust te werk gaat. Maar uit de onderzoeksresultaten blijkt toch ook dat zij zich door verwachtingspatronen of vooropgezette doelstellingen kan laten leiden. De verschillende behandeling van de zwakke, middelmatige en goede presteerders in 1 LAAG wijst daarop (zie tabel 5).



TABEL 5 : Gemiddeld aantal beurten per groep en per klas

	Z	M	G	klas
1 LAAG*	3	8	12	9

\*gemiddelde over twee dagen

Ook bij de kwalitatieve beurtverdeling voor acht eersteklassertjes hebben we een verschillende benadering van de beste en zwakste presteerders vastgesteld. Hieruit concluderen we dat de verschillende beurtverdeling die we hebben geregistreerd hoofdzakelijk voortvloeit uit het 'beroepsperspectief' van de leerkracht.

"Daarmee wordt gedoeld op het geheel van opvattingen en houdingen met betrekking tot (aspecten van) het onderwijs. Voor een deel worden deze perspectieven ontwikkeld door de socialisatie die zij ondergaan tijdens hun opleiding, voor een ander deel door de ervaringen die zij op de werkplek opdoen." (Van der Kley 1983, p. 39)

Vanuit dat perspectief vormt de leerkracht zich een beeld van elke leerling, m.a.w. kent zij hem/haar een 'schoolse identiteit' toe. Dat beeld bepaalt in sterke mate haar houding t.o.v. die leerling, en werkt op die manier door in het toekennen van beurten.

"Met andere woorden, de perspectieven van leerkrachten functioneren in de klas als een soort interpretatiekader of raster waarbinnen het handelen van leerlingen gepercipieerd, gewaardeerd en geanticipeerd wordt, (soms) ook door de leerlingen zelf." (ibidem)

De hemelsbrede verschillen die we tussen de scholen HOOG en LAAG constateerden, zijn niet direct zichtbaar in de kwantitatieve data. De sfeer in de scholen, de houding van de leerkrachten tegenover de kinderen, en de inhoud van de interactie reiken immers verder dan een hoop cijfers. Men kan de diverse protocollen als stukjes van een puzzel in elkaar passen, en zich op die manier een (zij het dan enigszins vertekend) beeld vormen van de verbale interactie in de verschillende klassen.

Wat in ons onderzoek helaas ontbreekt, is de stem van de leerkrachten zelf. Via interviews kunnen ze hun gedrag verantwoorden, en bovendien kan daardoor de geldigheid van de interpretatie door de onderzoekers getoetst worden.

Ook ontbreekt een serieuze basis voor het achterhalen van de schoolse identiteit die de leerkrachten aan leerlingen toekennen. We hebben hiervoor geen gebruik gemaakt van een test, maar gewoonweg van de natte vinger van de leerkrachten. Dat die niet altijd even betrouwbaar was, kan blijken uithet verschillend etiket dat op Nicos uit 1 HOOG kleefte: de ene dag werd hij als middelmatige presteerder getypeerd, en de andere dag als de zwakste van de klas. We kunnen ook niet achterhalen in hoeverre sociaal milieu of sekse de beeldvorming mee bepaald hebben. En er werd ook geen IQ-test van de kinderen afgenomen om een objectiever beeld te krijgen van hun reële mogelijkheden tot presteren.

Evenmin hebben we de mening van de leerlingen gevraagd. We hebben er dus geen idee van hoe ze de sfeer in de klas, en meer bepaald de houding van de leerkracht tegenover hen persoonlijk ervaren (zie Rochette 1982).

Al bij al zijn het uiterst beperkte momentopnames van een week tijdens het schooljaar 1983-84, en we mogen ons geenszins laten verleiden tot generalisaties. Wat we er wel met een gerust geweten uit distilleren, is een aanwijzing voor het veld. Het is noodzakelijk dat leerkrachten zich bewust zijn van de mechanismen die zij in hun interactie met de leerlingen hanteren. In het kader van dit onderzoek denken we dan meer bepaald aan de beurtverdeling, zowel kwantitatief als kwalitatief beschouwd. Pas dan kunnen ze hun attitude veranderen, en bewust werken aan een gelijkwaardige participatie van alle leerlingen. Voor de lerarenopleidingen is een belangrijke taak weggelegd in dit sensibiliseringsproces.

Antwerpen, maart 1989

## Noten

- 1 Het onderzoeksproject 'Verbale interactie in de klas' (VIK) liep in 1984 aan de Universitaire Instelling Antwerpen, departement Didactiek en Kritiek. De promotor was Frans Daems (vakdidacticus Nederlands). Het onderzoeksteam was samengesteld uit drie leerkrachten met erva-ring in verschillende onderwijsniveaus : Terry Van Doosselaere (onderwijzeres, lager onderwijs), Fred Stroobants (regent Nederlands, lager secundair onderwijs), en Rita Rymenans (licentiate Germaanse filologie, hoger secundair onderwijs). Rita Vingerhoudt was de projectsecretaresse.  
Voor het volledige onderzoeksverslag verwijzen we naar Rymenans & Daems 1988 (voor een verkorte versie, zie Rymenans 1987). Aan dit artikel heeft Frans Daems een constructieve bijdrage geleverd in de vorm van kritische opmerkingen.
- 2 In navolging van Huls 1982 duiden we beide scholen aan met de termen LAAG en HOOG. Hieraan verbinden we uiteraard geen waardeoordelen, maar we denken dat ze een geheugensteuntje kunnen zijn bij de lectuur van het artikel.

## Bibliografie

- Aalsvoort, M. van der & B. van der Leeuw 1982. *Leerlingen, taal en school. De rol van taal in elke onderwijsleersituatie*. Enschede: SLO & ACLO-Moedertaal.
- Craen, P. van de & R. Willemyns (red.) 1981. *Sociolinguïstiek en ideologie*. Brussel: Studiereeks van het tijdschrift van de VUB. (Nieuwe serie nr. 7).
- Craen, P. van de & R. Willemyns (red.) 1985. *Standaardnederlands en dialect op school, thuis en elders*. Brussel: Studiereeks VUB. (Nieuwe serie nr. 12).
- Flanders, N.A. 1970. *Analyzing teaching behavior*. Reading: Addison-Wesley.
- Foolen, A., J. Hardeveld & D. Springorum (red.) 1980. *Conversatieanalyse*. Groningen: Xeno.
- Huls, E. 1982. *Taalgebruik in het gezin en sociale ongelijkheid. Een interactioneel sociolinguïstisch onderzoek*. Nijmegen (dissertatie).
- Kley, P. van der & A. Wesselingh (red.) 1975. *Onderwijs en maatschappelijke ongelijkheid*. Rotterdam: Universitaire Pers.
- Kley, P. van der, F. Wester & W. Zijlmans 1980. Interactie in de schoolklas. In: A. Foolen e.a. (red.) 98-132.



- Kley, P. van der 1983. *Zeg na, jij. Over regels, patronen, beurten, selectie en reproductie in het lager onderwijs*. Purmerend: Muusses.
- Lenders, J., H. Mazeland & M. van Nieuwstadt 1976. *Taal, arbeidersklasse en ongelijkheid. Een kritiek op de theoretische en praktische vooronderstellingen van de sociolinguïstiek*. Amsterdam: Van Gennep.
- Leeuw, B. van der & J. Sturm 1981. *Sociolinguïstiek, onderwijsveranderingen, ideologieën van leraren en leerlingen*. In: P. van de Craen & R. Willemyns (red.), 381-431.
- Rochette, F. 1982. *Onderpresteren. Onderzoek naar detectie-correlaten en een begeleidingsstrategie bij onderpresterende leerlingen van het zesde leerjaar*. Leuven: KUL, dissertatie.
- Roeders, P. 1984. Communicatieve competentie en inzicht in desociale realiteit. *Levende Talen* 389, 88-91.
- Rymenans, R. & M. Verbruggen 1983. Dialecttolerantie en klasinteractie. In: *Linguïstische en socio-culturele aspecten van het taalonderwijs*. Handelingen van het 2e fakulteitscolloquium Gent, RUG, 123-130. (ook in Vonk 4, 48-55).
- Rymenans, R. 1987. Verbale interactie in een eerste en een vierde leerjaar. In: *Een conferentieverslag van Het Schoolvak Nederlands*. Antwerpen, UFSIA (Centrum voor Didactiek), 230-247.
- Rymenans, R. 1988. "Steveke, zegt es twee badplaatsen!" Vier publikaties over verbale interactie in de klas. *Vonk* 1, 42-46.
- Rymenans, R. & Fr. Daems 1988. 'HIER IS IN PRINCIPE ALLES VERBODEN!' *Verbale interactie in de basisschool*. Wilrijk, UIA (Antwerp Papers in Linguistics 57).
- Verbruggen, M., F. Stroobants & R. Rymenans 1982. Dialect in de klas. Aanzet tot onderzoek in 3 basisscholen uit het Antwerpse. *Persoon en Gemeenschap* 6, 250-262. (ook in: P. van de Craen & R. Willemyns 1985, 107-125).
- Wesselingh, A. (red.) 1979. *School en ongelijkheid. Hoe het onderwijs bijdraagt aan het handhaven van ongelijkheid in de maatschappij*. Nijmegen: Link.

Spelling is een gewoon schoolvak. De leerlingen moeten veel regels leren die elke hogere jaargroep moeilijker worden en zoals bij ieder belangrijke vak bestaan er verschillende didactieken. Maar spelling is tevens een bijzonder vak, het is namelijk een normensysteem over hoe we schriftelijk met onze taal omgaan. Normen zijn regels die voorschrijven hoe een groep of gemeenschap zich dient te gedragen. Essentieel voor normen is dat die groep of gemeenschap, in casu degenen die Nederlands spreken en of schrijven, de opvattingen in ruigte inste ondersneut. Een wet die weliswaar voorschrijft hoe men moet handelen, maar nauwelijks gecontroleerd wordt, is dus geen norm.

Dat spelling een geaccepteerd systeem van voorschriften is blijkt wel uit de vele machines die overtredingen oproepen. Van kleine kinderen accepteert men doorgaans spel fouten: ze hebben zelfs iets ontspannends. Maar als oudere kinderen nog steeds niet goed kunnen spellen, beginnen ouders en grootouders geïrriteerd of ongerust te raken. Van hoofteschoolde volwassenen is bekend dat ze meestal slecht spellen. Uit angst voor wettende sancties schamen velen van hen zich ervoor brieven te schrijven of schriftelijke berichten achter te laten. Beter opgeleiden kunnen zich niet veroorloven in schriftelijke brieven spel fouten te maken. Niet zelden vormt spelling het eerste criterium op grond waarvan men kandidaten voor een baan afwijst, zelfs als goed kunnen spellen volkomen irrelevant is voor de functie-uitoefening. Dat spelling als normensysteem leeft, blijkt vooral wanneer er weer eens een golf van spellingherverordeningen over ons heerscht. In de herfst van 1988 opende Professor Pander-

