

Betekenisonderhandeling in de klas: techniek of tactiek?

Kris Van den Branden

Onderhandelen is op vrij korte tijd uitgegroeid tot een modewoord in het jargon van de taaldidactiek. Als ik mij mag baseren op een reeks recente artikelen en lezingen, dan wordt er in het hedendaags taalonderwijs over de meest uiteenlopende onderwerpen onderhandeld: over de juiste interpretatie van een gedicht, over de correcte schrijfwijze van een woord, over de samenstelling van groepjes, over het onderwerp van de volgende les, enzovoort. Ook over de betekenis van moeilijke woorden kan worden onderhandeld. In dat geval spreekt men van *betekenisonderhandeling*. Het is over deze laatste vorm van onderhandeling dat ik het in dit artikel wil hebben.

W ie het werkwoord *onderhandelen* in het **Groot Woordenboek der Nederlandse Taal** opzoekt, krijgt de volgende omschrijving:

onderhan'delen, (*onderhandelde*, heeft *onderhandeld*), (*onoverg.*) met elkaar (*mondeling of schriftelijk*) spreken of handelen over een zaak, trachten het met elkaar over iets eens te worden; in 't bijz. met het oogmerk om een overeenkomst, een verdrag enz. te sluiten...

Uit deze omschrijving kan afgeleid worden dat *onderhandelen* meestal een verbale activiteit is, waarbij minstens twee partijen zijn betrokken, en die in zeer algemene termen tot doel heeft een vorm van onenigheid op te lossen. In het geval van betekenisonderhandeling gaat het om een wel zeer specifieke vorm van onenigheid, namelijk *onbegrip*: de ene partner begrijpt niet wat de andere heeft gezegd. Onbegrip

kan uiteraard op veel verschillende manieren ontstaan: de spreker kan niet luid genoeg gesproken of niet duidelijk genoeg gearticuleerd hebben, hij kan een woord hebben gebruikt dat de luisteraar niet kent, de luisteraar kan te weinig aandacht hebben geschonken aan de spreker of een totaal andere boodschap hebben verwacht, enzovoort.

In conversaties waarin taalleerders zijn betrokken, komen begripsproblemen veelvuldig voor. Omdat ze de taal nog volop aan het verwerven zijn, worden taalleerders immers vaak geconfronteerd met taal aanbod boven hun taalvaardigheidsniveau. Neem het volgende voorbeeld uit een dialoog tussen Ergün (een Turk) en Bart (een Nederlands ambtenaar):

Voorbeeld 1

BART: ja je kunt met elkaar niet meer overweg?

ERGÜN: wat?
 BART: je kunt niet goed opschieten met je vader?
 ERGÜN: (pauze) ik begrijp niet wat bedoelt
 BART: nou ruzie met vader?
 ERGÜN: ja
 (Deen 1995, p. 153)

In dit voorbeeld ontstaat onbegrip omdat Ergün de uitdrukking *met mekaar overweg kunnen* niet kent; in de betekenisonderhandeling die volgt, heeft Bart twee pogingen nodig om zijn boodschap begrijpelijker te maken voor Ergün.

Taalleerders worden tijdens conversaties in de doeltaal niet alleen met onbegrijpelijk taalaanbod geconfronteerd, ze veroorzaken zelf ook begripsproblemen, precies omdat ze er vaak niet in slagen om zich in begrijpelijke termen uit te drukken. Ook in dit geval kan een proces van betekenisonderhandeling een uitkomst bieden. Kijk naar het volgende voorbeeld (S = taalleerder Nederlands / L = moedertaalspreker Nederlands):

Voorbeeld 2

S: En die man, die strunkt...
 L: Hmm?
 S: Die strunkelt.
 L: Hé?! Wat doet die?
 S: Die.... die strun... die strui...
 L: Die struikelt?
 S: Ja, struikelt, struikelt.
 (Van den Branden 1995a)

De twee bovenstaande voorbeelden tonen aan dat een proces van betekenisonderhandeling soms een tijdje kan doorlopen vooraleer het begripsprobleem uit de wereld is geholpen. In sommige gevallen zal dat zelfs niet lukken. Na ettelijke mislukte pogingen tot opheldering kunnen de gesprekspartners gezamenlijk beslissen om het probleem onopgelost te laten en over iets anders te beginnen, of kan degene die met het begripsprobleem worstelt, begrip veinzen (bijvoorbeeld om toch maar niet dom of

onbeleefd over te komen). Met andere woorden, het feit dat een proces van betekenisonderhandeling wordt opgezet tussen twee partijen biedt geen enkele garantie op zich dat het desbetreffende probleem ook daadwerkelijk wordt opgelost.

BETEKENIS- ONDERHANDELING EN TAAL- VERWERVING

In de recente literatuur rond eerste- en tweedetaalverwerving zijn een aantal krachtige stellingen geformuleerd met betrekking tot het positief effect van betekenisonderhandeling op taalverwerving. Als taalleerders de kans krijgen om vaak met hun gesprekspartners over betekenis te onderhandelen, zullen zij sneller de taal leren dan wanneer dat niet het geval is, zo luidt de centrale hypothese. Deze kan in een aantal meer specifieke hypothesen worden herschreven:

1 Door betekenisonderhandeling met een gesprekspartner kan de taalleerder tot begrip komen van taalaanbod dat boven zijn huidig taalvaardigheidsniveau ligt. Op haar beurt vormt het begrijpen van nieuw taalaanbod een krachtige motor voor verdere taalverwerving (Krashen 1985; Faerch & Kasper 1986).

2 Door betekenisonderhandeling kan de taalleerder ertoe komen om complexere, beter begrijpelijke en correctere taaluitingen produceren dan hij zonder de hulp, en zonder de aansporing van een gesprekspartner, zou (kunnen) produceren. Als de taalleerder een taaluiting produceert en een signaal van onbegrip als antwoord krijgt, kan hij:

- tot het inzicht komen dat er iets schort met de taaluiting die hij produceerde, en deze in vraag gaan stellen;

- aangespoord worden om zijn onbegrijpelijke taaluiting te herformuleren, en op die manier zijn produktieve taalvaardigheid verder aanscherpen én met nieuwe vormen experimenteren.

In die gevallen waarin de taalleerder er niet in slaagt om zelf zijn verwoordingsprobleem op te lossen, zal de taalleerder vaak dat woord of die uitdrukking aangereikt krijgen waarmee hij niet op de proppen wist te komen. 'Nieuw' taalaanbod wordt op deze manier in zo'n pregnante context aangeboden dat het nog nauwelijks aan de aandacht van de leerder zal ontsnappen; het maakt bijgevolg veel kans om te beklijven (zie voorbeeld 2).

3 Binnen processen van betekenisonderhandeling is er sprake van veel 'vormmanipulatie': grammaticaal incorrecte en correcte uitingen staan soms 'naast mekaar' in opeenvolgende beurten. Dat kan de leerder helpen om zich bewust te worden van bepaalde vormaspecten en grammaticaregels van de taal, en zo sneller en efficiënter de grammatica van de taal te doorgronden. Kijk bijvoorbeeld hoe hieronder in voorbeeld 3 de OVT van het werkwoord *roepen*, en de *dat-constructie* in de indirecte rede binnen de gevoerde betekenisonderhandeling aanbod komen (K = taalleerder / L = gesprekspartner):

Voorbeeld 3

K: En de cafébaas roepte tegen hem... voor dat hij naar buiten moest...

L: Hmm? Wat riep die cafébaas?

K: Ja, die riep tegen hem, was maar aan 't roepen aan 't roepen.

L: Maar hij riep voor dat hij naar buiten moest? (...) Maar hij was toch nog niet buiten? Dat snap ik niet...

K: Neee, nee nee, die cafébaas roe.. riep, die zei dat hij naar buiten moest...

L: Aahh!

(Van den Branden 1995a)

Achter de drie bovenstaande hypothesen

rond het potentieel effect van betekenisonderhandeling op taalverwerving schuilt een visie op het leerpotentieel van taalproblemen. Deze houdt in dat taalproblemen bijzonder veel kunnen opbrengen voor de taalleerder, vooral als ze aan de oppervlakte komen en worden opgelost. Taalproblemen leggen ten eerste de grenzen en beperkingen bloot van de taalvaardigheid waarover de taalleerder op een bepaald moment beschikt. Ze onthullen wat de leerder nog niet kan en weet, welke foute hypothesen omtrent de betekenis van woorden hij erop nahoudt, welke regel hij verkeerd of helemaal niet toepast, enzovoort.

Voor de taalleerder zelf kunnen dergelijke problemen destabiliserend werken: ze maken dat hij zich niet kan verzoenen met het status quo, en dwingen hem tot verdere ontwikkeling. Ze maken vaak ook dat de taalleerder zeer gericht gaat zoeken naar, of zijn aandacht gaat richten op die aspecten en elementen van de taal die hij nog niet beheerst (Tarone & Liu 1995). In dit opzicht is het belangrijk dat, zoals dat in processen van betekenisonderhandeling kan gebeuren, de taalproblemen van de taalleerder ook daadwerkelijk worden opgelost: op die manier kan de leerder geconfronteerd worden met datgene waartoe hij zelf niet in staat was, zodat die verdere taalontwikkeling ook daadwerkelijk invulling krijgt. Het is precies op die manier dat, zoals Keith Nelson (1974) het passend uitdrukt, taalproblemen kunnen fungeren als *hot spots* voor verdere taalverwerving.

BETEKENIS- ONDERHANDELING IN DE KLAS

In de taalklas worden leerlingen met veel moeilijk (schools) taalaanbod geconfronteerd, en worden er ook aan de taaluitingen die ze mondeling of schriftelijk dienen te

produceren, hoge eisen gesteld. Het begrijpen en produceren van schooltaal vormt voor vele leerlingen, autochtoon en allochtoon, een struikelblok (Hajer & Meestringa 1995); taalproblemen, en *hot spots* voor taalverwerving, in overvloed dus.

In het licht van de krachtige hypothesen die rond het positieve effect van betekenisonderhandeling op taalverwerving zijn geformuleerd, en de groeiende reeks onderzoeken die deze hypothesen ook empirisch ondersteunen (voor een overzicht, zie Pica 1994), valt het dan ook niet te verwonderen dat vele didactici ervoor pleiten dat ook in het taalonderwijs veel betekenisonderhandeling optreedt. De realiteit is echter anders. Uit onderzoek naar interactie in de klas (Van der Aalsvoort & Van der Leeuw 1992; Geudens & Rymenans 1992; Musumeci 1996) en uit een reeks van observaties die ikzelf uitvoerde in het kader van mijn onderzoek naar betekenisonderhandeling (Van den Branden 1995a), blijkt dat het met de kwantiteit en de kwaliteit van betekenisonderhandeling in de gemiddelde taalklas zeer pover is gesteld.

Dat heeft zeer veel te maken met de manier waarop de communicatie in de klas in het algemeen verloopt. Het is ondertussen genoegzaam geweten dat in veel klassen de leerkracht de interactie domineert. Het is de leerkracht die bepaalt waarover gesproken zal worden en wie wanneer zal spreken. Leerlingen komen relatief weinig aan bod; als zij dan toch een beurt krijgen, beperkt het soort taaluitingen dat zij mogen produceren zich al te vaak tot zeer korte, maar zeer specifieke antwoorden op vragen waarop de leerkracht stevast het antwoord weet.

Bovendien, als leerlingen er niet in slagen om op de vragen van de leerkracht een correct of begrijpelijk antwoord te geven, worden zij zelden *gepusht* in een onderhandeling om beter te proberen. De kans is groter dat zij hun beurt verliezen aan een

andere leerling, of dat de leerkracht zelf het juiste antwoord geeft, al dan niet gepaard gaand met een vorm van negatieve feedback ('nee', 'niet juist', 'je hebt weer niet opgelet, zeker?'). Het onderwijsleerproces dat leerkrachten voor ogen hebben, verloopt idealiter langs een ketting van correcte antwoorden; foute antwoorden en verwoordingsproblemen worden in dit opzicht niet zozeer beschouwd als een mogelijkheid om taalverwerving te stimuleren, maar als een verstoring van een vlot lopend onderwijsproces, en als een factor die de tijdsdruk, waaronder dat onderwijsproces dient te verlopen, verhoogt.

In dit soort leerkrachtgedomineerde klasinteractie geven leerlingen zelden spontaan aan dat zij bepaald taalaanbod niet begrijpen. Tijdens de klasobservaties die ik uitvoerde in acht Vlaamse basisscholen tekende ik gemiddeld maar één spontaan onbegripssignaal op per twee lessen. Naast het bovenvermelde feit dat van leerlingen eerder wordt verwacht dat zij correcte antwoorden geven dan vragen ter verduidelijking te stellen, werken nog een paar factoren, die ik al in eerdere publikaties aanstipte (Van den Branden 1995b), remmend:

- *het 'publiekseffect'*: wie als leerling zijn onbegrip signaleert, doet dat meestal niet alleen voor de leerkracht, maar voor alle leerlingen. Vele leerlingen deinzen terug om voor de grote groep toe te geven dat ze iets niet begrepen hebben. Zij zullen er de voorkeur aan geven om hun onbegrip te verzwijgen of, sterker nog, begrip te veinzen.
- *gebrek aan motivatie*: als leerlingen niet geïnteresseerd zijn in wat de leerkracht hen wil vertellen of in de tekst die ze kregen voorgeschoteld, zullen zij makkelijker geneigd zijn om zich bij hun begripsproblemen neer te leggen. Het kunnen begrijpen van taalaanbod heeft immers zeer veel te maken met het willen begrijpen ervan.

Als gevolg van dit alles zijn processen van betekenisonderhandeling in de traditionele taalklas eerder schaars; als ze al optreden, vertrekken en eindigen ze meestal bij de leerkracht. Hij is het die bepaalt wanneer er over de betekenis van taaluitingen onderhandeld zal worden, en wanneer niet. Dat wordt bijvoorbeeld heel duidelijk in expliciete instructies om te onderhandelen (bijvoorbeeld 'als iedereen deze tekst heeft gelezen, mogen jullie zeggen welke woorden je niet begrijpt'), en in de te pas en te onpas gebruikte begripscontroles (bijvoorbeeld 'begrijpt iedereen dat?' of 'Danny, wat is een anti-gifcentrum?'). Het probleem is echter dat leerlingen zich om dezelfde redenen als boven aangegeven geremd voelen om op dit soort instructies en begripscontroles in te gaan. Veel sluimerende problemen van onbegrip of verwoording waarmee leerlingen worstelen komen gewoon niet aan de oppervlakte. De voedingsbodem blijft onbewerkt.

Ook de behandeling van de begrips- en verwoordingsproblemen die toch aan de oppervlakte komen wordt vaak door de leerkracht gemonopoliseerd. Opnieuw omwille van o.a. tijdsdruk wordt een signaal van onbegrip vanwege een leerling zelden aangewend om leerlingen met mekaar te laten onderhandelen over wat een bepaalde uitdrukking of een bepaald woord zou kunnen betekenen; in het merendeel van de onderhandelingen gaat de leerkracht ervan uit dat één parafrase die door hemzelf wordt verstrekt moet volstaan om ieders onbegripsprobleem uit de wereld te helpen. Op die manier wordt aan leerlingen de kans onthouden om hun eigen hypothesen te formuleren, met nieuwe vormen te experimenteren, probleemoplossend te leren denken, enzovoort.

Tegenover de leerkrachtgedomineerde vorm van betekenisonderhandeling die ik hierboven heb beschreven, wil ik in de rest van dit artikel pleiten voor een meer leerlinggerichte vorm van betekenisonderhandeling

in de klas. Deze kan omschreven worden als een vorm van betekenisonderhandeling waarbij:

- de leerling zelf, en liefst spontaan, overgaat tot het signaleren van zijn begripsproblemen, en tot het proberen verwoorden van (voor hem) relatief complexe en moeilijke taaluitingen;
- de leerling ook nauw en actief betrokken wordt bij de oplossing van zijn begrips- en verwoordingsproblemen.

Uit het onderzoek naar betekenisonderhandeling dat nu beschikbaar is, blijkt immers steeds duidelijker dat dit soort van betekenisonderhandeling veruit de meeste vruchten afwerpt naar taalverwerving toe, zowel die van laag- als hoogtaalvaardigen (Pica 1991; Van den Branden 1995a). In de volgende paragrafen wil ik dan ook nagaan hoe de leerkracht de nodige voorwaarden kan scheppen opdat dit soort van betekenisonderhandeling spontaan optreedt in de klas (zie *Tactiek?*), en welke acties de leerkracht kan ondernemen om ervoor te zorgen dat de processen van betekenisonderhandeling die tot stand komen, zo worden vormgegeven dat ze optimale effecten hebben op de taalverwerving van alle leerlingen in de klas (zie *Techniek?*).

TACTIEK?

Als leerlingen met een begrips- of verwoordingsprobleem worden geconfronteerd, zullen zij vaak, en zeker in het boven beschreven leerkrachtgedomineerd taalonderwijs, een vorm van 'vermijdingsgedrag' vertonen: het begripsprobleem wordt gewoon genegeerd, de leerlingen wachten tot de oplossing wordt gegeven, de zin die de leerling wou uitspreken wordt bij nader inzien toch maar niet uitgesproken, de leerling switcht naar een ander onderwerp, enzovoort.

INTRINSIEKE MOTIVATIE

De kans dat een leerling een probleem omzeilt, kan worden ingedijkt als het oplossen van het probleem (en dus het succesvol begrijpen van taalaanbod of het produceren van taaluitingen) voor de leerling een middel is om een intrinsiek motiverend doel te bereiken. Bijvoorbeeld, in één van de onderzoeksexperimenten die ik uitvoerde (Van den Branden 1995b) kregen elfjarige een detectiveverhaal te lezen. Het gegeven van het verhaal is zeer eenvoudig: Harry Speurheus, een dikke detective, krijgt te horen dat er in het Stormkasteel een schat ligt verborgen en besluit op onderzoek uit te gaan. Het verhaal bestaat uit twaalf hoofdstukken; elk hoofdstuk beschrijft Harry's wedervaren in een van de kamers van het kasteel. Telkens wordt Harry geconfronteerd met vijf keuzemogelijkheden, maar slechts één mogelijkheid houdt hem op het goede spoor naar de schat; met de andere mogelijkheden is steeds een of andere vorm van (levens)gevaar gemoeid.

Op het einde van elk hoofdstuk vraagt Harry zich af welke keuze hij het best zou maken. Het is precies deze vraag die het onderwerp vormt van een begripstest waarmee de leerlingen in het experiment na het lezen van ieder hoofdstuk werden geconfronteerd. Door de begripstest juist op te lossen konden de leerlingen goede raad geven aan de detective, en zich profileren als veelbelovende assistent-detectives. Het begrijpen van de tekst kreeg daardoor voor de leerlingen een zo intrinsiek motiverende waarde dat zij de begripsproblemen die de taak opwierp, wilden opgelost zien, en de kans om over die problemen met een ander te onderhandelen dan ook gretig aangrepen.

Er zijn veel intrinsiek motiverende doelen te bedenken waarvoor leerlingen taal kunnen gebruiken, gaande van het oplossen van raadsels of het bekomen van interessante informatie tot het genieten van een verhaal

of het verstrekken van informatie aan een andere leerling. Motiverende doelen om taal te gebruiken hoeven niet per se verbaal te zijn: het begrijpen van een recept kan nodig zijn om een bepaald gerecht klaar te maken, het begrijpen van instructies kan nodig zijn om een uitdagende handeling uit te voeren (bijvoorbeeld schrijven met onzichtbare inkt, je weg vinden in een labyrint, enzovoort). Punt is dat als taalgebruik voor leerlingen een middel is om iets te bereiken/bekomen dat hen interesseert, fascineert en/of uitdaagt, zij ook veel sterker geneigd zullen zijn om de problemen die dat taalgebruik opwerpt, aan te pakken.

KLASKLIMAAT

Dat neemt niet weg dat de stap naar het naar buiten komen met die begrips- en verwoordingsproblemen, zelfs als het om een motiverende taak gaat, niet vanzelfsprekend is, zeker niet in de klas. De 'natuurlijke' neiging van de meeste leerlingen bestaat erin om eerst te proberen zelf die problemen op te lossen, steunend op de taalvaardigheid waarover ze beschikken, hun kennis van de wereld, hun eventuele kennis van andere talen, de context, enzovoort. Nochtans, als er echt een kloof bestaat tussen wat de leerling met de taal moet doen en de kennis en vaardigheden waarover hij beschikt, zal het voor de leerder niet alleen veel efficiënter zijn, maar vaak ook de enige uitweg zijn om bij een ander aan te kloppen. Het komt er dan op aan dat de leerling de affectieve remmingen die ik eerder aanhaalde, overwint. Het boven beschreven motivatie-effect van de taaltaak speelt hierin een belangrijke rol, maar het klasklimaat is een andere, niet te versmaden factor in dit geheel.

Het klasklimaat mag zo min mogelijk verhinderen dat taalleerders hun begripsproblemen signaleren en dat ze risico's nemen bij het produceren van taaluitingen. De houding van de leerkracht ten opzichte van vragen ter verduidelijking, onbegrijpelijke uitin-

gen en andere taalproblemen (zoals fouten tegen correctheid) is hier vaak bepalend. Het is essentieel dat de leerkracht een klasklimaat tracht op te bouwen waarin leerlingen zich veilig en ontspannen voelen, waarin onbegrip niet wordt vereenzelvigd met onkunde, waarin leerlingen niet worden opgejaagd bij het produceren van uitingen en niet meteen hun beurt verliezen of negatieve commentaar krijgen als hun eerste poging niet meteen vlekkeloos verloopt. Het zal al bij al een klasklimaat zijn waarin leerlingen sowieso veelvuldig aan bod mogen, kunnen en willen komen, niet alleen om over betekenis te onderhandelen, maar om actief deel te nemen aan het onderwijsgebeuren tout court.

Ook een zekere flexibiliteit in de gehanteerde groeperingsvormen, en met name het regelmatig doorbreken van het frontaal lesgeven, kan bijdragen tot een veilig klasklimaat. Groeps- of paarwerk wordt door de meeste leerlingen als minder bedreigend ervaren dan frontaal onderwijs. Toch moet er bij leerling-leerling-interactie op toegezien worden dat de leerlingen kunnen samenwerken met een partner bij wie ze geen schroom ondervinden om hun onbegrip te uiten of risico's te nemen bij het produceren van taaluitingen, kortom een partner met wie ze op vriendschappelijke basis omgaan.

Samengevat: leerlingen zullen het meest geneigd zijn om spontaan een proces van betekenisonderhandeling op te starten of door hun produktie aanleiding te geven tot betekenisonderhandeling, bij die taaltaken die:

- moeilijk voor hen zijn en dus problemen opwerpen;
- hen intrinsiek motiveren om ze succesvol uit te voeren, en dus de problemen die ze onderweg tegenkomen op te ruimen;
- plaatsvinden in een klasklimaat dat voor de leerlingen zo weinig mogelijk remmingen opwerpt om met hun problemen naar buiten te komen.

TECHNIEK?

Op het moment dat een leerling signaleert dat hij een bepaald taalaanbod niet begrijpt, of in de problemen raakt bij het produceren van een taaluiting, kan een leerkracht, theoretisch gesproken, verschillende kanten uit. Hij kan het signaal/probleem negeren, hij kan het zelf oplossen, of hij kan het 'terugkaatsen', hetzij naar de leerling die het probleem opwierp of naar een andere leerling.

Bij de laatste optie is de betrokkenheid, en vooral de actieve bijdrage van de leerling, het grootst. Terugkaatsen is echter ook de meest tijdrovende ingreep, vooral als meerdere leerlingen worden ingeschakeld om het probleem samen op te lossen. Bijvoorbeeld, als een moeilijk woord tijdens een klassikaal moment wordt teruggekaatst naar de hele groep, moet de leerkracht er rekening mee houden dat meerdere leerlingen hun zegje zullen willen doen; het is daarbij niet uitgesloten dat meer dan één leerling er met zijn poging flink naast zit, of dat er tussen leerlingen flink uiteenlopende meningen ontstaan. De onderhandeling kan dan té lang aanslepen, of steeds verder van de kern van de zaak beginnen afwijken.

Daarom is het belangrijk dat de leerkracht alvorens problemen terug te kaatsen, goed inschat of het sop de kolen wel waard is. De volgende richtlijnen kunnen daarbij, zeker in combinatie met elkaar, behulpzaam zijn (zie ook De Niel 1996):

- 1 Terugkaatsen ligt meer voor de hand als het begrijpen/produceren van het probleemwoord (of probleemuitdrukking, -zin etc.) essentieel is voor het uitvoeren van de taak waarmee de leerlingen bezig zijn.
- 2 Terugkaatsen ligt meer voor de hand als het begrijpen/produceren van het probleemwoord (-zin) belangrijk is in het kader van de behoeften van de leerlingen, bijvoorbeeld als het om een woord of uitdrukking gaat die zeer frequent voorkomt in schoolse

taaltaken voorkomen (*bepalen, samenstellen*).

3 Wie als leerkracht een probleem terugkaatst, moet naar de meest gepaste actie vragen. Bijvoorbeeld, vragen naar een verbale definitie of omschrijving is niet echt aangewezen bij woorden of uitdrukkingen die zeer makkelijk te duiden zijn met visuele of auditieve steun. Zo is het niet echt opportuun om een uitgebreide verbale betekenisonderhandeling op te zetten over de betekenis van het werkwoord *fluiten* of de betekenis van het zelfstandig naamwoord *krijtje*. Als iemand vraagt wat een *krijtje* is, kan veel beter aan de andere leerders in de klas gevraagd worden wie er eens een krijtje bij het bord wil gaan halen; ook dat is een vorm van terugkaatsen, alleen is de actie die hier wordt gevraagd non-verbaal, omdat het nu eenmaal het meest voor de hand ligt. Terugkaatsen met de vraag naar een verbale omschrijving is dus veel meer aangewezen voor abstractere begrippen en handelingen.

Het feit dat een woord of probleem wordt teruggekaatst naar de leerlingen, betekent geenszins dat de rol van de leerkracht is uitgespeeld. Integendeel, uit mijn eigen onderzoek is gebleken dat precies als leerlingen onderling aan het onderhandelen slaan, de begeleiding door de leerkracht een zeer belangrijke meerwaarde kan inhouden. Tijdens zulke onderhandelingsmomenten omvat de taak van de leerkracht op zijn minst de volgende acties:

BEURTVERDELING BEWAKEN

Zeker als het om een motiverende taak en een belangrijk begrips- of verwoordingsprobleem gaat, én het klasklimaat niet te veel remmingen opwerpt, zullen meerdere leerlingen in de groep of de klas het woord willen nemen. De leerkracht moet er dan voor zorgen dat op elk moment van de onderhandeling slechts één leerling aan het

woord is. Leerlingen die aan het woord zijn, moeten ook de kans krijgen hun zegje te doen, en mogen daarbij niet opgejaagd worden. Integendeel, wie niet meteen uit zijn woorden raakt, verdient het door de leerkracht eerst *gepusht* te worden, alvorens zijn beurt te verliezen. Leerkrachten moeten ook de neiging onderdrukken alles wat leerlingen zeggen meteen te echoën. Dat heeft op de lange duur een negatief effect op de luisterhouding van de andere leerlingen: ze hoeven dan niet naar de sprekende leerling te luisteren omdat de leerkracht toch alles herhaalt.

PROBLEEMOPLOSSING BEGELEIDEN

Leerlingen slagen er niet altijd in om een begrips- of verwoordingsprobleem op te lossen. Soms leggen ze er zelfs het bijtje bij neer. De leerkracht kan op die momenten door middel van kleine tips of korte aanvullende vragen de leerlingen weer op het juiste pad zetten. Als de leerlingen het bij een onderhandeling eens raken over een oplossing die niet klopt ('ja, nevel is hetzelfde als een knoop'), dan dient de leerkracht in te grijpen, hen aan te zetten om verder te zoeken.

Bij zijn interventies gebruikt de leerkracht bij voorkeur vragen ('wat begrijp je niet?' 'herken je geen deel van het woord?' 'staat er in de tekst niets dat je kan helpen?' 'weet je niet meer vorige les...?'); op die manier blijft de verantwoordelijkheid en het initiatief om het probleem op te lossen bij de leerlingen liggen. Dat is essentieel: doordat leerlingen actief betrokken zijn en blijven bij het proces van een probleemoplossing, kunnen zij al doende probleemoplossende strategieën verwerven die hen gaandeweg in staat zullen stellen om begrips- en verwoordingsproblemen zelfstandig op te lossen. Met andere woorden, het proces van probleemoplossing bevat voor leerlingen minstens even veel leerpotentieel als het uiteindelijk bereiken van het gevraagde produkt (de oplossing).

Belangrijk bij zijn ondersteuning is dat de leerkracht op een constructieve manier uitgaat van al wat leerlingen tijdens de onderhandeling al hebben aangedragen. Alle door de leerlingen aangebrachte elementen die bruikbaar zijn voor het oplossen van het probleem, moeten worden uitgebuit. Niet alleen kan dit soort van positieve feedback verder bijdragen tot een veilig klasklimaat, de leerkracht kan op die manier ook 'steigers' bouwen op wat de leerlingen al tot de oplossing van het probleem hebben bijgedragen, en hen, door zijn eigen gerichte vragen en bijdragen, stapje voor stapje dichterbij het eindpunt brengen. Uiteindelijk zal zo, door de begeleiding van de leerkracht, een garantie worden ingebouwd dat elke onderhandeling ook daadwerkelijk tot een goed einde wordt gebracht. Als die juiste oplossing uiteindelijk wordt gevonden, dan doet de leerkracht er goed aan om deze expliciet te bekrachtigen.

De bovenstaande ingrepen zijn zowel van toepassing op betekenisonderhandelingen die plaatsvinden tijdens individuele begeleiding als tijdens klassikale momenten en tijdens groepswork. Ze geven mijns inziens spontaan aanleiding tot een verregaande vorm van differentiëring: precies door in te spelen op signalen van leerlingen, en door leerlingen ook steeds het voortouw te laten nemen tijdens de onderhandeling, kan de leerkracht zijn onderwijs sterk toesnijden op de maat van de leerling, of het groepje leerlingen, met wie hij op dat moment in interactie treedt.

HETEROGENITEIT BENUTTEN

Wat groepswork betreft, kan de leerkracht, door voldoende aandacht te schenken aan de samenstelling van de groepen, de kwantiteit en kwaliteit van de gevoerde betekenisonderhandeling, alsmede de mate van gedifferentieerde ondersteuning, gevoelig beïnvloeden. Ik stipte al eerder aan dat leerlingen best samenwerken met een partner

met wie ze vriendschappelijk omgaan. Daarnaast is uit mijn eigen onderzoek gebleken dat ook de samenstelling van groepjes (of paren) qua niveau van taalvaardigheid een grote impact heeft op de kwantiteit en kwaliteit van de betekenisonderhandeling die gevoerd wordt: betekenisonderhandeling in groepjes die heterogeen zijn qua taalvaardigheid werpt meer vruchten af naar taalverwerving toe dan onderhandeling in homogene groepjes. Ik licht dit kort toe aan de hand van twee onderzoeksexperimenten die ik uitvoerde.

Experiment 1

In een eerste experiment, opgebouwd rond het bovenvermelde detectiveverhaal (de schat), draaide alles rond het begrijpen van moeilijk taalaanbod. Zoals gezegd moesten leerlingen telkens één hoofdstuk van het verhaal lezen, en dan een begripstest oplossen. Bij sommige hoofdstukken mochten de leerlingen, alvorens de begripstest op te lossen, onderhandelen over de betekenis van moeilijk taalaanbod met één andere leerling.

De begripsscores van de leerlingen die in een heterogeen groepje hadden onderhandeld, waren hoger dan die van leerlingen die deel hadden uitgemaakt van een homogeen groepje. Voor laagtaalvaardige leerlingen klinkt dat logisch: als een laagtaalvaardige leerling mag onderhandelen over moeilijk taalaanbod met een hoogtaalvaardige leerling, dan is de kans groter dat dat taalaanbod hem inderdaad wordt uitgelegd dan wanneer hij samenwerkt met een andere laagtaalvaardige.

Maar ook voor de hoogtaalvaardige leerling werkte de heterogeniteit positief. Door moeilijk taalaanbod te moeten uitleggen aan zijn partner, kreeg de hoogtaalvaardige leerling zelf nog veel meer greep op dat taalaanbod. Ook de verwachting om iets te moeten uitleggen kan hebben meege-

speeld. Als een hoogtaalkundige leerling weet dat er een laagtaalkundige partner op hem rekt om een aantal dingen uitgelegd te krijgen, zal de hoogtaalkundige extra veel moeite doen om het taalaanbod waarmee zij beide worden geconfronteerd, te begrijpen. Samenwerking met een andere leerling wordt dan een factor die leerlingen extra motiveert om taalaanbod te begrijpen en de begripsproblemen waarop ze stuiten, op te ruimen.

Experiment 2

Ook bij produktieve taken heeft heterogeniteit een heilzaam effect. In een tweede experiment dat ik uitvoerde, werden leerlingen gevraagd om tekeningen te beschrijven die hun partner (een andere leerling) niet kon zien (Van den Branden, in voorbereiding; zie ook bijlage). Aan de hand van een gedetailleerde beschrijving van die tekeningen konden leerlingen een moord oplossen. Het bleek dat in heterogene paren de leerlingen die hun tekeningen beschreven, veel meer werden *gepusht* in hun produktie dan in homogene paren.

Hoogtaalkundige leerlingen werden door hun laagtaalkundige leerling veel frequenter gevraagd om zichzelf wat duidelijker uit te drukken. Zij konden op die manier hun vaardigheid aanscherpen om hun taalproduktie toe te snijden op het niveau van hun gesprekspartner. Laagtaalkundige leerlingen hadden het vaak moeilijk om de tekeningen zo precies te beschrijven dat de partner de vereiste informatie verkreeg om de moord op te lossen. Zij werden dan ook voortdurend *gepusht* om zich begrijpelijker en vollediger uit te drukken. Vaak kregen de laagtaalkundige leerlingen van hun hoogtaalkundige partner precies die uitdrukkingen en woorden aangereikt die ze nodig hadden.

Opvallend in dit experiment was dat leerlingen, toen zij gevraagd werden om wat later

dezelfde tekeningen te beschrijven aan een andere partner, gretig hergebruik maakten van de woorden die hen door hun eerste partner waren aangereikt, en dan vooral die woorden en uitdrukkingen die essentieel waren in het kader van de taak. De betekenisonderhandeling bleek dus met andere woorden effect te hebben op taalgebruik in een later stadium.

Bij dit alles horen nog twee opmerkingen: ten eerste, het is niet omdat in heterogene paren meer betekenisonderhandeling tot stand kwam, dat het werken in homogene paren nu moet worden afgezworen. Als het begrijpen van taalaanbod of het succesvol produceren van bepaalde taaluitingen een essentieel middel is tot het bereiken van een motiverend doel, en leerlingen zich bij elkaar voldoende op hun gemak voelen, zullen ook in homogene paren problemen aan de oppervlakte komen en behandeld worden. Dat neemt echter niet weg dat onderzoeksresultaten als de bovenvermelde duidelijk aangeven dat heterogeniteit in een klas een troef in plaats van een nadeel kan betekenen, en dat differentiëring in het onderwijs nog wel wat meer kan inhouden dan de grote heterogene groep opsplitsen in kleine homogenere groepjes, en elk van die groepjes 'aan hun niveau aangepaste taken' te laten uitvoeren.

Ten tweede, leerling-leerling-interactie, zelfs in heterogene groepen, kent uiteraard haar grenzen. Leerlingen kunnen veel van mekaar leren (meer dan ze zelfs soms vermoeden), maar ook niet alles. Men kan aanvoeren dat als een hoogtaalkundige leerling mag samenwerken met een laagtaalkundige leerling, hijzelf met zijn begrips- en verwoordingsproblemen zal blijven zitten. In die optiek wil ik teruggrijpen naar wat ik eerder zei over de rol van de leerkracht: het is precies hij die, hetzij in de groepjes, hetzij in een klassikale of een individuele betekenisonderhandeling, ervoor kan zorgen dat de begrips- en verwoordingsproblemen die zelfs het petje van de 'hoogst'taalkundigen

in de klas te boven gaan, toch worden opgelost.

CONCLUSIES

Het mag uit het bovenstaande duidelijk geworden zijn: het bevorderen van betekenisonderhandeling in de klas is niet iets dat je doet zonder de rest van je onderwijs kritisch onder de loep te nemen. Het opzetten en begeleiden van betekenisonderhandeling mag geenszins herleid worden tot een didactische techniek, een reeks kneepjes die je als leerkracht even moet intrainen en vervolgens op je leerlingen kan loslaten. Bevorderen van betekenisonderhandeling heeft minstens evenveel met tactiek te maken, nl. met het scheppen van omstandigheden waaronder die betekenisonderhandeling spontaan optreedt. Op de keper beschouwd ging het in dit artikel dus evenzeer over leerkrachtattituden als over leerkrachtaardigheden. Met betrekking tot attituden stonden twee aspecten centraal:

1 een sterk doorgedreven leerlinggerichte houding, niet alleen tijdens processen van betekenisonderhandeling, maar op elk moment van de les. Dit houdt o.a. in dat bij het kiezen van inhouden en taaltaken vertrokken wordt van wat de leerling bezighoudt en motiveert enerzijds, en van zijn behoeften en noden met betrekking tot taalverwerving anderzijds; dat de leerlingen actief aan het taalonderwijs deelnemen, in die mate dat het de leerlingen zijn, eerder dan de leerkracht, die het onderwijs 'maken'; dat de leerkracht met zijn bijdragen aansluit bij, voortbordurt op en constructieve feedback geeft op de bijdragen en vragen van de leerlingen; en dat leerlingen op tijd en stond de kans krijgen om met elkaar samen te werken.

2 een positieve houding tegenover problemen, fouten en onbegripssignalen die door de leerlingen worden geproduceerd. Fouten

en problemen mogen niet worden aanzien als uitingen van onkunde, maar eerder als rijke bronnen van informatie over waar de leerling zich op dit moment bevindt, en dus over zijn potentieel voor verdere ontwikkeling. Fouten en problemen vormen telkens weer een uitgelezen kans, een vruchtbare voedingsbodem waarop verder kan gebouwd worden om taalontwikkeling daadwerkelijk vorm te geven. Begrips- en verwoordingsproblemen zijn *hot spots* voor taalverwerving, vooral als de leerling ze zelf spontaan aangeeft, en actief betrokken is bij het oplossen ervan.

Eigenlijk ging dit artikel niet zozeer over betekenisonderhandeling. Het ging over goed taalonderwijs. In goed, leerlinggericht taalonderwijs hoef je als leerkracht weinig grootse dingen te doen om processen van betekenisonderhandeling spontaan te zien optreden. In goed, leerlinggericht onderwijs zijn processen van betekenisonderhandeling als *Artis-Historia*-punten op voedingsmiddelen: je krijgt ze er zomaar bij.

Kris Van den Branden
Schoonbroek 16
2180 Ekeren

Noot

- 1 Voor een bespreking van Hajer & Meestringa (1995): zie de rubriek *Ingeboekt in dit nummer*. (nvdr/RR)

Bibliografie

Deen, J.: *Dealing with problems in intercultural communication. A study of negotiation of meaning in native-nonnative speaker interaction*. Proefschrift, Groningen: Universiteit Groningen, 1995.

De Niel, H.: De zin van het woord. Woordenschat in een taakgerichte aanpak. In: Von-werkgroep NT2 (red.): *Taakgericht taalonderwijs: een onmogelijke taak?* Deurne: Uitgeverij Plantyn, 1996.

Faerch, C. & G. Kasper: The role of comprehension in second-language learning. In: *Applied Linguistics*, vol. 7 (1986), p. 257-274.

Geudens, V. & R. Rymenans: *Nederlands in de niet-taalvakken. Eindrapport*. Antwerpen: UFSIA/ICTL, 1992.

Hajer, M. & T. Meestringa: *Schooltaal als struikelblok. Didactische wenken voor alle docenten*. Bussum: Coutinho, 1995.

Krashen, S.: *The Input Hypothesis: issues and implications*. London: Longman, 1985.

Musumeci, D.: Teacher-learner negotiation in content-based instruction: communication at cross-purposes? In: *Applied Linguistics*, vol. 17 (1996), p. 286-325.

Nelson, K.: Toward a rare-event cognitive comparison theory of syntax acquisition: insights from work with recasts. In: Dale, P. & D. Ingram (eds.), *Child language: an international perspective*. Baltimore: University Park Press, 1981.

Pica, T.: Classroom interaction, negotiation, and comprehension: research perspectives. In: *System*, vol. 19 (1991), p. 437-452.

Pica, T. Research on negotiation: what does it reveal about second language learning conditions, processes and outcomes? In: *Language Learning*, vol. 44 (1994), p. 493-527.

Tarone, E. & G. Liu: Should interlanguage variation be accounted for in a theory of second-language acquisition? In: G. Cook & B. Seidlhofer (eds.): *Principle and practice in applied linguistics: studies in honour of Henry Widdowson*. Oxford: Oxford University Press, 1995.

Van den Branden, K.: *Negotiation of meaning in second language acquisition: a study of primary school classes*. Proefschrift. Leuven: Katholieke Universiteit Leuven, 1995a.

Van den Branden, K.: Begrijp wie kan! Over onbegripsproblemen bij leerlingen en hoe ermee omgaan... In: *Spiegel*, 13/2 (1995b), p. 31-47.

Van den Branden, K.: Effects of negotiation on language learner output. *Language Learning*, in voorbereiding.

Van der Aalsvoort, M. & B. Van der Leeuw: *Taal, school en kennis. De rol van taal in elke onderwijsleersituatie*. Enschede: SLO, 1992.

BIJLAGE

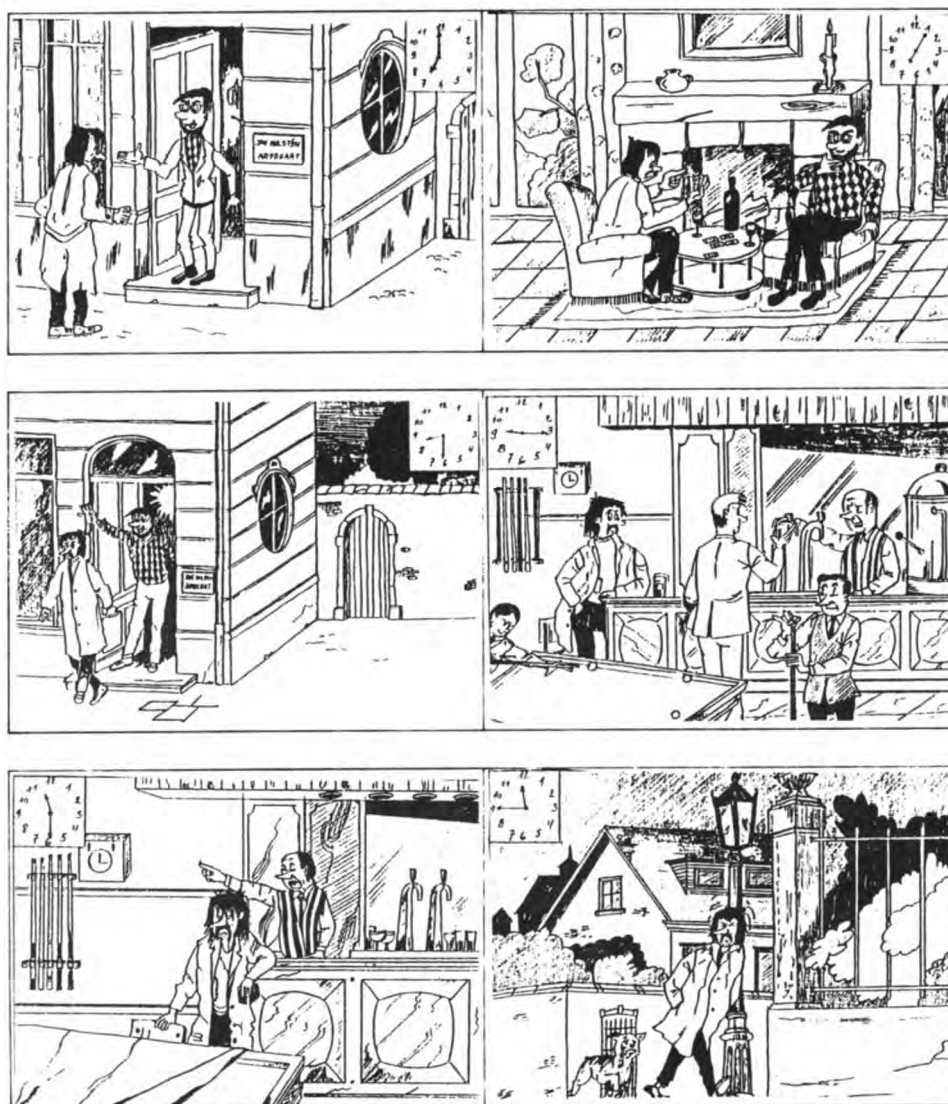
Verdachte A: Hilde Hulstijn (de vrouw van het slachtoffer)



Verdachte B: Rob Timmerman (de buurman van het slachtoffer)



Verdachte C: Peter Hulstijn (de broer van het slachtoffer)



Verdachte D: Tom Prins

