

Hoe laat ik ze praten...?!

Mondelinge participatie van
Molukse leerlingen in het
basisonderwijs

Onder de loep, nr. 7

Opbrengsten uit het lectoraat
Lesgeven in de multiculturele school

Bert Tahitu



‘Doordat ze niet opvallen, worden ze vaak vergeten’

Juf Cynthia

Voorwoord

In het Nederlandse onderwijs is actieve participatie van leerlingen een streven. Immers, leren doe je niet door luisteren en lezen alleen, maar vooral door zelf na te denken, te handelen en daarbij te praten over relevante onderwerpen. Er zijn verschillen in de mate waarin kinderen meedoen en deze bevinding wordt gerelateerd aan verschillen in schoolsucces. Docenten kunnen invloed uitoefenen op die participatie en daaraan wordt in veel opleidings- en begeleidingsactiviteiten gewerkt, onder andere binnen taalbeleidsprojecten.

Naast de aandacht voor docenten en hun competenties mag de individuele leerling niet uit beeld verdwijnen. Juist de grote variatie in participatie is een belangrijk gegeven. Molukse leerlingen nemen binnen deze discussie een specifieke positie in. In de derde en vierde generatie blijkt hun progressie in doorstroming namelijk te stagneren. Toch krijgen ze weinig aandacht binnen klassen. Aandacht die ze vaak ook niet vragen, ze staan veelal bekend als stille leerlingen. Wat is hier aan de hand?

Vanuit hun zorgen om de schoolloopbaan van Molukse leerlingen raakte het Landelijk Steunpunt Educatie Molukkers (LSEM) geïnteresseerd in het praktijkgerichte onderzoek van het Lectoraat Lesgeven in de Multiculturele School. Observaties in klassen met Molukse kinderen waren immers niet eerder gedocumenteerd. Als externe leden van de kenniskring beschreven Marjanne Haitsma en Bert Tahitu in respectievelijk VMBO en basisonderwijs een praktijk van enkele leerkrachten met Molukse leerlingen in hun klas vanuit de vraag hoe deze leerlingen tot actieve participatie werden aangezet. De opzet van het onderzoek sluit aan bij die van andere case studies uit het lectoraat, maar legt daarbinnen dus een specifiek accent. De samenwerking met het LSEM is zo een voorbeeld geworden van wat in het jargon 'kenniscirculatie' is gaan heten tussen lectoraat en het werkveld rond vragen die relevant zijn voor de beroepspraktijk.

In deze publicatie vindt u het verslag van Bert Tahitu's onderzoek in het basisonderwijs. De aanbevelingen geven aan dat Molukse leerlingen niet ondergesneeuwd mogen raken, en richten zich zodoende vooral ook op professionalisering en opleiding van andere instellingen dan het LSEM. De samenhang tussen (interactieve) didactiek en pedagogiek, waarin de relatie met elk kind verzorgd wordt, is een aandachtspunt voor iedereen die met onderwijs in kleurrijke klassen te maken heeft.

We danken de school en met name de leerkrachten juf Cynthia en juf Sara (pseudoniemen) hartelijk voor hun medewerking aan Berts onderzoek. Els Rutten zijn we erkentelijk voor haar bijdrage aan de verslaglegging.

Maike Hajer
Lector Lesgeven in de multiculturele school

Inhoudsopgave

1	<i>Achtergrond en probleemverkenning</i>	6
1.1	Stille leerlingen	8
1.2	Nederlandse onderzoeken	9
2	<i>Vraagstelling en opzet van het onderzoek</i>	11
2.1	Locatie	13
2.2	Juf Sara	14
2.3	Juf Cynthia.....	14
2.4	Analyses	14
2.5	Leeswijzer.....	15
3	<i>Juf Sara, Les 1</i>	16
3.1	Beschrijving van de eerste les: 22 september 2003	16
3.2	De eerste les: nader bekeken.....	16
3.3	Taalruimte.....	18
3.4	De participatie van de Molukse leerlingen.....	26
3.5	Wat valt er over deze les 1 te zeggen?	28
4	<i>Juf Sara, Les 2</i>	30
4.1	Beschrijving van de tweede les: 10 november 2003	30
4.2	De tweede les nader bekeken	31
4.3	Taalruimte.....	32
4.4	De participatie van Molukse leerlingen.....	37
4.5	Wat valt er over deze les 2 te zeggen?	39
5	<i>Juf Cynthia, Les 1</i>	41
5.1	Beschrijving van de eerste les, 18 september 2003	41
5.2	De eerste les nader bekeken.....	41
5.3	Taalruimte.....	43
5.4	De participatie van de Molukse leerlingen.....	47
5.5	Wat kunnen we over deze les 1 zeggen?.....	49
6	<i>Juf Cynthia, Les 2</i>	51
6.1	Beschrijving van de tweede les, 13 november 2003	51
6.2	De tweede les nader bekeken	52
6.3	Taalruimte.....	53
6.4	Beurtspreiding	54

6.5	Beurtruimte	54
6.6	Onderwerpsruimte	56
6.7	De participatie van de Molukse leerlingen	57
6.8	Wat valt er te zeggen over deze les?	58
7	<i>Informatie en (tussen)evaluatie</i>	59
	Beschrijving van de interventie	59
8	<i>Juf Sara, Les 3</i>	61
8.1	Beschrijving van de derde les: 9 februari 2005	61
8.2	De derde les: nader bekeken	61
8.3	Taalruimte	62
8.4	Wat valt er over deze les te zeggen?	63
9	<i>Juf Cynthia, Les 3</i>	64
9.1	Beschrijving van de les	64
9.2	De derde les nader bekeken	64
9.3	Wat valt er over deze les te zeggen?	66
10	<i>Verschillen tussen de éérste en tweede les en de derde les</i>	67
10.1	Juf Sara	67
10.2	Juf Cynthia	69
11	<i>Conclusies</i>	73
11.1	Vraagstelling	73
11.2	Algemene concluderende opmerkingen	74
11.3	Discussie	76
11.4	Aanbevelingen	77
11.5	Tenslotte	79
12	<i>Samenvatting van het onderzoek</i>	80
13	<i>Literatuur</i>	82
14	<i>Aanhangsel: Strategieën om met stille leerlingen om te gaan</i>	85

1 Achtergrond en probleemverkenning

Molukse leerlingen die momenteel basisonderwijs volgen, behoren tot de derde, soms al vierde generatie. Toch vertonen de schoolprestaties van deze kinderen geen verbetering ten opzichte van de tweede generatie. Dit uit zich onder meer in de schooladviezen van het basisonderwijs: slechts 17% van de Molukse leerlingen krijgt een havo/vwo advies, terwijl 83 % een vmbo-advies krijgt. Dit concludeert Veenman (2001) in *Molukse jongeren in Nederland. Integratie met de rem erop*. Veenman noemt daarbij als oorzaken voor de geconstateerde stagnatie onder meer taalproblemen.

Verschillende facetten van de taalproblematiek van Molukse jongeren staan in diverse eerdere onderzoeken centraal. Van der Linden (1991) onderzocht de testproblematiek bij Molukkers, bij schriftelijke testen en sollicitatiegesprekken en nabesprekingen van testprocedures. Hij constateert allereerst dat het taalgebruik van de testen in veel gevallen Molukkers voor problemen kan stellen, waardoor ze niet-gewenste antwoorden geven. Ook ziet hij dat het in en/of door testen getoonde gedrag door de selecteurs niet altijd als adequaat wordt beoordeeld. De onderzoeker noemt daarbij als belangrijke factoren niet alleen linguïstische factoren als een ontoereikende woordenschat, moeite met idiomatische uitdrukkingen en het onjuist gebruik van lidwoorden, voorzetsels en werkwoorden, maar ook dat de kandidaat vaak niet of nauwelijks in staat is 'het gesprek te sturen, omdat hij de taal niet strategisch genoeg kan gebruiken'. Bovengenoemde receptieve en productieve problemen worden, volgens dit onderzoek, nog versterkt door een gevoel van onzekerheid in de meer formele situaties (testen, sollicitatiegesprekken) over de eigen (taal)vaardigheid.

Vergelijkbare resultaten, maar meer gericht op schriftelijk (productief en receptief) taalgebruik, komen uit het onderzoek van Broersma, Hartveldt en Tahitu (1992) naar de (schriftelijke) tekstvaardigheid van Molukse leerlingen in de bovenbouw van het basisonderwijs en de onderbouw van het voortgezet onderwijs, waarin ze de lees- en schrijfvaardigheid van Molukse leerlingen vergeleken met die van Nederlandse leerlingen. Naast de al genoemde problemen op het gebied van woordenschat en grammatica, constateren ze ook dat Molukse leerlingen meer moeite hebben met het doorzien van zins- en tekstverbanden en van de bedoeling van een tekst.

Een recent kleinschalig onderzoek dat zich specifiek richt op Molukse basisschoolleerlingen is dat van Heeroma (2004). Hij constateert in zijn onderzoek naar schoolse taalvaardigheid van basisschoolleerlingen in onder- en bovenbouw, dat Molukse leerlingen significant lager scoren dan autochtone leerlingen. Daarnaast constateert hij dat de achterstand die in de onderbouw is geconstateerd, in de loop van de basisschoolperiode toeneemt. Scoren de Molukse leerlingen tijdens de onderbouw nog hoger dan Turkse, Marokkaanse en Surinaamse leerlingen, in de bovenbouw is de gemeten taalvaardigheid van deze allochtone leerlingen hoger dan die van de Molukse.

Deze onderzoeken bekijken de leerling-factor. Er is in onderwijs natuurlijk ook een leerkrachtfactor. Je kunt stellen dat docenten actief kunnen bevorderen dat kinderen participeren in de klas om daarmee hun taalvaardigheid verder te ontwikkelen. Hierop is in veel scholen een zogenoemd taalbeleid gericht. Taalgericht vakonderwijs is de didactische benadering die taalverwerving en het leren van vakinhouden hand in hand laat gaan. Achtergronden daarvan beschrijft Hajer (2003), die in 'Kleurrijke gesprekken – Interactie in een multiculturele school' laat zien dat interactie in de les diverse functies heeft: de kloof tussen school- en thuistaal overbruggen, de leerlingen actiever te laten leren doordat ze meer taal gebruiken, en hen zelf die kennis op te laten bouwen, door hardop te vertellen wat ze doen en waarom. Actieve participatie van alle kinderen wordt daarin nagestreefd. Wanneer die participatie achterblijft, zou dat dus een negatieve invloed op het leerproces kunnen hebben. De theoretische onderbouwing hiervan gaat terug op het klassieke werk van Vygotski en andere leerpsychologen. Verhallen en Walst (2001) werken dit idee praktisch uit met de termen 'taalruimte', 'beurtruimte' en 'onderwerpsruimte' die leerkrachten aan leerlingen dienen te bieden om al pratend tot leren te komen. We komen daarop hieronder terug.

De door Veenman geconstateerde onderwijsstagnatie van de derde generatie Molukse jongeren is behalve aan taalfactoren, dus mogelijk ook aan andere factoren te wijten. Veenman zelf gaat niet uitgebreid in op schoolfactoren, maar spreekt wel van een geringe ambitie om te leren bij Molukse jongeren en, tegelijkertijd, van hoge verwachtingen bij Molukse ouders over schoolprestaties van hun kinderen.

In een adviesnota aan het departement wijst het LSEM naast thuisfactoren juist ook op schoolfactoren. Ook uit lokale onderzoeken (zie o.a. Straver 2005 en Chrispijn 2005) blijkt dat er wel betrokkenheid is, zowel bij ouders als bij de school, maar dat ouders en school te weinig van elkaar weten en niet gericht genoeg handelen. Ouders kennen met name het VO niet goed genoeg, de school kent de culturele en met name de taalfactoren van de Molukse leerlingen niet genoeg. Ondersteuning door de ouders is dan ook weinig gericht op schoolzaken, die door de school weinig op de Molukse situatie.

Lokale onderzoeken naar de onderwijspositie van Molukse leerlingen wijzen bovendien in de richting van een, misschien nog wel verontrustender, gegeven: op veel scholen blijken Molukse leerlingen als groep uit het oog verloren te zijn. Deze 'onzichtbaarheid' wordt niet alleen veroorzaakt door de macht van het getal (Molukse leerlingen vertonen, een grote spreiding), maar ook doordat ze zich in de les vaak bescheiden lijken te gedragen en, evenals andere 'stille' leerlingen, nauwelijks opvallen. Een rol speelt mogelijk ook dat de taalachterstand minder zicht- en hoorbaar is: als ze al het woord nemen, is er op het eerste gehoor weinig aan de hand. Tenslotte worden ze, zeker op de grotere scholen, vaak niet als zodanig herkend: de vele gemengde huwelijken zorgen ervoor dat veel Molukse kinderen geen Molukse achternamen meer hebben en ook door hun uiterlijk niet direct herkenbaar zijn. Kortom, Molukse kinderen worden wel aangeduid als 'stille leerlingen'.

1.1 Stille leerlingen

Er is op internationaal niveau onderzoek gedaan naar het verschijnsel 'stille leerlingen' en wat docenten met deze leerlingen in de klas kunnen doen. Een belangrijke studie is van de hand van Brophy (1996). Er zijn volgens Brophy kinderen die relatief rustig zijn en op zichzelf zijn en daarbij tevreden zijn om onafhankelijk van anderen te werken. Daartegenover zijn er kinderen die verlegen zijn (*shy*), met kenmerken als geremd, gebrek aan vertrouwen en in sociaal opzicht angstig, en kinderen die teruggetrokken zijn (*withdrawn*), die geen antwoord geven of niet reageren, niet communicatief zijn en vaak dagdromen.

Verlegenheid is op zichzelf normaal, behalve als het niet door de situatie bepaald wordt maar in het kind zelf aanwezig is, dus als er sprake is van aanleg. Een kind dat de verlegenheid geïnternaliseerd heeft, gaat bepaalde symptomen vertonen. Het kind is bijvoorbeeld dan te beschroomd of bedeesd om aan sociale situaties mee te doen, voelt zich niet op zijn gemak en is geremd in de aanwezigheid van anderen. Deze kinderen maken zich overdreven zorgen over zichzelf en hebben, volgens Brophy, een toenemend negatief zelfbeeld.

Leerkrachten doen er goed aan om te beseffen dat er verschillende oorzaken zijn aan te wijzen waarom kinderen stil kunnen zijn in de klas en/of tijdens de les:

- 1 ten eerste door de door Brophy genoemde *schoolfobie*, met name in de eerste periode op school, een nieuwe fase in het leven van het kind;
- 2 het kan zijn dat het kind thuis nooit heeft leren en kunnen praten met de ouders. Er zijn ouders die weinig positieve reacties geven op de verbale pogingen van het kind;
- 3 het kind heeft weinig gelegenheid gehad om met leeftijdsgenoten in interactie te zijn;
- 4 leerlingen die sociaal gezien met de leerkracht wel in interactie kunnen zijn, maar er problemen mee hebben als ze een vraag moeten beantwoorden, met name als het gaat om school- en/of kennisvragen. Het zijn leerlingen die er ook moeite mee hebben als ze moeten 'optreden' en daardoor alle aandacht krijgen.

Verschillen in gedrag worden soms gerelateerd aan verschillen in opvoedingspatronen, die op een aantal aspecten kunnen verschillen tussen en binnen culturen. Dergelijke verschillen worden in de internationale literatuur benoemd aan de hand van een aantal dimensies. We noemen hier een viertal dimensies (gebaseerd op Hofstede 1991) :

- 1 *individualiteit* tegenover *collectiviteit*. In individueel-georiënteerde culturen is er sprake van directe en expliciete communicatie terwijl in een cultuur die meer collectivistisch is conflicten en directe confrontaties vermeden worden. Men gedraagt zich dusdanig om de harmonie te bewaren.
Kan het in de klas een rol spelen als kinderen thuis leren confrontaties te vermijden? Gaan deze leerlingen zich aangepast gedragen of zich terughoudend opstellen?
- 2 *onzekerheidstolerantie*: hoe lager deze tolerantie is, hoe meer regels er zijn en hoe belangrijker structuur is. In een cultuur met een lage tolerantie weet de docent alle antwoorden. In een cultuur met een hoge tolerantie is het niet erg als leerkracht het antwoord niet weet en streeft men naar open leersituaties.

- Is het voor sommige leerlingen zo dat ze (uit een lage tolerantie cultuur) het vanzelfsprekend vinden dat de leerkracht alle antwoorden weet en is het gewoon dat je op je beurt moet wachten in plaats van hem zelf te nemen?
- 3 *korte termijn oriëntatie - lange termijn oriëntatie*: in een cultuur met een lange termijn oriëntatie ligt de aandacht op sociale orde, hiërarchie en respect en het voorkomen van gezichtsverlies met name voor de groep waartoe men behoort. In een cultuur met een korte termijn oriëntatie hangt respect voor de docent meer af van diens gedrag en omgang. De kinderen zijn ook meer gericht op hun persoonlijke doelen en belangen en houden minder rekening met die van anderen.
- Is het mogelijk van invloed op de relatie kind- leerkracht als ouders hun kinderen opvoeden met aandacht voor hiërarchie, respect en de sociale orde?
- 4 *lage context communicatie – hoge context communicatie*: in culturen met een hoge context communicatie is men meer gericht op het voorkomen van wederzijds gezichtsverlies, is de communicatie impliciet, indirecter en meer statusgericht. Met name leerlingen uit deze cultuur zullen in hun communicatie indirecter zijn en meer moeite hebben om hun problemen met de leerstof kenbaar te maken. Vergelijk ook veelgehoorde uitspraken van leerkrachten als:
'Ze zeggen niet veel, ze zeggen overal ja op, vinden alles goed'.

We presenteren deze dimensies en de relatie met gedrag van leerlingen in de klas met de nodige omzichtigheid. Het is immers een valkuil om te vervallen in stereotiepen waarbij kinderen op hun vermeende 'typisch Molukse gedrag' worden vastgepind, terwijl cultuur als veel dynamischer dient te worden opgevat. Bovendien laat Pels (2004) zien dat er absoluut geen rechtstreeks verband is tussen thuiscultuur en klassenparticipatie. De vraag is nu welke empirische gegevens er in Nederland verzameld zijn rond de participatie van Molukse kinderen in de klasseninteractie.

1.2 Nederlandse onderzoeken

Manuhuwa-van Wijk publiceerde over het terugtrekgedrag van de Molukse kinderen en de eventuele consequenties voor het schoolsucces. In haar artikel 'Werken aan zelfbeeld een weerbaarheid' (in Straver, 1995) verstaat zij onder terugtrekgedrag 'een bescheiden houding, erop gericht niet op te vallen en ervoor te zorgen dat je jezelf niet op de voorgrond plaatst.' En dan gaat het met name om situaties die formeel zijn 'in de klas, op de werkvloer, tijdens een werkoverleg, bij de huisarts, de sociale dienst, de woningbouwvereniging. De term 'terugtrekgedrag' geeft aan dat het niet om een persoonlijke eigenschap gaat, zoals 'verlegenheid' wel suggereert. Ze geeft aan dat het om een gedraging gaat die is aangeleerd, en met name in formele situaties die juist belangrijk zijn voor de ontwikkeling van de persoon, met name om actief deel te nemen aan datgene wat aan de orde is.

In de tachtiger jaren heeft de Stichting Leerplan Ontwikkeling (SLO) in verschillende publicaties aandacht besteed aan de Molukse leerlingen. Ten Hoedt heeft op vier scholen met directies en leerkrachten gepraat over hun Molukse leerlingen met het oog op onderwijsvernieuwing. In zijn publicatie 'Waarom Molukse cultuurlessen. Motieven voor onderwijsvernieuwing' (1985) gaat het over het zogeheten 'kindgericht onderwijs': '(...) De leerkrachten verwachten van de

leerlingen een actieve inbreng. Er wordt een beroep gedaan op bepaalde vaardigheden en een bepaald sociaal gedrag. Van kinderen wordt zelfwerkzaamheid gevraagd, verantwoordelijk omgaan met de grotere vrijheid, met andere leerlingen in groepjes samenwerken, mondig zijn, eigen mening geven, gevoelens uiten. Tegen die achtergrond beoordelen leerkrachten ook hun Molukse leerlingen. De interviews inventariserend, voldoen, in het perspectief van de leerkrachten, Molukse leerlingen in de gewone les niet aan een aantal verwachtingen. De meeste Molukse kinderen zijn erg timide en stil. Je moet ze er altijd bijtrekken, zeg eens wat, vertel eens wat. Ze zullen niet uit zichzelf iets vragen, niet spontaan iets vertellen, niet vlotweg de vinger opsteken.'

We kunnen constateren dat Molukse leerlingen vaak beschouwd worden als stille leerlingen, maar dat empirisch onderzoek ontbreekt. De constatering is intussen wel relevant wanneer we aannemen dat participatie en interactie essentieel is voor het leerproces van leerlingen (Vygotsky, 1986). De centrale vraag in dit onderzoek is dan ook welk beeld de klassenpraktijk oplevert van de mondelinge participatie van (Molukse) leerlingen. De focus is daarbij vooral de rol van de leerkracht. Hoeveel ruimte krijgen (Molukse) leerlingen van de docent om mee te praten in de les en hoeveel ruimte nemen ze? En wat doet de docent?

We zijn bij dit onderzoek benieuwd naar wat de docent doet en welke denkbeelden aan zijn handelen ten grondslag liggen. Het onderzoek heeft een beschrijvend karakter. Door te kijken naar wat leerlingen en leraren doen, en te luisteren naar wat ze er zelf over zeggen, hopen we een bijdrage te leveren aan wat wij als één van de uitdagendste taken van docenten zien: ervoor te zorgen dat leerlingen gerichter leren, meer meepraten over het vak en uiteindelijk hun schoolprestaties verbeteren. We hebben ons onderzoek kunnen inbedden in het kader van het lectoraat 'Lesgeven in de multiculturele school', dat onder meer beoogt meer inzicht te krijgen in benodigde docentcompetenties ter realisering van taalgericht vakonderwijs en in de weg naar ontwikkeling van de competenties die daarvoor nodig zijn.

2 Vraagstelling en opzet van het onderzoek

De hoofdvraag in dit onderzoek hebben we als volgt geformuleerd: 'op welke wijze bevordert de leerkracht in het basisonderwijs de talige participatie van álle en dus ook van stille en/of Molukse leerlingen?' Centraal staat de talige participatie van leerlingen, waarbij we de focus richten op de interactie tussen de docent en de leerling en tussen de leerlingen onderling.

We beperken ons in dit onderzoek tot slechts één aandachtspunt: **taalruimte**, en vanuit het perspectief van de docent, staan de daaronder genoemde **beurtruimte** en **onderwerpsruimte** centraal. Er is geen nadere analyse gemaakt van de aard en linguïstische kenmerken van het taalgebruik van de leerlingen.

Als deelvragen zijn geformuleerd:

- a welke mondelinge interactievormen treden op in geobserveerde lessen?
- b in welke mate leveren leerlingen inbreng in de les?
- c in welke mate leveren Molukse leerlingen inbreng in de les?
- d in welke mate stelt de docent 'echte' vragen en vindt er een natuurlijk gesprek plaats?
- e hoe oordeelt de docent over mondelinge interactie?

Is daarbij een verandering te constateren in de lespraktijk in de loop van de observatieperiode?

Aan het eind van het onderzoek (en analyse) vormen de antwoorden op deze vragen tezamen het antwoord op de hoofdvraag 'op welke wijze bevordert de leerkracht in het basisonderwijs de talige participatie van álle en dus ook van stille en/of Molukse leerlingen?'

Het onderzoek is opgezet als gevalsstudie van twee leerkrachten in eenzelfde basisschool. In het schooljaar 2003/2004 ging het om Juf Sara van groep 6 en Juf Cynthia van groep 7. In het jaar 2004/2005 zijn beide leerkrachten met de klas 'meegegaan' en stond Juf Sara dus voor dezelfde kinderen, maar dan in groep 7. Juf Cynthia had de oudste groep leerlingen, groep 8. Het onderzoek concentreert zich op de talige participatie van de leerlingen tijdens de lessen wereldoriëntatie ofwel aardrijkskunde.

Dit onderzoek naar de mondelinge participatie van stille en/of Molukse leerlingen spitsen we toe op taalruimte en wel de gelegenheid die de leerlingen krijgen om *mondeling* te participeren in de lessen. We gebruiken daarbij het onderscheid dat Verhallen en Walst (2001) maken tussen *beurtruimte* en *onderwerpsruimte*. Bij beurtruimte gaat het dan onder meer om beurtinitiatieven en spreekbeurten. Het handboek wijst docenten op het belang van het stimuleren en honoreren van beurtinitiatieven bij stille leerlingen, het bewaken van spreekbeurten en het beperken van het eigen beurtinitiatief. Bij onderwerpsruimte gaat het er, volgens het handboek, eveneens om dat stille leerlingen onderwerpsinitiatieven nemen en dat docenten hen daarin steunen door onderwerpen uit te bouwen en het eigen onderwerpsinitiatief te beperken.

Om de interactie in de klas te kunnen beschrijven en onderzoeken maken we gebruik van een aantal aspecten die in Verhallen en Walst (2001) een centrale rol spelen. Zij onderscheiden:

Taalaanbod

waarbij de leerkrachten

- 1 betrokkenheid tot stand brengen, vasthouden, herstellen
- 2 begripelijkheid afstemmen, benadrukken, contextualiseren
- 3 taalaanbod verzorgen boven niveau: nieuwe woorden, nieuwe constructies aanbieden en decontextualiseren

Taalruimte

bestaande uit:

- 1 beurt ruimte, waarbij de leerkrachten initiatief stimuleren/honoreren; spreekbeurten bewaken en ondersteunen, en eigen initiatief beperken; en
- 2 onderwerpsruimte: waarbij de leerkrachten onderwerpsinitiatief stimuleren/honoreren; onderwerpen uitbouwen; ondersteunen en meedenken en eigen onderwerpsinitiatief beperken

Feedback

waarbij de leerkrachten

- 1 verbeteren: inhoud corrigeren/aanvullen; vorm corrigeren/aanvullen
- 2 helpen verhelderen: om verduidelijking vragen, interpretaties verifiëren
- 3 positief bevestigen: verbaal bevestigen, non-verbaal bevestigen

Het onderzoek is kwalitatief van aard. We hebben data verzameld door *opnames* te maken van drie lessen per leerkracht. Voorafgaand aan de eerste opname is met de leerkrachten (afzonderlijk) een *Concept Mapping* gedaan. Concept Mapping lijkt op het (associëren tijdens) word-web. Daarmee zijn bepaalde ideeën en principes van het lesgeven door de leerkrachten naar voren gebracht en genoteerd. Elke opname van een les is daarna besproken in een *Stimulated Recall Interview*, waarbij aan de hand van bepaalde beelden de leerkracht haar mening geeft over haar manier van werken.

Hieronder volgt een overzicht van verzamelen van het materiaal:

Juf Sara, groep 6 (2003/2004) en groep 7 (2004/2005), aardrijkskunde

- 1 Concept Mapping 10 sept 2003
- 2 video-opname: 22 september 2003
- 3 en Stimulated Recall Interview: 24 sept 2003
- 4 video-opname: 10 november 2003
- 5 en Stimulated Recall Interview: 26 november 2003
- 6 2004-2005: groep 7, aardrijkskundeles, video-opname 9 febr. 2005*
- 7 Stimulated Recall Interview, 9 februari 2005

[*bij het bekijken van de opname bleek dat de microfoon van de leerkracht niet goed was aangesloten, waardoor we geen geluidopnames hebben van de één-op-één-gesprekken die de leerkracht voerde met de leerlingen]

Juf Cynthia, groep 7 (2003/2004) en groep 8 (2004/2005), aardrijkskunde

- 1 Concept Mapping: 10 september 2003
- 2 video-opname: 18 september 2003
- 3 en Stimulated Recall Interview: 22 sept 2003
- 4 video-opname: 13 november 2003
- 5 en Stimulated Recall Interview: 26 november 2003
- 6 2004-2005: groep 8, aardrijkskundeles, video-opname 9 febr. 2005
- 7 Stimulated Recall Interview, 9 februari 2005

Naast de interviews met de leerkrachten zijn er groepsinterviews afgenomen met leerlingen uit de beide klassen. De bedoeling was om in gesprek met de leerlingen er achter te komen hoe zij over hun eigen participatie dachten en over die van hun klasgenoten. Achteraf beschouwd, denken we dat de leerlingen misschien nog te jong waren om daar iets zinvol over te zeggen. We hebben enkele uitspraken in het onderzoek meegenomen.

Er werden gesprekjes gevoerd met telkens 4 leerlingen uit de 2 groepen (in de maand december 2003):

- 1 groep 6: 2 jongens: Nederlands en Moluks
- 2 groep 6: 2 meisjes: Nederlands en Moluks
- 3 groep 7: 2 jongens: Nederlands en Moluks
- 4 groep 7: 2 meisjes: Nederlands en Moluks

2.1 Locatie

Het onderzoek vond plaats op een basisschool in het westen van het land. Het is een middelgrote stad met circa 70.000 inwoners. De Molukse gemeenschap telt in deze stad nog geen 1.000 zielen. De school staat niet ver van de Molukse wijk en had – met name in de jaren 60 tot en met 80 – het merendeel van de Molukse leerlingen, vergeleken bij de drie andere basisscholen in de stad.

Het aantal Molukse leerlingen op deze school is tegenwoordig niet zo hoog meer. Per groep zitten er gemiddeld 3 Molukse leerlingen. Dat betekent dat er zo'n twintig Molukse leerlingen rondlopen. Er zijn weinig leerlingen van de andere minderheidsgroepen. De grootste groepen, Marokkanen en Turken, zijn bijna niet vertegenwoordigd op deze school. Desondanks is de school niet echt een witte school te noemen.

Er zijn ten tijde van het onderzoek twee Molukse leerkrachten werkzaam. In het verleden werd op deze school ook het Onderwijs in de Eigen Taal en Cultuur onderwezen en was daarvoor een Molukse leerkracht aangesteld.

Het docententeam heeft in het najaar van 2002 een korte introductiecursus gehad, bestaande uit twee dagdelen, waarin aandacht werd besteed aan de Molukse gemeenschap: de achtergronden en de taalsituatie. Deze korte cursus werd verzorgd door het LSEM op verzoek van de schooldirectie omdat deze van mening was dat het hele team op de hoogte diende te zijn van hun Molukse leerlingen. De directie werd daartoe 'geïnspireerd' door het onderzoek van Veenman naar de integratie van de Molukse jongeren. Zoals we in hoofdstuk 2 hebben

toegelicht, heeft het LSEM als vervolg op het Veenman-onderzoek zelf in verschillende plaatsen en regio's in Nederland activiteiten (proberen te) ontplooiën met het doel de onderwijspositie van de 3^e en 4^e generatie Molukkers te verbeteren. Onderdeel van deze 'inhaalslag' was het formeren van samenwerkingsverbanden en genoemde de basisschool in kwestie participeerde in een 'stedelijk' samenwerkingsverband.

2.2 Juf Sara

Juf Sara is eind 40 en is al lang in het onderwijs werkzaam. Ze heeft een tijdje niet gewerkt maar daarvoor jarenlang voor de kleuters gestaan; ze is ook oorspronkelijk aan de kleuterweek opgeleid. Tijdens het onderzoek was ze de leerkracht van groep 6 en daarna 7. Ze verwijst tijdens het onderzoek ook naar haar opleiding, andere methodieken, andere invulling van lesgeven etc. Ze noemt het haar streven dat de kinderen zich later hun schooltijd als een fijne tijd kunnen herinneren.

2.3 Juf Cynthia

Juf Cynthia is dertiger en heeft tijdens het onderzoek haar opleiding afgerond. Ze heeft daarvoor buiten het onderwijs gewerkt. Tijdens de studie heeft ze kennisgemaakt met het concept 'kinderen laten praten' en 'vond het wel spannend om mee te werken'. Ze was leerkracht van groep 7 en daarna van groep 8. Ze vindt het belangrijk dat kinderen meedoen of proberen mee te doen: 'Leer maar nadenken, leer maar meepraten'.

2.4 Analyses

De complete lessen en interviews werden getranscribeerd. Bij de data-analyse zijn telkens eerst analyses gemaakt van het handelen van docenten (lesobservaties) gevolgd door een analyse van cognities van docenten (interviews en concept maps). Bij de analyse van de lesobservaties werden de volgende stappen genomen. (vgl. de benadering van Van Eerde e.a. 2002; Hajer 1996). Eerst werd een schematisch overzicht van de les gemaakt aan de hand van categorieën zoals: tijd, lesfase, beurtreeks, typering van de interactie en typering van het inhoudelijk onderwerp. De lessen werden tevens gekarakteriseerd aan de hand van een conceptversie van de Kijkwijzer Observatie-instrument Taalgerichte Vakdidactiek (Van Eerde e.a. te verschijnen). Vervolgens werd geteld welke leerlingen in klassikale interactie meepraatten. Op basis hiervan werd een eerste selectie gemaakt van fragmenten waarin Molukse leerlingen taalruimte benutten. De geselecteerde fragmenten werden in detail getranscribeerd. Analyse van deze fragmenten vond plaats vanuit deelvragen van het onderzoek en vanuit de drie kernconcepten van taalgericht vakonderwijs: taalaanbod, mondelinge en schriftelijke taalproductie, en feedback op taal en vakinhoud. De interviewgegevens werden vervolgens bekeken om te zien of leerkrachten verklaringen gaven van de door hen gevolgde werkwijze.

Na de expliciete aandacht voor taalgerichte vakdidactiek die na de twee observaties werd georganiseerd, werden wederom bij beide leerkrachten lessen en SR-interviews opgenomen. Deze data konden worden vergeleken met de eerste twee lessen om vast te stellen in hoeverre er een verandering plaatsvond in de interactiepatronen en in het denken van de leerkrachten zoals

naar voren gekomen in de Stimulated Recall Interview. De interviews en concept maps werden o.a. geanalyseerd op het begrip van taalvaardigheid dat de leerkracht (impliciet) hanteerde, opvattingen over de rol van taal bij leerprocessen en de eigen rol opvatting met betrekking tot de taalontwikkeling van de leerlingen, in het bijzonder de Molukse.

Het onderzoek maakt deel uit van een serie van onderzoeken in het kader van het lectoraat 'Lesgeven in de multiculturele school' van de Hogeschool Utrecht (zie ook Hajer e.a. 2006). Tijdens de bijeenkomsten van deze Kenniskring werden de verschillende onderzoeken besproken en kreeg de betreffende onderzoeker feedback en ondersteuning.

2.5 Leeswijzer

We beginnen met de eerste twee lessen die we afzonderlijk onder de loep nemen. Aan de hand van het 'observatie-instrument Taalgericht Vakonderwijs' beschrijven we de les; daarna wordt de les gescreend op taalruimte, met name beurt ruimte en onderwerpsruimte. Wat de leerkrachten over deze aspecten hebben gezegd bij hun Concept Mapping en naar aanleiding van de opnames in de Stimulated Recall Interviews, wordt eraan toegevoegd. Aan het eind volgt een algemene 'conclusie' van de les.

Daarna volgt een beschrijving van de tussenevaluatie die we enigszins als 'interventie' willen beschouwen.

Dan wordt op dezelfde manier als de eerste twee lessen de derde les onder de loep genomen. Tenslotte volgt een vergelijking: de eerste twee lessen tegenover de derde les. Na deze analyse vindt de discussie plaats die wordt afgesloten met een algemene conclusie. Het verslag wordt afgesloten met aanbevelingen en suggesties met het doel om stille en/of Molukse leerlingen meer aan het woord te krijgen.

3 Juf Sara, Les 1

3.1 Beschrijving van de eerste les: 22 september 2003

De eerste les is te verdelen in een onderwijsleergesprek, een gezamenlijke / klassikale behandeling van de les in het boek en tenslotte wordt in groepjes van twee gewerkt aan de vragen.

[13.13 uur] Na binnenkomst praat de juf met kinderen over wat problemen op het plein. Een paar kinderen worden stevig aangepakt door de juf over een 'incident' op het plein. Dit neemt een paar minuten in beslag.

Daarna begint de echte les en de juf begint met vragen te stellen over Amsterdam. Het zijn algemene vragen. De kinderen steken hun hand op en nadat de juf een naam heeft genoemd, geeft de leerling/-e antwoord. De vragen zijn ongeveer: wie, wat, waar etc. Een leerling mag op de kaart voor in de klas wat aanwijzen en de juf geeft daarna meer informatie. Er zijn ook kinderen die uit zichzelf iets vertellen of naar aanleiding van de informatie van de juf zelf met een vraag komen.

[13.23] In het tweede gedeelte wordt de les in het boek klassikaal doorgenomen. De teksten worden voorgelezen door verschillende kinderen en de juf stelt wat vragen over de tekst aan de voorlezers en ook aan de klas; andere kinderen worden gevraagd om plaatjes te beschrijven. De les gaat over Groot-Amsterdam en de plaatjes laten Amsterdamse wijken zien. De juf stelt dus enkele (weet-)vragen en kinderen komen zelf met verhalen en informatie. Aan het Surinaamse meisje stelt ze wat vragen over de Bijlmer. Naar aanleiding van een stukje tekst in het lesboek over 'vluchtelingen' en 'asielaanvraag', leest de juf een door haar meegenomen krantenknipseltje over Somalische vluchtelingen in het dorp.

[13.57] Dan gaan de kinderen in tweetallen vragen maken. De juf deelt blaadjes uit en de afspraak is 'fluisterend overleggen'. Tussentijds legt de juf de les even stil, want er schiet haar iets te binnen wat ze nog niet verteld heeft. Ze geeft informatie. Terwijl de kinderen fluisterend overleggen, loopt de juf door de klas en geeft hier en daar aanwijzingen waar de leerlingen de antwoorden kunnen vinden. Soms geeft ze zelf het antwoord. Buiten de opnames om wordt de les afgerond; de leerlingen leveren de blaadjes in; de juf haalt ze op bij de kinderen].

3.2 De eerste les: nader bekeken

3.2.1 *Inhoud*

Na het informele gedeelte begint de les met een aanlooppraatje waarbij de juf probeert aansluiting te vinden bij de ervaringen en kennis van de kinderen. Centraal in deze les staat de stad Amsterdam. De juf stelt kennisvragen en de kinderen geven antwoord. Soms lijkt dit onderwijsleergesprek meer op een onderwijsraadgesprek: de kinderen moeten raden wat het goede antwoord is. De vragen zijn voornamelijk geformuleerd met: wie, wat, waar, hoe etc. Er zijn kinderen die op verzoek van de juf naar voren moeten komen om iets op de kaart aan te wijzen. Daarna geeft de juf informatie over de aangewezen (geografische) plek. Naar aanleiding

van het begrip asielaanvraag geeft juf wat meer informatie en laat een krantentekst zien. Ze leest de tekst voor over Somalische vluchtelingen in het dorp. Het lesboek heet 'Hier & Daar' (Malmberg).

3.2.2 **Taalgebruik**

Het taalgebruik van de juf is duidelijk en eenvoudig. De juf leert de kinderen wat termen en begrippen aan. Of ze het echt begrepen hebben, is niet aan de orde. Het taalgebruik van de juf lijkt goed aangepast aan het niveau van de kinderen (groep 7).

3.2.3 **De leerlingen**

De leerlingen zijn actieve, participerende kinderen. Ze voelen zich duidelijk op hun gemak en het merendeel geeft zonder problemen antwoord. Er wordt niet veel overleg gevoerd tussen de leerlingen onderling. Tijdens de 'zelfwerkzaamheid' (het maken van de opdrachten) geeft de juf veel aanwijzingen. Ze wijst in de meeste gevallen aan waar het antwoord staat. De kinderen hoeven het niet zelf uit te vinden of op te zoeken.

3.2.4 **Organisatie**

De juf geeft bij de opdrachten duidelijk procesaanwijzingen. Ze controleert en kijkt of er (voldoende of überhaupt) overleg is tussen de kinderen. De juf houdt het gesprek, de les erg bij zichzelf. Maar de kinderen doen wel mee. De interactie die er is, is erg leerkracht-gestuurd. Er zijn kinderen die uit zichzelf iets vertellen of iets vragen. Het merendeel van de leerlingen wacht tot ze de beurt krijgen en vult de antwoorden aan.

Als de kinderen in tweetallen de vragen maken, nadat de juf blaadjes heeft uitgedeeld, herinnert ze de kinderen aan de afspraak 'fluisterend overleggen'. Kenmerkend voor deze juf is hoe zij met duim en wijsvinger het gebaar maakt van een bewegende/pratende mond. We zien haar dat voortdurend doen in deze les (en in de tweede opgenomen les), bij het uitleggen, bij het toelichten over samenwerken, bij het rondlopen.

In deze eerste les is de juf niet sterk gericht op het leren denken, het leren zoeken door kinderen. Zelfstandig leren opzoeken is er niet bij, de juf zegt waar het antwoord te vinden is. Als er iets gebeurt wat haar niet zint, is ze daar wel duidelijk in. De juf is gericht op het leren en het onthouden van de aangeboden stof. De goede antwoorden belooft ze met complimentjes. Dat de kinderen eindelijk in overleg zijn, duurt maar kort: de leerkracht breekt in, omdat ze niet alles voorbesproken heeft. Haar manier van helpen is in deze les voornamelijk voorzeggen en aanwijzen. Ze laat de kinderen niet vaak zelf denken.

3.2.5 **Pedagogisch-didactisch handelen**

We hebben de eerste les ook nader bekeken op een aantal aspecten van het pedagogisch-didactisch handelen. Wat betreft het aspect *contact met de leerlingen* is er niet veel op aan te merken. De juf begroet de leerlingen aan het begin van de les, bemoedigt en belooft, heeft aandacht voor het welbevinden van haar leerlingen, is benaderbaar en aanspreekbaar en sluit de les op een positieve manier af.

Wat betreft *werkklimaat* de volgende opmerkingen: de juf stimuleert de kinderen om van elkaar te leren en naar elkaar te luisteren. Maar dat de kinderen ook aan elkaar vragen kunnen stellen, gebeurt in mindere mate. De juf organiseert de les wel zodanig dat de kinderen gestimuleerd (of

opgedragen) worden om samen te werken. Ze bewaakt de omgangsvormen en bevordert een sfeer van onderling en wederzijds respect. Kenmerkend voor deze les is het 'fluisterend samenwerken'. De juf benadrukt dat herhaaldelijk. De juf stelt veel vragen, geeft leerlingen ruimte om antwoord te geven en om aan het woord te komen, maar in een aantal gevallen wacht ze niet langer en wil zelf dan snel het (juiste) antwoord geven.

Wat betreft de *structuur* van de eerste les: de juf begint wel met de mededeling wat ze gaat doen, maar geeft niet expliciet aan wat haar lesdoelen zijn. De les heeft wel een heldere lesopbouw: eerst het onderwijsleergesprek, dan in groepjes vragen uitwerken en daarna weer plenair. De kinderen gebruiken het lesboek dat uitgedeeld wordt en maken vragen die de juf zelf heeft geformuleerd en gekopieerd. De werkvormen in deze les zijn duidelijk.

Een aantal uitspraken over het *algemeen didactisch repertoire*: naast het onderwijsleergesprek is in deze eerste les ook sprake van een andere werkvorm: het maken van de vragen in groepjes van twee. Alle kinderen maken dezelfde vragen. Het is niet zo dat de juf het materiaal gedifferentieerd heeft. Ze loopt langs alle groepen en geeft individuele en groepsgewijze ondersteuning. Ook met haar non-verbaal gedrag (ze loopt langs en toont interesse) ondersteunt ze haar didactisch handelen.

3.2.6 **Vakdidactisch handelen**

De les begint ze met algemene vragen over Amsterdam. De juf probeert de lesstof in een herkenbaar kader te plaatsen. Ze vraagt om 'ervaringen' van de kinderen, vraagt de leerlingen om voorbeelden te noemen en zelf geeft ze ook voorbeelden. In het onderwijsleergesprek vraagt ze de kinderen ook om zelf contexten aan te brengen (beschrijf het plaatje...)

Vakinhoudelijk zijn de volgende opmerkingen te maken over deze eerste les: aan het begin van de les geeft de juf expliciet aan dat de les over Amsterdam gaat. Ze geeft tijdens de les een aantal kernbegrippen (gracht, gevel), die ze op het bord schrijft. Ze legt zelf de relaties tussen de kernbegrippen uit. Bij het maken van de vragen in groepjes geeft ze zelf aan waar de oplossingen in het boek staan of ze formuleert de oplossing voor de kinderen. De juf stimuleert de kinderen niet vaak om vakinhoudelijke vragen te stellen. Deze les wordt afgerond zonder dat de juf de vakinhoudelijke doelen evalueert of nogmaals noemt.

3.3 **Taalruimte**

In ons onderzoek bekijken we taalruimte vanuit het perspectief van de docent en is de focus gericht op twee aspecten: beurt ruimte en onderwerpsruimte. Het onderzoek is dus vooral leerkrachtgericht.

3.3.1 **Beurtverdeling**

We tellen de aantallen beurten die de leerkracht de kinderen geeft in deze eerste les. De meeste kinderen zijn alleen aan het woord als de juf expliciet een vraag stelt en hen de beurt geeft. Er zijn een paar leerlingen die lang van stof zijn, anderen geven alleen kort antwoord. Een leerling, Simon, komt zelf met vragen en vertelt veel, zodat de juf hem minder vaak een vraag stelt. De Molukse leerlingen zijn Sammy, Jenny en Jonas.

De vraag wordt eerst gesteld, de leerlingen steken hun vinger op en de juf maakt uit wie de beurt krijgt.

	n.a.v. vraag	uit zichzelf	
geen naam	19 x		
	(Juf noemt niet expliciet de naam, maar kijkt aan)		
Sammy	12 x (vaak zonder dat juf naam noemt)		Moluks
Mandy	9 x	1 x	
Simon		8 x	
	leest 1 x voor		
Jelle	5 x		
Jean Paul	5 x	1 x	
Senna	5 x		
	1 x voorlezen		
Danny	5 x		
Linda	5 x		
Iris	5 x		
Lotte	4 x		
Samantha	4 x		
Ricardo	3 x		
Bianca	3 x		
Rachelle	3 x		
Jonas	3 x		(half)Moluks
Jenny	3 x		(half)Moluks
Chanel	3 x		
Sharon	2 x		
Gwendolyn	2 x		
Luka	2 x		
Denise	2 x		
Melissa	1 x		

Er zijn 22 leerlingen. Gemiddeld gaat het om vier beurten per leerling. Sammy scoort in deze les hoog met 12 beurten, reagerend op vragen van de juf. Simon scoort het hoogst met zijn eigen inbreng. Er zijn 5 kinderen in de hele les twee keer of zelfs maar 1 x aan het woord komen. Jonas en Jenny komen 3x aan het woord, minder dan het gemiddelde.

Er zijn een paar stille (autochtone) leerlingen. De leerkracht weet uiteraard wie dat zijn: in haar CM en SRI:

CM r. 150 – 165

Bert een momentje, dat meisje met het rooie haar, volgens mij heb ik haar helemaal niet gehoord, volgens mij heeft ze heel weinig gezegd, is ze van huis uit zo stil
Sara ze is heel stil en ze heeft weinig algemene ontwikkeling. Zij heeft ook ... een beetje een triest kind, maar ... speelt het ook een beetje uit, dat dramatische.. (...) Zij heeft weinig gezegd, ja. Maar dat heb je soms met kinderen, net zoals D., die daar zit met het blonde haar, dat meisje is ook een schatje, zij is heel stil, zij is ook vrij rustig in de klas, zij kletst niet zoveel, maar die moet je wel in de gaten houden. Als ik thuis kom 's avonds, dan denk ik wel 's, dat kindje dat moet ik meer aandacht geven (...) je vergeet sommige kinderen. Ze komt wel vanzelf naar me toe hoor, met andere dingen,...

CM r 236 –250

Sara ik probeer heel goed stille kinderen in de gaten te houden, maar stille kinderen zeggen vaak niks, omdat ze niet durven, maar als je ze een beurt geeft, (...) ze reageren dan ook bijna niet, dat vind ik bijna ook moeilijk om die nou juist ... want ze weten dan soms ook niet, dan zitten ze 'ja, ja, weet niet', of als je de kring hebt 's maandag, dan mogen ze vertellen, 'niks, niks', zeggen ze dan, zeg ik dan hoe was je weekend, ga je vragen stellen, ben je de hele tijd binnen gebleven, dan komt er wat uit. Ze kennen die standaard altijd zeggen, niks, niks, dat is wel een punt waar je op let, dan ga je ze een beetje uitlokken, om toch nog in die kring te reageren...

3.3.2 **Beurtruimte**

We gebruiken de transcripten van de eerste les en het SR-interview om na te gaan welke strategieën de leerkracht toepast om aan de taalvaardigheid van haar stille en Molukse kinderen te werken:

a stimuleer/honoreer initiatief

Op welke manieren nodigt de juf de leerlingen uit om het woord te nemen? En als een leerling iets gezegd heeft, op welke manieren laat de juf merken dat ze met het ingebrachte tevreden is (als een soort feedback)?

In het eerste deel van de les gaat het om een onderwijsleergesprek waarbij per definitie de juf vragen stelt en de kinderen de gelegenheid geeft om zelf vragen te stellen en om zelf met informatie te komen.

r 86

Juf Wat wil je nog meer zeggen over Amsterdam? Wie weet er iets?

en verderop:

r 100

Juf Wie weet er iets van de stád Amsterdam? Wie is er wel 's geweest? L?

en:

r 184 – 189

Sammy het lijkt op een fles,

Juf ja, een flessenhals ,en daar lijkt ie een beetje op. Maar het heet dus een klokgevel. Niemand meer over Amsterdam? Dan gaan we het boek opendoen.

In het tweede deel van de les leest de klas gezamenlijk in het boek. Een leerling krijgt de voorleesbeurt en daarna stelt de juf vragen, zowel aan de voorlezer als aan de hele klas. Ze stimuleert de kinderen om iets te zeggen, ze nodigt de kinderen uit naar aanleiding van de teksten:

r 287

Juf Ga 's kijken naar plaatje 1, Amsterdam Centrum staat er, het middelpunt van Amsterdam. Wie weet wat het middelpunt van Amsterdam is? Waar zit je dan, hoe noem je dat? Moet je naar het laatste stukje van Amsterdam luisteren, Amsterdam. Het middelpunt van Amsterdam is...

leerling ...bij de dam

Juf ... bij de dam, dat is het middelpunt en om die dam heen hebben ze die grachten gegraven. En wat vind je nou op de dam? Als je naar Amsterdam gaat, kom je bijna altijd op de dam. Hoe ziet dat eruit, wie kan dat vertellen, wie is er 's wel geweest?

In het laatste deel van de les maken de kinderen in groepjes de vragen die de juf zelf heeft opgesteld over de tekst. Ze mogen met elkaar overleggen en de juf controleert hier en daar of dat wel gebeurt:

r 816 (bij een tafel)

Juf Gaat het, overleggen jullie samen, ja, goed praten

b bewaak spreekbeurten

In het eerste deel, als de juf vragen stelt, noemt ze de naam van de leerling die de hand heeft opgestoken. Als we naar de aantallen beurten kijken, zien we dat de leerlingen gemiddeld vier beurten per persoon krijgen. Althans, reagerend op een vraag van de juf. Er zijn maar twee kinderen die uit zichzelf iets zeggen, de slimste jongen van de klas en een praatgraag meisje. Ze praat heel veel, maar zegt weinig en de juf laat haar wel uitpraten maar zoekt ook manieren om haar eerder de mond te snoeren

In haar SR-interview over dit fragment, zegt de juf:

r 212- 221

Sara Zij heeft dus de hele tijd over die dam zitten denken, maar de andere dingen die gezegd zijn, zijn aan haar – denk ik – een beetje voorbij gegaan. Want zij heeft haar eigen combinatie gemaakt van de dam, ‘en ik heb op vakantie ook een dammetje gemaakt’, grappig is dat

Bert Maar dat ze het vertelt, omdat je haar de gelegenheid geeft.

Sara Ja, maar ze heeft altijd hele lange verhalen. Ik heb bij haar altijd, wanneer ga ik het afkappen, zonder dat ik haar aantast... bij sommige kinderen is het moeilijk, want die vertellen zo uitgeweid, die weiden zo uit.

In het tweede deel lezen de kinderen gezamenlijk de tekst en de juf stelt vragen aan degene die voorgelezen heeft en aan de rest van de groep. Hoe zit het met de beurtbewaking van stille leerlingen en Molukse leerlingen? De juf probeert over het algemeen de beurten te verdelen, en maakt geen onderscheid tussen de leerlingen.

In het derde deel van de les is dit punt / actiepunt niet meer aan de orde: de kinderen maken in groepjes de vragen.

c ondersteun spreekbeurten

Op welke manieren geeft de juf (instemmende) reacties om de spreekbeurten te ondersteunen? Zijn het verbale reacties, als oh ja?, mm? aha? zo? Zijn het ook non-verbale reacties: hoofdknikjes en bemoedigend kijken? Deze ondersteuning nodigt elke leerling uit om verder te gaan.

In het eerste deel, het onderwijsleergesprek, in gesprek met een Molukse leerling (die wel vaardig[er] is)

r 112-119

Sammy ...veel mensen die lijken alsof ze standbeeld zijn

Juf ja..... die staan daar in de stad hè? Die verdienen er geld mee. Doen ze net alsof ze standbeeld zijn, zijn ze verkleed...

Sammy eentje was blind (...) met een bordje (...) en die vroeg geld ...

Juf ja, ja, dat is een echte bedelaar misschien, ja, een beetje zielig...

De juf ondersteunt het antwoord van de leerling met aanvullende informatie. Verderop brengt een andere leerling zelf een onderwerp ter sprake, de rondvaartboot en de oude grachtenhuizen met hun gevels. De juf gaat er op in. Alleen is het toevallig een van de leerlingen die mondeling zeer vaardig zijn en geen extra aandacht of ondersteuning nodig hebben.

r 187 - 204

Juf Niemand meer over Amsterdam? Dan gaan we het boek opendoen. S.?
Simon Wij zijn naar Nemo geweest in Amsterdam toen zei toen zei m'n vader 'als je wil kunnen we een andere keer wel in de rondvaartboot', en toen zei ik 'waarom kunnen we nu niet gaan', en toen waren we heel lang in een rondvaartboot geweest...
Juf ja, ja. Vond je dat leuk?
Simon ja
Juf toen ging je door die grachten en toen zag je al die huizen hè?
Simon en er was ook een huis en dat stond echt helemaal scheef
Juf ja, als het heel oud is gaat ze een beetje verzakken, komt een beetje scheef te staan. Dan is het wel heel oud.

In het tweede deel, bij het lezen van de teksten, stelt de juf vragen en als de kinderen antwoord geven, vult ze de antwoorden aan, ook al gaat het om 'privé-onderwerpen'.

r 330 – 335

Juf ... en ook heb je daar de Bijenkorf, dat is een hele grote winkel, waar jullie het over hadden, die is daar ook...
Jenny (...) gaat mijn moeder vaak heen met m'n tante
Juf ja, die vinden dat mooi hè, daar kun je hele mooie spullen kopen

d beperk eigen initiatief

Op welke manier beperkt de leerkracht haar eigen initiatief? En dan gaat het om niet veel zeggen, iets langer wachten voordat je een leerling gaat helpen met een antwoord of de beurt doorgeeft.

In het eerste deel stelt ze veel vragen (op haar initiatief, een onderwijsleergesprek) en af en toe vertelt een leerling wel iets uit zichzelf, maar het is toch de leerkracht juf die aan het woord is en informatie geeft.

In het tweede deel van de les, lezen de kinderen uit het boek en geven ze antwoorden op vragen van de juf. Op een bepaald moment vindt de leerkracht dat het te lang heeft geduurd en staat ze te popelen om haar eigen verhaal te vertellen:

r 294 – 300

Juf ...bij de dam, dat is het middelpunt en om die dam heen hebben ze die grachten gegraven, en wat vind je nou op de dam? Als je naar Amsterdam gaat, kom je bijna altijd op de dam. Hoe ziet dat eruit? Wie kan dat vertellen? Wie is er 's wel geweest? Is nou niemand van jullie geweest? Zal ik het zeggen? Ik ben er wel geweest. J?
Mandy ...ik ben ook wel 's bij een dam geweest maar niet bij zo een (...)

Wat zegt ze zelf in haar CM:

Sara En, dat vond ik wel grappig, 'praten in de klas', dat doet de juf veel. Want als je net vakantie hebt gehad en kom je weer in zo'n klas (...), ben ik móe, m'n stém is moe, om de hele tijd uitleggen, praten. Als juf ben je toch steeds bezig, en dat merk ik aan mezelf ook wel, dat je véél praat, omdat je heel veel wil áánleren, overbrengen aan de kinderen. En dan wil je zo graag dat ze het ook weten. Jij vindt het belangrijk en je wilt dat de kinderen het ook belangrijk vinden, en dat is niet altijd zo natuurlijk, maar ze steken er toch wel wat van op.

En in haar SRI verklaart ze haar gedrag:

r 62-68
Sara Dat wil ik wel van deze les zeggen, de kinderen moeten zoveel begrippen leren, en zoveel dingen erom heen en ik ben er geweest, dus ik weet precies waar het over gaat, als zij nog nooit in Amsterdam zijn geweest, dan is dat allemaal, 'nou ja, dat zal wel', dat is moeilijk, en ik zou dan dat helemaal zichtbaar willen maken, maar dat kan gewoon niet goed, dus ik praat over Amsterdam heel enthousiast, omdat ik er beelden bij heb in mijn hoofd, maar die missen de kinderen, en dat vind ik dan wel moeilijk dat is met aardrijkskunde ...

3.3.3 Onderwerpsruimte

Als leerlingen zelf met een onderwerp mogen komen en het wordt door de leerkracht gehonoreerd, dan kan je als leerkracht er zeker van zijn dat ze ook betrokken zijn.

a stimuleer/honoreer onderwerpsinitiatief

Om de kinderen met een eigen onderwerp te laten komen, op welke manieren kan je dat stimuleren en als ze dat al doen, hoe kan je dat honoreren? En vooral, hoe kan je ervoor zorgen, dat niet de taalvaardigen met hun onderwerpen domineren?

Als we de eerste les nader bekijken, dan is het onderwerp al bepaald (Amsterdam); de juf nodigt de kinderen ook wel uit om zelf met informatie te komen over Amsterdam:

r 86
Juf Wat wil je nog meer zeggen over Amsterdam, wie weet er iets?

Maar in deze vrije vorm gebeurt het niet vaak. De meeste vragen zijn 'leergesprek'-vragen, waarin de juf een soort toetsvragen heeft om te controleren of de kinderen de (specifieke) informatie wel weten.

Dat is ook het geval in het tweede en derde deel van de les, het gezamenlijk lezen van de tekst en het beantwoorden van de vragen door de juf gesteld.

Uiteraard komt het voor dat een leerling een totaal ander onderwerp aansnijdt. Dan reageert de juf, zoals ze in haar CM formuleert:

CM 84 – 89

Sara Vanmorgen hadden we het over iets, en d'r stak ineens een kind haar vinger op want daarvoor hadden we het over iemand gehad die had gekneusde vingers, en die ging daarop door, en toen zei ik Nee, daar het hebben we 't nu niet over, we hebben het nu over andere dingen.

b bouw onderwerpen uit

Op welke manier geeft de leerkracht de leerling de ruimte om iets meer te zeggen over het onderwerp wat hij/zij heeft aangedragen. Wat is de rol van de andere leerlingen? Mogen zij er iets aan toevoegen? Vrijelijk of als antwoord op vragen van de juf?

In het eerste deel komt dat een enkele keer voor: het gaat over Amsterdam en een leerling brengt het onderwerp 'rondvaartboot' ter sprake, waardoor de juf iets meer kan vertellen en de overstap kan maken naar een tweede 'onderwerp':

r 123 – 144

Juf ja, heb je nog meer in Amsterdam gezien, behalve winkels
Jenny ...het Anne Frank huis..
Juf het Anne Frank huis, ja dat is daar ook. Dat is een soort museum hè? Heb je ook in de stad
Jenny (...) Nemo, en een rondvaartboot
Juf een rondvaartboot! En waar vaart die rondvaartboot dan? L.? Waar vaart die rondvaartboot?
Luka In Amsterdam (...)
Juf maar waarin, waar vaart een boot in, S.?
Simon in de grond.....
Juf in de grond, daar zit water, en hoe noem je dat, M.?
Mandy (...)grachten ..
Juf goed zo. Door de stad liggen grachten, dat is in de grond, water hè, water in de grond, dat zijn grachten...

In het tweede en derde deel van deze eerste les is dat ook veel minder het geval. Het zijn vragen over Amsterdam, dus initiatief om een ander onderwerp aan te snijden, is niet aan de orde.

c ondersteun/denk mee

Als een leerling met een ander onderwerp komt, kan jij als leerkracht er iets mee doen. Bijvoorbeeld kan jij de leerling ondersteunen in het verwoorden, formuleren of bedenken van de volgende stappen (voor informatie). Het gaat om het aandrazen van nieuwe onderwerpen die te maken hebben met de interesse van de leerling.

In deze les staat Amsterdam centraal en de juf geeft informatie en vraagt om informatie. Dus echt meedenken en ondersteunen zal niet echt gebeuren. In het laatste deel, als de kinderen in groepjes de vragen maken, controleert de juf of dat wel gebeurt en daarin kapt ze juist eigen aangedragen onderwerpen af.

r 825

Juf ...daar hebben we het niet over, we hebben hebt nu over aardrijkskunde...

Maar uiteraard zal ze dit moeten afkappen, want de opdracht is 'maak de vragen' en niet 'vertel maar aan elkaar ...'

d beperk eigen onderwerpsinitiatief

Op welke manier geeft lukt het de juf om zich te beperken en de kinderen meer ruimte en gelegenheid te geven voor hun eigen onderwerpen? Of om hun associaties bij een onderwerp te bespreken.

In deze eerste les gaat het om Amsterdam, dus alles wat met deze stad, huisvesting, wijken, bevolking etcetera te maken heeft, dat doet er toe. De juf voert bepaalde aspecten aan, vertelt over de dam, over de duiven etcetera, en de kinderen reageren erop. En wat ze vertellen en aanleveren, heeft met de stad te maken, variërend van grachten, de Bijenkorf, Wassenbeelden Museum etc. Een belangrijk punt in deze les en in haar manier van lesgeven, is het handhaven van de orde en stilte. Daar besteedt de leerkracht veel aandacht aan.

SRI392 – 398

Sara (...) want dan hebben ze de les gehad, dan gaat iedereen stil, gaat zijn eigen vragen maken, dan heb je meer orde, dan heb je het meer in de hand, dit is voor mij toch ... beter, het stille. Maar ja ze zijn toch allemaal bezig, en je ziet dat sommigen – compliment – heel veel samen doen. Maar zit je naast elkaar en lig je elkaar niet, ... maar ik moet op alles letten, dat ze niet over andere dingen praten...

3.4 De participatie van de Molukse leerlingen

Er zitten in de klas 3 Molukse leerlingen. In de loop van het najaar 2003 is een Molukse leerling naar een andere school gegaan. Het was wel de leerling die zonder schroom het woord nam, antwoorden gaf, actief meedeed in de les. Het gaat om de volgende Molukse leerlingen met het aantal beurten tijdens de eerste les:

Sammy	12 x (vaak zonder dat juf naam noemt)
Jenny	3 x
Jonas	3 x

In deze eerste les stelt de juf voornamelijk de vragen en krijgen verschillende kinderen de beurt. Ze geven antwoord; Sammy is een leerling die uit zichzelf veel vertelt. Jenny reageert en vertelt als ze een beurt krijgt. Jonas is een stille jongen en wacht af, als de juf aan hem de vraag stelt, antwoordt hij kort. Laten we de momenten dat ze de Molukse leerlingen het woord geeft, nader bekijken.

De volgende transcriptie is een moment dat de juf eerst de praatgrage Molukse jongen de beurt geeft, via vragen, en hij neemt ook zelf de tijd. Komt met een beschrijving van wat hij in Amsterdam heeft gezien en meegemaakt en de juf springt erop in. Ze betreft meteen ook een andere Molukse leerling, het meisje dat ook goed uit haar woorden komt:

r 104 – 131, les 1

Juf en je weet niet meer hoe het eruit zag? Sammy?

Sammy ik was een jaar geleden geweest

Juf en hoe zag het eruit, hoe ziet de stad er van binnen uit? Weet je iets bijzonders?

Sammy Groot (...) veel mensen (...) en veel winkels...

Veel mensen die lijken alsof ze standbeeld zijn

Juf ja..... die staan daar in de stad hè? Die verdienen er geld mee. Doen ze net alsof ze standbeeld zijn, zijn ze verkleed...

Sammy eenetje was blind ... met een bordje ... en die vroeg geld ...

Juf ja,ja, dat is een echte bedelaar misschien, ja,een beetje zielig. Jenny?

Jenny ...ik ben ook in Amsterdam geweest en heb je allemaal winkels en daar zijn er heel veel van

Juf ja, heb je nog meer in Amsterdam gezien, behalve winkels

Jenny ...het Anne Frank huis..

Juf het Anne Frank huis, ja dat is daar ook. Dat is een soort museum h e? heb je ook in de stad

Jenny ...Nemo, en een rondvaartboot

Juf een rondvaartboot! En waar vaart die rondvaarboot dan, L.? Waar vaart die rondvaartboot.

Het volgende moment wil ze de derde Molukse leerling het woord geven, maar het is een stille jongen. De vraagstelling van de juf is zodanig dat de leerling maar één woord hoeft in te vullen en niet zelf in eigen woorden iets vertelt:

r 394 – 403

Juf nee, even niet praten, even naar plaatje 3, anders zijn we heel lang bezig

Plaatje 3, wat zie je, want denk je, wat zie je als je goed kijkt, goed kijken, Jonas?:

Jonas een dorp

Juf een dorp, lees 's wat er onder staat

is dat een dorp, nee, wat is dat, dat is een deel van de

Jonas stad

Juf ... stad, het is ook een wijkje, je hebt Amsterdam Zuidoost, en je hebt Amsterdam Zuidwest, dat is dan in het westen van Amsterdam, weet je nog hoe dat gaat, noorden, oosten, (...) zuiden, westen, oud west ligt hier, aan die kant van Amsterdam, nou ga je weer kijken, wat voor mensen wonen er in Amsterdam Oud west, S.?

Dezelfde stille leerling krijgt later weer de beurt, maar op dezelfde manier wordt hij benaderd. Een stille leerling die uit zichzelf niet veel zegt, is met de vraag van de juf 'wat staat er bij' misschien wel blij, maar het is niet uitnodigend om meer taal te gebruiken:

r 569 – 579

Juf Kijk 's verder, je ziet een groen vierkantje (...) een groen rechthoekje en daar zitten figuurtjes in, wat staat er bij, Jonas?

Jonas grasland

Juf grasland, da's grasland, je ziet overal grote stukken grasland, vooral in Noord Holland, zie je dat daarboven, daaronder zie je een rechthoekje staan en daar staat bouwland en kassen, bouwland en kassen hebben ze bij elkaar gedaan in dit vierkantje maar als je dat apart moet doen, dan is bouwland zo, bouwland zijn stukken grond die je zo ziet en kassen - moet ik eventjes goed ven kijken dat ik het goed teken- als je dat straks moet tekenen, want dat wordt straks gevraagd, weet je wat kassen zijn, D.? wat zijn kassen?

In haar CM doet de juf een aantal uitspraken over Molukse kinderen in het algemeen, althans op basis van de kinderen die ze ooit in de klas heeft gehad:

CM 337 – 339

Sara D'r is gewoon een verschil in kinderen. Vorig jaar zat er ook een hele lieve jongen, ook een Molukse jongen, en die sprak bijna niet, Maar die was heel goed, werkte goed, Ik dacht nou als er meer van zulke jongens in de klas waren, dan ...

CM 348 - 354

Sara Ik ken nog een meisje, ik ken heel veel Molukse kinderen natuurlijk van die klassen, maar een meisje die heel goed verbaál wel kon praten, en doen, met d'r vriendinnen onderling, maar zogauw ze in de klas zit slaat ze dicht en zegt ze niks, weet je, en die heeft ook dat ze, een beetje afwezig is, niet oplet, die moet je er ook steeds bijtrekken. Maar je hebt ook Molukse kinderen die hartstikke goed meedoen, en die heel vrij zijn. 'T is denk ik ook hoe je thuis, je ouders, als die meer vrij in de maatschappij staan, dan ben je ook vrijer.

3.5 Wat valt er over deze les 1 te zeggen?

Deze eerste les begint met een onderwijsleergesprek, daarna samen de teksten lezen en vragen beantwoorden die de juf geformuleerd heeft om daarna in groepjes de vragen te maken. Wat betreft de 'ruimte': het onderwerp is al bepaald: Amsterdam, daar gaat de les over. De vragen, de opmerkingen en alle ruimte die de kinderen geboden wordt (beurt- en onderwerpsruimte) worden bepaald door het onderwerp van de les. De juf geeft wel wat ruimte, maar niet veel. Ze heeft een vast stramien in haar hoofd en heeft zich zo voorbereid dat ze daarin wel rekening heeft gehouden met de ruimte die ze de kinderen aanbiedt en die de kinderen zelf zullen nemen, maar verder ook niet. Dat zien we bij het onderwijsleergesprek zelf, bij de beantwoording van de vragen bij de tekst en als de kinderen in groepen met elkaar de vragen maken.

Ze verwoordt het in haar SRI als volgt:

r 250

Sara Ik heb het antwoord al in m'n hoofd zitten, dat wil ik eruit hebben...van die vakantie,

De leerkracht weet wel degelijk dat praten in de les functioneel is. Dat zegt ze zelf ook in haar CM:

r 34 - 39

Sara Nou allereerst is het natuurlijk heel pedagogisch als kinderen praten, want je leert meer door samen te overleggen. Dat is onze nieuwe visie ook een beetje, dat kinderen sámen dingen overleggen, dan zoek je het ook zelf samen uit, en dan ga je niet overnemen wat de juf zegt of wat de juf op het bord schrijft, schrijf maar over, dan zit het niet in goed je hersens. Dus dit vind ik heel belangrijk, het moet dus functioneel zijn, dat praten in de klas

Over het zelfstandig leren zegt de juf in het SRI hoe belangrijk zij dat vindt. In de les laat ze de kinderen weliswaar in groepjes de vragen beantwoorden, maar ze zit er wel bovenop. Wordt er wel samengewerkt, praten ze niet over andere dingen, waar moet je de antwoorden zoeken, wat zijn de antwoorden? Allerlei vragen die de juf zichzelf stelt en die haar handelen verklaren.

Aan de beurtverdeling te zien, is de juf het meest aan het woord. Er zijn kinderen die maar 1 of 2 keer iets zeggen tijdens de les, althans reagerend op een vraag van de juf.

4 Juf Sara, Les 2

4.1 Beschrijving van de tweede les: 10 november 2003

De les begint met wat informeel praten met de leerlingen; een corrigerende opmerking naar een leerling die een medeleerlinge geschopt zou hebben. Dan behandelt de juf een aantal onderwerpen van het vak biologie, omdat de kinderen spulletjes hebben meegenomen [mos en schors]. Het onderwerp is 'schimmel'. De kinderen die wat hebben meegenomen, mogen voor in de klas zelf wat informatie geven. Ook de leerling met een boek over schimmels wordt erbij betrokken, hij mag in het boek opzoeken wat voor schimmel het betreft.

[13.20] De aardrijkskundeles gaat echt beginnen. De kinderen laten de boeken dicht en de juf stelt introducerende vragen over de Randstad. Een leerling (Molukse leerling Jonas) mag op de kaart voor in de klas aanwijzen waar de Randstad ligt. De juf geeft uitleg en stelt vragen over het Groene Hart.

[13.25] De juf verdeelt de klas in groepjes van 4 of meer leerlingen, waarbij ze rekening houdt met leerlingen die het niet leuk vinden om in een bepaald groepje geplaatst te worden. Elk groepje krijgt een plaatje uit het boek. De bedoeling is dat de kinderen iets gaan bedenken over het plaatje en wat ze straks aan de andere leerlingen kunnen vertellen. De kinderen gaan zich verplaatsen en de juf loopt langs de groepen en geeft nog meer aanwijzingen. Bij sommige groepjes geeft ze ook nog 'organisatorische' aanwijzingen (wie schrijft wat en hoe en waar zoek je het op). De kinderen overleggen druk met elkaar.

[13.36] Na een kwartier roept de juf de kinderen bij elkaar en de les gaat weer klassikaal. Elk groepje leest de tekst voor die ze samen opgesteld hebben. De juf vraagt de andere kinderen goed te luisteren. De eerste groep laat één iemand de tekst voorlezen. De juf stelt vragen aan de voorlezende groep maar ook aan de rest van de klas. Eén leerling van de tweede groep leest een aantal kernwoorden voor; ze waren nog niet aan het verhaaltje toegekomen. In het derde groepje leest elke leerling, per persoon één regel. Dat vindt de juf dat niet goed en ze vraagt één leerling naar voren te komen om het verhaal voor te lezen. De tekst wordt voorgelezen door het (Molukse) meisje Jenny maar de juf vraagt haar daarna om in eigen woorden het nogmaals te doen. Dan geeft de juf toelichting over het begrip 'inbrei-pand'. De laatste groep krijgt de beurt en één leerling moet voor de klas in eigen woorden vertellen wat ze gezien hebben. De juf stelt enkele open vragen, geeft wat meer informatie en vraagt weer. Het is een onderwijsleergesprek dat op een aantal momenten – net als tijdens de eerste les - sterk onderwijsraadgesprek wordt.

[14.01] Na deze klassikale behandeling wordt de klas weer in groepjes van twee verdeeld en de leerlingen maken per groepje de vragen uit het boek. (Ook hier weer: sommige kinderen hebben hun voorkeuren voor medeleerlingen). De juf loopt door de klas en geeft hier en daar aan waar de antwoorden te vinden zijn ('bladzijde 28') en soms herformuleert ze het antwoord voor de kinderen. Ze controleert ook of er goed samengewerkt wordt. Kinderen stellen vragen tussendoor en geven aan dat ze iets niet begrijpen en de juf vult aan.

4.2 De tweede les nader bekeken

4.2.1 **Inhoud**

In deze tweede aardrijkskundeles staat het wonen in de stad centraal. Voordat de les begint besteedt de juf aandacht aan biologie, omdat verschillende kinderen voor hun biologieles wat (visueel) materiaal hebben meegenomen. De rest van de les gaat over aardrijkskunde.

4.2.2 **Taalgebruik**

De juf vertelt veel en stelt ook veel vragen. Haar manier van vragen stellen leidt ertoe dat de kinderen antwoord geven met één-woord-zinnen. Het zijn weliswaar open vragen, maar ze lijken meer op gesloten vragen. De juf geeft bij de opdracht aan dat de kinderen de plaatjes moeten beschrijven, maar 'vergeet' er bij te vermelden dat het in verhalende vorm moet zijn.

4.2.3 **Les**

Het begint met een onderwijsleergesprek, daarna worden de leerlingen in groepen verdeeld waarbij elke groep naar aanleiding van een illustratie een tekst moet produceren om het daarna voor te lezen. In elk groepje wordt een 'leider' benoemd, een juf of een meester. De juf geeft als aanwijzing dat de leerlingen de tekst zo moeten schrijven dat je aan het andere kinderen kan vertellen. De kinderen worden aangespoord, continu, om samen te werken en met elkaar te overleggen. De les is een afwisseling van onderwijsleergesprek en vragen maken. Het nieuwe in deze les is dat de kinderen niet in groepjes van twee maar in grotere groepen de vragen samen voorbereiden. Uiteindelijk leest één leerling uit de groep de tekst voor (met uitzondering van de groep waarbij elke leerling één regel voorleest) waardoor niet iedereen in zijn eigen woorden een verhaal kan doen.

4.2.4 **Pedagogisch-didactisch handelen**

Na het onderwijsleergesprek gaan de kinderen in groepjes werken, maar we merken dat de juf het toch niet helemaal heeft losgelaten. De kinderen werken weliswaar zelfstandig, maar de juf kan het niet laten om in te breken.

Wat betreft het werken in groepen: dat doen de kinderen wel, maar het zijn 'monotone' werkvormen. We merken dat de kinderen niet lang kunnen luisteren. De juf geeft instructies, maar dat doet ze erg vaak. Ze breekt in, terwijl de kinderen met elkaar overleggen, om nog meer instructie te geven. En ze loopt langs om nog meer instructie te geven.

Ook in deze tweede les heeft de leerkracht goed *contact met de leerlingen*. Ze begroet de kinderen bij het binnenkomen, bemoedigt en belooft het geven van antwoord, heeft aandacht voor het welbevinden (ze laat een leerling Ricardo ergens anders zitten omdat hij 'ongelukkig' wordt in een bepaald groepje, en dat zegt ze ook tijdens het verplaatsen).

r 272 – 274

Juf *Eerst even wachten. (.) Ricardo wil daar, want Ricardo voelt zich niet zo happy (.) daar. Die voelt zich niet blij en gelukkig. Dus ik zet jou even daar.*

De leerlingen kunnen haar makkelijk aanspreken. De les wordt ook positief afgerond.

Wat betreft het *werkklimaat* in de klas: de leerkracht stimuleert de leerlingen om naar elkaars bijdragen te luisteren, omdat je daarvan leert. Dat zegt ze ook in haar Concept Mapping en in haar SRI's. Ze stimuleert de samenwerking keer op keer, maar is 'allergisch' voor teveel lawaai. De leerlingen krijgen wel de beurt en de leerkracht stelt veel vragen en op het eerste gezicht krijgen de leerlingen veel ruimte om aan het woord te komen. Dat de kinderen netjes met elkaar moeten omgaan, dat is voor de juf een belangrijk item (zowel voor de les als tijdens de les). Hetzelfde geldt voor onderling en wederzijds respect

De *structuur* van de les is helder: ze begint met het onderwijsleergesprek, wisselt af met in groepjes werken om daarna de vragen klassikaal te behandelen. Wat betreft de lesdoelen: ze noemt ze niet expliciet aan het begin van de les. Ze werkt met geordend materiaal: de lessen en vragen uit het boek en zelf gemaakte vragen.

Wat betreft de *algemeen didactisch repertoire*: de variatie in de werkvormen is minimaal. De leerlingen maken allemaal dezelfde vragen etc. en er is geen ruimte voor differentiatie. De leerkracht biedt voortdurend individuele en groepsgewijze ondersteuning. Haar non-verbaal gedrag ondersteunt het didactisch handelen.

4.2.5 **Vakdidactisch handelen**

Wat betreft de *context* van de les: het onderwerp is het wonen in de grote stad. De juf begint de les met algemene vragen en doet een beroep op de voorkennis en ervaringen van de leerlingen. Ze vraagt om voorbeelden en ze geeft zelf ook voorbeelden.

Wat betreft de *vakinhoud*: het is niet zo dat ze expliciet de vakinhoudelijke doelen (aan het begin van de les) aangeeft. Wel worden de kernbegrippen van de les (en nog meer) op het bord geschreven. Ze legt de begrippen uit en vraagt ook aan de kinderen om wat (kern)begrippen uit te leggen. In deze les stelt ze een aantal vragen waardoor de kinderen de relaties tussen bepaalde begrippen moeten leggen. De leerkracht stimuleert de kinderen om oplossingen te verwoorden of om uitleg te geven op hun antwoorden.

4.3 **Taalruimte**

In ons onderzoek bekijken we taalruimte vanuit het perspectief van de docent en is de focus gericht op twee aspecten: beurt ruimte en onderwerpsruimte. Het onderzoek is leerkrachtgericht. We zagen in de eerste les dat Sammy opvallend veel participeerde. Sammy is inmiddels echter van school veranderd.

4.3.1 **Beurtspreiding**

In het eerste deel van de aardrijkskundeles (na de biologie-intro) gaat het klassikaal. De juf stelt wat vragen en ze noemt bijna altijd eerst de naam van de leerling die antwoord mag geven:

Jonas	4 x
Iris	1 x
Jelle	1 x
Luka	1 x
Jean Paul	1 x
Sharon	1 x
Mandy	1 x
Jenny	1 x

De juf spreidt de beurten. Jonas, de Molukse leerling die bekend staat om zijn verlegenheid, krijgt vier keer een beurt. En niet alle leerlingen in de klas komen in deze korte ronde aan de beurt, er zijn 21 leerlingen.

Dan volgt het 'interactieve' gedeelte waarin de kinderen met elkaar overleggen. Daarna krijgt elk groepje de beurt om hun tekst voor te lezen. Bij twee groepjes lezen alle kinderen een zin, bij de andere groepjes leest maar één leerling de gezamenlijk geproduceerde tekst.

Daarna gaat de les weer over in een onderwijsleergesprek. De juf legt uit, vertelt en stelt vragen aan de volgende kinderen die dan ook aan het woord komen:

Jonas	2 x
Jean Paul	2 x
Jenny	voor de klas
Carmen	1 x
Senna	1 x
Gwendolyn	1 x
Chanel	1 x

4.3.2

Beurtruimte

a stimuleer/honoreer initiatief

In het eerste deel van de les gaat het om een onderwijsleergesprek waarbij per definitie de juf vragen stelt en de kinderen de gelegenheid geeft om zelf vragen te stellen en om zelf met informatie te komen.

In het tweede deel gaan de kinderen gezamenlijk iets voorbereiden. Dan is het honoreren van initiatief minder aan de orde. Of het moet gaan om het initiatief dat de kinderen onderling nemen.

Dat sommige kinderen het erg moeilijk vinden om zelf het initiatief te nemen, dat beseft de leerkracht wel degelijk:

CM 110 – 112

Sara En dialoog die vind ik ook heel belangrijk, want kijk, in het begin ben je best strak en streng, en sommige kinderen die heel lief zijn, die durven hun mond bijna niet open te doen, die zitten dan te kijken, wie ben jij.

b bewaak spreekbeurten

De juf stelt de vragen en noemt een naam. De leerlingen geven korte antwoorden. Het is niet zo dat bepaalde kinderen voortdurend aan het woord zijn en de anderen geen gelegenheid geven. Het bewaken van de spreekbeurten is niet echt aan de orde.

c ondersteun spreekbeurten

In een aantal gevallen wil de juf graag 'goede zinnen' horen, maar ze ondersteunt de leerlingen zodat ze dat kunnen doen. De leerkracht lokt ook geen goede zinnen uit:.

les 2 r 597 – 605

Juf: Gaan ze meer huizen bouwen, net als ze hier bij X doen. Maken ze een nieuwe wijk eraan vast. En wat is nou het woord waar je op moest letten? [kijkt Jonas aan, deze geeft geen antwoord, L. uit zelfde groepje steekt vinger omhoog] Op welk woord moest je letten, Luka?

Luka: Vastgeplakt

Juf: Vastgeplakt. [tegen hele klas] Ze maken een nieuwe wijk aan het dorpje vast, maar dat lijkt er helemaal niet op. Het lijkt net of die nieuwe wijk d'r aan vastgeplakt zit. Net zoals je met lijm wel eens iets tegen elkaar aanplakt. Zo zit het. Goede zinnen maken! Nou mogen jullie [wijst naar groepje 1] En wie gaat het vertellen?

d beperk eigen initiatief

De juf is gewend om veel informatie te geven. Ze is degene die praat en alleen op haar verzoek mogen de kinderen wat zeggen.

CM r 67 – 82

Sara Als juf ben je toch steeds bezig, en dat merk ik aan mezelf ook wel, dat je véél praat, omdat je heel veel wil áánleren, overbrengen aan de kinderen. En dan wil je zo graag dat ze het ook weten. Jij vindt het belangrijk en je wilt dat de kinderen het ook belangrijk vinden, en dat is niet altijd zo natuurlijk, maar ze steken er toch wel wat van op.

4.3.3

Onderwerpsruimte

a stimuleer/honoreer onderwerpsinitiatief

De juf stelt in een aantal gevallen open vragen, waardoor de kinderen de gelegenheid krijgen om vrij te reageren en allerlei onderwerpen aan te geven. Maar bij nadere beschouwing zijn dat geen open vragen omdat de juf naar een bepaald onderwerp toe wil (de torentjes) en daarbij de kinderen weer laat 'raden'.

les 2, r 632 – 641

Juf Dit stukje hier [wijst aan in boek, dat ze ophoudt] Hier zie je de stad. Waaraan zie je dat het een stad is? [veel vingers gaan omhoog] JP, je kijkt niet in je boek. En dan kun je ook niet meepraten. Waaraan zie je dat het een stad is? Carmen?

Carm. Omdat het heel groot is.

Juf Ja en wat zie je, wat zie je vooral. Wat is nou leuk bij een stad, Senna?

Senna (?)
 Juf He, wat zeg je?
 Senna (?)
 Juf [verstaat het nog niet en loopt dichterbij] Wat zeg je
 Senna Een snelweg zie ik
 Juf Een snelweg zie je. Ik zeg kijk eens naar de stad, wat is leuk bij stad. Gwen?
 Gwen: Er kunnen veel mensen wonen
 Juf [lachend] er kunnen veel mensen wonen, maar wat, kijk nou eens wat je ziet. Wat zie je nou bij die stad? [wijst Jean-Paul aan]
 JeanP: Een, (...)
 Juf Nee, we zitten bij de bovenste stad, Jean-Paul!
 Chanel?
 Chan: Nou er zitten grote gebouwen.
 Juf Je ziet grote gebouwen en wat zie je er nou bovenuit, ik ga het zelf maar zeggen. [kijkt Luka aan]
 (...)
 Juf ... Je ziet allemaal [wijst klas in]
 Luka Flats
 Juf Die bedoel ik niet. Maar ze zijn er wel. [wijst iemand anders aan]
 leerl Torentjes
 Juf Torentjes. Zie je dat. Allemaal torentjes, van kerken.

b bouw onderwerpen uit

Als de kinderen met een eigen onderwerp komen, kan de leerkracht daar aandacht aan besteden. Onze juf doet dat in bepaalde gevallen.

les 2: r 550 - 577

Juf Ja ik ga er nog iets bij vertellen. Ga maar zitten. Je hebt het goed gedaan.
 Enne goed erover nagedacht [tegen hele groepje]. Een inbrei-pand. (...). Stel je voor. Je hebt in de stad een rij huizen. Mooie oude huizen. En die mensen hebben goed voor die huizen gezorgd, behalve in het middelste huis, daar woont een oude meneer en die heeft niet goed voor het huis gezorgd. Het hout is helemaal verrot vanbinnen. En als dat huis verkocht wordt wil niemand erin wonen. ...(...) Nou dat is een inbrei-pand. Goed onthouden hoor.

c ondersteun en denk mee

Als de kinderen antwoord geven, stimuleert ze de kinderen bij het denken over het antwoord:

r 695 - 717

Juf Die files op de weg, dat is een probleem. Hier staat [wijst op bord] fileprobleem. Hoe kan je nou als je hier naar kijkt [laat boek zien] het fileprobleem minder maken. Hoe kan je dat nou minder maken? [er gaan weer een aantal vingers de lucht in] Ricardo?
 Ric. Door er nog een weg naast te maken.

- Juf* Dat kan. Dat kan, maar ik vind het niet zo'n erg goede oplossing. Het kan wel. Je hebt wel gelijk als je kijkt naar X, eerst had je de dijk, die was heel druk en toen kwam de NX, prima. Want daar, dat is een hele goede weg en je gaat snel. Dat is een nieuwe weg de NX, daar ben je vast wel eens op geweest en dan is het een nieuwe weg ernaast, dat is goed. Ja.
- leerl:* Er komt nog een nieuwe NX
- Juf* Ja en die gaat nog verder, maar heb jij een andere oplossing voor het fileprobleem?
- leerl* Ja gewoon werk in kleine dorpjes. Dat mensen daar ook kunnen werken.
- Juf* Ja weet je waar ze dat gedaan hebben? Bij Zoetermeer hebben ze het wel gedaan. Als je hier Den Haag hebt, dan hebben ze in Zoetermeer gezorgd dat de mensen kantoren hebben en huizen. S! Bij Zoetermeer. Kantoren en huizen. Dus ze wonen en werken in dezelfde plaats, dat kan. Maar er zijn ook mensen in Zoetermeer, die werken in Den Haag en die willen niet in de file staan. Wat kun je dan doen? Melissa?
- Mel:* dan moeten (...?) geen files meer zijn.
- Juf* Ja maar ik bedoel, wat is de oplossing. Hoe kun je dan gaan reizen?
- Mel* Een viaduct bouwen
- Juf* Ja dan ga je makkelijker over de weg, maar, Samantha?
- Sam.* Met de trein
- Juf* met de trein! Als je met de trein gaat en niet met de auto, zit je niet in de file. Wat kan je nog meer doen? Denk eens aan die parkeerplaats waar je je auto neer kan zetten en dan kan je iets doen, daar hebben we het vorige keer over gehad. [wijst iemand aan]

d beperk eigen onderwerpsinitiatief

De kinderen gaan in het tweede gedeelte zelf teksten schrijven, aan de hand van plaatjes en de tekst onder die plaatjes. De juf instrueert maar geeft ook al veel onderwerpen aan. Dus in de beperktheid van de opdracht, gaat ze het voor de kinderen nog beperkter maken.

r 379- 388

- Juf* Nou wat staat daar, het is leuk om in een dorp te wonen. Maar soms vind iemand het wel saai. Dus dan schrijf je, als je in een huis met een tuin woont, in een dorp, dan is het leuk wonen. Want het is lekker rustig, het is niet zo druk als in de stad. Maar wat is nou het nadeel? (...) Dat staat eronder. [leerling van andere groepje tikt op de rug van juf] Als je naar je werk moet, als je in een dorpje woont en je met naar je werk, dan kom je vaak...?
- leerl:* Op de snelweg [leerling uit ander groepje is weer gaan zitten]
- Juf* Op de snelweg in een...?
- leerl* File
- Juf* File. Nou dat kun je d'r allemaal in verwerken.

4.4 De participatie van Molukse leerlingen

Er zijn in de klas nog 2 Molukse kinderen (over): Jenny en Jonas. De praatgrage leerling Sammy is in oktober 2003 naar een andere school gegaan. In het eerste deel van de les krijgt Jenny slechts één keer de beurt terwijl Jonas vier keer aan het woord kwam.

De juf differentieert (nog) niet; alle leerlingen worden op dezelfde manier behandeld. Op zichzelf lovenswaardig, maar de vraag is of dit voor Molukse (stille) leerlingen bevorderlijk is voor hun taalontwikkeling. Jonas, één van de stille leerlingen, krijgt een paar keer de vraag en kan kort zijn met zijn antwoord.

r 194 – 204

Juf Wat is dan de Randstad?

[Er gaan enkele vingers omhoog] I.? Wat is de Randstad?

leerl (.)

Juf Jonas, wat is de Randstad?

Jonas (?)

Juf Nou kom eens ga het eens aanwijzen hier op de kaart, daar heb ik het steeds over gehad. Weet je het niet? Dan moet je nu heel goed opletten, want ik heb het al een heleboel keertjes gezegd. Nou moet je het eigenlijk weten. Dus goed opletten. Jonas? Kom maar. Wat is nou de Randstad?

r 231 – 234

Juf Hoe noem je dat gebied daarin? Jonas?

Jonas Groene Hart

Juf Goed zo. Dat is het Groene Hart

Dan krijgt Jonas nog een eenvoudige vraag die hij niet goed beantwoordt. De juf vraagt nog een keer. Beide vragen zijn korte kennisvragen.

r 446 - 459

Juf Wat moet er om heenkomen Jonas? Waar moet je je auto kwijt?

Jonas Op een weg

Juf Nee op...?

Jonas Op een parkeerplaats

Ook de Molukse Jenny krijgt in het eerste deel een beurt; het gaat om een kennisvraag en zij kan dan heel kort zijn:

r 245 – 250

Juf Hoort A. nou bij de Randstad? Hoort het erbij? Jenny? [andere leerlingen hebben hun hand weer opgestoken. Meisje achterin bij iedere vraag]

Jenny: (.) Nee

Juf Nee het hoort er niet bij, maar je raadt hè? Je weet het niet helemaal zeker. [richt zich weer tot hele klas]

In het tweede gedeelte van de les, als de leerlingen in groepjes hebben gewerkt en samen een tekst hebben geproduceerd, lezen de kinderen hun antwoorden voor en de Jenny mag voor de klas eerst voorlezen en daarna op verzoek van de juf in eigen woorden haar antwoord navertellen.

r 528 - 550

Juf Lees jij het maar even helemaal voor Jenny.

Jenny: Helemaal?

Juf Ja

Jenny Een inbrei-pand is...

Juf ...kom even hier staan want ik hoor je niet [wijst naar voorin de klas] Als je zo zit [doet hoofd naar beneden] dan hoor de rest niet wat je zegt. Nou Jenny gaat het zeggen wat een inbrei-pand is. Toe maar.

Jenny Een inbrei-pand is een oude straat met oude flats of huizen. Als er oude huizen of flats zijn, gaan ze eerst kijken of ze op kunnen knappen. Als dit niet kan dan wordt het huis of flat gesloopt. Op die lege plak worden weer nieuwe huizen gebouwd. Zo komen er steeds nieuwe bouw wijken. Zo komt er woonruimte voor die mensen die terug naar de stad willen.

Juf Ja dat heb je goed uit het boek gehaald. Wat is nou een inbrei-pand als je het zo tegen mij moet zeggen.

Jenny: Nou dat is , ja da's allemaal. Ik weet niet echt hoe ik het uit moet leggen, maar...

Juf (Luka!).

Jenny: ...oude huizen die worden dan gesloopt als ze niet opgeknapt kunnen worden

Juf Ja

Jenny: En dan kunnen er weer nieuwe huizen eh gebouwd worden [Juf geeft kleine ruimte aan met haar handen] en dan kunnen de mensen die terug naar de stad willen die kunnen daar in gaan wonen.

Juf Ja ik ga er nog iets bij vertellen. Ga maar zitten. Je hebt het goed gedaan.

Verderop in de les krijgt Jenny nogmaals de beurt en ook deze keer is het een kennisvraag. Ze geeft het gewenste antwoord en daarmee is de kous af. De juf geeft wat meer info maar is dan zelf weer aan het woord:

r 722 – 731

leerl Dan zetten ze hun auto neer en dan gaan ze (?)

Juf Iris?.

Iris: die laten hun auto achter en die rijden met zijn vieren in een auto door.

Juf: Goed zo, hoe noem je dat? (.) Jenny?

Jenny: Carpoolen

Juf Carpooling, goed zo. Carpooling. Dat je je auto, drie mensen zetten hun auto neer en ze stappen bij de vierde meneer of mevrouw in de auto en zo gaan ze naar het werk. Dan zit je met één auto op de weg en je laat er drie op de parkeerplaats staan. Heb je ook minder auto's op de weg. Dus minder kans op files. Met de trein kun je gaan. Waar kun je nog meer mee gaan.

Ook Jonas krijgt de beurt, maar blijft weinig scheutig in z'n bijdrage:

r 577 - 604

Juf Dan gaan we naar nieuwbouw. En jullie zouden het doen en Jonas gaat het vertellen.

Jonas: (?) nieuwbouw (?) we hebben alleen (?) wat we gezien hebben

Juf Nou, wat heb je gezien.

Jonas: (?), huizen, (?), (?)

Juf Ja nou dan ga je en zin maken. Wat heb je gezien, wat zie je op dit plaatje?

Jonas: (.) (?) huizen

Juf Op dit plaatje zie je dit [wijst iets aan in boek] Wat is dit.

Jonas: Een toren

Juf Een toren van een...?

Jonas: (.) kerk?

Juf Kerk. Een toren van een kerk. En als je zo'n kerktoren ziet dan denk je hé, daar is een dorpje, daar zijn huizen. Maar dat is geen nieuwbouw, dat is een oud dorpje. Hoeft niet helemaal oud te zijn, maar het is gewoon een dorpje wat er al lang is. En nou gaan ze in dat dorpje, Jonas wat gaan ze doen?

Jonas: (?)

Juf [lacht een beetje om antwoord van Jonas] Daar gaan mensen wonen en dat dorpje daar willen veel meer mensen wonen. En wat gaan ze dan doen als er veel meer mensen in willen wonen en er zijn er huizen tekort?

Jonas: Meer huizen bouwen

Juf Gaan ze meer huizen bouwen, net als ze hier bij X doen. Maken ze een nieuwe wijk eraan vast. En wat is nou het woord waar je op moest letten? [kijkt Jonas aan, deze geeft geen antwoord, Luka uit zelfde groepje steekt vinger omhoog] Op welk woord moest je letten, Luka?

Luka: Vastgeplakt

Juf Vastgeplakt. [tegen hele klas] Ze maken een nieuwe wijk aan het dorpje vast, maar dat lijkt er helemaal niet op. Het lijkt net of die nieuwe wijk d'r aan vastgeplakt zit. Net zoals je met lijm wel eens iets tegen elkaar aanplakt. Zo zit het. Goede zinnen maken.

Wat zegt de juf over deze Molukse leerling Jonas in haar SRI:

SRI r 240

Sara Jonas zat heel stil, je zou 'm als het ware kunnen vergeten, zit heel stil.

4.5 Wat valt er over deze les 2 te zeggen?

De les was een standaardles: beginnen met onderwijsleergesprek, dan in groepjes vragen maken om daarna weer klassikaal de vragen / de antwoorden te behandelen. De leerkracht laat de kinderen wel in groepjes werken, maar blijft voortdurend rondlopen en controleren of de

kinderen wel met elkaar in overleg zijn. Daarbij geeft ze voortdurend aan waar de antwoorden te vinden zijn, hoe de leerlingen die antwoorden moeten overnemen of formuleren. Vaker is het zo dat de juf de antwoorden geeft. De kinderen krijgen dus wel ruimte om in groepjes te werken aan de vragen, maar de juf controleert en geeft zelf de antwoorden aan.

Wat vindt de leerkracht zelf van deze les? In haar SRI geeft ze aan dat ze in groepjes werken niet echt prettig vindt. Het is te rumoerig en je hebt er geen zicht op en volgens haar zijn de kinderen er nog niet aan toe:

r 22 – 28

Sara Dit was een experiment dat ik ze nou in groepjes liet werken. Maar dat kunnen ze nog niet, kunnen ze nog helemaal niet rustig werken...

Maar voor het onderzoek en ook vanuit de Begeleidingsdienst en het schoolbeleid werd zelfstandig werken een item en heeft de juf het uitgetoetst. In eerste instantie is ze aarzelend tegenover groepswork:

r 159 – 163

Sara Deze groep had gewoon die grote plaat, daar had je veel over te vertellen, maar wat moet je over een klein plaatje vertellen, dat's moeilijk. Want als je niet gewend bent, daar een verhaaltje over te maken...

r 173 – 176

Sara Ik zou dat niet graag meer doen, in groepen, ik vind het te groot, ze zitten ver van elkaar af. (...) Voor een keertje vind ik het wel aardig, maar wat is de winst? Anders doe ik het klassikaal, dan let ik erop dat iedereen er bij is, maar dan zeg ik, kijk naar dit plaatje, wat zie je, en dan geef ik een beurt,

... maar naarmate het SRI vorderde en ze meer beelden zag van les, heeft ze haar mening iets bijgesteld:

r 288 - 336

Sara Als ik er nu naar kijk, had ik een slechter idee van in m'n gedachten, van die groepjes, dan wat ik nu op de video zie, want ik denk die kinderen hebben echt hun best gedaan, en die hebben echt hun best gedaan om erover na te denken, en ze zijn wel goed bezig geweest met elkaar, daar gaat het eigenlijk om. (...) En nu heb je toch dat ze .. want ze kijken graag naar mekaar, dus als je het in groepjes laat doen, en je laat een ander voor de klas zeggen. (...) Maar de begrippen, die kennen ze nu wel. Die slijten dan beter in op deze manier, dan dat ik ze klassikaal voor de klas ga vertellen, want ze zijn er wel mee bezig geweest, ik denk ook dat het blijft hangen. (...) Nou, ze zijn toch allemaal bezig geweest, maar altijd heel erg dat ik de goeie orde wil hebben...

5 Juf Cynthia, Les 1

5.1 Beschrijving van de eerste les, 18 september 2003

[13.14] Voordat de echte les begint, zit de juf op de tafel en praat met wat leerlingen. Leerlingen van een andere klas komen binnen en geven aan dat de theedienst geregeld moet worden. Dan begint de juf de les door eerst naar de camera's te wijzen en naar meneer Bert. Ze legt uit dat ze daarom gewisseld hebben met groep 8, en eerst aardrijkskunde hebben en dan gymmen en daarna pas gaan ze iets leuks doen. Ze verwijst ook naar de topo-toets van morgen. [13.18] De juf heeft beloofd om met een nieuw hoofdstuk te beginnen en de kinderen reageren op het onderwerp dat zij noemt: 'wonen in de stad'. Leerlingen die reageren, krijgen van de juf meteen een wedervraag. Bijvoorbeeld de leerling die het 'saai' vindt, krijgt de vraag 'waarom hij het saai vindt'. De juf stelt nog meer vragen. Kinderen steken hun vinger op en reageren. De juf herhaalt de antwoorden en geeft verschillende kinderen een beurt. Ze zegt wel dat ze steeds dezelfde vingers ziet. Dan verwijst de juf naar het dorp waar ze woont en stelt daar algemene vragen over en de kinderen kunnen daarop reageren. De term 'werkgelegenheid' wordt genoemd en ze vraagt aan de Molukse Noes wat dat betekent. Het is een serie vragen die leerlingen blijven beantwoorden. Over grote steden worden vragen gesteld; de juf vult wat antwoorden aan (ter correctie). Dan worden door twee kinderen de boeken uitgedeeld, terwijl de juf doorgaat met vragen stellen. Het hoofdstuk gaat over wonen in de stad en enkele kinderen mogen beschrijven naar aanleiding van de vraag wat ze zien op de foto. De vragen gaan over huizen in andere landen, over het weer. Een aantal leerlingen brengt zelf wat in (over vakantie en over bergen).

[13.34] De juf stelt voor om samen te gaan lezen. Een paar kinderen krijgen een voorleesbeurt, de juf stelt vragen aan de voorlezende kinderen, zij geven antwoord en de volgende leest voor. Af en toe is er eigen inbreng van leerlingen. En weer wordt er voorgelezen. Als er een moeilijk woord in voorkomt, vraagt de juf wat het betekent en geeft daarna het juiste antwoord. [13.49] De kinderen gaan in tweetallen de vragen maken. De leerlingen worden verdeeld en de juf legt uit dat één leerling het antwoord opschrijft. Ze loopt door de klas en blijft hier en daar staan om kinderen te helpen.

[13.59] De les wordt afgerond en de juf vraagt de kinderen wat ze geleerd hebben, de afgelopen drie kwartier. Kinderen geven antwoord; de juf noemt een naam en de leerling geeft antwoord. De juf spoort de kinderen aan 'het' goed te onthouden want over een week of drie krijgen ze een toets. Dan gaan de kinderen de klas uit.

5.2 De eerste les nader bekeken

5.2.1 *Opstelling*

We zien een juf die op de tafel blijft zitten, bijna de hele les. Heel even staat ze op en loopt voor in de klas, maar daarna zit ze weer op haar bureau. De kinderen zitten wel in groepjes en vormen dus wel eilanden, met de gezichten naar elkaar toe. Dus ze kunnen makkelijk overleggen.

5.2.2 **Taalgebruik**

Tijdens de les merken we dat de juf woorden aanbiedt en ervan uitgaat dat de kinderen deze woorden kennen. Wat ons opvalt is het woord 'marinehaven'. De juf maakt weinig tot geen gebruik van het bord. De juf laat de kinderen uitpraten, ze reageert voornamelijk op de inhoud van het gezegde en veel minder op de vorm (en het taalgebruik). De juf herhaalt kort wat de leerlingen zeggen en parafraseert in bepaalde gevallen vragenderwijs wat een leerling bedoelt te zeggen. Aan het eind van de les geeft ze een samenvatting.

5.2.3 **De leerlingen**

De juf weet goed waar de kinderen vandaan komen en maakt daar ook gebruik van. Ze weet uiteraard welke kinderen uit welk land afkomstig zijn.

5.2.4 **De lesvorm**

Deze les is voornamelijk een onderwijsleergesprek; er is weinig (ruimte voor) interactie. Daarna gaan de leerlingen in tweetallen werken, waarbij één leerling de antwoorden mag opschrijven. De juf gaat er daarbij van uit dat kinderen weten hoe ze dat moeten doen. Er is eerder in deze vorm samengewerkt. De juf geeft geen verdere toelichting.

5.2.5 **Pedagogisch-didactisch handelen**

Wat opvalt is dat de leerlingen zich thuis lijken te voelen en rondt vertellen en antwoorden geven.

Het *contact met de leerlingen* is goed: de juf begroet de kinderen aan het begin van de les, bemoedigt en beloont, heeft aandacht voor hun welbevinden, is benaderbaar en aanspreekbaar en rondt de les positief af.

Wat betreft het *werkklimaat*: de juf stimuleert de kinderen om van elkaar te leren, ze bewaakt omgangsvormen en bevordert een sfeer van onderling/wederzijds respect. Wat opvalt, is haar invulling van samenwerking (de leerlingen maken in groepjes van twee de vragen): ze gaat uit van samen overleggen, maar er zijn momenten dat ze zich vergist en het groepsgewijs samenwerken meer qua vorm invult en niet inhoudelijk. Tegen een groepje van twee leerlingen, zegt ze eerst tegen de een dat hij moet nadenken en de volgende vraag opzoeken, terwijl de ander het vorige antwoord noteert:

regel 846:

Cynth: ja: maar jij moet nadenken dan kan jij alvast de volgende vraag gaan eh opzoeken.

Ze stimuleert samenwerking en het luisteren naar elkaar. Veel minder laat ze de kinderen vragen stellen aan elkaar, maar het is dan ook een onderwijsleergesprek.

Wat de *structuur* betreft: Juf Cynthia vertelt aan het begin van de les wat ze gaan doen, maar de lesdoelen worden niet expliciet genoemd (groep 7). De les heeft een heldere opbouw, er wordt met geordend materiaal gewerkt en de werkvormen zijn duidelijk.

Wat betreft het *algemeen didactisch repertoire*: Juf Cynthia varieert wel in werkvormen, maar niet in hoge mate. Er is niet echt sprake van differentiatie, maar ze biedt wel individuele ondersteuning. Met haar non-verbale gedrag ondersteunt ze ook haar didactisch handelen.

5.2.6 Vakdidactisch handelen

De *context* (in dit geval: het wonen in de grote stad) plaatst ze in een herkenbaar kader, ze sluit aan bij de voorkennis en ervaringen van de leerlingen, ze geeft voorbeelden, vraagt om voorbeelden. Het is niet zo dat ze de leerlingen uitnodigt om context aan te brengen.

Wat betreft de *vakinhoud*: de kernbegrippen worden geëxpliciteerd en de relaties tussen de kernbegrippen worden gelegd of de juf laat de leerlingen dat doen (werkgelegenheid, files). Ze maakt jammer nog weinig gebruik van het bord. Juf Cynthia stimuleert wel dat de oplossingen goed verwoord worden.

5.3 Taalruimte

Het onderzoek gaat om de taalruimte die de leerkracht geeft tijdens de les. Met het analysekader dat in de inleiding is gegeven, kunnen we deze les scannen op de taalruimte. We beginnen met de verdeling van de beurten.

5.3.1 Beurtspreiding

We beginnen eerst met de beurtspreiding. Deze les begint met een onderwijsleergesprek: vragen van de juf worden beantwoord door de leerlingen. Hoeveel beurten krijgt elke leerling, welke leerling / leerlingen brengen uit zichzelf iets ter sprake, zijn er leerlingen die aan medeleerlingen vragen stellen of antwoord geven?

De kinderen komen ruim 80 keer aan het woord; of reagerend op een vraag of uit zichzelf. Er wordt vijf keer voorgelezen. In een tabel:

	n.a.v. een vraag	uit zichzelf	
Rutfan	9 x	4 x	
Noes	8 x + 1 x voorlezen		Moluks
Danielle	7 x		
Arzul	7 x + 1 x voorlezen	2 x	
Tara	7 x	3 x	half Moluks, half Grieks
Lea	5 x (3 serie, moeilijk) + 1 x voorlezen		Moluks
Dennis	5 x		
Wim	5 x (incl 3 serie)		Moluks
Mark	5 x	1 x	
Jordi	3 x (1 x boos)		
Cynthia	3 x	1 x	
Sonny	3 x + 1 x voorlezen		
Diana	1 x + 1 x voorlezen		
Kevin	1 x		
Katy	1 x		

5.3.2 Beurtruimte

a stimuleer/honoreer beurtinitiatief

Op welke manieren stimuleert en/of /honoreert Juf Cynthia het initiatief van de leerlingen om iets te zeggen? Aan het begin van de les reageren een paar leerlingen met 'saai' naar aanleiding van wat de juf heeft gezegd over het wonen in de grote stad. Daar gaat de juf op in en geeft deze kinderen meteen een wedervraag, de beurt:

r 161 - 169

leerl: *saa::i joh*

Juf *en je weet nog helem~~aa~~::l niet of het saai is want als jij denkt wonen in een stad als dat al bij jou oproep saai dan vraag ik gelijk aan jou waarom het saaie ervan.*

leerl: *omdat het druk is.*

Juf *het is druk in een stad, ja. en eigenlijk denk ik (.) dat gister X. (.) ook wel een beetje op een stad leek.*

leerl: *ja:*

In de les geeft juf Cynthia leerlingen regelmatig een kans om iets te zeggen, ongevraagd

r 533 - 549

Juf: *wordt heel erg groot. als >Arzul wil iets<. [Arzul heeft de vinger in de lucht!]*

Arzul: *nou vlakbij Hoofddorp worden nieuwe huizen gemaakt, en daar gaan wij eh als dat huis is gemaakt gaan wij verhuizen, dat is eh tegenover de () aan de buitenkant van de stad.*

Juf *ja.*

leerl *bij de bij de hoe heettie hoe noemen ze die straat ook al weer, bij Hoofd bij Hoofddorp*

Juf: *jaja bij Hoofddorp.*

leerl *daar worden allemaal nieuwe huizen gebouwd (aan de Rijn)*

Juf *aan de Ringvaart denk ik. ja dat eh dat heb je daar ook. Rutvan wil nog iets vertellen?*

Rutv: *Kerk en zalen hoort toch gewoon bij dingen bij eh X?*

Juf *Kerk en zalen hoort bij X alleen (.) als we het over kerk en zalen hebben hoe noemen we dan zo'n gedeelte van een plaats.*

b bewaak spreekbeurten

De juf bewaakt de beurten. De leerlingen steken hun vinger op en krijgen de beurt. Als er genoeg info is gegeven, wil ze verder en zegt dat ook duidelijk. De info die leerlingen geven, bouwt ze uit, geeft daar nog meer info bij.

r 352 - 364

Juf: *Maastricht ook heel belangrijk. Tara nog en Lea en dan gaan we verder.*

Tara: *Den Bosch*

Juf *Den Bosch, is ook heel belangrijk.*

Lea: *Amersfoort*

Juf Amersfoort (1.0) ((haalt schouders op)) ja ik denk dat daar ook wel iets is dat heel erg belangrijk is.
leerl: () dieren tuin
Juf de dieren tuin dat is ook sowieso hee:l belangrijk. doe maar even de vingers weg. zo hebben we niet alleen in Nederland heel veel grote steden (.) maar ei:genlijk in alle landen. België en Luxemburg hebben we natuurlijk al geleerd, hadden we het over België dat Brussel, (0.5) waar was Brussel ook al weer heel erg belangrijk voor Noes?

C ondersteun spreekbeurten

Als een leerling een antwoord formuleert of een onderwerp ter sprake brengt, dan ondersteunt Juf Cynthia de spreekbeurt:

r 329 - 339

Juf: zo heb je dus in Nederland ook heel veel grote plaatsen met heel veel industrie, Tara.
Tara: Hilversum
Juf Hilversum ↑ja. want daar wat zit er in Hilversum?
Tara: ja alle meeste hh. ja programma's eh bedrijven van de programma's,
Juf ja en daar bedoelt Tara mee(.)de bedrijven die[
leerl: [studio's
Juf de studio's die heb je en in Aalsmeer, maar voor de ra:dio voorna:melijk in Hilversum.
radio en televisie wordt veel in Hilversum gemaakt.

In haar SRI (r 85 – 87) zegt ze – op de vraag van de onderzoeker -:

Cynth Ja, Tara kan wel goed willen vertellen, maar het is niet duidelijk voor andere kinderen ...
vandaar dat je het ook ombuigt voor andere, Ze bedoelt het goed, maar 't is niet helemaal
duidelijk voor alle andere kinderen.

d beperk eigen initiatief

Juf Cynthia is een op en top een juf. Ze is opgeleid om als leerkracht de informatie over te dragen en blijkbaar vindt ze het moeilijk om zichzelf weg te cijferen. Wat zegt ze hierover in onze gesprekken?

CM r 33 – 38

Cynth Nou, in het begin vond ik dat ik zelf veel aan het woord was. Maar ja, je moet het introduceren, een les en ik denk dat het dan nodig is. Ik probeer heel goed – of het echt zo is dat weet ik niet – maar ik probeer wel heel goed de beurten te verdelen, niet dat iedereen, steeds dezelfde aan het woord is. Ik denk dat ik ook probeer, of althans, dat is toch wel mijn streven, om ook de kinderen die géén vinger opsteken, om die toch ook aan het woord te laten.

Of ze inderdaad handelt zoals ze het zo formuleert in haar CM, komt in de conclusies aan de orde.

5.3.3

Onderwerpsruimte

a *stimuleer/honoreer onderwerpsinitiatief*

Hoe biedt ze de kinderen de gelegenheid om zelf met onderwerpen aan te komen? Is daar ruimte voor? Hoe geeft ze dat vorm? Op welke manier nemen de kinderen de ruimte? Het is een gewone les, beginnend met een onderwijsleergesprek. Het is maar de vraag of er ruimte geboden kan worden in een dergelijke lesvorm.

Op een bepaald moment vertelt de Juf over de woonplaats waar ze woont. Een van de leerlingen vraagt uit zichzelf en de juf geeft uitgebreid antwoord:

r 294 - 308

Juf: op andere plekken he, in de stad bijvoorbeeld ja. daarom zie je ook (.)bij ons 's morgens (.) heel veel mensen met de auto weggaan vanuit Y. omdat er geen werk in Y is moeten ze naar een andere plaats toe om te gaan werken. Dennis ga eens rechtop zitten. ((Dennis komt overeind))ik weet dat je moe bent van gister, maar (.) moet je niet te erg laten zien. Arzul.

Arzul: hoeveel scholen heb je in Y.

Juf: we hebben twee scholen in Y dus dat valt nog wel mee want we hebben eigenlijk wel heel veel kinderen in Y. en die hoeven gelukkig niet naar een andere plaats. dat heb je ook natuurlijk ook wel eens in dorpen, dat er geeneens een school is. maar aangezien wij ongeveer vijfendertighonderd inwoners hebben zijn er twee scholen. maar een middelbare school, (0.5) dat hebben we helemaal niet. dus dan moeten de kinderen gaan of naar X, want als jullie over twee jaar naar de middelbare school gaan (.)zullen jullie ook best heel veel kinderen vanuit Y en zo tegenkomen. maar ook veel kinderen vanuit Y gaan naar Z op school naar de middelbare school. omdat Y eigenlijk precies tussen twee plaatsen in ligt hh. als ik het dan over grote plaatsen heb (.)

b *bouw onderwerpen uit*

Ze ondersteunt daarmee het initiatief maar tegelijkertijd bouwt ze het onderwerp uit. Op een ander moment reageert ze op hetzelfde kind:

r 494 – 500

Juf: maar kunnen jullie ook skiën Arzul in Turkije?

Arzul: ja maar eh je hebt in de stad zo'n speciale eh berg en ook 's zomers ligt daar sneeuw.

Juf o↑ke. dat noemen we de eeuwige sneeuw dan hè. als er altijd sneeuw blijft liggen. wat leuk dat wist ik niet.

leerl: (je kunt er 's zomers) skiën of snowboarden.

Juf leuk.

En verderop vertelt een andere leerling – uit zichzelf – iets over zijn grootmoeder. De juf gaat erop in en bouwt het onderwerp uit:

r 573 – 582

Juf: ... niemand in de weg en dat is het meest handige. Mark wil daar nog iets=

Mark: ...mijn oma die woonde vroeger in eh () kerk en toen is ze () piepklein dorpje met ook allemaal koeien en toen eh mijn oma woont daar al een tijd en toen werd het opeens heel groot daar () en eerst heel klein.

Juf ja dat klopt dat zie je aan Y ook wordt steeds groter en groter. alleen tot op een bepaald moment mogen ze niet meer verder bouwen en dan kan het niet meer >want dan moeten< wij natuurgebied blijven,

c ondersteun/denk mee

Op de vraag welke grote plaatsen of steden de kinderen kunnen noemen, komt er een trits van geografische namen. Voordat de juf een ander onderwerp gaat aansnijden, geeft ze twee kinderen nog de beurt. Het tweede kind noemt:

r 355 - 359

Lea: Amersfoort

Juf: Amersfoort (1.0) ((haalt schouders op)) ja ik denk dat daar ook wel iets is dat heel erg belangrijk is.

leerl: () dierentuin

Juf: de dierentuin dat is ook sowieso hee:l belangrijk.

d beperk eigen onderwerpsinitiatief

Ook tijdens deze les is het onderwerp uiteraard al bepaald door de juf en door het boek. De onderwerpen die de kinderen aangeven, hebben met de grote stad te maken en met de gedachtegang van de juf.

5.4 De participatie van de Molukse leerlingen

Er zitten bij haar in de groep vier leerlingen die geheel of gedeeltelijk van Molukse komaf zijn. We hebben Wim, een zeer verlegen jongen die ook in zijn houding zeer verlegen is, Noes die gemakkelijker antwoord geeft. Dan hebben we Lea, een meisje dat erg verlegen is, maar zich weet te handhaven (praat en geeft antwoord als het moet) en tenslotte Tara die half Moluks half Grieks is.

De beurtverdeling tijdens deze eerste les:

	n.a.v. een vraag	uit zichzelf	
Noes	8 x + 1 x voorlezen		Moluks
Tara	7 x	3 x	half Moluks, half Grieks
Lea	5 x (3 serie, moeilijk) + 1 x voorlezen		Moluks
Wim	5 x (incl 3 serie)		Moluks

De juf verdeelt de beurten en in de tabel zien we dat de twee Molukse leerlingen die gemakkelijk praten, Noes en Tara, vaker de beurt krijgen dan de twee andere Molukse kinderen.

Juf Cynthia weet wat ze aan haar Molukse leerlingen heeft. In haar SRI zegt ze het volgende over Wim:

SRI, 1, r 37 - 44

Bert Je zei aan het eind, Wim, weet jij iets, is dat iets specifiek om het zo te formuleren?
Cynth omdat Wim eigenlijk nooit antwoord geeft, nooit z'n vinger opsteekt. Die moet je altijd echt apart noemen, en hem vragen stellen, en hij is heel erg bang dat hij een verkeerd antwoord geeft. Hij praat niet gauw, in de kring 's morgens ook niet, zal hij niet snel gauw, Wim, iets horen vertellen. Alleen als je hem vraagt, goh hoe is het op atletiek, z'n wedstrijd, dan begint hij een beetje te vertellen, maar Wim zal nooit uit zichzelf iets zomaar vertellen. Niet omdat hij niet kan, maar omdat hij ...eh ... ja...

In het algemeen over stille leerlingen zegt ze:

SRI, 1, r 73 - 78

Cynth ja, Arzul die hier voor zit, met het witte, die probeert ook altijd wel, die doet vreselijk goed mee, die probeert ook altijd wel mee te denken, haar vinger gaat ook veel omhoog, maar je ziet bij een héél stel, dat daar bijna nooit een vinger omhoog komt, of het moet echt iets simpels zijn.

In haar CM laat de juf weten dat ze bewust met de Molukse leerlingen bezig is, ze extra beurten geeft vooral omdat deze kinderen erg verlegen zijn en uit zichzelf niet iets ter sprake brengen. Met name Wim noemt ze als erg verlegen. De kinderen zijn ook rustig, zullen niet snel erdoor heen praten als anderen aan het woord zijn. Überhaupt op alle niet-Nederlandse kinderen let ze goed op.

CM vanaf r 144

Cynth ja, omdat je ook weet, dat ze, sowieso, een, twee, allebei, die twee die hier achter zitten (Wim en Noes), dat ze gewoon weinig zeggen. Wim zal nooit zijn vinger opsteken en die zegt helemaal niks. Nou die is nooit onrustig, dat zijn ze allebei niet.... Nou, die ...de Molukse kinderen zijn eigenlijk over het algemene superrustig, die vallen niet op in een klas. Doordat ze niet opvallen, worden ze vaak vergeten. (...) Ja, en het is gewoon natuurlijk zo, kinderen die niet opvallen, zij zijn niet echt aanwezig...

Maar dat ze rustig zijn, betekent niet dat ze ook achterlopen op hun Nederlandse klasgenoten:

CM r 187-188

Cynth ... eigenlijk kunnen die kinderen wel behoorlijk goed meekomen. ...

5.5 Wat kunnen we over deze les 1 zeggen?

Wat zegt de juf zelf over deze les?

SRI 162 - 166

Cynt Ik denk dat op zich, wat dat aangaat het een goeie les was. Dat de kinderen heel interactief hebben meegedaan, en dat ik zelf ook reageer op wat de kinderen inbrengen, en ook al had ik zelf nog andere dingen bedacht waar je het over moet hebben. Zij komen met iets en daar ga je op in, en dat andere laat je gewoon achterwege, want dat is dan niet meer echt van toepassing. Dat vind ik zelf altijd wel heel erg leuk.

De les begon met een onderwijsleergesprek waarin er wel sprake was van deelname door de leerlingen. Interactie was er tot op zekere hoogte: reacties van de kinderen en echte vragen van de juf. Er was wel wat ruimte voor de kinderen om iets in te brengen, maar het blijft natuurlijk wel beperkt, omdat het onderwerp al door het boek is bepaald.

Interactie tijdens onderwijsleergesprek

Op welke manieren vindt de interactie plaats tijdens deze les? Juf Cynthia stelt verschillende soorten vragen, variërend van beschrijvend, ordenend en verklarend. De vragen zijn weliswaar open, maar gezien de beperktheid van de onderwerpen, is er maar weinig variatie in de antwoorden mogelijk. Een paar momenten stelt ze open vragen. Ze begint bijvoorbeeld de les en de reactie van een van de leerlingen pakt ze aan om door te vragen en een echte vraag te stellen:

r 158 - 168

Juf: het gaat gewoon over een nieuw hoofdstuk het is een leuk hoofdstuk wonen in een stad.

leerl: Ooh leuk

leerl: saa::i joh

Juf en je weet nog helemaa::l niet of het saai is want als jij denkt wonen in een stad als dat al bij jou oproep saai dan vraag ik gelijk aan jou waarom het saaie ervan.

leerl: omdat het druk is.

Juf het is druk in een stad, ja. en eigenlijk denk ik (.) dat gister X(.) ook wel een beetje op een stad leek.

Verderop in de les gaat het over wonen in een ander land en stelt ze aan de Molukse Noes een 'echte' vraag:

r 447 – 458

Juf: het weer hè, is het klimaat in Griekenland en in Turkije anders als bij ons in Nederland, Noes?

Noes: ja () (in de winter is het daar) nog warm.

Juf: ja hè. (.) lijkt je dat lekker om daar te wonen Noes.

Noes: nee

Juf: *nee? hoezo niet.*

Noes: *() sneeuwbalgevechten houden.*

Juf: *kijk. ((klas lacht)) zo is dat. kunnen we geen sneeuwballengevecht meer houden.*

Na het voorlezen door de Molukse Lea, stelt de juf haar een 'echte' vraag:

r 640 – 660

Juf: *...In Londen hebben ze het nu ook uitgevonden, dat je daar ook niet meer met de auto (.) doorheen mag door hele stukken. ↑wat denk je is dat eigenlijk heel ↑goed om dat een stadsbestuur gaat zeggen van jongens eh je komt maar eh met de fiets of eh met het openbaar vervoer wat we hebben, want het is zo: druk in de stad met alle auto's, wat vind je daarvan, Lea.*

(4.0)((geroezemoes))

Juf: *kunnen ze dat zeggen in een stad een stadsbestuur gemeenteraad, wat vind jij.*

Lea: *(kan wel)*

Juf: *en waarom. probeer het eens uit te leggen.*

Lea: *als het zo druk in de stad is kunnen er bijna geen auto's door de stad.*

Juf: *nee: maar ook (.)de vrachtauto's kunnen nergens door, en eigenlijk kan je ook nergens rustig fietsen of lopen, er zijn zoveel uitlaatgassen dus net in het stukje wat Lea net las over Athene, dat (.) dat het daar zo: druk is dat er altijd smog hangt. dat is echt een ... ja van alle uitlaatgassen dat staat er ook bij hè, wat het is (.) is een vieze mist van uitlaatgassen en rook.*

Interactie tijdens groepswork

Juf Cynthia legt uit dat ze in tweetallen gaan werken, geeft duidelijke instructies wie gaat schrijven, ze loopt rond, geeft begeleiding. Ze loopt rond en is voor iedereen aanspreekbaar.

6 Juf Cynthia, Les 2

6.1 Beschrijving van de tweede les, 13 november 2003

[14.14] De juf zit op haar bureau en verwijst naar een les van de week daarvoor. Ze heeft beloofd foto's mee te nemen over langlaufen. De foto's gaan niet door de klas, want dan letten de kinderen niet meer op. Dat zegt ze in de klas (en dat verklaart de juf later ook in het SRI). Ze legt uit wat langlaufen is en hoe je dat moet doen; dat doet ze ook voor. De kinderen reageren op de foto's, stellen vragen, sommigen kinderen geven uit zichzelf informatie, zoals Rutfan over 'sportkampioenschappen'. De juf gaat erop in en noemt de term biatlon. Dat legt ze ook uit. Dan geeft de juf aan dat ze het over berggebieden wil hebben, over de Alpen in West Europa, staat er in het boek. Daarom heeft ze ook foto's meegenomen uit 1976, het fotoboek van de juf over het Rhônedal. Ze legt uit hoe het dal eruit ziet en vertelt over de 'persoonlijke' vakantie, wandelen etcetera. Ze laat een foto zien van een berg in de zon met sneeuw erop. Die foto gebruikt ze om over eeuwige sneeuw te vertellen en de vraag te stellen wat een gletsjer is. Enkele leerlingen steken hun vinger op, er worden incomplete antwoorden gegeven en de juf vult aan en geeft het juiste antwoord.

[14.28] Mark vertelt dat ze vorig jaar (in groep 6 dus) dezelfde stof al behandeld hebben en de juf reageert erop, maar gaat door met de les. Ze vertelt over Italië, Zwitserland, Franse Alpen, Dolomieten en over de natuur. Ze vraagt wat een pas is en omdat niemand het juiste antwoord geeft, geeft ze zelf het antwoord. Ze verwijst naar de Bernardshonden en over de kruikjes die de honden meedragen. Dan stelt ze de vraag wie er ook in de bergen is geweest. Een aantal kinderen geeft bevestigend antwoord. En de juf vertelt over de ski-centra in Nederland waar je kunt leren skiën. Dan volgen nog een paar opmerkingen van andere kinderen.

[14.31] De juf vraagt de klassendienst de boeken uit te delen en de klas zoekt het hoofdstuk over berggebieden op. De juf stelt een paar vragen en kinderen geven antwoord. Als alle kinderen een boek voor zich hebben liggen, mag een leerling de tekst voorlezen (Wim). Een vraag van een leerling wordt door de juf zelf beantwoord. [14.36] Rutfan leest het 2^e stukje voor. En de juf vraagt wat je nodig hebt om te kunnen skiën. Leerlingen steken hun vinger op, geven antwoord en de juf herhaalt wat ze zeggen. Het onderwerp blijft skiën en de uitleg over skiliften. Dan wordt weer een stukje voorgelezen. De juf geeft toelichting en een leerling vertelt over haar eigen vakantie. De juf stelt een vraag over naar beneden vallende sneeuw (lawine). Dan leest een leerling weer voor en de juf stelt een vraag over de Zwitserse banken en over het bankgeheim (zoals een leerling dat als antwoord geeft). Met een afsluitend woord over het Rhônedal (dat hetzelfde is als Wallis), geeft de juf aan dat ze nu naar gymles gaan. Mark heeft nog een vraag over bruggen en tunnels. De juf geeft uitleg en de kinderen gaan weg.

6.2 De tweede les nader bekeken

6.2.1 **Opstelling**

De leerlingen zitten in groepjes bij elkaar. Elke drie maanden, of net voor of na een vakantie, mogen de kinderen weer naast iemand anders zitten. Er wordt hiervoor overleg gevoerd tussen leerlingen en leerkracht. Het is opvallend dat in deze les de juf gedurende de les voornamelijk op haar bureau blijft zitten.

6.2.2 **Inhoud les**

De les gaat over langlaufen en bergen. De juf heeft visueel materiaal meegenomen: de foto's van haar vakanties (toen ze nog kind was). Ze besteedt veel aandacht en tijd aan deze foto's/vakanties: vertelt er veel over (15 min) en houdt de foto's bij zich. Ze geeft zelf aan – in haar SRI - dat als de foto's door de klas zouden gaan, de kinderen niet zouden opletten. Of de kinderen ook ski-ervaringen hebben, wordt niet gevraagd, en of de kinderen ervaringen hebben met bergvakanties etcetera komt ook niet aan de orde. Op een aantal momenten stelt ze vragen, zoals over gletsjer, waar de kinderen vrijelijk op kunnen reageren. Het zijn dan algemene kennisvragen. Er is wel enige interactie in de klas, maar dan is het voornamelijk de juf met de (antwoordgevende) leerling. De juf gaat van het ene onderwerp naar het andere, zonder wat overbruggingsteksten te maken. (Te weinig 'cognitieve activiteiten').

We merken op dat het wel bijna dezelfde kinderen zijn die reageren en vertellen, de rest heeft kennelijk geen ervaringen of wordt niet gestimuleerd / uitgenodigd

Deze tweede les is anders dan eerste, door het verschil in voorkennis. De juf doet een beroep op voorkennis (bergen, Alpen, langlaufen etc.) die niet van alle kinderen verwacht kan worden:

r 253 - 257

Juf: Wie is d'r ook wel eens van jullie wezen skiën of iets?

leerl Snowboarden

Juf: Dennis? Of eh Dean bedoel ik

Dean: Niet echt in de bergen maar eh (?)

Juf: Ergens anders.

6.2.3 **Taalgebruik**

De juf vertoont *begrijpelijk taalgebruik*: ze spreekt rustig en articuleert duidelijk, past het taalgebruik aan de leerling aan, besteedt aandacht aan moeilijke woorden (maar schrijft ze niet op het bord), en controleert eigen begripbaarheid. De juf gebruikt veel taal, beschrijft foto's etcetera, stelt vragen die de kinderen vrijelijk kunnen beantwoorden. Als het antwoord niet voldoet aan wat ze wil horen, vult ze het zelf aan, of geeft ze een ander de gelegenheid. De juf is deze keer erg stofgericht waardoor de kinderen minder talig bezig zijn. In hun antwoorden draait het om de kennis. Het is een onderwijsleergesprek. De les lijkt vooral op een monoloog van de juf, gelardeerd met vragen. De juf geeft ze wel de kans om te praten, maar het draait om de kennis en het draait om haar.

6.2.4 **Pedagogisch/didactisch handelen**

Deze tweede les is een bijzondere les. Hij bestaat bijna helemaal uit een onderwijsleergesprek. Vanwege de opname heeft de juf de les anders ingericht. De les is korter en met Juf Monique is het rooster aangepast. Eerst wereldoriëntatie en daarna pas gymmen. Normaal zou de klas eerst naar gym gaan en daarna pas met aardrijkskunde beginnen. Juf Cynthia heeft wel *contact met de leerlingen*, ze begroet aan het begin, bemoedigt en beloont en is benaderbaar en aanspreekbaar.

Het *werkklimaat* wordt bepaald door het onderwijsleergesprek: samenwerking is niet aan de orde, terwijl de juf wel stimuleert (of van iedereen verlangt) dat men naar elkaar luistert. Bijzonder is ook dat de juf haar eigen foto's wil toelichten en daarom minder tijd over heeft voor de kinderen. De kinderen die vragen willen stellen, krijgen te horen dat ze later pas aan de beurt zijn.

Aan het begin van de les legt ze de *structuur* uit: wat ze gaan doen. Maar aspecten (van het observatie-instrument Taalgericht Vakonderwijs) als 'expliciteert lesdoelen (aan het begin van de les)', 'heeft een heldere lesopbouw', 'plaatst lesdoelen in een groter geheel', 'werkt met geordend materiaal', 'hanteert duidelijke werkvormen' komen niet aan de orde.

Ook over het *algemeen didactisch repertoire* in deze les kunnen we niet zo veel zeggen. Variatie in werkvormen, differentiatie of individuele ondersteuning zijn niet van toepassing in deze les.

6.2.5 **Vakdidactisch handelen**

De *context* is wel duidelijk: Juf Cynthia probeert de lesstof in een herkenbaar kader te plaatsen, door aan te sluiten bij voorkennis en ervaringen. Maar de meeste kinderen hebben nog nooit geschied of gelanglauft. De foto's vormen voorbeelden voor het langlaufen, ze vraagt om meer voorbeelden, maar de inbreng is mondjesmaat.

De les gaat over bergen. Maar de kernbegrippen die met dit *vakinhoud* te maken hebben en die ter sprake komen, worden niet op het bord geschreven (lawine, gletsjer).

Een van de leerlingen geeft aan dat het onderwerp vorig jaar al behandeld is. De juf reageert op die opmerking, maar gaat gewoon verder met het voorbereide verhaal:

r 172 - 179

(Juf) ... Mark wil daar ook nog iets over zeggen.

Mark: Ja vorig jaar hadden we het ook over (een gletsjer?) (?) allerlei dingen met aardrijkskunde

Juf Ja, ja. Dus jullie hadden het eigenlijk allemaal hartstikke goed moeten weten ... Even kijken waar je nog een heel mooi stuk ziet. Nou. Je denkt dat ik gewoon tussen de rotsen zit hier...

6.3 **Taalruimte**

Met het analysekader dat in de inleiding is gegeven, kunnen we deze les in eerste instantie scannen op de taalruimte die de juf biedt aan de kinderen. In het gegeven kader maken we een onderscheid tussen de beurt ruimte en de onderwerpsruimte.

6.4 Beurtspreiding

Ruim 50 keer komen de leerlingen aan het woord (in de eerste les ruim 80 keer). Een paar keer wordt er voorgelezen, daarnaast is het voornamelijk reageren op een vraag, maar er zijn ook momenten dat een leerling n.a.v. verhaal een vraag stelt of iets vertelt.

	n.a.v. een vraag	uit zichzelf	
Dennis	5 x		
Danielle	4 x	5x	
Tara	4 x	2 x	half Moluks
Rutfan	3 x + voorlezen	4 x	
Noes	3 x	4x	Moluks
Jordi	3 x + voorlezen		
onbekend	3 x		
Diana	2 x	3x	
Dean	1x		
Rachelle	1x		
Wim	1 x voorlezen		Moluks
Arzou	1 x	2 x	
Lea	1 x		Moluks
Mark	1 x	2 x	
Cynthia	1 x		
Katy	1 x	1x	
Kevin		1x	

6.5 Beurtruimte

a stimuleer/honoreer initiatief

Terwijl de les al is afgerond door de juf en de kinderen zich klaarmaken om naar gym te gaan, geeft ze een leerling de kans om nog iets te zeggen.

r 526 - 543

Juf: Sst. stil klaar gaat zitten. Want als we niet stil zijn kunnen we zeker niet gaan gymmen. Katie. Mark heeft een vraag.

Mark: Je hebt ook heel vaak (?) bruggen

Juf ja. Dat wordt ook heel vaak gemaakt hè, over de dalen heen, waar de eh de mensen dan wonen dat ze ook heel vaak bruggen maken (.)

leerl: (?)

Juf: Ja tunnels heb je ook, maar je hebt ook wel bruggen daar. Van die hele grote viaducten. Dat je van de ene kant van een berg naar een andere kant kan. Wat je ook heel veel ziet in de bergen op de wegen in eh Zwitserland is dat als je eh op zo'n bergweg rijdt, op zo'n bergpas dat ook de wegen een beetje overdekt zijn. met betonnen eh daken eigenlijk

b bewaak spreekbeurten

Kinderen steken hun vinger in de lucht om antwoord te geven. De juf verdeelt de beurten. Er zijn kinderen die uit zichzelf iets vertellen en de juf geeft hun de mogelijkheid.

c ondersteun spreekbeurten

Het geven van feedback. Een leerling mag iets vertellen, de juf gaat erop in noemt het een goeie opmerking. Feedback is positief en ze bouwt de info uit:

r 447 – 458

Tara: Toen we naar Griekenland gingen, toen hadden ze ook een net gemaakt [leerlingen hoesten er doorheen en zijn ietwat rumoerig, lastig te verstaan] ... dat het niet op de weg kwam

Juf: Ja. Dat doen ze ook hè in de berggebieden. Dat is een hele goede opmerking van Tara. Er worden heel vaak netten geplaatst, of op de wegen zelf aan de onderkant. D'r vallen ook nog wel eens rotsblokken, stukken van de rotsen naar beneden. En dan is het best wel heel erg gevaarlijk voor de auto's of voor de mensen. En dan zetten ze daar netten voor, vaak van die oranje netten, ook met de wintersport zie je die heel vaak, dat je dus uit moet kijken dan.

d beperk eigen initiatief

Deze les wordt gekenmerkt door de monoloog van de juf. Ze stelt een vraag naar de 'belevingswereld' van de kinderen. Na het antwoord van de leerlingen gaat de juf verder met haar eigen verhaal, haar eigen avonturen etcetera.

r 253 – 290

Juf: Wie is d'r ook wel eens van jullie wezen skiën of iets?

leerl: Snowboarden

Juf: Dennis? Of eh Dean bedoel ik

Dean: Niet echt in de bergen maar eh (?)

Juf: Ergens anders. Ja dat kan ergens hier in ja dat kan. In Nederland hebben we hier natuurlijk ook een aantal eh sportcentra waar je kan skiën, in Zoetermeer en in Hoofddorp en in Den Haag tegenwoordig. Je hebt er nu ook eentje ergens in Brabant, waar ze nu ook allemaal echte sneeuw hebben. Dan heb je toch een beetje het idee dat je echt bent wezen skiën. Juf Corina heeft het afgelopen vrijdag gedaan, die is naar Den Haag geweest. Maar die had eerst een keer een paar keer, want het is maar een kleine afdaling, was ze wezen skiën en daarna is ze maar gaan leren snowboarden. En dat vond ze erg leuk. En dat doen natuurlijk een hele hoop jongeren. Ik begin daar niet meer aan. Ja ik ben natuurlijk al oud dus dat doen we maar niet meer.

6.6 Onderwerpsruimte

a stimuleer/honoreer onderwerpsinitiatief

Noes vertelt iets uit zijn eigen 'belevingswereld'. Juf gaat erop in en ondersteunt deze beurt. Daarna geeft ze een andere leerling de kans om iets te vertellen; daar gaat ze niet meer op in.

r 328 - 340

Noes: Nou mijn oom was ook een keer naar Zwitserland gegaan en toen toen dachten (?) honden achter slee (?) maar dat kon daar niet, want dan moet je naar een andere plek toe (?)

Juf: Ja. Om ergens met honden en met sleeën, dan moet je eigenlijk naar eh de Scandinavische landen. Naar Noorwegen of Zweden of Finland. Daar is het over het algemeen iets vlakker. Wel heel hoog, maar wat vlakker, maar daar is het heel erg mooi, dat is sowieso een land om te langlaufen, maar ook om echt met die poolhonden, met sleeën (.) te gaan trekken.

leerl Wij hebben ook een sleehond

Juf: Ja jullie hebben een sleehond. Dat is leuk. Goed. We kijken op bladzijde dertig en dan leest Wim eh even het eerste stukje.

b bouw onderwerpen uit

In haar verhaal over langlaufen vult een leerling het aan met eigen info, en de juf bouwt het uit en geeft extra informatie:

r 67 - 76

Rutfan: (?) sportkampioenschappen moet je toch ook van die eh van die gaten schieten?

Juf Ja, ja, dat heet dan eh biatlon. Biatlon. Je hebt een triatlon en een biatlon. Triatlon is zwemmen, fietsen, hardlopen. Achter elkaar en dan is het nou heel ver zwemmen en een heel eind fietsen en eh gewoon de marathon zo'n beetje lopen. Dus dat is eh ze zijn er vaak zeven of acht uur mee bezig. En een biatlon is een wintersport en dat is langlaufen en wat Rutvan ook zegt met schieten. Ze hebben allemaal een soort eh ja het lijkt eigenlijk een beetje op een eh zo'n pijl en boog. Ik weet eigenlijk niet hoe je dat eh moet noemen. En soms moeten ze het liggend doen en soms staande. [deur gaat open en er komen twee meisjes binnen]

c ondersteun/denk mee

Als een leerling iets ter sprake brengt, gaat de juf erop in (zie fragmenten hierboven).

d beperk eigen onderwerpsinitiatief

De juf bepaalt de onderwerpen en op haar vraag wil ze het juiste / enige antwoord horen. We noemen dit het onderwijsraadgesprek en niet het onderwijsleergesprek.

r 308 – 322

Juf Maar wat zouden die mensen, die berggidsen in de winter doen? Tara?

Tara: Huizen (?) appartementen verkopen.

Appartementen verhuren, denk ik meer, maar een berggids. Wie heeft enig idee? Als je een berggids in de zomer bent, wat zullen die mannen, ja vaak... ja vaak zijn het mannen in de

	<i>winter doen. Jordi?</i>
Jordi	<i>dan eh (?) dan laten ze die dingen zien zodat je niet verdwaald.</i>
Juf:	<i>Ja. Maar wat zullen ze nou in de winter doen? Als er heel erg veel sneeuw ligt.(.) Noes</i>
Noes:	<i>Rondleidingen geven (?) aan toeristen.</i>
Juf:	<i><u>Nee</u>, dat bedoel ik niet. Jordi?</i>
Jordi:	<i>Skiles geven.</i>
Juf	<i>Dat zijn de skileraren. Toen ik voor de eerste keer ging skiën, toen ben ik wel in Zwitserland geweest, toen hadden we een skileraar die was zomers was-ie berggids. Het was al een oudere man. Hij was geloof ik al 62</i>

6.7 De participatie van de Molukse leerlingen

	n.a.v. een vraag	uit zichzelf	
Tara	4 x	2 x	half Moluks
Noes	3 x	4x	Moluks
Wim	1 x voorlezen		Moluks
Lea	1 x		Moluks

Er zijn twee Molukse leerlingen die geen moeite blijken hebben met de taalruimte, die ze krijgen en die ze zelf nemen. Noes bijvoorbeeld reageert op de foto's van de juf, op haar vragen, geeft antwoord, vertelt ongevroegd, uit zichzelf, etcetera. Bijvoorbeeld, op een bepaald moment stelt een leerling een vraag n.a.v. het verhaal van de juf. Zij geeft antwoord en de Molukse Noes vult aan, ongevroegd:

r 185 - 192
<i>leerl: Hoe hoog zijn de bergen?</i>
<i>Juf De bergen zijn allemaal ruim 3000 meter hoog.</i>
<i>leerl Halleluja</i>
<i>Noes drie kilometer</i>
<i>Juf drie kilometer is dat. Heel goed Noes. [tegen klas] Stt</i>

Dezelfde Noes reageert nadat Juf Cynthia nieuwe info heeft gegeven over bloemen die op de bergen groeien. Hij reageert NIET op de info maar meer op de foto met de juf erop:

r 207 - 281
<i>(Juf) Dit zijn allemaal bloemetjes [wijst aan in boek] ik heb ze ook zelf geplukt. Hele zeldzame bloemetjes waren het of zijn het nu, toen wat minder als nu. Die groeien echt alleen maar heel hoog, op de bergen. Die kom je dus ook verder niet tegen in het dal. Hele mooie bloemen. Wat zeg je Noes?</i>
<i>Noes In bikini</i>
<i>Juf In bikini, ja. Dat was, dat vonden we altijd het mooiste van alles.</i>

Tara is de andere (half)Molukse leerlinge die ook haar zegje doet, geen schroom heeft om te reageren en zelf met verhalen komt. Alleen Lea en Wim voldoen aan het beeld van de stille, teruggetrokken Molukse leerling. En dat zie je ook terugkomen in het aantal beurten. Het enige wat Lea te zeggen heeft als antwoord op een vraag van de juf:

r 146 - 155

*Juf Je ziet ook een gletsjer [draait boek weer naar klas toe]. Wie weet wat een gletsjer is?
[enkele ll steken hun vinger op] (.) Lea?*

Lea: Een rivier?

Juf: Ne:e. Katie?

Katie: Dat is ook zo sneeuw maar dan bevroren

Juf [knikt] Het is allemaal helemaal bevroren.

Diana: (?)

Juf: en wat je, wat zeg je Diana?

Diana: (?) afstromen

6.8 Wat valt er te zeggen over deze les?

Juf Cynthia in haar SRI daarna:

r 268 - 276

Bert Dit is een normale les. Hoe vond je 'm zelf nu je weer terug ...

Cynth Nou zoals wat je zei, je had die woorden op het bord kunnen schrijven. Ja, dat zijn dingen die je kan gebruiken, maar uiteindelijk denk ik, ja dat dit een normale goeie les was, waar iedereen weer gewoon z'n zegje kan en mag doen.

Bert ze hebben meegedaan...

Cynth Ja, maar soms kan het interactiever. Ook niet altijd.

De les was anders ingericht vanwege de opnames. Het was voornamelijk een onderwijsleergesprek, met vragen van de juf, soms inbreng van de kinderen. Daarna werden de teksten uit het boek voorgelezen en werden vragen gesteld en werd informatie gegeven. Interactie was er heel weinig: het was meer een eenrichtingsverkeer vanuit de juf. Interactie tussen de kinderen was er minimaal.

Interactie tijdens onderwijsleergesprek

Deze hele tweede les heeft de vorm van een onderwijsleergesprek. De leerkracht vertelt veel (bijna een monoloog) maar stelt ook vragen die vooral op 'kennis' zijn gebaseerd. Maar ook enkele beschrijvende en verklarende vragen. Er worden open vragen gesteld, maar weinig echte vragen. Wie is er op wintersport geweest etcetera, zou ik niet tot de echte vragen willen rekenen. Er is weinig interactie tussen de kinderen zelf. Ze geeft feedback, zowel ondersteunend en uitbreidende feedback

In deze les worden geen groepsgewijze opdrachten gemaakt.

7 Informatie en (tussen)evaluatie

Beschrijving van de interventie

Voor en tijdens het onderzoek heeft de onderzoeker het team van de basisschool geïnformeerd over de principes en doelstellingen van het Taalgericht Vakonderwijs.

De eerste keer was aan het eind van het schooljaar 2002 – 2003: tijdens het periodiek (jaarafsluitend) overleg van het hele team stond (de doelstelling van) het onderzoek op de agenda en werden de principes van het Taalgericht Vakonderwijs (taalaanbod, taalruimte en feedback) gepresenteerd. Daarbij is gebruik gemaakt van het boek van Verhallen en Walst, *Taalontwikkeling op school. Handboek voor interactief taalonderwijs* (Coutinho 2001).

Nadat in het najaar van 2003 de eerste twee opnames werden gemaakt, is er met de twee leerkrachten afzonderlijk een eerste tussenevaluatie gehouden. Deze tussenevaluatie vond in de maand mei 2004 plaats. Deze tussenevaluatie kunnen we als een vorm van *interventie* beschouwen. Ten eerste werden aan de leerkrachten enkele voorlopige bevindingen voorgelegd aan de hand van (o.a.) de volgende onderzoeksvragen:

- 1 welke mondelinge interactievormen treden op in geobserveerde lessen?
- 2 in welke mate leveren leerlingen inbreng in de les?
- 3 in welke mate leveren Molukse leerlingen inbreng in de les?

Uit de transcripten van de opgenomen lessen, in samenhang van de Concept Mapping en de interviews, werden fragmenten geselecteerd die enigszins een invulling konden zijn van de vragen. Maar ook fragmenten die betrekking hebben op (het geven van) 'taalruimte' werden besproken. Daarnaast werden voorbeelden van TVO-lessen besproken en meegegeven (van het Lectoraat 'lesgeven in de Multiculturele School').

Voor deze tussenevaluatie hebben de beide docenten ter voorbereiding enige leesstof, zoals een folder Taalgericht Vakonderwijs ontvangen met het verzoek deze door te nemen.

In diezelfde maand werd een tussenevaluatie met het volledige leerkrachtenteam gehouden, een tussenevaluatie die eveneens als *interventiemoment* beschouwd kan worden. De principes van het TVO werden met het team (nogmaals) besproken en zoals voorheen met de beide docenten werden nu met het team de voorlopige bevindingen toegelicht. Als opdracht tijdens de bijeenkomst zouden de leerkrachten een tweetal fragmenten van de opgenomen lessen bekijken om deze te beoordelen op taalruimte en interactie. Om organisatorische redenen werden geen fragmenten getoond maar heeft men de transcripten van de fragment doorgenomen en daarop gereageerd. Daarnaast werd het zelfevaluatie-formulier taalruimte uit Verhallen & Walst uitgedeeld en konden de leerkrachten voor zichzelf bepalen hoe zij in de klas met taalruimte omgingen. Naar aanleiding van het formulier hebben de leerkrachten met elkaar hun ervaringen kunnen uitwisselen. Tenslotte werden nog meer voorbeelden van Taalgerichte Vakonderwijslessen uitgedeeld en besproken (een biologieles waarbij 'aanhechten' centraal

stond; een les over het weekdier; werken met grafieken). Aan het eind van de bijeenkomst werd met beide meewerkende docenten afgesproken dat zij zouden proberen om een of meer lessen uit te voeren volgens de principes van het Taalgericht Vakonderwijs. Een nieuwe afspraak om die lessen op te nemen werd gemaakt voor het najaar van 2004.

Opgemerkt moet worden dat de taalcoördinator aangaf volledig achter de principes van het TVO te staan en haar collega's voortdurend wees op het belang en effect daarvan en dan met name voor de Molukse stille leerlingen. Zij was en is van plan om haar eigen lessen ook TVO-georiënteerd in te richten.

Na de derde en laatste opnames in februari 2005 werd in juni 2005 het onderzoek afsluitend geëvalueerd met de bevindingen van dat moment. Beide leerkrachten hebben toegestemd voor het gebruiken van fragmenten uit hun opgenomen lessen. Nogmaals werden de ideeën van het Taalgericht Vakonderwijs kort besproken. Van beide leerkrachten werd een fragment getoond en de collega's konden daarop reageren. Tijdens deze afsluitende bijeenkomst zijn teksten uitgedeeld van o.a. voorbeeldlessen uit het boekje van Transferpunt Onderwijsachterstanden, *'Zonder skelet kun je niet keten'*, juni 2004, en van *'Handboek taalgericht vakonderwijs'* Hajer en Meestringa (2004).

8 Juf Sara, Les 3

8.1 Beschrijving van de derde les: 9 februari 2005

[10.30] De les begint meteen. De juf legt uit wat de bedoeling is van de les. 'Je hebt een prijs gewonnen, kies een land uit waar je naar toe gaat op reis, met welk vervoersmiddel en door welke landen je gaat. Je doet het eerst alleen.' De kinderen gaan in groepjes van 4/5 bij elkaar zitten, zetten de tafels anders en gaan aan de slag. De juf loopt door de klas en geeft individuele aandacht.

[10.37] Dan krijgen de kinderen de opdracht om het eerst aan elkaar aan tafel te vertellen (waar naar toe, waarmee, met wie en waarom). Nadat de kinderen dat gedaan hebben, kiest de juf uit een aantal groepjes een leerling die zijn of haar eigen verhaal vertelt. Van sommige leerlingen weet ze dat ze een apart verhaal hebben. Zoals J4, de zoon van een vrachtwagenchauffeur, die met zijn vader vaak is weggeweest. Of Luka, omdat hij uit Kroatië komt (hij kent ook alle geografische namen).

Vervolgens zet de juf het woord 'snelweg' op het bord en vraagt ze aan verschillende kinderen om te reageren op dit begrip. Wat denken ze als ze dit woord zien? Heel veel kinderen krijgen de beurt en associërend komen veel andere begrippen ter sprake. Het is een gesprek, een dialoog, met elk kind dat wat zegt, voert de juf een gesprekje.

[10.50] De volgende opdracht staat op pagina 50 en 51 van het boek 'Hier en daar'. De kinderen krijgen per groepje een soort placemat en moeten eerst (zonder overleg) in een eigen vakje iets invullen. Ze lezen de tekst in het boek en maken een soort samenvatting van het belangrijkste in hun eigen vakje. Daarna gaan ze met elkaar overleggen en wordt het middengedeelte van de placemat na het overleg ingevuld. Dat doen de meeste kinderen ook inderdaad. De juf loopt rond en geeft de vragende kinderen aandacht.

[11.19] 'We maken een eind aan ons verhaal'. De juf verspreidt de beurten over kinderen die de dag daarvoor nog niets hebben mogen zeggen. De kinderen lezen voor en de juf stelt wat vragen. Er komen veel kinderen aan het woord.

8.2 De derde les: nader bekeken

8.2.1 *Inhoud*

In deze derde les is het onderwerp reizen en vervoer. De eerste opdracht is een 'vrije' opdracht. De kinderen mogen zelf invulling geven aan een reis en hun eigen fantasie gebruiken. Het tweede deel van de les is in eigen woorden de inhoud van een hoofdstuk uit het boek vertellen. Eerst op papier en daarna voorlezen.

8.2.2 *Taalgebruik*

Er zijn geen bijzondere opmerkingen te maken over het taalgebruik van de leerkracht. De kinderen mogen bij zowel de eerste als tweede opdracht hun eigen woorden gebruiken.

8.2.3 **Organisatie**

Deze derde les is volledig anders van opzet, vergeleken bij de eerste twee. De leerkracht begint de les meteen met de opdracht. En de kinderen gaan meteen aan de slag; de juf loopt rond en geeft hier en daar individuele begeleiding. Na een korte klassikale bespreking van de antwoorden, schrijft ze het woord 'snelweg' op het bord, en de kinderen mogen vrij associëren. In eigen woorden vertellen ze waar ze dan aan denken. Daarna wordt de tweede opdracht uitgevoerd. De juf deelt papier uit en de kinderen moeten de essentie van het gelezen hoofdstuk in eigen woorden noteren. Het merendeel van de kinderen neemt letterlijk fragmenten over uit de tekst en vullen deze aan met eigen teksten.

8.2.4 **Pedagogisch-didactisch handelen**

De juf heeft net als de vorige lessen goed *contact met de leerlingen*. Ze begroet de kinderen aan het begin van de les, bemoedigt en beloont hun bijdragen, heeft aandacht voor het welbevinden, is benaderbaar en aanspreekbaar en sluit de les positief af.

De juf creëert een prettig *werkklimaat*: ze stimuleert de kinderen om naar elkaar te luisteren om zo van elkaar te leren, ze stimuleert de samenwerking, ze creëert ruimte zodat leerlingen aan het woord kunnen komen, ze bewaakt de omgangsvormen, kortom ze bevordert een sfeer van onderling en wederzijds respect.

Wat betreft de *structuur* van deze derde les: de juf heeft een heldere lesopbouw, werkt met geordend materiaal, maar expliciteert niet de lesdoelen (aan het begin van de les) en evenmin plaatst zij deze lesdoelen in een groter geheel. De werkvormen zijn wel duidelijk.

Wat betreft *algemeen didactisch repertoire*: de les stond volledig in het teken van samenwerken. Dat was de 'centrale' werkvorm. De leerkracht loopt rond en biedt individuele ondersteuning. Ook met haar non-verbaal gedrag ondersteunt ze haar didactisch handelen

8.2.5 **Vakdidactisch handelen**

In deze derde les begint de leerkracht met een herkenbaar kader: stippel een reis uit die je gewonnen hebt bij een loterij. Dat is de context. Meedoen aan een loterij is voor alle kinderen hoogstwaarschijnlijk niet onbekend; of ze zelf iets gewonnen hebben en ervaring hebben, is niet bekend.

De kinderen gaan een reis maken en schrijven in hun eigen woorden op wat de route zal zijn. Bij de bespreking van de verhalen, de teksten van de kinderen, vult de leerkracht aan, geeft ze nog meer info over bepaalde zaken. Bij het begrip 'snelweg' mogen de kinderen vrij associëren.

8.3 **Taalruimte**

Deze derde les kunnen we niet ophangen aan de kapstok 'beurtruimte' en 'onderwerpsruimte'. Het is een bijzondere les, omdat de juf de les van meet af op een andere manier invult. Niet meer met een onderwijsleergesprek beginnen en daarna vragen laten maken, maar meteen de leerlingen eerst zelfstandig laten werken en laten nadenken over het onderwerp om ze daarna met elkaar te laten overleggen.

Er is, wat betreft 'beurtruimte', geen of bijna geen sprake van het stimuleren of honoreren van het initiatief. De kinderen zijn aan het werk, vertellen aan elkaar en daarna wordt het klassikaal gedaan en het is de leerkracht die de beurten verdeelt. Ze bewaakt wel de spreekbeurten, maar

dat doet ze door de kinderen aan te wijzen die hun verhaal mogen vertellen. Ze ondersteunt de kinderen die antwoord geven en aan het woord zijn.

Iets vrijer is het wat betreft de zogeheten 'onderwerpsruimte'. Welke reis ze gaan maken, mogen de kinderen zelf bedenken. Dat betekent dat de kinderen op grond van hun eigen ervaringen en wereldbeeld een reis bedenken. De zoon van de vrachtwagenchauffeur heeft meer kennis van de wereld, net als het kind dat uit Kroatië komt en daar een paar keer is geweest. In de beperking van het onderwerp, stimuleert en honoreert de leerkracht wel de genomen keuzes. Sommige onderwerpen bouwt ze uit en vult ze aan. Bij andere onderwerpen vraagt ze naar meer.

8.4 Wat valt er over deze les te zeggen?

Het is een les waarin het onderwerp is bepaald (een reis maken), maar waarin de leerlingen de vrije hand hebben. Waar ze naar toe gaan, hoe ze op reis gaan, door welke landen ze gaan reizen, ze mogen dat zelf uitzoeken. En ze moeten met elkaar overleggen. Dat betekent dat ze veel taal gebruiken en naar elkaar moeten luisteren. Niet het verhaal en de vragen van de juf staan centraal, maar wat de leerlingen zelf ter sprake brengen. Een les die duidelijk verschilt van de eerste twee lessen.

9 Juf Cynthia, Les 3

9.1 Beschrijving van de les

[12.11] De les begint en de juf geeft meteen aan dat de les korter zal duren omdat ze naar gym moeten gaan. Meester Bert is er weer en, zo zegt de juf het expliciet, we gaan het anders doen! Ze legt hoe de les eruit gaat zien, ze gaan in groepjes werken en elk groepje krijgt een wit vel (en niet het placematmodel, want daar hebben ze nog niet mee gewerkt). Straks krijg je wat te horen en daar moet je mee aan de slag. Je mag de twee computers gebruiken en de aardrijkskunde boeken. het onderwerp is dun- en dichtbevolkt. 'Ik ga jullie niet vertellen' maar de leerlingen moeten het zelf opzoeken. Beginnen met een woordweb en dan ga je met elkaar bedenken en met elkaar over praten. En een uit het groepje gaat het opschrijven.' De groepen gaan aan de slag, en de juf loopt langs en geeft aanwijzingen. 'iedereen heeft z'n mening, dus schrijf dat allemaal maar op'. De leerlingen moeten over beide begrippen wat opschrijven. Ze geeft aanwijzingen aan de leerlingen, hoe ze moeten zoeken, waar ze moeten beginnen, welk woord je als zoekterm gebruikt bij het zoeken.

[12.24] Iedereen gaat weer terug naar zijn plaats. De juf roept de naam van de schrijver en die noemt één kenmerk van dunbevolkt. Elk groepje maar één kenmerk. Sommige leerlingen moeten uitleggen waarom ze een bepaald kenmerk noemen. De juf stelt ook algemenere vragen over de begrippen die genoemd zijn, aan de hele klas. Ze laat de kinderen ook uitleggen hoe ze aan de informatie zijn gekomen, hoe ze te werk zijn gegaan.

[12.30] De volgende opdracht is om een keuze te maken tussen dun- en dichtbevolkt en bij hun keuze geografische namen te noteren, op te schrijven welke gebieden dunbevolkt zijn of welke dichtbevolkt. De kinderen gaan aan de slag en intussen loopt de juf rond en geeft ze aanwijzingen. Aan sommige kinderen stelt ze de vraag tot welke groep ze behoren. Met andere woorden: er zijn kinderen die een beetje alleen aan het werk zijn.

[12.47] Nu gaat het weer klassikaal. De kinderen wordt gevraagd om hun keuze te noemen en ook toe te lichten waarom ze die keuze hebben gedaan. Ook de plaatsnamen etcetera moeten ze kunnen verantwoorden. Aan het eind van de les herhaalt de juf hoe je de volgende keer te werk kunt gaan met het opzoeken en het samen overleggen. Dat het overleggen met elkaar misschien ook jou op ideeën heeft gebracht.

9.2 De derde les nader bekeken

9.2.1 Inhoud

De les staat in het teken van twee begrippen 'dicht-' en 'dunbevolkt'. De kinderen krijgen de opdracht om beide begrippen in te vullen. Het is een les met veel zelfwerkzaamheid, activiteiten om achter informatie te komen. De kinderen voeren de opdracht ook goed uit.

9.2.2 **Opstelling**

De leerlingen zijn in groepjes verdeeld en zitten ook bij elkaar. Na het opzoeken bijvoorbeeld achter de computer of in de atlas of andere boeken, gaan ze terug naar hun plek en schrijven de info op het grote vel papier dat ze van de juf hebben gekregen.

9.2.3 **Pedagogisch/didactisch handelen**

Ook in deze derde les heeft de juf goed *contact met de leerlingen*. Ze begroet de kinderen aan het begin van de les, tijdens de opdracht bemoedigt en beloont ze de leerlingen, heeft aandacht voor hun welbevinden, is benaderbaar en aanspreekbaar en sluit de les positief af

Wat *werkklimaat* betreft: ze stimuleert van elkaar te leren, en naar elkaar te luisteren, ze stimuleert samenwerking, bewaakt de omgangsvormen en bevordert een sfeer van onderling / wederzijds respect

De *structuur* van de les helder: ze expliciteert de bedoeling van de les, en de les heeft een heldere opbouw. Het materiaal is geordend en de werkvorm is duidelijk.

Ze biedt ook individuele ondersteuning en haar non-verbale gedrag ondersteunt het didactisch handelen.

9.2.4 **Vakdidactisch handelen**

De *context* van de les (twee begrippen met bevolkt) plaatst ze in een herkenbaar kader en sluit ze aan bij voorkennis en ervaringen van de leerlingen. Ze geeft zelf ook voorbeelden en vraagt om voorbeelden en nodigt leerlingen uit om context aan te brengen.

r 17 – 27

Juf Wij gaan het hebben over...ik moet het even opzoeken...[...] sssst... Wij gaan het hebben over dichtbevolkt en dunbevolkt. [Juf schrijft dit op het bord] Dichtbevolkt en dunbevolkt. Nu ga ik jullie NIET vertellen wat dat precies inhoudt, maar daar ga je maar eens even in je groepje over praten. En dan maak je daar zo'n wordweb van. ... In het midden zet je ...aan de ene kant zet je dichtbevolkt, aan de andere kant van je blad zet je dunbevolkt. Dan ga je met elkaar bedenken, ik hoor die twee termen. dichtbevolkt dunbevolkt, En dan ga je met elkaar daarover praten. Dus het zal vast en zeker iets met elkaar te maken hebben, maar daar kom je zo meteen vanzelf, als het goed is, achter. GA 's eerst met elkaar daarover praten, dichtbevolkt dunbevolkt, wat betekent dat. Een uit het groepje gaat het opschrijven en die praat ook mee.

Wat betreft *vakinhoud*: ze schrijft de kernbegrippen op het bord en nodigt leerlingen uit de relaties tussen kernbegrippen te leggen. Daarna vraagt ze ook aan de kinderen om hun werk-/denkwijze te laten zien.

Tijdens het *onderwijsleergesprek* is er enige mate van interactie: ze stelt verschillende soorten vragen, vraagt door. Ze speelt vragen en antwoorden door, verdeelt beurten, geeft de leerlingen tijd en luistert met aandacht. Haar *feedback* is positief, ondersteunend en uitbreidend.

Er is enige interactie tijdens het groepswork, in dit geval individuele opdrachten. Ze geeft instructie, geeft handelingsaanwijzingen en organisatieaanwijzingen. Ze bewaakt tijd en organisatie:

r 52 – 57

Juf: Waar ga je naar op zoek? [leerling ...] Hoe heb je opgezocht? Waar ben je begonnen met zoeken? [zegt ze tegen het groepje bij de computer en een meisje antwoordt onverstaanbaar] Oké. Waar ga je op zoeken, Danielle? [Danielle geeft antwoord].

9.2.5

Taalruimte

Ze spreekt rustig en articuleert duidelijk en past taalgebruik aan de leerling aan en besteedt aandacht aan moeilijke woorden. Ze hanteert toepasselijke werk- oefenvormen, in dit geval woordweb.

De kinderen moeten in eigen woorden noteren wat ze gevonden hebben en met elkaar overleggen wat ze gaan opschrijven. Daarna wordt de tekst ook voorgelezen. De juf wijst erop dat de mening van alle kinderen uit het groepje van belang zijn. Ze maken een woordweb als groepje, dus er worden veel eigen woorden gebruikt.

Wat valt er over deze les te zeggen?

Juf Cynthia is positief over deze les die op een andere manier is vormgegeven.

Cynth: Nou ik heb wel het idee dat ze er een hoop over geleerd en opgezocht hebben. Ja, ik vind het tegenwoordig een leukere manier om zo de kinderen zelf bezig te laten zijn. Ja, of het een super goeie les was, dat weet ik niet? Maar ik denk dat ze gewoon genoeg hebben opgestoken wat ik eigenlijk wilde. Dus eigenlijk je doelstelling die je aan het begin hebt van dat ze moeten leren wat dikbevolkt is, dunbevolkt is hoe ze dat kunnen vinden. Ja ik denk dat het wel gelukt is. Ja...

10 Verschillen tussen de éérste en tweede les en de derde les

Hoe denken de beide leerkrachten over de andere aanpak die ze tijdens hun derde les (na de tussenevaluatie) hebben toegepast?

10.1 Juf Sara

10.1.1 **Vergelijking met de eerste twee lessen**

In het interview geeft Juf Sara aan enthousiast te zijn over de nieuwe lesvorm. De kinderen kregen in deze derde les als opdracht dat ze op reis gaan en moeten uitzoeken met welk voertuig, naar welk land, door welke andere landen reis je dan etcetera? De juf had haar twijfels over haar eigen kunnen maar ze heeft het geprobeerd. Ook omdat vanuit de Schoolbegeleidingsdienst werd voorgesteld om meer aan de zelfstandigheid van de kinderen te werken. In combinatie met de principes van het Taalgericht Vakonderwijs kwam de leerkracht tot deze werkvorm.

r 121 – 126

Sara Maar ik vind toch de instelling dat ze meer samen dingen doen, dat vinden kinderen leuk om dingen uit te zoeken met elkaar. Dat merk je wel dat ze zo bezig zijn. En ze zijn allemaal goed bezig. Ik denk dat dus beter dan dat ik heel veel energie erin moet stoppen om ze erbij te houden en kinderen vinden het gewoon lekkerder om zelf dingen te doen en niet altijd naar mij te luisteren, want ze horen mij al de hele dag natuurlijk. Dus die afwisseling vind ik wel heel goed. Ja.

Niet alleen maar qua werkvorm is ze tevreden, ze vindt dat het ook meer bij haar past:

r 158 - 162

Sara En het gaat goed!!! Dus die methode, dat is voor mij nieuw hè? Maar die hadden we als opdracht ook in school. Dat we heel lang mee bezig zijn mede ook door jouw dingen. Als opdracht moesten we een werkvorm een aantal keren doen. En dan verslag uitbrengen, in een vergadering. En ik had deze methode gekozen. (...)Dit is een hele goeie methode vind ik. Bij mij past het goed.

Haar aanvankelijke twijfels hadden te maken met het idee om volgens planning (en de reguliere werkwijze) het boek en de materie te behandelen. Daarom bleef ze naast de zelfstandige manier van werken ook met vragen werken. De twijfels werden weggehaald toen bleek dat de kennis wel kon beklijven ook al was het niet de juf die de kennis overdroeg:

r 135 – 153

Sara Ik heb nu ook vragen, hoor van deze les nog en die hebben ze aan het eind eventjes ... zijn ze aan begonnen. Want ik doe dan ook daarna af en toe nog wel die vragen, dat ik het nog herhaal. (...) Heb je goed opgelet... dringt het wel goed door en dan kijk ik nog even naar die vragen. En dat lukte wel aardig! En ik heb het ook vergeleken als je de toetsen doet. Dat

maakt eigenlijk geen verschil of ik de les eerst zo gaf, of dat ze nu zelf doen. De cijfers blijven hetzelfde. Want het is niet dat het ineens veel beter of veel slechter is.

Bert: *Dat is een hele belangrijke opmerking wat je nu maakt?*

Sara *Ja.*

Bert: *He, blijkbaar beklijft de stof.*

Sara *Ja, ja en dat vind ik heel prettig. Dat vond ik al heel leuk om dat op te merken, want toen dacht ik ... Ik doe die vragen omdat ik wil dat ze dat nog extra leren. Maar ik hoef het niet te doen, want ik heb het de eerste keer niet gedaan, die vragen erbij, maar alleen maar op deze manier. Ging ook goed!*

Tijdens de eerste twee lessen (en opnames) was voor deze leerkracht kenmerkend haar drang naar stilte en ruste in de klas. De kinderen mochten tijdens die lessen wel met elkaar overleggen, maar met haar handen maakte de leerkracht voortdurend het gebaar van 'zachter praten'. In haar CM noemt ze bij het concept 'praten': 'zachtjes leren praten met elkaar, zachtjes overleggen mag, niet te luid'. In deze derde les denkt ze er anders over:

r 406 – 411

Sara *Ik hoef niet meer zo te doen. Ze zijn heel lekker bezig, maar dat hebben ze geleerd hè? Dat is een leerproces van samen vragen maken. Gaat ook veel beter. Ze moeten vaker samen werken met rekenen met taal. We hebben nieuwe taalmethode dus dan moeten ze ook samen opdrachten doen en ze leren nu... (...) ze leren nu toch zachter werken. Ik ben heel tevreden en ik vind het ook hele leuke lessen als ze zo bezig zijn. Zelf kan ik ervan genieten, dat ze zelfstandig de dingen eigen maken. Dat vind ik echt leuk. Ja....*

De leerkracht beseft wel dat ook wat tijd nodig heeft, wennen en werken aan deze nieuwe vorm:

Sara: *Ja, je staat de hele dag te praten en er gaat zoveel over hun hoofd heen wat ze niet opnemen. En nu, je schrijft het op, dat is ook al een vorm van eigen maken. En je praat er daarna over; dat kan natuurlijk nog groeien, dat kan nog beter hè. Het kan nog iets vlotter gaan, maar ja je moet ook rekening houden in de groep met ieder. De een leest sneller dan de ander, de een is sneller klaar dan de ander, dus ik vind wel het is heel goed om samen te werken.*

10.1.2

De Molukse leerlingen

Bij de Jonas, Molukse jongen, merkt ze het verschil door met open vragen te werken. Het is een stille leerling en de leerkracht beseft dat het stellen van open vragen meer mogelijkheden biedt:

r 36 - 51

Sara: *... Als je gesloten vragen stelt, dan is het voor kinderen moeilijker ... Net als ik Jonas een gesloten vraag stel, dan weet Jonas vaak het antwoord niet. Maar als ik een open vraag stel dan kan hij praten.*

Bert: *Dus dat heb je gemerkt?*

Sara Ja, ik heb dat ook gemerkt en dat was heel grappig. Maandag in de kring. (...) ze vertellen altijd over het weekend. Hij zegt altijd 'niks te vertellen' en (...) ik zei dus maandag en 'nou dan komt Jonas die heeft heel veel te vertellen' Maar hij begon meteen te vertellen 'Ja ik ben naar een begrafenis geweest en tegelijkertijd een verjaardag van mijn tante'. Toen kreeg ik ineens een heel verhaal en in mezelf moest ik er eigenlijk zo om lachen...

Wat zegt ze over Jenny, het Molukse meisje?

r 369 – 382

Sara ... zij is dus, zij kan alles goed, van school. Ze schrijft netjes, kan goed leren, prima !!! ... Zij is veel taliger, hoewel ze een Molukse achtergrond heeft, maar ze heeft natuurlijk veel andere invloeden gehad hoor? Je kan niet zeggen het is een echt Moluks gezin. Nu wel weer, want haar stiefvader is ook een Molukker, maar net zoals bij Jonas praten ze thuis Maleis met opa en een moeder en ze praten Maleis. Dus je kan aan Jonas ontzettend merken dat ie te weinig Nederlandse taalbegrip heeft. Veel te weinig begrip en veel te weinig woordenschat. Zij kan het allemaal wel ...

10.2 Juf Cynthia

10.2.1 **Vergelijking met de eerste twee lessen**

Deze derde les heeft een andere aanpak en andere lesvorm. De kinderen beginnen in groepjes met een woordweb, bespreken met elkaar hun keuze ('dun-' of 'dichtbevolkt'), gaan op zoek naar informatie en bespreken met elkaar de uitkomsten. Daarna schrijft een leerling de tekst van de groep op. Wat geeft de juf zelf aan over de verschillen met de eerste twee opgenomen lessen?

SRI, r 31 - 36

Bert: En waar is nog meer het verschil in de voorbereiding?

Cynth: Ja dat je een andere werkvorm toepast. Dat je daar op overstapt, dat je daar meer nu bij na moet denken. (...) Dat je de kinderen laat praten, maar ook dat de kinderen dus ook zelfstandig worden en zelf dingen gaan opzoeken.

SRI, r 45 – 50

Bert: En hoe ervaar je dat? Wat is het voor jou.....

Cynth: Eigenlijk vind ik dit leuker zelfs, laat ze maar zelf dingen doen. Maar ik vind het leuk om af te wisselen. Je moet het niet iedere les doen, want het is ook niet voor iedere les erg handig, maar de lessen die je juist op deze manier kan doen, die moet je ook gewoon uitpikken en het daarmee doen.

SRI 81 – 89

Bert: En wat merk je aan de leerlingen zelf?

Cynth: Nou ze vinden het op zich nog moeilijk om met elkaar te overleggen, want dat merk je ook bij bepaalde groepjes. Maar ze vinden het wel leuker! Maar ja normaal heb ik bij mijn lessen zo dat als er een onderwerp aan bod komt of een term dat we dat over uitweiden. ...Ja de kinderen komen zelf met dingen aan en dat vind ik eigenlijk zelf wel het leukste. Het hoeft niet strak volgens het schema te gaan.

Het met elkaar overleggen staat centraal in deze derde les. De juf wijst er op en geeft voorbeelden:

r 38 – 40

Cynt Iedereen heeft z'n mening, dus als Rachelle iets zegt dan kun je dat er gewoon bijschrijven. En heeft Nicolette wat anders, kan je dat ook er bijschrijven. Denk met elkaar, hè. Er moet echt van iedereen uit het groepje iets op komen te staan.

SRI 106 – 11

Cynth Want we willen, dat is onze één van onze punten in team, dat we willen dat de kinderen zelfstandige kinderen ook door het leven kunnen. Maar ja, die moet je daar natuurlijk bij helpen. En je moet ze ook leren hoe je zelfstandig aan het werk kan en ook hoe je dus in groepjes aan het werk kan. Dat je moet overleggen en dat je dingen echt met elkaar moet doen en dat je niet alleen maar aan het handje van de juf of de meester dingen gaat doen. Straks op de middelbare school ook niet. En dat moet natuurlijk een beter doorgestroomde lijn zijn.

SRI 138 – 144

Cynth Want ik denk juist dat ze slimmer van worden door dingen zelf op te zoeken. Ga maar achter de computer zitten, zoals net ook dichtbevolkt en dunbevolkt, nou je hebt nu wel termen op het bord staan en jezelf bedacht ja hoe kom je daar dan achter waar ook die gebieden zijn. Dat vind ik zelf leuk om te doen.

SRI 157 – 161

Bert: We zijn nu anderhalf jaar verder zeg maar een jaar en een paar maanden. Zie je bij sommige kinderen vooruitgang of is het moeilijk te peilen of te zien binnen een jaar.

Cynth: Ja, dat vind ik moeilijk te zien. Ik merk alleen dat ze het wel heel erg leuk vinden om het op die manier te doen...

Het zelfstandig leren werken, opzoeken van de informatie; de juf geeft niet meteen de informatie maar vraagt expliciet aan de kinderen hoe ze de informatie moeten opzoeken en aanpakken:

r 146 – 174

Juf: Hoe kom ik daar nu achter of zo'n gebied dun- of dichtbevolkt is? Hoe kom je daar nu achter? Arzou?

Arzul: Via internet.

Juf: Via internet. Hoe ga je dat doen? [Arzou legt uit] Krijg je dat allemaal goed in beeld door het internet? Denk je?

Arzul: mmmm Ja.

Juf: Op welke manier kun je daar nog meer achterkomen? Stel je voor we hebben nu twee computers in de klas, maar ze doen het niet [...], vorige week lag ook een keer internet eruit. Danielle?

[...]

Ja, in boeken kun je dat vinden. In wat voor soort boeken, waar kunnen we dan goed gaan kijken? Mark

leerl: Aardrijkskundeboeken.

Juf: Aardrijkskundeboeken. Welk boek is daar ook belangrijk voor? Diana? De atlas [...]. Want als je de atlas gebruikt daar staat ook van alles in. Je kunt er niet alleen maar een plaats in opzoeken, maar uiteindelijk staat daar heel veel in, wat je wilt weten [...opdrachten maken, topo-boek...].

Goed, ik wil graag dat jullie gaan opzoeken en daar met elkaar over praten. Je mag kiezen waar kan ik dichtbevolkte gebieden vinden of dunbevolkte gebieden? Kies één van de twee. Ga dat 's opzoeken en schrijf dat allemaal op. Hele gebieden, Noord Amerika ...en waarom en wat is daar dan. [...kinderen...]

Hoe ga je dat opzoeken? Hoe kom ik daar achter? Ga er maar mee aan de gang. Hoe ga je dat opzoeken? Hoe kom je erachter? Hoe ga je dat aanpakken om daarachter te komen? Pak hem erbij en kijk of er het een en 't ander over in staat [zegt ze tegen leerling over de atlas waarschijnlijk]

Wat gaan jullie kiezen dun- of dichtbevolkt? Dun. Maar dan wil ik wel graag weten waarom dat dunbevolkt is.

[Leerlingen overleggen over deze opdracht]

[Juf loopt rond in de klas en helpt bij verschillende groepjes en bij de computer]

10.2.2

De Molukse leerlingen

De vraag is of de Molukse leerlingen in deze les met die andere aanpak ook ervan profiteren. Wat zegt de leerkracht over die twee Molukse leerlingen die erg stil zijn:

SRI 170 – 180

Cynth: En Lea is toch natuurlijk een heel stil meisje die niet zoveel zegt, maar wat mij vandaag dan weer opviel, is dat zij bepaalde dingen had uitgezocht en het uiteindelijk eh toen ik vroeg 'jongens wat heb je dan gevonden' dat zij het woord deed. Dat vond ik heel bijzonder en dat zie je bij Lea niet zo. Maar als ie in zo'n klein groepje zit is ze gewoon beter op haar plekje. Voelt ze zich meer op haar gemak. Ze is gewoon niet een grote prater in een gezelschap.

Over de andere Molukse leerlingen zegt ze niet veel, althans niet wat betreft de derde les.

SRI 250 - 259

Bert: Heb je bij een van deze wat verandering gezien, vooruitgang of achteruitgang wat dat betreft?

Cynth: ... En Wim ook. Wim voelt zich op z'n gemak dat wel en hij begint iets meer te praten. Laatst ook is was zijn moeder naar de Molukken toe. En toen heeft ie zelfs verteld dat papa alleen thuis was en vrij had genomen en dat zijn moeder weg was en toen had ik echt zoiets van, wow jongen ... Uit jezelf ga je nu eindelijk iets vertellen. Maar dat heeft gewoon heel erg tijd nodig voor Wim. Dus op zich is dat wel een grote vooruitgang bij hem. Ja...

11 Conclusies

11.1 Vraagstelling

In dit onderzoek staat de talige participatie van leerlingen centraal, waarbij de focus gericht is op de interactie tussen de docent en de leerling en tussen de leerlingen onderling. De hoofdvraag is 'op welke wijze bevordert de leerkracht in het basisonderwijs de talige participatie van álle en dus ook van stille en/of Molukse leerlingen?'. We beperken ons in dit onderzoek tot slechts één aandachtspunt: **taalruimte**, en vanuit het perspectief van de docent, staan de daaronder genoemde **beurtruimte** en **onderwerpsruimte** centraal. Om concreet naar interactie in de les te kunnen kijken, hebben we de volgende onderzoeksvragen als kijkkader gebruikt:

- 1 welke mondelinge interactievormen treden op in geobserveerde lessen?
- 2 in welke mate leveren leerlingen inbreng in de les?
- 3 in welke mate leveren Molukse leerlingen inbreng in de les?
- 4 in welke mate stelt de docent 'echte' vragen en vindt er een natuurlijk gesprek plaats?
- 5 hoe oordeelt de docent over mondelinge interactie?

Hieronder volgen de antwoorden - en wel in grote lijnen - op de onderzoeksvragen en verwerken daarin tegelijk de vergelijking van de eerste twee lessen met de derde les die na een bescheiden interventie plaatsvond.

1 Welke mondelinge interactievormen treden op in de geobserveerde lessen?

In eerste twee lessen draait het vooral – bij beide leerkrachten – om het onderwijsleergesprek. De leerlingen werken daarna wel in groepjes (van twee of meer) aan de vragen die dan daarna klassikaal worden besproken.

Tijdens de opgenomen derde lessen staat het zelfstandig werken centraal. Zelfstandig als individu maar ook zelfstandig als groep. Met name door het met elkaar in de kleine groep overleggen (het samen bepalen van een onderwerp, het aan elkaar toelichten van de gekozen thema's) worden de derde lessen meer 'taliger' dan de eerste twee lessen.

2 In welke mate leveren leerlingen inbreng in de les?

In de eerste twee lessen geven de kinderen voornamelijk antwoord op vragen van de leerkracht. Een aantal kinderen komt zelf wel met een vraag of met een onderwerp. De leerkrachten geven dan het antwoord.

In de derde les komt het initiatief meer van de kinderen zelf. De leerlingen hebben dan een eigen inbreng in de kleine groepjes.

3 In welke mate leveren Molukse leerlingen inbreng in de les?

De Molukse leerlingen, uit beide groepen, worden door de leerkrachten als stil en weinig opvallend beschreven in hun Concept Mappings en/of Stimulated Recall Interviews. Er zijn wel wat verschillen te constateren tussen de Molukse leerlingen. Een leerling uit de groep van Sara, die tijdens het onderzoek de school verlaat, is een praatgraag kind. De andere twee Molukse leerlingen in deze klas, een meisje (Jenny) en een jongen (Jonas), wachten liever de beurt af.

In de groep van Cynthia vertonen 2 van de 4 Molukse kinderen, Lea en Wim, stil gedrag. De andere twee Molukse kinderen reageren meer op de vragen van de leerkracht. Na de derde les constateren de leerkrachten, ook buiten de geregistreerde les, verandering bij drie van de vier Molukse leerlingen die eerst stil gedrag vertoonden. Sara meldt dat Jonas in een kringgesprek enkele dagen eerder is gaan praten na een open vraag van haar kant. Cynthia meldt eveneens verandering in deze periode: Wim is, kort daarvoor, uit zichzelf iets gaan vertellen. Tijdens de derde les is ze verrast als ze een vraag stelt aan Lea's groepje en hoort dat Lea dan, uit eigen beweging, namens het groepje het woord doet.

4 In welke mate stelt de docent 'echte' vragen en vindt er een natuurlijk gesprek plaats?

Tijdens het onderwijsleergesprek (in beide groepen) worden voornamelijk kennisvragen gesteld. De term 'onderwijsraadgesprek' is al een paar keer genoemd. De leerkrachten stellen vragen waarop maar één antwoord mogelijk is. De kinderen moeten als het ware het antwoord raden. In een enkel geval stelt de leerkracht een 'echte' vraag, een vraag die niet goed of fout kan zijn, maar waar de leerling zijn of haar mening of voorkeur kan aangeven. De echte vragen worden in de eerste twee lessen heel weinig gesteld. In de derde lessen komen die vaker voor, ook omdat de werkwijze zich daarvoor leent (kies een vakantieland en bespreek samen een thema).

5 hoe oordeelt de docent over mondelinge interactie?

In de CM's en tijdens de SRI's laten beide leerkrachten weten dat ze het overleggen en de interacties tussen leerkracht en leerlingen en tussen leerlingen onderling erg belangrijk vinden. Juf Sara vindt:

Ik denk dat dus beter dan dat ik heel veel energie erin moet stoppen om ze erbij te houden en kinderen vinden het gewoon lekkerder om zelf dingen te doen en niet altijd naar mij te luisteren, want ze horen mij al de hele dag natuurlijk. Dus die afwisseling vind ik wel heel goed. Ja.

Juf Cynthia is van mening:

Eigenlijk vind ik dit leuker zelfs, laat ze maar zelf dingen doen. Maar ik vind het leuk om af te wisselen. Je moet het niet iedere les doen, want het is ook niet voor iedere les erg handig, maar de lessen die je juist op deze manier kan doen, die moet je ook gewoon uitpikken en het daarmee doen.

11.2 Algemene concluderende opmerkingen

Algemeen beide leerkrachten

Als we de gesprekken die we gevoerd hebben met Sara en Cynthia vergelijken met wat we hebben gezien in de *eerste twee lessen*, dan krijgen we het volgende beeld:

Beide leerkrachten vinden het overleg en het praten in de les belangrijk.

We zien in de lessen hoe deze leerkrachten in de lessen uitvoerig aandacht besteden aan het gezamenlijke overleg en de interactie tussen de leerlingen.

We zien twee leerkrachten die controleren of er (voldoende) overleg is tussen de kinderen. Het zijn leerkrachten die voortdurend met de klas in gesprek zijn. Er wordt voortdurend gepraat, de leerkracht stelt vragen, de kinderen geven antwoord. Beide leerkrachten geven kinderen de gelegenheid om iets te vertellen.

Nauwkeurig

Bekijken we deze lessen *nauwkeurig* dan vallen ons bepaalde zaken op.

Er wordt veel gepraat in de lessen maar het is juist de leerkracht die voortdurend aan het woord is. Beide leerkrachten stellen voortdurend vragen waarop de leerlingen antwoorden geven die uit (heel vaak) één woord bestaan. In het onderwijsleergesprek laten ze de kinderen naar het antwoord raden, waardoor het een 'onderwijsraadgesprek' is geworden. Als er interactie is, dan is deze erg docentgestuurde.

Beide leerkrachten geven aanwijzingen om de antwoorden te zoeken maar formuleren vaak zelf de antwoorden.

Eerste twee lessen

We hebben nu in twee klassen met Molukse leerlingen gekeken op welke manieren de leerkrachten de kinderen ruimte geeft om te praten. Dat doen ze door het stellen van vragen, door kinderen te laten vertellen, door in groepen (duo's of viertallen) vragen te beantwoorden (met schriftelijke voorbereiding) of beschrijvingen van plaatjes te geven (die ook schriftelijk worden voorbereid). We zien dat deze intentie voor interactie bij beide leerkrachten aanwezig is, maar dat beiden er nog moeite mee hebben om de kinderen 'los te laten'. Daardoor zien we hoe ze de ruimte die gecreëerd wordt toch nog in de hand willen houden. Sara en Cynthia zijn daardoor voortdurend aan het woord en de leerlingen krijgen ondanks de intentie nog te weinig taalruimte. Met andere woorden: er is onthutsend weinig actieve participatie van de leerlingen.

Derde les

De *derde les* daarentegen zien we een andere Sara en een andere Cynthia. De tussenevaluatie heeft hier mogelijk effect gehad: Sara beseft dat het anders moet. Als ze nog meer kinderen aan het woord wil laten, en als ze de kinderen met elkaar wil laten praten, dan moet ze zich er niet mee bemoeien maar 'het' loslaten. De kinderen vinden hun weg wel. En die gedachte, die overtuiging, zien we ook in de manier waarop ze lesgeeft. De werkvorm is intensiever en echter: de kinderen gaan echt met elkaar in overleg, schrijven daarna zelf wat op zonder dat de juf het voorzeft.

Ook Cynthia laat de kinderen hun gang gaan. Ze krijgen een opdracht en de juf laat de kinderen aan het werk waarbij ze zelf het onderwerp moeten uitzoeken en met elkaar overleggen voordat ze antwoord geven. Het lukt de juf aardig om de kinderen aan het werk te krijgen en ze los te laten.

Een opmerkelijke conclusie bij Juf Sara is dat ze aan de hand van de derde opgenomen les aangeeft dat interactie met zich meebrengt dat er 'geluid' is, dat kinderen met elkaar praten. In de eerste twee lessen was het haar een doorn in het oog dan wel in het oor, als ze de kinderen

hoorde praten. Er was voor haar veel onrust en dat moest vermeden worden. Nu beseft ze, na de tussenevaluatie, en dat blijkt ook in haar derde les, dat praten nuttig is en dat het niet erg is als er onrust is.

Juf Sara beseft – zoals ze dat zegt in haar interview - dat haar werkwijze (dat betekent grip te blijven houden op de les) niet alles is. Het is niet per se slechter als kinderen zelf actief zijn. Misschien is het zelfs beter en die omslag, het loslaten, zien we duidelijk in de derde les. Het pedagogisch klimaat was in de eerste twee lessen bepaald door de juf die de nadruk legt op ‘zachter praten’ en daarbij met haar duim en wijsvinger kleine ‘praat-bewegingen’ maakt. Tijdens de derde les is het duidelijk dat zij het niet, of in elk geval minder, storend vindt dat leerlingen met elkaar aan het praten zijn. Praten is nuttig. We zien een omslag in haar denken die parallel loopt met wat ze doet.

Actief leren in interactie is nodig voor kennisverwerving. In ons onderzoek staat interactie centraal en met name het bieden en nemen van taalruimte. In de eerste twee lessen zien we dat bij Juf Sara weinig sprake is van actieve participatie van de kinderen, vooral van de Molukse kinderen. Aan het eind van dit kleinschalige onderzoek zien we dat met een geringe interventie er wel verandering mogelijk is in zowel het denken als het doen van de leerkracht.

Elke leerkracht weet uiteraard welke leerlingen tot de groep van stille leerlingen behoort. Juf Sara geeft zelf toe – in de interviews – de neiging te hebben kinderen over het hoofd te zien en met name de Molukse leerling Jonas (‘je vergeet dat ie in de klas zit’) en door het onderzoek is ze zich daarvan nog bewuster geworden. Met name Jonas is een stille leerling waardoor Juf Sara ook aangeeft lage verwachtingen te hebben wat betreft zijn participatie. Dit beeld is door het onderzoek doorbroken maar ook doordat de Juf grapsgewijs door een andere aanpak (tot haar eigen verbazing) bij Jonas in een kringgesprek hem wel aan het praten krijgt.

Juf Cynthia

Bij Juf Cynthia doet zich bovendien iets anders voor. Juf Cynthia is net afgestudeerd en heeft tijdens de opleiding les gehad over de interactieve manier van lesgeven. In haar lessen, de eerste twee, laat ze dat echter niet zien. Het lijkt alsof deze leerkracht in haar interviews sociaal wenselijke antwoorden geeft. Ze zegt wel dat activerend werken goed is, maar in haar gedragingen, althans tijdens de eerste twee lessen, zien we haar andere dingen doen.

11.3 Discussie

Stille leerlingen in beeld?

In een gekleurde basisschool met een handjevol kinderen van niet-Nederlandse afkomst, krijgt het kleine aantal Molukse kinderen niet veel expliciete aandacht, ondanks het gegeven dat de school niet ver weg staat van de Molukse concentratie. Ik kon als onderzoeker vanuit het Landelijk Steunpunt Educatie Molukkers niet verhelen dat mijn interesse vooral bij de Molukse kinderen in de onderzochte klassen lag. Daardoor is het mogelijk dat de onderzochte leerkrachten tijdens de opnames extra aandacht hebben besteed aan de Molukse leerlingen, wat de betrouwbaarheid van de bevindingen onder druk zet. Tegelijkertijd is het voor de praktijk

natuurlijk wel een bruikbaar gegeven dat expliciete aandacht van een begeleider/onderzoeker de ogen kan helpen openen voor stille kinderen. Door de expliciete nabesprekingen en de interventie hebben de leerkrachten hoe dan ook de Molukse leerlingen meer in beeld gekregen.

Informatie en (tussen)evaluatie

Het onderzoek was voornamelijk een registreren. Het ging om totaal twee keer drie lessen wereldoriëntatie / aardrijkskunde bij twee basisschoolleerkrachten. Na de eerste analyse van de eerste twee lessen is er met de medewerkende leerkrachten een evaluerende bijeenkomst gehouden over de effecten van interactie (zomer 2004). Daarbij werden de beginselen van het Taalgericht Vakonderwijs met voorbeelden uit de lessen toegelicht (zowel *good* als *bad practices*). Na deze bijeenkomst is de derde les opgenomen en geanalyseerd (februari 2005). Met het hele team zijn in juni 2005 de eerste conclusies van het onderzoek (met vertoning van lesfragmenten) besproken.

Dit betekent dat er in dit onderzoek geen sprake was van een uitgebreid begeleidingstraject. Het gaat weliswaar om de verbetering van de competenties van de leerkrachten, maar door middel van bijeenkomsten waarbij informatie werd gegeven en de opgenomen lessen werden geëvalueerd. Ondanks deze beperkte 'begeleiding' was er wel duidelijk sprake van een omslag in de wijze waarop de leerkrachten lesgaven. Dat geeft hoop dat leerkrachten hun interactiepraktijken met beperkte interventies toch meer een taalgerichte wending kunnen geven, waarin alle leerlingen actiever kunnen participeren.

Kleinschalig

Het moet ook gezegd worden dat het om een kleinschalig onderzoek gaat. Het gaat om in totaal 6 opgenomen aardrijkskundelessen bij twee leerkrachten. In groep 6 en het jaar daarna 7 zaten 3 (later 2) Molukse leerlingen. In groep 7 (en een jaar later 8) zaten in totaal 4 leerlingen. Het gaat om hoogstens 7 leerlingen. Bovendien is het een momentopname: het gaat niet om een langdurige, longitudinale beschrijving en onderzoek. Door deze kleinschaligheid kunnen we wel enige tendensen aangeven en iets over deze leerkrachten zeggen, maar de uitspraken zullen niets zeggen over de leerkrachten in het algemeen die Molukse leerlingen in de klas hebben.

11.4 Aanbevelingen

In dit rapport keken we naar klassen met Molukse leerlingen. Als groep vertonen Molukse leerlingen onderwijsachterstand, een feit dat in het onderwijs echter te weinig onderkend wordt. Reden te meer voor bezorgdheid. Als Molukse leerlingen onopvallend blijven, kan de achterstand niet worden ingelopen en dreigt het gevaar dat hij toeneemt. Door tijdig eventuele vak- en leerproblemen te signaleren kan de leerkracht – en de school – een belangrijke bijdrage leveren aan het bestrijden van de geconstateerde achterstand van Molukse leerlingen in het onderwijs.

De onderstaande aanbevelingen zijn algemeen van aard en gericht op het probleem van stille leerlingen. Aandacht voor Molukse leerlingen mag hierbij, ook gezien het vaak geconstateerde 'terugtrekgedrag' van deze groep, niet ontbreken.

Aanbeveling 1

Uitgebreider onderzoek is nodig naar aard en oorzaken van zwijgzaamheid en terugtrekgedrag van (Molukse) leerlingen en naar mogelijkheden om dit te voorkomen en tijdig bij te sturen.

De resultaten van dit onderzoek wijzen erop dat het inderdaad voorkomt dat Molukse kinderen weinig uit zichzelf participeren, maar het is veel te voorbarig om hieraan vergaande conclusies te verbinden. Uitgebreide gesprekken met en het volgen van deze leerlingen kunnen meer inzicht geven in factoren die bij hen het zwijgen bevorderen of de tongen juist losmaken, binnen en buiten de schoolomgeving. Deze factoren moeten vervolgens vertaald worden naar het (zorg)beleid van het onderwijs.

In samenhang hiermee zou onderzocht moeten worden welke school- en groepsfactoren en welke pedagogische en didactische werkwijzen van de kant van de docent van invloed zijn op de participatie van stille leerlingen. Samenwerking tussen verschillende disciplines is hierbij van belang bijvoorbeeld als het gaat om de vraag welke (psychologische en andere) factoren van invloed zijn op het gemak waarmee docenten persoonlijk contact maken en onderhouden met leerlingen van andere culturele achtergronden dan die ze zelf met zich meedragen.

Aanbeveling 2

In scholing en nascholing en bij onderwijs- en schoolbeleid moet het besef centraler staan dat probleemkinderen niet alleen diegenen zijn die de orde verstoren.

Dit vraagt om leerkrachten die zich hiervan bewust zijn en over instrumenten beschikken waarmee ze systematisch kunnen vastleggen en evalueren wie van hun leerlingen participeert en wie niet. En hoe zich dat verhoudt tot het eigen handelen. Voorts is, op het terrein van docentattitudes en –verwachtingen, inzicht in eigen attitudes nodig, met aandacht voor onbewuste vooroordelen en stereotypen, gezien de belangrijke rol die deze spelen bij de prestaties van leerlingen. Ook inzicht in de eigen communicatievaardigheden en, waar nodig, het versterken daarvan, is noodzakelijk om met (meer) natuurlijkheid, in persoonlijk contact te komen met stille leerlingen en dit contact te onderhouden. Verder kan het gegeven dat leerkrachten er zich vaak wel van bewust zijn hoe moeilijk het is nieuwe stof uit te leggen, als concreet vertrekpunt gebruikt worden bij nascholing over relevante aspecten van schoolse taalvaardigheid en (tweede)taalverwerving. Behalve aan het geven van begrijpelijke uitleg en het stellen van open, uitnodigende vragen, moet daarbij ook aandacht zijn voor andere interactievaardigheden als luisteren.

Aanbeveling 3

In collegiale intervisie, bijvoorbeeld tussen leerkrachten die (dezelfde) Molukse leerlingen in de klas hebben, kunnen leerkrachten samen antwoorden zoeken op de vraag wat ze (nog meer kunnen) doen om stille leerlingen meer mee te laten praten.

Niet alleen het inzetten van actieve en gevarieerde didactische werkvormen is nodig, maar ook het begeleiden van de leerling bij het ontwikkelen van een eigen leerstijl en het toepassen hiervan. Dit kan betekenen dat leerkrachten hun eigen doceerstijl moeten aanpassen op de verschillende wijzen waarop leerlingen blijken te leren. Audio- en videoregistratie is hierbij een noodzakelijk, maar zorgvuldig te hanteren hulpmiddel, zeker bij leerlingen die niet willen opvallen.

We hebben ons in deze aanbevelingen beperkt tot de terreinen van onderzoek en onderwijs. Vanzelfsprekend hebben ook de lokale en landelijke overheid, alsmede de Molukse gemeenschap en Molukse instellingen, hier een belangrijke verantwoordelijkheid in. Via andere kanalen (www.lsem.nl) zal bekendheid worden gegeven aan deze aanbevelingen en aan relevante initiatieven om deze ten uitvoer te brengen.

Gezamenlijke inspanning van bovengenoemde partijen en van leerlingen zelf en hun naasten, moet het mogelijk maken dat de bestaande onderwijsachterstand van Molukse leerlingen en van andere groepen leerlingen vermindert en dat nieuwe achteruitgang voorkomen wordt.

11.5 Tenslotte

Bij de start van het onderzoek, vooral tijdens de eerste kennismaking met de leerkrachten, was het voor mij, de onderzoeker, duidelijk: deze twee leerkrachten lijken op al die juffen en meesters van mijn eigen lagere schooltijd. Met name Juf Sara, die de kinderen in de klas op hun gemak stelde, duidelijk uitleg gaf, rustig en gedecideerd les gaf, dat was voor mij op en top een juf. Ja, mijn juf!

Aan het eind van het onderzoek, heb ik dat gevoel nog steeds. Los van dit gevoel, staat echter het besef dat die klassieke manier van lesgeven, weinig bevorderlijk is voor de ontwikkeling van de taalvaardigheid van de leerlingen. De kinderen, ook de stille, krijgen wel een beurt, maar blijven (af)wachten tot ze een beurt krijgen. Gelukkig dat beide juffen open staan voor een andere manier van lesgeven, een manier waarop kinderen zelf (taliger) aan de slag gaan, vaker taal moeten gebruiken in de les, aan elkaar moeten uitleggen etc. En deze manier van lesgeven hoeft uiteraard niet haaks te staan op de uitstraling van een (in dit geval) juf, zodat leerlingen aan het eind van hun lagere schooltijd (toch) met een fijn gevoel terug kunnen kijken op hun leerkrachten.

12 Samenvatting van het onderzoek

In dit onderzoek wordt aandacht besteed aan de manier waarop leerkrachten in het basisonderwijs tijdens hun lessen aardrijkskunde de leerlingen aan het woord krijgen en hen voldoende (taal)ruimte geven. Ruimte om antwoord te geven (met meer dan alleen 'ja' en 'nee'), ruimte om met de klasgenoten te overleggen en met elkaar in interactie (bezig) te zijn. En natuurlijk genoeg ruimte voor interactie met de leerkracht zelf. Daarnaast gaat het ook om de ruimte die de leerlingen hebben om zelf met onderwerpen te komen.

Molukse leerlingen

Het onderzoek wordt uitgevoerd door medewerkers van het Landelijk Steunpunt Educatie Molukkers (LSEM, Utrecht) in samenwerking met het Lectoraat 'Lesgeven in de multiculturele school' (Hogeschool van Utrecht). Vergeleken bij de andere groepen allochtonen, vormen Molukse leerlingen maar een kleine groep in het onderwijs. In de meeste onderzoeken onder allochtonen (zowel algemene onderzoeken als die in het onderwijs), worden Molukse leerlingen niet meegenomen. In dit onderzoek gaan we de klas in en focussen we ons op de Molukse kinderen.

Waarom zaakvakken?

Waarom zouden leerkrachten tijdens de zaakvaklessen ook nog aandacht moeten besteden aan de vaardigheden in het Nederlands? Uit wetenschappelijk onderzoek (zowel internationaal als nationaal) komt naar voren dat door de interactie tijdens de les de leerlingen intensiever met de materie bezig zijn en dan ook eerder de stof begrijpen en beheersen. Als leerlingen (mogen) reageren op elkaar, vragen mogen stellen, met eigen 'punten' mogen komen, dan beklijft de stof eerder. Tegelijkertijd wordt aan verschillende vaardigheden in het Nederlands gewerkt. Het formuleren van vragen en antwoorden, het geven van samenvattingen, het herhalen van de stof in eigen woorden etc. Voor alle leerlingen biedt deze manier van lesgeven, het zogeheten Taalgerichte Vakonderwijs, voordelen. En dus ook voor stille leerlingen en voor Molukse leerlingen.

Waar en hoe van het onderzoek?

Op een basisschool in het westen van het land hebben twee leerkrachten geparticipeerd in het onderzoek. Bij het begin van het onderzoek waren zij leerkrachten van groep 6 en 7 en in het tweede onderzoeksjaar zijn ze met de klas 'meegegaan' en waren zij dus leerkracht van groep 7 en 8.

Per leerkracht zijn er 2 lesopnames gemaakt in het eerste jaar, voorafgegaan door een Concept Mapping (soort van woordweb) en gevolgd door interviews op basis van de video-opnames. Daarna is er een bijeenkomst, een tussenevaluatie, georganiseerd voor het hele team waarin het Taalgericht Vakonderwijs werd toegelicht met een diversiteit aan voorbeelden en opdrachten. In het tweede onderzoeksjaar is per leerkracht weer een opname gemaakt van een aardrijkskundeles, gevolgd door een interview. Deze derde les is dan anders van opzet, meer volgens de methode van het Taalgericht Vakonderwijs. De verschillen tussen de eerste twee en de derde les zijn geanalyseerd.

Wat zijn de resultaten?

In de eerste twee lessen zien we hoe de leerkrachten lesgeven zoals volgens de klassieke aanpak: het onderwijsleergesprek wordt afgewisseld met in groepjes vragen maken en daarna klassikaal de antwoorden bespreken. Veel 'kennis'vragen en minder zogeheten 'echte' vragen, weinig interactie tussen de leerlingen onderling; het was meer een eenrichtingsverkeer vanuit de leerkracht. Na de tussenevaluatie hebben beide leerkrachten hun derde les anders ingericht: juf Sara van groep 7 liet de kinderen in groepjes werken, aan elkaar uitleggen en vertellen, met elkaar overleggen, daarna heel even klassikaal en dan weer in groepjes. Juf Cynthia van groep 8 heeft de kinderen alleen het onderwerp gegeven met de opdracht om zelf op zoek te gaan naar info. Met elkaar overleggen, via de computer, het boek, de atlas. Daarna zijn klassikaal de opbrengsten klassikaal besproken. In de interviews daarna geven beide leerkrachten aan dat ze merken dat het beter is voor de leerlingen om zo met de stof om te gaan. Juf Sara van groep 7 was voor de interventie voornamelijk met de rust / het lawaai bezig tijdens het overleggen, maar nu merkt ze dat het niet erg is als de leerlingen maar met elkaar in overleg zijn. Ook de stille leerlingen durven in kleine groepjes meer mee te doen.

Literatuur

- Broersma, R., D. Hartveldt & E. Tahitu
Overschakelen. Werken aan tekstvaardigheid in klassen met Molukse leerlingen. Opleidingsdeel. LSEM, Utrecht 1992.
- Brok, Perry J. den, Jack Levy, Rely Rodriguez, Theo Wubbels
'Perceptions of Asian-American and Hispanic-American teachers and their students on teacher interpersonal communication style, in *Teacher and Teacher Education* 18, 447-467, 2002
- Brok, P. den, M. Hajer, J. Patist & L. Swachten.
Leraar in een kleurrijke school. Bussum, Coutinho 2004
- Brophy, J.
Teaching Problem Students, the Guilford Press, New York/London, hoofdstuk 15, pp 376 – 401, 1996
- R. Chrispijn,
Opvallend onopvallend. De onderwijspositie van Molukse leerlingen in Zuid-Holland. Meander, Alphen aan den Rijn 2005.
- Eerde, D. van, H. Hacquebord, M. Hajer, C. Raijmakers
Kijkwijzer: Observatie-instrument Taalgericht Vakonderwijs. Enschede, SLO, te verschijnen.
- Haitsma, M.
Mee (laten) praten of niet? Een onderzoek naar mondelinge participatie van (Molukse)leerlingen in het vmbo. Utrecht: LSEM en Hogeschool Utrecht, lectoraat lesgeven in de multiculturele school, 2006
- Haitsma, M. en B. Tahitu
(Laten)praten in de les. Wat leraren willen en wat ze doen. In: Straver, H. (red.) *Thuis op school.* Timbang Jaarboek. Utrecht: LSEM, pag. 51-64, 2005
- Hajer, M.
Leren in een tweede taal. Groningen: Wolters-Noordhoff (diss. KUB, Tilburg), 1996
- Hajer, M.
Kleurrijke gesprekken; Interactie in een multiculturele school. Utrecht, 2003
- Hajer, M en T. Meestringa
Handboek Taalgericht Vakonderwijs, Bussum: Coutinho, 2004
- Hajer, M., J. Beijer, D. van Eerde, M. Haitsma, A. Riteco, G. Swank
Op zoek naar de taalontwikkende leerkracht – verslag van een serie casestudies. In T. Koole, J. Nortier en B. Tahitu *Artikelen bijeengebracht voor de Vijfde Sociolinguïstische Conferentie.* Delft, Eburon 2006
- Hanson, M.
Klassengesprekken. een interactieve benadering van onderwijs in multiculturele klassen, Utrecht: De Graaff, 2002
- Hartveldt, D.
Taal-Taal. Tweektalige opvoeding van Molukse kinderen. LSEM, Utrecht 1994.

- Heeroma, D.
Nederlands als Tweede Taal van Molukse leerlingen op de basisschool., Ma Applied Linguistics, Groningen 2004, doctoraalscriptie.
- Hofstede, G.
Cultures and organizations: software of the mind, London: McGraw-Hill, 1991
- Linden, T. v.d., e.a.
'Taal, cultuur en testen' in: *Zonder te stigmatiseren. Bijdragen over de begeleiding van Molukkers in onderwijs en educatie*, H. Straver (red.), LSEM, Utrecht 1995.
- LSEM
De rem eraf en bijsturen. Molukkers als doelgroep in het Nederlandse onderwijs.
Adviesnota, Utrecht, 2001.
- Ruijters, M.
Het zit er wel in, maar het komt er niet uit. Het ontwikkelen van leer- en denkvaardigheden in het VMBO. Docentengids voortgezet onderwijs, jan. 2000
- Straver, H.
Oog voor Molukse leerlingen. Pleidooi voor verbetering van de onderwijspositie van Molukkers, LSEM, 2005.
- Veenman, Prof. Dr. J.,
Molukse jongeren in Nederland. Integratie met de rem erop. ISEO, Erasmus-Universiteit Rotterdam, 2001.
- Verhallen, M & R. Walst
Taalontwikkeling op school. Handboek voor interactief taalonderwijs. Bussum: Coutinho 2001
- Vermunt, Jan D. & N.Verloop
Congruence and friction between learning and teaching , in *Learning and Instruction* 9, pp. 257-280, Elsevier Science Ltd, 1999
- Vygotski, L.S.
Thought and language. Cambridge MA: MIT Press, 1986

Lokale onderzoeken naar de onderwijspositie van Molukse leerlingen (in volgorde van verschijnen)

- M. Haitsma & O. Rahantoknam, *Onderschat gewicht. Molukse leerlingen op drie Zaanse scholen.* LSEM, Utrecht 2002.
- T.M. Solisa, *Een Maximale Score. Inventarisatie van de Onderwijssituatie van Molukse leerlingen in Drenthe.* SABD, Assen 2002.
- T.M. Solisa, *D'r uuthaelen wat d'r in zit. Inventarisatie van de Onderwijssituatie van Molukse leerlingen in de gemeente Ooststellingwerf.* SABD, Assen 2002.
- O. Rahantoknam, *Waar Molukse jongeren zich wel niet bevinden! In Hoogkerk, Groningen.* LSEM, Utrecht 2003.
- M. de Bie (samenst.), *Een maximale score. De onderwijssituatie van Molukse leerlingen in Drenthe.* I2D/SABD, Assen 2003. Verslag werkconferentie 27 maart 2003.

- O. Rahantoknam, *Verslag van de conferentie 'Molukse Jongeren: De integratie stagneert' (12 september 2003, Provinciehuis Overijssel, Zwolle)*. LSEM, Utrecht 2003.
- H. Smeets, 'Onderzoek naar Molukse jongeren in het Nederlandse onderwijs'. In: H. Straver (red.), *Steun in de rug voor Molukse leerlingen*. LSEM, Utrecht 2003, pp. 16-23.
- S.C. Beek & A.A. Ros, *Molukse leerlingen in beeld. Situatie in vijf Brabantse gemeenten*. (2 Dln.) KPC-Groep, 's-Hertogenbosch 2004.
- G. Boelens & T. van Lieshout, *Molukse leerlingen in beeld. Onderwijspositie van Molukse leerlingen in Noord-Brabant. Verslag van de studiemiddag gehouden op 21 april 2004 op het Maurick College in Vught*. LSEM / Palet, Utrecht / Eindhoven 2004.
- G. Boelens & A. Souisa, 'Molukse leerlingen in beeld. Drie jaar na het "onderzoek Veenman"'. In: H. Straver (red.), *Thuis op school. Onderwijsplan en ouderbetrokkenheid*. LSEM, Utrecht 2004, pp. 9-19. Timbang Jaarboek 2004.
- M. Reiker, *Molukse leerlingen nader belicht. De onderwijspositie van Molukse leerlingen in Overijssel*. (2 Dln.) LSEM, Utrecht 2005.

Aanhangsel: Strategieën om met stille leerlingen om te gaan

In paragraaf 4 hebben we de ideeën van Brophy met betrekking tot stille en teruggetrokken leerlingen toegelicht. Brophy heeft een aantal manieren en strategieën geformuleerd om met stille en teruggetrokken kinderen om te gaan. We beschouwen deze strategieën als aanbevelingen en nemen we deze hier op:

- 1 *peer involvement*, laat de kinderen met leeftijdsgenoten omgaan, laat ze vaak in [kleine] groepen werken om met andere leerlingen te moeten omgaan, laat ze meedoen met groepen van verschillende leeftijden (het zogenaamde *cross age*), geef ze gelegenheid om met jongere kinderen om te gaan, maak lijstjes van hun leeftijdsgenoten met wie ze vertrouwd kunnen omgaan, en organiseer klasse-activiteiten zodat deze (wel) moeten samenwerken.
- 2 als leerkracht kan je zelf *interventies* plegen:
 - a verander hun plekje, zet ze in de buurt van meer vriendelijke klasgenoten
 - b blijf ze aanmoedigen of geef ze toenemende verantwoordelijkheid
 - c minimaliseer momenten van stress of dat ze voor schut (kunnen) staan
 - d zorg ervoor dat verlegen leerlingen met bepaalde activiteiten meedoen
 - e betrek deze leerlingen in kleine privé-gesprekken.

Wat je als leerkracht echt niet zou moeten doen, is druk leggen op de leerling door bijvoorbeeld met straffen te dreigen.

- 3 andere *interventies*:
 - a moedig de kinderen aan om vrijwilliger te zijn
 - b moedig ze aan om mee te doen met het organiseren van recreatieve activiteiten buiten school
 - c laat ze meedoen in kleine interactie-momenten waar samenwerking van belang is
 - d laat ze tutor worden van peers / leeftijdsgenoten
 - e laat ze in de buurt zitten van hun favoriete klasgenoten
 - f stimuleer ze tot communicatie
 - g vermijd pijnlijke situaties / momenten
 - h geef ze een taak / functie waar ze moeten (leren) communiceren
 - i geef ze vaker de beurt (ook om ze niet te laten dagdromen)
 - j leg de nadruk op belang van communicatie
 - k laat ze samenwerken en benadruk het belang van participatie.

Er zijn nog meer strategieën mogelijk om verlegen kinderen erbij te betrekken, hieronder een selectie:

- 1 maak een lijst van hun interesses en gebruik deze interesses als basis voor conversatie of leer-activiteiten
- 2 laat hun opdrachten zien in de klas
- 3 laat ze samenwerken of laat ze met iemand samenwerken die populair is en vaker in contact is met andere leeftijdsgenoten
- 4 blijf contact hebben met de kinderen vooral als ze bijna gaan dagdromen
- 5 geef ze een belangrijke functie waardoor ze iets moeten doen en laat ze interactie hebben met anderen in sociale situaties waarin ze anders verlegen zouden worden en zich terugtrekken
- 6 maak tijd om elke dag met ze te praten, ook al voor een paar minuten en luister en antwoord op wat ze je zeggen.

In de meeste gevallen is het zo dat verlegen kinderen een vorm van directe instructie nodig hebben wat betreft hun sociale vaardigheden. Dat betekent dat je als leerkracht expliciet zou moeten zijn in het benoemen van wat je van je leerling verwacht.