



Faculteit Educatieve Opleidingen / Hogeschool van Utrecht

Kleurrijke Gesprekken
Interactie in een
multiculturele school
Maaïke Hajer

auteur Maaïke Hajer

uitgave Lectoraat Lesgeven in de multiculturele school Faculteit Educatieve Opleidingen
Hogeschool van Utrecht, augustus 2003

ontwerp www.dietwee.nl

L.S. is een reeks publicaties van HvU-lectoren

- L.S. 1.** Daar hebben we toch communicatie voor. Roelf Middel 2002
- L.S. 2.** Integraal Ontwerpen, een nieuwe verleiding voor techniek. Tim Zaal, 2000
- L.S. 3.** Product Design & Engineering, van vuistbijl tot mobieltje. Wim Poelman, 2002
- L.S. 4.** Tussen illusie en werkelijkheid. Jean Pierre Wilken, 2002
- L.S. 5.** New Education, de achterkant van het Digitale Wonderland. Tom van Weert, 2003
- L.S. 6.** Resultaten uit het verleden bieden garanties voor de toekomst. Pim Brinkman, 2003
- L.S. 7.** Ouder worden. Marieke Schurmans, Mia Duijnstee, 2003
- L.S. 8.** De spin in het web. Joop de Jong, 2003
- L.S. 9.** Kleurrijke Gesprekken. Maaïke Hajer, 2003
- L.S.10.** Redelijke sociale verhoudingen, redelijk sociaal gedrag. Hans van Ewijk, 2003
- L.S.11.** Met het oog op de meester. Kees van der Wolf, 2003
- L.S.12.** Door leefstijl naar gezondheid. De mythe van het bewegen. Luc Vanhees, 2003
- L.S.13.** Betekenisvolle integratie: de ontwikkeling van een competentielandschap voor opleiders in pedagogisch perspectief. Hans Jansen, 2003

Hogeschool
van Utrecht

		Inleiding			Kleurrijke gesprekken - waarom?
Kleurrijke gesprekken tussen perspectief en werkelijkheid					Onderzoeksvoornemens van het lectoraat
		Dankwoord			Noten
Literatuur			Samenstelling van de kenniskring	Curriculum Vitae	

Leerkrach

Kleurrijke gesprekken Interactie in een multiculturele school

Inleiding

Openbare les, gegeven ter aanvaarding van haar benoeming als lector Lesgeven in de Multiculturele School door dr. Maaïke Hajer op 3 april 2003 op het Niels Stensencollege te Utrecht¹.

Dames en heren,

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

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

ntverwach

‘achterstanden’. Die kwestie ligt veel ingewikkelder. Door het hele onderwijs heen vraagt het lesgeven aan kleurrijke klassen van elke docent om alert te zijn op verschillen in voorkennis, vaardigheden en ondersteuningsbehoeften. Luister maar eens naar Elmelik, die een behoorlijke basis in het Nederlands had gelegd op de basisschool, maar in het voortgezet onderwijs daar niet genoeg aan had.²

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

Elmelik maakt duidelijk dat het luisteren naar uitleg met steeds nieuwe woorden voor haar geen goede manier van biologie leren was. Zij kon en durfde geen vragen te stellen. Je hoort hierin dat taalgebruik in de les het leren beïnvloedt. Taalgebruik kan leerstof toegankelijk, aantrekkelijk en leerbaar maken, maar ook juist ontoegankelijk en demotiverend. Docenten en leerlingen spelen daar allemaal een actieve rol in, bij alle leeftijden en schooltypen. Leerlingen stellen volhardend hun vragen, brengen hun ervaringen in, of sluiten zich juist af voor de docent, richten zich op andere zaken en vragen geen aandacht meer. Docenten zijn zich niet altijd bewust van de cruciale rol van het taalgebruik in hun les. Sommigen zijn erdoor gegrepen, experimenteren en ontwikkelen hun lesaanpak. Anderen zijn er moeilijk aanspreekbaar op voor collega's en ondersteuners en soms zie je bij hen dan een sterke verschriving van de didactiek optreden. Dat is fascinerend. Waar komt dat verschil vandaan in gedrag van

docenten? En wat maakt het uit voor de kwaliteit van het onderwijs? Kunnen we er lering uit trekken voor alle studenten die in multiculturele klassen leren lesgeven? En wat is interactie met kwaliteit? Dat leren in andere vakken, met het Nederlands als instructietaal is het terrein waar ik mijn visie op zal geven.

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

tingen beï

Kleurrijke gesprekken, waarom?

Bruggenhoofden bij de kloof tussen school- en thuistaal.

Laten we direct een kijkje in de klas nemen, namelijk in een Amsterdamse mavo/havo-brugklas van tien jaar geleden.

Docent (leest uit schoolboek): Nou dan krijgen we wat Bilse net zei: *‘een spier kan zich samentrekken’* Dat is dus wat een spier kan. *‘Daardoor wordt een spier korter’* Is net ook geconstateerd. *‘Een spier zit met pezen aan beenderen vast.’* Is net ook gezegd. *‘De plaats waar een pees aan een bot vast zit heet aanhechtingsplaats.’* Aanhechtingsplaats. Wat is dat in godesvredes-naam, wat is aanhechtingsplaats?

Mark?

Mark: Een plaats waar iets aan hecht.

(Gelach in de klas)

Docent: Ja, dat vind ik een goed antwoord. Wat is aanhechten?

Wat is een ander woord voor aanhechten?

Mark: Verbinden

Docent: Verbinden of?

Andere leerling: vastmaken

Andere leerling: vastzitten

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

Andere leerling: aan elkaar

Docent: het zit vast, aan elkaar. Duidelijk.

We zien hier een biologielees met een docent die zich sterk bewust is van de complexiteit van de teksten uit het schoolboek. Die lastige teksten vormen het eerste duidelijke struikelblok in meertalige klassen (Hajer en Meestringa 1995). Je kunt kinderen niet meer vragen “Lees de tekst en maak de vragen” en je kunt wel aan het woorden uitleggen blijven. Eind jaren tachtig werden daarom veel teksten versimpeld, herschreven en ingekort. Deze biologiedocent kiest ervoor de tekst wel te handhaven en deze samen met de kinderen te lezen op een manier die hem bijna tot docent Nederlands maakt. Dat zien we aan de manier waarop hij samenstellingen ontleedt zoals ‘samentrekbaar’ en ‘aanhechtingspunt’. Hij vraagt de klas te kijken naar zinsbouw, “wat staat hier eigenlijk”. Menig schoolleider zou blij zijn als alle docenten dit taalbewustzijn hadden en zoveel aandacht aan hun vaktaal zouden geven.

Dit voorbeeld geeft aan hoe in de beginjaren van wat we ‘taalbeleid’ noemen is gewerkt aan de problematiek van onderinstromende allochtone leerlingen, die ondanks een redelijke basis in het Nederlands struikelden over taalgebruik in de schoolvakken. Dat fenomeen is onmiskenbaar vanaf de bovenbouw basisschool en blijft bestaan tot en met de ROC's en het hoger onderwijs. Elmelik uit het eerste voorbeeld vond bijvoorbeeld in haar opleiding aan onze faculteit het Nederlands nog steeds een struikelblok en kreeg daar extra les in.

Deze problematiek rond de kloof tussen school- en thuistaal speelt wereldwijd en internationaal is er dan ook veel uit te wisselen binnen onder andere sociolinguïstisch onderzoek (zie Van der Aalsvoort en Van der Leeuw 1992). Zo is duidelijk geworden wat nu specifieke kenmerken zijn van schools taalgebruik, zowel in teksten als in de manier van praten tussen docent en leerlingen. Schooltaal verschilt van dagelijks taal-

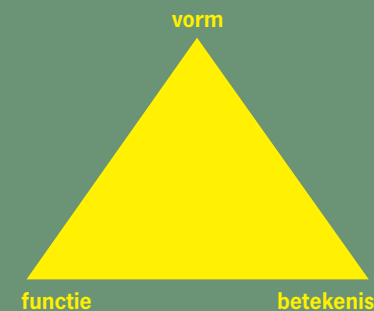
nvloeden

gebruik op allerlei aspecten, qua functie, conventies, zinsbouw, woordkeuze (zie o.a. Cummins 1984, Lemke 1990, Mercer 1995). Afhankelijk van het thuismilieu van kinderen bestaat er een behoorlijke kloof tussen taalvaardigheid van kinderen en de eisen aan taalvaardigheid in school. Voor wie thuis een andere taal dan Nederlands spreekt kan die afstand nog groter zijn dan voor moedertaalsprekers, maar het is vermoedelijk belangrijker hoe er thuis gepraat wordt dan welke taal kinderen en ouders onderling praten. Leer je thuis ook redeneren, onderhandelen, nuanceren, dan kun je dergelijke vaardigheden overbrengen in een andere taal. Studies naar de taalvaardigheid van leerlingen in basis- en voortgezet onderwijs hebben laten zien hoe groot die kloof soms is, bijvoorbeeld qua leesvaardigheid en woordenschat (Hacquebord 1989, Appel en Vermeer 1997).

Dat verschil tussen school- en thuistaal moet overbrugd worden. Met deze inzichten werd in Nederland een directe vertaling gemaakt van de 'eisen' aan taalvaardigheid op school in een leerplan voor het taalonderwijs. Wat je mist moet je gericht aangeleerd krijgen, was de redenering. Veel leesstrategietraining en schoolse-woordenschatprogramma's waren het antwoord. Daarmee zouden de leerlingen die lastige biologieteksten te lijf kunnen en niet meer struikelen over 'aanhechtingspunten' van pezen en spieren. Het overbruggen van de kloof tussen de taal van de leerling en de eisen van de school werd dus vooral als opgave voor de leerling gezien. Er was één bruggenhoofd, gebouwd op expliciet taalonderwijs.

Een tweede bruggenhoofd: taal en leren in interactie

Maar we kunnen ook vanaf de overkant een bruggenhoofd bouwen, namelijk door te kijken naar verschillende schoolvakken en de manier waarop docenten met schooltaal en vaktaal omgaan. De fundamenteën voor dat bruggenhoofd kunnen we halen uit tweede-taalverwervingstheorie en inzichten die andere disciplines hebben geleverd in de verbondenheid van taal en leren. De centrale discussie binnen tweede- en vreemdetalendidactiek betreft de vraag hoe je nu het beste een taal kunt onderwijzen, vanuit aandacht voor vorm, functie of betekenissen van een taal. De wenselijke verhouding tussen die drie is onderwerp van fundamenteel onderzoek (zie bijvoorbeeld Pica 1994, Hulstijn 1999, Bienfait 2002).



me van lee

Hoe zouden de leerlingen die werking van spieren uitleggen in eigen woorden? Welke misvattingen zouden er naar voren kunnen komen? Welke vragen hebben ze er eigenlijk bij? Met meer inbreng van hun kant zou die les meer kleur krijgen en nog leerzamer worden.

Fundamenten versterkt vanuit andere disciplines

Ik zal een tweede lesfragment bespreken om ook vanuit andere disciplines de waarde van interactie in vaklessen aan te duiden. In sommige vakken is praten over de stof opgenomen in de vernieuwde vakdidactiek. Dat is met name bij wiskunde het geval. Het zelf verwoorden van problemen en oplossingsmogelijkheden is daar een wezenlijk aspect van de lesaanpak. Ik wil nu een voorbeeld laten zien van het uitlokken van taalproductie in een wiskundeles. We zien een docente die leerlingen wil laten nadenken over grafieken en waar grafieken voor staan. Zij legt dat niet zelf uit of laat de uitleg uit het boek lezen, maar ze vraagt de kinderen zelf te beargumenteren waarom een grafiek wel of niet bij een van de aangeboden labels past zoals 'het aantal verkochte gsm's' of 'de groei van een boom'.

Docent: Er zijn hier drie grafieken getekend en het is de bedoeling dat jullie met elkaar bedenken welk kaartje bij welke grafiek hoort. Drie dingen, het humeur van een voetbalcoach, de hoogte van een boom en het aantal bezitters van een gsm. OK, het humeur van een voetbalcoach, wie heeft een idee? Sinam?

Leerling 1: Ik denk dat die de middelste is want die gaat naar boven en naar beneden en dat doet hij ook

Leerling 2: Hij schreeuwt, hij is beetje boos

Leerling 1: Gaat ie schreeuwen, doet hij het weer goed en dan blijft hij weer stil, gaat ie weer naar boven (maakt beweging met hand op en neer) doet hij ook gaat ie weer schreeuwen.

Docent: Kan iedereen het daar een beetje mee eens zijn? OK, laten we hem voorlopig hier (hangt kaartje bij middelste grafiek). Humeur gaat op en neer. Iedereen er weer bij? Nummer twee, aantal bezitters van een gsm, Saleh?

Leerling 3: De laatste. Er worden meer gsm's gemaakt en de mensen kopen hem.
(...)

Je ziet kinderen hier via enkele open denkvragen actief betrokken raken bij de les. Nog actiever worden ze wanneer ze grafieken kunnen maken over de verkoop van cd's van Jennifer Lopez. Een stap verder en ze gebruiken grafieken om eigen gegevens te verwerken die ze zelf hebben verzameld onder vrienden, burens en bekenden over de wensen ten aanzien van de inrichting van de wijk. Eigen kleur geven aan de leerstof is niet een geval van 'opleuken' maar verdiept het leren. Deze benadering in het nieuwe reken-wiskundeonderwijs is niet ingegeven door tweede-taalverwervingstheorieën, maar sluit daar wel goed bij aan. De ideeën van met name wiskunde-didacticus Freudenthal zijn verwant aan het socioconstructivisme, dat ik ook als fundamenteel zie voor dat tweede bruggenhoofd. Psychologen stimuleerden deze invloedrijke benadering, aanvankelijk bij het karakteriseren van wat kennis eigenlijk is, en vervolgens ook bij onderzoek naar leerprocessen en de vormgeving daarvan in het onderwijs (Mercer 1995, Gravemeijer 2001). In die opvatting is kennis niet een los-

erlingen aan

staand gegeven dat je als docent overdraagt van jouw hoofd in dat van een leerling, maar ontstaat kennis juist in interactie, al pratend construeer je samen nieuwe inzichten en begrippen die vast verankerd raken in het aanwezige begrippennetwerk. Ook hier is een cruciaal begrip daarom betekenisonderhandeling. Begripsontwikkeling en leren in interactie zijn voor iedereen die leert verweven en elke leerling heeft te winnen bij gerichte interactie in de vakles, tweede-taalleerder of niet.

Ik zal nog een voorbeeld geven, nu op schrift. In een project taalgericht vakonderwijs voor de basisschool verdiepte een groep 6 zich in de werking van zeep.⁵ De kinderen deden proefjes en vertelden daarna wat ze zagen.

Ze vertelden: *Als je met kleren of een doekje over een plasje gaat dan trekt het doekje alles en dan zit er geen water meer en Met een papertje en daarna in het water en doe je het erop dan trekt het in.*

Deze eigen formuleringen zeggen wat over het leren van die kinderen. De leraar kan de kinderen een stapje verder helpen door te vragen 'hoe zouden we dat kunnen noemen?' en dan het begrip absorberen introduceren. Je kunt hen opnieuw laten kijken en laten beschrijven wat ze zien en stimuleren dat ze het nieuwe begrip zelf gebruiken. Dit is een wezenlijk andere manier van leren dan lezen uit een boek, gericht op omschrijvingen die anderen hebben gegeven en die je op een proefwerk kunt reproduceren: *'Absorberen is opnemen, inzuigen.'*

Overigens is het zelf formuleren van kennis niet alleen voor begripsontwikkeling relevant maar ook voor vaardigheidsontwikkeling. Als je ingewikkelde vaardigheden leert, zoals het in elkaar zetten van een motor bij techniek, dan is het luisteren en

kijken naar de docent onvoldoende. Samen praten en verwoorden wat je doet en waarom je dat doet is voor de opbouw van dergelijke procedurele kennis waardevol. "Als ik eerst dit doe, dan kan ik daarna..., want...", het verwoorden van dergelijke als-dan-redeneringen is een stap naar internalisering en automatisering van vaardigheden. Hardop denken en vertellen wat je doet is daarom voor velerlei vakken waardevol, zowel de algemeen vormende als de praktijkgerichte (O'Malley & Chamot 1990). Om in gesprek te komen over leerstof en taakaanpak moeten leerlingen overigens wel eigen woorden durven gebruiken en fouten durven maken en dat is niet altijd het geval. Er is een gezamenlijke oriëntatie vereist: we zijn hier aan het leren over de werking van zeep. En om daartoe te komen is onderling respect van docenten voor leerlingen essentieel, een pedagogisch klimaat waarin iedereen zich geaccepteerd voelt, uitdagingen aan wil gaan en ziet dat je allemaal wat te leren hebt. Zo is de pedagogische context voorwaardelijk voor het voeren van dit soort gesprekken.

aan gespre

Kleurrijke gesprekken tussen perspectief en werkelijkheid

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

Interactiepatronen in multiculturele klassen

Uit verschillende bronnen krijgen we een indruk van de kwaliteit van klasseninteractie. Er is een beperkt aantal studies verricht van enige omvang en diepgang, waarin daadwerkelijk in de klas gekeken is zoals Van den Branden 1996, Damhuis 1994, Hajer 1996, Van Eerde e.a. 2002, Elbers e.a. 2002, Hanson 2002 en recentelijk door Elbers en De Haan 2003 en Van den Boer 2003. Er zijn observaties van de inspectie die systematisch zijn uitgevoerd aan de hand van kwaliteitscriteria en beperkte momentopnames geven op basis van observaties van halve lesuren (Inspectie van het Onderwijs 2002, 2003). En er zijn minder systematische maar niettemin waardevolle observaties door nascholers, opleiders, en docenten zelf. Naast zulke primaire data hebben we indirecte gegevens op basis van gerapporteerd gedrag uit vaak grootschaliger onderzoek; vragenlijsten die door docenten,

schoolleiders en soms ook leerlingen zijn ingevuld en waarin naar didactische kenmerken van lessen is gevraagd (Oberon 2001, Derriks e.a. 2002). Ook zijn er interviews gehouden met docenten en leerlingen. Dergelijke informatie zegt indirect iets over de onderwijspraktijk, maar geeft geen bewijzen voor kwaliteit. Toch is uit combinatie van beide typen bronnen wel een beeld te schetsen van de kwaliteit en kwantiteit van interactie in multiculturele klassen in met name basis- en voortgezet onderwijs. Ik zal dat op hoofdlijnen doen.

- Docenten in multiculturele klassen met weinig autochtone Nederlandse kinderen, tenderen naar een frontale lesaanpak. De werkvormen en veelzijdigheid van lessen zijn beperkt en dat beeld komt naar voren vanaf de bovenbouw basisonderwijs. Er blijkt een didactische verschraving en eentonigheid op te treden. Er is weinig sprake van differentiatie binnen de klas. De minst gunstige oordelen over differentiatie en veelzijdigheid in didactiek spreekt de onderwijsinspectie uit over scholen met een hoog percentage leerlingen die als 1.9 gewogen worden.
- Leerlingen worden relatief weinig geactiveerd tot verbale participatie in klassikale settings en nemen zelf ook niet veel initiatief om vragen te stellen. De interactie loopt steeds via de docent, leerlingen praten weinig en kort.
- Leermiddelen stimuleren niet dat kinderen inbreng geven vanuit eigen achtergronden en buitenschoolse ervaringen; er is in dat verband eigenlijk weinig discussie over de waarde van interculturalisering van het onderwijs.

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

kkken in de

- Als er in *groepjes* wordt gewerkt komt interactie niet automatisch tot stand. De taken lokken die niet altijd uit en bij elkaar aan een tafel gaan zitten is niet genoeg. Ook wordt in groepsoopdrachten taalvaardigheid niet gericht opgebouwd zodat kinderen leren meepraten, maar wordt vaak verondersteld dat ze dat al kunnen. Dit maakt dat taalvaardiger kinderen meer aan het woord komen en dat van oorsprong Nederlandse kinderen domineren. Onderzoek naar samenwerkend leren maakt steeds opnieuw duidelijk hoe statusverschillen tussen leerlingen doorspelen in de interactie.
- Het weinige onderzoek naar *individuele leerkracht-leerling gesprekken* laat zien dat deze gerichte leermomenten kunnen opleveren, maar dat de docent het woord ook dan vaak overneemt en nogmaals in monoloog uitleg geeft. Dat moment wordt niet gebruikt om kinderen zelf te laten formuleren, om vervolgens uitleg aan te laten sluiten op het niveau waarop de leerling werkelijk zit.
- Hetzelfde geldt voor *schriftelijke taalproductie* waar geen sprake van directe interactie is: die wordt weinig gevraagd. In multiculturele klassen is dit een van de taaleisen die als eerste wordt weggestreept, terwijl het zo'n leerzame activiteit is. Schrijven, herschrijven en herformuleren en dan nog eens herschrijven. In een onderzoek naar effectieve wiskunde-docenten in multiculturele groepen bleek juist de aandacht voor schrijfvaardigheid binnen de vakcontext een kenmerk waarop effectieve docenten zich van ineffectieve onderscheiden.

- *Leerlingen passen zich aan* aan gevraagde prestaties, zowel naar boven als beneden. Hoge verwachtingen en eisen aan taalgebruik dagen kinderen uit. Maar waar eisen verlaagd worden, gebeurt het omgekeerde. Dat maakt het voor docenten nog lastiger in te schatten wat een kind kan: soms stellen leerlingen bijvoorbeeld geen vragen omdat ze weten dat echt begrip niet nodig is om het proefwerk te kunnen maken.

Schema. Perspectief en werkelijkheid van kleurrijke gesprekken

Gevarieerde interactie vormen, ook tussen leerlingen	Frontaal, klassikaal, weinig variatie, verschraling
Veel mondelinge inbreng van leerlingen klassikaal	Weinig leerlinginbreng
Gelijkwaardige inbreng, eigen kleur geven aan groepswerk	Zeer ongelijke status en inbreng in groepswerk
Individuele gesprekken: moment voor 'maatwerk'	Individuele gesprekken niet benut voor leerzame gesprekken
Actief schriftelijk formuleren	Zeer weinig schrijfopdrachten
Feedback op inhoud en vorm van formuleringen	Cijfers zijn feedback
Hoge verwachtingen	Leerlingen passen zich aan lage verwachtingen aan

e klas en d

Didactiek op de tweesprong?

Concluderend kunnen we stellen dat kleurrijke gesprekken weliswaar een lonkend perspectief vormen om kwaliteit in multiculturele klassen te leveren, maar dat de praktijk zich een andere kant op lijkt te ontwikkelen, waarbij interactie juist beperkt wordt. Er ligt dan wel een sterke nadruk op begrijpelijk taalaanbod uit teksten en docentuitleg, maar de noodzakelijke taalproductie en feedback die je in interactie kunt realiseren, ontbreken.

Moeten we kiezen tussen twee richtingen? Je kunt redeneren dat interactief werken kennelijk slecht past bij deze doelgroep. De werkwijze zou bijvoorbeeld niet aansluiten bij de opvoedingsstijl thuis waarin minder initiatief wordt gevraagd (de zogenoemde *discontinuïteithypothese* of culturele incongruentiebenadering (Elbers 2002)). Thuis meegegeven waarden en oriëntaties sluiten niet aan bij school, waar kinderen gesocialiseerd moeten worden in een aparte schoolcultuur. In die gedachtenlijn is wel gesuggereerd dat leerlingen uit etnische minderheidsgroepen niet te individualistisch moeten worden aangesproken maar vooral in een sterk gestructureerd en op kennisoverdracht gericht klassenklimaat zouden gedijen. Anderen zetten daar tegenover dat inzetten op een eenzijdige aanpassing van kinderen aan school net zo min een passend antwoord is als een eenzijdige aanpassing van het onderwijs aan de thuis gebezigde interactiepatronen. Met enige hardnekkigheid komt in de vakpers echter de suggestie naar voren dat je als docent met achterstandsleerlingen maar beter kunt kiezen voor leerstofgericht, klassikaal, frontaal onderwijs met niet teveel aandacht voor persoonlijke ontwikkeling van leerlingen. In dezelfde lijn wordt voor het inhalen van 'taalachterstanden' de nadruk gelegd op veel expliciet

taalonderwijs en woordenschatlessen (Tesser en Iedema 2001). Er zit een veronderstelling achter dat er een tegenstelling bestaat tussen gestructureerd, leerstofgericht werken en interactief werken. Naar mijn mening is onze kennisbasis momenteel veel te zwak om een dergelijke keuze te forceren. Het is ook zeer de vraag of verschillen in thuismilieu en opvattingen over leren het gedrag van kinderen op school in die mate beïnvloeden dat de school zich qua werkwijze daar aan zou moeten conformeren. Zo laat Pels (2002) zien dat observaties in multiculturele brugklassen in het voortgezet onderwijs de discontinuïteithypothese niet bevestigen. Ook aangehaalde overzichtsstudies uit de Amerikaanse context komen niet tot één duidelijk te verkiezen didactische richting (vergelijk Chall 2000 met Doherty e.a. 2003) en zijn uiteraard niet zondermeer van toepassing op de Nederlandse context.

Er is mijns inziens onvoldoende gezocht naar mogelijkheden om het leren in interactie in deze multiculturele setting te realiseren, in combinatie met duidelijke structureren en heldere doelstellingen. We weten te weinig waar belemmeringen liggen voor docenten om zo te werken en hebben weinig zicht op de samenhang van verschillende benaderingswijzen met leerlingresultaten. De perspectieven die kleurrijke gesprekken en ook kleurrijke geschriften/ schrijfproducten binnen vaklessen bieden zijn mijns inziens veelbelovend genoeg en ook met onderzoek onderbouwd om gericht een weg in die richting te zoeken en er zouden wel eens veel meer wegen en routes kunnen bestaan voor verschillende leerlingen, klassamenstellingen en docenten die naar schoolsucces leiden.

le kansen

Onderzoeksvoornemens van het lectoraat

Hoe kunnen leerkrachten die kleurrijke gesprekken nu leren uitlokken en zo vormgeven dat ze bijdragen aan het leren van leerlingen? Ik wil drie factoren belichten die naar mijn verwachting invloed hebben op de totstandkoming van leerzame interactie. Ik zal dan beschrijven hoe we deze materie willen uitdiepen vanuit lectoraat en kenniskring om zo tot gerichte aanwijzingen voor opleiding en professionalisering op dit gebied te komen.

Onderzoeksvragen rond kleurrijke gesprekken

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

De kwaliteit van de interactie hangt om te beginnen samen met de **taakconstructie**, met de opbouw van opdrachten waarmee leerlingen aan het leren worden gezet.

We zagen dat al bij de grafiekenles, waarbij doorgedacht is over de te leveren inbreng, je ziet het bij samenwerkend leeropdrachten waarbij voorkomen wordt dat één leerling niet meedoet en waar onderlinge afhankelijkheid wordt ingebouwd.

Werkvormen uit het vreemde-talenonderwijs zijn te gebruiken om kinderen op een simpele manier aan de praat te krijgen over de leerstof.

Zo zien we in het volgende voorbeeld jongens uit 3vmbio de betekenis van vaktaalbegrippen bij metaaltechniek inoefenen.

(via omschrijvingen wordt een medeleerling naar de betekenis van een spelkaart geleid; op deze kaart staat een staalborstel afgebeeld)

Leerling 1 IJzerborstel

Leerling 2 Ander woord voor ijzer

Leerling 1 Metaalborstel, metaal

Leerling 3 Ander woord voor metaal

Leerling 1 Staal, staalborstel.

(leerling 1 krijgt het kaartje toegeschoven. Er wordt een nieuw kaartje van de stapel gepakt en leerling 4 krijgt de beurt)

Leerling 3 Deze is speciaal voor jou. Je ken 't, eh we hebben het net bij Geus gebruikt, je ken 't bij Hoek gebruiken en zeg maar als je autogeen gaat lassen...

Leerling 2 Hoe steek je 'm aan

Leerling 3 Hoe steek je 'm aan

Leerling 4 hoe heet dat

Leerling 3 ik weet 't als je gaat solderen

Leerling 2 eh als je gaat aansteken, wat komt er dan eruit voordat ie... Hoe heet die...

Leerling 4 vonkaansteker

Leerling 3 en 2 Ja

(kaartje wordt doorgegeven)

om in die

Dit fragment komt uit Rotterdam, waar het Projectbureau diverse taalspellen voor verschillende vakken heeft ontworpen. Je hoort er leerlingen bij geschiedenis discussiëren over begrippen uit de staatsinrichting, zonder dat daar een leerkracht voor aan de tafel moet komen staan. Bij de taakconstructie ter voorbereiding van lessen kun je bedenken hoe je leerlingen echt tot praten verleidt, zowel in klassikale gesprekken, groepsgesprekken als in individuele contacten. Een repertoire aan taal-didactische werkvormen kan daarbij van pas komen. Ook schrijftaken kunnen hieraan gekoppeld worden (Lewis & Wray 1996). In dit spelvoorbeeld is de leerstof al sterk vastgelegd, maar om eigen inhoudelijke inbreng te vergroten is een aparte uitdaging om verschillende perspectieven op leerstof te geven, waardoor leerlingen merken 'dit gaat ook over mij'. Bij sommige thema's liggen die perspectieven voor de hand ('kruistochten' bij geschiedenis), bij andere zul je vanuit de belevingswereld van kinderen moeten leren denken. Het ophangen van de leerstof rondom het thema vuur en veiligheid aan een raadsel van de (Tijl Uilenspiegel -achtige) moslim-figuur Djoha bleek bij natuur- en scheikunde bijvoorbeeld tot een grotere betrokkenheid en waardering van de allochtone leerlingen te leiden.⁶ Taken moeten dus ook niet te dichtgetimmerd worden. Als ze hun eigen perspectief en ervaringen kunnen inbrengen groeit de betrokkenheid van leerlingen, veelal tot verrassing van de docent. Ook hier is het pedagogisch klimaat in de klas voorwaardelijk.

De kwaliteit van interactie hangt ook samen met **leerkrachtverwachtingen**. Vaak hoor ik docenten zeggen 'ze kunnen niet in groepjes werken, ze zijn veel te onzelfstandig'. Maar wanneer je het met een goed voorbereide taak toch eens probeert, blijkt dat reuze mee te vallen. Wie denkt dat een leerling die moeizaam

praat niet veel kan, vraagt minder van die leerling. Daardoor krijgt deze minder kans op leren in interactie en maakt de voorspelling zichzelf waar. Als je daarentegen ziet dat taalvaardigheid zich blijft ontwikkelen en dat stamelen nuttig is, kun je dat idee doorbreken. Hoge verwachtingen uitstralen naar leerlingen werkt ook door in hun welbevinden en de motivatie, waardoor ze ook weer actiever mee willen doen (Rosenthal & Jacobson 1968).

Dit Pygmalion effect is recentelijk weer in het nieuws gekomen nu docenten in de Prima-cohort-onderzoeken aangaven dat ze de omvang van behandelde leerstof aanpassen aan hun leerlingen (Jungbluth 2003). Wat er aangeboden wordt is echter slechts een deel van het proces, want er wordt vervolgens ook onderscheid gemaakt in hoe er met die leerstof wordt omgegaan in de klas. Daarop krijgen we via uitspraken van docenten zelf mijns inziens onvoldoende zicht. Reeds verricht onderzoek in de klas heeft laten zien dat docenten leerlingen van wie ze meer verwachten zó betrekken bij de les dat die verwachtingen uitkomen en omgekeerd. Mijn vergelijking van vijf docenten in eenzelfde mavo-3 klas (Hajer 1996) wijst in de richting van een samenhang tussen interactiepatronen en leerkrachtverwachtingen. In dezelfde groep leerlingen werden door vijf vakdocenten zeer verschillende eisen gesteld aan diepgang van hun leren en aan hun actieve betrokkenheid en meeparten in de les. De leerlingen pasten zich moeiteloos aan de gestelde eisen aan. In interviews brachten de docenten naar voren hoe ze deze zelfde klas aansloegen qua capaciteiten.

interactie

Dit fenomeen van zichzelf waarmakende voorspellingen zou zó werken (Richardson, 2002):

- a Leerlingen voelen of ze gerespecteerd en gezien worden. Dit is deels een kwestie van non-verbale communicatie (lachen, oogcontact) en de keuze van voorbeelden waaruit leerlingen afleiden of het onderwijs ook over hen gaat. Dat beïnvloedt hun bereidheid om actief mee te doen. Ook merken kinderen of hun ideeën en veronderstellingen in de klasseninteractie worden opgepikt en of ze er in die zin toe doen.
- b Docenten geven verschillende vormen van feedback: bij sommigen doen ze dat vaak, gericht, uitgebreid en gedetailleerd en zeggen dus niet alleen 'prima', bij anderen minder. Sommigen worden aangezet tot herformuleren van hun antwoord, anderen, zogedacht zwakkeren niet.
- c Docenten maken verschil in het geven van stimulans tot leren, door de keuze van interessante taken en uitdagingen en stellen sommige leerlingen simpeler vragen van een lager cognitief niveau, waarmee de boodschap wordt gegeven dat zij dus niet meer hoeven te proberen om lastiger vragen te beantwoorden.
- d Sommige leerlingen mogen meer meepraten dan andere en houden langer het woord. Deze deelname hangt ook samen met de wachttijd die een docent in acht neemt voor de beurt wordt (door-) gegeven.

Wetend hoe docenten vanuit hun verwachtingen verschillen in de klas kunnen bestendigen en zelfs vergroten, is de vraag of we deze verwachting van leraren (in opleiding) kunnen doorbreken. Is het mogelijk om je bewust te worden van de valkuilen en gericht te leren kijken wat elk kind in zijn of haar mars heeft?

Dit punt raakt aan het derde aspect dat ik wil bekijken, **observatievaardigheden** van docenten. Hoe schatten ze in wat een kind kan en bepalen ze waar de volgende stap ligt. Ik doe dat aan de hand van een laatste stukje video, nu uit een scheikundeles uit de bovenbouw VWO. Leerlingen hebben in groepjes gezamenlijk opdrachten besproken en uit elk groepje wijst de docent op het laatste moment een woordvoerder aan om de resultaten te presenteren. De docent laat de klas vervolgens samen bespreken wat de oplossing is, dus lokt taal-productie uit en hoedt zich ervoor zelf te snel het woord te nemen. Maar wat maken ze ervan? De docent geeft daar het volgende commentaar op.

Ik laat heel bewust leerlingen zelf praten over de scheikundestof, dat geeft een veel hogere opbrengst dan wanneer ik het vertel. En als je groepjes verschillende opdrachten geeft, krijgt de klassikale bespreking ook meer nut. Ik ben dan meer gespreksleider dan uitlegger. Het loopt wel erg uiteen hoe leerlingen hun gedachten onder woorden kunnen brengen. Soms laat een leerling het 't liefst bij het tekenen van een structuurformule en is zijn uitleg erbij vaak erg summier en in vrij gebrekkig Nederlands. Wat je daaraan kunt doen vind ik heel moeilijk. Als een leerling er niet goed uitkomt heeft 't niet veel zin te corrigeren, maar hoe zorg ik er nou voor dat ie het de volgende keer beter doet? Door te zorgen dat ie weer aan de beurt komt denk ik, maar verder zou ik het niet weten.

De docent raakt hier een belangrijk punt, namelijk het belang van observatievaardigheden en feedbackstrategieën. Daarbij is het essentieel dat je een goed overzicht hebt over wat taken eigenlijk van kinderen vragen, ook in talig opzicht.

tot leren

Dat is voorwaardelijk om al luisterend te kunnen volgen waar ze zich bevinden en dan een gerichte evaluatie te geven. Daarvoor heb je in een multiculturele klas een scherpere blik en een scherper oor nodig. Of, om in termen van moderne camera's te spreken: je hebt meer pixels op je beeldscherm nodig. En zo zijn we weer aangeland bij de vaardigheden die nodig zijn om taken te construeren die toegankelijk zijn voor verschillende leerlingen en aan het leerproces van elke leerling kunnen bijdragen.

Opzet van ons onderzoek

Met het onderzoek van de kenniskring willen we greep krijgen op de relatie tussen interactiegedrag in de klas en het denken van docenten over die interactie en de beslissingen die daar van moment tot moment in genomen worden. We kiezen daarbij vooralsnog voor kwalitatieve onderzoeksmethoden, heel dicht op de praktijk, door een combinatie van *video-opnames en interviews over die opnames*. Voor analyses van interactie sluiten we met name aan bij toegepast taalkundig onderzoek, de methodiek die we gebruiken om inzicht te krijgen in die overwegingen, visies, ervaringen komt uit onderwijskundig onderzoek. Kernbegrippen zijn daarbij teacher thinking, reflective teaching, teacher cognitions (Korthagen 1998, Meijer 1999). In het buitenland is ook al wel naar het denken van docenten in multiculturele settings gekeken en specifiek naar tweede-taaldocenten (Woods 1996, Johnson 1994, 1999). In Nederland is weliswaar onderzoek gaande naar het denken over interpersoonlijke relaties in een multiculturele klas, maar van de factor taal in het denken vakdocenten weten we weinig. Met onze opzet sluiten we aan bij de prioriteiten die NWO hanteert voor onderwijskundig onderzoek (PROO

2000, Verloop 2000). Zo willen we good practice beschrijvingen maken en inzicht krijgen in wat ervaren docenten denken en doen om kleurrijke gesprekken in hun klas tot stand te brengen. We willen ook achterhalen waar de stagnaties in het creëren van dergelijke leerzame gesprekken vandaan komen. En we willen de ontwikkeling volgen in het (denken over) lesgeven van docenten en studenten binnen interventiestudies. Daar krijgen docenten (in opleiding) dus feedback van ons of andere opleiders op hun gedrag en bespreken we expliciet hoe de kwaliteit van gesprekken verhoogd kan worden. Heel dicht tegen onze werkwijze ligt de mogelijkheid om docenten zelf actief te laten meezoeken naar effecten van hun didactische keuzes. Dergelijk onderzoek met de docent als mede-onderzoeker in de eigen klas komt in Nederland meer in de belangstelling en in de loop van ons project zullen we daar ook stimulansen aan kunnen geven (Ponte 2002).

Verschiedende onderzoeksinstrumenten uit onderwijskunde gebruiken we om beter inzicht te krijgen in de haalbaarheid van integratie van taal en vakonderwijs in klas-seninteractie.

Half gestructureerde interviews over ervaringen, werkwijzen, overwegingen zijn een voor de hand liggend middel om docenten hun ideeën te laten expliciteren. Maar krijg je zo echt de beweegredenen voor wat je doet in de klas boven water? Je hebt immers te maken met heel complexe lessituaties waarin je als docent ter plekke inschattingen moet maken en snel beslissingen moet nemen. Je kunt dan eenvoudig niet rustig nadenken, je moet afgaan op ervaringskennis en intuïties. Dit wordt ook wel 'onmiddellijk onderwijsgedrag' genoemd (Dolk 1997). Daarom willen we ook een ander soort interview gebruiken.

te komen.

Stimulated recall interviews zijn een beter middel om die relatie tussen denken en handelen op te sporen. Direct na een opgenomen les bekijken onderzoeker en docent samen de video en poogt de ondervrager de docent zich in te laten leven in de klassensituatie en te laten opdiepen wat zijn/haar gedrag op dat moment beïnvloedde “Wat dacht je, waar lette je op, wat hoor je?”, dat zijn vragen die de interviewer stelt. De kennis die zo opgespoord wordt, noemt men interactieve cognities, cognities die ter plekke in de klas vaak onbewust het gedrag beïnvloeden. Voor het volgen van de ontwikkeling in de kennis van docenten zijn daarnaast *concept maps* een interessant onderzoeksinstrument. Hierbij wordt rondom een stimulusbegrip aan docenten gevraagd associaties op te schrijven op kaartjes, deze te ordenen tot een begrippennetwerk en relaties in de vorm van lijnen en pijlen te leggen en vervolgens in een mondelinge toelichting te benoemen. Wanneer op verschillende momenten in een begeleidingstraject deze data worden verzameld, is de ontwikkeling in kennis van docenten te volgen. Ook groepen studenten kunnen zo onderling vergeleken worden (Morine-Dersheimer, 1993).

Waar liggen de routes?

Het perspectief dat ik geschetst heb van ‘taalgericht vakonderwijs’ spreekt docenten momenteel sterk aan. Ik vind het belangrijk dat deze didactische vernieuwingen niet in de sfeer van snel uit te voeren tips en leuke werkvormen worden gebracht, maar dat ook de achterliggende fundamentele inzichten in taal en leren worden besproken. We verzamelen met dit onderzoek veel materiaal voor opleiding en professionalisering: videomateriaal, uitspraken van docenten, portretten van docenten en leerlingen die studenten een realistisch beeld geven van wat er in verschillende

onderwijscontexten zich kan voordoen in lessen. Die beelden laten nu al zien dat taalgericht vakonderwijs mogelijk is in vele contexten. Ook ten aanzien van docenten en studenten zelf kunnen we dus hoge verwachtingen overeind houden.

De opleiding kan leren van de overwegingen die docenten tot interactief, taalgericht vakonderwijs brengen. We zouden langzamerhand de bordjes op die wegwijzer willen beschrijven, met daarbij ook aanwijzingen voor wie welke route interessant is. Zoals je wel in de bergen op bordjes ziet staan ‘Nur für Geübten’, dat zijn moeilijker routes met soms stukjes waar je moet kletteren en touwen nodig hebt, maar ze leiden je naar de mooiste uitzichten en hoogste toppen.

Dankwoord

Ter afsluiting richt ik me tot aanwezigen onder u in het bijzonder.

Geachte leden van het college van bestuur en directie van de faculteit. Ik waardeer het dat u de multiculturele school als eerste thema voor de lectoraten aan onze faculteit hebt willen aanmerken en mij het vertrouwen hebt gegeven om deze functie invulling te geven. Onze gezamenlijke verantwoordelijkheid voor het welslagen van deze onderneming zal menig leerzaam gesprek vragen over prioriteiten en invulling met inbreng van beide kanten. Binnen de FEO wil ik met name Jorien Vollaard bedanken voor haar jarenlange inzet om dit lectoraat te realiseren en tot een succes te maken. Inmiddels zijn er twee andere lectoren met hun werk gestart. Kees van der Wolf en Hans Janssen, na een half jaar pionieren ben ik blij dat we een aantal aspecten van dit werk gezamenlijk kunnen gaan uitwerken. Inhoudelijk hebben we binnen de drie lectoraten duidelijke raakpunten die daarom vragen.

Collega's van de FEO, velen van u zijn zich al zeer bewust van onze taak in het op-leiden voor multiculturele scholen. We zullen de deskundigheid moeten bundelen en bekijken hoe we het multiculturele als rode draad door de opleidingen kunnen verweven. Uw contacten met studenten, docenten, werkplekbegeleiders op de scholen zijn een bron van inzicht in hoe we het leren kunnen stimuleren. We zullen elkaar veel tegenkomen als het aan mij ligt, en ik wil u oproepen ook zelf initiatief om voor die samenwerking een goede vorm te vinden. Datzelfde geldt voor andere ondersteuners, begeleiders en ontwikkelaars. Leraren, schoolleiders, studenten, dit

lectoraat moet u wat gaan opleveren. Ik heb de laatste jaren met velen van u samen kunnen werken en veel geleerd van al die uren in de les en van onze gesprekken. Mijn onderzoek moet stukjes van de puzzel aanreiken die u dagelijks probeert te leggen. Ik hoop op uw stem, actieve inbreng, suggesties en roep graag mensen op die willen meedoen in het uitvoeren van onderzoek op hun eigen school. Onderzoek kan veel directer aansluiten op vragen van scholen zelf en ik wil graag met schoolbesturen en schoolleiders de mogelijkheden daartoe zoeken.

Collega's uit de universitaire wereld. We leven in een vreemd land waar het gaat om de inrichting van het hoger onderwijs. Mijn positie als onderzoeker in nota bene een HBO-instelling is wel eens gekarakteriseerd als een glazen huis, waar vanuit de gevestigde onderzoekstradities bijzonder kritisch naar gekeken wordt. Ik voel me echter niet in een andere wereld dan de academische wereld die sowieso niet op-houdt bij de muren van Trans 10 of een andere faculteit. Mijn vragen zullen wellicht directer aansluiten bij die van de onderwijspraktijk, maar voor de methoden van onderzoek bent u mijn gesprekspartners en hopelijk inspireren we elkaar tot direc-tere aansluiting van onderzoek op vragen van docenten.

Lieve familie en vrienden, jullie weten dat er voor mij meer is in het leven dan dit lectoraat, al overheerst dit werk soms al dat andere. Willen jullie me helpen de komende drie en een half jaar de goede balans te vinden door veel aandacht te vra-gen en mij vooral veel af te leiden? De gedachte aan bergtochten zit hopelijk al in je hoofd!

Luisteraars, het was niet een heel interactief verhaal over het belang van interactie dat ik gehouden heb. Misschien is klassenverkleining toch wel voorwaardelijk voor onderwijskwaliteit als je het op deze schaal bekijkt. Maar ik weet dat we nog veel intenser zullen doorpraten en hoop dat ik ook voer heb gegeven voor uw onderlinge gesprekken.

Tenslotte, collega's uit de kenniskring: sinds onze start in oktober is de dinsdagochtend een moment waar ik naar uitkijk. Jullie engagement en deskundigheid geeft me vertrouwen dat we de komende jaren een flinke stap voorwaarts kunnen maken, zeker ook met de ondersteuning van Karen Wester die ook de organisatie vandaag voor haar rekening nam. Graag geef ik jullie nu het woord voor een eerste introductie van je onderzoeksplannen.

Noten

- 1 Ik dank Dolly van Eerde en Theun Meestringa voor hun commentaar op een eerdere versie van deze tekst.
- 2 Dit citaat is afkomstig uit de cursus 'Taalgericht Vakonderwijs', <http://taalvak.feo.hvu.nl>.
- 3 De videoband 'Betekenisvol boekhouden' is uitgebracht bij het APS, in samenwerking met de SLO, 2003.
- 4 Zie voor een introductie van deze term en de wetenschappelijke en praktische achtergronden Hajer 1996 p.268 en Hajer, Meestringa en Miedema 2000 en Ecchevaria e.a. 2000.
- 5 In dit project, 'Content based approach in het basisonderwijs' werden experimentele taalgerichte lesmaterialen ontworpen en op vier scholen beproefd. Zie Lemmens 2000.
- 6 Deze informatie is afkomstig van een docent die aan een experiment deelnam van F. Wiersma, B-didactiek van de Universiteit Utrecht.

Literatuur

- Aalsvoort, M. van der & Leeuw, B. van der** Taal, school en kennis. De rol van taal in onderwijsleersituaties. Enschede: SLO, VALO-M, Nederlandse Taalunie, 1992
- Appel, R. & A. Vermeer** Woordenschat en taalonderwijs aan allochtone leerlingen, Tilburg: Tilburg University Press (Studies in Meertaligheid 9), 1997
- Bienfait, G.N.** Grammatica-onderwijs aan allochtone jongeren. Proefschrift, Rijksuniversiteit Groningen, 2002
- Boer, C. van den** Als je begrijpt wat ik bedoel. Een zoektocht naar verklaringen van problemen van allochtone leerlingen in het wiskundeonderwijs Dissertatie, Utrecht, 2003
- Branden, K. van den** Negotiation of meaning in second language acquisition: a study of primary school classes. Academisch proefschrift Katholieke Universiteit Leuven, uitgave in eigen beheer, 1996
- Chall, J.** The academic achievement challenge. What really works in the classroom. New York/London, the Guilford Press, 2000
- Cummins, J.** Language proficiency, bilingualism and academic achievement. In J. Cummins Bilingualism and special education: Issues in assessment and pedagogy. Clevedon, Multilingual Matters, 1984
- Damhuis, R.** Interaction and second language acquisition. Participation and control in classroom conversations with young multilingual children. Amsterdam: IFOTT, 1995
- Derriks, M., G. Ledoux, M. Overmaat, E. van Eck,** Omgaan met verschillen. Competenties van leerkrachten en schoolleiders. Amsterdam, SCO-Kohnstamm Instituut, 2002

- Doherty, R.W., R.S.Hilberg, A. Pinal, R. Tharp** Five standards and student achievement. NABE Journal of Research and Practice, 1-24, 2003
- Dolk, M.** Onmiddellijk onderwijsgedrag. Over denken en handelen van leraren in onmiddellijke onderwijssituaties. Proefschrift, Universiteit Utrecht, 1997
- Ecchevarria, J., Vogt, M.E. & Short, D.** Making content comprehensible for English language learners: The SIOP model. Boston: Allyn & Bacon, 2000
- Eerde, D. van, M. Hajer, T. Koole, J. Prenger** Betekenisconstructie in de wiskundeles. De samenhang tussen interactief wiskunde- en taalonderwijs. Pedagogiek 22,2, 134-147, 2002
- Elbers, E.** Interculturele pedagogiek - een verkenning. Universiteit Utrecht, FSW, 2002
- Elbers, E., M. Hajer, M. Jonker, T. Koole, J. Prenger** Leerzame tweegesprekken: individuele begeleiding in multiculturele klassen. Pedagogiek 22,2, 159-171, 2002
- Elbers, E. & M. de Haan** Dialogic learning in the multi-ethnic classroom. Cultural resources and modes of collaboration. In: J. van der Linden & P. Renshaw (eds.) Dialogic Learning: shifting perspectives to learning, instruction and teaching. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, te verschijnen
- Gravemeijer, K** Reken-wiskundeonderwijs voor de 21ste eeuw. Oratie Universiteit van Utrecht, 2001
- Hacquebord, H.** Tekstbegrip van Nederlandse en Turkse leerlingen in het voortgezet onderwijs. Proefschrift Universiteit van Groningen, 1989
- Hajer, M.** Leren in een tweede taal. Interactie in vakonderwijs aan een meertalige mavo-klas. Proefschrift. Groningen: Wolters Noordhoff, 1996
- Hajer, M.** De bruikbaarheid van de content-based approach in de Nederlandse context. Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen, 58, 201-210, 1998

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

Hajer, M., Meestringa, T. & Miedema, M. Taalgericht vakonderwijs, een nieuwe impuls voor taalbeleid. Levende Talen Tijdschrift, 1, 1, 34-43, 2000

Hanson, M. Klassengesprekken. Een interactieve benadering van onderwijs in multiculturele klassen. Proefschrift Universiteit van Utrecht, 2002

Hofman, W.H.A Effectief onderwijs aan allochtone leerlingen. Proefschrift, Erasmus Universiteit Rotterdam, 1993

Hulstijn, J. Vaardigheid zonder kennis? Oratie, Universiteit van Amsterdam, 1999

Johnson, K. The emerging beliefs and instructional practices of preservice ESL-teachers. Teaching and Teacher Education, 10, 439-452, 1994

Johnson, K. Understanding language teaching: reasoning in action. Newbury House: Heinle and Heinle, 1999

Jungbluth, P. De ongelijke basisschool. Nijmegen, ITS, te verschijnen

Korthagen, F. Leraren leren leren. Realistisch opleidingsonderwijs, geïnspireerd door Ph.A.Kohnstamm, Oratie Universiteit van Amsterdam, 1998

Lemmens, G. Experimenteren met taalgerichte vaklessen. Moer. Kaleidoscoop van taalgericht vakonderwijs. Nr. 4, 146-157, 2000

Lemke, J. L. Talking Science. Language, learning and values. Norwood: Ablex, 1990

Lewis, M. & D. Wray Developing children's non-fiction writing. Working with writing frames. Warwickshire, Scholastic, 1995

Meijer, P. Teachers' practical knowledge. Teaching reading comprehension in secondary education. Academisch proefschrift Rijksuniversiteit Leiden, uitgave in eigen beheer, 1999

Mercer, N. The guided construction of knowledge: talk amongst teachers and learners. Clevedon: Multilingual Matters, 1995

Morine-Dershimer, G. Tracing conceptual change in preservice teachers. Teaching and Teacher Education. Vol. 9,1, 15-26, 1993

Oberon Gemeentelijke IJkpuntmeting Onderwijskansen. Utrecht, gemeente Utrecht, 2001

Onderwijsinspectie Onderwijsverslag over het jaar 2002. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs, 2003

Onderwijsinspectie Schooltoezicht VO 2001-2002. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs, 2001

Pels, T. Tussen leren en socialiseren. Afzijdigheid van de les en pedagogisch-didactische aanpak in twee multi-etnische brugklassen Jeugdinformatie onderzoek 6, Van Gorcum, 2002

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

Ponte, P. Actie-onderzoek door docenten: uitvoering in theorie en praktijk. Academisch Proefschrift. Leuven; Apeldoorn: Garant, 2002

PROO, Programma Onderwijsonderzoek 2001. Den Haag: NWO, Maatschappij- en Gedragswetenschappen, Programmaraad voor het Onderwijsonderzoek, 2000

Richardson, R. Expectations great and small - the mental maps of teachers and systems. Race Equality Teaching, 20,2, 15-20, 2002

Tesser, P. en J. Iedema Rapportage minderheden 2001: Vorderingen op school. Den Haag, SCP, 2001.

Verloop, N. De leraar. Reviewstudie uitgevoerd in opdracht van de Programmaraad voor het Onderwijsonderzoek van NWO. Den Haag: NWO, 1999

Woods, D. Teacher cognition in language teaching. Beliefs, decision-making and classroom practice. Cambridge: Cambridge University Press, 1996

Samenstelling van de kenniskring, juni 2003

Gerda Swank, docent Nederlands als Tweede Taal aan de Theo Thijssen Academie

Dr. Jan Nijen Twilhaar, docent Taalkunde aan de opleiding Tolk/Nederlandse Gebaren Taal

Drs. Jaap Patist, docent Geschiedenis aan de Archimedes Lerarenopleiding

Drs. José Beijer, docent Nederlands als Tweede Taal voor allochtone studenten

Drs. Annelies Riteco, docent Nederlands als Tweede Taal aan Archimedes Lerarenopleiding

Dr. Perry den Brok (extern lid), docent en onderzoeker aan het IVLOS, onderwijskundige

Dr. Dolly van Eerde (extern lid), docent en onderzoeker aan het Freudenthalinstituut van de Universiteit Utrecht en de Erasmusuniversiteit Rotterdam, schoolpedagoge

Drs. Marjanne Haitzma (extern lid), stafmedewerker bij het Landelijk Steunpunt Educatie Molukkers

Dr. mr. Bert Tahitu (extern lid), stafmedewerker bij het Landelijk Steunpunt Educatie Molukkers

Curriculum vitae

Maaïke Hajer (Groningen, 1958) behaalde haar doctoraal Nederlands en toegepaste taalkunde aan de Katholieke Universiteit Nijmegen in 1983. Van 1982-1993 werkte zij aan leerplannen voor onderwijs eigen taal en cultuur en Nederlands als tweede taal vanuit de Stichting Leerplanontwikkeling (SLO) in Enschede. Zij specialiseerde zich in de problematiek van gevorderde tweede-taalleerders en de mogelijkheden om taaldidactiek in alle schoolvakken te verweven en schreef daarover vele didactische artikelen.

Haar dissertatie (Katholieke Universiteit Brabant, 1996) beschrijft een studie van een multiculturele mavo-3-klas in Amsterdam die bij vijf schoolvakken gevolgd werd. Analyses van de lessen lieten een samenhang tussen de kwaliteit van de klasseninteractie en leerresultaten zien. Hajer constateerde dat veel kansen op integratie van taal- en vakonderwijs in die klasseninteractie werden gemist. Ze introduceerde daarom het begrip 'taalgericht vakonderwijs' als een perspectief voor alle vakdocenten, gebaseerd op de invloedrijke angelsaksische stroming in het tweede-taalonderwijs, de zogenoemde 'content-based approach'. Van 1999-2001 participeerde ze als post-doc-onderzoeker in het multidisciplinaire NWO-project "Interactie in een multiculturele klas – processen van in – en uitsluiting" (Universiteit Utrecht/ Rijksuniversiteit Groningen). Sinds 1993 is Maaïke Hajer verbonden aan de Hogeschool van Utrecht van waaruit zij aanvankelijk scholen in het voortgezet onderwijs begeleidde bij de ontwikkeling van taalgericht vakonderwijs. Zij werkte de afgelopen jaren o.a. als taalexpert voor de onderwijskansen VO-scholen in Utrecht.

Per 1 augustus 2002 is zij benoemd als lector 'Lesgeven in de multiculturele school' aan de Faculteit Educatieve Opleidingen.

Maaïke Hajer is voorzitter van het landelijk Platform Taalgericht Vakonderwijs en van de Nederlandse Vereniging voor Toegepaste Taalwetenschap Anéla.

**Stamelen is leerzaam.
Dat moet je niet
vemijden, maar juist
uitlokken in je les.**

**Wie taalontwikkeling
verweeft in vaklessen,
schept veel extra
leertijd.**

