

Auteur

Gerda-Eva Swank

Inlichtingen

T 030 254 71 48

E gerda.swank@hu.nl

Datum

maart 2006

© Hogeschool Utrecht,
Afdeling Lectoraat Lesgeven in de multiculturele school,
Utrecht, 2005

Bronvermelding is verplicht.
Vereenvoudigen voor eigen gebruik of intern
gebruik is toegestaan.

**De ontwikkeling van een
interactief leerklimaat in de
multiculturele school**

Onder de loep, nr. 3
Opbrengsten uit het lectoraat
Lesgeven in de multiculturele
school

Inhoudsopgave

1 Inleiding	8
1.1 Aanleiding en opzet.....	8
1.2 Theoretisch kader.....	8
1.3 Doel en vraagstelling van het onderzoek	11
1.4 Globale karakterisering van de onderzoeksofzet.....	11
1.5 Verloop van de dataverzameling	13
2 Vijf lessen rekenen van Simone	15
2.1 Overzicht van het verloop van de rekenlessen.....	15
2.2 Gang van zaken tijdens een gewone rekenles.....	16
2.2.1 Interactiepatronen in les 1	16
2.2.2 Simones kijk op haar werkwijze les 1.....	22
2.2.3 Conclusies na les 1	25
2.3 Betekenisonderhandeling bij een groepje “sterke” rekenaars in les 2	26
2.3.1 Interactiepatronen in les 2.....	26
2.3.2 Simones kijk op haar werkwijze les 2.....	37
2.3.3 Conclusies na les 2.....	37
2.4 “Een nieuwe meester in de klas” in les 3.....	38
2.4.1 Interactiepatronen in les 3.....	38
2.4.2 Simones kijk op haar werkwijze les 4.....	43
2.4.3 Conclusies en interventie	50
2.5 “Overleggen met z’n tweeën” les 4.....	51
2.5.1 Interactiepatronen in les 4.....	51
2.5.2 Simones kijk op haar werkwijze	54
2.5.3 Conclusies	58
2.6 Strategieonderhandeling in les 5.....	58
2.6.1 Interactiepatronen in les 5.....	58
2.6.2 Simones kijk op haar werkwijze	61
2.6.3 Conclusies les 5 Simone.....	63
3 Drie lessen wereldoriëntatie van Willem	64
3.1 Overzicht van het verloop van de lessen wereldoriëntatie	64
3.2 Gang van zaken tijdens een les wereldoriëntatie	64
3.2.1 Interactiepatronen in les 1	64
3.2.2 Willems kijk op zijn werkwijze in les 1	71
3.2.3 Conclusies naar aanleiding van les 1 van Willem	82
3.3 Les 2 “Afval”	82
3.3.1 Interactiepatronen in les 1	83
3.3.2 Willems kijk op zijn werkwijze	91
3.3.3 Conclusie les 2 wereldoriëntatie	96
3.4 Les 3 “Verteerbaar afval”.....	96
3.4.1 Interactiepatronen tijdens les 2	96
3.4.2 Uitspraken van de leerkracht over les	101
3.4.3 Conclusies	105
4 Conclusies en discussie	106
4.1 Beantwoording van de onderzoeksvragen	106
4.1.1 Hoe creëren leerkrachten tijdens vaklessen gelegenheid tot betekenis- en strategieonderhandeling?	106
4.1.2 Hoe veranderen de interactiepatronen van de leerkracht tijdens het begeleidingsproject?	106

4.1.3	Hoe verandert het denken van docenten gedurende het traject over interactie in de klas	107
4.1.4	Welke interventies kunnen deze veranderingen verklaren?	108
4.2	Terugblik op het onderzoek	108
4.2.1	Wat is nodig om taalgericht vakonderwijs te realiseren in de opleiding en de nascholing.....	108
4.2.2	Schets van de verwerking in de minor	110
5	Samenvatting	112
	Bibliografie	113
	Over de auteur	115

Voorwoord

In een multiculturele groep is het van belang dat een leerkracht zich realiseert steeds begeleider te zijn van taalontwikkeling van kinderen, ook als rekenen of aardrijkskunde aan de orde is. Dat vergt een heldere visie op de samenhang van taal en leren en de didactische vaardigheden die daarbij passen.

Aan een dergelijke integratie van taal- en zaakvakonderwijs wordt in opleidingen en op basisscholen gewerkt. We zien dan de meerwaarde die deze didactiek kan hebben. Maar wat is er nu nodig om leerkrachten te helpen ontdekken hoe die samenhang van taal en leren ligt en welke rol zij daarin kunnen nemen? Gerda Swank beschrijft in dit onderzoeksverslag hoe zij met twee leerkrachten de stap naar taalgericht vakonderwijs zette. Duidelijk komt hierin naar voren welke kracht het bekijken van videobeelden van samenwerkende kinderen heeft en hoe leerzaam het is om zelf al pratend na te denken over je eigen onderwijs. De leerkrachten Simone en Wouter konden Gerda's feedback zichtbaar verwerken in hun lespraktijk.

De studie maakt deel uit van een reeks case studies die het lectoraat Lesgeven in de Multiculturele School in 2003 uitzette om de vraag naar gerichte ondersteuning uit het werkveld te helpen beantwoorden. In de beschrijvingen worden steeds docenten in hun (vak-) onderwijs geportretteerd in samenhang met hun visie op het leren van kinderen en de rol van taal daarbij. Eerder beschreef Betsy Hijkema de omgang van basisschoolleerkrachten met lastige kinderen in een kleurrijke klas, liet Annelies Riteco een beeld zien van denken en doen van enkele MBO-docenten en portretteerde Jose Beijer vier allochtone studenten in hun taal-leeromgeving. Binnenkort zullen in deze reeks ook verslagen van andere case studies in basisonderwijs en VMBO worden gepubliceerd.

Ik hoop dat de lesbeschrijvingen en analyses benut zullen worden in de lerarenopleidingen van met name de Hogeschool Utrecht. Het lectoraat is daarom benieuwd naar reacties op de inhoud en bruikbaarheid van de diverse onderzoeksverslagen.

Maaïke Hajer
Lector Lesgeven in de Multiculturele School
Maart 2006

Voor u ligt het onderzoeksverslag “De ontwikkeling van een interactief leerklimaat ten behoeve van taalgericht vakonderwijs”.

Graag wil ik de leerkrachten en de directeur bedanken die mij een kijkje in hun klas/school hebben gegeven en met mij hun opvattingen over onderwijs hebben willen delen. Verder dank ik Maaïke Hajer en alle kenniskringleden, omdat zij met hun kritische blik steeds over mijn schouder hebben meegekeken waardoor het onderzoek vanuit verschillende perspectieven bekeken kon worden. Tot slot dank ik Fred Schut voor de discussies die hij steeds met mij over de inhoud (en vorm) van mijn werk aan wilde gaan en natuurlijk mijn kinderen, Huub en Valentijn, die door dit onderzoek nooit achter mijn computer konden zitten.

De resultaten van dit onderzoek en het vervolgonderzoek zullen alleen hun waarde bewijzen als docenten en studenten er betekenis aan geven.

Betekenisonderhandeling in de ruimste zin van het woord zal nodig zijn om de individuele en gezamenlijke betekenis vast te stellen om van daaruit de inzichten te verwerken in het curriculum van de Pabo, opdat studenten hun opvattingen en bekwaamheden meenemen naar de basisschool en er de kinderen van laten profiteren.

Gerda-Eva Swank,
Maart 2006

1 Inleiding

1.1 Aanleiding en opzet

Tweede taallearners in groep 8 van de basisschool hebben een taalachterstand van twee jaar ten opzichte van kinderen met dezelfde leeftijd (SCP 2003). Deze taalachterstand zorgt er bovendien voor dat kinderen de vakinhouden niet begrijpen. Hierdoor komen kinderen terecht in een min-situatie. Ze begrijpen de taal onvoldoende en kunnen zich daardoor het vak niet eigen maken (Verhallen, Walst, 2004). Ter verbetering van deze situatie wordt binnen taalonderwijs in toenemende mate een interactieve benadering voorgestaan, zo blijkt o.a. uit het werk van de Expertisecentra Nederlands (Sijstra e.a. 1998) en Nederlands als Tweede Taal (Verhallen, Walst 2001).

Niet alleen voor taalverwerving, maar ook voor de verwerving van inzichten en vaardigheden in andere vak- en vormingsgebieden is actieve participatie van leerlingen in klasseninteractie waardevol. Deze participatie komt echter in de multiculturele onderwijssettings niet vanzelfsprekend tot stand (Van de Branden 1996). Leerkrachten op scholen met veel Nt2-leerders neigen tot een frontale lesaanpak. Hierdoor missen leerlingen belangrijke voorwaarden om via het Nederlands (veelal hun tweede taal) tot leren te komen. Voor taallessen is het belangrijk om taalaanbod, taalruimte en feedback op de taaluiting te krijgen (Verhallen en Walst, 2004). De op Vygotsky gebaseerde ideeën (1986) laten zien dat taal in interactie belangrijk is voor het verwerven van inzichten in andere vakgebieden. Een toenemend aantal studies rapporteert echter een frontale aanpak op deze scholen (Hajer, 2003), wat een onwenselijke ontwikkeling zou zijn. Content based language learning is een invloedrijke didactiek in tweede taaltheorie die aantoont hoe leerkrachten taalontwikkeling kunnen integreren binnen het curriculum van het vakonderwijs. Taal- en vakleren gaan hierbij hand in hand. Actieve participatie in de klas is onderdeel van deze benadering. Deze scherpe focus op interactief lesgeven staat in contrast met de eerder beschreven frontale aanpak. Veel leerkrachten in deze settings van onderwijs reduceren juist hun interactie. Om dit fenomeen te begrijpen moeten we behalve observaties van interactiegedrag van leerkrachten ook inzicht krijgen in de opvattingen die leerkrachten hebben over leren, want praktische kennis, verwachtingen en opvattingen beïnvloeden de manier van interactiegedrag van de leerkracht in de klas (Korthagen 1998, Verloop 1999).

Dit onderzoeksverslag beschrijft een interventiestudie met het doel het interactiegedrag van leerkrachten te begrijpen en van daaruit te beïnvloeden ten behoeve van taalgericht vakonderwijs. De verworven inzichten kunnen worden gebruikt binnen de pedagogische opleiding voor basisonderwijs en voor de nascholing. Er zijn zoveel mogelijk data in dit verslag opgenomen die bruikbaar kunnen zijn voor het belichten van praktijksituaties. Op deze manier kan het verslag als naslagwerk dienen voor het selecteren van fragmenten uit de praktijk. De uitspraken van docenten zijn daarom niet geïsoleerd opgenomen, maar altijd in de context waarin de uitspraak is gedaan. De rol van interactie is daarbij cruciaal (Pica, 1994).

1.2 Theoretisch kader

Vanuit het taalonderwijs zijn er vanaf de jaren zeventig pogingen ondernomen om de kloof tussen dagelijkse taalvaardigheid en schoolse taalvaardigheid te overbruggen (Hacquebord, H. en Teunissen, F, 2003). Dit resulteerde in bijvoorbeeld extra aandacht voor leesstrategieën en woordenschatverwerving bij het schoolvak Nederlands of in aparte steunlessen NT2. Deze aanpak

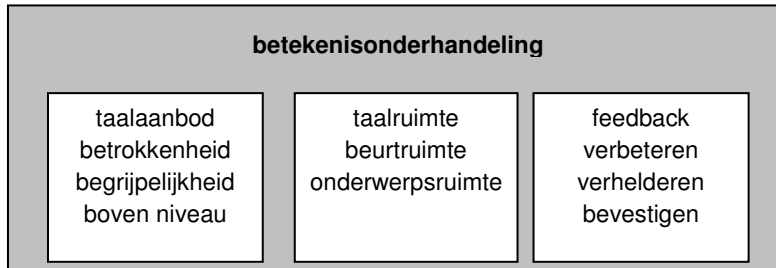
bleek onvoldoende vruchten af te werpen; leerlingen bleven in de andere vakken problemen ondervinden met de taal. Er vond nauwelijks transfer plaats van de verworven schoolse taalvaardigheden van de taallessen naar de vaklessen. Om de kloof tussen school en thuistaal te overbruggen, moeten taal- en vakontwikkeling geïntegreerd worden. Daarvoor zijn inzichten uit de tweede-taaldidactiek én de vakdidactische theorieën van belang.

Expliciet versus impliciet taalonderwijs

In het tweede- en vreemdetalenonderwijs, in met name het Engelstalig gebied, is vanaf 1989 een didactische benadering steeds invloedrijker geworden, die bekend staat als de content based approach (Brinton e.a., 1989; Snow & Brinton 1997). Het uitgangspunt is dat taalverwerving wordt bevorderd door aandacht te besteden aan de betekenis van taal. Niet de vorm of functie van taalelementen staat centraal, maar de betekenis van relevante inhoud. Hiermee ontstaat een verschuiving van expliciet onderwijs van een tweede taal naar het impliciete leren in een tweede taal. De aandacht voor betekenis als motor voor taalverwerving maakt een koppeling van taaldoelen en vakdoelen tot een logische stap; in allerlei vakken staat betekenis immers centraal.

Betekenisonderhandeling, taalaanbod, taalgelegenheid en feedback

Aan welke condities moet in vaklessen worden voldaan om de taalverwerving van leerlingen te stimuleren? Uit theorie over en onderzoek naar tweede-taalverwerving is bekend dat drie centrale begrippen daarvoor cruciaal zijn. Begrijpelijk, rijk en gevarieerd taalaanbod, gelegenheid tot taalproductie en feedback op vorm en inhoud van leerlingbijdragen worden samen als doorslaggevende factoren voor taalverwerving beschouwd (Verhallen, Walst 2001). Om een nieuwe taal te leren, moet je nieuwe elementen in een zinvolle context aangeboden krijgen. Om je die taal eigen te maken, moet je de taal zelf gebruiken, zowel mondeling als schriftelijk. Het is belangrijk dat leerlingen met elkaar praten over nieuwe vakconcepten en erover schrijven om de exacte betekenis vast te stellen. Feedback op de vorm en inhoud van taaluitingen van leerlingen is van essentieel belang om te kunnen controleren of de boodschap is overgekomen en de hypothesen omtrent de nieuwe (vak)taal te toetsen. Het overkoepelende begrip waarin taalaanbod, taalruimte en feedback in wisselwerking terugkomen is betekenisonderhandeling (Van den Branden, 1996). Dit betekent samen praten over nieuwe begrippen om zo de betekenis af te bakenen. In dit proces van betekenisonderhandeling gaan begripsontwikkeling en taalontwikkeling hand in hand. Voor dit onderzoek wordt uitgegaan van de drie centrale begrippen taalaanbod, taalruimte en feedback. De rol van interactie is daarbij cruciaal (Pica, 1994). Onderstaand schema geeft aan welke actie daarbij van de leerkracht verwacht wordt. Kinderen leren veel als het gegeven taalaanbod begrijpelijk gemaakt wordt; de kinderen moeten daar voldoende bij betrokken worden. Als het taalaanbod boven niveau is, genereer je leermomenten. Voor taalruimte is het nodig dat kinderen de ruimte krijgen iets te zeggen. Dit betekent voor sommige kinderen dat zij behalve spreektijd ook denktijd krijgen. Als er onderwerpsruimte is, kom je er als leerkracht achter welke betekenissen en gedachten het onderwerp bij kinderen op kan roepen. Kinderen hebben ook feedback nodig op hun uitingen. De leerkracht kan de kinderen bevestigen en verbeteren. Ze kan kinderen vragen te verhelderen en indien nodig daarbij helpen. Aanvullend op het schema van Verhallen en Walst (2001) is boven deze drie centrale begrippen "betekenisonderhandeling" geplaatst. Voor het tot stand laten komen van betekenisonderhandeling is het namelijk van belang dat de drie centrale begrippen samen komen. Voor deze wisselwerking is interactie nodig tussen leerkracht en kinderen, maar ook tussen kinderen onderling. In dit onderzoek wordt met name gekeken naar interactiepatronen tussen leerkracht en leerling en leerlingen onderling, die van belang zijn voor het tot stand brengen van betekenisonderhandeling.



schema betekenisonderhandeling door interactie

Taal en denken

Vakdidactische theorieën en onderzoek hebben belangrijke inzichten opgeleverd voor de verbondenheid van taal en leren en het belang van leren in interactie, bijvoorbeeld het realistisch reken-wiskundeonderwijs, waarvan de ideeën verwant zijn aan de socio-constructivistische opvatting dat kennis ontstaat in interactie (Gravenmeijer, 2001). Al pratend worden nieuwe inzichten en begrippen geconstrueerd, die verankerd raken in het aanwezige begrippennetwerk. Het realistisch rekenonderwijs is erop gericht het denkproces in taal om te zetten. Vanuit de Vygotskyaanse theorie (1962) is wiskunde zonder taal niet denkbaar. Mercer (1999) bespreekt onderzoek waaruit blijkt dat interactie leidt tot adequater gebruik van redeneertaal. Ook Van Boxtel (2000) laat zien dat interactie een gunstige invloed heeft op cognitieve processen als probleem oplossen, analyseren en kritisch denken. In het basisonderwijs wordt op dit moment veel gebruik gemaakt van realistische rekenmethodes. Dit nieuwe rekenonderwijs doet een groot beroep op de taalvaardigheid van de leerling.

Activerende didactiek

Lage opbrengsten bij rekenonderwijs bij allochtone leerlingen (Inspectierapport, 2001) laten onverlet dat juist op dit punt een veranderde didactiek van de docent noodzakelijk is. Een andere, activerende didactiek kan betekenisonderhandeling en strategieonderhandeling in klassensituaties mogelijk maken (Van Eerde e.a., 2002). Scholen met veel allochtone leerlingen scoren echter vooral laag op het gebruik van activerende werkvormen en aandacht voor strategieën (Hajer, 1996). Ook voor de verwerving van inzichten en vaardigheden in andere vak- en vormingsgebieden is actieve participatie van leerlingen in klasseninteractie waardevol. Deze participatie komt echter in de multiculturele onderwijssettings niet vanzelfsprekend tot stand (Van den Branden, 1996). Dit komt overeen met het beeld dat Hajer schetst naar aanleiding van diverse onderzoeken naar de kwaliteit van klasseninteractie (Hajer, 2003). Voor het basisonderwijs en voortgezet onderwijs komt het er kortweg op neer dat docenten met etnisch heterogene groepen tenderen naar een frontale lesaanpak en dat zij een actieve participerende rol van leerlingen nauwelijks bevorderen. Hierdoor missen leerlingen belangrijke voorwaarden om via het Nederlands (veelal hun tweede taal) tot leren te komen. Om het leren in interactie te optimaliseren is het van belang het interactiegedrag van docenten te veranderen. Elbers en de Haan (2003) beschrijven samenwerkingsvormen in dialoog in multiculturele scholen. Zij wijzen op het voordeel van het onderhandelen op grond van het zoeken naar consensus. Uit onderwijskundig onderzoek blijkt dat beïnvloeding van docentengedrag pas kans van slagen heeft wanneer niet alleen aandacht wordt besteed aan gedrag in de klas maar ook aan de kennis en opvattingen, ofwel cognities, die aan dat gedrag ten grondslag liggen (Korthagen, 1998; Verloop, 1999).

1.3 Doel en vraagstelling van het onderzoek

Dit onderzoek beoogt een bijdrage te leveren aan inzicht in en de ontwikkeling van docentcompetenties die nodig zijn om het proces van taalverwerving te bevorderen in de vaklessen in de bovenbouw van het basisonderwijs. Uitgangspunt is de vraag of het mogelijk is interactiegedrag van docenten en leerlingen te beïnvloeden, rekening houdend met de overwegingen van docenten. Met behulp van conceptmaps, video-opnames gekoppeld aan interviews worden cognities en gedrag van docenten in beeld gebracht. Met behulp van kleine interventies, op een natuurlijke manier voortgekomen uit de interviews, wordt getracht interactiegedrag van docenten te beïnvloeden ten behoeve van taalgericht vakonderwijs. De verworven inzichten in dit onderzoek worden gebruikt om materiaal voor de opleiding te maken en adviezen voor de Pabo en de nascholing te geven.

Vraagstelling:

De volgende onderzoeksvragen staan centraal:

1. Hoe creëren leerkrachten tijdens vaklessen gelegenheid tot betekenis- en strategieonderhandeling?
2. Hoe veranderen de interactiepatronen van de leerkracht tijdens het begeleidingsproject?
 - tijdens klassikale activiteiten, groepswork en individuele gesprekken?
 - op welke wijze wordt leerlingenparticipatie geoptimaliseerd?
3. Hoe verandert hun denken gedurende het traject over interactie in de klas.
4. Welke interventies kunnen deze veranderingen verklaren?

1.4 Globale karakterisering van de onderzoeksopzet

Gedrag van de leerkracht wordt vastgelegd met behulp van videoregistratie. Cognities worden vastgelegd met behulp van conceptmapping en interviews (Meijer, 1999). Het gaat hier om een gevalstudie. Om data te verzamelen die inzicht geven in docentgedrag zijn lesobservaties en video-opnames gemaakt. Om de relatie tussen handelen en denken van docenten op te sporen, zijn interviews afgenomen (Meijer 1999). Daarbij bekijken onderzoeker en leerkracht direct na een opgenomen les de video-opname om te achterhalen waar hij op let en welke overwegingen een rol spelen. Om die kennis en opvattingen in beeld te krijgen is gebruik gemaakt van concept mapping (Meijer 1999). Hierbij schrijft de docent associaties rondom een stimulusbegrip op, ordent ze tot een netwerk en geeft een mondelinge toelichting op de gelegde relaties. In een semi-gestructureerd interview is de docent bevraagd op de kernbegrippen uit het taalgericht vakonderwijs en andere onderwerpen die in interviews en conceptmaps naar voren zijn gekomen. Aan het begin van het traject is er kort een theoretisch kader aangeboden met de begrippen rondom taalgericht vakonderwijs. Binnen de casestudie heeft de onderzoeker expliciet en impliciet interventies gepleegd, door het geven van informatie vooraf, het stellen van vragen en het geven van opmerkingen tijdens de interviews. De onderzoeker en de docent maakten na het bekijken van de video en het afnemen van het interview een afspraak over het aandachtspunt voor de volgende les. Voor de lessen wereldoriëntatie zijn taalgerichte materialen van Cento ingezet (Miedema, 1999).

School, leerkrachten, leerlingen, methode

Het onderzoek vindt plaats in groep 8 van het basisonderwijs op een multiculturele school in een gemengde wijk van de stad Utrecht. Alle 15 leerlingen zijn van allochtone afkomst (Turks, Egyptisch, Marokkaans). Alle leerlingen zijn in Nederland geboren. De helft van de kinderen is een keer blijven zitten. Er zit veel niveauverschil in de groep. Het volgende jaar zullen 3 kinderen naar het gymnasium gaan, 2 naar de havo en de rest gaat naar het VMBO, waarvan 3 leerlingen volgend

jaar extra ondersteuning zullen krijgen. Er staan twee leerkrachten voor deze klas. De leerkrachten, een man en een vrouw, hebben beide meer dan 6/7 jaar onderwijservaring. Zij hebben naast hun PABO-opleiding een cursus verlengde instructie, effectieve instructie en klassenmanagement gedaan. De vrouwelijke leerkracht geeft aan deze groep het hele schooljaar rekenen en de mannelijke leerkracht geeft wereldoriëntatie. De directeur van de school heeft vooraf interesse getoond in het onderzoek, mede omdat de leerkracht hierbij een belangrijke rol speelt. Hij heeft de docenten voor het onderzoek benaderd. Daarbij zijn de volgende criteria gesteld:

- enthousiasme voor het onderzoek
- bereid om instructies te lezen en bespreken met de onderzoeker
- bereid om mee te werken aan conceptmapping en interviews waarbij er video-opnames gemaakt worden van de leerkracht en de klas
- zowel mondeling als schriftelijk evalueren

Zowel bij de directeur van de school als bij docenten van de Pabo die deze docenten kennen, bestaat er vertrouwen in de deelnemende leerkrachten.

Hieronder volgt een overzicht van de verzamelde data en het tijdspad.

Tijdstip	Cognities	Observaties
Februari 2003	Kennismaking Gesprek	Conceptmapping1 Interview
	1x video les rekenen (0-meting)	Interview
Februari/maart/april/half mei 2003	(Uitleg/overleg en instructie)	
	4x Video 4 lessen rekenen	4 interviews

Overzicht verzamelde data en tijdspad lessen wereldoriëntatie:

Tijdstip	Cognities	Observaties
Kennismaking: Februari 2003	Kennismaking: Gesprek	Conceptmapping 1 Interview
	1x video les wereldoriëntatie (0-meting)	Interview
Maart/april/half mei 2003	(Uitleg/overleg en instructie)	
	2x video lessen wereldoriëntatie	2x interview

Lessen en methode:

Er is bij rekenen gewerkt met de methode Pluspunt aangevuld met gekopieerde bladen uit verschillende methodes (zie bijlage). De leerkracht heeft vijf lessen rekenen gegeven. Afhankelijk van het verloop van de les en het interview is bekeken en besproken, waar er in de volgende les op gelet zal worden. Bij wereldoriëntatie is er met het materiaal van Cento gewerkt. Dit is een taalgerichte methode voor wereldoriëntatie. De methode bestaat uit verschillende thema's die onafhankelijk van elkaar aangeboden worden. Eén thema bestaat uit vier/ vijf lessen. De leerkracht

heeft voor de lessenreeks het thema “Afval” gekozen. Voorafgaand aan en na het begeleidingstraject is er een conceptmap gemaakt om docentcognities in beeld te brengen.

Conceptmapping taak

Met behulp van de volgende materialen zijn conceptmaps gemaakt.

1. gele post-it blaadjes
2. groot vel wit papier
3. input papiertjes
 - A. Praten in mijn les
 - B Schrijven in mijn les
 - C Reageren in mijn les

De inputpapiertjes zijn om de beurt aan de docent gegeven. Vervolgens schrijft de docent associaties op bij elk woord. Nadat er een verzameling met associaties is ontstaan, zijn alle papiertjes in schema gezet. Vervolgens vertelt de leerkracht welke overwegingen ze heeft gemaakt, zowel op grond van de associaties als van de indeling. Dit gesprek/interview is opgenomen op band.

Daarna is het begeleidingstraject gestart met als eerste interventie informatieoverdracht waarbij de onderzoeker de begrippen “betekenisonderhandeling, taalaanbod, taalgelegenheid en feedback” met de leerkracht heeft besproken. In de klas zijn opnames gemaakt met twee videocamera’s, waarbij er telkens één op de kinderen en één op de docent gericht was. Als uitgangspunt voor het interview is de video genomen. De video is na de les zo snel mogelijk bekeken. Tijdens het bekijken van de video-opnames is de video stilgezet en heeft de leerkracht gereageerd op de fragmenten.

Data-analyses

De data zijn op de volgende manier geanalyseerd: van de video-opnames van elke les zijn een globale analyse, een transcriptie en een beschrijving van de participatiestructuur gemaakt (Van Eerde e.a. 2002). Per les is een aantal kenmerkende fragmenten uitgekozen voor detailtranscriptie. De gekozen fragmenten laten een beeld van de hele les zien. Ze zijn verspreid over de les en karakteristiek voor het verloop van de desbetreffende les. De contexten van momenten van leerlingparticipatie zijn geanalyseerd en beschreven. Er is tevens gekeken naar linguïstische en inhoudelijke kenmerken van leerlingproductie, waarbij het gepresenteerde begrippenkader centraal stond. De leerkrachtinterviews, mondelinge toelichtingen op concept maps en semi-gestructureerde interviews zijn volledig getranscribeerd, eerst globaal en vervolgens detailtranscripties. De analyse van de interviews en conceptmaps is gericht op relevante concepten uit taalgericht vakonderwijs en mogelijke verklaringen voor docentgedrag in de les. Tussentijdse analyses zijn voorgelegd aan andere onderzoekers in de kenniskring.

1.5 Verloop van de dataverzameling

Het deelonderzoek in het basisonderwijs betreft een reeks van vijf lessen rekenen in groep 8 die bestaat uit 23 allochtone leerlingen. Begeleiding van de leerkracht door de onderzoeker maakt deel uit van de studie. Voordat ik inga op de lessen, geef ik een korte karakterisering van het traject. Het onderzoek bij Simone (rekenen) is gestart met conceptmapping rond drie kernbegrippen uit taalgericht vakonderwijs: ‘praten in mijn les’, ‘reageren in mijn les’, ‘schrijven in mijn les’. Daarna heeft de leerkracht een rekenles (les 1) gegeven zoals voor haar gebruikelijk is. Met behulp van twee videocamera’s is de les geregistreerd, waarna een interview is afgenomen. Vóór de tweede les is een interventie gepleegd over taalgericht vakonderwijs rond de begrippen taalaanbod,

taalgelegenheid, betekenisonderhandeling en feedback, zodat de leerkracht hiermee bekend is. De leerkracht heeft informatie op papier gekregen en aantekeningen gemaakt. Omdat uit de conceptmap, de observaties en de interviews van les 1 bleek dat de leerkracht veel belang hecht aan begrijpelijk taalaanbod, is er vooral gefocust op taalgelegenheid, betekenisonderhandeling en feedback. De leerkracht heeft vervolgens een serie rekenlessen gegeven, waarvan er vier geregistreerd zijn met tussenpozen van 2/3 weken. Tijdens of na elk interview heb ik een interventie voorgesteld. De interventies zijn op een natuurlijke wijze tot stand gekomen naar aanleiding van uitspraken van de leerkracht in het interview. Na de eerste les is er afgesproken dat de leerkracht zich zou richten op het stimuleren van betekenisonderhandeling. Dit lukte aanvankelijk alleen bij de sterke rekenaars. Verandering van klassenorganisatie, feedback en opdrachten is nodig geweest om componenten van taalgericht vakonderwijs zichtbaar te maken bij de zwakkere rekenaars. Om inzicht te krijgen in de veranderingen bespreek ik fragmenten uit de verschillende lessen.

Het onderzoek bij Willem (wereldoriëntatie) bevat 3 lessen. Na de derde les is de leerkracht langdurig ziek geworden en is het niet meer mogelijk geweest het onderzoek voort te zetten met deze klas. Het onderzoek is gestart met conceptmapping rond drie kernbegrippen uit taalgericht vakonderwijs: 'praten in mijn les', 'reageren in mijn les', 'schrijven in mijn les'. Daarna heeft de leerkracht een les wereldoriëntatie (les 1) gegeven zoals voor hem gebruikelijk is. Vóór de tweede les is een interventie gepleegd over taalgericht vakonderwijs, rond de begrippen taalaanbod, taalgelegenheid, betekenisonderhandeling en feedback, zodat de leerkracht hiermee bekend is. De leerkracht heeft informatie op papier gekregen en aantekeningen gemaakt. Vervolgens heeft de leerkracht twee lessen gegeven, waarbij hij gebruik heeft gemaakt van een door Cento ontwikkelde methode voor geïntegreerd taal-zaakvakonderwijs (Miedema, zij). De methode is gemaakt voor de bovenbouw van de basisschool en bestaat uit verschillende onderwerpen waarvoor steeds drie lessen zijn uitgewerkt, inclusief een docentenhandleiding en een leerlingenwerkboekje met teksten en opdrachten. Willem heeft voor zijn lessen het onderwerp 'afval' gekozen.

2 Vijf lessen rekenen van Simone

2.1 Overzicht van het verloop van de rekenlessen

	Les 1	Les 2	Les 3	Les 4	Les 5
Taak	Een rekenles uit Pluspunt blz 63, zoals die voor Simone en de kinderen gebruikelijk is Bijlage 1	Pluspunt Bijlage 2	Gekopieerd rekenblad	gekopieerd rekenblad	Blz 94-98 van de methode Pluspunt Bijlage 3
Aard interactie Docent/leerling Leerling/leerling	Instructie: klassikaal Verlengde instructie: docent/leerling docent/ groepje kinderen	Groep kinderen overlegt met elkaar	Sterke rekenaars verdeeld over de zwakke rekenaars	Korte klassikale uitleg Groepsover-leg leerling/leerling	Instructie: klassikaal Werken in de "vaste" groepjes. Samen overleggen.
Organisatie	Docent staat voor de klas. De kinderen zitten in groepjes. Gebruik instructietafel. Simone zit met 1 of meerdere kinderen die het niet snappen aan de instructietafel	1 groep in de keuken op de gang. "elitegroep"	Klassikaal in de klas Werken in Groepen	Klassikaal (kort) werken in groepen	Klassikaal Werken in groepen

Verantwoording van de keuze van de fragmenten en uitspraken

Op de volgende manier zijn de keuzes gemaakt

1. De beelden zijn representatief voor het verloop van de les
2. Soms zijn de beelden gekozen op basis van toevalligheid. Er is gewerkt met twee camera's. Het geluid van één camera is gedurende het traject meerdere keren uitgevallen. In sommige lessen heb ik alleen beelden van één 1 camera tot mijn beschikking gehad.
3. Mounir is vaker dan de andere kinderen in beeld gebracht om gedurende het onderzoek verandering in zijn gedrag te ontdekken. Hij is vaak te zien bij de instructietafel en heeft vaak moeite met het zelfstandig oplossen van de sommen.
4. Uit elke fase van de les is een fragment gekozen om een beeld te krijgen van het verloop van de les

Verantwoording van de keuze van de uitspraken:

Vooraf de uitspraken die informatief waren ten aanzien van het denken en handelen van de leerkracht, zijn in dit verslag opgenomen. De stukken tekst zijn soms wat langer om de context duidelijk te maken.

2.2 Gang van zaken tijdens een gewone rekenles

Simone werkt in de klas met de realistische methode Pluspunt. Zij werkt elke les op dezelfde manier. Zij geeft aan welke taak centraal staat, en bespreekt verschillende sommen en vraagt wie er straks zelfstandig mee aan de slag kan. Als er van alle soorten sommen enkele besproken zijn, mogen kinderen die geen vragen hebben aan het werk gaan. De kinderen die helemaal geen hulp denken nodig te hebben, mogen zonder leerkracht op de gang werken. Daarna kunnen kinderen per som bepalen of ze aan de instructietafel willen zitten voor hulp. De leerkracht geeft dan een 'verlengde instructie'. De kinderen die aan de instructietafel zitten, luisteren naar de leerkracht en krijgen weinig inbreng. Ze probeert de som en de daarbijbehorende taal begrijpelijk te maken. Dit doet ze door gesloten vragen te stellen. Wanneer het antwoord niet volgt, probeert de leerkracht een stapje terug te doen in haar redenering en formuleert weer een gesloten vraag in de hoop dat de leerling daar wel het juiste antwoord op weet.

Een rekenles bestaat bij Simone zodoende uit de volgende onderdelen:

- 1 Introductie van de opgaven en organisatorische mededelingen
De kinderen bekijken de opgaven en beslissen of ze er zelf mee aan de slag kunnen. Een groepje kinderen gaat zelfstandig aan het werk op de gang.
- 2 De sommen worden één voor één opgenoemd en de kinderen geven aan of ze er moeite mee hebben. Als ze moeite hebben met de som, bespreekt de leerkracht deze klassikaal. Als het te lang duurt dan legt de leerkracht de som later aan de instructietafel uit.
- 3 De kinderen gaan zelfstandig aan de slag. Als kinderen aangeven extra uitleg nodig te hebben, mogen ze gaan zitten aan de instructietafel of worden daartoe uitgenodigd. Per som zitten er andere kinderen aan de instructietafel. De andere kinderen zijn zelfstandig aan het werk.
- 4 Als het rekenuur voorbij is, worden de kinderen van de gang weer naar de klas gehaald.

2.2.1 Interactiepatronen in les 1

In de les is er weinig gelegenheid tot betekenisonderhandeling. Dit komt doordat de les gekenmerkt wordt door de verlengde instructie met veel directief taalgebruik, gesloten vragen, en vooral verticale interactie. Ook wanneer er een groepje aan de verlengde instructietafel zit, wordt er geen gebruik gemaakt van de inbreng en het uitwisselen van de verschillende strategieën van de groepsleden. De afstandelijke houding van de leerkracht lijkt de betekenisonderhandeling te belemmeren. Deze komt onder andere tot uiting in het nee-schudden op het moment dat de leerling net begonnen is met uitleggen en het negeren (oogcontact vermijden), waardoor hij niet meer betrokken is en zich op andere kinderen in de klas gaat richten. In de bijlage vindt u een overzicht met transcriptieconventies.

Welke fragmenten laten dit te zien:

Fragment 1: Introductie

Introductie van de les en organisatorische mededelingen:

S: "Wilt u gaan opzoeken in je groene werkschrift bladzijde 26 en in je blauwe boek bladzijde 63."

Kinderen bekijken de som. De leerkracht zegt duidelijk welke boeken en bladzijden ze nodig hebben. Opvallend is hier aan het begin van de les het gebruik van "u". De leerkracht praat in het begin van de les op een vrij afstandelijke manier met de kinderen.

Fragment 2: Klassikale behandeling van de sommen

De sommen worden één voor één klassikaal behandeld. Aan Nouria wordt gevraagd hoe je de eerste som moet maken.

S: Okee dus vul de juiste bewerking in dus vul de juiste manier in de manier die je nodig hebt om het sommetje uit te rekenen. Nou hoe ga je dat aanpakken (.) Nouria (.) Als je het eerste sommetje eens als voorbeeld neemt wat zie je daar staan?

Nou: ()

S: Ja en wat zie je daar staan zonder iets in te vullen

Nou: 0,34

S: En ?

Nou: 0,734

S: 0,734 gaan we eens even opschrijven (.) 734 dan een stuk leeg (.) goed, nou had Nouria net al voorgelezen welke mogelijkheden we allemaal hebben op dat sommetje te gaan uitrekenen. (.) Nou is het voorste getalletje is groot, het getalletje na de is-teken is klein (.) Welke bewerking hoort daar dan bij, delen of vermenigvuldigen.

L: Delen

S: Delen, dus de hele bovenste rij kunnen we laten schieten he, dan hoeven we alleen maar naar de onderste rij te kijken. Nou moeten we gaan uitzoeken of we delen door 10, 100, 1000, 10000 of 100000 is. Hoe werkt dat ook alweer? Mostafa?

In eerste instantie lijkt er naar verschillende mogelijkheden te worden gevraagd, maar er wordt vervolgens een gesloten meerkeuzevraag gesteld (*delen of vermenigvuldigen?*) waar de leerling 50% slaagkans heeft. De mogelijkheden tot eigen inbreng worden hier dus ingeperkt door de soort vraagstelling.

Fragment 3: Mostafa krijgt de beurt

Mos: ()

S: Keer? Volgens mij hadden we net gezegd dat we gingen delen he?

Mos: ()

S: Maar, je hebt het antwoord er al staan he?

Mos: Ja (1000)
S: En waarom delen door 1000?
Mos: (omdat het eerst tien en 70,4 en ik heb gedeeld door 100 en 70,4)
S: Prima ja hartstikke goed.(.) Je hebt het even voor jezelf in stapjes gedeeld en je zegt als ik een honderdtal deel door 10 krijg ik een cijfer achter de komma, deel ik het door honderd dan krijg ik twee cijfers na de komma en deel ik het door 1000 dan heb ik de drie cijfers achter de komma die ik wil hebben. Nou hartstikke goed(.) Dus de bewerking die wij voor dit sommetje hebben uitgekozen is delen door duizend. Wie snapt het nog niet helemaal? (.) Nouria
Nou: (Als ik het gedeeld door 10 doe dan komt er toch maar een achter)
S: Ja? Als je dit deelt door tien. (.) Stel we gaan het even makkelijk maken er staat 700 als je 700 deelt door 10 wat komt er dan uit?
Nou: eeuh tien?
S: Als je 700 deelt door tien wat komt er dan uit?

Nou: 70?
S: 70. (.)Staat er hier nog iets voor de komma?
Nou: Nee
S: Nee he dus dat is veel te klein. Weet je daar kijken we anders straks nog wel even aan de groepstafel naar. (.) Opgave twee daar gaan we even naar kijken. Het geldt nog steeds, als je het niet snapt dan leggen we het zo even aan de groepstafel wat langer uit.(.)

De leerkracht gebruikt het bord om de som te verduidelijken. Ze verwijst naar de mogelijkheden die Nouria net heeft voorgelezen en vraagt haar welke bewerking erbij hoort en hoe dat ook alweer werkt. Ze verwijst hier naar eerder gemaakte afspraken. Ze geeft Mostafa een beurt. Hij heeft (samen met andere kinderen) zijn vinger opgestoken. Simone vraagt door waarom hij die oplossing heeft gekozen. Hij legt uit. Simone herhaalt de stapjes. Ze prijst hem uitbundig "Prima, hartstikke goed". Ook de manier van het in stapjes verdelen krijgt haar goedkeuring. Nouria geeft daarna aan het nog niet te begrijpen. De leerkracht legt het nogmaals in stapjes uit. Simone geeft aan dat ze straks aan de groepstafel kan gaan zitten, waar het wat langer uitgelegd zal worden. Binnen de klassikale situatie blijft er sprake van verticale leerkracht-leerlinginteractie. Er worden geen mogelijkheden benut om samen deze vraag te beantwoorden. De werkwijze is zodoende vooral docentgestuurd, al claimt ze het als een gezamenlijke actie "die wij hebben gekozen".

Fragment 4 Verlengde instructie

Dit fragment laat de verlengde instructie met één kind zien (9.30-9.36 uur)
In deze opdracht moet een bewerking gemaakt worden, waarbij de komma opschuift.

S Deze 23, en nu moet er 0,002 uitkomen
Nou Dat is 1000
S Denk je?
Nou Hier heb je 1 hier heb je 3, ...
S Kijk eens naar deze getallen hier. Hier heb je een honderdtal en hier heb je een tiental. Klopt het dan wat je zegt? We gaan het nog even in stapjes doen. 23 delen door 10 is? Schrijf het hier maar op anders. (.8)
Nou ()
S Maken we er weer eens een mooi rond getal van, da's twintig. Twintig delen door tien is?

- Nou 2
S 2. Dus dan moet je antwoord vlakbij de 2 liggen. Als je hem deelt door tien is? Is...
Delen door 10 dan schuift de komma hoeveel plaatsen op?
- Nou uhm ... 1
S Hoeveel wordt het dan
Schrijf maar op 23 delen door 10 is 2,3
Nou schrijft op.
S Dan zijn we er nog lang niet. Nu gaan we delen door 100. Wat gebeurt er dan ook alweer?
S Delen door 10 was niet genoeg, delen door 100 niet, delen door 1000. Schrijf maar op in een rijtje.

De leerkracht vraagt en de leerling antwoordt. De antwoorden van de leerling zijn kort. Als de leerling het goede antwoord niet geeft, stelt de leerkracht een nieuwe vraag en gaat daarbij een stapje terug. Zij geeft directieve feedback zoals "Schrijf op" .

Fragment 5 Verlengde instructie

Dit fragment laat zien de verlengde instructie met Mounir 9.41-9.43 uur. De opdracht is hier het afronden op twee cijfers achter de komma.

- S Waar we nou naar gaan kijken –mag ik jouw pen even- is naar het cijfer na het streepje, dat is de 4. Als het vijf of meer is, dus 5, 6, 7, 8, of 9 dan zou dit getalletje eentje groter worden.
- M ja.
- S Weet je nog? Maar nou is het een 4. Dus er gebeurt niets met dat getalletje. Ik wil afronden op twee cijfers na de komma, dus ik kan dat cijfer gewoon weglaten. Als je dit getal afrondt op twee cijfers achter de komma, dan staat er dit. Dus dan ga jij de volgende doen. Schrijf hem maar op.
- M Is dit nou het antwoord?
- S Ja
- M Ja, dit is alles. En nou wil ik zien of jij het echt snapt.

De leerkracht doet door middel van modellering voor hoe Mounir deze som moet uitrekenen. De leerling luistert. Hij moet de volgende som gaan doen. De leerling laat merken niet te snappen hoe het antwoord tot stand gekomen is. Hij vraagt : "Is dat nu het antwoord?". De leerkracht vraagt niet of hij het snapt maar zegt: "Ja, dit is alles." Waarschijnlijk heeft deze leerling de strategie niet begrepen. Leerling en leerkracht vinden blijkbaar vooral het opschrijven van het goede antwoord belangrijk.

Fragment 6 Uitleg van Mounir

Mounir heeft de som gemaakt en mag deze nu uitleggen.

- S Goed. Nou leg maar aan mij uit

M Hier keer () van maken.
S Waar moest je naar kijken, naar welk getalletje?
M Naar die
S De 2 verandert die iets aan de 4?
M Nee
S Nee. Dus wat kun je doen?
M Die weghalen.
S Heel goed en dat is je antwoord. Wil ik dat je de laatste nog even doet? Schrijf hem maar op.

(M. schrijft)

S Ja, twee cijfers achter de komma wil ik overhouden. (wijst aan in schrift)
Ja, je kijkt naar
M Hier delen van maken is 4
S (schudt hoofd) Nee, waar moet je naar kijken?
M Deze
S Ja, 5,6,7,8 of 9 wat zou er dan gebeuren met dat getalletje ervoor?
M 1 erbij komen
S Dus de 4 wordt een 5
En wat gebeurt er dan met die 54
Die mag niet weg

Mounir komt er zelfstandig nog niet uit. De leerkracht is voornamelijk aan het woord. De leerkracht blijft de som in stappen aanbieden. Er lijkt hier sprake van rolwisselend leren. In eerste instantie wordt er gezegd "leg maar aan mij uit", maar de leerkracht neemt het snel weer over, waardoor het rolwisselend leren en het verwoorden van de strategie niet op gang komt.

Fragment 7 Verlengde instructie met een groepje

Verlengde instructie met een groepje 9.45-9.49.40 uur. De som in onderstaand fragment heeft betrekking op het uitrekenen van maten.

1 S Nou lastige opgave. Pak hem er even gauw bij. (0.3). De eerste. En het
2 tekeningetje heb ik je net laten zien hè? Hoe dat in elkaar zit? Snap je dat
3 nog? Dit blok? Hoeveel waren dat er ook alweer? Hoeveel kleine blokjes? {
4 Lx {1000
5 S Ja. 1000 dat moet je onthouden. (.) Hoeveel van deze gaan er in een kubieke
6 meter?
7 Lj1 10
8 M 50, 100, 1000
9 S Jij maakt er een soort meerkeuze-opdracht van.
10
11 Lx 2
12 S Ik heb het net voorgedaan met deze hè? Hoeveel zitten er hier op?
13 M 10 Oh, ik dacht

- 14 Lj 1000, 100, 2
15 S 100. Dat is pas een laag van de toren. Dus hoeveel van die kleine hokjes
16 gaan daarin?
17 M 10, 1000
18 S 1000. Nou moet je je even voorstellen dat dit blokje een kubieke meter is.
19 Hij is een meter zo, een meter zo en een meter zo. Hoeveel van die kleine
20 hokjes passen er dan in?
21 M Honderdduizend.
22
23 (Leerkracht raakt geïrriteerd)
24
25 S Hoeveel zijn dit er?
26 Lj1 100
27 S Honderd. Hoeveel zijn dit er dan samen?
28 All 1000
29 1000. Als er nou duizend blokjes in een kubieke decimeter passen, duizend
30 kubieke centimeter in een kubieke decimeter. Hoeveel van deze passen er
31 dan in een kubieke meter?
32 (Simone wijst aan op de kaart)
33 (Mounir kijkt de andere kant op)
34 Lx Duizend.
35 S Goed. Dus een kubieke meter is hoeveel kubieke decimeter?
36 Lx 1000
37 S 1000, dus de eerste heb je al. Een kubieke decimeter, ja? Is hoeveel kubieke
38 centimeter? (Mounir lacht naar een ander kind, terwijl Simone praat)
39 M Dus dat is?
40 1000 centimeter is duizend. (Mounir blijft giechelen met zijn hoofd van de
41 leerkracht afgewend)

Het fragment is beschreven in termen van leerkrachtgedrag en leerlinggedrag, die naast elkaar zijn gezet om de interactie duidelijk te laten zien. De getallen aan het begin van de regels geven de interactiestappen in chronologische volgorde, de getallen tussen haakjes verwijzen naar de regels van het videotranscript.

Leerkrachtgedrag	Leerlinggedrag
1-De leerkracht stelt een aantal gesloten vragen achter elkaar zonder op het antwoord van de leerling te wachten (1-3).	2-De leerling antwoordt met een kort antwoord op één van de vragen (4).
3-De leerkracht gaat een stapje verder en maakt de som iets moeilijker (5, 6).	4-Mounir geeft meerdere antwoorden en lacht erbij (8).
5-De leerkracht reageert cynisch, omdat M. verschillende antwoorden achter elkaar noemt, terwijl er maar één antwoord wordt verwacht (9). 6-De leerkracht stelt de vraag opnieuw	7-M. geeft antwoord (13). 8-Dan antwoordt een andere leerling (14) en vervolgens geeft M. verschillende, verkeerde antwoorden (17, 21)

(12, 18-20).	
9-De leerkracht raakt geïrriteerd (23), praat niet meer met M. en stelt een nieuwe vraag (25)	10-Een andere leerling geeft antwoord (26)
11-Zij stelt meer gesloten vragen aan de andere kinderen van de groep. Ze kijkt M. niet meer aan. Loopt naar de kaart en blijft praten en gesloten vragen stellen om tot het juiste antwoord te komen (27, 29-31, 35).	12-M. kijkt de andere kant op en kijkt naar een ander kind. 13-De kinderen reageren op de leerkracht maar niet op elkaar. Zij roepen telkens een antwoord (28). Uiteindelijk komen zij tot het juiste antwoord (34, 36).
14-Zij komt tot de oplossing en is voornamelijk zelf aan het woord (37, 38).	15-M. is niet betrokken; hij vraagt naar het goede antwoord dat al gegeven is (39).

De leerkracht geeft veel taalaanbod en stelt veel gesloten vragen waarop maar één antwoord mogelijk is in de vorm van een getal. Hiermee wordt geen betekenisonderhandeling uitgelokt. De leerkracht kijkt serieus, lacht niet tegen de kinderen en maakt een cynische indruk. Van de kennis en inzichten van de kinderen die bij de verlengde instructie zitten, wordt geen gebruik gemaakt. De leerlingen praten niet met elkaar en geven korte antwoorden. De leerling en de leerkracht kijken elkaar niet meer aan. De leerling geeft er blijk van de som niet te snappen en die na de uitleg ook niet te snappen. Hij lacht en giechelt om dingen die niets met de som te maken hebben

2.2.2 Simones kijk op haar werkwijze les 1

De kijk van Simone op haar werkwijze is te destilleren uit uitspraken in het interview naar aanleiding van de conceptmap en uit het stimulated recall interview naar aanleiding van videofragmenten van les 1.

Algemeen (interview naar aanleiding van de concept- map vooraf aan het traject):

Simone geeft de functie van praten aan "Dit doe je om dingen uit te leggen." Met de interactie kun je checken of docent en leerling hetzelfde bedoelen. Je kunt kinderen er ook mee motiveren, zodat ze een beetje zin hebben in de rekenles.

S: *Het enige is, praten in de les dat doe je om dingen uit te leggen. Je geeft een instructie en legt daarin dingen uit en daarin neem je al een hele hoop verklaringen van begrippen mee waarvan je verwacht, nou, daar hebben ze moeite mee, dus dat geef ik alvast wat extra aandacht. Ik hoop daar altijd wel bij dat er wat interactie loskomt, dat kinderen gaan reageren, waaruit blijkt dat ze in de gaten hebben wat jij hiermee wilt, wat jij hiermee bedoelt. Kinderen die dat niet zien, die niet proberen te motiveren, stimuleren. Vaak komt het er ook op neer, ik snap het niet, dat kan ik toch niet, dan kijk je of je die kinderen toch door middel van verlengde instructie, of in ieder geval weer een beetje op het pad te krijgen, ik probeer ze dan toch zover te krijgen dat ze wel weer enigszins zin hebben in een moeilijke rekenles.*

Simone reflecteert op zichzelf. Ze heeft het idee dat ze nog te veel praat voor kinderen die het al snappen.

S: *Teveel, ik heb af en toe het idee dat ik nog te veel praat voor de kinderen die het al wel aankunnen. Ik heb nu wel een manier gevonden voor mezelf hoe ik ermee om kan gaan. Ja, voor een kind die het snapt is het natuurlijk onzin om twintig minuten lang naar een instructie te gaan zitten luisteren totdat het laatste kind het dan misschien snapt.*

Simone vond het moeilijk de kinderen los te laten. Simone geeft aan te willen differentiëren, zodat niet alle kinderen heel lang naar een uitleg hoeven te luisteren. Ze kan genieten van de felle discussies die de kinderen op de gang hebben. Simone geeft aan, dat ze de kinderen op een andere plek zet om niet de neiging te krijgen in te grijpen in een felle discussie.

S: *En daarom heb ik nu ook zoiets van oké, je hebt de bladzijde bekeken, snap je alles, ja, ga alsjeblieft weer lekker aan het werk. En dat is op dit moment een clubje van 4 kinderen dat gewoon lekker hun spulletjes pakt en ook elders gaat werken. Daar krijg je weer gewoon een heel ander beeld bij, want dan heb je niet het reageren in mijn les, maar dan heb je bijvoorbeeld het reageren onderling. Het is heel grappig dat zij niet weten dat je staat mee te luisteren hoe zij met die rekenles omgaan. Wat ik in het begin moeilijk vond was om hen los te laten, en zien van zoek maar een ander plekje, dan kun je juist gaan overleggen. Er ontstaan ontzettend felle discussies over hoe ga je zo'n som aanpakken en wat is nou precies de vraag? Erg leuk om dat te zien.*

S: *Het is erg grappig om te zien. Nou dat teveel praten heb ik op die manier voor mezelf proberen op te lossen.*

Simone drukt werkplezier uit met “leuk, weer lekker aan het werk, heel grappig”.

Simone geeft aan dat kinderen het beter snappen als een kind uit de klas uitlegt.

S: *Ik sta wel eens mee te luisteren dan, voor mijn gevoel heb ik dan zoiets van ik heb net precies hetzelfde gezegd en dan heeft het kind ineens zoiets van oh, is het zo makkelijk. Ik weet van mezelf nog dat dit bij mij vroeger ook op die manier kon werken dus ik heb zoiets van ja, als zij toch klaar zijn en zij kunnen op die manier een ander kind helpen, graag, en ze vinden het vaak nog leuk ook.*

S: *Het geeft hun weer een stukje extra verantwoordelijkheid en het wordt goed geaccepteerd.*

Opvallend is dat Simone de prikkel ‘schrijven in mijn les’ op zichzelf betreft.

Schrijven vindt zij belangrijk om te verduidelijken. Het middel dat ze hiervoor gebruikt is het bord.

S: *Ja, schrijven, daarmee kun je (leerkracht) iets uitleggen, visualiseren. Het bord gebruiken dan. Hierbij ben ik ook weer van mezelf uitgegaan tijdens de rekenles. Wanneer schrijf ik? Nou dat is om dingen extra uit te leggen zodat ze het ook nog eens een keer zien en niet alleen maar horen. Dan kan ik ook de bewerkingen kan laten zien, soms blijven ze hangen in hele lange bewerkingen en dan kan je ook weer de verkorte stap onder hun aandacht brengen. Daar heb ik te weinig bij gezet omdat ik af en toe het idee heb dat ik dat gewoon iets te weinig doe. Dat ik teveel praat en dat ik meer zou kunnen schrijven.*

Simone geeft hier aan dat ze vooral onderling reageren belangrijk vindt. De interactie met haar ziet ze vanuit de leerstof.

S: *Reageren in mijn les heb ik eigenlijk al een beetje uitgelegd met de interactie en met ja, de interactie tussen leerlingen onderling. Naar mij toe wil je juist heel graag dat er een interactie is. Weliswaar binnen bepaalde lijnen, niet dat als je het hebt over rekenen dat het uiteindelijk uitmondt in een televisieprogramma dat ze gisteren hebben gezien. Het moet wel echt met die les te maken blijven hebben. Extra verduidelijken ook weer tijdens de verlengde instructie dat kan ook weer door andere dingen er zijn en elkaar laten helpen.*

Over de geobserveerde les doet ze uitspraken in het interview behorend bij les 1
Wat vindt Simone nu zelf van deze werkwijze zoals te zien is tijdens de start van het traject?

De leerkracht biedt de sommen in stapjes aan om het overzichtelijk te maken. Ze neemt de leerlingen aan het handje. Ze heeft het idee dat ze er niet uitkomen als zij geen richting aangeeft.

S: *Dit soort stappen doe ik met name voor dat jochie, dat steeds in de camera zit te kijken en de kinderen die voor mij zitten hebben veel moeite met structureren, dus daar waar ik kan probeer ik eigenlijk het op die manier voor ze te vertellen, dat het iets overzichtelijker wordt.*

- *Omdat ze dit heel erg lastig vinden, delen met komma en meestal wordt het dan wel zo gekozen dat op het moment dat je hem honderd keer groter maakt, tien keer groter maakt, dat je dan op een heel getal uitkomt als antwoord. Nou, dat was in dit geval niet en als je dan moet doordelen met de komma erbij dan vinden ze dat heel lastig dus probeer dat echt nog wel even aan het handje mee te nemen.*

Kinderen leren volgens Simone op de volgende manier:

Als de middelmoet het snapt met behulp van uitleg en middelen dan hebben de zwakke rekenaars een uitstraling van "praat maar raak". Blijkbaar ontgaat hun de uitleg. Ze deelt de kinderen in drie groepen in: sterke en zwakke rekenaars en de middelmoet. Ondanks de uitleg is de kans groot dat de zwakke rekenaars een week later tegen exact hetzelfde probleem aanlopen.

S: *Op een gegeven moment ziet de middelmoet dat wel, dan pak ik nog even de kaart erbij, maar de zwakke rekenaars die hebben zoiets van . Ik kan me dat van klas 6 zelf ook nog wel herinneren van "praat maar raak".*

G: *Zijn er kinderen waarvan je dat nu ook denkt?*

S: *Ja, dat jongetje dat nu vlak voor mij zit, En die een wat zwakke concentratieboog heeft en dat meisje hier vooraan en dat jochie daarachter die heeft dan ook weer zoiets van als jij het zegt zal het wel zo zijn en soms dan heeft ze wel even wat stapjes in de gaten en dan gaat het net even iets anders en dan is het gevoel weer helemaal weg.*

G: *Ze heeft veel haar vinger opgestoken.*

S: *Ja, die is echt heel zwak met rekenen en bij het merendeel is als je het nou niet zo expliciet zou vragen of zoals ik dat doe zo van ga je straks aan de groepstafel. Het is een meisje die rustig de keuze maakt of nee, ik heb geen extra instructie nodig. Ha,ha, die bij wijze van spreken nog niet eens ziet dat ze zwak in rekenen. ...*

G: *Ze steekt veel haar vinger op maar heeft dat niet door?*

S: *Nee. Misschien is je dat wel opgevallen. Ze heeft veel vragen die op dat moment helemaal niet relevant zijn. Daarom zeg ik net ook: "Nee, nu even antwoord op mijn vraag geven,*

want dan wil ze tussendoor even een vraag stellen en dan denk ik nee dat mag zo aan de groepstafel.

S: *Dat is wat ik net zei over haar wat je haar aanreikt is op de een of andere manier, blijft het niet hangen. Ja, dit moment zal ze er even mee uit de voeten kunnen maar ik weet gewoon dat ze over een week tegen exact hetzelfde oploopt.*

Aan de ene kant heeft de leerkracht door wat er mis gaat in de strategie die de leerling hanteert, namelijk dat ze over het hoofd ziet dat ze een tiental moet delen. De eigen bedachte tactiek heeft hier een negatieve betekenis, want het staat voor de verkeerde techniek. De leerkracht lijkt matige verwachtingen van de leerling te hebben. De leerkracht geeft tegelijkertijd aan dat ze wil weten hoe kinderen denken, omdat ze zich afvraagt "hoe denk jij nu en wat is daar de reden voor?"

G: *En hier snapt ze het?*

S: *Ja dan moet ze het dat is het grappige bij de metriekstelselsommen dan komt zij er ook weer bijzitten en dan moet ze 750:1000 en dan is haar eerste reactie dat kan niet en terwijl er nu nog mee bezig is geweest in een praatje plaatjesommetje dan heeft ze zoiets van dat kan niet. Nu pakt ze dus een eigen bedachte tactiek eruit. Ze heeft zoiets van net heb ik honderdtallen gedaan en toen heb ik gedeeld dan moet ik dezelfde deling en dan ziet ze even over het hoofd, dat ze dan een tiental moet delen. Dat is bij haar wel eens lastig daarom probeer ik het eruit te trekken van Hoe denk jij nu? Wat is nou je reden dat je denkt dat je hetzelfde getal moet noemen.*

De leerkracht geeft aan dat het toevallig is of de leerlingen van de uitleg iets oppakken. Als ze de link leggen, dus snappen waar zij het over heeft, scheelt dat de leerlingen rekenwerk. Ze hanteren dan de aangereikte strategie en kunnen dan sneller rekenen.

S: *Als ik zie er komt $\frac{1}{4}$ uit dat is 0,25 of kommagetal dan probeer ik ze die link ook te laten leggen, dat scheelt ze gewoon weer een stuk rekenwerk en dat pikken ze in dit geval met wat ondersteuning wel op, maar wat ook vaak gebeurt is dat ze denken praat jij maar verder, ik snap er niks van.*

2.2.3 Conclusies na les 1

Er zit een duidelijke structuur in de les, waarbij de leerkracht veel gebruik maakt van modelling. De leerkracht stelt veel gesloten vragen en stimuleert de leerlingen weinig om hun oplossing te verwoorden. De nadruk ligt op het uitleggen van de strategie door de leerkracht en ze stelt daarvoor veel gesloten vragen. Er is weinig taalgelegenheid voor de leerling en strategieonderhandeling krijgt daardoor geen kans. Wanneer de kinderen een goed antwoord geven, krijgen ze een uitbundig compliment. Mounir haakt in fragment 7 af. Mounir en de docent communiceren niet meer (positief) met elkaar. De leerkracht verdeelt kinderen in zwakke en sterke rekenaars en ze geeft ook nog een middenmoot aan. De uitleg van de leerkracht is heel belangrijk. Kinderen die goed rekenen voorzien eerder de door haar aangereikte strategie waardoor ze minder rekenwerk hebben. Zwakke leerlingen snappen haar uitleg niet. Deze leerlingen denken volgens haar tijdens het uitleggen "Praat maar raak".

Samenhang gedrag en uitspraken

De kinderen die de sommen niet snappen, haken af. Er is weinig ruimte voor de kinderen om hun strategie te verwoorden. Simones idee dat kinderen denken "Praat maar raak", lijkt dus te kunnen kloppen. Mounir haakt tijdens haar uitleg af. De leerkracht is in fragment 7 weinig betrokken bij deze leerling en ze negeert hem. De leerkracht geeft aan te willen snappen hoe de leerlingen denken, maar dit is uit de beelden niet af te leiden. Zij voert vooralsnog zelf het woord. Zij geeft in de interviews een

onderscheid aan tussen zwakke rekenaars en andere rekenaars. Dit onderscheid is te zien en te beluisteren.

Interventie 1

Als uitgangspunt voor les 2 komt naar voren dat leerlingen meer gestimuleerd kunnen worden tot het verwoorden van hun oplossing. In eerste instantie lijkt dit Simone alleen mogelijk met het door haar gekarakteriseerde “elite”groepje, de beste rekenaars van de klas. Daar zullen we dus naar gaan kijken. In les 2 zien we het “elite”groepje zelfstandig op de gang werken.

2.3 Betekenisonderhandeling bij een groepje “sterke” rekenaars in les 2

Gang van zaken

De kinderen die de sommen zelf al aankunnen, vertrekken normaliter naar de gang en werken zelfstandig. Dat gebeurt ook in les 2. De andere kinderen krijgen les als in les 1 beschreven staat. Het “elitegroepje” wordt hier op camera vastgelegd, terwijl de leerkracht ze zelfstandig op de gang laat werken.

Verantwoording van de keuze van de fragmenten :

Er waren deze les veel momenten te zien van betekenis/strategieonderhandeling. Hieronder bespreek ik een selectie van deze momenten gespreid over de les.

Lesverloop:

De kinderen mogen zelfstandig hun taak op de gang maken. Ze weten wat ze moeten doen en ze mogen direct naar de gang toe. De andere kinderen blijven in de klas. Zij werken voor zichzelf en Simone geeft de verlengde instructie als kinderen het niet begrijpen. De groep op de gang werkt een heel uur samen. Zij maken samen de sommen en overleggen. Er zijn vier leerlingen in beeld.

2.3.1 Interactiepatronen in les 2

Er is sprake van groepswerk met sterke rekenaars. De leerkracht is niet aanwezig. De kinderen kunnen dus geen gebruik maken van de feedback van de leerkracht. De onderzoeker is wel aanwezig. De taak nodigt uit tot onderhandelen. De begrippen (helften, vlakken etc.) worden veel gebruikt tijdens het overleggen over de sommen bijvoorbeeld bij de som hoeveel vlakjes een dobbelsteen heeft. Betekenisonderhandeling komt bij deze kinderen tot stand doordat zij aan elkaar uitleggen en vervolgens vragen aan elkaar stellen zoals “*Wat denk jij?*” en hiermee tot de juiste oplossing komen. De kinderen geven elkaar ook aanwijzingen bij het uitvoeren van de taak “*Nou moeten we B nog doen*”. Deze sterke rekenaars komen zonder hulp van de leerkracht tot betekenisonderhandeling en coöperatief leren.

Welke fragmenten laten dit zien?

Opdracht: De kinderen moeten van verschillende voorwerpen (en werelddelen) het aantal vlakken bepalen.

Leerlingen

A j

B m

C j Senoussi

D m

G = Gerda/ onderzoeker

Fragment 1 Strategieonderhandeling

- A Hokjes. 13 hokjes. ()
C Dat zijn toch hokjes?
A Ja maar dat zijn ook vlakken.
C Volgens mij moet die zo.
C Ja. Maar dit zijn hokjes dit zijn geen vakken.
C Hier. 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9.
C Hoe ga je deze ()?
C Dat is toch hetzelfde als de middelste? Dan moet je dat toch ook hier doen?
B (14 dat is toch 6?)
C Volgens mij moet je dat zo zo zo zo doen. (wijst op haar boek)
A Ja ()
C Ja die hier boven uitsteken.
A ()
C Dit is toch een kubus?
A Ja.
C Die steekt toch ook naar boven uit? Die is toch ook in een punt getekend? Die hoort er ook bij.
A Ja maar het is een oppervlak.
C Het zijn hokjes!
B Het zijn hokjes (Senoussi) het zijn geen vlakken.
D Als dit geen hokjes zijn hoe noem je dit dan?
C {Dat zijn vlakken.

B {Dit zijn vlakken)
C Dit zijn ook hokjes van een bar. Dit zijn vlakken. De buitenkanten noem je vlakken. Dat heb je toch eerder gehad?
B Ja.
D En dan uit hoeveel vlakken bestaat deze bar dan?
C Ja hier dan tel je toch de buitenkant? {Zes.
B Zes {Zes.
C Dus dit zijn er zes. (.) Volgens mij gaat het zo. Want dit zijn toch hokjes en die hokjes moet je tellen. Met die vlakjes hier, zo aan de buitenkant.
B (Hier, dat zijn balletjes. De linker twee zijn balletjes, die kun je ook niet tellen. {)
D {Ja maar die kun je aan de zijkant tellen, want die is rond.

De kinderen gebruiken verschillende begrippen, leggen uit en checken bij elkaar of het gebruik ervan klopt en verbeteren elkaar, bijvoorbeeld vlakken, hokjes. Iedereen heeft gespreksruimte en de mogelijkheid zijn strategie naar voren te brengen. Zowel taalaanbod, taalruimte en feedback zitten in dit fragment en hiermee komen de kinderen tot strategieonderhandeling. De kinderen reageren op elkaar met vragen waarop de ander dan antwoord kan geven. "C Dat zijn toch hokjes? A Hokjes. 13 hokjes. C Dat zijn toch hokjes? A Ja maar dat zijn ook vlakken. C Volgens mij moet die zo." D komt later aan bod en stelt ook een aantal vragen bijvoorbeeld D "Als dit geen hokjes zijn hoe noem je dit dan?"

Fragment 2 Tot strategieonderhandeling komen door vragen stellen, reageren en uitdagen.

- A Ja maar ()
A Wat denk jij?
B Ik denk zes
A Jij?
D Vier.
A Jij?
C Zes
A (Iedereen...)
B Negen.
B Zeven.
A Zestien.
D 1, 2, 3
B Bij deze kun je twee vlakjes weghalen. ()
C Twee.
B Senoussi een bal is rond. Is in twee stukken verdeeld. Je hebt twee kanten.
C Iets ronds ga je toch niet in vieren doen? Je hebt toch gewoon een helft?
A Ja maar ()
B () Een tennisbal is rond. Kijk een tennisbal is rond. Hier is de streep doorgeknipt. {In twee.
In twee.
C {In tweeën. Dan is het toch geen vier? Een bal is toch rond. Dan gaat die streep ()
A ()
B {Ja
C {Ja. De bal gaat zo en de streep loopt er doorheen en je ziet alleen dit. En de bal is rond
dan loopt de streep toch ook zo rond?
B Hier. Twee.
A Wat heb jij vijf of zes keer?
D Vijftien.
C Het is elf. Het is toch elf? Hoe kom je dan aan 16? Deze bovenkant is zestien, uh elf.
B Elf ja.
C Hoe kom je dan aan 16?
Senoussi een bal is rond. Is in twee stukken verdeeld. Je hebt twee kanten.
C Iets ronds ga je toch niet in vieren doen? Je hebt toch gewoon een helft?
A Ja maar ()
A {Je moet de achterkant tellen.
D {Je moet ook de achterkant tellen.
C Ja maar dan kom je toch op 22?
D Ja maar dit stukje gaat daarachter. Dat gaat daarachter door.
C Nou sorry.

De kinderen vragen door over de helften van de bal "Dan is het toch geen vier?" De kinderen sturen in het gesprek. Ze vragen door "Hoe kom je dan aan 16?" Ze willen van elkaar weten welke oplossing ze hebben. Vervolgens reageren ze inhoudelijk op elkaars oplossing. De kinderen stellen vragen aan elkaar en dagen elkaar uit waarmee strategieonderhandeling uitgelokt wordt en tot stand komt door vragen als B "Senoussi een bal is rond. Is in twee stukken verdeeld. Je hebt twee kanten." C Iets ronds ga je toch niet in vieren doen? Je hebt toch gewoon een helft?

Fragment 3 Doorgaan tot consensus bereikt is.

B Deze is 5 C

C 15

B 6

A Die is 6.

C Oooh

Geroezemoes.

B 12

C Vlakken tellen.

B Ja. 1, 2, 3, 4, 5, 6 en 7.

C Nee dertien. 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10. Dit is tien. 11, 12, 13, 14.

B Ja je moet vlakjes tellen.

C ja kijk 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14.

A Volgens mij 13 hoor.

B Nee 14.

C Kijk maar. Tellen. 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11

A Wacht even, wacht even. ()

B Kijken.

A Deze. ()

B Dat is hetzelfde. ()

A Dat is een vlak dus.

C Ja, natuurlijk! Deze () gaan toch ergens naartoe? Deze gaat toch door naar de achterste.
Die ga je toch ook niet doortellen?

B E is gewoon twee.

D Drie.

B Het zit toch doormidden? Aan de andere kant zit die wel hoger dan aan deze kant.

Allen ()

A ()

B Deze ook man.

A Volgens mij drie.

C Het kan ook drie zijn hoor (Brio).

B Hè?

C E kan ook drie zijn.

B E?

C {Die streep loopt ook zo.} Die streep loopt ook zo.

B Oh als die streep zo loopt. Hij gaat toch zo?

C Hij gaat zo. Als je een bal hebt, gaat hij zo. Als je hier een streep hebt en hier.

C Hij gaat toch zo, die streep.

A F is 9

B Ja F is 9.

C Negen? 1, 2, 3, 4, 5, 6, { 7, 8, 9.

B { 7, 8, 9.

A 9?

B Ja 9. F hè?

A Oh ik dacht dat we bij G waren.

- B 1, 2, 3
A 28 ofzo.
B 25 heb ik. 26 heb ik.
A Ik dacht 28.
B Ja 26 heb ik.
C Ja ik heb 26
B Ja 26
C Nee 27 ik heb een ().
B Oh oke 27.
C 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28.
D Ik heb ook 28 ja.
A Ik heb ook 28.
C Dat maakt niet uit hoe (). Je moet gewoon tellen, zo.
B Ja maar deze (waar die heen moet)
C 1, 2, {3, 4}
B {3, 4} oh ()
C Zie nu tel je wel vlakjes.
D Ja maar dat mocht toch bij deze ook?
C Ja Dat hebben we toch gedaan? 1, 2, 3, 4, 5, 6.
B En 7. Deze tel je ook nog, 7.
B Ja 7.
D En dan is het toch ook aan de andere kant? Dan is het toch 8?
B Ja 8. Er zitten twee dingen aan elke kant. Dat zijn ook vlakjes. Dat is acht. Die had ik al in mijn hoofd.
B Wat is het ook al weer bij F? Negen?
C (Alles fout)
B Bij F was toch negen? Of niet?
A Volgens mij hebben we D en G fout.
C 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8. Nee 7 bedoel ik.
B Bij welke?
C A
A Nee acht. Acht.
C Ja maar hier moest je toch als je een andere kant hebt ook de achterkant tellen?
D Wat heb jij?
C 7. Maar als je de achterkant telt dan
B Het gaat niet om de achterkant)

De kinderen stellen elkaar veel vragen en checken of ze hetzelfde antwoord hebben. Ze geven elkaar feedback door vragen aan elkaar te stellen. De kinderen blijven in onderhandeling en vragen naar de strategie en vertellen elkaar daarbij hoe ze aan het antwoord zijn gekomen “Je moet gewoon tellen , zo” en “Deze tel je ook nog” en “dan is het toch 8?” en “of niet?” De betrokkenheid is erg groot “Kijk maar, kijk maar”, “Wacht even, wacht even” Ze praten en vragen door totdat er consensus bereikt is.

Fragment 4 "Hoeveel vlakken heeft een dobbelsteen? Over welke dobbelsteen gaat dit eigenlijk?
Hebben alle dobbelstenen evenveel vlakken?"



- C Die achterkant telt toch ook? Hoeveel er aan de achterkant zit? Dan kun je net zo goed
B Ja maar het gaat om de
C Ja hier hè? 1, 2, 3, {4t.
- C Waarom tel je niet die achterkant dan?
B (, 5, 6, } Z
B {4, 5, 6}
B 7,7
A {Ja maar het was toch 8?}
D Ja het was 8.
D Ja van 1, 2, 3 en aan de achterkant van de dobbelsteen dan wordt het vier Vier van die hokjes nou dan is het acht. En dan ligt er achter nog eentje. En dan is het 1, 2, 3 en aan de achterkant ligt daar ook nog wel eentje. Nou dan is het {4 plus 4 is 8.
B {Ja hier dat is 1, 2, 3, 4 en 5, 6, dan moet daar nog drie komen.
D 1, 2, 3. Drie van die vlakjes van de dobbelsteen zitten hier.
B Dat is samen 6.
D Er zitten maar vier vlakjes
B Bij de dobbelsteen?
D Ja.
B 1, 2,
C Zes vlakjes. Een dobbelsteen heeft zes vlakjes.
B Ja. De 5, de 6 en de 1 euh de 3 zijn er. (.) De 5, de 6 en de 3, die zijn er.
D Ja de 6, 4, 5, 6. Ja dan klopt het precies!
A Ja dus dan 8. Want kijk dit is drie en daar doen we nog drie bij dat is zes, want dan is andere
B Het gaat rond
A {Nee wacht dan is het 8, nee elf.
B Het Nee ZES VLAKJES
B gaat om wat eromheen zit, niet de blok zelf. Kijk een dobbelsteen is zo. Kijk zo. Vierkant. Een dobbelsteen is toch vierkant?
A Ja.
D Ja als {het} zes vlakken zijn dan ()
B {Zo}
D Zes, zes. Als er zes kantjes zijn, dan zijn het drie plus 1, 2, 3, 3 aan de achterkant is toch zes kantjes? Is drie plus vier dus die achterkant is ook ()
C Hoe komen jullie aan 11?

- A *Nou kijk*
- C *Eerst was het , toen werd het 11, hoe kom je dan aan die drie*
- A *() zes vlakjes.*
- C *Ja zes vlakjes*
- B *Wacht, een dobbelsteen heeft twaalf vlakjes.*
- D *Nee het was toch zes, heeft zes vlakjes.*
- A *Zes vlakjes.*
- B *Nee 12, 12. Kijk hier.*
- D *Mag ik even?*
- D *Ja doe maar.*
- A *Je hebt vlak 1, 2, 3*
- D *Dat hoeft niet. Je hoeft niet eens te schrijven.*
- B *Dat is vierkant.*
- D *Bij de vlakjes heb je toch 1 t/m 6? Bij elk vlak is het 1, of 2, of 3, of 4, of 5, of 6.*
- B *Volgens () niet.*
- D *Dus zet toch maar zes.*
- C *Juffrouw een dobbelsteen heeft toch zes vlakken?*

De kinderen blijken onenigheid te hebben over wat je als vlakje moet meerekenen. Een kind komt op het idee ook de vlakjes mee te tellen, die ervoor zorgen dat de dobbelsteen rolt. Hierdoor ontstaat betekenisonderhandeling over het woord "vlakje" en wat er in deze opdracht onder verstaan wordt. Terwijl de één nog aan zes vlakjes denkt "C Zes vlakjes, een dobbelsteen heeft zes vlakjes" denkt de ander al aan 12 B Nee 12, 12 Kijk hier". De kinderen komen er niet uit en besluiten de onderzoeker (G) als raadgever in te schakelen.

Fragment 5 Feedback vragen

- G *Heb je hem al getekend dan?*
- C *Nee die staat al hier.*
- A *Een dobbelsteen heeft toch zes vlakken? Vlakjes 1 t/m 6?*
- D *Je hoeft hem niet eens te tekenen.*
- C *Ja maar je moet toch hier kijken. Het gaat nu om dit. Het gaat niet om een echte dobbelsteen.*
- A *Dan is dit elf.*
- G *Waarom is het hier dan elf?*
- A *Hier heb je {(aan de achterkant dus vier)}*
- D *{(vier)}*
- A *Dat zou elf zijn.*
- G *Natuurlijk niet. Deze dobbelsteen is een beetje gek getekend,*
- B *Ja*
- C *Maar als je een vlakje zou noemen, zou dat betekenen dat wat zo staat, hoeveel vlakjes heb je dan?*
- B *Zo. Vier?*
- G *Wat is een vlakje?*
- B *{Het eerste vlakje}*
- C *{De buitenkant is zo}*

- D {Dat is dit} Deze.
C Zoals deze.
G Dat is het vlakje?
D Maar ook die.
C Nee toch? Wat erin zit is toch niet ook een vlakje?
G Als je dit boek hebt? Hoeveel vlakjes heeft dat zo?
B {zo}
C {vier}
G Vier vlakjes? O ja. Wat is dan het vlak?
C 1, 2, 3, 4.
G Dit hele stuk is een vlak hè?
B Ja
G Dit zou je ook als een vlak kunnen zien.
C Ja, ACHT. Acht vlakken.
G Ja?
C Ja.
G Nou en op die manier. Want als je dat nou bij een dobbelsteen zou willen doen? (.) We hebben hier geen dobbelsteen hè? Jij was hem al aan het tekenen.
B 12. 12.
D Een dobbelsteen heeft zes vlakken.
G Ja. Dat denk ik ook.
B Zes vlakken.
D ()
G Geen elf vlakjes.
D Ja, maar 1 of 2 of 3, het heeft zes vlakjes.
G { Jij was het aan } het tekenen. Dat is goed. Terwijl dat heel moeilijk is hoor om al die vlakjes te tekenen, want je ziet niet alles.
D Maar dan moet je ook, bij deze
C Of misschien een dobbelsteen in de klas.
G Heb je een dobbelsteen in de klas?
C Ja.
G Ga die maar even halen.
D Maar moet je die
G Dan gaan we tellen hoeveel vlakken die heeft.
A Maar hier moeten we ook de achterkant tellen, of niet?
D Volgens mij wel.
B Dat is een hele rare bol.
D Als je de achterkant tekent dan is het 1, 2, 3 als je de achterkant dan telt dan heb je hier 6, 7, 8, 9, 10. En op de achterkant ligt ook nog deze, dus dan is het elf. Dan heb je elf vlakken.
G Ja maar hier is het een beetje raar getekend omdat het rond gaat. Maar het is in feite een dobbelsteentje.
D ()
G Ja dus er is een stukje aan de andere kant? We wachten op de echte dobbelsteen, want dit plaatje is moeilijk.
D Want op de echte dobbelsteen zit dit niet?
G Nee. Dat is dus het punt in dit plaatje. Want nu lijkt het dus een vlakje en op de tekening is het een vlakje. Maar bij de echte is het geen vlakje.

- A Maar dit is
G Dus we wachten even
A Maar de echte heeft dus maar zes vlakken?
G Ja.
D Maar we moeten toch ook de achterkant tellen? Dan heb je op de achterkant toch ook nog drie van deze vlakken?
G Ja dat klopt.
D Dan heb je al zes. En hier heb je nog 7, 8, 9, 10. En op de achterkant is er ook nog zo eentje dus elf.
B Ja zie ik tel hier de zijkanten, deze stukjes hier ook mee. Dus hier die vakjes tellen ook mee.
C Hier kijk. 1, 2, 3, 4, 5, 6 en deze hier is 7, 8, 9, 10, {11, 12, 13, 14}
B {11, 12, 13, 14} Ja ik tel er deze kleintjes ook bij.
G (oppervlakte)
D Deze kleintjes zijn volgens mij deze grote.
G Ja. Dat is de oppervlakte. Dus als je dat telt hè?
C Ja maar bij deze. Dat is toch
G Een heel klein vlakje. Dus hij bestaat uit grote en heel kleine vlakjes.
C Maar deze is toch 6, 6 vlakken?
G Hier zijn de vlakken volgens mij heel duidelijk staan.
A Maar je moet toch ook aan de achterkant tellen?
G Je moet ook aan de achterkant tellen.
A Dan hebben we het goed.
C Hoe ziet dat eruit?
A Nou eeh deze eeh zit nog, dat is de helft van dat stukje, deze ook en dan moet je dit tellen
C Dus
A Deze vier, drie, vier plus wat aan de achterkant zit dat dan ook
D Kijk, 1, 2, 3, 4, 5, 6 en dat is maar de helft aan de achterkant is ook precies hetzelfde, dus dan heb je 7, 8, 9, 10 en op de achterkant heb je dit ook nog dus dan heb je
B Ja.

De kinderen praten met de onderzoeker over de opdracht en vragen haar hulp. De onderzoeker vraagt of ze het al getekend hebben en ze laat een dobbelsteen uit de klas halen om het taalgebruik begrijpelijk te maken. De afbakening van een vlakje wordt besproken als de onderzoeker vraagt: "Wat is een vlakje?" De taak met de dobbelstenen nodigt uit tot overleggen en verwoorden hoe je aan de oplossing bent gekomen. Er is overleg over de betekenis "wat wordt onder een vlakje verstaan?". Kinderen stellen elkaar vragen, tellen, sturen naar het antwoord waardoor betekenisonderhandeling op gang blijft. Alle vier de kinderen blijven voortdurend met elkaar in overleg, ook als ze het niet eens zijn. Elke keer lijkt er een soort denkpauze te zijn, die uitmondt in een nieuwe vraag. Hun twijfels over de oplossing worden uitgesproken. Er wordt serieus geteld. Ze hebben wel even een volwassene nodig, die uitsluitsel geeft wat je mag meetellen als "vlakje". De kinderen hebben behoefte aan feedback. Er wordt een dobbelsteen bijgehaald. De kinderen zien de onderzoeker als (mede)onderhandelaar. Doordat zij de som niet kent, is het niet mogelijk direct naar de uitleg te sturen. De kinderen overtuigen haar met hun oplossing. Ze vraagt en stuur wel; stuurt de leerlingen zelfs eerst de verkeerde kant op, maar door de overtuigingskracht van de leerlingen komen ze tot de juiste oplossing. De kinderen gebruiken veel taal. De kinderen hebben allemaal inbreng.

Fragment 6 (8.24-8.29) Kom maar met bewijzen!

- A Hoezo twee?
C Dit is de voorkant, dit is de achterkant.
B Ja
- A Ja maar dit is
D Volgens mij moet je ook de hele kleintjes bij elkaar nemen.
C Dat zijn de randen hoor. Die hoeft je niet te tellen.
D Ja maar wat moet je dan
C dus als deze stipjes is, moet je die ook meetellen?
D Ja maar wat moet je hier dan wel doen?
B {voor en achterkant
C {Dit is gewoon de voor en de achterkant. Dus twee.
A Nee, want het is toch rond, dus dan heb je geen echte vlakken. Als je het in vlakken doet dan is het 1, 2, 3, 4, 5, 6.
B Ze hebben hier ook ()
C Als je geen rechte vlakken doet dan tellen ze er toch ook geen achterkant, van die, die en die. Waarom tellen ze die dan niet?
- B Senoussi, hoeveel vlakken zitten er in deze?
A In deze?
B Ja? Als je hem rond doet dan hè?
A Twee.
B Twee dat is hetzelfde als acht. Kijk dus aan de achterkant dat is rond dus dat ik acht, kijk. Dat is dus hetzelfde. Haal de streep weg, dan is dit de voorkant en is dat de achterkant.
A Wacht, wacht, wacht. Mag ik? Kijk. Dit is de achterkant.
A En dit is ()
C JE HEBT TOCH NOORD EN ZUID?
A Ja maar dit is de achterkant en ()
DBC Ja maar dat zijn toch twee
C Wat zeg jij?
B Ik zeg twee
B Ik weet zeker. Twee.
C Echt niet. Die ()
- D Die werelddelen moet je volgens **mij**
C Echt niet. Die werelddelen moet je zo. Die werelddelen, anders moet je deze ook tellen. Wat hier allemaal inzit.
A Nee werelddelen hoeft niet.
C Nee werelddelen moet je niet tellen.
B Kijk eens Senoussi
C Volgens mij zijn het twee, de voor en de achterkant.
D Hoe weet je dat zo zeker?
A Nou, want kijk dit loopt zo rond
C Ik ga () halen, wacht
D De atlas. Pak die kleine.
A Zit niet zo te spelen.

- B Hier wacht tot ze komt. Problemen mee?
C Hij zit nu zo, kijk. Hij zit zo op de helft.
A Ja.
C Hoeveel vlakken heeft hij dan?
A Mag ik? Hij is zo rond.
- C De helft staat nu in de boek.
A Ja dat is een vlak toch?
C Dan is die andere helft toch ook een vlak?
B Senoussi, Senoussi. Kijk. Deze helft staat nu in het boek.
A Ja
B Deze helft.
D Deze achterkant is ook nog een vlak.
B Ja, dit is de voorkant. Kijk. Zie je die streep die nu door het midden loopt? Precies hier door het midden?
A Ik denk dat het antwoord 1 op 6 is.
D 6?
A Ja
B Ben je gek zeg?
A Nee 1.
B Kijk. Hier zitten twee helften. Zie je die ene daar?

De kinderen gebruiken veel begrippen “werelddelen” en “noord en zuid?”. Ze dragen zelf oplossingen aan, zoals het halen van de atlas. Soms kunnen de kinderen heftig met elkaar discussiëren “Echt niet” en “Hoe weet je dat zo zeker?”.

Fragment 7 Coöperatief leren

(8.37-8-38)

- B Ik heb die 8 keer
A Je mag twee zelf verzinnen hè? (Wat is som twaalf. 12 keer 77?)
B Ik heb die van 8 keer.
A 8 keer?
B Die van ()
C 10 50. 8 keer 10.50. Wat heb jij?
A 400
B Ja 400
D Dat is 320.
B 23?
C 23 ja.
A Dan mogen we nu twee zelf verzinnen.
B Ik dacht ()
C 1400 keer 6
B 1400 keer 6
C Ja
B Ik dacht gewoon 8 duizend 4 honderd keer 1. Klaar. Simpel.
B Hoe laat is het?
B Senoussi ben je klaar?

De kinderen vragen elkaar hoever ze met de taak zijn “*B Senoussi ben je klaar?*”. Opvallend is hoe de kinderen samenwerken. Er is in deze groep geen sprake van concurrentie maar van coöperatief leren “*A Je mag er twee zelf verzinnen, hè?* “*C. Wat heb jij?*”.

2.3.2 Simones kijk op haar werkwijze les 2

(Helaas heeft de minidisc niet opgenomen. De gegevens die er nog zijn, zijn zo snel mogelijk na het interview schriftelijk verwerkt.)

Fragment 8.10

De kinderen zijn druk bezig met de sommen. Zij discussiëren met elkaar. De kinderen lossen de sommen op door veel met elkaar te praten. Wanneer ze er niet uitkomen, stemmen ze. De kinderen komen toch terug op het antwoord, ook na stemming als ze het er later toch niet mee eens zijn. Dit is dus betekenisonderhandeling waar we het over gehad hebben, stelde Simone vast naar aanleiding van verschillende fragmenten. Simone ziet wanneer er betekenisonderhandeling plaatsvindt. Ze herkent de theorie die vooraf is aangeboden.

Fragment 8.18

Wanneer de kinderen er niet uitkomen, zien ze de onderzoeker staan en vragen haar hoe je de som moet oplossen. “De kinderen zien jou gewoon als vijfde onderhandelingspartner”, merkte Simone op. De kinderen gaan een echte dobbelsteen halen. Simone merkt op, dat ze dat eigenlijk niet eens had gemerkt in de klas. De kinderen blijven elkaar overtuigen in deze situatie. Uiteindelijk komen ze tot een oplossing. De kinderen praten veel met elkaar. De kinderen zijn heel zelfstandig bezig.

Fragment 8.39

De kinderen gaan weer terug naar de klas. Simone merkt op, dat ze geen tijd meer heeft gehad om naar deze kinderen te gaan en ook dat ze aan deze kinderen geen feedback heeft gegeven.

2.3.3 Conclusies na les 2

De rekentaak heeft uitgenodigd tot betekenisonderhandeling. Kinderen in het “elitegroepje” zijn in staat zelfstandig met elkaar te onderhandelen tot ze tot het goede antwoord zijn gekomen. Simone vergelijkt de groep op de gang met de andere kinderen in de klas. Ze vindt het vreemd waarom dit groepje nu juist moeite had met bepaalde sommen. Simone merkt op dat ze veel momenten van betekenisonderhandeling ziet. Simone heeft deze les de kinderen op de gang geen feedback gegeven. Ook in de vorige les is ze daar niet aan toe gekomen. Af en toe lijkt ook deze groep behoefte te hebben aan feedback van een leerkracht of volwassene. Zij hebben hulp gevraagd aan de onderzoeker. Simone neemt zich voor de kinderen uit dit groepje de volgende les over de andere groepjes te verdelen en verwacht dan dat deze kinderen een gunstige invloed op het rekenen en de betekenisonderhandeling van de andere kinderen hebben.

Samenhang gedrag en cognities

Simone geeft gelegenheid tot betekenisonderhandeling tussen kinderen onderling en deze komt ook tot stand. Zij realiseert zich dat feedback aan deze leerlingen heeft ontbroken. Zij vindt de rol van de volwassene als medeonderhandelaar vreemd. Zij verbaast zich erover dat deze sterke kinderen toch problemen met bepaalde sommen kunnen hebben, terwijl andere kinderen die niet hebben.

Interventie 2

Na de vraag in het interview of betekenisonderhandeling ook mogelijk is bij de andere rekenaars, geeft Simone aan dat dit alleen mogelijk lijkt als de sterke rekenaars over de zwakkere rekenaars verdeeld worden. De volgende les zal zij op die manier inrichten.

2.4 "Een nieuwe meester in de klas" in les 3

Gang van zaken

De rekenles bestaat uit de volgende onderdelen:

- De leerkracht legt uit wat de bedoeling is deze les.
- De leerkracht vertelt kort wat de bedoeling van de sommen is en bespreekt er van elke soort één.
- De kinderen gaan in groepen aan het werk en mogen overleggen.
- Als het rekenuur voorbij is, worden de schriften opgehaald.

Verantwoording van de keuze van de fragmenten:

Er is gefilmd met twee camera's. Eén van de camera's heeft niet opgenomen. Bij de andere camera zijn niet alle momenten op de film gekomen. Het overgebleven materiaal is als uitgangspunt genomen voor het interview en voor de analyses.

2.4.1 Interactiepatronen in les 3

Simone heeft de sterke rekenaars verdeeld over de andere rekenaars. Een sterke leerling legt op modellerende wijze aan de andere rekenaars uit. Hij verlaat zijn plaats en loopt als een soort "meester" de groep rond om te helpen. De kinderen luisteren maar nemen hem niet serieus. Eén van de meisjes krijgt een woordenwisseling met hem. Het lijkt of zij moeite heeft met de verticale interactie die er ontstaat. Simone gaf alleen feedback wanneer het mis dreigde te gaan door te waarschuwen en door het Nouria apart te zetten. Ook in de andere groepjes is er verticale interactie door de rol van uitlegger en luisteraar, maar minder dominant dan in het eerste groepje.

Welke fragmenten laten dit zien?

Fragment1- de instructie vooraf

S: *Even bij jezelf (.) Mounir doe (?) maar even open. Goed. Begrijp dat meester Willem jullie het boekje gister ook al heel even had laten zien ehm wat ik nu dan nog heel even wil doen want ik hoorde dat jullie in ieder geval nog niet met de fouten bezig waren geweest nee nee wat we dan vandaag gaan doen is even kijken van eh nou wat is er precies fout gegaan. Per opgave wil ik even kort wat dingetjes nog een keer uitleggen als we dat hebben gedaan dan wil ik dat je de foutjes gaat verbeteren (.) eventueel in overleg met iemand uit je groepje maar dan wel zachtjes, zodat je andere kinderen en andere groepjes niet stoort (.) daarna ga je de kopieerbladen maken die zal ik dan intussen uitdelen en je weet intussen hoe dat werkt het kan zijn dat je d'r helemaal geen een hebt, het kan zijn dat je d'r een hebt, kan zijn dat je d'r twee hebt drie of misschien zelfs wel vier ja. Die ga je dan maken en dat maken van die kopieerbladen mag ook weer in overleg met iemand uit je groepje Maar overleggen is dat hetzelfde als voorzeggen?*

K: *Nee*

S: Nee hè. Overleggen, Uitleggen, maar niet de antwoorden geven want daar leert de ander gewoon helemaal niks van ja. Goed

De leerkracht legt uit zeer duidelijk articulerend uit wat er moet gebeuren. Er mag niet voorgezegd worden maar er moet "uitgelegd" worden. Daarna gaat de leerkracht alle sommen na en bespreekt van elk type som er minimaal één zoals ze dat in vorige lessen ook heeft gedaan. Er volgt een klassikale instructie. De leerkracht geeft aan dat ze niet wil dat alleen de antwoorden worden gegeven. De klassikale uitleg van de leerkracht duurt 20 minuten.

Fragment 2

Een leerling die zich als uitlegger opstelt (L2) heeft zijn plaats verlaten en staat uit te leggen, terwijl de andere kinderen in zijn groepje zitten.

L2 Heb jij die vier zestien (?)
L3 Hoe doen jullie die acht dan?
L5 eerste rij
L4 Ja
L2 Hier doe je drie tiende er afhalen (is naar L3 gelopen)
L(3?) Ik moet deze ook allemaal weghalen
L1 Hier moeten we dan dus drie tiende afhalen
L2 Vier tiende eh vier tiende moeten we er afhalen omdat we er hier weer drie tiende bij hebben gedaan.
L3 Oh dus (?)
L2 Ja, 8,1 dus
L3? Sanna

L2 loopt naar L4

L2 Ehm oké (?P) eh moet je eigenlijk bij allebei hetzelfde aandeel bij optellen

(L2 praat er doorheen samen met L3 en L5)

L2 ???
L1 Dat komt als je hier drie bij optelt wordt het toch makkelijker? 100, doe je hier er drie bij op
L4 Ik heb vier gedaan
L1 Moet je ook hier vier bij optellen omdat het min is. Als het plus is dat juist (???)
L3 58
L2 6 graden noorderbreedte
L5 6 graden?
L2 Ja
L5 Hoe kan dat nou
L3 Ik heb 58
L1 En nu maar aftrekken net als (?) en hier we doen er nog eentje samen Eh 88 kun je het beste 100 maken omdat dat makkelijk is om uit te rekenen. Wat moeten we er dan bij optellen? Goed? 88 (???)
L5 (Oranjegebergte?) is toch zo

- L2 heh
L5 In het oosten (gelegen Suriname oranje?) gebergte
L2 Frans Guana. Deze (wijst aan bij L5)
L4 (buigt zich naar L5 toe) Heb jij Frans Guana? Ik heb ook Frans Guana. (L5 begint te gummen)
L2 Sanna heb je het antwoord al (op beetje 'docentachtige' toon)
L4 Nee (.) uh=12.
L2 Ja, twaalf. Hier schrijf hier maar plus twaalf. Dan heb je 100. Maar hier heb je twaalf er al bij opgeteld dus moet je ook hier twaalf erbij optellen. Dus doe maar dertien. Dertien plus twaalf. Ja dan schrijf je dat hier op en dan kan je het makkelijk bij elkaar optellen eh eh van elkaar aftrekken.

Senoussi (L2) legt uit op een docentachtige manier, overdreven articulerend. Hij probeert de som net als de leerkracht in stapjes aan te bieden. Hij zegt niet voor, maar er is geen sprake van overleg. Met zijn intonatie en houding gaat hij steeds iets verder in zijn rol als uitlegger, meester. Hij zit niet aan zijn tafel, maar loopt rond het groepje. L4 en L5 checken bij elkaar of ze hetzelfde antwoord hebben "Heb jij Frans Guyana?".

Fragment 3 Ordeproblemen met de "nieuwe" meester
--

- L5 (?) telt toch niet mee want (?)
L2 Oké doe jij die nu maar alleen (tegen L4)
L1 Nee je moet niet kijken welke er dichtbij bij die daar is (wijst aan bij L5)
L5 Ja maar deze is niet echt (dik gedrukt?)
L4 Moet je er allemaal 100 van maken?
L1 het geldt wel
L5 Maar alles (?) dat zij ik toch daarnet (maakt boos gebaar met arm en gaat gummen)
L2 Nee maar eh nee, maar soms is dat makkelijk (?) 4,6 wat kun je er het beste van maken?
L4 vijf
L5 (???) Ik heb hier alles fout
L4 vier?
L2 Ja hoeveel eh hoeveel tiende doe je bij tot je vijf hebt (geïrriteerd)
L4 veertig eh (L2 schudt zijn hoofd)
L2 vijf en doe je hier vier tiende bij, dus eh twee plus vier
L1? 1,2,3 eh negen van de vijftien heb ik fout (staat met zijn handen op zijn rug)
L5 (?) geluk. Ik heb alles fout
L1 Alles?

(L4 kijkt lachend naar L5, L5 lacht ook)

- L2 Nee deze kun je uit je hoofd doen, plus vier tiende, twee plus vier
L5 Welk gebergte is(?)
L1 (Vandaag komt ie he?)
L2 Ik weet het al ik weet het al. Twee plus vier hoeveel is dat?
L1 Na goede tijden slechte tijden (?) op RTL4 en dan komt (tegen L3)
L3 (?)
L4 zes

- L2 *Dus is het antwoord 68,6 (.) en dan kun je het nu bij elkaar optellen*
 L2 *68 plus vijf*
 L2 *Doe maar acht plus vijf acht doe maar acht plus vijf*
 L4 *(?) als laatste (?) acht plus 35*
 L2 *Ja*
 L2 *Let op dertien plus (.)*
 L3 *(?)*
 L4 *(?)*
 L2 *Ja plus dertien plus (.) ja 73 (kijkt in boek)*
 L3 *Van schooltje wordt je later (?) dat wordt altijd gezegd (zegt dit lachend terwijl ze papier omhoog houdt)*
 L5 *Ik begrijp het dus niet*
 L4 *Ik begrijp deze niet (wijst aan in boek bij L5)*
 L2 *Zo is dan zo kan je het ook uitrekenen, dat is dan drie (kijkt af en toe in eigen boek) (.) (pakt zijn boek erbij en legt het weer terug) dertien weet je wat eerst (?) het moet andersom, hier doe je er acht bij en hier doe je er acht bij, acht tiende. Acht plus twee plus tien*
 L3 *Shit, ik kom steeds op hetzelfde als dit*

Senoussi biedt de som in stapjes aan door vragen aan de kinderen te stellen. Hij praat op directieve toon "Oké doe jij die maar alleen.". De meisjes beginnen hem uit te dagen door te praten over andere zaken, totdat hij hun kant op komt. Senoussi loopt ook nog even rond en gaat naar L5 toe alsof hij orde moet houden. Hij heeft het hierdoor niet meer onder controle en snapt het zelf even niet.

<i>Fragment 4 De "meester" wordt uitgedaagd zijn strategie te verwoorden.</i>
--

- L2 *Tien plus 69, maken er 70 van dus 1,8*
 L2 *Dan heb je toch 70?*
 L4 *Ja, dus 71,8*
 L3 *Senoussi*
 L2 *Ja wacht even. En hier komt ook 1,8 erbij optellen. We doen eerst plus 1. Hoeveel is*
 L3 *Heb jij de vierde van de eerste rij goed (vraagt dit aan L2) Hoe kom jij aan 8,5?*
 L2 *(kijkt in het boek van L3) Ja die heb ik goed*
 L3 *Nou hoe kom je daar dan aan*
 L2 *Nou hier heb ik er twee bij opgeteld en hier heb ik er twee*
 L5 *(?)*
 L4 *wat zeg jij (tegen L5)*
 L5 *Deze (?)*
 L2 *Oké wacht even (?) (draait zich weer om naar L4)*
 L2 *Een plus 4,6 hoeveel is dat?*
 L4 *(.) zes? Nee 5,6*
 L2 *4,6 plus 1*
 L4 *(Dat zeg je?)*
 L2 *Nou dan en eh zes plus acht?*
 L3 *Kijk hier deze hoe kom je aan 6,15 plus dertien hoe kom je daar aan*

- L2 *Wacht. (zegt dit op beetje zeurende toon en steekt zijn hand tegen haar op (stopteken)*
L3 *(steekt haar hand terug op, een beetje boos)*
L5 *Heeft hij het goed*
L2 *Ja hoor*
L3 *Nee*
L2 *Ik had Dit heb ik verbeterd*
L3 *Maar hoe kom je aan 6,15?*
L2 *(zucht een beetje en draait zich weer om naar L4) Maar begrijp je deze wel?*
L3 *(?)*
L2 *he doe 4,6 maal 7 keer 8*
L3 *Plus?*
L2 *1,8 (loopt naar L5)*

De meesterrol die Senoussi zich toegeëigend heeft, lijkt niet meer vanzelfsprekend "Nou, hoe kom je er dan aan?". L3 vraagt dit drie keer aan hem en vraagt hem zijn strategie te verantwoorden. Senoussi blijft praten, vragen stellen waar maar één antwoord op mogelijk is. Vooral non-verbale elementen en intonatie bepalen hier de communicatie. Er is geen sprake van gelijke posities. Dit komt door zijn staande houding, zijn non-verbale communicatie en denigrerende toon tijdens het praten. Senoussi overlegt niet hoe hij aan de oplossing is gekomen, maar stelt vragen hoe de ander aan de oplossing moet komen.

Fragment 5 Nouria wordt uit de groep gezet
--

- L5 *Deze je met alles beter eerst (?)*
L3 *(?)*
L5 *Alles eerst maal dertien dat is toch beter om het uit te rekenen.*
L2 *Ja Plus twee tienden, maar wat krijg je dan*
L5 *Plus twee tien toch*
L2 *Dan moet je dat bij dat andere optellen*
L5 *Wat is dat*
L2 *Dat is twee tiende*
L5 *Wat is twee tienden waar heb jij het over plus twee*
L2 *Nee plus twee dan is dat 14,8. Plus twee tiende dat is achter de komma dat heet tienden*
 Dus plus twee tienden dat is dan dertien. Schrijf maar dertien op.
L3 *Hij zegt wel wat*
L1 *Wie zegt wat?*
L3 *Hij hij (?) zegt tegen mij hij heeft het goed.*
L2 *Alles fout? (kijkt naar L3)*
L3 *Hoe kom je aan 6,15 plus dertien*
L2 *Dat leg ik je zo meteen uit*
2 *Terwijl we hier bij 2(?) komen*
L5 *Ja*
L2 *Deze (?) maar deze is alleen maar een tiende dus we hebben hier alleen maar twee tiende bij gedaan*
L5 *Ja*
L2 *Dus moeten we hier er twee tienden van aftekenen*

L5 Ja
L3 (?) (?) lach eens naar het vogeltje
D (?) wil jij apart gaan zitten
L3 Nee
D (?)
L2 (?) wordt het 15 want we hebben er toch twee tienden vanaf getrokken? Dertien plus 6,15
L2 loopt naar L3 toe. Camera staat niet op hen gericht.
L2 Coördinaten liggen op 41 noorderbreedte en 28 oosterlengte
L5 19,15 (.) Nee Senoussi je moet eerst deze doen
L4 (?)
L5 (?)
L2 Het gaat dus over Europa he
L1 Ja Nee het is allemaal Nederland. Het is allemaal Nederland
L2 Ja dan zoeken we Europa op (bladert in atlas)
L1 41 graden
L2 Nee wacht dit is 45 (?) ongeveer hier, maar wacht
L4? (?) Oh he ik lekker zacht
L3 (?) ik heb zestien. Weet je wat dat is. Niks (?)
L4? (?) zestien (praat op boze dwingende toon)
L3 (?) dertig procent (gerekend?) nog nooit, mijn hoogste procent is (.) 25.
L4 (?)
L3 Vraag maar tegen juffrouw ga maar naar juffrouw, ga
L? Mijn hoogste is 79
L5? 41 eraf maar ik heb nog nooit 80 gehaald
L2 Nee dat kan niet dat is Azie of nee, wacht wacht (staat in de atlas te wijzen).
L3 Wat is jouw hoogste?
L4 50
L5 helemaal niet, 69 (?)
L2 dus bij Rusland
L5? Wat lul je nou
L2 Wat had jij gezegd?
L3 Oh shit 69
L2 Oke we zoeken Rusland op
S Nouria, ga er maar uit
Wat heb ik gedaan.

Op een wat ruzieachtige, uitdagende toon gaan de meisjes, vooral Nouria (L3), reageren op Senoussi. De manier waarop Senoussi de sommen uitlegt en als meester optreedt, lijkt door de anderen als irritant ervaren te worden. Ze nemen hem niet altijd serieus en dagen hem uit. Hij blijft zelf in zijn rol als uitlegger. Er is onrust in de groep. Nouria praat op ruzieachtige toon. Senoussi blijft dezelfde rol houden. Als Simone teveel last krijgt van Nouria, zet ze haar uit de groep. Nouria schuift haar tafel de groep uit om alleen te gaan zitten.

2.4.2 Simones kijk op haar werkwijze les 4

Simone geeft in het interview aan dat ze het in groepjes werken erg rommelig vindt.

S: Ja, ik vond het zelf erg rommelig.

Dat is ook omdat, ja ze hadden gisteren de toets gedaan. Het was voor mij ook even kijken van hoe ga ik nou met dat wat we willen laten zien, hoe ga ik daar nu mee om?

Ik had Willem niet meer gezien gisteren, dus ik wist inderdaad niet dat ze de de de boekjes al even hadden ingekeken.

Dus dan begin je zelf al een beetje anders dan je in je hoofd hebt. En ze hebben natuurlijk toch een tijd lang niet in groepjes gezeten, tenminste de meesten niet, en dan merk je dat ze daar eerst even in moeten komen.

Ja, dat de opdracht voor dit moment misschien even een beetje te was.

Dat deden ze voorheen wel beter. Terwijl nu waren er een paar gewoon continue een beetje aan het kletsen en aan het doen en was je bij het ene groepje weg dan was het andere groepje bezig dus dat vond ik zelf wel erg jammer. Dat kunnen ze beter.

G: *Wat was er anders deze les dan ..?*

S: *Rumoeriger, een paar kinderen waren gewoon wel leuk bezig met overleggen,*

Simone geeft aan dat ze Senoussi als een soort meester ziet. Als kinderen niet willen luisteren, negeert hij ze volgens de leerkracht.

G: *Je zei net iets, van deze keer vond je niet zoals je zou willen, hoe zou je willen dat sommige groepjes werken?*

S: *Je hebt natuurlijk toch even dat ze moeten beginnen, maar 1 à 2 kinderen per groepje blijft heel druk.*

Dat is ook de reden waarom ik haar op een gegeven moment heb apart gezet. Je merkt aan haar snel genoeg of ze het kan ja of nee die dag. Dit is kennelijk zo'n dag dat ze het even niet kan en dan blijft ze maar kletsen en doen en dan heel af en toe doet ze wel even wat . En dan heb ik zoiets van jammer dan, ga er dan maar heel even uit.

En dan belemmer je de rest ook in het samenwerken, terwijl hij daar gewoon lekker mee bezig is. Hij helpt die andere meiden, hij helpt A., hij loopt er een beetje omheen, hij is een beetje het type meester, hij neemt echt de leiding wel een beetje op zich.

En je ziet ook, tenminste wat ik er dan van zag, dat hij haar op een gegeven moment gaat negeren, als jij niet serieus doet, dan ga ik jou ook niet helpen.

Simone vindt het niet erg dat Senoussi zich alleen met uitleggen bezig heeft gehouden.

G: *Heeft hij sommen gemaakt trouwens, of heeft hij alleen geholpen?*

S: *Volgens mij heeft hij hoofdzakelijk geholpen.*

G: *Was dat ook jouw bedoeling?*

S: *Ik vind het bij hem niet zo erg, want hij had toch bijna 0% niet goed voor die toets, dus in dit geval vind ik het wel prima.*

Terwijl bij dat andere tafeltje zaten er ook 2 die bijna alles goed hadden gedaan en die zie je dus, die maken een soort combinatie uit zichzelf. Die zijn deels anderen aan het helpen en deels gaan ze ook wel met hun gewone boek door.

Simone noemt de positieve en negatieve kanten van het samenwerken op. De leiding die Senoussi neemt vindt zij plezierig. Dat hij geen sommen heeft gemaakt, lijkt zij niet erg te vinden.

S: *Het positieve punt is dat het erg afhankelijk is van één persoon hier, die neemt echt de leiding op zich en vertelt allemaal wel hoe het moet en gaat. Bij de anderen zie ik er veel en veel te weinig van terug.*

En wat het is, dit kunnen ze gewoon veel beter. Normaal gesproken is dit juist wel het groepje wat lekker overlegt en bezig is en A. is dan nog wel eens een beetje de clown, zoals hij nu ook wel is, maar die werkt nu intussen wel door, die heeft kennelijk wel het nodige gehad aan die extra instructie van Senoussi. Bij Senoussi is hij lekker bezig. Die twee zusjes gooien er een beetje met de pet naar, dat is een minpunt. Dat is ook wel waarom ik haar op een gegeven moment apart heb gezet en daarna gaat het dus gewoon weer goed. Dan loopt ze even flink te mopperen. Ik denk dat het bij haar heel erg komt door de camera deze keer. Normaal gesproken overlegt zij juist vrij veel.

G: *Positief punt vind je dat er leiding genomen wordt?*

S: *Als je kijkt naar de samenwerking dan, of samenwerking, de manier van uitleggen, dan neemt hij daar duidelijk het voortouw in. Daar heb ik geen moeite mee. Of je dit altijd zo zou willen dat denk ik ook niet. Hij steunt een aantal kinderen toch in hun werk en dat vind ik wel een goed punt. Zeker omdat hij het dat nu ook wel even qua tijd voor zichzelf kan missen.*

Simone vindt de manier waarop Senoussi leiding neemt, positief. Ze doet een uitspraak over de samenwerking in een ander groepje *"In dit groepje zitten wat meer goede rekenaars waardoor de samenwerking anders verloopt"*.

Simone:

Ja. Want hier gebeurt volgens mij niet zo heel veel meer nu qua samenwerking.

En dat was daarvoor wel.

Gerda:

In het begin hè, toen nog het andere groepje gefilmd werd.

Wat zag je toen daar gebeuren?

Simone:

In het begin was dit groepje juist erg op mijn manier aan het samenwerken. Er werd gewoon in tweetalletjes rustig overlegd. Selda werd vrij veel ingeschakeld. K. die moest nog één blad doen. Hier heb je ook drie wat betere rekenaars zitten en twee wat zwakkere. En hij heeft hem dan toevallig deze keer wat minder gemaakt. Ik weet zelf ook wel waar het aan ligt. Hij heeft gewoon weer te snel gewerkt. Hij heeft eigenlijk niet veel instructie nodig en kan daardoor hem wel weer helpen. En zij met z'n tweeën zorgen wel dat zij weer een beetje meekomt.

En dat is misschien ook wel een beetje een nadeel bij het eerste groepje wat we zagen daar zit eigenlijk alleen Senoussi als goede rekenaar in. En dan moet hij die de kar trekken en dat heeft hij waarschijnlijk teveel op die manier ervaren.

En Selda en K. die hebben op een gegeven moment ook zoiets van ja ik wil je best helpen, maar wel even nu en meteen en daarna ga ik ook weer door met mijn eigen werk.

Simone geeft in het volgende fragment aan dat ze de beste samenwerking vindt als kinderen van hetzelfde niveau bij elkaar zitten, zodat er lekker doorgewerkt kan worden.

Simone:

Ja, wat ik net al aangaf. Als ze samenwerken dan is het even kort aan elkaar uitleggen, even checken of de ander het begrijpt en ieder gaat gewoon met zijn of haar werk verder.

Hè, er is niet een die continue er maar omheen cirkelt en aangeeft dat moet zo, dat moet zo en dat moet zo.

Nee, het is even zo van oh, zo en zo moet het en als de ander het weer snapt gaat ieder lekker aan zijn eigen werk verder.

Maar ik denk dat dat ook een klein beetje aan de verhoudingen goede en zwakke rekenaars in dit groepje ligt.

Gerda:

Wat vind je voor het groepsproces gunstiger?

Simone:

Dit. Kijk dat andere kan voor een keer geen kwaad, maar je kunt niet van een leerling verwachten dat hij tijdens samenwerkingsmomenten altijd maar het hele groepje op sleeptouw neemt. En nu vond ik dat even niet zo heel veel kwaad kunnen, maar normaal gesproken is het natuurlijk veel fijner zoals het op deze manier gebeurt, zoals in dit groepje.

Simone geeft aan dat het niet fijn is als er één kind is dat de andere kinderen "op sleeptouw" moet nemen.

Gerda:

En vind je het een voordeel voor de andere kinderen dat hij dat zo uitlegt?

Simone:

Ja, ze steken er wel veel van op.

Zo'n A. kan er erg veel aan hebben als Senoussi het toch in meer kindertaal uitlegt. Net even een andere hoek pakt.

Gerda:

Ja.

Simone:

En dat geldt eigenlijk voor die twee meiden ook wel. Normaal gesproken maar dan is het teveel één stuurt de andere vier aan.

En bij het tweede groepje moeten toch wat meer kinderen die op één niveau zitten, dan wisselt dat elkaar nog wel onderling een klein beetje af.

Als je dus het derde groepje wat er niet op staat, is het nog meer gemêleerd.

Daar heb je geen hele uitersten maar daar ligt het hele clubje wat dichter bij elkaar waardoor je dus krijgt dat wat de een niet snapt, dat snapt de ander wel. Dus dan heb je veel meer van nou die legt die en dat uit en die legt weer iets anders aan de vorige uit, dan heb je veel meer die wisselwerking. De ene keer vind iemand iets moeilijk en de andere keer kan het heel iemand anders zijn.

Bij het groepje van Senoussi heb je duidelijk van die vier vinden het moeilijk en Senoussi legt het wel eventjes uit.

En bij het tweede groepje heb je drie goede en twee zwakkere en is altijd wel een van die drie die het de andere twee kan uitleggen.

En hier in het laatste groepje, het derde groepje, is het veel meer van, snap jij deze? Nee, ik ook niet. Maar ik snap die wel, dus kan een kind een en twee weer even meenemen in het uitleggen daarvan.

Terwijl tien minuten later bij een andere opdracht kan er juist weer een hele andere samenstelling zijn.

In het volgende fragment geeft Simone aan wat ze de gunstigste groepsverdeling vindt. Het beurtelings een rol mogen hebben, heeft haar voorkeur.

Gerda:

De eerste samenwerkingsvorm vind je het minst gunstigst volgens mij en van de andere twee, welke zou jouw voorkeur hebben?

Simone:

Ik denk dan bij het laatste groepje, dat dat voor het zelfvertrouwen van de kinderen erg plezierig is. Dat ze beurtelings een rol hebben van hé, ik snap nu even iets meer.

Simone vindt het samenwerken gunstig voor het rekenonderwijs en denkt dat het beurtelings een rol hebben, goed is voor hun zelfvertrouwen.

Gerda:

Denk je dat het samenwerken gunstig voor het rekenonderwijs is geweest?

Simone:

Ja, ik denk het wel.

Gerda:

Ja, ik zit een beetje met die samenwerkingsvormen hè.

Zal het daarmee te maken hebben dat je dat gunstiger kan beïnvloeden.

Dus nu heb ik dit gezien..

Simone geeft aan dat je met het samenstellen van de groepjes met veel zaken rekening moet houden, zowel met de capaciteit als met het gedrag van de leerlingen.

Simone:

Door de groepssamenstelling; als je puur kijkt naar het cognitieve, dan denk ik wel. Maar je krijgt natuurlijk ook te maken met groepjes kinderen die qua gedrag dan weer niet helemaal lekker samen gaan. Die gewoon een negatieve invloed op elkaar hebben. Dat beïnvloedt natuurlijk ook weer heel erg het samenwerken.

Het is niet alleen van we kijken en van hoe zijn de capaciteiten van de leerlingen, maar je moet ook gaan kijken van als ik die vijf in een groepje zet, wat gebeurt er dan qua groepsgedrag. Krijg je dan die samenwerking die je graag wilt, die ook qua capaciteit mogelijk zou zijn, of juist helemaal niet?

Want zo'n Adil, in het laatste groepje waarover ik het had, die accepteert dus bijna geen hulp van die vier anderen die in zijn groepje zitten.

De enige van wie hij nog wel eens wat accepteert is van Senoussi.

En dat komt weer heel erg door het gedrag.

Adil is wat capaciteit betreft niet zo heel erg hoog begaafd, Senoussi draait gewoon behoorlijk goed mee, maar andersom wordt er qua gedrag erg tegen Adil opgekeken door Senoussi.

Ze hebben alle twee iets voor elkaar waar ze tegen op kijken. Adil kijkt erg op tegen wat Senoussi allemaal kan en Senoussi kijkt erg op tegen wat Adil allemaal durft.

Daarin hebben ze elkaar gevonden op de een of andere manier.

Accepteren ze elkaar ook, maar accepteren ze dus ook dat Senoussi dingen aan Adil kan uitleggen.

Gerda:

Ja.

Simone:

Terwijl in een ander groepje lukt dat niet. Dus dat zou op zich nog wel een leuk duo zijn om in een groepje neer te zetten, maar dan kom je met je andere groepjes niet uit qua evenwichtige verdeling wat betreft gedrag.

Gerda:

Zou je de samenstelling willen veranderen als je het nog een keer doet?

Simone:

Ja, daar zijn we wel mee bezig. Om daar over na te denken.

Simone geeft aan welke organisatorische consequenties het veranderen van de groepjes heeft. Het gebeurt niet vaak dat de groepssamenstelling wordt gewijzigd.

Gerda

Die groepjes staan vast dus.

Het is niet zo dat je af en toe zegt van ga nu maar even daar zitten?

Simone:

Ze hebben wel eens eerder gewisseld. In het begin van het jaar hadden wij een groepssamenstelling bedacht en dat werkte niet helemaal lekker. Omdat je dan dus niet genoeg rekening houdt met dingen als ja, wie gaat wel samen met wie?

Toen hebben we gezegd van nou, onder voorwaarde van dat je groepjes van vijf maakt met twee jongens en drie meiden, mag je het zelf gaan aangeven. En daar is dit dan uitgekomen. Er zitten een paar te gezellige groepjes bij waarvan wij zoiets hebben van ja, als jullie samen in een groepje zitten dan ben je eigenlijk alleen maar aan het kwekken. En ik denk dat je nu misschien ofwel naar kleinere groepjes toe kan of zou moeten of gewoon wel in die groepjes van vijf en dan heel goed kijken naar en capaciteiten en naar gedrag.

Gerda:

Is het mogelijk om voor een rekenles bijvoorbeeld de groepjes zo te veranderen dat je dat alleen voor die les doet?

Ik kan me zo voorstellen dat het wat gunstiger is voor de rekenles dat je dan een ander groepje zou samenstellen daarvoor.

Simone:

Ik denk dat het erg onrustig wordt.

Simone geeft aan het belangrijk te vinden taalaanbod te geven en voorkennis te activeren, anders snappen de kinderen de sommen niet. Het veranderen van de groepjes vindt zij niet handig voor één les.

Gerda:

In hoeverre denk je dat het taalgedeelte, het kunnen uitleggen, belangrijk is voor het gedrag van de kinderen?

Simone:

Groot, ja.

Als je nu met de toets na gaat wat je eigenlijk al moet activeren aan voorkennis, dingen die ze eigenlijk al zouden moeten weten. Een simpel voorbeeldje bij een vraag was van op welke breedtegraad ligt de kust van Suriname?

We hebben het er gisteren over gehad, weet je wat een kust is? Ik heb het nog even toegelicht. Vandaag zijn er toch weer een paar die even vergeten zijn wat is ook alweer een kust? Dus taalgebruik is inderdaad heel erg belangrijk.

En verzuim je een keer om dat toe te lichten, ja dan maakt een kind de vraag dus fout omdat hij de vraag niet begrijpt of omdat er een woordje in staat dat hij niet in zijn woordenschat heeft.

Simone denkt dat geen enkel kind geïnteresseerd is in de manier waarop een ander kind aan de oplossing is gekomen.

Gerda:

Zal Senoussi ook geïnteresseerd zijn in hoe dat kind aan de oplossing is gekomen?

Simone:

Nee. Maar dat ze er echt heel erg mee bezig zijn van de zwakkere rekenaar legt uit hoe die het heeft gedaan en dat hij dan luistert naar de uitleg op zijn manier, nee, ik denk dat geen enkel kind daar interesse in heeft.

Gerda:

Nee, dat denk ik ook niet.

Is dat iets wat je zou willen stimuleren?

Dat ze er ook achter komen hoe iemand tot de oplossing gekomen is?

Simone:

Klassikaal doe je dat wel eens.

Als je bezig bent met een som uit te leggen, zeker met rekenen, redactiesommen, dan heb je toch wel vrij snel van kind A legt het uit en als je dan vraagt van wie weet er een andere manier om aan het antwoord te komen dan zijn er vaak zat wel kinderen die zeggen ik doe het eigenlijk altijd zo.

Dus dan lok je het uit, maar het is niet iets wat ze spontaan onderling doen.

Als je het ter sprake brengt de verschillende strategieën, dan hebben ze wel zoiets van aha, oh ja, op die manier.

Simone:

Er was meer overleg dan in het eerste groepje.

Maar misschien is dat leuk om te kijken als ze alle twee het antwoord goed hebben en aan elkaar uit te laten leggen hoe ze aan het antwoord gekomen zijn.

Nee, vandaag heb ik dat niet echt teruggezien. Terwijl ze dat in feite wel beheersen en dat ze ook wel snappen van de ene doet het zo en de ander doet het zo. Maar meer dan dat dan ook niet.

Er is niet altijd gelegenheid voor betekenis/strategieonderhandeling, omdat de instructie veel tijd kost.

Gerda:

Zou je willen dat kinderen meer aan elkaar uitleggen hoe ze aan het antwoord zijn gekomen?

Simone:

Aan de ene kant misschien wel en aan de andere kant denk ik ook wel eens van de momenten dat je het daar over hebt die zijn er genoeg. Ook gezien dat je toch een beetje moet schipperen met tijd.

Je bent bij deze kinderen toch vaak wat meer tijd met instructie kwijt. Verlengde instructie er nog bij en dan moeten ze nog eens een keer hun werk gaan maken. Als je ze dan ook nog eens heel uitgebreid zal laten overleggen van zo doe ik het, zo doe ik het, dan moet je of nog meer stof achterwege laten. Ja, dat vind ik moeilijk.

Ik vind het wel belangrijk, maar ik vind het ook belangrijk dat ze voldoende oefenstof tot zich nemen.

Door de onderzoeker wordt voorgesteld de opdracht te veranderen met als doel de kinderen meer te laten overleggen over hun berekeningsstrategieën.

Gerda:

Ja. Misschien is het voor een volgende keer een idee om een opdracht te bedenken die ze dan samen doen, waar dat bijvoorbeeld dan wel in zit, als je dat wilt hoor, en tegelijkertijd die momenten er in probeert te bouwen die je ook belangrijk vindt.

Simone:

Ja, dat moet wel te realiseren zijn.

Dus dat je er gewoon heel bewust iets uitpikt, overleg met elkaar, hoe ga je dat aanpakken en dat het juist ook sommen zijn waarin meerdere berekeningsstrategieën zitten.

2.4.3 Conclusies en interventie

Er is deze les veel gelegenheid geweest voor betekenisonderhandeling, maar deze momenten zijn onbenut gebleven. Door het niveauverschil en het gezagsverschil in de groepjes is onderhandeling niet mogelijk. De leerkracht heeft weinig feedback en sturing gegeven. Ook in de andere groepen is er sprake van een uitlegger en een luisteraar. In alle gevallen ontbrak de feedback van de leerkracht. De gesprekken kenmerken zich door verticale interactie, Senoussi met de rest van de groep. Betekenisonderhandeling is door de leerkracht niet gestimuleerd.

De samenstelling van de groepjes lijkt niet ideaal, zo blijkt uit het interview. In eerste instantie lijkt het of de leerkracht het gedrag van Senoussi gunstig vindt voor de anderen. Later in het gesprek (misschien na indirecte beïnvloeding tijdens het interview) wil ze toch een wisseling van rollen stimuleren, zodat ook de zwakke rekenaars mogelijkheid krijgen hun strategie uit te leggen.

Samenhang van gedrag en cognities

In eerste instantie lijkt Simone de verticale interactie geen probleem te vinden. In het interview is een verandering te zien, waarschijnlijk teweeg gebracht door de opmerkingen, vragen van de onderzoeker. Eerst vindt ze het goed dat Senoussi een "meesterrol" speelt en veel leiding neemt.

Later geeft ze aan dat ze dit voor deze keer niet erg vindt maar dat het ook anders kan. Uiteindelijk wil ze een groepssamenstelling waarbij er meer sprake is van rolwisselend leren. Tijdens dit interview is er een langzame verschuiving in haar opvattingen waar te nemen. Er lijkt sprake te zijn van een indirecte interventie, teweeg gebracht door de “triggered questions” van de interviewer

Interventie 3

In de volgende les zal de leerkracht de kinderen een opdracht geven waarbij ze meer aan “elkaar” moeten uitleggen.

2.5 “Overleggen met z’n tweeën” les 4

Gang van zaken tijdens deze rekenles

Simone zit aan haar tafel en vertelt de kinderen wat ze straks gaan doen. Ze gaan rekenen en mogen met elkaar overleggen welke manier ze het handigst vinden.

De werkbladen worden uitgedeeld. Er worden wat organisatorische opmerkingen gemaakt.

Simone loopt rond.

Simone legt de som in stapjes uit. Er is interactie tussen beide meisjes en de leerkracht.

Kinderen overleggen en werken in tweetallen.

Twee meisjes zijn druk aan het overleggen. (8.40, 4.2)

Twee kinderen kijken om zich heen en overleggen niet. (8.50, 4.2)

Twee andere meisjes zijn zelf heel rustig aan het rekenen. Ze overleggen niet met elkaar. (8.54, 4.2 + 9.05).

Twee jongens overleggen niet. Eén lacht naar een meisje in een ander groepje. Eén is aan het rekenen; de ander niet. Uiteindelijk wordt de ander ook gestoord. Er wordt gelachen. De jongen die aan het rekenen was gaat weer verder.

De spullen worden opgeruimd.

Simone loopt gedurende de hele les rond en helpt kinderen die vragen hebben.

Selectie van de fragmenten: Uit elke fase van de les zijn fragmenten genomen. Er zijn fragmenten van verschillende groepjes bekeken om een totaalbeeld te krijgen. De kinderen maken een blad met sommen waar berekeningen voor gemaakt moeten worden.

2.5.1 Interactiepatronen in les 4

Aan het begin van de les vertelt Simone duidelijk wat de bedoeling is. De kinderen nemen haar opmerking serieus en overleggen in tweetallen. Wanneer kinderen er niet uitkomen, helpt Simone door het geven van instructie. Het samenwerken leidt niet tot goede resultaten. Kinderen komen er vaak zelf niet uit en zitten lang met hun vinger omhoog om de juf om hulp te vragen. Andere kinderen leiden elkaar af.

Welke fragmenten laten dit zien

<i>Fragment 1- Instructie</i>

D. Dus je overlegt gewoon met een of twee anderen en dan ga je eens kijken welke vind ik het handigst. Soms zijn er meerdere manieren om te doen. Van hoe doe jij het en dan vertel jij hoe jij

het doet en dan ga je samen kijken van wat vind jij de meest handige oplossing. Het kan ook zijn dat de oplossing van een ander juist handiger is.

S Eeh nou de kinderen die zo meteen gelijk in het rode boek beginnen en die in het keukentje zitten <die gaan gewoon met blok 9 aan de gang> (.) en de andere kinderen die krijgen 1 of meerdere kopieerbladeren en die gaan daarmee aan de slag. Is dat DUIDELIJK (.) allemaal? (.) JA? eeh die vier mogen dan hun rode boek en hun rode schrift gaan pakken en alle spulletjes die zij nodig denken te hebben. Eeh Mounir en A. (.) Jullie mogen heel even hier komen en de kopieerbladen gaan uitdelen. (.8) EN de andere kinderen pakken even pen, potlood, liniaal, kladblok, alles wat je nodig denkt te hebben voor het rekenen.

Simone benadrukt dat beiden hun oplossing moeten vertellen en er daarna gekeken moet worden welke oplossing handig is. Zo kun je van elkaar wat leren. De kinderen in de gang gaan met blok 9 aan de slag. De andere kinderen werken met kopieerbladen. Simone vertelt duidelijk wat iedereen nodig heeft. Een aantal kinderen moet bij Simone komen.

Fragment 2 Strategieonderhandeling komt niet op gang
--

M1 Ik had hier ik had hier 66 () Ja maar wat is 65 % in breuken? Dat is moeilijk.
M2 Nee. Je moet 16 eeh 49 91 moet 16 + 16 2/3. Toch?
M1 Ja:a.
M2 Ja hoor dan deel je dat. 49 alleen 49 door 16 nemen is 4, 5, 6 is 65. 65 is 65 doe je 1/9 en 32 bij elkaar. (.) 3 en 9 komen elkaar tegen bij de 27. Doe je 27 keer (doe je die hieronder is 22) 2 en 3 doe je hier 2 en 3 eeh 1 bedoel ik
M1 Maar die had je net toch al uitgerekend?
M2 Wacht. Is 3/27. 3/27 is dus 5 7 5 5/70. 5 60. eeh
M1 [Die had ik net ook.
M2 [3/27.
M2 3/27. WACHT EVEN. 65 gedeeld door 16. () 65 gedeeld door 16. eeh is 10 eeh hoe krijg ik dat? 40 71 is 71. ja 7 7 is 141 141 komma 2. Kijk zie je? volgens mij is gewoon 45 1/9 fout. ()
M1 Dan moet je toch 16
M2 Ik snap het niet ()
M1 ZESTIEN.
M2 33 1/3 plus 16 32 16 6 9 4 1/3 plus eeh 2/3
M1 is 49 dat is 49 1/9
M2 3 33 eh 33 komma 3. 33,3 is is de uitkomst. Nee ze komen elkaar tegen bij de 9
M1 he wacht even
M2 93
M1 deze moet je allemaal gaan verdubbelen.
M2 ja
M1 Kijk maar. De dubbel van 16 16 2/3 is 33 33 1/3. moet je deze ook gaan verdubbelen.
M2 (wij zitten hier altijd moeilijkheden te doen)
M1 je mag je mag dat nog steeds niet, want als die 66 is dan komt hier die 77 dan komt daar 88 je kunt van 88 dat is geen 100 %.

- M2 Hoezo niet? Wacht.
- M1 Het dubbele van 88 weet je
- M2 33 wacht wacht 33 i::s 66 66 66 1/3 zeg maar NEE dat moet je ook dubbel doen dat is 2/3. 66 2/3 66 2/3 66 plus 66 dat is over de honderd
- M1 Ja
- M2 dus dat klopt ook niet. Is er wel 16 plus 16 dat is volgens mij geen 33. 5 5 is tien. Is 32. Zie je is 32. (.) Ik denk gewoon dat dat wij eerst hebben gedaan is goed. 16 alles plus 16 2/3. Ooh wacht even proberen 20 plus 16
- M1 DIE HEB JIJ NET OOK WEER GEDA::AN.
- M2 PLUS 16
- M1 Je deed net toch ook plus 16
- M2 Nee. Dat was deze plus deze is deze. Deze plus deze is die. Dat zei jij. Maar dat is niet . Je moet jij moet deze plus deze doen. Is de uitkomst. Deze plus deze, deze plus deze, deze plus deze en dat komt allemaal op 100 %. Want jij had 49 eeh 1/9 had jij fout.
- M1 Ja maar net ja maar net hadden wij ook plus dui niet net wat we net deden maar eeh daar daarvoor dat we ook de plus uit te rekenen (.3) dat is hetzelfde hoor.
- M2 Ja maar dit heeft toch ()
- M1 (Weet je wat. We gaan terug naar de opdracht)

(M steekt haar vinger op)

M 1 en 2 zijn aan het overleggen. M2 is voornamelijk aan het woord en is hardop aan het denken. In haar redenering wil zij niet gestoord worden door opmerkingen van M1. Deze stuurt soms weer naar het begin. *Deze hadden we toch al uitgerekend?* Er lijkt hier sprake van strategieonderhandeling, maar dit komt niet op gang. M2 gaat meestal niet in op opmerkingen van M1. Zij neemt het woord. M1 en M2 komen samen niet tot de juiste oplossing. Zij steken uiteindelijk hun vinger op om hulp aan de juf te vragen.

Fragment 3 Verticale interactie

8.58-9.00

- M3 Wat is 1 procent?
- M4 [1.50
- M5 [3 euro
- M4 1.50
- M3 5% is 1.50 okee. Schrijf maar op 1.50. Okee 30 plus 1.50
- M5 Dus 31.50
- M3 NE:E. Dat moet je niet ()
- M3 Dan tel je dat op. (.5) (dan gaat hier wat veranderen. Dat blijft niet meer 1.50 ditte. Dat verandert nu in nog 5%) Dan ga je dat opschrijven
- M5 Dus dat is drie euro.
- M4 33 euro
- M3 Dan moet je twee plaatsen opschuiven
- M5 32.50

M3 0 komma 350

() Dat is toch van deze
Ik snap deze niet.

M3 Dat moet je afronden.

M4 320

M3 Dit is tien.

()

M5 300

()

M5 310

()

M5 0 komma 350

M3 Hoe kom je aan die nul in die 350? Is toch van deze?

M5 Ik snap het niet

M3 Okee (dit moet je 31 30% van alle) Dit is fout.

De kinderen overleggen met elkaar. Er zitten kinderen met een verschillend niveau in deze groep. Er is namelijk een meisje bij komen zitten om aan de andere kinderen uit te leggen. Zij legt de som in stapjes aan de anderen uit. Er ontstaat een vraag/ antwoordspel zoals de leerkracht dat ook in de lessen doet. Zij dirigeert als de juf; "Schrijf maar op". In haar taalgebruik is dat terug te zien: "Dan moet je..." Uiteindelijk geven de kinderen aan de som nog niet te snappen, nadat ze ook over andere dingen hebben gesproken. De strategieonderhandeling is niet uit de verf gekomen. Net als bij de verlengde instructie is er hier geen horizontale maar verticale interactie. Er is sprake van een uitlegger en een luisteraar. De uitlegger en de luisteraar wisselen niet van rol.

2.5.2 Simones kijk op haar werkwijze

De kinderen waren deze les blijkens Simones uitspraken bezig zoals de leerkracht dit in gedachte had.

S: (gelach) altijd spannend, maar voor de rest eh, ja, als ik er aan kwam lopen, dan waren ze over het algemeen toch zo bezig zoals ik een beetje in mijn hoofd had.

I: Ja, nou gaan we even kijken. Eerste stukje is jouw inleiding.

(Interviewer + Simone kijken allebei, naar de inleiding.)

I: Oké, hier legde je de bedoeling uit van de les

De leerkracht heeft de nadruk willen leggen op het overleggen en het verwoorden van strategieën.

I: Waar wilde je speciaal de nadruk op leggen?

S: Eh, dat ze met elkaar in overleg gingen over oplossingsstrategieën. En of ze op die manier ook van elkaar kunnen leren, en dat het zo duidelijk wordt dat er niet altijd maar één weg is. En op zich de werkvorm die ze daar vandaag bij hadden, of die ze toen hadden moest dat ook wel kunnen.

De leerkracht vertelt wat het verschil is tussen deze les en een les met verlengde instructie. Ook het aantal kinderen dat bij elkaar zit verschilt.

- I: *Eh, voorheen deed je dit in de, in dat groepje he, dat altijd bij jou mag zitten he, instructie groepje.*
- S: *Instructiegroep*
- I: *Met name instructie, was dat anders als je dat zo doet, dan bij het groepje, of is het op zich hetzelfde?*
- S: *Ja je hebt nou bijna een nog individueler aandacht voor de kinderen, want ze zitten nou met zijn tweeën of met zijn drieën bij elkaar.*
- I: *hm.*
- S: *En bij het instructiegroepje had je er soms het dubbele, driedubbele erbij zitten.*
- I: *Ja*
- S: *Dus wat dat betreft is het wel anders, je hebt nou gewoon vaker dat ze even moeten antwoorden, of ze moeten er nog meer bij betrokken zijn.*
- I: *hm. Zag je dat hier al?*
- S: *Ehm, ja maar op een bepaalde gedwongen manier, zo van ja, haha, (gelach)*
- S: *Kom er nu niet onderuit.*
- I: *Ja*
- S: *Terwijl die ene rekenen toch best wel heel erg leuk vindt)*

De leerkracht vindt het prettig dat ze met deze manier van werken meer individuele aandacht kan geven aan de kinderen.

- I: *Snap je wat ze daar nu mee bedoelen, ze komen elkaar tegen bij?*
- S: *Nee*
- I: *Nou waarschijnlijk zijn ze nu bezig met breuken gelijknamig maken en dat vindt ze heel erg moeilijk, dus ik heb op een gegeven moment gezegd, nou zet nou de tafels van (...) naast elkaar, dus als je te maken hebt met derden en negenden, zet dan de tafels naast elkaar. Maar zij heeft ook nog in haar hoofd, nou dan doe je de onderste keer elkaar, dan kom je er ook wel dus.*
- S: *Ja*
- I: *Ze komen elkaar derden en negenden komen elkaar tegen bij de 27.*
- S: *Oké*
- I: *In plaats van dat zij ziet, van allebei de negenden kan ook, dat heeft zij dus nu in de gaten.*

Simone zegt het jammer te vinden dat de leerlingen er niet uitkomen en dat een leerling sterk in zijn schoenen moet staan om zijn eigen oplossingsstrategie erin te gooien. Ze spreekt in termen van goede en zwakke rekenaars en vindt dat mogelijkheden voor strategieonderhandeling niet gelijk zijn voor beide partijen..

- I: *Oh deze is misschien wel leuk. Kun je nog even iets, eh, over het vorige groepje zeggen?*
- S: *Ehm, nou op zich is het jammer dat ze er niet uit komen, want eh, we zien ze wel de hele tijd bezig om de hele tijd andere invalshoeken te pakken, alleen is op zich niet heel erg bereid om naar Radha te luisteren, want Radha begint op een gegeven moment ook wel met iets, van nou misschien is het zo en zo, maar dan eh, nee we vragen het wel even, dus dat is ook nog wel iets om naar te kijken,*
- I: *Ja*

- S: *Het is niet zo van je zet een stel kinderen bij elkaar en dat werkt samen en dat kan elkaar dingen uit gaan leggen, dat heeft in dit geval dus ook nog eens heel erg te maken met, hoe sterk staat iemand in zijn schoenen, om zijn eigen oplossingsstrategie er ook nog in te gooien.*
- I: *Ja, ik heb haar later ook nog een keer, zullen we straks ook nog even naar kijken, dat ze allebei op de video staan, en daar is de inbreng iets groter van eh, hoe heet*
- S: *Radha*
- I: *Radha ja, want hoe is dat eh, normaal gesproken, want zij zitten altijd in de groep?*
- S: *Nou zo zitten ze pas een paar weken hè.*
- I: *Oh, ja*
- S: *En op zich eh, we hebben ook een tijdje, niet de goede rekenaars eruit gehaald en zelf laten werken, maar juist bij laten zitten overal.*
- I: *hm, hm*
- S: *En dan is de rol van de goede, juist veel groter, daar hangen ze zich gelijk aan op, dan hebben ze zoiets van jij bent goed, en jij bent goed in rekenen, dus jij hebt gelijk.*
- I: *Ja*
- S: *En daar pikken ze ook wel weer gelijk een hele hoop informatie uit op, maar als je dan de twee zwakken naast elkaar zet, dan heb je opeens een heel ander beeld.*

Kinderen gebruiken de gelegenheid tot overleg niet.

- I: *Had jij dat ook zo gedacht al, wat je nu ziet?*
- S: *Ehm, ja zoals bij A. en Bülent, dat eerste stukje, dat die niet zo heel veel overleggen, daar kijk ik niet zo van op. En, ik zit even te denken hoor, bij hun had ik het wel verwacht, maar ik had niet verwacht dat (...) haar rol zo groot zou zijn. Ik denk dat die andere twee meiden ook wel overleggen, (...) en Nouria ook niet zo heel veel, op een gegeven moment heb ik (...) er maar bij gezet, die zat alleen, en die kwam op een gegeven moment niet uit een bepaalde vraag, en nog geen tel later stellen die twee meiden mij dezelfde vraag.*
- I: *Oh, ja*
- S: *En toen had ik zoiets van (...) ik heb het jou net uitgelegd, probeer maar eens*
- I: *Ja.*
- S: *En daar zijn ze op zich ook wel uit gekomen, geloof ik*

De leerkracht geeft aan dat ze in het groepje met Radha iets meer betekenisonderhandeling ziet dan in het groepje dat ze daarvoor op de video zag.

- I: *Hoe is de samenwerking hier?*
- S: *Nou iets meer dan net.*
- I: *hm.*
- S: *Wat grappig is, is dat eh, hier zie je ze nog met hele lange uitwerkingen bezig, terwijl Radha op zich wel al wat verkort, en dat hoor je op een gegeven moment ook wel een klein beetje erin terug, zo van dat dat dat is dat dat dat dat. Eh, ja.*
(gelach)
- I: *Ze geeft haar wel ruimte om, het uit te, tenminste om haar gedachte weer te geven he,*
- S: *Ja. ja. Ja, ze hebben nu alle twee iets meer oor voor elkaar, terwijl net bij dat eerste stukje had ik het idee, dat Radha niet flauw vermoeden had waar, dus Jetma (?) het over had. Door de omslachtige manier van rekenen, terwijl nu wel, en helpen ze elkaar wel weer een beetje op weg*
- I: *Ja*

S: *Terwijl dat bij de eerste keer absoluut niet zo was.*

I: *Ze geeft het niet op bij het eh.*

S: *Nee*

Simone beschrijft de rol die ze zou kunnen vervullen om de interactie op gang te krijgen. Ze wil er bij de kinderen nog meer op aandringen dat ze hun oplossing aan elkaar moeten verwoorden, want de interactie komt niet vanzelfsprekend tot stand. Ook noemt ze de waarde van het kijken naar videobeelden. Je ziet dan veel meer en krijgt een ander beeld.

S: *Ehm, ja dat je, je krijgt zo met video erbij wel een heel ander beeld, dat als je dus zelf langs komt, op het moment dat je er aan komt zijn ze toch wel lekker bezig, of ze zijn aan het overleggen, of werken zelfstandig. Als je dat nu ziet, dan zie je nog meer eigenlijk nog dan wanneer je er toevallig even langs liep,*

I: *hm.*

S: *Of er even bij komt staan. Krijg je toch wel een heel ander beeld. Want inderdaad dat die eh, (?) en, en Sanna niet zo heel erg veel hebben overlegd. En, en dat valt je nu pas op. Terwijl ze dat normaal gesproken echt wel meer doen.*

I: *ja.*

S: *Nouria, toch wel vrij dominant is.*

I: *Ja, ja*

S: *dat zijn wel hele grappige dingen, die je hierin terug ziet*

I: *Ja.*

I: *en eh, je zei aan het begin van nou ja, het doel is eigenlijk omdat ze strategieën aan elkaar vertellen.*

S: *Ja.*

I: *Is dat gebeurd?*

S: *Minder dan ik eh, of ik zie het hier minder op dan ik eh, dat ik dat gemerkt heb tijdens de momenten dat je er langs loopt. Dan stuur je er ook zelf meer op aan, door te vragen van: 'zou jij dat ook zo gedaan hebben?' Dus misschien dat je er daar nog meer op in moet gaan dat je ze min of meer gaat dwingen om elkaar uit te leggen van hoe pak jij die som aan, hoe pak jij die som aan?*

Simone geeft aan dat het zo goed was in les 2 met het "goede" groepje dat meerdere kinderen de gelegenheid krijgen hun strategie naar voren te brengen.

S: *En dat dat nu te vrijblijvend was, de gene met de grootste bek die krijgt zijn zin, om het maar zo te zeggen.*

I: *Ja*

S: *En, dat is volgens mij wat we toen bij dat goede rekengroepje hebben gezien daar heb je dat overleg automatisch veel meer. Maar misschien ook wel omdat zij er toch wel van overtuigd zijn dat hun manier goed is.*

I: *Ja*

S: *En dat dat bij deze iets minder overtuigd is.*

I: *Je hebt wel momenten aangegeven dat eh, dat ze dat deden.*

S: *Ja wel, maar niet overal zo veel, minder dan ik had verwacht eigenlijk.*

I: *Ja, je zou het meer willen stimuleren.*

S: *Ja*

- I: *Hm.*
S: *Dat dat ook wat meer van hun zelf komt, nu is het zo van ik kom langs en vraag van, goh, hoe zou jij dat doen en dan komt er nog wel een antwoord, maar het zou mooi zijn als ze dat zelf gingen doen.*

2.5.3 Conclusies

Deze les kenmerkt zich door de ruime gelegenheid die er is gegeven voor betekenisonderhandeling. Toch wordt deze niet altijd op een efficiënte manier gebruikt. Soms werken de kinderen te weinig en komen ze niet tot de juiste oplossing. Wanneer er teveel niveauverschil in de groep is, ontstaat er vaak geen onderhandeling maar verlengde instructie van een leerling. De leerling neemt de taak van de leerkracht over. De vraag dringt zich op hoe betekenisonderhandeling het beste tot zijn recht komt en of betekenis/strategieonderhandeling ook weggelegd is voor minder goede rekenaars. In de volgende les zal bekeken worden of er meer betekenis/strategieonderhandeling is bij de leerlingen, ook de zwakkere rekenaars, als de leerkracht meer feedback geeft en stimuleert tot verwoorden.

Samenhang gedrag en cognities

In eerste instantie zegt de leerkracht dat de kinderen deze les bezig zijn geweest, zoals zij in gedachte had. Tijdens het kijken naar de videobeelden ziet ze dat het overleggen niet effectief genoeg gebeurt. Als een van de oorzaken noemt zij dat kinderen sterk in hun schoenen moeten staan om hun strategie erin te gooien. De leerkracht vindt het gunstig als een groep zo verdeeld is dat er voor iedereen gelijke mogelijkheden zijn om de strategie naar voren te brengen. Zij ziet ook een rol voor zichzelf weggelegd waarin ze kinderen kan stimuleren hun strategie te verwoorden. Zij geeft aan dat bij deze manier van werken kinderen nog individueler aandacht kunnen krijgen dan bij het traject van de verlengde instructie. Tijdens het kijken naar de beelden zijn haar dus zaken opgevallen die zij kan gebruiken in de volgende les.

Interventie

De onderzoeker en Simone spreken af dat het aandachtspunt voor de volgende les is dat de leerkracht meer feedback zal geven om het verwoorden van oplossingsstrategieën te stimuleren.

- I: *Ja. Oké zullen we voor de volgende keer dan afspreken dat we dan met zo'n soort les doen en eh, dat ik daar dan op ga letten? Dat stimuleren en die strategieën?*

2.6 Strategieonderhandeling in les 5

Gang van zaken tijdens deze rekenles

- De leerkracht geeft een aantal organisatorische mededelingen (welke bladzijde/opdracht).
- Ze bespreekt klassikaal de sommen.
- Ze legt de bedoeling van het overleggen uit.
- De kinderen werken in tweetallen. Simone stimuleert de kinderen en stelt vragen.
- De kinderen ruimen hun werk op.

2.6.1 Interactiepatronen in les 5

De leerkracht doet een aantal organisatorische mededelingen en stimuleert de kinderen te overleggen. Ze bespreekt de sommen eerst klassikaal.

Keuze van de fragmenten:

Uit alle fasen van de les is één fragment genomen.

Fragment 1 (begin van de les)

S: 94, 95 en 96. Ik wil graag dat je even gaat bekijken of je met alle drie de bladzijden alle opgaven helemaal zelfstandig kunt gaan werken, of dat je denkt nee ik heb straks wel heel even wat uitleg nodig. Bekijk het even goed, denk je van ik kan er zelf mee aan de slag, dan mag je dat zo even laten weten als dat je vraag.

LL: Mag je dat samen doen?

S: Je mag straks, mag je overleggen ja, dat klopt. Maar alleen met je buurman he, we gaan niet, zo in groepjes.

De leerkracht vertelt welke opgaven er gemaakt moeten worden en dat er vandaag in tweetallen wordt gewerkt.

Fragment 2 De bespreking van de sommen:

S: Nou, kies wel even 3 nieuwe uit denk ik. Ja? Dus uit a kun je al niet meer kiezen, want die hebben we al samen gedaan, maar uit b t/m f ga je even 3 rijen kiezen die je op deze manier af gaat maken. En heb je dan nog heel veel zin om wat uit te proberen, dan ga je proberen om dit ook nog in het eigen talstelsel verder af te maken. Opdracht 1 helemaal duidelijk? .. ik kom zo bij jou eerst. Twee. Ja. Wat is daar aan de hand?

LL: ...

S: Je hebt helemaal gelijk.

LL: Moet je iets bijvullen.

S: En toch is het zonnetje goed zoals het er staat.

LL: ...

S: Alleen, waar zijn we nou de hele tijd mee bezig? Met andere soorten.

LL: Tallen.

S: Talstelsels. Ga nou eens op die manier naar dit sommetje kijken. En ga daarbij ook eens kijken naar het tekeningetje dat ernaast staat. Wat zou dat zijn, wat zou het zijn, en ga dan eens kijken of je het misschien wel snapt. Ja? En dit is dus een hele mooie opdracht om zometeen met zijn tweeën uit te dokteren. Dus ga maar uitleggen aan elkaar wat jij denkt dat het is. Dat ga je niet nu doen, dat ga je zo meteen doen.

Simone corrigeert impliciet het woord "tallen" in "getallen" maar verbetert niet de uiting "bijvullen". Simone heeft de som onder de aandacht van de kinderen gebracht, zonder dat ze de som helemaal uitgerekend of voorgedaan heeft. Zij stimuleert de kinderen door te zeggen: "en dit is dus een mooie opdracht om zo meteen met zijn tweeën uit te dokteren". Hierdoor lijkt zij de nieuwsgierigheid van de kinderen te wekken. In vergelijking met voorgaande lessen lijkt Simone meer interactie met de groep te krijgen. Simone lacht en kijkt ontspannen naar de kinderen.

Fragment 3 laatste fase van de les

Analyse van dit uitgewerkte fragment in vergelijking met uitgewerkte fragment in les 1

In een opdracht wordt gevraagd " $3.45 + 6.50 = 10.35$ Hoe kan dat?"

S: *Ja alleen dat? Als ik 's ochtends wakker gemaakt word, dan word ik wakker met muziek.*

LL: *Klok*

S: *Een wekker*

M: *Oja, een klok. Een klok kan ook muziek maken.*

S: *Als dit nou een wekker is, wat zou dat dan kunnen zijn?*

LL: *O juffrouw, ik weet het, die sec. secondewijzer.*

M: *Lacht*

LL: *Al die grote getallen.*

S: *Van?*

LL: *Van als die zo gaat draaien.*

S: *Dus waar zou die 3 dan bijvoorbeeld voor staan?*

M: *3 uur.*

S: *En die 45?*

M: *3 uur 45 (kijkt Simone aan)*

S: *Zou het dan kunnen.*

LL: *Hij telt niet op, hij is gewoon eh, hoe heet ie waar ie de hele tijd op gaat*

S: *Het is gewoon de tijd. En nou is aan jullie de opdracht van klopt dit dan. 3 uur en 45 minuten, plus 6 uur en 50 minuten, is dat inderdaad 10.35 minuten.*

LL: *O gewoon meeschrijven.*

M: *Ja, dat is waar (kijkt in het boek)*

S: *Ga het maar eens uitrekenen.*

LI: *ja, dat is waar*

LL: *Dat heb ik al gedaan*

S: *Leg eens uit dan.*

LL: *6 plus 3, is dat, dat, dat plus dat doen. 50 en 1 uur is 60 minuten, is 95 minuten.*

M: *Nee, in een uur heb je toch 60 minuten. Dit is 50, plus gaan 10 eraf dat is 35 over is 10.35 uur.*

$6 + 3 = 9$ uur 10 erbij nog een uur erbij is 3.35 (wijst in boek)

LL: *Dat is 53 en 7 uur*

Ja zie je

LL: *Jaa*

S: *Dus wat staat hier nu precies*

LL: *Hier staat Hier staat 3. 35 uur + 7.00 uur= 10.35 uur*

M *Nou zie je*

LL: *zie je?*

LI *applausje*

S: *geeft applaus, lacht*

In schema gezet zien we in dit fragment het volgende leerkracht- en leerlinggedrag.

Gedrag van de leerkracht	Gedrag van de leerling
1-De leerkracht stelt een gesloten vraag (1, 2).	2-De leerling geeft antwoord (3).
3-De leerkracht verbetert het taalaanbod van de leerling impliciet (4). 4-De leerkracht stelt in het begin van het fragment vragen waarop één antwoord mogelijk is (6, 10).	5-De leerling antwoordt en maakt langere zinnen (5, 7).
6-Vanaf regel 12 stuurt de leerkracht naar de goede oplossing.	7-De leerlingen geven kort antwoord (13, 15).
8-Daarna stelt zij een aantal open vragen of geeft open opdrachten. -Zou het dan kunnen (16)? -Ga het maar eens uitrekenen (22). -Leg eens uit dan (25).	9-De leerlingen denken mee en antwoorden bevestigend (20, 21, 23) De leerlingen praten en leggen uit. Beide kinderen denken mee met de ander en reageren op elkaar (26-33).
10-Leerkracht vraagt de oplossing te verwoorden (34).	11-De leerling verwoordt de som die bij het plaatje hoort en vraagt applaus (35, 37)
12-De leerkracht geeft applaus en laat hiermee haar waardering voor de leerlingen blijken (39).	

Simone lacht naar de kinderen. Zij stelt open vragen. Zij stimuleert, vraagt door en wacht met geven van het antwoord “*Leg eens uit dan*”. Er is veel ruimte voor de kinderen om te praten. De reacties van Simone zijn kort en de spreekbeurten van de kinderen zijn lang. Er komt betekenisonderhandeling tot stand, door de afwisseling van gesloten en open vragen. Er wordt niet alleen naar het antwoord gevraagd; kinderen worden ook gestimuleerd hun oplossing en strategie te verwoorden. Het zelfvertrouwen en de motivatie van de kinderen worden hiermee versterkt. De kinderen lachen om hun behaalde succes en de waardering van de leerkracht. Vervolgens blijven zij nog geruime tijd doorwerken aan hun taak zonder de aanwezigheid van de leerkracht. De jongens nemen hun taak serieus. Het aardige is dat we hier dezelfde leerling zien als in les 1 namelijk Mounir. Hij laat heel ander gedrag zien dan in les 1.

2.6.2 Simones kijk op haar werkwijze

De leerkracht vindt dat de kinderen deze les heel goed bezig zijn en dat ze goed hebben samengewerkt. Dat kan aan de stof liggen, maar de boodschap kan ook beter overgekomen zijn dan de vorige keer. Zij heeft vóór en in deze les de kinderen meer gestimuleerd tot praten en dit heeft in deze les een gunstig effect gehad. Haar idee over samen overleggen lijkt veranderd; behalve dat ze elkaars beste “leermeesters” zijn, is het nu ook belangrijk dat beiden in elkaars oplossing geïnteresseerd zijn.

G: *Heb je ze wel eens vaker op die manier zien praten?*

S: *Sporadisch*

G: *Ze zijn actief bezig?*

S: *Ja, heel verrassend*

G: *Je zou deze les oplossingsstrategieën stimuleren.*

S: *Meer met elkaar te overleggen*

G: *Ja*

S: *Ik heb het in het begin wel expliciet gezegd, maar daarna eigenlijk niet meer, maar het viel me op dat ze het nu al meer deden dan de vorige keer. En het kan aan de stof liggen, of dat het nu gewoon beter doorgekomen is, want ik heb het van de week ook al wel een keer met ze over gehad. En ook wel met ze nabesproken naar aanleiding van de vorige keer. Goh, het was jammer dat jullie niet meer aan elkaar uitlegden van hoe het werkte, want jullie kunnen zoveel van elkaar leren. In sommige gevallen heeft het heel duidelijke voordelen. Als ik zelf niet inzie waar ze de fout ingaan met hun manier van denken dan vind ik het wel een voordeel dat een ander kind dat wel ziet en daar ook in kan bijsturen. En ik blijf erbij, ja, dat ze elkaars beste leermeesters zijn, omdat ze op hetzelfde denkniveau zitten, hetzelfde taalniveau, ze schatten toch aardig in waar de denkfouten liggen bij elkaar, en ik had nu ook meer dan de vorige keer gezegd, van leg aan elkaar uit hoe je erop komt, op het antwoord. En niet alleen maar van als jij het snapt, dan leg je het aan de ander uit maar vertel elkaar maar, en daar zit natuurlijk ook een heel goed leermoment in.*

De leerkracht geeft aan dat het fijn voor kinderen moet zijn zelf de oplossing van de som te ontdekken. Volgens haar geeft dit kinderen die “normaal gesproken” vrij zwak zijn een heel goed gevoel, een Yes-gevoel.

G: *Je lacht de hele tijd.*

S: *Ja, omdat ze verwachten van tevoren al van dat kan helemaal niet met dat zonnetje. En ik moet heel eerlijk bekennen dat ik zelf ook eerst even heel goed moest kijken wat het nou precies was. Dus ik had zoiets van nou hebben ze inderdaad genoeg aan het feit van ik probeer eens op een andere manier te denken binnen een ander talstelsel en het grappige is dat zo iemand als A. die toch een hele zwakke rekenaar is dat dus in 1 keer in de gaten heeft. En dat die anderen zoiets hebben van nou. Schiet mij maar lek ik zie het gewoon echt niet. Terwijl als je er dan weer bij langs loopt op het moment dat er een aantal aan toe waren die zoiets iets hadden van ik snap het niet en je wijst dan nog een keer op het tekeningetje, van waar word je 's ochtends van wakker. Ja, een wekker. O, het is gewoon tijd! Dat is wel heel leuk om daar achter te komen. Dat ze dan op een gegeven moment bij heel weinig al op het goede spoor zitten. En dan kunnen ze weer aan elkaar gaan uitleggen hoe dat dan zit. En dat ging bij hun tweeën best wel heel leuk.*

G: *Ja. Je geeft even een hint en verder moeten ze het zelf doen.*

S: *Ja. (4 sec) Ja dat was wel mooi.*

G: *Hij had ook echt lol he.*

S: *Ja maar dat ik me ook wel voorstellen dat voor kinderen die normaal gesproken vrij zwak zijn in rekenen, dat die dat dan zien. Ik kan me wel voorstellen dat dat even een soort yes-gevoel heeft. (Lachen) A. had dat in ieder geval wel erg sterk.*

Het onderstaande fragment laat zien waarom het belangrijk is rekening te houden met de cognities van de leerkracht. Simone zegt dat zij de nieuwe kennis wil integreren met eerdere ervaringen en wil ontdekken wat hiervoor ‘de fijnste manier is’. De verlengde-instructie integreerde ze in eerste

instantie met de andere manier van werken, maar laat ze nu steeds meer achterwege. Simone kan meer met onrust omgaan in de klas. Ze kan het nu een beetje laten gaan en ook dat bevalt haar.

G: *Hoe bewust ben je er eigenlijk mee bezig?*

S: *In die zin dat ik er erg over aan het nadenken ben. Van wat werkt nou en wat werkt niet en wat ik al zei je bent nou veel dingetjes aan het uitproberen, we hebben natuurlijk net vorig jaar zijn we dat hele circuit opgestart van de verlengde effectieve instructie en dat soort dingen en dat merk je dat je dat nu een beetje gaat integreren. Je hebt nog wel van nou kinderen die gelijk aan de slag kunnen die laat je gaan. Kinderen die instructie nodig hebben die geef je die instructie, maar nog weer de verlengde instructie dat merk ik dat ik die nu helemaal achterwege laat en in plaats daarvan de kinderen zelf aan elkaar ga laten uitleggen. En komen ze er dan vervolgens nog niet uit, dan ben ik er nog weer bij om het nog even extra uit te leggen en misschien is dat inderdaad wel de fijnste manier, want ik merk wel dat ik dat eigenlijk de afgelopen keren steeds zo doe.*

G: *Deed je dat daarvoor niet?*

S: *Nee, dan had ik echt, de kinderen die het na de instructie nog niet snapt die pakte ik aan de groepstafel erbij, en volgens mij hebben we dat de eerste opname ook nog gedaan. En dan was ik gewoon met dat clubje aan de gang en dan gingen ze daarna aan de slag en dan moest het ook veel stiller zijn. En ik merk dat ik dat nu met rekenen wel een beetje kan laten gaan.*

G: *En bevalt dat?*

S: *Ja.*

Samenhang gedrag en cognities:

Simone ziet dat de kinderen goed hebben gewerkt en dat ze zelf tot een oplossing kunnen komen. Ze ziet de waarde van de actieve participatie en benoemt dit ook. Het geeft de kinderen een "yes"-gevoel. Ze kan de kinderen nu ook "*een beetje laten gaan*". Ze laat de verlengde instructie achterwege en laat de kinderen aan elkaar uitleggen. Ze beseft dat ze feedback moet geven als kinderen er niet uitkomen.

2.6.3 Conclusies les 5 Simone

Simone lacht in het laatste fragment naar de kinderen. Het type vraagstelling is veranderd van gesloten naar open. Zij stimuleert, vraagt door en wacht met geven van het antwoord "*Leg eens uit dan*". Er is veel ruimte voor de kinderen om te praten, veel meer dan in fragment 1. De reacties van Simone zijn veel korter en de spreekbeurten van de kinderen zijn langer. Er is sprake van betekenisonderhandeling door een andere vraagstelling, namelijk afwisseling van gesloten en open vragen. Er wordt niet alleen naar het antwoord gevraagd; kinderen worden ook gestimuleerd hun oplossing en strategie te verwoorden. Hun zelfvertrouwen en motivatie worden hiermee versterkt.

De kinderen lachen om hun behaalde succes en krijgen waardering van de leerkracht. Ook de pedagogische situatie is hiermee veranderd. Vervolgens blijven zij nog geruime tijd doorwerken aan hun taak zonder de aanwezigheid van de leerkracht. De jongens nemen hun taak veel serieuzer dan in fragment 1.

3 Drie lessen wereldoriëntatie van Willem

Willem heeft een duobaan met Simone en geeft twee dagen les aan dezelfde groep. De algemene regels zijn bij hem hetzelfde als bij Simone. Er heerst bij Willem een andere sfeer dan bij Simone. Bij Simone is het erg stil in de klas en bij Willem hoor je meer geluid. Kinderen uiten zich gemakkelijk tegen hem. Hieronder volgen beschrijvingen van drie lessen wereldoriëntatie bij Willem.

3.1 Overzicht van het verloop van de lessen wereldoriëntatie

	Les 1	Les 2	Les 3
Taak	Een les natuuronderwijs zoals voor Willem gebruikelijk is over de ademhaling	Cento materiaal Afval leerlingenboek	Cento materiaal Afval Leerlingenboek
Aard interactie Docent/leerling Leerling/leerling	Instructie klassikaal: docent/leerling opdrachten maken opdrachten bespreken	Instructie Klassikaal met opdrachten maken en bespreken	Instructie Klassikaal afwisseling opdracht maken bespreken, maken, bespreken etc.

3.2 Gang van zaken tijdens een les wereldoriëntatie

Les 1 Willem

De kinderen hebben de tekst op hun tafel liggen; om de beurt mogen ze een stukje lezen.

Er wordt gepraat over de stukken die klassikaal gelezen zijn.

Er wordt een korte verwerkingsopdracht gemaakt.

Er volgt een korte nabespreking.

3.2.1 Interactiepatronen in les 1

Verloop van de les:

De les gaat over ademhaling. Er wordt gewerkt met kopieën uit een oude methode, waarvan de naam onbekend is. De tekst wordt klassikaal gelezen door de kinderen. De kinderen krijgen een beurt om te lezen. Daarna stelt de leerkracht vragen over wat er gelezen is en mogen ze meepraten over het onderwerp. De kinderen maken een schrijfoopdracht en moeten definities geven van de begrippen die in de les aan de orde zijn gekomen.

Welke fragmenten laten dit zien?

Fragment 1 Vragen stellen

10.48.00 – 10.51.35

- D: ja dankjewel. keurig gelezen. oké e:hm nou in dat stukje staat dus eigenlijk dat a:lles dat leeft (.) moet ademen om te kunnen blijven lev- leven. vissen (.) die hebben kieuwen, nou ja jullie kijken vaak genoeg hier naar de vissen die we hier in de klas hebben, dan zie je wel dat ze kleine flapjes aan de zijkant hebben die op en neer gaan. wat zei je?
- Lx: die gaan open en dicht.
- D: ja die gaan open en dicht, dat zijn die kieuwen, da- aar halen ze mee adem. wie weet hoe dat gaat bij vissen? ((kinderen steken vinger op)) ja Nadia?
- LN: hij hij eh((maakt handgebaren)) hij gaat op en neer, de kieuwen.
- D: die kieuwen gaan op en neer maar waarom gaan ze op en neer?
- LN: om adem te halen
- D: om adem te halen. dat heeft ermee te maken maar is het nog niet helemaal weet jij het?
- Lx: meester ze blijven hee:l lang onder water gaan ze een paar keer boven om lucht te halen gaan ze naar beneden blijven ze heel lang ((wordt onderbroken door gelach in de klas))
- D: nee nee (.) nee deze deze niet, er zijn dieren in de zee die dat wel doen. ((kinderen roepen)) maar daar gaan we het zometeen nog eventjes over hebben. ehm nee=
- Lx: =() ze halen zuurstof uit het water
- D: ja maar hoe doen ze dat denk je dan?
- Lx: met hun eh kieuwen, eh zuurstof komt eh op het water zeg maar, en ze e:h met de planten iets ofzo.

In schema gezet zien we in dit fragment het volgende leerkracht- en leerlinggedrag

Leerkrachtgedrag	Leerlinggedrag
1-docent vat het stukje dat net is gelezen samen. Hij herhaalt het woord kieuwen en beschrijft dat met flapjes die op en neer gaan 3-7	2- een kind reageert terwijl de leerkracht nog praat en zegt ze gaan open en dicht
3. de leerkracht gaat in op de opmerking en herhaalt deze bevestigend "Ja, die gaan open en dicht" r.8. Daarna laat hij nogmaals het woord kieuwen vallen en stelt dan een nieuwe vraag "Wie weet hoe dat gaat bij vissen?" in r 9 gericht aan Nadia	4. Zij herhaalt nogmaals dat de kieuwen heen en weer gaan r11
5. de leerkracht herhaalt het antwoord r12. en stelt een nieuwe vraag alsof hij daar het antwoord op wilde weten "Ja maar waarom gaan ze op en neer?"	6. de leerling antwoordt "om adem te halen" r Zij herhaalt de informatie van de docent r4/5
7. De leerkracht geeft aan dat het antwoord niet voldoende is, maar dat hij het nog niet precies genoeg vindt. Hij geeft de beurt door r14, 15	8. de leerling geeft een onverwacht antwoord r17,18 en dit roept hilariteit bij de groep op
9. De leerkracht keurt het antwoord af r19 maar breidt het ook uit door te wijzen op dieren die dat wel doen	10. De leerling zegt dat de dieren zuurstof uit het water halen
11. dan leerkracht vraagt door en vraagt "hoe doen ze dat dan?" r22	12. De leerling gebruikt het woord kieuwen weer en vult dat aan met zuurstof, planten, iets ofzo r23, 24

Transcript met genummerde tekst in bijlage

Analyse van de bespreking met de klas:

De leerkracht stelt een vraag namelijk "ja die gaan open en dicht, dat zijn die kieuwen, daar halen ze mee adem. wie weet hoe dat gaat bij vissen? ((kinderen steken vinger op)) ja Nadia?". Daarna stelt de leerkracht meer vragen. Hij vraagt over de functie van kieuwen. Hij probeert ze in een richting te krijgen. Hij gebruikt de omschrijving "flapjes die op en neer gaan" om de kieuw aan te duiden. De leerlingen geven antwoord. De antwoorden worden herhaald, of afgekeurd "nee, nee.....doen". De richting waar de leerkracht naar toe wil, is voor de kinderen niet helemaal duidelijk. De leerkracht vat samen en laat zich tijdens het spreken onderbreken en gaat vervolgens op de uiting in. De leerkracht stelt een vraag en de leerlingen antwoorden. Het is niet duidelijk welk antwoord de leerkracht precies verwacht (onderwijsraadgesprek). De vragen nodigen niet uit om meer dan de woorden "kieuwen" en "open" en "dicht" te gebruiken. Na het lezen van de tekst kunnen de kinderen nog niet verwoorden hoe de ademhaling bij vissen gaat. Nadat de ademhalingsonderdelen een aantal keren aangeboden zijn, kunnen zij deze wel benoemen. Na het lezen van het stukje hebben de kinderen een oppervlakkig beeld gekregen van de ademhaling van de vis. De leerkracht herhaalt de onderdelen veel. Het is in dit fragment niet duidelijk of de informatie niet bekend is bij de kinderen of dat het er niet uitkomt, omdat de leerkracht te weinig gericht zijn vragen stelt.

Fragment 2 Taalaanbod: kieuwen

- D: nou ik zal het je hee! kort even uitleggen, een als je een vis een vis van boven zou bekijken dan zit hier eh zo z'n kop met z'n bek en hier de oogjes zo, en dan heeft ie hier die klepjes zeg maar (1.0) dit hierzo klep, dat zijn die kieuwen. ik teken het een beetje overdreven want in het echt ziet het er niet zo uit. dus hier zo z'n staart, nou (.)wat gebeurt er dan, eigenlijk doet hij hetzelfde als wat wij met lucht doen. als wij ademhalen dan ((maakt zuiggeluid)) zuigen wij die lucht naar binnen. ((leerling doet hem na)) precies, zo. en (.) wat doen we daarna dan wat deed jij ((leerling laat potlood vallen)) > A. laat maar liggen< wat deed jij net nadat je ingeademd had?
- Lj: uitademen
- D: uitademen. dat doet die vis ook alleen niet door z'n bekkie. hij krijgt het water zo door z'n bek naar binnen, met het (.) pijltje, maar het water gaat niet (.) door z'n mond naar buiten maar
- Lx: z'n kieuwen!
- D: precies, tussen die kieuwen door zo naar buiten. en dat zijn de bewegingen van de kieuwen die je de hele tijd ziet. en de kieuwen, die halen dan >net als bij onze longen< het zuurstof uit het water. hè die halen het zuurstof uit het water. dat doen de kieuwen, daar zijn de kieuwen voor.

De leerkracht doet veel om het taalaanbod begrijpelijk te maken. Hij gebruikt ook het bord om de kinderen te laten zien hoe het eruit ziet. Hij betreft de directe ervaringen van de kinderen erbij "wat deed je toen je net uitgedemd had?". Door het stellen van vragen en gebruiken van de antwoorden probeert de leerkracht de begrippen te verduidelijken en de functie van de longen over te brengen. Als het antwoord niet gegeven wordt, speelt de leerkracht de vraag eerst door, maar neemt al snel de beurt weer over om zelf het antwoord te geven. De leerkracht probeert met zijn uitleg zo dicht mogelijk bij de leerlingen te blijven en verwijst naar hun eigen ademhaling. De leerkracht legt uit wat kieuwen zijn; hoe deze eruit zien en wat een vis ermee kan doen.

Fragment 3 Onderwerpsruimte

10:55:00 – 10:58:45

D: ehm (3.0) de m- ehm de mond of je neus. wie weet van zichzelf van ik adem altijd door mijn mond. ja? () wie denkt dat ie altijd z'n neus gebruikt? (2.0) waar ademen jullie dan mee? met je oren?

Lx: ja=

D: =of met je kieuwen.

Lx: kieuwen.

D: nee maar wat denk jij?

Lx: altijd met m'n neus.

D: ((zacht)) altijd met je neus. (.) de meeste mensen ademen altijd door hun neus. want eigenlijk is de neus het e:h het ehm hoe heet eh het orgaan eh het onderdeel van het lichaam waar je altijd mee ademt. je mond kun je er ook voor gebruiken die sluit ook aan op hetzelfde keelgat, eh luchtpijp sorry moet ik zeggen (je hebt keelgat en luchtpijp), maar eh je mond eh gebruik je eigenlijk meer voor praten en andere dingen hè. () en je neus is eigenlijk echt voor het ademen bedoeld. de meeste mensen slapen 's nachts als ze 's nachts slapen hebben ze hun mond dicht en adem je alleen maar door je neus en als want wat gebeurt er als je door je mond ademt als je slaapt?

Lxm: ((maken snurkgeluiden))

D: dan ja

Lj: (snurk)

D: dan ga je snurken inderdaad. dan ga je snurken.

Lj: ja(Gilian) snurkt

D: ja dat heeft ook- oh dat hebben we op kamp meegemaakt hè.

Lxm: ja ja ((gelach))

De kinderen geven "ludieke" antwoorden op de vragen van de meester. Hij gaat er serieus op in en legt via het aangedragen voorbeeld "snurken" verder uit. Inhoudelijk brengen de kinderen niet zo veel in. De leerkracht geeft mogelijkheid tot onderwerpsruimte.

Fragment 4 Taalvorm "strottenhoofd?"

Lj: meester die:: eh ((wijst op bord)) buis gaat toch naar je long long en met eten?

D: ja! da's een hele goeie. het eten? waar gaat het eten dan door? da's een hele goeie van jou. waar gaat het eten dan door?

Lx: maag

D: waar gaat het eten

Lx: door je keelgat

D: kij:k. eh dan moet ik even- krijtje eh kijk bij je mond zit eh bij je mond zit >even kijken moet ik het goed tekenen< achter (.) daarachter zit (.) nog een buis, achter zit nog een buis (.) en dat is de buis (.) waar je (.) eten en drinken doorheen gaat. (2.0)

Lj: hoe kan dat dan

D: maar hoe kan dat dan. ()

Lx: (dan gaat het toch)

D: nee let op hier op het randje (.)zit een zit een klepje

Lx: oh ja::
D: ((mompelt)) en dat klepje strotklepje noemen we dat inderdaad. heel goed.
Lx: stront?
D: strot ((gelach))
Lx: strot?
D: strot dit is je strot hierzo.
Lj: strot
D: dat harde stuk dat je hier voelt is je strottenhoofd. daar praat je ook mee. dat is dat zit hier dat is zo'n klepje, als je inademt dat gaat dat klepje (1.0) dat klepje doet die buis dicht >waar het eten ingaat<, die buis wordt afgesloten. op het moment dat je gaat eten of drinken gaat het net andersom, dan wordt de buis naar je longen dichtgemaakt dichtgedaan,

De leerkracht legt het woord "strottenhoofd" uit. Hij tekent, vertelt erbij en laat de kinderen het voelen. Wanneer een kind "stront" zegt, verbetert hij de leerling door het woord nogmaals uit te spreken.

Fragment 5: Betekenisonderhandeling komt op gang

Lxm: oh
D: maar soms gaat het weleens een keertje mis,
Lx: dan eh ga je je verslikken ofzo.
D: () heb je dat weleens gehad dat je je verslikt?
Lxm: ja ((maakt hoestgeluiden))
D: en dat je dan heel erg moet hoesten?
Lxm: ja
D: nou dat komt omdat je dan per ongeluk per ongeluk iets in die luchtpijp terechtkomt en die luchtpijp die zegt dan hoho dit hoort hier niet dit moet eruit, en dan ga je hoesten en met dat hoesten hoest je het er weer uit. ja? dus dat klepje als het goed is zorgt ervoor dat alles telkens in de goede buis terechtkomt. >heel goed< maar (.) dat krijgen we nog allemaal heel uitgebreid verderop.

Het woord "luchtpijp" wordt hier besproken. Een kind vult aan en neemt de beurt van de meester over. Er is hier sprake van betekenisonderhandeling. Er is ruimte voor de kinderen om te praten. Daarna neemt de leerkracht het woord weer over. De spreekbeurten van de meester zijn veel langer dan die van de kinderen.

Fragment 6 Taalaanbod, aansluiten bij de beleavings- en ervaringswereld van de kinderen

11:05:50 – 11:06:48

D: e:hm (.) wie heeft er weleens meegemaakt dat je dat op een plek bent waar het hee- he:le droge lucht is. heeft iemand dat weleens [meegemaakt
Lx: [woestijn
D: woestijn (zou kunnen), heeft iemand dat weleens meegemaakt?
Lx: in Marokko!
D: in Marokko is het soms heel heet hè en is het dan droog of een beetje vochtig?

- Lx: droog
Lx2: vochtig
Lx3: droog droog!
D: is het dan droog, en is het he-heb je dan weleens dat je daar last van hebt met ademen?
Lj: ja, ikke wel
D: en wat dan vertel eens
Lj: het is gewoon moeilijk ademen daar het is heel warm.
D: omdat het heel warm is. ja.
Lm: soms 's middags in de woestijn.
D: in de woestijn, ja.
Lx: in (sauna!)
D: ja maar dat is dat is niet droog hè?
Lx: ()
D: ((tegen iemand die binnenkomt)) kun je later even terugkomen.
()? (3.0) in de sauna is juist niet droog, is juist hee! vochtig. oké.

De leerkracht lukt het verwoorden van een ervaring in Marokko uit en sluit hiermee aan bij de beleavingswereld van de kinderen. Er is ruimte om ervaringen te vertellen. Dit wordt uitgelokt met de vraag "Is het dan droog?" Doordat leerlingen hun ervaringen kunnen inbrengen en er taalgelegenheid geboden wordt, komt betekenisonderhandeling op gang. De leerkracht brengt vervolgens zelf de sauna in om het verschil met droge en vochtige lucht duidelijk te maken.

Fragment 7 Taalaanbod, taalgelegenheid en feedback

11:09:20 – 11:10:23

- D: oké. dit is dus dit is dus ook één van die redenen, waarom wij (1.0) waarom mensen bijvoorbeeld altijd zeggen dat je moet oppassen als je bijvoorbeeld een lolly >of wat dan ook< in je mond hebt als je aan het rennen bent hè, dat kan dus huppakee zo in het verkeerde keelgat terechtkomen,
Lx: en dan?
D: en dan kan je stikken. omdat lolly's vaak groot zijn (0.5) eh komt het er niet meer uit en omdat er een stokje aanzit blijf ie hangen in je keel en daar kan je van stikken. kijk een heel klein snoepje ofzo kan je je voorstellen dat ie makkelijk eruit gehoeest wordt ofzo maar een lolly met zo'n stokje die vast komt te zitten in die in die in je keel!, (1.0) dat is geen pretje die krijg je er niet zo gemakkelijk uit, en dat kan je dus dan kan je dus heel makkelijk e::h
Lx: dood.
D: kan je dus heel makkelijk van stikken ofzo, ja. dus je kan (.) als je als je gaat rennen ofzo >moet je hem altijd even uit je mond halen hou je hem in je hand totdat je weer stopt ofzo<,
Lj: meester maar als je valt ben je die lolly ook kwijt.
D: ja ja wat is wat is belangrijker,
LM: wil je doodgaan of je lolly [(laten vallen)
D: [ha ha ja inderdaad Mounir je hebt hebt gelijk.

Er is sprake van een tweegesprek. Er zijn mogelijkheden voor de kinderen om hun ervaringen in te brengen. Er is ook ruimte voor de lollige antwoorden van de kinderen "dan ben je je lolly kwijt". Er is veel taalaanbod van de docent, waarmee hij begrippen, zoals "keelgat en stikken" verduidelijkt.

Fragment 8 Betekenis omschrijven

11:24:14- 11:26:20

D: dames en heren,

Lj: ja

D: we moeten even de tijd hebben ik wil nog e:ven een paar dingetjes nabespreken. ik zie dat de meeste kinderen al een heel eind zijn, dus ik wil graag van een paar kinderen horen WAT hebben jullie nou welke woorden hebben je uitgekozen en hoe hebben jullie dat omschre:ven. ((kinderen steken vinger op)) Nadia welke heb jij als eerste?

LN: kieuwen.

D: kieuwen, en hoe heb je dat omschreven.

LN: (2.0) vissen hebben kieuwen. (.) nodig waarmee ze zuurstof uit het water halen?

D: vissen hebben kieuwen nodig waarmee ze zuurstof uit het water halen. (.) dat is in principe goed, kan het nog iets preciezer, heeft iemand het nog iets preciezer? want dan weet ik nog niet helemaal precies wat kieuwen zijn. want eh vissen hebben ook hun mond nodig hè. die mond is dat zijn dat ook de kieuwen. nee,

Lj: meester

D: iets preciezer zijn. ja?

Lj: een soort longen voor de vissen.

D: een soo:rt longen voor de vi:ssen, ja: ja:

Lj: de vissen hebben de long eh hoe heet het de kieuwen zijn belangrijk voor de vis om zuurstof eh ze eh halen adem door de mond, en eh

D: en dan

Lj: en dan gaat de adem uit de kieuwen en daarna zuigen ze ((gelach door Bülent)) ja weet ik veel.

D: nee nee nee: laat je niet afleiden door Bülent die zit te lachen je bent heel goed bezig, (.) ze halen ze halen eerst zeg maar water door hun mond naar binnen en dan gaat het via die kieuwen weer[naar eruit en die kieuwen halen er dan

Lj: [naar buiten en dan ()

Lj: alle zuurstof eruit

D: het zuurstof eruit, heel goed. perfect, hee:l goed. hartstikke mooi. Mounir?

LM: kieuwen zijn klepjes waarmee vissen inademen en uitademen.

D: ja. kieuwen zijn kleppen waar vissen mee ademen, ja:. daar halen ze m- die gebruiken ze onder andere om adem te halen, ja.

De leerlingen hebben op schrift een omschrijving moeten geven van het woord "kieuwen".

Als ze hun omschrijving laten horen, geeft de leerkracht positieve feedback "hartstikke mooi" of hij vraagt de leerling "iets preciezer zijn".

3.2.2 Willems kijk op zijn werkwijze in les 1

Algemeen (conceptmap)

Naar aanleiding van de impuls “Praten in mijn les”:

Willem geeft aan dat hij praten belangrijk vindt voor instructie, orde en rust te houden, gedrag te corrigeren en voor de sfeer in de les.

Willem:

Ehm, nou ik begin bij praten in mijn les. Praten is natuurlijk, en dan kijk ik even naar het praten vanuit mezelf. Als ik met de kinderen praat dan is dat heel vaak instructie en dat is instructie van les maar ook instructie van het corrigeren van gedrag en dat soort zaken.

Maar praten is natuurlijk het meest essentiële denk ik van het hele onderwijs.

Ehm, met praten vind ik dat je heel duidelijk een sfeer kan scheppen in de klas.

Gerda:

Kun je iets over die sfeer vertellen?

Willem:

Als je denkt dat, op die manier is praten heel belangrijk voor de sfeer. Nou ja, rust, met praten kan je dus rust scheppen in de klas, denk ik. Uh, je, ja je kan kinderen tot rust manen, maar je kan zelf ook ze gewoon van begin af aan rustig houden en krijgen door zelf heel rustig met ze te praten.

Niet te veel je stem te verheffen, veel met je stem te spelen, aandacht vasthouden, doordat je de aandacht vasthoudt, ontstaat er eigenlijk automatisch ook gewoon rust, dat is mijn ervaring.

Ja praten, is het eerste woord dat ik opschreef, is belangrijk.

Willem geeft aan dat praten een belangrijk communicatiemiddel is in het onderwijs. Praten komt voor hem van beide kanten. Praten en reageren zijn voor hem onlosmakelijk met elkaar verbonden. Ook de rol van de leerlingen is belangrijk voor hem. Interactie met de kinderen vindt hij heel belangrijk in het onderwijs. Door met kinderen te praten, komt Willem te weten wat er in hen omgaat. Hij herhaalt dit meerdere keren in en na dit stukje.

Willem:

Ja, dat spreekt denk ik voor zich. Dat is het meest gebruikte communicatiemiddel natuurlijk.

Ja, in het onderwijs is het essentieel dat je veel praat met kinderen, denk ik.

En dan zo meteen ..het woord reageren heeft er natuurlijk ook heel sterk mee te maken.

Praten komt nooit van één kant. Het komt van meerdere kanten. Zeker in een onderwijssituatie.

Ik denk dat de tijd dat de meester zijn verhaal voor de klas staat te houden wel ver achter ons ligt. Je houdt een verhaal en je verwacht er reacties van kinderen op.

Als eerste communicatiemiddel, praten en reageren.

Ja, ehm, als ik praat in een klas dan doe ik dat om reacties uit te lokken. Ik ga niet praten omdat de kinderen dan alleen maar doodstil zitten te luisteren en voor de rest daar niet op reageren. Ik praat om reacties terug te krijgen, om te kijken hoe kinderen ergens over denken, wat kinderen begrijpen, ja, dat is wel een tweeweg communicatie. Je moet weten wat ze moeilijk vinden, je moet weten wat ze makkelijk vinden, je moet gewoon alles alles weten wat jij vertelt, waar je mee bezig bent, daar wil je een reactie van.

Willem geeft aan dat het praten van de kinderen de rust in de klas niet mag verstoren “Als het oeverloos geklep wordt... kan op een gegeven moment de rust verstoren” “als het de spuigaten uit gaat lopen”. Er lijkt dus wel onderwerpsruimte gegeven te worden, maar deze is niet onbeperkt.

Als het oeverloos geklep wordt over wat ze ... wat die meiden de laatste tijd nogal hebben over op welk jongetje ze verliefd zijn ofzo, ja, dan denk ik ja dat is niet de bedoeling. Dat kan op een gegeven moment echt de rust gaan verstoren.

Maar ik denk als zij, als zij onderling aan het praten zijn over het onderwerp waar we op dat moment mee bezig zijn, dan vind ik, en het gaat op een rustige ordelijke manier, dan draagt het denk ik bij aan de rust en aan de sfeer. Dat houdt je de sfeer ook goed. Je kan gewoon niet van kinderen verwachten dat ze continu hun mond dichthouden. Dat kan gewoon niet.

Willem wil door praten ook hulp bieden om kinderen te boeien en te instrueren.

Ik had bij praten ook nog hulp gezet. Want praten dat is ja, dat kwam gewoon in me op, praten is vaak de manier om hulp te geven aan kinderen, om kinderen te helpen, om verder te helpen. Nou dat heeft eigenlijk weer allemaal met instructie en interactie en dergelijke te maken. En met praten kan je ook de aandacht van kinderen trekken. Wat ik net vertelde door je stem goed te gebruiken, door met je stem te spelen, kan je heel goed de aandacht van de kinderen vasthouden. En, dus, ja het is gewoon een manier om eh, het is gewoon een middel om kinderen te boeien.

Schrijven ervaart Willem als “reageren op papier” en als verwerkingsmiddel. Door schrijven creëer je ook rust. Door te schrijven leren kinderen te ordenen. Door die orde schep je rust en regelmaat. Schrijven is volgens hem een heel creatief middel waarmee kinderen alles kunnen omschrijven en waarmee je van je af kunt schrijven. Hij is zich kennelijk bewust van de functie die schrijven in denkprocessen kan hebben.

Willem:

Schrijven is natuurlijk een heel goed verwerkingsmiddel. Het is ook heel goed voor de concentratie denk ik. Schrijven is zeg maar eigenlijk is het praten op papier zie ik het altijd maar, je mag opschrijven wat je op dat moment denkt maar je mag het alleen even niet uitspreken. Schrijf het eens op. Het betekent ook het vergt vaak meer concentratie om iets op papier te krijgen. Dus je leert ze daarmee dus ook concentreren. Schrijven is dan ook weer die andere vorm van rust hè, de stilte, die je af en toe ook gewoon wilt hebben en die kinderen ook nodig hebben. In tegenstelling tot de stilte de rust met praten. Uh schrijven heb ik orde bij gezet en niet orde de zin van rust bij de kinderen maar meer een orde van je leert ze meer hun werk te ordenen. Je leert ze dingen goed op papier te zetten en ja, zeg maar orde scheppen in de gedachten die ze hebben en dergelijke. Dat kan met schrijven heel goed. Met schrijven kan je namelijk ook zeggen ik schrijf het op papier, als het niet goed gaat doe ik het over en doe ik het anders. Met praten is dat moeilijker, je gaat niet telkens tien keer hetzelfde verhaal vertellen. Met schrijven kan je ze leren hun gedachten te ordenen, en ook de hoe moet ik het zeggen, ja, eigenlijk kan je ze heel goed leren dingen op orde te brengen op papier.

Ze hebben dan niet de woordenschat om het uit te drukken maar ze kunnen het allemaal lekker omschrijven, lekker van zich af schrijven. Als het niet goed gaat, nou hup tussen haakjes en je doet die zin nog een keer. En, ja..

Willem vindt het belangrijk dat kinderen even mogen nadenken over wat ze willen opschrijven.
Uhm, dat ze dan even rustiger kunnen nadenken hoe ze het op papier zetten. Als je praat dan ga je niet eerst nog eens een paar minuten nadenken over hoe je iets gaat zeggen. Negen van de tien keer zeg je het gewoon. En dan komen de kinderen vaak in de knoei. Als jij het op papier doet dan mogen ze gewoon even de tijd nemen voordat ze iets opschrijven. Dan zie je dat er vaak veel meer uit komt dan je soms denkt bij sommige kinderen

Willem geeft niet altijd feedback op vorm bij het schrijfwerk. Dat doet hij alleen bij echte taallessen.
Willem:

Nou het ligt er een beetje aan. Als zij uh, als het een vrije opdracht is uh, een verhaal bedenken of schrijven, dan ga ik er niet altijd uh, in ieder geval niet zozeer op taalfouten en dat soort dingen letten. Die maken ze gewoon toch heel veel, dan ga ik daar niet op letten, dan ga ik inderdaad naar de creativiteit kijken en dan probeer ik de kinderen gewoon wat meer uit te dagen om iets mooier te omschrijven of dat soort dingen, maar als het gaat om echte taallessen waar het echt gaat om het echte taalgebruik en de spelling en dergelijke, ja dan reageer ik natuurlijk vaak wat strenger, wat sterker op wat ze schrijven. Uhm, uh, kinderen vinden het vaak ook heel leuk om het verhaaltje wat ze hebben geschreven, als het om een vrije opdracht gaat, het verhaaltje nog eens even voor de klas voor te lezen.

Willem vindt het belangrijk dat kinderen ook op het werk van andere kinderen reageren.

Willem:

En dan reageer ik niet alleen erop, maar dan reageren de medeleerlingen er ook op en ik denk dat dat net zo belangrijk is. Dat ze ook horen van anderen wat die daarvan vinden, hoe die daarover denken. We hebben het nu natuurlijk over hoe ik daar in sta, maar ik denk dat reacties van de kinderen in de klas even belangrijk zijn. Van hun leeftijdgenoten nemen ze vaak toch ook heel veel aan. Als dat ene klasgenootje iets stom vindt, nou dan maakt dat vaak meer indruk dan dat ik er een keer een mop over maak of wat dan ook. Dat merk je wel heel sterk. Dus ik denk dat dat ook héél belangrijk is, dat je ze laat reageren op elkaar. En dat het niet alleen maar van mij af komt.

Willem geeft aan dat kinderen goed op elkaar kunnen reageren, maar ook behoorlijk kunnen schelden. Als ze elkaar feedback geven, komen de ergste ziektes voorbij.

Gerda:

Hoe doen ze dat?

Jij zegt van als ze iets doms doen dan eh ..maar hebben ze dat inzicht ook?

Of komt dat overeen met jouw eh..?

Willem:

Uh, nee, dat komt vaak niet overeen.

Je merkt dat dat vooral op deze school heel sterk dat...ja, ik verlang gewoon hele andere dingen van ze dan wat zij willen. Kijk, zij vinden het heel normaal om elkaar gewoon flink de huid vol te schelden in de klas bijvoorbeeld. Dan komen de ergste ziektes voorbij. Dat is gewoon normaal, dat is een soort uitlaadklep voor ze. Maar ik vind niet dat ik dat kan accepteren. Enne, zeker bepaalde scheldwoorden, nou die accepteer ik gewoon niet van ze. En als je het aan hun zou overlaten dan is dat de normaalste zaak van de wereld. Nou, daar spring ik tussen, dat gebeurt gewoon niet. Dat mag niet en dat wil ik gewoon niet hebben. Dat is gewoon, ik denk dat ik ehm ja op dat gebied verlang ik hele andere dingen

van hen. Zij hebben hele andere normen en waarden. Ook in het omgaan met elkaar. Het is de normaalste zaak van de wereld om elkaar voor de grap een pets voor de kop te geven of wat dan ook. Of elkaar even een schop te geven of zo. Ja, dat accepteer ik gewoon niet van ze. Dus als je daar naar kijkt dan hebben zij dingen die zij heel normaal vinden, maar die voor mij, dan denk ik hoe kom je erbij om zoiets te doen, maar andersom ook. Het is moeilijk om hier een voorbeeld van te geven. Maar ik zeg soms wel eens dingen dat zij ook zeggen van nou, wat raar. Ze vinden het vreemd.

Willem geeft aan dat de normen van thuis en school niet altijd overeenkomen. De Nederlandse normen worden op school als uitgangspunt genomen “want ze leven in een Nederlandse maatschappij”. Kinderen moeten op die maatschappij voorbereid worden “Je moet er wel mee leren omgaan”.

Nou dat ik , ja, ja ik zit te denken, het is moeilijk om daar nu zo een voorbeeld van te geven maar. Dat ik dingen van ze verlang waarvan zij zeggen van nou, wat stom wat raar. Maar dat komt dat is ook het grote verschil tussen hun thuissituatie en de normen en waarden die ik van huis heb meegekregen. Die sowieso wij in de Nederlandse cultuur zeg maar hebben, Die zijn gewoon heel anders dan de kinderen die hier Marokkaans en Turks voornamelijk zijn, die hebben toch hele andere normen en waarden en dat botst regelmatig. En, maar wij hebben hier op school ook een beetje de afspraak ja wij zijn wel een Nederlandse school, een openbare Nederlandse school dus houden wij ons aan die Nederlandse normen en waarden als algemeen geaccepteerde normen en waarden zeg maar en ja kinderen zullen zich daaraan moeten aanpassen want ze leven wel in een Nederlandse maatschappij en niet in een Turkse of Marokkaanse. Hoe moeilijk het ook voor ze is. Je moet ze er wel mee leren omgaan.

Door kinderen op elkaar te laten reageren kom je erachter dat jouw normen kunnen verschillen met de normen van de kinderen.

Willem:

Ja, ja, ja, dat is dus ook weer het leuke van het de kinderen feedback laten geven op elkaar omdat zij echt gewoon heel anders tegen dingen aankijken dan ik.

Ik kan iets een heel leuk verhaal vinden en kinderen, omdat het gewoon heel leuk geschreven is, en de kinderen vinden het gewoon een heel stom een raar verhaal want wat er allemaal in gebeurt dat kan allemaal niet bijvoorbeeld. Ik noem maar iets. Zij kijken er heel anders tegenaan, zij hebben een heel andere invalshoek.

En ik denk dat dat hetgeen is wat voor mij natuurlijk ook heel leuk is om te horen en ja dat is gewoon heel leuk om te horen en maar wat ook heel leuk is om te kijken hoe dus kinderen op elkaar reageren ze kijken soms vanuit een gezichtspunt dat ik denk oh god zo zou ik het nooit hebben bekeken, daar zou ik nooit aan hebben gedacht dat je het ook op die manier kan bekijken.

Bij reageren staat de inhoud voor Willem het meest centraal. Over reageren op de vorm praat hij niet. Wel vindt hij het belangrijk kinderen te leren hoe je op elkaar moet reageren. Je moet ze bewust maken hoe opmerkingen bij een ander over kunnen komen. Positieve feedback vindt hij belangrijk.

Willem:

Oh, dat ligt eraan hoe ze reageren.

Als ze reageren op een manier dat ik denk nou, dat kan gewoon niet, als iemand vreselijk de grond in boort en ik weet dat iemand er echt vreselijk hard aan heeft gewerkt aan een werkstuk of wat dan ook, ja dan denk ik van ja dan moet ik ze wel eens even vertellen dat het zo niet werkt.

Dat je daar dus ook weer anders naar kan kijken. Misschien is het niet mijn smaak wat diegene heeft geschreven maar hij heeft er wel vreselijk veel tijd en energie ingestoken. Dat je dan ook weer eens moet denken hoe het voor een ander is en niet alles vanuit je eigen standpunten bekijken. Dat je mensen dus ook onbedoeld heel erg kan kwetsen hè. En dan merk je wel dat kinderen daar niet altijd even handig in zijn.

Niet even tactisch. Op zich is dat geen ramp, maar je moet ze er wel bewust van maken. Eh, nou ik reageer ook zeker als ik merk dat een kind echt een heel leuke reactie heeft, nou dan zeg ik daar wel wat van. Zo van goh, wat leuk dat je dat zegt of ja. Nee, maar ik denk dat reageren ook zo vreselijk belangrijk is, want je blijft continu op elkaar reageren en reageren. Kinderen reageren op mij, ik reageer op de kinderen. Als ik dus bijvoorbeeld zeg van, goh wat leuk dat je dat zegt tegen degene, dan zegt die ander, ja, maar ik ben het er helemaal niet mee eens. Die reageert dan weer op mijn mening zeg maar. Zo blijf je gewoon bezig. Dat maakt het onderwijs denk ik sterk, als je veel reageert, elkaar veel de kans geeft om je gedachten te uiten. Ik denk dat dat, dat dat gewoon echt essentieel is. Dat je kinderen gewoon de mogelijkheid geeft om niet alleen op elkaar te reageren maar ook op de leerkracht te reageren. En dat mag dan ook wel eens negatief zijn. Ze mogen ook best zeggen als ze vinden dat ik dingen stom doe of wat dan ook. Daar haal ik alleen maar weer mijn voordeel uit, want dan weet ik dus voor de volgende keer, dan moet ik het anders aanpakken. Ja.

Willem herhaalt dat hij communicatie het belangrijkste vindt. Hij wil kinderen daar ruimte voor geven. Kinderen kunnen elkaar goed helpen.

Willem:

Kijk, praten dat bestaat ook uit reageren. Beschrijven iets minder maar uiteindelijk reageer je ook op wat kinderen schrijven en op wat kinderen gewoon aan werk op papier zetten e.d. Ik vind reageren eigenlijk het belangrijkste en dan vooral die interactie, die communicatie. Interactie, je bent continu, het is een eh, ja een continue dialoog eigenlijk, de hele dag door. Tussen jou en de kinderen. Maar ook de kinderen onderling. Dat is ook net zo belangrijk. Kinderen die reageren op elkaars meningen, op elkaars werk, op vragen van elkaar hè. Dan heb ik hier het woordje hulp nog staan. Dat heb ik net nog niet genoemd, maar dat is ook zoiets. Kinderen kunnen elkaar fantastisch helpen. En als ze daarbij moeten praten, dat moet negen van de tien keer, dan prima. Ga je gang maar, zolang je anderen maar niet stoort natuurlijk, een ander moet geen last hebben van jouw gesprek. maar als jij een ander kan helpen met werk op een serieuze manier, graag.

En nou ja, je merkt dus vaak dat kinderen dat ook heel prettig vinden als een ander kind helpt in plaats dat ik ze help. Als ik ze help komt het vaak ook bij anderen over van oh hij kan dat nog niet, hij snapt het niet, hij is dom of weet ik veel wat. Zo wordt het soms ervaren door kinderen.

Als het dan door een klasgenoot wordt uitgelegd is het wel een stuk makkelijker natuurlijk.

Willem geeft aan dat louter instructie ook heel belangrijk kan zijn.

Willem:

Kijk, soms moet je ook gewoon heel simpel instructie houden en kinderen aan het werk zetten zonder uitgebreid in gesprek te gaan, zonder uitgebreid kinderen te laten reageren, die situaties komen natuurlijk ook voor. Dus dit zijn zeg maar, dit zou eigenlijk een beetje de ideale situatie moeten zijn, maar in de dagelijkse praktijk is het niet altijd zo. Ik moet gewoon heel vaak ook zeggen, nou monden dicht, nou niet meer kletsen, nou niet meer continu met elkaar in overleg gaan, nou moet je het ook eens een keer zelf kunnen, zelf doen. Uh, dus, ja, het is wel vreselijk belangrijk, maar je moet dat ook uit kunnen schakelen, het hele reactieproces, die interactie. Kinderen moeten op een gegeven moment ook

zelf dingen kunnen doen, dingen kunnen zonder continu met anderen te kunnen overleggen of de meningen van anderen te kunnen horen.

Willem vindt dat het van de situatie afhankelijk is hoe interactief je kunt werken “Dat verschilt wel eens per dag”. Als de situatie het toelaat, werkt hij het liefst interactief.

Nou ja, als je alle punten die hierin voorkomen die ik heb opgeschreven er allemaal bij zou halen, dat zou de ideale situatie zijn. Dat zou gewoon als je dat allemaal voor elkaar kan krijgen, maar in de praktijk werkt dat gewoon niet zo. Zo'n hele klas kan de ene dag veel drukker zijn dan de andere dag. Er kan iets gebeurd zijn waardoor ze allemaal van slag zijn, nou dan kom je er niet mee. Dan moet je soms gewoon heel streng zeggen van nou jongens, allemaal monden dicht en werken. Ja, dat maar over het algemeen probeer ik wel zo veel mogelijk interactief bezig te zijn met de klas. Dat is wel echt mijn doel. Ja, uh, ja, het verschilt wel eens per dag. Soms kan je voor de pauze hartstikke leuk met de kinderen interactief zijn bezig geweest, met de rekenles en dat de sfeer gewoon perfect is en in de pauze hebben ze ruzie gekregen tijdens het voetballen, nou dan is er na de pauze geen uh, niks meer van over van die sfeer, dus dan moet je het maar weer op de strenge autoritaire manier gaan doen Totdat je langzaam aan die rust weer hebt teruggebracht en dan kun je 's middags weer, ja, maar dit is wel echt wat ik gewoon probeer wat hier staat, het is echt wel de manier daar voel ik mezelf gewoon het prettigst bij. De praktijk laat het in ieder geval toe. Dat zou dus inderdaad de ideale situatie zijn als je je onderwijs altijd op zo'n manier kan doen, denk ik.

Specifiek (interview behorend bij les 1):

Willem geeft aan dat hij het werken zonder methode niet ideaal vindt. De sfeer in de les ervaart hij positief.

W: ehm ja, op zich, eh, ja, het zijn absoluut niet de ideale lessen, het zijn ehm eg, we hebben geen natuuronderwijsmethode, en we zoeken zelf materiaal bij elkaar, wat we zelf met de kinderen gaan behandelen en ehm, ja, dat is natuurlijk geen prettige Ausgangssituation, en ehm, het is altijd... het blijft elke les improviseren en deze les vond ik redelijk goed gaan, want de leerlingen die waren er over het algemeen goed bij met de aandacht en dat eh, ze luisterden en deden actief mee, de sfeer was in principe goed. We hebben de laatste tijd best wel wat problemen met groep 8, want eh, ja ze hebben zelf al het idee dat de zomervakantie al is begonnen, zo van hebben alles al gehad en nu is het feest.

W: Dus wat dat betreft vond ik het aardig goed gaan, maar eh, ja de lessen zijn niet mijn meest favoriete lessen, vooral omdat we er geen methode voor hebben, en ook omdat we geen goed materiaal hebben, Simone en ik zoeken zelf alles bij elkaar.

Het materiaal is al oud en wordt gekopieerd. De leerkracht vult het materiaal aan met talige opdrachten, want taal vindt hij voor deze kinderen het belangrijkste.

I: Hoe kwam je aan dit materiaal?

W: Dit zijn eh, informatieboekjes die hebben we over allerlei ehm, zeg maar onderdelen van het menselijk lichaam, je hebt ze over botten, je hebt ze over spieren, over eh, de spijsvertering, over ehm, ja van alles heb je en dit was dan uit het boekje over ademhaling, ademhalingwegen, en eh, daar hebben we het gewoon uit gekopieerd.

I: Ja.

W: En ehm, dat laten we zo en dat gaan we dan op deze manier met elkaar doorlezen. En af en toe eh, vragen maken, en eh, ja, ook de opdrachten die ze telkens maken, die verzinnen we er zelf bij en

meestal, doen we het netzo als nu, maken we er echt een talige opdracht van.

I: Hm.

W: Dat ze gewoon even aan het werk gaan met eh, met taal, want dat is bij deze kinderen toch echt het belangrijkste.

Het onderwerp heeft hij gekozen, omdat het aan de beurt was.

I: Was er nog een reden dat je voor dit onderwerp hebt gekozen?

W: Nee, nee we hebben, die hele serie van die boekjes gaat in een bepaalde volgorde, en die volgorde houden we aan.

I: hm.

W: Dus eh, nee dat is gewoon de eerstvolgende les.

I: Ja. Is er verder nog iets wat je kwijt wil?

W: Ehm, Ja, nou het eh, ik denk dat het wel belangrijk is om te weten dat zaakvakken die wij op school geven, dat wij dat altijd met op de achtergrond ehm, de Nederlandse taal geven, dat, dat blijft altijd een van de belangrijkste dingen. Eh, voor geschiedenis hebben we bijvoorbeeld ook geen methode, eh, we gebruiken oudere boeken die hier nog zijn op school als een soort begrippend lezen en dergelijke, alles benaderen we van de talige kant zo veel mogelijk.

Willem zou het fijn vinden, voor hem als leerkracht, als niet altijd alles vanuit de kant van de taal bekeken moet worden.

W: Maar het zou ook leuk zijn om ze eens echt bezig te laten zijn met waar het nou echt om gaat, in plaats van elke keer terug te pakken op de taal, kijk kinderen zien het niet zo, maar voor jezelf is het toch leuk om, om andere lessen te geven om meer praktische lessen te geven, maar het probleem is, we hebben daar geen methodes voor. Als je dat wilt doen, dan moet je daar zelf achteraan gaan, nou we hebben nu al het idee dat we omkomen in het werk, dus ja, je gaat keuzes maken dus, eh, ja het is niet altijd je ideale les op die manier.

Willem praat veel, omdat hij anders het idee heeft dat kinderen van slag raken.

W: Nou dat vind ik altijd heel belangrijk voor de kinderen, dat je vertelt, waarom je iets gaat doen, want, je merkt, ze zijn heel erg snel van slag. Dus vandaar dat ik het nu nog een keer zeg.

Willem vindt het voor de kinderen, maar ook voor zichzelf prettig om even tussen het lezen door te stoppen en vragen te stellen en samen te vatten. Soms laat hij dat aan de kinderen over, maar dat hangt van de situatie/ sfeer af. Als de sfeer het toelaat is er ruimte voor interactie.

W: Ja nou ja nou ja daar kan ik je misschien zo nog even iets over vertellen over dat, want eh, ja, ik vind het zelf voor mijzelf heel, heel prettig om even tussendoor telkens even te stoppen, even te pauzeren, even te herhalen van waar ging het nou eigenlijk over, ehm, een paar korte vragen aan kinderen dwingt ze ook iets meer om weer mee te lezen, want ze weten dat die vragen gesteld kunnen worden, maar ehm, ik merk zelf ook dat ik de kinderen heel erg help als ik zelf nog even een hele korte samenvatting geef, dat ze dan toch eh, dat ze dan, dat het dan toch nog even extra tot ze door dringt, van waar ging het nou eigenlijk over. En eh, de ene keer laat ik de kinderen dat zelf doen en de andere keer doe ik het zelf, het ligt er een beetje aan eh, ehm, het ligt er ook vaak aan de sfeer in de klas hè, soms, eh, soms eh, nu ging het wel aardig goed, en soms dan dan heb je dus ehm, dat kinderen gewoon op een leuke manier kunnen reageren op wat over wat, eh, over de lesstof. En ehm, je hebt soms van die momenten en dan zitten ze alleen maar te klieren en te klooiën

en dan, nou dan ga ik ze niet nog eens even vragen om het even na te vertellen. Ja hooguit als een soort straf zeg maar, zo van nou laat jij nou maar eens horen wat jij ervan hebt geleerd, maar niet op een leuke manier, en nu zie je ook dat ik kinderen wel eens zomaar iets laat zeggen zonder dat ze hun vinger opsteken en dan, normaal ben ik altijd sterk van je moet je vinger opsteken, maar ja als ze sfeer goed is, dan, kijk ik wil ook niet tètè, te strak weer aan die regels gaan houden dan vind ik ook dat ze dan wel... Als ze op een positieve manier bezig zijn met de lesstof, ze komen met leuke opmerkingen ze willen leuk met de lesstof omgaan, dan wil ik ook wel.

Willem maakt tekeningetjes op het bord en beschrijft de reacties van de kinderen.

I: Hm. Had je dat thuis geoefend, het ging wel heel snel hè?

W: Het gaat het gaat allemaal uit mijn hoofd dat komt allemaal terplekke uit mijn hoofd, je ziet het is ook allemaal heel erg schetsmatig en heel snel allemaal.

I: Oh het zag er goed uit hoor.

W: Nee maar, ja dat een beetje rotzooien, en er begint er altijd wel eentje te lachen. Ik maar altijd hele simpele tekeningetjes, nou ik maak wel eens voor de voor de sier een leuke bordtekening, maar dan neem ik er echt de tijd voor, maar dan ga ik, meestal teken ik heel schetsmatig, allemaal van die harkpoppetjes en dat vinden de kinderen helemaal geweldig als je dat doet, dat vinden ze hartstikke grappig. En dan eh, zie je altijd, dat zag je dit keer ook, zijner altijd wel een paar die gaan zitten lachen, en dan zeg ik altijd; 'zit je me nou uit te lachen?' 'Nee hoor, nee hoor!' dat komt zo meteen nog wel dat staat ook nog in dit stukje.

Willem ervaart het als een teken van interesse als kinderen mee willen praten. Vooral als de kinderen zelf mogen praten zijn ze geïnteresseerd.

W: ehm, nou ja het eh ehm, nou ja wat mij op dat moment opviel was dat er een aantal kinderen zonder dat ik een gerichte vraag had gesteld, toch al iets erover wilde vertellen, dat ze wisten over bijvoorbeeld die zeedieren, en dat soort dingen dat ze, dan vind ik dat je daar dan ook echt even tijd voor moet nemen. En dat je ze ook aan het woord moet laten, zoals ik net eerder al zei, dat kan gewoon niet altijd dat ligt ook gewoon best wel aan de sfeer, vind ik, maar eh, ik vind dat altijd wel heel leuk als ze zelf met een heleboel dingen komen, dat is voor mij een teken van hè het boeit ze, ze vinden het interessant.

I: Ja.

W: en eh, laat ze dan vooral heel veel zelf doen en heel veel zelf zeggen, want hoe meer ja uit zich zelf komt dan is het voor andere kinderen ook veel leuker om te horen, ik bedoel eh, ze horen mij de hele dag al en och, daar heb je hem weer met zijn verhaal, denk ik zelf dan altijd, ik denk dat het voor hun veel leuker is voor hun als ze andere medeleerlingen dingen horen vertellen. En eh...

I: Merkte je dat ook in dit fragment?

W: En aan de andere kant van de klas begon iemand mee te doen "Een schildpad" riep iemand, en ja dat zijn leuke dingetjes. En ja dan merk je dat ze er best wel mee bezig zijn.

I: Ja.

W: Ja eh, het feit blijft dat je ze nooit allemaal helemaal honderd procent geboeid hebt, dus ik kom, eh, op deze manier kom je wel een heel eind denk ik, ik denk dat je ze hier meer mee boeit dan dat ik gewoon een heel lang verhaal sta te houden.

Terwijl Mounir meestal niet geïnteresseerd is volgens de leerkracht, is hij dat hier wel.

I: Ja, ze kijken ook allemaal naar het bord he?

W: Ja ze kijken allemaal naar het bord. Ja Hiervoor zit het jongetje Mounir en die is eh, wil je hem

even op pauze zetten misschien? Die jongen is heel moeilijk te boeien, die is vrese...die is continu met zijn hoofd ergens anders die is heel dromerig is hij namelijk hij is continu afwezig met zijn hoofd die, die hoort heel vaak dingen niet die je zegt en die was nu de hele tijd er mee bezig en die kwam ook met die vraag van: "ja maar hoe zit dat dan met je, waar je eten doorheen gaat?" En dat soort dingen en dat vond ik heel leuk. Want hij is iemand die best wel moeilijk te boeien is.

I: Hm.

W: Nou las ik een verhaal, als ik voor ga lezen uit een boek ofzo, dan vindt hij het geweldig, daar kan hij helemaal in op gaan, dan zit ie helemaal met open mond te luisteren en helemaal mee te leven. Maar als het gaat over dit soort instructies van lessen of dat soort dingen, dan eh, negen van de tien keer komt dat niet goed bij hem aan en dat viel me nu wel op, dat, dat nu wel goed ging. Het viel me wel op vooral door die vraag toen ik aan het tekenen was, zo van ja maar hoe zit dat dan? Dat betekent dus dat hij echt, echt erover aan het nadenken is he, dat hij echt, echt ermee bezig is.

I: En kwam dat door de manier van vragen, kwam dat door de tekening, wat denk je?

W: Nou ik denk dat dat tekenen hem persoonlijk wel boeit, dat hij het leuk vind om, te zien en zeker als je er dan nog eens een grapje bij maakt, zo'n jongen is het nou eenmaal, die, die moet je gewoon met grapjes zien te benaderen met een beetje licht... luchtige manier moet je hem benaderen en ik denk dat dat op dit moment heel goed heeft gewerkt bij hem. Dat ie daardoor zoiets heeft van he, daar gebeurt iets leuks en het gebeurt ook nog eens recht voor zijn neus, dan kan hij er bijna niet omheen, maar ehm, ik denk dat dat hem, op dat moment wel boeide en nou je ziet dat dat ook de anders kinderen ook allemaal zitten te kijken, ik weet niet wat daar gebeurt maar de kinderen hier zitten behoorlijk geboeid te kijken. En ehm, ik denk dat dat voor hem op dat moment heeft geholpen, dat hij het gewoon heel leuk vond.

W: Oh ja nu weet ik het weer, Mounir ging helemaal door over het verslikken, ging hij helemaal door over hoe dat nou kwam.

I: Ja.

Willem geeft aan dat het in de les schipperen is tussen het ingaan op de interesses van de kinderen en de lesstof die je af wilt hebben. Hij wil kinderen niet altijd afkappen, soms ontstaan er daardoor juist onverwachte leermomenten.

W: Nee, ik kap het niet altijd af. Ik eh, ik ehm, nou kijk ik heb, nu had nu gewoon een bepaald doel in mijn hoofd, die stukken tekst wil ik hebben gedaan, en dan wil ik ze dus die opdracht van zoek die woorden eruit ehm, laten doen. Ik wil die tekst wel afhebben, en ik wil die les ook binnen een bepaalde tijd afhebben. Als ik, en het had er ook mee te maken dat ik wist dat (...) op een geven moment de boel ging over nemen hè, dus ik kan niet uren door gaan, we moeten het ook een keertje afronden, dus ik hou het express wat korter, als ik bij mezelf weet van nou hierna komt er een les waar ik niet zo heel veel tijd bij nodig heb, dan vind ik het niet erg om even door, erop door te gaan, dan rek ik het wel even. Zeker als ik zie dat het uit de kinderen zelf komt, hè waarom niet? Ik denk dat dat juist een reden is om, om door te gaan, als, als ze er zelf interesse in hebben en, en ze vragen erom.

I: Ja.

W: Nou graag, laten we lekker doorgaan, maar soms moet je gewoon even eh, kan het gewoon niet, is het gewoon niet praktisch. En dat vind ik, dat heb ik ook wel eens vaker gehad, dat ik even, niet zozeer met deze les te maken, maar dat ik... Kinderen komen soms met onderwerpen bij je dat ze dingen willen weten en dan is de klas hartstikke geïnteresseerd in, maar eigenlijk, komt het op dat moment helemaal niet uit, maar dan ga je er, omdat ze op dat moment heel erg geïnteresseerd zijn, nou dan laat ik wel eens een andere les voor een deel schieten of zo want dan is de hele groep

geïnteresseerd in een bepaald onderwerp, bijvoorbeeld iets wat in het journaal was of zo, ja dan denk ik het is toch zonde om dat te laten liggen? Dat moet je juist aangrijpen want dan weet je dat je de hele groep te gelijk ehm, te pakken hebt het is een onderwerp wat ze allemaal heel erg interesseert, ja, dat eh, misschien heeft het wel helemaal niets met rekenen te maken, maar dat maakt niks uit. Dat eh, dat vind ik hele belangrijke momenten, om dat eh, die op te pakken, en als het dan wel eens in zo'n les gebeurt, dan denk ik van weet je wat nou stoppen we er even mee, want het komt later nog wel ter sprake.

I: Ja.

W: Dat eh, maar als het buiten de les om gebeurt, dan vind ik dat je daar wel echt de tijd voor moet kunnen nemen. Eh, Simone en ik hebben dat allebei heel sterk, dat we dat ook echt doen, dat we dat echt heel belangrijk vinden.

I: Hm.

De leerkracht geeft aan dat de concentratieboog van deze kinderen kort is en dat ze moeilijk te boeien zijn. Zodra een onverwacht leermoment zich voordoet, moet je daar gebruik van maken.

W: want eh, ja het is gewoon zo, het is niet, het eh, het is met deze kinderen zeker is het vaak heel moeilijk om ze goed te boeien eh, eh, de kinderen hebben heel korte spanningsboog zeg maar, ze kunnen heel kort concentratie eh, vasthouden dat eh, als je dan een moment hebt, dat je die concentratie echt hebt, dan moet je er, om zo maar even te zeggen, misbruik van maken. Nou ja, gebruik van maken, dan moet je er, dan moet je er iets mee doen, en niet eh, niet laten gaan omdat jij toevallig iets anders op het programma hebt staan.

Willem wil rekening houden met de belevingswereld van de kinderen. Het is goed kinderen die iets ergs meegemaakt hebben in hun omgeving aan het woord te laten, want zij weten veel over het onderwerp en willen dat ook kwijt. Je moet als leerkracht wel de reacties van de andere kinderen in de gaten houden.

W: Ze waren er zo aan over het doordenken.... Nee dat is Adil., die is ook heel goed in heel ver doordenken. Die jongen, ook nu zo van, ja hoor ja kan je hart wel stop zetten, want als je de stekker eruit trekt, met zo'n apparaat hè, dat zei hij ook, dan zo pieeeep, dan staat je hart stil, ja inderdaad, maar ja dat is iets anders dat werkt op een andere manier, maar toch leuk dat hij daar dan zo eh, ja dan heb ik ook zoiets van ja dan eh, dat eh, dat vind ik wel leuk, laat hem dan maar even vertellen hoe dat dan zit, dat eh, wel grappig wat hij daar zo over doordenkt. Ja het is, ik zat net ook heel even zo van, daarnet begon hij ook even over, over zenuwstelsel, en op een gegeven moment kwam het over hersenbeschadigingen hè?

I: Ja, ja.

W: Nou en dan moeten we altijd een beetje oppassen, of nou ja, oppassen, die moeder van die jongen, Adil, die heeft ehm, ehm, eh, die heeft, eh, plotseling een eh, ehm, ja ik weet niet precies wat, een soort attaque gehad en die heeft in coma gelegen en die is nu eh, is nu zwaar invalide, gewoon zomaar van het ene op het andere moment. En eh, ik weet nog dat eh, op een gegeven moment liep ze hier 's middags over het schoolplein en eh even heel gezellig met haar staan kletsen, eh, anderhalf jaar geleden en eh de volgende ochtend, hoorden we dat ze in coma in het ziekenhuis lag, gewoon zonder aanleiding. Ze zat thuis op de bank en in één keer viel ze hop, zomaar weg.

I: Zo!

W: En nou ja dat ligt bij hem gewoon heel gevoelig dat soort dingen, aan de ene kant vindt hij het heel interessant allemaal, maar dan moet niet iemand gaan lachen.

I: Ja, ja.

W: *Er moet niet iemand eh, dus hij is daar heel, heel gevoelig in nog, ja het is ook heel erg, die vrouw kan niks meer, ze zit in een rolstoel, ze kan niet meer praten, ze kan niks meer, met haar armen nog een beetje proberen te communiceren. Vrij jonge vrouw nog, achter in de dertig, ja...*

I: *Hm.*

W: *Vreselijk als je dat meemaakt. Dus dan heb ik altijd zoiets als dat soort dingen in de tekst voorkomen, nou even kijken hoe hij erop reageert. Nou, kijk nu begint hij erover een beetje zo van ja, maar je kan die stekker er toch uittrekken? En hij doet er een beetje luchtig over, dan denk ik oh, dan kan het wel.*

I: *Ja.*

W: *Maar je moet dan wel altijd in de gaten houden dat je wel, dat hij niet gekwetst raakt of zo, want eh, want het is al vervelend genoeg die situatie voor hem*

Willem controleert of de het nieuwe taalaanbod ook daadwerkelijk is overgekomen. Hij controleert wat de kinderen hebben opgeschreven. Als ze zich er vanaf maken dan spreekt hij ze daarop aan. Als hij feedback geeft, past hij zijn eisen aan aan het niveau van de leerling.

I: *Waar lette je op, toen...?*

W: *Nou, dat ze in ieder geval ehm, dat dat dat uit de antwoorden die ze gaven, dat daar uit blijkt dat ze het begrepen hebben, en dat ze snappen wat er mee bedoeld wordt, en ehm, mijn opdracht was zo specifiek mogelijk, zo duidelijk mogelijk omschrijven en dat had ik expres gedaan, omdat ze dat gewoon heel moeilijk vinden. Eh, toch het niveau van taal is dan toch nog niet goed genoeg om altijd alles heel duidelijk te kunnen omschrijven, dus dat is dan een soort uitdaging dan voor ze.*

I: *Hm.*

W: *En eh, ik had nu zoiets van nou ehm, want we hoorden net ook wel van nou, ik vind het goed, maar het kan nog wat duidelijker, dus dan probeer ik ook altijd wel, ik ook dat iemand anders het dan nog iets specifieker heeft omschreven, dus ik heb ehm, ja ik let er wel gewoon op of of, of, je uit het antwoord wat ze geven begrijpt wat, wat ze bedoelen. Dus ehm, stel dat ik niet wist dat het over kieuwen ging, begrijp ik dat uit dat zinnetje wat ze zeggen oh, dat zijn kieuwen bijvoorbeeld. Zo let ik er een beetje op. En eh, en ja of ze er een beetje een zin van hebben gemaakt en niet gewoon op hebben geschreven kleppen.*

I: *Ja, ja.*

W: *Ik zeg maar wat hè. Of eh om adem te halen, ja dat er at is wel erg makkelijk dat is eh, dus ehm, maar bij dit soort dingen neem ik het niet altijd heel erg nauw het ligt er ook aan wie, wie het schrijft, van andere kinderen kan je gewoon wat meer verwachten, van de een kan je meer verwachten dan van de ander. De een kan, weet je gewoon dat zijn taalniveau hoger ligt dus dat hij beter uit zijn woorden kan komen, dat ie mooiere, bijvoorbeeld betere zinnen kan maken, kijk zo'n jongen als Bülent, die je net zag, die had het heel goed omschreven. Maar als hij had op geschreven van ja, kleppen van vissen om mee adem te halen, dan had ik dat van hem, niet eh, geaccepteerd van hem, want ik weet van hem dat hij dat hij het veel beter kan, maar jongens zoals Adil, als die dat zelfde zegt, nou dan vind ik dat prima, dan vind ik dat hij dat leuk heeft omschreven. En dat ligt ook heel erg aan het kind. Maar dat weten ze ook wel van elkaar hoor, van de ene heb je een ander verwachtingspatroon dan van de ander.*

3.2.3 Conclusies naar aanleiding van les 1 van Willem

Er ligt in de les grote nadruk op het begrijpelijk maken van het taalaanbod. De antwoorden van de leerlingen zijn kort. De leerlingen hebben moeite snel te antwoorden op de vragen die hun leerkracht stelt. Soms geven zij “grappige” antwoorden. Het is niet duidelijk of zij dit doen omdat zij de bedoeling van de vraag niet zo snel kunnen begrijpen. Er is voor de leerlingen gelegenheid tot spreken, zowel over het onderwerp als aanverwante onderwerpen. De leerkracht gaat op de leerlingen in en geeft feedback. Er is een natuurlijke communicatie tussen de leerkracht en de leerlingen. De leerlingen voelen zich niet geremd. Pedagogische voorwaarden voor betekenisonderhandeling zijn aanwezig. Doordat de vragen van de leerkracht soms niet duidelijk zijn voor de leerlingen, komt betekenisonderhandeling niet altijd tot stand.

Samenhang gedrag en cognities

Willem vindt praten belangrijk voor instructie, orde, rust, sfeer en communicatie. Schrijven vindt hij belangrijk om te ordenen en het geeft ook rust. Hij geeft niet altijd feedback op vormaspecten als het niet om echte taallessen gaat: bij de vakken gaat het meer om de inhoud volgens hem. Kinderen kunnen elkaar op een harde manier feedback geven en schelden daar ook wel bij. Willem sluit aan bij de belevingswereld van de kinderen. Hij wil kinderen niet afkappen en is geïnteresseerd in wat ze te zeggen hebben. Hij vindt het belangrijk om te weten wat de kinderen denken en geeft daar ook ruimte voor in de les. Zo ontstaan er onverwachte leermomenten waar hij dankbaar gebruik van maakt en ook krijgt hij beter zicht op de (soms andere) normen van de leerlingen.. Hij staat daarvoor open, maar wil ze ook laten weten wat er hier van hen verwacht wordt, omdat ze in de Nederlandse samenleving leven. Interactief werken is volgens hem afhankelijk van de sfeer die er op dat moment in de klas heerst. Tijdens het lesgeven besteedt de leerkracht tijd aan het begrijpelijk maken van de taal. Hij gebruikt tekeningen op het bord om het taalaanbod te verduidelijken. Hij praat veel, omdat hij anders het idee heeft dat kinderen het niet snappen.

Interventie:

Willem zal volgende keer een les geven uit de “Cento”methode. Hij heeft het onderwerp afval gekozen.

3.3 Les 2 “Afval”

Gang van zaken tijdens deze les:

Er wordt gewerkt met de methode speciaal ontwikkeld door Cento, gebaseerd op de content based methode. De les gaat over afval. Er is een docenthandleiding en een leerlingen/werkboek.

Keuze van de fragmenten:

Om een beeld van de les te krijgen zijn er fragmenten uit verschillende fasen van de les genomen.

Verloop van de tweede les:

De leerkracht doet organisatorische mededelingen. Er worden stukjes van de tekst voorgelezen, afgewisseld met gesprekken en opdrachten tussendoor. Tot slot doen de kinderen een knip- en plakopdracht en delen de begrippen duurzaam/ niet duurzaam in categorieën in.

3.3.1 Interactiepatronen in les 1

Het onderwerp afval staat deze les centraal. Er wordt gewerkt met werkboekjes. Willem geeft interactief les. Hij herhaalt veel antwoorden en stelt nieuwe vragen om de kinderen tot praten te stimuleren. Hij maakt deze les regelmatig gedragscorrigerende opmerkingen. De kinderen praten actief mee over het onderwerp. Willem herhaalt de antwoorden en breidt deze uit met nieuwe vragen. Er komt betekenisonderhandeling tot stand over het begrip 'rommelmarkt'. Willem gebruikt verbeterde herhaling en stimuleert kinderen tot uitleggen. Doordat kinderen moeten kiezen uit de categorieën "duurzaam/ niet duurzaam" komt in het gesprek over de pearlbeachbarby betekenisonderhandeling tot stand! Er blijven ook kansen liggen. Willem gaat niet uitgebreid in op de betekenis van het woord "duur".

Fragment 1 Taalaanbod

10.52-10..56

- D Luister even heel goed, naar wat ik nu ga voorlezen. (.3)
Ik wil graag echt dat je even heel goed luistert.
- Lx ()
- D Als dat niet gaat dan ga je even buiten op de gang zitten. Rommelmarkt. NERGENS zijn de spullen zo goedkoop als op de rommelmarkt. Ik loop langs alle kraampjes heen en weer, wat zal ik kopen deze keer? Ik kijk en kijk. Er is zoveel, wat ik mooi vind, waar ik graag mee speel. De kraaltjes in het flesje, de pop, de doos met spijkers, is mijn geld al op? Nee, ik heb nog een, twee, drie, vier dubbeltjes. Gelukkig want ik zie een vaasje, voor een kwartje. JA verkocht, het is precies het vaasje wat ik zocht. Met al mijn spullen en mijn geld nu vlug hier weg, maar niet voor lang, ik kom terug. (.) sssss. Wie kan mij vertellen <waar dit verhaaltje> over ging? Het gedichtje, sorry. Senoussi?
- Sen (Over kopen en dingen wegdoen enzo?)
- D Over dingen kopen ging het bijvoorbeeld. In het gedichtje ging het over dingen kopen. Nog meer? Waar ging het nog meer over? (.) Andere vraag
- Lx kopen ()
- D Nee, volgens
- Lx winkel ()
- D mijn idee ging het niet over een winkel. Dilab.
- Dil Over een rommelmarkt.
- D Over een rommelmarkt. (.) Eehm. Wat is dat nou eigenlijk een <rommelmarkt>. Wie weet, wie kan mij vertellen wat dat wat dat is? Disam
- Dis (daar worden spullen verkocht)
- D JUIST. Daar worden spullen verkocht die je zelf niet meer nodig hebt. Je kan daar zelf naartoe gaan en gaan zitten met een kleedje of een kraampje (.) en dan spullen verkopen die je zelf niet meer nodig hebt. Wie gaat er wel eens naar een rommelmarkt of wie is er wel eens geweest?
- Lx [Ikke
- Lx [Ikke
- D Jij? Mounir?
- Mou Met Koninginnedag.
- D Met Koninginnedag. Ja PRECIES. De vrijmarkt, dat is ook zoiets dat is ook een soort grote rommelmarkt. Daar mag iedereen zijn spullen verkopen.

De leerkracht praat op de video of hij buiten adem is. Door de eerste opmerkingen lijkt hij te denken dat het uit de hand kan lopen. Bijvoorbeeld de nadruk op echt dat je even goed luistert. De leerkracht leest voor. Er zit veel taalaanbod in het stukje. De kinderen lijken de woorden en de tekst te begrijpen. De kinderen willen graag meepraten over het onderwerp.

Fragment 2 Is de "zwarte beurs wel of geen rommelmarkt"?

Lx (in Vleuten)
D Wat is er in Vleuten?
Lx ()
D Ssssssssh. Ssssssh. Hee wat is er dan in Vleuten?
Lx De zwarte beurs.
D De zwarte beurs. Ja dat is niet echt daar verkopen ze niet verkopen ze daar ook echt tweedehands spullen? Dus die al
Lx ja
D Ja ook? Maar ook nieuwe hè?
Lx (ook derdehands)
D Zelfs derdehands, nou kun je nagaan. Okee (.) Wie heeft er wel eens wat gekocht op de rommelmarkt? Ja jij vast wel als je zo vaak naar Vleuten gaat?
Lx Ja in Vleuten.
D Wat heb je daar gekocht?
Lx Sokken
D Nou Mounir. (.)
Lx (dingen)
D Ja wat voor dingen?
Lx Gewoon spullen
D Spullen. Ja <wat voor> spullen? Wat koop je er dan?
Lx Cd's
D Cd's bijvoorbeeld. Nou ja goed, je kan er cd's kopen.
Lx ()
D Is die ook tweedehands? Nee toch? Even, wat voor tweedehands spullen kun je daar kopen?
Lx (snowboats)
D Sssssh. Steek nou even je vinger op! Kom op!
Lx (telefoons)
D Telefoons. Ook tweedehands telefoons? Ja? Ssssh.
Lx ()
D Speelgoed.
Lx Lasers
D Lasers? Oh ja van die laser-lampjes hè, jaja.
Lx ()
D (Wat dan?)
Lx (lampen)
D Lampen, moeren, bouten, spijkers, gereedschap, dat soort dingen allemaal. (.) Enne, heeft iemand zelf wel eens spullen verkocht op de rommelmarkt? Wie? Ja ikke wel. Ja, vroeger vroeger toen ik toen ik nou hoe oud was ik toen acht of negen dan gingen ze bij

ons in de buurt (.) dames, Radha, dan gingen ze bij ons in de buurt altijd een kinderrommelmarkt houden. En dan mochten de kinderen die spulletjes hadden die op straat gaan verkopen.

In schema gezet zien we in dit fragment het volgende leerkracht- en leerlinggedrag

Gedrag van de leerkracht	Gedrag van de leerling
2. De leerkracht vraagt wat er in Vleuten is r 2 en r 3 en lokt daarmee een reactie van de kinderen uit.	1. Een leerling antwoordt dat er in Vleuten een zwarte beurs is r 1
3. De leerkracht vraagt om stilte r 4	
4. De leerkracht vraagt door om erachter te komen of de zwarte beurs ook echt een rommelmarkt is. Hiermee wordt betekenisonderhandeling uitgelokt r 5,6.	5. De leerling antwoordt dat er behalve nieuwe spullen ook tweedehands en derdehands spullen verkocht wordt r 7,9
6. De leerkracht reageert met "moet je nagaan (zelfs derdehands spullen)" en hiermee wordt bevestigd dat het om een rommelmarkt gaat. Hij stelt een nieuwe vraag en gaat door op de zwarte beurs.	7. De leerlingen antwoorden met voorbeelden r 18,20
8. De leerkracht vraagt om stilte ssht en het opsteken van vingers r 28	
9. De leerkracht blijft herhalen dat het als het om een rommelmarkt gaat om tweedehands spullen gaat r 23,28.	10. De leerlingen geven voorbeelden
11. De leerkracht stelt een nieuwe vraag en gaat over op het verkopen op een rommelmarkt. Hij geeft daarna antwoord op zijn eigen vraag r 36-41	

Transcript met genummerde tekst in bijlage

Een leerling komt met een voorbeeld aan: "de zwarte beurs". Er is onrust en de leerkracht vraagt om stilte. Willem vraagt door om erachter te komen of de zwarte beurs een rommelmarkt is. Er ontstaat betekenisonderhandeling doordat Willem vraagt of het om tweedehands spullen gaat. De leerling bevestigt en er wordt op het voorbeeld "de zwarte beurs" doorgegaan. De leerlingen komen met meer voorbeelden en dit leidt tot onrust waarop Willem om stilte vraagt. Hij vraagt bij elk voorbeeld of het om tweedehands spullen gaat, om te benadrukken dat het dan om een rommelmarkt gaat.

Fragment 3 Taalaanbod, beurtruimte en feedback

11.09-11.13

D *A., zou jij even willen vertellen welke jij hebt gekozen en waarom?*

A. *Ik heb 4 gevonden)*

D *Jij hebt vier gekozen en dat is: ik zou de spullen opruimen en bewaren, want misschien <heb je het later nog nodig>. Dat zou kunnen. Ja. (.) Eeh, Nadia wat heb jij gekozen?*

Nad *Nummer vier*

D *Nummer vier. Jij zou de spullen opruimen en bewaren. Waarom?*

Nad *(Misschien omdat mijn broertje het wil hebben)*

- D Omdat je broertje het misschien wel wil hebben. Ja. Sssh. Sanna. Heb even de beleefdheid om naar de anderen te luisteren. Mounir wat had jij opgeschreven?
- Mou (Ik zou de spullen op de vrijmarkt verkopen)
- D Ja jij zou het verkopen, want dan kan je van het geld dat je verdiend hebt weer nieuwe spullen kopen. Ja prima. Enne, even kijken Bü, vertel jij het eens.
- Bü (.....)
- D Ja dat is waar. Okee. Nou eeeeh je hebt best wel wat verschillende antwoorden gehoord van iedereen en ook binnen het groepje waren er soms een aantal hetzelfde, maar het kan ook zijn dat je hetzelfde antwoord hebt gekozen, hè, bijvoorbeeld nummer vier maar om andere redenen. Nou A. zei bijvoorbeeld, ik zou ze bewaren, want misschien heb je het later nog nodig. Nadia zei bijvoorbeeld ik zou het bewaren voor mijn broertje. Zelfde antwoord alleen <andere reden> waarom je dat antwoord kiest. Heeft iemand nog een reden die niet is genoemd hier? Die niet door een van de andere kinderen is genoemd?
- dus Lx (Ik had dat bij twee)
- D Ja precies. Zeg dat eens.
- Lx Het is zonde als je het meteen weggooit. Je kan het ook weggeven
- D Ja precies ja ja. Ja ik had ik had ik ben volgens mij heb ik dat ook aan jullie verteld, vorig jaar in juni ben ik verhuisd enne (.) een heleboel oude spullen die ik niet meer kon gebruiken je eeh die heb ik ja die moest ik kwijt die kon ik ook niet allemaal bewaren toen, (.) ja dan kun je naar de RHD gaan maar dan wordt het allemaal kapot gemaakt enne dan gaat het allemaal naar de stort ook en dan wordt het allemaal dan gebeurt er niks meer mee. Nee ik ben naar de M-house gegaan. De M-House, wie kent dat? M-House ken je dat?
- Lx (Ze gaan de hele tijd verbeteren. Ze gaan het weggeven.
- D Ja
- Lx ()
- D Nee, niet weggeven, zij gaan het verkopen weer. Ja precies dan kun je als het grote spullen zijn dan komen ze het bij jezelf ophalen, als het kleine spullen zijn dan moet je het er zelf even naartoe brengen en spullen die dus nog goed zijn, die je nog kan gebruiken die kun je daar naartoe brengen of laten ophalen. En eeh als het kapot is dan gaan zij het repareren en als het vies is dan maken zij het weer mooi schoon enzo. En dan verkopen ze het voor heel weinig geld. En het geld dat zij daarmee verdienen dat gebruiken ze voor goede doelen. Er werken bijvoorbeeld mensen die dakloos zijn die geen huis meer hebben eeh of iets dergelijks, eeh nou die kunnen daar dus eeh die verdienen toch wat geld. En dan weet je zeker dat eeh dat je dat je iemand anders daar weer een plezier mee doet. Dat mensen die niet zoveel geld hebben die kunnen daar dus toch weer goede spullen kopen. Snap je? (.) Nou dat is dus een voorbeeld wat je met oude spullen kan doen. Nou eeh we gaan naar het volgende gedaante en ik schrijf het even op het bord. Het woord ... Het woord duurzaam. Wie weet er wat dat betekent?

De leerkracht is veel aan het woord. De kinderen mogen hem daarbij onderbreken. Door middel van herhaling in verbeterde vorm corrigeert hij inhoudelijk. Bijvoorbeeld "Niet weggeven, maar verkopen". De kinderen krijgen veel gelegenheid tot praten. De leerkracht geeft positieve feedback "Ja prima zeg dat eens" en stimuleert de kinderen tot uitleggen.

Fragment 4 "DUUR-zaam"

11.13-11.15

- D HET WOORD <duurzaam>. Wie kent dat woord? Wie
- Lx Ikke
- D Senoussi weet jij wat het betekent?
- Sen ()
- D Dat je een keer weer kan gebruiken of wat ?
- Sen Meerdere keren.
- D Wat je meerdere keren kan gebruiken (.5) Meerdere keren gebruiken. Eeeh Bülent. Jij wist het ook?
- D Ssssh
- B (zelfde)
- D Hetzelfde. Iets wat je meerdere keren kunt gebruiken. Ik hoorde net nog iemand iets zeggen, maar ik verstond alleen niet wie het was? (.) Wie zei er wat an wie zei er ook wat over duurzaam?
- Lx ()
- D Duur woord, hahah, nee
- Lx ()
- D Nee, nee. Het is ook niet iets wat duur is. Ssssh. Ik hoorde iets over ik hoorde iets over wat <lang>, wat <lang mee>...
- Lx lang meegaat.
- D Juist. Iets wat lang meegaat. Iets wat lang meegaat. Dus ja Dat is goed. (.) Iets wat lang goed blijft wat lang meegaat wat niet snel kapot gaat inderdaad, dat is <duurzaam>. Nou Eeeh als we het over speelgoed hebben, eeeh bijvoorbeeld Lego (.) is Lego duurzaam of niet? Wie weet het?
- Lx ()
- D Hè, hè vingers als je iets wilt zeggen. Eeeh Salimed Lego is dat duurzaam?
- Sal Ja
- D Ja? Gaat dat snel kapot?
- Sal Nee
- D Gaat niet snel kapot hè? Kan je het lang bewaren dus?
- Sal Ja
- D Ja. Ja dat is duurzaam. Ja, ja. (.) enne eeh zou je zou je lego dus snel in de prullenbak gooien?
- Lx Ja
- D In de vuilniszak? Nee?

Alle leerlingen door elkaar.

- D Sssssh. Zeg jongens ik vind het een beetje vervelend worden dat iedereen de hele tijd antwoorden geeft zonder zijn vinger op te steken. Jullie zitten al een jaar in groep 8 kom op.
Zou je lego snel weggooien? Nee

Er worden veel ja/nee vragen gesteld. De leerkracht doet zijn best orde te bewaren. De vragen zijn makkelijk voor de kinderen en nodigen niet uit tot veel praten. Iedereen praat vervolgens door elkaar. Soms daagt de leerkracht uit "Ik hoorde even iets over". De leerkracht geeft aan dat de orde verstoord is met de opmerking "Jongens jullie zitten al een jaar in groep 8". De regels die bij zo'n gesprek volgens de leraar bekend horen te zijn, worden niet nageleefd. Willem herhaalt de antwoorden van de kinderen in het eerste stuk van het fragment.

Fragment 5

11.15-11.17.52

- D Zou je Lego snel weggooien? Wie weet wie wil wie wil daar iets over zeggen? L.
- L ()
- D Nee, want <je kan het> (.) lang bewaren hè? Je kan het heel lang bewaren zonder dat het kapot gaat, ja bijvoorbeeld. Nou heb ik hier een klein eeh heel kort verhaaltje eigenlijk. Janet, dat is een meisje, die kreeg van haar oma een hondje die ging blaffen als je zijn naam roept. Het hondje ging jammergenoeg ook bij heel veel andere geluiden blaffen, dus niet alleen als je zijn naam roept. Na twee dagen waren dus de batterijen alweer leeg. (haalt adem)Ze heeft er nog twee keer nieuwe batterijen in gedaan en eeh toen vond ze het hondje eigenlijk niet zo heel erg leuk meer. En na twee maanden kon die niet eens meer blaffen. Nou, is dat, dat hondje dat Janet heeft gekregen is dat nou <duurzaam speelgoed>? (.) Ja? Bülent waarom?
- Lx Nee nee.
- D Maar waarom niet?
- Lx omdat het kapot
- D Omdat het na twee maanden kapot is, inderdaad. Ssssh. Wat zei je?
- Lx oplichterij
- D oplichterij. Ja het is na twee maanden alweer kapot. Ja. Dus het is niet duurzaam. Zou je het nog een keer kunnen gebruiken, of zou je het net zoals Janet na twee maanden weggooien? (.) Is het iets zoals Lego dat je heel lang kan bewaren?
- Lx Ja
- D Ja?
- Lx Nee
- D Nee. Je zou dus als het kapot is gewoon weggooien. Ja precies (.) Wie heeft er thuis dan bijvoorbeeld speelgoed dat je niet meer gebruikt?
- Lx (heb geen speelgoed)
- D Heb jij geen speelgoed? Nee? Ssssh,sssh, ssssh. Eeh Radha eeh heb jij thuis speelgoed wat je niet meer gebruikt?
- Rad Weet ik niet.
- D Weet je dat niet? Ja ik weet het toch ook niet! Ik weet niet wat jij thuis hebt, jij weet zelf toch wel wat je thuis hebt? Heb je helemaal niks? Nee? Wie heeft er wel thuis speelgoed dat je echt niet meer gebruikt? Senoussi.
- Sen Lego
- D Je hebt Lego maar dat gebruik je niet meer? Wat doe je ermee? Heb je het weggegooid?
- Sen Aan mijn broertje geven.
- D Haa jij gaat het aan je broertje geven, ja. Heel goed. Jij, Mi.?
- Mi wapens, militaire kleine mannetjes

- D Ooh ja van die soldatenpoppetjes enzo? Wat doe je ermee?
Mi. spelen, aan mijn broertje geven.
D ooh die heb je ook aan je broertje gegeven? Heel goed, ja okee. Nou (.) moet je opletten, pak je boek er nog eens even bij.

De leerkracht herhaalt de antwoorden van de kinderen. Doordat een kind zegt: "Oplichterij" en de leerkracht erop ingaat, wordt de betekenis van "duurzaam" nog verder uitgediept. De docent vult aan en verbetert bijvoorbeeld "militaire kleine mannetjes" in "soldatenpoppetjes".

Fragment 6 Betekenisonderhandeling tijdens het categoriseren
--

11.30-11.34

- D Ik wil nog even met jullie nabespreken, ik snap dat je <nog niet helemaal> klaar bent. Maar (.) het grootste gedeelte van de kinderen is al wel klaar, dus ik wil alvast gaan kijken van wat heb je waar geplakt. (.) Een: Lego. Wie wil mij vertellen waar die Lego heeft geplakt? Sanna?
- San Bij duurzaam
- D Wat zei je?
- San Bij duurzaam
- D Bij duurzaam. Nou die was makkelijk want daar hebben we het al over gehad als voorbeeld hè? Lego is duurzaam speelgoed. Goed. Twee: de ballonnen. Sanna?
- San Niet duurzaam
- D Wat zei je?
- San Niet duurzaam
- D Dat is niet duurzaam hè? Nee die blaas je op en dan prik je ze kapot of ze gaan uit zichzelf zo verschrompelen en die kun je niet nog een keer gebruiken. (.) DRIE: de <pearl beach barbie>. Is die duurzaam of niet? Sssssh
- Lx Is niet duurzaam?
- D Niet duurzaam vind jij. En waarom niet?
- Lx Je haalt haar armen eruit enzo.
- D Ja kan haar makkelijk kapot maken bedoel je? Is niet zo sterk(.) Ja dat zou kunnen. Sssssh.
- Lx Is duurzaam
- D Jij vind hem du...?
- Lx Je kan ermee spelen, gaat niet snel kapot.
- D Ja. Het is dus een, bij die Barbie hangt het er een klein beetje vanaf hè? Als je er zelf een beetje zuinig mee omgaat kan die he:el lang meegaan, maar als jij er heel wild mee speelt altijd, ja dan kan die ook he:el snel kapot gaan. Barbie is een beetje, het zou bij <Allebei> kunnen, het ligt er een beetje aan hoe je ermee omgaat. Nummer VIER: de super stunt. De fotocamera voor eenmalig gebruik. Is die duurzaam of niet?
- Lx nee
- D Waarom niet?

In schema gezet zien we in dit fragment het volgende leerkracht- en leerlinggedrag

Leerkracht	Leerling
1. De leerkracht bespreekt de vragen: de ballonnen zijn deze duurzaam r1	2. De leerling antwoordt dat de ballonnen 'niet duurzaam' zijn. r 6
3. De leerkracht herhaalt het antwoord, vraagt niet door, maar breidt het antwoord uit en geeft aan waarom deze in de categorie 'niet duurzaam' valt. Vervolgens stelt hij een nieuwe vraag "de pearl beach barbie" r 9	4. Een leerling antwoordt 'deze is niet duurzaam' r10.
5. De leerkracht vraagt door naar het 'waarom', waarschijnlijk omdat het antwoord niet overeenkomt	6. De leerling vertelt waarom ze dit vindt namelijk omdat je de armen eruit kunt halen. R 12
7. De leerkracht herhaalt het antwoord met eigen interpretatie en vraagt met ssht om stilte	8. Een leerling zegt dat ze het duurzaam vindt.
9. De leerkracht herhaalt het antwoord en herhaalt met een vragende intonatie "duurzaam" r 16	10. De leerling scherpt daarop haar antwoord aan "Je kan er mee spelen, gaat niet snel kapot" r17
11. De leerkracht herhaalt het antwoord en breidt het uit en geeft de nieuwe vraag 'de fotocamera' r 18-22	12. De leerling geeft aan dat deze 'niet duurzaam' is r 24.
13. De leerkracht vraagt naar het waarom r 25	14. De leerling antwoordt dat je hem maar één keer kunt gebruiken.r 26

Willem herhaalt de antwoorden van de kinderen als deze goed zijn maar vraagt niet naar het waarom. Wanneer het antwoord fout is, lijkt hij in eerste instantie pas door te vragen. Later in het fragment vraagt hij ook door naar het waarom als het goed is. Over de pearl-beach barbie ontstaat een onderhandeling of deze nu duurzaam is of niet. De betekenis van het woord "duurzaam" wordt uitgediept doordat de kinderen tussen de categorieën moeten kiezen. Betekenisonderhandeling komt hiermee op gang.

Fragment 7 Doorgaan met onderhandelen over de betekenis

Lx Omdat je hem maar één keer kan gebruiken
D Ja en als je foto's hebt gemaakt, wat doe je dan, gooi je hem dan in de prullenbak?
D ja eerst foto's maken inderdaad, afdrukken en ontwikkelen. Ja. Wat wou je zeggen Sanna?
San terug naar de winkel
D Ja precies, maar je kan hem zelf niet twee keer gebruiken hè? De fabriek kan hem wel er nog een nieuwe rolletje indoen en hem dan weer opnieuw gaan gebruiken.
Lx (Die puppie, die pop is die wel duurzaam?)
D Kan.
Lx En dat fototoestel niet?
D Nee
Lx (Die pop wel duurzaam maken?)
D Dat zeiden we net ook hè? Dat ligt er aan hoe je er een beetje mee omgaat.

- Lx *kapot maken*
D *Ja maar het ene is wel is wel wat sterker dan het andere hè? DIGITALE knuffel mickey.*
 Wat vinden jullie daarvan? Een beetje een tamakochi-achtig eehh. Ssssh.
Lx *Is duurzaam.*
D *Is duurzaam? Waarom?*
Lx *lang*
D *Het gaat lang mee?*
Lx *Ja*
D *En als de batterijen op zijn?*
Lx *Nieuwe instoppen*
D *Dan kun je er nieuwe batterijen instoppen, dus dat zou kunnen. Ja, ja. En de vier op een rij? Die hebben we ook in de klas hebben. Mounir?*
Mou *Duurzaam.*
D *Waarom?*
Mou *Kun je lang gebruiken*
D *Kun je lang gebruiken, kun je lang bewaren. Gaat die snel kapot?*
Mou *Nee*
D *Nou als je er als je doet waarvoor die bedoeld is gaat hij niet snel kapot. (.) Oke. (.)*
 A.elida, vind je het nodig als ik bezig ben (.) om dan zo hard (.) op je tafel te slaan?
A. *Nee*
D *Nee. Wil jij even opletten waar je mee bezig bent jongen?*

De kinderen zijn nog steeds bezig de voorwerpen in te delen. De leerkracht geeft veel taalgelegenheid. De kinderen krijgen de mogelijkheid langere taaluitingen te maken maar toch geven zij vaak korte antwoorden. De leerkracht breidt de taaluiting dan uit, bijvoorbeeld als de leerling zegt: “Nieuwe instoppen” zegt de leerkracht “Dan kun je er nieuwe batterijen instoppen, dus dat zou kunnen”. De kinderen praten enthousiast en willen graag meepraten.

3.3.2 Willems kijk op zijn werkwijze

Willem zegt dat hij voor een andere werkvorm heeft gekozen dan in de methode beschreven staat, omdat hij bang is dat het uit de hand loopt.

- W: *Het enige, ik heb gewoon zelf een beetje de vrijheid genomen om een beetje die werkvorm een beetje aan te passen er stond dat spelletje dat ze in een kring, tegenover elkaar in de kring moest gaan staan, of zitten en meningen uitwisselen en ik weet gewoon uit eigen ervaring dat zodra je ze uit de gestructureerde groepjes omgeving gaat halen dan vaak dreigt het uit de hand lopen. Ik bedoel ik kan het zelf wel in de hand houden, daar niet van maar ik denk van ja, ik heb geen zin om onnodig onrust te gaan scheppen in de klas. En vandaar dat ik dat maar even terzijde heb gelaten.*

Willem geeft aan dat hij schrijven op het bord en praten gebruikt om structuur voor de kinderen aan te brengen.

- W: *Ja dit is misschien... Ja dit is misschien wel even handig om te zeggen dat een van de dingen wat Simone en ik altijd doen, is als er iets nieuws is wat ze echt niet kennen, dat altijd van tevoren al even uitleggen, want anders kan er bij sommige kinderen een lichte paniek uitbreken van o wat is dit nou weer, dit ken ik niet en ooo, wat gaan we allemaal doen, dat kunnen ze, dat vinden ze vaak heel spannend. Dus vandaar dat ik gewoon van tevoren al, ik*

had het in de pauze op het bord geschreven. Toen ze binnenkwamen na de pauze zagen ze het staan en toen begonnen ze gelijk al van wat is dat, wat is dat, wat heb je opgeschreven. Dus ik had het van tevoren al even uitgelegd wat het betekende, dat dat het rooster was, of het programma van die les

Willem zegt dat hij de les anders ingevuld heeft dan de bedoeling is. Hij vindt dit geen ramp. Het lijkt onopzettelijk gebeurd te zijn.

W: *Nou ja ik, we hadden eerst het plaatje dat erbij staat moeten bekijken. Aan de hand van het plaatje dan moeten kijken van waar gaat het plaatje over en dan het verhaal, en dat ben ik gewoon vergeten. En vandaar, ik begin zo in een keer en terwijl ik met het verhaal bezig was, o, ja we hadden dat plaatje hadden we nog even moeten bekijken. Aan de andere kant...*

G: *Besepte je dat toen ook?*

W: *Ja. Maar ik had zoiets ja, zo vreselijk belangrijk is het ook weer niet. Het gaat uiteindelijk om het verhaaltje. Het plaatje was eigenlijk ter voorbereiding van het verhaaltje, dus ik had zelf zoiets van o, dat is niet zo'n ramp.*

Willem geeft aan dat de les anders opgezet had kunnen worden. Het switchen van de ene naar de andere werkvorm vindt hij voor sommige kinderen te onrustig. Dat kunnen ze niet aan. De onrust noemt hij terugkerend als argument om de les aan te willen passen.

W: *Nou, nou als ik, als ik naar de opzet van de les kijk, dan denk ik dat het eerste stukje, ik denk dat je eerst dat verhaaltje over die rommelmarkt, over die kinderen had kunnen doen, dus niet dat gedichtje over die rommelmarkt maar dat verhaaltje over die kinderen die met hun spullen naar de rommelmarkt willen, want daar gaat het eigenlijk over. Ten minste die ene jongen wil dat en die andere ziet dat niet zo zitten. En daarna met die kinderen een gesprek over nou waar gaat het eigenlijk allemaal over dan heb je dat gedichtje niet zo nodig, hoewel het best een leuk gedichtje was, de kinderen vonden dat ook wel leuk maar dan heb je dat gedichtje niet nodig. Dan kan je daarna een gesprek met de kinderen doen. Dan kan je een instructie over de opdrachten geven, dan kun je ze die opdrachten laten doen en daarna kun je het nabespreken. Dat, ja die structuur vind ik gewoon veel prettiger omdat dat voor de meeste kinderen een veel duidelijker is dan, nou een instructie opdracht, instructie opdracht, gewoon die afwisseling. Dat zorgt vaak ook voor veel onrust vind ik. Want dan zitten ze eindelijk een beetje in die opdracht zeker als ze het moeilijk vinden zijn ze eindelijk aan het werk en dan moeten ze weer terugkomen met hun aandacht bij een instructie of een groepsgebesprek of wat dan ook.*

G: *En hier vond je het een beetje of hier viel het mee?*

W: *Nou ik vond het, hier viel het mee hoor, hier viel het mee. Maar het ging mij meer om de structuur van die lessen. Ik vind dat je met die structuur best wel moet oppassen. En het ligt ook, het ligt ook wel aan de groep hoor, het ligt ook aan welke kinderen. Want het geldt niet voor alle kinderen. Er zijn best een aantal kinderen die kunnen het prima volhouden. Maar er zijn ook een aantal die raken dan van slag. Die raken in de war daardoor. Die hebben toch een strakkere structuur nodig. En niet dat een beetje vrije van nu laat ik je los, nu pak ik je weer terug, nu laat ik je weer los. Dat kunnen ze dan niet aan.*

De afwisseling in de les met schrijven en praten vindt de leerkracht niet geslaagd. Het had volgens hem beter mondeling gekund, want het moet toch weer nabesproken worden. De waarde van het

schrijven staat niet in verhouding tot de onrust die het veroorzaakt. Het plakken vindt hij een leuke en geschikte opdracht, maar kinderen willen het veel te netjes te doen.

W: *Ja ik wou wel iets over deze opdracht nog zeggen. Ik vind zelf dat deze opdracht had wat mij betreft niet zo op deze manier zo gedaan hoeven worden. Ik denk als je deze vraag gewoon in je boek hebt staan en je laat kinderen gewoon klassikaal reageren, van nou ik zou voor die optie kiezen, want, ik zou voor die optie kiezen. Ik denk dat je dan meer het tempo in de les houdt, dat je dan... Want nu moet je de werkvorm gaan veranderen, van in gesprek zijn met de kinderen, een beetje klassikaal bezig zijn maar toch in gesprek zijn met die kinderen, naar individueel aan het werk, net wat ik net zei he dat je die omschakeling hebt en straks moet je ze weer terugpakken. Als je dat mondeling had gedaan ik denk dat dat net zo effectief was geweest. Ja nou ja het was leuk om ze even aan het werk te zetten maar ik zag er niet echt het nut van in waarom ze dat nou op moesten schrijven. Want ze konden uiteindelijk toch maar een optie kiezen, dat was de bedoeling. Ze moeten een zinnetje opschrijven, ja, dan kan je denk ik net zo goed een aantal kinderen met elkaar daar over laten praten als je toch voor die werkvorm kiest en het dan daarna hardop voor klas uit laten spreken. Kijk nu zie je toch weer kinderen moeten potloden gaan pakken, spullen gaan pakken, schrijven. Daarna moet je nog in een groepje gaan nabespreken, ik denk dat je dat eigenlijk net zo goed klassikaal had kunnen doen, zo van nou, lees die opties eens door, zeg eens wat je ervan vindt. Welke zou jij kiezen? En waarom zou je die kiezen? Laat ze maar verwoorden dan. Nu was het heel makkelijk om een beetje bij elkaar te kijken, een aantal kinderen had toch redelijk veel hetzelfde en als je dat was klassikaler doet dan moeten ze op dat moment zelf gaan nadenken van o, waarom kies ik dat eigenlijk. En dan kunnen ze niet bij hun buurman of buurvrouw afkijken of iets dergelijks.*

G: *Zaten er verder veel schrijfopdrachten in deze les?*

W: *Nee. Nee. Nee dit was het enige, want de rest, de volgende opdracht is het plakken. Dat is vond ik trouwens wel een hele leuke opdracht. De kinderen vonden het ook leuk. Alleen het ging, een aantal hadden gewoon weer niet geluisterd maar die gingen alles dus heel precies, maar dat zien we zo meteen wel. Gingen allemaal heel precies langs de lijntjes uitknippen waardoor het gewoon onnodig veel tijd kostte. Nee. Voor een, een leermomentje voor de volgende keer. Maar ik denk dat dat echt...*

Willem geeft aan wat hij met de kinderen terugkrijgen bedoelt.

G: *Bedoel je dit met het weer terug moeten krijgen?*

W: *Ja, ja. Je moet ze weer even terug krijgen. En dat zijn allemaal geen, geen erge dingen, het zijn geen rampen maar het gaat allemaal wel weer ten koste van je effectieve tijd.*

Willem herhaalt het antwoord van de leerling. Hij doet dit omdat hij bang is dat het de andere kinderen anders ontgaat.

G: *Je vat dus samen wat er gezegd was he, in de groepjes.*

W: *Ja, ja.*

G: *Dat is ook om het af te sluiten?*

W: *Nou ik vind het sowieso vaak wel handig want je weet gewoon dat er altijd wel kinderen zijn die het even ontgaat. En dat is niet altijd expres ofzo maar het ene kind praat harder dan het*

andere en ze horen toch niet altijd alles, ze vangen niet altijd alles op en als ik het dan nog even samenvat dan is de kans groter dat ze toch nog even meekijken van he nou wat is er dan gezegd. En, ja en kinderen vinden het vaak ook wel makkelijk als je dat even doet. Ja het geeft nog even een voorbeeld van wat je nou met spullen kunt doen.

Over het woord "duurzaam"

G: *Oja. Dit stukje zeker?*

W: *Ja hij maakte, nou hij maakte een leuke opmerking over het woord duurzaam, dat is een duur woord zei hij.*

: *Wat je meerdere keren kunt gebruiken.*

(...)

Ja ik hoorde iemand die zei het goed maar...

G: *Misschien zien we het zo.*

W: *Dat gaat lang mee, zei hij.*

W: *Een duur woord. Iets wat duur is, iets wat voor chique mensen is.*

G: *Hoe vind je de manier waarop die woorden aangeboden worden?*

W: *Nou vind ik op zich, ja, het is wel oke. Het sluit ook wel aan bij de manier waarop wij die woorden behandelen. Ja.*

W: *Oplichterij, zegt hij. (Lachen) Oplichterij. Leuk.*

G: *Werd het duidelijk? Wat is duurzaam, en niet duurzaam?*

W: *Ja. Ik denk het wel. Ik denk dat ze wel vrij snel begrepen. Ja iets wat lang meegaat, en iets wat niet lang meegaat ja, dan is het dus niet duurzaam. En, als je het snel weggooien. Nee ik denk dat ze dat wel goed door hadden ja.*

Willem geeft aan plezier te hebben gehad met de discussie. De opdracht is geschikt om betekenisonderhandeling tot stand te laten komen.

W: *Want kijk, deze opdracht die nu komt vond ik dus een leuke verwerking van wat eraan vooraf was gegaan. He dus, gewoon...*

G: *Categorieën maken.*

W: *Ja, precies, die categorieën maken, dat vond ik leuk. En vooral ook omdat bijvoorbeeld dat poppetje daar waren verschillende meningen over en daar heb ik zelf ook zoiets van ja ik kan het niet goed of fout rekenen want, of ik kan het niet fout rekenen, want allebei de meningen daar zit wel wat in. Ja dat vond ik leuk. Dat daar een soort discussietje over op gang kwam. Ja maar je kan hem ook zo kapot maken, ja maar je kunt alles kapot maken zei weer een ander. Ja, dat is waar.*

G: *Oja hij zei dat he, met dat kapot maken. Van wanneer het dan nog duurzaam was.*

W: *Ja. Ja uiteindelijk kan je ook lego kapot maken. Ja dat kan inderdaad.*

W: *Ja ik vond die opdracht vond ik heel leuk. Leuke, leuke verwerking. Ja de kinderen vonden het ook leuk. Alleen dat knippen dat ging allemaal niet zo geweldig, want ze wilden het allemaal veel te netjes, sommigen wilden het veel te netjes en precies doen terwijl het eigenlijk gewoon knip knip, huppeke plakken, klaar is. Maar leuk. (4 sec)*

W: *Het grappige is, is dat, hier gaat het dus echt, dit is echt een samenvatting van die hele les. Van je gaat nu dus bepalen van wat is nou duurzaam en wat niet. Je hebt het gehad over wat breng je naar de rommelmarkt. Je hebt het gehad over wat is duurzaam. Nou, en nu ga je het*

zelf uitzoeken. Wat kan hiervan naar de rommelmarkt, oftewel is duurzaam en wat niet. Tenminste zo zag ik het een beetje. En ja, dat komt heel goed, werkte heel goed. Dat vonden ze, ja.

Als de kinderen een dag later aan Willem kunnen uitleggen wat duurzaam is, dan is het een perfecte les geweest.

W: Ik denk altijd heel simpel, ik denk altijd van als ik morgen, als ik ze morgen tegenkom op straat en ik vraag, ik vraag ze wat is duurzaam en ze kunnen het antwoord geven, dat hoeft geen perfecte definitie te zijn maar ze kunnen mij uitleggen wat het is, dan is het dus geslaagd. En ik heb gewoon het idee, zoals ze nu allemaal daarmee bezig waren dat ze het allemaal heel goed begrijpen. Wat duurzaam is. Terwijl dat voor iedereen een spiksplinternieuw woord was.

Willem komt op het schrijven terug. Hij zou het schrijven eerder gebruiken om kinderen te laten uitleggen waarom iets wel of niet duurzaam is.

W: Ik denk dat je het dan nog duidelijker te pakken hebt. Want nu kunnen ze wel plakken, knippen en plakken maar ze hoeven geen uitleg te geven waarom ze iets daar hebben geplakt. Ja je gaat het uiteindelijk wel vragen natuurlijk bij de nabespreking, maar ik denk om de opdracht nog iets meer inhoud te geven door de kinderen te vragen waarom ze dat daar hebben geplakt. Ook, laat ze bij elk speelgoedje er even naast schrijven van het gaat snel kapot bijvoorbeeld, daarom is het niet duurzaam. Of als, dat fototoestelletje, als de foto's ontwikkeld zijn moet je hem weggooien ofzo, weetje, zoiets. Laat ze maar uitleggen waarom. Ik denk dat dat, want dat doe je uiteindelijk automatisch wel, he als de kinderen klaar zijn met knippen en plakken dan vraag je toch wel aan de kinderen van, kan je me uitleggen waarom. Maar laat ze dat maar opschrijven. Ik denk dat dat, ja ik vind dat gewoon zinvoller dan een zinnetje midden in de les een zinnetje laten opschrijven en daardoor dus eigenlijk de hele les eventjes stil moeten leggen omdat zij een zinnetje moeten gaan opschrijven. Dat vind ik beter mondeling kunnen en dan vind ik het hier aan het eind vind ik het wel goed passen om daar op te gaan schrijven waarom. Ja ook een soort mening. Van geef je mening maar. Waarom vind de een wel dat een barbie duurzaam is en waarom vind de ander dat die niet duurzaam is. Ik denk dat dat juist heel leuk is om dat te laten opschrijven.

De leerkracht geeft aan het een leuke les te vinden, omdat de begrippen duidelijk naar voren komen en er niet teveel begrippen tegelijkertijd worden behandeld. Een les waarin niet alleen de leerkracht zijn mening naar voren brengt, blijft volgens Willem beter hangen.

W: Dus, ja. Maar ik vond het een hele leuke les om te doen in principe. De kinderen volgens mij ook. Er was eigenlijk niemand die zoiets had van gadverdamme wat een stomme les. Ze waren best wel enthousiast.

G: Ja he.

W: Ja, ja vind ik leuk. Ja en ik denk, en wat ik ook heel goed vind is dat je eigenlijk, eigenlijk in het hele verhaal behandel je maar een heel klein thema namelijk de duurzaamheid dat is uiteindelijk de kern een beetje. En dat is, dat is een woordje. En die hele les gaat om dat hele woordje. En ik denk wat ook in methodes teveel gebeurt dat men teveel in een les wil proppen. En dit is iets heel kleins maar het komt heel duidelijk over wat nou de essentie van de les is. Ik denk als je straks aan de kinderen buiten op het plein zou gaan vragen waar van kun je nog even vertellen waar die les over gaat dat ze precies weten. En terwijl bij lessen waar naar

mijn mening teveel in een les wordt gepropt wat gewoon heel vaak gebeurt dan blijft het niet gewoon lang niet zo goed hangen. Ja ik vond het gewoon een hele krachtige ja, krachtige les. Juist om zijn eenvoud. Omdat er gewoon niet zoveel in is gepropt. Ja.

3.3.3 Conclusie les 2 wereldoriëntatie

De leerkracht geeft veel taalaanbod en herhaalt veel in klassikale situaties, omdat hij anders bang is dat kinderen het goede antwoord niet hebben gehoord. Hij breidt de antwoorden van de kinderen uit. De spreekbeurten van de leerkracht zijn lang. De leerkracht vindt de methodische opzet van de les zinvol, omdat het woord “duurzaam” uitgediept wordt gedurende de hele les en op deze manier het woord goed zal beklijven. De leerkracht vindt het prettig als kinderen actief mee discussiëren en er betekenisonderhandeling tot stand komt. Het lukt hem deze les productiegelegenheid en soms betekenisonderhandeling tot stand te brengen in de vorm van een sturende discussie. Hij geniet van de discussies. Hij ervaart het misschien minder vanuit taalkundig oogpunt maar meer vanuit pedagogisch perspectief, namelijk betrokkenheid bij het onderwerp. De leerkracht geeft aan dat teveel wisselen van activiteit (mondeling, schriftelijk) onrust veroorzaakt in de les. De leerkracht vindt de opzet van de les in principe geslaagd, maar wil het schrijven liever als geïsoleerde activiteit in de les. Dit geeft minder onrust.

Samenhang gedrag en cognities:

De leerkracht herhaalt de antwoorden van de leerlingen. Hij verantwoordt dit in het interview en zegt dat de kinderen het antwoord anders ontgaat. Hij checkt niet bij de kinderen of dit ook daadwerkelijk gebeurt. Hij vindt tempo in de les belangrijk en laat dat ook merken tijdens de les. Zonder tempo gaat de rust verloren. Daarom laat hij kinderen niet voorlezen, want dit gaat niet zo vlot. Kinderen hoeven in deze les niet netjes te knippen, want dat duurt te lang.

3.4 Les 3 “Verteerbaar afval”

Gang van zaken tijdens deze les

Er wordt ook deze les gewerkt met de methode speciaal ontwikkeld door Cento gebaseerd op de content based methode. Er is een docenthandleiding en een leerlingen/werkboek.

Keuze van de fragmenten:

Om een totaalbeeld van de les te krijgen zijn er fragmenten uit verschillende fasen van de les genomen.

Verloop van de tweede les:

De leerkracht doet een aantal organisatorische mededelingen. De leerkracht leest stukjes tekst voor die worden afgewisseld met gesprekken en opdrachten tussendoor. De opdrachten worden telkens klassikaal besproken.

3.4.1 Interactiepatronen tijdens les 2

De leerkracht sluit aan bij de belevingswereld van de kinderen (praten over beschimmeld brood). Dit leidt tot reacties. Wanneer hij veel vragen achter elkaar stelt, weten de kinderen niet waar ze antwoord op moeten geven. De leerkracht is daarna zelf veel aan het woord en vertelt aan de kinderen het verschil tussen verrotten en verteren. Hij legt uit zonder een definitie te geven. Vervolgens stelt hij weer vragen. De betekenis van het woord verteren komt langzaam op gang door

de herhaling in de tekst en de herhalingen van de leerkracht. De kinderen worden in deze les weinig uitgenodigd tot het verwoorden van de betekenis. De kinderen begrijpen niet altijd waar de leerkracht naar toe wil met zijn vragen. Er worden deze les veel gedragscorrigerende opmerkingen gemaakt.

Welke fragmenten laten dit zien?

Fragment 1 Schimmel op je brood

10:48:00 – 10:52:55

D: *juist. in deze les leer je dus hoe afval uit de natuur verteerd wordt, nou .hh ehm ik zag net een aantal kinderen >die waren net aan het eten< en die hadden brood bij zich. heb je weleens per ongeluk e:h je brood vergeten, >en dat het nog< en dat het in je tas bleef zitten? is dat weleens gebeurd?*

Lj: *ja*

D: *ja wat gebeurt er dan met je brood.*

Lj: *dan wordt ie groen.*

D: *dan wordt ie groen! dan wordt ie groen, wat is dat, dat groene?*

Lx: *schimmels*

Lx2: *schimmels*

D: *ja dat is schimmels maar*

Lx3: *((duidelijk)) schimmel*

D: *schimmel is dat, schimmel. schimmel is eigenlijk een soort van plantje dat er dan op groeit. e:n kan je het dan nog eten?*

Lxm: *ja nee*

Lj: *ja*

D: *ja?*

Lj: *schimmelkaas wel.*

D: *[jij vindt het wel lekker ((gelach))*

Lj2: *meester je kan het wel eten [maar het is*

D:

[je kan het wel eten maar het is nee

Lj: *tis vies*

D: *het is vies is niet lekker,*

Lj: *het stinkt*

D: *het is niet gezond. e:hm als er nou schimmel op je broodje wat (.) eh wat doet die schimmel daar. waarom zit er in één keer schimmel op je brood na een poosje? hoe komt dat?*

Lj: *()*

D: *ja het brood gaat een beetje verrotten hè, zo ja eigenlijk niet verrotten maar het woord het woord dat hier staat verteren ja? verteren, het wordt langzamerhand opgeruimd door die schimmel. je brood.ja? ehm heb je weleens iets anders dan brood bijvoorbeeld een een een stuk appel ofzo in je tas laten zitten een hele appel of een stuk appel wat wat gebeurt er wat gebeurt daarmee.*

In schema gezet zien we in dit fragment het volgende leerkracht- en leerlinggedrag

Leerkracht	Leerling
De leerkracht introduceert het onderwerp door te vragen 'wat er gebeurt als je je brood in je tas laat zitten' r 1-4	De leerling antwoordt met 'Ja'. r 5
De leerkracht herhaalt zijn vraag en voegt niets inhoudelijks toe r6	De leerling beschrijft wat er dan gebeurt, namelijk 'wordt groen'. r 7
De leerkracht herhaalt het antwoord 2x en vraagt wat dat groene is r 8	Drie verschillende leerlingen zeggen achter elkaar dat dat schimmels heet r.9-12
De leerkracht stelt een vraag met maar en vraagt of je het dan nog kunt eten r 13,14	Een leerling antwoordt met ja, nee. Een andere leerling antwoordt met 'ja' r15
De leerkracht antwoordt met "ja?" met een verontwaardigde intonatie r.17	Een leerling antwoordt dat je schimmelkaas wel kunt eten r.18
De leerkracht vraagt lachend "Jij vindt dat lekker?" r 19	Een andere leerling zegt: "Meester je kan het wel eten." r. 20
De leerkracht herhaalt "je kan het wel eten, maar ..." Hij maakt zijn zin niet af r 21	Een leerling antwoordt dat het vies is r 22
De leerkracht antwoordt "het is vies, het is niet lekker" r23	Een leerling voegt eraan toe "het stinkt" r24
De leerkracht breidt uit en zegt dat het niet gezond is. Daarna stelt hij een paar verschillende vragen achterelkaar Wat doet die schimmel? / Waarom zit ie daar? / Hoe komt dat? r 25,26,27	De leerling weet niet wat hij moet antwoorden. r 28
De leerkracht geeft zelf het antwoord en gaat in op het verschil tussen verteren en verrotten r 29 Vervolgens stelt hij een nieuwe vraag die lijkt op de vraag van de boterham r 29-33	

De leerkracht sluit aan bij de beleavingswereld van de kinderen. De leerkracht herhaalt het antwoord van de leerling r.8, 21 bij het geven van feedback. Een leerling begint over schimmel die je wel kunt eten. De leerkracht gaat erop in. Er ontstaat een hilarische sfeer (je kunt het wel eten, maar...). De leerkracht gaat terug naar het onderwerp en stelt een aantal vragen achter elkaar. Het is niet duidelijk op welke vraag hij precies antwoord wil hebben. De leerlingen geven geen antwoord. De leerkracht geeft zelf het antwoord en gaat in op het verschil tussen verrotten en verteren.

Fragment 2 Vragen stellen en antwoord geven

Lj: dan wordt ie zacht

D: hij wordt zacht inderdaad hij wordt zacht. wat nog meer.

Lj: en bruin

Lj2: meester als je hem door half steekt dan wordt ie eh bruin.

D: en van binnen wordt ie bruin inderdaad, ja. e::n als ie bruin is en je laat hem nog een paar dagen liggen wat gebeurt er dan dan wordt ie (.) zacht zeiden we net al, wat gebeurt er dan nog meer.

Lj: dan wordt ie groen

- Lj2: gaat het ()
D: sst jongens steek nou EERST je vinger op en DAN pas wat zeggen.
Lj: ()
D: ja nou dan moet je dus niks zeggen als ik je aanwijs dan zeg je wat.
Lx: dan gaat ie verschrompelen.
D: dan gaat ie verschrompelen dan wordt ie wat kleiner, dan krijgt ie van die rimpeltjes erin.
e::n wat gebeurt er daarna wat zou er daarna gebeuren met je appel.
Lj: weg (.) hij wordt steeds (verschrompelder) totdat hij helemaal weg is
D: wordt ie steeds kleiner, >kleiner kleiner kleiner<?
Lj: nee
D: nee dat niet hè. maar op een gegeven moment als ie heel ver verschrompeld is dan valt ie een beetje uit elkaar, en dan () dan lost ie op. hee e:n e:h hoe hoe komt dat nou dat ie (.) langzaam weggaat? ((kinderen steken vinger op)) ik bedoel (.) ik eet em niet op hoe kan ie dan toch weggaan.
Lj: ja::
Lj2: door de eh schimmel.
Lj3: door de natuur?
D: door de natuur maar de natuu:r dat is alles eh ik ben zelf ook een stukje van de natuur, mensen zijn eigenlijk ook een stukje van de natuur,
Lj: ja maar jij gaat niet weg

De leerkracht verrast de leerling steeds met nieuwe vragen. De antwoorden van de leerlingen zijn kort.

- D: maar wat wat hoe komt dat nou?
Lj: eh door de schimmel
D: het kan door de schimmel komen inderdaad ja het kan ((wijst leerling aan))
Lj: het is een natuurlijk afval,
D: ja maar dan weten we nog niet waarom het in ééns uit zichzelf weggaat. daar moeten we achter zien te komen. (1.0) dat noemen we dus ver-teren.

De leerkracht introduceert het woord “verteren”. Hij geeft aan dat ze erachter proberen te komen hoe dit verteren in zijn werk gaat. Er wordt nog geen definitie gegeven.

Fragment 3 Vragen bespreken

11:00:45 – 11:05:39

- D: Waaraan kun je zien dat bladeren verteren. ((leerlingen steken vinger op)) waaraan kun je zien dat ze verteren (Jelte)?
Lj: ze verschrompelen
D: ze verschrompelen ze worden kleiner dat kan, er zijn nog meer (.) dingen >waar je het aan kunt zien<.
Lj: veranderen van kleur.
D: veranderen van kleur heel goed heel goed. nog iets? (2.0) heb je weleens gemerkt dat als eh in de herfst als de bladeren op de grond liggen en je loopt eroverheen wat hoor je dan.
Lxm: sksjsksj
D: () en hoe komt dat. ((geroezemoes))

Lj: *verschrompelen*
D: *ja ze worden helemaal*
Lj: *krokanter.*
D: *ja haha krokanter heel goed, ze worden droog hè ze worden droog. en dan worden ze: eh dan worden ze helemaal hard daarvan, en dan kraken ze als je erop staat, klopt, heel goed. VIJF*

De leerkracht herhaalt de antwoorden en breidt ze uit. De leerlingen geven korte antwoorden meestal in de vorm van een woord. De leerkracht gaat in op het woord krokanter. Hij lacht erom en geeft een compliment en breidt de reactie uit.

D: *Hoe kan het dat de bladeren verteren? wie of wat zorgt daarvoor?(In steken vingers op)*
Lm: *de natuur.*
D: *de natuur zorgt daarvoor ja:: maar wie weet het nog ietsjes preciezer? wie of wat zorgt ervoor dat die bladeren verteren.*
Lj: *de natuur,*
D: *de natuur dat zei zij net ook al,*
Lj: *de eh dinge, klimaat?*
D: *ja dat heeft er ook een beetje mee te maken, (3.0) nou dan gaan we even verder lezen en dan (.) merken jullie vanzelf waar het door komt. (2.0) het verhaaltje de natuur ruimt het op. (1.0) Mounir wil jij het even gaan lezen, de natuur ruimt het op.*
LM: *natuuraafval. de natuur geeft afval (*
) het klokhuis van je appel mag je best weggooien dat vinden we niet erg. weet je waarom niet dat is natuurlijk afval (
) . het afval verteert. ook boomblaadjes poep beschimmelde aardappelen en dode muizen wilde dieren en ((gelach)).
D: *dode muizen? dode dieren verteren, ja ook dode muizen inderdaad. oké, volgende bladzijde, verteren. daar wordt uitgelegd wat wat verteren nou eige- nou eigenlijk is. e:h Senussi lees jij maar even voor.*
LS: *(*
D: *ssst wacht eventjes het is nog niet stil. (4.0) toe maar.*
LS: *(*
D: *ssst stop maar even. Sanna, kom op. Wil jij nu ook even stil zijn voor de zoveelste keer ik heb geen zin om jou elke minuut te moeten waarschuwen, (1.0) alsjeblieft. (2.0) dan kan Senussi nu eindelijk goed verder lezen. toe maar.*
LS: *(*
) het klokhuis wordt niet door jou opgegeten. maar door hele kleine beestjes. (
D: *juist heel goed. het wordt dus opgegeten door hele kleine beestjes bacteriën EN ook nog andere beestjes >daar komen we zometeen nog op<, en eh ze laten een klein beetje over en dat beetje dat overblijft dat is weer voedsel voor nieuwe planten >voor andere planten<.*

In schema gezet zien we in dit fragment het volgende leerkracht- en leerlinggedrag

Leerkracht	Leerling
De leerkracht stelt 2 vragen achter elkaar Hoe kan iets verteren? Wie/wat zorgt ervoor r1,2	Een leerling antwoordt met "De natuur" r 3
De leerkracht vraagt het nog preciezer te beschrijven	Een leerling geeft hetzelfde antwoord weer 'de

De leerkracht herhaalt zijn vraag nogmaals 'Wie of wat zorgt voor vertering' r4	natuur'r 6
De leerkracht zegt daarop 'dat zei zij net ook al' r7	Een andere leerling vult aan 'klimaat' r8.
De leerkracht reageert een beetje bevestigend en schakelt over naar de tekst "de natuur ruimt op" r 9, 10,11	Leerling leest voor . De klas lacht om wat er wordt voorgelezen r12-15
De leerkracht herhaalt datgene wat gelezen is en vraagt ene leerling om verder te lezen r 16-18	De leerling leest voor r19
De leerkracht maakt een aantal gedragscorrigerende opmerkingen r 22-24	De leerling leest verder r25,26
De leerkracht herhaalt datgene wat gelezen is en reageert positief alsof de leerling het antwoord zelf geformuleerd heeft r 27-30	

De betekenis van het woord "verteren" komt langzaam op gang door middel van de tekst en de herhalingen van de leerkracht. In eerste instantie komen de kinderen tijdens het gesprek er niet achter waar de leerkracht naar toe wil. De leerkracht maakt gedragscorrigerende opmerkingen. De kinderen worden niet uitgedaagd hun betekenis in eigen woorden uit te drukken.

3.4.2 Uitspraken van de leerkracht over les

Willem geeft aan dat deze les eigenlijk niet echt geschikt is voor deze periode.

I: Wil jij vooraf eh, nog iets vertellen, wat je, eh?

W: Ja ehm, nou ja de les was niet echt helemaal geschikt voor eh, het, het eerste deel van de les was niet helemaal geschikt voor dit eh, eh deel van het jaar, want je moest wat met bladeren doen. Toen heb ik voor mijzelf besloten van nou je kan een heleboel dingen, of je hebt die bladeren niet echt nodig, want er zijn maar twee opdrachten waarbij ze echt naar die bladeren moeten kijken, de rest is gewoon kwestie van logisch nadenken, en ehm, vandaar dat ik 'm toch heb gedaan de les. En verder met bodemdiertjes kun je nu verder ook gewoon aan de slag, dat moet geen probleem zijn, dus eh, dus vandaar dat ik hem wel gewoon heb gedaan. Het was alleen een vrij korte les, het was een half uur of zo.

Willem heeft twee opdrachten niet kunnen doen, omdat de les in de verkeerde periode valt.

W: Eh, ja, ik heb ehm, nou ik heb de eh, op een gegeven moment is het de bedoeling dat je bladeren in verschillende stadia van ontbinding eh, voor de kinderen neerlegt en dan moeten ze zelf in de goede volgorde leggen, van welke is het meest verrot en welke is nog het meest in oorspronkelijke staat en, ehm, ja en ze moeten dus de verschijnselen van het verteringsproces eh, zien te, eh, ja proberen te zien in die bladeren, van eh, wat gebeurt er nou eigenlijk, nou dat lukte dus niet, omdat er gewoon geen bladeren buiten te vinden zijn die aan die eisen voldoen, echt verschillende, eh, ja die zijn er vast wel, maar eh, ik heb ze niet zo snel kunnen vinden. Ehm, dus die vraag heb ik overgeslagen, verder heb ik ze wel laten nadenken over eh, over wat het verteringsproces nou eigenlijk inhoud en hoe dat komt. Het zijn eigenlijk maar twee, twee deelopdrachten van de twee opdrachten die ze niet hebben kunnen doen.

Willem heeft de voorkennis van de kinderen geactiveerd door terug te vragen naar de inhoud van de vorige les.

W: *Ehm, dit stond niet in de les, maar dat heb ik expres even gedaan, om ten eerste vind ik dat wel prettig om even de, de vorige les een stukje op te rakelen, van ehm, weet je nog waar het over ging, en ik vond het wel leuk om aansluiting, want nu, om aan te sluiten, want nu gaan we het hebben over iets wat eigenlijk het tegenovergestelde is.*

Willem geeft aan dat hij extra taalaanbod geeft als hij het idee heeft dat kinderen het niet snappen. Door de reacties die de kinderen geven kan hij bijsturen en aanvullen. Nadat hij het woord aan het proces heeft gekoppeld, "valt het kwartje".

I: *Hoeveel wisten de kinderen al van het woord verteren?*

W: *Eh, nou het woord verteren kwam ze niet allemaal even bekend voor, maar als je dan even aanstipt wat het dan is, door door voorbeelden van die appel en dat brood of zo, dan eh, ja, dan weten ze wel wat het proces is, zeg maar. Je hoort duidelijk van oh, dit, is dan verschrompeld ie, die appel, dan wordt ie eh, inderdaad wat kleiner, dan wordt ie bruin en dan komen er vieze plekken op. Dat snappen ze wel en dat dat uiteindelijk een proces is wat die hele appel uit elkaar doet vallen eh, wat die hele appel doet verdwijnen dat dat begrepen ze wel, ten minste dat idee had ik wel, alleen het wordt eraan gekoppeld, ja, verrotten noemen ze dat. Maar verteren dat was even nieuw voor ze, een aantal die begrepen dat direct, maar een aantal hadden zoiets van huh, maar dat is toch verrotten, nee, een ander woord dat eigenlijk voor een deel op hetzelfde neer komt. En ehm, nee, ze ze het proces kenden ze dus wel, en dan is het alleen een kwestie van het even het woord aan het proces koppelen, en toen viel bij iedereen het kwartje wel. Ja*

Willem vindt de leerstof interessant voor de kinderen en zegt dat de opdrachten goed te begrijpen zijn.

I: *Was het duidelijk voor ze wat ze moesten doen?*

W: *Volgens mij wel, ja ik denk dat het wel aardig duidelijk was, en, en, de opdrachten spraken eigenlijk wel voor zich, het waren vrij, vrij simpele, directe, concrete vragen, ik weet ook nu even nu niet direct meer de vraagstelling, maar het was volgens mij zoiets van ehm. Hoe komt het, oh ja de bladeren vallen van de bomen, en dat gebeurt elk jaar weer opnieuw en toch verdwijnen ze dat was de vraag, hoe k... hoe zou dat komen.*

De kinderen verbeteren elkaar op vorm.

(kijken verder naar video "Veranderen van kleur, niet van de kleur.")

I: *Hoorde je wat daar gebeurde?*

W: *Ja, ze corrigeren elkaar, ja, ja.*

I: *Ja he.*

W: *hij zei veranderen van de kleur en hij zei veranderen van kleur.*

Willem geeft onderwerpsruimte als de kinderen het over Allah willen hebben. Hij heeft respect voor de opvattingen van de kinderen. Dit respect verwacht hij ook van hen voor zijn (afwijkende) opvattingen.

(kijken verder naar video "Allah heeft de natuur gemaakt")

- W: *Hoor je waar ze het over hebben, Allah heeft de natuur gemaakt, daar hebben ze het over, het gebeurt door de natuur en Allah heeft de natuur gemaakt, daar hebben de ze het nu over.*
- I: *Heel serieus he,*
- W: *Ja, ja. Heel serieus.*
- I: *Komt dat vaak voor eigenlijk, of is dat specifiek voor...*
- W: *Nou, nee, nee, ja het komt niet zo heel vaak voor, maar af en toe hoor je het weleens ja*
- I: *Hm.*
- W: *Af en toe hoor je dat ze het over het geloof hebben ze inderdaad over dat eh, ja bij biologieles komt het wel eens naar voren, ja de kinderen weten ook ik ben niet gelovig en. Ik eh, ben niet gelovig opgevoed of wat dan ook en eh, en dat zeg ik ook dat ik niet in een god geloof, en dat als je dat voor het eerst verteld is dat wel heel raar voor ze, heel gek. Joh iedereen gelooft toch wel in Allah of god of zo? Nee, ja ikke dus niet en dan probeer ik ze dat ook uit te leggen hoe dat dan zit, en ehm, ja dat vinden ze dan wel heel raar aan de andere kant is het voor hen wel weer een mooi nieuw gespreksonderwerp, want he, want bijvoorbeeld bij natuuronderwijs gaan we het gewoon heel technisch zitten te bekijken, hoe zit dat lichaam nou in elkaar en hoe werkt het nou allemaal en dan komen zij met het verhaal dat, dat, dat Allah dat heeft gemaakt, en dan gaat het toch over het geloof, en ik laat dat duidelijk merken dat ik dat respecteer, ik werk niet voor niets op een school met Islamitische kinderen ik vind dat allemaal prima en maar dan je ziet wel dat zij dat dan moeilijk kunnen verkroppen dat ik dat, dan niet geloof en dat niet zo zie zoals zij dat zien en daar krijg je dan wel eens leuke gesprekken over, er zijn nooit discussies of nooit zware gesprekken maar wel leuke grappige gesprekken.*
- I: *Hm.*
- W: *Nou en dat zie je dus nu ook terugkomen.*
- I: *Ja.*
- W: *En dat eh, dat eh is wel leuk ja*
- I: *Komt even gewoon langs he.*
- W: *Ja, ja.*

Willem beschrijft het gedrag van een groepje dat niet serieus bezig is, maar wel met het onderwerp bezig is. Deze onderwerpsruimte gaat hem te ver.

- W: *Nou dit is echt een voorbeeld van een groepje dat absoluut niet serieus bezig is, heel af en toe komt er wat serieus uit, ook met het klassikale gedeelte heeft hij, die middelste jongen daar, die heeft nog wel eens een serieus antwoord gegeven. Maar nu zitten ze met z'n drieën en zijn ze alleen nog maar aan het, aan het geiten en maar aan het grappen maken.*
- I: *Hier ook?*
- W: *Ja, hier ook. Hij zit, hij doet alsof hij het aan het voorlezen is,*
- I: *Ja het lijkt of hij aan het lezen is,*
- W: *maar hij leest helemaal niet wat er staat, hij verzint het gewoon ter plekke. Want dan eh, hij zegt absoluut niet wat er staat. Eh, dit is echt ik ben wel heel benieuwd hoe dit verder gaat, want ik heb ze niet zo heel erg goed in de gaten gehouden.*

(kijken verder naar video: "ik zweer, ik zweer")

- W: *Oh ja, ze hadden het woordje poep ontdekt.*
- I: *Oh ja,*

(kijken verder naar video : “koninginnepoep of zo” video blijft aan staan)

W: *ze, ze overleggen ook niet echt, ze kijken alleen maar wie het grappigste antwoord kan verzinnen.*

I: *Ze blijven wel bij die tekst, volgens mij hè.*

W: *Ja, nou in die onzinnige gesprekken die ze voeren hebben ze het wel over het onderwerp, dat wel weer*

I: *Ja*

W: *Ja dat wel, ja, ze hebben het niet over iets compleet anders. Ze zijn wel inderdaad met het onderwerp bezig waar het over gaat, over het verteren.*

I: *Dat gebruiken ze als aanmaakblokjes (?)*

W: *maar ondertussen zitten ze vreselijk eh, om het maar even zo te zeggen oude hoerverhalen eromheen te bedenken. Ik vind het wel grappig.*

Willem geeft aan dat het voor kinderen moeilijk is een definitie van het woord/ concept “natuur” te geven.

(kijken verder naar video: en dan worden ze droog, en dan kraakt het als je erop gaat staan.” Tot: “de natuur zorgt er voor”)

I: *De natuur komt heel veel voor hè?*

W: *Ja, de natuur, maar ze kunnen niet benoemen wat is de natuur, daarom zei ik in het begin ja ik ben eigenlijk ook een onderdeel van de natuur. Mensen zijn ook natuur, maar het is voor hen heel moeilijk te benoemen, wat is nou de natuur. Ja, en ik vind het zelf ook hoor, probeer zelf maar eens een goede definitie te geven van wat is de natuur. Ja, zelfs de bakstenen zijn eigenlijk, ja het ligt eraan hoe je het bekijkt, zijn zelfs een onderdeel van de natuur. Het hout wat hier in het gebouw verwerkt zit, dus het is maar net hoe je het bekijkt, en dan ja, dan is het voor hen heel makkelijk om te zeggen van, de natuur, en het is ook niet verkeerd, maar het moet eigenlijk wat preciezer, ja.*

I: *Hoe kom je daar op een gegeven moment?*

W: *He, hé, volgens mij bijna niet, ik zit even te denken, hoe, hoe kom ik daar nou...*

Willem geeft aan dat hij de antwoorden van de kinderen vaak herhaalt om er zeker van te zijn dat iedereen het gehoord heeft.

I: *Je herhaalt het steeds hè?*

W: *Ja. Dat is eigenlijk een soort automatisme zit ik me nou te bedenken. Ik merk dat ik dat heel vaak doe, misschien een soort bevestiging of zo, om even zeker te weten dat iedereen het heeft begrepen. Ja, ik begin er in een keer nu zo over na te denken, ja, ik doe dat wel vaker ja, dat gebeurt gewoon, ik merk vaak dat kinderen dat ook wel prettig vinden, er zitten er altijd wel een paar bij die niet goed mee hebben geluisterd of meegelezen, dan weet ik zeker dat ze het in ieder geval nog even hebben gehoord.*

I: *Ja*

Willem vindt het jammer dat er in de methodeles niet ingegaan wordt op afval dat niet verteert.

W: *Dus eh, maar ik ehm, op zich ehm, ik denk het is, het is wel een zinvolle les geweest, de kinderen hebben wel en zeker, ik denk we hebben nu dat, experiment gaan doen, zien ze wel, van wat gebeurt er nou eigenlijk met dat afval.*

I: *Ja.*

W: *Maar ik vind het gewoon heel belangrijk om de andere niet verteerbare afval, om gewoon eh.*

3.4.3 Conclusies

Ondanks dat Willem de inhoud van de les interessant vindt voor deze klas, had hij liever de niet verteerbare voorwerpen in de natuur behandeld. Hij heeft geen behoefte gehad de inhoud van de les aan te passen, want dan moeten de opdrachten ook veranderd worden. De les sluit niet aan bij het jaargetijde. Er is binnen de klassikale gesprekken soms sprake van betekenisonderhandeling. Willem geeft aan op het bord te schrijven, omdat hij het moeilijk vindt direct feedback te geven. Zo kan hij even nadenken. Willem geeft onderwerpsruimte, zowel tijdens klassikale momenten als tijdens groepswork. Deze ruimte heeft voor hem wel beperkingen. Ze is niet bedoeld om te gaan "ouwehoeren". Willem geeft deze les soms impliciete feedback, zowel op inhoud als op vorm en breidt de taaluitingen van de kinderen vaak uit. Niet alle opdrachten worden gemaakt. De les duurt kort. Willem probeert ervoor te zorgen dat de kinderen serieus met de opdracht bezig zijn. Hij loopt daarom naar de groepjes waarvan hij denkt dat ze niet serieus aan het werk zijn..

Samenhang gedrag en cognities

Willem vindt het belangrijk de voorkennis van de kinderen te activeren en doet dat ook. Hij geeft extra uitleg (taalaanbod) aan kinderen die het nog niet snappen. Hij vindt onderwerpsruimte belangrijk en laat de kinderen over Allah praten. Soms gaat onderwerpsruimte hem te ver. Als hij naar de video kijkt en hoort waar de kinderen het over hebben, gaat de ruimte hem té ver. Willem herhaalt de antwoorden van de kinderen. Hij vindt dat belangrijk, om er zeker van te zijn dat iedereen het antwoord gehoord heeft.

4 Conclusies en discussie

In deze studie is gekeken naar de ontwikkeling van het didactisch handelen van de docent(en) ten behoeve van een meer taalgerichte vakdidactiek en de cognities die daarbij een rol spelen. Er is gewerkt met interventies met als doel het gedrag en de cognities van de docent te ontwikkelen, en er is onderzocht in hoeverre verandering daarin heeft plaatsgevonden

4.1 Beantwoording van de onderzoeksvragen

4.1.1 Hoe creëren leerkrachten tijdens vaklessen gelegenheid tot betekenis- en strategieonderhandeling?

De drie algemene kernconcepten uit taalgericht vakonderwijs, taalaanbod, taalruimte en feedback, spelen in verschillende mate een rol in het didactisch handelen van deze docenten. De docenten leunen sterk op begrijpelijk taalaanbod.

Simone gebruikte in eerste instantie voornamelijk de (verlengde) instructie en bood de leerlingen weinig gelegenheid hun strategie te verwoorden. Simone creëerde in toenemende mate in haar lessen gelegenheid voor taalproductie. (Adequate) feedback van de leerkracht blijkt in de lessen van Simone een belangrijke rol te spelen voor het wel of niet slagen van betekenis/strategieonderhandeling. Bij sterkere rekenaars lijkt de strategieonderhandeling vanzelfsprekend op gang te kunnen komen, maar vooral bij de zwakke rekenaars is een stimulerende rol van de docent belangrijk. In de vijfde les kwam er ook bij de zwakkere rekenaars betekenisonderhandeling tot stand. Voor dergelijke horizontale interactie is het belangrijk groepen zo samen te stellen dat er rekening gehouden wordt met het niveau van de leerlingen en gedragingen van de leerlingen onderling.

Bij wereldoriëntatie in dezelfde klas maakte de open houding van de leerkracht betekenisonderhandeling in principe mogelijk. Willem deed er veel aan om de taal in de les begrijpelijk te maken. Hij gebruikte het bord om zijn lesstof te verduidelijken en hij gaf veel taal- en onderwerpsruimte. De kinderen maakten daar ook gebruik van. De vraagstelling van de leerkracht was regelmatig niet duidelijk. Hierdoor ontstond het zogenaamde onderwijsraadgesprek. Soms stelde de leerkracht teveel vragen tegelijk, waardoor de kinderen niet wisten op welke vraag er antwoord gegeven moest worden. De leerkracht breidde de antwoorden van de leerlingen voortdurend uit. De spreekbeurten van de leerkracht waren over het algemeen langer dan van de kinderen. Hij verbeterde meer op inhoud, dan op vorm. Er was weinig aandacht voor de schriftelijke taalproductie van de kinderen. Het geven van feedback op schriftelijk werk op het gebied van de vorm, vindt de leerkracht met name belangrijk voor de taalles.

Inbreng en rust moeten voor beide leerkrachten in balans blijven met deze “nieuwe” manier van werken.

4.1.2 Hoe veranderen de interactiepatronen van de leerkracht tijdens het begeleidingsproject?

Bij Simone veranderden langzaam de interactiepatronen tijdens het begeleidingstraject van verticaal naar meer horizontaal. In eerste instantie lukte het haar alleen strategieonderhandeling bij de “sterkere” leerlingen teweeg te brengen. Zij werkte instruerend met de zwakkere leerlingen, maar later kon zij ook deze kinderen stimuleren hun strategie te verwoorden. In de eerste les was zij veel

aan het woord en nam de beurt snel over. In de laatste les was zij afwachtend. De kinderen kregen de gelegenheid na te denken over de formulering van hun antwoord. De vraagstelling veranderde van gesloten vragen naar gesloten én open vragen. Ook de houding van de leerkracht veranderde. Eerst reageerde zij afstandelijk en snel geïrriteerd. Tijdens het traject wordt haar houding naar de kinderen steeds opener. Op de videobeelden is dit ook te zien in haar non-verbale gedrag. Zij buigt steeds meer naar de kinderen toe en lacht tegen ze en geeft ze applaus. Hiermee straalt ze meer vertrouwen uit in de “zwakkere” leerlingen dan in de eerste fase van het traject.

Bij Willem is het begeleidingstraject niet afgerond doordat hij ziek werd. Bij Willem is er minder verandering in de interactiepatronen, maar er zijn wel momenten van betekenisonderhandeling te zien. Het lesgeven op deze manier is behoorlijk inspannend, bijvoorbeeld het op gang houden van het gesprek en daarbij adequaat blijven reageren en de vragen goed blijven formuleren, terwijl je kinderen aan de beurtregels moet herinneren. Er lijkt een spanningsveld tussen orde houden/rust bewaren en interactief les willen geven.

4.1.3 Hoe verandert het denken van docenten gedurende het traject over interactie in de klas

Beide leerkrachten vinden het belangrijk het taalaanbod begrijpelijk te maken. Simone gebruikt hiervoor het klassikale gesprek en de verlengde instructie. Willem gebruikt hiervoor het klassikale gesprek. Beide leerkrachten verduidelijken hun taalaanbod met plaatjes, tekeningen of concreet materiaal.

Tijdens het observeren van groepen kinderen beseft Simone de waarde van actieve participatie voor de zwakkere leerlingen. Het analyseren van een lesfragment vanuit diverse invalshoeken en de verklaringen van de leerkracht tijdens de interviews gaven aanknopingspunten voor gerichte interventies om docenten na te laten denken over betekenisonderhandeling en hun gedrag in de klas te laten onderzoeken. Beide docenten waren verrast over de samenwerking van de kinderen, soms in positieve maar ook in negatieve zin. De informatie, het maken van de conceptmap, de beelden op de video en de interviews prikkelden de leerkrachten tot het veranderen van hun gedrag in de klas. Dit was met name bij Simone te zien. Bij Willem leek het traject te kort om duidelijke verklaarbare verandering te bewerkstelligen. Er zijn bij hem wel momenten van bezinning aan te geven, maar het is niet duidelijk of zijn opvattingen daarmee zijn veranderd. Opvallend bij Willem is de opvatting over rust in de klas. Een aantal keuzes binnen zijn lessen verantwoordt hij hiermee. Hij leest daarom zelf de teksten voor in klassikale momenten, want de fouten van de leerlingen verstoren de rust. Het knippen moet niet te netjes, want het mag niet teveel tijd kosten. Dat is zonde van de leertijd en als het te lang duurt, wordt het onrustig. De leerkracht denkt vanuit het vak dat op dat moment gegeven wordt. Slordig knipwerk mag, want het gaat om natuuronderwijs. Op taalfouten wordt vooral in de taalles gelet. Deze opvatting komt niet alleen in de interviews naar voren, maar wordt ook expliciet verwoord in de les. Hij hamert erop dat ze niet te netjes mogen knippen. Het schriftwerk vindt Willem in eerste instantie niet geschikt in verband met de orde en de rust in de klas. Later geeft hij aan dat het schrijven met een ander doel en op een ander moment wel waardevol kan zijn. Schrijven is voor hem een middel om rust te creëren en om zaken te kunnen ordenen. Tijdens het traject kwamen de veranderingen stap voor stap tot stand waarbij de cognities, inzichten en twijfels van de leerkrachten een duidelijke rol speelden. Docenten gooien hun eerder opgedane kennis en ervaringen niet zomaar overboord, maar willen deze integreren met hun nieuwe kennis en ervaringen.

4.1.4 Welke interventies kunnen deze veranderingen verklaren?

Uit de studie blijkt dat interventie werkt en dat de kracht van het kijken naar pratende kinderen groot is. Als het gedrag van de docent verandert, verandert ook het gedrag van de kinderen. Het geven van taalgelegenheid en feedback door de docent, beïnvloedt de participatie van de leerlingen. Interventies zoals instructies, het inzetten van specifiek, taalgericht materiaal (voor wereldoriëntatie), het kijken naar videobeelden van de lessen en de interviews hebben een belangrijke rol gespeeld in dit onderzoek, dat relatief intensief was maar vruchtbaar is gebleken. Soms is er binnen één interview al een langzame verandering in opvatting waar te nemen. Impliciete interventies zoals de zogenaamde “triggered questions” binnen de interviews hebben een rol gespeeld bij deze verandering in de opvattingen van de docenten. Deze opvattingen hebben in een aantal gevallen geleid tot gedragsverandering. Dit is bijvoorbeeld te zien bij Simone tijdens het interview van les 3 waarin zij van mening veranderde over de waarde van de rol van de “nieuwe meester”. Het is duidelijk dat deze prikkelende vragen en opmerkingen effect teweeg brengen maar het is nog niet duidelijk welk effect ze hebben.

4.2 Terugblik op het onderzoek

Het gaat hier om een gevalsstudie. Dat betekent dat de bevindingen niet zonder meer te generaliseren zijn. Uit onderzoek van andere onderzoekers uit de kenniskring is echter gebleken dat veel dezelfde gedragingen en opvattingen te zien zijn bij andere leerkrachten en docenten in de verschillende sectoren van onderwijs.

De frontale lesaanpak die Hajer (1996, 2003) tegenkomt op veel multiculturele scholen is ook in deze studie aangetroffen. De leerkrachten hechten veel waarde aan rust in de klas. Interactief werken kan wanneer het de rust niet verstoort. Elbers en de Haan (2003) beschrijven het voordeel van het onderhandelen op grond van het zoeken naar consensus. Dit voordeel wordt in het onderzoek bij Simone bevestigd in les 2. De communicatie tussen de “sterke” leerlingen kenmerkt zich door het zoeken naar consensus en het blijkt in dit onderzoek een goede manier te zijn om gezamenlijk tot een oplossing te komen. Mercer (1999) wijst op het gunstige effect van interactie ter bevordering van redeneertaal. Bij Mounir is in les 5 van Simone te zien dat de interactie heeft geleid tot het gebruiken van taal om de strategie te verwoorden.

De vraag is of er effect is op langere termijn. Uit het feit dat beide leerkrachten aansluitend een cursus woordenschatonderwijs hebben gevolgd, mag geconcludeerd worden dat de leerkrachten in ieder geval geprikkeld zijn om zich in deze richting verder te bekwamen. Het kijken naar videobeelden kort na het geven van een les is vruchtbaar gebleken en zal ook in trajecten met studenten ingezet worden.

4.2.1 Wat is nodig om taalgericht vakonderwijs te realiseren in de opleiding en de nascholing

Uit het onderzoek bij rekenen en wereldoriëntatie is naar voren gekomen dat voor het tot stand brengen van betekenis- en strategieonderhandeling in interactie de volgende bekwaamheden en inzichten belangrijk zijn. Deze worden hieronder in willekeurige volgorde opgesomd. Dit is een opsomming die aangevuld en verder verfijnd kan worden.

Algemeen:

Belangrijk is dat de leerkracht,

- Een open houding heeft

- De waarde kan inschatten van de eigen rol als motor in het leerproces van kinderen
- De leerstof goed kent (vakkennis heeft).
- Structuur in de les kan aanbrengen.
- Kennis heeft van coöperatief leren (de voordelen en valkuilen en de oplossingen) en groepsprocessen, groepen kan samenstellen met het oog op leereffect en af durft te wijken van vaste patronen. Horizontale en verticale interactie kan herkennen.
- Gelijke inbreng creëert voor kinderen. Gesprekstechnieken kan introduceren (doorgaan tot consensus bereikt is, luisteren en onderbreken etc)
- Onrust en leergedruis uit elkaar kan houden.

Specifiek:

Taalaanbod

Belangrijk is dat de leerkracht,

- taalaanbod begrijpelijk kan maken
- voorkennis kan activeren/ niet-talig en talig
- de woordenschatdidactiek beheerst. In kan springen op incidentele woordleersituaties als blijkt dat kennis niet beklijft is.
- vaksteun en taalsteun biedt
- strategieën voor lezen en leren en schrijven aanbiedt (ook tijdens vaklessen)
- zich bewust is van de (lengte) van gespreksbeurten

Taalruimte en onderwerpsruimte durft te creëren.

Belangrijk is dat de leerkracht,

- Een open houding heeft en
 - a. kinderen de mogelijkheid geeft zich te uiten
 - b. aansluit bij de belevingswereld van kinderen
 - c. werkelijk naar kinderen luistert
 - d. belangstelling heeft voor de achtergronden van kinderen (zelfs als het niet ter zake lijkt)
- Om kan gaan met de tijdsdruk van het “volle” programma om onderwerpsruimte te durven bieden en onverwachte leermomenten herkent en gebruikt.

Feedback

Belangrijk is dat de leerkracht,

- Eerst luistert voordat hij feedback geeft
- adequate feedback kan geven op uitingen van kinderen zowel op inhoud als op vorm
- denktijd aan leerlingen geeft
- eenduidige vragen (gesloten én open vragen) stelt die uitnodigen tot praten
- uitingen uitbreidt, maar ook kinderen stimuleert om hun uiting uit te breiden
- doorvraagt
- kan modellen én vervolgens stimuleert tot verwoorden van de oplossing/ strategie door de leerling
- positief geformuleerde feedback geeft (geen overdreven complimenten)
- zoekt naar consensus

Taak

Belangrijk is dat de leerkracht,

- uitnodigende taken selecteert, met mogelijkheden voor betekenis- of strategieonderhandeling.
- aandacht heeft voor schrijfoopdrachten
- geschikte lesstof en opdrachten selecteert die geschikt zijn om betekenisonderhandeling uit te lokken. De leerstof en de opdrachten aanpast aan het niveau van de kinderen.

Aandacht voor klassenmanagement, didactische vaardigheden zoals vragen stellen en de pedagogische relatie binnen taalgericht vakonderwijs lijken onontbeerlijk om interactief lesgeven tot een succes te maken.

4.2.2 Schets van de verwerking in de minor

In de minor Urban Education worden studenten onder andere gevolgd in hun ontwikkeling van taalgericht vakonderwijs.

Hieronder staat een uitwerking voor de het taalgedeelte van de minor Urban Education.

De volgende doelstellingen staan centraal:

- De student kan de eigen onderwijspraktijk kritisch beoordelen op de mate waarin hij eerder verworven inzichten in taalgericht vakonderwijs realiseert. Hij koppelt daar voor zichzelf leerpunten aan en kan ontwikkeling aantonen.
- De student kan eerder verworven inzichten in eerste en tweede taalverwerving omzetten in praktische ideeën voor taalontwikkeling in buitenschoolse activiteiten die aansluiten op het leren binnen de school. Hij getuigt daarbij van inzicht in de relatie tussen formeel en informeel leren.
- Via kijkopdrachten raken studenten op de hoogte van de complexiteit van taalgericht vakonderwijs en zijn ze bekend met de terreinen waarop ze zich kunnen ontwikkelen. Met een conceptmap halen studenten cognities naar boven rondom taalgericht vakonderwijs en zij leggen deze vast.
- Studenten ontwerpen naar aanleiding van de fragmenten een observatieschema en leggen dit aan elkaar voor en reageren daarop. Er wordt hierbij gebruik gemaakt van het SIOP-model (Ecchevarria, J, 2000)
- Ook cognities (gedachten) worden tijdens de bijeenkomst vastgelegd via conceptmapping, zodat later ook verandering in cognities te zien zijn .

Opdracht voor de praktijk:

De student laat met behulp van videomateriaal/ bandmateriaal verandering in doen of denken zien ten behoeve van taalgericht vakonderwijs.

a. 0-meting

- De student maakt een video-opname en selecteert fragmenten die kenmerken hebben van TVO of juist niet.

- De student vult het ontworpen schema in voor vier (korte) fragmenten.
- De student laat het leerteam een kort videofragment zien en formuleert daarbij een leervraag ten behoeve van zijn individuele ontwikkeling op het gebied van taalgericht vakonderwijs.
- Het leerteam kiest een fragment dat ze met de begeleider grondig willen bespreken.
- Het leerteam legt één probleem voor aan de begeleider. De inbrenger formuleert een vraag en met behulp van de incidentmethode wordt dit probleem besproken. Uit de aangedragen oplossingen kiest de inbrenger zelf zijn oplossing.
- De student bespreekt de andere (individuele) leervragen met de groep. Indien een probleem te ingewikkeld lijkt, leg je een bijeenkomst met de begeleider vast.
- De student verzamelt commentaar van groepsgenoten na de bespreking van zijn leervraag en stelt vervolgens een nieuw plan van aanpak op. De student beschrijft steeds hoe hij er nu over denkt en waardoor zijn keuzes beïnvloed zijn.
- De student oefent in de praktijk en herhaalt de cyclus.
- De student laat met het nieuwe materiaal weer aan zijn leerteam zien en formuleert een nieuwe leervraag. Dit fragment met de leervraag wordt uitvoerig besproken. De bevindingen worden vastgelegd.

Eindresultaat:

- De student laat de veranderingen zien in zijn portfolio en beschrijft zijn ontwikkeling in gedrag en cognities.
- De student kan ontwikkeling in gedrag aantonen met korte geselecteerde videofragmenten + protocollen (max 2 minuten) en kan zijn ontwikkeling in gedrag en cognities beschrijven.
- De student beschrijft hoe de verandering tot stand is gekomen.
- De student laat zijn ontwikkeling zien in een presentatie zien aan de docent.

In een vervolgonderzoek gekoppeld aan de minor kunnen de volgende vragen centraal staan:

- In welke mate heeft de student kennis van taalgericht vakonderwijs in Pabo 4 bij de start van de minor?
- Welke docentvaardigheden bezit hij om taal binnen het vak te stimuleren in Pabo 4 bij de start van de minor?
- In welke mate ontwikkelen studenten zich op het gebied van kennis en vaardigheden met actieonderzoek binnen de minor?

5 Samenvatting

Binnen taalonderwijs wordt in toenemende mate een interactieve benadering voorgestaan, zo blijkt o.a. uit het werk van het Expertisecentrum Nederlands (Sijtsma e.a. 1999) en Nederlands als Tweede Taal (Verhallen & Walst 2001). Deze actieve participatie, ook wel aangeduid als betekenisonderhandeling, komt echter in multiculturele onderwijssettings niet vanzelfsprekend tot stand (Bezemer 2003, Hajer 1996, Van den Branden 1996). Hierdoor missen leerlingen belangrijke voorwaarden om via het Nederlands (veelal hun tweede taal) tot leren te komen, namelijk de gelegenheid tot taalproductie en het verkrijgen van feedback op hun taaluitingen.

In deze studie werden twee ervaren leerkrachten gevolgd tijdens een periode van ruim drie maanden. De ene docent gaf rekenen en de andere docent gaf wereldoriëntatie aan dezelfde groep 8 met 90 % allochtone leerlingen. Gestart werd met een nulmeting waarbij een rekenles op video werd opgenomen en een conceptmap door de leerkracht werd gemaakt rond de kernbegrippen van taalgericht vakonderwijs. De conceptmap werd mondeling toegelicht, waarbij de toelichting op geluidsband werd geregistreerd. Vervolgens werden met tussenpozen vijf lessen opgenomen, waarbij zowel klassikale interactie als groepswork werden (met 2 video camera's) vastgelegd. Steeds werden de opnames direct achteraf gevolgd door stimulated recall interviews. De onderzoeker gaf in aansluiting op de SR-interviews eigen percepties weer en introduceerde nieuwe vakkennis voor de leerkracht op de door haar aangegeven aspecten van klasseninteractie en taaldidactiek. De leerkrachten beslisten zelf of en hoe zij aangereikte didactische suggesties in volgende lessen verwerkten. De opgenomen lessen werden door de onderzoeker bekeken waarbij de interactiepatronen van de complete lessen schematisch werden weergegeven. Vervolgens werden kenmerkende fragmenten uit elke les geselecteerd en in detail getranscribeerd. De interactie tussen leerlingen en leerkracht en leerlingen onderling werd geanalyseerd op initiatief tot inbreng, talige en inhoudelijke kenmerken van de inbreng, intensiteit van de onderlinge interactie en feedbackpatronen. De interviews en toelichting op de conceptmap werden geheel getranscribeerd en geanalyseerd op de daarin uitgedrukte visie op leren, de rol van taalvaardigheid en de eigen rol van de docent in het bevorderen van een gunstige leeromgeving. Analyses werden regelmatig aan de bredere onderzoeksgroep voorgelegd.

De resultaten laten het volgende zien: De leerkracht (rekenen) werkte aanvankelijk conform het schoolbeleid met de verlengde instructie methode: sterkere, snellere leerlingen verlieten na een eerste instructie de klassikale setting en gingen actief als groepje aan het werk. Zwakkere leerlingen bleven bij de leerkracht en kregen (meermalen) instructie bij taken, echter zonder zelf inbreng te leveren en veronderstellingen te uiten. De pedagogische relatie was aanvankelijk afstandelijk hetgeen ook in feedbackpatronen tot uitdrukking kwam. De docent beseftte tijdens de SR/interviews de waarde van de actieve participatie in de overige groepjes die zonder haar aanwezigheid tot stand was gekomen. Diverse interventies zoals andere groepeeringsvormen binnen de klas en andere opdrachten, het geven van meer feedback werden beproefd. In de vijfde les was een duidelijke verandering in docent/ en leerlingengedrag waarneembaar, waarbij de docent andersoortige vragen stelde, leerlingen langer zelf aan het woord liet en stimulerende feedback gaf. De onderlinge relatie werd tegelijk belangstellender.

Bij wereldoriëntatie maakte de open houding van de leerkracht interactie mogelijk, maar deze werd belemmerd door te weinig adequate feedback. Er bleek een spanningsveld tussen rust in de klas en interactief lesgeven. Interactief werken valt te ontwikkelen en hangt samen met bewust zien van de waarde van actieve inbreng. De verzamelde gegevens zijn te gebruiken als lesmateriaal in PABO- en nascholingsprogramma's.

Bibliografie

- Beusekom, N, Boersma, G. & Schuffelers, L. (2001). *Pluspunt*. 's Hertogenbosch: Malmberg
- Branden, K. van den (1996). *Negotiation of meaning in second language acquisition: a study of primary school classes*. Academisch proefschrift Katholieke Universiteit Leuven, uitgave in eigen beheer.
- Brinton, D., Snow, M. & M. Wesche (1989). *Content-based second language instruction*. Boston: Heinle & Heinle.
- Boxtel, C. van (2000), Sociale interactie die bijdraagt aan begripsontwikkeling. In: J. van de Linden & E. Roelof (red) *Leren in dialoog*, Groningen: Wolters Noordhoff.
- Cummins, J. (2003), BICS snf CALP: Origins and rationale for the distinction. In C.B. Paulstong & G.R. Tucker (eds), *Sociolinguistics: The essential readings*, pp 322-328. London: Blackwell.
- Ecchevarria, J., M.E. Vogt & D.J. Short (2000). Making Content Comprehensible for English Language Learners. The *SIOP Model*. Boston: Allyn & Bacon.
- Eerde, D. van, M. Hajer, T. Koole & J. Prenger (2002). Betekenisonderconstructie in de wiskundeles. De samenhang tussen interactief wiskunde en taalonderwijs. *Pedagogiek* 22 (2): 134-147.
- Elbers, E., Haan, M. de (2003). Samenwerking in de multiculturele klas: Culturele normen en samenwerkingspatronen. *Pedagogische studiën*. Utrecht.
- Gravenmeijer, K. (2001). *Reken-wiskundeonderwijs voor de 21ste eeuw*. Oratie Universiteit Utrecht.
- Hacquebord, H. en Teunissen, F. (2003) *Onderwijs met taalkwaliteit: kwaliteitskenmerken voor effectief taalonderwijs binnen onderwijskansenbeleid*. Den Bosch, KPC.
- Hajer, M. (1996) *Leren in een tweede taal. Interactie in vakonderwijs aan een meertalige mavo-klas*. Proefschrift. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Hajer, M. (1998) De bruikbaarheid van de content-based approach in de Nederlandse context. *Toepaste Taalwetenschap in Artikelen*, 58, pp. 201-210, 1998.
- Hajer, M. (2003) *Kleurrijke Gesprekken; Interactie in een multiculturele school*. Openbare les Hogeschool van Utrecht, Utrecht.
- Inspectie van Onderwijs (2001) *Onderwijsverslag over het jaar 2000*. Utrecht: Inspectie van het onderwijs.
- Kelchtermans, G (1999) *De professionele ontwikkeling van leerkrachten basisonderwijs vanuit het biografisch perspectief*. Leuven: Universitaire Pers Leuven.
- Korthagen, F. (1998) *Leraren leren leren, realistisch opleidingsonderwijs, geïnspireerd door Ph. A. Kohnstamm*. Oratie. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Lemmens, G. (2000) *Experimenteren met taalgericht vaklessen*. Moer 4.
- Meijer, P. (1999) *Teachers' practical knowledge. Teaching reading comprehension in secondary education*. Academisch proefschrift Rijkuniversiteit Leiden: uitgave in eigen beheer.
- Miedema, M (1996) *Leren in heterogene klassen*, Studie en onderzoek binnen het project Nederlands VO23
- Miedema, M (z.j.) *Kenmerken van de Content Based Approach*. Groningen/ Utrecht; Hogeschool van Utrecht, CENTO (interne publicatie).
- Mercer, N.(2000), *Words & Minds, How we use language to think together*. London & New York: Routledge (Taylor & Francis Group)
- Pica, T. (1994) Research on negotiation: what does it reveal about second-language learning conditions, processes and outcomes? *Language learning*, 44, pp. 493-527.

- Sleegers, P. & Kelchtermans, G. (1999). Inleiding op het themanummer: Professionele identiteit van leraren. *Pedagogisch Tijdschrift*, 24(4), pp. 369-373.
- Snow, M.A. & Brinton, D. (1997) *The Content-Based Classroom. Perspectives on Integrating Language and Content*. White Plains, Addison Wesley.
- Sociaal Cultureel Planbureau/ SCP (2003) website
- Sijtstra, J. (1998) Taalonderwijs op de basisschool. Een stand van zaken. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Tordoir, A. (2002) Taalbeleid in de 21^e eeuw : een nieuwe koers. Naar taalontwikkend en betekenisvol onderwijs voor leerlingen en docenten. *MESO Magazine*, 22^e jrg, nummer 127, pp. 3-8.
- Verloop, N. (1999) *De leraar. Reviewstudie uitgevoerd in opdracht van de Programmaraad voor het Onderwijsonderzoek van NWO*. Den Haag: NWO.
- Verhallen, M. & R.Walst (2001) *Taalontwikkeling op school*. Bussum: Coutinho
- Vygotsky, L (1962,1986) *Thought and Language*, Cambridge: MIT Press.

Over de auteur

Gerda Swank studeerde aan de Marnixacademie te Utrecht en werd in 1986 onderwijzeres. Ze haalde in 1991 het diploma Nederlands tweedegraads en in 1995 Nederlands eerstegraads aan de Hogeschool van Utrecht.

Zij begon met lesgeven in Den Haag en gaf daar Nederlands als tweede taal aan allochtone jongeren van 16-20 jaar. Er werd gewerkt uit de audio-lexicale methode "*Spreken is zilver...*". In haar klas zaten alleen maar meisjes, want jongens kregen apart les op een andere locatie. Vervolgens werkte zij 10 jaar in het basisonderwijs op een school vlakbij het centrum van Utrecht. Op dat moment viel de school onder de noemer OVB-scholen (onderwijsvoorrangsbeleid). De schoolpopulatie bestond uit allochtone en autochtone leerlingen uit Oudwijk, Wittevrouwen, Centrum, de Zevensteegjes en het Wilhelminapark. Er werden veel activiteiten georganiseerd vanuit OVB-gelden zoals taal- en leespromotie. Er was altijd een plekje voor kinderen die tijdelijk opgevangen werden in de verschillende tehuizen die in de buurt van de school stonden. Deze kinderen hadden veel zorg, met name liefde, nodig. De gastvrijheid van de school voor deze kinderen was regelmatig onderwerp van gesprek tijdens 10 minutengesprekken met ouders van niet-tehuiskinderen. De laatste jaren op de basisschool was Gerda behalve leerkracht ook OVB-medewerkster. Er was tijd en geld om projecten en (boeken)feesten, theateractiviteiten etc. op te zetten om de (taal)ontwikkeling van de kinderen te stimuleren. In die tijd zijn er (o.a.) prachtige thema- en leeskasten, boekenprojecten en voorleescassettes (in verschillende talen) gemaakt die de leerkracht en de kinderen dagelijks konden gebruiken om onder andere de woordenschat van de kinderen en hun leesvaardigheid te vergroten. Peuterleidsters en leerkrachten, ouders, medewerkers van de bibliotheek en het buurtwerk werkten nauw samen. Achteraf was het voor alle kinderen een gouden tijd met als motto "*Hun leren is spelen*" (*Van Alphen*). Voor de tehuiskinderen was het een gouden randje om een donkere wolk.

Gerda deed de cursus onderwijskundig management en maakte twee studiereizen. Eén naar Marokko waar zij verschillende scholen bezocht en een studiereis naar Berlijn. Deze reis stond in het teken van Reggio-pedagogiek.

In 1996 werkte Gerda bij Schoevers en gaf daar bedrijfscorrespondentie. Vervolgens kwam zij bij de Pabo in Haarlem te werken als docent en nascholer. Zij gaf aan de vierdejaars studenten de specialisatie Nt2, deed werkzaamheden voor het Expertisecentrum Nt2 en zat als ontwikkelaar en trainer in een VVE project. ICT werd op peuterscholen en kleuterscholen ingezet om de woordenschatontwikkeling van kleuters te bevorderen. Vanaf 2001 werkt zij bij de Hogeschool Utrecht Instituut Theo Thijssen en vanaf 2002 als onderzoeker bij het Lectoraat Lesgeven in de Multiculturele School. Haar onderzoek richt zich op de ontwikkeling van een interactief leerklimaat ten behoeve van taalgericht vakonderwijs.

Enkele publicaties en presentaties over dit onderzoek:

Riteco, A en G.E. Swank (2004). Docentgedrag en docentcognities binnen Taalgericht Vakonderwijs, *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen 71*, 2004, nr. 1, pp. 37-47

Swank, G. (2005). *Changing a Primary Teachers Interaction Patterns with Second Language Learners of Mathematics*, paper gepresenteerd op de Earli-jure conferentie, Cyprus, Nicosia, augustus 2005

Hajer, M. & G. Swank (2005). Leerlingen zijn elkaar beste leermeesters, *Toon*, jrg. 8, nr. 8, oktober 2005, pp. 12-13

Hajer, M., J. Beijer, M. Haitma, D. van Eerde, A. Riteco en G. Swank (2006). Op zoek naar de taalontwikkende leerkracht. Verslag van een serie case-studies. In: T.Koole, J. Nortier en B. Tahitu (red) *Artikelen samengebracht voor de vijfde Sociolinguistische Conferentie*, pp. 209-223, Lunteren, 2006.

Het onderzoek werd o.a. gepresenteerd op de Anéla Juniorendag 2004, de Onderwijs Research dagen in Utrecht, mei 2004, het Expertisecentrum Nederlands aan de KU Nijmegen, juni 2004, op het Veloncongres, maart 2005, alsmede op de Earli-JURE-conferentie iop Cyprus, augustus 2005.