Leren in klasse-interactie, waar gaat het ook alweer om?

Ed Elbers, Universiteit Utrecht, Departement Pedagogisch en Onderwijskundige Wetenschappen

Wij hebben in Nederland een goed inzicht in de taalvaardigheid van de leerlingen op onze scholen. Voor de basisschool zijn er de uitkomsten van de Citotoetsen, die veel leerlingen aan het eind van de basisschool afleggen. De gegevens over het voortgezet onderwijs zijn minder uitgebreid, maar sinds enige jaren worden de PISA-onderzoeken gehouden, waarin de competenties van 15-jarigen op verschillende terreinen, waaronder taalvaardigheden, worden gemeten. De Citotoetsen zijn nationaal; aan de PISA-studies doen een stuk of veertig landen mee, zodat een vergelijking van de niveaus van vijftienjarigen in die landen mogelijk is.

Uit die cijfers blijkt dat allochtone leerlingen in het basisonderwijs qua taalvaardigheid ongeveer twee jaar achter lopen bij de gemiddelde autochtone leerling. Dat is natuurlijk een heel ruwe uitspraak, waarop allerlei nuanceringen aangebracht kunnen worden, maar dat is iets voor een andere gelegenheid. Voor de 15-jarigen blijkt uit het PISA-onderzoek van 2003 dat de verschillen in de prestaties bij wiskunde tussen kinderen die thuis Nederlands spreken en de kinderen voor wie Nederlands een tweede taal is en die thuis geen Nederlands spreken, erg groot zijn.
Deze data laten nog eens zien hoe belangrijk het is dat er met alle macht wordt gewerkt aan de verbetering van de taalvaardigheid van de leerlingen op onze scholen. En dat niet alleen in de Nederlandse les maar in alle lessen, van wiskunde tot gymnastiek! Daarbij gaat het om allochtone leerlingen met een andere moedertaal dan het Nederlands, maar ook om autochtone leerlingen die achterblijven in hun Nederlandse taalvaardigheid. Jeff Bezemer (2003) vond in zijn onderzoek in een Nederlandse basisschool dat sommige migrantenleerlingen beter Nederlands spreken dan autochtone leerlingen.

In deze presentatie wil ik een aantal recente inzichten bespreken uit het onderzoek van interactie in klassen met leerlingen met verschillende moedertalen – onderzoek dat van nut kan zijn voor het taalgericht vakonderwijs.

1.1 Het belang van een goede taalvaardigheid

Als we spreken over taalgericht vakonderwijs is het goed om vast te stellen dat zaakonderwijs altijd tevens taalonderwijs is geweest, ook in klassen met kinderen die thuis Nederlands spreken. Zaakonderwijs brengt het leren van nieuwe woorden met zich mee, zoals *irrigatie* bij aardrijkskunde of *liberalisme* in de geschiedenisles. Maar het gaat niet alleen om woordkennis. Leerlingen moeten ook leren deze begrippen op een betekenisvolle manier te gebruiken. Geschiedenis leren betekent immers ook: op een bepaalde, voor dat vak kenmerkende manier redeneren. Daarvoor worden in de geschiedenisles talige

middelen aangereikt: woorden en uitdrukkingen, en normen voor zinvolle argumentatie.

Hoe zit het met de motivatie van docenten om de taalvaardigheid van leerlingen, ook buiten het vak Nederlands, te stimuleren? Er zijn zeker docenten en scholen die veel werk maken van de taalkennis van hun leerlingen. Maar geldt dat ook voor de doorsnee docent en school? En wat is er bekend over de motivatie van de allochtone leerlingen zelf, als het gaat om het leren en verbeteren van het Nederlands?
Veel docenten zijn zich weinig bewust van taalfactoren in de les. In interviews geven docenten aan dat zij het belang van taalkennis inzien, maar in de praktijk van het lesgeven blijkt daar dikwijls niet veel van. Uit onderzoek van Lutine de Wal Pastoor op een Noorse basisschool (2005) blijkt dat docenten zich niet realiseren dat een slechte prestatie zou kunnen liggen aan het feit dat leerlingen een opgave of instructie niet begrijpen. Uit verschillende studies blijkt ook dat leerlingen voor wie de schooltaal een tweede taal is betere examenresultaten behalen als bij het formuleren van de opgaven moeilijke en technische termen zoveel mogelijk worden vermeden (Farrell & Ventura, 1998, bespreken diverse studies).
In een eigen onderzoeksproject (waaraan ook Maaike Hajer deelnam) hebben we tal van observaties gedaan van docent-leerling interactie tijdens wiskundelessen in twee multiculturele brugklassen. In de meeste lessen troffen we behalve instructie aan de hele klas ook tweegesprekken aan, waarin de docent een individuele leerling helpt, meestal tijdens perioden van zelfwerkzaamheid waarin leerlingen zelfstandig aan opgaven werken. Van de honderd tweegesprekken die wij observeerden, waren er maar twee waarin de betekenis van een Nederlands begrip aan de orde kwam. In één geval maakte de leerling duidelijk dat zij de betekenis van een woord niet begreep, maar de docent negeerde haar vraag. In een ander geval vroeg de leerling om uitleg van een woord, maar werd de betekenis door de docent verkeerd uitgelegd. In geen enkel tweegesprek ging de docent na of de leerling de opgave misschien verkeerd begrepen had en of hij of zij wel alle woorden kende die in de opgave voorkwamen (Elbers, Hajer, Koole, Jonkers & Prenger, 2002).

Evengoed is van belang, dat er ook bij leerlingen weinig besef is van mogelijke taalproblemen en dat zij niet inzien dat een gebrekkige kennis van het Nederlands kan bijdragen aan tegenvallende prestaties of moeite met de leerstof. Onderzoek van Corine van den Boer (2003) in wiskundelessen in het voortgezet onderwijs laat zien dat leerlingen menen er ook wel te kunnen komen zonder alle woorden in een opgave te kennen. Ze hanteren een strategie van ‘handig raden’. Ze laten de woorden weg die ze niet kennen en proberen dan te begrijpen wat er staat. Desgevraagd verklaarden leerlingen dat ze het niet zo belangrijk vinden dat ze sommige opgaven niet precies begrijpen. Van den Boer laat zien dat die strategie van handig raden soms werkt, maar vaak ook niet. Raden leidt tot verkeerd begrepen opgaven en daardoor tot verkeerde uitkomsten. Farrell & Ventura (1998) deden onderzoek op Malta waar Engels de schooltaal is, terwijl leerlingen thuis Maltees spreken. Deze onderzoekers legden 17-jarige leerlingen een lijst van termen voor die veelvuldig gebruikt worden in de natuurkundeles. De leerlingen moesten van elk woord aangeven of zij het kenden en bovendien de betekenis ervan uitleggen. Daarbij bleek dat leerlingen gemiddeld 85% van de woorden beweerden te kennen, terwijl slechts 37% van de woorden feitelijk gekend werd. Wat woordkennis betreft bestaat er dus een verschil tussen wat leerlingen denken te weten en wat ze werkelijk weten.

1.2 Het belang van interactie bij het leren van een taal

De moderne taaldidactiek benadrukt het belang van interactie bij het leren van een (tweede) taal. Dat interactie belangrijk is, heeft te maken met twee factoren (Swain, 2000). Op de eerste plaats moeten de gespreksdeelnemers hun best doen aan elkaar iets duidelijk te maken. Ze hebben het verloop van het gesprek niet helemaal in de hand omdat ze telkens moeten reageren op de ander. Dat vraagt om een flexibel gebruik van de taal. Een gesprek voeren vereist een completer gebruik van de taalvaardigheid dan een passieve rol waarbij alleen geluisterd of gelezen wordt. Voor degenen voor wie de taal van het gesprek een tweede taal is, geldt dat hun middelen daarbij beperkt zijn. Een dialoog voeren is intensief oefenen met alle middelen die je in huis hebt.
De tweede factor is dat er in een gesprek meteen een reactie volgt op datgene wat gezegd wordt. Die reactie vormt een feedback op het taalgebruik: wie merkt dat de gesprekspartner iets niet heeft begrepen moet wat hij of zij bedoelt op een andere manier zeggen. Er is veel onderzoek gedaan naar gesprekken tussen eerste-taal en tweede-taal sprekers. Daaruit blijkt dat de eerste taal sprekers de fouten van hun gesprekspartners gewoonlijk niet verbeteren, maar de uitingen van de tweede taal sprekers welwillend interpreteren. Maar ze laten in hun volgende beurt wel zien hoe een bepaalde betekenis correct dient te worden geformuleerd. Met andere woorden: eerste taal sprekers verbeteren niet rechtstreeks, maar laten wel zien hoe het hoort. Tweede-taal-sprekers blijken die correcte formuleringen vaak direct over te nemen en in het vervolg van het gesprek toe te passen.

In taalgericht vakonderwijs moet daarom worden gestimuleerd dat leerlingen hun gedachten verwoorden en gesprekjes voeren, kortom: oefenen met taal. Het is van belang dat leerlingen aan het woord komen. Dat betekent ook dat klassikale interactie, waarbij vooral de docent spreekt, niet de meest aangewezen vorm is. In hun onderzoek naar interactie in Engelse klassen, gebruiken Edwards en Mercer (1987) de 2/3 regel. Met die regel wordt globaal aangegeven hoeveel van de communicatie in de klas door de leerkracht wordt gedomineerd. Van alle taalgebruik in de klas is 2/3 klassikale interactie en daarvan wordt 2/3 uitgesproken door de leerkracht; 2/3 daarvan bestaat uit het geven van uitleg. In zo'n traditionele klas blijft er voor leerlingen te weinig tijd over om te oefenen. De schooltaal wordt door de leerlingen niet intensief genoeg en te weinig actief gebruikt. De verwerving van de schooltaal wordt minder gestimuleerd dan gewenst.

1.3 Vaste interactiepatronen bepalen de interactie in de klas

In het onderzoek naar interactie in de klas komt naar voren dat een bepaald interactiepatroon veelvuldig voorkomt, het zogenaamde IRF-patroon. De I staat voor initiatief van de docent, de R voor respons door de leerling, en de F voor feedback die weer door de docent wordt gegeven. Het gaat dus om een gesprekspatroon dat drie stappen kent: de docent neemt het initiatief, vaak door een vraag te stellen. Doorgaans gaat het om een zogenaamd *known answer question*, een vraag waarop de docent het antwoord weet. De vraag heeft tot doel te checken of de leerling dat antwoord ook kan geven. Als de leerling geantwoord heeft, geeft de docent aan of het antwoord goed is. Het is een vraag-en-antwoord-spel dat gedomineerd wordt door de leerkracht, van wie ook het initiatief uitgaat, terwijl de bijdrage van de leerling doorgaans kort is.

Dat vraag-en-antwoord-spel vinden we ook in tweegesprekken (in de literatuur ‘dyadische gesprekken’ genoemd) tussen een docent en een leerling. Er is nog niet zoveel onderzoek gedaan naar dyadische interacties in de klas. Uit dat weinige onderzoek blijkt dat de interactie doorgaans beperkt blijft tot IRF-uitwisselingen en dat de leerling meestal niet wordt gestimuleerd iets anders bij te dragen dan antwoorden op de vragen van de docent. De leerkrachten zijn in zulke gesprekken oplossingsgericht. Ze sturen en instrueren, en leggen uit zonder eerst na te gaan waar het probleem van de leerling precies ligt. Evenmin wordt de leerling gestimuleerd zijn of haar denkwijze te verwoorden (Lockhorst, Van Oers & Wubbels, 2006). Ik geef twee voorbeelden uit ons eigen project in twee multiculturele brugklassen.

Voorbeeld 1. De Regenboog, brugklas, wiskundeles.

A= Azedinne, Iraanse leerling, D= docent
Het gesprek gaat over een opgave over het temperatuurverloop op een zomerdag. Bij de opgave is een grafiek getekend. De verticale as stelt de temperatuur voor. De as is onderbroken door een zaagtand en geeft als laagste waarde 14 graden.

A.: Kijk, ik snap deze niet. C.
D.: Welke?
A.: Eh, C.
D.: C. Waarom is hier wat denk jij waarom denk jij dat hier een stukje is weggelaten?
A.: Eh, om, omdat (kouder)?
D.: Wat voor een dag is het? Is het winter, zomer, lente?
A.: Eh, zomer.
D.: Wat is nou het mooie aan de zomer?
A.: mmm
D.: Dan is het altijd …
A.: heel warm is.
D.: Nee, wordt het dan nul graden in de zomer?
A.: Nee
D.: Nee, waarom zouden we het dan opschrijven?
A.: Eh.
D.: Wordt het één graad in de zomer?
A.: Nee
D.: Nee, waarom zouden we het dan opschrijven?
A.: Dus wat wilt u omdat het niet koud wordt?
D.: Precies, het wordt niet kouder dan veertien graden.

De leerling introduceert zijn probleem in globale termen (“ik snap deze niet. C”), maar de leerkracht vraagt hem niet zijn vraag te verduidelijken. De docent neemt aan dat het om het weggelaten stukje op de Y-as gaat (de zaagtand), maar of de vraag van de leerling hierop betrekking heeft blijft onzeker. In Voorbeeld 1 loodst de docent de leerling met makkelijke IRF-vragen door het probleem heen. De leerling krijgt geen kans zelf aan het woord te komen. Daardoor blijft onduidelijk of de leerling uiteindelijk wel antwoord heeft gekregen op zijn probleem.

Voorbeeld 2. De Zon, brugklas, wiskundeles.

N= Nirmala, Surinaamse leerlinge, D= docent
De opgave gaat over het aflezen van temperaturen uit een grafiek.

N.: Ik snap c en d niet.
D.: C en d.
Kijk op welke as twintig uur staat, hier staan de uren, hier staan de graden, zie je het?
Ergens staat twintig uur. Oh, daar. Ja?
Eh, je zoekt in de grafiek het punt wat erbij hoort. Da’s dat punt. Ja?
N.: Oh, ja.
D.: Hoe hoog was de temperatuur toen het tweeëntwintig graden was?
Zo werkt dat.

Ook in Voorbeeld 2, zoals trouwens in de meeste door ons geobserveerde tweegesprekken, stelt de leerling een globale vraag. De docent vraagt de leerling niet haar vraag toe te lichten. Het komt er eigenlijk op neer dat het de docent is die de opgave maakt. Het kan best zijn dat de leerling hiervan leert, maar het is niet zeker of de uitleg van de docent correspondeert met het probleem van de leerling. Voor beide gespreksfragmenten geldt dat het geen kwestie van goede wil is, want deze docenten zijn zeker gemotiveerd hun leerlingen te helpen. Het is veeleer een kwestie van vaardigheid en bewustzijn. Docenten zouden hun leerlingen meer aan het woord moeten laten en van leerlingen verlangen dat zij hun vragen toelichten.

1.4 Bevorderen van andere interactiepatronen

Als reactie op deze voorbeelden wil ik twee onderwerpen verder uitwerken.

(1) Hoe kunnen we interactie bevorderen?
(2) En hoe kunnen docenten in gesprekken met leerlingen het best aandacht besteden aan taal om zo de taalvaardigheid van de leerlingen te vergroten?

We kunnen interactie stimuleren door open vragen te stellen, door leerlingen te vragen hun ideeën te verwoorden, door leerlingen de gelegenheid te geven lange bijdragen te leveren in plaats van een kort antwoord te verwachten. Het moet niet alleen een vraag-en-antwoord spel zijn; de docent moet leerlingen uitnodigen hypothesen en gedachten te formuleren. De leerling moet dus niet alleen reageren op de docent, maar een eigen bijdrage kunnen leveren. Waar we naar toe kunnen werken, is een gesprek dat wel door de docent wordt *gestuurd*, maar niet *gedomineerd* (Hughes & Westgate, 1998).

Op die manier krijgen we een ander interactiepatroon dan nu meestal wordt aangetroffen. We kunnen het nog steeds als een IRF patroon beschouwen, maar dan zo dat elk van de drie stappen in dit patroon anders worden ingevuld dan gebruikelijk (Hughes & Westgate, 1998; Gibbons, 2002). Het initiatief I ligt nog steeds bij de docent. Maar in plaats van een *known answer question* te stellen moedigt de docent leerlingen aan hun gedachten uit te werken, toe te lichten en te onderbouwen. De bijdrage van de leerling is een reactie op het initiatief van de docent. Maar terwijl de R in het traditionele IRF-patroon meestal kort is – een antwoord op een vraag waarop de docent het antwoord al van weet – krijgt de leerling hier de tijd om zijn of haar gedachten te verwoorden. Daarbij kan ook gebeuren dat de leerling iets aan de orde stelt dat de docent niet voor ogen stond. De feedback F van de docent zal altijd een inhoudelijke reactie op de uitingen van de leerling zijn, maar houdt in het gesprek met tweede-taal-verwervers tevens in: laten zien hoe je adequaat formuleert, bij voorbeeld door de bijdrage van de leerling in andere bewoordingen samen te vatten. De docent gaat in de feedbackbeurt op dezelfde manier te werk als in de spontane interactie tussen een eerste en tweede taal spreker. Als de leerling niet de juiste formulering weet te vinden, demonstreert de docent door te herformuleren hoe de gedachtegang correct onder woorden gebracht kan worden.
Hier zit ook een motivatiekant aan. In de bekende communicatietheorie van Watzlawick wordt gesteld dat elke uiting in een gesprek zich afspeelt op twee niveaus: dat van de inhoud (=boodschap) en dat van de relatie of betrekking. Een voorbeeld daarvan is een spreker die een ander uitnodigt voor een feestje. Die uitnodiging kan op hartelijke wijze of op een onverschillige manier worden gedaan. Dezelfde boodschap kan op verschillende manieren worden verwoord. De spreker laat daarmee zien hoe de boodschap is bedoeld en moet worden geïnterpreteerd.

Een vraag die aan een leerling gesteld wordt, maakt ook iets duidelijk over de relatie tussen docent en leerling. Als docenten hun leerlingen aanmoedigen hun gedachten onder woorden te brengen, maken ze leerlingen tegelijkertijd duidelijk dat ze hen serieus nemen, dat er naar hen geluisterd wordt, dat hun bijdragen gewaardeerd worden. Daar gaat het immers om: leerlingen aanmoedigen en zelfvertrouwen geven, ook al is de taalvaardigheid misschien nog niet op het gewenste niveau.

1.5 Verschillende vormen van taalgebruik in de klas

Bovenstaande gedachtegang wil ik met enkele voorbeelden illustreren. Het eerste gespreksfragment dat ik bespreek, is ontleend aan een publicatie van Pauline Gibbons, één van de belangrijkste onderzoekers op het terrein van het taalgericht vakonderwijs. Gibbons bespreekt de dichotomieën die dikwijls worden gebruikt als we over taal praten. U kent allemaal de tweedeling in oraal en schriftelijk taalgebruik. Wellicht kent u ook de tweedeling van Cummins die onderscheid maakt tussen alledaagse en academische taalvaardigheden. Waar anderen van een tweedeling uitgaan, ziet Gibbons een continuüm: er is een geleidelijke overgang tussen het alledaagse, mondelinge taalgebruik en het formele, schriftelijke taalgebruik. Tussen die twee extremen zijn er allerlei tussenvormen. Gibbons stelt dat het onderwijs als doel heeft leerlingen te leren zich uit te drukken met behulp van formeel taalgebruik. Daartoe worden situaties gecreëerd waarin leerlingen de overgang kunnen maken van alledaagse naar meer abstracte en formele manieren van uitdrukken en argumenteren.

Gibbons deed onderzoek op een Australische school in een klas met kinderen van 9 en 10 jaar, die thuis een andere taal spreken dan de schooltaal Engels. Het voorbeeld stamt uit een natuurkundeles waarin drie activiteiten waren georganiseerd rond het thema: de werking van magneten. Die activiteiten bestonden uit:

(1) in een kleine groep leerlingen een proefje uitvoeren,
(2) voor de hele klas rapporteren over de uitkomsten van de proef, en
(3) in een schrift een schriftelijk verslag maken van de proef.

Elke activiteit brengt zijn eigen taalgebruik met zich mee. Praten bij het uitvoeren van de proef heeft een heel ander karakter dan mondeling rapporteren voor het front van de klas, en dat vraagt weer om een andere presentatie en formulering dan het geschreven verslag. De drie activiteiten zijn punten of niveaus op het continuüm. Elk niveau stelt andere eisen aan het taalgebruik.
Elk groepje in deze klas had zijn eigen proefje, waarover na afloop aan de hele klas moest worden verteld. Hannah en de andere kinderen in haar groepje experimenteerden met twee magneten, waarbij één van de magneten zo was opgehangen dat hij door de afstoting van de andere magneet ging zweven. Bij het uitvoeren van de proef wordt taalgebruik waargenomen dat de kenmerken draagt van de praktische activiteit. Het taalgebruik heeft een hier-en-nu gehalte en kan niet los worden gezien van het handelen. Alle kinderen in het groepje zien wat er gebeurt, het taalgebruik ondersteunt het handelen en vormt er een reactie op. Taalgebruik heeft hier drie kenmerken. Het is (a) expressief (“kijk eens!”, “cool”, “magic!”), (b) het dient de coördinatie van het handelen (“laten we de andere kant van de magneet nemen en kijken wat er gebeurt”), en (c) het wordt gebruikt om te beschrijven wat er gebeurt. Leerlingen benutten daarvoor alledaagse termen en uitdrukkingen (”ze duwen elkaar weg”, “het lijkt wel of hij wordt weggeblazen”).

Alledaagse uitdrukkingen voldoen in deze context. (Voorbeelden naar Gibbons, 2002).
De vormen van taalgebruik die het uitvoeren van het experiment begeleiden voldoen niet bij het rapporteren aan de andere leerlingen. Omdat de opgedane ervaringen moeten worden overgebracht aan de hele klas, is expliciet taalgebruik nodig. Het experiment en de uitkomsten moeten worden naverteld. De visuele context ontbreekt: wat bij de praktische activiteit kon worden gezien moet nu worden beschreven. Bovendien vereist de onderwijssituatie dat er aansluiting wordt gezocht bij wetenschappelijke kennis hierover. Alledaagse formuleringen zijn dus niet genoeg. De leerkracht in de klas van Gibbons heeft daarvoor natuurkundige termen geïntroduceerd, zoals aantrekken ("attract") en afstoten ("repel") en verlangt van de leerlingen dat ze die bij hun rapportage gebruiken. Op deze manier kunnen kinderen hun ervaringen en inzichten met de hele klas delen. De andere vormen van taalgebruik die bij het uitvoeren van het experiment aan de orde waren (expressie en handelingscoördinatie) vind je bij het rapporteren niet meer.
In voorbeeld 3 staat Hannah voor de klas om te vertellen over de uitkomsten van het experiment van haar groepje.

Voorbeeld 3. (Gibbons, 1998, 2002)

T = de docente, H = Hannah.

1 T. :	Try to tell them what you learned. Ok, yes?
2 H.:	Em er I learned that em when you put a magnet … (*laughter from Hannah and children as Hannah is attempting to explain without demonstrating with her hands*) when I put when you put … when you put a magnet … on top of a magnet … and the north pole poles are … (*7 seconds pause, Hannah is clearly having difficulty in expressing what she wants to say*)
3 T.:	yes, yes, you are doing fine … you put one magnet on top of another …
4 H.:	and and the north poles are together er me the magnet … repels the magnet er .. the magnet and the other magnet .. sort of floats in the air?
5 T.:	I think that was very well told ... very well told.
6 T.:	*(de leerkracht nodigt andere leerlingen uit om aan het gesprek deel te nemen, vervolgens vraagt ze Hannah om nog eens te beschrijven wat er bij de proef is gebeurd)*
7 T.:	now listen .. now Hannah explain once more .. alright Hannah … excuse me everybody *(regaining class's attention)* .. listen again to her explanation.
8. H.:	the two north poles are leaning together and the magnet on the bottom is repelling the magnet on top so that the magnet on top is sort of … floating in the air.
9 T.:	so that these two magnets are repelling *(said with emphasis)* each other.

Uit Voorbeeld 3 blijkt hoezeer Hannah, die geen native speaker van het Engels is, met haar opdracht worstelt. Ze moet haar best doen om uitleg te geven zonder haar handen te gebruiken, wat de nodige hilariteit teweeg brengt (regel 2). Ze past het woord 'repel' op een goede manier toe (regel 4 en 8). De leerkracht moedigt Hannah aan, geeft positieve feedback (regels 3 en 5), en grijpt niet te snel in, maar laat de beurt aan Hannah, ook als deze er even niet uit lijkt te komen (de pauze van 7 seconden, regel 2). Als Hannah uitgesproken is, vat de docent het verslag van Hannah nog eens samen, maar op zo'n manier dat ze laat zien hoe het anders of beter geformuleerd kan worden (regels 3 en 9). In regel 9 bij

voorbeeld reageert ze op de formulering van Hannah dat de ene magneet de andere afstoot. Zonder te suggereren dat die formulering niet adequaat is, laat ze zien dat je ook kunt zeggen dat de magneten elkaar afstoten. Verder, en Gibbons schrijft met nadruk hoe belangrijk dat is, geeft de docent Hannah de gelegenheid om aan het eind haar bevindingen opnieuw te formuleren. Hannah weet inmiddels hoe het moet, zodat ze haar inzichten zonder moeite en vrijwel helemaal correct aan de klas kan vertellen (regel 8). In dit korte fragment is goed te zien dat Hannah haar taalvaardigheid heeft vergroot.

Voorbeeld 4 is ontleend aan observaties van Mohan & Becket (2001) over Japanse uitwisselingsstudenten aan een Canadese universiteit. De studenten nemen deel aan een cursus over de menselijke hersenen. Eén van de Japanse studenten geeft een presentatie. Daarin brengt zij de betekenis goed over, maar zij maakt nog geen gebruik van bepaalde vaktermen en formuleert de vakinhoud niet adequaat en niet precies genoeg ("the more we use our heads, the better our brain get"). De docent laat in haar feedbackbeurt zien hoe je deze betekenis adequater verwoordt. Ze introduceert daarbij termen die de student niet uit zichzelf heeft gebruikt, namelijk "being mentally and physically active". De studente neemt de term "active" meteen op in haar eigen taalgebruik.

Voorbeeld 4 (Mohan & Beckett, 2001).

S= student, T= docent

.

S.:	To stop the brain's aging, we can use our bodies and heads. Like walking make the circulation of the blood better. (…) It is said that the more we use our heads, the better our brain get. The painting, knitting clothes, and keeping our diary make use of prevention of our brain.
T.:	So, we can prevent our brain from getting weak by being mentally and physically active?
S.:	Eh, mentally and physically active? What's that?
T.:	It's using our brain and doing things with our hands and legs, like thinking, painting, and walking.
S.:	Yes. We can keep our brain function active if we do that.

In Voorbeeld 5 gebeurt iets soortgelijks, maar nu gaat het om de beantwoording van vragen bij de bespreking van huiswerk. Dit voorbeeld is ontleend aan observaties van Maaike Hajer tijdens een aardrijkskundeles in een MAVO3 klas. Strikt genomen zijn de antwoorden van de leerlingen inhoudelijk onjuist. We weten niet of de verkeerde antwoorden voortkomen uit gebrek aan kennis of vooral te maken hebben met ontoereikende taalvaardigheid in het Nederlands. De leerkracht corrigeert de antwoorden van de leerlingen niet rechtstreeks. Hij interpreteert de antwoorden van de leerlingen welwillend, maar laat tegelijk zien hoe je het wel moet zeggen. Jammer genoeg laat dit voorbeeld niet zien of de leerlingen de formuleringen van de docent overnemen. Interessant in dit voorbeeld is dat de docent in zijn feedback op Mohammed een nieuw verband legt: deze stoffen kunnen niet door de natuur worden afgebroken.

Voorbeeld 5 (Hajer, 1996, pag. 137)

D= docent, Ast= Astrid (Nederlands), Moh= Mohammed (Marokkaans).

D.:	Astrid, twee tien twee. Lees um op.
Ast.:	"Waarom is waterverontreiniging door chemische industrie het

	gevaarlijkst?" omdat er giftige stoffen in zitten.
D.:	ja, je kan zeggen omdat er stoffen in komen die giftig zijn. En Mohammed wat kun je erbij zeggen?
Moh.:	Van water wordt het giftig.
D.:	Nou, je kan beter zeggen het water wordt vergiftigd, hè. Dus nogmaals en die stoffen dat kun je er ook nog bij zeggen kunnen niet door de natuur worden afgebroken.

Voor deze vorm van feedback door docenten wordt in de literatuur de term *recasting* gebruikt: recasting is een vorm van parafrasering waarbij tevens wordt gedemonstreerd hoe een bepaalde betekenis op een adequate of correcte manier dient te worden geformuleerd. Docenten maken dikwijls gebruik van recasting om tegelijk een nieuw verband te leggen of een overstap te maken naar een nieuw onderwerp.

1.6 Aanbevelingen voor het onderwijs

Ter afsluiting geef ik de belangrijkste aanbevelingen die naar aanleiding van deze voorbeelden kunnen worden gedaan.

1. Het is van belang dat leerlingen veel spreken in de les. De leerkracht kan de leerling aanmoedigen door open vragen te stellen die niet gericht zijn op een bepaald antwoord. De leerling kan dan het gesprek voeren op een eigen manier en met de taalmiddelen waarover hij of zij beschikt.
2. De leerling moet voldoende tijd krijgen om een bijdrage te leveren, ook als het langer duurt dan normaal. De docent moet het gesprek als het ware vertragen en pas commentaar leveren als de leerling zijn of haar beurt heeft afgemaakt.
3. Als leerlingen taaluitingen produceren is het van belang dat zij feedback krijgen. Bij het geven van commentaar moet de leerkracht zich in de eerste plaats richten op de betekenis, en niet op een schoolse manier verkeerde formuleringen verbeteren. Het is beter dat de leerkracht de feedbackbeurt gebruiken om de presentatie van de leerling samen te vatten en daarbij te demonstreren hoe de betekenis correct of beter kan worden verwoord (=recasting).
4. Laat leerlingen hun pas verworven vaardigheden oefenen en herhalen. Geef leerlingen nog eens een beurt (zoals Hannah in Voorbeeld 4), zodat zij kunnen toepassen wat ze hebben geleerd. Als leerlingen iets goeds kunnen laten zien, geeft hun dat voldoening en zelfvertrouwen.

Op deze manier kan de leerling geleidelijk aan opschuiven in de richting van het taalgebruik dat op school en in de les wordt vereist.

Ed Elbers
E.Elbers@fss.uu.nl
Universiteit Utrecht
Departement Pedagogisch en Onderwijskundige Wetenschappen

Literatuurlijst

Bezemer, J. (2003). *Dealing with multilinguism in education. A case study of a Dutch primary school classroom.* Amsterdam: Aksant.

Boer, C. v. d. (2003). *Als je begrijpt wat ik bedoel. Een zoektocht naar verklaringen voor achterblijvende prestaties van allochtone leerlingen in het wiskundeonderwijs.* Utrecht: CD-Beta Press.

Edwards, D., & Mercer, N. (1987). *Common knowledge. The development of understanding in the classroom.* London: Methuen.

Elbers, E., Hajer, M., Koole, T., Jonkers, M., & Prenger, J. (2002). Leerzame tweegesprekken. Individuele begeleiding in multiculturele klassen. *Pedagogiek, 22*(2), 159-171.

Farrell, M. P., & Ventura, F. (1998). Words and understanding in physics. *Language and Education, 12*(4), 243-253.

Gibbons, P. (1998). Classroom talk and the learning of new registers in a second language. *Language and Education, 12*(2), 99-118.

Gibbons, P. (2002). *Scaffolding language, scaffolding learning. Teaching second language learners in the mainstream classroom.* Portsmouth, N.H.: Heinemann.

Hajer, M. (1996). *Leren in een tweede taal. Interactie in vakonderwijs aan een meertalige mavo-klas*. Groningen: Wolters-Noordhoff.

Hughes, M., & Westgate, D. (1998). Possible enabling strategies in teacher-led talk with young pupils. *Language and Education, 12*(3), 174-191.

Lockhorst, D., Oers, B. v., & Wubbels, T. (2006). Dialogisch onderwijs en zelfstandigheidsbevordering. Een onderzoek naar de praktijk van twee leraren. *Pedagogische Studiën, 83*(3), 191-207.

Mohan, B., & Beckett, G. (2001). A functional approach to research on content-based language learning. Recasts in causal explanations. *Canadian modern language review, 58*(1).

Pastoor, L. d. W. (2005). Discourse and learning in a Norwegian multiethnic classroom. Developing shared understanding through classroom discourse. *European Journal of Psychology of Education, 20*(1), 13-27.

Swain, M. (2000). The output hypothesis and beyond. Mediating acquisition through collaborative dialogue. In J. M. Lantolf (Ed.), *Sociocultural theory and second language acquisition* (pp. 97-114). Oxford: Oxford University Press.