

Mee (laten) praten of niet?

Een onderzoek naar mondelinge
participatie van (Molukse)
leerlingen in het vmbo

Onder de loep, nr. 6

Opbrengsten uit het lectoraat
Lesgeven in de multiculturele school

Marjanne Haitsma



‘Nou, kom! Effe samen nadenken, zonnestraaltjes!’

Docent Anton, in aardrijkskundeles aan groep 2 vmbo, 10 maart 2004

Inhoudsopgave

1	<i>Inleiding</i>	6
	<i>Deel I: Probleemschets, onderzoeksopzet, conclusies</i>	8
2	<i>Probleemverkenning</i>	9
2.1	Molukse leerlingen in Nederland	9
2.2	Afzijdigheid van de les	11
2.3	Naar een onderzoeksvraag	12
3	<i>Opzet en verloop van het onderzoek</i>	14
3.1	Vraagstelling	14
3.2	Onderzoeksopzet	14
3.3	De onderwijsinstelling	14
3.4	Keuze van de docenten	15
3.5	De start van het onderzoek	15
3.6	Aard van de verzamelde data	16
3.7	Overzicht van de verzamelde data	17
3.8	Databewerking en analyse	18
3.9	Terugkoppeling met de school	18
4	<i>Conclusies, kanttekeningen en terugblik, aanbevelingen</i>	19
4.1	Conclusies en observaties bij Administratie	19
4.2	Conclusies en observaties bij Aardrijkskunde	22
4.3	Eindconclusies	24
4.4	Kanttekeningen	26
4.5	Terugblik op het onderzoek	28
4.6	Aanbevelingen	28
	<i>Deel II: Onderzoeksbeschrijvingen en portretschetsen</i>	32
5	<i>Meepraten bij Administratie</i>	33
5.1	Achtergrondinformatie	33
5.2	Theorieles: Vreemd geld	34
5.3	Lesfragment <i>Eurolanden</i>	35
5.4	Lesfragment 'Bied- en laatkoersen'	37
5.5	Jolanda en <i>Vreemd geld</i>	41
5.6	Kantoorsimulaties	42
5.7	Jolanda op <i>Bewaking/Receptie</i>	43
5.8	Mario op <i>Inkoop</i>	45

5.9	Mario op <i>Boekhouding</i>	47
5.10	Het denken van de docent	49
5.11	Gesprekken met Jolanda	56
5.12	Gesprekken met Mario	58
5.13	Beurtruimte bij Administratie: analyse.....	61
6	<i>Meepraten bij Aardrijkskunde</i>.....	65
6.1	Achtergrondinformatie	65
6.2	Les <i>Industrie, waar en waarom daar?</i>	65
6.3	Lesfragment 'Vestigingsplaatsfactoren'	67
6.4	Les <i>De Randstad</i>	69
6.5	Lessen na de interventie	72
6.6	Lesfragment <i>De voedselkringloop</i>	75
6.7	Lesfragment <i>Ruilverkaveling</i>	78
6.8	Het denken van de docent.....	79
6.9	Gesprekken met Jasper	87
6.10	Beurtruimte bij Aardrijkskunde: analyse.....	88
7	<i>Docenten en leerlingen geschetst</i>.....	94
7.1	Rinus	94
7.2	Mario.....	95
7.3	Jolanda	95
7.4	Anton	96
7.5	Jasper	97
8	<i>Samenvatting</i>	98
9	<i>Over de auteur</i>.....	100
10	<i>Literatuur</i>	101

Voorwoord

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

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

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

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

dr. Maaike Hajer,
lector Lesgeven in de multiculturele school,
november 2006

Inleiding

Praten over nieuwe stof is voor leerlingen een belangrijk hulpmiddel bij het denk- en leerproces. Leerlingen doen zo nieuwe vakkennis op - en ontwikkelen belangrijke communicatieve vaardigheden. Docenten die horen hoe leerlingen praten over nieuwe stof, krijgen zo relevante informatie om te weten of de nieuwe stof ook echt 'aankomt' bij de leerlingen. Deze inzichten zijn niet nieuw. Veel minder bekend is echter of en hoe dit inzicht in de lespraktijk van alle dag wordt toegepast. Geeft de docent zijn leerlingen ruimte voor een eigen inbreng? En (hoe) maken leerlingen daar gebruik van?

Molukse leerlingen worden door veel docenten beschouwd als stille leerlingen. Vaak voegt men er andere kwalificaties aan toe die geen directe relatie hebben met het leren: lief, verlegen, ijverig of een combinatie hiervan. Ook al zijn, uiteraard, niet alle Molukse leerlingen stil, het feit dat ook op schoolniveau doorgaans niet bekend is of het onderwijs uit de Molukse leerlingen haalt wat er in zit, maakt ons benieuwd naar de mondelinge inbreng van juist deze leerlingen én naar hun beleving achter het praten en het leren.

Onderwerp van dit onderzoek is dan ook de mondelinge participatie van (Molukse) leerlingen in vaklessen van het vmbo. We kijken daarbij allereerst naar wat er in de klas gebeurt. In hoeverre biedt de docent ruimte voor mondelinge inbreng van leerlingen? In hoeverre maken leerlingen gebruik van deze 'beurtruimte'? We kijken daarbij globaal naar de leerlingen in het algemeen en zoomen vervolgens in op de Molukse leerling(en) en zijn/haar 'tafelgenoten': de leerlingen die met hem/haar aan een tafel zitten en samenwerken. Daarnaast kijken we naar de visie en beleving achter de praktijk, zowel van de kant van de docent als van de betreffende leerlingen, om te zien of hun uitspraken verklaringen bieden voor hun handelen. Wat zeggen ze over lesgeven en leren, over praten in de les, welke opvattingen, visies en bedoelingen, welke verwachtingen en ervaringen zitten er achter hun doen en laten?

Dit onderzoek is alleen mogelijk geweest door de bereidwilligheid van de school, de docenten en de leerlingen die hebben meegewerkt aan dit onderzoek, waarvoor ik hen zeer erkentelijk ben. Door de relatief lange periode (twee jaar) die heeft gezeten tussen start en afronding van de dataverzameling, heb ik de gelegenheid gekregen beide docenten beter te leren kennen. Elk van hen heeft me door hun verhalen 'in de wandelgangen' meer laten zien dan de zaken die centraal staan in dit onderzoek. Mede hierdoor heb ik de eigen stijl van beide docenten beter leren kennen en kunnen verwerken in de portretschetsen, waarmee dit rapport eindigt. Ook de gastvrijheid die ik gedurende mijn bezoeken aan de school genoot en waardoor ik een kijkje in de keuken kon nemen, hebben me in staat gesteld meer inzicht te krijgen in het reilen en zeilen van een vmbo-school ergens in Nederland. De flexibiliteit van beide docenten en van de directie om de opnames in te passen in het lesrooster en hun helpende handen als de apparatuur weerbarstig bleek, heb ik eveneens op prijs gesteld.

Door (Molukse) leerlingen, hun tafelgenoten en de docent op deze manier voor het voetlicht te halen, wil ik het inzicht vergroten in de lespraktijk en de beleving erachter. Dit inzicht is nodig, als men wil nagaan of alle leerlingen voldoende profiteren van het onderwijs. Ook de leerlingen die niet opvallen, ook de Molukse leerlingen.

Leeswijzer

Dit verslag is als volgt opgebouwd. Na de samenvatting bevat deel I van het rapport achtereenvolgens probleemverkenning, opzet en verloop van het onderzoek en conclusies en aanbevelingen. In deel II zijn uitvoerige en systematische beschrijvingen van relevante onderzoeksdata opgenomen, alsmede portretschetsen van de onderzochte docenten en leerlingen. Voor deze rapportagevorm is gekozen vanwege scholingsdoeleinden. De hoofdstukken over het meepraten bij Administratie en bij Aardrijkskunde kunnen op twee manieren gelezen worden. De lezer die globaal benieuwd is naar de resultaten van het onderzoek, kan zich beperken tot de lopende tekst. Wie het doen en denken van de onderzochte docenten en leerlingen preciezer wil volgen, leest ook de kaders met de geselecteerde onderzoeksdata.

Deel I: Probleemschets, onderzoekopzet, conclusies

2 Probleemverkenning

2.1 Molukse leerlingen in Nederland

Onderwijspositie

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

In diverse eerdere onderzoeken zijn facetten van de taalproblematiek van Molukse jongeren en jongvolwassenen en de achtergronden ervan belicht. Van der Linden (1991) onderzochten de testproblematiek bij Molukkers, bij schriftelijke testen en sollicitatiegesprekken en nabesprekingen van testprocedures. Ze constateren allereerst dat het taalgebruik van de testen in veel gevallen Molukkers voor problemen kan stellen, waardoor ze niet-gewenste antwoorden geven. Ook zien ze dat het in testen getoonde gedrag door de testbeoordelaars niet altijd als adequaat wordt beoordeeld. De onderzoekers noemen daarbij belangrijke linguïstische factoren als een ontoereikende woordenschat, moeite met idiomatische uitdrukkingen en het onjuist gebruik van lidwoorden, voorzetsels en werkwoorden. Daarnaast constateren ze dat de kandidaat vaak niet of nauwelijks in staat is 'het gesprek te sturen, omdat hij de taal niet strategisch genoeg kan gebruiken'. Bovendien genoemde receptieve en productieve problemen worden, volgens deze onderzoekers, nog versterkt door een gevoel van onzekerheid in meer formele situaties (testen, sollicitatiegesprekken) over de eigen (taal)vaardigheden.

Vergelijkbare resultaten, maar meer gericht op schriftelijk taalgebruik, komen uit het onderzoek van Broersma, Hartveldt en Tahitu (1992) naar de (schriftelijke) tekstvaardigheid van Molukse leerlingen. Ze vergeleken de lees- en schrijfvaardigheid van Molukse leerlingen met die van Nederlandse leeftijdsgenoten in de bovenbouw van het basisonderwijs en de onderbouw van het voortgezet onderwijs. Naast de al genoemde problemen op het gebied van woordenschat en grammatica, constateren ze ook dat Molukse leerlingen meer moeite hebben met het doorzien van zins- en tekstverbanden en van de bedoeling van een tekst. Zie voor een overzicht van onderzoeken naar taalachtergronden van Molukkers in Nederland Haitsma en Tahitu, 1996 en Straver 2002.

Recent onderzoek doet vrezen dat de taalproblematiek hardnekkig is en tot op de dag van vandaag voortduurt. Heeroma (2004) constateert, in zijn studie naar schoolse taalvaardigheid van basisschoolleerlingen in onder- en bovenbouw, dat Molukse leerlingen significant lager scoren dan autochtone leerlingen. Daarnaast constateert hij dat de achterstand die in de onderbouw is geconstateerd, in de loop van de basisschoolperiode toeneemt. Scoren de Molukse leerlingen tijdens de onderbouw nog hoger dan Turkse, Marokkaanse en Surinaamse leerlingen, in de bovenbouw is de gemeten taalvaardigheid van Molukse leerlingen lager geworden dan die van leerlingen uit de drie genoemde groepen. Met andere woorden: de achterstand waarmee deze leerlingen het onderwijs inkomen, zijn niet weggewerkt in het onderwijs, maar eerder versterkt.

De door Veenman geconstateerde onderwijsstagnatie van de derde generatie Molukse jongeren is behalve aan taalfactoren, ook aan andere factoren te wijten. Veenman veronderstelt een geringe ambitie om te leren bij Molukse jongeren en, tegelijkertijd, hoge verwachtingen bij Molukse ouders over schoolprestaties van hun kinderen.

In een adviesnota aan het departement (LSEM, 2001) wordt naast thuisfactoren ook op schoolfactoren gewezen. Uit lokale onderzoeken blijkt dat er wel betrokkenheid is, zowel bij ouders als bij de school, maar dat ouders en school te weinig van elkaar weten en niet gericht genoeg handelen. Ouders kennen met name het VO niet goed genoeg, de school kent de culturele en met name de taalfactoren van de Molukse leerlingen niet genoeg. Ondersteuning door de ouders is dan ook weinig gericht op schoolzaken, die door de school weinig op de Molukse situatie.

Recente lokale onderzoeken naar de onderwijspositie van Molukse leerlingen (waaronder Relker, 2005) wijzen bovendien in de richting van een, misschien nog wel verontrustender, gegeven: op veel scholen blijken Molukse leerlingen als groep uit het oog verloren te zijn. Deze 'onzichtbaarheid' wordt allereerst veroorzaakt door de macht van het getal: Molukse leerlingen vertonen, zeker in het voortgezet onderwijs, een grote spreiding. Daarbij speelt ook dat ze zich in de les vaak bescheiden gedragen en, evenals andere 'stille' leerlingen, nauwelijks opvallen. Hierdoor, en door het feit dat hun dagelijkse algemene taalvaardigheid redelijk ontwikkeld is, is de taalachterstand minder zicht- en hoorbaar. Als deze leerlingen al het woord nemen, lijkt er is er op het eerste gehoor weinig aan de hand, de problemen doen zich vooral voor bij de schooltaalvaardigheden. Tenslotte worden ze, zeker op de grotere scholen, vaak niet als Molukkers herkend. De vele gemengde huwelijken zorgen ervoor dat veel van deze kinderen geen Molukse achternamen meer hebben en ook door hun uiterlijk niet direct herkenbaar zijn. Als men al op de hoogte is van de onderwijsachterstand van Molukse leerlingen, verwacht men voorts, binnen en buiten het onderwijs, dat deze minder optreedt in gezinnen waarin één van de ouders van autochtone Nederlandse afkomst is, een aanname die overigens niet wetenschappelijk onderbouwd is.

Sociale en culturele factoren die, direct of indirect, een rol spelen bij de onderwijspositie van Molukse leerlingen zoals identiteitsontwikkeling van jongeren, verandering in de opvoeding en maatschappelijke integratie, zijn beschreven door Straver 2005. Andere politieke en sociale aspecten van de geschiedenis van de Molukkers in Nederland komen aan de orde in de studie van Smeets en Steylen (2006, te verschijnen). Eén daarvan is het huisvestingsbeleid dat heeft geresulteerd in het bestaan van geconcentreerde Molukse woonwijken, waarin momenteel bijna de helft van de Molukkers in Nederland woonachtig is.

Terugtrekgedrag

Recent wetenschappelijk onderzoek naar opvoedings- en gedragspatronen in de Molukse samenleving in Nederland is niet verricht. Wel zijn diverse publicaties verschenen die gebaseerd zijn op praktijkervaringen op deze terreinen. Bij Molukse leerlingen wordt vaak terugtrekgedrag gesignaleerd. Met name Manuhuwa-van Wijk (1995) heeft, op basis van haar praktijkervaringen met opvoeding van en onderwijs aan Molukse kinderen, hierover gepubliceerd. In een samenvattend artikel belicht ze de problematiek en geeft daarbij aan dat Molukse leerlingen zelf ook bevestigen dat ze dit gedrag vertonen. Volgens Manuhuwa treedt het terugtrekgedrag op in nieuwe, formele situaties: vooral in Nederlandse instellingen en in situaties waarin geleerd en gewerkt wordt.

Het is volgens haar geen persoonlijke eigenschap, zoals andere vaak gehanteerde termen als verlegenheid suggereren. Ze noemt het terugtrekgedrag aangeleerd –en dus te veranderen- gedrag, erop gericht om niet op te vallen en ervoor te zorgen dat je jezelf niet op de voorgrond plaatst. Ze onderscheidt hierbij naast zichtbaar gedrag tevens de wijze waarop de leerling nadenkt over zichzelf, zijn studie en zijn toekomst. Manuhuwa wijst op het risico van een negatief zelfbeeld, dat bij leerlingen de neiging veroorzaakt om zichzelf te onderschatten of daarentegen ver te overschatten en op den duur kan uitmonden in een vastgeroest defensief gedrag.

Manuhuwa benoemt als omgevingsfactoren met name ouders en leerkrachten. Bij beide signaleert ze eveneens terugtrekgedrag. Bij ouders ziet ze dat in een houding van 'sudah, laat maar'. Bij leerkrachten wijst ze op algemene (over)belasting, waardoor deze zich neerleggen bij het stil zijn van bepaalde leerlingen. Daarnaast signaleert ze een verborgen mechanisme dat dit gedrag kan veroorzaken, namelijk het niet gewend zijn om vertrouwelijk om te gaan met mensen met een andere raciale of culturele achtergrond. Met als gevolg de –onbewuste- neiging om contact met leerlingen uit een etnische groep af te houden. Door die onwennigheid kan er spanning ontstaan, die weer versterkt kan worden door allerlei vooroordelen. Hierbij moet worden opgemerkt dat Manuhuwa vooral kijkt naar scholen buiten de grote steden, vanwege het feit dat Molukse leerlingen, door de nog redelijk geconcentreerde woonsituatie, vooral (redelijk 'witte') scholen in plattelandsregio's bezoeken.

Overigens ziet ze, bij wijze van relativering, vergelijkbare problemen bij leerlingen met een Nederlandse achtergrond en wijst ze op voorbeelden van actieve, weerbare Molukkers. Als oplossing voor de problemen pleit ze, thuis en op school, onder meer voor een 'democratische opvoedingsstijl' en een gerichte ondersteuning bij de persoonlijkheidsvorming van de kinderen en gaat ze in op een aantal psychologische en opvoedkundige manieren waarop kinderen en volwassenen kunnen werken aan weerbaarheid: toekomstgerichtheid, leren van het verleden, etc.

2.2 Afzijdigheid van de les

Er is, internationaal en in Nederland, onderzoek gedaan naar problemen die zich voor kunnen doen als leerlingen terugtrekgedrag vertonen of op andere wijze niet participeren in de les. Brophy (1995) onderzocht inactieve leerlingen. Daarbij gaat het hem niet om die leerlingen, die ervan houden om rustig en zelfstandig te werken, maar om stille leerlingen die problematisch verlegen zijn, deze verlegenheid internaliseren, als zodanig gelabeld worden en terugtrekgedrag gaan vertonen. Deze verlegen kinderen kunnen, volgens Brophy, kenmerken vertonen als het zich ongemakkelijk voelen in aanwezigheid van anderen, overdreven met zichzelf bezig zijn en een toenemend negatief zelfbeeld hebben. Verlegenheid die in de vroege jeugd wordt opgebouwd, neigt ertoe om levenslang te bestaan. Hij signaleert eerder onderzoek waarin van verlegen studenten wordt gerapporteerd dat ze zacht praten, geen initiatief nemen naar de docent toe, vaker op hun plaats blijven zitten dan andere studenten, geneigd zijn tot gehoorzaamheid en weinig worden gevraagd voor speciale opdrachten. Hun onwilligheid om hulp te vragen en hun gevoeligheid voor beoordelingen kan tot gevolg hebben dat ze matig presteren, zelfs wanneer ze wel beschikken over de vereiste vaardigheden. Dit gedrag treedt met name op in situaties die voor de betrokkenen nieuw zijn, een formeel karakter hebben, waarin veel of juist weinig aandacht is voor de betreffende personen, wanneer ze de indruk hebben dat hun privacy in het geding is, of het gevoel hebben anders of minder dan de anderen te zijn. Eerdere ervaringen in dit soort situaties én omgevingsfactoren versterken deze gevoelens. Als belangrijke omgevingsfactor wijst Brophy op het feit dat het deze leerlingen vaak ontbreekt aan gespreksvaardigheden, vanwege ouders die weinig met het kind praten en/of weinig positieve reacties geven op het praten van het kind, of vanwege weinig interactie

met leeftijdsgenoten. Brophy verwijst verder naar eerder onderzoek waaruit blijkt dat docenten hen gewoonlijk bij de les en de gesprekken proberen te betrekken, op allerlei manieren, maar verlegen leerlingen zelden zover krijgen dat ze uit zichzelf initiatief nemen voor contact.

Brophy geeft tenslotte overzicht van een groot aantal pedagogisch-didactische strategieën en interventies die, volgens onderzoekers in de loop van de afgelopen decennia, toegepast kunnen worden door de school en de docent, in en buiten de klas. Eén daarvan is om elke dag met stille leerlingen te praten, ook al voor een paar minuten, goed te luisteren en antwoord te geven op wat ze zeggen.

Pels (2002) onderzocht in twee multi-etnische brugklassen in Nederland afzijdigheid van de les van de kant van de leerlingen en de pedagogisch-didactische aanpak van de docenten. Het onderzoek heeft betrekking op de luidruchtige (waaronder ordeverstorende) variant van non-participatie van leerlingen, die Pels in verband brengt met het feit dat leerlingen niet alleen op school komen om te leren, maar ook om te socialiseren. Haar conclusie is dat docenten weinig oog hebben voor dit sociale leven van leerlingen in de les en voor de consequenties daarvan voor hun lespraktijk. Pels pleit voor nader onderzoek naar de wijze waarop sociale doelen en behoeften van leerlingen een plaats kunnen krijgen in het onderwijs. Volgens haar zou dan onderzocht moeten worden of pedagogisch-didactische benaderingen die aansluiten bij de wijze waarop jongeren met elkaar (willen) praten in de les, een rol kunnen spelen bij het bevorderen van leerlingparticipatie en het tegengaan van ordeproblemen.

In heel andere contexten, namelijk Oost-Aziatische, signaleerde Rao (2002) eveneens een kloof tussen leer- en doceerstijlen, zij het dat het bij hem ging om leerlingen die op een 'stille' manier niet participeren, met name in klassikale setting. Om deze kloof te helpen overbruggen, onderzocht Rao tevens hoe docenten hun leerlingen begeleidden bij het krijgen van meer inzicht in hun eigen leerstijl, en hoe ze daar vervolgens hun doceerstijl op aanpasten door, bijvoorbeeld, over te gaan tot het inzetten van verschillende groepeeringsvormen.

2.3 Naar een onderzoeksvraag

Diverse overwegingen hebben geleid tot dit onderzoek van de participatie van (Molukse) leerlingen in het vmbo. Ten eerste de aanname dat participatie en interactie bijdraagt aan het leerproces van leerlingen (Vygotsky, 2005) en het –hardnekkige- probleem van stille leerlingen. Daarnaast de veronderstelling van Pels dat 'leerlingen de balans tussen hun leerdoelen en sociale doelen wellicht gemakkelijker kunnen vinden in een context waarin (...) interacties tussen leerlingen en leerkrachten en leerlingen onderling meer centraal staan.' Last but not least is de onderzoeksvraag bepaald door de achterstandspositie van Molukse leerlingen als groep, waardoor Molukse individuele leerlingen mogelijk in de categorie van risicoleerlingen vallen. Aangezien dit gegeven lang niet overal in het onderwijs onderkend wordt, worden leerlingen uit deze bevolkingsgroep vaak niet betrokken in onderzoek naar de onderwijsproblematiek van allochtone leerlingen in Nederland. In dit onderzoek willen we deze omissie niet begaan.

Tenslotte menen we dat een onderzoek naar mondelinge participatie van Molukse leerlingen licht kan werpen op de positie van andere, stille, leerlingen als het gaat om meepraten in de les.

Onze onderzoeksvragen spitsen we toe op het meepraten in de les. Hoeveel ruimte krijgen (Molukse) leerlingen van de docent om mee te praten in de les en hoeveel ruimte nemen ze? En wat doet de docent? Welke denkbeelden liggen bij docent en leerlingen ten grondslag aan hun handelen?

We hebben ons onderzoek kunnen inbedden in het kader van het lectoraat 'Lesgeven in de multiculturele school', dat beoogt meer inzicht te krijgen in benodigde docentcompetenties ter realisering van taalgericht vakonderwijs en in de weg naar ontwikkeling van deze competenties. Taalgericht vakonderwijs is de benadering die ervan uitgaat dat taalverwerving en het leren van vakinhouden hand in hand gaan. De onderbouwing daarvan wordt onder meer geleverd door Hajer (2003), die laat zien dat interactie in de les diverse functies heeft: de kloof tussen school- en thuistaal overbruggen, de leerlingen actiever te laten leren doordat ze meer taal gebruiken, en hen zelf kennis op te laten bouwen, door hardop te vertellen wat ze doen en denken en waarom.

Verhallen e.a. (2001) werken in hun handboek over taalontwikkeling op school als centrale elementen van taalgericht vakonderwijs uit: taalaanbod, taalruimte en feedback. Met taalaanbod wordt de taal bedoeld van de aangeboden stof, bijvoorbeeld in de vorm van de informatie uit methoden, en de uitleg door de docent. Taalruimte is de gelegenheid die de leerlingen krijgen om tot taalproductie te komen, door actief mee te praten over het vak of door erover te schrijven. Verhallen maakt daarbij onderscheid tussen beurtuimte en onderwerpsruimte. Bij beurtuimte wijst het handboek docenten op het belang van het stimuleren en honoreren van beurtinitiatieven bij stille leerlingen, het bewaken van spreekbeurten en het beperken van het eigen beurtinitiatief. Bij onderwerpsruimte gaat het er om dat leerlingen onderwerpsinitiatieven nemen en dat docenten hen daarin steunen door onderwerpen uit te bouwen en het eigen onderwerpsinitiatief te beperken. De feedback tenslotte is de wijze waarop de docent op deze taalproductie reageert, zowel op vorm als op inhoud.

Dit onderzoek naar de mondelinge participatie van (Molukse) leerlingen gaat over de gelegenheid die de leerlingen krijgen om mondeling te participeren in de lessen. We kijken daarbij naar de beurtuimte.

We zijn enerzijds benieuwd naar wat de docent doet en welke denkbeelden aan zijn handelen ten grondslag liggen. Anderzijds focussen we op de Molukse leerlingen en de leerlingen met wie zij samenwerken, om te zien wat ze doen als het gaat om meepraten over het vak, en waarom ze al dan niet meepraten. Het onderzoek heeft een beschrijvend karakter, bedoeld om aspecten van de lespraktijk beter te begrijpen en zo meer inzicht te geven in doen en denken van docent en leerlingen.

Door te kijken naar wat leerlingen en leraren doen, te luisteren naar wat ze er zelf over zeggen en dit te beschrijven, hoop ik een bijdrage te leveren aan wat ik als één van de meest uitdagende taken van docenten zie: ervoor te zorgen dat alle leerlingen, ook leerlingen die stil zijn, gericht leren, meepraten over het vak en uiteindelijk hun schoolprestaties verbeteren.

3 Opzet en verloop van het onderzoek

3.1 Vraagstelling

Dit onderzoek naar de mondelinge participatie van (Molukse) leerlingen spitsen we, zoals aangegeven in het vorige hoofdstuk, toe op de gelegenheid die de leerlingen krijgen om mondeling te participeren in de lessen, en wel op beurtuimte. De volgende vragen staan daarbij centraal:

- 1 Geven de vakdocenten beurtuimte aan leerlingen om mee te praten bij de introductie van nieuwe stof en zo ja, hoe? Geldt dat ook voor Molukse leerlingen?
- 2 Nemen deze leerlingen deze ruimte en zo ja, hoe? Geldt dat ook voor Molukse leerlingen?
- 3 In welk opzicht verklaren de uitspraken van de docenten hun handelen?
- 4 In welk opzicht verklaren de uitspraken van leerlingen hun handelen?

3.2 Onderzoeksopzet

Het onderzoek is uitgevoerd op één van de scholen waar het LSEM eerder een korte, kwantitatieve quickscan heeft uitgevoerd naar de onderwijspositie van Molukse leerlingen. Het daaropvolgende verzoek van de school om ondersteuning van taalbeleid dat zich niet alleen richt op de Molukse leerlingen, maar op de totale leerlingenpopulatie, heeft er mede toe bijgedragen niet alleen het doen en denken van Molukse leerlingen hieromtrent te onderzoeken, maar ook dat van de leerlingen met wie ze samenwerken erbij te betrekken.

Om achter het doen en denken van docent en leerlingen te komen, worden video-opnames in lessen van 2 docenten gemaakt en gesprekken gevoerd met de docenten en met de leerlingen (zie voor een overzicht en toelichting van de verzamelde data verderop in dit hoofdstuk).

Om het onderzoek aan te laten sluiten bij al dan niet latent levende behoefte aan feedback van de deelnemende docenten, peil ik elk van hen halverwege de dataverzameling. Zijn de opnames, en het terugkijken ervan, voor hen aanleiding om de gehanteerde didactiek aan te passen? Willen ze de leerlingen uitdagen om meer mee te praten over het vak?

3.3 De onderwijsinstelling

Het onderzoek wordt uitgevoerd op een vmbo-vestiging met een basisberoepsgerichte en een kaderberoepsgerichte leerweg. De school biedt tevens LeerWegOndersteunend Onderwijs (LWOO).

De schoolvestiging telt aan het begin van het onderzoek 412 leerlingen. Van hen is een kleine minderheid (nog geen 4%) geregistreerd als allochtoon (d.w.z. vallend onder de cumi-regeling). Het aantal Molukse leerlingen is, bij de start van het onderzoek, 8, nog geen 2 % van de totale leerlingenpopulatie.

De gemiddelde prestaties en resultaten van de Molukse leerlingen op deze school zijn conform het landelijk onderzoek (Veenman 2001). Gezien over de jaren 1998 – 2001 blijkt dat Molukse leerlingen gemiddeld één punt lager scoren op het eindexamen, vaker zakken en vaker vertraging oplopen bij

het behalen van het diploma. Molukse leerlingen nemen, aan het begin van het onderzoek, deel aan het LWOO en de basisberoepsgerichte leerweg, niet aan de kaderberoepsgerichte leerweg. De school is gevestigd in een middelgrote gemeente van Noord-Nederland, met bijna 136.000 inwoners (2001). De gemeente is een samenvoeging van een stad en een aantal dorpen. In één van die voormalige dorpen bevindt zich de school, die op loopafstand ligt van de Molukse wijk, waar een deel van de Molukse bewoners van de gemeente bij elkaar woont. Molukse leerlingen die het voortgezet onderwijs bezoeken, zitten verspreid over verschillende scholen in de gemeente, maar deze vmbo-vestiging kent de relatief grootste concentratie Molukse leerlingen. De ligging, vlakbij de Molukse wijk speelt hierbij een rol; ook het feit dat één van de docenten op deze school Molukse is, afkomstig is uit deze wijk en al jaren op deze school werkt, lijkt hier van invloed. Veel van de ouders van de huidige Molukse leerlingen hebben zelf ook op deze school gezeten. In totaal schat men de Molukse bevolking van de gemeente op zo'n 1000 personen, nog geen 1 % van de bevolking van de gemeente. De meeste van hen wonen overigens inmiddels buiten de wijk (ongeveer 75%). Ongeveer 25 % is in de Molukse wijk woonachtig.

3.4 Keuze van de docenten

In overleg met de school worden zaakvakdocenten in 4 vakken of vakcombinaties (aardrijkskunde, administratie, natuur- en scheikunde, mode en commercie) benaderd om aan het onderzoek mee te werken. Het zijn docenten die bereid zijn om zich te laten filmen in de les en over de opnames te praten met de onderzoekers. Een ander selectie criterium voor de docenten is dat ze, naar het oordeel van de directie, een zekere "goodwill" hebben bij het team, om de ervaringen en mogelijk nieuwe inzichten met mededocenten te kunnen bespreken. De lesgroepen waarom het gaat, zijn onder- en bovenbouwgroepen waarin één of meer Molukse leerlingen zitten. De vierde klassen vallen om roostertechnische redenen (eindexamengroepen) af.

3.5 De start van het onderzoek

Na een inlees- en oriëntatieperiode wordt, eveneens in het voorjaar van 2003, een onderzoeksopzet gemaakt die met de schooldirectie wordt besproken en akkoord bevonden. Tevens worden met de school samenwerkingsafspraken gemaakt en worden lessen geobserveerd van de betrokken docenten. Er vinden informele kennismakingsgesprekken met hen plaats.

Bij aanvang van het schooljaar 2003/2004 start de dataverzameling, in het 2e leerjaar, bij de Aardrijkskunde/economiedocent. Deze wordt in het voorjaar 2004 afgerond.

In het voorjaar van 2004 wordt gestart met de dataverzameling bij de docent Administratie, in het 3e leerjaar. Het gaat hier om een groep die de basisberoepsgerichte leerweg volgt. Deze dataverzameling wordt in het voorjaar van 2005 afgerond (de betreffende groep zit dan in het 4e leerjaar).

Tevens wordt gestart met het verzamelen van data bij de Wis- en Natuurkundedocent. Deze wordt echter in een vroeg stadium beëindigd, omdat de Molukse leerling de school verlaat om niet nader gespecificeerde problemen.

Vóór de start van de dataverzameling hebben de deelnemende docenten de beschikking gekregen over de uitgeschreven onderzoeksopzet. Ook in de kennismakingsgesprekken worden ze op de hoogte gebracht van inhoud en opzet van het onderzoek.

De ouders van alle leerlingen uit de betreffende groepen worden per brief op de hoogte gesteld van het onderzoek en van het feit dat er video-opnames in de klas zullen worden gemaakt. De klassen worden eveneens, voor aanvang van de opnames, op de hoogte gesteld.

De te interviewen leerlingen worden bij aanvang van de tweede opname gevraagd hun medewerking te verlenen. Ze krijgen van de school toestemming om in lestijd met de onderzoeker te spreken. Alle gevraagde leerlingen hebben meegewerkt. De Molukse leerling van de Aardrijkskundedocent heeft voor aanvang van de eerste lesopname aangegeven camera-angst te hebben. Tijdens deze les wordt hij niet herkenbaar gefilmd. Bij de tweede lesopname maakt hij geen bezwaar meer tegen opname.

3.6 Aard van de verzamelde data

De data die in het onderzoek zijn betrokken, worden achtereenvolgens verkregen via concept-maps en interviews (Stimulated Recall-, semi-gestructureerde en evaluatieve interviews) met docenten en via semi-gestructureerde interviews met leerlingen.

De concept-maps, bedoeld om inzicht te krijgen in de cognities (de denk- en ervaringswereld) van de docenten, worden bij beide docenten afgenomen rond het thema "Praten in mijn lessen". De docent wordt gevraagd, in kernwoorden, te noteren waar hij aan denkt bij dit onderwerp en deze met elkaar in verband te brengen. Als onderzoeker stel ik, indien nodig, vragen ter verheldering en vraag ik aan het eind van het interview of de docent rond dit onderwerp nog iets toe te voegen heeft als het gaat om Molukse leerlingen.

De Stimulated Recall Interviews (SRI's) worden gebruikt om de relatie te zien tussen de handelwijze van de docenten en de cognities die eraan ten grondslag liggen. De docent wordt gevraagd of hij de band wil stopzetten als hij zich herinnert wat er in hem omging op dat betreffende lesmoment. Op momenten dat de onderzochte leerlingen de beurt krijgen of nemen en de docent de band niet stopzet, doet de onderzoeker dat.

Na de evaluatie is de werkwijze bij de SRI anders: dan is het zowel de onderzoeker als de docent die de band stopt en vraagt, respectievelijk vertelt waar de docent op dat moment aan dacht.

In de semi-gestructureerde interviews met de docenten, die doorgaans aansluitend op de SR-interviews plaats vinden, wordt gevraagd naar de leerdoelen van de betreffende les, naar de visie op het vak en het leren van de leerlingen, het programma, de gehanteerde didactiek en de wijze van evalueren, alsmede de gebruikte leermaterialen. Ook vraag ik de docenten hierin naar hun indruk van de mondelinge vaardigheden van hun Molukse leerlingen en de leerlingen met wie deze samenwerken. De docent die, halverwege het onderzoek, is gaan experimenteren met een activerende werkvorm, wordt gevraagd wat hij ziet gebeuren gedurende de momenten dat de werkvorm plaatsvindt.

In het evaluatie/interventie-interview met de docenten krijgt de docent fragmenten te zien van de opgenomen lessen en vraag ik naar de relatie van deze praktijkfragmenten met wat hij verwoordt heeft in de concept-map. Tevens peil ik zijn bereidheid te experimenteren met een activerende werkvorm die erop gericht is leerlingen meer inbreng te laten hebben in de lessen.

De semi-gestructureerde interviews met de leerlingen worden gehouden met de Molukse leerlingen en met de leerlingen met wie ze gedurende de betreffende les hebben samengewerkt. Deze 'tafelgenoten' wisselen soms: bij beide docenten is de "plaatskeuze" relatief vrij. Uit de les worden het fragment of de fragmenten geselecteerd waarin ze zelf beurttruimte krijgen of nemen en krijgen ze steeds de vraag waarom ze handelden zoals ze zien dat ze handelen. Na dit terugkijken stel ik hen nog een aantal vragen. Eerst zijn deze algemeen van aard (vind je de lessen leuk, het boek

makkelijk of moeilijk?), vervolgens gaan ze gericht over hun mondelinge participatie en vaardigheden in en buiten de les en het beroepsperspectief dat ze voor ogen hebben. De interviews vinden plaats met de Molukse leerling en met één of meer medeleerlingen met wie hij/zij heeft samengewerkt in de betreffende les. Met de Molukse leerlingen is twee of drie keer een gesprek gevoerd, met de leerling(en) met wie hij/zij de betreffende les heeft samengewerkt, wordt één of twee maal een gesprek gevoerd.

Zoals in het overzicht hieronder te zien is, worden de eerste leerlinggesprekken minimaal met duo's gevoerd. Daarna vinden de gesprekken in kleiner verband plaats. Het laatste gesprek wordt deels met één leerling tegelijk gevoerd.

De audio- en videoregistraties zijn, voor zover mogelijk, geheel of op onderdelen getranscribeerd. Wanneer geen letterlijke transcriptie kon worden gemaakt, is direct na afloop, op basis van gemaakte aantekeningen, overgegaan tot verslaglegging.

3.7 Overzicht van de verzamelde data

Onderzoeksdata	Aardrijkskunde	Docent Administratie
Concept map	09/09/03, met docent	02/09/03 en 11/02/04 met docent
1^e video-opname,	17/09/03	24/02/04 *
SRI + semi-gestr. interview	17/09/03 met docent **	24/02/04 met docent ***
2^e video-opname	22/10/03	13/04/04
SRI + semi-gestr. interview	22/10/03, Met docent	13/04/04 Met docent
semi-gestr. interview	22/10/03, Met Jasper en 3 medell.	13/04/04 Met Jolanda en 1 medell.
evaluatie-interview	03/02/04, met docent	21/09/04, met docent
3^e video-opname	10/03/04 *	19/01/05
SRI + semi-gestr. interview	10/03/04, Met docent ***	19/01/05, Met docent
semi-gestr. interview	10/03/04 Met Jasper en 3 medell (2x2)	19/01/05, Met Jolanda (deels alleen, deels met 1 medell); Met Mario en 1 medell.
4^e video-opname	21/04/04	30/03/05
SRI + semi-gestr. interview	21/04/04, Met docent	30/03/05, Met docent
semi-gestr. interview	21/04/04, Met Jasper, deels alleen, deels met 1 medell	30/03/05 Met Mario, deels alleen, deels met 1 medell.
Tel. interview		27/04/05, met docent

- * Storing in beeld of geluid
- ** Alleen SRI
- *** Alleen semi-gestructureerd interview

Tevens zijn de volgende documenten bestudeerd:

- het taalbeleidsplan;
- het schoolplan 2004 – 2008;
- de gebruikte lesmethodes.

3.8 Databewerking en analyse

Het verloop van de geregistreerde lessen is globaal beschreven, waarbij onderscheid is gemaakt in inloop-fase, plenaire fase, zelfstandig werken-fase en slotfase. Vervolgens zijn de momenten waarop de Molukse leerlingen, gedurende de gehele les, gelegenheid kregen en/of namen om te praten met docent of medeleerlingen, geanalyseerd. Voorts is, tijdens de lessen waarin nieuwe stof plenair wordt geïntroduceerd door de docent, gekeken naar het aantal vragen dat de docent stelt aan de leerlingen en naar het karakter ervan. Hierbij hebben we onderscheid gemaakt tussen vragen die duidelijk gericht zijn aan (met name genoemde of aangewezen) individuele leerlingen en aan 'de groep' gestelde vragen, en tussen open en gesloten vragen. Globaal is gekeken of en hoe de leerlingen hierop reageerden en, preciezer, hoeveel en wat voor vragen de Molukse leerlingen en hun tafelgenoten kregen en of en hoe zij antwoord gaven.

Uit de concept-maps en interviews met docenten zijn die fragmenten geselecteerd, die duiden op cognities als de visie op het vak, relevante aspecten van taalgericht vakonderwijs en de pedagogische relatie met leerlingen, het leren van en doceren aan vmbo-leerlingen in het algemeen en Molukse leerlingen in het bijzonder. Uit de interviews met de leerlingen zijn die fragmenten geselecteerd die duiden op hun relatie met de docent en hun ideeën, ervaringen en zelfinschatting met betrekking tot meepraten, vragen stellen en uitleg geven, binnen en buiten de les, ook in relatie tot hun latere beroepswens.

Tijdens de dataverzameling en de analyse daarvan zijn significante data en de analyse daarvan besproken in de kenniskring van het lectoraat 'Lesgeven in de multiculturele school'. Halverwege en aan het eind van de rapportagefase zijn concept-versies van het rapport voorgelegd aan leden van het lectoraat.

De resultaten van dit onderzoek zijn, in een gemeenschappelijke presentatie van bovengenoemde kenniskring, voorgelegd aan taalkundigen en specialisten van verwante disciplines tijdens de sociolinguïstische conferentie van Anéla (zie Hajer e.a., 2006). De reacties hierop zijn in hoofdstuk 4 verwerkt, in de kanttekeningen bij de conclusies.

3.9 Terugkoppeling met de school

Op gezette tijden is de directie van de school geïnformeerd over het verloop van de dataverzameling. Aan het einde van de dataverzameling heeft de onderzoeker voor de docenten van de onderbouw een interactieve presentatie verzorgd over 'Praten in mijn lessen', met als doel hen deelgenoot te maken van het onderwerp van het onderzoek. Dit is gebeurd in samenwerking met de docent Aardrijkskunde die aan het onderzoek heeft deelgenomen.

4 Conclusies, kanttekeningen en terugblik, aanbevelingen

Dit beschrijvende onderzoek naar de mondelinge participatie van (Molukse) leerlingen hebben we toegespitst op beurtruimte. De volgende vragen staan hierin centraal:

- 1 Geven de vakdocenten beurtruimte aan leerlingen om mee te praten bij de introductie van nieuwe stof en zo ja, hoe? Geldt dat ook voor Molukse leerlingen?
- 2 Nemen deze leerlingen deze ruimte en zo ja, hoe? Geldt dat ook voor Molukse leerlingen?
- 3 In welk opzicht verklaren de uitspraken van de docenten hun handelen?
- 4 In welk opzicht verklaren de uitspraken van leerlingen hun handelen?

Het onderzoek is uitgevoerd bij twee docenten en twee vakken op een vmbo-school. Rinus, docent Administratie, geeft les in het derde en vierde leerjaar (basisberoepsgerichte leerweg). In zijn groep zitten twee Molukse leerlingen, Jolanda en Mario. Anton, docent Aardrijkskunde, geeft les in het tweede leerjaar. In deze groep zit één Molukse leerling, Jasper.

We hebben eerst de lespraktijk geobserveerd en in het bijzonder gelet op de beurtruimte tijdens het introduceren van nieuwe stof. Het gaat dan om de ruimte die de docent geeft en die welke de leerlingen nemen. We keken tevens naar hoe de Molukse leerlingen en hun medeleerlingen (met wie ze aan hetzelfde tafeltje zitten en/of met wie ze in de betreffende les samen opdrachten uitvoerden) dat doen.

Daarna hebben we geprobeerd de percepties van de betrokken docenten en leerlingen te achterhalen. Wat zeggen ze over doceren, leren en praten, in en buiten de les, van vmbo-leerlingen in het algemeen en van Molukse leerlingen in het bijzonder? Wat zeggen de Molukse leerlingen en hun medeleerlingen over praten in de les en daarbuiten, over leren, ook met het oog op hun latere beroep.

Vervolgens hebben we de geobserveerde lespraktijk en de docent-uitspraken met de betreffende docent geëvalueerd en zijn daarbij dieper ingegaan op het aspect: 'Praten in de les'. Wat staat de docent daarbij precies voor ogen en waarom? Zien we dit terugkomen in de lespraktijk? Wil de docent experimenteren met een aanpak waarbij leerlingen meer meepraten over het vak?

4.1 Conclusies en observaties bij Administratie

Meepraten bij de intro van nieuwe stof: conclusies

Geeft de administratiedocent beurtruimte aan leerlingen om mee te praten bij de introductie van nieuwe stof? Geldt dit ook voor de Molukse leerlingen?

Rinus geeft bijna uitsluitend groepsbeurtruimte, nauwelijks individuele beurtruimte.

De docent introduceert nieuwe stof op plenaire wijze. Hij stelt daarbij veel vragen, maar deze zijn bijna allemaal aan de groep gericht. Het zijn bijna uitsluitend gesloten vragen. De enkele keer dat hij aan een met naam genoemde leerling een vraag stelt, is dat om de betreffende leerling 'bij de les te halen': de beurt wordt als ordemaatregel gebruikt. De docent geeft dus wel groepsbeurtruimte, maar

de ruimte die hij individuele leerlingen geeft om mee te praten over de stof, is zeer beperkt. Dit geldt ook voor Molukse leerlingen. Zij behoren niet tot de enkelingen die van de docent een op naam gestelde vraag krijgen.

Nemen leerlingen deze ruimte en zo ja, hoe? Geldt dat ook voor Molukse leerlingen?

Tijdens de plenaire uitleg van nieuwe stof nemen diverse leerlingen beurtuimte. Ze geven antwoorden op de vragen die de docent aan de groep stelt, roepen door de klas met vragen of associaties die ze hebben bij de stof die aan de orde is.

De Molukse leerlingen krijgen en nemen geen individuele beurtuimte en maken geen gebruik van de groepsbeurtuimte.

In welk opzicht verklaren de uitspraken van Rinus zijn handelen?

Diverse uitspraken verklaren waarom Rinus nauwelijks ruimte geeft om mee te praten.

Ten eerste is Rinus er geen voorstander van dat leerlingen meer meepraten bij de introductie van nieuwe stof.

Hoewel de docent bij het zien van de registraties diverse keren opmerkt dat leerlingen de uitgelegde stof toch niet hebben begrepen en zich daarover verbaast, legt hij geen link met het zelf verwoorden van de begrippen door de leerlingen.

Als reden waarom hij leerlingen niet meer wil laten meepraten over de nieuwe stof, geeft hij aan dat het sneller gaat als hij alleen aan het woord is, dan wanneer de leerlingen eerst zouden nadenken en samen praten over de nieuwe stof. Opvallend is verder de nadruk die de docent erop legt dat de leerlingen geen andere taal dan het Nederlands mogen praten. Over hoe hen het spreken van het Nederlands afgaat, spreekt hij zich alleen uit als het gaat om telefoneren, hij schetst hoe moeilijk hen dit afgaat. Dit verbindt hij echter niet met het nut of de noodzaak van mondelinge oefensituaties in de les. Hij gaat er vanuit dat leerlingen uit het boek kunnen leren telefoneren.

Rinus geeft er geen blijk van op de hoogte te zijn van de taalproblematiek van zijn leerlingen (Molukse en niet-Molukse). Zijn constatering is dat Molukse leerlingen 'netter' praten, ook dan autochtone Nederlanders. Ook uit zijn herhaaldelijk gemaakte opmerking dat leerlingen in de les geen 'Turks of Marokkaans' mogen spreken, terwijl opmerkingen over taalproblemen van leerlingen niet verder gaan dan dat wat ze in zijn ogen moeten beheersen (correct spellen en de juiste telefoonconventies hanteren), laat deze docent zien dat hij een zeer beperkt zicht heeft op de (tweede)taalverwerving waarmee zijn leerlingen bezig zijn.

Ten tweede geeft de docent, als het gaat om wat de leerlingen uiteindelijk geleerd moeten hebben, aan zelfstandig werken een hogere prioriteit dan aan communicatieve vaardigheden. Voor hem betekent dit dat leerlingen alles zelf oplossen en opzoeken, zonder steeds maar vragen te stellen. Ze moeten hun kantoorwerkzaamheden correct uitvoeren (rekenen, administratieve handelingen, verzorgen van zakelijke correspondentie), hun kantoorspullen op orde hebben en weten wat ze moeten doen en hoe. Leren vragen stellen, uitleggen, instructie geven of andere vormen van (toekomstige) communicatie met klanten, collega's of derden is in deze lessen niet in beeld. Bij bepaalde leerlingen ziet Rinus vragen stellen als een teken van luiheid.

Als Rinus zijn leerlingen meer aan het woord zou hebben gelaten en goed naar hen geluisterd zou hebben, had hij meer inzicht kunnen krijgen in de taalvaardigheid van zijn leerlingen. Dit inzicht had hij kunnen gebruiken om hen beter voor te bereiden op hun latere werk in de administratieve sector.

In welk opzicht verklaren de uitspraken van Jolanda en Mario hun handelen?

De twee Molukse leerlingen krijgen en nemen geen individuele beurtuimte tijdens de plenaire uitleg. Wat ze erover zeggen is echter zeer verschillend.

Jolanda legt uit dat ze pas antwoord geeft (op de aan de groep gestelde vragen van de docent) als ze het antwoord zeker weet. Ze zegt met haar vragen eerst naar een medeleerlinge te gaan, voordat ze op de docent afstapt. Dit wordt bevestigd door de opmerking die haar tafelgenoot over haar maakt, namelijk dat hij haar vaker ziet uitleggen dan vragen stellen. Ook thuis, bij het huiswerk maken, zegt Jolanda iets eerst in de boeken op te zoeken voordat ze het vraagt.

Mario zegt dat het hem gemakkelijk afgaat en dat hij het durft, vragen stellen. We hebben hem dat echter niet in praktijk zien brengen. Mogelijk doet hij hier een “stoere” uitspraak. Uitleggen daarentegen zegt hij moeilijker te vinden. Aan zijn spreekgedrag tijdens de interviews merken we inderdaad dat het verwoorden of uitleggen waarom iets gebeurt, hem moeilijk afgaat. Mario's uitspraak dat hij “snel afgeleid” is en dat het “lastig is om te focussen”, wordt ruimschoots ondersteund door wat we zien, tijdens de plenaire gedeeltes en vooral tijdens het uitvoeren van de praktijkopdrachten.

Vanuit de instelling van Mario gezien, is het niet verwonderlijk dat hij nauwelijks of geen vragen stelt aan de docent, noch in het plenaire deel van de les, noch tijdens het uitvoeren van de opdrachten. Hij denkt dat het de bedoeling is dat hij alleen vragen aan de docent stelt als hij een fout ziet in de opdrachten. En dat gebeurt niet zoveel: ‘misschien drie keer gebeurd’, volgens Mario. In andere gevallen gaat hij niet naar de docent: ‘Meestal los ik het zelf op. Is ook beter ook.’

Meepraten op andere lesmomenten: observaties

Tijdens het maken van de opdrachten, iets dat de leerlingen alleen of in kleine groepjes doen, neemt de docent contact op met diverse leerlingen. Voor zover we dit hebben kunnen registreren, is dit contact er met name op gericht om te zien of men aan het werk is en of de opdrachten correct worden uitgevoerd. Als we naar de Molukse leerlingen kijken, zien we het volgende.

Jolanda neemt met medeleerlingen wel initiatief tot praten over de stof. Met de één overlegt ze, aan de ander geeft ze uitleg. Tussen de docent en Jolanda is, regelmatig, contact over de gang van zaken en over zaken die met de organisatie van de kantoor simulatie te maken hebben. Het initiatief hierbij is wederzijds.

Van Mario is niet geregistreerd dat hij met medeleerlingen praat over de stof tijdens het uitvoeren van de opdrachten. De docent neemt met Mario, gedurende de geregistreerde lessen, heel weinig contact op. De enkele keer dat hij zijn naam noemt is het om hem tot de orde te roepen. Van zijn kant zoekt Mario ook nauwelijks contact met de docent.

De enige keer dat hij op de docent afstapt om een vraag te stellen, slaagt hij er niet in de aandacht van de docent te trekken. Een andere leerlinge komt er letterlijk tussen staan en stelt haar vraag aan de docent, die zich daarop over haar werk buigt en haar antwoord geeft. De docent heeft Mario, zo blijkt later, niet gezien en niet gehoord.

4.2 Conclusies en observaties bij Aardrijkskunde

Meepraten bij de intro van nieuwe stof: conclusies

Geeft de Aardrijkskundedocent beurtruimte aan leerlingen om mee te praten bij de introductie van nieuwe stof? Geldt dat ook voor de Molukse leerling?

Anton geeft, tijdens de plenaire introductie van nieuwe stof, groeps- en individuele beurtruimte. Vóór de interventie zijn zijn vragen voor het merendeel aan de groep gericht. Een klein groepje leerlingen krijgt individuele, meest gesloten, vragen. Het gaat hierbij meestal om één vraag per leerling. De Molukse leerling Jasper krijgt tweemaal een op naam gestelde –gesloten- vraag.

Dit patroon verandert als de docent, op basis van de interventie van de kant van de onderzoeker, een activerende werkvorm inzet. De docent stelt nog steeds veel vragen aan de groep, maar het aantal, met name genoemde, leerlingen dat beurtruimte krijgt, neemt dan toe. Het merendeel van de leerlingen krijgt nu op naam gestelde vragen, die bovendien meer open zijn. Ook krijgt bijna de helft van hen meer dan één vraag: de docent vraagt nu meer door.

Jasper behoort met zijn ‘tafelgenoten’ tot de leerlingen die, ook na de interventie, niet veel open vragen en, in het algemeen niet veel vragen krijgen van de docent.

Nemen leerlingen deze ruimte en zo ja, hoe? Geldt dit ook voor de Molukse leerling?

Als Anton leerlingen met name aanspreekt, vóór het inzetten van de activerende werkvorm, geven deze doorgaans antwoord. Ook de groepsvragen van Anton worden nagenoeg allemaal beantwoord. Een meerderheid van de leerlingen lijkt hieraan mee te doen.

Na het inzetten van de nieuwe werkvorm praten bijna alle leerlingen mee.

Als de Molukse leerling een vraag krijgt van de docent, antwoordt hij bijna nooit. In de eerste les na de interventie lijkt daar verandering in te komen, maar in de tweede les zien we weer het oude patroon van vóór de interventie. Zijn ‘tafelgenoten’ antwoorden iets meer, maar minder dan de andere leerlingen in de groep.

In welk opzicht verklaren de uitspraken van Anton zijn handelen?

Anton geeft herhaaldelijk aan het belangrijk te vinden dat leerlingen praten.

De docent vindt het bij het doceren belangrijk dat leerlingen hun vragen verwoorden en hem “hun verhaal” vertellen, zodat hij weet wat ze al weten en wat ze willen weten. Hij zegt ook altijd te beginnen met het stellen van de vraag ‘Wie heeft er nog vragen?’. Verder vindt hij ook het ‘gezelligheidsaspect’ van belang. Leerlingen mogen met elkaar praten, ook over andere zaken dan de lesstof.

Hij ziet echter dat de mondelinge participatie in de les niet voldoende is. Hij wijt dit onder meer aan de groepssfeer en typeert de klas als een ‘kille’ klas, een ‘kibbelklas’, met een paar ‘blaaskaken’ die bepalen wie er wel of niet wat mag vragen of zeggen.

Voorts ziet Anton dat veel leerlingen moeite hebben met luisteren en spreken. Anton geeft aan uit ervaring te weten dat veel leerlingen moeite hebben met mondelinge communicatieve vaardigheden als het naar elkaar luisteren en het verwoorden van vragen en schrijft dit vooral toe aan hun onzekerheid en hun behoefte aan bevestiging.

De docent constateert dat Molukse jongens moeite hebben met het stellen van vragen.

Hij ziet dat deze jongens (bij de meisjes vindt hij het veel beter gaan) vooral moeite hebben met het stellen van vragen. Hij schrijft dit toe aan hun gene en angst om dingen te vragen waarvan ze denken dat ze die misschien zouden moeten weten. Hij acht de verhoudingen thuis in dit verband een doorslaggevende factor. Hij geeft niet aan of en op welke wijze hij deze leerlingen gericht ondersteunt.

Wat de docent uiteindelijk wil bereiken met zijn werk is dat leerlingen 'de wereld om hen heen kunnen begrijpen'. Ze moeten de vaardigheid beheersen om dat wat ze zien op straat, op de TV, in de krant etc., te interpreteren en samenhangen te ontdekken. Daarbij hoort onder meer het 'interpreteren van woorden en teksten'. Ze moeten leren dat zelfstandig te doen en 'ontdekken dat het niet zo moeilijk is als het lijkt'. Hij zegt daarom te streven naar diverse gespreksonderwerpen en 'ruimte aan emotionele inbreng' te geven. Over de vakgerichte doelen geeft hij aan dat hij nadruk wil leggen op vaardigheden zoals het gebruiken van de atlas etc., en minder op kennis, omdat deze snel verouderd.

Diverse uitspraken van de Aardrijkskundedocent laten zien dat hij veel waarde hecht aan de pedagogische relatie met de leerlingen en dat hij zijn didactische aanpak wil aanpassen om meer leerlingen aan het woord te krijgen.

In welk opzicht verklaren de uitspraken van Jasper zijn handelen?

De Molukse leerling Jasper schat zichzelf uiterst laag in als het gaat om zelf kunnen uitleggen. Hij geeft zichzelf hiervoor 'een 1, een 2 of een 3'. Maar hij vindt dit wel belangrijk, met het oog op zijn beroepswens: hij wil sportinstructeur worden.

Voor vragen stellen geeft hij zichzelf wel een voldoende.

Hij denkt het uitleggen te leren door goed te luisteren naar de docent. Jasper zegt verder dat hij het bij het leren belangrijk vindt dat hij opschrijft wat de leraar zegt.

Het is niet verwonderlijk dat Jasper niet meepraat in het plenaire gedeelte, wanneer de nieuwe stof wordt geïntroduceerd. Zijn aandacht is gericht op het luisteren naar de docent die, in de ogen van hem en zijn tafelgenoten, goed uitlegt. Afgaand op de uitspraken van zijn medecursisten en zijn docent, is deze "zwijgzaamheid" van Jasper de normale situatie.

Meepraten op andere lesmomenten: observaties

In de niet-plenaire lesfase is Jasper iets meer aan het woord. Hij reageert op vragen over de opdrachten van zijn medeleerlingen en werkt ook alleen. We zien dat hij zijn vinger opsteekt om de hulp van de docent in te roepen, dit doet hij bij woorden die hij niet begrijpt. De interactie daarbij verloopt summier, zowel van de kant van de leerling als van de docent. De leerling vraagt: 'Wat zijn ... [noemt het betreffende woord]?' of wijst het woord in de opdracht aan. De docent reageert eveneens summier: door het fragment waar het begrip staat uitgelegd aan te wijzen of de opdracht te herhalen ('Je moet uitleggen wat er mee bedoeld wordt'). Er is geen inhoudelijke interactie tussen Jasper en Anton.

Bovengenoemde observaties hebben betrekking op de lessen van vóór de interventie. Na de interventie doet Jasper mee met de duo-opdracht over het activeren van voorkennis, als die voor het eerst wordt uitgevoerd. In deze les komt ook Jasper plenair aan het woord. In de tweede les zijn Jasper en zijn tafelgenoot gauw uitgepraat over de duo-opdracht en komen ze plenair niet aan het woord.

4.3 Eindconclusies

In deze paragraaf nemen we de twee docenten en de drie leerlingen onder de loep, aan de hand van de onderzoeksvragen. Vervolgens formuleren we de eindconclusies.

Twee docenten

De eerste twee onderzoeksvragen hebben betrekking op de docenten. De eerste luidt:

- 1 *Geven de vakdocenten beurtuimte aan leerlingen om mee te praten bij de introductie van nieuwe stof en zo ja, hoe? Geldt dit ook voor de Molukse leerling(en)?*

Voor beide docenten geldt dat ze, vóór de interventie, niet of niet ten volle de mogelijkheden benutten om leerlingen mee te laten praten bij de introductie van nieuwe stof.

Eén van de docenten past echter wel, na interventie, zijn didactiek aan, met als gevolg dat een groot aantal leerlingen wel en meer gaat meepraten.

In de eerste les dat hij de nieuwe werkvorm inzet, geeft hij de Molukse leerling en zijn tafelgenoot evenveel gelegenheid om mee te praten als de andere leerlingen. In de tweede les geeft hij hen minder gelegenheid.

- 2 *In welk opzicht verklaren de uitspraken van de docenten hun handelen?*

Beide docenten laten in hun uitspraken zien dat ze, op enigerlei wijze, de transmissie-opvatting zijn toegedaan: leerlingen leren als ze iets, mondeling of schriftelijk, uitgelegd krijgen. De docenten verschillen echter in de mate waarin.

De docent Aardrijkskunde spreekt zich uit over de wijze waarop hij ziet dat leerlingen leren: als ze nieuwe stof 'zelf ontdekken' en als er 'gezelligheid' is en leerlingen met elkaar en met hem praten, ook over andere zaken dan de stof. Voor hem is het luisteren naar de leerlingen een belangrijke prioriteit.

De Administratiedocent is meer gericht op de prestaties die de leerlingen leveren. Zijn prioriteit is met name het zelfstandig werken.

Voorts verschillen de docenten in hun visie op de taalproblematiek. De Administratiedocent heeft een zeer beperkt zicht op de (tweede)taalverwerving waarmee zijn leerlingen bezig zijn, zeker voor wat betreft de mondelinge vaardigheden. De Aardrijkskundedocent constateert wel, bij (allochtone én allochtone) vmbo-leerlingen, moeite met communicatieve vaardigheden.

Geen van beide docenten stelt uit zichzelf de ingezette didactiek ter discussie.

De aardrijkskundedocent wil zijn didactiek, op basis van de interventie, echter wel aanpassen, omdat hij daarmee één van zijn prioriteiten, namelijk meer leerlingen vragen te horen stellen, hoopt te verwezenlijken.

Hij is voorts - aangenaam - verrast als hij ziet hoe leerlingen, van wie hij dit niet had verwacht, aan hun medeleerling begrippen uitleggen, waarvan hij dacht dat ze ze niet zouden kennen. Hem vallen daarbij vooral de leerlingen op die nu wel of meer meepraten, maar over de participatie van de Molukse leerling en zijn tafelgenoot laat hij zich niet uit. Niet in positieve zin, na de les waarin Jasper plenair wel meepraat, en ook niet in negatieve zin, na de les waarin het duo met de Molukse leerling er plenair weer het zwijgen toe doet.

Drie leerlingen

De andere twee onderzoeksvragen hebben betrekking op de leerlingen:

- 3 *Nemen de leerlingen beurtruimte tijdens de introductie van nieuwe stof en zo ja, hoe? Geldt dit ook voor de Molukse leerlingen?*

Bij beide docenten nemen leerlingen beurtruimte tijdens de introductie van nieuwe stof. Dit geldt voor de meeste leerlingen in de groep van de docent die erop uit is om leerlingen mee te laten praten. Maar ook bij de docent die eigenlijk geen voorstander is van dit meepraten, zijn er leerlingen die opmerkingen maken en vragen stellen, ook onuitgenodigd.

De drie Molukse leerlingen doen dit niet. De drie leerlingen vertonen in dit opzicht dus stil gedrag, maar er zijn grote onderlinge verschillen.

Jolanda is bij Administratie stil tijdens de plenaire uitleg, maar luistert zichtbaar actief mee. Buiten de plenaire momenten praat ze wel mee en neemt ze initiatieven om te praten over de stof, zowel met medeleerlingen als met de docent.

Haar klasgenoot Mario is eveneens stil tijdens de plenaire momenten. Aan zijn lichaamshouding is te zien dat hij niet altijd luistert en snel afgeleid is.

Buiten de plenaire momenten is hij voortdurend in informeel contact met medeleerlingen, maar niet over de stof. Met de docent maakt hij niet of nauwelijks contact; de keer dat hij het probeert, slaagt hij er niet in.

Jasper, de Molukse leerling van de Aardrijkskundedocent, is stil en teruggetrokken tijdens de plenaire uitleg, en antwoordt aanvankelijk helemaal niet op plenair gestelde vragen van de docent. Wat Jasper wel doet op deze plenaire momenten is luisteren en dingen 'voor de zekerheid' noteren. Buiten de plenaire momenten praat hij soms met medeleerlingen over de stof, en ook roept hij af en toe de docent bij zich. Zijn praten over de stof beperkt zich daarbij tot het vragen naar de betekenis van woorden.

Als de docent de groep uitdaagt om meer mee te praten, maakt hij daar gebruik van, maar mondjesmaat.

- 4 *In welk opzicht verklaren de uitspraken van de Molukse leerlingen hun handelen?*

De drie onderzochte leerlingen geven verschillende redenen aan waarom ze niet meepraten tijdens de klassikale uitleg van nieuwe stof.

Jolanda zegt pas mee te praten als ze het zeker weet en dan liever niet plenair. Ze geeft zichzelf ruim voldoende als het gaat om vragen en uitleggen. Ook uit haar andere uitspraken – en uit de praktijkobservaties – weten we dat deze leerlinge in lang niet alle omstandigheden stil is.

Als Jolanda echter meer uitgedaagd zou worden om in andere situaties dan in twee aan tweegesprekken aan het woord te zijn, zal ze er achter komen of ze inderdaad in allerlei gespreksituaties, zowel in formele als in informele, goed kan participeren.

Mario's uitspraken zijn soms met elkaar tegenstrijdig en kloppen niet altijd met het gedrag dat hij laat zien. Wat Mario wel aangeeft –én laat zien- is dat hij niet van deze lessen van administratie houdt, het moeilijk vindt zich te concentreren en later geen zittend kantoorwerk wil doen. Het is de vraag of

Mario zich realiseert dat hij later een probleem krijgt in het beroep dat hem voor ogen staat (verkoper). Mario is de minst stille leerling, maar tevens de meest problematische. Het feit dat deze leerling en de docent contact met elkaar lijken te mijden, stemt tot bezorgdheid.

Jasper geeft zelf aan dat hij nooit heeft geleerd zaken uit te leggen. Jasper vertoont het terugtrekgedrag dat bij meer Molukse leerlingen is gerapporteerd. Het feit dat hij, dank zij het onderzoek, wel ziet dat hij later, in zijn gekozen beroep (sporttrainer) meer moet kunnen praten dan hij nu kan, is een eerste stap op (de lange) weg naar een oplossing.

Vijf eindconclusies

Samenvattend trekken we de volgende eindconclusies uit het onderzoek.

- 1 De docenten laten hun leerlingen niet zonder meer meepraten bij de klassikale introductie van nieuwe stof.
- 2 Vóór de interventie praten de Molukse leerlingen in het klassikale gedeelte, anders dan de meeste andere leerlingen, niet mee.
- 3 Na de interventie krijgt de docent die wel wil dat zijn leerlingen meepraten, maar daar aanvankelijk niet in slaagde, meer leerlingen aan het woord door zijn didactiek aan te passen.
- 4 De Molukse leerling van deze docent praat, na deze interventie mee, maar, anders dan de meeste andere leerlingen, slechts mondjesmaat.
- 5 Beide docenten zijn gewend geraakt aan de zwijgzaamheid van deze leerlingen en hebben de neiging deze niet als een probleem te zien dat ze door zelf gericht hierop actie te ondernemen, moeten en kunnen aanpakken.

4.4 Kanttekeningen

Bij enkele van bovengenoemde conclusies wil ik kanttekeningen plaatsen.

- 1 De docenten laten hun leerlingen niet zonder meer meepraten bij de klassikale introductie van nieuwe stof.

Dat het voor docenten in het vmbo niet gemakkelijk is hun leerlingen mee te laten praten over de stof is begrijpelijk. Het gaat om groepen leerlingen die nog veel communicatieve en taalvaardigheden missen, persoonlijke (puber)problemen kunnen hebben en zich daarnaar gedragen en ook om andere redenen de docenten voor grote pedagogische en organisatorische uitdagingen stellen. Het stemt echter tot bezorgdheid te zien dat één van de onderzochte docenten er ook bewust niet naar streeft om leerlingen mee te laten praten. De andere docent vindt het juist wel waardevol en doet pogingen om dit te bereiken.

Het is echter opmerkelijk te constateren dat deze, op communicatie gerichte, docent bij aanvang van het onderzoek niet beschikte over een didactisch repertoire dat hem zou helpen om uit zichzelf meer leerlingen aan het woord te krijgen.

De docent stelt dat zijn mogelijkheden beperkt zijn, omdat hij de groep maar enkele uren per week heeft. De leerlingen geven aan dat ze werkvormen als 'denken en praten in duo's' niet bij andere docenten doen. Hieruit krijgen we de indruk dat variatie in groepeeringsvormen teambreed geen hoge prioriteit heeft. Dat is betreurenswaardig, ook al omdat uit onderzoek (Pels 2002) en Riteco (2006) blijkt dat het geen uitzondering is dat docenten de eigen didactiek, om wat voor reden ook, niet aan een kritische blik onderwerpen.

Door leerlingen weinig mee te laten praten bij de introductie van nieuwe stof, wordt hen zo een belangrijke mogelijkheid onthouden om te leren en te communiceren. In didactisch, maar ook in sociaal opzicht, is dit een gemiste kans.

- 2 Vóór de interventie praten de Molukse leerlingen in het klassikale gedeelte, anders dan de meeste andere leerlingen, niet mee.

Alle leerlingen in het (voortgezet) onderwijs hebben baat bij ondersteuning en versterking van hun mondelinge communicatieve vaardigheden in allerlei settings, en Molukse leerlingen niet in de laatste plaats. Om te kunnen functioneren in een samenleving waarin (technologische) veranderingen snel gaan, behoort het kunnen verwoorden van vragen en het geven van uitleg immers tot de basiscompetenties. Ook als het gaat om het verwoorden van zaken die te maken hebben met de eigen persoonlijke en culturele identiteit. Het aanleren daarvan kost tijd en aandacht en de school heeft daar een belangrijke functie in.

Voor stille leerlingen werkt dit extra nadelig, zowel voor leerlingen die wel beschikken over communicatieve vaardigheden, maar deze niet in de praktijk brengen in het onderwijs, als voor leerlingen die niet over deze vaardigheden beschikken. Wie stil is, loopt risico onopgemerkt te blijven door de docent, waardoor niet direct duidelijk wordt of de leerling de stof echt begrijpt en zich eigen maakt. Zeker als de docent niet regelmatig schriftelijke inbreng van deze leerlingen onder ogen krijgt, maar de resultaten pas ziet bij toetsing, ontnemt hij zich een belangrijk evaluatiemoment.

- 3 Na de interventie krijgt de docent die wel wil dat zijn leerlingen meepraten, maar daar aanvankelijk niet in slaagde, meer leerlingen aan het woord, door zijn didactiek aan te passen.

Na de interventie bij de docent Aardrijkskunde is er gedurende twee lessen verandering waargenomen. Niet onderzocht is of deze verandering bij de docent bestendigd is. Een hoopvol teken is dat hij positief verrast was toen hij de resultaten zag van zijn gewijzigde aanpak: leerlingen bleken meer te weten dan hij had verwacht. Positief is ook dat bij deze docent aan een belangrijke basisvoorwaarde wordt voldaan: hij streeft ernaar een pedagogische relatie op te bouwen, ook met deze groep. Het is een docent die zichtbaar een luisterend oor voor de leerlingen heeft en zijn leerlingen tijdens één van zijn lessen *zonnestraaltjes* heeft genoemd.

Maar om alle leerlingen structureel meer aan het woord te laten zijn is meer nodig. In de aanbevelingen gaan we hier nader op in.

- 5 De Molukse leerling van deze docent praat na de interventie mee, maar, anders dan de meeste andere leerlingen, slechts mondjesmaat.

De conclusie dat de Molukse leerling slechts in geringe mate gebruik maakt van de toegenomen mogelijkheid om te praten, is in overeenstemming met bevindingen die in internationaal onderzoek zijn gedaan naar stille leerlingen. In de probleemverkenning zagen we al hoe hardnekkig de problematiek is van leerlingen die problematisch verleggen zijn en/of terugtrekgedrag vertonen. Als deze leerlingen niet over communicatieve vaardigheden beschikken, zoals het geval is bij de twee Molukse jongens in dit onderzoek, is het niet meepraten nadelig. Voor deze leerlingen is het essentieel dat ze de gelegenheid krijgen om hun communicatieve vaardigheden te versterken. Juist voor deze leerlingen heeft de docent een belangrijke verantwoordelijkheid, zowel vanuit het vak gezien als vanuit de pedagogische relatie.

4.5 Terugblik op het onderzoek

Het onderzoek is kleinschalig van karakter: twee docenten en drie leerlingen zijn onder de loep genomen. De resultaten zijn echter in overeenstemming met parallel-onderzoek van andere leden van de kenniskring van het lectoraat Lesgeven in de multiculturele klas van de Hogeschool Utrecht. Met name Riteco 2005, die de beroepspraktijk binnen het mbo onderzocht, en Tahitu (2006), die een vergelijkbaar onderzoek als het onderhavige deed in het basisonderwijs, komen tot vergelijkbare conclusies.

In dit onderzoek is gebruik gemaakt van verschillende data: naast het afnemen van interviews en concept-maps, is geregistreerd wat er in de klas gebeurt. Hierbij is eens te meer duidelijk geworden hoezeer het 'praten over' kan verschillen van de uitvoeringspraktijk. In een eerdere publicatie zijn we op dit aspect ingegaan (Haitsma en Tahitu, 2004). De combinatie van interviews en registraties heeft in dit onderzoek in belangrijke mate bijgedragen tot het slagen van de interventie bij de Aardrijkskundedocent. Het samen bekijken en bespreken van de beelden is voor docent Anton aanleiding geweest om een probleem waar hij zich latent bewust was, aan te gaan pakken. Lesregistraties, visueel én auditief, zijn essentieel een belangrijke bron in onderzoek en evaluatie van de kwaliteit van het onderwijs. Wel is dit een bewerkelijk type onderzoek.

Een ander aspect dat, met het oog op vervolgonderzoeken, aandacht verdient, is het plannen van de interviews met leerlingen. Om organisatorische redenen (de lange reis naar de onderzochte school) zijn deze afgenomen op de zelfde dag als de opnames. Vaak moesten ze, om roostertechnische redenen, direct aansluitend op de registratie plaatsvinden. Met name in deze laatste gevallen heeft het zich gewroken dat ik me, voor aanvang van deze interviews, niet altijd een volledig beeld van de uitgevoerde les had kunnen vormen. Hierdoor heb ik de leerlingen niet altijd kritisch genoeg kunnen doorvragen naar wat ze deden of dachten op de betreffende lesmomenten. Met deze zaken zou bij een volgend onderzoek rekening gehouden moeten worden.

4.6 Aanbevelingen

Dit onderzoek laat twee docenten zien bij wie een aantal leerlingen niet of weinig 'in beeld zijn'. Het zijn docenten op een doorsnee school, ervaren docenten. Het valt hen niet (meer) op, dat er leerlingen zijn die niet of nauwelijks meedoen als het gaat om lesgerichte, klassikale interactie. Ze beschouwen het in ieder geval niet als een probleem dat hen als docent aangaat. Als ze al de werkwijze hanteren om individuele leerlingen beurt ruimte te geven door ze bij de naam te noemen of aan te wijzen, leggen ze zich erbij neer dat er leerlingen zijn die dan geen antwoord geven. Ook de docent die waarde hecht aan de pedagogische relatie met zijn leerlingen, hun culturele achtergronden kent en op de hoogte is van mogelijke (taal)problemen, zet geen gerichte stappen om

de zwijgzaamheid van deze leerlingen te doorbreken. De videoregistraties en –besprekingen zijn wel aanleiding voor hem om te experimenteren met een werkvorm die meer beurtuimte biedt. Daarbij valt het hem meer op wie wel van de toegenomen beurtuimte profiteert, dan wie er geen gebruik van maakt.

Tevens brengt dit rapport drie leerlingen in beeld die niet of nauwelijks participeren in lesgerichte interactie. Als ze al 'een beurt krijgen', doen ze er het zwijgen toe. Twee van deze leerlingen hebben zowel met medeleerlingen als met de docent weinig tot geen lesgerichte interactie. We zagen ook dat, als er meer ruimte gegeven wordt om mee te praten, de betreffende leerling daar niet zonder meer van profiteert.

Voor de drie leerlingen is dit hun normale manier van doen, ze zijn het zo gewend en wekken niet de indruk het als een probleem te ervaren. Twee leerlingen zijn zeer tevreden over de manier waarop de docent het vak geeft, de derde minder, maar wijt dit aan eigen (concentratie)problemen. Toch schatten twee van hen, desgevraagd, hun eigen taalvaardigheid laag in, met name als het gaat om het uitleggen van stof aan anderen. Uit zichzelf brengen ze dit echter niet in verband met de lessen, en evenmin met het feit dat ze later, in het gekozen beroep, meer zullen moeten doen dan antwoord geven op gestelde vragen. Terwijl de aspirant-verkoper wel weet dat daarvoor 'vlot praten' nodig is en de aanstaande sporttrainer beseft dat hij goed moet kunnen uitleggen.

Het 'niet in beeld' zijn van leerlingen bij docenten is een onderschat probleem. Om allerlei, begrijpelijke, redenen vragen leerlingen die meedoen, en zeker leerlingen die onrust veroorzaken, meer aandacht. Toch is het nodig om ook het probleem van de onopvallende leerlingen nader te onderzoeken en aan te pakken. De docent die leerlingen niet hoort en nauwelijks ziet, weet immers niet of deze leren wat ze verondersteld worden te leren. Deze docenten missen hierdoor een mogelijkheid om de eigen onderwijsinspanning op een directe, natuurlijke en persoonlijke manier te evalueren.

Voor de stille leerlingen is hun patroon van niet-meepraten riskant, met name voor de leerlingen die niet blijken te beschikken over voldoende taalvaardigheid. Maar ook voor leerlingen die, in klein verband, wel laten zien anderen iets uit te kunnen leggen. Zij ontnemen zich de mogelijkheid te wennen aan spannender gespreksmomenten en te oefenen met andere communicatievaardigheden die nodig zijn om te functioneren in opleidings- en beroepsomgevingen en in de maatschappij. Bovendien is het voor leerlingen die geen vanzelfsprekend contact met de docent hebben, moeilijk om tijdig op een laagdrempelige manier bij iemand aan te kunnen kloppen met verzoekjes of bij beginnende problemen en zo te voorkomen dat ze zorgleerlingen worden.

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

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

Aanbeveling 1

In scholing en nascholing en bij onderwijs- en school(taal)beleid moet het besef centraler staan dat probleemkinderen niet alleen diegenen zijn die de orde verstoren. Directies spelen hier vanuit hun onderwijskundig leiderschap een sleutelrol.

Dit vraagt, behalve om alerte mentoren, om docenten die zich ervan bewust zijn dat elke leerling telt en die goed kunnen kijken naar individuele leerlingen. Die over praktische instrumenten beschikken waarmee ze systematisch kunnen vastleggen en evalueren wie van hun leerlingen participeert en wie niet. En die, vanuit dit leerlingperspectief, het eigen handelen evalueren en, waar nodig, bijstellen. Voorts is, op het terrein van docentattitudes en –verwachtingen, inzicht in eigen attitudes nodig, met aandacht voor onbewuste vooroordelen en stereotypen, gezien de belangrijke invloed die deze hebben op de prestaties van leerlingen.

Taalbeleid moet er (mede) op gericht zijn dat docenten inzicht krijgen in de eigen communicatievaardigheden en, waar nodig, deze versterken, zodat ze met (meer) natuurlijkheid, in persoonlijk contact kunnen komen –en blijven- met stille leerlingen. Verder kan het gegeven dat vakdocenten er zich vaak wel van bewust zijn hoe moeilijk het is nieuwe stof uit te leggen, als concreet vertrekpunt gebruikt worden bij nascholing over relevante aspecten van schoolse taalvaardigheid en (tweede)taalverwerving. Concrete toepassingsmogelijkheden die recht doen aan zwijgzame leerlingen, mogen daarbij niet ontbreken. Bijvoorbeeld door deze leerlingen af en toe, individueel en niet-plenaire, uit te nodigen de uitgelegde stof onder (eigen) woorden te brengen. Behalve aan het geven van begrijpelijke uitleg en het stellen van open, uitnodigende vragen, moet daarbij ook aandacht zijn voor andere interactievaardigheden van de kant van de docent, als luisteren. Het is interessant te bezien of leerlingen in minder klassikale settings meer participeren.

Aanbeveling 2

In collegiale intervisie, bijvoorbeeld tussen docenten die aan dezelfde leerlingen lesgeven, kunnen docenten samen antwoorden zoeken op de vraag wat ze (nog meer kunnen) doen om stille leerlingen meer mee te laten praten. Inzet op interactievaardigheden is hierbij aan te bevelen.

Het inzetten van actieve en gevarieerde didactische werkvormen is nodig, bijvoorbeeld het bevorderen van betekenisonderhandeling door leerlingen in klein groepsverband. Het observeren en begeleiden van stille leerlingen hierbij is één van de praktische mogelijkheden om individuele leerlingen te begeleiden bij het ontwikkelen van een eigen, actieve en participerende, leerstijl. Dit kan betekenen dat docenten hun eigen doceerstijl moeten aanpassen op de verschillende wijzen waarop leerlingen blijken te leren. Audio- en videoregistratie is hierbij een noodzakelijk, maar zorgvuldig te hanteren hulpmiddel, zeker bij leerlingen die niet willen opvallen.

We hebben ons in deze aanbevelingen beperkt tot de terreinen van onderzoek en onderwijs. Vanzelfsprekend hebben ook de lokale en landelijke overheid, alsmede de Molukse gemeenschap en Molukse instellingen, hier een belangrijke verantwoordelijkheid in. Via andere kanalen (www.lsem.nl) zal bekendheid worden gegeven aan deze aanbevelingen en zal discussie worden bevorderd binnen de gemeenschap zelf.

Door gezamenlijke inspanning van bovengenoemde partijen en van leerlingen zelf en hun naasten, kan de cirkel van non-participatie en het zich hierbij neerleggen doorbroken worden. De cirkel moet ook doorbroken worden, om het mogelijk te maken dat de bestaande onderwijsachterstand van Molukse leerlingen en van andere groepen leerlingen verdwijnt en dat nieuwe achteruitgang voorkomen wordt.

Aanbeveling 3

Uitgebreider onderzoek is nodig naar aard en oorzaken van zwijgzaamheid en terugtrekgedrag van (Molukse) leerlingen en naar mogelijkheden om dit te voorkomen en tijdig bij te sturen. De verrichte observaties illustreren de gangbare beelden.

Uitgebreide gesprekken met en het volgen van deze leerlingen moeten meer inzicht geven in factoren die bij hen het zwijgen bevorderen of de tongen juist losmaken, binnen en buiten de schoolomgeving. Deze factoren moeten vervolgens vertaald worden naar het (zorgbeleid van het) onderwijs.

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

Deel II: Onderzoeksbeschrijvingen en portretschetsen

5 Meepraten bij Administratie

Rinus is docent Administratie in de bovenbouw. In zijn groep derdejaars die de basisberoepsgerichte leerweg volgen, zitten twee Molukse leerlingen, Jolanda en Mario. Hoe verloopt de mondelinge participatie tijdens zijn lessen en hoe denken de docent, de Molukse leerlingen en hun 'tafelgenoten' daarover?

In dit hoofdstuk beschrijven we allereerst de achtergronden van de docent en het vak (in paragraaf 1). De paragrafen 2 t/m 5 beschrijven verloop en relevante lesfragmenten van een theorieles, alsmede het doen en denken van één van de leerlingen, haar tafelgenoot en de docent tijdens deze les. De paragrafen 6 t/m 9 bevatten beschrijvingen van twee kantoorsimulaties, met het doen en denken van de beide leerlingen, hun tafelgenoten en de docent. De paragrafen 10 t/m 12 brengen de cognities van deze leerlingen en de docent in kaart. Tenslotte beschrijft paragraaf 13 de poging tot interventie en een analyse van de beurtruimte tijdens de theorieles.

5.1 Achtergrondinformatie

Rinus is een veertiger, volgde de lerarenopleiding (Nederlands) en heeft geruime tijd ervaring op deze school. Begonnen als docent Nederlands, heeft hij ooit meegewerkt aan een nota taalbeleid op deze school. Al sinds enige jaren geeft hij geen Nederlands meer, maar is hij één van de docenten Administratie in de bovenbouw. Daarnaast geeft hij economie, eveneens in de bovenbouw, en is hij mentor van één van de vierdeklassen.

Het vak Administratie in de bovenbouw bestaat op het moment van het onderzoek, in het derde jaar, uit zowel theorielessen als praktijklessen. In dit jaar bestaan deze laatste met name uit automatisering (tekstverwerkingsvaardigheden en omgaan met computerprogramma's) en uit het uitvoeren van de bij de theorie aansluitende praktijkopdrachten. In het vierde jaar wordt theorie afgewisseld met kantoorsimulatie. Bij kantoorsimulatie zijn de leerlingen werkzaam op 'afdelingen', met een 'afdelingschef', die taken verdeelt tussen de 'medewerkers'. Elke maand rouleren de leerlingen over de verschillende afdelingen, zodanig dat elke leerling één of meer keer afdelingshoofd is.

De praktijklessen en de kantoorsimulatie vinden plaats in een computerlokaal, waar iedere leerling de beschikking heeft over een computer. De inrichting van het lokaal is gericht op de kantoorsimulatie: de tafels met computers staan in groepjes, elk groepje is één van de 5 'kantoorafdelingen': Magazijn, Inkoop, Verkoop, Boekhouding, Bewaking/Receptie. De afdelingen Receptie en Bewaking zijn samengevoegd tot één afdeling, die met name als taak heeft het werk van de andere afdelingen te controleren. De theorieles vindt plaats in een 'regulier' leslokaal. De leergang waar men mee werkt is *Tendens, Administratie, Bronnenboek deel I*, met de bijbehorende opgavenboekjes.

De groep die we volgen bestaat uit 20 leerlingen: 6 meisjes en 14 jongens. Rinus weet dat er 2 leerlingen, een meisje en een jongen, van Molukse afkomst zijn (op basis hiervan is hij immers benaderd voor het onderzoek), van de afkomst van de andere leerlingen is hij niet precies op de hoogte (de gegevens hierover blijven, volgens de docent, op het hoofdgebouw, terwijl hij uitsluitend in de dependance lesgeeft). Uit de namenlijst leiden we globaal af dat, met inbegrip van de 2 Molukse leerlingen, 13 van de 20 leerlingen oorspronkelijk van niet-Nederlandse afkomst zijn: 4 meisjes en 9 jongens.

5.2 Theorieles: Vreemd geld

Deze les heeft plaatsgevonden op 13 april 2004. Hij gaat over *vreemd geld, wisselkoersen en wisselkosten*. Het is een nieuw onderwerp binnen het moduul *Inkoop*. In het boek komen onder meer aan de orde: de koerstabel met bied- en laatkoers, wisselkosten.

Na de beschrijving van het verloop van de les selecteren we een aantal momenten tijdens de plenaire uitleg. Deze fragmenten zijn ook ter sprake gekomen tijdens het SR-interview en tijdens het evaluatie-interview, waarin een poging tot interventie is gedaan.

In deze fragmenten kijken we naar de ruimte die de docent geeft aan de leerlingen om mee te praten. Hierbij gaat het met name om de beurtsruimte (de gelegenheid die de docent aan leerlingen geeft om aan het woord te komen en te reageren op een gestelde vraag).

Lesverloop

9.15 uur 's morgens, de theorieles zal zo beginnen. Rinus staat voor in het lokaal, bij bureau en bord. Leerlingen komen binnen, vanuit het hoofdgebouw: het duurt even voor ieder binnen is.

Voor de meeste leerlingen is plaats in de grote u-vorm, enkele personen zitten aan de extra tafeltjes die aan de binnenkant van de u-vorm zijn geplaatst. Jolanda zit bijna achter in de klas, tussen 2 andere leerlingen in; schuin voor haar zitten ook leerlingen op 'samenwerkafstand' van haar. Mario zit vrij vooraan, naast een andere jongen, aan één van de extra tafeltjes aan de binnenkant van het carré.

Na aanvankelijk geroezemoes is het stil; op verzoek van de docent geeft de onderzoeker aan dat ook deze les zal worden opgenomen en worden nabesproken met enkele leerlingen, dit wordt in het rooster ingepast dat de leerlingen die dag hebben. Dan kan de eigenlijke les beginnen.

9.27 uur. Rinus start met de uitleg, klassikaal. Hij staat bij zijn bureau en stelt een aantal vragen. Leerlingen die antwoord willen geven, steken hun vinger op; er zijn steeds diverse vingers in de lucht. Ook zijn er leerlingen die het antwoord roepen zonder dat ze hun vinger opsteken. Jolanda zegt in dit gedeelte niets, luistert en maakt aantekeningen. Mario roept één keer iets mee. Hij maakt, zoals de meeste leerlingen, geen aantekeningen.

9.46 uur. De leerlingen krijgen de opdracht om één van de opgaven uit het werkboek te maken: een berekening van de aankoopprijs in euro van 4 bedragen in een vreemde muntsoort. Ze gaan vrij rustig aan de slag, werken individueel of overleggen af en toe in tweetallen. De docent loopt door het lokaal, geeft antwoord op vragen, legt op verzoek zaken uit, controleert wat leerlingen hebben gedaan, helpt leerlingen op weg. Eén van de leerlingen schrijft ondertussen de betreffende berekening op het bord. Jolanda werkt samen met haar buurman Ruud en met een paar andere leerlingen in haar buurt. Mario werkt niet of nauwelijks samen met z'n buurman, kijkt wel een aantal maal op diens werk. Maakt af en toe een geintje met burens.

9.58 uur. De docent bespreekt, plenair, werkwijze en uitkomst van deze opdracht voor de gehele klas. Mario wisselt, in tegenstelling tot Jolanda en veel andere leerlingen, geen uitkomsten uit met anderen. De docent geeft huiswerk op.

10.05 uur. De bel gaat en de leerlingen vertrekken. De docent ruimt de spullen van z'n bureau op. Een enkele leerling groet bij het weggaan en krijgt deze door Rinus beantwoord.

5.3 Lesfragment *Eurolanden*

In het eerste fragment, 'Eurolanden', zien we hoe Rinus start met de uitleg van wisselkoersen en wisselkosten.

Transcript *Eurolanden*, 13/04/04

- R: Ruim twee jaar geleden is het hele vreemdgeldgebeuren enorm veel makkelijker geworden. Waarom?
- LL: Euro
- D: Euro. Dáár kun je kijken [wijst naar de kaart van Europa aan de wand, waar de eurolanden op ingekleurd zijn] welke landen meedoen aan de Euro. Met andere woorden, waar kun je met euro's betalen. Als jij vroeger inkocht in Frankrijk, dan moest je betalen in Franse Francs, moest je Nederlandse guldens om gaan rekenen. Al die Eurolanden staan hierop.
- L: Nou niet meer, toch?
- D: Nu, mag je spieken. Nu kun je kijken welke landen er mee doen aan de Euro. Straks bij de toets mag je niet spieken. Haal ik hem weg, moet je hem uit je hoofd weten.
- L: Oké
- L: (?)
- D: Nee. Nee.
- L1: Meester, (?) Nederland toch mee?
- L2: Het EK ofzo, das toch ook Europees?
- D: Wat zeg je?
- L2: Het EK is toch ook Europees
- L3: Ja, maar daar zitten niet van die
- L4: Engeland is ook Europa, is ook (geen Euro?)
- D: Ik denk dat nu een paar dingen door elkaar heengaan.
- L: ja een heleboel
- L: (?) Engeland niet
- D: We hebben de wereld, je had Europa
- L: (Ierland?)
- D: Nou weet ik niet precies hoeveel landen er in Europa zijn, maar dat doet er even niet toe. Vijftien van die landen, werken samen. Dus lang niet al die andere Europese landen. (.) Van die vijftien landen die samenwerken, binnen de EU, de Europese Unie, zijn er twaalf, die meedoen aan de Euro. En die twaalf landen (.) vind je op deze kaart.
- L: Is IJsland Europa?
- D: IJsland is Europa, ja.(.) Goed ik koop eh goederen in in Amerika, die betalen in...
- L: Dollar.
- D: Dollars. Wat kost een dollar?

Wat doet de docent

We zien in dit beginfragment van de uitleg dat Rinus begint met een verwijzing naar de euro, door middel van een vraag aan de groep, namelijk waarom het hele vreemdgeldgebeuren gemakkelijker is geworden. Vervolgens vertelt hij over hoe het vóór de euro ging (omrekenen) en wijst hij op de noodzaak dat de leerlingen straks uit hun hoofd moeten weten welke landen meedoen met de euro.

De docent en de beurtruimte

In dit fragment geeft de docent geen beurtruimte aan met name genoemde leerlingen. Er zijn wel leerlingen die beurtruimte nemen:

Op het voorbeeld van de Franse francs:

- *nou niet meer, toch?*

Op de opmerking dat de eurolanden uit het hoofd gekend moeten worden:

- *(...) Nederland toch mee?*
- *Het EK of zo, das toch ook Europees?*
- *Engeland is ook Europa, is ook (geen Euro)?*
- *Engeland niet?*
- *Ierland?*
- *is IJsland Europa?*

De docent geeft niet direct feedback op deze vragen, maar zegt dat er 15 landen zijn die samenwerken in de Europese Unie, dat 12 daarvan meedoen met de euro en dat die op de kaart staan, waarbij hij wijst naar de Eurolanden-kaart in het lokaal. Vervolgens gaat hij over naar de dollar.

Als de leerlingen vragen naar, bijvoorbeeld, de positie van Engeland: *Engeland is ook Europa, is ook geen Euro?*, benut de docent dit niet: de positie van het Engelse pond blijft onbesproken. De leerling die roept: *IJsland, is dat Europa?* krijgt antwoord, maar niet in termen van al dan niet euro.

De beurtruimte wordt dus genomen door de leerlingen, niet gegeven door de docent. Dit is des te opmerkelijker, omdat het voor de hand had gelegen een link te leggen met mogelijke ervaringen die leerlingen in hun persoonlijk leven hebben – of zullen krijgen – met wisselen. De groep bestaat immers voor een groot deel uit leerlingen van niet-Europese herkomst, die vroeg of laat valuta van hun land van herkomst zullen gaan omrekenen naar de euro.

De Molukse leerlingen Jolanda en Mario behoren tot de leerlingen die geen beurtruimte nemen in dit lesgedeelte.

Wat zegt de docent over dit fragment?

Wanneer we de opnames bekijken, is de docent verbaasd over de reacties van de leerlingen:

'Zie je dat ze dit niet weten? Europa, de EU, Eurolanden. Dat die drie begrippen niet duidelijk zijn!'

13/04/04

Kennelijk leefde hij in de veronderstelling dat de leerlingen zouden weten welke landen respectievelijk tot Europa, tot de Europese Unie en tot de Eurolanden behoren. Overigens staan de 12 Eurolanden genoemd in het boek, dat Rinus, tijdens dit fragment, nog niet gebruikt. Pas later tijdens de uitleg laat hij de leerlingen het boek erbij pakken.

5.4 Lesfragment 'Bied- en laatkoersen'

Het tweede fragment vindt later deze les plaats. Halverwege laat de docent de leerlingen in het boek kijken (zie illustratie 1).

Illustratie 1, uit: Tendens

	aantal	laatkoers	biedkoers
Amerikaanse dollar	1	1,14	1,12
Argentijnse peso	1	0,86	0,83
Egyptische pond	1	3,46	3,42
Israëliische shekel	1	3,66	3,63
Japanse yen	10.000	111,41	110,01
Jordaanse dinar	1	0,62	0,60
Marokkaanse dirham	1	10,20	10,00
Noorse kronen	100	8,10	8,08
Poolse zloty	1	3,51	3,49
Slowaakse koruna	1	43,70	42,70
Tsjechische koruna	1	34,18	34,40
Tunesische dinar	1	1,27	1,25
Turkse lira	10.000	1035,00	1005,00
Zwitserse frank	1	1,54	1,53
Bankkosten 5 euro per transactie.			

Afbeelding 10 Een voorbeeld van koersnotering van een aantal vreemde valuta.

Transcript Bied- en laatkoersen, 13/04/04

D: Dollars. Wat kost een dollar?
L: 1Euro ...
L: 1,90
L: 88 cent.
L: 2
L: 2,20
D: Wat kost een dollar?
L: 88 cent ongeveer
D: Ik weet het niet.
(.)(.)
D: Huh nee
L: Hij is lager, hij is in ieder geval lager dan de Euro
L: Ik weet het meester
L: Het verandert toch steeds

D: Elke dag, moet je een andere prijs voor je dollars betalen.
L: Oké, maar
D: Dat hoef je dus ook niet te weten. (.) Wat jij moet weten is, waar kan ik dat opzoeken. En het opzoeken doen we voorlopig in het bronnenboek, bladzijde 102. (.)
(lIn bladeren in hun boeken)
D: Bladzijde 102. Staat een tabel. Wat is dat voor een tabel?
L: Een koerstabel.
D: Een koerstabel. Wat kan je daarop eh terugvinden?
L: De waarde..
L: Aantal(?)
D: Je kan er vier dingen vinden.
L: Een (?)(?) van het geld
D: Dat zijn er twee [telt na op vingers]
L: Ja en het eh (lIn gaan door elkaar heen praten)
D: Juist, die vier dingen.(.)
Goed, we gaan eens even naar de eerste kijken en dat gaat dan over eh inkopen. Ik koop in, in Amerika. Amerikaanse dollar. Ik koop er een (.) daarachter staat laatkoers en biedkoers. Wat houdt dat in?
L1: Biedkoers is inkopen. En laatkoers is verkopen
L: Andersom
L1: Oh eh andersom ja
L: Nee, dat was het eerst..
D: Oké, waar koop je je vreemd geld
L: Eh bij een ding bij een bank
D: Bij een bank.(.) Kun je zeggen een bank is een bedrijf?
L: Nee
L: Nee
L: Jawel
D: Waarom denk jij van niet?
L: (?)
D: Nee (.) Een bank is een bedrijf.
L: (zachtjes) ABN
D: Wat wil een bedrijf?
L: Geld verdienen
D: Ja geld verdienen, dus hoe noemen we dat?
L: Winst
D: Winst maken.
L: (zachtjes) 1 cent
L: (zachtjes) (?) verkopen
D: (.) (.) Wat is nou de eh eenvoudigste manier voor een bedrijf om winst te maken?
L: Inkopen en duurder verkopen.
D: Goed, ik ga inkopen (.) ik leg er wat boven op, m'n winst (.) en daarna ga ik verkopen. Kijk nog eens naar die dollar. (.)

	<i>Voor hoeveel ga ik inkopen</i>
L:	<i>1,80</i>
L:	<i>1</i>
L:	<i>(ook voor 90?)</i>
D:	<i>Wat is mijn winst</i>
L:	<i>1 cent</i>
D:	<i>Ik ga verkopen voor...?</i>
L:	<i>89 cent</i>
D:	<i>Juist. Wat heel belangrijk is, wat je moet onthouden (.) die bank wil winst maken. Dus ze kopen goedkoop in en ze gaan duur verkopen. En als je dit zou vergeten, Marieke, als je dit zou vergeten, wat zou je dan kunnen bedenken?</i>
L:	<i>Niks</i>
D:	<i>Niks. Heet jij Marieke</i>
L:	<i>nee</i>
D:	<i>Wat zou je kunnen bedenken?</i>
LM:	<i>Hoe bedoelt u precies?</i>
D:	<i>Ik denk aan eh de snackbar, ik denk aan de Esso aan de overkant. Die kopen goedkoop in en die gaan dat duurder aan jou verkopen</i>
LM:	<i>Maar dat doen toch alle bedrijven?</i>
D:	<i>Juist. <u>Alle</u> bedrijven (.) Dus ook bedrijven, die handelen in geld. Een bank. (.)</i>

Wat doet de docent?

In dit fragment, dat aansluit op het fragment over de Eurolanden, introduceert Rinus de volgende begrippen:

- de prijs voor de dollar,
- de koerstabel (met behulp van het boek waarin hij de leerlingen nu laat kijken)
- laatkoers en biedkoers
- winst maken (van de bank) bij het inkopen en verkopen

Ook nu zijn er leerlingen die reageren op zijn uitleg, meestal door antwoord te geven op de vraag van de docent.

De docent en de beurtruimte

In dit fragment stelt Rinus weer veel vragen. Deze zijn doorgaans aan de groep gericht, niet aan met name genoemde leerlingen. Een uitzondering daarop is Marieke, die aan het eind van dit fragment een op naam gestelde beurt krijgt.

Opvallend is dat leerlingen in dit fragment niet alleen beurtruimte nemen, maar ook onderwerpsruimte. Eén van de leerlingen komt met iets dat nog niet aan de orde is geweest, namelijk dat de koers iets veranderlijks is (*het verandert toch steeds?*).

Hierop zegt Rinus *Elke dag moet je een prijs voor je dollars betalen*; en wijst op de koerstabel in het boek. Rinus laat niet merken, bijvoorbeeld door een *Ja* of een *Dat klopt*, dat hij hiermee reageert op wat de leerling inbrengt.

Voorts valt op dat Rinus niet reageert op de onvolledige omschrijvingen die twee leerlingen geven over bied- en laatkoers (*L1: biedkoers is inkopen en laatkoers is verkopen; L2: Andersom; L1 Oh, andersom, ja*). Dit is verwarrend, omdat hij daarvoor sprak vanuit het *perspectief van zichzelf als klant*, die in Amerika Amerikaanse dollars wil kopen, terwijl de termen *bied- en laatkoers* begrippen zijn vanuit het perspectief van de banken. De boekuitleg (zie illustratie 2): *De biedkoers is de koers als de bank vreemd geld koopt. De laatkoers is de koers als de bank vreemd geld verkoopt*, wordt er niet bijgehaald. Na de twee tegenstrijdige omschrijvingen door de leerlingen gaat Rinus door met de uitleg vanuit het *perspectief van de bank* als een bedrijf dat winst wil maken, en dus goedkoper inkoopt dan verkoopt. De woorden die betekenis verlenen aan de term, namelijk 'bieden en laten', worden niet alleen niet uitgelegd, maar ook niet genoemd. Ook de link van winst maken met de termen bied- en laatkoers komt in de uitleg niet meer terug.

Illustratie 2, uit: Tendens

Je ziet aan de koersnotering dat de banken twee koersen gebruiken. De biedkoers en de laatkoers. De **biedkoers** is de koers als de bank vreemd geld koopt. De **laatkoers** is de koers als de bank vreemd geld verkoopt. Voorbeeld: de Amerikaanse dollar wordt voor € 1,12 gekocht door de bank en voor € 1,14 verkocht door de bank. De reden dat hier verschil tussen zit, is dat de bank ook wat aan deze handel wil verdienen.

Wat doen Mario en Jolanda

De Molukse leerlingen behoren tot de leerlingen die geen beurtuimte krijgen of nemen in dit fragment.

Wat zegt de docent

Rinus gaat, tijdens het topicinterview na afloop van de les, onder meer in op de gehanteerde werkwijze bij de introductie van de nieuwe stof. Hij is blij dat de leerlingen deze werkwijze nu kennelijk meer accepteren dan voorheen.

- I: 'Was er veel invloed van de camera's? Ik vond ze vrij rustig.'
- R: Waren ze in het andere lokaal ook. Op dit moment is dit de normale situatie. Ze weten gewoon: bij dit soort uitleg ben ik aan het woord en zij luisteren. Dat is zwart-wit geschetst, het is niet helemaal waar, maar het komt er wel op neer.'
- I: 'Niet helemaal waar, wat bedoel je daarmee?'
- R: Ik zie dat ze onderling toch praten en gebaren maken, Murat steekt z'n middelvinger op tegen (...), Marieke en Farida die zitten te klessebessen. Maar zo'n les had ik in het begin van het jaar niet kunnen maken.'

Int. 13/04/05

Bij het moment dat hij een op naam gestelde beurt geeft aan één van de leerlingen, legt hij desgevraagd uit waarom hij nu haar de beurt geeft:

I: 'Waarom geef je Marieke hier de beurt?'
R: 'Omdat ze op dat moment niet oplette. (..) Maar zij wist het ook niet, Marieke.'

Int. 13/04/05

De docent heeft kennelijk voor ogen gehad dat de leerlingen zouden begrijpen dat de term *laatkoers* te maken heeft met het maken van winst:

'Wat me opvalt: Marieke weet het ook weer niet, die laatkoers. Dat ze dat nog niet gewoon doorhebben! Dus de link van goedkoop inkopen en duur verkopen, de winst, dat ze dat toch niet helemaal snapten.'

SRI 13/04/05

5.5 Jolanda en *Vreemd geld*

Tijdens het maken van de opdrachten is Jolanda met haar buurvrouw en een buurjongen bezig met het uitrekenen van de formules. De buurjongen stelt vragen. Jolanda en haar buurvrouw leggen het hem uit. De twee meisjes werken samen hardop verder aan de formules.

De beurt ruimte van Jolanda

Jolanda, die tijdens de plenaire uitleg geen beurt heeft gekregen of genomen, neemt tijdens het maken van de opdrachten wel initiatief om te praten over de stof. Ze legt sommen uit aan een buurjongen die het niet begrepen heeft en overlegt met haar buurvrouw.

Wat zegt de docent

Hoe kijkt Rinus aan tegen het feit dat Jolanda tijdens de uitleg niet behoort tot de mensen die antwoord geven op zijn vragen?

I: Zijn er mensen die nooit antwoord geven op jouw vragen in dit gedeelte?
R: Ja.
I: Hoort Jolanda daarbij?
R: Eh, vaak wel, maar om een andere reden, ze is niet verlegen, is best wel pienter, heeft de stof vrij snel door. Ja, Jolanda stelt nooit een domme vraag! Hoewel psychologen zeggen dat er geen domme vragen bestaan... Als zij een vraag stelt is het altijd een relevante vraag.
I: En Mario?
R: 't Valt me op dat Mario nu rustiger is dan anders. Mario is één van de mensen die dan door de klas roepen.

SRI 130404

Wat zeggen Jolanda en haar groepsgenoot

Later die dag praat ik met de Molukse Jolanda (15 jaar) en met haar buurman en leeftijdgenoot Ruud, de buurjongen met wie ze samen heeft gewerkt. We bekijken een paar momenten uit de les en ik vraag hen naar hun mening over de docent en over het vak, en over hun mening over het vragen stellen tijdens de lessen.

Jolanda zegt het vak 'leuk' te vinden. Ook het rekenen, dat deze les aan de orde komt bij het uitrekenen van de wisselkoersen. Ruud denkt anders over het rekenen:

I:	<i>Vind je rekenen leuk?</i>
J:	<i>Ik wel.</i>
I:	<i>Vind jij rekenen leuk?</i>
R:	<i>Nee. Stomste vak dat er is.</i>
I:	<i>Maar dat kun je niet zien aan jou, want je bent gewoon bezig.</i>
R:	<i>Moet toch?</i>

13/04/04

5.6 Kantoor simulaties

De daaropvolgende kantoor simulaties vinden plaats op 19 januari en op 30 maart. De groep is nu inmiddels het vierde leerjaar ingegaan, en krijgt, naast theorielessen, praktijkopdrachten in een praktijklokaal van de school in de vorm van kantoor simulatie. Hierin voert ieder achtereenvolgens, als medewerker of als chef, een aantal werkzaamheden uit op één van de vijf 'kantoor afdelingen'.

Globaal verloop van de kantoor simulaties

De leerlingen komen binnen en ieder neemt plaats op de 'afdeling' waar hij/zij werkzaam is. De docent loopt rond; het duurt meestal even voor iedereen er is en zit: leerlingen moeten vaak van het hoofdgebouw komen.

Bij de start van de simulatie van 19 januari maakt de docent enige organisatorische opmerkingen (toets, aanwezigheid stagiaire, etc.), voordat hij het startsein geeft om te beginnen. Bij de start van de simulatie van 30 maart is de docent druk bezig met het verdelen van het werk over de verschillende afdelingen: sommige afdelingen hebben erg veel werk en andere weinig, zodat bepaalde leerlingen op andere afdelingen moeten gaan helpen. Verder blijkt één computer niet te werken.

De leerlingen voeren bij de simulaties hun eigen opdrachten uit, er wordt veel heen en weer gelopen tussen de afdelingen om het werk te laten controleren, naar apparatuur, naar mappen etc. Dit gebeurt doorgaans vrij rustig, ook als de docent even het lokaal uitloopt omdat hij elders in het gebouw nodig is.

De docent loopt tijdens deze simulaties rond, stapt op leerlingen af, kijkt wat ze doen en begeleidt, al dan niet na een vraag door de betreffende leerling. De docent wordt voortdurend bevraagd door diverse leerlingen, verschillende leerlingen komen méér dan één keer naar hem toe. Op momenten dat hij niet bevraagd wordt, loopt hij rond, kijkt wat leerlingen aan het doen zijn en controleert. Soms pakt hij een stoel en rekent samen met de leerling mee en na.

Enkele voorbeelden van de feedback die de docent geeft: *“Zijn hier nog fouten?” “Dit klopt ook niet”.*
“Waar is die map?” “Wie doet hier inkopen?” “Het is niet afgetekend.” “Dus dit is ook fout gegaan,
ook dit is fout gedaan.” “Wat is er fout?”

Soms spreekt de docent bepaalde leerlingen aan om te kijken hoe het ook al weer precies zat met mappen en formulieren. Eén van hen is Jolanda, die hem daarover ‘bijpraat’.
Rinus komt ook een aantal keren bij de afdeling boekhouding, waar Mario werkt. Hij geeft werk terug aan de ‘collega’ tegenover Mario, kijkt wat Mario’s afdelingschef Divan nu aan het doen is. Divan vraagt een enkele keer iets aan Rinus. Bij Mario kijkt Rinus niet of nauwelijks. Er is, voor zover waarneembaar, ook geen oogcontact.

5.7 Jolanda op Bewaking/Receptie

Tijdens de kantoor simulatie van 19 januari is Jolanda werkzaam op de afdeling Bewaking/Receptie. Evenals haar afdelingsgenoot Ruud controleert ze het werk van de andere afdelingen van het ‘kantoor’. Deze afdeling is gesitueerd aan één van de uiteinden van het lokaal. Soms lopen de medeleerlingen naar de afdeling met hun werk, soms lopen de medewerkers van de afdeling Bewaking naar medeleerlingen, om het werk terug te geven, als het niet in orde is.

Wat doet Jolanda?

Aan het begin van de les noteert Jolanda de toetsdata die de docent noemt in haar agenda en gaat aan de slag.

Regelmatig komen er collega’s die hun werk op haar bureau deponeren, vaak zonder er iets bij te zeggen. Als Jolanda het werk teruggeeft aan die collega’s, geeft ze kort aan wat er aan de hand is en wat de ander moet doen om het te verbeteren: *Kijk, hier heb je diverse artikelen, maar het is speelgoed. Je moet (...)* Af en toe overlegt ze even met haar ‘afdelingscollega’ Remco en geeft haar mening: *‘Dat kan niet anders volgens mij. Gewoon door laten gaan.’*

Een enkele keer verwijst ze een collega naar de docent. Af en toe loopt ze op de docent af om te vragen of iets fout is of niet, bijvoorbeeld of iemand die *moteragent* had geschreven in plaats van *motoragent* de brief moet overmaken.

Jolanda werkt de gehele les rustig en gestaag door, reageert af en toe op een opmerking van medeleerlingen, maar wordt minder dan anderen afgeleid door onderlinge discussies of geintjes die aan naburige tafels, bijvoorbeeld aan de tafel van Mario, die vlak naast de hare staat, plaatsvinden. Een paar voorbeelden:

Jolanda loopt op de docent af met werk van een medeleerling in handen:

J	<i>Meester: en [onverstaanbaar] is hetzelfde, hè.</i>
R:	<i>[controleert even] Ik denk dat het fout is.</i>
J	<i>Dus die moet overnieuw? Hij had ‘m al een keertje overnieuw gemaakt, hoor!</i>

De docent roept naar Jolanda die met Remco verantwoordelijk is voor de inkoopmapjes:

<i>R</i>	<i>Jolanda, heb jij nog inkoopmapjes? Ik neem ze effe mee,</i>
<i>J</i>	<i>Ja, dat is goed.</i>

Jolanda geeft werk terug aan Mario:

<i>J</i>	<i>Mario, weet je wat je fout hebt? De BTW (...), het factuurnummer (...) En hier moet je je naam schrijven.</i> <i>[Mario reageert niet.]</i>
----------	---

en aan Stevo:

<i>J</i>	<i>Stevo, je had (...)</i> <i>[Stevo bromt dat hij het al een keer eerder fout had gedaan]</i>
<i>J</i>	<i>Je hoeft het niet allemaal over te doen!</i> <i>[Stevo blijft mopperen]</i>
<i>J</i>	<i>Dit had je wel goed. (...) Dit is allemaal goed.</i>

Tegen een medeleerling die zijn werk op haar bureau legt:

<i>J</i>	<i>Wat heb je gedaan? Je mag niks wegkrassen, hoor!</i>
----------	---

De beurtruimte van Jolanda

Jolanda neemt herhaaldelijk initiatieven om te praten, zowel met medeleerlingen als met de docent. Aan haar medeleerlingen van wie ze het werk teruggeeft, geeft ze feedback en zegt ze wat er moet gebeuren. Aan één van hen, die uiting geeft aan zijn teleurstelling, geeft ze ook feedback op wat hij goed heeft gedaan. Een andere leerling geeft ze ook ongevraagd commentaar. Aan haar afdelingsgenoot geeft ze haar mening. Als Rinus haar een vraag stelt, krijgt hij antwoord.

Wat zegt de docent

Tijdens het bekijken van de opname, later die dag:

<i>Jolanda is een hele aardige leerlinge, die haar werk heel consciëntieus opneemt. Zodra het allersimpelste typefoutje er staat: zij haalt het er uit. Soms denk ik: laat het maar doorgaan, maar zij haalt het er uit.</i>
--

19/01/05

Wat zegt Jolanda

Hoe vindt Jolanda het, in de klas, om medeleerlingen commentaar te geven op hun gemaakte werk, zoals ze deed tijdens haar werk op de afdeling *Bewaking*?

I Wat je nu doet, is eigenlijk commentaar geven, hè. Vind je dat makkelijk?
J Ja, ik vind dat makkelijk. Ik ken mijn klas. Ik weet hoe ze zijn.

19/01/05

5.8 Mario op Inkoop

Mario is tijdens de simulatie van 19 januari 2005 één van de medewerkers van de afdeling Inkoop. Deze afdeling is in het midden van het lokaal gesitueerd, er lopen dan ook veel mensen langs.

Aan het begin van de les wacht Mario af totdat de docent het sein geeft dat ze gaan beginnen. Hij is dan eerst geruime tijd (15 minuten) aan de gang met voorwerpen die hij nodig heeft bij het werk. Hij is bezig met, achtereenvolgens, het zoeken van een rekenmachine, het in orde maken van een nietmachine, opstaan en -kennelijk grappige- opmerkingen maken tegen medeleerlingen.

Twee keer komt de docent bij Mario staan kijken, zonder iets te zeggen. Ook Mario zegt dan niets. Mario wordt een keer bij de afdeling Bewaking geroepen door Remco die zijn werk heeft nagekeken. Hij zegt "Weer fout?" en loopt weg, komt later nog twee keer terug. Vervolgens krijgt hij weer werk terug van de afdeling Bewaking (van Jolanda, die eveneens op de afdeling Bewaking werkt), is daarna aan het werk, en gaat nogmaals naar de afdeling Bewaking (naar Remco). Het lijkt erop dat Mario de laatste 5 minuten van de les nog het meest geconcentreerd aan het werk is. Ter illustratie volgt hier een indruk van de laatste 10 minuten van de les:

Lesobservatie Mario

11.56 Medeleerling maakt geintje met Mario (pakt hem aan z'n oor)
11.57 Mario maakt geintjes met medeleerlingen.
11.55 Staat op, vraagt orderboek. 'Bedankt, man!' Maakt geintje, pakt stoel van afdelingsgenoot om te gaan rekenen met de rekenmachine. De betreffende leerling spreekt hem daarover aan.
11.58 Werkt en praat tegelijkertijd met medeleerlingen. Geintje.
11.59 Schrijft in map.
12.00 Werkt, geintje, werkt.
12.01 Docent vraagt groep bureau op te ruimen. Mario werkt nog even door.
12.05 Einde les.

De beurtruimte van Mario

Tijdens deze kantoor simulatie is er geen contact tussen Rinus en Mario: geen van beiden neemt initiatief. Met de twee medeleerlingen van de afdeling Bewaking (Remco en Jolanda) heeft Mario contact over het werk: zij hebben de taak om het werk van medeleerlingen te controleren. Mario maakt echter nauwelijks (niet hoorbaar althans) gebruik van deze gelegenheid om te praten over het vak. De interactie die Mario met medeleerlingen heeft, gaat, voor zover te verstaan, niet over de opdrachten. Pas als de les bijna is afgelopen, zet hij zich aan het werk, alleen.

De docent loopt rond en geeft feedback, al dan niet op verzoek van leerlingen. Mario behoort tot de leerlingen die niet vragen om feedback en het ook niet krijgen.

Wat zegt de docent

Over wat Mario in deze les doet is Rinus niet tevreden, evenmin als over Divan, die tijdens deze les de afdelingschef is van de afdeling Inkoop. Over de werkwijze van Mario zegt Rinus:

'Tegengevallen. Ten eerste duurde het heel lang voordat hij aan het werk ging. Toen dat geklooi met die nietmachine, en die gekkigheid met Divan samen. Dit is niet uitzonderlijk. Mario is een heel druk jongetje, echt heel druk. Divan idem dito. Die moet je corrigeren.'

19/01/05

Op de vraag of hij hiermee rekening houdt bij de samenstelling van de verschillende afdelingen, en bij het bepalen wie er hoofd is, geeft Rinus aan dat hij dit aan het begin van het jaar wel doet, maar dat het daarna willekeurig is.

'Nu kijk ik niet meer naar de samenstelling van de teams. Ze moeten alle afdelingen gehad hebben. Ook wie het hoofd van de afdeling is, is willekeurig. Ieder moet één keer hoofd geweest zijn van een afdeling.'

19/01/05

Gevraagd over de rol van het vragen stellen en uitleggen in deze lessen zegt Rinus:

'Stel je voor dat hij [Mario] zijn werk goed had afgeleverd, dan had hij weinig contact gehad met de afdeling bewaking / receptie.'

19/01/05

Wat zeggen Mario en zijn groepsgenoot

Na afloop van de les praat ik met Mario en met zijn medeleerling Remco van de afdeling Bewaking/Receptie. We bekijken een paar momenten uit de les en ik vraag hen naar hun gewoontes rond het vragen stellen in de les.

Mario en z'n maat stellen, bij de simulatie, hun vragen het liefst aan medeleerlingen.

I: Hier in deze les hè van simulatie. Stel je wel eens vragen?
M: Aan de leraar?
I: Aan de leraar of aan andere leerlingen..
M: Ja, ik stel wel vragen.
I: En stel je vragen het liefst eerst aan andere leerlingen of het liefst eerst aan de docent?
M: Het liefst eerst aan andere leerlingen.
I: Aha. Hoe is dat voor jou?

R: Als ik het niet weet vraag ik het eerst aan de chef, die weet meestal alles wel van de afdeling.

I: De chef van de eigen afdeling?

R: Of ik vraag het aan andere kinderen die wel eens op deze afdeling gezeten hebben.

19/01/05

5.9 Mario op Boekhouding.

Deze simulatie les vindt plaats op 30 maart 2005. Mario is nu werkzaam op de afdeling boekhouding. Deze afdeling heeft zo'n plek in het lokaal dat de leerlingen, die weer veel moeten lopen, hem nu slechts aan één kant passeren.

Wat doet Mario?

Mario is, vergeleken met de vorige keer, op meer momenten zichtbaar aan het werk (rekenen, schrijven). Hij wordt ook niet meer afgeleid door iedere passant of door iedere opmerking van anderen in zijn buurt. Wel is hij nog redelijk veel aan de wandel (rekenmachine, vraagt om "Goeie typex!" als de vorige te hard blijkt), maakt hij korte geintjes of maken anderen korte geintjes met hem, vooral als de docent niet te dicht in de buurt is.

De interacties over het werk die Mario gedurende deze les heeft, zijn weer bijna uitsluitend met medeleerlingen. Een paar keer gaat hij naar de afdeling Bewaking, diverse keren vraagt hij kort iets aan zijn "afdelingsgenoten" naast en tegenover hem. Eén maal stelt een medeleerlinge een vraag aan hem.

Eén keer heeft Mario wel interactie met de docent: aan het begin van de les vraagt hij Rinus, die op dat moment langsloopt: 'Meneer? Welke datum?' Rinus: 'Dertig. Dertig maart'.

De beurtruimte van Mario

Een minuut of 5 na de start van de les loopt Mario naar Rinus, die op dat moment, staande achter zijn eigen bureau, bezig is met een andere leerling, Falku. Mario gaat schuin achter Rinus staan. Later komt er nog een leerlinge, Kaja, bij. Ze gaat vlak naast Rinus staan en legt een map op het bureau. Als Rinus klaar is met Falku, stelt zij meteen haar vraag, waarop Rinus zich over haar map buigt en ingaat op haar vraag. Mario, die nog steeds schuin achter Rinus staat, schraapt z'n keel, wacht een moment, steekt het formulier dat hij in zijn handen heeft tussen z'n lippen en loopt naast de tafel ernaast. Hij gaat daar, met de beide handen die hij nu vrij heeft, zoeken in een map en spreekt een medeleerling aan die hij daar treft. Als daarbij het groene blaadje uit zijn mond valt, ziet Rinus, die op dat moment de klas in staat te kijken, dat en noemt zijn naam. Mario reageert hier niet op. Er volgt geen interactie; de docent kijkt weer het lokaal door om te zien of alle leerlingen aan het werk zijn.

Wat zegt de docent?

In het Stimulated Recall Interview stop ik de band bij het moment waarop Mario staat te wachten en vervolgens wegloopt. Waarop Rinus uitlegt wat de vraag van het meisje inhoudt. Mario is op dat moment ook in beeld.

Als ik hem verzoek nogmaals naar het fragment te kijken, ontdekt Rinus dat Mario achter hem staat.

- I: *Ik wil dit fragment nog een keertje met je bekijken. Is zij de enige die je aandacht vraagt?*
- R: *Eerst Falku en dan nu Kaja. Kijk, zij legt het mapje terug [onderbreekt zichzelf] En Mario **zie** ik dus helemaal niet. Nu loopt-ie weer weg. Die heb ik dus helemaal niet **gezien**. Die heeft ook niks **gevraagd**, verder. Die staat **achter** mij, en nu is-tie weg. Hij heeft een groene voorraadkaart in z'n handen, dus daar zal-ie ongetwijfeld een vraag over hebben gehad. (.) Nou, dan moet-ie z'n vraag maar stellen'*

SRI 30/03/05

Vervolgens komt het moment waarop Mario bij de tafel naast de docent staat en Rinus de naam van Mario noemt. Rinus licht nu toe dat hij –abusievelijk- dacht dat Mario bij de verkeerde afdeling stond.

- I: *Waarom noem je de naam van Mario hier?*
- R: *Want hij is daar op een afdeling waar hij helemaal niet hoort. (.) Maar naderhand, ze zijn daar ook bezig met boekhouden, dus hij hoort er misschien wel. Maar ik ben natuurlijk zo geconditioneerd, dat de mensen die daar zitten, die zijn met verkoop bezig. En naderhand denk je: nee, ze zijn met boekhouding bezig.'*

SRI 30/03/05

Wat zeggen Mario en zijn afdelingsgenoot

Later die dag praat ik met Mario en zijn afdelingsgenoot Divan. Ik stop de band weer op het moment dat Mario achter de docent staat te wachten.

- M: *Ik wou wat vragen. (...) Maar toen gaf-ie, toen ging-ie tegen haar praten.*
- Divan: *Doet-ie meestal.*
- I: *Had je wat gezegd?*
- M: *Ik?*
- I: *Ja.*
- M: *Ik zei, meneer, en toen ging-ie tegen haar [onderbreekt en corrigeert zichzelf] Nou, ik zei: Eh. [lacht]. En toen ging-ie tegen Kaja (...)*

30/03/05

Vervolgens zien we hoe Mario wegloopt, naar de afdeling naast de docent.

- I: *Wat dacht je toen?*
- M: *Nou, 't Logboek moest ik pakken. Eh..*
- I: *Je wou aan de docent vragen over dat logboek?*
- M: *Nee, er was een fout in dat ding. Maar ja, [onverstaanbaar; Mario spreekt heel snel en niet altijd duidelijk] 'n Fout in die groene voorraadkaart. Maar ja, laat maar.*
- I: *En dat wou je eerst tegen de meester zeggen. En toen later dacht je: laat maar.*
- M: *Ja*

Di: Duurt te lang. (...)
I: die fout heb je laten zitten?
M: Ja, gewoon.

30/03/05

5.10 Het denken van de docent

Praten in de les

Wat staat Rinus voor ogen als hij denkt aan 'praten in de les'? Eén van de eerste dingen die hij noemt, is dat de leerlingen Nederlands moeten spreken:

'Belangrijk wat mij te binnen schiet is het Nederlands, het praten van de Nederlandse taal. Zo weinig mogelijk Engelse woorden gebruiken.(...) Ik verwacht van leerlingen dat ze Nederlands spreken en geen Turks of Marokkaans of wat dan ook. (...) ik heb het dan over buitenlandse leerlingen die een ratjetoe van talen spreken (...). Als ik dat merk dan zeg ik van we praten Nederlands [dit woord met stemverheffing; tikt tegelijkertijd paar keer op tafel] hier!'

CM 02/09/03

Als hij zelf aan het woord is, vindt hij het van belang dat hij de leerlingen een aantal begrippen bijbrengt:

'Als ik bij boekhouding begin met debiteuren en crediteuren, dan kan ik mij levendig voorstellen dat er leerlingen zijn die dat in het begin niet begrijpen en dat er een paar stappen nodig zijn voor ze daarmee, met die begrippen, kunnen werken. Het is mijn taak, de taak van de docent, om te zorgen dat de leerlingen uiteindelijk zich de begrippen wel eigen maken en daarmee aan het werk kunnen gaan. En uiteraard aangepast aan de leerling (...)'

02/09/03

Als hij aan het woord is wil de docent ook graag een komische noot in de lessen brengen:

'Ik geef dan onder andere open simulatie in de vierde klas en dan doen wij een kantoor na en dan kom ik binnen en dan zeg ik, ik heb even een zeer intelligent iemand nodig en dan is er iemand met blond haar die dan zegt nou dan moet u mij hebben, want ik ben blond. Dus dan vraag ik blond met een d of met een t en dan is ze zo ad rem en zegt ze meteen blond met dt en nou dan gaan we dit jaar eraan werken om die t weg te werken. Nou ja, zo speel je daar een beetje mee en in feite ben je dan ook met taal bezig en dan moet ze een eenvoudig klusje doen maar dan weet ze dat ik een zeer intelligent iemand nodig heb en dat het in feite een klusje van niks is. (...) Niet alleen met lessen bezig zijn maar ook een beetje een komische noot in de lessen aanbrengen, omdat er toch bepaalde dingen gedaan moeten worden.

02/09/03

Moeilijke woorden zegt hij soms te gebruiken om de leerlingen bij de les te houden:

'Wat ik bewust wel eens doe om om de aandacht te krijgen, is om er af en toe een heel moeilijk woord ertussendoor te gooien. Wat betekent dat? Dat vragen ze dan ook. Niet altijd hè, maar wel vaak, dan worden ze wakker geschud.'

02/09/03

Maar uiteindelijk wil hij deze uitleggende rol afbouwen en zelf steeds minder aan het woord zijn:

'Als je vraagt wat beter zou kunnen dan is mijn eerste reactie eigenlijk: veel minder verbaal bezig zijn en veel meer zelfstandig werken. Als je merkt dat heel veel leerlingen niet de concentratie op kunnen brengen om, nou ja, langer dan 2 minuut 13 bij wijze van spreken echt te luisteren naar wat de docent te vertellen heeft. (...) Je kan niet 1 uur lang uitleggen en dingetjes behandelen, zo werkt dat niet. Veel meer zelfstandig werken, dat krijgen we ook bij die open simulaties, dan ga je ook steeds meer naar één op één situaties (...) dat je de leerling individueel helpt en steeds minder klassikaal. (...) In feite moet het zo zijn, dat lukt op dit moment niet omdat we net gestart zijn, maar als we verder in het jaar zijn dan moet het zo zijn dat ik in feite in slaap zou moeten kunnen vallen. Bij wijze van spreken natuurlijk.'

02/09/03

Nagestreefd einddoel

Wat Rinus belangrijk vindt is dat ze hun vak leren en dat ze zelfstandig leren werken:

*I Wat staat jou voor ogen met je vak? Wat wil je jouw leerlingen bijbrengen?
R: Allereerst het diploma van school. Ten tweede de eindtermen van het examenreglement. Secundair daarbij is dat ze leren logisch nadenken, samenwerken, leren van je fouten en meer algemeen onderwijskundige dingen. Neem verantwoording voor iets! Als je een fout maakt, is dat niet erg. Er zijn leerlingen die in een hoekje wachten, en anderen die veel zelfstandiger zijn en die om werk vragen. Zelfstandigheid is belangrijk.*

I Zit er hiërarchie in de doelen, voor deze vmbo-leerlingen?

R Belangrijk is: zelfstandig leren werken. Dat is een rode draad door de school.

Topic interview 19/01/05

Wat betreft het Nederlands specificeert Rinus op mijn verzoek de te behalen eindtermen:

I De vorige keer gaf je aan dat je toewerkt naar de eindtermen van het examenreglement. Kerndoelen daarbij hebben betrekking op het functioneel gebruiken van het Nederlands. Wat is voor jou dat functioneel Nederlands gebruiken?

R Ten eerste het jargon kennen en kunnen gebruiken. En communicatie met elkaar: over de stof kunnen praten. Dat ze elkaar kunnen helpen. Je moet in staat zijn anderen te instrueren, werk te verdelen, nieuwe mensen in te werken.

I Hoe controleer je of ze dat doen?

R Ik blijf in het rond lopen.

I Wat doe je als iemand het niet kan, uitleggen?

R Dan hebben ze een map, waarin het staat uitgelegd. Maar Remco is enorm gemakzuchtig. Hij stelt liever vragen, maar laat het hem eerst maar opzoeken!

Topic interview 30 /03/05

Mondelinge vaardigheden van leerlingen

Rinus spreekt zich niet uit over de mondelinge vaardigheden waar leerlingen over beschikken, met uitzondering van het telefoneren:

'Soms hebben leerlingen geen zin om iets te doen en soms durven ze ook niet. Van de week moest er een telefoontje worden gevoerd naar een firma in K. Nou, twee meisjes boden zich aan om dat te doen, maar toen ze achter de telefoon zaten, nou alsof dat ding kon ontploffen. Uiteindelijk hebben ze het wel gedaan. (...) In de receptie, als de telefoon gaat, dan durven ze vaak de telefoon niet aan te nemen'

CM 02/09/03

Sprekend over plannen voor de nabije toekomst, geeft de docent aan dat hij leerlingen de opdracht wil geven docenten en andere personeelsleden op school te bevragen en daarover een werkstukje te maken. Hij gaat wel controleren of de leerlingen dit ook echt gedaan hebben:

'Ik zal zelf ook wel naar die collega's toestappen, ha, ha, zo makkelijk nemen ze mij niet in de maling!'

CM 02/09/03

Rinus vermeldt ook dat hij in het vierde jaar, wanneer de kantoorpraktijk geoefend wordt in de vorm van kantoor simulatie, regelmatig leerlingen van de afdeling Receptie naar de conciërge stuurt, om praktijkervaring op te doen. Een ochtend lang telefoon beantwoorden, mensen die binnenkomen ontvangen, absenten ophalen etc. Hij geeft aan wat er fout kan gaan bij het telefoneren:

I: Je zegt: op een gegeven moment moeten ze inderdaad bij de conciërge, moeten ze de telefoon aannemen, ze moeten telefoneren, dat wil zeggen iets uitleggen, een vraag stellen. Die dingen moeten ze ook kunnen doen als ze in de open simulatie met de afdelingschef werken (...). Hoe, hoe leren ze dat? En hoe weet je dat ze dat kunnen?

D: Dat laatste weet ik niet, ik gooi ze in het diepe.

I: Wanneer gooi je ze in het diepe?

D: Op het moment dat ik ze bij Tinie neerzet. [Tinie is de conciërge] (...) En waar ik

vanuit ga, er is natuurlijk eerst in het theorieboek behandeld hoe een zakelijk telefoongesprek gevoerd moet worden. Nou, een van de eerste fouten die je dan hoort is de telefoon aannemen en niet zeggen van bijvoorbeeld [noemt naam van de school], met die en die. Maar, van de week, een leerling, die nam gewoon op met hallo. Ja dat ben ik thuis gewend, zegt hij. Ja, maar hier niet. Andere fout die steevast wordt gemaakt aan het eind van het gesprek: Nou, doe! Nou, dat zijn standaardfouten.

Eval. Int. 21/09/04

Rinus geeft aan dat elke afdeling een 'afdelingschef' heeft. De 'chef' moet het werk overdragen aan de opvolger, want de 'afdelingen' wisselen elke maand van samenstelling. Op hun beurt moeten de 'medewerkers' natuurlijk ook vragen stellen. Dit is althans de bedoeling van Rinus en zijn collega's:

*I Die afdelingschefs, kunnen die uitleg geven als medeleerlingen met vragen komen?
R: (...) Dat is wel waar we naar toe willen. En het werkt nog niet aan het begin van het schooljaar, en alles is nieuw, en het gaat een beetje moeizaam, maar het moet uiteindelijk wel zo zijn, en er zit een roulatiesysteem in, iedereen wordt een keertje afdelingshoofd. En iedereen moet dus een keertje vragen van andere mensen kunnen beantwoorden. En ik hou zelf wel in de gaten, als er weinig vragen worden gesteld, nou dan ga ik wel vragen stellen. En dan, ja dan moeten ze af en toe toch met de billen bloot, en kom maar op met uitleg of antwoorden.*

21/09/04

Molukse leerlingen

Rinus constateert geen taalproblemen bij de Molukse leerlingen aan wie hij heeft lesgegeven. Integendeel:

*I Zijn je dingen opgevallen bij Molukse leerlingen als het gaat om praten in de les?
R Als ik Molukse kinderen vergelijk met leerlingen met een andere buitenlandse achtergrond (.....), dan vind ik dat ze in het algemeen veel beter Nederlands spreken dan menig ander kind (.....)
R Ik heb in de loop der jaren toch heel wat Molukse leerlingen gehad, en nu ook, (...) Nou, er wordt gewoon normaal Nederlands gepraat, vaak nog netter dan menig Nederlands kind. Nou moet ik hier wel aan toevoegen dat de leerlingen waar ik het nu over heb, dan zijn twee enorm beschaafde meisjes, daar zit niks, eh, ja, eh, straatgedoe achter of zo, gewoon keurig opgevoed, keurige kinderen. En (.) één jongen, die heel druk is, op zich een bijzonder aardige knul.*

CM 11/02/04

Mario

Rinus heeft de volgende indruk van Mario:

<i>R</i>	<i>Mario (...) is qua leerling zwak, en veel en veel drukker [dan Jolanda]. (...) Wat zou die zijn, 15, 16 jaar, maar als je zijn gedrag ziet, dan denk je, nou die is 13.</i>
<i>I</i>	<i>Wat betekent dat concreet voor het vragen stellen? Kan hij zijn vragen verwoorden, kan hij vragen stellen?</i>
<i>R</i>	<i>Moeizaam. Het gaat gewoon een stuk moeilijker met Mario.</i>
<i>I</i>	<i>Zou hij ook kunnen uitleggen?</i>
<i>R</i>	<i>Hij moet uitleggen. Dat is een deel van zijn rol hier op school. Alleen het gaat gewoon een stuk minder. (...)</i>
<i>R</i>	<i>Hij is gewoon, zeg maar rustig chaotisch.</i>
21/09/04	

Hoe kijkt Rinus aan tegen het vragen stellen en uitleggen van Mario?

<i>I</i>	<i>Welk cijfer zou je Mario geven als het gaat om vragen stellen?</i>
<i>R</i>	<i>Een diepe onvoldoende, een 3 of een 4. Hij is ongecontroleerd, stelt overbodige vragen.</i>
<i>I</i>	<i>En voor uitleggen?</i>
<i>R</i>	<i>Dat is moeilijk [denkt na]. Op het randje, een 5 of een 6. Hij zoekt niets op.</i>
<i>I</i>	<i>En hoe denk je dat Mario zichzelf waardeert met vragen stellen?</i>
<i>R</i>	<i>Een dikke voldoende, hij overschat zichzelf.</i>
<i>I</i>	<i>En voor uitleggen?</i>
<i>R</i>	<i>Een 6 of een 7, denk ik, ook hier overschat hij zichzelf.</i>
27/04/05	

Voorts vertelt Rinus, ongevraagd, als hij me de gang van zaken aan het uitleggen is van de kantoor simulaties, over een fout die Mario eerder dit jaar heeft gemaakt:

<i>'Op de afdeling boekhouding had Mario een enorme fout gemaakt. Hij had 200.000 euro overgemaakt, een veelvoud van het te betalen bedrag. Ik zei toen: Bel maar naar .. [noemt het bedrijf dat de kantoor simulatie verzorgt] Zorg maar dat het geld terugkomt. Nou, Mario kreeg het niet voor mekaar, hoor. Een andere leerling is er een uur mee bezig geweest, kreeg het geld wel terug. (...) Chaotisch handelen, dan lukt het niet, eigen schuld. De andere leerling is alles gaan opzoeken, heeft alles klaargelegd en is gaan bellen.'</i>	
19/01/05	

Jolanda

In de terugblik van de docent op de lesfragmenten waarin Jolanda in beeld is, blijkt dat hij haar ziet als 'niet verlegen', 'best wel pienter', 'een hele aardige leerlinge, die haar werk heel consciëntieus opneemt'.

Desgevraagd geeft Rinus aan dat Jolanda volgens hem goed vragen kan stellen:

<i>I</i>	<i>Denk je dat Jolanda goed vragen kan stellen als ze iets niet begrijpt?</i>
<i>R</i>	<i>Ja, dat weet ik wel zeker.</i>
<i>I</i>	<i>Doet ze het weleens?</i>
<i>R</i>	<i>Ja, heel vaak. Dat is een zeer actieve leerlinge.</i>
<i>I</i>	<i>In vragen stellen?</i>
<i>R</i>	<i>Zou, ze is een zeer actieve leerlinge, en zodra er ook maar iets is wat ze niet begrijpt, dan stelt ze daar vragen over, hetzij aan met name Marieke, want daar werkt ze heel veel mee samen, of aan mij dan.</i>

Int. 21/09/04

In cijfers uitgedrukt zou hij haar hoge cijfers geven voor vragen stellen en uitleggen. Hij vermoedt dat Jolanda zichzelf niet zo hoog inschat als het gaat om vragen stellen, wel om uitleg geven:

<i>I</i>	<i>Welk cijfer denk je dat Jolanda zichzelf geeft voor vragen stellen?</i>
<i>R</i>	<i>Niet zo hoog, denk ik, een 5 of en 6. Ik zou haar een 8 geven.</i>
<i>I</i>	<i>En voor uitleggen?</i>
<i>R</i>	<i>Ze kan het heel goed en beseft dat ook: ik denk dat ze zich een 7 geeft. Ik zou haar ook een 7 of een 8 geven, ruim voldoende.</i>

Int. 19/01/05

Overige uitspraken

Zelfstandig werken staat hoog in het vaandel bij Rinus. Het lijkt er in onderstaande uitspraak eerst op dat hij daarbij eigenlijk zou willen dat leerlingen geen vragen stellen. Verderop relateert hij dat door zijn toevoeging daarbij dat dat toch niet ideaal zou zijn, omdat zijn 'rol dan natuurlijk is uitgespeeld'. Dan wordt duidelijk dat het hem bij het zelfstandig werken vooral om gaat dat leerlingen bijvoorbeeld handleidingen kunnen lezen:

<i>R:</i>	<i>Dus in theorie, in de praktijk werkt het niet zo, maar in theorie zou het zo moeten zijn dat ze zonder een vraag te stellen een hele in- of verkooporder zouden moeten kunnen verwerken.</i>
<i>I</i>	<i>Zou dat jouw ideaal zijn?</i>
<i>R:</i>	<i>Zo werkt het niet, dat weet ik ook wel. Nee, want dan is mijn rol natuurlijk uitgespeeld. Maar het zou goed zijn als een leerling meer zelfstandig zou worden en dus beter in staat zou zijn om bijvoorbeeld een handleiding te lezen.</i>

(...)
R *Dat [dat zelfstandig werken] moeten ze niet alleen hier op school, dat moeten ze thuis ook, en dat moeten ze later in hun eigen praktijksituatie, hun eigen beroep, moeten ze dat ook voor elkaar kunnen krijgen. Daar kun je ook niet voor elk wisselasje naar een docent of iemand anders stappen om een vraag te stellen.*
Int. 21/09/04

Bij het introduceren van nieuwe stof zegt hij twee werkwijzen te hanteren: ofwel hij legt zelf klassikaal uit, ofwel de leerling mag aan de slag met de uitleg van het boek en de bijbehorende opdrachten:

Dit waren twee onderwerpen [Rinus refereert hier aan de Euro en het wisselen] waarvan ik vind, dat blijkt ook uit de praktijk, dat kun je niet aan leerlingen zelf overlaten. Dan komen ze er niet uit. Ook dat heb ik in het verleden uitgeprobeerd. Dit waren twee onderwerpen, heb je gewoon even die klassikale instructie nodig. Daarnaast zijn er talloze onderwerpen, van hier heb je je boekje, hier heb je de opgave, hier heb je de pc ga je gang, en aan het eind van de les zie je het resultaat wel.
Int. 21/09/04

Rinus geeft – indirect – aan dat hij kritisch wil kijken naar zijn lesgeven. Over het feit dat hij bepaalde stille leerlingen zoals Mohamed en Mario, die bij hem stonden om iets te vragen, niet heeft gezien, zegt hij:

Kijk, dat zijn dingen die je niet opmerkt in de les, maar die nu wel opvallen met de camera. (.....) We blijven doorgaan met ontwikkelen, stilstand is achteruitgang!
Topic interview 30/03/05

Samenvatting en kanttekeningen

Als Rinus praat over zijn werk, valt het op dat hij het belangrijk vindt dat de leerlingen zelfstandig leren werken en dat ze in de les geen andere talen spreken dan het Nederlands.

Over de mate waarin de leerlingen over spreek- en luistervaardigheden beschikken, doet Rinus geen uitspraken, met uitzondering van het telefoneren: hij vertelt hoe groot de fouten zijn die de leerlingen maken bij het telefoneren. Desgevraagd geeft hij aan dat ze dat moeten leren *‘uit een map’*.

Praten in de les zegt hij zelf te willen doen, met name om moeilijke stof uit te leggen. Dat gaat sneller dan wanneer de leerlingen er samen over praten en daarom geeft hij, bij ‘moeilijke’ onderwerpen, er de voorkeur aan de stof zelf uit te leggen, ondanks de concentratieproblemen die dat bij de leerlingen kan veroorzaken.

Het vragen stellen door leerlingen is niet duidelijk in beeld bij Rinus. Hij is van mening dat leerlingen (bij kantoor simulatie) elkaar dingen moeten kunnen uitleggen, maar als leerlingen niet met vragen komen, zegt Rinus dat hij dan zelf de vragen gaat stellen. Ook uit de toevoeging die daarna volgt *‘en*

dan moeten ze (...) toch met de billen bloot, en kom maar op met uitleg of antwoorden', wekt hij de indruk dat het hem hierbij meer gaat om te controleren of leerlingen hun kennis paraat hebben dan om te stimuleren om hun vragen te verwoorden. Rinus beschouwt het vragen stellen in sommige gevallen ook als een teken van luiheid van leerlingen die het antwoord niet willen opzoeken in de betreffende boeken of mappen.

Wat deze docent uiteindelijk wil met de leerlingen is dat ze het diploma halen en correct en zelfstandig kantoortaken kunnen uitvoeren. Communicatie aan de balie leren de leerlingen volgens Rinus als ze aan de beurt zijn om op Receptie te werken: dan worden ze naar de conciërge gestuurd, waarbij een van de opdrachten is om mensen die langskomen te ontvangen. In de praktijk hebben we dit niet kunnen registreren tijdens de simulatie. In het simulatielokaal is de afdeling Receptie samengevoegd met die van Bewaking en heeft tot taak het werk van medeleerlingen te controleren.

Rinus constateert dat Molukse leerlingen geen taalproblemen hebben, dat ze soms zelfs 'netter' praten dan Nederlandse leerlingen. Dit is in tegenspraak met uitkomsten van landelijk onderzoek. Opmerkelijk, omdat hij zegt in de loop der jaren heel wat Molukse leerlingen gehad te hebben, maar mogelijk verklaarbaar in het licht van de geringe rol die deze docent toekent aan het praten in de les door leerlingen.

Ook over het geheel genomen (dus niet alleen kijkend naar Molukse leerlingen), zien we dat Rinus een weinig specifiek beeld van de taalvaardigheid en taalverwervingsproces van zijn leerlingen heeft. Dit is betreurenswaardig, gezien de taalvaardigheidseisen die gesteld worden aan werknemers in de administratieve sector.

5.11 Gesprekken met Jolanda

Over de lessen en haar toekomstplannen

Jolanda wil later secretaresse worden. De lessen vindt ze leuk. De opdrachten uit het boek snapt ze als ze het doorleest, en ook is ze tevreden over de uitleg van de docent:

- | | |
|----------|---|
| <i>I</i> | <i>Vind je de opdrachten moeilijk of makkelijk?</i> |
| <i>J</i> | <i>Wel makkelijk, want als je eerst de tekst doorleest, snap je het. En het word allemaal goed uitgelegd.</i> |

Int 13/04/04

Over vragen stellen en uitleggen

Als Jolanda in de les iets niet snapt, vraagt ze het niet meteen aan de docent.

- | | |
|----------|--|
| <i>I</i> | <i>Jolanda, als jij iets niet snapt, aan wie vraag je het dan als eerste?</i> |
| <i>J</i> | <i>Eerst aan degene die naast me zit, dan ga ik vergelijken. En als we er niet uitkomen, gaan we naar de docent toe.</i> |

Int 13/04/04

Buiten school zoekt Jolanda eerst antwoord in de boeken, voordat ze het vraagt aan anderen.

- I Als je een vraag hebt, thuis, Jolanda, wat doe je dan?*
J Eerst in een handboek opzoeken, en als ik het echt niet weet, ga ik het aan m'n vader of aan m'n zus of aan m'n moeder vragen. Ze hebben ook zo'n school gehad voor administratie.

Int 13/04/04

Vragen stellen en uitleggen vindt ze even belangrijk, en ze wekt de indruk dat beide zaken haar goed afgaan.

- J Je vraagt het zelf zodat jij dat ook weer weet en als je iemand wat uitlegt kunnen dingen opkomen, zeg maar, wat jij net gevraagd heb.*
I Ja. Gaat het je allebei even gemakkelijk af?
J Ja.

Int 19/01/05

Ze geeft zichzelf een voldoende als het gaat om uitleggen en vragen stellen.

Ja, ik zou mezelf ook, denk ik, een 7 geven, want het hangt er net af wat ik wel of niet weet en soms kom ik niet uit mijn woorden. En dan gaat het ook weer wat minder. Maar ik snap meestal wel vaak wat ik wil uitleggen. Want ik vraag heel vaak aan meester en die legt mij weer uit en dan blijf ik doorvragen tot ik het goed snap en dan kan ik het iemand anders uitleggen.

Int 19/01/05

Overigens geeft haar tafelgenoot Stevo haar een 8,5 voor het uitleggen. Hij geeft haar een lager cijfer voor het vragen stellen.

- S Ik vind wel dat ze goed uitlegt. Dat wel.*
I Geef haar maar eens een cijfer.
S Een cijfer voor het uitleggen? Een 8,5.
(.....)
I En, vragen stellen? Het vragen stellen van Jolanda, wat voor cijfer zou je haar daarvoor geven?
S Ik zie haar niet zoveel vragen stellen. Ja, ze vraagt wel af en toe wat, maar een 7, 6, 7...
I Je ziet het niet zo vaak...
S Nou, ik zie haar meer uitleggen dan vragen stellen.

Int 19/01/05

5.12 Gesprekken met Mario

Over de lessen en zijn toekomstplannen

Op de vraag wat Mario vindt van Administratie, geeft Mario geen eenduidig antwoord. Het feit dat hij dit vak krijgt onderwezen door twee verschillende docenten, speelt voor hem hierbij een rol:

I: Mario, vind jij dit vak leuk?
M: Nee. Dit vak niet. Administratie niet.
I: Administratie niet.
M: Nee, maar wel, zeg maar, theorie.
I: Van Mevrouw A. heb je theorie.
M: Ja, dat vind ik wel leuk.
I: Theorie over?
M: Over afdeling, verkoop enzo. Boekhouding. Van boekhouding algemeen.
I: Dat vind je ook wel leuk. Waarom vind je dit niet leuk?
M: Je zit alleen maar, ik wil meer bewegen enzo. Je moet altijd stil zijn enzo.
I: Maar bij die theorielessen moet je ook stil zijn, denk ik
M: Ja, maar dat vind ik gewoon leuk, ik weet niet. Gewoon leuk om te doen.

Int. 19/01/05

Later licht hij toe hoe het gaat met de theorielessen. Mario voelt zich kennelijk bij de andere docente vrijer:

Nou, omdat, even kijken, meer vrijheid heb je dan met simulatie. Meer bewegen, lopen...

Int. 19/01/05

Dat Mario het vak niet leuk vindt, heeft ook met andere dingen te maken. Als we het volgende antwoord letterlijk nemen, zou dat wijzen op een niet al te grote motivatie. De vragen hieronder worden gesteld aan Mario en aan zijn maat Di (Divan):

I: Welke afdeling vind je het leukst, Mario?
M: Verkoop, nee, nakijken [aarzelt over de naam van de afdeling]
Di: [vult aan]: Bewaking.
I: Heb je dat wel eens gedaan?
M: Nee. [beiden lachen] Je hoeft niet veel te doen.
Di: Ik heb er wel gezeten. Ik had wel veel te doen.

Int. 30/03/05

Welke afdeling vindt Mario makkelijk, en wat belangrijk?

I: Wat vond jij tot nu toe het makkelijkste, Mario?
M: Receptie.
I: Waarom?
M: Gewoon, 'k weet niet. Gewoon, niet veel te rekenen. Je hoeft alleen kopies te maken en zo.
Int. 30/03/05

Wat Mario moeilijk vindt aan het vak, is de concentratie die het van hem vraagt.

I: (...) Mario, vind je dit vak makkelijk of moeilijk?
M: Eigenlijk is het niet moeilijk, als je maar goed leest en gefocust blijft. Alleen maar op je werk richt, maar ik ben snel afgeleid. Daarom is dat best wel lastig.
I: Is het lastig om te focussen of lastig om te lezen?
M: Nee, om te focussen. om op één vak te richten, zeg maar.
Int. 19/01/05

Hij denkt erover om later een winkel te hebben en geeft aan dat hij daarvoor goed uit z'n woorden moet kunnen komen:

I Wat wil je later worden?
M In de landmacht. Anders ga ik gewoon verkopen. Detailhandel.
I Wat trekt je aan in de detailhandel?
M Geld, je kan veel geld verdienen.
I Wat heb je daarvoor nodig?
M Diploma's, (...) rekenen, talen kennen.
I Hoe bedoel je, talen kennen?
M Gewoon, omdat je klanten krijgt die soms niet Nederlands begrijpen. (...) Je moet ook stressbestendig zijn en mondig (...) vlot, vlot kunnen praten.
Di Duidelijk zijn, en netjes met klanten omgaan.
Int. 30/03/05

Over vragen stellen en uitleggen

Als het gaat om uitleggen, slaat hij zichzelf niet erg hoog aan:

I: Vind je het belangrijk om te kunnen uitleggen?
M: Ja.
I: Vind je het ook makkelijk?
M: Ja [zegt dit aarzelend, daarna beslister:] Jawel, als ik het snap, dan wel.
I: Wat vind je makkelijker, vragen stellen of uitleggen?

M: Ik denk vragen stellen.
I: Wel cijfer zou je jezelf geven voor vragen stellen?
M: Gewoon, hoe ik nu ben, zeg maar? Een 7 of zo, 7,5.
I: Waarom?
M: Nou, omdat ik wel eh, zeg maar, gewoon, omdat ik wel durf of zo, niet bang of terughoudend ben, dat de meester boos wordt of zo, zeg maar, als het een domme vraag is dat de meester boos wordt.
I: En voor uitleggen?
M: Weet niet, een zesje of zo, 6,5 of zo.
I: Ietsje lager. Hoe komt dat?
M: 'k Weet niet, ik denk, eh, gewoon, bij een antwoord moet je zeg maar helemaal, eh, uitgebreid of zo, toch?

Int. 30/03/05

Mario denkt dat hij uitleggen leert door goed te luisteren:

I: Leer je dat, hier op school, uitleggen?
M: Ja.
I: Hoe dan?
M: Gewoon, van iedereen hier, van de leraren. Hun leggen jou uit, dat jij het weet, en als iemand het niet goed begrepen heeft, kan jij het hem uitleggen, of haar.

Int. 30/03/05

Vragen stellen heeft hij onder meer op de basisschool geleerd. Hij voegt er aan toe dat vooral de juffrouwen daarin belangrijk zijn geweest:

I: Vind je vragen stellen belangrijk?
M: Ja, op zich wel. Als je er niet uitkomt, moet je wel vragen kunnen stellen.
I: Waar heb je dat geleerd, vragen stellen? Op school, thuis, op straat?
M: Thuis denk ik, thuis. Van m'n familie, en op de basisschool.
I: Van wie thuis?
M: Van m'n ouders en m'n ooms en tantes, denk ik.
I: En van wie op de basisschool?
M: Meestal de juffrouwen, de meesters niet zo.

Int. 30/03/05

Mario wekt de indruk gemakkelijk met z'n vragen op anderen af te stappen. Uit het onderstaande blijkt overigens tevens dat hij het hebben van een winkel vanuit zijn familieomgeving kent.

I: En Mario, hoe is dat voor jou? Als je iets... je bent toe aan nieuwe telefoon of iets anders en je moet er achter zien te komen wat nou goed is. Prijs, kwaliteit, waar je het kan krijgen enzo. Waar ga je dat vragen? Aan wie vraag je dat? Of ga je dat opzoeken?

M: Opzoeken op internet ofzo of gewoon naar die winkel gaan.

I: En voor werk, bijvoorbeeld een baantje, krantenwijk?

M: Uitzendbureau of bij mijn oom werken

I: Bij je oom werken?

M: Hm, hm.

I: Je oom werkt hier en die geeft werk of eh?

M: Die heeft een winkel.

19/01/05

5.13 Beurtruimte bij Administratie: analyse

Poging tot interventie

Na het opnemen en terugkijken van twee lessen houd ik een evaluatief interview met Rinus. We praten hierin door over het praten van leerlingen. Hoe kijkt de docent aan tegen wat er in feite gebeurt in deze groep op het gebied van meepraten over de les en het stellen van vragen door leerlingen? Komt dat overeen met wat hem voor ogen staat bij zijn werk?

Tijdens dit gesprek peil ik tevens de bereidheid van de docent om te experimenteren met een werkvorm die meer leerlingen de gelegenheid geeft om mee te praten.

We spreken over de constatering van Rinus dat Mario niet goed kan uitleggen en over zijn verzuchting bij de les over Vreemd geld, dat de leerlingen de begrippen Eurolanden, Europa en de Europese Unie nog niet begrepen hadden. Na een aanloop kom ik met een suggestie:

I: Iets beklijft beter als je zelf hebt kunnen zien wat je al weet van iets, en wat je er nog niet van weet, en wat je er nog meer van zou willen weten. Denk je dat dat geïntegreerd zou kunnen worden in uitleg van nieuwe stof?

R: Ik denk het niet. Ik denk dat je eerst bij dit soort, voor onze leerlingen moeilijke onderwerpen een stukje uitleg nodig hebt, dat je leerlingen wijst op de valkuilen die in het hele verhaal zitten, en dat je daarna kunt verdergaan op de manier zoals jij dan schetst, met samenwerkend leren (...).

I: (...) Je zou er aan kunnen denken om ter motivatie van leerlingen om het dichtbij te brengen, dat je (...) een oefenvorm doet waarmee ze oefenen met vragen, waarbij ze oefenen met uitleggen, op een heel simpel niveau. Bijvoorbeeld van nou, Eurolanden, welke zijn dat, welke zijn dat niet, komen wij allemaal hier uit Eurolanden of niet, heb je wel eens ervaring met geld wisselen gehad ja of nee, ben je wel eens naar Amerika gegaan, of naar Turkije, of naar andere landen waarbij er gewisseld moet worden. En dat zou als voordeel kunnen hebben als ze dat van tevoren doen, dat jouw uitleg, de technische kant ervan, van hoe bereken je het precies, dat die in vruchtbare aarde valt. Want ze hebben geformuleerd naar elkaar

toe, in tweetallen of in drietallen, van wat ze al weten, of wat ze nog niet weten, wat ze zouden willen weten.

R Nou weet ik niet meer precies hoe mijn inleiding was vorig jaar, met die les.

Int. 21/09/04

We bekijken de inleiding van Rinus over de Eurolanden. Rinus vindt de vragen die de leerlingen stellen tijdens zijn uitleg niet passen bij de doelstelling van de les:

R 'Want als je nu kijkt naar de vragen die hier staan (Rinus refereert hier aan het transcript met de associaties van de leerlingen, zie par. 3), dan heeft dat in feite niks meer met het onderwerp te maken, en met de doelstelling van de les: omrekenen van Euro's naar andere muntsoorten, en terug. Dan gaan we het over het EK-voetbal hebben, en over IJsland, ligt IJsland wel of niet in Europa lees ik hier, en, nou ja.

I. Ja, dat zijn associaties die de leerlingen hebben. Beelden die ze hebben bij ..

R Maar dat staat dus niet, staat een beetje buiten het onderwerp op zich'.

Int.21/09/04

Daarnaast ziet de docent nog een praktisch bezwaar tegen de voorgestelde werkvorm, de tijd:

I Rinus, we hebben nu net dit fragment gezien, van het begin, en ik heb een gedachte genoemd, een mogelijke werkvorm, denken, delen, uitwisselen, waarbij ze vragen stellen en antwoord geven in groepjes van twee, waardoor die voorkennis, wat ze allemaal al weten over Ierland, IJsland, Engeland, EK, al die associaties die ze hebben al, bij Europa, bij Europa en bij Eurolanden. Zo'n werkvorm zou die passen bij jouw stijl? (6 sec) Zou dat passen bij jouw stijl van lesgeven?

R: Ja het zou een mogelijkheid zijn, en toch denk ik dat ik daar niet in eerste instantie aan zou denken. Ik denk dat een inleiding zoals ik die nu geef in de tijd veel sneller werkt, dan wanneer je het doet zoals jij het voorstelt. (...)

Int. 21/09/04

Nieuwe stof aanbieden gebeurt in de theorielessen van Rinus kennelijk altijd zo:

'Ze [de leerlingen] weten gewoon: bij dit soort uitleg ben ik aan het woord en zij luisteren.'

Int. 21/09/04

De docent zegt wel andere manieren te zien om leerlingen meer aan de praat te krijgen:

- I: Zie je andere manieren waarop je bij leerlingen die nu geen vragen stellen, niet het antwoord roepen uit zichzelf, waarbij je die meer zou kunnen laten vragen, of antwoord geven?*
- R: Bij dit onderdeel, nee.*
- I: Bij wat voor soort onderdelen wel?*
- R: Dingen die veel dichterbij hun belevingswereld staan. Dus (...) op de receptie. Iemand te woord staan. Dat ligt gewoon veel dichterbij deze leerlingen. In plaats van zoiets omrekenen, provisie van de bank, enzovoorts. (...)*

Int. 21/09/04

Het wordt steeds duidelijker dat Rinus geen reden ziet om te experimenteren met een werkvorm waarbij leerlingen meer meepraten bij het leren van nieuwe stof.

- I Oké, ja het was een suggestie om de kennis dichterbij te brengen en associaties om ook het omrekenen van geld wat dichterbij de belevingswereld te brengen, maar je staat er anders tegenover, dat heb je ook toegelicht. Dus, ja, en nu begrijp ik ook weer een beetje meer waarom je de dingen aanpakt zoals je ze aanpakt.*
- R: Waarbij het natuurlijk altijd een keuze is, om het zo aan te pakken. Als je naar een andere school zou gaan die dezelfde methode gebruikt, waar een totaal andere collega hetzelfde onderwerp zou behandelen, dan zou die het misschien ook heel anders doen.*
- I: Toen ik je net vroeg van op welke andere manier kan je zo iemand als Mario laten oefenen met vragen stellen en antwoord geven, toen zei je in dit onderwerp niet. Bij dit onderwerp niet. Bij onderwerpen als receptie wel. Op welke manier doe je dat?*
- R: Eigenlijk tot op heden nog nauwelijks gedaan, dat komt nog. (...)*

Int. 21/09/04

Beurtruimte bij 'Vreemd geld': analyse

De plenaire introductie door de docent van 'Vreemd geld', waarbij hij het onderwerp wisselkoersen introduceert en aangeeft hoe de berekening daarvan in zijn werk gaat, duurt 19 minuten. De fragmenten 'Eurolanden' en 'Bied- en laatkoersen' (par. 3) maken hier deel van uit.

Als we kijken naar de *beurtruimte* die de docent geeft tijdens deze introductie, zien we dat hij veel vragen stelt: 44 keer. Eén van die vragen is op naam, de andere 43 richt hij tot 'de groep'.

Van de 44 vragen zijn er 41 gesloten van aard: slechts één antwoord is goed. 'Wat kost een dollar?' 'Waar koop je vreemd geld?' 'Kun je zeggen een bank is een bedrijf?' 'Voor hoeveel ga ik inkopen?' 'Wat is mijn winst?'

Driemaal stelt hij een open vraag; tweemaal in de vorm van een waarom-vraag:

R: Ruim twee jaar geleden [de opname is van 2004] is het hele vreemd geld gebeuren enorm veel makkelijker geworden. Waarom?
Lln: Euro.

R: Kun je zeggen een bank is een bedrijf?
L: Nee.
L: Nee
L: Jawel.
D: Waarom denk jij van niet?

De derde open vraag is tevens de enige vraag aan een met name genoemde leerling, Marieke. Nadat hij, aan de hand van de dollarkoers, een voorbeeld ter sprake heeft gebracht van inkoop prijs, verkoopprijs en winst, rondt hij af:

R: Juist. Wat heel belangrijk is, wat je moet onthouden (.) Die bank wil winst maken. Dus ze kopen goedkoop in en ze gaan duur verkopen. En als je dit zou vergeten, Marieke, als je dit zou vergeten, wat zou je dan kunnen bedenken?
Niks.
L: Niks. Heet jij Marieke?
R: Nee.
L: Wat zou je kunnen bedenken?
R: Wat bedoelt u precies?
LM: Ik denk aan eh de snackbar, ik denk aan de Esso aan de overkant. Die kopen goedkoop in en die gaan dat duurder aan jou verkopen.
R: Maar dat doen toch alle bedrijven?
LM: Juist. Alle bedrijven. Dus ook bedrijven die handelen in geld. Een bank. (...)
R:

Wanneer ik Rinus vraag waarom hij in deze les bijna geen namen noemt, geeft hij als reden waarom hij zijn vragen niet *begint* met een naam: hij wil de aandacht van ieder houden, en niet alleen van de aangesproken persoon. Desgevraagd zegt hij overigens zich er niet bewust van te zijn geen namen te gebruiken in dit lesgedeelte.

Als reden waarom hij in bovengenoemde vraag de naam van Marieke noemt, geeft de docent aan: "omdat ze op dat moment niet oplette."

Door het stellen van voornamelijk gesloten vragen en het nauwelijks persoonlijk aanspreken van leerlingen is de beurtsruimte die hij in dit lesgedeelte aan de leerlingen geeft, zeer beperkt.

6 Meepraten bij Aardrijkskunde

De andere docent die wil meewerken aan het onderzoek is Anton, docent Aardrijkskunde. In één van zijn tweedejaarsgroepen zit een Molukse jongen, Jasper.

6.1 Achtergrondinformatie

Anton, veertiger, volgde de lerarenopleiding en heeft geruime tijd ervaring op deze school. Hij geeft zowel in de onder- als in de bovenbouw les. Aan deze tweedejaarsgroep geeft hij 2 lessen Aardrijkskunde. Verder geeft hij economie (in de onderbouw) en is hij mentor van een (andere) tweedejaarsgroep. Anton houdt zich naast zijn docentschap bezig met jongerenwerk.

Anton geeft zijn lessen in het Aardrijkskundelokaal in het hoofdgebouw. Het programma in het tweede jaar bestaat uit het doorwerken van de leergang Wereldwijs. De leerlingen kunnen eveneens gebruikmaken van een drietal computers, waar de leerlingendisc van deze leergang op is geïnstalleerd.

Het vak wordt in het tweede jaar afgesloten met een 'wereldreis', een project waarbij de leerlingen een reis uitstippelen naar één of meer zelfgekozen landen en daar in woord en beeld verslag van schrijven.

De groep bestaat uit 23 leerlingen: 9 meisjes en 14 jongens. De docent beschikt niet over gegevens van de herkomst van de leerlingen; het merendeel van deze 23 leerlingen lijkt van autochtone afkomst. Van een viertal leerlingen weet de docent dat zijzelf of hun ouders oorspronkelijk van elders komen: van 2 jongens weet hij dat ze van Turkse en resp. Marokkaanse afkomst zijn, van 2 meisjes is hun afkomst niet bekend. Jaspers tafelgenoten in de geregistreerde lessen zijn Bouyafa en Daan, Justin en Bram. Bouyafa is van Marokkaanse afkomst.

6.2 Les *Industrie, waar en waarom daar?*

Lesverloop

Deze les vindt plaats op 17 september 2003. Anton introduceert een nieuw onderwerp: waar industrie voorkomt in Nederland en wat de redenen zijn om zich daar te vestigen. Ook de indeling van de beroepsbevolking komt aan de orde: de begrippen primaire, secundaire en tertiaire sector worden hierbij toegelicht.

09.15 uur. Leerlingen komen binnen. Jasper gaat aan één van de achterste tafels zitten, tussen Bouyafa en Daan in. Docent loopt rond. Beantwoordt, staande bij het voorste tafeltje, vragen van enkele leerlingen. Onder meer legt de docent, op verzoek, ruilverkaveling nog eens uit, plenair. Daarna nodigt hij uit tot meer vragen en noemt daarbij Jasper en Matthijs bij naam. Jasper heeft geen vraag, Matthijs, die vooraan zit, in eerste instantie ook niet, maar als de docent hem vraagt naar zijn opdrachten te kijken en naar zijn tafeltje loopt, geeft deze leerling toch aan dat hij de opdracht over ruilverkaveling niet heeft kunnen maken. De docent legt dit vervolgens uit bij zijn tafeltje. Daarna stellen de leerlingen geen vragen meer over de opdrachten, en ook niet over onderwerpen "buiten het boekje".

09.28 uur. Anton vraagt de leerlingen hun boeken dicht te doen, roept 2 leerlingen tot de orde en begint met een nieuw onderwerp: Industrie, waar en waarom daar? Welke factoren zorgen er voor dat industrie zich ergens vestigt?

'Luister, luister. Als jij een bedrijf hebt, industrie, waar denken we dan aan? Wat is industrie eigenlijk, K.[noemt naam leerling]?''

17/09/03

Docent legt uit, stelt veel vragen, zowel aan met name genoemde leerlingen als aan de gehele groep. Een groot aantal leerlingen laat hierbij van zich horen: ze geven antwoorden op de vraag van de docent, ze stellen hem een vraag, ze associëren door op de uitleg die de docent geeft. De docent noteert centrale begrippen soms op het bord.

09.42 uur. Na het uitleggen van de begrippen wil de docent weten of er nog vragen zijn. Hij stapt op enkele leerlingen af en wijst nog even op het verband tussen het luisteren naar de uitleg en het kunnen maken van de bijbehorende opdrachten, en geeft vervolgens plenair het startsein voor het maken van de opdrachten:

D: Oké. Zijn d'r mensen die hier nog eh vragen over hebben? (.) Voor zover je geluisterd hebt.[Loopt naar een leerling toe en herhaalt zachtjes:] Voor zover je geluisterd hebt hè B. [noemt naam leerling] Dus jij kan nou feilloos uit je hoofd die eh de eerste, tweede, derde, vierde sector uitleggen?

L?: Eh nee

D: Nee, dat dacht ik wel (.) Cas [kijkt C aan] Jij wel, dat lukt jou Bojan?

Lb: Misschien een klein beetje

D: Misschien een klein beetje, want je hebt ook misschien een héél klein beetje geluisterd. Ja. Nou dat zullen we dan straks zien. (?) met je vragen aan de gang gaat. [luider, tegen de hele klas] Geen vragen? Geen opmerkingen? Dan ga je nu aan de gang.

17/09/03

De leerlingen gaan, individueel of in groepjes, de opdrachten maken over de behandelde stof. Eerst maken ze de vragen uit het boek. Wie daarmee klaar is, gaat op de computer aanvullende opdrachten maken. De meeste leerlingen zijn daarbij met elkaar (met hun "tafelgenoten") aan het praten. Voor zover te observeren valt, zijn de meeste leerlingen, met kortere of langere "klets"-tussenpozen, met de opdrachten bezig, meestal samen. Af en toe stapt er een leerling op de docent af met een vraag, al dan niet over aardrijkskunde. De docent loopt rond. Hij antwoordt, vaak in verwijzende zin, op vragen, luistert naar leerlingen, waarschuwt of vermaant af en toe als er ongewenst gedrag is: dit gebeurt een aantal malen.

10.04 Docent vraagt computers netjes af te sluiten en wenst de leerlingen een prettige woensdag. Bij het vertrekken praten enkele leerlingen nog wat na met de docent.

Wat doet Jasper?

De Molukse leerling Jasper zit aan één van de achterste tafels in het lokaal, samen met Bouyafa en Daan. Tijdens de plenaire uitleg in deze les zijn er twee momenten waarop Jasper een vraag krijgt van de docent. Het eerste moment vindt plaats aan het begin van de les, als de docent bij de leerlingen informeert of ze nog vragen hebben.

D Meer vragen? Jasper? Helemaal niemand? Matthijs, meestal heb jij nog wel wat vragen?

LM Ik weet bij god niet wat ik hier moet invullen.

D [D gaat naar tafel Matthijs, legt individueel, zachter pratend, nader uit].

17/09/03

6.3 Lesfragment 'Vestigingsplaatsfactoren'

Het tweede moment waarop de Molukse Jasper beurtuimte krijgt, vindt plaats tijdens de plenaire uitleg van het begrip 'vestigingsplaatsfactoren'.

Wat doet de docent?

De docent stelt, in interactie met een aantal leerlingen, achtereenvolgens aan de orde of alle fabrieken een zelfde soort plaats nodig hebben en vraagt waarop ze letten voordat ze ergens gaan zitten. Ook Jasper krijgt daarbij een beurt op naam, eerst in de vorm van een nogal open vraag (*wat is dat?*) direct gevolgd door een af te maken omschrijving. Jasper antwoordt niet meteen. Andere leerlingen doen dat wel. Eén daarvan komt in de juiste richting en krijgt positieve feedback van de docent.

Transcript Vestigingsplaatsfactoren

D Kijk. Elke fabriek, elke industrie heeft zijn eigen dingen waar-ie op let voordat-ie ergens gaat bouwen. Die dingen waar je op let, die dingen die belangrijk zijn, noemen wij een factor. [schrijft op bord] Het is gewoon maar een naampje. Dat is belangrijk, een factor is iets wat wij belangrijk vinden. En voordat ze ergens gaan zitten, gaan ze kijken naar die factoren. En dat noemen wij [schrijft op het bord] vestigingsplaatsfactoren.

D Nou, dat is weer zo'n schitterend woord voor galgje, toch? Heel veel letters en iedereen denkt, wat een idioot woord. Maar, Fabiënne, jij kan daar drie woorden uit vandaan halen die je wel kent.

LF: vestiging, plaats en factoren.

D Juist, vestiging, plaats en factoren

[hakt het woord in drieën op het bord]

Factoren weet je nou, wat waren dat ook al weer? Een factor is een ding wat jij, Pieter?

LP: wat je nodig hebt

D wat je nodig hebt, wat je belangrijk vindt. Jasper, vestigen, wat is dat? Als je je

ergens gaat vestigen, dan ga je? [Jasper zwijgt]
L ? wonen?
Lv Aanmelden of zo?.
D Ja, je (...) gaat (...) er wonen, je gaat er voor langere tijd zitten

17/09/03

De beurtruimte van Jasper

In dit fragment geeft Anton beurtruimte aan drie leerlingen, via plenair gestelde vragen. Opvallend is het verschil in de manier waarop hij zijn vragen formuleert. De eerste vraag aan Fabiënne getuigt van een hoge leerlingverwachting en is ook de gemakkelijkste (Fabiënne, jij kan daar drie woorden uit vandaan halen die je wel kent). Zo'n hoge leerlingverwachting wordt niet uitgesproken bij de twee andere leerlingen, die ook moeilijker vragen krijgen. In de formulering van de vragen over *factor* als over *vestigen* vraagt hij de beide andere leerlingen eerst een soort omschrijving te geven, als die niet snel komt start de docent met een beschrijving die de betreffende leerling vervolgens moet afmaken. Pieter vindt wel tijdig het woord dat de docent vraagt, Jasper niet. Als andere leerlingen hun antwoorden roepen, reageert de docent daar meteen op, waardoor het moment van beurtruimte voor Jasper is beëindigd. Andere leerlingen nemen de beurtruimte ongevraagd over en krijgen dit gehonoreerd door de docent.

Wat zegt de docent?

Na de les geeft Anton, bij het terugzien van dit fragment, desgevraagd aan waarom, volgens hem, Jasper niet antwoordt op het moment dat hij een vraag krijgt en hoe hij daar als docent mee omgaat.

I Ja, je geeft hier de beurt aan Jasper, maar die antwoordt niet? (...)
D Nee. Jasper is denk ik heel bang om iets fout te zeggen. En niks zeggen is dan altijd makkelijker. Terwijl ik wel zie dat hij dingen dan weet.
Vr Dat zag je ook hier?
D Ja, je ziet aan een bepaalde blik dat iemand wel aan het denken is. Een bepaalde helderheid of (...)of je ziet een vraagteken verschijnen op iemands gezicht (...)
Vr Herinner je je nog wat je zag toen je hem die beurt gaf en hij geen antwoord gaf?
D Ik weet wel (...) wat ik zag inderdaad toen (...) ik het aan hem vroeg, ehm (.) zo'n blik van: nee, niet mij, niet mij. Niet van: ik weet het niet, maar hij wil niet in de aandacht. En ik denk bang om het fout te zeggen. Hetzelfde zie je eigenlijk (...) voor een groot deel bij die allochtone leerlingen. Ja die banger zijn om iets fout te zeggen. Bouyafa heeft er ook wel eens last van. Wisselend. En dus is het denk ik dan belangrijk, om heel vaak iets te vragen en ze te laten merken dat ze nee mogen zeggen en dat ze iets fout mogen zeggen.
Vr En dat doe je hier door daarna (...) de anderen te laten antwoorden?
D Ik weet het niet precies hoe ik het nu deed. Soms geef ik zelf antwoord, soms laat ik anderen associëren of, soms ga ik doorvragen, het is net wat het gevoel me op zo'n moment ingeeft. Je moet ook uitkijken dat je je niet te lang op één leerling richt, want dan gaat de rest afhaken

17/09/03

6.4 Les *De Randstad*

De les vindt plaats op 22 oktober 2003. Hierin wordt geen nieuwe stof behandeld.

Nadat de docent, plenair, een aantal vragen waar leerlingen mee komen, beantwoord heeft, gaan de leerlingen aan de slag met 'De Randstad', een paragraaf over landelijke en stedelijke gebieden. Het is keuzestof.

Lesverloop

9.15 uur. De leerlingen lopen binnen en zoeken hun plaats op. Enkele leerlingen stellen vragen, die de docent beantwoordt. Deze hebben deels met het huiswerk te maken (problemen van stad en platteland, de vragen gaan over de termen saneren en renoveren) en vallen deels daarbuiten, zoals de vraag die één van de leerlingen stelt over Europese integratie. Vervolgens legt Anton de werkwijze van de paragraaf uit die de leerlingen nu gaan doornemen, in subgroepjes.

9.38 uur. De subgroepjes gaan aan het werk, de docent loopt rond en ook even het lokaal uit om met een leerling te praten.

Wat doet Jasper?

Jasper zit aan één van de achterste tafels en werkt tijdens deze les samen met Daan en Justin.

Als de docent, op de vraag van één van de leerlingen tijdens het plenaire gedeelte, uitlegt wat het woord 'saneren' betekent, luistert Jasper naar de uitleg en noteert hij deze in zijn schrift. Jasper hoort tot de leerlingen die niet met vragen komen in dit gedeelte.

Tijdens de opdrachtfase zijn er drie momenten waarop Jasper hoorbaar aan het woord is: éénmaal met z'n groepsgenoten en tweemaal met de docent. Het eerste moment speelt zich af bij het maken van een topografische opdracht in het werkboek over de Randstad en het Groene Hart: het noteren van de namen van 8 Randstadsteden die op een summier kaartje met een nummer zijn aangegeven. (Zie verder illustratie 3.) Ze moeten de steden invullen achter het betreffende nummer. [In het fragment hieronder gaat het met name over 7 (Rotterdam) en 8 (Dordrecht)].

Illustratie 3, uit: Wereldwijs

De Randstad bestaat uit een ring van steden rond een dunbevolkt landelijk gebied: het Groene Hart. De Randstad bruist van activiteiten. Toch zijn er ook veel problemen. Gebruik de bronnen van het handboek en maak de opdrachten.

HERHALING
DE RANDSTAD EN HET GROENE HART

1 **K** KB 22; GB36; [GB32] en HB bron 1.

a Kleur fig. 1 volgens de legenda.

b Noteer de namen van de steden.

1	5
2	6
3	7
4	8

FIGUUR 1

stedelijk gebied (rood)
landelijk gebied (groen)
bufferzones
water (blauw)

Ze hebben de Bosatlas erbij gepakt, zoals ook gesuggereerd bij de opdracht. Jasper heeft de atlas voor zich, Daan zit ernaast en kijkt mee. Daan begint met de opdracht voor te lezen en Jasper leest voor wat hij al heeft ingevuld. De woorden van Jasper en Daan zijn soms, vanwege rumoer in de klas, moeilijk te verstaan.

- Da Ik weet wat 8 is.
[Daan en Jasper kijken en mompelen verder]
- J Kan Spijkenisse zijn. Ligt vlak bij de kust.
- Da Nee, man. Is toch verder van de kust af?
[Daan en Jasper kijken en mompelen verder]
- Da: [concludeert] Spijkenisse [noteert dit zelf]
- Da [tegen Justin] Spijkenisse. [Justin noteert]

22/10/03

Vervolgens gaan ze weer verder, soms alleen, soms samen. Twee keer roept Jasper de hulp van de docent in:

J:	<i>[Steekt vinger op, ziet dan dat de docent niet in het lokaal is; vraagt voor zich heen:] Waar is de leraar?</i>
J	<i>[Als deze het lokaal weer in komt:] Wat zijn locatievoordelen?</i>
D:	<i>'s Kijken... Hebben we in 5 gehad [wijst betreffende fragment aan in boek van Jasper]. Dit stukje, ja?</i>

Tijdens het tweede moment verloopt het dialogje tussen Jasper en de docent als volgt:

J:	<i>[Steekt weer vinger op, als de docent bij hem is komen staan, leest Jasper de opdracht voor uit het boek:] De haven van Rotterdam en de luchthaven Schiphol zijn mainports. Dit zijn</i>
D	<i>Je moet uitleggen wat er mee bedoeld wordt.</i>
22/10/03	

De beurtruimte van Jasper

Jasper doet er tijdens het plenaire gedeelte van de les weer het zwijgen toe: hij stelt geen vraag. Tijdens het maken van de opdrachten in subgroepjes is hij wel aan het woord. Hij discussieert met zijn groepsgenoot Daan over een topografische opdracht en roept de docent twee keer bij zich. De vragen die hij de docent dan stelt, gaan over vaktermen in de te maken opdrachten.

Jasper neemt hier beurtruimte door de vraag uit het boek voor te lezen aan de docent. Deze antwoordt in beide gevallen niet inhoudelijk, maar verwijzend. Op de eerste vraag begint de docent in het boek van Jasper te zoeken waar de term wordt uitgelegd en wijst de betreffende plek aan, bij de tweede vraag herhaalt hij wat de opdracht is (*je moet uitleggen wat er bedoeld wordt*). Kennelijk kiest hij er op dit moment voor om Jasper te helpen bij en te stimuleren tot betere zelfstudie (lezen van opdrachten, opzoeken van informatie). Hij benut dit bijzondere moment (Jasper neemt nu wel, zij het bescheiden, beurtruimte) niet door bijvoorbeeld een inhoudelijke vraag te stellen, waardoor de beurtruimte voor Jasper groter en inhoudelijker wordt. Jasper had kunnen oefenen met het verwoorden van zaken die hij wel en (nog) niet weet over het betreffende onderwerp; de docent had informatie kunnen krijgen over de kennis van Jasper en de manier waarop hij zich die kennis eigen maakt.

Wat zegt de docent

De docent geeft, desgevraagd, commentaar op de werkwijze van Jasper met z'n 2 groepsgenoten tijdens de topografische opdracht.

D	<i>Zo gaat het vaak: Daan is de leider, Jasper is de uitvoerder, Justin maakt gebruik van beide. Justin zie ik bijna nooit praten.</i>
I	<i>Wat doe je dan? Hij [bedoeld wordt: Justin] zou toch gewoon de atlas moeten vragen aan de 2 anderen?</i>
D	<i>(.....) Ik wil dat ze hun kop stoten, er zelf achter komen hoe ze ervoor kunnen zorgen niet in de problemen te komen. De behoefte om te leren ontstaat als ze zien</i>

dat ze veel fouten hebben bij de schriftelijke overhoring. Werken met de atlas leren ze in de eerste klas. In spelvorm. In de tweede klas oefenen ze er verder mee. Maar soms komen ze in de derde klas naar me toe "Het lukt niet meer met die atlas!" En Justin, ja, die moet eerst nog sociale vaardigheden leren.

22/10/03

De momenten waarop Jasper hem bij zich roept, komen niet ter sprake in het SRI.

Wat zeggen Jasper en zijn groepsgenoten

Met Jasper en zijn groepsgenoot Daan bekijk ik een fragment van het plenaire gedeelte, waarbij leerlingen diverse vragen stellen aan de docent over termen als 'saneren'. Jasper is in beeld: hij luistert en schrijft. Hij geeft desgevraagd aan waarom hij schrijft, dat hij plenair "niet veel" vragen stelt en geeft daar ook een reden voor:

I Wat doe je hier?
J Ik probeer te onthouden. Ik schrijf 'saneren' op. Ik wist het woord wel, maar voor de zekerheid.
I Stel je wel eens vragen in dit deel van de les?
Da Ja.
I Vragen over het boek of ook wel andere vragen?
Da Alleen vragen over het boek, over het huiswerk.
I En jij, Jasper?
J Niet vaak.
I Stel je ook wel eens vragen over andere dingen?
J Nee, over het boek alleen. Andere dingen interesseren me niet zo.

22/10/03

6.5 Lessen na de interventie

In twee lessen, op 10 maart en op 21 april 2004, gaat Anton, na het evaluatiegesprek met de onderzoeker (beschreven in paragraaf 6.10), aan de slag met een nieuwe werkvorm, 'delen en denken in duo's'. Hij doet dat met basisbegrippen uit de Aardrijkskunde. In de les van 10 maart gebeurt dat rond de begrippen verzuring, broeikaseffect, duurzame ontwikkeling en voedselkringloop, begrippen die centraal staan in hoofdstuk 8: Mens en milieu. Dit hoofdstuk is op dat moment nog niet aan de orde geweest. In de les van 21 april gaat het om de begrippen verdroging, ruilverkaveling, verwoestijning en bio-industrie. Met uitzondering van het begrip 'ruilverkaveling', dat enkele maanden eerder is uitgelegd aan de leerlingen, gaat het hier weer om begrippen die niet eerder in de les zijn geïntroduceerd.

Globaal verloop van de lessen

Evenals in de geregistreerde lessen van september en oktober 2003 beginnen deze lessen met een inloopfase waarin de docent rondloopt. Sommige leerlingen vragen of vertellen iets aan de docent., de andere praten met elkaar. Beide lessen starten met een korte, plenaire toelichting door de docent over de nieuwe werkvorm.

Op 10 maart kondigt Anton aan dat het deze les anders zal gaan. Er is weer een nieuw onderwerp, maar dit keer zal hij niet beginnen met erover te vertellen, maar gaan de leerlingen, in koppels van twee, zelf denken, praten en schrijven over de nieuwe begrippen. Ieder duo krijgt een begrip uitgedeeld. Eerst denkt ieder zelf na over dat begrip, daarna bespreken ze hun ideeën samen. Pas als ze het met elkaar eens zijn, dan mogen ze het opschrijven.

'Twee mensen horen meer te weten dan één! (...) Het gaat er niet om dat de één gelijk krijgt en de ander bakzeil moet halen, nee, je gaat overleggen.'

10/03/04

Anton geeft als voorbeeld het woord flupper. Hilariteit in de klas: "blubber!" wordt er geroepen, en "Nee, iets om mee te stuteren!". Meer associaties worden door elkaar geroepen. Anton loopt vervolgens rond met de briefjes met de begrippen in een hoge hoed en deelt de tweetallen in, elk tweetal trekt een briefje en krijgt een A4tje met een getikte instructie:

Tekst instructie

Je hebt een begrip voor je gekregen.

Je gaat samen uitzoeken wat je hier al over weet.

Daarna ga je opschrijven wat je hier nog meer over zou willen weten.

Hoe ga je werken:

- Eerst rustig zelf nadenken.*
- Daarna bespreek je je ideeën met elkaar.*
- Pas als je het eens bent, schrijf je de resultaten op.*

Instructie 10/03/04

Tijdens de les van 21 april is de instructie mondeling:

'Wat ga je doen? Je leest het. Alle twee. En je gaat eerst zelf (steekt vinger op en knikt met hoofd) zelf nadenken. Waar lijkt het op? Waar denk je aan als je dit ziet? Wat weet je er al van? Die dingen ga je opschrijven. Dan ga je praten met elkaar. Misschien heb je allebei precies hetzelfde idee. Da's mooi makkelijk. (.) Als je dat niet hebt dan ga je met elkaar overleggen, tot je wel samen één idee hebt. Dat schrijf je op. [Tegen de Molukse leerling, die zijn boek nog open heeft] Jasper, ik vraag geen boekenwijsheid, ik vraag jouw wijsheid, ja? Dat idee schrijf jij er op wat je erbij hebt. Wat je ook opschrijft is wat je er nog meer van wilt weten. Nou (...) (gaat met hoed langs) Alle boeken moeten dus van tafel af hè, want die hebben jullie niet nodig. Ik wil jullie wijsheid hebben. Niet die die boekenwijsheid. Nu mag je eigenwijs zijn.'

21/03/04

Er is veel gelach en geroep, in beide lessen. De docent herhaalt de bedoeling:

'Nou, kom! Effe samen nadenken, zonnestraaltjes!'

10/03/04

Vooraf in de les van 10 maart is de opwindings groot. Leerlingen roepen over met z'n tweeën of z'n drieën, dezelfde kaartjes, dat ze gaan gokken, etc. De docent herhaalt de stappen: eerst nadenken, dan samen praten. Ondertussen zijn er ook diverse duo's die zijn begonnen te praten. Leerlingen roepen ook hun vragen naar Anton, die rondloopt en probeert de andere duo's ook aan het werk te krijgen.

L Ja, maar, duurzaam heeft te maken met duurder?

D Je moet aan je werk!

L Verzuring?

L Maagzuur?

10/03/04

Als ieder duo min of meer mee klaar is met de opdracht, begint Anton met een klassikale en plenaire inventarisatie. Hij schrijft het eerste begrip op het bord en geeft het woord aan de duo's die over dit begrip hebben gepraat, vraagt door, vraagt wat de leerlingen er nog meer over zouden willen weten. Hij noteert de diverse associaties en omschrijvingen op het bord (goede en foute, zonder onderscheid te maken), met daaronder de vragen van de leerlingen. Bij 'broeikaseffect' komt bijvoorbeeld het volgende rijtje te staan:

Broeikaseffect

Kassen om warm te houden

Warmte kan niet weg

IJs smelt

Zee wordt hoger

gevolgen van het broeikaseffect

10/03/04

Anton kondigt aan dat hij de volgende keer ingaat op de vragen van de leerlingen. Diverse duo's willen graag het woord:

L Ik heb nog meer, maggen we die ook zeggen?

(...)

D: Laatste ronde: voedselkringloop.

L: Wij mochten nog!

10/03/04

In de les van 10 maart duurt deze inventarisatie tot het eind van de les, in die van 21 april komt er, op uitnodiging van de docent, nog een actueel onderwerp ter sprake, eveneens plenair.

6.6 Lesfragment *De voedselkringloop*

Wat doet Jasper?

Tijdens de inloophase van les 3, de eerste les na de interventie, zoekt Jasper zijn vaste plek op, achter in het lokaal.

Tijdens het 'denken en delen in duo's' gedraagt hij zich zoals veel andere leerlingen op dat moment: hoewel een beetje onwennig, voeren ze de opdracht uit en praten en schrijven ze samen.

Wanneer Anton inventariseert wat de duo's hebben gevonden, geeft hij ook Jasper de beurt. Jasper leest dan de omschrijvingen voor van het begrip 'voedselkringloop' die hij met z'n maat heeft gemaakt en genoteerd:

J	<i>Als een vogel een pit eet van een vrucht</i>
D	<i>ja</i>
J	<i>en dan die pit weer uitpoept</i>
D	<i>ja</i>
J	<i>en in de grond komt</i>
D	<i>ja</i>
J	<i>en dan komt er weer een andere vruchtboom.</i>
D	<i>(schrijft op bord en noemt op) Vrucht, dier, poep, nieuwe vrucht (er klinkt gelach vanuit de klas)</i>

10/03/04

De beurtruimte van Jasper

Tijdens de inloophase maakt Jasper, in tegenstelling tot andere leerlingen, geen gebruik van de gelegenheid om iets te vragen of te vertellen aan de docent.

De oefening 'denken en delen in duo's', ingezet om alle leerlingen de gelegenheid te geven om te praten over het vak, biedt ook Jasper de kans iets te doen wat hij, volgens de docent en medeleerlingen, zelden doet: hij is aan het woord in plenair verband. Jasper maakt van deze gelegenheid gebruik. De docent steunt hem door tussendoor steeds 'ja' te zeggen. Evenals bij de andere leerlingen noteert hij op het bord wat Jasper zegt.

Wat zegt de docent?

Na afloop van deze les vraag ik Anton wat hij zag gebeuren bij het inzetten van de nieuwe werkvorm. De docent toont zich aangenaam verrast. Hij ziet dat meer leerlingen praten en participeren, ook diegenen van wie hij dit niet had verwacht:

D:	<i>En (...) [noemt naam van een leerling] is één van degenen die heel weinig snapt, maar is dus ook inderdaad geïnteresseerd (...) Als je normaal gesproken met een klasseggesprek, dit soort onderwerpen aankaart,</i>
----	---

dan komt (...) in ieder geval iemand als (...) [noemt naam van een leerling] nooit aan het woord.

(...)

D: Omdat-ie te lang aan het denken is, dus vergeleken met de rest. Hij denkt, het komt er alleen niet uit, en anderen denken niet en gaan lukraak gooien..

10/03/04

Ook ziet hij dat leerlingen beter met elkaar praten:

D (...) omdat het natuurlijk vaak een kille klas is, als ze dus meningen moeten delen met elkaar, is het meestal een strijd wie heeft er gelijk. (...) Of wie krijgt er gelijk. (...) en dat vond ik nu erg meevallen eh. Ik hoorde zelfs een aantal beginnen van een nou, je zou bijna zeggen een volwassen discussie. Zoals het (.....) aangepakt werd en argumenten tegenover elkaar gezet werden. Dat vond ik bij een aantal helemaal nou eh verfrissend eigenlijk. Dat had ik bij een paar mensen niet verwacht.

10/03/04

Meer leerlingen laten, volgens Anton, ook zien wat ze weten:

D En wat me ook heel erg opviel dat twee jongens die toch wel de laagste cijfers van de hele klas halen, B. en R., die theoretisch heel slecht zijn, (.....) dat die nu allebei (.....) met antwoorden en vragen kwamen waaruit bleek dat ze bijna het meest van de onderwerpen afwisten. R. die dan gelijk over het broeikaseffect en er ook vragen over stelde een die d'r dus ook dingen van wist. Betekent dus dat ie wel het nieuws kijkt, of kranten of zeg maar een interesse ↑ heeft.

10/03/04

Leerlingen tonen ook meer nieuwsgierigheid:

D Omdat ze nu zelf d'r mee aan het stoeien zijn geweest vinden ze het ook opeens belangrijk om het te weten.'

(.....)

D: Die kinderen hebben nu een aantal vragen voor me liggen (...) en daar eisen ze antwoord op. Ik durf bijna te wedden, want vrijdag hebben we weer aardrijkskunde, dat gaan we het over het project 'wereldreis' hebben, een aantal zijn die dan al beginnen te eisen dat ze antwoord krijgen.

10/03/04

Ze hebben meer leermomenten:

- I Had je gedacht in deze les ook nog uit te kunnen leggen?*
D: Als daar ruimte voor geweest was had ik het gedaan, maar dan had ik, zeg maar, het proces van nadenken eigenlijk moeten afkappen. En (...) dat is toch het allerbelangrijkste dat ze kunnen leren.
(...)
D: En dan moet je kijken, ja wat is nou belangrijker. Dat ik ze het goede antwoord weer eens voorkauw of dat ze eh zelf dingen ontdekken en nieuwsgierig worden dus.
D (...) Hij had in deze les afgerond kunnen zijn, maar dan had ik ze denk ik toch een paar leermomenten moeten afpakken.

10/03/04

en ze zijn meer aan het denken gezet:

- D Ze zijn natuurlijk vooral met het uitwisselen bezig. Eh, maar ik denk (...) dat voor een hele hoop (.) het denken wel meer indruk gemaakt zal hebben. Want ze moesten nu ook eerst (...) alleen maar denken. En eh ja de meeste van de leerlingen beginnen met doen.*

10/03/04

Wat zeggen Jasper en zijn tafelgenoot?

Jasper vindt deze manier (eerst samen denken en praten over een onderwerp, voordat de docent gaat uitleggen) niet echt prettig, maar wel leerzamer.

- I Waar leer je nou van, als een docent begint met uitleggen hè, een nieuw thema: de docent begint met uitleggen of als de docent begint met deze opdracht he?*
Denken, samen praten, etceterea, zelf bedenken wat je er al van weet en dat hij daarna gaat uitleggen. Waar zou je het meest van leren?
J: Ik denk van deze manier (...)
J Ik vind het eigenlijk wel beter als je eerst praat en zo. (.....) Ik denk dat het zo wel sneller leerzaam is.
I: (...) hoor ik je dat zeggen? je vindt het prettiger als hij eerst praat, maar je denkt dat dit wel leerzamer is.
J: Ja, dat denk ik.
I: Ja. Kun je daar iets meer over uitleggen?
J: [denkt na] Nee.
(.....)
I Waar denk je dat dat het mee te maken heeft?
J Dat je hier eerst zelf moet denken.
(.....)

J: Wat je al verteld krijgt kun je onthouden en zo en nu moet je echt diep denken.
I: Ja.
J: Daarom.
I: Ja, daar leer je van zei je maar het is.. Houd je niet van denken dan?
J: Ah,af en toe, niet echt (lacht)

10/03/04

Jasper en zijn tafelgenoot geven trouwens aan dat deze werkvorm weinig door andere docenten wordt toegepast:

I (...) Deze manier, doen andere collega's dat wel eens? Zoiets, dat je eerst moet nadenken en aan elkaar vragen?
J Nee, volgens mij niet.
Da Nee, niet echt.

10/03/04

6.7 Lesfragment *Ruilverkaveling*

Wat doet Jasper?

In les 4 wil het toeval dat Jasper en zijn tafelgenoot Walter hetzelfde begrip krijgen uitgedeeld als de twee andere leerlingen aan hun tafel. Bovendien is het een begrip dat al eens, maanden geleden, aan de orde is geweest, namelijk 'ruilverkaveling'. De twee duo's zijn hierover zeer snel uitgepraat en gaan gapen en spelen met blaadjes papier.

De beurtruimte van Jasper

Aan het eind van het plenaire gedeelte krijgen Jasper en zijn tafelgenoten een vraag van de docent:

D: Maar eh, heb **jij** nog vragen [tot Daan]
L: Nee.
D: Waarom niet?
D **Justin?**
L: nee
D: **Jasper?**
D: Nee. Nou, dan zijn we er voor deze keer erg snel door heen. De vorige keer waren jullie langer bezig.

21/04/04

Jasper antwoordt hier niet op de vraag die hij krijgt. De docent neemt het van hem over en concludeert hardop 'nee'.

Wat zegt de docent?

Als Anton merkt dat de nieuwsgierigheid deze tweede keer minder was dan in de vorige les toen hij dezelfde werkvorm voor het eerst inzette, trekt hij z'n conclusies voor de volgende keer:

- D Ik denk dat dit een goede manier is om een onderwerp te beginnen, om, eh, nieuwsgierigheid te krijgen. (...) Als je eenmaal halverwege een onderwerp bent, ehm, niet dat het nutteloos is, maar eh, ja het werkt minder goed.*
(...)
- D Dus, ja, ik zal dit vaker doen. Ja, dat, eh, het heeft wel nut. Maar bij bepaalde momenten en niet, ik denk niet bij een hele verse klas.*

21/04/04

Wat zeggen Jasper en zijn tafelgenoot?

Jasper en zijn tafelgenoot Walter bevestigen dat ze niet veel deden tijdens de duo-opdracht. Als we de beelden bekijken waarop ze, in hun woorden, 'gewoon niks' doen, leggen ze verband met het feit dat het begrip niet nieuw voor ze was. Het blaadje waar ze het op hadden geschreven, hebben ze ook niet meer:

- I Hadden jullie al wat gepraat?*
- J Ja.*
(...)
- W Ja, want we wisten eigenlijk al wat het was. (...) Van vorige hoofdstukken of zo.*
- I Ja*
- J Staat ook in deze paragraaf (...) Dus, vandaar.*
- I (...) Welke woorden hadden jullie ook al weer?*
- J Ruilverkalvering.*
- W Ruilverkaveling.*
- J Ja, verkaveling.*
(...)
- I Heb je dat bij je, trouwens, wat jullie opgeschreven hebben?*
- J Nee.*
- W Nee, dat ligt in de vuilnisbak [lacht]*

21/04/04

6.8 Het denken van de docent

Praten in de les

Waar denkt Anton aan als het gaat om 'praten in de les'? Voor Anton is het van belang dat de leerlingen hem kunnen vertellen wat ze al weten en wat ze willen weten:

Ik moet vragen stellen aan de kinderen en alleen door vragen te stellen aan de kinderen weet ik wat zij wel of niet weten natuurlijk. Ik moet ook luisteren naar die vragen, net zoals zij moeten luisteren naar mijn uitleg, moet ik luisteren naar die vragen. Ik denk dat dat 2 belangrijke aspecten zijn. Ik begin altijd met het stellen van de vraag: 'Wie heeft er nog vragen?' De kinderen kunnen dan met vragen komen over huiswerk, maar ook wat ze op de tv. hebben gezien of in de krant hebben gelezen. En dan merk je dat het heel moeilijk is om te luisteren. Wat is nou de vraag die ze stellen? Het is heel simpel, soms is de vraag eigenlijk: gaan we nu gezellig beppen i.p.v. de les volgen, dan stellen ze vragen die er voor zorgen dat je dus aan het woord blijft. Soms stellen ze vragen omdat ze zich ongerust voelen, zoals met die oorlog in Irak, daar zijn een heleboel vragen over geweest. (...) Soms [stellen ze vragen] uit interesse en soms ook heel zakelijk: Heb ik het goed opgeschreven?

Het moeilijkste vind ik nog steeds het luisteren. Wat willen ze nou eigenlijk weten?

09/09/03

Anton vindt het luisteren naar de leerling ook om vakinhoudelijke redenen belangrijk:

Pas in de praktijk begin ik dit [hij bedoelt: het luisteren] te leren. Als je luistert naar de leerling dan weet je al wat ze weten en dan hoef je ze dat niet meer te leren en dat scheelt zoveel tijd'....

09/09/03

Behalve dat hij het belangrijk vindt dat de leerlingen met hem praten, noemt de docent ook de sociale functie van het praten met elkaar, vooral nadat de opdrachten die de leerlingen in subgroepjes maken, af zijn:

Het huiswerk wordt voor het grootste deel in de klas gemaakt (...), in groepjes in het lokaal. Zolang ze aan het werk zijn, vind ik het prima als ze praten met elkaar, zolang het feitelijk gaat over het werk waar ze mee bezig zijn. En af en toe een praatje vind ik prima. Als ze echt klaar zijn met hun werk, maakt het van mij niet uit wat ze doen, dan mogen ze van mij internetten, muziek opzetten, spelletje doen, dat vind ik allemaal prima. Er zijn verschillende momenten in de les dat er verschillende soorten van praat- en luistergedrag van hun verwacht wordt. En als ze het dus goed doen, dan hebben ze een hele lange periode dat ze praten, dat is heerlijk. Dan zijn er ook vaak momenten dat kinderen naar me toe komen, om even wat te vragen voor de gezelligheid of met een probleem

09/09/03

Nagestreefd einddoel

Het aanleren van vaardigheden vindt deze docent belangrijk:

*Het vak is een middel: niet alle kennis vind ik belangrijk. Waarom zouden leerlingen het verschil tussen bruto en netto bevolkingsgroei moeten weten? Vaardigheden zijn veel belangrijker: het omgaan met de atlas, met teksten, met grafieken en tabellen, met foto's. (...)
Kennis raakt snel verouderd, binnen 7 jaar (...)*

22/10/03

Wat Anton uiteindelijk wil dat zijn leerlingen leren is het begrijpen van de (sociale) actualiteit:

*En wat ik nog belangrijker vind, dat ze uiteindelijk de vaardigheid beheersen om dat wat ze zien op straat, op TV, in de krant, op het journaal te begrijpen en te interpreteren, samenhangen te ontdekken.
Daarom zijn de gespreksonderwerpen divers, en geef ik ook ruimte aan emotionele inbreng.*

22/10/03

Mondelinge vaardigheden van leerlingen

Hoe kijkt Anton aan tegen de mondelinge vaardigheden van de leerlingen? Hij constateert dat veel leerlingen problemen hebben met het stellen van vragen. Anton constateert hierbij ook een psychologische behoefte van leerlingen:

*D Voor leerlingen heeft praten heel vaak een gezelligheidsaspect. Dat is sowieso belangrijk, maar wat ook belangrijk is: ze willen antwoord hebben op hun vragen, alleen, ze kunnen de vraag vaak niet verwoorden.
I Hoezo?
D De vraag die men hanteert, tenminste zoals het hier op het VMBO vaak is, is eigenlijk één grote vraag die overheerst: geef mij zekerheid. Zekerheid of ze het goed doen, zekerheid of ze in de goeie richting zitten, of iets mag enz.*

09/09/03

Ook ziet hij dat veel van zijn leerlingen moeite hebben met luisteren:

*D (...) de kinderen moeten ook leren luisteren. Dat is iets wat zeker voor onze leerlingen vaak een probleem is, ze horen 3 woorden en denken dat ze boodschap hebben gehoord, ze, ja hoe moet ik dat kort duidelijk maken, Ja begrijpend luisteren, ze kunnen vaak technisch luisteren, net zoals technisch lezen, maar begrijpend luisteren dat vinden ze moeilijk, zo van waar gaat het nou eigenlijk om? Heel veel kinderen haken af als ze een heel moeilijk woord horen. Dan hoort er dus bij dat ik het woord ontkleed van zijn magie.
I Hoe bedoel je?*

D Nou, ik schrijf he,, als het een lang woord is, op het bord en dan zien ze vaak dat ze het in stukken kunnen hakken, zodat ze het wel begrijpen. En dan wordt het woord niet meer zo magisch, dan komt er een klein beetje begrip bij. Als ik als leraar dure woorden gebruik, (...) dan haken ze na 3 zinnen af, want ze moeten zoveel moeite doen tussen mijn dure woorden door het verhaal nog proberen te volgen.

09/09/03

Molukse leerlingen

Bij Molukse leerlingen constateert hij dat jongens meer problemen hebben met mondelinge vaardigheden dan de meisjes:

- D (...) ik heb verschillende Molukse kinderen gehad, maar bij een hele hoop Molukse kinderen is het net alsof er een angst is om gehoord te worden.*
- I Een angst om gehoord te worden?*
- D Ja. In dit kader vind ik het een beetje lijken op wat vroeger door ooms van mij wel eens gezegd werd: een kind moet je zien en niet horen. Dus een angst om op te vallen, en dan vooral in negatieve zin. Ze doen hun huiswerk, het maakwerk, over het algemeen goed, ze weten dat het gecontroleerd kan worden en zijn bang voor straf. Maar begrijpen doen ze er vaak niets van. Ze missen communicatieve vaardigheden, (.....) ik heb het over de algemene (....) want er zijn heel veel uitzonderingen, zowel positief als negatief.*
- Vr Welke communicatieve vaardigheden missen ze?*
- D Vragen wat ze willen weten dat kunnen ze vaak niet. Ik vind het vaak vergelijkbaar met bijvoorbeeld Marokkaanse kinderen op school, waar het soms wel sterker is dan bij Molukse kinderen. Ze krijgen thuis niet te horen wanneer ze het goed doen, maar krijgen een klap voor hun harses als ze het fout doen. Ze weten dus wel een bepaald ontwijkgedrag te vertonen, maar waarom ze het nou fout doen en hoe ze het anders moeten doen, dat weten ze vaak niet. Er zijn heel veel, vooral Molukse jongens, die hebben het het meest. Bij Molukse meisjes is het net alsof er een bepaalde communicatie tussen hun moeder is, maar bij de Molukse jongens, daar merk ik het het meest mee.*
- Vr Daar merk je wat het meest mee?*
- D Of ze zijn dus overdreven bang om het fout te doen, waardoor ze bij het begin, als je iets tegen ze zegt, denken: ik krijg weer op mijn donder. Overdreven bang om iets fout te doen. Of ze schieten juist de andere kant op, dat het helemaal niets meer uitmaakt. Ik heb ook wel eens een jongen gehad die het helemaal niets uitmaakte, want hij kreeg toch wel elke dag een pak slaag, dus dan maakt het ze helemaal niet uit. (.....) Dus de uitersten: vooral als ik naar de jongens kijk. Of stil en vreselijk bang om iets fout te doen....*
- Vr Dus ook niet veel praten?*
- D ...behalve als het een moment is dat ze denken dat het wel mag. Dan lullen ze door.*

	<i>Maar het is wel heel wisselend, ik kan niet zeggen het is altijd zo. Het is heel wisselend. Heeft ook heel veel te maken, denk ik, hoe de ouders er tegenover staan. Maar je ziet heel veel ontwijkgedrag, problemen ontwijken en niet weten hoe je het goed moet doen. Dat is een vraag die zij veel stellen.</i>
Vr	<i>“Doe ik het goed?”</i>
D	<i>Ja, alleen doen ze dat meestal door hun gedrag. Ze vragen het niet met zoveel woorden. Molukse meisjes doen het vaker, Molukse meisjes proberen meer te communiceren en kunnen dat makkelijker, tenminste zoals ik dat heb meegemaakt.</i>
Vr	<i>Naar jou toe als docent</i>
D	<i>Ja, niet dat het altijd even positief is natuurlijk, maar ze hebben meer mogelijkheden om hun vraag of ontevredenheid te uiten met woorden.</i>
Vr	<i>Geldt dat ook in het werken met groepjes en het praten en luisteren naar elkaar?</i>
D	<i>Daar hebben ze heel veel moeite mee, Molukse jongens.</i>
09/09/03	

De relatie die leerlingen thuis hebben vindt Anton doorslaggevend:

D	<i>(...) je zegt tegen ze: Als je iets niet snapt, moet je overleggen met elkaar. En er komt een moment dat ze iets niet snappen, maar ze kunnen zo moeilijk aangeven wat ze niet snappen, dat het een heel breed welles en nietes verhaal wordt onder elkaar. En dan gaat het niet meer over waar het over gaat, maar over het gelijk krijgen en over: “Ja, maar gisteren zei jij ook al”. Dan wordt het vaak geladener dan het nodig is.” Je ziet ze ook af en toe, ze doen wanhopig hun best om het goed te doen, maar ze weten niet hoe. En dat uit zich dan ook heel veel in taal.</i>
Vr	<i>In wat voor zin?</i>
D	<i>Dat ze schriftelijk heel slecht op kunnen schrijven wat ze moeten doen. Ze kunnen technisch heel goed schrijven, het woord wordt goed geschreven, de grammatica is correct, maar de boodschap is niet overgekomen. Het gaat over heel iets anders, ze hebben de vraag niet goed gelezen op een toets bijvoorbeeld, ze hebben niet kunnen bedenken: Wat wil hij nou eigenlijk weten? En ze kunnen dan ook niet een antwoord geven. (.....)</i>
D	<i>Ik vind het soms een stigmatisering als we het hebben over de Molukkers of de Marokkanen. Ik zie dat er ook autochtone leerlingen zijn die dezelfde problemen hebben. Het heeft ook vaak te maken met verhoudingen en relaties thuis. Dat is mijns inziens een doorslaggevende factor.</i>
09/09/03	

Jasper

We vragen Anton naar zijn indrukken van deze Molukse leerling.

Het uitleggen van Jasper waardeert de docent met een kleine voldoende, het vragen stellen met een onvoldoende. Als verklaring denkt hij dat dit meer met 'gene' en met 'niet durven' te maken heeft dan met het al dan niet kunnen formuleren.

I (...)Welk cijfer zou je J. geven als het gaat om vragen kunnen ↑stellen
D: Nou met Jasper, een onvoldoende (...) Weet niet of het uit gebrek aan vaardigheid of aan (.) nou ik denk dat het meer een gebrek aan sociale vaardigheid dan aan vaardigheid om om iets onder woorden te zeggen. (...)
Als hij een vraag moet stellen is het net alsof ie een houding heeft, mag ik die vraag wel stellen, hoor ik dat niet allang al te weten. Ehm dus iets is wat hem tegenhoudt om vragen te stellen. En ik vind dat kinderen het recht hebben en de plicht hebben om vragen te stellen. En nou dat doet hij niet zo erg, dus.
(...)
Hij heeft waarschijnlijk veel meer vragen, maar die komen dan niet naar voren. Ik denk dat hij het afgelopen jaar [van september tot april, MH] misschien vier of vijf keer een vraag heeft gesteld. De eerste paar maanden helemaal niets. Dus bij hem zal het ook wel iets te maken hebben eh met veilig voelen, goed voelen of zo, of zeker genoeg voelen om een vraag te kunnen stellen.

21/04/04

Anton vindt het moeilijk hier iets aan te doen:

D Het is net alsof-tie zich ervoor schaamt dat hij wat moet vragen. Ik weet het niet. Moeilijk. Moeilijk vat op die jongen te krijgen. Ik vind het een aardige jongen, hoor, het is niet negatief bedoeld, hij, eh, nou, het is net alsof-tie het niet durft. En daarmee zorgt-ie ervoor dat-ie minder aandacht krijgt dan wat-ie verdient.'

21/04/04

Op zijn verzoek krijgt de docent vervolgens te horen dat Jasper zichzelf uiterst laag waardeert als het gaat om uitleggen. Uit zijn reactie blijkt dat hij zich zorgen maakt om Jasper:

D: (...) . Eh. J. weet ik niet of tie het redt
I: Of tie wat redt?
D: Oh tie voor zichzelf een plek kan creëren waarbinnen hij zich prettig zal vinden, zeg maar bij een baas of..en daarom vind ik het interessant om te weten hoe, met name hoe hij over zichzelf denkt. Om te kijken of mij dat weer een soort houvast kan geven, hem beter te prikkelen of d'r meer uit te halen (...)

21/04/04

Overige cognities

Wat Anton wil doen zodat zijn leerlingen deze communicatieve vaardigheden verder kunnen ontwikkelen, is: zijn lessen beginnen met de vraag of er nog vragen zijn. Hij vertelt wat dat kan inhouden:

In sommige groepen kom ik dus niet eens aan 'normaal' (...) lesgeven toe, omdat ik alleen maar vragen van de kinderen krijg, afhankelijk van nieuws, kranten, boek, eigen interesses. Dat probeer ik wel natuurlijk te verweven met waar we mee bezig zijn.

03/02/04

Het initiatief daarvoor komt volgens Anton ook wel van de kant van groepjes leerlingen:

Als er maar iets is waar ze interesse over hebben (...) dan zitten er ook wel eens kleine groepjes om mijn bureau heen. Maar dat heeft dan niets met de les te maken. Dat heeft dan te maken met iets wat ze in de krant hebben gelezen of op het journaal hebben gezien. (...) Of mee hebben gemaakt en dan vragen ze waarom, hoe zit dat, hoe werkt dat?

03/02/04

Wat hij wil is dat leerlingen ontdekken dat ze er zelf uit kunnen komen, met elkaar:

- D (...) 2^{de} klas leerlingen VMBO, die nog heel veel moeten leren, die moeten nog leren luisteren en praten dus om de 3 zinnen gaat er daar wat fout.*
- I In welke zin?*
- D Nou (...) dat ze niet begrijpend luisteren naar elkaar, maar dat ze een facet uit een zin van een ander halen en dat er daar wordt op ingegaan en dan krijg je woordwisselingen. Of je krijgt dat het afdaalt naar een geintje of ze weten niet hoe ze aan elkaar iets duidelijk moeten maken. Dat is (...) denk ik heel belangrijk, want daardoor leren ze naar elkaar luisteren en met elkaar praten.*
- I Wat is heel belangrijk?*
- D Dat ze die fouten maken (...) Meestal komen ze er zelf uit, dan hoor je door de klas: Oh, dát bedoel je! En soms komen ze naar me toe van: 'Hij zegt dit en zij zegt dát, maar hoe zit het nou echt?' En dan hebben ze vaak allebei gelijk, alleen hebben ze niet naar elkaar geluisterd. Of ze hebben niet goed gekeken wat de vraag nou eigenlijk is, interpreteren van woorden en teksten, dat is heel moeilijk voor ze. Ik kan het wel voor ze voorkauwen maar ze moeten het zelf doen in het leven. Ontdekken dat het niet zo moeilijk is als het lijkt.*

09/09/03

Luisteren naar leerlingen komt ook terug in de verwachtingen die Anton heeft van de opnames in het kader van het onderzoek. Hij realiseert zich dat wat hem voor ogen staat wellicht niet altijd gebeurt in de praktijk:

Ik ben er natuurlijk wel benieuwd naar, of ik inderdaad wel goed luister naar mijn leerlingen, of ik dingen goed kan inschatten. Ik praat er wel over en ik heb er wel ideeën over en ik denk vaak ook wel dat het goed gaat. Maar ik vind het ook wel interessant om te zien waar het fout gaat. Ik ben niet iemand die van tevoren kan zeggen: ik ga daar en daar op werken, want dan ga ik veel te gedwongen, veel te dwangmatig in zo'n lessituatie staan. (...)

Voordeel is ook dat als er iets fout is gegaan, dan ga je proberen om beter te luisteren en te kijken, omdat je weet dat je er nog lang niet bent. Dat houdt je scherp, dat je niet indut. Want als je denkt dat je het al weet, stop dan maar met lesgeven. Want dan maak je meer stuk dan dat je opbouwt.

09/09/03

Samenvatting en kanttekeningen

Anton onderschrijft herhaaldelijk het belang van praten door de leerlingen en het luisteren dat hij zelf moet doen. Hij noemt daarbij onder meer het gezelligheidsaspect, en noemt daarbij vaak de functie van de communicatie tussen de leerlingen en tussen hem, namelijk dat hij de leerlingen en hun leervragen beter wil leren kennen, zodat hij hen niet meer hoeft te leren wat ze al weten.

Bij het introduceren van nieuwe stof zegt hij het belangrijk te vinden dat hij 'moeilijke' woorden toegankelijker maakt (in zijn woorden: 'van hun magie ontdoet'). Hij zegt dit (bij samengestelde woorden) te doen door op het bord te laten zien uit welke delen deze woorden bestaan. Ook het 'uitleggen van begrippen' beschouwt hij als zijn taak.

Verschillende keren geeft hij aan dat een groot aantal leerlingen moeite heeft met het verwoorden van hun vragen.

Wat hij niet aangeeft, is wat hij nu concreet doet om ervoor te zorgen dat alle leerlingen, ook de stille en taalzwakke onder hen, aan het woord komen en de kans krijgen om te oefenen met het verwoorden van vragen en het aangeven wat ze al weten. Zo duidelijk als hij voor ogen heeft wat hij uiteindelijk met de leerlingen wil bereiken, zo weinig laat hij zich uit over vormen van differentiatie of extra taalondersteuning die bepaalde leerlingen nodig hebben.

De samenstelling van de subgroepjes (wie met wie samenwerkt) blijft in dit verband eveneens onbesproken. De voorbeelden die hij noemt van taalsteun (moeilijke woorden op het bord opdelen) lijken voor iedereen te gelden, terwijl sommige leerlingen misschien meer of andere steun nodig hebben.

Anton signaleert problemen bij Molukse leerlingen, vooral bij jongens. De inhoud van zijn opmerkingen over Molukse leerlingen en het verschil tussen jongens en meisjes komt overeen met wat uit het onderzoek van Veenman en uit praktijkervaringen bekend is. Hij beschouwt de thuissituatie als een doorslaggevende factor.

6.9 Gesprekken met Jasper

Over de lessen en zijn toekomstplannen

Jasper zegt tevreden te zijn over de lessen:

*J: Anton legt wel goed uit, dat je 't goed snapt.
I Vind je de vragen uit het boek gemakkelijk?
J Sommige zijn moeilijk (...), omdat ik niet goed heb opgelet.*

22/10/03

Hij wil later van sport zijn beroep maken:

*I: (...) Ik wil naar het Cios toe. (...)
J Daarvóór wou ik ook wel techniek, maar ik wist nog niet welke kant op. (...)
I (...) Cios, dan word je trainer, hè?
J Ja, dan word je trainer. Maar ik weet nog niet van welke sport. (...)
Ik vind alles wel leuk.
I (...) En dan word je trainer van kinderen? Of van volwassenen?
J Nee, eerst kinderen. Later, als ik veel ouder ben, pas volwassenen.*

21/04/04

Over vragen stellen en uitleggen

Hoe kijkt Jasper aan tegen het stellen van vragen en het zelf uitleggen? Van wie zegt hij het geleerd te hebben? Wat vindt hij belangrijker, vragen stellen of uitleggen? Hoe waardeert hij deze vaardigheden bij zichzelf?

Jasper zegt het vragen stellen vooral geleerd te hebben van school (van de basisschool), ook van thuis, en van de TV. Hiervoor geeft hij zichzelf een voldoende.

*I: Ehm, oké. Welk cijfer zou jij jezelf geven als het gaat om vragen stellen? He van eh je kunt vragen stellen, je zegt dat is makkelijk, welk cijfer zou jij jezelf geven, als het gaat om vragen stellen?
J: Zeven of zo. Zeven of een acht.*

21/04/04

Het uitleggen zegt hij niet te hebben geleerd, maar het wel belangrijk te vinden, belangrijker dan het stellen van vragen:

*I Wat denk je dat eh waar heb, hè dezelfde vraag hè, waar heb je het beste geleerd om dingen uit te leggen?
J: Om uit te leggen?
I: Of heb of heb je dat
J: Nee*

I: Nog niet zo geleerd?
J: nee, nog niet echt geleerd. (.)
I: Ehm ik wou je ehm vragen wat jij belangrijk vindt. Waar denk jij dat je het meeste aan hebt later? Als je denkt aan je beroep of aan je leven na de school. Wat is dan voor jou belangrijker om te kunnen?
J: Hoe bedoelt u?
I: Eh vragen stellen of uitleggen.
J: Ehm, ik vind het belangrijker vind ik uitleggen hè
I: Dat je zelf kunt uitleggen dat vind je het belangrijkste. Waarom?
J: Nou als zeg maar, vragen is veel makkelijker ook. En als je zeg maar werk hebt en iemand vraagt waarom je dat moet doen, moet je het toch wel uit kunnen leggen. (.)

21/04/04

Voor uitleggen geeft hij zichzelf echter een uiterst laag cijfer:

I (...) En welk cijfer zou je jezelf geven als het
J: Uitleg?
I: als het om uitleg gaat?
J: (.) Eén of twee of een drie of zo. Slecht hoor!

21/04/04

Hij lijkt aan te geven dat hij leert uitleggen door te luisteren naar de uitleg van docenten:

I: Zou je willen dat er in lessen iets zou veranderen, waardoor jij dat uitleggen zou leren?
J (.) Nee, niet echt. Want meestal, leggen de docenten ook wel uit.
I Ja
J En ja, eigenlijk, daar moet je het beste op letten eigenlijk. Zodra een docent iets uitlegt
I Ja
J dan moet je zeg maar dat stukje onthouden. Want als iemand zeg maar dat vraagt, kan je datzelfde ook vertellen.

21/04/04

6.10 Beurtruimte bij Aardrijkskunde: analyse

Peiling tot en verloop van de interventie

Na het opnemen en terugkijken van twee lessen vindt er een evaluatief gesprek plaats met Anton. We praten hierin verder door over het praten van de leerlingen. Hoe kijkt de docent aan tegen wat er in feite gebeurt in deze groep op het gebied van meepraten over de les en het stellen van vragen

door leerlingen? Komt dat overeen met wat hem eigenlijk voor ogen staat bij zijn werk? Zo nee, zou hij eventueel bereid zijn te experimenteren met een werkvorm die meer leerlingen de gelegenheid geeft om mee te praten?

De docent noemt de groepsfactor die van invloed is op het stellen van vragen.

‘De klas waar jij opnames in hebt gemaakt, die is juist heel vaak, als iemand een vraag stelt, dat per definitie, er dus negatief op gereageerd wordt. Een soort kibbelklas is het.’

03/02/04

Ik vraag Anton hoe hij denkt dat leerlingen leren. Hij stelt dat zijn eigen uitleg van begrippen en strategieën (bijv. lange woorden in stukken hakken) hierin een belangrijke rol speelt:

I: (...) waar denk je dat ze meer van leren, als jij een begrip uitlegt of als ze samen elkaar dingen moeten uitleggen?

D: Als ik ze het begrip uitleg, leren ze het begrip. Dan geef ik ze dus een stukje kennis feitelijk (...) en soms een stukje logica, hoe ze bij een begrip kunnen komen. Als ze er samen over moeten praten, ehm zijn ze bezig met het ontwikkelen van hun vaardigheden, gespreksvaardigheden, en sommige kunnen op die manier dus bij een begrip komen en anderen zullen dan de les daarop toch nog weer even hulp nodig hebben om te weten hoe dat begrip in elkaar zat. Het zijn twee verschillende dingen denk ik.

I: Geef je wel eens aanwijzingen van tevoren over hoe ze over begrippen kunnen praten?

D: Ja. Regelmatig dat ik eh een aantal begrippen bijvoorbeeld op het bord schrijf en zeg ik welke, ik laat ze zien dat ze die begrippen in stukken kunnen hakken die ze wel begrijpen.

03/02/04

Hij is eigenlijk niet tevreden over het meepraten van de leerlingen in deze groep. Hij wijt dit aan bepaalde leerlingen in de groep:

I Vind je in het algemeen dat mondelinge participatie in de les voldoende is in deze groep?

D Nee, nee. Er zitten in deze groep een paar blaaskaken en die bepalen eigenlijk wie er wel of niet wat mag vragen of zeggen.

03/02/04

Hij vindt zijn mogelijkheden om hier verandering in te brengen beperkt:

I (...) Heb je het idee dat je daar als docent invloed op uit kan oefenen? (...)

D Eh, om daar invloed op uit te oefenen moet je ze eigenlijk vaker hebben dan één keer per week en dat je een bepaald, zoals ik het zie, negatief gedrag moet afremmen en andere mensen de kans moet geven om hun aandeel in de groep meer te kunnen gaan

bepalen. Maar als je ze maar 2 uur in de week hebt, zoals deze groep, dan is het heel moeilijk om een gedragsverandering voor elkaar te krijgen.

03/02/04

Toch voelt hij wel wat voor een werkvorm waarbij kleine groepjes, vóór de plenaire uitleg, samen nagaan wat ze al weten van het onderwerp.

Belangrijke reden voor hem daarbij is dat hij ziet dat bepaalde kinderen door de huidige aanpak niet aan werken toekomen. Hij stelt zich langzamerhand voor hoe hij dat aan zou kunnen pakken:

- D: (...) Misschien is dat dus wel een manier om te zorgen dat in deze groep eh een betere werkhouding of werkmanier komt. Het lullige is dat er heel veel leuke kinderen bijzitten die ook best wel willen werken, maar door dat kibbelen komen ze er niet aan toe.*
- (.....)*
- D: Dus (...) ik introduceer een nieuw onderwerp, ik vertel alleen waarover we het gaan hebben, ik ga nog niet uitleggen en geef dan aan elk groepje de opdracht: gaan jullie nou eens nu opschrijven wat jij al weet van. Of wil je dat ze het opzoeken? Dat ze huiswerk hebben?*
- I: Als we willen experimenteren met hoe krijgen we meer leerlingen aan de praat ..*
- D: Dan moet het geen huiswerk zijn.*
- I: Nee, en ook niet schriftelijk.*
- D: Dan kunnen ze dus wel per groepje poolen, aantekeningen maken van wat ze weten en dat ze dat daarna vertellen aan de klas.*
- I: Eh.*
- D: Of wil je het gewoon net zoals ik begin met die vragen altijd?*
- I: Wat zou er op tegen zijn als het als ze elkaar gaan bevragen daarover, in tweetallen bijvoorbeeld?*
- D: Niets.*
- I: En dat ze daarna uitgenodigd worden om er iets over te zeggen.*
- D: Daar is niks op tegen.*
- I: Dat er een moment is dat ze zelf samen tot dat begrip komen, kijken wat ze al weten.*
- D: Zonder dat ze het boek mogen pakken.*
- (.....)*
- D: Je kan ook bij wijze van spreken allemaal kleine kaartjes hebben met alle basisbegrippen van het hoofdstuk en een tas hebben en dan blind de kaartjes uitdelen.*
- (.....)*
- I: Ja. Past het bij jouw stijl, zoiets?*
- D: Ja, alles, mijn stijl is over het algemeen toch lichte chaos, dus dat past er wel bij ja.*
- I: (lacht).*
- D: Ja. Ik vind het prima, ja. Ik vind het goed. We gaan het proberen.*

03/02/04

Beurtruimte vóór interventie

Hoeveel en wat voor beurtruimte geeft Anton vóór de interventie aan de leerlingen om mee te praten bij de introductie van nieuwe stof?

We kijken daartoe allereerst naar het plenaire lesfragment van les 1, over de factoren die bepalen welke industrie zich waar vestigt en, daarmee samenhangend, de opbouw van de arbeidsmarkt in de primaire, secundaire en tertiaire sector. Hierbij verloopt het spreken van de docent in vraag- en antwoordpatronen, de docent is de spil en degene die bijna altijd de vragen stelt.

We hebben gekeken naar het aantal vragen dat de docent stelt, het aantal leerlingen dat op naam gestelde vragen krijgen en hoeveel vragen deze leerlingen krijgen. Ook hebben we gekeken naar de aard van de vragen van de docent. Zijn het open vragen, waarbij van de leerling gevraagd wordt na te denken over diverse mogelijkheden, of gesloten, waarbij slechts één soort antwoord juist is?

We kijken daarbij zowel naar de groep als geheel als naar de Molukse leerling.

In illustratie 4 is te zien dat de meeste vragen die de docent stelt (36 van de 48) gericht zijn aan de groep, het gaat hier om ongeveer even veel open als gesloten vragen.

Onder de 12 vragen die de docent aan individuele personen stelt, zijn er 4 open van aard:

D ...Allemaal soorten industrie. Kunnen die allemaal op precies dezelfde plek worden neergezet? (...) Waarom niet? (...) Ja, OK, ruimte, maar d'r is nog iets anders, Koen.

17/09/03

Daartegenover zijn er 8 die gesloten zijn, waaronder de vraag aan de Molukse leerling:

D Jasper, vestigen, wat is dat? Als je je ergens gaat vestigen, dan ga je? [Jasper zwijgt].

17/09/03

Aan de groep stelt Anton ongeveer even veel open als gesloten vragen. Aan individuen stelt hij voor het grootste deel (8 van de 12) gesloten vragen.

Illustratie 4: Docentvragen les 1 Aardrijkskunde

	Vr. 'op naam'	Vr. 'aan groep'	totaal
Aantal vragen	12	36	48
Open vragen	4	19	23
Gesloten vragen	8	17	25
Aantal lln.	9		
Wv met > 1 vr.	2		
Aantal minuten			14
Totaal aantal lln.			21

Minder dan de helft (9 van de 21) van de leerlingen krijgt dus gelegenheid tot individuele beurtuimte in de les. Slechts een enkeling (2 van de 9) krijgt méér dan één vraag.

Beurtuimte na de interventie

In les 4 kijken we naar dezelfde zaken, tijdens het plenaire lesgedeelte over nieuwe stof. In les 4 hebben de leerlingen voorafgaand aan dit gedeelte, in tweetallen, gedacht en gesproken over deze begrippen. In les 1 heeft deze voorbereiding in tweetallen niet plaatsgevonden.

Bijna alle leerlingen (17 van de 21), krijgen nu een vraag op naam van de docent. Aan hen worden in totaal 25 vragen gesteld. Het aantal open vragen daarvan (15) is nu groter dan het aantal gesloten (10). Ook bij de vragen die aan de groep worden gesteld, is er sprake van meer open (20) dan gesloten (11) vragen.

Illustratie 5: Docentvragen les 4 Aardrijkskunde

	Vr. 'op naam'	Vr. 'aan groep'	totaal
Aantal vragen	25	31	56
Open vragen	15	20	35
Gesloten vragen	10	11	21
Aantal lln.	17		
Wv met > 1 vr.	7		
Aantal minuten			23
Totaal aantal lln.			21

Samenvattende analyse

De beurtuimte die de leerlingen krijgen na het inzetten van de experimentele werkvorm, neemt in ieder geval toe doordat alle leerlingen nu de gelegenheid krijgen om in duo's te praten over de begrippen – en dat ook doen. Maar is er ook verandering opgetreden in de beurtuimte die de leerlingen krijgen tijdens de plenaire bespreking die daar op volgt?

Als we de vragen van les 1 en les 4 met elkaar vergelijken, zien we het volgende beeld:

Illustratie 6: Docentvragen les 1 en les 4 Aardrijkskunde

	Les 1				Les 4		
	Vr. 'op naam'	Vr. 'aan groep'	totaal		Vr. 'op naam'	Vr. 'aan groep'	totaal
Aantal vragen	12	36	48		25	31	56
Open vragen	4	19	23		15	20	35
Gesloten vragen	8	17	25		10	11	21
Aantal lln.	9				17		
Wv met > 1 vr.	2				7		
Aantal minuten			14				23
Totaal aantal lln.			21				21

Wat allereerst opvalt, is de verandering in de verhouding van vragen aan individuele leerlingen en aan de groep. Nog steeds stelt de docent meer vragen aan de groep dan aan individuele leerlingen, maar het verschil is nu veel kleiner. Opvallend is het feit dat, terwijl de tijd bijna twee keer zo lang is als in les 1, het aantal vragen aan de groep absoluut is afgenomen. Het aantal vragen aan individuele leerlingen is relatief gelijk gebleven.

Opvallend is verder dat het karakter van de vragen is veranderd: de vragen van Anton zijn meer open geworden. Dit geldt voor de vragen aan individuele leerlingen. Bovendien maakt hij gebruik van het feit dat de leerlingen tevoren hebben nagedacht en gepraat over de begrippen en vraagt hij meer door. Van de individuele leerlingen die hij bevraagt, krijgen gemiddeld meer leerlingen (7 van de 17) meer dan één vraag, terwijl dat vóór de interventie veel minder het geval was (2 van de 9).

In het voorbeeld hieronder krijgen Bram en Pieter elk een –open- vervolgvraag op een, eveneens open, beginvraag (resp. *‘Waar dacht je nog meer aan?’* en *‘Maar wat bedoel je dan met planten en dieren?’*).

D: Verdroging. Wie hadden er verdroging? Oké.

*D: **Bram**, wat dachten jullie?*

B: Nou, eh, uitgedroogde grond.

D: (schrijft op bord) Uitgedroogde grond. (.) Waar dacht je nog meer aan?

B: Verdamping.

D: Verdamping.

*D: **Pieter**, dat hadden jullie ook?*

P: Ook verdamping.

D: Ook verdamping. Waar dachten jullie aan?

L: Ook verdroging van planten en dieren. ..

D: Maar wat bedoel je dan met planten en dieren?

L: Een droge huid.

*D: **Koen?***

K: geen water

21/04/04

De toegenomen taalruimte uit zich dus in het stellen, door de docent, van meer en meer open vragen aan met name genoemde leerlingen. Maar maken de leerlingen daar ook gebruik van?

In de meeste gevallen maken leerlingen inderdaad gebruik van deze toegenomen beurtuimte, maar niet iedereen. Zo krijgen de Molukse Jasper en zijn tafelgenoten wel een vraag, aan het eind van het plenaire gedeelte, maar het zijn gesloten vragen, zoals we hebben gezien in paragraaf 6.7.

Tijdens les 4 behoort Jasper dus niet tot de leerlingen die nu opener of meer bevraagd worden door de docent. De verbetering die we zagen in de eerste les na de interventie wordt in de daaropvolgende onderzochte les niet doorgezet.

De wil van Anton om te horen wat leerlingen al weten van een onderwerp, heeft hij met een vrij eenvoudige ingreep kunnen vervullen. Maar deze toegenomen beurtuimte heeft niet zonder meer tot gevolg dat ook de Molukse leerling meer meepraat.

7 Docenten en leerlingen geschetst

Ter afronding van dit beschrijvende deel van het onderzoeksrapport wil ik de wijze schetsen waarop de twee docenten en de drie leerlingen doceren en leren. Ik heb daarbij gebruik gemaakt van de doceer- en leeractiviteiten die Vermunt en Verloop (1999) onderscheiden.

7.1 Rinus

Rinus, Administratiedocent in het derde en vierde jaar van de basisberoepsgerichte leerweg van het vmbo, komt tijdens de lessen en tijdens de gesprekken over als een vakgerichte docent, met veel aandacht voor de organisatie. Hij vindt het belangrijk dat hij de leerlingen de benodigde kennis bijbrengt, dat ze goed werk afleveren en, tijdens de simulatielessen, dat ze hun 'kantoor' op orde hebben. Kennis bijbrengen doet Rinus door klassikaal uit te leggen. Daarbij staat hij bij zijn bureau en stelt hij veel vragen aan de groep. Namen noemt Rinus vooral als hij ziet dat iemand er met zijn aandacht niet bij is.

Tijdens het maken van de opdrachten loopt hij voortdurend rond, op verzoek van leerlingen en om uit eigen beweging te controleren of het werk correct is uitgevoerd. Tijdens het vierde jaar, tijdens de kantoor simulatie, is hij daarnaast ook druk bezig ervoor te zorgen dat iedere leerling en iedere afdeling genoeg opdrachten heeft om aan te werken. Hij geeft in zijn interviews veel informatie over de organisatie daarvan en wat hem daarbij voor ogen staat, namelijk dat ieder weet wat hem of haar te doen staat op kantoor.

Rinus laat vooral cognitieve doceeractiviteiten zien. Bij het introduceren van nieuwe stof zegt hij twee werkwijzen te hanteren: ofwel hij legt zelf klassikaal uit, ofwel de leerling mag aan de slag met de uitleg van het boek en de bijbehorende opdrachten.

Bij de klassikale uitleg is hij met name bezig met het concretiseren en het toepassen van de kennis. Hij geeft voorbeelden, laat zien hoe berekeningen gaan etc. Hij stelt daarbij vooral gesloten vragen. Open vragen, waarbij hij leerlingen laat meedenken, zijn een uitzondering. Het structureren van de kennis is weinig in beeld bij Rinus. Bij de uitleg staat de docent centraal en hij is het die de voorbeelden aandraagt.

Affectieve aspecten zijn in de lessen minder in beeld. Rinus staat dicht bij het bord in zijn klassikale optreden en hij spreekt zijn leerlingen nauwelijks bij name aan. Het lijkt erop dat Rinus z'n leerlingen vooral wil motiveren door ze te wijzen op het naderen van de toetsen en het benadrukken wat ze daarvoor moeten weten.

Regulerende activiteiten, zoals het informeren van de leerlingen over de leerdoelen van het onderwerp, zijn niet geregistreerd. Het activeren van voorkennis komt niet voor. Het is niet duidelijk of en wanneer er tussentijdse evaluatie plaatsvindt. Bij het uitvoeren van de opdrachten merkt hij of de uitleg is opgepikt door de leerlingen. Overigens toont hij méér dan eens zijn teleurstelling, als hij, tijdens het bekijken van de opnames, constateert dat leerlingen zijn uitleg niet hebben begrepen.

Hoewel het niet gelukt is Rinus ertoe te bewegen om te experimenteren met een werkvorm waarbij leerlingen meer aan het woord komen, spreekt hij zijn bereidheid uit dat hij wil blijven doorgaan met ontwikkelen.

7.2 Mario

Mario, derdeklasser, basisberoepsgerichte leerweg Administratie, komt tijdens de lessen en in de gesprekken over als een beweeglijke leerling, die, ondanks het redelijk strenge regiem dat in deze groep is ingevoerd, regelmatig probeert grapjes te maken met z'n medeleerlingen en ook zo door hen benaderd wordt. Dit is vooral te zien tijdens het uitvoeren van opdrachten. Tijdens de klassikale uitleg kost het Mario zichtbaar moeite geconcentreerd te blijven luisteren naar de docent. Hij behoort niet tot de leerlingen die vragen stellen tijdens plenaire uitlegmomenten.

De beweeglijkheid van Mario uit zich ook in zijn praten. In de les praat hij, met zijn medeleerlingen, snel en vrij zacht. Met de docent praat hij nauwelijks.

Mario houdt niet van de kantoor simulatie bij Administratie: *"Je zit alleen maar, ik wil meer bewegen en zo.* De theorielessen, die doorgaans door een collega-docente worden gegeven, vindt hij leuker, omdat hij dan *meer vrijheid* heeft. Het feit dat Mario niet houdt van de kantoor simulatie, wordt bevestigd wanneer hij desgevraagd aangeeft welke afdeling daarbinnen hem nog het meeste aanspreekt: dit is de afdeling Bewaking, omdat hij daar *'niet veel hoeft te doen'*.

Vragen stellen doet Mario het liefst niet eerst aan de docent, maar aan zijn medeleerlingen, en hij noemt ook een aantal namen van jongens die goed kunnen uitleggen. Niet dat hij het niet kan of niet durft: hij geeft zichzelf voor vragen stellen een ruime voldoende: *"Gewoon, omdat ik wel durf of zo, niet bang of terughoudend ben, zeg maar, als het een domme vraag is dat de meester boos wordt"*.

De lesregistraties tonen echter een ander beeld. Mario stelt, ook tijdens het maken van opdrachten, nauwelijks vragen aan de docent. De ene keer dat hij bij de docent gaat staan om een vraag te stellen, wordt hij niet opgemerkt en stelt hij z'n vraag uiteindelijk niet.

Mario wil later in de landmacht. *Anders ga ik gewoon verkopen.* Hij realiseert zich dat hij daarvoor talen moet kennen, vanwege buitenlandse klanten, en dat hij mondig moet zijn. *Vlot, vlot kunnen praten* vindt hij nodig. Voor uitleggen en antwoord geven geeft hij zich, desgevraagd, echter *een zesje of zo. Bij een antwoord moet je zeg maar helemaal eh, uitgebreid of zo, toch?*

7.3 Jolanda

Jolanda, derdeklasser, basisberoepsgerichte leerweg Administratie, komt over als een zelfstandige, rustige en ijverige leerlinge, die weet wat ze wil. Als de docent, klassikaal, nieuwe stof uitlegt, luistert ze en maakt ze, anders dan de meeste andere leerlingen van de klas, aantekeningen. Ze behoort tot de leerlingen die geen antwoord door de klas roepen op de vele vragen waarmee de uitleg van de docent doorspekt is.

Bij het uitvoeren van de opdrachten werkt ze veel alleen of met een medeleerlinge. Daarbij zijn er verschillende momenten waarop ze wel praat over de stof. Tijdens de theorieles legt ze medeleerlingen sommen uit, tijdens de kantoor simulatie stapt ze op de docent af met vragen. Daarbij is sprake van vanzelfsprekend, lesgericht contact, waarbij docent en leerlinge beiden initiatief nemen tot interactie.

Jolanda houdt ervan om alleen en zelfstandig te werken. Ze vindt het bij het leren belangrijk naar de uitleg te luisteren en handboeken te raadplegen. Ze zegt pas in tweede instantie iets te willen vragen

aan anderen (de docent of medegezinsleden die ook een administratieve opleiding hebben genoten). Verder is, bij de opdrachten waarbij ze werk van medeleerlingen moet controleren en teruggeven, te horen dat ze er geen moeite mee heeft medeleerlingen commentaar te geven. Het werk van Jolanda wordt, met dat van een medeleerlinge, door de docent als voorbeeld gesteld aan de groep.

Jolanda is tevreden over de lessen en over de docent en schat zichzelf, desgevraagd, ruim voldoende in, als het gaat om vragen stellen en anderen iets kunnen uitleggen. Ze heeft een duidelijke beroepswens: ze wil later secretaresse worden.

7.4 Anton

Anton, Aardrijkskundedocent aan tweedeklassers vmbo, komt tijdens de lessen en de gesprekken over als een leerling-gerichte docent. In de verschillende lesfasen staat hij of loopt hij door de klas; bijna nooit zit hij achter zijn bureau. Bij de introductie van nieuwe stof houdt hij regelmatig zijn mond en neemt, ook in zijn lichaamstaal, een luisterende houding aan, en haakt vervolgens in op wat hij leerlingen hoort vragen en zeggen. Hierbij noemt hij regelmatig namen.

Als de leerlingen werken aan de opdrachten, en aan het begin en einde van de les, zijn er diverse momenten waarop leerlingen bij hem komen met eigen vragen of opmerkingen, waar hij doorgaans op ingaat. Een enkele keer gebeurt dat onder vier ogen.

Anton vindt het belangrijk te weten wat leerlingen beweegt, om daar in zijn lessen bij aan te kunnen sluiten. Het gaat hem in zijn onderwijs niet in de eerste plaats om de kennis zelf (die immers veroudert), maar om het verwerven ervan: het raadplegen van bronnen als atlassen en het kunnen interpreteren van de verworven kennis.

Kijken we naar de doceeractiviteiten, dan laat Anton, vóór de interventie, vooral cognitieve en affectieve activiteiten zien. Op het cognitieve vlak legt hij nieuwe stof uit, geeft hij voorbeelden, legt hij verbanden en stelt hij vragen aan leerlingen, waarbij hij ongeveer even veel gesloten als open vragen stelt. Regelmatig laat hij affectieve activiteiten zien, bijvoorbeeld in de vorm van opmerkingen waarin hij bepaalde leerlingen laat geloven in hun eigen vaardigheden.

Metacognitieve (regulerende) activiteiten, zoals het informeren van de leerlingen over de leerdoelen van het onderwerp, zijn, vóór de interventie, niet in beeld. Het geven van feedback op het leren beperkt hij tot het terugverwijzen naar de informatiebron bij het maken van de opdrachten. Ook voor het plannen van het leerproces is niet veel aandacht zichtbaar.

Na de interventie, die mede was gericht op het stimuleren tot het zelf denken en meer praten van de leerlingen, zien we verdieping in zijn cognitieve activiteiten. Nu stelt hij veel meer open vragen, waarbij hij vaker dan voorheen met name genoemde leerlingen uitnodigt om aan te geven *waarom* ze iets denken.

Het valt de docent, bij de nieuw geïntroduceerde werkvorm, positief op dat leerlingen van wie hij dat helemaal niet had verwacht, *op een bijna volwassen manier* discussiëren over begrippen die nieuw voor ze zijn.

Anton reageert bezorgd als hij –uiteindelijk- hoort hoe negatief de Molukse leerling zichzelf inschat als het gaat om kunnen uitleggen. Deze informatie noemt hij een *houvast* om deze leerling *meer te prikkelen en er meer uit te halen*.

7.5 Jasper

Jasper, tweedeklasser, is tijdens de aardrijkskundelessen rustig, zwijgzaam en niet onijverig. Wanneer de docent, klassikaal, nieuwe stof uitlegt, luistert hij doorgaans naar de leraar en maakt hij aantekeningen. De (weinige) keren dat hij tijdens deze uitleg een vraag krijgt van de docent, geeft hij geen antwoord.

Bij het maken van de opdrachten komt Jasper wel enigszins aan het woord. Hij overlegt soms met zijn tafelgenoten en roept af en toe de docent bij zich.

Na een werkvorm waarbij de leerlingen eerst met een medeleerling moeten denken en praten over een begrip, geeft Jasper de docent die hem plenair weer een vraag stelt, in één les wel antwoord, maar in de daaropvolgende les niet.

Jasper gaat er, al dan niet bewust, vanuit dat hij leert door goed te luisteren naar de uitleg van de leraar en de opgegeven opdrachten uit het boek te maken. Hij laat een leerstijl zien waarin cognitieve activiteiten overheersen. Jasper is (evenals zijn tafelgenoten) vooral bezig met memoriseren en het uitvoeren van opgegeven opdrachten waarin deze kennis gereproduceerd moet worden. Andere cognitieve activiteiten, zoals bijvoorbeeld het leggen van verbanden en het selecteren van relevante en minder relevante informatie; alsmede affectieve en metacognitieve activiteiten (reguleren, evalueren etc.), die eveneens noodzakelijk zijn bij het leren, zitten niet in zijn programma.

Jasper zegt tevreden te zijn over de docent en over de lessen. Wat hij later wil, is, als sportinstructeur, iets aan anderen uitleggen. Desgevraagd geeft Jasper echter aan dat hij dit niet geleerd heeft. Noch op school, noch thuis, noch elders. Hij geeft zichzelf hiervoor een onvoldoende: *Een of twee of een drie of zo. Slecht hoor!* Op de vraag of er in de lessen op school (niet alleen bij aardrijkskunde, maar ook bij andere lessen) iets zou moeten veranderen, zegt hij niet te weten wat.

De nieuw geïntroduceerde werkvorm, waarbij de leerlingen moeten nadenken over bepaalde begrippen en hun ideeën vervolgens moeten uitleggen aan een medeleerling, wijst hij niet helemaal af. Hij vindt ze weliswaar niet prettig: *nu moet je echt diep denken*, maar vervolgt met: *ik denk dat het zo wel sneller leerzaam is.*

8 Samenvatting

Inzichten in taalverwerving laten zien dat actieve participatie belangrijk is bij het leren. Leerlingen die over nieuw te leren stof praten, met elkaar en met de docent, vergroten hun inhoudelijke kennis en versterken hun mondelinge taalvaardigheid.

Dit onderzoek is opgezet vanuit de vraag of docenten in het huidige voortgezet onderwijs ook daadwerkelijk leerlingen de ruimte geven om te praten, en hoe ze dat doen. En of leerlingen de ruimte nemen om te praten. Behalve om de vraag naar wat leerlingen en docenten doen, gaat het in dit onderzoek ook om de vraag hoe leerlingen en docenten denken over dit meepraten. De vraag is met name toegespitst op het denken en doen van vmbo-leerlingen en van vakdocenten (Administratie en Aardrijkskunde), met name tijdens het introduceren van nieuwe stof. Het onderzoek is ingebed in het lectoraat 'Lesgeven in de multiculturele school' van de Hogeschool Utrecht, onder leiding van lector Maaïke Hajer, waarin het Landelijk Steunpunt Educatie Molukkers participeert.

Vanwege de hardnekkige onderwijsachterstand bij Molukse leerlingen en vanwege het feit dat deze leerlingen bij veel docenten de naam hebben zich stil en afwachtend op te stellen, gaat het in dit onderzoek om klassen met Molukse leerlingen. Er wordt gekeken naar wat de docent doet, wat de klas doet en er wordt ingezoomd op de participatie van de Molukse leerlingen in deze groepen. Tevens wordt onderzocht in hoeverre de uitspraken van de docenten en van de Molukse leerlingen (één meisje en twee jongens) hun handelen verklaren.

Het onderzoek is uitgevoerd op een vmbo-school in het noorden van Nederland, in de periode 2003-2005. Er zijn bij twee docenten concept-maps en interviews (Stimulated Recall-, semi-gestructureerde en interventie-interviews) gehouden en van elk vier lessen op video geregistreerd. Met elk van de drie Molukse leerlingen zijn minstens twee interviews gehouden. Met de lesgenoten met wie deze leerlingen in de betreffende les hadden samengewerkt zijn eveneens interviews gehouden.

Het onderzoek laat zien dat de onderzochte docenten leerlingen niet vanzelfsprekend mee laten praten bij de introductie van nieuwe stof. Bij de administratiedocent is dat een bewuste keuze. Belangrijke reden daarvoor is dat hij de klassikale uitleg zoals hij die geeft, sneller vindt gaan dan wanneer de leerlingen er samen over zouden praten. De aardrijkskundedocent wil wel dat leerlingen praten, maar in de onderzochte groep lukt het hem, althans bij aanvang van het onderzoek, niet. Hij wijt dit aan de 'kibbelgroep', die het niet toestaat dat leerlingen elkaar uit laten praten. Beide docenten stellen wel vragen, maar vooral aan de groep als geheel. Individuele leerlingen krijgen veel minder vragen. Als individuele leerlingen al vragen krijgen, zijn het vooral gesloten vragen, vaak om ze 'bij de les te houden'.

Ondanks de beperkte ruimte die ze krijgen, zijn er wel leerlingen die beurtuimte nemen, in de lessen van beide docenten. De onderzochte Molukse leerlingen horen daar echter, althans tijdens de klassikale introductie van nieuwe stof, niet bij. Tijdens het maken van de opdrachten over uitgelegde stof praat het meisje wel actief mee. Bij de twee jongens is dat echter weinig tot niet het geval.

Hun uitspraken laten ook verschillende redenen zien waarom ze niet meepraten bij de klassikale introductie van nieuwe stof. Het meisje zwijgt omdat ze pas wil praten als ze zeker is van het antwoord. De jongens geven aan dat ze het moeilijk vinden iets uit te leggen, moeilijker dan vragen stellen. Dat ze vragen stellen, laten ze overigens in de praktijk niet zien.

Via interventie, halverwege de dataverzameling, is gepoogd beide docenten te stimuleren hun leerlingen meer mee te laten praten. De Aardrijkskundedocent is dan degene die wil experimenteren met een voor hem nieuwe didactische werkvorm. Hij introduceert de nieuwe stof niet plenair, maar in klein groepsverband. Hierin activeren leerlingen eerst in kleine groepjes hun voorkennis, door na te denken en samen te praten over nieuwe begrippen. Dan blijkt dat het praten toeneemt, niet alleen tijdens deze voorkennisopdracht, maar ook tijdens de plenaire bespreking die erop volgt. Er is meer interactie tussen de docent en de leerlingen, meer leerlingen krijgen meer en meer open vragen. Het werken in klein groepsverband heeft de tongen en de nieuwsgierigheid losgemaakt. De Molukse leerling praat dan mee. Maar, anders dan de meeste leerlingen, mondjesmaat.

Het onderzoek brengt enerzijds Molukse leerlingen in beeld, die stil gedrag bleken te vertonen. Anderzijds toont het twee docenten die gewend zijn geraakt aan de zwijgzaamheid van deze leerlingen. Ze hebben de neiging dit zwijgen niet te zien als een probleem dat ze zelf, door gerichte actie, moeten en kunnen aanpakken.

De aanbevelingen geven aan hoe verder onderzoek, (na)scholing en het onderwijs ervoor te kunnen zorgen dat alle leerlingen, ook zij die niet opvallen, meer in beeld komen en minder risico lopen op achterstand in het onderwijs.

9 Over de auteur

Drs. Marjanne Haitsma studeerde onder meer Toegepaste Taalkunde en doceerde NT1 en NT2 aan diverse groepen (jong)volwassenen: allochtone docenten, vluchtelingen, andere migranten en aan autochtone volwassenen in de (B)VE. Ze hield zich vervolgens bezig met leerplanontwikkeling NT2 bij het Studiecentrum Volwassenen Educatie, later opgegaan in CINOP.

Momenteel is Marjanne verbonden aan het Landelijk Steunpunt Educatie Molukkers (LSEM), met als taken advisering, training en methodiek- en materiaalontwikkeling ten behoeve van het onderwijs aan groepen met Molukse volwassenen en jongeren. Ze ontwikkelde een interculturele methodiek voor het werken met vertellingen uit diverse culturen in de (B)VE. Tevens verzorgt ze schrijftrainingen (zakelijk en expressief) voor volwassenen.

Sinds 2003 participeert ze, namens het LSEM, in de kenniskring van het Lectoraat Lesgeven in de Multiculturele school. Daarbinnen is haar aandachtsgebied de mondelinge participatie van (Molukse) leerlingen in het vmbo en de rol van de docent daarbij.

10 Literatuur

Broersma, R., D. Hartveldt en E. Tahitu (1992). *Overschakelen. Werken aan tekstvaardigheid in klassen met Molukse leerlingen*. Utrecht: LSEM.

Brok, P. den, M. Hajer, J. Patist en L. Swachten, (2004). *Leraar in een kleurrijke school. Keuzes en overwegingen van docenten rond het lesgeven in een multiculturele school*. Bussum: Coutinho.

Brophy, J. (1996). *Teaching Problem Students*, New York / London: the Guilford Press.

Haitsma, M. en B. Tahitu (1996). *Nederlands voor Molukse volwassenen. Praktijksuggesties voor docenten*. Utrecht: LSEM.

Haitsma, M. en B. Tahitu (2004). (Laten) praten in de les. Wat leraren willen en wat ze doen. In: Straver, H. (red.) *Thuis op school*. Timbang Jaarboek. Utrecht: LSEM, p. 51-64.

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

Hajer, M. (2003).; *Kleurrijke gesprekken. Interactie in een multiculturele school*. Utrecht: Hogeschool van Utrecht.

Hajer, M. en T. Meestringa (2004). *Handboek taalgericht vakonderwijs*. Bussum: Coutinho.

Hajer, M., J. Beijer, D. van Eerde, M. Haitsma, A. Riteco, G. Swank (2006). Op zoek naar een taalontwikkende leerkracht – verslag van een serie casestudies. In T. Koole e.a., *Artikelen van de Vijfde sociolinguïstische conferentie*. Delft: Eburon, p. 209-224.

Heeroma, D. (2004). *Nederlands als tweede taal van Molukse leerlingen op de basisschool: Een exploratief onderzoek naar schoolse taalvaardigheid en buitenschoolse C.A.L.P.-ontwikkeling van onderbouw- en bovenbouwleerlingen*. Doctoraal scriptie Toegepaste Taalwetenschap, Groningen: RUG.

Linden, T.v.d., m.m.v. A. Blekkink en R. Valk (1995). Taal, cultuur en testen. In H. Straver (red.), *Zonder te stigmatiseren. Bijdragen over de begeleiding van Molukkers in onderwijs en educatie*. Utrecht: LSEM, p. 182-193.

LSEM (2001). *De rem eraf en bijsturen. Molukkers als doelgroep in het Nederlandse onderwijs*. Adviesnota. Utrecht: LSEM.

Manuhuwa - van Wijk, D. (1995). Werken aan weerbaarheid. In H. Straver (red.), *Zonder te stigmatiseren. Bijdragen over de begeleiding van Molukkers in onderwijs en educatie*. Utrecht: LSEM, p. 333-345.

Pels, T. (2002). *Tussen leren en socialiseren. Afzijdigheid van de les en pedagogisch-didactische aanpak in twee multi-etnische brugklassen*. Assen: Van Gorcum.

Rao, Z. (2002). Bridging the Gap Between Teaching and Learning Styles in East Asian Contexts. In: *Tesol Journal*, 11/2, p. 5-11.

Relker, M. (2005) *Molukse leerlingen nader belicht. De onderwijspositie van Molukse leerlingen in Overijssel*. Utrecht: LSEM.

Riteco, A. (2006). *Docentcompetities bij taalontwikkeland beroepsonderwijs*. Onder de loep, nr. 2. Opbrengsten uit het lectoraat Lesgeven in de multiculturele school. Utrecht: Hogeschool Utrecht.

Smeets, H. en F. Steylen (2006, te verschijnen). *In Nederland gebleven*. Amsterdam: Bert Bakker.

Straver, H. (2002). Molukkers, taalonderzoek en taalbeleid. In: Straver, H. (red.) *Taalbeleid voor Molukkers*. Timbang Jaarboek. Utrecht: LSEM, p. 10-26.

Straver, H. (2005). *Oog voor Molukse leerlingen. Pleidooi voor verbetering van de onderwijspositie van Molukkers*. Utrecht: LSEM.

Tahitu, B. (2006, te verschijnen). *Hoe laat ik ze praten?! Een onderzoek naar mondelinge participatie van (Molukse) leerlingen in het basisonderwijs*. Utrecht: LSEM.

Veenman, Prof. Dr. J. 2001. *Molukse jongeren in Nederland. Integratie met de rem erop*. Rotterdam: ISEO, Erasmus Universiteit.

Verhallen, M. en R. Walst (2001). *Taalontwikkeling op school. Handboek voor interactief taalonderwijs*. Bussum: Coutinho.

Vermunt, J.D. en N. Verloop (1999). Congruence and friction between learning and teaching. In: *Learning and Instruction* 9, p. 257-280.

Vygotsky, L. (2005). Interaction Between Learning and Development. In: Richard-Amato, P.A. (ed.) en M.A. Snow, *Academic Success for English Language Learners. Strategies for K-12 mainstream teachers*. New York: Longman, p. 103-111.

In de onderzochte lessen gehanteerde lesboeken:

Cremers, T. (2001). *Tendens. VMBO Administratie, Bronnenboek deel I*. Meppel: uitg. Edu Actief. Met bijbehorende opgavenboekjes.

Doorn, A. van, e.a. (red.) (1998). *Wereldwijs. Aardrijkskunde voor de basisvorming*. Handboek 2 VBO/MAVO en Werkboek 2 VMBO (VBO/MAVO-editie). Den Bosch, Malmberg.