

Maaïke Hajer

Hogeschool van Utrecht
Faculteit Educatieve Opleidingen
Centrum voor Onderwijsontwikkeling

Op zoek naar docentcompetenties in de multiculturele klas

Deze brochure (oplage 250 exemplaren) wordt uitgegeven door het Landelijk Programmamanagement Educatief Partnerschap van de HBO-raad en wordt in een beperkt aantal gratis verspreid onder de lerarenopleidingen. U kunt deze brochure ook vinden op de EPS-website: www.educatiefpartnerschap.nl/eps/publicaties

Voorwoord

De Nederlandse schoolbevolking is multicultureel van samenstelling en dit feit heeft gevolgen voor de lerarenopleiding. De voorbereiding van aanstaande leraren op het werk in multiculturele klassen vormt dan ook een belangrijk aandachtspunt in Educatief Partnerschap. Tegelijk moet worden vastgesteld dat het multicultureel handelen van leraren nog altijd geen vanzelfsprekende plaats heeft in het leerplan van de lerarenopleidingen. Hiervoor zijn verschillende redenen aan te wijzen.

Om te beginnen is de mening wijdverbreid dat 'gewoon goed lesgeven' voldoende is om aan de leerbehoeften van meer- en anderstalige leerlingen tegemoet te komen. Waar lerarenopleidingen echter bereid zijn specifiek op het handelen in multiculturele klassen voor te bereiden, stuiten zij op een dilemma: moet dit in aparte modules gebeuren of geïntegreerd in alle modules? Beide keuzen hebben voor- en nadelen. Ten slotte doet zich de vraag voor waaruit de voorbereiding op het multicultureel handelen van de leraar precies moet bestaan. Veel opleidingen bieden een aparte module

— vaak onder de naam Intercultureel Onderwijs (ICO) — aan, waarin achtergrondinformatie over andere culturen en over (tweede) taalverwerving wordt gegeven. Voorzover het hierbij blijft, staat het opleidingsonderwijs in het teken van attitude-beïnvloeding. Het trainen van concrete onderwijsvaardigheden gericht op het lesgeven aan multiculturele klassen in specifieke schoolvakken komt beduidend minder voor. Juist op dit niveau is aansluiting met de schoolpraktijk wenselijk en mogelijk.

In deze aflevering van de EPS-reeks snijdt Maaïke Hajer, werkzaam bij het Centrum voor Onderwijsontwikkeling van de Faculteit Educatieve Opleidingen van de Hogeschool van Utrecht, kwesties zoals hierboven genoemd aan. Aan de hand van minutieus onderzoek naar de interactie tussen leraar en leerlingen gaat zij op zoek naar concrete competenties die leraren zouden moeten verwerven om adequaat te handelen in multiculturele klassen. Het voordeel van deze empirische benadering is dat er feitenmateriaal wordt aangereikt waardoor discussies en beslissingen over het leerplan van de leraren-

opleidingen aan concreetheid kunnen winnen.
Een vervolg op deze brochure is in voorbereiding. De
aandacht zal daarbij gericht zijn op wat er nodig is
om de voorbereiding van leraren op het handelen in
multiculturele klassen een vaste plaats te geven in
lerarenopleiding en schoolontwikkeling.

Dr. C.N. Brouwer
Projectleiding Flankerend onderzoek

Inhoud

Inleiding	pag. 6
1. Docenten opleiden voor multiculturele scholen - een terugblik	pag. 9
2. Docentvaardigheden en -competenties omschreven	pag. 13
2.1 Inleiding	pag. 13
2.2 Omschrijvingen in traditionele termen	pag. 13
2.3 Omschrijvingen in termen van competenties	pag. 17
2.4 Conclusie	pag. 21
3. Een bron van inzicht: het NWO-project 'Interactie in de multiculturele klas'	pag. 24
3.1 Achtergronden en vraagstelling	pag. 24
3.2 Werkwijze	pag. 25
3.3 Globale bevindingen	pag. 27
3.4 Detailanalyses van enkele lessituaties op De Zon	pag. 28
3.4.1 Hennia, Marokkaanse leerling	pag. 29
3.4.2 Nirmala, Surinaamse leerling	pag. 34
3.5 Analyses van interviews: de opvattingen van docenten over leerlingverschillen	pag. 40
3.6 Categoriseren door de docent in relatie tot interactie-analyses	pag. 43

4.	Conclusies en discussiepunten	pag. 49
4.1	Samenvattende conclusies	pag. 49
4.2	Consequenties voor curriculumontwikkeling en didactiek in de opleiding	pag. 52
4.3	Gewenste vervolgvactiviteiten - implementatie	pag. 53
	Literatuur	pag. 55
	Bijlage 1 Competentiematrix SBL	pag. 58
	Bijlage 2 Voorbeeld uitwerking competentie 2	pag. 59
	Colofon	pag. 60

Inleiding

Binnen Educatief Partnerschap wordt gezocht naar een goede omschrijving van de kennis, vaardigheden en attitudes waarmee leraren in het huidige onderwijs kwalitatief goed onderwijs kunnen verzorgen, passend bij de behoeften van het veld. Een aspect waarop de opleidingen zich kunnen versterken is het voorbereiden van studenten op werk in multiculturele scholen. Daarom is bijvoorbeeld in de werkveldoriëntaties van opleiders van de Hogeschool van Utrecht het (hernieuwd) kennismaken met de multiculturele praktijk op VMBO-scholen en ROC's een aandachtspunt (vgl. Van Vonderen, 2001). De vraag is nu, wat lesgeven in multiculturele settings vraagt van docenten en hoe die vaardigheden in een opleidingscurriculum vertaald kunnen worden. Een kernbeslissing die daarbij moet worden genomen, is of daarin een onderscheid wordt gemaakt tussen lesgeven in multiculturele en andere settings. Als bijdrage aan de beantwoording van deze vraag is binnen het project 'Flankerend Onderzoek' een opdracht geformuleerd aan de Hogeschool van Utrecht/FEO, waarvan dit rapport een eerste resultaat vormt.

Ook op andere plekken dan de opleidingen leeft de vraag naar inzicht in docentvaardigheden in multiculturele klassen. Zo zoekt de Onderwijsinspectie naar specifiekere observatiepunten die in het kader van het regulier schooltoezicht in lesbezoeken gehanteerd kunnen worden. Multiculturele scholen formuleren competentiebeschrijvingen als leidraad bij professionalisering van de eigen docenten en bij aanstelling van nieuwe docenten. In deze tekst staat echter vooral de relevantie voor de opleiding centraal. Daar zouden op termijn de volgende vragen beantwoord moeten worden.

1. Welke kennis, vaardigheden en attitudes hebben docenten nodig om kwalitatief goed onderwijs in multiculturele klassen te verzorgen en een rol te kunnen spelen in bredere schoolontwikkeling in multiculturele settings? Met andere woorden, het gaat erom inzicht in deze materie te verdisconteren in doelstellingen en leerstof voor de lerarenopleiding.

2. Welke keuzes zijn er te maken met betrekking tot de plaats van die kennis, attitudes en vaardigheden in de leerplannen van de initiële opleiding (denk aan stageopdrachten) en welke opleidingsdidactiek is geschikt om de hierboven genoemde kennis, vaardigheden en attitudes te ontwikkelen? Hier gaat het dus om het ordenen van leerstof en het ontwikkelen van een geschikte didactiek in de lerarenopleiding.
3. Welke vaardigheden dienen opleiders te bezitten c.q. te verwerven om het hierboven bedoelde opleidingsonderwijs te kunnen realiseren? Dit betreft de voorwaarden waaronder een opleidingscurriculum gerealiseerd kan worden.
4. En omdat opleiden en leren van studenten niet alleen in de opleiding plaatsvindt, is tevens de vraag hoe competenties van zittende docenten binnen professionalisering in multiculturele scholen verder te ontwikkelen zijn.

Om een start te maken met de beantwoording van deze vragen, is afgesproken een bronnenstudie te schrijven, waarin de kwestie van de omschrijving van benodigde kennis, vaardigheden en attitudes, of van benodigde competenties wordt aangesneden, in het bijzonder door de bevindingen te

ontsluiten uit het onlangs afgesloten NWO-onderzoek 'Interactie in een multiculturele klas - processen van in- en uitsluiting'.

Er zijn uiteraard nog talloze andere bronnen aan te boren die bovenstaande vragen helpen beantwoorden. De keuze voor het NWO-onderzoek is gemaakt, omdat hierin analyses van lessituaties op micro-niveau zijn gemaakt die een genuanceerde discussie over docentvaardigheden mogelijk maken. In deze tekst leest u het resultaat van deze eerste bronnenstudie. De beperking tot analyse van dit specifieke onderzoek is tevens ingegeven door de beperkte tijd die voor het schrijven van deze tekst beschikbaar was. Een uitgebreid literatuuroverzicht viel daardoor ook buiten de mogelijkheden.

De opbouw van deze publicatie is als volgt: In hoofdstuk 1 wordt een kort overzicht gegeven van eerdere, landelijk aangezwengelde activiteiten gericht op aanpassing van de opleidingscurricula aan lesgeven in multiculturele klassen. Hoofdstuk 2 bevat een bondige bespreking van diverse pogingen om het beoogde docentgedrag zo te beschrijven dat dit gericht in opleidingen ontwikkeld kan worden: in traditionele termen van kennis, inzicht en vaardigheden en ook in de recentere competentiebeschrijvingen.

Hoofdstuk 3 vormt de kern van dit rapport. Hierin wordt het NWO-onderzoek beschreven en worden enkele detailanalyses weergegeven die mogelijk inzicht geven in gewenst docentgedrag. Hoofdstuk 4 bevat afsluitend een aantal conclusies en discussiepunten.

I ► Docenten opleiden voor multiculturele scholen - een terugblik

Er wordt al lang nagedacht over de vraag hoe leraren voor te bereiden zijn op het lesgeven aan multiculturele klassen en veel opleidingen hebben aan (delen van) antwoorden gewerkt. De behoefte aan aanwijzingen en concrete scholingsmaterialen is al decennia evident. Het voert te ver hier een volledig overzicht van eerder verricht werk en gevoerde discussies te geven. We beperken ons tot enige hoofdzaken.

Ruim vijftien jaar geleden is op de lerarenopleidingen voortgezet onderwijs met steun van het Ministerie van (toen) Onderwijs en Wetenschappen gewerkt aan het project 'Naar een meer intercultureel gericht onderwijs op de Nieuwe Leraren Opleidingen'.

Resultaat van dit project was o.a. een serie van 24 publicaties onder de titel 'Intercultureel onderwijs voor lerarenopleidingen' waarin voor verschillende vakken interculturele leerstof werd beschreven met opdrachten die in diverse studierichtingen gebruikt zouden kunnen worden (Hendriks e.a. 1991).

Een nieuwe impuls om kennis en vaardigheden voor lesgeven in multiculturele klassen beschikbaar te maken, kwam halverwege de jaren negentig. Onder de naam 'Project Scholingsmaterialen NT2-VO' startte in 1993 een samenwerkingsproject van een aantal specialisten Nederlands als tweede taal van de Hogeschool van Amsterdam, Hogeschool Holland, Hogeschool Rotterdam & Omstreken en Hogeschool van Utrecht. Met subsidie van de velddirectie HBO van het Ministerie van O&W werd een reeks materialen waaronder diverse videoproducties vervaardigd die studenten Nederlands en andere vakken inzicht zouden helpen geven in tweede taalverwerving, tweede taaldidactiek, de rol van taal bij het leren in alle vakken en de opzet van een schoolbreed taalbeleid op VO-scholen (zie b.v. Van den Burg 1996, Kortas e.a. 1996, Den Ouden e.a. 1996). De serie materialen uit 1991 leverde bouwstenen voor de integratie van interculturele aspecten van elk vak, die uit 1996 bevatte vooral aanvullende leerstof voor

het taalaspect van alle vakken. Het gebruik van deze beide series materialen in de opleidingen is nooit onderzocht en beschreven. Ook in andere ontwikkelprojecten kwamen docentvaardigheden in beeld, zonder dat curriculum- of materiaalontwikkeling voor de opleidingen een expliciet doel was. Zo leidde het project Intercultureel Leren in de Klas tot aanbevelingen voor het omgaan met waarden en normen door docenten (van Hoey e.a. 1996, Leeman e.a., Ledoux, 2001) en leverde het SLO-project Schoolse Taalvaardigheden een map scholingsmaterialen en een didactiekboek op (Hajer en Meestringa 1995). Inzicht in de mate waarin opleidingen - mede met behulp van de genoemde materialen - aandacht besteden aan lesgeven in multiculturele settings is vooral te destilleren uit de visitatierapporten van de tweede-graadsopleidingen uit 1997. De visitatiecommissie tweedegraads lerarenopleidingen (Ginjaar-Maas e.a., 1997) onderzocht als deel van haar bredere opdracht hoe op alle bezochte instellingen aandacht aan de multiculturele samenleving en intercultureel onderwijs wordt besteed. De commissie constateert dat “slechts een beperkt aantal hogescholen hun studenten werkelijk voorbereidt op de multiculturele samenleving en op het functioneren op scholen waar allochtone leerlingen substanti-

eel vertegenwoordigd zijn” (par. 5.6). De commissie meent dat alle onderwijsgeveden, ook buiten de grote steden, moeten worden voorbereid op onmiskenbare veranderingen in de samenleving. De benodigde aandacht zou in de opleiding niet beperkt mogen zijn tot keuzemodules en differentiatie, maar verbonden moeten zijn met de beroepsvoorbereidende onderdelen van het curriculum. Ook de werving van allochtone studenten en docenten dient te worden versterkt.

De bevindingen van de commissie geven geen bevredigend beeld. Bij de opleidingen Nederlands wordt geconstateerd dat Nederlands als tweede taal een geïsoleerd en soms zelfs facultatief onderdeel vormt. Vaak is slechts een individuele opleider met de zorg rond dit onderdeel belast. Maar ook bij alle andere vakken is aandacht voor lesgeven aan multiculturele klassen niet in het curriculum verankerd. “Een ICO-module in de opleiding is aan de magere kant. ICO is niet geïntegreerd in het totale curriculum.” Opmerkingen als deze zijn veelvuldig te vinden in de visitatie-rapporten over de afzonderlijke opleidingen. Met uitzondering van de opleidingen in Rotterdam en Amsterdam vond de commissie alleen aandacht in het curriculum in deze geïsoleerde vorm. Soms is de uitvoering in handen van dezelfde

individuele specialist die bij Nederlands en andere vakken dergelijke (keuze-) modules verzorgt, hetgeen door de visitatiecommissie als wankel basis voor opleidingsbeleid wordt beschouwd. Maak interculturele aspecten van het leraarschap tot integraal onderdeel van curriculum en stages is de aanbeveling van de visitatiecommissie (Ginjaar-Maas e.a. 1997).

De huidige situatie

Het is inmiddels 2002. De opleidingen proberen zich te vernieuwen. Een verandering in de visie van waaruit gewerkt wordt, is het competentiegericht werken, waarbij niet langer kennis, attitudes en vaardigheden vastgelegd worden in het leerplan, maar benodigde competenties omschreven worden. Het idee daarachter is dat docenten in hun beroepspraktijk kennis, inzicht en vaardigheden moeten kunnen inzetten in complexe beroepssituaties die zich voordoen (vgl. Dietze e.a. 2000). Daarnaast zijn kwaliteitsstandaarden voor de lerarenopleiding in ontwikkeling, voortbouwend op de aanzet tot standaarden van het Procesmanagement Lerarenopleiding PmL (zie Lorist e.a. 2001). Een van de instanties die zich hiermee bezighoudt is het Samenwerkingsverband Beroepskwaliteit Leraren (SBL).

Deze en andere acties zijn beoogd om bij de visitatie in 2003 een duidelijke voortgang in het vernieuwingsproces te kunnen laten zien.

In de eerdere visitatie, zoals hierboven geciteerd uit 1997, werd de kritiek geuit dat de lerarenopleidingen onvoldoende voorbereiden op werk in de multiculturele school. Als kwaliteitsstandaard is daarom nu geformuleerd:

“Opleidingstrajecten zijn nadrukkelijk geplaatst in een maatschappelijke context. Met enerzijds aandacht voor maatschappelijke thema's als interculturaliteit, internationalisering, milieu (NME), emancipatie, welzijn en waardencommunicatie, en anderzijds aandacht voor didactische en pedagogische implicaties van maatschappelijke ontwikkelingen, zoals taal- en zorgbeleid op de school of instelling (inclusief taalbeleid en taalgericht vakonderwijs).” (standaard B5, Lorist e.a. 2001)

Desondanks blijven ook in 2002 geluiden klinken uit opleidingsscholen dat studenten onvoldoende zicht hebben op het specifieke karakter van lesgeven in multiculturele klassen. Een bijeenkomst van opleiders rond een eerder concept van deze tekst (oktober 2001) maakte duidelijk dat op veel

opleidingen de aandacht voor Nederlands als tweede taal en bredere interculturele aspecten verdwenen lijkt uit de belangstelling, terwijl de roep uit het veld blijft klinken. Een van de kernvragen is daarbij de specificiteit van docentvaardigheden voor het lesgeven in deze context en -in relatie daarmee - de wijze waarop deze geïntegreerd dienen te worden in het opleidingscurriculum. Deze tekst is bedoeld om de discussie over dit onderwerp te voeden.

In het volgende hoofdstuk (2) wordt daartoe beknopt een indruk gegeven van pogingen om 'top-down' specifieke docentkennis, inzicht en vaardigheden te formuleren. In hoofdstuk 3 wordt gepoogd 'bottom-up' vanuit enkele concrete lessituaties in de multiculturele klas te bezien wat er van een docent gevraagd wordt.

2 ► Docentvaardigheden en -competenties omschreven

2.1 Inleiding

Beschouwingen over onderwijs in multiculturele settings vullen diverse boekenkasten. Er zijn allerlei publicaties in te vinden zoals:

- betogen, vaak ideologisch gekleurd, bijvoorbeeld over het belang van antiracistisch onderwijs en daarbij passende docentvaardigheden en -attitudes (b.v. Le Roux 2001);
- vertalingen van onderzoek in leerstof voor opleidingen en didactische aandachtspunten. Een voorbeeld is onderzoek naar de ontwikkeling van leesvaardigheid bij tweede-taalleerders. (b.v. Van de Laarschot 1997, Scarcella 1990, ix);
- onderzoek naar de ontwikkeling van studenten en jonge docenten tot ervaren docenten met betrekking tot lesgeven in een multiculturele klas (b.v. Phuntsog 2001, Ambrosio 2001);
- formele beschrijvingen in termen van kwalificatie-eisen aan docenten (zoals de 'program standards' van de California Commission

on Teacher Credentialing en de standaarden van het PmL);

- beschrijvingen van ervaren knelpunten in de lespraktijk, voorzien van consequenties voor opleidingen (b.v. Hajer en Litjens 1992) en in dezelfde lijn omschrijvingen van wenselijk docentgedrag.

Ter illustratie is hieronder een vrij willekeurige greep uit deze beschrijvingen gedaan. Doel daarvan is het dilemma duidelijk te maken: specifieke beschrijvingen kennen nadelen maar globale, competentiegerichte eveneens.

2.2 Omschrijvingen in traditionele termen

Analyse van (internationale) literatuur over lesgeven in meertalige/multiculturele klassen levert een waslijst op aan kennis, inzicht en vaardigheden die in opleidingen een plaats zouden moeten krijgen.

Hierin zijn te onderscheiden:

- ▶ culturele verschillen, inzicht in onderwijs tradities, intercultureel onderwijs, vooroordelen en discriminatie, omgaan met waarden en normen;
- ▶ kennis over (Nederlands als) tweede-taalverwerving en tweede-taaldidactiek met in het bijzonder aandacht voor leesvaardigheid en woordenschat;
- ▶ taalbeleid, de rol van taal in alle schoolvakken en taalgericht vakonderwijs.

Ter illustratie worden hier een paar kenmerkende overzichten weergegeven. Allereerst de vertaling van de checklist waarmee Menken en Antunez (2001) de curricula van een groot aantal lerarenopleidingen in de Verenigde Staten onderzochten op hun multiculturele gehalte, in opdracht van het Amerikaanse ministerie van onderwijs.

I. PEDAGOGISCHE KENNIS

A. Didactiek

- ▶ aanvankelijk lees- en schrijfonderwijs in de eerste taal
- ▶ didactiek Engels als tweede taal en Engels als moedertaal

- ▶ didactiek van taalgericht vakonderwijs
- ▶ didactiek van vakonderwijs via de eerste taal
- ▶ tweetalige methodes

B. Leerplan

- ▶ (aanpassing van) materialen
- ▶ tweetalige programma's

C. Toetsing en beoordeling

- ▶ vakinhouden (in het Engels of de eerste taal)
- ▶ lees- en schrijfvaardigheid Engels
- ▶ lees- en schrijfvaardigheid in de eerste taal
- ▶ beoordeling van leerlingen met taalproblemen in het Engels

II. TAALKUNDIGE KENNIS EN INZICHTEN

A. Taalkunde

- ▶ psycholinguïstiek
- ▶ sociolinguïstiek
- ▶ taalonderwijskunde

B. Taalverwerving

- ▶ eerste-taalverwerving
- ▶ tweede-taalverwerving
- ▶ contrastieve analyses

C. Taalstructuren

- ▶ structuur/grammatica van het Engels
- ▶ structuur/ grammatica van de eerste taal
- ▶ vergelijking van taalstructuren

D. Taalvaardigheid

- ▶ tweede taalvaardigheid
- ▶ moedertaalvaardigheid

III. KENNIS VAN CULTURELE EN TALIGE VERSCHIEDENHEID

A. Fundamenten van tweetalig onderwijs

- ▶ theorie, modellen, onderzoek, beleid
- ▶ geschiedenis, wetgeving
- ▶ actuele beleidskwesties
- ▶ achtergronden van onderwijs aan taalzwakke tweede-taalverwerwers

B. Multicultureel onderwijs

- ▶ multiculturaliteit, culturele verscheidenheid, cross-culturele studies
- ▶ culturele antropologie, studies van specifieke etnische of taalgroepen
- ▶ ouderparticipatie en communicatie met ouders en etnische gemeenschap

(vertaling van Menken & Antunez 2000, p. 15)

In Nederlandse voorbeelden zijn veel van de bovengenoemde elementen aanwezig, maar een curriculum waarin al dergelijke elementen herkenbaar verweven zijn, ontbreekt. Ook valt op dat waar bovengenoemde thema's worden aangesneden, de nadruk niet zozeer op inzichten ligt als wel op praktische didactische adviezen. Opvallend in vergelijking met het Amerikaanse overzicht is in Nederlandse bronnen de afwezigheid van aandacht voor de ontwikkeling van tweetaligheid en het gebruik van de moedertaal in het voortgezet onderwijs.

Het volgende voorbeeld waarin benodigde docentvaardigheden terug te vinden zijn, is de paragraaf Doelstellingen uit twee modulebeschrijvingen uit de Hogeschool van Utrecht. Deze modules zijn jarenlang de duidelijkst aanwijsbare plek geweest waar aandacht voor multiculturele klassen te vinden was in de opleiding.

Verplichte module Nederlands in meertalige klassen, derdejaars studenten Nederlands voltijd (2 studiepunten, 80 uur)

- ▶ de student kan lesmateriaal analyseren met het oog op verwervingsaspecten;
- ▶ de student kan aangeven hoe productieve oefeningen voorbereid kunnen worden met het oog op het creëren van gelegenheid voor taalverwerving;
- ▶ de student kan aangeven welke soorten woorden extra aandacht behoeven en waarom (selectie);
- ▶ de student kan aangeven hoe een woordenschat uitbreidingsoefening er volgens inzichten uit de NT2-didactiek uit moet zien;
- ▶ de student kent recent lesmateriaal voor de ondersteuning van de schoolse taalvaardigheid van leerlingen;
- ▶ de student heeft zich door middel van een stage opdracht een beeld gevormd van enkele meertalige leerlingen en kan hiervan een beschrijving geven gerelateerd aan de inhoud van de module.

Keuzemodule, specialisatie vierdejaars studenten, vakoverstijgend

- ▶ de student heeft inzicht in factoren die het schoolsucces van allochtone leerlingen beïnvloeden;
- ▶ de student kan door uitwisseling van ervaringen van medestudenten en op grond van eigen praktijkonderzoek oplossingsrichtingen aangeven voor het creëren van een krachtige leeromgeving voor leerlingen en docenten van multiculturele scholen;
- ▶ de student werkt aan het tot stand brengen van zijn/haar eigen krachtige leeromgeving en reflecteert hierop met het oog op zijn toekomstig docentschap in een multiculturele school.

De competentieprofielen voor docenten Nederlands als tweede taal van Kerkhoff en Kroon (1997) geven nog uitgebreidere aanduidingen van benodigde vaardigheden.

Dergelijke overzichten bevatten zonder meer relevante ingrediënten voor de lerarenopleiding, maar het wordt niet duidelijk waar deze specifieke kennis aansluit op basiskennis en vaardigheden die van oudsher al in de opleiding een plaats hebben. Ze worden dan gemakkelijk weer vertaald in specifieke modules in plaats van geïntegreerd in de opleiding voor allen. Tegelijk overvalt je de gedachte dat de omschrijvingen te veelomvattend zijn en daardoor onrealistisch.

2.3 Omschrijving in termen van competenties

De laatste jaren staat het begrip ‘competenties’ centraal in de vernieuwing van de opleidingen. Nu waren hbo-opleidingen altijd al - meer dan universitaire - gericht op handelingsbekwaamheid in een complexe beroepssituatie en lerarenopleidingen hebben op dit punt meer dan eens een voortrekkersrol gespeeld. De problemen bij het in praktijk brengen hiervan zijn niet opeens verminderd, laat staan opgelost, door de introductie van de term ‘competentie’. De discussie daarover is alleen geactualiseerd

door het aanboren van een nieuwe doelgroep van studenten, de zogenoemde zij-instromers, die veel duidelijker dan initiële studenten over ‘elders verworven competenties’ beschikken. Een heroverweging van het leerplan - waarin wellicht overbodige kennis en vaardigheden zijn opgenomen, maar andere mogelijk ontbreken - ligt voor deze groep studenten voor de hand.

Zonder lang over de definitie te delibereren, verstaan we hier onder competenties wat er in de SBL-brochure ‘bekwaamheid in beeld’ vermeld is (p.1-2): “De term bekwaamheid omvat een geïntegreerd geheel van kennis, inzicht en vaardigheden, motivatie, persoonlijke eigenschappen en gedragsrepertoire.”(...) “Een leraar is competent als hij door zijn kennis, vaardigheden en houding in staat is keuzes te maken uit zijn handelingsrepertoire om verschillende beroepssituaties adequaat aan te pakken, overeenkomstig zijn rol en verantwoordelijkheid. Dat vermogen tot adequaat handelen blijkt uit de gemaakte keuzes, de verantwoording daarvan en de reflectie daarop”.

Nu is de vraag mede in verband met bekwaamheid voor het lesgeven in multiculturele klassen tweeledig:

- ▶ hoe zijn deelvaardigheden te integreren tot een wendbare bekwaamheid;
- ▶ hoe is transfer van vaardigheden/bekwaamheid van de ene naar de andere toepassingscontext te bewerkstelligen.

Hoe moet een curriculum dus zijn opgebouwd (verhouding tussen componenten, leerstofordening) en uitgevoerd (organisatie, werkvormen) om integratie en transfer te bevorderen. De wijze van formuleren van competenties kan hier mogelijk een bijdrage aan leveren, maar is slechts een eerste stap.

In de jaren negentig liep er een internationaal project waarin lerarenopleiders uit diverse West-Europese landen ervaringen met het opleiden van docenten voor multiculturele settings uitwisselden, het Eunit project (Hajer 1998). In de hieronder opgenomen tekst poogt het project een omschrijving te geven van beoogd docentgedrag die aansluit bij competentiegericht opleiden.

Competences for teaching in multilingual schools

A. CURRICULUM/SUBJECT PLANNING AND EVALUATION

Demonstrates an ability to apply knowledge of the language and cultural backgrounds of the children in the school, of the languages of the local area and of the multilinguality of the nation and Europe to:

- A1 - curriculum/subject planning (for whole class, groups or individuals);
- A2 - the selection of teaching resources;
- A3 - the identification of individual pupil's needs;
- A4 - reflection on and self-assessment of their own teaching in the light of this knowledge

B. CLASSROOM /SUBJECT METHODS

Demonstrates an ability to:

- B1 - implement a range of teaching and learning strategies appropriate to the linguistic profile of the class, in teaching the whole class, specific groups, or individuals;
- B2 - respond flexibly to the language needs of individual pupils, where appropriate using their languages to support the teaching process, and where possible not only maintaining but extending their knowledge of first, home or community languages;

- B3 - use language and other means of presentation in a clear and stimulating manner, as appropriate to the linguistic profile of the class;
- B4 - provide access to the curriculum for pupils at an early stage of learning the second language through bilingual strategies and/or (where this is not possible) strategies for curriculum support using the second language alone.

C CLASSROOM MANAGEMENT

Demonstrates an ability to:

- C1 - establish a physical environment in which children can draw on and develop their linguistic resources, including their knowledge of other languages, and use these to support their learning;
- C2 - create a social environment conducive to positive attitudes towards diversity and multilinguality in the classroom and in society, as well as to the bilinguality of individual pupils;
- C3 - manage bilingual and multilingual resources appropriately, including Information Technology.

D ASSESSMENT, RECORDING AND REPORTING

Demonstrates an ability to:

- D1 - select and implement appropriate strategies and systems for formative assessment of bilingual pupils, including those at an early stage of learning the second language;
- D2 - select and implement strategies for carrying out summative assessment in ways which do not disadvantage bilingual or bi-dialectal pupils;
- D3 - record and report in such a way as to present the positive achievements of bilingualism, while identifying any areas in which language support (in the first or second language, or bilingually) is necessary;
- D4 - make explicit recommendations based on assessment for specific tasks and provision for individuals to enhance their achievement;
- D5 - record and report in such a way as to provide information to parents appropriately, taking account of the diversity of the language backgrounds of the parents.

E THE WIDER ROLE OF THE TEACHER

Demonstrates an ability to:

- E1 - play a full role in teaching teams, including working cooperatively with mother tongue or community languages teachers, bilingual support teachers and assistants, and second language teachers;
- E2 - play a full role in the life of the school, including co-operation with afterschool language teachers;
- E3 - provide effective partnership with parents, governors and the wider local community, finding appropriate strategies to involve different groups in the work of the school which are appropriate to the diversity of language and cultural backgrounds of the pupil's intake while recognising the diversity in backgrounds, values and attitudes that is likely to exist within what we call the 'community' itself;
- E4 - to recognise and counter racism and other forms of discrimination when met in any form.

F THE TEACHER'S ROLE IN PERSONAL AND SOCIAL EDUCATION

Demonstrates an ability to:

- F1 - teach pupils for citizenship, social and human rights;
- F2 - support pupils in their personal, social, linguistic, moral and cultural development, recognising their diverse socio-economic and cultural backgrounds.

Commitment to professional values

Competences need to exist within the framework of a commitment to values appropriate to the teaching profession. Evidence of the teaching competences (above) should also illustrate the professional values of:

- ▶ respecting and valuing the multilingual nature of society and the languages pupils bring to school, which necessarily involves enabling bilingual pupils to draw on both their languages to support their learning and personal/social development
- ▶ understanding and implementing equal opportunities principles and practices, including identifying and questioning the underlying cultural assumptions and social values of the implicit and explicit school curriculum and engaging creatively in the development of an intercultural curriculum

Een laatste voorbeeld waarin doelen in termen van competenties in onderwijssituaties worden geformuleerd komt uit de Verenigde Staten in de vorm van 'Standards' voor docenten die de bevoegdheid Engels als tweede taal willen verwerven van de wereldwijde docentenvereniging TESOL. Hierin zijn vijf domeinen omschreven, waarbij kwaliteitsstandaarden zijn geformuleerd, die vervolgens op verschillende niveaus van docentontwikkeling zijn uitgewerkt. De domeinen betreffen taal, cultuur, planning en organisatie van het lesgeven, beoordeling en professionele ontwikkeling.

Binnen het derde domein komt onder andere het aspect 'vakonderwijs met het Engels als instructietaal' aan bod, dat het meest direct raakt aan ons onderwerp: vakdocenten in meertalige klassen. Als globale standaard wordt daarbij geformuleerd:
Standard 3c Managing content instruction for ESOL learners.

Candidates know, understand, and can implement a range of teaching strategies, structures, and models to support ESOL students in accessing the core curriculum by learning language and academic content together.

Het schema op pag. 22 geeft de uitwerking van deze standaard weer. Het interessante van deze wijze van beschrijven is dat ook fasen in de ontwikkeling van deze competentie worden benoemd.

Overigens is ook in de publicatie van Ecchevaria e.a. (2000) een poging gedaan om docentenontwikkeling binnen dergelijk 'taalgericht vakonderwijs' in observeerbaar gedrag te omschrijven. Het voert te ver hier nu nader op in te gaan.

2.4 Conclusie

In het schema op de volgende pagina zien we omschrijvingen van ingrediënten voor de opleiding zowel in termen van specifieke kennis, inzicht en vaardigheden als in termen van competenties. De eerste, traditionele, invalshoek maakt het moeilijk om te tonen waar deze kennis noodzakelijk is in concrete situaties in de beroepspraktijk. Tegelijk werken specifieke omschrijvingen in de hand dat aparte modules NT2 en dergelijke worden ingericht, waardoor het 'anders zijn' van allochtone leerlingen onnodig wordt benadrukt. Dat is ongewenst, omdat multiculturele klassen steeds meer de normale werkelijkheid in scholen worden, zeker in de grotere steden. De tweede wijze van beschrijven, in globale competenties, is echter weer zo algemeen dat onduidelijk wordt dat hieraan specifieke aandacht gegeven moet worden in de opleiding. 'Het gaat toch gewoon om goed lesgeven?' is een vaakgehoorde reactie (zie ook Van der Geugten 2000).

PERFORMANCE INDICATOR	APPROACHES STANDARD	MEETS STANDARD	EXCEEDS STANDARD
3.c.1. Organize learning around both subject matter and language learning objectives.	<ul style="list-style-type: none"> • Candidates are aware of the need for language learners to develop content knowledge as they develop language. • Candidates begin to incorporate language into content and content into language in instruction. 	<ul style="list-style-type: none"> • Candidates organize learning around both subject matter objectives from the district/state frameworks and language learning objectives from district/state standards and the TESOL Pre-K-12 standards. 	<ul style="list-style-type: none"> • Candidates consistently design instruction that integrates language and content-area learning. Students clearly understand these dual goals and participate in devising ways to achieve them.
3.c.2. Incorporate activities, tasks and assignments that develop listening, speaking, reading and writing for real purposes as student learn about content-area material.	<ul style="list-style-type: none"> • Candidates are aware of the need for authentic uses of language in content-area learning and inconsistently design activities and assessments which incorporate both. 	<ul style="list-style-type: none"> • Candidates incorporate activities, tasks and assignments that develop listening, speaking, reading and writing for authentic purposes as students access content-area learning objectives. 	<ul style="list-style-type: none"> • Candidates consistently incorporate authentic language tasks and encourage English learning based on students' own inquiries in content learning.
3.c.3. Apply specific instructional theories, concepts, and strategies that focus on teaching language and content together.	<ul style="list-style-type: none"> • Candidates are familiar with approaches to combine language and content-area learning and employ strategies from these approaches. • Candidates organize instruction for content learning or language learning objectives, but not both. 	<ul style="list-style-type: none"> • Candidates apply specific instructional approaches that focus on content-area language instruction. • Candidates provide comprehensible grade-level instruction in content-area subjects while providing English language development. • Candidates apply their knowledge of ESL strategies and select and modify them to meet the particular needs of a content area. 	<ul style="list-style-type: none"> • Candidates assist students in developing and using effective strategies for managing and advancing their own language and content-area learning.

De beperkte aandacht die er momenteel in veel opleidingen gegeven wordt aan specifieke kennis, inzicht en vaardigheden dreigt dan in de reorganisatie van de curricula in de richting van competentiegericht opleiden te verdwijnen. Dat gaat veel opleiders weer te ver, omdat er wel degelijk specifieke aspecten aan het gewenste leraarsgedrag te onderscheiden zijn en ook in de werkwijze van opleidingen gericht aan inzicht in de multiculturele klas gewerkt zou moeten worden.

Om deze discussie te voeden, zullen we in het volgende hoofdstuk een aantal concrete situaties uit een multiculturele klas in detail bezien om de rol van de docent op microniveau te kunnen beschrijven, waarbij zowel algemene als specifieke vaardigheden in beeld kunnen komen.

3 ► Een bron van inzicht: het NWO-project Interactie in de multiculturele klas¹⁾

3.1 Achtergronden en vraagstelling

De lessituaties die in dit hoofdstuk bekeken zullen worden, zijn afkomstig uit het onderzoeksproject 'Interactie in de multiculturele klas'. In deze paragraaf worden achtergronden en vraagstelling van dit project beschreven.

Al jarenlang zijn er verschillen in onderwijsprestaties tussen allochtone en autochtone leerlingen in het voortgezet onderwijs gemeld door instanties als het sociaal cultureel planbureau en het CBS. Uit de onderwijssociologische studies rond deze kwestie lijkt het bijna een gegeven dat de geboorteplaats van ouders een rechtlijnig verband laat zien met de leerresultaten van kinderen. De verschillen in etnische en talige achtergrond en opleidingsgraad van ouders nemen kinderen mee de klas in en zijn een gegeven. Maar tegelijkertijd is bekend dat er ook verschillen gecreëerd en versterkt worden door docenten, zoals uit studies naar 'gender' is duidelijk

geworden. Wat gebeurt er nu eigenlijk in die klassen zelf en welke invloed hebben docenten door hun werkwijze op het leren van kinderen in talig en etnisch heterogene klassen?

Het onderzoek 'Interactie in de multiculturele klas. Processen van in- en uitsluiting' had als doel meer zicht te werpen op hetgeen er in deze leerprocessen gebeurt, met name in de interactie tussen docent en leerlingen. Het onderzoek liep van 1999 tot 2001 en vond plaats in het kader van het NWO programma 'De Nederlandse Multiculturele en Pluriforme Samenleving' (NMPS). Psychologen, taalwetenschappers, antropologen en vakdidactici van de Rijksuniversiteit Groningen en de Universiteit Utrecht werkten hierin samen. Het project richtte zich met name op brugklas wiskunde-onderwijs, omdat daar binnen de 'realistische wiskunde'-didactiek juist die interactie tussen docent en leerlingen centraal staat vanuit een constructivistische kijk op leren (zie Van Eerde e.a. 2002).

1) Dit hoofdstuk is gebaseerd op een aantal publicaties uit het MPS-project, vooral Koole 2000, Elbers e.a. 2002, Berenst e.a. 2001 en Van Eerde e.a. 2002. De betreffende auteurs ben ik erkentelijk voor hun instemming met mijn uitgebreid citeren uit deze bronnen.

Interactie in de klas kan vanuit verschillende invalshoeken onderzocht worden. In het onderzoeksteam bekeken gespreksanalytici de lessen met conversatie- en discours-analytische methoden. Zij onderzoeken onderwijs als een proces van betekenisconstructie, terwijl psychologen uit de cultuurhistorische school van in de Vygotsky-traditie het onderwijs beschouwen als interactief leerproces [J.C.1]. Beide tradities vinden elkaar in het gebruik van opnames van authentieke gesprekken en in de aandacht voor de wijze waarop gespreksdeelnemers interactief tot gedeelde betekenissen komen. Daarnaast is op het snijvlak van beide tradities met name in de VS veel onderzoek verricht dat laat zien hoe deze interactieprocessen cultureel variabel zijn, waardoor in het onderwijs leerlingen met een andere achtergrond dan de docent problemen kunnen ondervinden (b.v. Heath 1983). De aandacht voor culturele en etnische factoren werd in het project mede gedragen door twee antropologen en een psycholoog die zijn gespecialiseerd in onderzoek binnen de Marokkaanse gemeenschap. Uit [J.C.2] onderzoek naar de verwerving van Nederlands door anderstaligen is bekend dat mensen vaak begripsproblemen hebben in specifieke institutionele contexten, waardoor de communicatie in de klas

niet alleen door culturele factoren maar ook door talige factoren kan worden bemoeilijkt. Voor taalverwerving is eveneens interactie een sleutelbegrip: in interactie kan het schriftelijk en mondeling taal-aanbod begrijpelijk gemaakt worden, krijgen leerlingen de gelegenheid tot taalproductie en het vergaren van feedback op de vorm en inhoud van hun tweedetaaluitingen. Niet alleen voor Nederlands, maar voor alle schoolvakken is dit een relevante invalshoek, zo ook voor het onderzochte wiskundeonderwijs. Dit wiskundeaspect van de interacties ten slotte, wordt (vanuit het Utrechtse Freudenthal Instituut voor wiskundendidactiek) onderzocht als aspect van het 'realistisch wiskundeonderwijs'.

3.2 Werkwijze

Het onderzoek werd uitgevoerd in twee brugklassen van twee verschillende scholen, één VBO-MAVO en één MAVO-HAVO brugklas. De scholen, beide met rond de 700 leerlingen, stonden in dezelfde wijk van een grote stad. De etnische samenstelling van de klassen was vergelijkbaar, maar de samenstelling van de school minder. Op de VMBO-school (met als pseudoniem De Regenboog) lag over de hele linie de verhouding op 1/4 autochtoon Nederlands, 1/4 Marokkaans, 1/4 Turks en 1/4 een aantal andere

etnische groepen. In de geobserveerde klas waren 10 van de 25 leerlingen oorspronkelijk Nederlands. Op de MHV-school (met als pseudoniem De Zon) was het percentage allochtone leerlingen over het geheel genomen veel lager, maar deze leerlingen waren geconcentreerd in de mavo-klassen, waardoor in de geobserveerde klas 16 van de 26 leerlingen autochtoon Nederlands waren. De docenten waren beide mannen. De docent van de Regenboog (pseudoniem Ron) was een jonge docent met circa 5 jaar onderwijservaring. Op De Zon stond een wat oudere docent (pseudoniem Harry) voor de klas, halverwege de vijftig, met dertig jaar ervaring; Harry was tegelijkertijd ook brugklascoördinator.

De dataverzameling omvatte allereerst de registratie van wiskundelessen met behulp van drie videocamera's. In deze lessen werd hetzelfde hoofdstuk uit de methode *Moderne Wiskunde* behandeld, namelijk 'Grafieken'. De VMBO-school besteedde daar 9 lessen aan, de MHV-school 6. Ook enkele andere vaklessen aan dezelfde klas werden geregistreerd. Daarnaast werden gegevens verzameld om het leerlingperspectief en het docentperspectief op deze interactie te achterhalen. Via zogenoemde 'stimulated recall interviews', waarin na afloop van de lessen delen van de video-opnames werden nabesproken, werden

hun ervaringen, plannen en verwachtingen bevestigd. Ook werd het beleid dat de school voert ten aanzien van meertalige en multiculturele klassen in kaart gebracht door open interviews met docenten te houden over hun visies op deze problematiek [J.C.3], en door de analyse van documenten en van docentenvergaderingen die op audio of video zijn opgenomen.

De getranscribeerde lessen werden op vele aspecten van klasse-interactie geanalyseerd, aanvankelijk zonder specifiek naar gender- of etnische onderscheidingen te kijken. Alle opnames werden eerst in het onderzoeksteam bekeken en vanuit allerlei invalshoeken van commentaar voorzien. Vervolgens werden de lessen globaal getranscribeerd, beschreven op indeling in didactische werkvormen, inhoudelijke thema's met een aanduiding van de aard van de communicatie. Dat leidde tot de identificatie van momenten waarop de participatie van leerlingen meer in detail bekeken werd; die passages werden in detail getranscribeerd.

In de eindfase van het project tekenden zich vier analysethema's af waarover in het voorjaar van 2002 in een themanummer van *Pedagogiek* gerapporteerd zal worden.

Het gaat daarbij om:

- ▶ participatie van leerlingen in de klassikale lesmomenten, vooral hun initiatieven om begripsvragen te stellen;
- ▶ interactie tijdens de individuele hulpmomenten tussen docent en individuele leerlingen;
- ▶ de mogelijkheden tot leren van taal en wiskunde in interactie;
- ▶ het pedagogisch klimaat in de klassen en de effecten daarvan op (non-)participatie.

3.3 Globale bevindingen

De resultaten uit het onderzoek worden momenteel in een aantal publicaties vastgelegd. Vooruitlopend op deze teksten geef ik hieronder op hoofdlijnen de bevindingen weer, om daarna in 3.4 meer in de diepte de vraag naar leerling- en docentgedrag aan te kunnen snijden.

Uitgangspunt was, zoals gesteld, dat actieve participatie in de klasseinteractie het proces van kennisverwerving en taalverwerving positief beïnvloedt.

Ten eerste zijn enorme verschillen te zien in interactie rondom hetzelfde lesthema en lesmateriaal in de beide klassen c.q. scholen. Het pedagogisch klimaat in de klassen loopt sterk

uiteen, waarin vooral de mate van nonconformisme op VMBO-school De Regenboog in het oog springt. Het gaat hierbij natuurlijk om verschillende leerlingen, maar ook de opstelling van de docent in deze klas is anders dan van de docent op De Zon: op De Regenboog is een docent te zien die steeds onderhandelt over regels en binnen de onstane routines minder uitdagende inhoudelijke taken aan leerlingen voorlegt. Harry op de Zon is meer vakdidacticus en pedagoog, Ron op de Regenboog eerder organisator en ordehandhaver.

Ten tweede valt de onderzoekers op hoezeer leerlingen verschillen in mate en aard van hun participatie in de onderzochte wiskundelessen. Leerlingen verschillen in de mate waarin ze bijvoorbeeld bij klassikale besprekingen de beurt vragen, blijven vragen, nemen, toegewezen krijgen en vasthouden. Die verschillen lopen niet duidelijk langs etnische lijnen: het is in deze klassen niet zo dat bijvoorbeeld Turkse meisjes minder aan de beurt komen. De verschillen hangen eerder samen met sekse. De docenten praten zelf niet in termen van etnische verschillen, maar toch kan de categorisering van bijvoorbeeld Marokkaanse jongens op een subtiele wijze wel verschillen verklaren in docentgedrag in de klas ten opzichte van deze jongens.

Ten derde blijkt betekenisonderhandeling in klassikaal verband uiterst schaars. Leerlingen krijgen in het algemeen slechts beperkt de kans om mee te praten en denken over de stof. Waar dat wel gebeurt, krijgen tweede-taalleerders niet automatisch ook de kans om hun tweede-taalvaardigheid te vergroten, omdat er weinig gerichte feedback op hun uitingen wordt geleverd door de docenten. Gerichte groeps- of duo-opdrachten die het meer leerlingen mogelijk zou maken te praten over de stof, zijn niet geobserveerd; het boek geeft deze ook niet aan.

Ten vierde levert de studie van individuele hulpgesprekken veel informatie op. De beurtverdeling is hier zeer ongelijk: waar Harry rondloopt in de klas krijgen vooral Nederlandse meisjes bovengemiddeld veel aandacht; bij Ron die leerlingen aan zijn tafel laat komen, benutten vooral allochtone jongens de kans op hulp en blijven (ook de zwakkere) Nederlandse meisjes op hun stoel zitten. Terwijl deze momenten in eerder onderzoek de meeste kans op natuurlijke interactie en betekenisonderhandeling tussen docent en leerling lijken te bieden (zie Hajer 1996), worden opvallend veel kansen gemist om de uitleg goed te laten aansluiten bij de vraag van de leerling. De vaardigheid om hier een diagnostiserend

gesprek te voeren waarin leerlingen kunnen laten zien hoever ze zijn en uitleg op maat te leveren, ontbreekt bij beide docenten. Na deze zeer globale conclusies zullen we nader op enkele observaties ingaan.

3.4 Detailanalyses van enkele lessituaties op De Zon

De kern van de vraag naar docentvaardigheden pogen we te raken door de participatie van enkele leerlingen in de onderzochte klassen te beschrijven en te analyseren op de rol die de docent hierbij vervult. Vervolgens geven we de conclusies weer, maar voor uitgebreide beschrijvingen van de analyses van het project verwijzen we naar het genoemde themanummer van *Pedagogiek*.

De eerste schets van het Marokkaanse meisje Hennia komt uit een klassikaal lesfragment, de tweede van het Surinaamse meisje Nirmala uit de individuele hulpmomenten. Ter introductie daarop geef ik enige informatie over Harry's werkwijze. De klassikale delen van de wiskundelessen gebruikt de docent om met de klas nieuwe stof te bespreken en de leerlingen aan het denken te zetten over het lezen van grafieken. Hij hangt deze bespreking niet strikt op aan het boek, maar brengt eigen vraagstukken in.

Zo bevestigt hij een reeks grafieken op het bord met losse kaartjes met titels. Al redenerend moeten de kinderen de goede benaming bij de grafiek zoeken. De interactie is opvallend gevarieerd, maar steeds ook strikt geleid door de docent. Hij laat leerlingen hardop redeneren, stappen zetten in de oplossing van opgaven, hun oplossing expliciteren, reageren op anderen... De docent bevordert dat kinderen naar elkaar luisteren en stelt zijn eigen beoordeling van antwoorden uit: het gaat erom dat zij zelf bedenken wat de waarde van de aangereikte oplossingen is. Na klassikale besprekingen loopt de docent rond om individuele vragen te beantwoorden. De kinderen moeten zelf het initiatief nemen door vingers op te steken om hun hulpvraag duidelijk te maken. Tussen klassikaal en individueel werken komt in deze klas geen tussenvorm voor: groepswork wordt in de lessenreeksen niet structureel ingebouwd.

3.4.1 Hennia, een Marokkaanse leerling

Een van de Marokkaanse leerlingen in de geobserveerde brugklas op De Zon is Hennia, een vrolijk ogend meisje dat haar eerste levensjaren in Marokko heeft doorgebracht en vanaf groep 4 in Nederland de basisschool heeft gevolgd. Ze doubleerde daar in

groep 7 en is nu een middelmatige leerling in de wiskundelessen. Hennia is in de klassikale delen duidelijk aanwezig. Ze is een van de leerlingen die het meest de vinger opsteekt, zowel in reactie op gestelde vragen als ongevraagd. Er zijn lessen waarin ze wel 26 keer haar hand omhoog steekt. Ook tijdens de uitleg van de docent poogt ze aan het woord te komen. Haar beurtverzoeken worden lang niet altijd gehonoreerd, maar elke les komt ze wel een keer aan het woord. In die gevallen stelt de docent zich zeer stimulerend op, geeft haar de ruimte voor het formuleren van haar gedachten en geeft opvallend positieve feedback op de inhoud van haar inbreng. Een voorbeeld ter verduidelijking: ²⁾

Fragment 1

Context: de leerlingen moeten vanuit een tabel over de groei van een baby een grafiek tekenen. Nu blijkt er een waarde te ontbreken: de baby is bij 5 maanden niet gewogen.

2) Een uitgebreide analyse van dit fragment vanuit het perspectief van taal- en wiskundeontwikkeling is te vinden in Van Eerde e.a. 2002

Verklaring van gehanteerde codes in de transcripten:

TRANSCRIPTIECONVENTIES	
L: woord	simultaneuities en handelingen
D: woord	
<i>d: woord</i>	
<woord>	relatief langzaam
>woord<	relatief snel
<u>woord</u>	met nadruk
WOORD	luid
woo:rd	verlengde klank
(.)	pauze < 0.3 sec.
(1.1)	pauze 1.1 sec.
↓ woord	dalende intonatie
↑ woord	stijgende intonatie
< <i>Nirmala</i>	kijkt naar Nirmala

In dit transcript: D is de docent, H is Hennia

D : nu is er een pro[↑]bleem op een gegeven ogenblik ben je bij vijf en daar staat geen stip

d : draait naar bord. Toni draait zich om en praat met Benno; Hennia en Karl steken hun vingers op.

D : [↑]wat moet je nou doen (.) Edith

Docent vergist zich, noemt Hennia per abuis Edith

D : e::h het is echt erg meiden (.) Hennia

D : niet zo boos kijken dan ga ik ()ik ben OUDE en ik mag een vergissing maken

LL: ((gelach))

H : ja e:hm gewoon het middelste van tussen vier ↓maanden en zes maanden uitrekenen

D : je hebt het gemiddelde uitgerekend zes komma [↑]één is de een, zeven komma twee is de [↑]ander daar e:h

H : ↓gemiddelde

D : heb je het >gemiddelde genomen< . [↑]hoe doe je [↑]dat een gemiddelde

H : e:::hm °hoe deed ik dat ook al [↑]weer°

h : slaat met hand tegen wang

D : [↑]ja

D : hoe doe je [↑]dat

H : [↑]oh ja die zes en die e:hm zeven komma twee >bijelkaar< °[↑]optellen°

D: ja?
H: en ↓dan delen door twee?
D: goed
d: *beide armen in de lucht*
D: ↑vindt iemand dat een goed idee wat Hennia
↑doet
D: dus (0,7) ze heeft een open plekje bij de vijf ↑he
heeft ze gevuld
Maktoub steekt vinger omhoog en weer omlaag
D: door van vier en zes het gemiddelde te nemen°
D: hoe vinden jul- wat vinden jullie van dat ↓idee
diverse vingers omhoog
D: (Patricia) wat zeg ↑je
vingers Maktoub, Karl en Nynke omlaag
P: ja ik ik ik heb een ↑andere °dingetje°
D: ja maar nou Hennia heeft een oplossing
d: *wijst naar Hennia*
D: ik wil weten wat jullie ervan ↑vinden
L: nou
D: ik ik vind het ↑wel g- wat IK ERVAN vind is dat
het heel s- dat het leuk be↑dacht is
d: *rechterwijsvinger bij slaap*
Maktoub: °ik heb een pauze gemaakt°
D: wou je d'r pauze van ↑maken
M: °°()°°
D: ↑oh dus toen woog ze effe niks

L: ja hoor=
D: =of ↑niet
L: ((tsss))
(.....deel weggelaten, waarin Patricia en Karl nog een oplossing geven)
D: WAT JULLIE ALLEMAAL EEN BEETJE ↑DOEN
D: (1,2) is ↑toch wel op (een andere) manier zelf iets
daar ↑neer te zetten. De een heeft in ↑stapjes
↓gedacht () ↑jij bent er >midden tussen in gaan
zitten
Stukje weggelaten waarin nog een alternatief wordt genoemd
D: ↑Hennia=
H: =ja maar ↑alles wat je schrijft dat is ↑toch niet
waar want je weet niet een een kind kan in één
keer groeien en in één keer heel e::h
h: *beweging omhoog met linkerhand*
H: dinges e:h kort blijven dus dit klopt ↑nooit
D: dit is ↑<zo'n waarheid> ↑Hennia dat is zo ↑goed
als iemand op het ene moment vijf kilo weegt en
een maand later weegt ie zes kilo dan is dan dan
weet je <nooit> wat ie daar tussen↑in is
ge↓weest hij ↑kan wel ondertussen effe zeven
kilo geweest zijn=
L: =ja daar↑om
D: dat weet je niet dus eigenlijk weet je het nooit je

weet alleen maar

D : die ↑puntjes

We zien hier een docent die poogt leerlingen zelf het probleem te laten oplossen. Hij geeft de ruimte aan verschillende leerlingen, herformuleert hun antwoorden, vraagt waar nodig een toelichting. Henna doet daar actief aan mee. Ook neemt ze zelf initiatief om een extra kwestie aan te snijden en geeft dan blijk van inzicht in de kern van de zaak: een waarde die ontbreekt is slechts met een flinke slag om de arm uit een grafiek af te lezen, je weet de exacte waarde nooit zeker. De docent controleert begrip van de stof niet systematisch tijdens de les, maar Henna toont haar begrip op eigen initiatief. Wat zegt ons dit fragment over de observeerbare competentie van de docent in deze multiculturele klas?

Competentiebeschrijving

Uit de analyses van het onderzoeksteam komen de volgende aspecten van een leerkrachtcompetentie naar voren:

Pedagogische rol:

- ▶ de docent heeft een goede sfeer in de klas, waarin kinderen spontaan mee willen doen in de

onderwijsleergesprekken. Hij honoreert hun bijdragen. Hij laat iets van zichzelf zien door opmerkingen als 'ik ben oud'... De sfeer is ook zo dat leerlingen in gebrekkige formuleringen inbreng durven leveren;

- ▶ het pedagogisch klimaat is tegelijk stimulerend, er worden inhoudelijk eisen gesteld: het noemen van 'gemiddelde' is niet genoeg, je moet het begrip ook uitleggen.

Vakdidactische rol:

- ▶ de docent werkt in overeenstemming met de idealen uit de realistische wiskundendidactiek: hij laat kinderen zelf hun oplossing geven, vraagt klasgenoten daarop te reageren voor hij zijn eigen feedback geeft;
- ▶ Ook valt op dat hij in de feedback op Henna impliciet haar alledaagse formulering 'middelste' vertaalt in de vakterm 'het gemiddelde'.

Organisatorische rol:

- ▶ de docent regelt een tamelijk ingewikkelde beurtverdeling, waarbij op 1 vraag van zijn kant diverse leerlingantwoorden komen, die pas na minuten door hem van een samenvattende conclusie worden voorzien;

- ▶ de docent activeert niet de hele klas. Op de banden is te zien dat sommige leerlingen niet naar de docent kijken, zitten te schrijven en niet actief betrokken zijn bij de discussie. Ze worden er niet op aangesproken en aangezet toch mee te doen.

Interpersoonlijk:

- ▶ de docent heeft en houdt de leiding zonder daarvoor strijd te hoeven leveren;
- ▶ hij honoreert leerlingen die inbreng leveren door duidelijk hun antwoorden te accepteren, te parafraseren, te herhalen, aandacht van anderen voor het gegeven antwoord te vragen;
- ▶ opvallend is wel dat hij op een andere toon op Maktoubs inbreng 'pauze nemen' reageert en die zelfs wat belachelijk lijkt te maken.

In de niet-klassikale delen wanneer opdrachten uit het boek gemaakt moeten worden, krijgt Hennia geen beurten en vraagt daar ook niet om. Ze zit daarentegen veelvuldig achteromgedraaid te kletsen met buurvrouwen en lijkt weinig aan het maken van de opdrachten te werken. Naar eigen zeggen maakt ze huiswerk, vooral thuis vaak met hulp van een kennis die als een oudere zus is.

Op de toets die na zes lessen over het hoofdstuk Grafieken wordt gegeven doet Hennia het niet echt goed, haar resultaat is een 5.5. Opvallend is dat ze ook een opdracht die rechtstreeks verband houdt met bovenstaand fragment over de 'ontbrekende waarde' helemaal niet weet te maken. De opdracht heeft betrekking op een gezin dat een tochtje per kabelbaan in de bergen maakt. Het tochtje is in minuten en hoogtemeters in een grafiek uitgezet, maar de hoogte is slechts op een paar momenten gemeten, na 5 en 10 minuten. De bijbehorende vraag luidt

"Fred zegt: "Ik weet zeker dat ze op 750 meter hoogte waren na negen minuten". Heeft Fred gelijk? Leg duidelijk uit waarom wel of niet."

Om deze vraag te kunnen beantwoorden, moet Hennia ten eerste de context begrijpen en zich een voorstelling van een kabelbaan kunnen vormen. Er is geen afbeelding bij de opdracht opgenomen. Vervolgens moet ze het citaat van een onbekende spreker (wie is Fred?) gaan interpreteren door na het citaat zelf de opdracht goed te lezen. Daarbij is impliciet de nadruk op het onderdeel 'ik weet zeker' gelegd. We weten dat Hennia het concept achter deze vraag snapt, maar ergens in de interpretatie of uitvoering van de opdracht is haar begrip gestokt.

Hoe dit kan gebeuren is giswerk.

We kunnen deze gegevens wel relateren aan andere bevindingen die erop duiden dat Hennia een beperkte Nederlandse woordenschat heeft: zo struikelde ze eerder in een experimentele setting binnen het onderzoek over het begrip 'stop' waar het ging om de waterstand in een badkuip voor en na het uittrekken van de stop. Het begrip kabelbaan zou dus best een probleem kunnen zijn. Ook het zeer precieze lezen van de opdracht kan debet zijn aan haar slechte resultaat op deze toetsopgave. We hebben geconstateerd dat het lezen van opdrachten in de les geen aandacht krijgt, noch in klassikale noch in niet-klassikale momenten.

Niet geobserveerd:

Vakdidactisch:

- ▶ geeft aandacht aan het leesproces bij opdrachten en teksten uit het boek;
- ▶ geeft ruimte voor leerlingvragen over (woorden in) de tekst;
- ▶ geeft aandacht voor de toegankelijkheid van de (westerse) contexten;
- ▶ zorgt voor aanpassing van toetsopdrachten aan uiteenlopende culturele en talige voorkennis om onfaire toetsing te vermijden.

Wanneer de inspectie deze klas zou binnenstappen en de kwaliteitscriteria van de les zou toetsen, zou de docent er vermoedelijk sterk uitkomen. De sfeer in de klas is positief, er zijn weinig ordeopmerkingen nodig. Leerlingen worden uitgedaagd om actief te participeren en er komen betrekkelijk veel verschillende leerlingen aan bod. De vragen van de docent zetten leerlingen aan tot nadenken, het zijn vaak hogere orde denk-vragen. Maar kunnen alle leerlingen hierin volop meedoen? En hoe gaat de docent om met verschillen tussen leerlingen?

Ter illustratie een schets van een andere allochtone leerling in de klas.

3.4.2 Nirmala, een Surinaamse leerling

Nirmala, een Surinaams-Hindoestaans meisje, is veel minder zichtbaar in de klas dan Hennia. Zij steekt in de loop van de lessenreeks in klassikale delen toch nog 21 keer haar vinger op en krijgt vijf keer een beurt, alle vijf keren in de eerste drie lessen van de reeks. Daarna doet ze geen pogingen meer om de beurt te krijgen en die krijgt ze dan ook niet meer. In de niet-klassikale delen krijgt Nirmala twee keer hulp. Ze zou wel meer hulp willen hebben, maar het lukt haar niet de aandacht van de docent te vangen.

Dat gebeurt in een subtiele concurrentiestrijd tussen leerlingen.³⁾

Nirmala is een van de vier leerlingen die in het begin van het individuele lesdeel haar vinger heeft opgestoken op de vraag van de docent wie er uitleg wil over een klassikaal behandeld onderwerp. De docent heeft haar de uitleg toegezegd. Terwijl de docent uitleg geeft aan Ionica steken Assad en Fabienne een vinger omhoog op het moment dat de docent de klas even inkijkt en een vermaning geeft aan enkele leerlingen.

D: Ik kom ga straks naar Danny en dan kom ik bij jou, (Fabienne)

Fabienne doet vinger naar beneden en Danny doet vinger omhoog.

D: ja, en ik kom bij Fahd bij eh Assad. Ja oké.
((Praat weer zachter))

Danny zegt tegen docent die zijn kant uit kijkt “ik weet het al”. Docent knikt: oké. Docent gaat weer door de knieën en vervolgt uitleg aan Ionica.

Fabienne en Assad krijgen hun vinger gehonoreerd in toegezegde hulp. Voor Fabienne is deze toezegging al een tweede keer. Zij heeft al eerder een vinger opgestoken. Assad is nog niet eerder genoemd door

de docent. De docent noemt ook Danny die echter op geen enkele wijze laat weten dat hij hulp wenst. Maar Danny is een van de vier leerlingen die al aan het begin van het individuele lesdeel een toezegging hebben gekregen van uitleg over een klassikaal behandeld onderwerp. Dat is de reden dat de docent hem nu weer noemt. Danny heeft de plaats mee waar hij zit, hij zit aan het tafeltje achter Ionica en doorlopend in het directe gezichtsveld van de docent. Hij herinnert de docent daardoor waarschijnlijk herhaaldelijk aan zijn belofte. Anders is dat met de twee andere leerlingen met een toezegging, Nirmala en Maureen, die uit het directe gezichtsveld van de docent zitten. Assad en Fabienne hebben klaarblijkelijk door hun succesvol initiatief hun plaats ingenomen. Zij worden genoemd maar hebben ook hun hulpvraag door hun vinger laten zien. Fabienne zit naast Maureen en kennelijk wint haar herhaald hulpverzoek het van het herinneringsvermogen van de docent. Noch Nirmala noch Maureen ondernemen op dat moment iets om de docent te herinneren aan zijn hulptoezegging. Slechts eenmaal zal Nirmala later in de les haar vinger opsteken op het moment dat de docent opstaat bij het tafeltje van Ionica om op het bord iets voor haar uit te leggen.

3) Deze beschrijving is gemaakt door M. Jonkers en is uitgebreid geanalyseerd in Elbers e.a. 2002.

De docent merkt haar vinger niet op, hij kijkt ook niet gericht de klas in, en de vinger gaat weer naar beneden als de docent zijn gezicht wegdraait naar het bord. Nirmala trommelt daarna wat geïrriteerd met haar pen hard op de tafel. Mustafa zal op een ander tijdstip nog tweemaal zijn vinger herhalen en komt uiteindelijk aan de beurt. Nirmala laat het bij deze ene poging. Momenten die zij nog zou kunnen benutten, wanneer ze bijvoorbeeld in het gezichtsveld van de docent is, laat zij aan zich voorbij gaan. Zij krijgt deze les dan ook geen aandacht van de docent voor haar hulpvraag. Opvallend is dat zij dit lesdeel veel rondkijkt, soms zit weggedoken achter haar opstaande wiskundeboek, zij kijkt maar enkele keren kort in haar boek en schrijft nauwelijks iets in haar schrift. In het begin van het lesdeel na de hulp-toezegging van de docent is zij voor een poos weg naar het toilet met Nouzha met wie zij weer terug van het toilet haar potlood gaat slijpen bij de prullenbak.

Nirmala is al met al ambivalent in het veilig stellen van haar hulptoezegging en wekt daardoor niet de indruk erg dringend op de hulp van de docent te wachten. Maar daarentegen is zij niet zichtbaar serieus met haar werk bezig.

Leerlingen lijken dus in verschillende mate succesvol in hun verzoek om hulp en bovendien kunnen ze elkaar uitsluiten van hulp in een concurrentieslag om de aandacht van de docent. Wat gebeurt er als Nirmala wel een keer hulp krijgt?⁴⁾ Nirmala heeft een probleem met opgave 5 en zegt erbij: 'c en d'.

Opdracht 5

Op een zomerdag wordt van 8 uur 's morgens elk uur de temperatuur gemeten. In de grafiek hieronder kun je tot 22 uur (10 uur 's avonds) zien hoeveel graden Celsius de temperatuur elk uur was. Op de verticale as is een stukje weggelaten

- Hoeveel graden is één vakje op de verticale as?
- Waarom is er op de verticale as een stukje weggelaten, denk je?
- Kijk bij welke as 20 uur staat. Zoek in de grafiek het punt op dat daarbij hoort. Hoe hoog was de temperatuur om 20 uur?
- Kijk bij welke as 16° C staat. Zoek in de grafiek het punt op dat daarbij hoort. Hoe laat was het toen het 16° C was?

4) Zie voor deze analyse ook *Elbers e.a. 2002* en *Berenst e.a. 2001*.

Fragment 2

T: Blijft voor het tafeltje van Nirmala staan

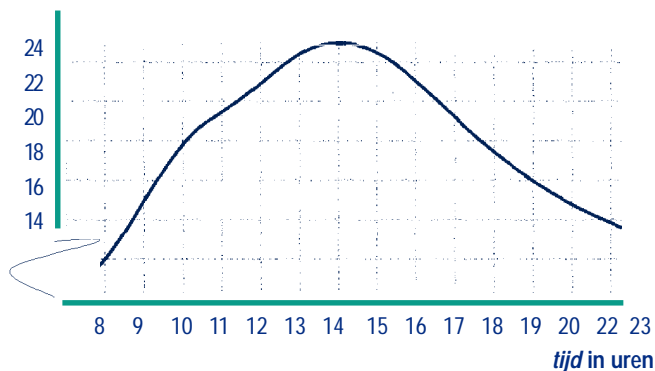
↑c en ↑d.

Hhh ↑KIJK op welke as twintig uur staat hier staan de uren,

(0.4) hier staan de ↑graden (0.7) zie je het? (0.6)

>Ergens staat twintig uur<↑0:h ↑daar (1.2) ja? (1.4)

Hhh Je zoek'in de grafiek het punt wat erbij hoort.



(1.0)

T: Da's da punt. (1.4) ja?

T: Kijkt naar Nirmala

(0.4)

Nir: ↑0:h ja.

Als de uitleg klaar is, heeft niet Nirmala, maar de docent de opgave opgelost. Want wat heeft Nirmala gedaan? Ze is twee keer uitgenodigd om te bevestigen dat ze het begrijpt, maar ze maakt pas de tweede keer gebruik van deze gelegenheid. Echter, haar "O:h ja" in de laatste regel is geen demonstratie van begrip maar veel meer een claim dat ze het begrepen heeft. En zoals in het transcript is te zien wordt deze claim pas geproduceerd nadat verschillende gelegenheden om haar begrip te demonstreren voorbij zijn gegaan:

- ▶ Nirmala reageert niet op de "Ja?" vraag ;
- ▶ na de conclusie van de docent "Da's da punt" laat ze een stilte vallen van 1.4 seconde, in plaats van een ontvangstbevestiging of een teken van begrip te produceren;
- ▶ ze reageert niet op de blik naar haar van de docent;
- ▶ en zelfs het "O:h ja" dat ze produceert volgt niet onmiddellijk op de "Ja" vraag van de docent.

Dit zijn allemaal redenen om te betwijfelen of er gedeeld begrip tot stand is gekomen in deze interactie. Het komt voor dat de docent anders handelt en leerlingen actiever laat deelnemen aan de oplossing van problemen. Maar hier nodigt de docent Nirmala niet uit deel te nemen aan de oplossing van de

opdracht, en in tegenstelling tot zijn interactie met andere leerlingen heeft de docent aan het einde van de interactie met Nirmala geen zekerheid dat ze iets heeft geleerd. Ze claimt wel begrip, maar ze demonstreert het niet, noch wordt ze daartoe uitgenodigd. De docent heeft in interviews aangegeven dat hij belang hecht aan actieve participatie van leerlingen en we hebben hem ook zo zien handelen in klassikale momenten. Maar zijn geloof in actieve participatie van leerlingen dat spreekt uit de interviews komt niet naar voren in elke interactie waarin leren aan de orde is. Soms participeren leerlingen actief en is de docent actief met 'scaffolding' (letterlijk: het bouwen van 'steigers') om de leerling bij dat leerproces te helpen. Op andere momenten treedt de docent echter op als iemand die kant-en-klare kennis overdraagt op de leerling. Dat zou kunnen samenhangen met de verwachtingen die een docent van de leerling heeft. Want de docent beïnvloedt eigenlijk door deze verschillende interactiepatronen te gebruiken, dat de leerling zich opstelt en meedoet vanuit een bepaalde 'situatieve identiteit' (Zimmerman 1998): dit is een 'leerling die verwacht wordt te weten/kunnen' en dat is 'leerling bij wie dat niet wordt verwacht'. Ook in de interviews geeft de docent aan dat hij van sommige leerlingen vindt dat ze in

staat zijn in analogieën te denken en van andere niet. Die inschatting is vast ergens op gebaseerd, maar als een docent die omzet in beperkingen voor leerlingen om actief mee te doen, zie je een soort selffulfilling prophecy ontstaan.

Voor nadere observaties zullen we eerst kijken hoe de interactie met Nirmala verder gaat.

Transcript 3 - vervolg op 2

- D: =Hoe hoog was de temperatuur (0.8) toen (0.6) sst tweeëntwintig graden (was). (1.5)
Zo werkt dat.
- Nir: Maar ik snap niet hoe ik die- u:h hoe ik die n (0.5) ja weet ik niet wat (.).
- D: < Nirmala
- D: Bij welke? (.) Bij 5 (↓d.) (2.2) Kijk op <de as> waar zestien graden staat. °Hierzo.° (1.0)
Ja? (0.5) Kijk welk punt erbij hoort. °Dat punt.°
Hoe laat was het toen. (0.9) ↑Oh, (0.4) acht uur >negen< uur. (1.0) Zie je 't? Bij <zestie:n gra:den> (0.6) graden is ↑die (1.5) ()
- Nir: O::h ja.

In dit tweede deel van de interactie met Nirmala werkt de docent toe naar een afsluiting van de interactie. Hij formuleert het correcte antwoord op de c-opgave (“Hoe hoog was de temperatuur toen [] tweeëntwintig graden []”, wacht 1.5 seconden en concludeert dan “Zo werkt dat”. Nirmala voorkomt echter de afsluiting van de interactie en initieert een probleemformulering: “Maar ik snap niet hoe ik die-eh hoe ik die n (0.5) ja weet ik niet wat ()”. De docent vraagt haar “welke” ze niet snapt en begint dan het d-deel van de opgave voor haar op te lossen. Dit voltrekt zich volgens hetzelfde patroon als de uitleg van de c-opgave: de docent beantwoordt zijn eigen vragen en laat zo zien hoe de opdracht moet worden opgelost.

Dit vervolg van de interactie met Nirmala brengt ons tot een aantal observaties. Nirmala voorkomt niet alleen dat de interactie wordt afgesloten, maar doet dat op een manier die duidelijk maakt dat de uitleg die de docent tot dan toe heeft gegeven nog niet adequaat is geweest: ze maakt duidelijk dat haar probleem nog niet (geheel) is opgelost. Maar ook gaat zo’n reactie als de docent hier geeft voorbij aan de mogelijkheid dat de leerling de opgave niet begrijpt en niet snapt wat er van hem of haar verwacht wordt. Het is bekend en het blijkt ook uit hardop-

denk interviews gehouden binnen dit onderzoeksproject (Prenger 2001) dat anderstalige leerlingen zoals de Surinaams-Hindoestaanse Nirmala problemen kunnen hebben met het begrijpen van de opgave, bijvoorbeeld door het gebruik van onbekende woorden, of juist bekende woorden in een andere, vaktalige betekenis.

Ook andere individuele hulpgesprekken laten zien dat de docent er meestal vanuit gaat dat hij weet waar het probleem ligt, zonder leerlingen zelf te laten verwoorden waar hulp nodig is. Dar variatie aan problematische aspecten lijkt teruggebracht bij de docent tot het idee dat elke opgave slechts één problematisch aspect heeft. De docent diagnostiseert dus niet actief.

Gewenste competentie

Vakdidactische rol:

- ▶ de docent probeert erachter te komen wat de aard is van het probleem;
- ▶ hij reageert op signalen dat zijn uitleg niet aansluit bij het probleem dat leerlingen hebben;
- ▶ de docent betreft de leerling actief bij het oplossingsproces;
- ▶ de docent checkt bij afsluiting van het hulpmoment in hoeverre er begrip tot stand gekomen is.

Organisatorische rol:

- ▶ de docent zorgt dat alle leerlingen aan bod kunnen komen bij niet-klassikale hulp;
- ▶ neemt zelf initiatief als zwakkere leerlingen geen hulp komen vragen.

Pedagogische rol:

- ▶ is alert op de onderlinge concurrentiestrijd van leerlingen om de beurt te krijgen.

Interpersoonlijke rol:

- ▶ is zich bewust van zijn beeld van leerlingen: capaciteiten, persoonlijkheid, en dergelijke en is alert op het gevaar deze beelden voor zichzelf te bevestigen in plaats van ze te onderzoeken;
- ▶ organiseert de individuele hulp zo dat hij zicht houdt op de mate waarin leerlingen aan bod komen; regelmatig checkt hij de kwaliteit van het werk bij leerlingen die niet op eigen initiatief hulp vragen.

3.5 Analyses van interviews: de opvattingen van docenten over leerlingverschillen⁵⁾

Om interacties te kunnen interpreteren is het perspectief van de betrokkenen zelf van groot belang. Daarom zijn de video-opnames van de lessen aangevuld met interviews met zowel leerlingen als docenten. In onderwijskundige literatuur bestaat een toenemende interesse in de gedachtengang of 'teacher cognition' (Meijer 1999) van docenten bij het lesgeven, zowel bij planning vooraf als tijdens de lessen zelf. Het gaat er daarbij om samenhang te ontdekken in de kennis en overwegingen die leiden tot bepaalde beslissingen tijdens de les, waaronder interactionele beslissingen zoals beurtverdeling. Voor onderwijs aan kinderen uit achterstandsgroepen is dit perspectief van de docent in het bijzonder van belang gezien de aangetoonde samenhang tussen leerkrachtverwachtingen, zijn/haar gedrag in de klas en de leerlingresultaten. Dit zogenoemde Pygmalioneffect (Rosenthal & Jacobson 1968) behelst dat hoge verwachtingen van de docent leiden tot goede resultaten van de leerlingen en lage verwachtingen tot slechte resultaten.

5) Paragraaf 3.4 en 3.5 zijn grotendeels gebaseerd op het artikel dat ik met Berenst en Koole.a. schreef (2001). [J.C. 1] zou je hier nog een klein stukje kunnen invoegen hoe jullie dat dan onderling uitwerken? Je zegt wel iets over hoe ze dat in de VS doen, maar hoe gaat het bij jullie? [J.C. 2] wat is dat? [J.C. 3] welke methodiek? Open interviews, gestructureerde interviews...

In zijn verantwoordingen en beschrijvingen spreekt de geïnterviewde docent Harry van De Zon vanuit verschillende rollen: als planner van het leerproces en wiskunde-didacticus, als pedagoog die een bepaald klassenklimaat in de groep wil scheppen, als manager en ordehandhaver in de klas, als observator van gedrag en leerprocessen. Uit de uitspraken van de docent spreekt zijn opvatting over gewenste participatie van leerlingen in het algemeen binnen zijn wiskundelessen. Hij geeft er blijk van te verwachten dat de leerlingen actief deelnemen aan het klassikale deel, met name aan de discussie over een nieuw onderwerp. Een aantal citaten waarin hij zijn onderwijsfilosofie onthult, versterkt het beeld van de leerkracht als stimulator van het leerproces: Ik moest het erover hebben dat je aan een grafiek en de vorm iets kunt zien.(...) Ik had het ook zelf kunnen vertellen, dan hadden ze het ook begrepen (...) Drie woorden, iedereen gesnapt, maar dat wilde ik niet, ik wilde dat ze het zelf ontdekten. (..) omdat, bij de volgende moeten ze het ook zelf ontdekken. (..) Het is ook leuk als je af en toe eens mag laten zien dat je iets weet.

In de lijn van het realistische wiskundeonderwijs benadrukt hij dus de waarde van de discussie in de klas. Sleutelbegrippen in deze toelichting zijn:

‘meedoen’, ‘meedenken’ en ‘oppikken’. Hij verbindt dat aan de ontwikkeling van het zelfvertrouwen bij de leerlingen.

Het is duidelijk dat Harry geen traditionele kennisoverdrager (‘knowledge transmitter’) is, maar actieve participatie van de leerlingen verwacht en waardeert. Dat betekent echter nog niet dat hij uit is op een vorm van ‘betekenisonderhandeling’ waarbij alle participanten hun onderlinge begrip kunnen toetsen. Harry zegt dat hij luistert of er ook een gebrek aan begrip is, zodat hij de uitleg (die hij zelf geeft) kan afstemmen. Maar hij lijkt niet de noodzaak te zien van een expliciete feedback, waaruit de leerlingen kunnen afleiden in hoeverre ze goede antwoorden hebben gegeven. Hij verwacht ook dat ze zich als actieve luisteraars ten opzichte van elkaar gedragen, en kritisch ‘meedenken’.

Terwijl Harry zijn lessen becommentarieert, komt hij tot de aanduiding van verschillen binnen zijn klas. Die categorisering betreffen bijvoorbeeld het verschil tussen leerlingen in zelfcontrole: het door hem gewaardeerde besef dat de eigen bijdrage niet meer nodig is omdat een ander dezelfde inbreng al heeft geleverd.

De docent maakt op verschillende manieren onderscheid tussen de leerlingen van zijn klas.

De leerlingen worden in de interviews gekarakteriseerd in termen van het gedrag dat ze vertonen in het kader van de les, maar ook in termen van persoonsbeschrijvingen, waarbij soms algemene sociale categorieën, maar meestal cognitieve categorieën worden gehanteerd. Het zou denkbaar zijn geweest dat in een klas die voor een groot deel uit allochtone leerlingen bestaat, de expliciete sociale categorisering die etnische en linguïstische heterogeniteit zouden weerspiegelen. Dat is niet het geval. De leerkracht gebruikt in geen van al de interviews dergelijke categorieën. De enige sociale categorisering die vaak gebruikt wordt heeft met sexe te maken. De leerkracht typeert leerlingen regelmatig als ‘zo’n (groepje) jongen(s)’ of ‘dat is één van die meisjes’. Sexe, of gender, is dus een categorie die de leerkracht als relevant lijkt te beschouwen in de situatie van de les. De enige etnische aanduiding, in combinatie met een genderaanduiding, die wordt gehanteerd betreft Marokkaanse jongens. “Als je Marokkaanse jongens hebt, die moet je niet te veel ruimte geven. Punt uit”. Voor het overige hebben de persoonsbeschrijvingen die de leerkracht geeft, betrekking op de cognitieve vermogens van de leerlingen of op hun andere persoonlijkheidsaspecten.

Nirmala (uit fragment 2 en 3) komt ook expliciet in de interviews ter sprake. De docent licht bij een opname toe dat leerlingen zelf moeten leren assen in te delen in een grafiek, waarbij ze zelf moeten bepalen wat ze op een y-as en x-as zetten.

D: Dat soort dingetjes moeten ze dus zelf oppikken dat kan je haast niet anders doen dan erover praten en dan moet je dus dingen oppikken uit de klas en de een doet het beter dan de ander. En dan valt Hennia bijvoorbeeld in gunstige mate op (volgt een beschrijving van Hennia’s gedrag). Hennia kan dat soort dingen oppakken, maar Nouzha die leert dus helemaal niks van die gesprekken, wat moet ik oppikken, die leert niet van fouten. Je mag een fout maken (volgt een beschouwing van kinderen die wel of niet in analogieën kunnen denken). Maar als je nou gaat kijken naar wie dat beslist niet kan: Nirmala die dat beslist niet kan, Patricia die dat beslist niet kan

O: Wat beslist niet kan?

D: dingen oppakken en de volgende keer toepassen.

Hij karakteriseert Nirmala in algemene categorieën: leerlingen die iets wel kunnen ten opzichte van leerlingen die iets niet kunnen waarbij de modaliteit ‘beslist niet’ opvalt.

Later in hetzelfde interview benadrukt hij deze evaluatie waar hij Nirmala noemt als een van ‘dat soort meisjes’.

‘Ik denk dat ze vreselijk hun best doen maar dat het er niet in komt’. Voor Nirmala en twee andere meisjes treft hij een speciale maatregel om hen buiten de les extra ondersteuning te bieden: hij koppelt ze daartoe aan leerlingen uit een VWO-4-klas. De aanduiding van Nirmala kan als een vorm van negatieve gendercategorisering worden aange-merkt: ze behoort tot het soort meisjes dat het niet kan.

3.6 Categorisering door de docent in relatie tot interactie-analyses

Soms blijkt dat leerlingcategorisering verklaren waarom de docent verschillend reageert op kinderen in zijn klas. Hier komen beelden van kinderen en hun achtergronden op een subtiele manier aan de oppervlakte, zoals in fragment 4.

In de les neemt de docent met de leerlingen door hoe je assen indeelt in een grafiek. De leerlingen hebben gegevens in een tabel staan en als eerste krijgt Nynke het woord om haar oplossing voor de schaal-indeling te noemen. Ze noemt de getallen die ze genoteerd zou willen zien op de y-as.

Fragment 4: feedback van de docent op Nynke, Maktoub, Fahd en Niklas

01 Nynke: 196 (boven)

02 D: 196 en dan? Die staat bij dat streepje

03 heeft zij 196 e:h

04 jij bent de baas

05 Nynke: 201

06 D: 201

07 D: *(Schrijft 201 langs de y-as op het bord)*
(...) (Nynke heeft nog enkele getallen genoemd die de leerkracht noteert)

16 Nynke: 221

17 D: 221 moeten we nog hoger?

18 Maktoub: vinger

19 D: Nee okee hier wil ik even iets over praten want dit is een keus.

20 —> En jouw keus dat zeg ik bij voorbaat hoor,

21 —> jouw keus is een goeie keus.

22 Want je hebt een zaagtand gemaakt, je hebt overgeslagen,

23 je bent bij een getal begonnen

24 en je bent steeds hetzelfde aantal heb je erbij geteld.

25 Dat is belangrijk.

26 Je hebt vijf d'r bij gedaan steeds

27 en je bent net zo lang doorgedaan tot alle getallen d'rin
 28 pasten.
 29 —> Da's perfect. Da's goed.
 30 Maar ik kan me voorstellen dat een ander zegt
 31 ik had het anders gedaan.
 32 L1: Met tien.
 33 D: Ik had het anders gedaan, en dat wil ik wel eens horen.
 34 Fahd: vinger
 35 Maktoub: vinger
 36 Toni?: vinger
 37 D: Fahd wat had jij anders gedaan
 38 Fahd: Ik zou beginnen met 195.
 39 D: Je zou beginnen met 195 en dan?
 40 Fahd: En dan 200, 205, 210, 215
 41 D: Waarom vind je dat prettiger?
 42 (3.0)
 43 Fahd: (da's makkelijk)
 44 LL: ((licht gelach))
 45 D: Ja wij rekenen in Nederland meestal met e:h met met mooie
 46 getallen he dus met 0, 10, 20 of 0, 5, 10, 15 enzovoort.
 47 Zijn een- is een makkelijkere tafel
 48 —> zo zou je het ook kunnen zeggen

49 D: (Geeft met handgebaar Maktoub de beurt)
 50 Makt: Ik zou e:h met 196 beginnen
 51 Makt: en dan elke keer drie bij doen
 52 D: (*draait zich naar het bord*)
 53 D: —> Eh ja dat kan ook e:h (1.0)
 54 (*draait zich naar de klas*)
 55 Niklas: (steekt zijn vinger op)
 56 D: Dat heb ik gehoord.
 57 (*Kijkt naar de klas*)
 58 D: Niklas?
 59 Nikl: Maar als je naar beneden gaat dan kom je niet op nul uit.
 60 D: Dan kom je niet op nul uit, maar daar is die zaagtand voor, he?
 61 Oh ik snap het e:h
 62 jij bedoelt als ik steeds vijf doe en gewoon die zaagtand
 63 doortel dan kom je 191 uit enzovoorts en dan kom je opeens op 1
 64 uit en dan kom je niet op nul. Dan is een raar streepje ja
 65 dat vinden we niet zo erg omdat die zaagtand er staat
 66 —> maar je hebt wel gelijk je hebt wel goed doorgerekend.

In dit fragment komen Nynke, een ongeïdentificeerde leerling (L1), Fahd, Maktoub en Niklas met een in principe vergelijkbare inbreng: zij geven allen hun keuze voor as-indeling aan. Niklas geeft daar vervolgens commentaar op. Opvallend is dat de docent de keuze van Nynke sterk positief evalueert, aan de bijdragen van Fahd en Niklas aandacht besteedt, die bijdragen ook in accepterende zin evalueert, maar dat hij ten aanzien van Maktoub uiterst minimaal reageert: 'Eh ja, dat kan ook.' (53). Weliswaar is het een accepterende reactie, maar vergeleken met de reacties op de anderen is het een aarzelende en weinig betrokken vorm van positieve feedback. Vanuit wiskundig perspectief zijn de bijdragen echter gelijkwaardig: er wordt een schaal-indeling gekozen die op zich arbitrair is, al is de ene gebruikelijker dan de ander. Wezenlijk is echter dat steeds eenzelfde stapgrootte wordt gehanteerd, waarbij consequent stappen van 10, 5 of 3 gezet worden. Waarom is de inbreng van Maktoub, die 3 als interval kiest, niet meer aandacht waard? In het SR-interview dat direct volgde op de les lijken er aanwijzingen voor het antwoord op die vraag gevonden te kunnen worden in de categorisering die de docent maakt van de betreffende leerlingen. In het interview opent de docent zelf met commen-

taar op het getoonde fragment in kwestie. Hij blijkt daarbij Niklas, Maktoub, Nynke en Fahd op uiteenlopende wijze te categoriseren. De uitingen waaruit de categorisering in kwestie kunnen worden afgeleid, zijn gecursiveerd weergegeven.

- D Niklas zei hij komt niet op nul uit. *Je moet Niklas niet onderschatten.*
(...) Nou, ik heb hem hoog staan. Dus dan denk ik twee keer na, van: ja, nou ja, hij zegt niet iets stoms die eh heeft iets () dus dat moet ik ook effe- terwijl je daarmee staat te ouwehoeren denk je van twee ()
- O Oh ja, je ziet je ziet jezelf corrigeren inderdaad ja.
- D Ja maar dat lukt niet altijd. Kijk want je hebt een beetje haast. Je moet ook mensen soms wel eens afkappen. Eh hier vlak voor kap ik eigenlijk Maktoub af want die zegt ik had er steeds drie. Oh zeg ik omdat ik vond dat dat nergens op sloeg. Omdat ik net gezegd had- omdat ik net gezegd had: nee dan doe je het liefst met 10 en 5 want dat eh rekt wat makkelijker.
- O Ja.
- D Wat eh Fahd ook aangaf van: ik zou met 95 beginnen en dan naar 200 en dan
(...) (over de feedback op Nynke:)

- D Ik heb nu gezegd dat het perfect was omdat een leerling die eh- zeker *een onzekere leerling* als Nynke. Als ik een ander de oplossing had ge vraagd gaat ze denken: oh dat is vast niet goed.
- O Ja.
- D Maar dat wilde ik niet. Zeker niet bij haar. Ze- ik was trots op haar dat ze het goed gezegd had en dat moest ze even weten.
- O Dus die hele act van citering had erg veel met Nynke te maken?
- D Ja die had met- heel erg heel veel (...)
- O Het maakt uit wie het zegt.
- D Ja, zoals *Maktoub* met die drie erbij, die zei dat alleen maar om ook een keer iets te zeggen. Die paste niet in het beeld waar we het over hadden. Hij had het zo gedaan. *Nou okee Maktoub, leuk.*
- O *Dat wil hij gewoon even kwijt.*
- D Ja dat wil hij effetjes kwijt ja. Nou, *je kan hem ook niet gaan prijzen dat is met zo'n jongen (lachend)*
- O Is dat vaker dat hij dat doet?
- D Gebeurt heel vaak dat leerlingen iets kwijt willen. (...)
- D Ja nou, dat zijn mensen die heel graag willen antwoorden en Hennia die doet vreselijk goed mee in zulk soort situaties die wil wel. Die heeft die neiging heel erg. *Maktoub* heeft het ook erg. Eh

ze willen gewoon heel snel- die willen graag, maar Fahd die is een slimme jongen. Heeft het hele hoofdstuk al af, mag de G-opdrachten gaan doen. Ik zeg van: ja is prima, steekt nooit z'n vinger op. (...)

- O En als hij 'm opsteekt, heeft ie grote kans dat hij een beurt krijgt?
- D Ja dat denk ik wel ja.

We zien in dit fragment de docent alle vier de besproken leerlingen zowel categoriseren in gedragstermen als in termen van capaciteiten en daarbij een koppeling leggen met zijn eigen reactie. Nynke is een onzekere leerling, als zij iets inbrengt moet de docent haar expliciet prijzen. Fahd is slim, zegt weinig, maar als hij iets wil zeggen honoreert de docent zijn bijdrage. Niklas is ook slim en als hij iets zegt moet je goed luisteren, want er zit vast een zinnige bijdrage in. De karakterisering van *Maktoub* is hierbij de ingewikkeldste: hij doet altijd enthousiast mee, wat op zich door de docent gewaardeerd wordt. Het 'afkappen' van *Maktoub*, door de docent zelf ter sprake gebracht in het interview, verantwoordt hij door te stellen dat de jongen zoveel wil praten dat hij afgeremd moet worden en door te verwijzen naar zijn norm dat antwoorden die al

eerder zijn gegeven niet herhaald hoeven te worden. Het verloop van de interactie lijkt de docent niet zonder meer gelijk te geven in zijn interpretatie van Maktoub's gedrag. We zien namelijk dat Maktoub al in regel 18 van het fragment zijn vinger omhoog steekt in reactie op een vraag van de docent, en hem opnieuw omhoog steekt (regel 35) wanneer de docent aankondigt dat hij alternatieve antwoorden wil horen. Maktoub's gedrag lijkt daarmee niet erg op 'gewoon iemand die iets kwijt wil' zoals de docent het in het interview noemt. Hij laat daarentegen met de momenten van zijn vinger opsteken zien sterk georiënteerd te zijn op het handelen van de docent. Ook met de wiskundige inhoud is, zoals we hierboven lieten zien, weinig mis. Het is daarom interessant dat de reactie die de docent in de klas geeft op Maktoub's antwoord wel kan worden gerelateerd aan zijn uitspraken in het interview. In beide interactiesituaties interpreteert hij dat antwoord als weinig relevant.

We kunnen hier zien hoe de categorisering van de leerlingen interactioneel tot stand komen in het interview. De categorisering van Maktoub als een jongen die 'alleen maar iets wil zeggen', van Nynke als 'onzekere leerling', en Fahd en Niklas als 'slimme jongen' lijken echter ook overeen te komen met de

interactionele identiteiten die in transcript 4 van deze leerlingen worden geconstrueerd. Er lijkt dus sprake te zijn van enige stabiliteit in de categorisering die de docent van deze leerlingen maakt. Er is dan ook alle reden om in de interactie in de klas serieus te kijken naar de impact van andere categorisering die de docent in interviews maakt, zoals wat hij zegt in een gesprek ter afsluiting van onze periode op de school over 'Marokkaanse jongens', waarvan Maktoub er een is: 'Als je Marokkaanse jongens hebt, die moet je niet teveel ruimte geven, punt uit'.

De interviewuitspraken bieden een belangrijk analytisch inzicht in wat de docent doet in de klas: deze uitspraken geven ons inzicht in de aard van de categorieën die hij relevant acht voor het interpreteren van het gedrag van de leerlingen. Uit een vergelijking van de interviews met Harry komt naar voren dat voor zijn handelen in de klas een aantal categorieën potentiëel relevant zijn:

- ▶ cognitieve vermogens (bijvoorbeeld 'een slimme jongen', 'die leren niet van fouten');
- ▶ persoonlijkheidskenmerken (bijvoorbeeld 'een fanatieke') met daar doorheen sociale categorieën als

- ▶ etniciteit ('Marokkaanse jongens')
- ▶ gender ('zulke meisjes').

Daarnaast is een opvallende observatie dat de meertaligheidsproblematiek bij deze docent systematisch afwezig is, zowel in de interviewuitspraken als ook in de interactie met leerlingen in de klas.

Docentcompetenties:

- ▶ de docent is bereid te kijken naar eigen vooroordelen ten aanzien van (gedrag van) leerlingen met uiteenlopende achtergronden;
- ▶ de docent heeft een onderzoekende houding, kan reflecteren op eigen gedrag vanuit een streven naar optimale participatie van alle leerlingen;
- ▶ de docent streeft naar een constante verbetering van zijn observatievermogen van leerprocessen en zijn diagnostisering van leerproblemen.

4 ► Conclusies en discussiepunten

4.1 Samenvattende conclusies

In deze brochure is besproken hoe we kunnen komen tot omschrijvingen van gewenst docentgedrag in multiculturele klassen die bruikbaar zijn voor de leerplanontwikkeling van de lerarenopleidingen. In hoofdstuk 1 is beschreven hoe in het verleden vele specifieke kennis, inzicht en vaardigheden zijn benoemd, bijvoorbeeld gedestilleerd uit onderzoek naar tweede-taalverwerving, waaraan in specifieke (keuze-) modules aandacht werd besteed in opleidingen. In deze benadering lijkt het alsof lesgeven aan allochtone kinderen te onderscheiden is van lesgeven aan autochtone kinderen. In hoofdstuk 2 kwam aan de orde dat in docentcompetenties heterogeniteit in taal en cultuur als vanzelfsprekend in beschrijvingen kunnen worden opgenomen. Tegelijkertijd vallen specifieke aandachtspunten hierin weg en wordt de suggestie gewekt dat het gewoon om goed lesgeven gaat. Daarmee vervalt de noodzaak van aparte modules, maar ontstaat tegelijkertijd het risico dat er helemaal geen aandacht voor talige en culturele achtergronden en mogelijke invloeden op leerprocessen ingeruimd wordt binnen de gewone

opleidingsmodules.

Om in dit dilemma een stap vooruit te zetten zijn in hoofdstuk 3 enkele concrete lessituaties besproken die eerder geanalyseerd werden in het NWO-onderzoek 'Interactie in een multiculturele klas'. Deze laten zien dat bovengenoemde keuze een schijnkeuze is: 'gewoon goed lesgeven' is niet genoeg, docenten zullen in hun praktijk specifieke inzichten, vaardigheden en ook attitudes nodig hebben om leerprocessen van kinderen in multiculturele klassen goed te begeleiden. De diverse docentrollen die in competentieprofielen zijn beschreven kennen elk specifieke multiculturele aspecten (vakdidactisch, organisatorisch, interpersoonlijk, pedagogisch). Uit de analyses kwamen als relevante competenties de volgende naar voren; waarbij direct moet worden gewaarschuwd dat dit geen compleet overzicht levert.

Aanzet tot competentiebeschrijvingen

Uit de analyses van het onderzoeksteam komen de volgende aspecten van leraarscompetenties in multicultureel onderwijs naar voren:

Pedagogische rol:

- ▶ de docent heeft een goede sfeer in de klas, waarin kinderen spontaan mee willen doen in de onderwijsleergesprekken. Hij honoreert hun bijdragen. De sfeer is zo dat leerlingen in gebrekkige formuleringen inbreng durven leveren;
- ▶ het pedagogisch klimaat is tegelijk stimulerend, er worden inhoudelijk eisen gesteld: het noemen van 'gemiddelde' is niet genoeg, je moet het begrip ook uitleggen;
- ▶ de docent is alert op de onderlinge concurrentie strijd van leerlingen om de beurt te krijgen, ook bij individuele hulp.

Vakdidactische rol:

- ▶ de docent werkt in overeenstemming met de idealen uit de realistische wiskundendidactiek: hij laat kinderen zelf hun oplossing geven, vraagt klasgenoten daarop te reageren voor hij zijn eigen feedback geeft;

- ▶ in zijn feedback vertaalt de docent impliciet alledaagse formuleringen in vaktaal;
- ▶ de docent heeft aandacht voor de taal van het boek bij het uitvoeren van opdrachten;
- ▶ de docent heeft aandacht voor de toegankelijkheid van de (westerse) contexten;
- ▶ de docent zorgt voor aanpassing van toetsopdrachten aan uiteenlopende culturele en talige voorkennis;
- ▶ de docent probeert erachter te komen wat de aard is van het probleem bij individuele hulpvragen;
- ▶ de docent reageert op signalen dat zijn uitleg niet aansluit bij het probleem dat leerlingen hebben;
- ▶ de docent betreft de leerling actief bij het oplossingsproces;
- ▶ de docent checkt bij afsluiting van het hulpmoment in hoeverre er begrip tot stand gekomen is.

Organisatorische rol:

- ▶ de docent organiseert de individuele hulp zo dat hij zicht houdt op de mate waarin leerlingen aan bod komen; regelmatig checkt hij de kwaliteit van het werk bij leerlingen die niet op eigen initiatief hulp vragen;

- ▶ de docent neemt zelf initiatief als zwakkere leerlingen geen hulp komen vragen;
- ▶ de docent regelt ingewikkelde beurtverdelingen, waarbij inbreng door diverse leerlingen door hem van een samenvattende conclusie worden voorzien;
- ▶ de docent activeert de hele klas en spreekt leerlingen die (al dan niet storend) iets anders doen aan toch mee te doen.

Interpersoonlijke rol:

- ▶ de docent is zich bewust van zijn beeld van leerlingen: capaciteiten, persoonlijkheid en dergelijke en is alert op het gevaar deze beelden voor zichzelf te bevestigen in plaats van ze te onderzoeken;
- ▶ de docent heeft en houdt de leiding zonder daarvoor strijd te hoeven leveren;
- ▶ de docent honoreert tijdens onderwijsleergesprekken de leerlingen die inbreng leveren door duidelijk hun antwoorden te accepteren, te parafraseren, te herhalen, aandacht van anderen voor het gegeven antwoord te vragen;
- ▶ de docent is bereid te kijken naar eigen vooroordelen ten aanzien van (gedrag van) leerlingen met uiteenlopende achtergronden.

Professionele ontwikkeling:

- ▶ de docent heeft een onderzoekende houding, kan reflecteren op eigen gedrag vanuit een streven naar optimale participatie van alle leerlingen;
- ▶ de docent streeft naar een constante verbetering van zijn observatievermogen van leerprocessen en zijn diagnostisering van leerproblemen.

Al met al kan geconstateerd worden dat empirisch onderzoek met diepgaande analyses van lessituaties zoals in 3. gepresenteerd zijn, het mogelijk maakt subtiele aspecten van docentgedrag in een heterogene klas te localiseren. Duidelijk wordt zo dat ‘gewoon goed lesgeven’ soms niet voldoende is en dat preciezere omschrijvingen mogelijk zijn van gedrag waardoor een docent leerlingen met verschillende achtergronden optimaal in het onderwijsleerproces weet te betrekken. Er is daarover tegelijkertijd nog veel onduidelijk. Zo zou meer inzicht wenselijk zijn in de samenhang tussen categorisering die een docent bewust of onbewust hanteert en zijn gedrag in de klas. We zien in de analyses van lessituaties wat sterke kanten en zwakkere kanten van docenten zijn en beide geven richting aan de invulling van opleiding en professionalisering. Voortzetting van dit type empirisch onderzoek lijkt ons zeer gewenst.

4.2 Consequenties voor curriculumontwikkeling en didactiek in de lerarenopleiding

In het najaar van 2001 werd een concept van deze tekst besproken met een aantal opleiders. Daarbij werd de conclusie getrokken dat studenten door de opleiding heen regelmatig met multiculturele settings geconfronteerd moeten worden, ofwel in hun stagewerkplekken en/of in de opleiding. De sleutel voor beter begrip van multiculturele onderwijssituaties wordt vooral gezocht in goede stageopdrachten en de kwaliteit van de nabespreking van eigen ervaringen. Het werd door de opleiders als zinvol ervaren om situaties zoals in hoofdstuk 3 gepresenteerd in detail te analyseren in een poging te begrijpen waar de docent leerlingen al dan niet optimaal begeleidt in het leerproces. De kracht van video is daarbij onomstreden.

Maar ook expliciete aandacht voor tweede-taalverwerving, interetnische relaties enzovoort is gewenst, mits gerelateerd aan situaties waarin die kennis bruikbaar is. Dit betekent dat de 'oude' leerplaningredienten een plaats moeten krijgen in nieuwe, competentiegerichte opleidingsvormen. Adviezen ter verdere leerplanontwikkeling luiden:

- ▶ vervlecht kennis over talen, culturen, taal-leerprocessen, interculturaliteit in de modules, direct vanaf het eerste jaar;
- ▶ zorg van meet af aan voor praktijkvoorbeelden waarin heterogeniteit zichtbaar en bespreekbaar wordt om de praktische relevantie van dergelijke kennis en inzichten aan te tonen;
- ▶ zoek stageplekken waar studenten talige en culturele heterogeniteit ervaren, lever stageopdrachten en bespreek ervaringen ook vanuit die perspectieven;
- ▶ geef in de laatste jaren specialisatie mogelijkheden met betrekking tot Nederlands als tweede taal (bij voorbeeld in het kader van eerste-opvangonderwijs, leerwegondersteuning, de rol van een taalcoördinator).

De genuanceerde kijk op essentiële docentvaardigheden in multiculturele onderwijssituaties zou in de nieuwe competentieomschrijvingen een plek moeten krijgen. Competentiebeschrijvingen worden momenteel uitgewerkt aan de hand van de competentiematrix van het Samenwerkingsverband Beroepskwaliteit Leerkrachten (zie bijlage 1). De analyses uit hoofdstuk 3 leveren daarbij bijvoorbeeld nuanceringsvoorstellen voor de beschrij-

vingen van een competentie als ‘De leraar draagt zorg voor een krachtige leeromgeving voor leerlingen’ (competentie 2, zie bijlage 2). Wellicht zouden meer van dergelijke detailstudies voeding geven aan de kwaliteit van dergelijke competentiebeschrijvingen (zie verder 4.3).

De plaats die in een curriculum gegeven wordt aan achtergrondkennis en specifieke vaardigheidstraining voor multiculturele scholen, kan mogelijk verschillen al naar gelang de context van de opleiding. In de vier grote steden zijn scholen veel heterogener qua etniciteit en meertaligheid dan in kleinere plaatsen; de vraag of alle studenten op multiculturele onderwijssettings moeten worden voorbereid kan daar anders beantwoord worden. Een praktisch probleem in de kleinere steden is bovendien dat studenten niet automatisch op stageplekken met meertaligheid geconfronteerd worden; daar krijgen het ‘leren in de instelling’ en het ‘leren op de werkplek’ dus mogelijk een andere verhouding.

4.3 Gewenste vervolgactiviteiten - implementatie

Om kennis en inzichten in de opleidingscurricula te implementeren, zullen vervolgactiviteiten nodig zijn. Voorwaardelijk is natuurlijk dat opleiders zelf een

goed inzicht hebben in het omgaan met heterogeniteit in de klas alsmede een visie op docentgedrag in zo’n context. Opleidingen zouden als onderdeel van het professionaliseringsbeleid dit inzicht verder moeten bevorderen, want het is nu - volgens diverse opleiders - toch vooral geconcentreerd bij een enkele specialist binnen de instellingen. Het management van de opleidingen zou daar actief in moeten optreden en tevens bevorderen dat op de cruciale ontwikkelmomenten de multiculturele dimensie van het opleiden in beeld komt, zoals bij opdrachten aan commissies die nieuwe (duale) trajecten uitwerken. Behalve de aansturing binnen de opleidingen zelf, zijn er activiteiten denkbaar die voor alle instellingen vruchten kunnen afwerpen. Ten eerste kunnen opleidingen ervaringen uitwisselen met het opleiden en professionaliseren en geslaagde opleidingspraktijken beschrijven in de vorm van case-studies. Een tweede bron van inzicht kan liggen in een nadere analyse van de veronderstelde kloof tussen opleiding en praktijk, bij voorbeeld in de vorm van een case study waarin docentcognities worden vergeleken van opleiders, ervaren docenten, beginnende studenten en vakdidactici met betrekking tot lesgeven aan meertalige/multiculturele klassen. Hoe analyseren zij eenzelfde situatie, welke aspecten

benoemen zij als specifiek voor lesgeven in deze context, welke behoeften aan kennis, inzicht en vaardigheden benoemen ze? Een dergelijke kleinschalige studie kan de blik scherpen bij het uitwerken van een samenhang tussen opleidings- en professionaliseringsplannen, zoals beoogd in EPS. Een derde bron van inspiratie kan komen uit analyse van gegevens uit empirisch onderzoek naar onderwijs in een multiculturele klas om zo verder benodigde competenties te kunnen identificeren. Ten vierde valt te denken aan studies van de ontwikkeling van specifieke didactische vaardigheden, zoals diagnostiserend onderwijzen in tweegesprekken (zie Van Parreren, Van Eerde 1996, Brouwer 1989, par. 6.2), onder andere door te bezien hoe dergelijke begeleidingsgesprekken tussen studenten (of zittende docenten) en leerlingen worden nabesproken door de begeleiders op school of in de opleiding. Tegelijk rijzen, zoals hierboven ook al gemeld, nieuwe vragen die meer fundamenteel onderzoek behoeven. Een voorbeeld daarvan betreft de 'belief systems' van docenten: hoe hangt hun onderwijsopvatting samen met observatievaardigheid en perceptie van verschillen tussen leerlingen? Hoe ontstaan verschillen in docentengedrag in de loop van hun carrière? Hoe komen categorisering tot

stand, zoals die tussen meisjes en jongens in wiskundeprestaties? En vooral: is het mogelijk om het docentgedrag waarin categorisering van leerlingen worden bevestigd te doorbreken?

Literatuur

- ▶ Berenst, J., Hajer, M., Koole, T. (2001). Docent-gedrag en leerlingcategorisering. In: Tijdschrift voor Taalbeheersing, 23 (3), 178-198.
- ▶ Berenst, J., Hajer, M. (te verschijnen 2002). Leerlingverschillen, nonconformisme en het pedagoogisch-didactisch klimaat: visies van docenten en school. In: Pels, T. Zelfuitsluiting en uitsluiting van participatie in de multi-etnische brugklas
- ▶ Brouwer, C.N. (1989). Geïntegreerde lerarenopleiding, principes en effecten : een longitudinaal onderzoek naar organisatie, didaktiek en leereffecten van de Utrechtse universitaire lerarenopleiding. Amsterdam: Brouwer.
- ▶ Burg, M. van der (1996). Tweede-taalverwerving. Scholingsmaterialen Provoproject. Amsterdam: Hogeschool van Amsterdam.
- ▶ Dietze, A., Jansma, F., Riezebos, A. (2000). Een kijkkader voor competenties voor de tweedegraads lerarenopleidingen. Utrecht: EPS (ongepubliceerd manuscript).
- ▶ Echevarria, J., Vogt, M.E., Short, D. (2000). Making content comprehensible for English language learners: The SIOP model. Boston: Allyn & Bacon.
- ▶ Eerde, D. van, Hajer, M., Koole, T., Prenger, J. (te verschijnen in 2002). Interactieve betekenisconstructie in de wiskundeles Mogelijkheden voor het leren van (de taal van) wiskunde in interactie. In: Pedagogiek.
- ▶ Elbers, E., Hajer, M., Jonkers, M., Koole, T. Prenger, J. (te verschijnen 2002). Interacties bij individuele begeleiding in multi-culturele klassen. In: Pedagogiek.
- ▶ Eunit, European Network of Intercultural Teacher Training (red.) (1998). Qualifikationen für das Unterrichten in mehrsprachigen Schulen. Münster: Waxmann.
- ▶ Fase, W., Kleijer, H. (red.) (1996). Onderwijs en Etniciteit, themanummer Sociologische Gids, maart/april 1996, jrg XLIII.

- ▶ Geugten, T. van der (2000). Intercultural education is nothing but good education with a difference. The implementation of intercultural education in a teacher education curriculum. In: Willems, G., Stakenborg, J., Veugelers, W. (red.). Trends in Dutch teacher education. Apeldoorn: Garant, 97-106.
- ▶ Ginjaar-Maas, N. e. a. (1997). Kwaliteit op 254 percelen. Eindrapport van de visitatiecommissie tweedegraads lerarenopleidingen. Sectorale kwaliteitszorg hbo. Den Haag: HBO-raad.
- ▶ Hajer, M., Litjens, P. (1994). Gedeelde doelen, verdeelde taken. Naar een samenhangend curriculum voor tweede-taalleerders. In: R. Appel (red.) Nederlands in de niet-taalvakken. Den Haag: Taalunie. Voorzeten 42.
- ▶ Hajer, M. (1997). The EUNIT-project: A European Network for Intercultural Teacher Training. In: De Heer-Dehue, T. (red.), Intercultural Education of Migrant Children. Practice and Perspectives, Alkmaar: European Platform for Dutch Education, 291-298.
- ▶ Heath, S.B. (1983). Ways with words: Language, life, and work in communities and classrooms. New York: Cambridge University Press.
- ▶ Hendriks, e.a. (red.) (1991). Intercultureel onderwijs voor de lerarenopleiding. Leeuwarden: ECN, 1991.
- ▶ Kerkhoff, A., Kroon, S. (1997). Beroepsprofiel leraar NT2, Tilburg: IVA.
- ▶ Koole, T., Berenst, J., Deen, J., Jonkers, M. (juni 2001). Student Participation and Comprehension in Teacher-fronted Interaction. Working papers from the NWO-project Interaction in a Multicultural Classroom.
- ▶ Kortas, J., Lemmens, G., Rutten, E. (1996). Taalbeleid, waarom? Project Scholingsmaterialen Voortgezet onderwijs. Utrecht: Hogeschool van Utrecht.
- ▶ Laarschot, M. van de Lesgeven in meertalige klassen. Handboek Nederlands als tweede taal in het voortgezet onderwijs. Groningen: Wolters-Noordhoff, 1997.

- ▶ Leeman, Y., Phalet, K. (red.) (1998). Onderwijs en multiculturaliteit, themanummer Migrantenstudies, 14/2.

- ▶ Lorst, P., Janssen, T., Pluijm, I. van der, Eikelenboom, W. (2001). PmL in het licht van EPS; de kwaliteitsstandaarden opnieuw geformuleerd. Utrecht: EPS (interne publicatie).

- ▶ Menken, K., Antunez, B. (2001). An overview of the preparation and certification of teachers working with low English proficiency students. National Clearinghouse for Bilingual Education.

- ▶ Meijer, P. (1999). Teachers' practical knowledge. Teaching reading comprehension in secondary education. Leiden: Leiden University Press.

- ▶ Ouden, J. den, Laarschot, M. van de, Hajer, M. (1996). Leren in een tweede taal. Scholingsmateriaal Provo-project. Utrecht: Hogeschool van Utrecht.

- ▶ Phuntsog, N. (2001). Culturally responsive teaching: what do selected United States elementary school teachers think? In: Intercultural Education, 12 (1), 51-64.

- ▶ Procesmanagement Lerarenopleidingen (1998). Gemeenschappelijk curriculum tweede-graadsopleidingen. Den Haag: PmL.

- ▶ Rosenthal, R., Jacobson, L. (1968). Pygmalion in the classroom: teacher expectations and pupils' intellectual development. New York: Holt, Rinehart and Winston.

- ▶ Roux, J. le (2001). Effective schooling is being culturally responsive. In: Intercultural Education, 12 (1), 41-50.

- ▶ Scarcella, R. (1990). Teaching language minority students in the multicultural classroom. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.

- ▶ Zeichner, K. (1996). Educating Teachers for diversity. In: Zeichner, K., Melnick, S., Gomez, M. (red.), Currents of reform in preservice teacher education. New York: Teachers College Press.

- ▶ Zimmerman, D.H. (1998). Identity, Context and Interaction. In: Antaki, C., Widdicombe, S. (red.), Identities in Talk. London: Sage, 87-106.

Bijlage 1 ► **competentiematrix SBL**

Contexten van beroeps-handelen	Werken met leerlingen	Werken met / in team en organisatie	Werken met / in de omgeving	Werken aan eigen ontwikkeling
Beroepsrollen	<i>kenmerkende situaties</i>	<i>kenmerkende situaties</i>	<i>kenmerkende situaties</i>	<i>kenmerkende situaties</i>
Pedagogisch handelen	Competentie 1 De leraar draagt zorg voor een veilige leeromgeving voor leerlingen	Competentie 5 De leraar draagt bij aan realisering en ontwikkeling van het pedagogisch klimaat in teamorganisatie	Competentie 9 De leraar draagt bij aan realisering en versterking van de pedagogische relatie school-leraar-omgeving	Competentie 13 De leraar onderzoekt en ontwikkelt zijn opvatting van en competenties m.b.t. pedagogisch handelen
Vakdidactisch handelen	Competentie 2 De leraar draagt zorg voor een krachtige leeromgeving voor leerlingen	Competentie 6 De leraar draagt bij aan realisering en ontwikkeling van (vak)didactiek binnen teamorganisatie	Competentie 10 De leraar draagt bij aan realisering en versterking van de (vak)didactische relatie school-leraar-omgeving	Competentie 14 De leraar onderzoekt en ontwikkelt zijn opvatting van en competenties m.b.t. (vak)didactisch handelen
Organisatorisch handelen	Competentie 3 De leraar draagt zorg voor structuur in de leeromgeving voor leerlingen	Competentie 7 De leraar draagt bij aan realisering en ontwikkeling van team- en schoolorganisatie	Competentie 11 De leraar draagt bij aan realisering en versterking van de organisatorische relatie school-leraar-omgeving	Competentie 15 De leraar onderzoekt en ontwikkelt zijn opvatting van en competenties m.b.t. organisatorisch handelen
Interpersoonlijk handelen	Competentie 4 De leraar draagt zorg voor samen gaan en samenwerken van en met leerlingen	Competentie 8 De leraar draagt bij aan realisering en ontwikkeling van samenhang en samenwerken binnen team/organisatie	Competentie 12 De leraar draagt bij aan realisering en versterking van samenhang en samenwerken in de relatie school-leraar-omgeving	Competentie 16 De leraar onderzoekt en ontwikkelt zijn opvatting van en competenties m.b.t. interpersoonlijk handelen

Bijlage 2 ► Voorbeeld uitwerking competentie 2

Competentie 2 betreft de (vak)didactische bekwaamheid om leerlingen te helpen zelfstandigheid en zelfverantwoordelijkheid te verwerven ten aanzien van hun leren en zorg te dragen voor een krachtige leeromgeving.

SITUATIE		RESULTAAT
Het gaat hier om onderwijs en leersituaties waarin vragen spelen als, wat zijn voor de leerling zinvolle en hanteerbare inhoud en activiteiten, hoe bevordert je zelfstandigheid en zelfverantwoordelijkheid, welke leerproblemen doen zich voor en hoe pak je die aan.		Succesvolle lerenden in een leeromgeving die recht doet aan hun mogelijkheden van zelfsturingen zelfregulatie en hen voldoende houvast en uitdaging biedt om zich verder te ontwikkelen.
Kennis	Vaardigheden	Houdingen
De leraar heeft een grondige kennis van het schoolvak en van verschillende methodes en didactische aanpakken die gebruikt kunnen worden om het school vak voor leerlingen toegankelijk en werkbaar te maken.	De leraar kan een brug maken tussen de leef- en belevingswereld van de leerlingen en de theorie en werkwijze van het schoolvak.	De leraar is er op gericht de leerlingen optimaal aan te spreken op hun kennis en kunde, hun vermogens tot zelfsturing en zelfregulatie te bevorderen en hen die hulp te bieden die ze nodig hebben om zich verder te ontwikkelen.
De leraar kent de leerpsychologische theorieën die voor zijn schoolvak relevant zijn en de consequenties daarvan voor de inrichting en uitvoering van het onderwijs.	De leraar kan lessenseries maken en uitvoeren waarin leerlingen op verschillende manieren worden aangesproken en gebruik wordt gemaakt van verschillende didactische methodieken en werkvormen.	
	De leraar kan een effectief gebruik maken van beschikbare technologische hulpmiddelen en materialen.	
	De leraar kan leerproblemen die bij het schoolvak voorkomen signaleren en zorgen voor een adequate aanpak daarvan.	

Eerder in deze reeks verschenen:

EPS-reeks 01 - oktober 2000 - "Advies Werkgroep Verkenning OPLEIDING LERAAR FUNDEREND ONDERWIJS"

EPS-reeks 02 - maart 2001 - "Het Zweedse model - Een nieuw systeem voor het opleiden van leraren"

EPS-reeks 03 - april 2001 - "Landelijk Programmamanagement Educatief Partnerschap - Voortgangsrapportage 2000"

EPS-reeks 04 - april 2001 - "Naar een vernieuwde samenwerking tussen lerarenopleiding en school"

EPS-reeks 05 - oktober 2001 - "Beoordelen van competenties van docenten"

EPS-reeks 06 - november 2001 - "Vakmensen als leraar in het vmbo"

EPS-reeks 07 - december 2001 - "Leren voetballen met het linkerbeen - Kun je coaches leren coachen?"

EPS-reeks 08 - januari 2002 - "Duaal opleiden: een evaluatie van vijf 'best practices'"

EPS-reeks 09 - maart 2002 - "Innovatief ICT-gebruik in de lerarenopleiding: twee voorbeelden"

EPS-reeks 10 - maart 2002 - "EPS-Voortgangsrapportage 2001"

EPS-reeks 11 - maart 2002 - "De didactiek van praktijkrelevant opleiden"

Colofon

publicatie: Programmamanagement EPS (i.s.m. HBO-raad)

redactie: Marieke Halmos

eindredactie: Boezeman Teksten en trainingen · Lex Boezeman

vormgeving en productiebegeleiding: Jack of all Trades · Marion E. Vegter

druk: Drukkerij van Mechelen · Utrecht

uitgave: mei 2002