

Participatie en gezamenlijke kennis- constructie

als basis voor (goed) taalonderwijs

Wanneer kinderen samen werken en samen praten, kunnen ze gezamenlijk kennis opbouwen. Ze leren samen. De kwaliteit van interactie tussen leerkracht en leerlingen en leerlingen onderling en de kwaliteit van lezen en schrijven, zijn van doorslaggevende betekenis voor al het leren (zie bijvoorbeeld Mercer, 1995 en Wells, 1999). In dit artikel wordt de centrale rol van taalgebruik bij al het leren en taal leren besproken.

Auteur: Albert Walsweer

Leertheorieën als basis voor een model van taal leren en taal gebruiken

Vanuit verschillende vertrekpunten hebben wetenschappers de afgelopen 150 jaar geprobeerd greep te krijgen op leren en/of kennisconstructie. Die vertrekpunten of leertheorieën zijn vaak de bron geweest van felle discussies, bijvoorbeeld over de zin en onzin van het nieuwe leren. Daarentegen worden in de relatief jonge interdisciplinaire wetenschap van de 'Learning Sciences' (zie bijvoorbeeld Sawyer, 2006) de grote paradigma's over leren en kennisconstructie juist gebruikt voor verbinding en voor het creëren van een samenhangend kader voor het onderwijs.

In de lijn van wat Hakkarainen en Paavola (Schwarz e.a., 2009) een 'triological approach to learning' hebben genoemd, zijn in het onderwijsverbeteringsprogramma *Ruimte voor leren* de drie grote leertheorieën met betrekking tot leren samengebracht. Ze vormen het fundament voor een interventie, waarin het leren, het taal leren en de rol van taalgebruik bij dat leren centraal staat.

Bij de start van de interventie in 2007 zijn fundamentele principes van leren geformuleerd, op grond waarvan de deelnemende scholen het (taal)onderwijs zouden kunnen ontwerpen, uitvoeren en evalueren. Na een aantal jaren van onderzoek, experimenteren en discussies over de vraag wat goed (taal)onderwijs is, is de oorspronkelijke lijst van leerprincipes uitgegroeid tot een gezamenlijk denk- en werkkader. Door in de schoolse praktijk te werken vanuit een combinatie van de drie leertheorieën ontstaat een leeromgeving die goed taalonderwijs kan opleveren. Ik ga eerst kort in op de leertheorieën die ten grondslag liggen aan wat ik een 'praktijktheorie voor goed (taal)onderwijs' zou willen noemen.

Ruimte voor leren

Vanaf augustus 2007 is op 12 basisscholen in de Friese gemeente Littenseradiel een interventieproject van start gegaan onder de naam 'Ruimte voor leren'. Vanuit een theoretisch kader over taal(gebruik) en leren wordt samen met de leerkrachten het (taal)onderwijs op de vaak hele kleine scholen 'herondekt'. De belangrijkste uitgangspunten zijn:

1. Het theoretisch kader staat centraal in de interventie, maar de leerkracht maakt, als professional zelf een vertaalslag naar de eigen klas. Dit gebeurt via actieonderzoek.
2. *Ruimte voor leren* is in eerste instantie gericht op het verbinden van taal en leren door twee grote projecten per jaar te organiseren (van groep 1-8). Teams leren met die projecten, die steeds drie weken duren, de overgang te realiseren van onderwijs gericht op kennisoverdracht naar onderwijs waarin het draait om samenhang en samen werken.
3. De schoolontwikkeling, of beter gezegd de professionalisering van leerkrachten, verloopt binnen *Ruimte voor leren* ruwweg in drie verandercycli:
 - De eerste cyclus is gericht op het creëren van ruimte voor het leren van met elkaar samenwerkende leerlingen. De leerkracht leert om een project voor te bereiden op het niveau van doelen en niet op het niveau van activiteiten. Ieder project start in de klas vanaf nul. De leerlingen maken onder begeleiding van

Bij de oudste leertheorieën draait het om het paradigma van de kennisoverdracht. Binnen de behavioristische en de cognitieve leertheorie staat de gedachte centraal dat we leren door te associëren op prikkels uit de omgeving (Pavlov), dat we in ons gedrag

de leerkracht zelf een plan en voeren dat plan gezamenlijk uit.

- In de tweede cyclus is de leerkracht gericht op de integratie van de domeinen van het taalonderwijs in die projecten (mondelijke taal, lezen, schrijven, taalbeschouwing). De leerkracht doet ervaring op met het werken met een gevarieerde taaldidactiek, als onderdeel van het 'algemene' leren.
 - In de derde cyclus draait het om de bewustwording dat taalgebruik (met name de interactie, maar ook het lezen en schrijven) de basis is van al het leren en van taal leren. Leerkrachten focussen zich op de gesprekken die zij voeren met leerlingen en stimuleren de kwaliteit van de gesprekken in peerinteractie.
4. Uiteindelijk is het de bedoeling dat de scholen taalbeleid formuleren, waarin afspraken worden vastgelegd met betrekking tot de wijze waarop het werken in projecten wordt gecontinueerd en hoe het gedachtegoed wordt geïntegreerd in de reguliere lessen. Dat wil zeggen dat een leerkracht in iedere situatie die zich binnen het (schoolse) leren voordoet, in staat is om gebruik te maken van een didactiek van instructie en interactie in een leeromgeving waar individueel- en samenwerkend leren hand in hand gaan.

Dit project vindt plaats in het kader van een promotieonderzoek: een etnografisch onderzoek over de rol van taalgebruik bij het leren.

kunnen vooruitlopen op te verwachten prikkels (Skinner) en dat we als intelligente mensen in staat zijn tot het maken van mentale representaties van de werkelijkheid. Met name de cognitieve leertheorie is tegenwoordig veel meer een theorie waar de

actieve en constructieve rol van het individu centraal staat, maar toch kan worden gesteld dat de vertaalslag van de behavioristische en cognitieve leertheorie in het onderwijs heeft geleid tot de aanname dat schools leren het meest succesvol kan worden beïnvloed door kennis over te dragen via een aanbod en (directe) instructie.

In de tweede leertheorie gaat het met name om participatie. De grondlegger, Vygotsky (1978) stelt de idee centraal dat leren altijd plaatsvindt in een dynamische omgeving. Het individu is van jongs af aan in interactie met de omgeving en leert daardoor die omgeving, of situatie steeds beter kennen. Het individu is in staat om zelf keuzes te maken in dat leerproces, maar wordt ook geholpen door anderen (bijvoorbeeld een leerkracht). Omdat het leren zich afspeelt in een specifieke leeromgeving, is ook het product van het leerproces specifiek en gesitueerd van aard: het aangeleerde gedrag, de kennis, maar ook het taalgebruik zijn het resultaat van een historisch ontwikkelde activiteit en zijn geworteld in een specifieke sociaal-culturele context. Voor het onderwijs betekent dit, dat iedere leeromgeving moet worden opgevat als een nieuwe leeromgeving en dat het geloof in een bijna automatische transfer naar allerlei andere situaties op zijn minst moet worden betwijfeld. Het (schools) leren is veel meer een proces, waarbij een leerling langzaam maar zeker leert om een volwaardig deelnemer te worden in de school (Lave & Wenger, 1991). Niet (directe) instructie, maar bijvoorbeeld ‘dialogic teaching’ (Alexander, 2004), ‘scaffolding’ (Bruner, 1956) en ‘exploratory talk’ (Barnes, 1992) zijn daarbij de meest aangewezen didactiek binnen dit leren.

De derde leertheorie heeft betrekking op gezamenlijke kennisconstructie (‘knowledge building’, Bereiter 2002). In de twee hierboven besproken leertheoretische benaderingen is het product van leren altijd individuele

“Kennis is niet het bezit van een individu en ligt niet besloten in het brein (‘mind as a container’), maar kennis moet worden gezien als het bezit van de cultuur.”

kennis. Bereiter stelt dat die visie op kennis tekortschiet in de 21^{ste} eeuw. Het (schoolse) leren is nu te veel gericht op het doen van activiteiten om kennis te verwerven, maar wat leerlingen met die verworven kennis moeten doen krijgt nauwelijks aandacht en ruimte. Kennis is niet het bezit van een individu en ligt niet besloten in het brein (‘mind as a container’), maar kennis moet worden gezien als het bezit van de cultuur. In deze tijd staat informatie, via talloze kanalen, tot onze beschikking en door leerlingen vanuit eigen vragen daar gezamenlijk mee te laten werken, wordt nieuwe kennis gecreëerd. Voor leerlingen in de basisschoolleeftijd kan de theorie van Bereiter worden samengevat in het streven om leerlingen zoveel en zo vaak mogelijk samen te laten sleutelen aan onderwerpen, vragen en problemen (Walsweer, 2009).

Binnen *Ruimte voor leren* vormen de paradigma’s van kennisoverdracht, participatie en gezamenlijke kennisconstructie het fundament voor het ‘algemene’ leren en tegelijkertijd voor een model van taal leren en taal gebruiken. De paradigma’s worden niet opgevat als tegengesteld en sluiten elkaar niet uit, maar vormen gezamenlijk de basis voor goed taalonderwijs. Het principe van de kennisoverdracht verwijst naar taal die kinderen moeten leren, naar taal die via (directe) instructie wordt geleerd. De belangrijkste basis voor succes zijn heldere doelstellingen, goede

methodes, goede toetsen en professionals voor de klas. De kerndoelen, het huidige leerlingvolgsysteem en het Inspectiekader zijn de instrumenten om te controleren of we voldoen aan de normen die aan het onderwijs zijn gesteld. Zorgelijk is dat door veel betrokkenen bij het (taal)onderwijs in de basisschool kennisoverdracht als de basis van al het taal leren en taalgebruiken wordt gezien. Door een dergelijke nogal eenzijdige benadering van wat goed (taal)onderwijs is, staat op vrijwel iedere school het onderwijs vooral in het teken van het halen van voldoende (gemiddelde) resultaten op de verschillende Cito-toetsen, waarmee scholen onderling vergeleken worden. Als gevolg van die opbrengstgerichte en op kennisoverdracht gerichte trend, is de kans groot dat leerkrachten, beleidsmakers en onderwijsbegeleiders gaan denken dat de taalvaardigheid van leerlingen uitgedrukt kan worden in een getal en dat de kwaliteit van het (taal)onderwijs valt en staat met het consequent doorlopen van een methode, waarbij de leerkracht gebruik maakt van het model directe instructie en waar leerlingen via periodieke toetsen op de voet worden gevolgd. Het is van belang dat voor alle betrokkenen duidelijk wordt dat deze aanpak een onderdeel kan vormen van het taalonderwijs op school, maar dat het slechts in samenhang met een andere aanpak zal leiden tot kwalitatief hoogwaardig (taal)onderwijs.

Het zou voor de kwaliteit van het taalonderwijs veel beter zijn wanneer naast kennisoverdracht, de principes van participatie en gezamenlijke kennisconstructie de hoofdmoot zouden vormen van het taalonderwijs in scholen. Hier draait het niet om het 'moeten' leren, maar om het mogen, willen en kunnen leren. Het proces van taalvaardig worden wordt dan veel meer ingebed in het gezamenlijk gebruiken van taal in allerlei betekenisvolle, samenhangende en zoveel mogelijk echte situaties. Kinderen leren dan niet alleen via kennisoverdracht, maar ook en vooral door taal (functioneel) te gebruiken en daar op te reflecteren. De onlangs ontwikkelde referentieniveaus lijken een prima kader te zijn om die taalvaardigheidsontwikkeling in kaart te brengen, omdat in het Referentiekader vooral doelen met betrekking tot het gebruiken en toepassen van taal in en buiten de school centraal staat. In de bovenstaande beschrijvingen gaat het primair om het taalleren als doel van het taalonderwijs. Taalgebruik is echter ook het belangrijkste middel voor het algemene leren van leerlingen. Er liggen nog veel mogelijkheden om taalgebruik veel nadrukkelijker een plek te geven in bijvoorbeeld de zaakvakken, maar ook in projecten en bij (actuele) gebeurtenissen.

De interventie op een van de Ruimte voor leren scholen

Hieronder geef ik drie voorbeelden van (deel)resultaten van de interventie op een van de onderzoeksscholen¹. Het gaat om een beschrijving van hoe een project in de bovenbouw wordt georganiseerd (de tekst is gebaseerd op de tekst uit het taalbeleidsplan van de school) en om twee reguliere lessen in de onder- en middenbouw, waarin zichtbaar wordt dat de leerkrachten meer gebruik zijn gaan maken van een gevarieerde taaldidactiek.

De vijf principes van goed (taal)onderwijs binnen Ruimte voor leren:

1. De leerkracht is zich bewust van het belang van taal(gebruik) als voorwaarde voor leren en kennisconstructie.
2. De leerkracht creëert rijke taalgebruik-situaties met specifieke taaldoelstellingen en is zich hiervan bewust.
3. Er is aandacht voor het idee dat taal(onderwijs) één samenhangend geheel is. Switch van 'taal als vak en deelvaardigheid' naar 'taal als één geheel, waarbinnen kennis wordt opgedaan'.
4. Er is specifiek aandacht voor mondelinge taalvaardigheid binnen de projecten. Daarin zien we spreekruimte voor leerlingen, ruimte voor 'explorational talk' en ruimte voor 'presentational talk'.
5. Er is specifiek aandacht voor geleterde activiteiten (lezen en schrijven).

Binnen dat (taal)onderwijs maakt de leerkracht gebruik van Dialogic Teaching, Scaffolding en Exploratory Talk.

De school is, net als de meeste van de deelnemende onderzoeksscholen, een heel kleine school. Het afgelopen jaar is het aantal leerlingen iets gegroeid tot boven de 30(!) leerlingen. Er werken in totaal vier leerkrachten in drie klassen. Ieder jaar wordt opnieuw bepaald hoe de groepen worden verdeeld, maar men is gewend om te werken in een combinatie van drie groepen.

Dialogic Teaching

Situatie: De leerkracht samen met de klas, of een groepje leerlingen

- Leeractiviteiten worden gezamenlijk bepaald
- Leerkracht en leerlingen luisteren naar elkaar, delen ideeën en staan stil bij alternatieven
- Leerlingen krijgen en nemen de ruimte om ideeën te ventileren (foute antwoorden bestaan niet)
- Als groep wordt er voortgebouwd op ideeën van anderen, of uit voorgaande gesprekken
- De leerkracht werkt doelgericht binnen de ruimte die dialogisch leren biedt

Scaffolding

Situatie: Leerkracht in gesprek met één leerling of een klein groepje leerling(en)

- Denkproces verwoorden
- Begeleid aan de slag
- Moeilijke stappen vereenvoudigen
- Zelf doen en anderen helpen

Exploratory Talk

Situatie: Peerinteractie (gesprekken tussen leerlingen zonder leerkracht)

- Alle relevante informatie wordt gedeeld
- Alle leden van de groep dragen bij aan het gesprek (en de activiteit)
- Alle ideeën worden gerespecteerd
- Verschil van mening wordt gewaardeerd en leerlingen leren te onderhandelen
- Je gaat pas door, of neemt pas een besluit als er overeenstemming is

Een project in de bovenbouw

Na een periode van experimenteren heeft het team ervoor gekozen om het werken in projecten verder te borgen in de beleidsperiode 2011-2015. In de bovenbouw ziet een dergelijk project er als volgt uit: Ruim voordat het project van start gaat, worden ouders, kinderen en eventueel andere betrokkenen geïnformeerd. Tijdens

¹ Voor deze voorbeelden heb ik gebruik gemaakt van observaties. Daarnaast zijn er gedurende de interventie data verzameld via vragenlijsten, veldnotities van de onderzoeker/begeleider, video-opnames (van klasseninteracties), verslagen van het actieonderzoek van leerkrachten, verslagen van team- en netwerkvergaderingen en interviews met leerkrachten.

het voorbereiden richt de leerkracht zich op de doelen van het project. Naast doelen voor het algemene leren formuleert zij ook specifieke taaldoelen. Kenmerkend voor de aanpak binnen *Ruimte voor leren* is dat er géén activiteiten voorbereid worden, er wordt alleen een werktitel bedacht. Verder richt de leerkracht zich, via actie-onderzoek ook op een onderwerp voor de eigen professionalisering. Die doelen zijn bijvoorbeeld gericht op het aandacht schenken aan lezen en schrijven (bij het leren), aan het stimuleren van de kwaliteit van de interactie tussen leerlingen, aan het ‘verbeteren’ van de eigen (leerkracht) rol in de interactie met leerlingen, aan het stimuleren van het geven van feedback op elkaars werk, of hoe het geven van een eindpresentatie kan worden verbeterd. In de eerste week staat ‘de tsjetsessie’ centraal (voor lezers die het Fries niet machtig zijn: ‘tsjetten’ is hetzelfde als chatten). Leerlingen maken een plan voor een gezamenlijk uit te voeren onderzoekje. Allereerst bespreken ze het thema in een kringgesprek. Dat gesprek heeft een open en brainstormend karakter. De leerkracht probeert al een soort perspectief te bieden door doelen, procedures en mogelijkheden onder de aandacht van de leerlingen te brengen. Daarna gaan de leerlingen een eigen plan uitwerken. Op dat plan wordt steeds door verschillende leerlingen gereageerd. Al denkend, pratend en schrijvend komen de leerlingen tot een plan. Dat plan heeft eerst een individueel karakter, omdat we hebben gemerkt dat op die manier alle leerlingen een zichtbare bijdrage leveren aan het plan, maar aan het einde van de week is het uitgewerkt tot een groepsplan, waarmee de leerlingen gezamenlijk aan de slag kunnen. In de tweede week voeren de leerlingen het plan uit. Ze gaan op zoek naar informatie in boeken en internetteksten, maar zoeken bijvoorbeeld ook contact met deskundigen. Ze maken zelf afspraken,

“Kenmerkend voor de aanpak binnen Ruimte voor leren is dat er géén activiteiten voorbereid worden, er wordt alleen een werktitel bedacht.”

ontwikkelen interviews, schrijven brieven, telefoneren, et cetera. De bedoeling is dat de wereld de school binnenkomt en dat de leerlingen de wereld intrekken. Iedere dag wordt een kort groepsverslag vastgelegd in het zogenaamde ‘project portfolio’, dat aan de leerkracht en de andere groepjes leerlingen wordt gepresenteerd.

In de derde week wordt de periode van verzamelen afgerond en worden de notities, zoals ze steeds in het portfolio zijn vastgelegd, omgebouwd naar een eindproduct en/of een eindpresentatie. De leerlingen bepalen in principe zelf hoe ze het eindproduct willen vormgeven. De presentatie is een gebeurtenis voor alle leerlingen van de school, hun ouders en andere belangstellenden.

Uit onder andere de observaties blijkt dat de leerlingen over het algemeen gemotiveerd en actief aan het werk zijn. Een valkuil is dat de leerlingen meteen willen starten met produceren en ‘vergeten’ dat brainstormen, plannen, overleggen en verzamelen belangrijke stappen zijn op weg naar een goed eindresultaat. De rol van de leerkracht is om die fasen voldoende aandacht te geven; het opdelen van het project in verschillende fasen heeft een soort vertragende werking, waardoor er meer tijd is voor bijvoorbeeld gezamenlijke reflectie. De leerkracht maakt daar waar mogelijk de leerlingen bewust van (het belang van) al het taalgebruik tijdens het project, zoals denken, praten en gesprekken voeren, le-

zen en schrijven. Dat bewust maken is van groot belang, omdat daarmee de rol van het taalgebruik voor de leerlingen als het ware zichtbaar wordt. Er ontstaat – naar we verwachten – door de gezamenlijke reflectie van leerlingen en leerkracht een sterke relatie tussen taalgebruik als basis om taal te leren en om gezamenlijk kennis op te bouwen. Als de leerkracht veel nadruk legt op het belang van het samen delen van alle informatie voor het uitwerken van de onderzoeksvraag, leren de kinderen steeds beter om te werken aan een gezamenlijk product (dat is ‘knowledge building’).

Door het werken met projecten doet de leerkracht ervaring op met een manier van werken waar leren, taal leren en taal gebruiken samen komen. Ze durft de methode los te laten en leerlingen de ruimte te geven om zelf onderzoeksvragen te bedenken en een plan te maken. In iedere fase van het project maakt ze afwegingen, bijvoorbeeld in hoeverre het nodig is om processen in de klas, of in bepaalde groepjes bij te sturen.

Een voorbeeld uit de onderbouw

Door ieder project met het team voor te bereiden en te evalueren, hebben de leerkrachten steeds meer greep gekregen op de wijze waarop een gevarieerde (taal) didactiek ook in de reguliere lessen een plek kan krijgen. Ze blijken steeds beter in

staat te zijn om instructie te geven op de momenten dat dit noodzakelijk wordt geacht en die momenten worden afgewisseld met het geven van ruimte voor interactie en samenwerkend leren. Ze zijn dan niet alleen gericht op het doel van een (methodische) activiteit, maar durven daarvan af te wijken, omdat ze werken vanuit een perspectief op de langere termijn met betrekking tot de taal- en begripsontwikkeling van de leerlingen.

In de groepen 1, 2 en 3 begint de dag met de kring. Er wordt een liedje gezongen, de namen van alle leerlingen worden door het hulpje 'voorgelezen', de dag en de datum worden genoemd.

Het is net voorjaarsvakantie geweest en het blijkt dat een van de leerlingen in de vakantie met een quad de sloot is ingereden. De jongen krijgt de tijd om zijn verhaal te vertellen en ook de groep mag vrijuit reageren. Vervolgens wordt door de leerkracht het punt dat zoiets "echt heel gevaarlijk is", opgepakt en wordt dat aspect van het avontuur kort belicht.

Na deze korte kringactiviteit heeft de leerkracht ongeveer vijf minuten nodig om de leerlingen van groep 1 en 2 aan het werk te zetten. Ze geeft daarom aan groep 3 in het kader van een taalleesles een startopdracht, waarin de leerlingen in tweetallen op 'posters' zoveel mogelijk woorden met de letter /a/ moeten opschrijven. De leerlingen werken zelfstandig en snel, want de 'posters' worden enthousiast volgeschreven. Wanneer de juf bij groep 3 aanschuift, krijgen de leerlingen allereerst een compliment voor wat ze in zo'n korte tijd hebben bedacht. De woorden die op de posters staan worden aan elkaar voorgelezen en er wordt gereflecteerd op zowel de betekenis als de schrijfwijze. Onder leiding van de juf komen de leerlingen al pratend tot de ontdekking dat woorden als /ja/ en /ka-de/ maar met één /a/ worden geschreven.

“Doordat de leerkracht minder sturend optreedt en daardoor wat afstand kan nemen van de les, is ze in staat om nauwkeurig te observeren op welke wijze de verschillende leerlingen functioneren in de groep.”

Tijdens de observatie wordt duidelijk dat de leerkracht heeft geleerd om niet alleen gesloten, de zogenaamde 'known-answer-questions' (Mehan, 1979), maar ook meer open vragen te stellen. Dat zijn de 'information seeking questions', waardoor leerlingen veel meer de kans krijgen om uitgebreid te vertellen wat ze bedoelen.

Door een eenvoudige werkvorm aan het begin van de taalleesles, waarin de leerlingen al denkend en pratend samen mogen werken aan een lijst met woorden, is op een natuurlijke manier een switch gemaakt van taal leren als een vorm van individuele kennisoverdracht naar taal leren als een vorm van participatie en gezamenlijke kennisconstructie. Er wordt de leerlingen de mogelijkheid geboden om te overleggen, ze verkennen samen de opdracht en krijgen daardoor sneller greep op de bedoeling en werken in principe gezamenlijk aan een product. Wanneer de leerkracht de methode had gevolgd, dan zou de les zijn begonnen met een voorleesverhaal, gevolgd door een aantal vragen om het begrip te controleren en zou de les zijn afgesloten met een individuele verwerking. Te vaak had de leerkracht al geconstateerd dat dergelijke lessen onvoldoende aansluiten bij de leerlingen van deze school. Het te strak hanteren van de methode betekende vooral energie steken in het proberen om te gaan met de grote

verschillen tussen de leerlingen en de leerkracht moest vrijwel voortdurend aanwezig zijn om de leerlingen als het ware naar de doelstelling van de methode te trekken. Nu zijn de leerlingen actiever, meer betrokken en in een context van samen denken en werken vallen de onderlinge verschillen nog wel op, maar ze staan het succesvol werken in deze activiteit niet in de weg. Er is één tweetal dat gezamenlijk woorden heeft bedacht en zodra er overeenstemming is, wordt het woord door één kind opgeschreven. Zo ontstaat een gezamenlijk product. Bij een ander tweetal worden de verzonnen woorden wel tegen elkaar uitgesproken, maar verwerken ze de opdracht door ieder een eigen woordlijst te maken.

Doordat de leerkracht minder sturend optreedt en daardoor wat afstand kan nemen van de les, is ze in staat om nauwkeurig te observeren op welke wijze de verschillende leerlingen functioneren in de groep. In een les van hoogstens 20 minuten is sprake van interactie, van (samen) schrijven en samen lezen, met taalbeschouwing als een logisch onderdeel.

Een belangrijke ontwikkeling in de onderbouw is geweest dat de leerkracht nu zelf keuzes durft te maken en dat het werken met een groep 3 in een combinatie met de groepen 1 en 2 niet meer wordt geïsoleerd. In de eerste jaren van

de interventie stond namelijk meestal de problematiek van het werken met kleine en zeer heterogene groepen centraal, nu wordt er vooral van de kracht van de kleine school gesproken.

Een voorbeeld uit de middenbouw

De leerkracht uit de middenbouw (groep 4 en 5) is iemand die werkt vanuit sterk pedagogische motieven. De klas is dankzij haar inspanningen een zeer hechte groep. De leerlingen dragen gezamenlijk verantwoordelijkheid voor al het reilen en zeilen in de klas.

Ze start deze keer met een aardrijkskundelēs over ‘de plattegrond’ in groep 5. Groep 4 is zelfstandig aan het werk.

In het inleidende gesprek tussen de leerkracht en de groep is ruim de tijd voor het ophalen van de voorkennis. Ze zorgt er voor dat alle leerlingen de kans krijgen om iets over het onderwerp te vertellen. Dan introduceert ze de begrippen die in de les centraal staan: legenda, plattegrond en coördinaten. Dat zijn termen die bij een paar leerlingen wel een bel doen rinkelen, maar het is duidelijk dat deze termen niet tot hun dagelijks taalgebruik horen. De leerkracht kiest er voor om de relatief lange leestekst hardop denkend voor te lezen. Ze stopt af en toe om haar gedachten over de tekst onder woorden te brengen. Het valt op dat de leerlingen allemaal mee lezen, mee kijken en mee doen en op die manier de tekst leren doorgronden. Wanneer de leerkracht bijvoorbeeld nadrukkelijk haar aandacht vanuit de tekst richt op plattegrond a, of kaart b, zie ik dat de leerlingen haar volgen. Na het lezen van de tekst krijgen de leerlingen de opdracht om de tekst nog een keer als groepje te lezen en de bijbehorende verwerkingsopdracht gezamenlijk uit te voeren.

“In de onderbouw van deze school is met name het hardnekkige geloof in een eenzijdige didactiek van instructie ingewisseld voor een didactiek van variatie en samenhang.”

De leerkracht gaat tijdens die verwerking naar de leerlingen van groep 4. Onder leiding van ‘de voorzitter’ (die rol vervullen de leerlingen bij toerbeurt) werken de leerlingen van groep 5 samen aan dezelfde opdracht. Als er iets niet helemaal duidelijk is, overleggen ze even, of lopen ze naar elkaar toe en wijzen aan wat er precies wordt bedoeld. Ze gaan pas verder als iedereen klaar is en spreken in termen van “zullen we nu...”. De voorzitter, maar ook de andere leerlingen stellen elkaar vragen en zijn in staat om elkaars bijdragen kritisch te bespreken: “Nee, dat is niet het zwembad, want het is geen gebouw. Volgens mij is het de vijver” en “Daar staan allemaal parasollen, dus dat is dan niet de receptie”. De leerlingen gaan zo op in hun werk dat ze helemaal geen last hebben van een vrij luidruchtige activiteit in de andere groep en als de leerkracht bij het groepje aanschuift, gaan ze gewoon door met hun werk. Op een gegeven moment grijpt de leerkracht in, omdat ze constateert dat ondanks de goede samenwerking een bepaalde opdracht niet goed is gemaakt. De leerkracht wijst de leerlingen op het feit dat ze bepaalde informatie uit de opdracht hebben genegeerd. In de nabespreking reflecteren de leerlingen samen met de juf op hun werk.

De integratie van een nieuwe (taal)didactiek in bestaande opvattingen leidt op iedere school en bij iedere leerkracht tot een andere vorm van betrokkenheid bij het

proces van verbeteren, en daardoor tot andere resultaten. In de onderbouw van deze school is met name het hardnekkige geloof in een eenzijdige didactiek van instructie ingewisseld voor een didactiek van variatie en samenhang. De leerkracht van de middenbouw leek in het begin van de interventieperiode de ontwikkelingen vooral vanaf de zijlijn te volgen. Wellicht was ze door de druk van het tegelijkertijd moeten werken aan opbrengsten en het verbeteren van het (taal)onderwijs in de breedste zin van het woord nog niet in staat tot de gewenste vertaalslag naar de eigen groep. Aan het einde van de interventieperiode kan worden gesteld dat het haar goed is gelukt om inhoudelijk vorm te geven aan zowel projecten die de school organiseert, als aan het hanteren van een gevarieerde didactiek bij lessen op het gebied van taal en leren. Zo maakt ze bij ieder nieuw onderwerp gebruik van de vier V’s (voorkennis gebruiken, voorspellen, visualiseren en jezelf en anderen vragen stellen), zoals die door Filipiak op verschillende plaatsen is beschreven. Ook het lezen met begrip is nu geen individuele (technische) aangelegenheid meer; het vindt nu vooral plaats via ‘hardop denkend voorlezen’ (Filipiak, 2006) en het gezamenlijk doorgronden van teksten. In deze klas is het gesprek tussen leerlingen onderling en tussen de leerkracht en leerlingen de spil van het leren geworden (zie Damhuis, 2008 en Sytema e.a., 2010).

Taalgebruik als basis

In het onderzoeks- en interventieproject *Ruimte voor leren* vormt een combinatie van drie typen leertheorieën de basis voor een praktijktheorie van goed (taal) onderwijs. Daarmee heb ik, samen met de onderzoeksscholen, geprobeerd de vaak abstracte ideeën over leren te vertalen naar de huidige onderwijspraktijk en daarmee beoogde veranderingen in het taalgedrag van leerkrachten en leerlingen te bewerkstelligen. Een belangrijke bevinding uit mijn onderzoek is, dat er ook omgekeerd geredeneerd kan worden, namelijk dat de kleinste en meest concrete details uit de onderwijspraktijk de basis vormen voor al het schoolse leren. Door in het onderzoek, maar ook in de begeleiding van leerkrachten ‘het taalgebruik’ als uitgangspunt van veranderingen te nemen ontstaat een krachtig instrument voor het beïnvloeden van veranderingen in de onderwijspraktijk. Ik zal dit aan de hand van het volgende voorbeeld toelichten.

In de onderbouw begon de kring vanuit een duidelijk herkenbare IRF-structuur. Dat wil zeggen dat de leerkracht het initiatief neemt (I), door een vraag te stellen. Een leerling, die de beurt krijgt, geeft een antwoord (Responses), waarna de leerkracht feedback geeft op dat antwoord, of het antwoord evalueert (F).

Leerkracht:	“Welke dag is het dan overmorgen?”
Leerling:	“Vrijdag”
Leerkracht (F):	“Nee, dat is morgen”.
Leerling:	“Dan is het zaterdag”.
(herstelt het antwoord)	
Leerkracht (F):	“OK”

In dit gesprek komt het paradigma van de kennisoverdracht nadrukkelijk naar

voren. Dergelijke gesprekken verlopen via een vast patroon en het gevaar is dat leerlingen niet hun begrip hoeven te demonstreren, maar dat ze kennis kunnen claimen door alleen maar ja of nee te zeggen, door geprefereerde antwoorden te geven in plaats van hun echte, eigen antwoord. Leerlingen kunnen zelfs redelijk onopgemerkt ‘besluiten’ om maar helemaal niet meer te antwoorden op bepaalde vragen van de leerkracht. De leerkracht geeft de beurt namelijk toch wel aan een ander kind, of hij geeft na een paar seconden zelf het antwoord (MacBeth, 2009). Berenst, Kwant en De Glopper (2007) laten zien dat leerlingen al vanaf heel jonge leeftijd leren hoe ze moeten reageren op vragen van de leerkracht die het juiste antwoord al projecteren. Ze leren dan vooral te participeren in de ‘educational discourse’ (het taalgebruik van de school), maar die participatie leidt niet automatisch tot het leren van een ‘educated discourse’ (het taalgebruik dat nodig is voor begripsvorming en kennisconstructie).

Veranderingen in de vaak vaste patronen van klasseninteractie blijken van grote invloed op de mogelijkheden voor en de kwaliteit van het leren. Al eerder is in publicaties de relevantie van het gebruik van een zogenaamd conversatie-analytisch kader voor het leren besproken (Berenst, 2009).

Door in de interventie op de onderzoeksscholen de gesprekken met en tussen de leerlingen centraal te stellen, bleken de leerkrachten steeds beter in staat te zijn om naast de typisch schoolse ‘known-answersquestions’, gebruik te maken van de ‘information seekingquestions’. Tijdens de projecten, maar ook in de gewone lessen is sprake van interactie waarin de strakke IRF-structuur doorbroken wordt. De (voor)kennis van

leerlingen kan door die andere manier van interactie (‘dialogic teaching’ en ‘scaffolding’) veel nadrukkelijker worden benut, waardoor effecten mogen worden verwacht op het taal leren en op het algemene leren. Open vragen, doorvragen en aanmoedigen om vanuit verschillende invalshoeken een antwoord te geven, vormen de basis van een meer op participatie gerichte leersituatie. In die situaties wordt bijvoorbeeld dankzij de inbreng van de leerkracht de voorkennis van de leerling gewaardeerd en door een passende uitbreiding wordt een vorm van ‘scaffolding’ gerealiseerd binnen de zone van de naaste ontwikkeling. Dit steekt heel nauw: in een te vast IRF-patroon wordt op een zeker moment niet meer, of onvoldoende geleerd, maar het is tegelijkertijd zo dat wanneer alleen maar ruimte wordt gegeven aan uitingen van een kind ook geen sprake van leren kan zijn. De interventie van de leerkracht en met name de manier waarop dat gebeurt, is essentieel voor de begripsvorming.

Op de school die in dit artikel werd beschreven, valt op dat samenwerking tussen de leerlingen van een behoorlijk niveau is. Samen werken is niet meer alleen een werkvorm, maar veel meer een houding geworden. De leerlingen wachten op elkaar, spreken in termen van ‘we’ en af en toe geven vragen die de leerlingen aan elkaar stellen, aanleiding tot vormen van redeneren of argumenteren. Op die momenten krijgt de interactie het niveau van ‘exploratory talk’ (Mercer&Hodgkinson, 2008). Deze vorm van interactie moet worden gezien als de hoogste vorm van peerinteractie, waar leerlingen in staat zijn om zelf door te vragen, te redeneren en te argumenteren, met als resultaat dat via gezamenlijke kennisconstructie bestaande concepten worden verdiept of zelfs herzien.

Tot besluit

Terugkijkend op de bevindingen tot nu toe op de onderzoeksscholen, is het in eerste instantie voor leerkrachten een spannende onderneming om zonder voorbereiding (in termen van activiteiten) een project in de groep op te starten. Toch blijkt het ze vrij gemakkelijk te lukken. Ook lukt het leerkrachten naar verloop van tijd steeds beter om de domeinen van het taalonderwijs op een samenhangende wijze te integreren in de projecten. In die tweede cyclus gaat het in feite meer om het inrichten van een rijke taalleeromgeving en om de bewustwording dat taalonderwijs een functionele plek kan krijgen in al het leren.

Greep krijgen op wat precies wordt bedoeld met 'de rol van taalgebruik bij het leren' en hoe vorm te geven aan de stelling dat 'de kwaliteit van interactie' van doorslaggevende betekenis is voor het leren van de kinderen, heeft de meeste moeite gekost. Het veranderen van de leeromgeving leidt niet automatisch tot een andere en meer gevarieerde didactiek. Met name het verhogen van de kwaliteit van de interactie tussen de leerkracht en de leerlingen en de leerlingen onderling, is niet eenvoudig. Door videofragmenten te bekijken en door in de teamvergadering vanuit concrete voorbeelden uit observaties steeds opnieuw de rol van taalgebruik centraal te stellen, werken leerkrachten aan de kwaliteit van die interactie. Uit de ervaringen tot nu toe blijkt dat ze daar steeds beter in slagen.

Een kernwaarde in de interventie en daarmee gepaard gaande ontwikkeling op alle betrokken onderzoeksscholen schuilt in het besef dat de leerkracht als professional moet worden benaderd en dat de leerkracht uiteindelijk zelf de keuze moet maken wat er voor zijn groep op dit moment het beste werkt.

Met de ontwikkeling van het Referentiekader taal en de uitwerkingen die daarvan momenteel voor het basisonderwijs zijn en worden gemaakt, lijkt een weg te zijn ingeslagen die het mogelijk maakt voor scholen om op gevarieerde wijze aandacht te besteden aan alle aspecten van de taalontwikkeling. Door de verschillende theorieën over leren te verbinden en ze te koppelen aan bevindingen uit de conversatie-analyse is het mogelijk een werkbaar kader te creëren voor het algemene leren en voor goed taalonderwijs.

Albert Walsweer is senior trainer adviseur bij het ECNO (onderdeel van de Noordelijke Hogeschool Leeuwarden). Hij is lid van de kenniskring van het lectoraat Taalgebruik & leren (lector dr. Jan Berenst) en is bezig met een promotieonderzoek 'Ruimte voor leren' (RUG).

Literatuur

Alexander, R. (2004). *Towards dialogic teaching: Rethinking classroom talk*. York: Dialogos.

Barnes, D. (1992). *From communication to curriculum*. Portsmouth: Boynton/Cook-Heinemann.

Berenst, J., Kwant, A. & Glopper, K. de (2007). *Leerzame gesprekken? Interacties met kleuters tijdens voorleessessies. Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen*, 78, 85-94.

Berenst, J. (2009). *Dialogisch leren: een uitdaging voor gespreksanalytisch onderzoek*. In: A. Backus et al. *Artikelen van de Zesde Anéla-conferentie*. Delft: Eburon, 22-31.

Bereiter, C. (2002). *Education and mind in the knowledge age*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Bruner, J. (1956). *A study of thinking*. New York: Wiley.

Damhuis, R. (2008). *Gesprekken zijn de spil van onderwijs. Taalbeleid in uitvoering*. Utrecht: Marnix Academie.

Filipiak, P. (2006). *De didactiek van het hardop denkend (voor)lezen*. JSW, jaargang 90.

Macbeth, D. (2009). *Understanding understanding as an instructional matter*. *Journal of Pragmatics*.

Mehan, H. (1979). *Learning lessons. Social organization in the classroom*. Cambridge MA: Harvard University Press.

Mercer, N. (1995). *The guided construction of knowledge: Talk amongst teachers and learners*. Clevedon: MultilingualMatters.

Mercer, N. & S. Hodgkinson (2008). *Exploring talk in school*. London: SAGE.

Sawyer, R.K. (2006). *The Cambridge handbook of the learning sciences*. Cambridge: Cambridge University Press.

Schwarz, B.B., Dreyfus, T. & Hershkowitz, R. (2009). *Transformation of knowledge through classroom interaction*. London: Routledge.

Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Harvard: Harvard University Press.

Walsweer, A. (2009). *Ruimte voor leren. Kennisconstructie en samenhangend taalonderwijs op kleine Friese plattelandsscholen*. In: A. Backus et al. *Artikelen van de Zesde Anéla-conferentie*. Delft: Eburon, 396-406.

Wells, G. (1999). *Dialogic inquiry: Towards a sociocultural practice and theory of education*. New York: Cambridge University Press.