

# **Praten in de praktijk**

Een onderzoek naar interactievaardigheden in het  
praktijkleren van PABO-studenten

**Elma Strijker  
Studentnr 3378993**

**Bachelor Eindschriftie Nederlands  
Juni 2012**

## Inhoudsopgave

Samenvatting.....	3
1. Inleiding en onderzoeksvraag.....	3
2. Theoretisch kader.....	5
2.1. Taalverwerving .....	5
2.1.1. De universele taalverwervingshypothese .....	5
2.1.2. Vygotski: De zone van de naaste ontwikkeling.....	5
2.1.3. De input-hypothese .....	6
2.1.4. De interactiehypothese .....	6
2.1.5. De comprehensible Output Hypothese.....	6
2.2. Interactie en taalverwerving binnen het onderwijs. ....	6
2.2.1. Taal en denken .....	8
2.2.2. De CombiList.....	8
2.2.3. De CombiListtraining .....	9
2.2.4. Leerbaarheid van interactievaardigheden .....	9
2.3. Praktijkleren en interactievaardigheden .....	10
2.3.1. Praktijkleren.....	10
2.3.2. Praktijkleren en praktijkbegeleiding met de Marnix Academie. ....	11
2.3.3. Praktijkleren en interactievaardigheden .....	11
2.3.4. Resultaten van praktijkleren .....	13
2.4. Praktijkkennis.....	14
2.5. (Interactie)vaardigheden van leerkrachten in de praktijk .....	15
2.6. Conclusie en probleemstelling .....	16
2.6.1. Onderzoeksvragen.....	16
2.6.2. Verwachtingen .....	16
3. Opzet en uitvoering van het onderzoek .....	17
3.1. Aard van het onderzoek.....	17
3.2. Deelnemers .....	18
3.3. Data.....	18
3.3.1. De transcripten .....	18
3.3.2. Praktijkbegeleiders over een student: Feedback op interactie. ....	19
3.3.3. Studenten over hun praktijkbegeleiders .....	20
3.4. Data analyse .....	20
4. Resultaten.....	21
4.1. Door studenten gerealiseerde voorwaarden voor taaldenkontwikkeling.....	21
4.1.1. Student 1 .....	22
4.2. Door leerkrachten gerealiseerde voorwaarden voor taaldenkontwikkeling .....	28
4.3. Vergelijking van interactie van studenten en leerkrachten. ....	33
4.4. De feedback van praktijkbegeleiders.....	34
4.5. Studenten over hun praktijkbegeleiders .....	36
5. Conclusie en discussie .....	37
Implicaties voor het onderwijs aan PABO-studenten.....	39

## Samenvatting

Diverse onderzoekers hebben zich beziggehouden met de rol van interactie in de klas voor taal- en denkontwikkeling van leerlingen. Vanuit die achtergrond is ook vastgesteld dat interactievaardigheden door PABO-studenten en leerkrachten kunnen worden aangeleerd.

In dit onderzoek is nagegaan of het praktijkleren van aanstaande leerkrachten een rijke leeromgeving vormt voor het leren van interactievaardigheden. Daartoe is een vergelijking gemaakt van de interactie van leerkrachten en PABO-studenten, waarbij de laatste groep een gerichte interactietraining achter de rug heeft; de CombiListtraining. Vergeleken is hoeveel spreektijd leerkrachten en studenten realiseren voor leerlingen, en in hoeverre zij open vragen stellen om dit te doen. Daarnaast is in beeld gebracht in hoeverre de studenten kunnen leren van feedback die ze van hun praktijkbegeleiders krijgen.

In het onderzoek zijn gesprekken met groepen leerling bestudeerd, van vier ervaren leerkrachten en vier studenten. Hieruit bleek dat de meeste studenten in staat zijn betere voorwaarden voor taal- en denkontwikkeling voor leerlingen te realiseren dan deze leerkrachten, zowel door het stellen van open vragen als door de spreektijd die hun interactie oplevert voor leerlingen. De praktijkbegeleiders van studenten zijn dan ook onvoldoende in staat om bij te dragen aan het leren van interactievaardigheden van hun studenten.

## 1. Inleiding en onderzoeksvraag

De Commissie Rinnooy Kan (LeerKracht! 2007) stelt dat de kwaliteit van de docent een 'cruciaal ankerpunt is als het gaat om de kwaliteit van onderwijs'. Het is aan de PABO's om de opleiding tot competente leerkrachten basisonderwijs vorm te geven. Sinds enige jaren stimuleert de overheid dat een deel van deze opleiding binnen de basisschool plaatsvindt: Opleiden in de School. Daarmee krijgt de werkende leerkracht een belangrijke rol in het creëren van een rijke leeromgeving waarbinnen een student de leerkrachtcompetenties kan oefenen en realiseren.

Sinds 2007 coördineer ik voor PABO-studenten het leren in de praktijk voor een scholenstichting voor primair onderwijs. De scholenstichting realiseert het Opleiden in de School in een partnerschap met een PABO, de Marnix Academie, in Utrecht. Dit partnerschap werkt aan een aantal doelstellingen, o.a. het integreren van theorie en praktijk; studenten leren in en van de praktijk, en delen hun kennis met de praktijk, zodat wederzijdse verrijking plaatsvindt.

Op de Marnix Academie doet het Lectoraat Interactie en Taalbeleid onderzoek naar de kwaliteit van interactie tussen leerlingen en leerkrachten, omdat deze interactie bepalend is voor de taal- en denkontwikkeling van leerlingen. Vanuit dit onderzoek is een training ontwikkeld op basis van de *CombiList, een instrument voor taalontwikkeling via interactie* (Damhuis et al., 2004). Onderzoek laat zien dat (aanstaande) leerkrachten hun interactie met dit instrument kunnen verbeteren (Damhuis et al., 2009).

Aan de hand van de *CombiList* worden studenten getraind om hun interactie te richten op het vergroten van de taalproductie van hun leerlingen, en het prikkelen tot nadenken.

Interactievaardigheden vormen een onderdeel van interpersoonlijke en de vakinhoudelijke en didactische competentie die studenten in de praktijk moeten ontwikkelen. Mij valt op dat een spanningsveld lijkt te bestaan tussen wat studenten op de opleiding leren en wat ze in de praktijk zien. Mentoren<sup>1</sup> zijn vaak niet op de hoogte van de inhoud van het opleidingscurriculum. Hun handelen wordt gestuurd door wat methodes voorschrijven en door hun 'professionele praktijkkennis', (Anderson-Levitt 1987, in Bezemer, 2003). Dit gaat over het geheel van cultuurbepaalde opvattingen, verwachtingen, waarden, mentale modellen en formules waarmee docenten lesgeven en waarmee zij gebeurtenissen tijdens lessen interpreteren. Deze praktijkkennis vormt als het ware een filter, waarmee docenten kijken naar nieuwe informatie en concepten.

Met het concept praktijkkennis van docenten/mentoren wordt in het Partnerschap geen rekening gehouden.

De vraag die ik in dit onderzoek wil beantwoorden is in hoeverre praktijkbegeleiders in staat zijn, vanuit hun eigen beheersing van interactievaardigheden, een leerzame onderwijsomgeving te creëren en de studenten van passende feedback te voorzien. Mogen we, op basis hiervan, verwachten dat studenten steeds beter in staat zullen zijn hun leerpunten uit de training van interactievaardigheden te realiseren? Mijn onderzoeksvraag luidt dan ook:

*In hoeverre kunnen praktijkbegeleiders bijdragen aan de interactievaardigheden van PABO-studenten waarmee zij taalverwerving en denkontwikkeling van leerlingen stimuleren?*

In mijn onderzoek heb ik, om deze vragen te beantwoorden interactievaardigheden in gesprekken bekeken van getrainde studenten en ervaren leerkrachten met groepjes leerlingen. Daarnaast heb ik studenten gevraagd naar de begeleiding die ze krijgen van praktijkbegeleiders met betrekking tot interactie. Praktijkbegeleiders hebben gegevens geleverd over welke feedback zij op een gesprek van een student met een groep zouden geven.

Dit onderzoeksverslag is als volgt opgebouwd:

Het eerste hoofdstuk bevat de inleiding op het onderzoek en de globale vraagstelling. In hoofdstuk 2 geef ik relevante theoretische kaders weer, zowel op het gebied van taalverwerving en -ontwikkeling als op het gebied van het leren van studenten en leerkrachten, uitmondend in een gedetailleerde onderzoeksvraag en deelvragen. In hoofdstuk 3 beschrijf en verantwoord ik de gekozen onderzoeksmethode. Hoofdstuk 4 bevat de data en de analyse van de data. In hoofdstuk 5 trek ik conclusies en verwoord ik de implicaties die deze kunnen hebben voor de onderwijspraktijk. Tenslotte voeg ik relevante literatuur en bijlagen toe.

---

<sup>1</sup> In dit onderzoek worden de termen *mentor*, *praktijkbegeleider* en *leerkracht* gebruikt. De mentor verzorgt de dagelijkse begeleiding van een student. De student leert van haar lessen. De praktijkbegeleider beoordeelt lessen van en voert begeleidingsgesprekken met de student. De term leerkracht wordt gebruikt als het gaat om het primaire proces: het lesgeven. Deze rollen worden soms vervuld door dezelfde personen, en lopen soms door elkaar. Daarom is in de onderzoeksvraag voor de meest algemene term *praktijkbegeleider* gekozen. .

## **2. Theoretisch kader**

Het theoretisch kader van dit onderzoek valt in twee delen uiteen. In het eerste deel zal ik onderzoeken wat bekend is over het verwerven van taal door kinderen. Daartoe bespreek ik hypothesen over taalverwerving. Daarna bespreek ik welke implicaties deze opleveren voor interactie ten behoeve van taal (en denken), in het onderwijs. Vervolgens verken ik wat we weten over het leren van interactievaardigheden door PABO-studenten en de rol van praktijkleren hierin.

### **2.1. Taalverwerving**

#### **2.1.1. De universele taalverwervingshypothese**

Hoe is het mogelijk dat kinderen hun moedertaal verwerven zonder onderwijs, met soms gebrekkige input en in een periode dat ze niet in staat zijn abstracte concepten te begrijpen? Chomsky (1957) verklaart dit proces uit een aangeboren en universeel menselijk taalvermogen, competence, (in Mitchell en Myles, 2004, p. 85 e.v.), waarvan kinderen gebruik maken tot ongeveer hun zevende jaar. Deze UG is te 'zien' als een taalmodule in het brein, en bepaalt volgens welke vaste principes kinderen hun moedertaal leren spreken. Verschillen in talen ontstaan vervolgens door parameters, die per taal in een andere 'stand' gezet kunnen worden. Zo kan in de ene taal het onderwerp in een zin altijd vooraf gaan aan het werkwoord, terwijl dat in de andere taal andersom is. De meest strikte versie van de kijk op taalverwerving houdt in dat het taalaanbod er niet toe doet; kinderen leren immers praten hoewel de input gebrekkig kan zijn (in Mitchell en Myles, 2004, p. 55). Feedback van taalsprekers doet niet ter zake, omdat de manier waarop en de volgorde waarin de taalontwikkeling plaatsvindt al vastligt. Competence staat los van performance. Interactie speelt in deze opvatting geen rol. Alle kinderen leren, volgens deze hypothese, op dezelfde manier hoe de grammaticale regels van de eigen taal moeten worden toegepast. Wel kan het tempo van de taalverwerving verschillen.

#### **2.1.2. Vygotski: De zone van de naaste ontwikkeling.**

Waar Chomsky uitgaat van een aparte taalmodule in de menselijke hersenen, bekijkt Vygotski taal vanuit het perspectief van menselijk leren. In de leertheorie van Vygotsky (in Mitchell en Myles, 2004, p. 195) is geen sprake van een aparte taalmodule, maar is taal het belangrijkste gereedschap om tot leren te komen en om denken vorm te geven. Leren ontstaat in interactie en door in onderhandeling problemen op te lossen. Vygotsky introduceert de zone van de naaste ontwikkeling; het kind bereikt een volgend niveau van kennis en vaardigheden door scaffolding; een proces van stapsgewijze, ondersteunende dialoog. Voor het onderwijs geldt dat het kind het beste kan leren door het iets boven het eigen niveau uit te dagen en aan te spreken. Lexicale en grammaticale kennis worden van gesprekspartners overgenomen, bijvoorbeeld in lessituaties waarin sprake is van betekenisvolle interactie met

volwassenen en leeftijdsgenoten. Deze plaatsing van taalleren binnen het de leertheorieën betekent dat het onderwijs zich gaat bezighouden met interactie in de klas.

Vanuit het belang van interactie komt de taal in een ander daglicht te staan. Taal is geen systeem, maar een sociale activiteit. Het leren van taal wordt daarmee een sociaal proces.

### **2.1.3. De input-hypothese**

Veel kennis over taalverwerving heeft zich ontwikkeld door te bestuderen hoe mensen een tweede taal leren. Vanuit die studie naar tweedetaalverwerving ontwikkelde Krashen (in Mitchell en Myles, 2004, p. 164 e.v.) de hypothese dat begrijpelijk taalaanbod nodig is om taal te verwerven. Iemand die een tweede taal leert zou uit de taal die hij hoort kunnen opmaken hoe de eigen taalregels moeten worden aangepast, zodat 'goed' taalgebruik het resultaat is. Doordat de kennis over de grammatica van een taal wordt opgebouwd uit het taalaanbod, zou steeds beter spreken daarvan het gevolg zijn. Deze hypothese vestigt de aandacht op het belang van een rijk en gevarieerd taalaanbod. In tegenstelling tot de UG heeft de input-hypothese gevolgen voor opvoeding en onderwijs: een rijk en gevarieerd taalaanbod is belangrijk voor taalverwerving.

### **2.1.4. De interactiehypothese**

Ook Long (in Mitchell en Myles, 2004, p. 160 e.v.) onderzocht het verwerven van een tweede taal. Hij constateert dat een rijk taalaanbod niet, zoals Krashen aanvankelijk veronderstelt, voldoende is om een taal te leren spreken. Hij benadrukt het belang van interactie bij taalverwerving. Interactie zorgt voor betekenisonderhandeling en doordat een kind feedback krijgt op wat het zegt kan het zijn taaluitingen aanpassen. Zo ontwikkelt zich het begrip en de beheersing van de taal.

Het leren van de moedertaal gaat op dezelfde manier (Goorhuis-Brouwer, 2006). Met de ontwikkeling van de hersenen en het zenuwstelsel ontwikkelt zich bij jonge kinderen de taal. Input prikkelt die taalontwikkelingen zo dat het taallerende kind in staat is tot klankherkenning, klankvorming, woord- en zinsbegrip en zinsconstructie.

### **2.1.5. De comprehensible Output Hypothese**

Swain (in Mitchell en Myles, 2004, p. 174 e.v.) bestudeert eveneens de tweedetaalverwerving voegt aan het belang van taalaanbod en interactie het belang van taalproductie toe. Haar theorie stelt: iemand wil iets zeggen en uit zich volgens zijn opvatting, zijn hypothese, van wat een goede uiting is. Als er feedback volgt op deze hypothese krijgt hij de gelegenheid deze bij te stellen, en tot een betere uiting te komen. Zo ontwikkelt zich de kennis van de taal en de vaardigheid van het spreken. Swain stelt dus het belang van taalgebruik voorop.

Swains hypothese is voor denken over interactie in het onderwijs van groot belang, omdat het onderwijs voorwaarden voor taalproductie zal moeten realiseren om leerlingen tot taalverwerving te brengen.

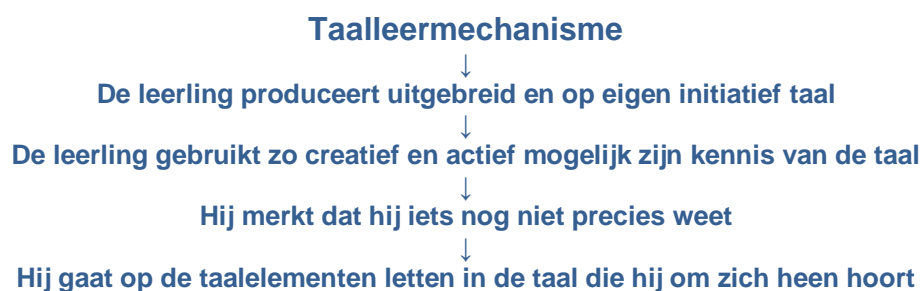
## **2.2. Interactie en taalverwerving binnen het onderwijs.**

Na verkenning van theorieën rond taalverwerving zal ik hieronder het belang bespreken van interactie in het onderwijs voor taalverwerving en denkontwikkeling van leerlingen. Eerst zal ik toelichten hoe de belangstelling voor taalverwerving op school is gegroeid en wat de rol van de leerkracht daarin is. Daarna geef ik aan hoe in interactie taal en denkontwikkeling samenkomen. Vervolgens bespreek ik hoe PABO-studenten interactievaardigheden trainen.

Het belang van taalverwerving in het onderwijs heeft sterke aandacht gekregen doordat groepen meertalige leerlingen na de Tweede Wereldoorlog het Nederlandse onderwijs binnenkwamen. In 2002 wordt ruim 15% van de basisschoolleerlingen tot een culturele minderheid gerekend, waarmee bedoeld wordt dat minstens een van hun ouders geboren is in een niet-westers land (Bezemer, 2003, p.1). Deze leerlingen zijn voor een belangrijk deel van de school afhankelijk om Nederlands te leren. Dit geldt ook voor leerlingen van wie beide ouders het Nederlands als moedertaal hebben, maar die afkomstig zijn uit een milieu waarin ze weinig intellectuele steun krijgen. Voor hen is de Nederlandse taal zowel doel van leren als middel tot leren. Vanaf de vroege jaren '90 ziet men een voldoende beheersing van het Nederlands als voorwaarde voor een succesvolle schoolcarrière en als middel om de maatschappelijke kansen van leerlingen te vergroten. De focus van het onderwijs komt te liggen op taalonderwijs als onderdeel van onderwijsachterstandenbeleid. Rond het jaar 2000 worden scholen geacht om aan de bijzondere behoeften van anderstalige leerlingen tegemoet te komen. Dit leidt tot een grote aandacht voor bijvoorbeeld woordenschatonderwijs en leesonderwijs. Het CITO<sup>2</sup> ontwikkelt een toetsbatterij waarmee de vorderingen van leerlingen op deze onderdelen en daarmee de effectiviteit van het onderwijs kan worden vastgesteld en gevolgd (Bezemer, 2003, p.45).

In het voorafgaande wordt duidelijk dat voor het leren van taal drie aspecten cruciaal zijn: taalaanbod, taalproductie en feedback. Deze aspecten komen samen in gesprekken die mensen met elkaar voeren. Binnen het onderwijs schept de leraar de voorwaarden waarin gesprekken kunnen bijdragen aan taalontwikkeling. Daarnaast bieden gesprekken leerlingen de gelegenheid kennis op te doen en na te denken. Hiermee vormen gesprekken de verbinding tussen taalonderwijs en zaakvakken, rekenen en wiskundeonderwijs. De rol van de leraar komt hiermee in het centrum van de belangstelling te staan; hij of zij schept immers de voorwaarden voor gesprekken waarin kinderen taal, kennis en denken kunnen ontwikkelen.

Interactie, gesprekken in de klas en de vaardigheden die leraren nodig hebben om de juiste voorwaarden te kunnen realiseren voor taaldenkontwikkeling vormen een uitdaging voor lerarenopleidingen. Het lectoraat *Interactie en taalbeleid* (voorheen *Interactie en taalbeleid in multiculturele scholen*) van de Marnix Academie in Utrecht houdt zich actief bezig met dit onderwerp. Het taalleermechanisme in interactie wordt door Damhuis & Litjens (2003) als volgt weergegeven:



---

<sup>2</sup> Centraal Instituut voor Toetsontwikkeling

↓  
En zo ontdekt hij wat hij nog niet wist  
↓  
En krijgt dus nieuwe kennis van de taal

### 2.2.1. Taal en denken

In interactie en het taalleermechanisme ontmoeten taal en denken elkaar. Zo vormen zij bij uitstek het domein van het onderwijs, waar interactie bijvoorbeeld in realistisch rekenen en wiskunde onderwerp van onderzoek is (Eerde et al, 2002). Vanuit het theoretisch concept van realistisch rekenwiskundeonderwijs wordt gesteld dat betekenisconstructie plaatsvindt door interactie. De docent heeft daarbij de rol leerlingen te stimuleren tot denken en verwoorden van denken, zoeken naar oplossingen, oplossingen te verantwoorden en te vergelijken door naar elkaar te luisteren. In deze socio-constructivistische benadering van leren, gebaseerd op de ideeën van Vygotski, wordt kennis geconstrueerd in interactie. Door met elkaar te praten ontstaan nieuwe inzichten, die met gebruikte begrippen worden ingevoegd in de al bestaande kennis. In nieuwe rekenwiskundemethodes is taalvaardigheid dan ook een belangrijke voorwaarde om het onderwijs te kunnen volgen (Bezemer, 2003,147, 148).

Gesprekken in de klas bieden mogelijkheden om naast taalverwerving van leerlingen ook hun denkontwikkeling te stimuleren. O.a. Damhuis en Litjens (2003) hebben zich verdiept in interactievaardigheden waarmee leerkrachten effectief aan dit proces kunnen bijdragen en hiertoe is de CombiList (Damhuis et al, 2004) ontwikkeld.

Hieronder bespreek ik achtereenvolgens de CombiList, de CombiListtraining en de manier waarop het leren van interactievaardigheden deel uitmaken van het leren in de praktijk. Omdat het praktijkleren een belangrijk onderdeel vormt in de opleiding van PABO-studenten licht ik toe hoe dit eruit ziet, en wat bekend is over de resultaten.

### 2.2.2. De CombiList

Voor het vergroten van de interactievaardigheden van leraren wordt op de Marnix Academie de CombiList (Damhuis et al, 2004) als gereedschap ingezet. De interactievaardigheden zijn daarin verdeeld in vijf categorieën voorwaarden, namelijk communicatie en taalaanbod, actieve deelname aan het gesprek, inhoudelijke bijdrage aan het gesprek en feedback.

Het boek bevat onder meer lijsten waarmee de leerkracht zich een beeld kan vormen van de kansen voor taalontwikkeling in gevoerde (groeps)gesprekken, van het eigen taalgedrag en dat van kinderen. Daarnaast is er een observatielijst voor interactie in gesprekken.

In de lijsten worden de vaardigheden concreet gemaakt in waarneembaar gedrag.

Door de lijsten te combineren kan de (toekomstige) leraar de verbinding leggen tussen de eigen interactievaardigheden en de leerling die taal verwerft en taal en denken ontwikkelt. In figuur 1 worden daar enkele voorbeelden van gegeven. Hoewel in deze figuur de *actieve deelname* zich vooral richt op taalverwerving en de *kwaliteit van de inhoud* op denkontwikkeling.

***Figuur 1. Enkele leerkrachtinteractievaardigheden gekoppeld aan kindgedrag uit de CombiList Checklist, deel A en B (Damhuis et al., 2004).***



<b>3 Ruimte scheppen voor actieve deelname aan het gesprek</b>	
<b>Het taalverwervende kind</b>	<b>Leerkracht stimuleert taalverwerving</b>
b. gaat door omdat er naar hem/haar geluisterd wordt c. neemt beurten op eigen initiatief en breidt beurten uit d. geeft uitgebreide antwoorden op mijn open vragen ...	b. ik geef verbale en non-verbale luister responsen c. ik stel niet 'achter elkaar vragen' (ik stel niet na ieder antwoord meteen weer een volgende vraag) d. ik stel zonodig open en uitnodigende vragen
<b>4 Kwaliteit van de inhoud stimuleren</b>	
c. denkt na en verwoordt dat in taal op hoger niveau (complexere cognitieve taalfuncties zoals vergelijken, redeneren, concluderen)	c. ik zet het kind aan tot nadenken en tot hoger niveau taalgebruik (complexere cognitieve taalfuncties zoals vergelijken, redeneren, concluderen)

### **2.2.3. De CombiListtraining**

In de CombiListtraining leren deelnemers hun interactie zo in te richten dat ze de leerlingen brengen tot 'uitgedaagde taalproductie' (Damhuis, 2008), als middel om taal en denken te ontwikkelen. In vier groepsbijeenkomsten wordt theoretische kennis overgedragen en wisselen deelnemers ervaringen uit. Daarnaast zijn er individuele coachingsbijeenkomsten, waarin de eigen gesprekken- op video- van de deelnemer centraal staan. De deelnemer wordt door taaldocenten gecoacht op zelfgekozen leerpunten uit de checklist van de CombiList.

De training is beschikbaar voor studenten als onderdeel van hun opleiding, en in de nascholing voor leerkrachten. Het lectoraat Interactie en taalbeleid van de Marnix Academie onderzoekt de effecten van de training (Damhuis et al, 2009).

### **2.2.4. Leerbaarheid van interactievaardigheden**

De leerbaarheid van interactievaardigheden door middel van de CombiListtraining werd onderzocht aan de hand van de resultaten van studenten en leerkrachten die de CombiListtraining volgden (Damhuis et al, 2009). Het onderzoek concentreert zich op het leerpunt 'zonodig open vragen stellen'. Bij dit leerpunt oefenen de deelnemers minder vragen te stellen, en het aandeel open vragen te vergroten ten koste van het aantal gesloten vragen. De opbrengst van de training zou dan moeten zijn dat het aantal vragen afneemt, er meer open en minder gesloten vragen zijn en leerlingen meer spreektijd hebben in de onderzochte gesprekken.

De resultaten citeer ik vanuit het artikel *Geef gesprekken meer kwaliteit* over de training (Damhuis et al, 2009) :

Vier van de vijf deelnemers stellen minder vragen in totaal en minder gesloten vragen; bij één student is dat niet gelukt. Beide studenten en twee leerkrachten verhogen ook het aandeel van open vragen in verhouding tot gesloten vragen. Bij alle deelnemers hebben de leerlingen na de training een groter aandeel in de spreekruimte. We kunnen dus stellen dat de meeste deelnemers in staat zijn om vanuit hun eigen beginsituatie de manier waarop zij vragen gebruiken en hun aandeel in de spreektijd te veranderen.

Evaluaties van deelnemers en reflecties van de trainers op de trainingen ondersteunen deze onderzoeksresultaten. Zowel studenten als leerkrachten waarderen de training positief. Zo zegt een leerkracht aan het einde van een nascholingstraject: "De training heeft mij veel opgeleverd in de klas! Kinderen die normaal gesproken stil zijn, doen nu actief mee en zijn betrokken."

Ook werd onderzocht in hoeverre en op welke manier de visie van studenten op het belang van de eigen interactie in de klas zich ontwikkelt. Het blijkt dat voor de training gesprekken vooral belangrijk worden gevonden in het licht van pedagogisch klimaat en sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen. Na de training zien studenten ook het belang van interactie voor taalverwerving, en hebben ze meer inzicht in hoe ze taalverwerving kunnen stimuleren (Sytema et al, 2009. p. 539) De auteurs gaan er vanuit dat deze uitgebreide onderwijsvisie belangrijk is voor het vasthouden van de geleerde interactievaardigheden.

Interactievaardigheden moeten worden geautomatiseerd in lessituaties. Deze lessituaties behoren tot het praktijkleren van studenten, waarin alle leerkrachtcompetenties moeten worden geoefend.

De CombiList en de CombiListtraining kunnen gezien worden als effectieve middelen om interactie werkzaam te maken ten behoeve van taaldenkontwikkeling van leerlingen. Interactievaardigheden worden door aanstaande leerkrachten op de opleiding aangeboden. Vervolgens moeten ze in de praktijk verder worden uitgebouwd en geautomatiseerd. Daarmee liggen interactievaardigheden binnen het gebied van het praktijkleren. Hieronder bespreek ik wat praktijkleren inhoudt en hoe interactievaardigheden deel uitmaken van de competenties van de (aanstaande) leerkracht.

## 2.3. Praktijkleren en interactievaardigheden

Praktijkleren wordt in het hoger en middelbaar beroepsonderwijs ingezet om competenties te verwerven in praktijksituaties. Tijdens hun PABO-opleiding brengen studenten 40% van hun opleidingstijd door op een basisschool. Praktijkleren wordt dan ook gezien als een belangrijk onderdeel van die opleiding.

Nadenken over praktijkleren kan op verschillende manieren. Voor opleiders en studenten toont het gezicht van praktijkleren zich allereerst in de vorm van competenties, die ik hieronder eerst zal bespreken, en de organisatie van de stageplek. Daaronder liggen de leerprocessen. Daarop zal ik ingaan aan de hand van onderzoek van o.a. Sanneke Bolhuis (Bolhuis et al, 2010, p.11). Daarna geef ik weer wat we weten over de resultaten van praktijkleren en van de kennis en vaardigheden van professionals die de leeromgeving daarin vormgeven.

### 2.3.1. Praktijkleren

Uit *Leren door werken in de school* (Bolhuis et al, 2010, p.11) citeer ik een aantal belangrijke kenmerken van leren op de werkplek:

1. Werklernen is het deel (gaan) uitmaken van een sociaal-culturele context.
2. Werklernen gebeurt altijd, ook als er geen aandacht aan wordt besteed.
3. Werklernen is primair een bijeffect van het werken (en niet zozeer te benoemen als een afzonderlijke activiteit zoals in het onderwijs).
4. Werklernen heeft een dominant karakter, dat wil zeggen dat werklernen het in veel opzichten wint van leren in educatief verband (zoals het opleidingsinstituut).
5. Werklernen is functioneel in de zin dat het leidt tot deel uitmaken van en functioneren in de

(werk)omgeving, maar dat wil nog niet zeggen dat de resultaten altijd als positief zijn te beschouwen.

6. Bij werkleren vormt de werkpraktijk het curriculum: de kwaliteit van werkleren wordt dan ook primair bepaald door de kwaliteit van de praktijk.

De context van de school zorgt voor begeleiding en voor voorbeelden. De student zal proberen bij de school te gaan horen. Het leren toepassen van de bestaande regels en routines zijn daarvoor het meest effectief. Veel van wat de student leert is impliciet; het wordt niet besproken doordat men zich de kennis die hieraan ten grondslag ligt niet expliciet is<sup>3</sup> (zie ook de bespreking van praktijkkennis, in paragraaf 2.3.4. ...). Behalve door zelf te handelen, daarop te reflecteren en theorie te benutten leert de student door blootstelling en observeren. Hoe het onderwijs eruit ziet bepaalt de inhoud van wat geleerd wordt. De mentor is voor de student het rolmodel.

### **2.3.2. Praktijkleren en praktijkbegeleiding met de Marnix Academie.**

De Marnix Academie realiseert het praktijkopleiden in een actief partnerschap met ruim 300 opleidingsscholen. Praktijkbegeleiders (mentoren) verzorgen de dagelijkse begeleiding in de klas. Deze mentoren volgen een korte training in begeleidingsvaardigheden, te leren door een mentorentraining te volgen. De opleidingsschool is daarna verplicht deze vaardigheden op niveau te houden. Daarnaast vormen het curriculum van de opleiding en kennis van leerkrachtcompetenties de inhoud van de training.

De volgende acht competenties vormen het kader van de praktijkbegeleiding<sup>4</sup>. Elke competentie wordt voor elk van de vier opleidingsjaren ingevuld met in complexiteit oplopende indicatoren:

- Competentie 1: Interpersoonlijk competent
- Competentie 2: Pedagogisch competent
- Competentie 3: Vakinhoudelijk en didactisch competent
- Competentie 4: Organisatorisch competent
- Competentie 5: Competent in het samenwerken in een schoolteam
- Competentie 6: Samenwerken met de omgeving
- Competentie 7: Competent in reflectie en ontwikkeling
- Competentie 8: Competent in inspiratie en normatief handelen

De rol van de mentor voor de student ontwikkelt zich in de opeenvolgende opleidingsjaren van 'sterk ondersteunend en sterk directief' via 'begeleidend' en 'ondersteunend' tot delegerend<sup>5</sup>. Aanvankelijk vormt de mentor het voorbeeld voor de student en zal de student de mentor vaak imiteren. Dat geldt ook voor interactievaardigheden. Hieronder belicht ik hoe interactievaardigheden zijn ingebed binnen het praktijkleren.

### **2.3.3. Praktijkleren en interactievaardigheden**

Welke rol heeft klasseninteractie in het praktijkleren? Deze valt onder de Interpersoonlijke competentie 1. In de toelichting op de site van de Marnix Academie<sup>6</sup> vinden we over deze eerste competentie geen inhoud ten aanzien van interactie. Men noemt relaties met de pedagogisch competentie, de competentie samenwerken met

<sup>3</sup> Zie ook de bespreking van praktijkkennis, in paragraaf 2.3.4.

<sup>4</sup> De volledige beschrijving van de competenties is te vinden op de site van de Marnix Academie.

<sup>5</sup> In het Handboek Praktijkleren 2011-2012. Alle studenten en praktijkbegeleiders hebben dit boek in hun bezit.

<sup>6</sup> <http://www.marnixacademie.nl/marnix-academie/leraar-woorden/competenties.aspx>

de omgeving en de competentie van normatief handelen en inspireren van leerlingen. Communicatie wordt gezien als sleutelbegrip en zou open, respectvol en waardegeladen moeten zijn.

Vervolgens wordt ingegaan op het begrip basiscommunicatie<sup>7</sup>, als belangrijk begrip binnen onderwijssituaties. Basiscommunicatie bestaat uit:

- initiatief nemen en volgen in communicatie;
- ontvangstbevestigingen geven aan leerlingen;
- instemmende reacties geven, non-verbaal en verbaal (ja-reeksen);
- wisselende beurtverdeling hanteren;
- leiding geven.

Interpersoonlijk competent zijn in termen van leerkrachtgedrag betekent<sup>8</sup> :

Als het om leerlingen gaat, ben je in staat om leiding geven af te wisselen met ruimte geven en begeleiden. Je neemt op belangrijke momenten de leiding over de groep en op andere momenten bied je ruimte. Hetzelfde geldt voor sturen en volgen, voor confronteren en verzoenen en voor corrigeren en stimuleren. Je bent competent als je op de juiste momenten de juiste keuze maakt.

Een leraar die interpersoonlijk competent is:

- kan leiding geven aan de klas: hij neemt initiatief, geeft beurten, brengt structuur aan, geeft aanwijzingen, kan instructie geven, kan voorstellen doen, enzovoort (basiscommunicatie).
- kan ook 'volgen'. Als leerlingen heel graag iets willen of ergens intensief mee bezig zijn, kan hij hierbij aansluiten. Hij luistert naar de leerlingen en kan op hun vragen en behoeften ingaan.
- kan de communicatie 'breed maken' en de leerlingen betrokken houden.
- beschikt over begeleidingsvaardigheden (zoals vragen stellen, actief luisteren, samenvatten) om het leerproces van de leerlingen te kunnen begeleiden.
- kan diversiteit in communicatie hanteren, bijvoorbeeld interculturele communicatie ... en kan daarbij de waarden die in deze communicatie een rol spelen, benoemen.
- kan leerlingen corrigeren op een manier die duidelijk maakt wat hij van hen verwacht en zo, dat het kind in zijn waarde blijft.
- kan zijn grenzen aangeven, maar soms ook meegaan met de ander en zijn grens bewust iets verleggen.
- kan omgaan met feedback en ook feedback geven.
- kan dialogiseren: hij kan een bijdrage leveren aan betekenisverlening en zelfverstaan en heeft respect voor de diversiteit van betrokkenen bij het onderwijs

Opvallend is dat deze beschrijvingen maar weinig raakvlakken laten zien met de interactievaardigheden die taalverwerving en denken tot doel hebben.

Taalontwikkeling valt onder de derde competentie: de vakinhoudelijke en didactische competentie. Daar vinden we<sup>9</sup>:

Een leraar die vakinhoudelijk en didactisch competent is, ontwerpt in zijn groep een krachtige leeromgeving... In een krachtige leeromgeving worden leerlingen tot leren uitgedaagd en gemotiveerd. In een krachtige leeromgeving werken leerlingen aan voor hen betekenisvolle inhouden...

---

<sup>7</sup> De term basiscommunicatie wordt gebruikt als concept binnen School Video Interactie begeleiding (SVIB). Het wordt door Christine Brons gebruikt in de cursus *De lastige leerling. Cursus Basiscommunicatie*. Groningen uit 1999.

<sup>8</sup> geciteerd vanaf <http://www.Praktijkleren.hsmarnix.nl>

<sup>9</sup> Met weglating van alle gedragskenmerken die niet met interactie / communicatie te maken hebben en van gedragskenmerken die alleen gelden voor studenten die de academische opleidingsvariant volgen.

De gerelateerde gedragskenmerken zijn:

Een leraar die vakinhoudelijk en didactisch competent is:

- sluit in zijn lessen aan bij de leef- en belevingswereld van leerlingen.
- ontwerpt boeiende betekenisvolle leeractiviteiten voor de leerlingen, al dan niet met behulp van methodisch materiaal.
- biedt leerlingen de gelegenheid met elkaar te communiceren over de manier waarop ze met elkaar omgaan en met de wereld om hen heen (mensen, natuur en milieu, dichtbij, ver weg).

Samengevat gaat de student de schoolpraktijk in met de opdracht een krachtige leeromgeving te realiseren, door betekenisvolle activiteiten. Daarvoor moet hij of zij leiding kunnen geven aan de klas, beurten kunnen geven, vragen kunnen stellen, actief kunnen luisteren, interactie breed kunnen maken, leerlingen betrokken kunnen houden.

Interactie betekent in de competenties dus vooral basiscommunicatie. Interactie krijgt in de competenties geen expliciete invulling met betrekking tot taal- en denkontwikkeling.

### **2.3.4. Resultaten van praktijkleren**

Hieronder komt aan de orde wat we weten over de effecten van praktijkleren en -opleiden voor studenten. Op dit gebied is enig onderzoek gedaan. Bolhuis (Bolhuis et al, 2010) verdiept zich in het leren op de werkplek en merkt daarbij op dat leren in de praktijk vooral een gevolg is van deel uitmaken van de praktijk, van onderdompeling, en niet van afzonderlijke activiteiten die studenten uitvoeren. Zij stelt dat de kwaliteit van de school de kwaliteit van het leren bepaalt. De opleidingsschool laat zien wat het beroep van leraar inhoudt. Leraren in de praktijk dienen de student tot rolmodel. Naast de theoretische en methodische kennis, die de student in de opleiding meekrijgt en die buiten het kader van deze nota valt, speelt in de praktijk ook praktische kennis een rol. Dit kennisaspect, dat inzoomt op de leraar die als mentor de praktijkbegeleiding van de student vormgeeft, wordt verder uitgewerkt in de volgende paragraaf.

Zeer recent onderzocht Timmermans (2012) de kwaliteit van de opleidingsschool. Zij merkt op dat wel kenmerken van kwaliteit worden benoemd, maar dat er geen duidelijke definitie is. Timmermans constateert dat de kwaliteit van het opleiden in de school vooral wordt benaderd vanuit de samenwerking tussen opleiding en scholen en kenmerken van opleiden. Randvoorwaarden en inrichting van de samenwerking die aan kwaliteitskenmerken voldoen zouden moeten zorgen voor kwaliteit.

Timmermans doet een poging om de werkplek als leeromgeving te bestuderen. Zij maakt onderscheid tussen het leren dat daar plaatsvindt (de activiteit van de student) en het opleiden (de activiteit van de begeleider). Zij constateert dat de werkplek wordt aangenomen een optimale leeromgeving te zijn, maar dit is niet vanzelfsprekend het geval. Een aandachtspunt is dat de praktijk zo leidend is (de aandacht gaat naar de hectiek van het moment) dat geen afstand wordt genomen van en er niet wordt gereflecteerd op gebeurtenissen. Bovendien kunnen op de werkplek ook foute dingen geleerd worden. (Timmermans, 2012, p.64). Ook stelt ze dat van 'de werkplek' niet gesproken kan worden, omdat elke werkplek verschillende mogelijkheden biedt en elke student daarvan verschillend gebruik maakt. Dat maakt het lastig om resultaten van praktijkleren vast te stellen.

De studenten binnen het Partnerschap oordelen in het algemeen positief over de manier waarop zij zich kunnen voorbereiden op de beroepspraktijk:

Studenttevredenheid scoort met een ruime 8. De studenten waarderen het opleidingsprogramma in zijn totaliteit wanneer het gaat om samenhang, hbo- niveau, ruimte

voor zelfsturing en voorbereiding op de beroepspraktijk. Deze studenttevredenheid werd wederom zichtbaar in de Keuzegids Hoger Onderwijs, zowel voor de voltijd- als voor de deeltijdopleiding, waarbij de voltijd steeg naar een gedeelde zesde plaats<sup>10</sup>.

In het kader van deze nota is het van belang te kijken naar de professionals die werkplekken vormgeven. Voor hen zijn volgens Timmermans (2012) drie niveaus van handelen te onderscheiden: het primaire proces van lesgeven, het opleiden van studenten, en professionaliseren. Uit haar onderzoek blijkt dat de betrokken praktijkbegeleiders, als ze hun identiteit als opleidingsschool beschouwen, vooral kijken vanuit het opleidingsperspectief, en veel minder vanuit het lesgeven of de professionalisering. Ook vinden zij hun eigen leren kennelijk minder belangrijk dan hun rol als praktijkopleider. Dit zou kunnen betekenen dat het primaire proces, dat voor studenten zo belangrijk wordt gevonden en waar het praktijkleren op gebaseerd is, niet de aandacht en misschien niet de kwaliteit krijgt die het op een opleidingsschool verdient. De slotconclusie van haar onderzoek is dat alle studenten groeien, (gemeten aan de hand van de competenties), maar dat hun groei niet veroorzaakt wordt door de activiteiten die ze uitvoeren, en dat de verschillen in groei niet gerelateerd kunnen worden aan de verschillen in inspanningen van de student, en ook niet aan de verschillen in inspanningen van de mentor.

Omdat Timmermans zich richt op de activiteiten die de mentor aanbiedt en de student uitvoert, geeft dit onderzoek geen inzicht in de eigen competenties van mentoren op. Wel doet ze een aanbeveling om individuele kwaliteiten van mentoren, over schoolgrenzen heen, in kaart te brengen, zodat deze kwaliteiten een plek kunnen krijgen in een te ontwikkelen curriculum voor praktijkleren (Timmermans 2012, p. 232). Zo'n curriculum zou zich volgens Timmermans moeten richten op het leren van de student, en optimaal gebruik moeten maken van kwaliteiten binnen het partnerschap.

In het kader van dit onderzoek is het belangrijk te verkennen welke kwaliteiten, in de vorm van kennis en vaardigheden met betrekking tot interactievaardigheden, in de praktijk aanwezig zijn. Hieronder ga ik daarom dieper in op een van de vormen van kennis, de praktijkkennis. Daarna komt kort aan de orde wat we weten over interactievaardigheden van leerkrachten.

## 2.4. Praktijkkennis

'Nieuwelingen zijn geneigd zich aan te passen aan de bestaande praktijk' beweren Bolhuis en collega's in *'Leren door werken in de school'* (Bolhuis et al, 2010). De kwaliteit van wat studenten leren is afhankelijk van de kwaliteit van het geboden onderwijs op die werkplek. Hoe ziet de kennis eruit van de mensen die het praktijkleren vormgeven, de leerkrachten voor de klas?

Anderson-Levitt (1987, in Bezemer, 2003, p. 10-14) benoemt het concept professionele praktijkkennis (hierna: praktijkkennis) als de gezamenlijke opvattingen, waarden, verwachtingen, mentale modellen en formules waarmee leraren handelen, en die ze gebruiken om gebeurtenissen in de klas op gang te helpen en te interpreteren. Praktijkkennis is dus oorzaak en gevolg van handelen van leraren. en is dit type kennis ongevoelig voor trends. Ook is praktijkkennis zo verankerd dat veranderingen in het onderwijs er weinig vat op hebben. Bezemer (Bezemer 2003) toont in zijn studie van de praktijk in een meertalige Nederlandse klas aan dat het handelen van een leraar, onder invloed van zijn praktijkkennis, kan afwijken van wat

---

<sup>10</sup> Jaarverslag Marnix Academie 2010.

hij eigenlijk vindt. Daarnaast wordt deze praktijkkennis volgens deze opvatting van leerkracht op leerkracht doorgegeven, zodat het een relevant concept is om te bestuderen in het kader van praktijkleren.

De kennis waarmee leraren werken wordt in de kennisbasis voor PABO's onderverdeeld in een aantal types (Bolhuis et al. 2010). Ten eerste is er theoretische kennis, die contextonafhankelijk is en abstract. De leerkracht leert deze kennis uit boeken of op studiedagen en moet haar vertalen naar zijn handelen in de klas. Ten tweede heeft de leraar methodische kennis, over leren en onderwijzen. Deze kennis kan zowel bij een context horen als daar los van staan. Ten derde wordt praktische kennis genoemd, bij uitstek bedoeld om mee te handelen in specifieke situaties. Deze kennis wordt verworven door observeren bij andere leerkrachten, en ervaring.

Bolhuis, Buitink en Onstek redeneren dat een leraar fasen doormaakt in hoe hij zijn kennis inzet naarmate deze meer ervaren raakt (Bolhuis et al. 2010). Aanvankelijk zal de op de opleiding geleerde kennis bepalend zijn om situaties te analyseren en beslissingen te nemen. Later herkent de leraar situaties, en gebruikt hij zijn ervaring om te handelen. De situatie zelf wordt belangrijker en de routine neemt toe. De kennis die aan het handelen ten grondslag ligt wordt minder expliciet, wordt stilzwijgende kennis, en kan zelfs onbewust worden. De praktijkkennis is wel bewust. Die vormt het ambacht van de leraar, en is voor hem betekenisvol, effectief en betrouwbaar. Deze kennis ook gesloten, en kan maken dat de ervaren leraar zich weinig vragen stelt, weinig innoveert, zich nieuwe concepten moeilijk eigen maakt en steeds terugvalt op beproefde recepten (Achterberg, 2011). Vervolgens kan het interpretatiekader dat door de impliciete kennis wordt gevormd ('zo doe ik dit altijd') ook het interpretatiekader vormen van de docent. Dit type kennis heeft weinig verdieping nodig om zich te ontwikkelen tot sturend mechanisme achter beslissingen in de klas.

Het ambacht van de leerkracht is wat studenten tijdens het praktijkleren zien. De ontwikkeling van praktijkkennis bij leraren, en het feit dat deze kennis snel wordt overgedragen op collega's vormt een bedreiging voor nieuwe, op theorie gebaseerde kennis en vaardigheden van studenten, zoals die betrekking hebben op interactievaardigheden.

## 2.5. (Interactie)vaardigheden van leerkrachten in de praktijk

Dat interactie door leerkrachten belangrijk wordt gevonden blijkt bijvoorbeeld uit het feit dat basiscommunicatie als concept haar intrede heeft gedaan op veel scholen uit het Partnerschap Opleiding en Ontwikkeling. In de dagelijkse praktijk moet interactie echter concurreren met veel andere thema's waarop scholen zich willen ontwikkelen en profileren. Veel ontwikkelthema's worden gekozen aan de hand van de trendanalyses van de cito-scores: Opbrengstgericht werken richt de aandacht op de versterking van vakgebieden of overstijgende onderwerpen, zoals instructievaardigheden van leerkrachten. Harde gegevens over interactievaardigheden van Nederlandse leraren basisonderwijs zijn er niet, maar onderzoekers die zich recent hebben beziggehouden met onderdelen van interactie, melden dat de kwaliteit van de interactie tegenvalt (Damhuis et al 2009, Krikke, 2011). Ook is het de vraag of de theoretische en methodische kennis over het belang van interactie voor de taalverwerving van zowel Nederlandstalige als meertalige leerlingen wel aanwezig is. Mocht die kennis er wel zijn, dan nog is het niet duidelijk in hoeverre leerkrachten in staat zijn deze praktisch in te zetten door de juiste voorwaarden voor taalproductie te realiseren in hun klas.

## 2.6. Conclusie en probleemstelling

Vanuit de taalverwervingstheorieën weten we dat kinderen taal verwerven door interactie. Voor het onderwijs betekent dit dat interactie in de klas belangrijk is voor taalverwerving en -ontwikkeling. Leerkrachten kunnen werken aan goede voorwaarden voor interactie met hun leerlingen, en daardoor voor taalverwerving en denkontwikkeling.

Vanuit onderzoek is bekend dat interactievaardigheden waarmee leerkrachten taalproductie van leerlingen positief kunnen beïnvloeden, succesvol kunnen worden getraind. De CombiListtraining is een middel om aanstaande leerkrachten competent te maken in interactievaardigheden.

In de schoolpraktijk zien we de gerichtheid van interactievaardigheden op taaldenkontwikkeling beperkt terug in de competenties die de leidraad zijn van het praktijkleren, zowel voor de student als voor de mentor. De taaldenkontwikkeling is impliciet opgenomen in de competentiebeschrijvingen. Dit leidt niet tot grote aandacht in het praktijkleren voor taaldenkontwikkeling als doel van interactie. Interactievaardigheden vormen een van de vele domeinen waarmee leerkrachten zich bezighouden en hebben lang niet altijd prioriteit op school. Omdat interactie in de klas een dagelijks terugkerende activiteit is kan dit onderdeel gemakkelijk gaan behoren tot de praktijkkennis van leerkrachten. In dat geval zullen leerkrachten gesprekken voeren op hun routine, zonder zich af te vragen of de gesprekken bijdragen aan de taalverwerving en de denkontwikkeling van hun leerlingen. Het is mogelijk dat studenten veel routinematige interactie te zien krijgen en dat studenten deze praktijkkennis overnemen van hun praktijkbegeleiders.

Ook blijken leerkrachten die studenten in de praktijk opleiden meer aandacht te geven aan hun begeleidingstaak dan aan hun eigen voorbeeld in lesgeven, hoewel beide elementen voor studenten onderdeel vormen van het praktijkleren.

Vanuit deze probleemstelling kom ik tot een hoofdvraag en deelvragen voor dit onderzoek.

### 2.6.1. Onderzoeksvragen

De hoofdvraag in dit onderzoek luidt:

*In hoeverre kunnen praktijkbegeleiders bijdragen aan de interactievaardigheden van PABO-studenten waarmee zij taalverwerving en denkontwikkeling van leerlingen stimuleren?*

Om deze hoofdvraag te kunnen beantwoorden formuleer ik de volgende deelvragen:

1. *Hoe zien vraaggedrag en gerealiseerde taalproductie eruit bij leerkrachten en aanstaande leerkrachten?*
2. *Hoe ziet de feedback eruit die praktijkbegeleiders studenten geven naar aanleiding van een gesprek met leerlingen?*

### 2.6.2. Verwachtingen

Mijn verwachtingen, gebaseerd op de in hoofdstuk 2 genoemde theorie formuleer ik als volgt:



Ten aanzien van deelvraag 1: Ik verwacht dat de gesprekken van praktijkbegeleiders niet specifiek gericht zijn op taal- en denkontwikkeling, waardoor ze in dit opzicht een onvoldoende rijke leeromgeving voor studenten vormen. Uitgangspunt daarbij zijn de bevindingen van Anderson Levitt, Bolhuis en Timmermans, die aangeven dat juist dagelijkse routine zoals gesprekken in de klas kunnen vallen onder praktijkkennis, waarbij leraren zich weinig vragen meer stellen.

Ten aanzien van deelvraag 2: Vanuit dezelfde bevindingen verwacht ik dat de feedback van praktijkbegeleiders op gesprekken van studenten niet specifiek gericht is op interactie die taal- en denkontwikkeling stimuleert.

Ten aanzien van de hoofdvraag: ik verwacht dat praktijkbegeleiders onvoldoende bijdragen aan de interactievaardigheden van studenten, waarmee zij taal- en denkontwikkeling bij hun leerlingen stimuleren.

In het volgende hoofdstuk wordt toegelicht op welke manier naar antwoorden op de onderzoeksvragen is gezocht.

### **3. Opzet en uitvoering van het onderzoek**

In hoeverre kunnen leerkrachten in klassengesprekken goede voorwaarden realiseren voor taaldenkontwikkeling bij leerlingen, en in hoeverre kunnen ze feedback geven aan PABO-studenten die interactievaardigheden oefenen in de praktijk? Om op deze vragen antwoorden te vinden onderzoek ik de vragen die studenten en leerkrachten stellen in gesprekken en hoeveel spreektijd ze daarmee realiseren voor de leerlingen. Daarnaast onderzoek ik de feedback die leerkrachten studenten geven naar aanleiding van hun gesprekken, en hoe studenten daarvan leren.

#### **3.1. Aard van het onderzoek**

Studenten en leerkrachten hebben gesprekken met groepjes leerlingen op video vastgelegd. Van deze beelden zijn transcripten gemaakt. Per student zijn een gesprek vooraf en een gesprek tegen het eind van de CombiListstraining gefilmd. De beelden en de transcripten zijn kwantitatief geanalyseerd op open vragen en gerealiseerde spreektijd voor leerlingen als voorwaarden voor taaldenkontwikkeling van kinderen. Daarnaast zijn kwalitatieve analyses gemaakt van de gesprekken (vóór en aan het eind van de training) van één student. Ook zijn kwalitatieve analyses gemaakt van gesprekken van twee leerkrachten met groepen of groepjes leerlingen.

Praktijkbegeleiders<sup>11</sup> hebben een opname van een van de gesprekken van een student met een groepje leerlingen bekeken en een vragenlijst ingevuld over en met de feedback die zij geven naar aanleiding van deze opname. Daarnaast hebben studenten een vragenlijst ingevuld over interactievaardigheden van hun praktijkbegeleiders en over feedback die zij van hun praktijkbegeleiders kregen over hun interactie.

---

<sup>11</sup> De praktijkbegeleiders zijn ook leerkracht, maar hebben deze bijdrage geleverd in hun rol van begeleider. De leerkrachten zijn ook praktijkbegeleiders, maar hebben gesprekken gevoerd in hun rol als leerkracht. De genoemde leerkrachten en praktijkbegeleiders zijn niet noodzakelijk dezelfde, hoewel van enige overlap sprake is.

### 3.2. Deelnemers

In tabel 1 staan alle deelnemers met hun bijdragen bij elkaar, daaronder de toelichting.

**Tabel 1. Deelnemers aan het onderzoek**

deelnemers <sup>12</sup>	aantal	Vorm van bijdrage
2 <sup>de</sup> jaars PABO-studenten	4	Video-opname vooraf aan de interactietraining, getranscribeerd
leerkrachten	4	Video-opname tegen het einde van de interactietraining, getranscribeerd
2 <sup>de</sup> jaars PABO-studenten	6	Vragenlijst over feedback n.a.v. interactie door praktijkbegeleiders
praktijkbegeleiders	7	Vragenlijst n.a.v. gesprek van student, bevat ook feedback

Ik heb gebruik gemaakt van video-opnamen van vier 2<sup>de</sup> jaars PABO-studenten, door henzelf ongeveer een jaar geleden gemaakt. Al deze studenten hanteerden vergelijkbare leerpunten, namelijk het terugbrengen van het aantal vragen, en het terugbrengen van het aantal gesloten vragen ten gunste van open vragen.

Daarnaast heb ik vier ervaren leerkrachten gevraagd een gesprek met een groep(je) leerlingen te voeren en dat te filmen in hun klas.

Zes studenten die de CombiListtraining een jaar geleden volgden hebben opgeschreven wat ze vinden van de interactievaardigheden van hun praktijkbegeleiders en welke feedback ze sinds de training op hun interactie krijgen van hun mentoren.

Zeven leerkrachten die veel ervaring hebben in het begeleiden van studenten hebben een van de studentopnamen gezien, daarover vragen beantwoord en schriftelijke feedback geformuleerd.

### 3.3. Data

De data worden gevormd door 12 transcripten van onderwijsgesprekken. Acht daarvan zijn gevoerd zijn door 2<sup>de</sup> jaars PABO studenten, en vier door leraren basisonderwijs met groepjes of groepen leerlingen. De studenten voeren elk twee gesprekken, een vóór en een na de CombiListtraining. Zij hebben als leerpunt geformuleerd dat ze meer open vragen willen stellen. De leraren hebben geen leerpunten geformuleerd; hun gesprekken zijn willekeurig door henzelf gekozen. Verdere data zijn zes schriftelijke reacties (ingevuld op een vragenlijst) van studenten op de feedback die zij krijgen van hun mentor, en zeven door mentoren ingevulde vragenlijsten naar aanleiding van de videobeelden van het gesprek van een van de vier studenten.

#### 3.3.1. De transcripten

Om mijn onderzoeksvragen te kunnen beantwoorden is van elke video-opname een transcript gemaakt. Aan de hand daarvan zijn de vragen die leerkracht stellen geteld en is bepaald hoeveel daarvan open vragen zijn. De aantallen vragen worden

<sup>12</sup> De gesprekspartners van zowel de studenten als de leerkrachten zijn leerlingen uit verschillende groepen van verschillende basisscholen.

weergegeven en het aandeel open vragen van alle vragen wordt in een percentage weergegeven. Daarnaast is aan de hand van de video-opnames in minuten en seconden de gerealiseerde spreektijd van leerlingen gemeten, als maat voor de taalproductie van leerlingen.

Omdat de aantallen deelnemers bij zowel studenten als leerkrachten klein zijn werden geen kwantitatieve analyses uitgevoerd, maar enkele transcripten kwalitatief met elkaar vergeleken.

### 3.3.2. Praktijkbegeleiders over een student: Feedback op interactie.

Zeven ervaren praktijkbegeleiders van zeven verschillende basisscholen bekeken tegelijk fragmenten van een gesprek van een van de studenten met een groepje leerlingen. De keuze viel op deze student omdat geen van de praktijkbegeleiders haar kenden, en voorkennis geen rol kon spelen in de feedback.

De videoband werd in delen getoond. Tussen de delen kregen de praktijkbegeleiders schriftelijke vragen voorgelegd over hoe ze de student naar aanleiding van dit gesprek zouden begeleiden. Elke praktijkbegeleider kreeg dezelfde vragen voorgelegd, van ongestuurd (zonder informatie over het leerpunt van de student) naar meer gestuurd (meer informatie) naarmate meer van het gesprek gezien werd. De bedoeling van het opdelen van de opname was dat bijvoorbeeld mindere concentratie van leerlingen tegen het eind van het gesprek niet de feedback sterk zou beïnvloeden. Ook stelde het de praktijkbegeleiders in staat zich na een nieuwe vraag op een ander aspect van het gesprek te richten. De verwachting was daarmee een betrouwbaarder en breder beeld van de feedback van praktijkbegeleiders te krijgen. Zie figuur 2 voor een voorbeeld van de opbouw van de vragenlijst. Hierin is te zien dat de eerste vraag geen informatie geeft over leerpunten, en de laatste de leerpunten juist centraal stelt:

*Figuur 2. Fragment van de vragen voor praktijkbegeleiders*

Na 3 minuten kijken:

**Vraag 1:** Op welke aspecten van deze activiteit zou jij feedback willen geven?

- 1
- 2

Na nog 2 minuten kijken:

**Vraag 2:** Wil je je feedback hieronder opschrijven?

Na nog 2 minuten kijken:

**Vraag 5**

Welke feedback zou je deze student geven op:

1. Open vragen stellen
2. stiltes laten vallen

Ook werd de praktijkbegeleiders gevraagd naar een inschatting van de vaardigheid van het geven van ontwikkelingsgerichte feedback door collega-begeleiders op hun eigen school op interactievaardigheden van studenten.

Alle vragen zijn gericht op wat praktijkbegeleiders bij gespreksvoering van studenten met leerlingen belangrijk vinden. De vragen refereren aan de bestudeerde theorie, namelijk aan wat Timmermans (2012) opmerkt over het opleidingsperspectief van praktijkbegeleiders.

Tijdens het kijken naar de opname en de schriftelijke beantwoording en feedback werd er onderling niet gesproken.  
Zie voor de vragenlijst zoals die werd voorgelegd bijlage 1.

### 3.3.3. Studenten over hun praktijkbegeleiders

Zes studenten is middels een digitale vragenlijst naar hun mening en ervaringen gevraagd met betrekking tot de interactievaardigheden van hun praktijkbegeleiders en de feedback die zij kregen sinds deze studenten de CombiListtraining volgden. De studenten refereren aan diverse praktijkbegeleiders. De vragen zijn gebaseerd op de bestudeerde theorie, met name over wat Timmermans (2012) en Bolhuis (2010) opmerken over de aandacht voor het eigen lesgeven van de leerkracht in relatie tot interactievaardigheden en in relatie tot begeleidingsvaardigheden. Ook de inkadering van interactievaardigheden in de competenties voor het praktijkleren, besproken in hoofdstuk 2.3.3 komt aan de orde. In figuur 3 een voorbeeld van een vraag naar de ontvangen feedback, de vaardigheden van de mentor, en de competenties.

#### *Figuur 3. enkele vragen uit de vragenlijst voor studenten*

Hoe vaak (inschatting) heb je van je mentoren sindsdien feedback gekregen op deze leerpunten of op andere aspecten van de CombiList?

Zie je de vaardigheden van de CombiList terug in de gesprekken die mentoren zelf met de leerlingen voeren? Zo ja, welke? Licht toe, s.v.p.

Vind je dat de interactievaardigheden om taaldenkontwikkeling te stimuleren voldoende terugkomen in de competentielijst?

Ja, want

Nee, want

Zie voor de vragenlijst zoals die werd voorgelegd bijlage 3.

## 3.4. Data analyse

De video-opnames hadden verschillende lengtes. Bij opnames langer dan 10 minuten zijn fragmenten van de meest productieve 10 minuten gekozen om te analyseren. Enkele opnames die korter duurden zijn gecorrigeerd naar 10 minuten<sup>13</sup> Bij de opnames van studenten is gekeken naar het verschil tussen de meetmomenten voor en na de training.

De kwantitatieve analyses richt(t)en zich op het aantal vragen dat gesteld wordt, het soort vragen (open en gesloten) en de spreektijd die daarmee voor leerlingen wordt gerealiseerd als maat voor taalproductie van leerlingen.

De kwalitatieve analyse richt zich op beurtverdeling, de manier van vragen stellen, de open vragen, de kwaliteit van de bijdragen van leerlingen en de kwaliteit van denken en kennisconstructie binnen de gesprekken.

Bij de analyse van de transcripten is aangesloten op de methodiek die werd toegepast in het onderzoek naar de leerbaarheid van interactievaardigheden (Damhuis et al, 2009).

<sup>13</sup> Als een opname bijvoorbeeld 9 minuten duurde in plaats van 10 heb ik alle getallen met 10% verhoogd.

Over het onderscheiden van vragen en open vragen refereer ik aan het codeboek<sup>14</sup> dat gebruikt is bij datzelfde onderzoek. Vragen worden geteld als open als het antwoord niet vooraf vast ligt, en als meer dan een antwoord het juiste kan zijn. Bij twijfel wordt een vraag tot open vragen gerekend als deze uitgebreid antwoorden mogelijk maakt. De mogelijke taalproductie van de leerling(en) is dus leidend.

Over de vragenlijsten die aan praktijkbegeleiders zijn voorgelegd wordt per vraag gerapporteerd.

Vanuit de vragenlijsten die door zes studenten zijn ingevuld zijn de trends weergegeven, aangezien de omstandigheden van de studenten te verschillend waren om per vraag te rapporteren.

## 4. Resultaten

Als maat voor goede voorwaarden voor taaldenkontwikkeling van kinderen hanteer ik in dit onderzoek het percentage open vragen ten opzichte van alle vragen, en de spreektijd van leerlingen (Damhuis et al, 2009).

Hieronder geef ik in paragraaf 4.1 in tabellen de kwantitatieve gegevens weer van de vragen die de studenten aan de leerlingen stellen en de spreektijd die ze (hiermee) voor leerlingen realiseren. Aansluitend aan de gegevens geef ik hiervan een toelichting.

Vervolgens analyseer ik in dezelfde paragraaf de gesprekken voor en na de training van één student aan de hand van gespreksfragmenten. In tabel 9 beschrijf ik hoe de deelnemers binnen hun beurten vragen stellen en hoe de leerlingen de spreektijd invullen. Ook geef ik aansluitend een toelichting.

In paragraaf 4.2 vergelijk ik op dezelfde manier de kwantitatieve gegevens van de leerkrachten. Aan de hand van gespreksfragmenten analyseer ik twee leerkrachtgesprekken.

Paragraaf 4.3 geeft de gegevens weer van de mening over en feedback op een gespreksopname door praktijkbegeleiders.

Het laatste onderdeel, in paragraaf 4.4, bevat de gegevens van de mening van studenten over de vaardigheden en feedback van hun praktijkbegeleiders met betrekking tot interactievaardigheden.

### 4.1. Door studenten gerealiseerde voorwaarden voor taaldenkontwikkeling

Alle studenten hebben uit de vaardigheden in de CombiList *het stellen van meer open vragen ten koste van het aantal gesloten vragen* tot hun leerpunt gekozen.

Hieronder per student (voor en na de training) twee tabellen.

Tabel 2 bevat de aantallen vragen en open vragen en de verhouding tussen die twee soorten voor student 1.

Tabel 3 vermeldt de door deze student gerealiseerde spreektijd voor leerlingen, en het verschil daarvan tussen de tweede metingen.

---

<sup>14</sup> LIVA codeboek versie 16-6-2010, gebruikt door het Lectoraat Interactie en taalbeleid in multiculturele scholen.

Tabel 4 en 5 gaan over student 2, tabel 6 en 7 over student 3, tabel 8 en 9 over student 4.

Waar mogelijk licht ik opvallende resultaten onder de tabellen kort toe.

#### 4.1.1. Student 1

**Tabel 2. Student 1. Vraagstelling voor en na de training**

gesprekken van 10 minuten	onderwerp	Totaal aantal vragen	Aantal open vragen	Percentage open vragen
Gesprek voor de training	Engels	11	4	36
Gesprek na de training	de middelbare school	18	5	28

**Tabel 3. Student 1. Gerealiseerde spreekijd voor en na de training**

gesprekken van 10 minuten	onderwerp	Gerealiseerde spreekijd voor leerlingen	Verandering ten gunste van taaldenkontwikkeling
Gesprek voor de training	Engels	6.5	
Gesprek na de training	de middelbare school	7.5	+ 16% gerealiseerde spreekijd voor leerlingen

Student 1 voert haar gesprekken met een groepje leerlingen uit groep 8. Zij stelt in haar tweede gesprek meer vragen, waarvan slechts 1 open vraag meer dan in haar eerste gesprek. Ondanks de verwachting dat open vragen meer spreekijd genereren zijn haar leerlingen langer aan het woord bij een lager percentage open vragen, in het tweede gesprek. Dit is m.i. te danken aan het onderwerp van het tweede gesprek; aangezien deze leerlingen midden in het proces zitten van de keuze van een middelbare school hebben ze daar veel over te vertellen.

**Tabel 4. Student 2. Vraagstelling voor en na de training**

gesprekken van 10 minuten	onderwerp	Totaal aantal vragen	Aantal open vragen	Percentage open vragen
Gesprek voor de training	Opa Brom op reis	29	11	38
Gesprek na de training	Een ei	20	11	55

**Tabel 5. Student 2. Gerealiseerde spreektijd voor en na de training**

gesprekken van 10 minuten	onderwerp	Gerealiseerde spreektijd voor leerlingen, van 10 minuten	Verandering ten gunste van taaldenkontwikkeling
Gesprek voor de training	Opa Brom op reis	3,4	
Gesprek na de training	Een ei	5,3	+65 % gerealiseerde spreektijd voor leerlingen

Student 2 praat met een klein groepje kleuters. Zij behaalt in haar tweede gesprek een veel beter resultaat zowel voor het terugbrengen van het aantal vragen en het aandeel open vragen daarbij, als op de gerealiseerde spreektijd.

**Tabel 6. Student 3. Vraagstelling voor en na de training**

gesprekken van 10 minuten	onderwerp	Totaal aantal vragen	Aantal open vragen	Percentage open vragen
Gesprek voor de training	Transformers	58	12	21
Gesprek na de training	Opa Brom op reis	56	23	41

**Tabel 7. Student 3. Gerealiseerde spreektijd voor en na de training**

gesprekken van 10 minuten	onderwerp	Gerealiseerde spreektijd voor leerlingen, van 10 minuten	Verandering ten nadele van taaldenkontwikkeling
Gesprek voor de training	Transformers	6.1	
Gesprek na de training	Opa Brom op reis	3.5	-37% gerealiseerde spreektijd voor leerlingen

Student 3 realiseert in haar tweede gesprek opvallend minder spreektijd voor haar leerlingen. In beide gesprekken stelt ze erg veel vragen. Wel verbetert ze na de training het aandeel open vragen. Een oorzaak van veel spreektijd in het eerste gesprek lijkt weer te liggen in het feit dat leerlingen vertellen, in dit geval over hun speelgoed. Dit vertellen lijkt minder afhankelijk van wat de leerkracht inbrengt dan in het tweede gesprek, waar ze leerlingen met haar vragen tot denken aanzet.

**Tabel 8. Student 4. Vraagstelling voor en na de training,**

gesprekken van 10 minuten	onderwerp	Totaal aantal vragen	Aantal open vragen	Percentage open vragen
Gesprek voor de training	Leuke dingen om te doen	27	7	26
Gesprek na de training	Een moeder van 63 jaar	11	5	45

**Tabel 9. Student 4. Gerealiseerde spreektijd voor en na de training**

gesprekken van 10 minuten	onderwerp	Gerealiseerde spreektijd voor leerlingen, van 10 minuten	Verandering ten nadele van taaldenkontwikkeling
<b>Gesprek voor de training</b>	Leuke dingen om te doen	7.1	
<b>Gesprek na de training</b>	Een moeder van 63 jaar	6.2	- 11 % gerealiseerde spreektijd voor leerlingen

Student 4 weet in haar tweede gesprek het aantal vragen meer dan te halveren. De vragen die ze stelt zijn voor bijna de helft open vragen. Vergeleken met anderen realiseert ze in beide gesprekken ruime spreektijd. Hoe komt het dat we het hogere percentage open vragen niet terug zien als meer gerealiseerde spreektijd voor leerlingen? Om hier meer inzicht in te krijgen analyseer ik beide gesprekken van deze student. De analyse, aan de hand van gespreksfragmenten, staat in tabel 9, zodat vergelijking van beide gesprekken op onderdelen mogelijk is. In de analyse kijk ik naar de manier waarop beurten elkaar afwisselen, de vragen en de open vragen, de aard van de bijdragen door leerlingen en waarneembare kennisconstructie en de kwaliteit van het denken.

**Tabel 10. Vergelijkende analyse van de gesprekken van student 1 vóór en na de training**

<b>Gesprek voor de training</b>	<b>Gesprek na de training</b>
<b>Onderwerp: Leuke dingen om te doen</b>	<b>Onderwerp: Een moeder van 63 jaar</b>
<b>Context:</b> de student zit met vijf leerlingen (basisschool groep 6), op de grond van de gymzaal. Het onderwerp van gesprek heeft geen relatie met andere lessen.	<b>Context:</b> de student zit met vijf leerlingen (basisschool groep 6), op de grond van de gymzaal. Het onderwerp is in het nieuws geweest: een vrouw van 63 kreeg een baby na medisch ingrijpen. De student geeft van tevoren spelregels voor het gesprek, bijvoorbeeld dat de leerlingen hun vuist kunnen uitsteken als ze op elkaar willen reageren. Tijdens het gesprek houdt ze zich consequent aan deze regels en creëert zo de gespreksvoorwaarden.  LK <sup>15</sup> Wacht heel even hoor . Klaas, wacht heel eventjes hoor. <u>Mitchell</u> , luister even naar elkaar want dan kun je op elkaar reageren.
<b>Beurten</b>	
Na een leerkrachtbeurt volgen veel leerlingbeurten. De leerlingen reageren op de vraag en op elkaars reactie.  LK En hoe komt dat? K Geen idee, omdat eh, ik eh..	De student neemt aan dit gesprek actief deel in veel beurten van een of een paar zinnen.  LK Of een vriend of een man wil, dat weet ik niet. Ik ken die mevrouw niet, ik heb het alleen maar op

<sup>15</sup> LK staat voor leerkracht, en hier ook voor de student. K staat voor kind. Onderstreepte uitingen worden gelijktijdig gedaan. Opvolgende beurten van kinderen kunnen door verschillende leerlingen zijn ingevuld.



<p>K Je moet ook een boel lezen.  K Ik vind <u>taal het stomste vak</u>.  K <u>Ik vind het soms vervelend</u>.  K Oja.  K Want ja ehm mijn les twee van taal, dat vind ik gewoon echt niet meer leuk.</p> <p>De leerkrachtbeurten bestaan voor een groot deel uit bevestigingen. Zo neemt de student zelf weinig spreektijd.</p> <p>LK <b>Ja?! Zo hey!</b>  K Kijk het is wel ja, heel veel kinderen denken ja stom, saai, alleen als je het niet doet, dan kan je iedereen zoekt wil wel heel graag werken enzo, dat lijkt me veel leuker.  LK <b>Ja?</b>  K Ja, en ehh..alleen eh als je ehh dan niet je school afmaakt, dan kan je helemaal niet werken.  LK <b>Nee, nou ja</b>  K Daarvoor doe ik het meestal weet je.  LK <b>Ja.</b></p>	<p>het nieuws gezien</p> <p>In een aantal beurten introduceert de student een nieuw topic, waar leerlingen op reageren.</p> <p>LK Ik denk dat jouw moeder dan een beetje ja, een soort van oma is voor jou.  K <u>Ja, maar dat is toch ook niet leuk!</u>  K <u>X dan heb je wat voor je moeder</u>  K <u>Dan heb je zo, als je thuis komt en je hebt een vriendin dan zeg je: "Hoi mama."</u> En dan zegt je vriendin: "Is dat niet je oma?"</p> <p>Een aantal leerkrachtbeurten richt zich op het gedrag van leerlingen.</p> <p>LK Je mag eventjes weer gewoon aanschuiven.  K Als je naar je oma gaat, ze wil der ketting om  LK Denk aan de camera he. Nee, doe normaal. (er wordt gelachen door twee jongens)  (Mitchell trekt gekke bek) Ilse?</p> <p>Er zijn reeksen van leerlingbeurten</p> <p>LK Ho, niet door mekaar. [geeft de beurt aan Anne]  K Maar tis eigenlijk best wel leuk bij oma, want bij oma wordt je eindelijk veel verwend en geluk(?) en  K <u>Ja, en als..</u>  K En omdat ze dan veel van je houdt en dan dat is Eva eigenlijk ook.  K Ja, en ze is heel bezorgd. Want <u>die van mij...</u>  K <u>Ja, dat is ook bij ons</u>  K ...doet soms (met een hoog stemmetje): "Doe je wel voorzichtig?"  K <u>..allemaal dingetjes...</u>  K <u>Ja, dat doet ze bij mij</u> ook! Zo van: "Doe je wel voorzichtig Anne, wel over de stoplicht he? Ja doen!"</p> <p>De leerkrachtbeurten bestaan uit enkele (open) vragen, beurtverdelingen, enkele stellingen, maar vooral opmerkingen.</p> <p>LK Deze moeder was 63, dus dan ben je 75 ja.</p>
<b>Vragen</b>	
<p>De vragen die de student stelt zijn 'leuk' voor de leerlingen, omdat ze aansluiten bij hun belevingswereld. Prikkelend doen ze in de betekenis dat de leerlingen er graag over vertellen. Cognitief prikkelend zijn ze niet, en er wordt niet doorgevraagd.</p> <p>LK Ja. Hee en eh buiten school dan?  K Ja  K O das heel leuk!</p>	<p>De student gebruikt het instrument 'vragen stellen' nauwelijks in dit gesprek. Ze houdt het gesprek gaande door mee te praten met de leerlingen, zodat haar bijdrage er vaak net zo uitziet als de leerlingbijdragen, maar inhoudelijk een soort antwoord vormen op de discussie die gaande is.</p> <p>K Ik vind het best wel zielig voor dat kindje, want</p>

<p>K Buiten school is ook wel leuk dan is het ook wel <u>lekker om buiten te fietsen</u> en</p> <p>K <u>Ga ik met Ilse samen!</u></p>	<p>die heeft helemaal geen vader.</p> <p>K Heeft die geen vader?</p> <p>K <u>Nee, die vader die heeft niet...</u></p> <p>LK <u>Nee</u>, het kindje heeft geen vader.</p> <p>K Echt niet?</p>
<p><b>Open vragen</b></p>	
<p>Met twee open vragen weet de student aan het begin van het gesprek veel leerlingen aan het spreken te krijgen.</p> <p>LK <b>En hoe komt dat?</b></p> <p>K Geen idee, omdat eh, ik eh..</p> <p>K Je moet ook een boel lezen.</p> <p>K Ik vind <u>taal het stomste vak</u>.</p> <p>K <u>Ik vind het soms vervelend</u>.</p> <p>K Oja.</p> <p>K Want ja ehm mijn les twee van taal, dat vind ik gewoon echt niet meer leuk.</p> <p>LK <b>Les twee?</b></p> <p>K Ja, dan <u>moet je</u></p> <p>K <u>Verhaal, verhaal</u></p> <p>K Dan moet je een verhaal en dan ben je bijvoorbeeld heel erg voor aan het werken en dan kan je dat verhaal niet goed doen. En als, dat vind ik wel jammer. Want taal is gewoon niet leuk vind ik.</p> <p>Naarmate het gesprek vordert zien we minder open vragen.</p> <p>K Ja, moesten we een eh moet je een vragenboekje maken...</p> <p>K <u>Haha, "dat zegt ie!"</u></p> <p>LK Ja.</p> <p>K ... en dat moet je nakijken en nu hebben we het tweede werkstuk, dan moet je met een afsluiting plus het vragenboekje</p> <p>K Ja, daarna ja</p> <p>K En nu hebben wij, ik ben bij het derde werkstuk. Ik loop even voor samen met iemand die heet Sandrien.</p> <p>K En ehh, ja, nu zijn we bij het derde werkstuk en dan moet je zelf een afsluiting bedenken en dan moet je een boekje kiezen die, nu heb ik het over vliegen en dan moet ik over alle hoofdstukken een samenvatting maken en daar een paar eh dingen voor maken.</p>	<p>In plaats van open vragen geeft de student soms input die de leerlingen prikkelt.</p> <p>LK Nou ik zal het jullie vertellen. <u>Die mevrouw die had geen</u></p> <p>K <u>Het land vruchtbaar</u> (zegt Mitchell tegen zijn buurman).</p> <p>LK Die mevrouw die had geen man, dus daarom kreeg ze geen kinderen. En dan gaat ze naar de dokter en dan wordt er eh, zo'n zaadje wordt dan eh</p> <p>K In de buik geholpen.</p> <p>LK Ja, in de buik.</p> <p>K Geprikt?</p> <p>LK Nee, <u>niet geprikt</u>..</p> <p>K <u>Dat is het zaadje waar het kind in zit</u>.</p> <p>LK Ja, ik weet niet precies hoe het zit</p> <p>K Komt dat dan in je buik?</p> <p>K Ja, tuurlijk, waarin dan?</p> <p>LK <u>Nou, waar het</u></p> <p>K <u>Ik vind het best wel</u></p> <p>LK <u>Waar het kind uit kan groeien</u>.</p>
<p><b>Bijdragen door leerlingen</b></p>	
<p>De leerlingen reageren vaak op elkaar. De student stelt zich terughoudend op en geeft weinig inhoudelijke input. Veel van de uitingen van leerlingen hebben de functie van vertellen. Dan is niet veel cognitieve inspanning nodig.</p> <p>K en ik vind documentatie vink gewoon eigenlijk heel erg leuk, want je kan gewoon lekker achter de computer kan je weer even bijkletsen enzo</p>	<p>Er zijn veel leerlinguitingen door verschillende leerlingen en in langere beurten van meer dan een zin.</p> <p>K Maar ze zeiden toch dat ze naar het buitenland was geweest en dat ze door een dokter vruchtbaar was geworden, maar hoe kan dat...</p> <p>De leerlingen gebruiken woorden die niet voor de hand liggen (vruchtbaar, uitgedroogd, kleinkind, geadopteerd, attractie).</p>

<p>K en dat moet je nakijken en nu hebben we het tweede werkstuk, dan moet je met een afsluiting plus het vragenboekje</p>	
<p><b>Kennisconstructie, denkontwikkeling</b></p>	
<p>De student laat kansen op een hoger niveau van denkontwikkeling liggen doordat ze weinig input geeft. In het onderstaande fragmenten legt de leerling veel interessante opties neer (samenwerken, differentiatie, heeft plezier in werken te maken met ergens goed in zijn?).</p> <p>K Ik vind dat heel erg moeilijk en dan eh want ik ben er dan heel lang mee bezig en tis nog maar mijn eerste en dan ehm ben ik eh al klaar alleen dan moet nog iemand het nakijken alleen toen zei juf eh of Debbie en juf Caroline het is wel een beetje veel voor Anne omdat Anne dat heel erg moeilijk vindt. Dus toen mocht ik, hoefde ik alleen maar de test eerst jezelf te doen. Dus dat is dan eh..</p> <p><b>Lk Ok</b></p> <p>Het lijkt erop dat de student deze kansen niet ziet, gezien haar vervolgvraag in onderstaand fragment.</p> <p>K Hier ik weet het, ook als je bijvoorbeeld kan samenwerken, niet om de hele tijd te kletsen alleen hier, als je bijvoorbeeld iets weet en dan weet de ander het wel en dan kan je ook goed overleggen.</p> <p>LK Ja, dat is handig.</p> <p>K Ja.</p> <p>K Samenwerken...</p> <p><b>LK Ja. Hee en eh buiten school dan?</b></p> <p>K Ja</p> <p>K O das heel leuk!</p> <p>K Buiten school is ook wel leuk dan is het ook wel <u>lekker om buiten te fietsen</u></p>	<p>Het onderwerp van dit gesprek geeft aanleiding tot kennisconstructie en betekenisonderhandeling, waar de student zelf aan deelneemt.</p> <p>LK <b>Hoe bedoel je dat? Als iemand normaal oma wordt?</b></p> <p>K Nee, dat dat dat kind dan nog jong is.</p> <p>LK Als jij oma bent.</p> <p>K <u>En dat ik..</u></p> <p>K Haha, ja.</p> <p>LK <b><u>Maar om oma te worden, moet toch jou kind dan ook een kindje krijgen? Als jij een kindje hebt, en jouw kindje krijgt een kindje, dan ben jij de oma van dat kleine kindje.</u></b></p> <p>De leerlingen wisselen ook zonder de student kennis uit en leggen verbanden.</p> <p>K <u>Ik kan het uitleggen</u>, want kijk. Nu jouw oma kijk, daar Is jou moeder uit <u>geboren en...</u></p> <p>K <u>Kleinkind.</u></p> <p>K ...jou moeder krijgt dan een kind en dan is dat je oma.</p> <p>K (lIse tegen meisje naast haar) lets naar voren.</p> <p>K Hoe weet jij dat?</p>

Samengevat zien we in de gesprekken van student 1, geordend per aspect, het volgende:

- Onderwerp: het eerste gesprek leidt tot vertellen van leerlingen over hoe ze Engels op school ervaren. Het tweede gespreksonderwerp is waarschijnlijk nieuw voor de leerlingen. Dit onderwerp heeft een aantal aspecten waar de leerlingen misschien nooit eerder over nagedacht hebben. Dat maakt dat het meer verwondering genereert en prikkelt tot praten en nadenken.
- Context: De context van beide gesprekken is bijna gelijk, al zijn het andere leerlingen die deelnemen. De student introduceert in het tweede gesprek spelregels voor het gesprek en houdt de leerlingen daaraan. Ze reageert een paar keer op gedrag van leerlingen.

- Beurten. De beurten van de student in het eerste gesprek bestaan vooral uit ontvangstbevestigingen. In het tweede gesprek zijn er beurten waarin ze informatie geeft, doorvraagt en een nieuw topic introduceert. In beide gesprekken zijn er reeksen leerlingbeurten, waarbij in het tweede gesprek leerlingen meer op elkaar reageren.
- Vragen: in het eerste gesprek zijn de vragen niet uitdagend. De leerkracht vraagt nauwelijks door op leerlingbijdragen. In het tweede gesprek worden weinig vragen gesteld en bepalen niet de vragen het gesprek.
- Open vragen: In het eerste gesprek prikkelen de open vragen tot vertellen. Naarmate het gesprek vordert zijn er minder open vragen. In het tweede gesprek zorgt de student voor betekenisvolle input, maar niet in de vorm van vragen.
- Bijdragen door leerlingen: In het eerste gesprek nemen de leerlingen spreektijd door te vertellen en verslag te doen van hun activiteiten op school en daarbuiten. In het tweede gesprek zijn er langere leerlingbeurten met moeilijker woorden.
- Kennisconstructie: In het eerste gesprek is er cognitief weinig uitdaging. Het vraagt van de leerlingen dat ze hun ervaringen en beleving onder woorden brengen. Hun taalproductie heeft beperkte kennisconstructie tot gevolg en over betekenis hoeft weinig onderhandeld te worden. De student vraagt niet door op wat leerlingen bijdragen. Er wordt weinig nagedacht en er wordt weinig geleerd. In het tweede gesprek worden 'moeilijke' woorden gebruikt, waarvan de betekenis duidelijk wordt, zoals wanneer de ene leerling aan de ander vraagt wat *geadopteerd* betekent, en deze het woord uitlegt. Sterk in het tweede gesprek is dat er door leerlingen verbanden worden gelegd. Het onderwerp is aanleiding voor de leerkracht om op een aantal momenten kort kennis over te dragen.

Samenvattend kunnen we vanwege de gerealiseerde spreektijd aannemen dat in beide gesprekken van deze student voorwaarden voor taalverwerving aanwezig zijn; er is gelegenheid voor ruime taalproductie door de leerlingen. In het eerste gesprek zetten de vragen aan tot vertellen. In het tweede gesprek nemen de leerlingen minder spreektijd, maar hun bijdragen zijn van hogere kwaliteit doordat ze per beurt langer praten, moeilijker woorden en begrippen gebruiken, waarbij betekenisonderhandeling en kennisconstructie plaatsvindt. De student neemt in het tweede gesprek initiatief door haar input, door leerlingen te vragen op elkaar te reageren en waar nuttig informatie te geven waar leerlingen weer op reageren. Zo laat de student in het tweede gesprek zien veel geleerd te hebben tijdens de training, onder andere het realiseren van betere voorwaarden voor taal- en denkontwikkeling.

#### 4.2. Door leerkrachten gerealiseerde voorwaarden voor taaldenkontwikkeling

Hieronder staan in de tabellen 11 en 12 de gegevens van de vier gesprekken van leerkrachten.

***Tabel 11. Vraagstelling door vier leerkrachten***

gesprekken van 10 minuten	onderwerp	Totaal aantal vragen	Aantal open vragen	Percentage open vragen
leerkracht 1	Gevoelens	23	5	22
leerkracht 2	Plantjes	41	16	39
leerkracht 3	Een nieuwe start	30	9	30
leerkracht 4	Dingen van de lente	46	16	35

**Tabel 12. Gerealiseerde spreektijd door vier leerkrachten**

gesprekken van 10 minuten	onderwerp	Gerealiseerde spreektijd voor leerlingen, van 10 minuten
leerkracht 1	Gevoelens	1.20
leerkracht 2	Plantjes	4.40
leerkracht 3	Een nieuwe start	3.30
leerkracht 4	Dingen van de lente	4.00

Van de leerkrachten in tabel 11 komen leerkracht 1 en leerkracht 2 tot zeer uiteenlopende resultaten. Leerkracht 1 stelt relatief weinig vragen, waarvan bijna een kwart open vragen, en realiseert weinig spreektijd. Leerkracht 2 stelt relatief veel vragen, waarvan ruim een derde open vragen, en realiseert bijna vier keer zoveel spreektijd voor de leerlingen als leerkracht 1. Hoe is dit te verklaren en hoe zien de vragen van de leerkrachten en de bijdragen van de leerlingen eruit?

In tabel 13 vergelijk ik de gesprekken op een aantal aspecten aan de hand van fragmenten. Vervolgens vat ik een en ander samen.

**Tabel 13. vergelijkende analyse van gesprekken van 2 leerkrachten**

Leerkracht 1	Leerkracht 2
Onderwerp: gevoelens	Onderwerp: plantjes
<p><b>Context:</b> Het gesprek werkt door op een eerdere les over gevoelens, waarbij een aantal woorden voor gevoelens centraal stonden. Uitgangspunt is het eigen beleven van gevoelens bij leerlingen. Er is geen visuele ondersteuning of motiverende inhoud.</p>	<p><b>Context:</b> Het gesprek wordt gehouden aan de hand van plantjes die op tafel staan en van een boek dat gebruikt wordt om te leren hoe plantjes groeien en hoe ze verzorgd moeten worden.</p>
beurten	
<p>Leerkrachtbeurten en kindbeurten wisselen elkaar vaak 1 op 1 af. De leerlingen reageren vooral op de leerkrachtuitingen, weinig op elkaar.</p> <p>LK vind je dat ik een beetje boos kijk nu [leerling knikt] ok. En wat zei jij wat zei jij eh Delano  K een beetje serieus  LK serieus  K ik weet ook hoe je eruit ziet  LK x eruit zie, hoe zie ik deruit dan?  K [knikt]gewoon  LK gewoon</p> <p>Enkele beurten zijn niet gericht op leren of taalgebruik, maar op het reguleren van gedrag. Gezien het antwoord van Joelle hieronder maakt dat vragen soms onduidelijk.</p> <p>LK en eh, als je nou niet weet hoe iemand zich voelt, Joëlle, wat kan je dan</p>	<p>De taalproductie van de leerlingen vindt plaats in veel beurten. De kinderen reageren regelmatig op elkaar, of de leerkracht geeft ruimte voor meerdere kindbeurten achter elkaar.</p> <p>K Ik weet hoe, waarom we als ze dood zijn worden ze een beetje donkergroen.  LK Als ze dood zijn, worden ze <u>donkergroen</u>?  K <u>Ja, kijk</u> hierzo die is dood dan wordt ie een beetje donkergroen en deze is licht en dan groeit ie nog.  LK <i>Aha, dus als ie donkergroen is, dan issie dood en alsie lichtgroen is dan leeft ie nog?</i>  K Hier (wijst aan) zijn al de meeste dood.  K En hier (wijst aan) zijn de meeste nog.  K En hier gaan nog uitgroeien.</p>

<p>K vragen LK ja... wat doe je dan? K vinger opsteken?</p>	
<b>Vragen</b>	
<p>De leerkracht gebruikt weinig beurten om vragen te stellen, en gebruikt vaak veel woorden als ze een vraag stelt. In onderstaand voorbeeld wordt een open vraag direct gevolgd door een gesloten vraag, waarmee een opsomming wordt uitgelokt. De vraag is bedoeld om oude kennis actief te maken.</p> <p>LK ja, heel goed. Dan kan je vragen. Hee de vorige de vorige les hebben we het gehad over hoe iemand zich voelt he, wat je gevoelens zijn. <b>Wie kan daar nog wat over vertellen. Esmee. Welke gevoelens zij er allemaal.</b></p> <p>K dan kan je zo doen [stuurbewegingen K verdrietig, lachen, Stilte LK hoe noem je dat, met lachen, dan ben je .. K blij. En ook nog Stilte LK Help maar mee. Eh, als je K sterk</p>	<p>Gebruikt weinig woorden voor het stellen van een vraag. Hierdoor lijkt geen verwarring te ontstaan over het onderwerp van de vraag, en de beurtverdeling.</p> <p>De meeste leerkrachtbijdragen hebben de vorm van een vraag.</p> <p>LK <b>Wat denk jij Yassin? 167</b> K Ze moeten juist omvallen, als ze zo (beeldt het uit) blijven dat gaat het niet zo'n heel bol worden en dan als ze omvallen gaat er later nog zo een bol uitkomen.</p> <p>LK <b>Wat bedoel je Yassin?</b> K <u>En dit, kijk de bol</u> kijk er is toch onder altijd dan gaat <u>ie zo</u> dan gaat ie zo naar boven. K <u>Ja want</u>, de bol gaat ook altijd zo rond worden K Ja. K <u>Want dit gaat zo...</u> LK <u>Yassin</u> bedoelt een ronde bol sla, <b>weet jij wat ie bedoelt?</b> K Kijk, ik denk dat ze omgevallen zijn, omdat ze geen water hebben gekregen en dat ze meer ruimte nodig hebben, omdat er een bol onderuit komt. LK <u>Ze zijn omgevallen</u> K <u>Omdat ze</u> eh geen water hebben gekregen.</p>
<b>Open vragen</b>	
<p>Een van de slechts 5 open vragen wordt in een aantal beurten voorbereid. Het kan zo voor leerlingen onduidelijk zijn wanneer de leerkracht een reactie verwacht. Ook kunnen leerlingen het lastig vinden om het gespreksonderwerp te onderscheiden van genoemde voorbeelden.</p> <p>LK dat is heel fijn. Nee dat vind ik niet leuk . ehmm, die dingen die we net genoemd hebben, hoe iemand z'n kleur haar is en hoe iemand z'n ogen eruit zien, welke kleur ogen die heeft en of je K kleren</p> <p>LK welke kleren je aan hebt dat zijn allemaal dingen die aan de buitenkant zitten, die kun je zien Stilte</p> <p>LK maar er zijn ook dingen van kinderen die je niet kan zien. Bijvoorbeeld wat iemand z'n hobby is, als ik nu zo als jullie nu zo op een stoel zit, kan je niet zien wat iemand z'n hobby is K ja LK hoe kunnen we daar nou achter komen als je dat wil weten.</p> <p>Tenslotte wordt de vraag onduidelijk door</p>	<p>De leerkracht stelt veel open vragen in de vorm van 'wat denk jij'. Deze vorm voegt ze ook aan vragen toe, waardoor de vraag niet open wordt, maar kinderen aanzet tot praten.</p> <p>LK <b>Jason wat denk jij dat we nu moeten doen?</b> K Dat we ze in de tuin moeten zetten ergens. LK Ja? Zie je dat hier ergens in het boek dat je ze meteen in de tuin moet zetten? K O nee, je moet ook een vogel. K X. LK Ja, maar hebben wij al zo'n groot plantje? K We moeten een vogelverschrikker hebben. LK Zijn deze plantjes al groot genoeg om echt in de tuin te zetten denk je? K Sommige wel. Sommigen...die zijn heel slap K Slap. Hij is heel slap. LK <b>Wie denkt er iets anders? Wat denk jij Stijn?</b> K Deze plantjes kunnen wel sommigen want die zijn heel groot....</p>

<p>het gebruik van verwijzende woorden, waarvan de leerlingen uit het voorgaande de referenten nog moeten weten.</p> <p>LK hoe kunnen we <b>daar</b> nou achter komen als je <b>dat</b> wil weten.</p>	
<p><b>Bijdragen door leerlingen</b></p>	
<p>Veel van de leerlingbeurten worden ingevuld met korte uitingen, soms éénwoorduitingen.</p> <p>LK Jesse heeft nog de vinger K verdrietig LK ok [wijst andere leerling aan] K Ik had ook boos LK weer boos K juf LK Ssst [wijst naar leerling] niet steeds er doorheen praten K verbaaasd [met grote nadruk, uithaal] LK verbaasd, ja.. Matthijs K Blij</p>	<p>Er zijn beurten waarin leerlingen tot langere zinnen komen.</p> <p>K Alleen ze staan niet rechtop en ze moeten ook rechtop staan. LK Ja. <b>Hoe krijgen we dat nou voor elkaar?</b> K Heel veel water geven. LK Ja ze moeten meer water. <b><u>Wat denk jij Delano?</u></b> K <u>Maar ik</u>, kijk eh... K We maken een briefje. K [wijst aan in het boek dat de juf ophoudt] ehm net zoals hier zo een pop neerzetten en dan zien ze dat ie bezig is en dan denkt ie "O, laat ik maar weggaan" want ze zijn bang voor mensen. En hier zie je dat ie derin gaat doen alsie heel groot is dan kunnen ze dat niet zo goed zien door de planten, andere planten. LK Dus als de plantjes heel groot <u>zijn</u>, dan kunnen ze in de tuin. En sommige mensen zetten daar een vogelverschrikker bij. <b>Waarom?</b></p>
<p><b>Kennisconstructie, denkontwikkeling</b></p>	
<p>Een fragment dat duidt op betekenisonderhandeling en kennisconstructie: als een leerling een begrippen noemt uit een eerdere les. De leerkracht herhaalt, geeft hiermee feedback, en vraagt naar een nauwkeuriger omschrijving. De passieve woordenschat (het begrip is in een eerdere les aangeleerd) wordt actief gemaakt.</p> <p>K Buitengesloten LK <b>Buitengesloten. X Hoe Hoe voel je je nou als je je buitengesloten voelt.</b> K Een beetje verdrietig. <u>En ook</u> een beetje boos. K <u>en boos</u> Stilte LK een beetje verdrietig en een beetje boos. Ok. Maar wat is het dan precies want nou ...<b>he dan voel ik me een beetje verdrietig en ook een beetje boos, is dat dan buitengesloten.</b> K ja want dan, want dan denk je want dan mag je niet meedoen met iemand anders en dat vind je helemaal niet leuk en dan ben je een beetje verdrietig en d</p>	<p>In de langere uitingen brengen leerlingen bijvoorbeeld hun gedachtegang onder woorden. De leerkracht vat die in de volgende beurt samen en stelt een verdiepende vraag.</p> <p>K [wijst aan in het boek dat de juf ophoudt] ehm net zoals hier zo een pop neerzetten en dan zien ze dat ie bezig is en dan denkt ie "O, laat ik maar weggaan" want ze zijn bang voor mensen. En hier zie je dat ie derin gaat doen alsie heel groot is dan kunnen ze dat niet zo goed zien door de planten, andere planten. LK Dus als de plantjes heel groot <u>zijn</u>, dan kunnen ze in de tuin. En sommige mensen zetten daar een vogelverschrikker bij. <b>Waarom?</b></p> <p>De leerkracht helpt leerlingen om hun waarneming te benoemen</p> <p>LK Ze vallen om dat kan je zien, ze vallen om. Hoe komt het nou dat ze omvallen.</p> <p>De leerkracht realiseert uitbreiding van de woordenschat door bijdragen van kinderen</p> <p>K Omdat ze omdat ze een bol krijgen, een eh bol en ze hebben dan meer ruimte nodig, want ze</p>

	<p>kunnen niet in zo'n klein bakje.  LK Want het moet een bol een bol sla worden, dat he (beeldt uit) een ronde, <b>hoe heet het ook alweer?</b>  K Een krop sla.  LK Een krop, het moet een krop sla worden. En jij denkt dat ze...</p>
--	--

Samengevat zie ik, geordend per aspect, het volgende vanuit bovenstaande analyse van de vergeleken gesprekken van beide leerkrachten:

- Onderwerp: Leerkracht 1 praat met de leerlingen over een tamelijk abstract begrip. Bij leerkracht 2 is het onderwerp concreet. Voor beide onderwerpen geldt dat ze relevant zijn voor de leerlingen.
- Context: Beide leerkrachten praten met een groep van ongeveer 13 leerlingen. Beide leerkrachten gebruiken dit gesprek om een eerdere les te vervolgen. Leerkracht 2 heeft het onderwerp van haar gesprek in de vorm van opgekweekte plantjes voor zich op tafel staan. Leerkracht 2 heeft geen visuele ondersteuning.
- Beurten. leerkracht 1 verdeelt de beurten en neemt zelf de beurt na de meeste leerlingbeurten. Haar eigen beurten zijn vrij lang, de leerlingbeurten meestal kort. Leerkracht 2 geeft ruimte voor meerdere leerlingbeurten achter elkaar, waarbij leerlingen ook op elkaar kunnen reageren.
- Vragen en open vragen: Leerkracht 1 stelt weinig (open) vragen of prikkelende opmerkingen waar de leerlingen op kunnen reageren. De vragen worden in lange zinnen gesteld en door de leerlingen niet altijd als vraag herkend. De vorm van de vragen leidt tot korte uitingen en opsommingen van steeds één leerling. Leerkracht 2 stelt veel vragen waar meerdere kinderen op reageren. Haar vragen zijn kort en zetten de leerlingen aan tot denken, dat woord noemt ze ook regelmatig, waardoor ze denken als 'waarde' aanbiedt.
- Bijdragen door leerlingen: leerkracht 1 biedt veel taal aan, maar creëert weinig ruimte voor bijdragen van leerlingen. De kinderen uiten zich in korte zinnen of alleen in woorden. Leerkracht 2 biedt ook, maar minder taal aan. In haar gesprek spreken meer leerlingen in hele zinnen en langere beurten. De leerlingen zijn vooral deelnemer aan het gesprek. De leerlingen reageren ook op elkaar..
- Kennisconstructie, denkontwikkeling: Beide leerkrachten werken aan uitbreiding van woordenschat: zij noemen nieuwe woorden en begrippen. Bij leerkracht 1 lijkt de focus te liggen op het 'losweken' van het gewenste antwoord. Leerkracht 2 helpt leerlingen te benoemen wat ze zien. Zij biedt ruimere mogelijkheden voor leren en denken, doordat zij de gedachtegang van leerlingen samenvat en dan verdiepende vragen stelt, waardoor leerlingen verbanden leggen en redeneren.

Uit het bovenstaande blijkt dat in de interactie van leerkracht 1 taalaanbod centraal staat, maar dat dit taalaanbod vaak onduidelijk is en dat er weinig uitdaging is voor taalproductie en het denken van leerlingen. Een van de oorzaken hiervan kan zijn dat het gespreksonderwerp erg abstract is. Toch denk ik dat de leerkracht kansen laat liggen voor taalproductie en denken. Zo kan zij 'gevoelens' meer 'invoelbaar' maken door ze in situaties te plaatsen. Daarbij kan zij zich verder ontwikkelen op het stellen van minder vragen en open vragen, en het nemen van minder en kortere beurten, zodat leerlingen meer op elkaar kunnen reageren en meer kunnen praten. Leerkracht 2 realiseert goede voorwaarden voor taalverwerving doordat zij haar eigen beurten



kort houdt. Hierdoor nemen haar vele vragen relatief weinig spreektijd in beslag. Zij geeft ruimte aan leerlingen om op elkaar te reageren.

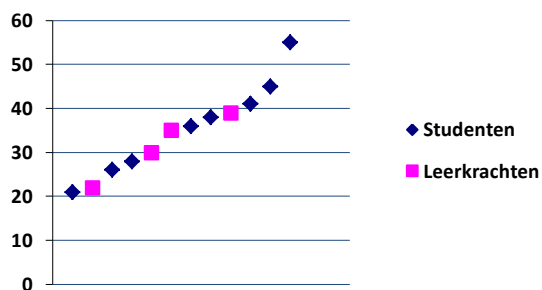
### 4.3 Vergelijking van interactie van studenten en leerkrachten.

Concluderend kan ik stellen dat 3 van de 4 studenten voor de leerlingen in hun tweede gesprekken meer *open vragen stellen* dan de leerkrachten. 2 van de 4 studenten doen dat ook al in hun eerste gesprek (zie tabel 14 en figuur 4).

**Tabel 14. Percentages open vragen studenten(S) en leerkrachten(L).**

	S3a	L1	S4a	S1b	L3	L4	S1a	S2a	L2	S3b	S4b	S2b
<b>Studenten</b>	21		26	28			36	38		41	45	55
<b>Leerkrachten</b>		22			30	35			39			

**Figuur 4. Verdeling studenten en leerkrachten t.a.v percentages open vragen**

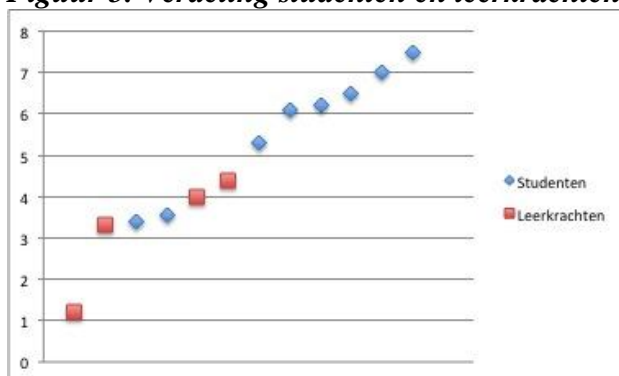


Na de training realiseren 3 van de 4 studenten met hun interactie in minstens één van hun gesprekken meer spreektijd voor leerlingen dan de leerkrachten (zie tabel 15 en figuur 5).

**Tabel 15. Gerealiseerde spreektijd voor leerlingen, in minuten en seconden**

	L1	L3	S2a	S2b	L4	L2	S2b	S3a	S4b	S1a	S4a	S1b
<b>Studenten</b>			3.40	3.55			5.30	6.10	6.20	6.50	7.00	7.50
<b>Leerkrachten</b>	1.20	3.30			4.00	4.40						

**Figuur 5. Verdeling studenten en leerkrachten t.a.v. gerealiseerde spreektijd voor leerlingen**



De kwaliteit van de verschillende gesprekken loopt sterk uiteen. Inzoomend op de beide gesprekken van een van de studenten zie ik dat zij, in het tweede gesprek, in weliswaar minder spreektijd een hogere kwaliteit van spreken en denken realiseert. Dit wordt zichtbaar in reeksen van langere leerlingbeurten van verschillende leerlingen, waarin ze 'moeilijke' woorden gebruiken, van elkaar leren, verbanden leggen en conclusies trekken. De student bereikt deze kwaliteit in haar tweede gesprek door de leerlingen uit te dagen, met een prikkelend onderwerp, weinig maar uitdagende open vragen te stellen, prikkelende stellingen te lanceren, haar eigen beurten kort te houden, en leerlingen op elkaar te laten reageren. Zij heeft zeker geprofiteerd van de CombiListtraining.

Bij vergelijking van de interactie van leerkracht 1 en leerkracht 2 blijkt dat leerkracht 2 een gesprek met hogere kwaliteit voert. Dit is te zien aan het reageren van leerlingen op elkaar, in langere beurten en complexere zinnen, waarin ze hun gedachten onder woorden brengen en nieuwe woorden gebruiken. De leerkracht bereikt deze kwaliteit door korte, open, en verdiepende vragen te stellen. Ze helpt leerlingen hun waarnemingen te benoemen en zet hen aan tot denken.

De vervolgvraag is in hoeverre leerkrachten, die geen specifieke training krijgen op interactievaardigheden, goede feedback (kunnen) geven op studenten die interactievaardigheden in hun klas oefenen.

Deze vraag zal hieronder worden beantwoord aan de hand van de mening van praktijkbegeleiders

#### 4.4 De feedback van praktijkbegeleiders

Hieronder geef ik weer hoe en welke feedback praktijkbegeleiders geven bij het zien van de opname van een gesprek door een student. Hiermee ga ik in op de vraag in hoeverre we van begeleiders in de praktijk goede feedback kunnen verwachten op interactievaardigheden van studenten, en speciaal op het stellen van open vragen om daarmee de taalverwerving en het denken van leerlingen te stimuleren. Om deze vraag te kunnen beantwoorden hebben de praktijkbegeleiders een opname bekeken van een gesprek van een student met vijf bovenbouwleerlingen. Daarna hebben zij schriftelijk een aantal vragen beantwoord of feedback geformuleerd naar aanleiding van vragen. Allereerst per vraag de resultaten:

##### In hoeverre kiezen praktijkbegeleiders interactievaardigheden spontaan als leerpunt bij het zien van een gesprek?

Interactievaardigheden vormen voor 5% van de praktijkbegeleiders leerpunten die zij voor de betreffende student zouden kiezen.

De praktijkbegeleiders konden een eerste en een tweede keus opgeven. Interactievaardigheden was bij geen van hen eerste keus, bij een van hen tweede keus.

##### Op welke leerpunten wordt daadwerkelijk spontane feedback gegeven?

De praktijkbegeleiders noemen 17 onderwerpen. 3x wordt het stellen van vragen genoemd, maar daar is de feedback niet op gericht.

0 % van de spontane feedback betreft interactievaardigheden.

De overige onderwerpen betreffen onder andere de geschiktheid van het onderwerp, het doel van het gesprek, het reguleren van het gedrag, de ruimte waarin het gesprek plaatsvindt.

Hoeveel en welke leerpunten betreffende interactie verwachten praktijkbegeleiders bij de betreffende student aan de hand van de competentielijsten

15% van de keuzes valt op vragen stellen als verwacht leerpunt.

50% van de keuzes valt op een van de principes van basiscommunicatie, waarvan 33% 'leiding geven aan de groep'.

De indicator *Toepassen van taal als onderwijsmiddel* werd niet gekozen.

Het *voeren van een gesprek als uitdagende taak* werd niet gekozen.

Bewustzijn van interculturele communicatie werd niet gekozen.

Welke feedback geven praktijkbegeleiders op interactievaardigheden?

50% van de praktijkbegeleiders is in staat hun observatie van het gesprek om te zetten in een reactie op gedrag van de student en kan hieraan een verbeterpunt koppelen. De overigen formuleerden bijvoorbeeld vragen aan de student. Hieronder staat in tabel 16 welke leerpunten werden genoemd en welke feedback werd geformuleerd.

**Tabel 16. keuze van leerpunten en daarbij gegeven feedback**

<b>leerpunten</b>	<b>feedback</b>
vragen stellen	de lln antwoordden vaak met ja / nee
Communicatievaardigheden	je luistert en vat samen. Koppel terug naar de groep, stel gerichte vragen zodat lln gelegenheid hebben om te luisteren en te reageren. Oefen met afgebakende onderwerpen
je doel is leidend	laat kinderen meer op elkaar reageren
leiding geven	chaotisch, geef strakker leiding
communicatie breed houden, lln betrokken houden	lIn werden beweeglijker en gingen door elkaar praten. <i>Hoe komt dat (vraag)</i>
beurtverdeling	Probeer iedereen te betrekken
Actief luisteren, open vragen stellen, samenvatten	Geef een ontvangstbevestiging en vat samen

Op de vaardigheid *open vragen stellen* formuleert 5 van de 7 praktijkbegeleiders (71%) feedback. Deze ziet er als volgt uit:

- bedenk een vraag die uitdaagt tot praten
- Zorg dat je aandacht hebt en breng dan je vraag naar voren
- bereid je voor door open vragen op te schrijven
- vragen anders formuleren, meer open vragen stellen, directer. Dus i.p.v. 'hoe denk je erover' vragen: 'zou jij een moeder van 63 willen hebben'
- Probeer de lln aan het denken te zetten door open vragen.
- Laat de kinderen op elkaar reageren

In hoeverre vinden praktijkbegeleiders zichzelf goed toegerust studenten op interactievaardigheden te begeleiden?

Alle praktijkbegeleiders vinden zichzelf capabel (100%).

6 van de 7 praktijkbegeleiders vindt dit op basis van haar begeleidingsvaardigheden.

1 van de 7 vindt dit op basis van haar kennis op het gebied van basiscommunicatie

1 van de 7 twijfelt over haar eigen vakdidactische kennis.

In hoeverre vinden praktijkbegeleiders hun collega's goed toegerust student op deze leerpunten te begeleiden?

5 van de 7 vinden hun collega's capabel

2 van de 7 vinden hun collega's niet capabel, waarvan 1 aangeeft dat deze collega geen kennis heeft van basiscommunicatie.

Bepaalt de student of de praktijkbegeleider (het leerpunt) waarop feedback gegeven wordt?

Bij 2 van de 7 bepaalt de student dat altijd.

Bij 5 van de 7 wisselt dat: student, praktijkbegeleider of gezamenlijk.

Samenvattend geeft deze inventarisatie het volgende beeld van de feedback van de groep praktijkbegeleiders:

Als geen leerpunt genoemd wordt is bij het zien van een gesprek van een student slechts 5% van de praktijkbegeleiders direct geneigd interactievaardigheden te benoemen als leerpunt. Het *stellen van vragen* wordt wel genoemd als mogelijkheid om feedback op te geven, maar geen van de respondenten kiest vervolgens die mogelijkheid. Overige feedback richt zich op de manier waarop de student gedrag stuurt, het gespreksonderwerp en de ruimte waarin het gesprek plaatsvindt.

Als de praktijkbegeleiders leerpunten met betrekking tot interactie kiezen voor de betreffende student, kiest de helft van hen een van de elementen van basiscommunicatie, waarvan een derde *vragen stellen*. 15% van de keuzes valt op vragen stellen als verwacht leerpunt. *Leiding geven aan de groep* scoort dan hoog. De indicatoren waarin interactie wordt gezien als *onderwijsmiddel* en *uitdagende taak* werden niet gekozen, net zo min als *bewustzijn van interculturele communicatie*.

De helft van de praktijkbegeleiders is vervolgens in staat om concreet te reageren op interactiegedrag van de student en kan daarover een verbeterpunt formuleren. De overige respondenten maken opmerkingen die niet de interactie van de student betreffen, zodat dit niet gezien kan worden als feedback.

Als gevraagd wordt naar feedback op open vragen stellen kan 71% feedback formuleren. Overigens blijkt dan dat een van de praktijkbegeleiders als voorbeeld van een open vraag juist een gesloten vraag noteert.

Alle praktijkbegeleiders vinden zichzelf goed toegerust om studenten op interactievaardigheden te begeleiden. Daarbij benoemen ze allen als argument hun begeleidingsvaardigheden, op een na, die haar kennis over basiscommunicatie als reden noemt.

5 van de 7 praktijkbegeleiders vindt hun collega's goed toegerust om op interactie te begeleiden. Van de twee die dat niet vinden noemt een dat collega's niet allemaal voldoende kennis hebben van basiscommunicatie.

#### 4.5 Studenten over hun praktijkbegeleiders

6 studenten vulden een vragenlijst in over het oefenen van interactievaardigheden na de CombiListtraining. Kregen ze feedback, en was dat feedback waarvan ze konden leren? Hoe waarderen ze de kwaliteit van interactie van hun praktijkbegeleiders?

Als studenten na een jaar terugkijken op de CombiListtraining en het praktijkleren daarna blijkt het volgende:

- 5 van de 6 studenten weet nog aan welk leerpunt ze tijdens de training werkte.

- 4 van de 6 studenten werkt nog steeds aan dit leerpunt. Eén student niet meer expliciet aan dit leerpunt gewerkt, maar er nog wel op gelet. Eén student heeft vergeten er verder aan te werken.
- 2 van de 6 studenten heeft nog feedback gekregen op interactievaardigheden. 1 van deze 2 vond deze feedback waardevol. Deze student heeft van haar praktijkbegeleider geleerd dat ze niet al in haar vraag een al een antwoord inbouwt. Een andere student, die geen feedback kreeg op haar interactie, maar leerde wel dat ze interactie moet ondersteunen met concreet of visueel materiaal.
- Een student vindt dat haar praktijkbegeleider goede interactievaardigheden heeft, volgens de aspecten van de CombiList. Een vindt dat van haar begeleider voldoende, de anderen zijn minder tevreden.
- 2 van de 6 studenten zien de interactievaardigheden niet terug in gesprekken die hun praktijkbegeleider zelf voert. De anderen zien enkele aspecten terug, zoals stiltes laten vallen, vragen van leerlingen doorspelen aan andere leerlingen, en het realiseren van voldoende spreektijd voor leerlingen.
- De studenten vinden dat hun praktijkbegeleiders de volgende aspecten van interactie zouden moeten leren (toepassen): *kinderen aanzetten tot denken, de kinderen stimuleren om bijvoorbeeld verbanden te leggen, Stiltes laten vallen, vragen door spelen naar andere kinderen, prikkelende opmerkingen maken, een veilig klimaat. scheppen, open vragen stellen, leerlingen meer aan het woord laten.*
- Twee studenten vinden dat interactievaardigheden om taaldenkontwikkeling te stimuleren niet voldoende zichtbaar zijn in de competentieijsten die het kader voor het praktijkleren vormen. Vier vinden van wel, waarbij een student opmerkt dat de indicatoren bij de basiscommunicatie voor studenten wel duidelijk zijn, maar niet voor praktijkbegeleiders.

Samenvattend: de studenten werken verder aan de ontwikkeling van hun interactievaardigheden. Ze hebben weinig feedback van hun praktijkbegeleiders gekregen en hebben daar ook niet altijd om gevraagd. Ze zien weinig van de geleerde interactievaardigheden terug in de gesprekken die hun praktijkbegeleiders zelf in de klas voeren met leerlingen. Ze kunnen een aantal aspecten van de CombiListtraining noemen die ze leerzaam vinden voor deze begeleiders. Over de mate waarin de interactievaardigheden van de CombiListtraining is verankerd oordelen de studenten wisselend.

## 5. Conclusie en discussie

Hoewel dit onderzoek slechts een kleine, niet representatieve groep leerkrachten en PABO-studenten betreft geven de data informatie waarmee de onderzoeksvragen beantwoord kunnen worden.

Aan het eind van hoofdstuk 2 luidde de hoofdvraag voor dit onderzoek:

*In hoeverre kunnen praktijkbegeleiders bijdragen aan de interactievaardigheden van studenten waarmee zij taalverwerving en denkontwikkeling van leerlingen stimuleren?*

Bij deze hoofdvraag waren twee deelvragen geformuleerd, waarmee de hoofdvraag kan worden beantwoord.

Eerst komt de beantwoording van de deelvragen aan de orde, waarna de hoofdvraag zal worden beantwoord.

*Deelvraag 1: Hoe zien vraaggedrag en gerealiseerde taalproductie eruit bij leerkrachten en aanstaande leerkrachten?*

Uit de gemeten spreektijd van leerlingen wordt duidelijk dat de studenten na de CombiListtraining meer spreektijd realiseren dan de leerkrachten. Ze doen dat onder andere door minder vragen te stellen, en een groter aandeel open vragen. Bovendien blijkt uit de analyses dat de studenten in de training leren om gespreksonderwerpen te kiezen waarmee ze leerlingen uitdagen tot denken. Daar zijn dan niet altijd vragen voor nodig. Want veel spreektijd betekent niet vanzelfsprekend dat leerlingen tot denken komen; kinderen kunnen ook lang aan het woord zijn doordat ze veel vertellen. Dan is er wel sprake van veel taalproductie, maar in mindere mate van denkontwikkeling in de zin van verwoorden van denken, zoeken naar oplossingen, nieuwe inzichten (Eerde et al, 2002), vergelijken, redeneren, concluderen, (Damhuis et al, 2009). Uitgaande van het gesprek in de klas als mogelijkheid tot taalontwikkeling en denkontwikkeling kunnen we stellen dat bij deze vertellende invulling van de spreektijd wel voorwaarden voor taalontwikkeling, maar minder voor denkontwikkeling zijn vervuld.

Hiermee wordt duidelijk dat zowel leerkrachten als studenten voorwaarden voor taal- en denkontwikkeling realiseren, maar dat de studenten dit na hun training beter doen dan de leerkrachten. De studenten geven in dit onderzoek daarnaast aan dat de interactie van hun mentoren niet optimaal is; slechts één student geeft aan de getrainde vaardigheden ook bij de mentor terug te zien, anderen zien dit veel minder. Ze zien wat betreft interactievaardigheden leerpunten voor hun mentoren. De conclusie is dat de leerkrachten tekortschieten in het realiseren van een voorbeeld voor studenten die getraind zijn in interactievaardigheden.

*Deelvraag 2: Hoe ziet de feedback eruit die praktijkbegeleiders studenten geven naar aanleiding van een gesprek met leerlingen?*

Uit de feedback die studenten krijgen van praktijkbegeleiders wordt duidelijk dat interactievaardigheden richting taal- en denkontwikkeling geen prioriteit hebben. Er wordt in eerste instantie geen feedback gegeven op taalaspecten van de interactie, en studenten krijgen niets te horen over het uitdagen van leerlingen tot nadenken. Als praktijkbegeleiders expliciet wordt gevraagd hoe hun feedback eruit zou zien lukt het maar de helft van hen om leerkrachtgedrag te beschrijven en aanwijzingen voor ontwikkeling te geven naar aanleiding daarvan. Pas als *open vragen stellen* voorligt formuleren 5 van de 7 praktijkbegeleiders feedback. Uit de inventarisering van interactie in de competentiebeschrijvingen van het praktijkleren blijkt dat de competenties daarbij ook niet helpend zijn; deze bevatten weinig aspecten gericht op taal- en denkontwikkeling. Dat zorgt ervoor dat leerkrachten niet op een vanzelfsprekende manier taalaspecten als leerpunt zien voor studenten. Bovendien is de lerende student degene die de eigen leerpunten kiest, en dat wordt niet altijd meer gedaan nadat de training is afgerond. De studenten geven aan voor zichzelf nog wel verder te oefenen en gericht te blijven op de geleerde vaardigheden, maar dit niet meer te noteren als leerpunt. Misschien ook omdat ze geen waardevolle feedback verwachten?

De conclusies over de feedback van praktijkbegeleiders aan studenten op dit punt wijken af van het beeld dat zij daar zelf van hebben. Alle praktijkbegeleiders die in dit

onderzoek hun mening geven vinden zichzelf en de meeste van hun collega's capabel, met als dat zij de begeleidingsvaardigheden daartoe hebben. Geen van hen heeft het over de interactievaardigheden die voor taaldenkontwikkeling belangrijk zijn, en hun kennis daarvan. Dit bevestigt het beeld dat Timmermans (2012) geeft: bij praktijkbegeleiders gaat het opleidingsperspectief voor het primaire proces. Bij de Slechts 1 van de 6 studenten oordeelt over haar praktijkbegeleider als iemand van wie ze op het gebied van interactievaardigheden na de CombiListtraining veel kan leren.

### Beantwoording van de hoofdvraag

Door middel van de deelvragen is bekeken of de kwaliteit van de gesprekken van leerkrachten zo goed is dat studenten ervan kunnen leren, en of studenten voldoende kunnen leren van de feedback die ze krijgen van praktijkbegeleiders. Met de hierboven beschreven bevindingen kom ik tot de beantwoording van mijn onderzoeksvraag: praktijkbegeleiders dragen onvoldoende bij aan de ontwikkeling van interactievaardigheden van studenten, waarmee zij taalverwerving en denkontwikkeling bij leerlingen stimuleren. Uit de gegevens blijkt immers dat de voorwaarden die de leerkrachten in hun eigen gesprekken realiseren minder van kwaliteit zijn dan studenten na de CombiListtraining, en dat feedback onvoldoende gericht is op interactie.

Met dit antwoord komen mijn verwachtingen over de hoofdvraag uit: de gesprekken die leerkrachten zelf voeren zijn niet specifiek gericht op taaldenkontwikkeling, en vormen daarmee een onvoldoende rijke leeromgeving voor studenten op dit gebied. Daarnaast is de feedback van praktijkbegeleiders niet specifiek gericht op interactievaardigheden van studenten waarmee zij taaldenkontwikkeling stimuleren.

### Implicaties voor het onderwijs aan PABO-studenten

Voor de studenten die op de PABO de CombiListtraining volgen zijn de conclusies van dit onderzoek een risico. De nieuw aangeleerde vaardigheden vallen onder hun expliciete, bewuste en theoretisch onderbouwde kennis. Met die kennis zetten ze het leren in de praktijk voort. We zouden wensen dat het praktijkleren kansen biedt om deze interactievaardigheden, en bovendien andere leerpunten daarin, verder te ontwikkelen. Volgens Timmermans (2012) stellen praktijkbegeleiders het primaire proces, doelgerichte gespreksvoering, niet centraal in de opleidingspraktijk. In mijn onderzoek wordt dit bevestigd. Dat betekent dat studenten in veel gevallen onvoldoende kunnen leren van gesprekken die hun mentoren met leerlingen voeren. Bovendien stelt Bolhuis (Bolhuis et al. 2010) dat 'nieuwelingen geneigd zijn zich aan te passen aan de bestaande praktijk'. Dat betekent dat studenten sterk in hun schoenen moeten staan om vast te houden aan hun gerichtheid op denken en taalontwikkeling in gesprekken, ook na hun afstuderen.

Vervolgonderzoek is dan ook wenselijk om vast te stellen of de opbrengst van de CombiListtraining duurzaam is, ook nadat studenten afgestudeerd zijn en een aantal jaren in de praktijk werken.

Voor het praktijkleren levert dit onderzoek een aantal aanbevelingen op. Ten eerste kunnen specifieke vaardigheden zoals interactievaardigheden gericht op taal- en denkontwikkeling, die studenten in de opleiding leren, aan de inhoud van de mentorentrainings worden toegevoegd. Dit zou kunnen opleveren dat deze

vaardigheden gaan behoren tot of zich verbinden aan expliciete kennis van leerkrachten, en dat mentoren beter in staat zijn feedback hierop te formuleren.

Ten tweede kunnen praktijkleren en het opleidingscurriculum beter op elkaar worden afgestemd door de beschrijving van de competenties toe te spitsen op interactievaardigheden gericht op taal- en denkontwikkeling. Dit zal kunnen leiden tot gericht begeleiden op interactie die taalontwikkeling en denken ten goede komen door mentoren.

Ten derde is het de moeite waard om na te denken over het moment dat de CombiListtraining binnen het curriculum wordt aangeboden. Op dit moment is dat het tweede opleidingsjaar. Studenten zijn dan al een lange periode bezig zich de vaardigheden van hun mentoren eigen te maken, en die zijn lastig weer af te leren. Zijn studenten al eerder in de opleiding in staat om voldoende te profiteren van de interactietraining, en heeft dan nog minder invloed van praktijkkennis plaatsgevonden? Tenslotte: het Partnerschap Opleiding en Ontwikkeling, waarbinnen het praktijkleren plaatsvindt, heeft onder andere tot doel dat opleiding en praktijk van elkaar leren. Natuurlijk hebben leerkrachten de mogelijkheid zelf de CombiListtraining te volgen; deze wordt ook als nascholing aangeboden. Daarnaast zou het mooi zijn als in mentoren op de een of andere manier deel kunnen hebben aan het leertraject van de student, bijvoorbeeld door aan de hand van de leerpunten naar de gefilmde gespreksfragmenten te kijken. Aangezien in de huidige opzet van de training veel studenten een kleine groep leerlingen meenemen voor een gesprek buiten de klas ziet de mentor daar niets van. Studenten zien de training als 'iets van de opleiding', en bespreken de opbrengst van de coaching niet altijd met mentoren.

Tenslotte kunnen aspecten van de CombiListtraining meer expliciet een plaats krijgen in de mentorentraining. In die context kunnen leerkracht leerwinst boeken in hun eigen kennis en vaardigheden rond interactie met taal- en denkontwikkeling als doel. Het zou ook meer effectieve feedback kunnen opleveren voor studenten.

Bovenstaande implicaties kunnen winst opleveren, zowel voor studenten als leerkrachten. En daarnaast: spannende en inspirerende gesprekken voor leerlingen, waarin ze hun taalgereedschap en hun brein leren scherpen.



## Literatuur

Achterberg, F. (2011). *Behouden en veranderen. Leren en ontwikkelen van ervaren docenten*. Apeldoorn: Garant.

Bezemer, J. (2003). *Dealing with multilingualism in education. A case study of a Dutch Primary School Classroom*. Amsterdam: Aksant.

Bolhuis, S., Buitink, J., & Onstenk, J. (2010). *Leren door werken in de school. Achtergronden van opleiden in de School voor PO en VO*. Vereniging van universiteiten.

Commissie Leraren (2007). *LeerKracht!* Den Haag: Ministerie van OCW.

Damhuis, R. & Litjens, P. (2000). *Vragen? Geen vragen! Waarom leerkrachten minder en andere vragen stellen in interactief taalonderwijs*. Bouwsteen interactief taalonderwijs nr. 4. Expertisecentrum Nederlands KU Nijmegen.

Damhuis, R., de Blauw, A., & Brandenburg, N. (2004). *CombiList. Een instrument voor taalontwikkeling via interactie*. Expertisecentrum Nederlands.

Damhuis, R., de Blauw, A., Tammes, A. & Sytema, S. (2009). *En wat denken jullie? Over de leerbaarheid van interactievaardigheden bij (aanstaande) leerkrachten* Interactie en taalbeleid in multiculturele scholen; Marnix Academie.

Eerde, D. van, Hajer, M., Koole, T. & Prenger, J. (2002). De samenhang tussen interactief wiskunde- en taalonderwijs'. *Pedagogiek*, 22, 2 , p. 134-147.

Goorhuis-Brouwer, S. (2006). Taalontwikkeling. Balans tussen nature en nurture. In: *De Wereld van het jonge kind*, 2006/02, pag. 175-178.

Krikke, A. (2011). *Een onderzoek naar de rol van interactie in de kleine kring bij taalontwikkeling van jonge kinderen*. Masterscriptie Universiteit Utrecht.

Marnix Academie (2011). *Jaarverslag 2011*. Geraadpleegd 1 juni 2012, via [www.marnixacademie.nl/Portals/0/jaarverslag-2011](http://www.marnixacademie.nl/Portals/0/jaarverslag-2011)

Mitchell, R. & Myles, F., (2004). *Second Language Learning Theories*, London: Hodder Arnold.

Swank, G. (2006). De ontwikkeling van een interactief leerklimaat in de multiculturele school. Afdeling Lectoraat Lesgeven in de multiculturele school, Hogeschool Utrecht.

Sytema, S. & Damhuis, R. (2009). Concepten van studenten na training van interactievaardigheden. In A. Backus, A., Keijzer, M., Vedde, I., Weltens, B. (red), *De Anéla-conferentie 2009* (p. 539). Delft: Eburon.

Krikke, A. (2011). *Een onderzoek naar de rol van interactie in de kleine kring bij de taalontwikkeling van jonge kinderen*. Masterscriptie, Universiteit van Utrecht.

Timmermans, M. (2012). *Kwaliteit van de opleidingsschool. Over Affordance, Agency en Competentieontwikkeling*. Proefschrift Tilburg University, Nijmegen: Efficient.

## Bijlagen

1. Vragenlijst en feedback praktijkbegeleiders
2. Vragenlijst studenten over gegeven feedback

## Bijlage 1

<p style="text-align: center;"><b>Vragenlijst Feedback geven in het kader van praktijkleren.</b> <b>Activiteit: Interactie in de kleine groep, student fase Beroepstakenbekwaam.</b> <b>Situatie: je ziet (op video) een les in het 2<sup>de</sup> of 3<sup>de</sup> opleidingsjaar van deze student</b></p> <p style="text-align: center;"><b>Onderwerp: Een moeder van 63 jaar?</b></p>
---

Na 3 minuten kijken:

**Vraag 1:** Op welke aspecten van deze activiteit zou jij feedback willen geven?

1

2

Na nog 2 minuten kijken:

**Vraag 2:** Wil je je feedback hieronder opschrijven?

### Vraag 3

Wat zijn, denk jij, leerpunt(en) van deze student? Kruis s.v.p. aan bij de mogelijkheden hieronder:

Uit de lijst **didactische vaardigheden**:

Leer- en klassengesprek
Vragen stellen
Duidelijk gebruik van stem, met expressie en mimiek
Interactie en communicatie met individuele leerling

Interactie en communicatie met kinderen als groep
stimulering van initiatief en creativiteit
pedagogisch klimaat
Toepassen van taal als onderwijsmiddel

## De betrokken competenties in de fase Opleidingsbekwaam

### Interpersoonlijk competent

- Je kunt de principes van basiscommunicatie toepassen:
  - initiatief nemen en volgen in communicatie;
  - ontvangstbevestigingen geven aan leerlingen;
  - instemmende reacties geven, non-verbaal en verbaal (ja-reeksen);
  - wisselende beurtverdeling hanteren;
  - leiding geven aan de groep.
- Je bent bewust bezig met het hanteren van feedback, zowel het feedback geven als ontvangen.

### De betrokken competenties in de fase beroepstakenbekwaam, uitbreidend:

- Je kunt de communicatie 'breed maken' en de leerlingen betrokken houden.
- Je bent je bewust van interculturele communicatie en oefent hiermee.

### De betrokken competenties in de fase werkplekbekwaam:

- \*Je beschikt over communicatievaardigheden (zoals vragen stellen, actief luisteren, samenvatten) om het leerproces van de leerlingen en de samenwerking met collega's te optimaliseren.

#### Pedagogisch competent

- Je organiseert een veilig en uitdagend klimaat voor alle leerlingen.

#### Vakinhoudelijk en didactisch competent:

- \*Je hebt een positieve invloed op het leren van leerlingen, omdat je passende en uitdagende taken aan je leerlingen aanbiedt (adaptief vermogen). Je richt je daarbij meer op samenhangend en inzichtelijk leren en in mindere mate op feitenkennis.

### Vraag 4, na nog 2 minuten kijken

Wil je feedback opschrijven op leerpunten die jij uit de lijst gekozen hebt voor deze student:

Leerpunt 1
Feedback 1
Leerpunt 2
Feedback 2

### Vraag 5

Welke feedback zou je deze student geven op:

3. Open vragen stellen

4. stiltes laten vallen

### Vraag 6a

Heb **jij zelf** genoeg kennis om de student op deze leerpunten te begeleiden?

Ja, want.....

Nee, dan zou ik moeten weten / willen leren

.....

\* De met \* aangeduide onderdelen gelden alleen voor studenten van de Academische opleidingsvariant.

### Vraag 6b

Denk je dat **jouw mentoren** voldoende kennis en vaardigheden hebben om deze student op haar leerpunten te begeleiden?

Ja, want .....

Nee, ze zouden moeten weten/moeten leren.....

### Vraag 7

Wie bepaalt bij jou waarop feedback gegeven wordt? Omcirkel, licht eventueel toe.

- a. Ik, afhankelijk van wat ik zie
- b. De student, haar leerpunten bepalen de feedback.

### Vraag 8

Welke thema's en onderwerpen wil je volgend jaar zien in de voortgezette mentorentraining? Licht eventueel toe:

- 1
- 2
- 3

## Bijlage 2

<b>Vragen aan studenten naar het vervolg van de CombiListtraining in het praktijkleren</b>
--

1. Weet je nog wat jouw leerpunten waren tijdens de CombiListtraining?
2. Heb je tijdens je stages verder geoefend aan deze leerpunten  
Zo ja, hoe heb je dat gedaan?  
Zo nee, wat was daarvan de oorzaak?
3. Hoe vaak (inschatting) heb je van je mentoren sindsdien feedback gekregen op deze leerpunten of op andere aspecten van de CombiList?
4. Hoe beoordeel je de kwaliteit van deze feedback? Heb je er van kunnen leren?
5. Wat heb je geleerd n.a.v. feedback van je mentor(en), over je interactie?
6. Hoe beoordeel je de interactievaardigheden van je mentor of van je mentoren, als je uitgaat van wat je in de CombiListtraining hebt geleerd?
7. Zie je de vaardigheden van de CombiList terug in de gesprekken die mentoren zelf met de leerlingen voeren? Zo ja, welke? Licht toe, s.v.p.
8. Welke aspecten van interactie volgens de CombiListtraining zou voor mentoren belangrijk zijn om te leren?
9. Vind je dat de interactievaardigheden om taaldenkontwikkeling te stimuleren voldoende terugkomen in de competentielijst?  
Ja, want

Nee, want

Hartelijk dank voor het invullen van deze vragenlijst!

Elma Snabilie  
Mede namens het Lectoraat Interactie en Taalbeleid

NB: Heb je, om deze vragen te kunnen beantwoorden, de CombiList geraadpleegd?

Ja, want.....

Nee, want .....