

Omgaan met meertaligheid in de klas

1 januari 2004

Auteur: J. Bezemer

Volume: 35

Nummer: 1

Pagina's: 11-20

Documenten

- [moer_jrg35_003.pdf](#)

Jeff Bezemer ed verkend meneer geeft les aan groep vier van een multiculturele basisschool in een middelgrote stad in Nederland zijn leerlingen zijn ongeveer zeven jaar oud dertien van hen spreekt met de ouders een andere taal dan omgaan met meertalig Nederlands meestal Turks Berber en of Arabisch de overige zestien leerlingen sprekenheid op de basisschool uitsluitend Nederlands thuis in de analyses van de onderwijspraktijk van meneer ed werd een onderscheid gemaakt tussen wat hij voor en na drie typen reacties op meertaligheid in de les zegt over meertaligheid en wat hij er de klas van meneer ed tijdens de les mee doet op basis van dit verschil werden drie typen didactische reacties op meertaligheid onderscheiden in de volgende op een doorsnee basisschool in Nederland wordt paragrafen wordt elk van deze reacties geobserveerd hoe de leerkracht omgaat met geïllustreerd met een lesfragment daarna zullen meertaligheid bij zijn leerlingen wat is de praktische we het ontstaan van die reacties proberen te professionele kennis van meneer ed over duiden meertaligheid er worden drie typen reacties geconstateerd de reacties accuraat en inaccuraat vertonen een ontluikend bewustzijn van meertaligheid daar wordt hard aan gewerkt bij de leerkracht zelf grootgebracht in een het eerste type reacties komt tot uitdrukking in monolinguale habitus dit is wellicht een indicatie van een woordenschatles meneer ed heeft liet feit dat de vanzelfsprekendheid van eentaligheid in geconstateerd dat de woordenschat van liet onderwijs langzaam begint af te nemen een case allochtone leerlingen te klein is vandaar dat studie daaraan hard gewerkt wordt regelmatig wordt in incidentele woordleersituaties op initiatief van ed of een leerling spontaan over de van een eensluidend antwoord op de betekenis van een woord gesproken daarnaast veelbesproken vraag hoe het onderwijs op wordt op verschillende manieren systematisch meertalige leerlingen afgestemd moet worden is aandacht geschonken aan woordkennis sinds dit nog geenszins sprake van alle opvattingen die schooljaar wordt in groep 4 gebruik gemaakt daarover bestaan zijn het uiteindelijk die van van de nieuwe taalmethode zin in taal leerkrachten die de meeste invloed hebben op Kouwenberg e a 1997 waarin een aparte de feitelijke onderwi-

jspraktijk die opvattingen leerlijn aan woordenschat gewijd is woord vormen echter slechts een onderdeel van de betekenissen worden in die lessen aangeboden kennis die een leerkracht in de loop van zijn in een visuele en verhalende betekenisvolle school loopbaan heeft opgebouwd als hij of zij context ed maakt naast dit lesmateriaal gebruik voor de klas staat blijken soms ook over van een zelfgemaakte woorddefinitielijst zie tuigingen of gewoontes de doorslag te geven figuur 1 de lijst bevat omschrijvingen van waarvan de leerkracht zich helemaal niet bewust woorden die door ed zijn geselecteerd uit zin in was sommige van die overtuigingen zijn zo taal h ij heeft die woorden zo gedefinieerd dat vanzelfsprekend voor de beroepsgroep dat ze het voor kinderen begrijpelijk is in sommige ook in de lerarenkamer nooit zijn besproken ze gevallen heeft hij zich door een woordenboek zijn terug te voeren op vergelijkbare laten inspireren onderwijservaringen of zijn inherent aan het nederlandse onderwijssys eem anderson levitt 1987 spreekt in dat verband over de praktische professionele kennis van leerkrachten in deze bijdrage wordt de praktische profes sionele kennis over meertaligheid van meneer 2004 1 m o e r i i figuur 1 de woorddefinitielijst van meneer ed les 5 het tafelkleed een kleed voor op tafe l woordenschat de schoenendoos een doos om schoenen in les 1 te doe n de wekker een klok die je wakker de zomerjas een jas voor in de zome r maakt de zaklamp een lamp voor in je han d de wastafel een bak met kranen om je de sleutel een stukje ijzer om een slo t te wasse n open te make n de handdoek een stuk doek om je af te een soort tang om ee n droge n schroef los te draaien snurken geluid maken terwijl je de nijptang een tang om een spijker ui t slaap t de muur te halen de boo r het behang mooi papier voor op de een ding om een gat in d e muu r muur te maken de hamer een ding om een spijker in les 2 3 de muur te slaan de zolde r de bovenste kamer in een hui s op een maandagmiddag worden enkele van de de schoorsteen een pijp waardoor de rook woorden behandeld aysegul een turks meisje weggaat wordt gevraagd de woorden onder les 5 op te de vensterbank een plank voor het raam lezen sharona een nederlands meisje leest de schutting een muur tussen twee telkens de bijbehorende definitie voor ed tuinen van hout of steen herhaalt vervolgens deze definities en voegt in er de kelder de kamer onder het huis in drie gevallen nog iets aan toe zodra alle grommen een zwaar geluid maken woorden zijn doorgenomen krijgen de klauteren klimme n leerlingen de gelegenheid de woorden te gluren stiekem kijken bekijken de leerlingen lezen de woordjes dan likken met je tong ergens over nog eens zachtjes door met de bedoeling om heen gaa n even later hun kennis van deze wenken een teken geven met je woordbetekenissen te tonen in een overhoring hand door klasgenoten dennis meldt zich na 47 slepen over de grond laten glijde n seconden de klasgenoten die hij zelf uitkiest leggen hem een van de woorden uit les 5 voor les 4 na zijn overhoring kiest hij zijn opvolger en zo het mee l witte poeder om brood van komen verschillende kinderen aan bod de te bakken leerlingen zijn bekend met deze werkwijze de koekepan een lage pan om iets in te dergelijke lessen zijn in dit klaslokaal bakke n herhaaldelijk geregistreerd na een aantal de pannenkoek een grote dunne gebakken overhoringen worden ook de woorden uit de koek lessen 1 tot en met 4 erbij betrokken in het het serve t een doek om je mond af te volgende fragment is aysegul aan de beurt vege n de schort een

soort jasje om je kleren leerkracht ja waar zijn de vingers schoon te houden aysegiil wendy het balkon een stukje van het huis wat leerkracht en gelijk controleren he uitsteekt met een hekje wendy likken aysegiil likken als je een lolly hebt dan lik je leerkracht 0 nee maar zo 1 zeggen we dat niet uit aysegiil dan heb je een lo 200 i moer 12 leerkracht jij moet vertellen wat likken betekent aysegul dan lik je iets leerkracht ontevreden ja dan lik je iets ja leerling maar wat aysegiil snoep leerkracht maar als er iemand nou niet weet wat likken is leerling ik weet wat likken betekent leerkracht en dan zeg jij tegen die persoon dan lik je iets zou die t dan al weten aysegul nee leerkracht nee want hij weet het juist niet aysegul dan lik je lolly s leerkracht ja maar hij weet niet wat likken betekent leerlingen o leerkracht dus dan moet jij dat vertellen wat gebeurt er nou als iemand likt wat is de woorddefinitie van likken leerling fluistert met je tong er overheen gaan betekent wijken haar omschrijvingen sterk af aysegiil dat je tong over gaat van de definities op de woordenlijst wel geeft leerkracht juist haar associatie met lolly s aan dat aysegul bekend bouchra dat heb zij gezegd dat heeft is met ten minste een alledaagse situatie waarin feride voorgezegd mensen likken ze weet dus tot op zekere leerkracht o wie hoor ik allemaal nee ik hoogte wat likken betekent maar meneer ed is hoeft niemand te horen hiermee niet tevreden dat hij aan de aysegiil bahar omschrijvingen van de leerlingen bepaalde eisen bahar het balkon stelt wordt duidelijk als aysegul haar eerste aysegul het balkon uh is zo n steen antwoord heeft gegeven dat antwoord als je rond is zo n steen heb je een lolly hebt dan lik je wijst ed af omdat dat overheen zo n hekje niet is zoals wij het eigenlijk willen uit de leerkracht ga jij nog es hier alle woordjes verschillende afwijzingen van woordom goed bekijken want je weet het schrijvingen gedurende de les kon worden allemaal wel een beetje goed afgeleid dat ed hiermee doelt op een lexico maar toch nog niet zo als wij het grafische definitie dat wil zeggen een definitie eigenlijk willen ik moest nog een die algemeen abstract formeel en context meisje hebben goed kijken goed onafhankelijk is deze normen voor wat geldt als lezen aysegul en precies weten een definitie zijn echter nooit in de les want als iemand zegt wat is besproken de definitietaak veronderstelt dus likken en jij zegt dat s likken dat de leerlingen weten dat het omschrijven van dan weten we nog niks natuurlijk de betekenis van woorden in de klas iets anders he nou wendy is dan het ophelderen van woordbetekenissen in een alledaags gesprek bovendien werden de aysegul wordt in dit fragment geconfronteerd leerlingen verondersteld te weten aan welke niet de taak om de betekenis van woorden te normen woordomschrijvingen in die verschil omschrijven die door haar klasgenoten lende situaties moeten voldoen en ten slotte geselecteerd zijn uit de woordenlijst behalve het veronderstelt de taak niet alleen de receptieve ingefluisterde antwoord op de vraag wat likken lexicale vaardigheden die meneer ed naar eigen 200 i moer 1 3 zeggen wilde verbeteren maar ook productief kouwenberg 2002 kortom op het gebied van lexicale sociolinguïstische en metalingvistische woordenschatonderwijs is zijn praktijk in vaardigheden vgl verhalen 1994 als overeenstemming met zijn eigen ideeën over de leerlingen in staat zijn de gegeven definities uit taalvaardigheid van allochtone leerlingen bij de het hoofd te leren in de korte tijd voordat ze uitwerking van die reactie wijkt hij bewust sterk door hun mede leerlingen overhoord

worden af van de didactiek die door de moderne wordt op die definitievaardigheden geen beroep taalmethode en anderen zie bijvoorbeeld gedaan bovendien geldt dat hoe groter de verhalen verhalen 1994 wordt woordvoorraad van de teerder hoe gemak gepropageerd kelijker die lexicografische definities onthouden kunnen worden dat betekent dat aysegul die is het een aa of een a ver beneden het landelijke en klassikale het tweede ty pe reacties komt tot uitdrukking gemiddelde score op de cito woorden in een spellingles die in vergelijkbare vorm schattoets die in de observatieperiode werd regelmatig terugkeerde op een donderdag afgenomen zich voor een lastige taak geplaatst ochtend laat meneer ed de marokkaanse jami lla ziet de doelwoorden en definities bevatten te en nasira en de turkse feride en aysegiil naar veel nieuwe woorden om na een keer lezen te het bord komen dan vraagt ed aan stefanie om kunnen onthouden bovendien realiseert ze zich een voorbeeldje van een lange klank te noemen niet dat in deze onderwijsleersituatie andere als stefanie hierop met slapen komt mag ze normen gelden voor woordomschrijvingen en aangeven wat ze ook alweer weet van die lange wat die normen dan inhouden en beschikt ze klanken stefanie weet dan te vertellen en dat er ook niet over de vaardigheden om aan deze dan een p en een a geschreven moet worden normen te voldoen zij lijkt de denkbeeldige meneer ed verwerkt dat woord vervolgens in toehoorder die ed introduceert vgl maar als er een zin die de leerlingen op het bord moeten iemand nou niet weet wat likken betekent te schrijven dan dicteert ed de tweede zin zien als een mede leerling die even vergeten is wat likken ook alweer was en die zou zich dat leerkracht de tweede zin let op wij vallen met de verwijzing naar lolly s waarschijnlijk op de grond wij kijken of ze t weer herinneren in interviews gaf de leerkracht goed doen wij vallen op de aan zich bewust te zijn van de moeilijkheid van grond en zelf nadenken he wij de taak die hij de leerlingen voorlegt de natuurlijk weer met een lange ij leeractiviteit was ingegeven door zijn opvat wij vallen op de grond tingen over de effectiviteit van de woorden stilte van zes seconden schatlessen van zin in taal volgens hem draait leerkracht niet bij een ander kijken want het bij tailleren uiteindelijk om inoefening door dan doe je t verkeerd he nou herhaalde confrontatie met geëxpliciteerde nadenken vallen i s dat een lange kennis over die taal en dat principe ziet hij klank of een korte klank is het onvoldoende terug in de taalmethode wanneer een aa of een a veel van de leerlingen over een veel te kleine aysegiil schrijft valen woorden-schat beschikken zo redeneert hij is stilte van zeven seconden het nog meer van belang om aan dat leerkracht aysegul ga nou s een metertje leerprincipe vast te houden als de taalmethode achteruit staan nee voor het een ander leerprincipe hanteert voelt hij zich bord blijven staan maar gewoon genoodzaakt daarvoor te compenseren achteruit ga s ja met je overigens is ook de auteur van de woorden gezicht naar het bord toe en nou schatlessen van zin in taal van mening dat een meter achteruit gaan staan herhaalde confrontatie met de doelwoorden van een stap achteruit doen juist en groot belang is maar dan wel in betekenisvolle nou ga je lezen wat er staat wij contexten en zonder de kennis over die slapen in een bed en wat staat er doelwoorden per se te expliciteren middels dan sst ze gaat vegen kijken lexicografische definities van de guchte wat ze nou gaat doen 200 i moer 14 leerling foutje wel in staat om korte van lange klinkers te leerkracht sst en dat

moet nasira ook doen onderscheiden wanneer woordparen als hak he lezen wat je schrijft da s oo k haak worden aangeboden bezemer 2003 belangrijk he als je iets maar waarop berusten ayseguls spelfouten dan opgeschreven hebt om eventjes te wel wellicht bieden de instructies van de lezen wat staat er leerkracht de sleutel tot het begrijpen van haar aysegiil schrijft vaalen spelfouten de nadrukkelijke aanwijzing is het leerkracht op de grond nou leg het maar s een aa of een a die leerlingen op het uit jordi vallen spoor moet zetten van verdubbeling van de jordi wij uh vallen daarzo moet u h medeklinker stelt de lengte van de klinker twee elletjes want anders was he t centraal aysegiil zou daardoor de klinkerlengte valen en de bijbehorende klinkerletter als het leerkracht juist i k moet twee elletjes hebben spellingprobleem van de zin kunnen bij vallen t i s een korte klank e n beschouwen anders gezegd zij wordt op het dan hebben we de tweeling weer spoor gezet van de elementaire spellingregel nodig he die moet een steuntje e schrijf zoals je spreekt die bepaalt dat een a geve n als a een aa als aa en een 1 als 1 geschreven wordt omdat aysegiil valen en niet vaalen na afloop van de les vertelt ed mij spontaan waarneemt schrijft zij in eerste instantie valen dat vinden ze moeilijk met name de daarop laat ed haar lezen wat er staat lezen marokkanen die horen dat verschil vaak niet wordt zo tot controlestrategie van het spellen tussen korte en lange klinkers tijdens de gemaakt het is mogelijk dat aysegul deze bespreking van het lesfragment zegt hij hier nog strategie volgt en de juiste leesregels toepassend eens over zelf tot de conclusie komt dat het woord fout ik zie hier dat aysegiil schrijft vaalen he gespeld is minstens zo waarschijnlijk is het dat met twee a s als ze t gaat verbeteren aysegul de opmerking en nou ga je lezen wat da s toch een teken dat ze t helemaal nie kan er staat heeft opgevat als een door ed horen he want dan ga je vallen niet gesignaleerde fout en wel een fout in het aantal veranderen in va a len ja da s toch van t a s dat is immers de letter klank die hij ter goed horen of t een korte of een lange klank discussie stelde met vragen als is het een aa of is ik denk dat dat bij de a misschien nog een a zo komt aysegiil snel tot de sterker is vallen valen dat dat toch voor hun conclusie dat vallen toch met twee a s onduidelijker is geschreven moet worden wat dit fragment laat vermoedelijk werd eds opmerking na afloop zien is dat de leerkracht zich bewust is van van de les over de moeilijkheid voor niet name bepaalde voorkomende verschillen tussen eerste de marokkanen ook al ingegeven door de en tweede taalleerders en die verschillen ook spelfouten die aysegul met vallen maakt naast achteraf aanwijst als de oorzaak van nalira was zij de enige allochtone leerling die in moeillijkheden die zich in de praktijk deze les spelfouten op het bord maakte aysegul voordeden toch blijkt hij niet die verschillen in is een achtjarig meisje dat thuis zowel turks als de praktijk geen rekening te houden zijn nederlands spreekt zij volgt dit leerjaar voor de instructies veronderstellen immers dat alle tweede maal en behaalde een acht op spelling in leerlingen korte van lange klinkers kunnen het najaarsrapport zou zij het verschil tussen de onderscheiden tegelijkertijd moeten we aa en de a inderdaad niet gehoord hebben vaststellen dat die onbedoelde veronderstelling dat is onwaarschijnlijk analyse van recentelijk erg plausibel is de overtuiging van de leerkracht verzamelde taalvaardigheidsgegevens bij over dit aspect van de taalvaardigheid werd nederlandse en turkse leerlingen niet

laag daarmee ten onrechte van toepassing verklaard opgeleide ouders aan het einde van groep 4 laat op alle leerders van het nederlands als tweede zien dat zeven tot achtjarige turkse en taal marokkaanse leerlingen die vanaf groep een deelnemen aan nederlandstalig onderwijs heel 200 i moer 15 ze kennen dus de taal het fragment verloopt als volgt het derde type reacties op meertaligheid komt tot uitdrukking in een rekenles tijdens de leerkracht ik kom aan het onderste observaties bestonden de rekenlessen uit het sommetje het laatste sommetje voorbereiden op het leren om op te tellen en af daar gaat ie weer acht wat te trekken boven de tien de rekenmethode schrijf ik op nasira van galen e a 1984 trekt daar negen lessen nasira acht erbij een voor uit in die lessen leren ze dat je optellingen leerkracht erbij een erbij acht en een kunt delen zo zouden leerlingen tot het inzicht dalende intonatie en moeten komen dat je 13 en 8 kunt optellen als leerling een 13 7 1 in de zevende les wordt geoefend leerkracht maar ik moet er geen een bij met sommen waarin de optelling al gesplitst is doen ik moet er het ene deel van die uitsplitsing is gegeven en nasira acht erbij twee het andere deel moet gevonden worden die leerkracht d r moeten d r sommen zien er als volgt uit nasira acht erbij twee leerkracht d r moeten er twee bij dus ik 5 3 moet er geen een bij doen maar 5 4 twee hoeveel heb ik er al bij gedaan betul de les bestaat uit 24 van zulke sommen in de betul twee handleiding treffen we de volgende toelichting leerkracht staat er dan bij jou acht plus aan twee wat staat er bij jou dan in je schrift wat heb je nou het gaat om het berekenen van de opgeschreven ontbrekende bewerking boven de streep de bouchra yes bedoe li ng is dat dit gebeurt door de bewerking leerkracht wat heb jij opgeschreven onder de streep 4 te sp li tsen waarbij het bouchra plus zeven eerste deel van de sp li tting bekend is 4 3 leerkracht he door de som ve rv olgens op twee manieren bouchra plus zeven uit te rekenen wordt gecontroleerd of de leerkracht plus zeven verheft stem d r splitsing juist is hoeven er maar twee bij en dan zeg jij plus zeven herstel stem d r 5 3 8 8 1 9 and 5 4 9 hoeven er maar twee bij en van galen e a 1984c 157 hoeveel heb je d r al bij gedaan wat heb je opgeschreven acht plus in het volgende fragment zien we tot welke bouchra acht plus een plus leergesprekken deze oefeningen leidden in de leerkracht stop acht plus een dus ik heb er klas van meneer ed het fragment vond plaats al een bij gedaan nadat er een groep leerli ngen bij elkaar was gaan leerling heb ik ook zittien om onder begeleiding van ed de leerkracht en d r moesten er twee bij hoe sommen te maken de overige leerlingen veel moet ik er nou nog bij doen maakten ondertussen dezelfde sommen bouchra twee zelfstandig zij hadden na klassikale behande ling leerkracht luister kijken kijken kijken er van de eerste twaalf sommen zelf aangegeven de moeten er twee bij ja kijk maar sommen te begrijpen in het fragment wordt de in t boek acht plus twee ik heb vierde som besproken die in de middengroep al gedaan acht plus een hoeveel aan de orde is gekomen namelijk moet ik er nou nog bij doen bouchra een 8 1 leerkracht nou nog een erbij dus wat krijg 8 2 ik voor een sommetje acht plus een plus 200 i moer 16 bouchra acht plus een plus een rekenoperaties die in de sommen voorkomen in leerkracht een acht plus een plus een tikt alle vragen en antwoorden van de leerkracht ritme mee op tafel en dan heb worden de optellingen uit de som opgevat als ik uitkomst handelingen die zijn of nog moeten worden faina tien uit-

gevoerd in figuur 2 worden die verwijzingen leerkracht tie n gekarakteriseerd op basis van hun grammaticale tijdsvorm h et fragment vertoont een klassiek patroon van opeenvolgingen van een vraag van de figuur 2 verwijzingen naar getallen in meneer leerkracht een reactie van een leerling en een ed s rekeninstructie s beoordeling van die reactie door de leerkracht sinclair coulthard 1975 volgens dat patroon optelling tijd voorbeel d leidt de leerkracht de leerlingen langs zes 1 gegeven v t t al ik heb er al ee n vragen die hen uiteindelijk zouden moeten bijgedaan brengen bij het juiste antwoord 2 gegeven o t t er moeten e r twee bij 1 wat schrijf ik op o v t d r moesten e r 2 maar ik moet er geen een bijdoen ik moet twee bij er 1 ontbreekt o t t hoeveel moet i k 3 hoeveel heb ik er al bijgedaan nou nog er nou nog 4 hoeveel moet ik er nou nog bijdoen bijdoen 5 dus wat krijg ik voor sommetje 6 en dan heb ik uitkomst de gegeven afsplitsing boven de streep 1 wordt gezien als een handeling die in het het bedoelde antwoord op iedere vraag is af te verleden heeft plaatsgevonden daarvoor lezen uit de gegeven som in het boek of is de gebruikt ed de voltooid tegenwoordige tijd en uitkomst van een niet gegeven berekening het bijwoord al de optelling 2 wordt eerst verschillende leerlingen geven andere verwoord in de tegenwoordige tijd maar als ed antwoorden dan de leerkracht voor ogen had in een later stadium de leerlingen nog eens aan op de derde en vierde vraag geven betul and die vaststelling herinnert wordt dezelfde bouchra zelfs pas na herhaalde pogingen het operatie in de verleden tijd verwoord de bedoelde antwoord die moeilijkheid blijkt ontbrekende operatie wordt gezien als een exemplarisch voor de gehele rekenles van de 70 handeling die moet worden uitgevoerd op het vragen die de leerkracht op deze manier stelt moment van spreken hoeveel moet ik er nou blijken er 26 anders beantwoord te worden dan nog bijdoen op weer een andere manier hij bedoelde in 7 van die gevallen vroeg ed om verwijst ed naar de sommen boven en onder de wat er al bijgedaan is vraag 3 en in 4 gevallen streep de som 8 1 wordt gezien als dat wat om wat er nou nog bij moet vraag 4 de in het schrift geschreven is of moet worden en oorzaak van de problemen die de leerlingen de som 8 2 als dat wat in het boek staat deze hebben met het beantwoorden van de derde en verwijzingen naar delen van de som worden vierde vraag komen tijdens het leergesprek niet door de leerkracht gedurende de les consequent aan de oppervlakte de leerlingen geven niet aan gebruikt zowel in de vragen die hij stelde als in welke begripsproblemen zij ervaren en de zijn aanwijzingen de subtiele verschillen in leerkracht informeert er ook niet naar die dergelijke verwijzingen zullen het begrip van begripsproblemen lijken het gevolg te zijn van vragen als hoeveel moet ik er nou nog de rekendidactiek en het taalgebruik van de bijdoen en hoeveel heb ik er al bijgedaan bij leerkracht enerzijds en de reken en leerlingen als betul en bouchra die deze vragen taalvaardigheden van de leerlingen anderzijds elf keer fout beantwoordden hebben wanneer we ons tot die talige aspecten bemoeilijkt hoewel niet bekend is in welk beperken dan valt er iets op aan de manier stadium deze leerlingen temporele markeringen waarop de leerkracht verwijst naar de getallen en leren gebruiken kan wel worden vastgesteld da t 2004 i moer 17 marokkaans nederlandse leerlingen tussen de voldoende is om een gesprek te voeren en dat vijf en negen jaar beduidend minder goed dan hij dus ook geen specifieke didactische eentalig

nederlandstalige leerlingen in staat zijn maatregelen treft deze reacties kunnen worden zulke temporele nuances in het nederlands uit begrepen tegen de achtergrond van de biografie te drukken bos 1997 een talige moeillijkheid en de onderwijsomgeving waarbinnen de als deze is anders dan bepaalde moeilijke loopbaan van meneer ed gestalte heeft woorden die tot het rekenjargon behoren of in gekregen h ij deed zijn ervaringen als leerling een realistische rekenles worden gebruikt om op in de jaren veertig en vijftig van de twintigste een rekenkundig probleem uit de alleedaagse eeuw in de daarop volgende dertig jaar heeft hij werkelijkheid te schetsen vgl elbers de overwegend klassen van eentalig nederlandse haan 2003 tamelijk onzichtbaar de leerkracht leerlingen onderwezen in de loop van deze drie is er daardoor niet op bedacht bovendien decennia heeft hij routines ontwikkeld voor de blijken in de context van een rekenles hele behandeling van de vaste leerstofonderdelen van andere overtuigingen een rol te spelen dan bij het vak taal die routines zijn daardoor het eerste en tweede type reacties op afgestemd op een eentalige leerlingpopulatie pas meertaligheid in 1990 wanneer zijn school fuseert met een ik moet eigenlijk zeggen dat wij dan niet multiculturele school wordt hij voor het eerst zoveel met verschillen omgaan we hebben geconfronteerd met meertaligheid in de klas de dus veel gesprekken ja gesprekken zijn lesfragmenten laten zien dat een decennium gesprekken dus daar hoefje niet ik bedoel lang lesgeven in deze veranderde omgeving het is voor die kinderen wel te volgen die heeft geresulteerd in bepaalde kennis over de kinderen die kennen dus de taal ze kennen taalvaardigheid van allochtone leerlingen kennis dus allemaal nederlands d r is geen een kind die in de gegeven context geldig lijkt meer in groep vier die geen nederlands kent bijvoorbeeld in het geval van de woordenschat h et fragment laat zien dat deze overtuiging in maar ook stereotype kennis die vermoedelijk in overeenstemming is met de manier waarop de gegeven context niet geldt zoals in het geval rekeninstructies worden gegeven terwijl de van klinkeronderscheiding op basis van zijn leerkracht geen begripsproblemen verwacht eigen observaties kennisname van toetsuitslagen zullen ook de leerling zelf zo ze al in staat zijn en de boodschap die wordt uitgedragen door de de oorzaak van zo n begripsprobleem te school de lesmethode en andere actoren in het identificeren en te verwoorden aarzelen om ze onderwijsveld heeft de groepsleerkracht het kenbaar te maken daarvoor zou immers het inzicht verworven dat er verschillen bestaan vraag antwoord evaluatie patroon moeten tussen autochtone en allochtone leerlingen ten worden doorbroken waar meneer ed zo aan aanzien van de omvang van hun nederlandse hecht woordenschat en dat om die reden systematische aandacht geschonken moet worden aan dit de vanzelfsprekendheid van e entaligheid leerstofonderdeel tegelijkertijd kan worden er zijn nu drie typen didactische reacties op vastgesteld dat woordenschatonderwijs goed is meertaligheid de revue gepasseerd het eerste in te passen in zijn praktische professionele type reactie houdt in dat de groepsleerkracht kennis vanuit het perspectief van meneer ed een tekort waarneemt in de nederlandse kan ook woordenschat het beste worden taalvaardigheid van allochtone leerlingen en dat overgedragen door herhaaldelijke confrontatie aan die waarneming praktische consequenties met geexpliciteerde leerinhouden dus met worden verbonden het tweede type reacties op definities

bovendien kan de vooruitgang die ten meertaligheid houdt in dat de groepsleerkracht aanzien van dit onderdeel is geboekt een tekort waarneemt in de taalvaardigheid gemakkelijk worden afgelezen uit toetsuitslagen nederlands van allochtone leerlingen zonder vandaar dat het eerste type reacties op daar praktische consequenties aan te verbinden allochtone leerlingen zich juist in het derde type reacties op meertaligheid houdt woordenschatonderwijs manifesteert de eigen in dat de groepsleerkracht er van uitgaat dat de observaties van meneer ed leren hem eveneens taalvaardigheid nederlands van zijn leerlingen dat allochtone leerlingen moeite hebben met 200 1 moer lo het onderscheiden van lange en korte klinkers onderwijsachterstandenbeleid verhinderd zijn inspanningen om een volwassen italiaans hebben dat de groepsleerkracht zich ten volle familielid nederlands te leren bevestigen voor bewust is geworden van de implicaties van hem dat dat onderscheid problematisch is voor meertaligheid de politieke ambitie om de tweede taalleerders uit dergelijke observaties taalvaardigheid nederlands van allochtone trekt hij de conclusie dat allochtone leerlingen leerlingen te verbeteren heeft op de een bepaald gevoel voor het nederlands nessen onderzochte school uiteindelijk slechts geleid in tegenstelling tot zijn reflecties op tot lessen nederlands als tweede taal en woordenschat merkt hij dit op in de context van onderwijs in a ll ochtone levende talen voor traditionele leerstofonderdelen als spelling en a ll ochtone leerlingen van twee uur per week en grammatica juist voor die onderdelen heeft hij tot de afspraak dat op school behalve tijdens de routines tot zijn beschikking die zijn ontstaan lessen in allochtone levende talen uitsluitend het uit onderwijservaringen met eentalige nederlands gebruikt mag worden hierdoor leerlingen in termen van gogolin 1994 is de blijft de kennis van en over andere talen dan het leerkracht net als ieder ander die in landen als nederlands die bij de leerlingen thuis onderdeel duitsland en nederland is grootgebracht in de is van de a ll edaagse realiteit op school vorige eeuw ondergedompeld in een grotendeels verborgen juist die kennis vormt de monolinguale habitus anders gezegd de basis voor kritische reflectie op de vanzelfsprekendheid van een samenleving die vanzelfsprekendheid van eentaligheid de een nationale standaardtaal deelt is zo diep conclusie van deze bespreking van geworteld dat zij bestand is tegen reflecties op de lesfragmenten is dat na tien jaar onderwijs in een vernieuwde meertalig geworden samenleving meertalige context de reacties van de betrokken de waargenomen tekorten in taalvaardigheid groepsleerkracht op zijn leerlingpopulatie een nederlands kunnen daardoor niet verhinderen ontluikend bewustzijn van meertaligheid dat de leerkracht instructies aanbiedt die juist vertonen niet all een neemt hij accuraat en deze vaardigheid vooronderstellen er bestaan inaccuraat verschi ll en waar in de geen dwingende signalen vanuit het taalvaardigheid van autochtone en all ochtone onderwijsveld of zijn eigen klas die meneer ed leerlingen ook is hij pro actief in de omgang attenderen op potentiële bronnen van niet het meest prominente verschil dat hij begripsproblemen die verborgen zitten in zijn waarneemt namelijk de woordenschat ook al is instructietaal hoewel taal onderwijs kundigen die omgang niet in overeenstemming met de al sinds ten brinke 1969 wijzen op de rol van opvatting van de methodemakers wellicht is dit taal bij zaakvakken zijn de begripsproblemen een indicatie van het feit dat de die leerlin-

gen in de feitelijke onderwijspraktijk vanzelfsprekendheid van eentaligheid die ook in tegenkomen los van bepaalde moeilijke eerder gedocumenteerde onderwijspraktijken in woorden nog nauwelijks geïdentificeerd nederland de kop opdook kroon sturm logischerwijze is ook de groepsleerkracht zich 1996 hanson 2002 langzaam begint te af te niet van alle potentiële hindernissen bewust nemen bovendien neemt hij aan dat de taalvaardigheid van zijn allochtone leerlingen voldoende is om meer over dit onderwerp is te lezen in het proef zijn rekeninstructies te begrijpen daarnaast schrift bemoeilijkt de leerkrachtgestuurde interactie in jeff bezemer dealing with multilingualism in the classroom de identificatie en opheldering van classroom a case study of a dutch primary class taalgerelateerde begripsproblemen vandaar dat sroom amsterdam ak sant 2003 is bn 90 5260 de leerkracht geen verschillen opmerkt tussen 1 25 9 e 25 adres uitgever aksant cru q uius weg autochtone en allochtone leerlingen in 31 1019 at amsterdam info aksant nl bijvoorbeeld de vaardigheid om subtiele betekenisonderscheidende tijdsmarkeringen te literatuur en noten herkennen en daar in de praktijk dus ook niet 1 de bijdrage is gebaseerd op een case studie op reageert wellicht dat de talrijke die werd uitgevoerd in opdracht van het beleidsmaatregelen in het kader van het ministerie van ocw en in samenwerking 2004 1 moer 19 niet de universiteit van oslo zie bezemer elbers e m de haan interculturele 2003 in het onderzoek werd voor een communicatie op de basisschool gesprekken etnografische benadering gekozen anders over woordbetekenissen in de rekenles moer gezegd om te begrijpen hoe in de praktijk 35 2003 2 p 54 62 van het onderwijs wordt omgegaan met galen f van k gravemeijer j m kraemer t meertaligheid zijn interacties in de klas meeuwisse w vermeulen rekenen vastgelegd op geluidscassettes besproken met wiskunde baarn bekadidact 1984 de leerkracht en geanalyseerd tegen de gogolin i der monolinguale habitus der achtergrond van de context waarin die multilingualen schule munster waxmann interactie plaatsvond onder de context valt 1994 bijvoorbeeld de taal achtergrond van de guchte c van der b kouwenberg zin in leerlingen en leerkracht het lesmateriaal dat taal en verschillen tussen leerlingen in s gebruikt wordt het schoolbeleid en het kroon t vallen k van den branden red landelijke en lokale overheidsbeleid uit de omgaan met verschillen nederlandse en vlaamse lesobservaties zijn uiteindelijk zes methodes voor geïntegreerd onderwijs nederlands sleutelfragmenten geselecteerd vier daarvan in heterogene klassen den haag nederlandse hebben betrekking op onderwijs in de taalunie p 5 25 2002 reguliere klas van groep vier de andere hanson m klassengesprekken een interactieve fragmenten zijn afkomstig uit speciale benadering van onderwijs in multiculturele klassen taallessen voor allochtone leerlingen die door utrecht de graaff 2002 andere leerkrachten dan de groepsleerkracht kouwenberg b c van de guchte h blok j werden verzorgd van de gein zin in taal tilburg zwijzen 1997 kroon s j sturm davu canan en de anderson levitt k cultural knowledge for schildpad over taal onderwijs in een teaching first grade an example from meertalige klas in spiegel 14 1 p 27 53 france in g spindier l spindier eds 1996 interpretive ethnography of education at home sinclair j mch r m coulthard towards an and abroad hillsdale lawrence erlbaum p analysis of discourse tlie englislt used by 71 192 1987 teachers and pupils oxford oxford bezemer j dealing with multilingualism in univer-

sity press 1975 education a case study of a dutch primary veehallen m s verhullen
woorden leren school glansroom amsterdam aksant woorden onderwazen hoeve-
laken cps 1994 academie publishers 2003 oerhallen m lexicale vaardigheid van
turkse en bos p development of bilingualism a study of nederlandse kinderen een
vergelijkend onderzoek school age moroccan children in the netherlands naar
betekenistoekenning amsterdam ifott tilburg tilburg university press 1997 1994
brinke s ten moedertaalonderwijs en toch geen nederlands in oerhoer p 11 25
1969 herdruk in h hollaar et al red het beste uit moer 69 73 p 2 11 veghel h v
meltvoort 1975 2004 i moe r 20