

Betekenisonderhandeling in de klas: techniek of tactiek?

1 november 1996

Auteur: Kris Van den Branden

Volume: 26

Nummer: 2

Pagina's: 3-18

Documenten

- [vonk_jrg26_035.pdf](#)

i z i i betekenisonderhandeling in de klas techniek of tactiek kris van den branden onderhandelen is op vrij korte tijd uitgegroeid tot een modewoord in het jargon van de taaldidactiek als ik mij mag baseren op een reeks recente artikelen en lezingen dan wordt er in het hedendaags taalonderwijs over de meest uiteenlopende onderwerpen onderhandeld over de juiste interpretatie van een gedicht over de correcte schrijfwijze van een woord over de samenstelling van groepjes over het onderwerp van de volgende les enzovoort ook over de betekenis van moeilijke woorden kan worden onderhandeld in dat geval spreekt men van betekenisonderhandeling het is over deze laatste vorm van onderhandeling dat ik het in dit artikel wil hebben ie het werkwoord onderhandelen in kan uiteraard op veel verschillende manie het groot woordenboek der ne ren ontstaan de spreker kan niet luid derlandse taal opzoekt krijgt de genoeg gesproken of niet duidelijk genoeg volgende omschrijving gearticuleerd hebben hij kan een woord hebben gebruikt dat de luisteraar niet kent onderhandelen onderhandelde heeft de luisteraar kan te weinig aandacht heb onderhandeld onoverg met elkaar mon ben geschonken aan de spreker of een deling of schriftelijk spreken of handelen totaal andere boodschap hebben verwacht over een zaak trachten het met elkaar over enzovoort iets eens te worden in t bijz met het oog merk om een overeenkomst een verdrag in conversaties waarin taalleerders zijn enz te sluiten betrokken komen begripsproblemen veel vuldig voor omdat ze de taal nog volop uit deze omschrijving kan afgeleid worden aan het verwerven zijn worden taalleerders dat onderhandelen meestal een verbale immers vaak geconfronteerd met taalaan activiteit is waarbij minstens twee partijen bod boven hun taalvaardigheidsniveau zijn betrokken en die in zeer algemene ter neem het volgende voorbeeld uit een dia men tot doel heeft een vorm van onenig loog tussen ergun een turk en bart een heid op te lossen in het geval van beteke nederlands ambtenaar nisonderhandeling gaat het om een wel zeer specifieke vorm van onenigheid voorbeeld 1 namelijk onbegrip de ene partner begrijpt bart ja je kunt met elkaar niet meer niet wat de andere heeft gezegd onbegrip overweg nov dec 1996 nummer 2 26 e jaargang s s ergon wat onbeleefd

over te komen met andere, maar je kunt niet goed opschieten met woorden. Het feit dat een proces van betel je vader kenisonderhandeling wordt opgezet tussen ergon pauze ik begrijp niet wat twee partijen biedt geen enkele garantie op bedoelt zich dat het desbetreffende probleem ook, maar nou ruzie met vader daadwerkelijk wordt opgelost, ergon ja, deen 1995 p 153 in dit voorbeeld ontstaat onbegrip omdat betekenis, ergon de uitdrukking met mekaar overweg onderhandeling en taal kunnen niet kent in de betekenisonderhandeling die volgt heeft, maar twee pogingen verwerving nodig om zijn boodschap begrijpelijker te maken voor ergon in de recente literatuur rond eerste en tweedetaalverwerving zijn een aantal krachtaalleerders worden tijdens conversaties in tige stellingen geformuleerd met betrekking de doeltaal niet alleen met onbegrijpelijk tot het positief effect van betekenisonder taalaanbod geconfronteerd ze veroorzaken handeling op taalverwerving als taalleer zelf ook begripsproblemen precies omdat, deers de kans krijgen om vaak met hun ze er vaak niet in slagen om zich in begrijpe gesprekspartners over betekenis te onder lijke termen uit te drukken ook in dit geval handelen zullen zij sneller de taal leren dan kan een proces van betekenisonderhande wanneer dat niet het geval is zo luidt de ling een uitkomst bieden kijk naar het vol centrale hypothese deze kan in een aantal gende voorbeeld s taalleerder neder meer specifieke hypothesen worden her lands l moedertaalspreker nederlands schreven voorbeeld 2 1 door betekenisonderhandeling met een s en die man die strunkt gesprekspartner kan de taalleerder tot l hmm begrip komen van taalaanbod dat boven s die strunkelt zijn huidig taalvaardigheidsniveau ligt op l he wat doet die haar beurt vormt het begrijpen van nieuw s die die strun die strui taalaanbod een krachtige motor voor verde l die struikelt re taalverwerving krashen 1985 faerch s ja struikelt struikelt kasper 1986 van den branden 1995a 2 door betekenisonderhandeling kan de de twee bovenstaande voorbeelden tonen taalleerder ertoe komen om complexere aan dat een proces van betekenisonderhande beter begrijpelijke en correctere taaluitingen deling soms een tijdje kan doorlopen vooral produceren dan hij zonder de hulp en zon eer het begripsprobleem uit de wereld is der de aansporing van een gesprekspartner geholpen in sommige gevallen zal dat zelfs ner zou kunnen produceren als de taal niet lukken na ettelijke mislukte pogingen leerder een taaluiting produceert en een tot opheldering kunnen de gesprekspartners signaal van onbegrip als antwoord krijgt gezamenlijk beslissen om het probleem kan hij onopgelost te laten en over iets anders te beginnen of kan degene die met het tot het inzicht komen dat er iets schort begripsprobleem worstelt begrip veinzen met de taaluiting die hij produceerde en bijvoorbeeld om toch maar niet dom of deze in vraag gaan stellen 26e jaargang nummer 2 nov dec 1996 aangespoord worden om zijn onbegrij rond het potentieel effect van betekenisonderhande taaluiting te herformuleren en op die derhandeling op taalverwerving schuilt een manier zijn produktieve taalvaardigheid ver visie op het leerpotentieel van taalproble der aanscherpen en met nieuwe vormen men deze houdt in dat taalproblemen bij experimenteren zonder veel kunnen opbrengen voor de taalleerder vooral als ze aan de oppervlakte in die gevallen waarin de taalleerder er niet komen en worden opgelost taalproblemen in slaagt om zelf zijn verwoordingsprobleem leggen ten eerste de grenzen en beperkin op te lossen zal de taalleerder vaak dat gen bloot

van de taalvaardigheid waarover woord of die uitdrukking aangereikt krijgen de taalleerder op een bepaald moment waarmee hij niet op de proppen wist te beschikt ze onthullen wat de leerder nog komen nieuw taalaanbod wordt op deze niet kan en weet welke foute hypothesen manier in zo n pregnante context aangebo omtrent de betekenis van woorden hij erop den dat het nog nauwelijks aan de aan nahoudt welke regel hij verkeerd of hele dacht van de leerder zal ontsnappen het maal niet toepast enzovoort maakt bijgevolg veel kans om te beklijven zie voorbeeld 2 voor de taalleerder zelf kunnen dergelijke problemen destabiliserend werken ze 3 binnen processen van betekenisonder maken dat hij zich niet kan verzoenen met handeling is er sprake van veel vormmani het status quo en dwingen hem tot verdere pulatie grammaticaal incorrecte en correc ontwikkeling ze maken vaak ook dat de te uitingen staan soms naast mekaar in taalleerder zeer gericht gaat zoeken naar of opeenvolgende beurten dat kan de leerder zijn aandacht gaat richten op die aspecten helpen om zich bewust te worden van en elementen van de taal die hij nog niet bepaalde vormaspecten en grammaticare beheerst tarone liu 1995 in dit opzicht gels van de taal en zo sneller en efficiënter is het belangrijk dat zoals dat in processen de grammatica van de taal te doorgronden van betekenisonderhandeling kan gebeu kijk bijvoorbeeld hoe hieronder in voorbeeld ren de taalproblemen van de taalleerder 3 de ovt van het werkwoord roepen en de ook daadwerkelijk worden opgelost op die dat constructie in de indirecte rede binnen manier kan de leerder geconfronteerd wor de gevoerde betekenisonderhandeling aan den met datgene waartoe hij zelf niet in bod komen k taalleerder l gespreks staat was zodat die verdere taalontwikke partner ling ook daadwerkelijk invulling krijgt het is precies op die manier dat zoals keith nels voorbeeld 3 on 1974 het passend uitdrukt taalproble k en de cafebaas roepte tegen hem men kunnen fungeren als hot spots voor voor dat hij naar buiten moest verdere taalverwerving l hmm wat riep die cafebaas k ja die riep tegen hem was maar aan t roepen aan t roepen l maar hij riep voor dat hij naar buiten betekenis moest maar hij was toch nog niet buiten dat snap ik niet onderhandeling in de k nee nee nee die cafebaas roe riep klas die zei dat hij naar buiten moest l ahhh in de taalklas worden leerlingen met veel van den branden 1995a moeilijk schools taalaanbod geconfron teerd en worden er ook aan de taaluitingen achter de drie bovenstaande hypothesen die ze mondeling of schriftelijk dienen te nov dec 1996 nummer 2 26 e jaargang j produceren hoge eisen gesteld het begrij andere leerling of dat de leerkracht zelf het pen en produceren van schooltaal vormt juiste antwoord geeft al dan niet gepaard voor vele leerlingen autochtoon en alloch gaand met een vorm van negatieve feed toon een struikelblok hafer meestringa back nee niet juist je hebt weer niet 1995 1 taalproblemen en hot spots voor opgelet zeker het onderwijsleerproces taalverwerving in overvloed dus dat leerkrachten voor ogen hebben ver loopt idealiter langs een ketting van correc in het licht van de krachtige hypothesen die te antwoorden foute antwoorden en ver rond het positieve effect van betekenisoon woordingsproblemen worden in dit opzicht derhandeling op taalverwerving zijn gefor niet zozeer beschouwd als een mogelijkheid muleerd en de groeiende reeks onderzoek om taalverwerving te stimuleren maar als ken die deze hypothesen ook empirisch een verstoring van een vlot lopend onder ondersteunen voor een overzicht

zie pica wijsproces en als een factor die de tijds 1994 valt het dan ook niet te verwonderen druk waaronder dat onderwijsproces dient dat vele didactici ervoor pleiten dat ook in te verlopen verhoogt het taalonderwijs veel betekenisonderhandeling optreedt de realiteit is echter in dit soort leerkrachtgedomineerde klas anders uit onderzoek naar interactie in de interactie geven leerlingen zelden spontaan klas van der aalsvoort van der leeuw aan dat zij bepaald taalaanbod niet begrijp 1992 geudens rymenans 1992 musu pen tijdens de klasobservaties die ik uit meci 1996 en uit een reeks van observaties voerde in acht vlaamse basisscholen teken die ikzelf uitvoerde in het kader van mijn de ik gemiddeld maar een spontaan onderzoek naar betekenisonderhandeling onbegripssignaal op per twee lessen naast van den branden 1995a blijkt dat het met het bovenvermelde feit dat van leerlingen de kwantiteit en de kwaliteit van betekenis eerder wordt verwacht dat zij correcte ant onderhandeling in de gemiddelde taalklas woorden geven dan vragen ter verduidelij zeer pover is gesteld king te stellen werken nog een paar factoren die ik al in eerdere publikaties aanstipte dat heeft zeer veel te maken met de manier van den branden 1995b remmend waarop de communicatie in de klas in het algemeen verloopt het is ondertussen het publiekseffect wie als leerling zijn genoegzaam geweten dat in veel klassen onbegrip signaleert doet dat meestal niet de leerkracht de interactie domineert het is alleen voor de leerkracht maar voor alle de leerkracht die bepaalt waarover gespro leerlingen vele leerlingen deinzen terug om ken zal worden en wie wanneer zal spre voor de grote groep toe te geven dat ze iets ken leerlingen komen relatief weinig aan niet begrepen hebben zij zullen er de voor bod als zij dan toch een beurt krijgen keur aan geven om hun onbegrip te verzwij beperkt het soort taaluitingen dat zij mogen gen of sterker nog begrip te veinzen produceren zich al te vaak tot zeer korte maar zeer specifieke antwoorden op vragen gebrek aan motivatie als leerlingen niet waarop de leerkracht steevast het ant geïnteresseerd zijn in wat de leerkracht hen woord weet wil vertellen of in de tekst die ze kregen voorgeschoteld zullen zij makkelijker bovendien als leerlingen er niet in slagen geneigd zijn om zich bij hun begrip-sproble om op de vragen van de leerkracht een men neer te leggen het kunnen begrijpen correct of begrijpelijk antwoord te geven van taalaanbod heeft immers zeer veel te worden zij zelden gepusht in een onderhan maken met het willen begrijpen ervan deling om beter te proberen de kans is groter dat zij hun beurt verliezen aan een nh 26e jaargang nummer 2 nov dec 1996 als gevolg van dit alles zijn processen van in de klas deze kan omschreven worden betekenisonderhandeling in de traditionele als een vorm van betekenisonderhandeling taalklas eerder schaars als ze al optreden waarbij vertrekken en eindigen ze meestal bij de leerkracht hij is het die bepaalt wanneer er de leerling zelf en liefst spontaan over over de betekenis van taaluitingen onder gaat tot het signaleren van zijn begrip-spro handeld zal worden en wanneer niet dat blemen en tot het proberen verworden wordt bijvoorbeeld heel duidelijk in explicie van voor hem relatief complexe en moeilijk te instructies om te onderhandelen bijvoor ke taaluitingen beeld als iedereen deze tekst heeft gele de leerling ook nauw en actief betrokken mogen jullie zeggen welke woorden je ken wordt bij de oplossing van zijn begrips niet begrijpt en in de te pas en te onpas en verwoordingsproblemen gebruikte begripscontroles

bijvoorbeeld begrijpt iedereen dat of danny wat is uit het onderzoek naar betekenissonderhan een anti gifcentrum het probleem is deling dat nu beschikbaar is blijkt immers echter dat leerlingen zich om dezelfde rede steeds duidelijker dat dit soort van beteke nen als boven aangegeven geremd voelen nisonderhandeling veruit de meeste vruch om op dit soort instructies en begripscon ten afwerpt naar taalverwerving toe zowel troles in te gaan veel sluimerende proble die van laag als hoogtaalvaardigen pica men van onbegrip of verwoording waarmee 1991 van den branden 1995a in de vol leerlingen worstelen komen gewoon niet gende paragrafen wil ik dan ook nagaan aan de oppervlakte de voedingsbodem hoe de leerkracht de nodige voorwaarden blijft onbewerkt kan scheppen opdat dit soort van beteke nisonderhandeling spontaner optreedt in de ook de behandeling van de begrips en klas zie tactiek en welke acties de leer verwoordingsproblemen die toch aan de kracht kan ondernemen om ervoor te zor oppervlakte komen wordt vaak door de gen dat de processen van betekenisonder leerkracht gemonopoliseerd opnieuw handeling die tot stand komen zo worden omwille van o a tijdsdruk wordt een signaal vormgegeven dat ze optimale effecten heb van onbegrip vanwege een leerling zelden ben op de taalverwerving van alle leerlingen aangewend om leerlingen met mekaar te in de klas zie techniek laten onderhandelen over wat een bepaalde uitdrukking of een bepaald woord zou kun nen betekenen in het merendeel van de onderhandelingen gaat de leerkracht ervan tactiek uit dat een parafrase die door hemzelf wordt verstrekt moet volstaan om ieders als leerlingen met een begrips of verwoor onbegripsprobleem uit de wereld te helpen dingsprobleem worden geconfronteerd zul op die manier wordt aan leerlingen de kans len zij vaak en zeker in het boven beschre onthouden om hun eigen hypothesen te ven leerkrachtgedomineerd taalonderwijs formuleren met nieuwe vormen te experi een vorm van vermijdingsgedrag vertonen menteren probleemoplossend te leren den het begripsprobleem wordt gewoon gene ken enzovoort geerd de leerlingen wachten tot de oplos sing wordt gegeven de zin die de leerling tegenover de leerkrachtgedomineerde wou uitspreken wordt bij nader inzien toch vorm van betekenisonderhandeling die ik maar niet uitgesproken de leerling switcht hierboven heb beschreven wil ik in de rest naar een ander onderwerp enzovoort van dit artikel pleiten voor een meer leerling gerichte vorm van betekenisonderhandeling nov dec 1996 nummer 2 26 e jaargang intrinsieke motivatie of het verstrekken van informatie aan een andere leerling motiverende doelen om taal de kans dat een leerling een probleem te gebruiken hoeven niet per se verbaal te omzeilt kan worden ingedijkt als het oplos zijn het begrijpen van een recept kan nodig sen van het probleem en dus het succes zijn om een bepaald gerecht klaar te vol begrijpen van taalaanbod of het produ maken het begrijpen van instructies kan ceren van taaluitingen voor de leerling een nodig zijn om een uitdagende handeling uit middel is om een intrinsiek motiverend doel te voeren bijvoorbeeld schrijven met te bereiken bijvoorbeeld in een van de onzichtbare inkt je weg vinden in een laby onderzoeksexperimenten die ik uitvoerde rint enzovoort punt is dat als taalgebruik van den branden 1995b kregen elfjarigen voor leerlingen een middel is om iets te een detectiveverhaal te lezen het gegeven bereiken bekomen dat hen interesseert van het verhaal is zeer eenvoudig harry fascineert en of uitdaagt zij ook veel sterker speurneus

een dikke detective krijgt te geneigd zullen zijn om de problemen die horen dat er in het stormkasteel een schat dat taalgebruik opwerpt aan te pakken ligt verbor- gen en besluit op onderzoek uit te gaan het verhaal bestaat uit twaalf hoofd- stukken elk hoofdstuk beschrijft Harry's klasklimaat. Wedervaren in een van de kamers van het kasteel telkens wordt Harry geconfronteerd dat neemt niet weg dat de stap naar het teerd met vijf keuzemogelijkheden maar naar buiten komen met die begrips en ver slechts een mogelijkheid houdt hem op het woordingsproblemen zelfs als het om een goede spoor naar de schat met de andere motiverende taak gaat niet vanzelfsprekend mogelijkheden is steeds een of andere is zeker niet in de klas de natuurlijke nei vorm van levens gevaar gemoeid ging van de meeste leerlingen bestaat erin om eerst te proberen zelf die problemen op het einde van elk hoofdstuk vraagt te lossen steunend op de taalvaardigheid Harry zich af welke keuze hij het best zou waarover ze beschikken hun kennis van de maken het is precies deze vraag die het wereld hun eventuele kennis van andere onderwerp vormt van een begripstest waar talen de context enzovoort nochtans als mee de leerlingen in het experiment na het er echt een kloof bestaat tussen wat de lezen van ieder hoofdstuk werden geconfronteerd met de taal moet doen en de kennis fronteerd door de begripstest juist op te en vaardigheden waarover hij beschikt zal lossen konden de leerlingen goede raad het voor de teerder niet alleen veel effi- cien geven aan de detective en zich profileren ter zijn maar vaak ook de enige uitweg zijn als veelbelovende assistent detectives het om bij een ander aan te klopp- en het komt begrijpen van de tekst kreeg daardoor voor er dan op aan dat de leerling de affectieve de leerlingen een zo intrinsiek motiverende remmingen die ik eerder aanhaalde over waarde dat zij de begripsproblemen die de wint het boven beschreven motivatie effect taak opwierp wilden opgelost zien en de van de taal- taak speelt hierin een belangrijke kans om over die problemen met een ander rol maar het klasklimaat is een andere niet te onderhandelen dan ook gretig aan- gre te versmaden factor in dit geheel pen het klasklimaat mag zo min mogelijk ver- hin er zijn veel intrinsiek motiverende doelen te deren dat taalleerders hun begrip- proble bedenken waarvoor leerlingen taal kunnen men signaleren en dat ze risico s nemen bij gebruiken gaande van het oplossen van het produceren van taaluitin- gen de hou raadsels of het bekomen van interessante ding van de leerkracht ten opzichte van vra informatie tot het genieten van een verhaal gen ter verduidelijk- ing onbegrijpelijke uitin 26e jaargang nummer 2 nov dec 1996 gen en andere taal- problemen zoals fouten techniek tegen correctheid is hier vaak bepalend het is es- sentieel dat de leerkracht een klas op het moment dat een leerling signaleert kli- maat tracht op te bouwen waarin leerlin dat hij een bepaald taalaanbod niet begri- jpt gen zich veilig en ontspannen voelen waar of in de problemen raakt bij het pro- duceren in onbegrip niet wordt vereenzelvigd met van een taaluiting kan een leerkracht theo onkunde waarin leerlingen niet worden retisch gesproken verschil- lende kanten uit opgejaagd bij het produceren van uitingen hij kan het signaal probleem negeren hij en niet meteen hun beurt verliezen of nega kan het zelf oplossen of hij kan het terug tieve commentaar krijgen als hun eerste kaatsen hetz- ij naar de leerling die het pro poging niet meteen vlekkeloos verloopt het bleem op- wierp of naar een andere leerling zal al bij al een klasklimaat zijn waarin leer lin-

gen sowieso veelvuldig aan bod mogen bij de laatste optie is de betrokkenheid en kunnen en willen komen niet alleen om vooral de actieve bijdrage van de leerling over betekenis te onderhandelen maar om het grootst terugkaatsen is echter ook de actief deel te nemen aan het onderwijsge meest tijdrovende ingreep vooral als meer beuren tout court dere leerlingen worden ingeschakeld om het probleem samen op te lossen bijvoorbeeld ook een zekere flexibiliteit in de gehanteerde beeld als een moeilijk woord tijdens een de groeiperingsvormen en met name het klassikaal moment wordt teruggekaatsd regelmatig doorbreken van het frontaal les naar de hele groep moet de leerkracht er geven kan bijdragen tot een veilig klasklimaat rekening mee houden dat meerdere leerlingen maat groeps of paarwerk wordt door de leerling hun zegje zullen willen doen het is meeste leerlingen als minder bedreigend daarbij niet uitgesloten dat meer dan een ervaren dan frontaal onderwijs toch moet leerling er met zijn poging flink naast zit of er bij leerling leerling interactie op toegezien dat er tussen leerlingen flink uiteenlopende worden dat de leerlingen kunnen samen meningen ontstaan de onderhandeling kan werken met een partner bij wie ze geen dan te lang aanslepen of steeds verder van schroom ondervinden om hun onbegrip te de kern van de zaak beginnen afwijken uiteten of risico's te nemen bij het produceren van taaluitingen kortom een partner met daarom is het belangrijk dat de leerkracht wie ze op vriendschappelijke basis omgaan alvorens problemen terug te kaatsen goed inschat of het voor de leerling wel waard is samengevat leerlingen zullen het meest de volgende richtlijnen kunnen daarbij geneigd zijn om spontaan een proces van zeker in combinatie met elkaar behulpzaam betekenisonderhandeling op te starten of zijn zie ook de niet 1996 door hun productie aanleiding te geven tot betekenisonderhandeling bij die taaltaken 1 terugkaatsen ligt meer voor de hand als die het begrijpen produceren van het pro moeilijk voor hen zijn en dus problemen bleemwoord of probleemuitdrukking zin opwerpen etc essentieel is voor het uitvoeren van de hen intrinsiek motiveren om ze succes taak waarmee de leerlingen bezig zijn vol uit te voeren en dus de problemen die ze onderweg tegenkomen op te ruimen 2 terugkaatsen ligt meer voor de hand als plaatsvinden in een klasklimaat dat voor het begrijpen produceren van het pro de leerlingen zo weinig mogelijk remmingen bleemwoord zin belangrijk is in het kader opwerpt om met hun problemen naar bui van de behoeften van de leerlingen bijvoorbeeld ten te komen beeld als het om een woord of uitdrukking gaat die zeer frequent voorkomt in schoolse nov dec 1996 nummer 2 26 e jaargang npni el taaltaken voorkomen bepalen samenstel woord is leerlingen die aan het woord zijn len moeten ook de kans krijgen hun zegje te doen en mogen daarbij niet opgejaagd 3 wie als leerkracht een probleem terug worden integendeel wie niet meteen uitkaatsd moet naar de meest gepaste actie zijn woorden raakt verdient het door de vragen bijvoorbeeld vragen naar een ver leerkracht eerst gepusht te worden alvorens definitie of omschrijving is niet echt rens zijn beurt te verliezen leerkrachten aangewezen bij woorden of uitdrukkingen moeten ook de neiging onderdrukken alles die zeer makkelijk te duiden zijn met visuele wat leerlingen zeggen meteen te echoen of auditieve steun zo is het niet echt dat heeft op de lange duur een negatief opportuun om een uitgebreide verbale effect op de luisterhouding van de andere betekenisonderhandeling op te zetten over leerlingen ze hoeven dan niet

naar de spre de betekenis van het werkwoord fluiten of kende leerling te luisteren omdat de leer de betekenis van het zelfstandig naam kracht toch alles herhaalt woord krijtje als iemand vraagt wat een krijtje is kan veel beter aan de andere leerders in de klas gevraagd worden wie er probleemoplossing begeleiden eens een krijtje bij het bord wil gaan halen ook dat is een vorm van terugkaatsen leerlingen slagen er niet altijd in om een alleen is de actie die hier wordt gevraagd begrips of verwoordingsprobleem op te non verbaal omdat het nu eenmaal het lossen soms leggen ze er zelfs het bijtje bij meest voor de hand ligt terugkaatsen met neer de leerkracht kan op die momenten de vraag naar een verbale omschrijving is door middel van kleine tips of korte aanvul dus veel meer aangewezen voor abstracte lende vragen de leerlingen weer op het juis re begrippen en handelingen te pad zetten als de leerlingen het bij een onderhandeling eens raken over een oplos het feit dat een woord of probleem wordt sing die niet klopt ja nevel is hetzelfde als teruggekaats naar de leerlingen betekent een knoop dan dient de leerkracht in te geenszins dat de rol van de leerkracht is grijpen hen aan te zetten om verder te zoe uitgespeeld integendeel uit mijn eigen ken onderzoek is gebleken dat precies als leer lingen onderling aan het onderhandelen bij zijn interventies gebruikt de leerkracht bij slaan de begeleiding door de leerkracht voorkeur vragen wat begrijp je niet her een zeer belangrijke meerwaarde kan ken je geen deel van het woord staat er in inhouden tijdens zulke onderhandelings de tekst niets dat je kan helpen weet je momenten omvat de taak van de leerkracht niet meer vorige les op die manier blijft op zijn minst de volgende acties de verantwoordelijkheid en het initiatief om het probleem op te lossen bij de leerlingen liggen dat is essentieel doordat leerlingen beurtverdeling bewaken actief betrokken zijn en blijven bij het proces van een probleemoplossing kunnen zij al zeker als het om een motiverende taak en doende probleemoplossende strategieen een belangrijk begrips of verwoordingsspro verwerven die hen gaandeweg in staat zullen bleem gaat en het klasklimaat niet te veel stellen om begrips en verwoordingsproble remmingen opwerpt zullen meerdere leer men zelfstandig op te lossen met andere lingen in de groep of de klas het woord wil woorden het proces van probleemoplossing len nemen de leerkracht moet er dan voor bevat voor leerlingen minstens even veel zorgen dat op elk moment van de onder leerpotentieel als het uiteindelijk bereiken van handeling slechts een leerling aan het het gevraagde produkt de oplossing nit 26e jaargang nummer 2 nov dec 1996 ar belangrijk bij zijn ondersteuning is dat de met wie ze vriendschappelijk omgaan leerkracht op een constructieve manier uit daarnaast is uit mijn eigen onderzoek gaat van al wat leerlingen tijdens de onder gebleken dat ook de samenstelling van handeling al hebben aangedragen alle groepjes of paren qua niveau van taalvaar door de leerlingen aangebrachte elementen digheid een grote impact heeft op de kwan die bruikbaar zijn voor het oplossen van het titeit en kwaliteit van de betekenisonderhan probleem moeten worden uitgebuit niet deling die gevoerd wordt betekenis alleen kan dit soort van positieve feedback onderhandeling in groepjes die heterogeen verder bijdragen tot een veilig klasklimaat zijn qua taalvaardigheid werpt meer vruch de leerkracht kan op die manier ook stei ten af naar taalverwerving toe dan onder gers bouwen op wat de leerlingen al tot de handeling in homogene groepjes ik licht dit oploss-

ing van het probleem hebben bijge kort toe aan de hand van twee onderzoeks dra-
gen en hen door zijn eigen gerichte experimenten die ik uitvoerde vragen en bij-
dragen stapje voor stapje dichterbij het eindpunt brengen uiteindelijk zal zo door
de begeleiding van de leer experiment 1 kracht een garantie worden ingebouwd
dat elke onderhandeling ook daadwerkelijk tot in een eerste experiment opge-
bouwd rond een goed einde wordt gebracht als die het bovenvermelde detectivev-
erhaal de juiste oplossing uiteindelijk wordt gevonden schat draaide alles rond het
begrijpen van dan doet de leerkracht er goed aan om moeilijk taalaanbod zoals
gezegd moesten deze expliciet te bekrachtigen leerlingen telkens een hoofdstuk
van het verhaal lezen en dan een begripstest de bovenstaande ingrepen zijn zowel
van oplossen bij sommige hoofdstukken toepassing op betekenisonderhandelingen
mochten de leerlingen alvorens de begrips die plaatsvinden tijdens individuele
begelei test op te lossen onderhandelen over de ding als tijdens klassikale momen-
ten en tij betekenis van moeilijk taalaanbod met een dens groepswerk ze geven mi-
jns inziens andere leerling spontaan aanleiding tot een verregaande vorm van dif-
ferentiering precies door in te de begripsscores van de leerlingen die in spelen op
signalen van leerlingen en door een heterogeen groepje hadden onderhan leerlin-
gen ook steeds het voortouw te laten deld waren hoger dan die van leerlingen ne-
men tijdens de onderhandeling kan de die deel hadden uitgemaakt van een homo
leerkracht zijn onderwijs sterk toesnijden op geen groepje voor laagtaalvaardige
leerlin de maat van de leerling of het groepje leer gen klinkt dat logisch als een
laagtaalvaar lingen met wie hij op dat moment in inter dige leerling mag onderhan-
delen over actie treedt moeilijk taalaanbod met een hoogtaalvaar dige leerling dan
is de kans groter dat dat taalaanbod hem inderdaad wordt uitgelegd hetero-
geniteit benutten dan wanneer hij samenwerkt met een ande re laagtaalvaardige
wat groepswerk betreft kan de leerkracht door voldoende aandacht te schenken
aan maar ook voor de hoogtaalvaardige leerling de samenstelling van de groepen
de kwan werkte de heterogeniteit positief door titeit en kwaliteit van de gevoerde
beteke moeilijk taalaanbod te moeten uitleggen aan nisonderhandeling alsmede
de mate van zijn partner kreeg de hoogtaalvaardige leer gedifferentieerde onders-
teuning gevoelig ling zelf nog veel meer greep op dat taal beïnvloeden ik stipte al
eerder aan dat leer aanbod ook de verwachting om iets te lingen best samenw-
erken met een partner moeten uitleggen kan hebben meege nov dec 1996 num-
mer 2 26 8 jaargang vw speeld als een hoogtaalvaardige leerling dezelfde tekenin-
gen te beschrijven aan een weet dat er een laagtaalvaardige partner op andere
partner gretig hergebruik maakten hem rekent om een aantal dingen uitgelegd
van de woorden die hen door hun eerste te krijgen zal de hoogtaalvaardige extra
partner waren aangereikt en dan vooral die veel moeite doen om het taalaanbod
waar woorden en uitdrukkingen die essentieel mee zij beide worden geconfron-
teerd te waren in het kader van de taak de beteke begrijpen samenwerking met
een andere nisonderhandeling bleek dus met andere leerling wordt dan een factor
die leerlingen woorden effect te hebben op taalgebruik in extra motiveert om
taalaanbod te begrijpen een later stadium en de begripsproblemen waarop ze
stuiten op te ruimen bij dit alles horen nog twee opmerkingen ten eerste het is ni-
et omdat in heterogene paren meer betekenisonderhandeling tot experiment 2

stand kwam dat het werken in homogene paren nu moet worden afgezworen als het ook bij produktieve taken heeft heterogeni begrijpen van taalaanbod of het succesvol teit een heilzaam effect in een tweede produceren van bepaalde taaluitingen een experiment dat ik uitvoerde werden leerlin essentieel middel is tot het bereiken van gen gevraagd om tekeningen te beschrijven een motiverend doel en leerlingen zich bij die hun partner een andere leerling niet elkaar voldoende op hun gemak voelen kon zien van den branden in voorberei zullen ook in homogene paren problemen ding zie ook bijlage aan de hand van een aan de oppervlakte komen en behandeld gedetailleerde beschrijving van die tekenin worden dat neemt echter niet weg dat gen konden leerlingen een moord oplossen onderzoeksresultaten als de bovenvermelde het bleek dat in heterogene paren de leer duidelijk aangeven dat heterogeniteit in een lingen die hun tekeningen beschreven veel klas een troef in plaats van een nadeel kan meer werden gepusht in hun produktie dan betekenen en dat differentiering in het in homogene paren onderwijs nog wel wat meer kan inhouden dan de grote heterogene groep opsplitsen hoogtaalvaardige leerlingen werden door in kleine homogenere groepjes en elk van hun laagtaalvaardige leerling veel frequenter die groepjes aan hun niveau aangepaste gevraagd om zichzelf wat duidelijker uit te taken te laten uitvoeren drukken zij konden op die manier hun vaardigheid aanscherpen om hun taalpro ten tweede leerling leerling interactie zelfs duktie toe te snijden op het niveau van hun in heterogene groepen kent uiteraard haar gesprekspartner laagtaalvaardige leerlin grenzen leerlingen kunnen veel van gen hadden het vaak moeilijk om de teke mekaar leren meer dan ze zelfs soms ver ningen zo precies te beschrijven dat de moeden maar ook niet alles men kan aan partner de vereiste informatie verkreeg om voeren dat als een hoogtaalvaardige leerling de moord op te lossen zij werden dan ook mag samenwerken met een laagtaalvaardi voortdurend gepusht om zich begrijpelijker ge leerling zichzelf met zijn begrips en ver en vollediger uit te drukken vaak kregen de woordingsproblemen zal blijven zitten in die laagtaalvaardige leerlingen van hun hoog optiek wil ik teruggrijpen naar wat ik eerder taalvaardige partner precies die uitdrukkin zei over de rol van de leerkracht het is pre gen en woorden aangereikt die ze nodig cies hij die hetzij in de groepjes hetzij in hadden een klassikale of een individuele betekenis onderhandeling ervoor kan zorgen dat de opvallend in dit experiment was dat leerlin begrips en verwoordingsproblemen die gen toen zij gevraagd werden om wat later zelfs het petje van de hoogst taalvaardigen 26e jaargang nummer 2 nov dec 1996 in de klas te boven gaan toch worden en problemen mogen niet worden aanzien opgelost als uitingen van onkunde maar eerder als rijke bronnen van informatie over waar de leerling zich op dit moment bevindt en dus over zijn potentieel voor verdere ontwikke conclusies ling fouten en problemen vormen telkens weer een uitgelezen kans een vruchtbare het mag uit het bovenstaande duidelijk voedingsbodem waarop verder kan geworden zijn het bevorderen van beteke gebouwd worden om taalontwikkeling nisonderhandeling in de klas is niet iets dat daadwerkelijk vorm te geven begrips en je doet zonder de rest van je onderwijs kri verwoordingsproblemen zijn hot spots voor tisch onder de loep te nemen het opzetten taalverwerving vooral als de leerling ze zelf en begeleiden van betekenisonderhandeling spontaan aangeeft

en actief betrokken is mag geenszins herleid worden tot een bij het oplossen ervan didactische techniek een reeks kneepjes die je als leerkracht even moet intraineren en eigenlijk ging dit artikel niet zozeer over vervolgens op je leerlingen kan loslaten betekenisonderhandeling het ging over bevorderen van betekenisonderhandeling goed taalonderwijs in goed leerlinggericht heeft minstens evenveel met tactiek te taalonderwijs hoeft je als leerkracht weinig te maken met het scheppen van omstandigheden om processen van digheden waaronder die betekenisonderhandeling spontaan te zien handeling spontaan optreedt op de keper optreden in goed leerlinggericht onderwijs beschouwd ging het in dit artikel dus even zijn processen van betekenisonderhandeling zeer over leerkrachtattituden als over leerling als *artis historia* punten op voedingskrachtvaardigheden met betrekking tot attituden je krijgt ze er zomaar bij tuden stonden twee aspecten centraal 1 een sterk doorgedreven leerlinggerichte houding niet alleen tijdens processen van betekenisonderhandeling maar op elk kris van den branden moment van de les dit houdt o a in dat bij schoonbroek 16 het kiezen van inhoud en taaltaken ver 2180 ekeren trokken wordt van wat de leerling bezig houdt en motiveert enerzijds en van zijn behoeften en noden met betrekking tot taalvererving anderzijds dat de leerlingen actief aan het taalonderwijs deelnemen in die mate dat het de leerlingen zijn eerder dan de leerkracht die het onderwijs maken dat de leerkracht met zijn bijdragen aansluit bij voortborduurde op en constructieve feedback geeft op de bijdragen en vragen van de leerlingen en dat leerlingen op tijd en stond de kans krijgen om noot met elkaar samen te werken 1 voor een bespreking van hajer 2 een positieve houding tegenover probleemeestringa 1995 zie de rubriek men fouten en onbegripssignalen die door ingeboekt in dit nummer nvdr rr de leerlingen worden geproduceerd fouten xru nov dec 1996 nummer 2 26 e jaargang vh bibliografie deen j dealing with problems in intercultural communication a study of negotiation of meaning in native nonnative speaker interaction proefschrift groningen universiteit groningen 1995 de niel h de zin van het woord woordenschat in een taakgerichte aanpak in von werkgroep nt2 red taakgericht taalonderwijs een onmogelijke taak deurnes uitgeverij plantyn 1996 faerch c g kasper the role of comprehension in second language learning in applied linguistics vol 7 1986 p 257 274 geudens v r rymenans nederlands in de niet taalvakken eindrapport antwerpen ufsia ictl 1992 hajer m t meestringa schooltaal als struikelblok didactische wenken voor alle docenten bussum coutinho 1995 krashen s the input hypothesis issues and implications london longman 1985 musumeci d teacher learner negotiation in content based instruction communication at cross purposes in applied linguistics vol 17 1996 p 286 325 nelson k toward a rare event cognitive comparison theory of syntax acquisition insights from work with recasts in dale p d ingram eds child language an international perspective baltimore university park press 1981 pica t classroom interaction negotiation and comprehension research perspectives in system vol 19 1991 p 437 452 pica t research on negotiation what does it reveal about second language learning conditions processes and outcomes in language learning vol 44 1994 p 493 527 tarone e g liu should interlanguage variation be accounted for in a theory of second language acquisition in g cook b seidlhofer eds principle and practice in applied lin-

guistics studies in honour of henry widdowson oxford oxford university press 1995
van den branden k negotiation of meaning in second language acquisition a study
of primary school classes proefschrift leuven katholieke universiteit leuven 1995a
van den branden k begrijpe wie kan over onbegripsproblemen bij leerlingen en
hoe ermee omgaan in spiegel 13 2 1995b p 31 47 van den branden k effects of ne-
gotiation on language learner output language learning in voorbereiding van der
aalsvoort m b van der leeuw taal school en kennis de rol van taal in elke onderwi-
jsleersituatie enschede slo 1992 26e jaargang nummer 2 nov dec 1996 bijlage ver-
dachte a hilde hulstijn de vrouw van het slachtoffer mn nov dec 1996 nummer 2
26 e jaargang verdachte b rob timmerman de buurman van het slachtoffer ya 26e
jaargang nummer 2 noc dec 1996 verdachte c peter hulstijn de broer van het
slachtoffer nm nov dec 1996 nummer 2 26 e jaargang verdachte d torn prins nn
26e jaargang nummer 2 noc dec 1996