



UvA-DARE (Digital Academic Repository)

En wat denken jullie? Over de leerbaarheid van interactievaardigheden bij (aanstaande) leerkrachten

Damhuis, R.; de Blauw, A.; Tammes, A.C.; Sytema, S.

Publication date

2009

Document Version

Submitted manuscript

Published in

Artikelen van de zesde Anéla-conferentie

[Link to publication](#)

Citation for published version (APA):

Damhuis, R., de Blauw, A., Tammes, A. C., & Sytema, S. (2009). En wat denken jullie? Over de leerbaarheid van interactievaardigheden bij (aanstaande) leerkrachten. In A. Backus, M. Keijzer, I. Vedder, & B. Weltens (Eds.), *Artikelen van de zesde Anéla-conferentie* (pp. 52-62). Eburon.

General rights

It is not permitted to download or to forward/distribute the text or part of it without the consent of the author(s) and/or copyright holder(s), other than for strictly personal, individual use, unless the work is under an open content license (like Creative Commons).

Disclaimer/Complaints regulations

If you believe that digital publication of certain material infringes any of your rights or (privacy) interests, please let the Library know, stating your reasons. In case of a legitimate complaint, the Library will make the material inaccessible and/or remove it from the website. Please Ask the Library: <https://uba.uva.nl/en/contact>, or a letter to: Library of the University of Amsterdam, Secretariat, Singel 425, 1012 WP Amsterdam, The Netherlands. You will be contacted as soon as possible.

En wat denken jullie? Over de leerbaarheid van interactievaardigheden bij (aanstaande) leerkrachten

Resi Damhuis, Akke de Blauw, Anne-Christien Tammes & Sjouke Sytema; Kenniskring Interactie en taalbeleid in multiculturele scholen; Marnix Academie, Postbus 85002, 3508 AA Utrecht; r.damhuis@hsmarnix.nl, a.deblauw@hsmarnix.nl, a.tammes@hsmarnix.nl, s.sytema@hsmarnix.nl

1. Inleiding

Stimulering van taal- en denkontwikkeling middels interactie is sinds februari 2007 de focus van het Lectoraat Interactie en taalbeleid in multiculturele scholen. Leerkrachten basisonderwijs en leerkrachten in opleiding aan de Marnix Academie participeren in een met het oog daarop ontwikkelde training interactievaardigheden. Kerninstrument daarin is een compacte lijst met leerkrachtvaardigheden die taal- en denkontwikkeling van kinderen stimuleren. Leerkrachten leren met behulp van videobeelden van hun eigen praktijk meer ruimte en verdieping te geven aan inbreng van kinderen. Centraal staat het concept uitgedaagde taalproductie van het kind: taal leer je door het te doen, door je gedachten te communiceren en uit te wisselen met de mensen om je heen. Kunnen leerkrachten in hun gesprekken met kinderen interactievaardigheden zodanig leren toepassen dat zij kinderen betere kansen bieden voor taal- en denkontwikkeling? En wat betekent dit voor opleiding van (aanstaande) leerkrachten? Dit zijn de vragen van het onderzoek dat hier gerapporteerd wordt.

2. Achtergrond: interactie en onderwijs

Uitgangspunt van het Lectoraat is de stellingname dat de taal- en denkontwikkeling van leerlingen gebaat zijn bij kwaliteit van interactie, bij gesprekken waarin leerlingen een ruime inbreng hebben (Damhuis 2008). Ruime bijdragen bieden gelegenheid voor taalontwikkeling en tegelijk voor denkontwikkeling. Dit is gebaseerd op theorie en onderzoek op gebied van taalverwerving én kennisontwikkeling (zie voor een uitgebreide bespreking: Damhuis & De Blauw 2008). Vanuit eerste taalverwerving (Bates 1976, Ninio & Snow 1996) en tweedetaalverwerving (Hatch 1978, Gass & Mackey 2006) wordt de cruciale rol van interactie voor taalontwikkeling benadrukt. Die interactie dient behalve begrijpelijk taalaanbod (Inputhypothese, Krashen 1980) ook uitgedaagde taalproductie te bevatten (Outputhypothese, Swain 1985, 2005): gesprekken waaraan kinderen actief en uitgebreid bijdragen. In de huidige visie op onderwijs komen constructivisme en actief leren sterk naar voren (bijv. Lantolf 2000, Steffe & Gale 1995). Actieve betrokkenheid van kinderen en sociaal leren zetten de dialoog op een centrale positie. In zaakvakonderwijs heeft dat geleid tot o.a. ‘dialogic inquiry’ (Renshaw 2004) en onderzoekend en ontwerpend leren (Van Graft & Kemmers 2006). Zo is ook voor zaakvakonderwijs de dialoog, dus gesprekken met veel leerlinginbreng, onmisbaar.

In de praktijk van het Nederlandse onderwijs is men zich in principe wel bewust van het belang van interactie. Toepassing van dat besef in de dagelijkse onderwijspraktijk is echter nog een stap verder: leerkrachten en nascholers geven aan dat de kwaliteit van interactie in de praktijk tegen valt. Weten dat interactie met actieve bijdragen van kinderen belangrijk is, is nog niet hetzelfde als dat daadwerkelijk in de klas kunnen realiseren. Leerkrachten moeten de kans krijgen om zich de gewenste interactievaardigheden eigen te maken.

Langs diverse wegen wordt hier aan gewerkt De kenniskring van het lectoraat Lesgeven in de multiculturele school (Hogeschool Utrecht) verbindt onderzoek aan indivi-

dule ondersteuning van leerkrachten om taalontwikkeling van leerlingen te bevorderen (van Eerde e.a. 2006). Bij het Expertisecentrum Nederlands zijn werkwijzen ontwikkeld voor mondelinge communicatie binnen interactief taalonderwijs (Damhuis en Litjens 2003). In de nascholingspraktijk werd een training voor leerkrachten en leidsters ontwikkeld (Damhuis, De Blauw & Brandenburg 2004) en daaromheen een opleiding voor trainers en coaches (Damhuis & De Blauw 2005, De Blauw & Damhuis 2006, Damhuis & De Blauw 2008). Gedurende de ontwikkeltrajecten zijn enkele kleinschalige onderzoeken uitgevoerd. Die laten zien dat leerkrachten met individuele begeleiding hun interactiegedrag kunnen veranderen (Blauw e.a. 2000; Jansen 2001; Jansen, Damhuis & De Blauw 2006).

Het lectoraat Interactie en taalbeleid in multiculturele scholen werkt inmiddels aan een trainingsmodel voor interactievaardigheden voor taal- en denkontwikkeling, dat breed inzetbaar gemaakt wordt voor initiële en post-initiële opleidingen van leerkrachten (Damhuis 2008). De vraag die er nu ligt, is of het ontwikkelde trainingsmodel leerkrachten en leerkrachten in opleiding er daadwerkelijk toe brengt om hun interacties in de praktijk te veranderen ten gunste van de taal- en denkontwikkeling van leerlingen.

3. Interactievaardigheden trainen en coachen: opzet

Wil een trainingsmodel werken dan moet de opzet gericht, uitvoerbaar en haalbaar zijn. Enerzijds bestaat de noodzaak om aan een specifieke set interactievaardigheden te werken, namelijk die interactievaardigheden die bij uitstek de taal- en denkontwikkeling van leerlingen stimuleren. Anderzijds is er een sterke behoefte aan afstemming op individuele beginsituaties en omstandigheden in de concrete werksituaties. Daarom is een training ontwikkeld die groepsbijeenkomsten combineert met individuele coaching op de werkvloer. In de training werken de (aanstaande) leerkrachten aan eigen leerpunten die ze kiezen uit een checklist van concrete interactievaardigheden die ruimte scheppen voor bijdragen van leerlingen en die de kwaliteit van de inhoud van de gesprekken verhogen. In de checklist is elke interactievaardigheid voor de leerkracht verbonden met concreet leerlinggedrag in het gesprek dat nodig is voor taal- en denkontwikkeling. Studenten en leerkrachten werken in twee of drie oefenperiodes aan hun leerpunten en ontvangen coaching die op die leerpunten is gericht. Hoewel er in de groepsbijeenkomsten achtergrondinformatie aangeboden wordt, is het doel vooral dat deelnemers praktijkervaringen uitwisselen aan de hand van in de eigen klassen gemaakte videobeelden. Men kijkt mee naar de leerervaringen van collega's. De training van leerkrachten neemt inclusief de verschillende oefenperiodes en coaching, ongeveer zes maanden in beslag. De training die voor studenten in het reguliere PABO-curriculum is ingeweven, duurt een semester.

4. Methode van onderzoek

Verbetert de training de interactievaardigheden van leerkrachten en van leerkrachten in opleiding? Deze vraag staat in dit artikel centraal. We hebben het volgende onderzocht.

- (a) Zijn de (aanstaande) leerkrachten vooruitgegaan wat betreft hun leerpunten?
- (b) Zijn de (aanstaande) leerkrachten over de hele linie beter geworden in gesprekken voeren: geven zij meer het woord aan de kinderen en zijn ze zelf minder aan het woord?

Aard van het onderzoek. Onderzoek vanuit lectoraten van hogescholelen dient praktijkgericht te zijn (BKO 2007). Daarom is bewust gekozen voor meervoudige case studies in de reële trainingssituatie in plaats van een experimentele onderzoekssituatie. De opzet van de training dicteert een individueel gerichte analyse van opbrengsten: deelnemers werken aan individuele

leerpunten. Binnen één traject verkrijgen we niet van alle deelnemers materialen over dezelfde interactievaardigheid. Door stapeling van case studies uit meerdere trajecten worden empirische bewijzen geleidelijk aan opgebouwd. We presenteren hier een eerste stapeling, door data uit twee trajecten te combineren.

Onderzoeksetting. We combineren materiaal van een nascholings- en een PABO-traject. Op een Utrechtse basisschool met meer dan 90% meertalige leerlingen deden 15 leerkrachten van groep 3 tot en met 8 mee. In de keuze-minor Voor- en Vroeg-schoolse Educatie op de Marnix Academie is in een semester materiaal van 11 studenten verzameld¹.

Dataverzameling. Gesprekken van studenten en leerkrachten met hun leerlingen zijn op video vastgelegd, voorafgaand aan de training en tegen het einde van de training. Deelnemers leggen in oefenplannen hun leerpunten vast. Ze kiezen die uit een checklist van 17 interactievaardigheden verdeeld over vijf categorieën (Damhuis e.a. 2004: 71). Voor het onderhavige onderzoek zijn drie studenten en drie leerkrachten geselecteerd (tabel 1). Volledigheid van gegevens, overeenkomstige leerpunten en de samenstelling van de leerlingpopulatie op de stagescholen (meertalige leerlingen) vormden de criteria. De gekozen leerpunten komen uit de categorie ‘ruimte scheppen voor actieve deelname aan het gesprek’.

Tabel 1: Leerpunten van studenten (ST) en leerkrachten (LE)

	ST1	ST2	ST 3	LE1	LE2	LE3
	Anna	Josee	Nicky	Sofie	Rianne	Ben
3d. zonodig open vragen stellen	x	x			x	x
3c. niet achter elkaar vragen stellen				x		
3a. stil blijven		x	x	x		

Data-analyse. De opnames van de studenten duurden in de nulmeting gemiddeld 19 minuten 45 seconden, in de meting van de tweede oefenperiode 14 minuten en 47 seconden. Bij de leerkrachten zijn fragmenten van ongeveer 10 minuten geanalyseerd, behalve bij één leerkracht, Rianne, waar de opname in de nulmeting slechts 4 minuten en 44 seconden duurde. Voor het verschil in duur van de fragmenten is gecorrigeerd door de data te standaardiseren naar 15 minuten.

De video-opnames van gesprekken vóór en tegen het einde van de training zijn geanalyseerd op de leerpunten van de deelnemers, namelijk op de manier waarop zij vragen stellen en in hoeverre ze stiltes laten vallen, en bovendien op de omvang van hun aandeel in het gesprek. De onderzoeksvragen betreffen verschillen in interactie tussen de twee meetmomenten. Deze verschillen worden op individueel niveau gerapporteerd. Bovendien zijn gemiddelden over de deelnemers berekend en zijn paired T-tests uitgevoerd om statistische significantie te bepalen. De als leerpunten gekozen interactievaardigheden vormen de variabelen in dit onderzoek.

Vragen. De vaardigheid ‘zonodig open vragen stellen’ vergt een verschuiving van gesloten naar open vragen, maar ook om niet langer ‘achter elkaar vragen stellen’ maar slechts ‘zonodig’. Het doel van beide vaardigheden is: leerlingen meer ruimte geven voor eigen, uitgebreide bijdragen aan het gesprek. Leerlingen geven uitgebreide antwoorden, nemen beurten op eigen initiatief en breiden beurten uit (Damhuis e.a. 2004: 70).

Er zijn verschillende typen vragen onderscheiden. Daarbij is niet louter de vorm van de vraag, maar vooral de communicatieve functie bepalend. In de eerste plaats is dit het onderscheid tussen gesloten en open vragen. *Gesloten* vragen leiden tot een kort antwoord, waar je relatief weinig taalkennis voor hoeft te activeren. Het zijn ja/nee-vragen, aanvulvragen, label-vragen (*wat is...*), wie-vragen en waar-vragen. *Open* vragen zijn aanleiding voor uitgebreidere reacties, voor het onder woorden brengen van eigen gedachten, ideeën of ervaringen. Dit zijn vaak waarom- en hoezo-vragen. Ook de vraag naar wat er kan

of zal gebeuren is als een open vraag te beschouwen. Een tussenvorm lijkt de wat-vraag naar actie te zijn: *Wat is ze nu aan het doen?* Hiermee wordt in principe meer eigen inbreng van het kind uitgelokt dan met de andere wat-vragen, maar minder dan een open vraag. Dit is als een *wat-actie-vraag* gecodeerd. Niet alle met stijgende intonatie gestelde uitingen zijn vragen. Luisterresponsen, beurttoekenningen en verstaanbaarheidsvragen zijn niet gecodeerd als vraag. De aantallen vragen van elk type zijn per fragment geteld, voor vijf deelnemers.

Stiltes. Stil blijven in interactie, biedt de ander gelegenheid zijn eigen bijdrage aan het gesprek te realiseren. Kinderen hebben vaak even denktijd nodig. Leerlingen die in het Nederlands nog niet zo vaardig zijn, hebben ook meer tijd nodig om hun bijdrage te formuleren. Stil blijven is zo een krachtige leerkrachtvaardigheid om leerlingen meer ruimte te geven voor eigen, actieve bijdragen aan het gesprek. Maar het is tegelijk een vaardigheid die leerkrachten en studenten erg moeilijk vinden om te realiseren in hun praktijk. Zij zijn geneigd stilte meteen te vullen met een volgende, vaak sturende, actie. Hoe meet je stilte, is nu de vraag. Stilte valt het meest op, wanneer er daadwerkelijk een hoorbare stilte valt. Soms ontstaat er stilte doordat een leerkracht met bepaalde handelingen bezig is, zoals op het bord schrijven of een plaat aan de hele kring laten zien. Dit type stilte duiden we als functionele stilte aan. Van stiltes die niet aan zo'n handeling verbonden zijn, veronderstellen we dat ze bewust door de leerkracht gerealiseerd zijn. Deze duiden we aan als intentionele stiltes. Stiltes zijn gecodeerd voor hun aard (intentioneel of functioneel) en lengte: 1 seconde, 2 seconden, 3 seconden en meer dan 3 seconden. Hoorbare stiltes kunnen optreden aan het eind van een beurt van student, leerkracht of kind of binnen een beurt, maar daar is niet voor gecodeerd.

Drie deelnemers hadden 'stil blijven' als leerpunt: 2 studenten en 1 leerkracht. Per videofragment is het aantal stiltes geteld en de totale duur van de stiltes samen berekend.

Aandeel in het gesprek. Het datamateriaal van de 6 deelnemers is vervolgens gebruikt om na te gaan in hoeverre de kwaliteit van de gesprekken als geheel verbeterd is tijdens de training. In het algemeen wordt traditionele klasinteractie gekenmerkt door een groot aandeel van de leerkracht en een gering aandeel van de leerlingen (bijv. Cazden 1988). Dit kan op diverse manieren gemeten worden: aantal beurten, aantal uitingen, aantal woorden. Verschillende maten laten verschillende mate van verandering zien (zie par. 3). Binnen het praktijkgerichte onderzoek van het lectoraat achten we het zinvol om te zoeken naar een maat die in de onderwijspraktijk relatief eenvoudig te hanteren is. Een maat, die deelnemers aan de training ook zelf zouden kunnen hanteren, zonder een video-opname te hoeven transcriberen en zonder uitgebreide instructie over beurt- en uitingsgrenzen. We hebben gekozen voor het meten van de gerealiseerde spreektijd van beide partijen in de interactie. Met een stopwatch is van elk videofragment eerst de spreektijd van de student of leerkracht getimed. Het fragment is opnieuw afgespeeld om de spreektijd van alle leerlingen bij elkaar te timen. Voor beide partijen is hun aandeel op de totale gerealiseerde spreektijd berekend.

Verwachtingen. Wat betreft het effect van de training hebben we verwachtingen geformuleerd voor het gesprek aan het eind van de training in vergelijking met de nulmeting:

- Vragen: - (aanstaande) leerkrachten stellen in het totaal minder vragen,
 - van de vragen is een kleiner aantal gesloten en een groter aantal open.
- Stiltes: - de (aanstaande) leerkracht neemt meer stiltes in acht,
 - de stiltes zijn langer.
- Spreekruimte: - kinderen hebben meer spreektijd en (aanstaande) leerkrachten minder.

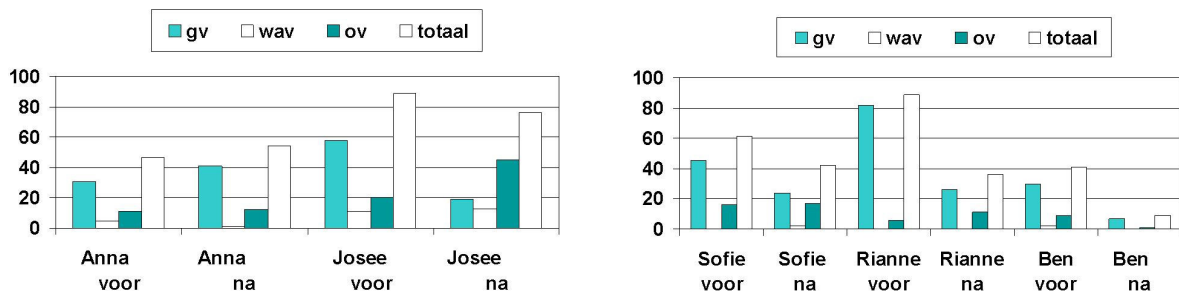
5. Resultaten

We geven hier de resultaten weer voor de drie variabelen: vragen, stiltes en spreektijd. We lichten die meteen ook toe met kwalitatieve informatie uit de opnames en de trainingen.

Vragen. In Figuur 1 is voor vijf deelnemers, twee studenten en drie leerkrachten het aantal vragen per kwartier weergegeven. Bij vier van de vijf mensen zien we inderdaad een afname in totaal aantal vragen en in aantal gesloten vragen. Dit geldt alleen niet voor Anna.

Bij de nulmeting stellen Josee en Rianne de meeste vragen in totaal, bijna 90 per kwartier, waarvan het merendeel gesloten is. Na de training is hun aantal gesloten vragen flink gedaald. Bij Josee is in de tweede meting het aantal open vragen flink toegenomen en overstijgt het aantal gesloten vragen. Josee is verder de enige waar wat-actie-vragen optreden. Dit kan samenhangen met de aard van de activiteit: in beide gesprekken praten de kinderen (groep1) naar aanleiding van een voorgelezen prentenboekverhaal, De eerste keer kijken ze alleen maar terug, de tweede keer laat Josee de kinderen ook voorspellingen doen. Hoewel het totaal aantal vragen van Josee vrij hoog blijft in het tweede gesprek, laat de video-opname zien dat de kinderen inhoudelijk tot een hoger niveau uitgedaagd worden. Dat komt onder meer door de aanhoudende open vragen die ze stelt, zoals *Bedenk es wat zou-ie nou gaan doen?* en *Wat zou er dan gebeuren als hij zich gaat verstoppen?*

Rianne dringt het aantal vragen het sterkste terug, tot minder dan 40 per kwartier. Hoewel zij in het tweede gesprek meer open vragen stelt dan in de nulmeting, ligt het aantal open vragen nog onder het aantal gesloten vragen. Sofie stelt in het tweede gesprek ongeveer 1/3 minder vragen, vooral minder gesloten vragen; het aantal open vragen stijgt niet zo veel.

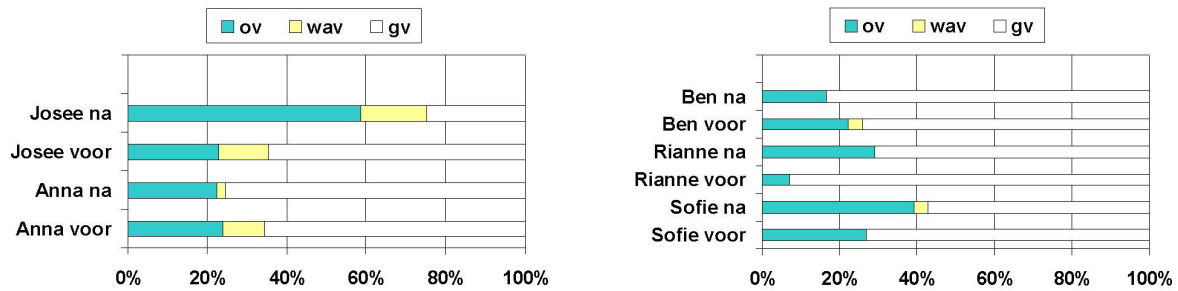


Figuur 1: Aantal vragen voor en na de training per student (linker grafiek) en leerkracht (rechter grafiek), in 15 minuten interactie

De beginsituatie van de vijf deelnemers verschilt aanzienlijk. Ben en Anna stellen vóór de training de minste vragen, in totaal ongeveer 40 per kwartier, een aantal waar Sofie en Rianne op uitkomen aan het eind van de training. Ben weet zijn vragen na de training nog verder te laten afnemen, tot 9 per kwartier.

Anna is de enige waar we tegen de verwachting in een toename in totaal aantal vragen en in aantal gesloten vragen zien. Hoe is dit te verklaren? Voor Anna was ‘zonodig open vragen stellen’ haar leerpunt in de eerste oefenperiode, in de tweede oefenperiode concentreert zij zich op een ander leerpunt. en mogelijk is zij ‘zonodig open vragen stellen’ in de tweede oefenperiode wat uit het oog verloren. Zij richtte zich daar op prikkelende beweringen doen en voert een activiteit uit waarin ze kinderen (groep 1-2) uitdaagt om ballonnen te tellen terwijl ze een bakje heen en weer schudt. Ze probeert de kinderen daarmee te prikkelen tot het verwoorden waarom er niet geteld kan worden als je de ballonnen heen en weer schudt.. Haar plan pakt anders uit, de kinderen trekken zich niets aan van dat schudden, gaan niet praten over tellen, maar gaan over tot handelen, pakken de ballonnen en tellen.

Figuur 2 laat zien dat bij Josee, Sofie en Rianne de verhouding open/gesloten vragen in de tweede oefenperiode gunstiger is voor taal- en denkontwikkeling dan vóór de training. Dit is volgens de verwachting. Bij Anna en Ben is die na de training ongunstiger. Weliswaar stelde Ben de minste vragen van de 5 deelnemers, maar dat zijn wel voor zo’n 80% gesloten vragen. Opmerkelijk is dat bij alle deelnemers toch nog 60% of meer van de vragen gesloten is. Alleen Josee slaagde erin dat aantal tot 25% gesloten vragen terug te dringen.



Figuur 2: Verhouding in percentages tussen open vragen, wat-actie-vragen en gesloten vragen op het totaal aantal vragen, voor en na de training

Tabel 2 toont de gemiddelden over de vijf deelnemers. Gesloten vragen nemen gemiddeld genomen met meer dan helft af. Open vragen nemen gemiddeld toe, maar niet evenredig aan de afname van gesloten vragen, wat de totale kwaliteit van de interactie ten goede komt en dus een gunstige verschuiving is voor taal- en denkontwikkeling.

De standaarddeviaties zijn vrij groot. Dat hangt samen met de eerder vermelde sterke verschillen in de beginsituatie van de deelnemers. De verschillen tussen nulmeting en tweede oefenperiode voor de drie soorten vragen apart en voor het aantal vragen in totaal blijken niet significant te zijn (paired T-tests; laagste p's: $p=0.078$ voor gesloten vragen; $p=0.089$ voor totaal aantal vragen). Naast de sterke variatie in beginsituatie speelt hierbij waarschijnlijk ook het kleine aantal deelnemers een rol.

Tabel 2: Gemiddelden en standaard deviaties () voor en na de training voor aantal gesloten, wat-actie- en open vragen en totaal aantal vragen, in 15 minuten interactie (N=5)

	gesloten vragen		wat-actie-vragen		open vragen		totaal aantal vragen	
voor	49,1	(21,7)	3,5	(4,7)	12,7	(5,7)	65,4	(22,7)
na	23,2	(12,1)	3,0	(5,4)	17,1	(16,5)	43,3	24,8)

Stil blijven. Bij drie deelnemers was 'stil blijven' een leerpunt. Hoe vaak een hoorbare stilte optrad staat in tabel 3, de totale duur van de stiltes in tabel 4. Deze resultaten geven geen eenduidig beeld. Alleen Nicky verdubbelt bijna het aantal intentionele stiltes, en de totale duur van haar stiltes is meer dan verdubbeld. Haar gebruik van functionele stiltes verandert niet. Zij heeft in het tweede gesprek een activiteit bedacht om kinderen meer te laten denken en met functionele stiltes probeert ze die gelegenheid te creëren. Maar waar de kinderen (groep1-2) over moeten denken is zo simpel, dat ze in feite weinig kunnen inbrengen.

Tabel 3: Aantal stiltes van studenten en leerkracht voor en na de training, in 15 minuten interactie

	Josee voor	na	Nicky voor	na	Sofie voor	na
intentionele stiltes	43	39	15	28	48	23
functionele stiltes	0	0	9	10	7	0
Totaal aantal stiltes	43	39	24	38	55	23

Tabel 4: Totale duur van stiltes in seconden van studenten en leerkracht voor en na de training, in 15 minuten interactie

	Josee voor	na	Nicky voor	na	Sofie voor	na
intentionele stilte	72	73	25	60	100	48
functionele stilte	0	0	32	43	27	0
Totaal stilte duur	72	73	57	103	127	48

In aantal intentionele stiltes zakt Josee zo'n 10% (van 43 naar 39 stiltes in een kwartier), maar de totale duur is gelijk gebleven aangezien ze in de tweede oefenperiode 7 stiltes van 1 seconde vervangen heeft door 4 stiltes van 2 seconden. Zij heeft geen functionele stiltes. Bij Sofie zijn het aantal stiltes en de totale duur van stiltes gehalveerd. In de tweede oefenperiode zijn er geen functionele stiltes meer. De functionele stiltes van de nulmeting hingen samen met de activiteit: op het bord tekenen wat de kinderen in de prentenboek-bespreking aandroegen. In de tweede oefenperiode voerde Sofie een gesprekje aan tafel.

De stilte-resultaten bij Josee en Sofie lijken negatief te zijn en zijn omgekeerd aan de door ons opgestelde verwachtingen. Probleem bij de interpretatie hiervan is dat de kwaliteit van de gesprekken in de tweede oefenperiode beslist niet negatief is. De video-opnames tonen dat de kinderen hier juist veel meer en actiever bijdragen aan het gesprek dan vóór de training. Er is een levendige inbreng. Bij Sofie benutten de kinderen de gelegenheid om te praten door direct aan te sluiten aan de beurt van de vorige spreker en vallen er geen hoorbare stiltes, terwijl de leerkracht wel stil blijft na een leerlingbeurt of na een eigen luisterrespons. Bij Josee worden de kinderen meer uitgedaagd om echt na te denken en dat te verwoorden.

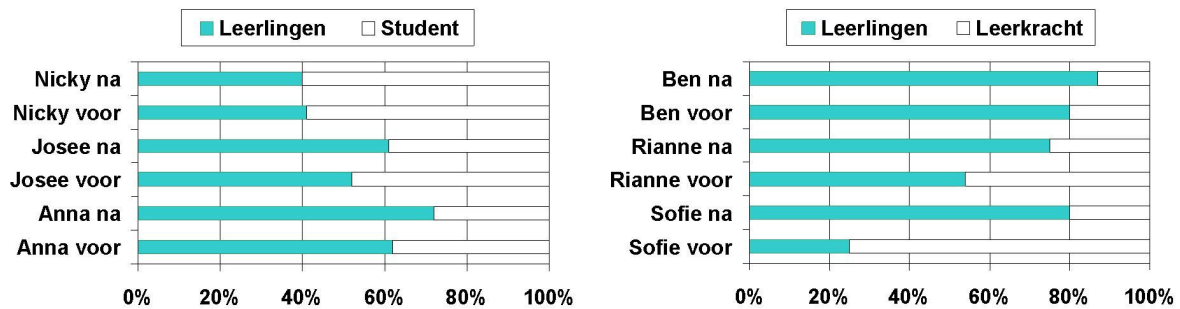
De tegenstrijdigheden maken ons in de eerste plaats duidelijk dat we kwaliteit van interactie mogelijk niet aan één kenmerk van die interactie kunnen beoordelen. Bovendien wordt duidelijk dat toepassing van de vaardigheid 'stil blijven' misschien niet alleen gemeten kan worden in hoorbare stiltes, maar dat daar meer gedetailleerde operationalisering nodig zijn, die rekening houden met het algehele verloop van de discourse. De stiltes van de leerkracht kunnen zich bijvoorbeeld manifesteren in kinderen die na elkaar een beurt nemen zonder tussenkomst van de leerkracht, of in een langere duur van leerlingbeurten, zonder dat de leerkracht die onderbreekt. Het doel van stil blijven is immers dat de leerlingen zelf bijdragen aan het gesprek en de videobeelden wijzen erop dat dat doel wel bereikt wordt. De variabele 'spreektijd' die we hierna rapporteren, kan mogelijk ook als een van de manifestaties van stil blijven opgevat worden. Kortom de verhouding tussen *toepassing van de specifieke vaardigheid* stil blijven en de *kwaliteit van de interactie in zijn geheel* is dus complex en vergt uitgebreidere analyses.

Gezien het kleine aantal deelnemers hier en de grote variatie tussen die deelnemers heeft rapportage en bespreking van gemiddelden weinig zin. Het is ook niet verrassend dat verschillen tussen voor en na de training volgens paired T-tests op geen van de stiltevariabelen significant waren.

Spreektijd. Als indicatie van de kwaliteit van de interactie in zijn geheel, hebben we voor de totaal gerealiseerde spreektijd per gesprek berekend wat het aandeel daarin was van de student of leerkracht en welk aandeel de leerlingen leveren.. Figuur 3 geeft de resultaten weer. Vijf van de zes deelnemers zijn erin geslaagd hun eigen spreektijd-aandeel te verkleinen en dat van de leerlingen te vergroten. Alleen bij Nicky is dit niet het geval.

In traditionele 'classroom discourse' wordt 2/3 tot 3/4 van de spreektijd in beslag genomen door de leerkracht (zij bijv. Cazden 1988), een zeer ongunstige situatie voor taal- en denkontwikkeling. Leerkracht Sofie was de enige in deze groep deelnemers die vóór de training een dergelijk groot aandeel had. Maar zij is er in geslaagd de verhoudingen na de training totaal omgekeerd te laten zijn: dan nemen de leerlingen 80% van de spreektijd in beslag. Die verdeling zien we bij Ben al meteen in de nulmeting, en hij verhoogt het aandeel van de leerlingen nog verder. Evenals als bij vragen verschillen ook bij deze totaalmaat de beginsituaties sterk tussen de deelnemers. Josee en Rianne starten met ongeveer een 50/50 verdeling. Beiden weten hun aandeel te verkleinen, Josee tot 40% en Rianne tot 25%. Anna zat bij aanvang net onder de 40% en verkleint haar aandeel verder tot onder de 30%.

Nicky neemt in beide gesprekken zo'n 60% van de spreektijd in beslag en zit dus dicht bij het traditionele leerkrachtaandeel. Zij heeft voor de tweede meting een te gemakkelijke activiteit uitgekozen om kinderen aan het denken en praten te zetten. Dat zorgt niet voor veel inbreng van de kinderen en blijft Nicky er voortdurend 'aan trekken' Mogelijk heeft zij als student nog te weinig ervaring met wat een bepaalde werkvorm wel of niet kan uitlokken bij de kinderen. In trainingen en scholingen lijken we bij leerkrachten minder vaak te zien dat ze in de loop van de training een werkvorm kiezen die ongeschikt uitpakt.



Figuur 3: Aandeel in spreektijd voor en na de training van studenten en leerkrachten ten opzichte van het aandeel van hun leerlingen, in percentages op de totale spreektijd

Gemiddeld over de zes deelnemers hebben leerlingen vóór de training een aandeel van 52% en na de training van 69%. De standaard deviaties zijn hoog, respectievelijk 19% vóór de training en 17% na de training. Dat komt deels door het verschil in beginsituatie van de deelnemers. Het verschil in aandeel spreektijd tussen de twee meetmomenten is niet statistisch significant (paired T-test, $p=0.093$).

6. Conclusies en discussie

Slagen de door ons onderzochte (aanstaande) leerkrachten erin hun interactie te veranderen? Een samenvatting van de resultaten staat in tabel 5.

Tabel 5: Opbrengsten van de training bij studenten (ST) en leerkrachten (LE) op hun leerpunten en op aandeel in spreektijd (+ = verwacht; - = niet verwacht)

	ST1 Anna	ST2 Josee	ST 3 Nicky	LE1 Sofie	LE2 Rianne	LE3 Ben
kleiner totaal aantal vragen	-	+		+	+	+
kleiner aantal gesloten vragen	-	+		+	+	+
groter aandeel open vragen	-	+		+	+	-
meer en langere stiltes		-	+	-		
leerlingen groter aandeel in spreektijd	+	+	-	+	+	+

Op individueel niveau, dus per deelnemer, zien we inderdaad veranderingen. Vier van de vijf deelnemers stellen minder vragen in totaal en minder gesloten vragen. Drie van hen verhogen ook het aandeel van open vragen in verhouding tot gesloten vragen. Bij vijf van de zes deelnemers hebben na de training de leerlingen een groter aandeel in de spreekruimte. Ook Anna, hoewel zij op haar specifieke leerpunten niet volgens de verwachting veranderde, gaf haar leerlingen meer spreektijd. De meeste deelnemers zijn dus in staat om vanuit hun eigen beginsituatie de manier waarop zij vragen gebruiken en hun aandeel in de spreektijd te veranderen. Waar dit niet het geval is, zoeken wij voorlopig een verklaring in algemenere onderwijsaspecten, zoals bij Anna en Nicky, of in de erg gunstige beginsituatie, zoals bij Ben.

Voor 'stil blijven' zijn de resultaten onduidelijk. Er is is maar bij één student, Nicky, een verwachte verandering zichtbaar. Een mogelijke verklaring is dat toepassing van deze vaardigheid zich slechts gedeeltelijk manifesteert in hoorbare stiltes. We hebben hier te maken met een meetprobleem. Stil blijven van student of leerkracht kan ook resulteren in een groter aandeel van de leerlingen in de spreektijd, hetgeen we bij vijf deelnemers zagen. Ook is het opmerkelijk dat de toename in stiltes bij Nicky niet tot een groter leerlingaandeel leidde. Andere manifestaties van stil blijven vergen complexere analyses van de discourse.

Op groepsniveau zijn de veranderingen niet statistisch significant. Dat hangt deels samen met de geringe omvang van de deelnemersgroep. Ook het feit dat de beginsituatie sterk verschilt tussen de deelnemers, kan daar debet aan zijn. Uitbreiding van het aantal case studies is daarom noodzakelijk.

Wat betekenen de resultaten voor de training van dit soort interactievaardigheden? De sterk verschillende beginsituatie van de deelnemers onderstreept de noodzaak van de in de training gehanteerde individuele component. Zo wordt rekening gehouden met verschillende startpunten en leerstijlen.

Tegelijkertijd zijn de gezamenlijke bijeenkomsten van belang omdat discussies tijdens de groepsbijeenkomsten erop wijzen dat leerkrachten zich bewust moeten worden van de *onderlinge samenhang* tussen verschillende interactiekenmerken. De resultaten laten zien dat toepassing van één vaardigheid niet de kwaliteit van de interactie in zijn geheel weergeeft. Als vraaggedrag gunstiger wordt voor taal- en denkontwikkeling, is dat nog geen garantie voor inhoudelijke kwaliteit van de bijdragen van leerlingen. De leerpunten die hier onderzocht zijn, kwamen uit de interactievaardigheden-categorie 'ruimte scheppen voor bijdragen van kinderen'. De inhoudelijke kwaliteit wordt door een andere interactievaardigheden-categorie verzorgd. In een training zouden deelnemers aangemoedigd moeten worden om leerpunten uit beide categorieën te kiezen. Dat laat onverlet dat de leerkrachten de gehanteerde stapsgewijze aanpak hanteren: een of twee leerpunten per oefenperiode. Tijdens de coaching en de vervolgbijeenkomsten kunnen zij dan reflecteren op de totale kwaliteit en vervolgens een nieuw leerpunt kiezen. Gaandeweg wordt dan voor de deelnemers concreet hoe de diverse interactievaardigheden met elkaar samenhangen en hoe zij een variatie aan concrete vaardigheden kunnen inzetten om interactie van hoge kwaliteit voor taal- en denkontwikkeling te realiseren. Er zijn verschillende interactievaardigheden om 'ruimte voor kinderen' te creëren en ook een aantal verschillende om 'kwaliteit te verhogen'. Een leerkracht als Ben zou zich bijvoorbeeld juist op leerpunten uit die laatste categorie kunnen gaan richten.

Relatief aandeel in de spreektijd lijkt een handzame, concrete maat te kunnen zijn voor de hoeveelheid ruimte die leerkrachten creëren voor hun leerlingen. Hiermee zouden (aanstaande) leerkrachten in oefenperiodes en erna de opbrengst van de training in hun eigen opnames kunnen meten, wat betreft de ruimte voor leerlingen. Dit staat nog los van de inhoudelijke kwaliteit van leerlingbijdragen. Zoals bij Anna: de spreekruimte voor de kinderen was weliswaar toegenomen, maar de inhoudelijke kwaliteit van de leerlingbijdragen was beperkt.

Uit de combinatie van meetresultaten en video-analyses komt ook naar voren, dat het steeds nodig blijft om met studenten en leerkrachten aandacht te besteden algemenere aspecten van onderwijs, zoals het onderwerp van gesprek en de groepsgrootte in het gesprek. Zeker bij studenten die weinig ervaring hebben. Maar ook voor werkende leerkrachten werpt de focus van taal- en denkontwikkeling een ander licht op bekende onderwijsactiviteiten.

Voor de nabije toekomst staan diverse activiteiten gepland. De net afgeronde en nog lopende pilot trainingen leveren meer case studies op. Daarmee kunnen we de huidige resultaten op gebied van vragen en spreektijd aanvullen. Tegelijkertijd moeten we 'stil blijven' diepgaander operationaliseren. Bovendien zullen ook andere leerpunten die studenten en leerkrachten hadden, geanalyseerd worden. Vooral vaardigheden uit de categorie 'inhoudelijke kwaliteit verhogen' verdienen de aandacht, als noodzakelijk complement naast de

vaardigheden voor ‘ruimte scheppen’. Door op deze wijze case studies te stapelen, zullen we steeds meer aanwijzingen in handen krijgen voor de leerbaarheid van leerkrachtinteractievaardigheden voor de stimulering van taal- en denkontwikkeling van leerlingen.

Noten

1. Met dank aan de studenten van de Marnix Academie en hun leerlingen op de stagescholen en aan de leerkrachten en hun leerlingen van de Utrechtse school. De namen in dit artikel zijn fictief.

Literatuurlijst

- Bates, E. (1976), *Language and context: Studies in the acquisition of pragmatics*, New York: Academic Press.
- Blauw, A. de & Damhuis, R. (2006), CombiList Team Training voor leerkrachten, in D. Ebbers (red.) *Retoriek en praktijk van het moedertaalonderwijs. Een selectie uit de 19e Conferentie Het Schoolvak Nederlands*: 1-11, Gent: Academia Press.
- Blauw, A. de, R. Damhuis, M. Droop, M. Kienstra & L. Verhoeven (2000), Interactief taalonderwijs voor jonge kinderen, *Toegepaste taalwetenschap in artikelen*, nr. 64- 2: 37-47.
- BKO (2007), *Brancheprotocol Kwaliteitszorg Onderzoek 2009 – 2015*, Versie oktober 2007, algemene ledenvergadering, www.hbo-raad.nl/publicaties/doc_download/4-brancheprotocol-kwaliteitszorg-onderzoek-bko-2009-2015
- Cazden, C.B. (1988), *Classroom discourse. The language of teaching and learning*, Portsmouth, NH: Heinemann.
- Damhuis, R. (2008), *Gesprekken zijn de spil van onderwijs. Taalbeleid in uitvoering*, Lectorale rede, Utrecht: Marnix Academie.
- Damhuis, R. & de Blauw, A. (2005), Werken aan taalverwervingsgerichte gesprekken is inzetten op het hele ecosysteem, *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen* 74-2: 11-20.
- Damhuis, R., & de Blauw, A. (2008), High quality interaction in the classroom. A focus for professional learning, *L1 Educational Studies in Language and Literature*, 8(4): 107-126.
- Damhuis, R., de Blauw, A., & Brandenbarg, N. (2004), *CombiList, een instrument voor taalontwikkeling via interactie. Praktische vaardigheden voor leidsters en leerkrachten*, Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Damhuis, R. & Litjens, P. (2003), *Mondelinge Communicatie. Drie werkwijzen voor mondelinge taalontwikkeling*, Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Eerde, D. van, Hajer, M. Riteco, A. & Swank, G. (2006), De taalontwikkende vakleerkracht. Een discussie over focus van professionalisering en onderzoek, *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen*, 76-2: 39-48.
- Gass, S.M. & Mackey, A. (2006), Input, Interaction and Output: an Overview. In K. Bardovi-Harlig and Z. Dörnyei (Eds.) *Themes in SLA Research. AILIA Review*, 19: 3-17.
- Graft, M. van & Kemmers, P. (2006), *Onderzoekend en ontwerpnd leren bij Natuur en Techniek. Basisdocument over de didactiek voor onderzoekend en ontwerpnd leren in het basisonderwijs*, Den Haag: VTB.
- Hatch, E. (1978), Discourse analysis and second language acquisition, in E. Hatch (Ed.), *Second Language Acquisition*: 401-435, Rowley, MA: Newbury House.
- Jansen, M. (2001), *Interactie in de kleine kring onderzocht op het gebied van hoeveelheid spraak, onderwerpsinitiatief en leerkrachtgedrag*, Doctoraalscriptie, Universiteit van Utrecht.
- Jansen, C., Damhuis, R. & de Blauw, A. (2006), Kunnen leidsters en leerkrachten hun interactievaardigheden veranderen? in Koole, T., Nortier, J. & Tahitu, B. (eds.), *Artikelen van de Vijfde sociolinguïstische conferentie*: 267-280, Delft: Eburon.
- Krashen, S.D. (1980), *Second language acquisition and second language learning*, Oxford: Pergamon Press.
- Lantolf, J. (Ed.) (2000), *Socio-cultural theory and second language learning*, Oxford: Oxford University Press.
- Ninio, A., & Snow, C.E. (1996), *Pragmatic Development*, Boulder: Westview.
- Renshaw, P.D. (2004), Dialogic teaching, learning and instruction: Theoretical roots and analytical frameworks, in J. van der Linden & P. Renshaw (Eds.), *Dialogic learning: Shifting Perspectives to Learning, Instruction, and Teaching*: 1-15, Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Steffe, L.P. & Gale, J. (Eds.) (1995), *Constructivism in education*, Hillsdale, NJ: Lawrence Earlbaum Associates.
- Swain, M. (1985), Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development, in S.M. Gass & C.G. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition*: 235-253, Rowley, MA: Newbury House.
- Swain, M. (2005), The Output Hypothesis: Theory and Research, in E. Hinkel (Ed.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*: 471-483, Mahwah, NJ: Lawrence Earlbaum Associates.