

Interactie in de Multiculturele Klas.

Schets van een onderzoeksproject in het kader van het NWO programma 'De Nederlandse Multiculturele en Pluriforme Samenleving'.

Maaïke Hajer (RUG)

Marina Jonkers (UU)

Joanneke Prenger (RUG)

Tom Koole (UU)

1. Inleiding: 'Het Multiculturele Drama'.

Afgelopen winter zijn we allemaal getuige van, en soms zelfs participant geweest in een nationaal debat onder de titel 'Het Multiculturele Drama'. Een centraal thema in dit debat waren de onderwijsprestaties van allochtone leerlingen en de vraag welke factoren verantwoordelijk zijn voor hun relatief geringer succes. Velen meenden het antwoord te weten: het was de taalachterstand. Andere zeiden: nee cultuur. Weer anderen wezen naar de sociaal-economische positie.

Deze discussie deed daarom sterk denken aan de discussies die niet zo lang geleden in themnummers van twee Nederlandse wetenschappelijke tijdschriften werd gevoerd, de Sociologische Gids (1996) en Migrantenstudies (1998). Ook in deze themanummers werd gespeculeerd over mogelijke oorzaken. Het onderzoek dat daarin werd gerapporteerd was immers vooral kwantitatief onderzoek dat naar de input en de output van het onderwijs kijkt, maar niet naar wat daar tussenin gebeurt. Daarom hielden verschillende auteurs een pleidooi om eens in de klas te gaan kijken om daar op zoek te gaan naar mogelijke oorzaken van verschillende onderwijsprestaties.

2. Centrale vraag

En dat is nu precies wat we in dit onderzoeksproject doen. Op 1 augustus 1999 is het onderzoeksproject 'interactie in de multiculturele klas' van start gegaan. In dit project doen psychologen, taalwetenschappers, antropologen en vakdidactici van de Rijksuniversiteit Groningen en de Universiteit Utrecht 2 jaar kwalitatief onderzoek naar multiculturele klassen in het voortgezet onderwijs.

De centrale vraag van het project is:

'Hoe wordt in - en uitsluiting van leden van culturele- en talige minderheidsgroepen tot stand gebracht in interactieve leerprocessen in de klas?'

Via analyse van de interactieprocessen die in de klas plaatsvinden tussen docent en leerlingen en tussen leerlingen onderling wil het project mechanismen van in- en uitsluiting blootleggen. Het project richt zich met name op brugklas wiskunde-onderwijs waar wordt gewerkt met de 'realistische wiskunde'didactiek dat onder meer beoogt docent en leerlingen in gesprek te brengen over alledaagse zaken en die te verbinden met wiskundige procedures of concepten. In die wiskundelessen richten we ons met name op de relatief zwakst presterende etnische groep, de Marokkaanse leerlingen.

3. Het drieluik ontwerp

Het spreekt vanzelf, gezien ook de naam van het project, dat de interactie in de klas het zwaartepunt vormt van onze belangstelling. In het ontwerp van het project wordt de analyse van deze interactieprocessen echter geflankeerd door twee deelprojecten.

Binnen het eerste van deze twee wordt onderzoek gedaan naar de interactieve leerprocessen waarmee de Marokkaanse leerlingen binnen hun gemeenschap ervaring opdoen. Dat kunnen interacties zijn binnen het gezin, binnen de moskee, of op andere plaatsen waar mensen bij elkaar zijn om te leren en te instrueren. Op dit moment worden onder meer etnografische interviews met leerlingen en opnames van zulke interacties voorbereid om die vervolgens te kunnen vergelijken met de interacties in de klassen. Zo beogen we meer inzicht te krijgen in de ervaringen en

verwachtingen van waaruit leerlingen participeren in de interactie in de klas. Zo'n deelonderzoek kan alleen resultaat hebben als het zich concentreert op één etnische groep, in ons geval de Marokkaanse.

Het tweede van deze deelprojecten houdt zich bezig met de achtergrond van de docenten. In dit project wordt onderzoek gedaan naar de ervaringen, plannen en verwachtingen van waaruit de docent aan de les deelneemt. Daartoe wordt het beleid dat de school voert ten aanzien van meertalige en multiculturele klassen in kaart gebracht door open interviews met docenten te houden over hun visies op deze problematiek, en door de analyse van documenten en van docentenvergaderingen die op audio of video zijn opgenomen. Binnenkort zullen docenten van één van de scholen bijvoorbeeld met elkaar en met ons gaan praten over een selectie uit de lessen die we bij hen hebben opgenomen.

Op deze wijze ontstaat een drieluik van één centraal project met twee zijprojecten. De beschrijving van de interactie in de klas is zoals gezegd het centrale project, en heeft dan ook de meeste onderzoekscapaciteit binnen het project. Hierbinnen levert een aio-project bovendien informatie over de cognitieve processen van allochtone en autochtonen leerlingen m.b.t. de verwerking van wiskundige concepten. De gegevens uit de twee belendende deelprojecten moeten ons in staat stellen de in de klas gedane observaties te interpreteren in termen van culturele processen en van schoolbeleid en didactiek.

4. De 'case': een lesfragment

Op dit moment hebben we op twee scholen één of meer series wiskundelessen in brugklassen opgenomen waarin met name het werken met grafieken aan de orde was. De ene is een VMBO-school waar de klas voor 30% uit Marokkaanse leerlingen bestaat; de andere is een MAVO-HAVO brugklas waar drie van de 25 leerlingen Marokkaans zijn.

Om ons project te schetsen willen we een case aan u voorstellen en deze bespreken vanuit het perspectief van elk der deelprojecten. Het fragment is afkomstig uit de MAVO-HAVO brugklas, uit het begin van de les waar de docent gaat beginnen met het nakijken van het huiswerk. Vrijwel elke les, in beide klassen, heeft een vrij strikte opbouw waarbij in het eerste

nouzha: draait zich om naar Patricia

Patr: Ja: dat heb ik al gezegd.

brede glimlach

Karl: (° °)

karl: kijkt naar achterburen, Benno en camera

Lln: ((praten))

D: E:N

Maktoub: °sjatafakap°¹

danny: gooit naar Edwin

¹ in microfoon

(1.0)

D: WE GAAN SAMEN KIJKEN WAT DE JUISTE ANTWOORDEN

Nouzha/Patricia: ((praten met elkaar))

D: ZIJN <VAN DE> EERSTE SOMMEN,

Nouzha/Patricia: ((praten met elkaar))

Maktoub: °Shutahellabitcha°¹

danny: gooit weer naar Edwin

edwin: veegt haren schoon

¹ in microfoon

D: (1.2)

Karl: ()

naar camera

Nouzha/Patricia: ((praten met elkaar))

D: IK GA SOM VIJ:F UITLEGGEN,

Karl: ()

karl: kijkt naar camera

Nouzha/Patricia: ((praten met elkaar))

edwin: veegt haren schoon

d:	<i>Kijkt de klas rond</i>		
Maktoub:	Toni, toni	°Houdt je mo:nd.°	
Benno:	()	
Karl:	Ja		
L:		((lacht))	
Nouzha/Patricia:	((praten met elkaar))
danny:	<i>staat op</i>		

D:	Ik <u>begrijp</u> dit niet hoor.		
Nouzha/Patricia:	((praten met elkaar))		
karl:	<i>draait zich om naar Hillary en Claudia</i>		
Lln:	((praten))
edwin:	<i>draait zich om naar danny</i>		

In dit fragment zien we een docent die de leerlingen instrueert hun huiswerk voor zich te nemen maar dan in regel 51 wordt geïnterrumpeerd door Nynke met de mededeling dat ze som 5 niet snapt. Er zijn een aantal observaties te maken over dit fragment:

- Nynke presenteert haar probleem als een individueel probleem: *Ik snap som 5 niet.*
- de docent *laat* zich ook interrumperen: hij stopt zijn instructie en gaat in op Nynke's opmerking: "Da's goed. Da's niet zo'n ramp." enzovoort. Hij honoreert dus Nynke's initiatief om op dit moment te melden dat ze som 5 niet snapt, en niet bijvoorbeeld te wachten tot som 5 aan de orde is.
- Op het moment dat hij op Nynke reageert is er een aantal lln. dat parallelle activiteiten start: Danny gooit iets naar z'n voorbuurman Edwin, en Karl laat z'n spierballen zien. Dit gaat zo door.
- Ook zijn er lln die *wel* luisteren, zoals Nouzha die zich omdraait naar Patricia als de docent haar naam noemt.
- De docent gaat door met z'n reactie op Nynke: "dat mag altijd, ik weet van Patricia dat ze vijf ook moeilijk vond," enzovoort. Ik wil u er graag op attent maken dat de docent in zijn reactie

op Nynke intonatiecontouren gebruikt die aan het einde omhoog gaan (weergegeven door komma's in het transcript) en daardoor aangeven dat de uiting nog niet compleet is.

Ik wil met deze observaties laten zien dat wat de docent doet, en wat de leerlingen doen (opletten of niet) op ene interactionele manier aan elkaar zijn gerelateerd. Er zijn verschillende aspecten van de interactie die sommige leerlingen in staat stellen een parallelle activiteit te beginnen en anderen om als toehoorder in het gesprek van de docent en Nynke deel te nemen. Immers, de docent brengt samen met Nynke een verandering tot stand van een instructie-activiteit die tot de hele klas was gericht naar een reactie op een individueel probleem van Nynke.

Wat we hier zien is dat participatie en niet-participatie interactief tot stand worden gebracht. Het moment waarop Danny en Karl afhaken is niet toevallig; integendeel, het afhaken gebeurt in een zeer verfijnde interactionele coördinatie met wat de docent doet. Het afhaken is dan ook niet opgelegd. Er is geen sprake van uitsluiting van het type 'de klas uitsturen' maar we zien dat er een interactionele gelegenheid tot stand wordt gebracht die door sommige leerlingen wordt geïnterpreteerd als een gelegenheid om een parallelle activiteit te beginnen (we zagen dat die gelegenheid zich kenmerkt door verandering van activiteit, inhoud, intonatie enz.). Anderen zien het daarentegen als een gelegenheid om als toehoorder deel te nemen aan een gesprek tussen de docent en één leerling. De leerlingen zelf zijn actoren in hun in- of uitsluiting, door verschillend te reageren op bepaalde interactionele gebeurtenissen.

Hiermee hebben we volgens ons een belangrijk kenmerk te pakken van de in- en uitsluitingsprocessen waar we in dit project naar kijken, maar natuurlijk hebben we het hiermee nog niet gehad over in- en uitsluiting van specifieke groepen leerlingen zoals Marokkanen. Om u een idee te geven hoe we omgaan met het perspectief op Marokkaanse leerlingen bespreken we nu de verschillende deelprojecten.

5. Aio-project 1B: hoe gaan leerlingen met opgaven om

Eén van de mogelijke kenmerken van een gelegenheid tot (niet-)participatie is het gehanteerde taalgebruik. Daarbij gaat het niet allen om het taalgebruik van de docent of van mede-leerlingen, maar ook om het taalgebruik in het boek. De opgaven die besproken worden en die de leerlingen gemaakt hebben, zijn afkomstig uit de methode '*Moderne Wiskunde*', een methode die aansluit

bij de ideeën van de Realistische Wiskunde. Dit betekent dat de taken in het wiskundeboek contexten uit de realiteit probeert aan te bieden. De taken zijn hierdoor erg talig en doen een groot beroep op de voorkennis van de leerlingen.

[SHEET: kopie van een bladzijde uit het boek]

De docent gebruikt het gemaakte huiswerk dus als uitgangspunt voor de les. Hij zegt:

“Ik wil nu dat je voor je neemt je huiswerk”

Hiermee probeert hij een gezamenlijke basis te creëren van waaruit hij de les probeert te starten. Met ‘het huiswerk voor je nemen’ impliceert hij dat de leerlingen hun wiskundeboek en hun schrift voor zich moeten nemen. Daarmee start hij de interactie vanuit het idee dat er gedeelde voorkennis is: hij veronderstelt dat de leerlingen de taken in het boek gelezen, begrepen en gemaakt hebben.

De tekst van het boek speelt dus een grote rol in de activiteiten in de klas. In project 1b richten we ons dan ook op de individuele tekstverwerking. Zoals blijkt uit de klasseninteractie neemt de docent aan dat er gedeelde kennis aanwezig is in de klas door de aanwezigheid van het wiskundeboek. Het begrijpen van het wiskundeboek, het tekstueel verwerken van de taken, komt echter nauwelijks aan de orde in de lessen. De docent besteedt nauwelijks aandacht aan eventuele tekstuele begripsproblemen en gaat niet in op de mogelijk verschillende interpretaties van leerlingen.

Door opnames te maken van leerlingen die hardop denkend individueel een taak oplossen, proberen we in project 1b een beeld te krijgen van de processen die plaats vinden bij de tekstverwerking en het oplossen van een wiskundig probleem. Een voorbeeld van dergelijke interactiedata laat zien dat begripsproblemen kunnen zorgen voor een onduidelijkheden bij het oplossen van de opgave:

- O maar wat gebeurt er dan als de stop uit het bad getrokken wordt?
- L nou dan komt daar geen water meer
(3.0)
dan loopt het gelijk, dan blijft het constant
blijft hetzelfde
- O jaja
dus als je in bad zit en je trekt de stop uit het bad

- dan blijft het water gelijk
- L ja
- O is dat zo
- L het is gewoon constant
dan blijft het hetzelfde
- O jaja
maar als je in bad zit
zit je wel eens in bad
als je de stop eruit trekt, wat gebeurt er dan
wat is de stop
(3.0)
weet je niet wat de stop is
waar denk je dat het mee te maken heeft dan
(4.0)
stopt de kraan dan
- L dat is als je de kraan uitdraait

De (allochtone) leerlinge Leila heeft een verkeerd begrip van het woord ‘stop in het bad’. Ze denkt aan het stoppen van het water in plaats van aan de dop die het bad niet doet leeg lopen. Dit probleem in haar tekstbegrip heeft grote gevolgen voor het oplossen van de taak: ze komt tot een verkeerde interne reconstructie van de taak en leest het verkeerde moment in de grafiek af.

Project 1b richt zich dus op deze individuele tekstreconstructie van de talige wiskunde taken en de problemen die zich daar bij voor doen. Er wordt onderzocht of verschillen in tekstbegrip een beslissende factor spelen in het succes in het wiskundeonderwijs en of daarbij verschillen zijn op te merken tussen Marokkaanse leerlingen en autochtone leerlingen.

6. Project 2: de achtergrond van de leerlingen

Project 2 houdt zich bezig met de vraag hoe culturele en migratie achtergronden van Marokkaanse leerlingen en hun etnische en maatschappelijke oriëntaties een rol spelen in de interactie in de klas. Er zijn twee onderzoekslijnen:

1. Allereerst de onderzoeksactiviteit die zich richt op concepten en praktijken van leren en opvoeden die specifiek zijn voor de culturele achtergrond van Marokkaanse leerlingen. De aandacht gaat uit naar culturele kenmerken in Marokkaanse leer- en opvoedingspraktijken en de overdracht daarvan op Marokkaanse kinderen. Miscommunicatie in de interactie met Marokkaanse leerlingen in de klas zal worden begrepen als een culturele discontinuïteit tussen

twee manieren van kennisoverdracht. In dit deelonderzoek worden observaties en opnames gemaakt van Arabische lessen binnen het OALT onderwijs en Koranlessen in een moskee.

2. Een tweede onderzoeksactiviteit richt zich op de percepties van Marokkaanse leerlingen. Hier gaat het niet om miscommunicatie in de klas door culturele verschillen maar meer om hoe Marokkaanse leerlingen hun culturele en migratieachtergrond uitdragen en interpreteren en hoe dit een rol speelt in de interactie in de klas en in- en uitsluiting teweegbrengt.

In dit deelonderzoek wordt er zoveel mogelijk aangesloten bij de leefwereld van Marokkaanse leerlingen in de klassen van het onderzoek. In observaties en interviews staan buitenschoolse activiteiten en sociale netwerken (waaronder het ouderlijk gezin) centraal.

In het fragment wat we zojuist hebben gezien is het een autochtone leerling, Nynke, die de docent onderbreekt en door de docent wordt gehoord over haar persoonlijke behoefte aan kennis. Is het hier toeval dat het een autochtone leerling is die deze strategie van interruptie hanteert? Hoe werkt dit bij Marokkaanse leerlingen? Doen die dat ook op deze wijze? Of zijn Marokkaanse leerlingen meer geneigd naar andere strategieën om in dit geval vragen over huiswerk waar zij mee zitten beantwoord te krijgen? Wachten zij bijvoorbeeld het verloop van de les af of benutten zij momenten waarin meer ruimte is voor individuele vragen? Zo hebben allochtone leerlingen bij deze docent een groot aandeel in het opsteken van vingers ook op momenten dat de docent daar geen uitnodiging toe heeft gegeven. Zij wachten in dat geval af of hun vinger wordt gesignaleerd en gehonoreerd door de docent. Dit vinger opsteken zou gezien kunnen worden als een minder directe manier van vragen om persoonlijke aandacht van de docent en ook één die minder kans geeft op succes.

Vanuit de hypothese dat er verschillen zijn in vraagstrategie bij Marokkaanse leerlingen, hoe zou dit begrepen kunnen worden vanuit project 2. Een suggestie kan worden gedaan vanuit het eerste deelonderzoek over Marokkaanse socialisatie en kennisconstrucie. In de literatuur over Marokkaanse socialisatie en onderwijs is de relatie tussen ouder en kind (of leraar en kind) omschreven als een relatie die berust op autoriteit en respect (bevelsstructuur). Daarin is het ongebruikelijk en ongeaccepteerd dat een kind persoonlijke aandacht op zich weet te vestigen

door onuitgenodigd de ouder of leerkracht te onderbreken. Zeker als de leerkracht respect weet af te dwingen (hoe is dat bij deze wiskunde docent?). Een ander punt is die van collectieve belangen in de Marokkaanse socialisatie die boven individuele zouden staan. Ook vanuit dit gegeven zou het niet voor de hand liggen dat een Marokkaanse leerling het moment van klassikale instructie verkiest om de aandacht van de leerkracht te vragen voor zijn of haar individuele vragen.

Deze hypothese zou dus verder moeten worden uitgezocht in het onderzoek naar Arabische en Koranlessen. Hoe vragen Marokkaanse leerlingen om uitleg aan de docent in het Arabisch en Koranonderwijs?

Op een ander moment zien we dat een Marokkaanse leerling de docent interrumpeert, maar niet om hem een probleem voor te leggen zoals Nynke doet, maar om bij hem te controleren of zijn oplossing van de opgave correct is. Sommige leerlingen willen kennelijk een publieke bevestiging zien van de docent (en de klas) dat zij zich hebben ingespannen voor hun huiswerk. Het aandeel van allochtone leerlingen hierin valt op. Interessant is of dat in andere opnames ook het geval is. Als dat zo is dan zou in het geval van Marokkaanse leerlingen in het tweede deelonderzoek van project 2 een vervolgingteresse kunnen zijn waar die hang naar bevestiging mee te maken heeft.

Een hypothese kan bijvoorbeeld zijn dat Marokkaanse leerlingen meer bevestiging zoeken in de klas voor hun inspanningen op school vanwege enerzijds hun maatschappelijke positie en anderzijds de onderwijservaring en attitude van hun ouders. Marokkaanse leerlingen willen zich gewaardeerd voelen in de klas als serieuze Marokkaanse leerling die een diploma wil halen. Zo springt in dit fragment het aandeel van Hennia in het oog. In een interview met haar na een wiskundeles heeft zij verteld dat zij voor deze school heeft gekozen omdat zij op de basisschool veel problemen had (“iedere dag vechten”). Zij is vastbesloten op deze school serieus een diploma te halen, vertelde ze ons.

Een ander aandachtspunt hier is de thuissituatie en migratiegeschiedenis van de Marokkaanse leerling. Hoe is bij voorbeeld ook de oriëntatie van de ouders op onderwijs en het halen van een diploma? Wat is hun eigen ervaring met onderwijs in Nederland? Nog een vraag is of deze leerlingen van hun ouders positieve bevestiging krijgen van hun schoolinspanningen en resultaten?

Dat Marokkaanse leerlingen (over)compensatie zoeken op school in bevestiging van hun inzet en resultaten is bij voorbeeld ook al opgemerkt door twee begeleiders van informele huiswerkklassen op college de Zon waar vanuit project 2, het tweede deelonderzoek gesprekken en observaties zijn geweest.

Een ander aandachtspunt in dit fragment waar vanuit project 2 de tweede onderzoekslijn aan valt te denken is de manier waarop Marokkaanse leerlingen hun huiswerk maken en welke hulpbronnen zij hebben om hun huiswerk voor te bereiden.

Het kan zijn dat we hier mogelijk een strategie zien van leerlingen en dan vooral allochtone leerlingen die compensatie zoeken in de les in ondersteuning van hun huiswerk. Dat zij meer nodig hebben dan alleen het krijgen van het goede antwoord omdat zij meer op zichzelf zijn aangewezen in het maken van huiswerk. Hier kunnen ook verschillen zijn tussen allochtone en autochtone leerlingen.

7. Project 3: het perspectief van de docent

Ook het gedrag van de docent in het korte fragment roept vragen op. De beschrijving die zojuist van het docentgedrag is gegeven wordt vanuit deelproject 3 aangevuld met gegevens die mogelijk een interpretatie van dat gedrag kunnen geven. Over bovengeciteerde les zegt de wiskundedocent onder andere:

DOC: Ik wist bij wie ik moest zijn vandaag. (...) die hadden aangegeven 'ik weet niet of ik het goed doe'. (...) En het enige wat er aan lesmoment in moest was de zaagtand. De rest hoefde niks want dat hadden we de vorige keer al gedaan (SRD KL/WI/091199)

Kinderen die zelf hulp vragen, komen dus op zijn lijstje. Hoe is dat met andere kinderen? De uitspraak roept ook de vraag op in hoeverre *leerlingen* behoefte hebben aan andere uitleg die 'erin moest' in deze les en of de docent signalen van begrip en onbegrip zoekt om zijn lesplanning te kunnen bepalen, voor de les of tijdens de les. Hij blijkt daarbij sterk het initiatief bij de leerlingen te leggen:

DOC: Als je problemen hebt, ja dan kom je maar

OND: En heb je ook het idee dat iedereen dat doet?

DOC: Nee, dat weet ik zeker dat ze dat niet doen. En dat moeten ze ook met schade en schande, dan leren ze dat maar. Dat klinkt een beetje hard, maar als je voor een methode kiest waarbij je veel zelf moet doen... Ik kan ze ook een antwoordblad geven hoor, dat doe ik ook wel eens. En dan zullen ze toch zelf moeten kijken van hoe heb ik dat gedaan." (SRD KL/WI/091199)

Bij deze benadering kun je je afvragen of alle leerlingen evenzeer toegang tot de lesstof hebben. Heeft de docent er oog voor dat niet alle leerlingen initiatief durven nemen en omgaan met de zelfstandigheid? Geeft hij hen zonedig steun? Vanuit welke attitudes en verwachtingen blijkt hij te handelen? Door systematisch te analyseren hoe de docent praat over de klas, individuele leerlingen en de relatie met zijn didactische keuzes is een genuanceerd beeld te schetsen waarmee de observaties in project 1 op een specifieke manier zijn te interpreteren.. Daar is veel meer materiaal voor nodig dan deze toevallige. Om dit inzicht te krijgen in het docentgedrag en 'teacher thinking' (Woods 1996) verzamelt project 3 verschillende aanvullende bronnen.

Ten eerste zijn direct na de lessen lesfragmenten teruggespeeld en voor commentaar aan de docenten voorgelegd. Deze stimulated recall interviews maken dat de docent uitspraken over zijn lesgeven doet die heel dicht bij de praktijk liggen. Dit bevordert ons inziens de validiteit van de uitspraken. Verklaringen voor zijn handelen zal de docent niet altijd expliciet kunnen doen, maar door discourse analyse van de transcripten maakt het mogelijk door gedetailleerde bestudering van bijvoorbeeld woordkeus toch het beeld dat de docent van de klas, de leerlingen en zijn lesgeven heeft te reconstrueren.

Docenten zijn deel van een team en hun kijk op het onderwijs kan mede beïnvloed zijn door de visie en het discours tussen collega's. Daarom zijn als tweede bron gesprekken tussen die docenten onderling opgenomen, in sectievergaderingen wiskunde en in klasseteams waarin de leerlingen werden besproken, o.a. bij rapportvergaderingen. In deze besprekingen komt bijvoorbeeld naar voren hoe docenten tegenvallende resultaten pogen te verklaren en aan te pakken. Daarin wordt hun beeld duidelijk van de sociale context waarbinnen leerlingen leven, de mogelijke invloed ervan op hun functioneren in de klas en de verwachtingen die leerkrachten van de leerlingen hebben.

Ten derde zijn officiële documenten verzameld, zoals schoolplan en taalbeleidsplan, die duidelijk maken hoe de school haar beleid naar buiten verantwoordt en welk beeld de school naar buiten wil uitdragen.

Dataverzameling project 3		
Individuele docenten	Stimulated Recall Interviews na elke opgenomen les	
Docenten en hun collega's	Overleg wiskundedocenten	Overleg klassteams <ul style="list-style-type: none"> • regulier: rapport-vergadering, leerling-bespreking • uitgelokt rond video-opnames
School	Stafvergaderingen Geschreven documenten: <ul style="list-style-type: none"> • Taalbeleidsplan • Schoolgids • Schoolplan 	

Gebruik makend van de 'critical discourse analysis' (Fairclough & Wodak 1997) analyseren we de getranscribeerde interviews en discussies. Daarmee willen we achterhalen vanuit welke visie op onderwijs, leren en leerlingen de docenten handelen en hoe zij die vertalen in didactische strategieën. Wordt daarbij een onderscheid gemaakt tussen leerlingen binnen de heterogene klas? In welke termen worden bijvoorbeeld verschillen tussen leerlingen verwoord?

De video-opnames zijn bruikbaar als input om didactiek in een multiculturele klas in discussie te brengen. Met geselecteerde fragmenten zullen we volgend jaar de klassteams ingaan, om zo de scholen enigszins te ondersteunen bij hun zoektocht naar een aanpassing van het onderwijs aan heterogene groepen en intussen zelf voortgaand inzicht te krijgen in hun benadering van deze klassen.

9. Ter afsluiting

Literatuur

Fairclough, N. & R. Wodak Critical discourse analysis. In T. van Dijk (ed.) *Discourse as Social Interaction*. London 1997

Hajer, M. *Leren in een tweede taal. Interactie in vakonderwijs aan een meertalige mavo-klas*.

Dissertatie. Handelseditie: Groningen: Wolters Noordhoff, 1996.

Woods, D. *Teacher cognition in language teaching. Beliefs, decision-making and classroom practice*. New York, Cambridge UP 1996.