

*Theorie en praktijk van leren en de leraar*



Liber Amicorum Theo Wubbels

# *Theorie en praktijk* van leren en de leraar

Onder redactie van  
Jan van Tartwijk, Mieke Brekelmans, Perry den Brok en Tim Mainhard



*Theorie en praktijk van leren en de leraar*

Liber Amicorum Theo Wubbels

Onder redactie van Jan van Tartwijk, Mieke Brekelmans, Perry den Brok  
en Tim Mainhard

ISBN 978 90 8850 501 0

NUR 740

© 2014 B.V. Uitgeverij SWP Amsterdam

Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand, of openbaar gemaakt, in enige vorm of op enige wijze, hetzij elektronisch, mechanisch, door fotokopieën, opnamen, of enige andere manier, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

Voor zover het maken van kopieën uit deze uitgave is toegestaan op grond van artikel 16B Auteurswet 1912 j° het Besluit van 20 juni 1974, Stbl. 351, zoals gewijzigd bij het besluit van 23 augustus 1985, Stbl. 471 en artikel 17 Auteurswet 1912, dient men de daarvoor wettelijk verschuldigde vergoedingen te voldoen aan de Stichting Reprorecht (Postbus 3060, 2130 KB Hoofddorp). Voor het overnemen van gedeelte(n) uit deze uitgave in bloemlezingen, readers en andere compilatiewerken (artikel 16 Auteurswet 1912) dient men zich tot Uitgeverij SWP (Postbus 257, 1000 AG Amsterdam) te wenden.

# Inhoud

<b>Inleiding</b>	<b>7</b>
<b>Vakdidactisch onderzoek in perspectief</b> Kerst Boersma, Harrie Eijkelhof en Wilmad Kuiper	<b>11</b>
<b>Docent-leerling interacties en het sociaal klimaat in de klas</b> Jan van Tartwijk, Tim Mainhard, Mieke Brekelmans, Perry den Brok en Jack Levy	<b>25</b>
<b>Percepties van interpersoonlijk studentgedrag tijdens feedback- dialogen</b> Frans Prins, Marieke van der Schaaf en Tim Mainhard	<b>43</b>
<b>On the contingency of changes in teacher-student interpersonal relationships: Perspectives from the Netherlands and Indonesia</b> Ridwan Maulana, Marie-Christine Opdenakker and Roel Bosker	<b>57</b>
<b>Een kwalitatief onderzoek naar didactische interacties</b> Dubravka Knezic, Maaike Hajer en Ed Elbers	<b>69</b>
<b>Onderzoek naar docentcognities</b> Douwe Beijaard, Jan van Driel, Ietje Veldman, Nico Verloop en Jan Vermunt	<b>81</b>
<b>Het aandachtsgebied 'Leren van docenten in de beroepspraktijk' leeft voort</b> Annemarijke Hoekstra, Jacobiene Meirink en Rosanne Zwart	<b>99</b>

<b>Myth, Theory and Research of Teachers as Agents of Change: The Importance of Noticing Relationships</b>	<b>113</b>
Nataša Pantic'	
<b>Dilemma's van docenten bij het uitdagen van excellente studenten</b>	<b>127</b>
Karin Scager, Sanne Akkerman en Albert Pilot	
<b>A theory of co-teaching</b>	<b>145</b>
Werner Raub	
<b>De maatschappelijke verantwoordelijkheid van de leraren- opleider: Een evidentie?</b>	<b>161</b>
Antonia Aelterman	
<b>Wetenschappelijk praktijkonderzoek naar onderwijs: Zaak van docenten en onderzoekers</b>	<b>175</b>
Wilfried Admiraal, Jos Beishuizen, Geert ten Dam en Monique Volman	
<b>Van Onderwijskunde naar Theosofie</b>	<b>189</b>
Willem Koops, Bas Levering en Micha de Winter	
<b>De Onderwijswetenschappen leggen verkoop van Broodjes Aap aan banden</b>	<b>203</b>
Paul Kirschner, Jeroen van Merrienboer en Saskia Brand-Gruwel	
<b>Over de auteurs / About the authors</b>	<b>221</b>

# Een kwalitatief onderzoek naar didactische interacties

## Inleiding

Het promotieonderzoek van Dubravka (Knezic, 2011), waarbij Theo Wubbels een van de promotoren was, laat zien hoe een training in Socratische gesprekken leraren (in opleiding) ertoe brengt om in interactie met individuele leerlingen beter te luisteren en aan te sluiten op hun behoefte aan inhoudelijke verduidelijking van vakbegrippen. In deze bijdrage willen wij verder nadenken over kwalitatieve aspecten van het onderzoek naar interpersoonlijke interactie in het onderwijs, niet alleen in geëliciteerde interactie in een quasi-laboratoriumsessie waarin de leraar met individuele leerlingen praat, maar in natuurlijke interactie met een hele klas.

Een groot deel van het onderzoek van Theo Wubbels betreft de kwaliteit van relaties. Die kunnen worden getypeerd met behulp van het model Interpersoonlijk Leraarsgedrag (Créton & Wubbels, 1984). Leraargedrag wordt in dat model beoordeeld aan de hand van twee dimensies: Invloed en Nabijheid. Gewenst leraargedrag combineert relatief veel nabijheid met invloed. In die voorstelling van de relatie tussen docent en leerling zien wij een duidelijk discursief aspect. Veel invloed/weinig invloed, dichtbij/

veraf: daar zit een verbaal-interactief element in. Wij willen in dit artikel laten zien hoe de interpersoonlijke relatie en de verbale interactie over lesinhouden met elkaar verbonden zijn. Wij beschikken over een ruime hoeveelheid transcripten van interacties. Ook door alleen naar de interacties te kijken, kunnen we, zo stellen we ons voor, iets zien van de interpersoonlijke kwaliteit van de docent-leerling interactie en de manier waarop de interpersoonlijke relatie verbonden is met de verbaal-interactieve kant. Kwantitatief onderzoek naar leerkracht-leerlinginteractie zou gecombineerd kunnen worden met de kwalitatieve benaderingen van discourse-analyse en interactie-analyse. Zo zou een analyse van de inhoud van leerkracht-leerling interactie gemakkelijker vertaald kunnen worden in concrete handvatten die benut kunnen worden door opleiders bij de coaching en professionalisering van (beginnende) docenten ter verbetering van hun relatie met de klas. Om dit doel te concretiseren zullen we drie fragmenten uit de klasseninteractie tussen leraar en leerling onder de loep nemen.

### **Een onderzoek naar didactische interacties**

De fragmenten zijn afkomstig uit de dataset van audio-opnamen van klasseninteracties, verzameld door Maaïke Hajer (1996) in een meertalige mavo-3 klas bij verschillende vakken en docenten. De klas telt 26 leerlingen van ongeveer 15 jaar oud, met 5 nationaliteiten. Slechts drie leerlingen hebben Nederlands als moedertaal, terwijl het onderwijs via die taal gegeven wordt. De groep wordt door de docenten als gedragsmatig lastig en uitdagend beschouwd, mede door de multiculturele en meertalige samenstelling. Hoe uiteenlopend zij die uitdaging hanteren zien we in de klasseninteractie.

Een terugkerend element in alle vaklessen was de bespreking van gemaakte huiswerkopdrachten. Drie fragmenten werden geselecteerd met als eenheid van analyse de bespreking van één opdracht, bestaande uit een tekstgerelateerde vraag uit het schoolboek. De fragmenten zijn kenmerkend voor de wijze waarop de drie docenten met deze zelfde groep leerlingen werken. We zien achtereenvolgens Gert-Jan, een 46-jarige Scheikundedocent die tevens mentor van de groep is; daarna volgt Dirk, een 33-jarige Aardrijkskundedocent, en tenslotte lezen we over de klasseninteractie bij Helga, een 48-jarige Biologiedocente. De spreker D is de docent(e), leerling-



namen zijn soms niet geïdentificeerd en dan met LeX aangegeven. De aanhalingstekens “ ” geven een citaat uit het schoolboek aan.

Fragment 1: Scheikunde

1	D	Ja daar gaat ie vraag 2.27. “Norit is een merknaam voor actieve kool. Leg uit waarom het Norit het slikken van Norit helpt tegen diarree en voedselvergiftiging.” Attika.
2	At	Norit houdt de ziekmakende stoffen vast.
3	D	Ja. Norit houdt de ziekmakende stoffen vast.
4	LeX	Maar dan zitten ze toch nog steeds in je lichaam?
5	D	Ja. Maar ze zitten dus wel gebonden aan het Norit. Dus ze kunnen niks meer doen. Het is net zoals ik jou zo vastpak. Armen om je bovenlijf heen. Zo jouw arm erin. Kun je niks meer doen.
6	LeX	Jawel met een stoot.
7	D	Helemaal niet. Nee, natuurlijk niet.
8	LeX2	Hoe weet u dat?
9	LeX	Probeer dan meester.
10	LeX3	Maar wat is het antwoord? Ik heb niet.
11	D	Het antwoord is Norit houdt de ziekmakende stoffen vast.
12	Ra	Meester, maar het is toch beter dat je ze uitpoept?
13	D	Ja, dat gebeurt daarna.
14	Ra	Oh.
15	D	Kijk eerst slik je die Norit. Dan worden al die ziekmakende stoffen eraan vastgeplakt als het ware. Dan ontstaat gewoon poep. En dan ga je naar de w.c. en dan ben je het helemaal kwijt.
16	Im	Bosjes.
17	D	Of in de bosjes zoals bij Imad. Want bij Imad hebben ze geen w.c. hè.
18	Wa	Wat is dan residu?
19	D	Wat is dan het residu? We spreken over residu bij filtreren en distilleren, niet bij extraheren. Als je bij extraheren van residu wilt spreken, moet je ook filtreren. Dat gaat dus niet op voor je maag en je darmklachten. Wel als ik een kleurstof extra eh adsorbeer in een vloeistof. Wat je zelf gedaan zou hebben als je je mond gehouden had en was blijven staan vorige week in het practicumlokaal.

(Uit: Hajer, 1996, p. 198)

Bij het analyseren van deze fragmenten hebben we eerst gekeken naar de *interpersoonlijke kwaliteit* van de interacties en vervolgens naar de *discursieve middelen* die de betreffende leerkracht gebruikt bij het bespreken van de lesstof. Om de interpersoonlijke kwaliteit vast te stellen hebben we gekeken naar de mate waarin de verbale interactie bij de stof blijft of daarvan afwijkt. Wat betreft de discursieve middelen hebben we gekeken naar de manier waarop de lesstof door de docent aan de orde wordt gesteld en wordt besproken. Tenslotte hebben we geprobeerd iets te zeggen over de manier waarop de interpersoonlijke relatie samenhangt met de inhoudelijke en talig-interactieve kant van het gesprek in de klas.

De docent bespreekt in de Scheikundeles de werking van actieve kool in het darmstelsel. Eerst wordt de vraag door hem voorgelezen, waarna hij de beurt toewijst aan leerlinge Attika, die kennelijk begrijpt wat haar te doen staat. Op haar antwoord (regel 2) volgt een bevestigende feedback van de docent. Vanaf regel 6 is er een kentering te zien waarin de relatie tussen docent Gert Jan en vooral enkele jongens in de groep de scope in het gesprek oprekt en fysieke strijdtermen ('vastpakken'), gehanteerd en gedemonstreerd worden. In termen van de Nabijheid en Invloed zijn regels 1-3 gekenmerkt door afstand en veel invloed uitoefenen. Maar in regel 5 komt de docent te dicht bij de leerlingen te staan door wat de leerlingen met zijn vergelijking in regel 5 doen. Ze dagen hem uit (regels 6, 8 en 9) en nemen het initiatief in de interactie over. In regel 10 geeft een andere leerling de docent als het ware de controle terug door het veranderen van het onderwerp en het stellen van een vraag. Nadat de docent het antwoord geeft (dat eigenlijk al in regel drie was gegeven door een medeleerlinge) neemt weer een andere leerling de leiding in de interactie over door in alledaagse taal het antwoord van de docent op proef te stellen. In regels 11-18 heeft de docent zeer weinig invloed wat ook te zien is aan zijn overname van de registerswitch gemaakt in regel 14 door de leerling. Ook lijkt de docent licht vijandig in zijn reactie (17) op het alternatief voor de w.c. aangeboden door Imad in regel 16. In regel 19 lijkt de docent de leiding over te nemen door op de vraag gesteld in regel 18 een lang antwoord te geven. Het inhoudelijke antwoord eindigt met een persoonlijke terechtwijzing, waarin de docent verwijst naar een eerder ordeconflict met een individuele leerling tijdens een practicum.

Wat gebeurt er discursief en talig in dit fragment? In regels 1-3 zien we een typische IRF- (initiatie, respons, feedback) -sequentie waarin schooltaal gebruikt wordt, bijvoorbeeld 'merknaam', 'actieve kool' en 'voedselvergiftiging'. Attika's uit het schoolboek overgenomen antwoord (R) wordt door de docent letterlijk herhaald en daarmee als correct bevestigd (F). In regel 4 stelt een leerling een inhoudelijke vraag naar aanleiding van het antwoord. De docent beantwoordt de vraag en maakt een registerswitch van schooltaal naar alledaagse taal in regel 5 in de zinsnede 'ze kunnen niks meer doen'. Daarbij maakt hij een vergelijking waar hij zichzelf en de leerling direct bij betreft (arm vasthouden) als illustratie van de werking van Norit. De leerling gaat in op de vergelijking (regels 6-9), opponeert tegen wat de docent beweert en nodigt de docent uit om de hypothese te testen (regels 8-9) maar opvallend genoeg wordt daarbij de aandacht van de inhoud naar de relatie (de krachtmeting) verlegd. In regel 10 gaat een leerling vervolgens terug naar de inhoud door dezelfde vraag te stellen van het begin van het fragment. De docent herhaalt het antwoord uit regel 3 en herstelt het schooltaalregister. In regels 12-14 echter gebeurt weer een registerswitch: een leerling gebruikt 'uitpoept'. De docent biedt geen formeel alternatief hiervoor in zijn antwoord in regel 13. In zijn uitleg in regel 15 maakt hij zelfs gebruik van het alledaagse, buitenschoolse register. In regel 19 geeft de docent eerst een uitleg van het begrip 'residu' en gebruikt hierbij uitsluitend schooltaal. daarna maakt hij aansluitend aan zijn uitleg een persoonlijke opmerking naar een van de leerlingen en maakt zelf een registerswitch naar de alledaagse taal: 'als je je mond gehouden had'. De docent verwijderd zich van de inhoud gericht op de hele groep en nodigt persoonlijke relationele reacties uit. Hetzelfde doet hij in regels 5, 15 en 17. De focus van de interactie springt heen en weer tussen de inhoud en relatie. Door zijn woordkeus eerst in een academisch register maar dan overgaand in een alledaags register komt de docent dichterbij of verder van de leerlingen af te staan, vanuit alledaagse verwoordingen kan hij als expert het Scheikundig register toegankelijk maken. De manier waarop hij switcht van schoolregister naar alledaags register lijkt echter zijn autoriteit in de klas te ondermijnen. Hoe had hij zijn taalgebruik doelbewuster kunnen inzetten om zijn autoriteit te behouden?

Laten we eerst ter vergelijking kijken naar het volgende fragment uit de Aardrijkskundelessen van Dirk, aan dezelfde groep leerlingen en bij een

vergelijkbaar lesfragment, het bespreken van tekstgerelateerde vragen die als huiswerk zijn gemaakt.

Fragment 2: Aardrijkskunde

1	D	C, Abdelmajid.
2	Ab	Uh, "Als je beide kaartjes vergelijkt, wat valt je dan op aan de kwaliteit van het Maaswater".
3		Dat in 1980 veel schoner is dan in 1973.
4	D	Ja, wat ken je dan + ... vingers wil ik zien. Wat ken je dan zeggen. Dat het ...
5	Sa	Is verbeterd.
6	D	Ja, het is verbeterd. Schrijf ...
7	Ra	Het water is veel schoner.
8	D	C, het water, dat is schoner geworden. Je kan zeggen dat het verbeterd is. Goed zo, Sadik. D, Mohammed.
9	Mo	"En aan die van het IJsselmeer". Heb ik niet.
10	D	Die heb je niet. Wie heeft um wel? Malika?
11	Ma	Dat wordt ook steeds schoner.
12	D	Ja, nog steeds schoner. Ook verbeterd. E, Malika, doe die ook.
13	Ma	"Is de waterkwaliteit sinds 1973 verbeterd of verslechterd". Verbeterd.
14	D	Ja, verbeterd. Dus je krijgt drie keer achter elkaar verbeterd eigenlijk. Dus nogmaals je kan zeggen dat vanaf 1973 uh het water steeds schoner is geworden.

(Uit: Hajer, 1996, p. 138-139)

In dit fragment heeft de docent de leiding in de interactie met de klas. Het is voorstelbaar dat de leerlingen deze docent op de Vragenlijst Interpersoonlijk Leraarsgedrag hoog zouden beoordelen op Nabijheid en Invloed uitoefenen. De interactie gaat hoofdzakelijk over de stof: de kwaliteit van het Maas- en IJsselmeerwater is verbeterd en steeds schoner geworden. Het gaat hier niet alleen om de stof maar ook om het begrip van de leerlingen. De docent geeft zelf geen antwoorden. Hij stelt vragen en deelt beurten uit (regels 1, 4, 8 en 10), bevestigt goede antwoorden (regels 6, 12 en 14) en herformuleert (8, 11, 14 en 15). Talig vertoont dit fragment veel meer eenheid

dan Fragment 1. De docent gebruikt schooltaal en stimuleert en ondersteunt de leerlingen om hetzelfde te doen. Ze gebruiken woorden 'waterkwaliteit', 'schoner' en 'verbeterd'. De docent besteedt extra aandacht aan de taal van de leerlingen door te herformuleren, switchend tussen vaktaal en dagelijkse taal: 'nog steeds schoner' (regel 12). Hij neemt verschillende bijdragen van de leerlingen op en brengt ze bij elkaar (regel 8): het water is schoner en dus is de waterkwaliteit verbeterd. Hij blijft hierdoor dicht bij het taalgebruik van de leerlingen en helpt ze verder door hen toegang te geven tot de Aardrijkskunde-vaktaal.

Deze docent houdt de focus op de inhoud, maar kennelijk doet hij ook iets op het relationeel niveau. Hij staat vooral dicht bij het begrip van de leerlingen en niet bij hun persoon zoals de docent in Fragment 1 dat een aantal keren doet. Door vragen te stellen, dóór te vragen en herformuleren beweegt de docent in Fragment 2 zich dichtbij zijn leerlingen waardoor hij de invloed kan uitoefenen op hun leerproces binnen een sterk gestructureerde interactie die in IRF-sequenties kan worden ontleed.

In Fragment 3 zien we hoe Biologiedocente Helga een tekstgerelateerde vraag in dezelfde klas bespreekt. Bij de start zien we een overeenkomstige structuur als in Fragment 1 en 2: de vraag uit het boek wordt opgelezen, een leerling geeft het gevonden antwoord, de docente bevestigt het antwoord (IRF). Maar de strikte structuur wordt doorbroken, doordat de docent vrij uitvoerige inhoudelijke feedback geeft en zich in het vervolg van het gesprek laat leiden door de vragen van de leerlingen. Ze laat ruimte voor leerlingen om te blijven vragen naar nadere uitleg van de relatie tussen peristaltiek en vezelrijk voedsel. Daardoor heeft de docente op het relationele niveau veel invloed en staat ze dicht bij de leerlingen en hun leerproces. De docente creëert nabijheid door de antwoorden van de leerlingen serieus te nemen en sensitief te zijn voor hun aarzelingen en vragen. In plaats van de vraag aan een andere leerling te geven, die mogelijk het antwoord wel weet, kiest ze ervoor telkens uitleg te geven. Wat de leerlingen betreft: zij zijn vasthoudend en geven zelf aan als ze iets niet snappen, ook als de docente dit niet expliciet checkt. Tegelijk houdt de docente de inhoudslijn vast.

Fragment 3: Biologie

1	D	En vraag zes. Mohammed.
2	Mo	“Welke invloed heeft voedingsvezel op de werking van de spieren in de wand van het darmkanaal?” Bevordert de werking van de spieren dat ‘t makkelijker erdoorheen gaat.
3	D	Ja, die bevordert, stimuleert de spieren om ze goed ... Die moeten een prikkel krijgen, en op basis van die prikkel kunnen ze zich samentrekken en ontspannen. Die spieren hebben dus eerst een prikkel gehad en die vezels geven die prikkel aan dat darmkanaal. Daardoor wordt het voedsel beter bewogen.
4	Je	Juf ik heb ze worden soepeler.
5	D	Nee. Die vezels zitten in het eten he, daar gaat het om. Voedselvezels.
6	Mo	Wat is ‘t dan?
7	D	Wat je gezegd hebt. Ze stimuleren de spieren.
8	To	Stimuleren de spieren?
9	D	Ze stimuleren de werking van de spieren. Of ze prikkelen de werking van de spieren.
10	Le 1	Prikkel?
11	D	Een prikkel geven.
12	Le 2	Wat betekent dat?
13	D	Ja wat betekent een prikkel geven? (maakt gebaar waarbij ze zich in de arm prikt)
14		Dat is een prikkel. Iemand aanraken.
15	Le 3	Ja maar wat –
16	D	Ook die spieren. Snap je?
17	Le 3	Nee ik snap het niet.
18	To	Ik snap het ook niet.
19	D	Tolga dan probeer ik het nog even een keertje uit te leggen. Wie snapt een prikkel geven aan de spieren niet? We hebben gezegd, dan wil ik het even uitleggen nog.
20		Heel kort. Hier. (Gaat naar het bord en tekent een stukje darmkanaal met voedselbrokjes erin)
21	To	Maakt niet uit welke darm ‘t is?
22	D	Dat is bijvoorbeeld het darmkanaal. We stellen even de dunne darm voor. Het voedsel moet verder gaan. Dus hier zitten de spieren in. Hier zit je voedsel in. En voedsel dat vezelrijk is.
23	To	Wat is vezel?
24	D	Ja, ik denk dat dat het probleem is. Wat is ve- wat is vezel?

(Uit: Hajer, 1996, p. 1)

In regels 4-11 wordt het begrip 'stimuleren' geanalyseerd doordat leerlingen telkens naar een nieuw woord uit de uitleg van de docente vragen: prikkel (regel 10) en prikkel geven (regel 12). De docente legt het begrip 'stimuleren' nog een keer uit en improviseert ter plekke om op nieuwe manieren de lastige begrippen aandacht te geven. Ze had de vraag kunnen doorspelen naar de andere leerlingen in de klas. Ze kiest ervoor om de leiding te houden en telkens zelf antwoord te geven zonder te checken wat de leerling daadwerkelijk vraagt. Bijvoorbeeld in regel 15 laat de docente de leerling niet zijn vraag afmaken. Ze checkt ook niet wat de leerling in regel 4 met 'soepeler' bedoelt. We zien tegelijk dat leerlingen de ruimte nemen om zelf aan te geven als ze iets niet snappen. De interactie blijft klassikaal en op inhoud gericht.

## Conclusie

We zien duidelijke verschillen in de manier waarop drie docenten in dezelfde klas de interactie bij het bespreken van huiswerkvragen vormgeven. De leerinhoud en de gehanteerde leermiddelen spelen daarbij natuurlijk een rol: de tekstgerelateerde vragen hebben door hun vorm en inhoud invloed op het gesprek in de klassikale setting. Een vraag is kort en bondig te beantwoorden wanneer het slechts gaat om het kiezen tussen 'verbeterd' of 'verslechterd'. Dergelijke korte keuze- of aanvulvragen zijn mogelijk beter te 'dirigeren' dan complexere opdrachten waarbij relaties tussen vakbegrippen in het geding zijn zoals bij biologie aan de orde is (werking van darmen, stimuleren, prikkelen, vezelrijk voedsel). Bij de 'leg uit...'-vraag van Scheikunde is ook meer ruimte voor inhoud benodigd, maar die komt minder gestructureerd tot stand doordat de focus van de docent switcht van inhoudelijk naar relationeel en van klassikaal naar individueel.

Het betrokken houden van leerlingen in de interactie is een samenspel van leerlingen en docent, waarop de docent veel invloed heeft. Scheikundedocent Gert Jan in Fragment 1 neemt zelf geen strakke rol in het vasthouden van de inhoud, maar laat zich afleiden en spreekt leerlingen aan over niet-inhoudgerelateerde kwesties. Docent Dirk in Fragment 2 houdt strikt de leiding in het gesprek, over de beurtverdeling en daarmee over de orde in de klas, waarbij de inhoudelijke scope beperkt blijft. Vergelijken met de Aardrijkskundesequentie in Fragment 2 divergeert de interactie in het Bio-

logiefragment 3 meer: niet alleen het centrale begrip uit de vraagstelling en -beantwoording krijgt aandacht, maar er komt een keten van samenhangende (en te verduidelijken) begrippen aan bod. Bij Helga is sprake van een klassecultuur waarin een bredere verkenning van begripsrelaties beoogd blijkt en tot stand kan komen terwijl de klas betrokken en 'on task' blijft.

Een goede relatie tussen docent en leerling, gekenmerkt als 'veel invloed' en 'nabij' is vanuit het onderzoek naar interpersoonlijk leraargedrag de basis voor onderwijzen en begripsontwikkeling in een onderwijssetting. Tijdens de behandeling van de leerstof wordt de relatie opgebouwd en versterkt. Nabijheid en Invloed worden gecreëerd door de inhoudelijke en discursieve middelen waarmee de docent zich tot de klas richt.

In de drie besproken, vergelijkbare fragmenten kunnen we dimensies onderscheiden die weergeven hoe docenten hun relatie met de klas interactioneel vormen. Het al dan niet vasthouden van een klassikaal/gezamenlijk inhoudelijke focus is een dimensie die nabijheid beïnvloedt. Het vasthouden van de aandacht en het toegankelijk houden van de leerstof door vaktermen naar dagelijkse verwoordingen te vertalen gebeurt in alledrie de fragmenten en lijkt een behoefte van leerlingen te zijn (vergelijk de bespreking van 'adsorptie van ziekmakende stoffen aan actieve kool', 'verbetering van waterkwaliteit', en 'vezelrijk voedsel'). Ook door aandacht voor vaktermen positioneert de docent zich dichtbij het leerproces van de leerlingen. Gibbons (2006) wijst op het belang van het benutten van de 'third move', de feedbackbeurt door de docent om de brug van dagelijkse taal naar vaktaal expliciet te bouwen in de interactie.

In publicaties heeft Theo Wubbels gewezen op de middelen die docenten zouden kunnen en moeten gebruiken om een goede interpersoonlijke kwaliteit tot stand te brengen (onder andere Wubbels, Den Brok, Veldman, & Van Tartwijk, 2006). Met een microanalyse van interacties, waarbij gekeken wordt naar non-verbale, verbale en interactieve middelen en strategieën die docenten in hun gesprekken met de klas hanteren, zou de totstandkoming en betekenis van nabijheid en invloed verder kunnen worden onderzocht. Voor de lerarenopleiding is het belangrijk de onderwijskundige en vakdidactische kanten van het leraarschap onderling te verbinden. Momenteel worden ze in de opleidingen in verschillende programmaonderdelen behandeld. Voor integratie van interpersoonlijke kwaliteit met aandacht voor begripsontwikkeling en vakdidactische keu-



zen is het zinvol naar de verwevenheid van relatie en inhoud in het gesprek in de klas te kijken.

## Slotwoord

In academia is geen band sterker dan die tussen promovendus en promotoren! Onze oosterburen duiden die bijzondere band aan met de termen Doktorvater en Doktormutter. Alleen al daarom willen wij, Doktorskind en mede-ouders, in Theo's vriendenboek niet ontbreken. Onze samenwerking ontstond in 2006 toen Dubravka en Maaïke vanuit het HU-lectoraat Lesgeven in de Multiculturele School met serieuze proefschriftplannen kwamen. We hadden vervolgens geregeld bijeenkomsten voor overleg, meestal vroeg in de ochtend, onder het genot van koffie, waarvoor Theo zorgde omdat we op zijn kamer afspraken, met croissants die Dubravka meebracht. Totdat Dubravka op 14 oktober 2011 promoveerde.

Te midden van de vrienden van Theo menen wij een speciale plaats in te nemen, niet alleen omdat het afgelegde promotietraject naar Theo's eigen kwalificering een geslaagd voorbeeld was van dergelijke samenwerking tussen Hogeschool Utrecht en Universiteit Utrecht, maar ook omdat wij met veel plezier terugkijken op Theo's bijdrage aan ons gezamenlijke kwalitatieve onderzoek. Vanuit zijn voornamelijk kwantitatieve onderzoek werd al eerder via Perry den Brok de brug gelegd naar het kwalitatieve onderzoek van de kenniskring van bovengenoemd lectoraat. Tijdens een studiebijeenkomst in 2004 gaf Theo daarop feedback en bespraken we hoe de stap van verkennende case studies naar meer kwantitatief onderzoek gezet zou kunnen worden (Den Brok, Hajer, & Van Eerde, 2010). Wie had gedacht dat Theo ook zelf een kwalitatief onderzoeker is? Toch ontpopte hij zich als zodanig in onze samenwerking: we hebben gemerkt dat Theo uitstekend mee kan denken over systematische, kwalitatieve analyses.

## Literatuur

Brok, P. J. den, Hajer, M., & Eerde, D. van (2010). Classroom interaction studies as a source for teacher competencies: towards research based competencies for teaching in multicultural schools. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 16(6), 717-733

- Créton, H. A. & Wubbels, T. (1984). *Ordeproblemen bij beginnende leraren*. Utrecht: WCC.
- Gibbons, P. (2006). *Bridging discourses in the ESL classroom: Students, Teachers and Researchers*. London: Continuum.
- Hajer, M. (1996). *Leren in een tweede taal: Interactie in vakonderwijs aan een meertalige mavo-klas*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Knezic, D. (2011). *Socratic Dialogue and Teacher-Pupil Interaction*. The Hague: Eleven International Publishing.
- Wubbels, Th., Brok, P. den, Veldman, I., & Tartwijk, J. van (2006). Teacher interpersonal competence for Dutch secondary multicultural classrooms. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 12(4), 407-433.