

Samenwerking in de multiculturele klas: Culturele normen en samenwerkingspatronen¹

E. Elbers en M. de Haan

Samenvatting

Dit artikel bevat een verslag van een observatieonderzoek naar samenwerking tijdens rekenlessen in groep 7 van een multiculturele basisschool. De leerlingen op deze school zijn eraan gewend in groepjes samen te werken. Er zijn twee groepjes met alleen allochtone leerlingen en drie met autochtone en allochtone leerlingen. In het onderzoek werden 20 uur verbale interacties tussen leerlingen geanalyseerd. Er werden zowel kwalitatieve als kwantitatieve methoden gebruikt. De meeste interacties verliepen volgens een symmetrisch patroon dat aan kinderen de mogelijkheid biedt gelijkwaardig bij te dragen aan het maken van de opgaven. Het waren in de meeste gevallen autochtone kinderen die uitleg gaven aan allochtone kinderen. In de gemengde groepjes troffen wij een groot aantal interacties aan met een asymmetrische patroon, waarbij de autochtone kinderen de samenwerking structureerden naar het model van de leraar-leerlinginteractie en zelf de rol van leerkracht op zich namen. Voor zover asymmetrische interacties voorkwamen in de groepjes met alleen allochtone leerlingen, hadden deze het karakter van een parodie. De resultaten worden besproken in het licht van theorieën over samenwerkend leren en een herinterpretatie van de culturele discontinuïteitstheorie.

1 Inleiding

De achterblijvende schoolprestaties van allochtone kinderen zijn veelvuldig gedocumenteerd. Ondanks het vele onderzoek weten we weinig van de processen in de klas die aan de achterstand van allochtone leerlingen bijdragen. Hoe reageren leerkrachten tijdens de les op cultuurverschillen? Hoe gaan kinderen in een multiculturele klas met elkaar om? Welke rol spelen taalproblemen in de alledaagse gang van zaken in de klas? Het zijn

vragen die in het onderzoek verwaarloosd zijn. In dit artikel concentreren we ons op samenwerking tussen leerlingen in een multiculturele klas. We presenteren een analyse van activiteiten op een multiculturele basisschool waarin leerlingen gewend zijn samen te werken. We zullen ons speciaal bezighouden met de manier waarop leerlingen de samenwerking vormgeven.

Het onderzoek naar samenwerking tussen leerlingen is de afgelopen jaren een belangrijk thema geworden (Van Boxtel, 2000; Joiner, Littleton, Faulkner, & Miell, 2000). Samenwerking wordt door sommigen gezien als een middel om cultuurverschillen te overbruggen (Sharan, 1990; Slavin, 1995). Foot, Morgan en Shute (1990) maken onderscheid tussen asymmetrische en symmetrische relaties tussen samenwerkende kinderen. Er is sprake van een *asymmetrische* relatie als één leerling de leiding heeft en zich als docent opstelt. Meestal gaat het om een ouder kind dat meer weet dan de kinderen die door hem of haar geholpen worden. Foot e.a. spreken in dit verband ook van 'peer tutoring'. Daartegenover staat de *symmetrische* samenwerkingsrelatie waarin kinderen op voet van gelijkheid met elkaar omgaan. Ze kunnen of weten ongeveer evenveel en brengen hun gedachten naar voren als gelijkwaardige bijdragen aan de totstandkoming van een gezamenlijke oplossing. Deze vorm van samenwerking wordt door Foot e.a. ook 'peer collaboration' genoemd.

Een moeilijkheid bij het vormgeven aan samenwerking in de klas is dat statusproblemen kunnen optreden die te maken hebben met de manier waarop kinderen elkaar waarderen ten aanzien van schoolprestaties, etniciteit, 'gender' of populariteit (Cohen, 1994). Statusverschillen kunnen leiden tot ongelijkwaardige participatie van kinderen. Uit onderzoek van Cohen (1984) blijkt dat kinderen met de hoogste status de neiging hebben de interactie te domineren en dat kinderen met een lage status vaak niet goed meedoen en

daardoor ook minder leren van de samenwerking. Dit is niet gunstig voor de prestaties van de groep als geheel en bovendien kan het leiden tot een bevestiging van vooroordelen. Deze kwestie is in verband met de multiculturele klas van belang, omdat allochtone kinderen in het algemeen een lage status hebben in de klas, zowel omdat zij tot een minderheid behoren als vanwege hun schoolprestaties. De mate waarin de leerkracht aandacht besteedt aan cultuurverschillen heeft hierop overigens wel een gunstig, matigend effect (Kinket & Verkuyten, 1999).

Problemen van allochtone kinderen op school worden dikwijls verklaard met behulp van de culturele discontinuïteitstheorie. Deze opvatting brengt de achterblijvende prestaties van allochtone kinderen in verband met het feit dat wat zij thuis hebben geleerd niet aansluit bij de eisen die de school stelt. Talrijke studies illustreren de mismatch tussen de thuiscultuur en de schoolcultuur (voor een overzicht, zie Eisenhart, 2001). Een voorbeeld is dat in veel allochtone gezinnen niet wordt voorgelezen, terwijl Nederlandse scholen een elementaire geletterdheid verwachten. Op die manier gaan kinderen niet goed voorbereid naar school, waardoor zij vanaf het begin een achterstand hebben in cognitieve competenties.

Cultuurverschillen strekken zich ook uit tot verschillende beleving van de sociale regels van de school. De culturele discontinuïteitstheorie heeft daarom naar onze mening ook betrekking op andere dan cognitieve competenties. Scholen en klassen zijn culturele systemen met eigen normen, regels en praktijken, die onbekend of ongewoon kunnen zijn voor allochtone kinderen, speciaal wanneer de verschillen tussen het thuismilieu en de school groot zijn. Kinderen brengen hun culturele ervaringen van huis uit mee naar school, waardoor zij een voorkeur hebben voor bepaalde activiteiten of contexten. Het kan zijn dat de school bepaalde sociale competenties belangrijk vindt die thuis juist niet gewaardeerd worden. Ook als kinderen bepaalde competenties als leerling op school verworven hebben, kan het zijn dat zij er geen voorkeur voor hebben. Een voorbeeld biedt het onderzoek van Philips (1983) over Noord-Amerikaanse inheemse (Indianen)kin-

deren. Philips bestudeerde sociale interactiepatronen thuis en op school. Thuis zijn deze kinderen gewend aan communicatiepatronen die samenwerking en solidariteit benadrukken. De moeilijkheden die de kinderen in het onderwijs ondervinden, brengt Philips in verband met de individualistische eisen en de sfeer van competitie op school. Deze eisen en sfeer worden door deze leerlingen als ongewoon en verwarrend ervaren. Zij presteren op school het best in contexten waarin, net als thuis, samenwerking wordt benadrukt (Philips, 1983; zie De Haan, 1999, 2001; Mehan, 1998).

De culturele discontinuïteitstheorie biedt goede aanknopingspunten voor een verklaring van de achterstand van allochtone kinderen, maar voor zover deze theorie de suggestie bevat dat cultuurverschillen automatisch tot problemen op school leiden, moet hij worden bijgesteld. De *interpretatie* van het cultuurverschil en niet het cultuurverschil op zichzelf is de doorslaggevende factor, zoals Ogbu (1992) in zijn studies over schoolsucces van minderheden in de VS betoogt. Sommige culturele groepen met een achtergrond die verschilt van de dominante cultuur, zijn juist heel succesvol op school, terwijl bij andere groepen cultuurverschillen het succes hardnekkig in de weg blijven staan. Ogbu zoekt de verklaring in de voorstellingen bij de culturele groepen over de dominante cultuur, in hun aspiraties en hun ideeën over de plaats van de school. In die voorstellingen, aspiraties en ideeën klinken de ervaringen en geschiedenis van de culturele groep door. Ogbu laat zien dat de manier waarop cultuurverschillen gewaardeerd worden, bij sommige groepen leidt tot een sterke motivatie om op school te slagen, maar bij andere groepen (mede)oorzaak is van het ontstaan en instandhouden van onderwijsachterstand. Zo verklaart hij het achterblijven van zwarte Amerikaanse kinderen op school met hun verzet tegen de blanke schoolcultuur. De instelling en motivatie die nodig zijn om succes te hebben, worden als "wit" beschouwd en opgevat als onverenigbaar met de zwarte subcultuur. Veel zwarte kinderen worden gesocialiseerd in een dergelijke houding en verspelen daarmee hun kans op een succesvolle schoolloopbaan.

Deze nuancering leidt ertoe dat wij eventuele verschillen in schoolprestaties tussen allochtone en autochtone kinderen niet meteen moeten zien als voortkomend uit een gebrek aan competentie. Zulke verschillen kunnen de uitdrukking zijn van verschillende motivaties, van voorkeuren, van waarderingen van cultuurverschillen. In Nederland is er geen met de VS vergelijkbaar verzet tegen de schoolcultuur (o.a. Andriessen & Phalet, 2002), maar wel beïnvloedt de manier waarop minderheden tegen de school en leren aankijken hun motivatie en hun opstelling in de klas (Coenen, 2001; Verkuyten, 1999). We moeten gedragingen van allochtone kinderen in de klas dus niet alleen zien als manifestaties van (meegebrachte of op school geleerde) competenties, maar ook als uitdrukking van opvattingen over leren, van voorkeuren, van gepercipieerde relaties ten opzichte van de meerderheid, en de behoefte om status te onderstrepen of eigenheid te benadrukken. De school is niet alleen een plaats waar leerlingen met een al dan niet toereikende bagage van competenties naar toe komen, maar ook een plaats waar leerlingen vormgeven aan hun relaties ten opzichte van elkaar. We zien de processen in de klas dan ook als identiteitswerk en zullen bezien in welke mate de samenwerking tussen de leerlingen het gevolg kan zijn van culturele normen en identificaties.

2 Onderzoek en vraagstelling

Sinds enige tijd doen wij onderzoek op een multiculturele school in Utrecht (Elbers & De Haan, 2003a, b, c; De Haan & Elbers, 2003, submitted). De school is gelegen in een wijk met meer dan 50% allochtone bewoners (Gemeente Utrecht, 2002). Het doel van ons onderzoek is om door middel van observaties een beeld te krijgen van de interactie en samenwerking tussen de leerlingen in de klas. Op deze school is meer dan 80% van de leerlingen allochtoon, vooral met een Turkse of Marokkaanse achtergrond. Het docententeam heeft een eigen onderwijsfilosofie waarin veel waarde wordt toegekend aan samenwerking tussen de leerlingen (De Haan & Elbers, 2003). Zij worden aangemoedigd om met elkaar te over-

leggen, samen opdrachten te maken en elkaar daarbij te helpen. Samenwerking wordt gezien als een middel om de cognitieve ontwikkeling te stimuleren en als een manier om een positieve identificatie met de school als multiculturele gemeenschap te bevorderen. De meeste leerkrachten hebben deelgenomen aan een programma verzorgd door het Onderwijs Advies Centrum over de manier waarop samenwerking tussen leerlingen het best kan worden gestimuleerd. De aanpak van het team is succesvol: de Cito-score van de school ligt boven het gemiddelde van de referentiegroep waartoe de school behoort.

In dit artikel presenteren wij observaties van rekenlessen in groep 7, bestaande uit 22 leerlingen: vijf autochtone leerlingen (één van hen heeft een Nederlandse vader en een Tsjechische moeder), 12 leerlingen met een Marokkaanse, drie met een Turkse achtergrond, één leerling uit Joegoslavië en één uit Ghana. De leerlingen met een Marokkaanse en Turkse achtergrond zijn tweede generatie kinderen: zij zijn in Nederland geboren. De leerlingen uit Joegoslavië en Ghana komen uit vluchtelingengezinnen.

In de klas zitten de kinderen in groepjes van vier of vijf. Alle leerlingen hebben een vaste plaats. De tafeltjes zijn tegen elkaar geschoven, de leerlingen zitten er omheen, zodat ze gemakkelijk met elkaar kunnen overleggen. Volgens informatie van de leerkracht zijn de leerlingen zo bij elkaar gezet dat er groepjes zijn ontstaan van kinderen die met elkaar kunnen opschieten en goed en rustig kunnen samenwerken. De samenstelling van de groepjes is weergegeven in Tabel 1 (namen zijn pseudoniemen).

Bij de rekenlessen werd gebruikgemaakt van de methode "De Wereld in Getallen, rekenboek 5b". Onderwerpen tijdens de geobserveerde lessen waren: het berekenen van oppervlakte en volume, coördinaten, en het gebruik van een zakrekenmachine. De gang van zaken tijdens de geobserveerde lessen was als volgt. Er was eerst een klassikale instructie, waarbij de leerkracht een onderwerp uitlegde. Vervolgens leidde zij enkele opgaven uit het boek in. Daarna gingen de kinderen in hun groepjes aan het werk om die opgaven te maken. Terwijl de kinderen aan het werk waren, liep de leerkracht door de klas

Tabel 1

De samenstelling van de groepen

Groep 1	Groep 2	Groep 3	Groep 4	Groep 5
Feliz (♀T)	Ferit (♂M)	Annelies (♀N)	Abdel (♂M)	Chantal (♀N)
Samira (♀M)	Fouzia (♀M)	Berend (♂N)	Fahd (♂T)	Daniëlle (♀N/Tsj)
Assad (♂M)	Ilham (♀M)	Goran (♂J)	Ikram (♀M)	Farouk (♂M)
Hassan (♂M)	Zakaria (♂M)	Maktoub (♂M)	Françoise (♀G)	Mimoun (♂M)
			Lonneke (♀N)	Yalcin (♂T)

Noot. ♀ = meisje; ♂ = jongen; G = Ghanees; J = Joegoslavisch; M = Marokkaans; N = Nederlands; T = Turks; Tsj = Tsjechisch.

om hier en daar te helpen of een leerling te vragen zijn of haar werk te laten zien.

Om te illustreren hoe de leerkracht de leerlingen instrueerde om samen te werken, geven wij enkele voorbeelden. Het eerste voorbeeld is genomen uit een klassikale instructie waarin de leerkracht opgaven inleidde die de leerlingen later in hun groepjes gingen maken.

Gespreksfragment 1 (5/6/00)²

De leerkracht richt de aandacht van de leerlingen op een opgave in het rekenboek. Zij leest de opgave hardop voor en legt uit waar de som over gaat. Dan zegt ze:

- 1 Leerkracht: "Samen bedenken. Dan vraag 1, dat is ook een hele goede som om samen te bedenken." Ze legt uit waar de som over gaat. Dan vervolgt ze: "Denk daar even goed over na, met zijn allen natuurlijk. (...) Ga daar eens met je groepje over nadenken, maar probeer het ook een beetje logisch te doen, probeer een maniertje te bedenken dat je dat zo logisch mogelijk kan bedenken." Vervolgens introduceert de leerkracht een volgend probleem, dat betrekking heeft op de transformatie van een inhoudsmaat, waarbij kubieke centimeters moeten worden omgezet in kubieke decimeters.
- 2 Leerkracht: "En ik ben benieuwd bij welk groepje er heel goed wordt nagedacht, want die kubieke decimeters dat is wel een hele stiekeme, kan je heel snel foutjes bij maken, dus, ik ben benieuwd welk groepje daar heel goed op let. (...) Je schrijft met je hele groepje die tabel over, en die probeer je in te vullen."

Het tweede voorbeeld is afkomstig uit een deel van de les waarin de leerlingen in de

groepen aan het werk waren. De leerkracht liep door de klas en bemoeide zich hier en daar met het werk van de groepjes of van individuele leerlingen.

Gespreksfragment 2 (25/5/00)

Een van de kinderen in groep 1 (Feliz) vertelt aan de leerkracht dat zij niet begrijpt hoe ze de som moet maken. De leerkracht richt zich daarop tot een andere leerling in deze groep (Assad) die de betreffende som al af heeft:

- 1 Leerkracht: "Nou, als zij, als zij niks snapt, dan moet jij dus zorgen dat ze het wel snapt."
- 2 Assad: "Ja, ik leg het uit, maar ze zegt weer: nee, dat kan niet."

In een andere les bekritiseerde de leerkracht leerlingen in een groep:

Gespreksfragment 3 (26/5/00)

- 1 Leerkracht: "Zeg dan niet alleen, het is fout bij jullie. Leg dan uit hoe jullie het hebben gedaan."

Deze drie fragmenten laten zien welke normen voor de samenwerking de leerkracht verwoordt. Op de eerste plaats moeten de kinderen "samen denken" en "samen doen". Deze norm wordt geïllustreerd door de instructie een tabel met de hele groep over te nemen en samen in te vullen. Op de tweede plaats wordt tegen de leerlingen gezegd dat zij de sommen op een logische manier moeten oplossen, dat wil zeggen op een manier die wiskundig adequaat is. Op de derde plaats moeten leerlingen die de opgave begrepen hebben, andere kinderen helpen en hun de oplossing uitleggen. Het is niet voldoende wanneer één leerling tegen een andere leerling zegt dat haar oplossing niet juist

is. De leerkracht geeft duidelijk aan dat kinderen elkaar moeten helpen om de som te begrijpen.

Het is de gewoonte dat de leerlingen de opgaven zelf in hun schriftjes maken. Dus, hoewel ze de sommen samen maken, wordt van hen verwacht dat ze de antwoorden individueel in hun schrift opschrijven. De leerkracht controleert de schriftjes regelmatig, zodat ze zich een beeld kan vormen van de vooruitgang van de afzonderlijke leerlingen.

De traditie van samenwerking op deze school maakt het mogelijk te onderzoeken hoe samenwerking op een multiculturele school vorm krijgt. Onze vraagstelling luidt dan ook: hoe helpen de leerlingen elkaar, welke samenwerkingspatronen kunnen we onderscheiden? Zijn eventuele verschillen in samenwerking gerelateerd aan etniciteit? Zijn er alternatieve factoren die verschillen tussen etnische groepen kunnen verklaren, zoals gender en schoolprestaties (zie Cohen, 1994)? Ten slotte zijn we geïnteresseerd in de vraag hoe mogelijke, etnisch gerelateerde verschillen in samenwerkingspatronen te verklaren zijn vanuit de culturele discontinuïteitstheorie, zoals we die in de inleiding van dit artikel hebben ge(her)formuleerd.

3 Methode

Onze observaties zijn een onderdeel van een grotere studie in de rekenlessen in groepen 7 en 8 op deze basisschool. Voor dit artikel hebben we vier lessen geselecteerd uit een groter corpus van data verzameld in groep 7. De observaties uit groep 7 zijn geschikter voor het analyseren van samenwerking dan de observaties uit groep 8, waar de kinderen druk bezig waren met de Cito-toets en hun aanstaande vertrek van de school. De analyse is gebaseerd op video- en audio-opnamen van de gesprekken tussen de leerlingen tijdens de lessen. Elke rekenles neemt ongeveer een uur in beslag en onze analyse heeft dan ook betrekking op zo'n 20 uur opnamen (vijf groepen in vier lessen van één uur). Een videocamera in een hoek van de klas gaf een overzicht van wat er tijdens de les in de klas gebeurde. De gesprekken van de kinderen werden opgenomen met recorders die op één

van de tafeltjes in elk groepje stonden. De geluidsopnamen werden getranscribeerd; dit leverde 20 transcripten op. De analyse is voor het grootste deel op deze transcripten gebaseerd. Waar nodig werden de video-opnamen geraadpleegd.

Om zichtbaar te maken hoe de samenwerking verliep, voerden wij een analyse uit die uit twee fasen bestond. De eerste, kwalitatieve fase was erop gericht de samenwerking te beschrijven. In deze fase maakten wij daarom beschrijvingen van wat er in elke les in elk van de groepjes gebeurde. Bij het maken van de beschrijvingen richtten wij ons op aspecten van de samenwerking tussen de leerlingen. Hoe organiseren de groepen hun samenwerking? Hoe wisselen ze hun inzichten uit en proberen ze tot een gezamenlijke oplossing te komen? Welke normen voor samenwerking en participatie worden gehanteerd? Zijn er verschillende patronen van samenwerking tussen de leerlingen te constateren?

In de tweede fase richtten wij ons voor een verdere, kwantitatieve analyse op de verschillende samenwerkingspatronen en op de sociale rollen tijdens de samenwerking in de groepjes. Voor deze fase ontwikkelden we een scoringssysteem dat uit drie stappen bestaat.

Eerst zochten we in de transcripten passages op waarin sprake was van samenwerkend leren. Deze passages noemen we Episodes van Samenwerkend Leren (ESL). Voor het identificeren van een ESL golden de volgende criteria: (a) de interactie heeft betrekking op de leerstof; (b) de interactie omvat minstens twee op elkaar betrokken uitingen; (c) tenminste één van de leerlingen geeft aan dat hij of zij het moeilijk vindt om de som te begrijpen of op te lossen, dan wel tenminste één van de leerlingen neemt zelf het initiatief om een som uit te leggen; (d) één van de leerlingen reageert door uitleg te geven dan wel reageert op de uitleg; en (e) een ESL is afgelopen zodra een discussie wordt afgerond of wanneer een andere persoon om uitleg vraagt of uitleg begint te geven. Uitleg werd breed opgevat als elke taalhandeling waarbij leerlingen proberen hun kennis met anderen te delen (zie Mercer, 1995). In paragraaf 4.2 zijn voorbeelden van ESL's te vinden.

De afzonderlijke ESL's werden vervolgens geclassificeerd aan de hand van twee samenwerkingsmodi. Daarbij volgden we het onderscheid tussen asymmetrische en symmetrische hulprelaties tussen kinderen (zie Foot et al., 1990). De eerste zijn gebaseerd op peer tutoring, de tweede op peer collaboration.

Kenmerkend voor de *asymmetrische samenwerkingsmodus* is dat de interactie verloopt volgens het model van instructie door een leerkracht aan een leerling. Dit model creëert een interactie waarin één van de leerlingen de verantwoordelijkheid voor het leren van andere kinderen op zich neemt, de discussie structureert en andere leerlingen betreft bij het oplossen van de som. De leerling die de leraarsrol aanneemt, moedigt de andere leerlingen aan om een bijdrage te leveren aan de oplossing van het probleem, geeft uitleg en feedback, en evalueert de uiteindelijk oplossing.

In de *symmetrische samenwerkingsmodus* is de interactie gebaseerd op de uitwisseling van inzichten zonder dat één van de leerlingen de verantwoordelijkheid voor het leren van anderen op zich neemt. In deze modus werken de leerlingen samen aan een gemeenschappelijk antwoord en leggen elkaar hun oplossing uit. Hier verloopt de samenwerking gelijkwaardig, ondanks verschillen tussen de leerlingen in kennis en vaardigheden. Deze verschillen leiden er niet toe dat één van de leerlingen typisch leerkrachtgedrag vertoont, zoals in de asymmetrische samenwerkingsmodus.

Het scoren van de ESL's met deze twee categorieën kon betrouwbaar worden gedaan. De interobserverbetrouwbaarheid (Cohens κ) was 0.84.

Alle ESL's laten, per definitie, zien dat kinderen elkaar helpen en uitleg geven. Uitleg komt zowel in de asymmetrische als in de symmetrische modus voor. Als een maat voor de sociale rollen in de groepjes noteerden we voor elke ESL welke leerling het initiatief nam tot het geven van uitleg of door anderen om uitleg werd gevraagd.

Voor elke leerling werd vastgesteld hoe vaak hij of zij uitleg gaf. Daarnaast werd per leerling vastgesteld hoe vaak deze in de symmetrische, dan wel in de asymmetrische samenwerkingsmodus uitleg gaf. Bovendien

werd voor elke leerling bepaald hoe vaak hij of zij in de asymmetrische, resp. symmetrische modus uitleg gaf als percentage van het totaal van zijn of haar uitlegacties. Zo ontstonden voor elke leerling vijf "uitlegscores", die kunnen worden gebruikt om vast te stellen of er verschillen zijn tussen allochtone en autochtone leerlingen, tussen meisjes en jongens, en tussen goede en slechte rekenaars in de hoeveelheid en type uitleg die zij geven.

Om inzicht te krijgen in de interetnische relaties in de klas, hebben wij voor elke ESL bepaald tot welke van de volgende vier categorieën hij behoort:

- autochtone leerling geeft uitleg aan allochtone leerling(en);
- autochtone leerling geeft uitleg aan autochtone leerling(en);
- allochtone leerling geeft uitleg aan autochtone leerling(en);
- allochtone leerling geeft uitleg aan allochtone leerling(en).

In groepjes 1 en 2 met alleen allochtone leerlingen komt uiteraard alleen de laatste mogelijkheid voor.

4 Resultaten

4.1 Kwantitatieve analyse

We geven eerst een overzicht van de samenwerkingsmodi en van de categorieën die laten zien wie aan wie uitleg geeft (Tabellen 2 t/m 4). Tabel 2 geeft een overzicht van de samenwerkingsmodi in de groepen. De tabel laat verschillen zien tussen de groepjes met alleen allochtone leerlingen (groepen 1 en 2) en de gemengde groepjes met allochtone en autochtone leerlingen (groepen 3, 4 en 5). In alle groepen verliepen de meeste ESL's volgens het patroon van de symmetrische samenwerkingsmodus, maar in de gemengde groepen werd de asymmetrische modus in 25.4% van de ESL's gebruikt, terwijl deze modus in 6.2% van de groepjes met alleen allochtone kinderen voorkwam. De asymmetrische modus komt dus relatief meer voor bij deze gemengde groepen. De symmetrische modus komt daarentegen vaker voor bij de groepen met alleen allochtone kinderen (93.8% bij de groepen met alleen allochtonen en 74.6% bij gemengde groepen).

Tabel 2

Aantal (en percentage) van Episodes van Samenwerkend Leren (ESL's) in de Asymmetrische en Symmetrische samenwerkingsmodi van de groepen met alleen allochtone leerlingen (groepen 1 en 2) en gemengde groepen met allochtone en autochtone leerlingen (groepen 3, 4 en 5)

	Asymmetrische modus	Symmetrische modus
Allochtone groepen (1 and 2)	8 (6.2%)	122 (93.8%)
Gemengde groepen (3, 4 and 5)	35 (25.4%)	103 (74.6%)
Totaal	43 (16.0%)	225 (84.0%)

Noot. Het totale aantal ESL's is 268. $\chi^2 = 18.34$, $df = 1$, $p < .00$.

Tabel 3

Percentage Episoden (ESL's) in de Asymmetrische en Symmetrische Samenwerkingsmodi in de gemengde groepen leerlingen (groepen 3, 4 en 5), geassocieerd naar de vraag wie aan wie uitleg geeft

Wie legt aan wie uit?	Asymmetrische modus	Symmetrische modus	Totaal
Autochtoon aan allochtoon	23.9	47.8	71.7
Autochtoon aan autochtoon	.7	10.1	10.8
Allochtoon aan allochtoon	.7	12.3	13.0
Allochtoon aan autochtoon	.0	4.3	4.3

Noot. Het totale aantal ESL's in de gemengde groepen is 138.

Tabel 4

Aantal ESL's in de Asymmetrische Samenwerkingsmodus in de vijf groepen leerlingen, geassocieerd naar de vraag wie aan wie uitleg geeft

Wie legt uit aan wie?	Groep 1	Groep 2	Groep 3	Groep 4	Groep 5	Totaal
Autochtoon aan allochtoon	-	-	24	2	7	33
Autochtoon aan autochtoon	-	-	1	-	0	1
Allochtoon aan allochtoon	0	8	1	0	0	9
Allochtoon aan autochtoon	-	-	0	0	0	0

Noot. Het aantal ESL's in de Asymmetrische Samenwerkingsmodus is 43.

Tabel 3 laat zien wie in de gemengde groepen uitleg gaf aan wie. In verreweg de meeste gevallen waren het in deze groepen autochtone kinderen die de allochtone kinderen hielpen of uitleg gaven (71.7%). Het kwam maar weinig voor dat allochtone leerlingen uitleg gaven aan hun autochtone klasgenoten (4.3%, dat komt overeen met zes ESL's in een totaal van 138 in deze groepen). Maken we een uitsplitsing naar samenwerkingsmodi, dan zien we dat de autochtone leerlingen de asymmetrische modus volledig domineerden. In deze modus kwam het niet voor dat allochtone leerlingen iets uitlegden aan autochtone kinderen.

In Tabel 4 wordt het beeld gecomplementeerd. Hierin staat het aantal ESL's in de asymmetrische modus in de verschillende groepen. Opvallend is eerst dat de asymmetrische modus maar in één van de twee

groepjes met alleen allochtone kinderen voorkomt. Wat betreft de gemengde groepen vinden we vooral in groepjes 3 en 5 asymmetrische interacties (in 39%, resp. 22% van de ESL's in deze groepen).

Met behulp van de Mann-Whitney-toets hebben wij onderzocht of de uitlegscores van de leerlingen samenhangen met de volgende persoonskenmerken: allochtoon versus autochtoon, meisje versus jongen, en goede versus slechte rekenaars (in verband met de schending van de homogeniteitseis voor de variantie waren variantieanalyses niet mogelijk).

We hebben eerst gekeken naar de uitlegscores van de leerlingen. Autochtone leerlingen geven vaker uitleg dan allochtone leerlingen. Dit resultaat geldt voor alle ESL's samen ($U = 10.0$; $p = .011$, mean rank aut.lln. = 18.00, mean rank all.lln. = 9.59), maar ook voor uitleg in de symmetrische ESL's ($U =$

13.50, $p = .023$, mean rank aut.lln. = 17.30, mean rank all. ll. = 9.79) en de asymmetrische ESL's ($U = 7.0$, $p = .001$, mean rank aut. ll. = 18.60, mean rank all. ll. = 9.41). Indien we kijken naar de uitlegfrequentie van alleen allochtone leerlingen, vinden we een effect van groepstype. Allochtone leerlingen leggen vaker uit in groepen met alleen allochtone leerlingen dan in groepen met autochtone leerlingen ($U = 4.0$, $p = .009$, mean rank leerlingen in groepen 1 en 2 = 10.83, mean rank allochtonen in gemengde groepen = 5.00).

Kijken we vervolgens naar de relatieve uitlegscores (dus het aantal uitlegacties in de symmetrische resp. asymmetrische modus als percentage van het totale aantal uitlegacties van een leerling), dan vinden we dat autochtone leerlingen relatief vaker de asymmetrische modus gebruiken ($U = 9.0$, $p = .003$, mean rank aut.lln = 17.20, mean rank all. ll. = 9.06) en allochtone leerlingen de symmetrische ($U = 9.0$, $p = .003$, mean rank aut. ll. = 4.80, mean rank all. ll. = 12.94).

Meisjes leggen niet vaker uit dan jongens, behalve in de asymmetrische interacties ($U = 29.0$, $p = .036$, mean rank meisjes = 13.60, mean rank jongens = 8.64). Dit effect wordt vooral door de Nederlandse meisjes veroorzaakt. Er is onvoldoende variatie in de steekproef om de effecten van etniciteit en gender te onderscheiden: de autochtone leerlingen zijn bijna allemaal meisjes (vier van de vijf). Wel hebben we kunnen constateren dat er bij de allochtone leerlingen geen verband was tussen gender en de uitlegscores.

Op grond van hun rekencijfers in de Cito-toets in het jaar volgend op het jaar waarin de observaties werden gedaan, verdeelden wij de leerlingen in twee gelijke groepen: goede rekenaars en slechte rekenaars. De goede rekenaars gaven niet vaker of minder vaak uitleg dan de slechte rekenaars. Dit gold voor alle uitlegscores. Hierbij moet worden aangetekend dat de Cito-scores van twee van de vijf Nederlandse kinderen ontbraken. Een nadere analyse waarbij wij alleen naar de rekenprestaties van de allochtone leerlingen keken, leverde geen verschillen in de uitlegscores op tussen goede en slechte rekenaars.

4.2 Voorbeelden

Om de samenwerking tussen de leerlingen te illustreren, presenteren we een aantal interactiefragmenten. Bij het bespreken van deze fragmenten maken wij ook gebruik van de kwalitatieve beschrijvingen van de interacties. Om te beginnen willen wij het verschil tussen de asymmetrische en de symmetrische samenwerking illustreren aan de hand van het materiaal uit twee groepen: groep 1 met drie Marokkaanse leerlingen (twee jongens en een meisje) en een Turks meisje, en groep 3 met twee Nederlandse leerlingen (een jongen en een meisje), een Marokkaanse en een Joegoslavische jongen.

Het eerste fragment (Gespreksfragment 4) is het begin van de interactie in groep 3, meteen nadat de leerkracht een som heeft geïntroduceerd en nog eens heeft benadrukt dat de kinderen moeten samenwerken. De tekening bij de som laat een winkel zien waar "smikkelbolletjes" worden verkocht in kleine en grote verpakkingen (gezinspak). De leerlingen werken aan deel A: Hoe vaak past de gewone doos in het gezinspak.

Gespreksfragment 4: groep 3 (5/6/00)

- 1 Annelies: "OK." [leest voor] "Som 4, hoe vaak past het gewone doosje in het gezinspakket. Nou, reken."
- 2 Maktoub: "(Drie?) keer."
- 3 Annelies: "Wat?"
- 4 Maktoub: "(Drie?) keer."
- 5 Annelies: "Nee. Logisch nadenken."
- 6 Goran: "Hoe vaak past."
- 7 Annelies: "Kijk."
- 8 Goran: "Hoeveel?"
- 9 Annelies: "Ja, kijk. Gewone pakjes, dat drie keer zo ..."
- 10 Maktoub: "en drie keer ..."
- 11 Annelies: "keer zo, dan heb je op uh, gewoon op een pakje heb je al negen. Dan moet je die drie keer doen, want die drie die zo zit, zit ook hier."
- 12 Maktoub: "Ja."
- 13 Annelies: "En drie past drie keer in de negen, dus moet je drie keer doen. Is drie keer negen is zevenentwintig."
- 14 Goran: "Vertel het nog een keer."
- 15 Annelies: "Snappen jullie der wat van?"
- 16 Berend: [lachend] "Eeh, ja."

Dit gespreksfragment is een voorbeeld van de asymmetrische samenwerkingsmodus. Annelies neemt de rol van leerkracht op zich, zij leidt de interactie en legt de oplossing uit aan Goran en Maktoub. Deze jongens volgen Annelies en geven antwoord op haar vragen. Annelies neemt het initiatief voor de interactie, zij leest de som voor (regel 1) en verwerpt het antwoord van Maktoub, omdat het niet logisch is (regel 5). Zij begint de oplossing uit te leggen, waarbij ze de bijdrage van Maktoub in haar uitleg opneemt (regels 9, 10 en 11). Aan het einde van de episode vraagt ze aan de anderen of ze het begrepen hebben. Ze doet dat op een ironische manier, waarmee ze aangeeft niet veel vertrouwen te hebben in de anderen (regel 15). Berend laat aarzelend weten dat hij de som snapt, maar Goran en Maktoub reageren niet. Annelies gaat niet in op het verzoek van Goran (regel 14) om het nog eens te vertellen. Het vervolg van deze episode laat een discussie zien tussen Goran en Maktoub over deze som. Annelies luistert naar deze discussie en komt op zeker moment tussen beide. Ze legt de som nog eens omstandig uit en houdt daar pas mee op als duidelijk is dat de twee jongens haar uitleg hebben begrepen.

Gespreksfragment 5 is genomen uit de interactie uit dezelfde groep, maar komt uit een andere les. De leerlingen moeten een berekening maken met een rekenmachine.

Gespreksfragment 5: groep 3 (6/6/00)

- 1 Goran: [tegen Annelies] "Hoe heb jij het uitgerekend?"
- 2 Annelies: "Ja, even, even ja. Ik ben nu even bezig. Maar kan het straks uitleggen, want als ik het antwoord heb, dan kan ik het beter uitleggen."
(...)
- 3 Annelies: "OK, ik heb het antwoord. Moet ik het jullie nog zien uit te leggen. Ehm, Berend, waar ben jij? Zullen we, ben jij zover dat jij het Maktoub kan uitleggen. (...) Berend, heb jij wel een goede manier om 't Maktoub uit te leggen?"
(...)

Annelies gaat niet in op het verzoek van Goran de som uit te leggen. Zij wil eerst zelf

de oplossing hebben gevonden: "want als ik het antwoord heb, dan kan ik het beter uitleggen" (regel 2). Even later (regel 3) heeft zij de oplossing klaar. Zij overlegt met Berend wie van hen het antwoord aan de anderen zal uitleggen. Dit fragment laat zien dat Annelies zich verantwoordelijk voelt voor het werk van Goran en Maktoub, en dat zij die verantwoordelijkheid wil delen met Berend. Overigens is in het fragment niet duidelijk waarom in regel 3 uitsluitend Maktoub genoemd wordt (en niet ook Goran die eerder toch om uitleg heeft gevraagd).

Later, na deze episode, ontdekt Annelies dat haar antwoord anders is dan dat van Berend, en ze besluit de oplossing zelf uit te leggen. Haar uitleg aan Maktoub en Goran wordt onderbroken door vragen die ze aan deze kinderen stelt en die deze moeten beantwoorden. Verschillende malen gaat zij pas verder als duidelijk is dat Maktoub en Goran haar begrepen hebben. Dan, onverwacht, zegt de leerkracht op te houden en de tafeltjes op te ruimen. Deze onderbreking laat zien hoe Annelies haar verantwoordelijkheid opvat: zij kan haar uitleg niet afmaken en ze vindt haar inspanning daarom verloren moeite (regel 6). Ook hier blijkt hoezeer Annelies zich verantwoordelijk voelt voor het leren van de andere leerlingen in het groepje.

Gespreksfragment 5: (vervolg)

- 4 Leerkracht: "Dames en heren, luister."
- 5 Maktoub: "Oh jee, snapte ik het bijna."
- 6 Annelies: "Hmmm, hele uitleg voor niks."
- 7 Goran: "Ik weet ook niet."
- 8 Leerkracht: "Dus dan (gaan we?) naar buiten. Je mag nog even je spulletjes netjes op de hoek van de tafel laten liggen. Ik hoop dat je rekenmachine uit is."

Gespreksfragment 6 van groep 1 geeft een heel ander beeld dan de voorafgaande fragmenten van groep 3. In groep 1 verloopt de samenwerking volgens de symmetrische modus. De gespreksfragmenten van groep 1 betreffen dezelfde som over de smikkelbolletjes. Fragment 6 is het begin van het werk van de leerlingen aan deze som. Feliz is aan het begin afwezig, maar komt later terug in de groep.

Gespreksfragment 6: groepje 1 (5/6/00)

- 1 Hassan: "Een, twee, drie."
- 2 Assad: "Drie keer drie is wat?"
- 3 Samira: "Hier ben ik?"
- 4 Assad: "Een, twee, drie, vier, vijf, zes, zeven, acht, negen."
(...)
- 5 Assad: [telt door tot 27]
- 6 Hassan: "Want hier, dit is 12 centimeter, en hier past drie keer in, dus drie doosjes passen hier zo in, en..."
- 7 Samira: "Drie doosjes passen."
- 8 Hassan: "...en, en omhoog, omhoog passen er ook drie doosjes in, toch?"
- 9 Samira: "Ja, want drie keer drie is negen, vier keer drie is 12."
- 10 Hassan: "Hier drie, hier drie en hier drie en hier 27 en 22, 22 doosjes."
- 11 Samira: "Hoe doen jullie dat dan?"
- 12 Hassan: "Gewoon uitleggen"
(...)

[Hassan loopt naar het tafeltje van Samira, waar hij tegenover zit.]

- 13 Hassan: "Kijk hier, twaalf centimeter, drie keer, dus, drie, drie doosjes zo, en dan gaan we naar hoogte kijken, hier past ook drie keer, dus drie doosjes naar boven, drie doosjes zo, en hier ook drie keer, dus drie doosjes naar boven, hier drie doosjes. (...) Zeg maar, hier past een, twee, drie, hier past ie. Kijk, een, en hier past ie ook drie keer in, dus [onverstaanbaar] zo, zo drie keer, komt een, twee, drie, dus [telt van een tot zevenentwintig]. Kijk, hier zijn, hier is drie omhoog, in het midden is ook drie omhoog en daar is ook drie omhoog, hier is drie omhoog, drie omhoog."

[Feliz komt terug en Hassan legt de oplossing ook aan haar uit.]

De leerlingen beginnen individueel te werken aan de som, en laten daarna hun oplossingen aan elkaar zien. Samira vraagt aan de anderen hoe de som moet worden gedaan (regel 11) en Hassan loopt daarop naar het tafeltje van Samira om haar uitgebreid uitleg te geven (regel 13). Regel 8 laat zien dat hij de andere kinderen de ruimte geeft om met hem van mening te verschillen. Hij dwingt de andere kinderen niet in de rol van leerling. Ondanks Hassans rol als uitlegger, verloopt

de samenwerking volgens de symmetrische modus. Hassan is goed in rekenen en, zoals we in de transcripten meermaals konden zien, wordt hem door anderen gevraagd om te helpen. Alle kinderen doen mee met het voorstellen en bespreken van oplossingen, maar het is duidelijk dat de mening van Hassan het zwaarst weegt. Maar Hassan is niet de enige die om hulp wordt gevraagd. In andere episodens (die hier niet zijn gereproduceerd) wordt soms een beroep gedaan op Samira, vanwege haar grote kennis van de tafels. Het komt in deze groep herhaaldelijk voor dat deze kinderen de taken verdelen. Ze lezen bijvoorbeeld om beurten de sommen in het rekenboek voor. Een ander voorbeeld heeft betrekking op een situatie waarin de leerlingen bang waren hun werk niet af te krijgen; ze verdeelden het werk onderling.

Dat deze manier van samenwerken tevens door de leerlingen als normatief wordt gezien, laat Gespreksfragment 7 zien. Deze episode komt uit dezelfde les als de vorige. Feliz wil haar antwoord vergelijken met dat van de anderen, maar wordt bekritiseerd door Hassan, Samira en Assad.

Gespreksfragment 7: groepje 1 (5/6/00)

- 1 Samira: "Dus de eerste is 2000, 200, 2000."
- 2 Feliz: "Is de eerste 2000?"
- 3 Hassan: "Ach man."
- 4 Samira: "Ja, je zit alleen maar af te kijken, hallo."
- 5 Feliz: "Ik begrijp het niet. Jullie begrijpen ..."
- 6 Samira: "Ja, jij doet ook niet mee."
- 7 Hassan: "2000."
- 8 Feliz: "Helemaal wel. Maar jullie zeggen niks aan mij."
- 9 Hassan: "Wij zeggen niks, wij. Jij doet niks."
- 10 Samira: "Omdat je ook niet meedoet."
(...)
- 11 Hassan: "Weet je waarom we niks zeggen, want je moet ook je eigen [onverstaanbaar]"
- 12 Feliz: "Leg het dan uit. Leg dan uit. Leg dan uit."
- 13 Assad: "Waarom moeten we uitleggen. Je moet gewoon meedoen."

De betekenis van deze episode is duidelijk. Samira, Hassan en Assad vinden dat Feliz geen recht heeft om de anderen te vragen hun oplossing te laten zien. Zij beschuldigen haar ervan niet met hen samen te werken; in hun ogen wil Feliz het antwoord alleen overschrijven (regel 4). In deze episode formuleren de Marokkaanse kinderen de normen voor de samenwerking op een expliciete manier: wij zijn bereid de som uit te leggen, maar alleen als Feliz goed meedoet (regels 6, 10, 11 en 13). Feliz verdedigt zich door te zeggen dat ze wel meedoet (regel 8), maar dat ze de oplossing niet begrijpt (regels 5 en 12).

4.3 Kwalitatieve analyse

De belangrijkste bevinding van de kwalitatieve analyse is dat de asymmetrische interacties in de groepen met alleen allochtone leerlingen anders verlopen dan in de gemengde groepen. Zoals Tabel 4 laat zien, zijn er alleen asymmetrische ESL's in groep 2, en niet in groep 1. In groep 2 is sprake van speciale omstandigheden die we hieronder zullen bespreken. De aanleiding voor het volgende fragment van de samenwerking in groep 2 is een interactie tussen de leerkracht en de vier kinderen in deze groep. De interactie gaat over het uitrekenen van het aantal kleine pakjes dat in het grote pak past. In de loop van haar lange interventie, die verscheidene minuten duurt, heeft de leerkracht opgemerkt dat Fouzia het probleem begrijpt. Voordat ze wegloopt zegt ze Fouzia de oplossing van de som aan de anderen in het groepje uit te leggen.

Gespreksfragment 8: groep 2 (5/6/00)

- 1 Leerkracht: [aan Fouzia] "Leg het eens even uit aan jouw groepje. Dat zij dat ook snappen." [Leerkracht loopt weg]
- 2 Fouzia: [tegen medeleerlingen] "Snappen jullie sommetjes?"
- 3 Onbekend: "Nee."
- 4 Fouzia: "Nee?"
- 5 Onbekend: "Nee."
- 6 Fouzia: "OK. Uhm, ja. OK. Uh, ja OK, uh [lacht] uhm, nou weet ik het niet meer. Oh jawel. Kijk, hierboven, hoeveel passen daar?"
- 7 Ilham: "Drie, drie, drie."

- 8 Fouzia: "Nee, samen. Kijk" [lacht]
- 9 Ilham: "Negen."
- 10 Fouzia: "Negen, ja."

De interactie gaat door en de leerlingen lossen onder leiding van Fouzia deel A van de som op. Later in dezelfde les beginnen ze met deel B.

Gespreksfragment 9: groep 2 (5/6/00)

- 1 Fouzia: "Kijk, je doet gewoon de lengte, OK eerst rekenen wij de lengte uit. Als je het maar stapje voor stapje doet dan we zijn zo klaar." [lacht]
- 2 [andere leerlingen lachen]
- 3 Fouzia: "OK, uh, de lengte, wat is de lengte?"
- 4 Onbekend: "Drie centimeter."
(...)
- 5 Fouzia: "Hoeveel is het naar boven?" [lacht]
- 6 Zakaria: "Vier centimeter."
- 7 Fouzia: [lachend] "Hoeveel lengte is het?"
- 8 Ilham: "Drie centimeter."
- 9 Ferit: "Drie centimeter."
- 10 Ilham: "Je moet deze doen."
- 11 Onbekend: "OK. Hier drie centimeter."
- 12 Ilham: "Drie."
- 13 Fouzia: "Goed zo, en uh, breedte?"
- 14 Ilham: "Ja, uh, 15."
- 15 Fouzia: "Ja, hoe weet je dat?"
- 16 Onbekend: [onverstaanbaar] "15 centimeter."
- 17 Fouzia: [lacht] "Dat is ook uitkomst."

Gespreksfragmenten 8 en 9 laten een duidelijk herkenbaar asymmetrisch interactiepatroon zien. Zoals we zagen, begon de interactie nadat de leerkracht Fouzia gevraagd had de oplossing aan de anderen uit te leggen. Fouzia heeft de rol van leerkracht aangenomen en doet de stijl van de juf na. Ze stelt vragen, geeft feedback, corrigeert haar medeleerlingen en deelt complimenten uit. Zie bijvoorbeeld de volgende uiting: "Als je het maar stapje voor stapje doet, dan we zijn zo klaar" (regel 1 in gespreksfragment 9), een uitdrukking die veel lijkt op wat de leerkracht in deze klas regelmatig zegt.

Ondanks het asymmetrische karakter wijkt de interactie in deze fragmenten af van

de asymmetrische samenwerking die we aantreffen in de groepjes 3, 4 en 5. Haar aarzelende begin (regel 6 in Gespreksfragment 8) laat zien dat Fouzia in deze rol niet op haar gemak is en zich ertoe moet zetten de andere leerlingen in de rol van leerkracht toe te spreken. Opmerkelijk is ook dat Fouzia en de andere leerlingen in deze episodens veel lachen. Hun gelach verraadt een zekere mate van verlegenheid met de asymmetrische samenwerkingsmodus. Fouzia is wel in staat de samenwerking volgens de asymmetrische modus te laten verlopen, maar ze "speelt" deze rol meer dan de autochtone kinderen in de andere groepjes. Een ander voorbeeld hiervan is de overdreven en nadrukkelijke manier waarop Fouzia haar medestudenten complimentjes uitdeelt: "Goed zo" (regel 13 van Gespreksfragment 9) en later, in het vervolg op Gespreksfragment 9 (hier niet geciteerd), wanneer zij op belerende toon zegt: "Dat heb je heel goed gedaan!" De ongemakkelijke manier waarop Fouzia de andere kinderen aanspreekt, wordt ook zichtbaar in een uiting van Ferit verderop in de les, waarmee hij commentaar levert op Fouzia's nadrukkelijke manier van lesgeven: "Je moet niet zo praten!". Op deze manier geven deze Marokkaanse leerlingen ironiserend commentaar op de interactiemodus die zij op instructie van de leerkracht toepassen. De asymmetrische interacties in deze groep hebben het karakter van een parodie: de interactie tussen docent en leerlingen wordt gespeeld, maar tegelijkertijd nemen de leerlingen er afstand van.

5 Discussie

In dit onderzoek hebben wij de samenwerking tussen leerlingen bestudeerd met behulp van kwalitatieve beschrijvingen en een categoriseringsinstrument waarbij episodes van samenwerkend leren (ESL's) werden onderscheiden en ingedeeld volgens een asymmetrisch, dan wel symmetrisch samenwerkingspatroon. Voor elke ESL stelden wij bovendien vast wie aan wie uitleg gaf. Ten slotte werd voor elke leerling berekend hoe vaak hij of zij uitleg gaf (= uitlegscore). De kwalitatieve beschrijvingen werden gebruikt bij de interpretatie van de kwantitatieve gegevens.

Onze observaties laten zien dat de leerlingen in deze klas hun samenwerking op verschillende wijzen organiseren. De instructies van de leerkracht hadden betrekking op samen doen, aan elkaar uitleg geven en logisch denken. Deze instructies lieten aan de kinderen een speelruimte, waarbinnen zij verschillende samenwerkingsvormen construeerden. Daarbij werden verschillende rollen en verantwoordelijkheden door de leerlingen gecreëerd en bepaalde typen dialoog geprefereerd boven andere (Elbers & Streeland, 2000; Grossen & Bachmann, 2000).

De resultaten van het hier gepresenteerde onderzoek kunnen in vijf punten worden samengevat.

- 1 De meeste ESL's verlopen volgens de symmetrische modus.
- 2 In de gemengde groepen zijn het de autochtone leerlingen die de allochtone leerlingen helpen.
- 3 De asymmetrische modus komt vooral voor in de gemengde groepen.
- 4 Autochtone leerlingen leggen relatief meer uit in de asymmetrische modus, terwijl de allochtone leerlingen relatief meer uitleggen in de symmetrische modus.
- 5 De kwalitatieve analyses laten zien dat allochtone leerlingen niet graag volgens de asymmetrische modus werken.

Hieronder gaan we op deze vijf punten in.

Samenwerking tussen de leerlingen geschiedde in verreweg de meeste gevallen volgens de symmetrische modus. Dit geldt voor alle groepen. De symmetrische modus impliceert een samenwerking waarin leerlingen in principe de mogelijkheid hebben gelijkwaardig bij te dragen aan de discussie. De taalhandelingen die kenmerkend zijn voor instructie, zoals 'known answer questions', feedback en complimenteren, worden niet aangetroffen. Uitleggen heeft dikwijls het karakter van voordoen. Foot e.a. (1990) kenschetsen de symmetrische modus als een vorm van samenwerking waarbij kinderen die ongeveer evenveel weten of kunnen op voet van gelijkheid met elkaar omgaan. Gezien het feit dat de leerlingen in deze klas in principe hetzelfde kennisniveau hebben, was het daarom ook te verwachten dat de meeste interacties volgens de symmetrische modus verlopen.

In de gemengde groepen zijn het vooral autochtone leerlingen die uitleg en hulp geven aan allochtone kinderen. Het komt maar weinig voor dat allochtone leerlingen hun autochtone klasgenoten helpen. Deze bevinding geldt ongeacht de modus waarin de interactie verloopt.

De asymmetrische modus troffen wij aan in 16% van alle ESL's. De asymmetrische modus komt vooral voor in groepje 3, waar twee autochtone kinderen (en van hen vooral Annelies) de rol van 'tutor' op zich nemen. Ook in een andere gemengde groep komt deze vorm vaak voor. In de derde gemengde groep komt de asymmetrische modus relatief weinig voor.

Absoluut gezien, leggen autochtone leerlingen meer uit dan allochtone leerlingen. Dat geldt zowel voor uitleg in de asymmetrische als in de symmetrische modus. Als we echter kijken naar relatieve cijfers, in dit geval naar het percentage uitlegacties van een kind in elk van de twee modi als aandeel van de totale hoeveelheid uitlegacties van dat kind, dan zien we dat de autochtone leerlingen vaker de asymmetrische modus gebruiken en de allochtone leerlingen vaker de symmetrische modus.

De asymmetrische modus komt voor in één van de twee groepjes met alleen allochtone kinderen. Deze interacties hebben een speciaal verloop. Het gaat grotendeels om twee series ESL's die in beide gevallen worden uitgelokt door de leerkracht die aan specifieke kinderen de opdracht geeft om de oplossing van de opgave aan de andere kinderen uit te leggen. De manier waarop de peer tutoring wordt gegeven, maakt duidelijk dat deze kinderen zich in deze interactievorm niet thuis voelen. Deze interactiemodus wordt geparodieerd, de kinderen aan wie uitleg wordt gegeven, verzetten zich ertegen. Hieruit concluderen wij dat deze allochtone kinderen wel in staat zijn te werken volgens dit patroon, maar het niet graag doen en zich er niet volledig mee identificeren (vgl. Lemke, 2003).

Over het geheel genomen laat deze studie dus verschillen in samenwerkingspatronen zien, gerelateerd aan etniciteit. We konden maar beperkt nagaan of gender en rekenprestaties als alternatieve factoren (tevens) van

invloed zijn. In ieder geval speelden ze geen rol bij de groep allochtone leerlingen. Het valt niet uit te sluiten dat deze factoren mede een rol speelden bij het totstandkomen van het gedrag van de autochtone leerlingen.

In hoeverre kan culturele discontinuïteit nu de gevonden relaties tussen etniciteit en samenwerkingspatronen verklaren? Wanneer Annelies in groep 3 uitleg geeft, betreft ze de andere kinderen bij het gesprek en maakt ze gebruik van hun bijdragen. Ze gebruikt een didactisch model dat typisch is voor leerkrachten. Dit model wordt gekenmerkt doordat een tutor ervoor zorgt dat er een dialoog ontstaat die zo gestructureerd is dat de bijdragen van de 'tutee' in de uitleg worden betrokken. Annelies neemt de verantwoordelijkheid op zich de interactie te beginnen en te leiden. In veel opzichten lijkt deze samenwerkingsmodus op de Child-as-Performerstrategie die ouders uit Europees-Amerikaanse middenklasse gezinnen gebruiken in interactie met hun kinderen (Nilholm & Säljö, 1996). Deze didactische strategie is herkenbaar in Nederlandse gezinnen (Hoogsteder, Maier, & Elbers, 1996; Leseman & Sijssling, 1996).

Daarentegen is de socialisatie in Turkse en Marokkaanse gezinnen veeleer gekenmerkt door instructievormen die gebaseerd zijn op voordoen en imitatie (Eldering, 2002; Pels, 1991). Het kind wordt geacht zich terughoudend op te stellen in conversaties met ouderen en wordt geacht te observeren. Daar staat tegenover dat de 'peer group' van eminent belang is, speciaal voor Marokkaanse kinderen (en in deze klas hebben 12 van de 17 allochtone leerlingen een Marokkaanse achtergrond). De participatie van Marokkaanse jongeren in groepen speelt een belangrijke rol in hun socialisatie, veel belangrijker dan bij Nederlandse kinderen. Groepen van Marokkaanse kinderen en jongeren, vooral van jongens, worden gekenmerkt door vrijheden die onbekend zijn bij Nederlandse adolescenten, en die, volgens onderzoekers als Pels (1991) en Van der Hoek (1994), Nederlandse ouders zouden verbazen. Marokkaanse ouders bemoeien zich weinig met wat er in de peer group gebeurt. Meer dan Nederlandse ouders, beschouwen zij de peer group als een bron van socialisatie, die, vanaf een

jaar of 10, geleidelijk aan steeds belangrijker wordt en tot op zekere hoogte de invloed van de ouders vervangt. De symmetrische interactiemodus die wij in dit artikel hebben beschreven, lijkt beter aan te sluiten bij instructievormen en socialisatie-ervaringen van Marokkaanse kinderen van deze leeftijd dan de asymmetrische modus waarin het leren van het kind op een directe manier wordt gestuurd.

Een verklaring louter in termen van culturele discontinuïteit voldoet echter niet. De samenwerking, zoals beschreven voor de groepen 1 en 2 met alleen Marokkaanse en Turkse leerlingen, laat zien dat het onjuist zou zijn om hier te spreken van het niet voldoen aan een schoolse standaard, zoals in het denken in termen van culturele discontinuïteit. Terwijl de allochtone leerlingen in de gemengde groepen volledig werden overvleugeld door de autochtone leerlingen, verliep de samenwerking in groepen 1 en 2 gelijkwaardiger. De mogelijkheden van het symmetrisch model voor samenwerking werden in deze groepen beter benut. De kinderen gingen als gelijken met elkaar om, ze legden elkaar hun oplossingen voor, ze voelden zich vrij om hulp te vragen en ze bespraken de verdeling van werk en taken. Deze kinderen benutten de speelruimte die zij hebben voor het creëren van een vorm van samenwerking die specifieke kwaliteiten heeft. We zien hier sterke kanten die te vaak over het hoofd worden gezien en die door leerkrachten gebruikt kunnen worden om allochtone kinderen aan te moedigen om te leren.

De terughoudendheid van allochtone kinderen bij het gebruik van de asymmetrische modus kan in verband worden gebracht met hun positie en hun beleving van die positie in de klas. Het feit dat allochtone kinderen zich kennelijk niet willen identificeren met de asymmetrische relatie tussen leraar en leerlingen, lijkt erop te duiden dat ze meer afstand nemen van de officiële normen en praktijken van de school dan hun Nederlandse medeleerlingen (vgl. Andriessen & Phaet, 2002). In dezelfde gedachtegang is de asymmetrische modus een uitstekende manier voor Nederlandse kinderen om hun beleefde hogere status tegenover allochtone kinderen uit te drukken. Onze observaties bevestigen

de beperkte waarde van culturele discontinuïteit en het belang van de interpretatie en beleving van cultuurverschillen (Ogbu, 1992). Louter verschillen in culturele bagage verklaren niet wat er in de klas gebeurt. De allochtone kinderen in deze klas gebruiken niet graag discursieve middelen die ze wel bezitten, maar waarmee ze niet van huis uit vertrouwd zijn en die ze associëren met een systeem waarmee ze zich niet in dezelfde mate identificeren als hun Nederlandse klasgenootjes.

De asymmetrische interacties in de gemengde groepen worden gedomineerd door de autochtone meisjes, vooral door Annelies, die de meeste uitlegacties in deze modus voor haar rekening neemt. Annelies is een voorbeeld van de 'girl organizer' die in de literatuur over de rol van gender bij samenwerking in de klas wordt beschreven (Murphy, 2000). Wanneer we Annelies weglaten uit de kwantitatieve analyses, zijn de resultaten overigens niet anders dan zoals we die hier gepresenteerd hebben. Ook de andere autochtone meisjes dragen bij aan het toepassen van een samenwerkingspatroon dat klasgenoten in een leerlingrol dwingt.

We mogen de verschillen tussen de asymmetrische en de symmetrische interactiemodi echter niet te sterk benadrukken. Per slot van rekening verlopen de interacties in 84% van de gevallen conform het symmetrische patroon. Omdat in de symmetrische modus niemand de rol van leerkracht op zich neemt en de discursieve middelen van de docent-leerlinginteractie daarbij niet voorkomen, bieden deze interactiemodi in principe aan alle kinderen dezelfde ruimte om bij te dragen aan de discussie. Niettemin zien we dat ook in de symmetrische modus de interacties in de gemengde groepen door de autochtone leerlingen worden gedomineerd: de vijf Nederlandse kinderen (tegenover negen allochtone leerlingen in deze groepen) nemen ruim 82% van de uitlegacties voor hun rekening.

De dominantie van autochtone leerlingen is een reden tot zorg, omdat dit betekent dat de participatiemogelijkheden van allochtone kinderen worden verminderd. Autochtone leerlingen sluiten tot op zekere hoogte allochtone kinderen uit van deelname aan de interactie. Autochtone leerlingen creëren een

verschil tussen henzelf en de allochtone kinderen. Waarschijnlijk heeft de dominantie van de autochtone kinderen te maken met hun sterkere status in de klas, waardoor de processen optreden waarvan Cohen (1994) beschrijft dat zij niet gunstig uitwerken op de samenwerking. We kunnen niet generaliseren op grond van een enkele studie in één klas, maar het is de moeite waard dit resultaat in toekomstig onderzoek verder te exploreren. Wat betreft samenwerking tussen autochtone en allochtone leerlingen: voor een optimale samenwerking zijn de instructies van de leerkracht kennelijk niet voldoende. De samenwerking moet nadrukkelijker gestuurd worden. Voor een verbetering van de samenwerking en het stimuleren van een meer gelijkwaardige participatie bieden studies van onderzoekers als Cohen (1994), Mercer (1995), en Slavin (1995) tal van aanknopingspunten. Een suggestie is om de leerlingen in een groep verschillende verantwoordelijkheden te geven (de één is voorzitter, de tweede schrijft op, de andere doet verslag, etc.) en deze rollen te laten rouleren. Een andere suggestie is om van de leerlingen te vragen hun overleg pas te beëindigen als er een oplossing is bedacht waarin iedereen zich kan vinden. Die eis van consensus voorkomt dat het overleg in een groep voortijdig wordt afgesloten en dat sommige kinderen worden buitengesloten van het collectieve denkproces.

Noten

- 1 Het hier gerapporteerde onderzoek werd gesubsidieerd door het Programma Onderwijs-onderzoek PROO van de Nederlandse Organisatie voor Wetenschappelijk Onderzoek NWO.
- 2 Over de presentatie van de gespreksfragmenten: Mercers (1995) voorbeeld volgend, presenteren wij de uitgeschreven gespreksfragmenten zo leesbaar mogelijk.

(...)	Stukje transcript is weggelaten
<i>Cursief</i>	Wordt met nadruk uitgesproken
(Woord?)	Moeilijk te verstaan, dit is het beste dat wij ervan kunnen maken.

Woord..., ...woord	Uitingen sluiten op elkaar aan.
[Staat op]	Gedragsbeschrijvingen

Literatuur

- Andriessen, I., & Phalet, K. (2002). Acculturation and school success. *Intercultural Education*, 13, 21-36.
- Boxtel, C. van (2000). *Collaborative concept learning*. Academisch proefschrift, Universiteit Utrecht.
- Coenen, L. (2001). "Word niet zoals wij". *De veranderende betekenis van onderwijs bij Turkse gezinnen in Nederland*. Amsterdam: Spinhuis.
- Cohen, E. (1984). Talking and working together. In P. Peterson, L. Wilkinson, & M. Hallinan (Eds.), *The social context of instruction* (pp. 171-187). Orlando: Academic Press.
- Cohen, E. (1994). *Designing groupwork. Strategies for the heterogeneous classroom*. New York: Teachers College Press.
- Eisenhart, M. (2001). Changing conceptions of culture and ethnographic methodology. In V. Richardson (Ed.), *The handbook of research on teaching* (pp. 209-225). New York: MacMillan.
- Elbers, E., & Haan, M. de (2003a). Dialogic learning in the multi-ethnic classroom. Cultural resources and modes of collaboration. In J. van der Linden & P. Renshaw (Eds.), *Dialogical perspectives on learning, teaching and instruction* (pp. 19-45). Dordrecht: Kluwer.
- Elbers, E., & Haan, M. de (2003b). Leren door samenwerking in een multiculturele klas. *Zone. Tijdschrift voor Ontwikkelingsgericht Onderwijs*, 2(2), 7-11.
- Elbers, E., & Haan, M. de (2003c). Interculturele communicatie op de basisschool. Gesprekken over woordbetekenissen in de rekenles. *Moer. Tijdschrift voor het Onderwijs in het Nederlands*, 35(2), 54-62.
- Elbers, E., Hajer, M., Koole, T., Jonkers, M., & Prenger, J. (2002). Leerzame tweegesprekken. Individuele begeleiding in multiculturele klassen. *Pedagogiek*, 22, 159-171.
- Elbers, E., & Streefland, L. (2000). Collaborative learning and the construction of common knowledge. *European Journal of Psychology of Education*, 15(4), 479-490.
- Eldering, L. (2002). *Cultuur en opvoeding*. Rotterdam: Lemniscaat.

- Foot, H., Morgan, M., & Shute, R. (1990). Children's helping relationships: an overview. In H. Foot, M. Morgan, & R. Shute (Eds.), *Children helping children* (pp. 3-17). Chichester: Wiley.
- Gemeente Utrecht (2002). *Wijkenmonitor 2002*. Utrecht: Afdeling Bestuursinformatie.
- Grossen, M., & Bachmann, K. (2000). Learning to collaborate in a peer-tutoring situation. Who learns? What is learnt? *European Journal of Psychology of Education*, 15(4), 491-508.
- Haan, M. de (1999). *Learning as cultural practice. How children learn in a Mexican Mazahua community. A study on culture and learning*. Amsterdam: Thela Thesis.
- Haan, M. de (2001). Intersubjectivity in models of learning and teaching. Reflections from a study of teaching and learning in a Mexican Mazahua community. In S. Chaiklin (Ed.), *The theory and practice of cultural-historical psychology* (pp. 174-199). Aarhus: Aarhus University Press.
- Haan, M. de, & Elbers, E. (2003). Samenwerkend leren. *Zone. Tijdschrift voor Ontwikkelingsgericht Onderwijs*, 2(2), 4-6.
- Haan, M. de, & Elbers, E. (submitted). *Peer tutoring in a multi-ethnic classroom: on understanding diversity from culture, reproduction theories and local reconstruction of difference*.
- Hoek, J. van der (1994). *Socialisatie in migrantengezinnen*. Maarssen: Elsevier/Tijdstroom.
- Hoogsteder, M., Maier, R., & Elbers, E. (1996). The architecture of adult-child interaction. Joint problem solving and the structure of cooperation. *Learning and Instruction*, 6(4), 345-358.
- Joiner, R., Littleton, K., Faulkner, D., & Miell, D. (2000). *Rethinking collaborative learning*. London: Free Association Books.
- Kinket, B., & Verkuyten, M. (1999). Intergroup evaluations and social context. *European Journal of Social Psychology*, 29, 219-237.
- Lemke, J. (2003). *Identity, development and desire. Critical questions*. Paper voor de AERA, Chicago.
- Leseman, P., & Sijling, F. (1996). Cooperation and instruction in practical problem solving. *Learning and Instruction*, 6(4), 307-323.
- Mehan, H. (1998). The study of social interaction in educational settings. *Human Development*, 41(2), 245-274.
- Mercer, N. (1995). *The guided construction of knowledge. Talk amongst teachers and learners*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Murphy, P. (2000). Gender identities and the process of negotiation in social interaction. In R. Joiner, K. Littleton, D. Faulkner, & D. Miell (Eds.), *Rethinking collaborative learning* (pp. 139-160). London: Free Association Books.
- Nilholm, C., & Säljö, R. (1996). Co-action, situation definitions and sociocultural experience. An empirical study of problem solving in mother-child interaction. *Learning and Instruction*, 6(4), 325-344.
- Ogbu, J. U. (1992). Understanding cultural diversity and learning. *Educational Researcher*, 21(5), 5-15.
- Pels, T. (1991). *Marokkaanse kleuters en hun culturele kapitaal. Opvoeden en leren in het gezin en op school*. Amsterdam: Swets.
- Philips, S. (1993). *The invisible culture. Communication in classroom and community on the Warm Spring Indian reservation*. New York: Longman.
- Sharan, S. (1990). Cooperative learning and helping behaviour in the multi-ethnic classroom. In H. Foot, M. Morgan, & R. Shute (Eds.), *Children helping children* (pp. 151-176). Chichester: Wiley.
- Slavin, R. (1995). *Cooperative learning*. Boston: Allyn and Bacon.
- Verkuyten, M. (1999). *Etnische identiteit*. Amsterdam: Spinhuis.

Manuscript aanvaard: 2 oktober 2003

Auteurs

Prof. dr. Ed Elbers is psycholoog en als hoogleraar werkzaam bij de studie Algemene Sociale Wetenschappen aan de Faculteit Sociale Wetenschappen van de Universiteit Utrecht.

Dr. Mariëtte de Haan is eveneens psycholoog en als onderzoekster werkzaam bij hetzelfde instituut.

Correspondentieadres: Prof. dr. E. Elbers, Universiteit Utrecht, Faculteit Sociale Wetenschappen, Capaciteitsgroep Algemene Sociale Wetenschappen, Postbus 80140, 3508 TC Utrecht, e-mail: E.Elbers@fss.uu.nl

Abstract

Collaboration in the multicultural classroom: Cultural norms and patterns of collaboration

This article reports an observational study of student collaboration during mathematics lessons in a seventh grade classroom of a multicultural primary school in the Netherlands (children between 10 and 13 years of age). The students in this school are accustomed to work in collaborating groups of four or five children. In this classroom, two groups have only children from migrant families; three groups have both migrant and native Dutch children. We analysed 20 hours of verbal interaction between students, using quantitative and qualitative methods. The majority of interactions proceeded according to a symmetri-

cal pattern, which allows students to contribute to the solution of assignments on an equal level. It turned out that, in these symmetrical interactions, the native Dutch students helped migrant students. The reverse (migrant students helping Dutch students) did not occur much. In the mixed groups with migrant and Dutch students we found a number of interactions with an asymmetrical pattern, in which the Dutch students took upon themselves the role of teacher and structured the interaction according to the model of teacher-student interaction. We found some instances of asymmetrical collaboration in the groups with only minority children, but, here, the interactions had the character of a parody. We discuss the results in the light of theories on collaborative learning and of a reinterpretation of the theory of cultural discontinuity.