



PLATFORMPRAKTIJKONTWIKKELING.NL
ONDERZOEK IN HET EDUCATIEVE DOMEIN

Citeren als:

Smulders, F. & Swet, J. van. (2016). *In samenspraak. Taal en communicatie in de onderwijspraktijk*. Op: PlatformPraktijkontwikkeling.nl. Utrecht: WOSO.

In samenspraak.

Taal en communicatie in de onderwijspraktijk.

Frans Smulders en Jacqueline van Swet

‘Ieder mens heeft zijn eigen taal’ (Novalis, 1772-1801)

Centraal in het werk van het lectoraat ‘Leerkracht in Samenwerken’ staat de leerkracht, die samen met ouders, professionals en de leerling werkt aan de ontwikkelingskansen van leerlingen. Taal is bij dat samenwerken tussen leerkrachten, ouders, professionals en leerlingen een cruciaal instrument en is een kernwaarde voor identiteit. Taal is de sleutel voor een succesvolle school- of levensloopbaan. Aandacht voor taal in het samenwerken is dus cruciaal.

In de praktijk krijgen de meer technische aspecten van taal, zoals taal en spellingproblemen, voldoende tijd en ruimte. De taalaspecten die binnen samenwerken van belang zijn, komen minder aan bod. In dit artikel presenteren wij een voorzichtige analyse van helpende en belemmerende factoren in een klein maar belangrijk onderdeel van samenwerken, namelijk de talige interactie. Daarbij tonen we aan dat die talige interactie op zich al een complexe activiteit is. Wij gebruiken daarbij met name het bekende communicatiemodel (zender-boodschap-ontvanger) als uitgangspunt om te onderbouwen hoe leerkrachten in het samenwerken gebruik maken van taal. Na een theoretische inleiding analyseren we binnen het lectoraat verzamelde data en beargumenteren we ons pleidooi.

Communicatie is betekenisuitwisseling; een theoretische onderbouwing

Communiceren via taal is complex. Deze complexiteit wordt voor een groot deel bepaald doordat de gecommuniceerde boodschap, zeker in het educatieve domein, geen objectieve werkelijkheid is, maar, zoals hierna wordt betoogd, altijd ingepakt en uitgepakt moet worden.

In het bekende model zender – boodschap – ontvanger (Janssen, 2002), codeert de zender vanuit een intentie en decodeert en interpreteert de ontvanger. Dit model wordt veel gebruikt, maar is voor onze - onderwijs - context te eenvoudig. In gesprekken tussen bijvoorbeeld leerkracht, leerlingen, ouders en andere *professionals* is juist de kleuring en de wijze waarop dit model inhoud en vorm krijgt bepalend. De boodschap inpakken en uitpakken zonder acht te slaan op de verpakking is dus niet genoeg (Janssen, 2002). Zowel zender als ontvanger moeten op zoek naar de intentie, bedoeling of richting en deze expliciteren. Dit geldt des te meer bij verbaal zwakke personen of bij moeilijk onder woorden te brengen onderwerpen. Communicatie is daarmee een creatieve, gezamenlijke inspanning van verschillende kanten, wederkerig vanuit gemeenschappelijke kennis, interesse en doelen. En ondanks de goede intenties komen boodschappen nogal eens anders over dan bedoeld.

Taal is bijna altijd het medium waarmee het gemeenschappelijke in het samenwerken wordt gezocht, de *common ground*. Naast taal spelen ook andere mechanismen mee, zoals het betrekkningsniveau of de invloed van beeldvorming door de media (Janssen, 2002; Shadid, 1997; Tannen, 1997). Taal is in het sociale verkeer niet alleen een communicatiemiddel, maar een wezenlijk onderdeel van identiteit. Shadid (1997) concretiseert dat en noemt factoren zoals stereotypering, invloed van de media, vooroordelen, zelfperceptie en onzekerheidsvermijding. Dit zijn factoren die invloed hebben op de keuze van woorden, het stellen van vragen, het maken van grapjes, het trekken van conclusies of het doen van voorspellingen over de bedoelingen, gevoelens en gedachten van de gesprekspartner. Taal is daarmee tevens een middel waarmee groeps cultuur zichtbaar wordt gemaakt, in de manier van omgaan en communiceren met elkaar. Shadid (1997) signaleert een

cultuurafhankelijke communicatiestijl en betoogt dat misverstanden kunnen ontstaan wanneer communicatiepartners niet of in onvoldoende mate op de hoogte zijn van elkaars systemen voor betekenisgeving en de daaraan inherente onuitgesproken codes.

Stokhof (2000) wijst op de complexiteit van communiceren als gevolg van de aard van de werkelijkheid, die immers niet talig is. Hij tekent de betekenisdriehoek taal – denken – werkelijkheid en gebruikt in het communicatiemodel de term ‘gedachte’ in plaats van ‘boodschap’. Weliswaar horen taal en denken bij de werkelijkheid, maar die werkelijkheid is te zien als buitentalig en zij is niet mentaal. Gedachten zijn meer dan de werkelijkheid. Het omvat ook emoties, voorstellingen, waarnemingsinhouden en dergelijke: het mentale. Dat maakt de talige interactie zo complex. Taal is het middel om dat denken en die werkelijkheid te vatten, maar kan dat nooit 100% bereiken. Betekenisverlening heeft met al deze drie aspecten te maken: denken, werkelijkheid en taal.

Boogaart (2015) onderzoekt een vierde aspect: de sturende kracht van taal. Zodra je taal gebruikt, maak je een keus uit mogelijke formuleringen en stuur je je gesprekspartner in de richting van een specifieke interpretatie. Tannen (1997) haalt de linguïst Lakoff aan, die wijst op de indirectheid van taal. Mensen geven er de voorkeur aan niet precies en met zoveel woorden te zeggen wat zij bedoelen, omdat zij zich niet alleen bezighouden met de ideeën waaraan zij uitdrukking willen geven; zij houden zich ook, en zelfs meer, bezig met het effect van hun woorden op degenen tot wie zij ze richten. Zij willen bijvoorbeeld graag de kameraadschappelijke verstandhouding bewaren, zij willen de ander niet de wet voorschrijven maar inspraak geven in de zaak die ter discussie staat, of in elk geval die indruk wekken. In het samenwerken willen ze ook iets bereiken: begrepen worden, kunnen omschrijven wat ze bedoelen en wat hun doel is (Van Swet, 2014). Tannen werkt deze indirectheid uit in het begrip ‘conversationale stijl’. De informatie die wordt overgebracht door de betekenis van de woorden is de boodschap. Wat er wordt meegedeeld over de relatie – onze houding ten opzichte van elkaar, de situatie en wat wij zeggen – is de metaboodschap. Mensen construeren actief betekenis, als ze communiceren. Dat betekent meer dan informatie delen: beleefdheid speelt een rol,

rekening houden met elkaar - interpersoonlijke relaties - en een heleboel taalnormen (Janssen, 2002).

Als we specifiek willen kijken naar het uitwisselen van betekenissen, wat bij samenwerken voortdurend gebeurt, is het begrip '(taal-)register' helpend. Dit is een term uit de sociolinguïstiek, waarvoor ook wel termen als repertoire, jargon of discours worden gebruikt. In een bepaalde context is de door één of meer personen gebruikte taal te zien als een taalregister. Vaessen (2013) noemt taal een poort die toegang geeft tot een nieuwe werkelijkheid. Hij haalt de Duitse filosoof Gadamer aan, die die taal ziet als 'alles wat begrepen kan worden als betekenis'. In taal komen rationele kennis en een veel grotere werkelijkheid samen. Gedeelde taal verbindt zender en ontvanger in een doorgaand proces van voortschrijdend en verdiepend inzicht, is tegelijkertijd betekenis-ontvangend en -gevend: taal is *surplus of meaning*. Tegelijkertijd bespreken Van Reenen en Elias (1998) dat het zeker mogelijk is om het taalregister van een ander te gebruiken, maar dat aan een dergelijk taalgebruik altijd betekenis wordt gehecht en dat het soms zelfs vervreemdend kan werken.

Bijvoorbeeld: een oudere die zijn taalgebruik met jongerentaal doorspekt, wekt dikwijls bevreemding, of als een leraar zijn communicatiestijl (woordkeuze, dialect) aanpast aan het taalgebruik van laag-opgeleide ouders uit sociaal-economisch zwakkere milieus

Taalfilosoof Grice (1913-1988) schreef, in zijn taalwetenschappelijk artikel '*Logic and conversation*' uit 1957, als één der eersten over taal in relatie tot samenwerken.

Grice noemt daar dat mensen in principe coöperatief zijn, hetgeen hij het coöperatie-principe noemt. Spreker en luisteraar zijn in het algemeen gericht op samenwerken: iedere spreker doet zijn best om begrepen te worden en iedere luisteraar doet zijn best om de bedoeling van de spreker te begrijpen.

Veel auteurs grijpen terug op deze gedachte van Grice. Zo benoemt Janssen (2002) dat spreker en toegesprokene er nooit helemaal zeker van kunnen zijn dat zij elkaar perfect begrijpen. Janssen benoemt daarvoor de twee voornaamste factoren. In de eerste plaats hebben gesprekspartners uit verschillende taalregisters en zelfs binnen eenzelfde taalregister nooit helemaal dezelfde kennis van de taal en hun visie op zaken en situaties zal altijd in enig opzicht verschillen. In de tweede plaats bedoelen mensen dikwijls iets anders, of iets meer, dan ze letterlijk zeggen. Dat maakt het

lastig om te achterhalen wat ze precies bedoelen (Boogaart, 2015). Boogaart (2015) stelt bovendien dat er ook heel wat oncoöperatieve taalgebruikers zijn. Volgens Stokhof (2000) is het coöperatieprincipe normatief en geen descriptieve wetmatigheid: het geeft de vooronderstelling aan dat taalgebruikers zich coöperatief dienen te gedragen, alsof dat onuitgesproken is afgesproken, en beschrijft niet hoe ze dat feitelijk doen. Wil communicatie mogelijk zijn, dan dienen taalgebruikers rationeel en doelbewust te handelen: zij dienen de intentie te hebben om te communiceren. Tannen (1997) grijpt terug op Grice, die gespreksregels voor het uitwisselen van informatie systematiseerde: zeg wat noodzakelijk is en niet meer, spreek de waarheid, wees relevant en duidelijk. Wat niet betekent dat het altijd lukt of dat het altijd klopt.

Bovengenoemde auteurs geven, ieder met een ander accent, allen aan dat communiceren (en samenwerken) een complexe aangelegenheid is. Wat we zeggen is niet altijd daadwerkelijk waar, soms vergissen we ons (Stokhof, 2000) en soms verhullen of onthullen we iets (Janssen, 2002).

De leerkracht als goede 'versteh'er'

Taal en communicatie in de onderwijspraktijk

Deze complexiteit van communiceren heeft consequenties voor de leerkracht die met de omgeving wil samenwerken aan de ontwikkelingskansen van leerlingen. In de eerste plaats wordt van leerkrachten verwacht dat zij communiceren met mensen die diverse registers gebruiken. Ieder vogeltje zingt immers zoals het gebekt is. Wie heeft ons dan gebekt? Je nest, je streek, je beroep? En in de tweede plaats wordt er van leerkrachten verwacht dat zij in staat zijn tot complexe vormen van communiceren en dat zij samenwerken als de basis voor communiceren eenmaal is gelegd (Sennett, 2012). Het gaat niet alleen om taalbeheersing, maar ook om zaken als actief luisteren en ruimte geven aan de ander (Van Swet, 2014; Janssen, 2002; Shadid, 1997; Tannen, 1997). Leerkrachten kunnen taal bewust inzetten als middel om verbinding te maken, elkaar te leren kennen, vragen te stellen, te confronteren, de goede toon, het juiste woord, de juiste blik en intonatie te vinden, het passende

gebaar. Taal is communicatie, verbinding zoeken, elkaar proberen te begrijpen (Van Hugte, 2015). Daarbij gaat het meer om de kunst van het luisteren naar waar nog geen woorden voor zijn, dan om oordelen of veroordelen (Van Hugte, 2015; Sennett, 2012). Rienties (2013) schrijft : "Soms schieten woorden tekort en lijkt de taal onvermogen of te veel. Dan kunnen we onze toevlucht zoeken in de taal van de stilte of de ontroerende taal van de muzen. Deze taal spreekt vaak boekdelen, zonder dat er een enkel woord is gezegd. [...] Welke taal je ook spreekt, om elkaar werkelijk te 'verstaan' is een begrijpend, invoelend luisteren nodig, zonder je toe te eigenen wat er staat, getoond of gesproken wordt. Een zogezegd werkelijk luisteren en aansluiten bij wat de ander zegt. Taal begint niet met praten, maar met luisteren" (p.1) . Luisteren is een kunst, stellen Oppermann en Weber (1997). De tegenpool van spreken is actief luisteren. Dat vraagt geconcentreerd registreren wat iemand met zijn uitspraken zegt. Ook de gevoelsmatige betekenis van informatie die verder gaat dan het zuiver zakelijke gehalte ervan dient geregistreerd te worden. Of we datgene wat onze gesprekspartner zegt ook daadwerkelijk zo ontvangen als hij het bedoeld heeft, hangt van verschillende factoren af, bijvoorbeeld de 'verpakking' (codering: wat stuurt de zender allemaal mee, en hoe?) en persoonlijke 'filters' die verantwoordelijk zijn voor onze waarneming en ons decoderingsproces (het 'uitpakken van de boodschap'). Luisteren doe je namelijk altijd met een relationeel oor. Wie luisteren gelijkstelt met passiviteit, hiërarchische ondergeschiktheid of een lagere status zal eerder geneigd zijn te praten dan te luisteren. Taal wordt dan gezien als persoonlijke profilering (Oppermann & Weber, 1997), waarbij bijvoorbeeld de leerkracht in het samenwerken met ouders en in de interactie met leerlingen overwegend het initiatief neemt of het woord voert.

Is het belang van luisteren voor de leerkracht evident, dan mag de kracht van 'verwoorden' niet onbesproken blijven. Voor leerkrachten is het belangrijk dat zij zich een taal eigen maken waarmee zij vakmatig relevante kwesties helder kunnen benoemen. Dat betekent een zorgvuldig gebruik van hun taalregister, van vaktermen en professioneel jargon, een zorgvuldige keuze van gespreksonderwerpen en van de manier waarop die worden ingebracht. 'Word ik begrepen? Ben ik duidelijk? Moet ik het anders zeggen?' zijn vragen waarmee de leerkracht kan reflecteren op zijn register (Terlouw & Van Twist, 2014). Het gevaar van dergelijke taalregisters is dat

bijvoorbeeld onderwijsmensen impliciet of expliciet verwachten dat een nieuweling of 'buitenstaander' zich aanpast aan hun taal en manier van communiceren. Dit kan ertoe leiden dat de eigen persoonlijke taal wordt afgeleerd, dat de gebruikte taal betekenisloos wordt, waarmee denkluiheid, afhankelijkheid en aangeleerde hulpeloosheid op de loer liggen. Terlouw en Van Twist (2014) pleiten daarom voor situationele ruimte: ruimte om een eigen taal te gebruiken. Daarbij wordt niet louter gebruik gemaakt van termen uit het dominante vertoog (discours), maar ook van andere woorden, van een andere taal en een nieuw verhaal. Op die manier kunnen nieuwe inzichten ontstaan, zoals dikwijls juist gebeurt aan de rafelranden van het systeem. Die nieuwe taal en nieuwe woorden gaan daar deel uitmaken van het gesprek en worden dan, al dan niet hertaald via veranderde manieren van denken en doen, opgenomen in het hart van het systeem (Terlouw & Van Twist, 2014). In de wereld van samenwerkende leerkrachten is dit dynamische proces van opkomende en weer verdwijnende vaktermen, afkortingen, veranderende beleidstermen en rapportentaal voor iedereen herkenbaar, maar helaas geen onderwerp op zich. Dergelijke verschillen in denkkaders tussen professionals kunnen inspirerend zijn, maar brengen, zeker als de verschillen groot worden, een risico van spraakverwarring met zich mee (Van Swet 2014). Tussen professionals kunnen cultuur- en taalverschillen grensblokkades opwerpen. Van Swet (2008, 2012) pleit dan ook voor meer reflectie op, en analyse van, communicatie en interactie. In opleidingen van professionals zou het accent niet zozeer moeten liggen op het overbrengen van informatie of het aanleren van technieken, maar op persoonlijke attitudes in samenwerkingsprocessen en het ontwikkelen van communicatievaardigheden. Zoals ook bepleit wordt door Sennett (2012), als hij aangeeft dat samenwerken, en zeker het complexe samenwerken dat van leerkrachten wordt verwacht, een vak is: een ambacht, dat geleerd moet worden.

Wat is er nodig om het gesprek aan te gaan?

Een mini-onderzoek onder studenten M SEN en andere professionals

Binnen het lectoraat *Leerkracht in Samenwerken* hebben we onderzoek gedaan naar ervaringen met en opvattingen over samenwerken door en met leerkrachten. Daartoe werden in 2014 en 2015 *surveys* onder de M SEN studenten gehouden, die werden gevolgd door groepsinterviews en werden er jaarlijks een drietal zogenaamde *workouts* georganiseerd, inclusief *round tables*, waar ook anderen dan leerkrachten aan deelnamen.

Surveys

Uit de *survey* van 2015 bij 159 studenten (Smulders 2015) komt naar voren dat communicatie volgens de respondenten een kwestie is van halen en brengen, dat het nuttig is en opbrengstgericht. Eigenbelang mag, zeggen de studenten, en intenties kunnen verschillen. Positionering, relaties en macht spelen een grote rol in het communiceren met ouders en professionals. Een open houding in het overleg wordt door de respondenten gezien als een voorwaarde, hoewel die openheid kan worden geïnterpreteerd als naïveteit en niet altijd 'verstandig' is. Voor die open houding is erkenning, acceptatie, nieuwsgierigheid en onbevooroordeeld-zijn-met-interesse nodig. Het gaat niet (alleen) om de taalvaardigheid, maar vooral om de durf te interacteren onder 'onzekere' omstandigheden. Zelfbewuste mensen zijn hierin 'beter', meenden de studenten. Een prettige, positieve vorm van communiceren en samenwerken is volgens de studenten het sparren met bijvoorbeeld een maatje of collega. Dat scherpt jezelf en voelt veilig ontspannen, niet bedreigend, want er is gelijkheid en vertrouwen. Grootste knelpunt, genoemd in de *survey*: niet gehoord worden, alsof je uit andere werelden (domeinen, sectoren, taalgebieden werden genoemd) komt.

Groepsgesprekken

In twee groepsbijeenkomsten (juni 2014 en september 2015) gaven respectievelijk achttien en negentien tweedejaars-studenten van de Master Special Educational Needs hun visie op 'elkaar verstaan'. De centrale vraag was: wat betekent taal in het

samenwerken met de omgeving, ten behoeve van de ontwikkeling van jouw leerlingen? Een deelvraag was of naar hun mening de opleiding voldoende aandacht besteedt aan het aanleren van (en voorbereiden op) samenwerken. De studenten gaven aan dat er 'al doende' wordt geleerd. Strategieën die worden ingezet tijdens de (duale) opleiding: verbinding zoeken met anderen, de relatie aangaan, elkaar spiegelen, adaptief zijn, veelstemmigheid waarderen, om verheldering durven vragen, doorvragen naar het verhaal achter het antwoord, interactie stimuleren, vertalen en herhalen (hertalen). Empathie, inleving in de materie en personen, werd vaak genoemd als werkzaam ingrediënt voor geslaagde samenspraak. Perspectiefwisseling, je verplaatsen in de ontvanger of doelgroep, is hierbij helpend (Smulders, 2015).

Een aantal (door respondenten geautoriseerde) citaten die tijdens de groeps gesprekken naar voren kwamen, illustreren bovenstaande:

- 'In de lerarenopleiding is ons niet geleerd met ouders te praten. Welke toon moet je aanslaan?'
- 'Hoe leg je iets 'haarfijn' uit?'
- 'De communicatie in het zorgadviesteam is lastig te volgen vanwege het jargon, de specialistische vaktermen. Terwijl het een positieve plek is om de leerling verder te helpen, immers de werelden van zorg, onderwijs, hulpverlening ontmoeten elkaar, val ik stil en sta met de mond vol tanden tegenover de deskundigen'.
- 'Het is geen kwestie van woordenschat, maar 'iets' met luisteren, vertrouwen, acceptatie, (grond-)houding. Of mis ik praktijkervaring?'
- 'Toch is het niet de onbekendheid met begrippen of systemen, of een gebrek aan theoretische kennis. Bij onderhandelingen over mijn aanstelling weet ik ook niet wat ik moet zeggen.'
- 'Wij leerkrachten spreken niet dezelfde taal als de directie of het bestuur, lijkt wel. Het is geen onzekerheid, maar ik heb de woorden niet.'
- 'Ik ben snel geïmponeerd; hij zal het wel beter weten, want hij heeft er voor geleerd en heeft meer ervaring, denk ik dan.'

- ‘Anderzijds heb ik in deze masteropleiding meer oor gekregen voor mijn leerlingen en neem ik initiatief in het gesprek. Misschien moeten we, met zijn allen, ons meer openstellen en in elkaar geloven. Het gesprek aangaan dus’.

Workouts

Voor de *workouts* werden deelnemers met een uiteenlopende achtergrond en professie uitgenodigd, hetgeen leidde tot uitwisselen van wederzijdse beelden, knelpunten en onderzoeksresultaten. (Zie voor een nadere toelichting op de *workouts* de lectorale rede van Van Swet (2014) en de website www.fontysoso/leerkrachtinsamenwerken). In *Workout 6* stond in één van de *round tables* (met vertegenwoordigers van de Eigen Kracht Centrale, schakelklassen, Opvang Vluchtelingen, en zzp-ers uit de hoek van taalstimulering en coaching) communicatie en taal centraal. Deze diverse groep deelnemers, die specifiek voor deze *round table* rondom taal hadden gekozen, waren eenduidig in hun conclusie dat communicatie meer is dan taal. Zij noemden de volgende helpende factoren bij samenwerken: vertrouwen, gezamenlijke doelen en zich gehoord en gekend weten. Ook een aantal complicerende factoren werd genoemd: erkennen van verschillen in elkaars positie en dat bespreekbaar maken. In de *round table* werd gezegd dat er ook sleutels zijn die eraan bijdragen dat deuren naar elkaar worden geopend, zoals het direct bij aanvang elkaar aanspreken of men wel eenzelfde doel - en de daarbij behorende woorden - deelt. Andere aanbevelingen om wederzijds begrip te stimuleren: de passie voor verhalen die veel jongeren hebben (narratieve pedagogiek, *storytelling* als model); taal gebruiken als verbinding; stilte benutten; gelukslessen geven (goed in je vel zitten helpt bij communicatie) en, niet onbelangrijk dagelijkse straattaal versus academische cognitieve schooltaal (h)erkennen als een struikelblok in de schoolloopbaan.

Conclusie en discussie

Waarom kan je in het onderwijs dikwijls spreken van complexe vormen van communiceren en samenwerken? Hoe kunnen leerkrachten beter toegerust worden

voor dat complexe communiceren en samenwerken? En vooral: wat kunnen leerkrachten zelf doen? Dit artikel bespreekt deze vragen op basis van theoretische inzichten en de meningen van de diverse respondenten. We demonstreren dat taal en talige interactie een centrale plaats innemen in het samenwerken in een onderwijscontext en dat dit samenwerken met recht complex kan worden genoemd. We breken daarbij een lans voor meer waardering voor luisteren ten opzichte van praten.

De theoretische inleiding benadrukt dat woorden altijd waarde hebben, dat alle taal geladen is met betekenissen en bedoelingen en dat culturele conventies altijd een rol spelen (Shadid, 1997; Terlouw & Van Twist, 2014). Bovendien wordt betoogd dat echte dialoog niet hetzelfde is als het uitwisselen van monologen, maar slechts bestaat bij de gratie van wederkerigheid. In dit proces dient voortdurend gezocht te worden naar de goede woorden: de verbinding niet verbreken en steeds weer het contact herstellen (Van Hugte, 2015). Het proces van samenwerken vereist bovendien voortdurend taal: Doelen expliciteren, het besluitvormingsproces optimaliseren, taken verdelen, overleg en afstemmen gebeuren allemaal voor een groot deel verbaal. Bovendien is de werkelijkheid waarover in een onderwijscontext wordt gesproken, op zich weinig talig.

De inzichten die we hebben opgedaan in de *surveys*, de groepsgesprekken en de *workouts* sluiten nauw aan bij deze theoretische inzichten.

De respondenten geven aan dat communiceren en samenwerken inderdaad complex is: Wat zeg je wel? Wat verhuil je? De respondenten, veelal werkzaam in het primair onderwijs, pleiten voor een open communicatieve houding en bouwen aan vertrouwen. Zij spreken in de groepsgesprekken van 'goede' en 'slechte' contacten. Slechte contacten worden gekenmerkt doordat de ontvanger een slechte luisteraar (verstaander) is of niet wil afstemmen. Zij geven aan dat goed luisteren lastig is, deels omdat taalgebruikers altijd lading geven aan woorden of ervaringen ('connotatie').

De respondenten noemen in de groepsgesprekken het belang om alert te zijn welke aanpassingen in het taalgebruik, welke kenmerken in je register, *verbindend* zijn bij

het samenwerken met andere professionals. Steeds weer op zoek gaan naar overeenkomsten, niet naar verschillen. Verschillende 'taalgebieden' worden genoemd: ouders, ZAT, sollicitatie, overleg met bestuur, medezeggenschap. In elk van die gebieden wordt een andere taal gebezigd. De communicatie staat onder invloed van een ieders 'agenda'. Belangen, posities en macht bepalen die agenda. Hier speelt wederom de intentie een rol. De respondenten geven aan te worstelen met de durf om te interacteren in onzekere omstandigheden. Taal, communicatie, mondeling of schriftelijk, en met name de dialoog (samenspraak) wordt vaak als struikelblok ervaren. Daartegenover staat dat bij 'gelijkwaardigheid' taal juist als smeerolie, een verbindend element, in de samenwerking gezien wordt. Deelnemers aan de *workouts* noemen misverstanden en spraakverwarring als blokkades in het samenwerken.

Theorie en data wijzen daarmee op vergelijkbare factoren die in de onderwijspraktijk een rol spelen. Leerkrachten communiceren in hun praktijk met personen die communiceren vanuit verschillende registers. Complicerende factoren zijn bijvoorbeeld het verschil in taalvaardigheid bij de partners (leerlingen, vaak ook ouders). Of verschillen in positie, in hiërarchische of pedagogische relatie. De positie van de leerkracht ten opzichte van diens leerlingen en de ouders maakt dat hij of zij met zijn of haar taal altijd stuurt en 'manipuleert'. De taal die hij of zij gebruikt verleidt, overtuigt, verheldert, laat zaken weg, kleedt zaken in. Verschillen in culturen en daarmee de dikwijls onuitgesproken codes vergroten eveneens de complexiteit. Communicatie in een onderwijscontext betreft dikwijls gevoelige en moeilijk onder woorden te brengen onderwerpen. Dat alles leidt tot vragen zoals: In hoeverre kan een leerkracht in het belang van samenwerken en afstemmen gebruik maken van het taalregister van de ouder of van bijvoorbeeld de leerling? Wanneer werkt zoiets wel en wanneer is het juist bevreemdend, zoals eerder gezegd. Wie neemt de leiding? Welke onderwerpen bespreek je wel/niet?

Aanbevelingen voor de opleidingen voor onderwijsprofessionals:

Onze bevindingen geven richtlijnen voor wat aan bod zou dienen te komen in een opleiding voor leerkrachten die in staat dienen te zijn tot complexe vormen van samenwerken. Zo geven de respondenten aan dat in de opleiding aandacht moet zijn voor het aanleren van gesprekstechnieken: tweegesprekken, onderhandelen, afstemmen en overtuigen, kennis van het fenomeen van taalregisters.

Misschien is het wel het allerbelangrijkste dat zij leren luisteren, of misschien beter 'de kunst van het luisteren' optimaliseren. Het gaat daarbij zowel om een attitude als om een vaardigheid. Een attitude waarbij aandacht is voor ieders identiteit, ieders register en groepscultuur. Zowel de eigen identiteit, als leerkracht, als die van de andere partners. Een attitude die de waarde inziet van inleven, van empathie, van uitstel van de eigen reactie. Het gaat ook om vaardigheden: tijd en aandacht om te oefenen, voor het leren van het ambacht 'samenwerken' (Sennett, 2012).

Een optie zou zijn om in de opleiding juist het thema 'on-begrip' in de dialoog op te pakken. Mogelijk is de aanpak van onbegrip een route om weg te komen van breukvlakken en via raakvlakken te komen tot een draagvlak voor samenwerken. Blokkades, schotten of grenzen tussen sectoren, domeinen of professionele terreinen werken als breukvlakken, waar juist raakvlakken gewenst zijn (Van Swet, 2014). Samen woorden geven aan de dialoog – om misverstanden op te ruimen en daarmee de effectiviteit van besprekingen in bijvoorbeeld de zorgadviesteams te verhogen, in het belang van de jongere.

Tot slot

Bestaat echt contact wel, of is het onmogelijk (zoals de bibliotheken vaak als thema van veel moderne romans aangeven)? Al heeft ieder mens zijn eigen taal en communiceren we gebrekkig, naar onze mening kunnen zender en ontvanger met versterkende woorden, met luisteren en wederzijds begrip bouwen aan vertrouwen en aan het versterken van de relatie – en zo doende aan een gedeelde taal. In samenspraak.

Bronnenlijst

- Boogaart, R. (2015). *Een sprinter is een stoptrein zonder wc, de sturende kracht van taal*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Boosten, A., & Keuvelaar, L. (2015). Samenwerken in onderzoek: De ontwikkeling van een survey. *Nieuw Meesterschap* 5(3-4), 41-44.
- Boves, T. & Gerritsen, M. (2000). *Inleiding in de sociolinguïstiek*. Utrecht: Het Spectrum.
- Cornips, L. (2012). *Eigen en vreemd, meertaligheid in Nederland*. Amsterdam: Amsterdam University Press .
- Hugte, G. van. (2015). Goed beschouwd: De kunst van het luisteren. *Tijdschrift LES*, 193, 7.
- Janssen, T. (red.) (2002). *Taal in gebruik, een inleiding in de taalwetenschap*. Den Haag: Sdu.
- Oppermaann, K. & Weber, E. (1997). *De taal van hem en haar, taalwerelden in team en organisatie*. Soest/Amsterdam: Boom
- Reenen, P. van, & Elias, M. (1998). *Taalverschillen, een werkboek over variatie en verandering in taal*. Bussum: Coutinho.
- Sennett, R. (2008). *De ambachtsman. De mens als maker*. Amsterdam: Meulenhoff.
- Sennett, R. (2012). *Together. The rituals, pleasures and politics of cooperation*. New Haven: Yale University Press.
- Shadid, W. (1997). *Grondslagen van interculturele communicatie, studieveld en werkterrein*. Houten: Uitgever.
- Smulders, F. (2015). Taal in Samenwerken. In Boosten, A., Diemel, K. & Keuvelaar, L. *Bevindingen survey 2015. Uitgezet door het lectoraat 'Leerkracht in Samenwerken'* (pp. 19-20). Tilburg: Interne publicatie Fontys-Lectoraat 'Leerkracht in Samenwerken'.
- Stokhof, M. (2000). *Taal en betekenis, een inleiding in de taal filosofie*. Amsterdam: Boom.

- Swet, J. van. (2014). *Leerkracht in Samenwerken. Professioneel samenwerken met de omgeving aan ontwikkelingskansen van leerlingen*. Tilburg: Fontys OSO.
- Tannen, D. (1997). *Dat bedoelde ik niet; Hoe taal relaties maakt of breekt*. Amsterdam: Ooievaar.
- Terlouw, P. & Twist, M. van. (2014). *Hoe ruikt verandering? Het verstaan van veranderaars*. Den Haag: Boom/Lemma.
- Vaessen, J. (2013). Taal, poort naar een nieuwe werkelijkheid. *Tijdschrift voor Coaching, visieblad voor professioneel begeleiden* 3, 15-20.

www.fontysoso.nl/leerkrachtinsamenwerken

Over de auteurs



Drs. Frans Smulders is afgestudeerd binnen de geesteswetenschappen met als specialisatie 'taal en geletterdheid' en lange tijd werkzaam geweest als onderwijsadviseur. Hij is opleider bij Fontys OSO en lid van de Kenniskring 'Leerkracht in Samenwerken'

f.smulders@fontys.nl



Dr. Jacqueline van Swet is afgestudeerd en gepromoveerd binnen de orthopedagogiek en klinische psychologie en lange tijd werkzaam geweest als mediator. Zij is lector 'Leerkracht in Samenwerken' bij Fontys OSO.

j.vanswet@fontys.nl