

Gesprekken tussen leerlingen onderling en gesprekken met de leerkracht: een vergelijking

Auteur: *Frans Hiddink*

Hoewel het onderzoek naar samenwerkend leren in de klas de laatste jaren tot nieuwe inzichten heeft geleid, blijft onduidelijk welke rol de leerkracht interactioneel idealiter heeft, wanneer kinderen samenwerken. We weten inmiddels dat kinderen geleerd kan worden om op een leerzame manier met elkaar te overleggen in de klas, zodat ze beter in staat zijn om samen te redeneren en individueel cognitief vooruitgang te boeken. Leerkrachten en onderzoekers blijven echter zitten met de vraag welke rol de leerkracht zou moeten hebben als begeleider van groepjes samenwerkende kinderen. Om daar antwoord op te vinden moeten we eerst inzicht hebben in de manier waarop kinderen onderling praten en wat er met het gesprek gebeurt als de leerkracht zich daarin mengt. In dit artikel wil ik de belangrijkste eerste bevindingen beschrijven van een deelstudie naar de participatiestructuur van gesprekken tussen leerlingen onderling en gesprekken met de leerkracht in de onderbouw.

“Welke consequenties heeft het voor de participatiestructuur als de leerkracht zich mengt in het overleg tussen kleuters, terwijl zij samenwerken aan de oplossing van een probleem?”

Overleg tussen kinderen

Vanuit verschillende tradities wordt het belang van samenwerkend leren voor de ontwikkeling van kinderen benadrukt. In de traditie van coöperatief leren ligt de nadruk met name op de organisatie en de uitkomst van de activiteit. Mercer en Littleton (2007) hebben echter in hun *Thinking Together Approach* laten zien dat de manier waarop de kinderen overleggen en daarmee dus de kwaliteit van interactie, een belangrijke rol speelt. Daarnaast hebben ze in datzelfde onderzoek aangetoond dat kinderen in de klas kunnen leren op zo'n manier samen te praten, dat het overleg cognitief stimulerend is en er gezamenlijk kennis geconstrueerd wordt. Ze onderscheiden drie manieren waarop kinderen hun overleg vormgeven, te weten:

- *Disputational talk*: (twistgesprek) wordt gekarakteriseerd door veel onenigheid (welles-nietes) tussen de deelnemers;
- *Cumulative talk*: (voortbordurend gesprek) waarin deelnemers positief voortbouwen op de ander, zonder kritisch te zijn;
- *Exploratory talk*: (exploratief gesprek) gespreksdeelnemers reageren kritisch op elkaars ideeën en inbreng op een constructieve manier.

Leerkrachten spraken in het kader van een ontwikkelde lessenreeks, samen met kinderen gespreksregels af gericht op het hanteren van exploratief taalgebruik in hun overleg. Door op die regels in de instructie en na afloop van het samenwerken op te reflecteren, konden Mercer en Littleton een omgeving creëren die het kinderen mogelijk maakte om hun taalgebruik van de kinderen te ontwikkelen, zodat ze onderling meer redeneerden en dus meer exploratief taalgebruik realiseerden. In hun onderzoek bleef de rol van de leerkracht tijdens de samenwerking van kinderen echter onderbelicht.

De leerkracht als begeleider

We nemen aan dat de interventies die leerkrachten verrichten wanneer kinderen samenwerken, een vorm van *scaffolding* zijn, dit is het geheel van strategieën die leerkrachten inzetten om binnen de interactie het denken van kinderen verder te helpen (Wood, Bruner, & Ross, 1976). De laatste jaren is er veel aandacht voor *scaffolding* door leerkrachten, maar vooral in een-op-eengesprekken (Van de Pol, Volman, & Beishuizen, 2010). Onderzoek naar het effect van afgebakende *scaffolding*-strategieën op het gesprek tussen

leerlingen (zoals het vragen om verduidelijking en het belonen van bewijsvoering), laat zien dat leerlingen deze strategieën ook vaker toepassen in hun overleg, na zo'n interventie (Jadallah et al., 2011; Webb et al., 2009). Deze studies maken het belang van leerkracht-interventies voor de kwaliteit van de peerinteractie wel duidelijk, maar geven nog steeds geen antwoord op de vraag hoe leerkrachten zo'n interventie vormgeven met een groepje kinderen. Daarnaast onderkennen deze studies de rol van de kinderen in zo'n gesprek niet, hoewel leerlingen zo'n interventie samen met de leerkracht vormgeven.

Er is weinig onderzoek bekend naar de manieren waarop een groepje leerlingen het gesprek vormgeeft, wanneer de leerkracht zich mengt in hun overleg. Lockhorst (2003) en Elbers, Hajer, Jonkers, Koole en Prenger (2008) laten echter zien dat leerlingen aan het begin van zo'n hulpgesprek met de leerkracht nog invloed kunnen uitoefenen op het verloop door initiatief te nemen, maar dat dit later in datzelfde gesprek moeilijker wordt en dat juist vooral de leerkracht het gespreksverloop bepaalt. Het onderzoek van Elbers e.a. (2008) naar de manier waarop leerkracht en individuele leerlingen gesprekken voeren tijdens de individuele verwerking in een rekenles, laat daarbij meer gedetailleerd zien dat de leerkracht veelal begint met een uitleg, zonder duidelijke probleemverkenning en controle of de hulpvraag van de leerlingen goed begrepen wordt. Daarnaast richt de uitleg van de leerkracht zich met name op procedures en minder op conceptuele of begripsproblemen. Ten slotte zien we dat leerlingen vaak alleen *beweren* en niet *demonstreren* dat ze de uitleg snappen. Hoewel beide onderzoeken zich op een andere leeftijdsgroep dan kleuters richtten en ook niet zozeer op het begeleiden van

een groepje kinderen, wordt wel duidelijk dat leerkrachten en leerlingen de hulpgeprekken zo construeren, dat de leerkracht instrueert en de leerlingen verworden tot respondent. Het is aannemelijk dat dit ook in gesprekken gebeurt, wanneer een leerkracht zich mengt bij een groepje samenwerkende kinderen.

De manier waarop de leerkracht en leerlingen deelnemen aan de interactie en de momenten waarop de leerkracht zich bij groepje mengt, kan beschreven worden in termen van participatiestructuur. Participatiestructuren in gesprekken kunnen getypeerd worden door de manier waarop de beurtverdeling verloopt en door de aard van de taalhandelingen die leerkracht en leerlingen realiseren (Koole & Berenst, 2008). De vraag die centraal staat in dit artikel luidt: *Welke consequenties heeft het voor de participatiestructuur als de leerkracht zich mengt in het overleg tussen kleuters, terwijl zij samenwerken aan de oplossing van een probleem?*

Methode

Om deze vraag te beantwoorden worden data gebruikt uit een grotere gesubsidieerde studie van het Lectoraat Taalgebruik & Leren (www.nhl.nl/taalgebruikenleren) naar condities waaronder samenwerking positieve resultaten heeft voor taal- en denkontwikkeling van kinderen. Daarbinnen werken meerdere onderzoekers gedurende twee jaar tijd samen met leerkrachten uit alle bouwdeelen van zeven basisscholen in Fryslân aan het ontdekken van die condities, waarbij de uitvoering van de projecten de data vormen. Leerlingen werken gezamenlijk in een aantal projecten van drie weken onderwerpen uit in vormen van onderzoekend leren. Voor elk project wordt de leerkrachten een format aangeleverd, met daarin suggesties

“Wanneer de leerkracht zich in het overleg tussen kleuters mengt, zien we dat het gesprek veelal het karakter van een instructie krijgt, waarbij de leerkracht vragen stelt, de antwoorden evalueert en bepaalt wie de beurt krijgt.”

voor activiteiten, maar ook met aandachtspunten voor het handelen gedurende de verschillende activiteiten. Voor de onderbouw zijn formats opgebouwd volgens het concept ‘verhalend ontwerpen’, waarin veel ruimte is voor initiatief van leerlingen in gesprekken en in activiteiten (Vos, Dekkers, & Reehorst, 2007). Gedurende elke projectperiode worden projectactiviteiten in de klas gefilmd, waaronder de klassikale gesprekken en de samenwerking tussen de kinderen. Volgens de methodiek van *Educational Design Research* (Collins, Joseph, & Bielaczyc, 2004), bespreken onderzoekers samen met elke leerkracht de bevindingen van een project (waarbij de focus vooral op het overleg tussen kinderen ligt) en worden gezamenlijk didactische aandachtspunten voor een volgend project in hun klas geformuleerd.

De data voor deze deelstudie worden gevormd door video-opnames uit groep 1 tot en met 3 van de deelnemende scholen, gemaakt tijdens de Kinderboekenweek 2012, met als thema ‘Hallo Wereld’. Dit project ging als pilot-studie vooraf aan de andere projecten. Het aangeleverde format beschrijft een verhalend ontwerp waarbij een knuffel uit de klas verdwijnt en vanuit allerlei werelddelen zijn belevenissen en

problemen deelt met de klas (Walsweer, Gosen, & Berenst, 2012). De data voor dit artikel betreffen de overlegsituaties in groepjes kinderen van 2 tot en met 4 kinderen. Momenten waarbij ze gezamenlijk overlegden en momenten waarbij de leerkracht zich mengde in het overleg zijn daarbij geanalyseerd. Om de onderzoeksvraag te beantwoorden is een collectie van 66 deelfragmenten samengesteld, waarin de kleuters onderling kwesties bespreken naar aanleiding van de belevenissen van de knuffel uit de klas zonder inmening van de leerkracht. Deze collectie is vergeleken met een collectie bestaande uit 45 fragmenten, waarin een leerkracht zich mengt in de gesprekken tussen de kinderen.

Resultaten

Om de genoemde vraag te beantwoorden, zal ik eerst laten zien op welke manier kleuters overleggen, daarna zal ik beschrijven op welke manier het gesprek waarin de leerkracht zich mengt in het gesprek van het groepje kleuters, getypeerd kan worden, om uiteindelijk stil te staan bij de belangrijkste verschillen.

Participatiestructuur in het overleg tussen kleuters

Kinderen gebruiken in hun overleg ook beurtwisselingsregels die normaal zijn in informele gesprekken. Zo zien we een aantal voorbeelden van zelfselectie en next-speaker-selection (Sacks, Schegloff, & Jefferson, 1974) in het volgende fragment. In dit fragment bespreken kinderen in groep 3 wat Pip (de verdwenen knuffel uit de klas) nodig heeft als hij op reis gaat. De uitkomsten tekenen ze op een gezamenlijk papier.

— Fragment 1

Nadat de leerkracht weggelopen is (regel 66-68), selecteert M1 zichzelf als spreker (regel 70), waarin ze de andere kinderen oproept om te overleggen en een *aankondiging* te doen dat ze zal vertellen wat zij gaat doen. Aan dat vertellen komt ze echter niet toe, want in regel 72 selecteert M2 zichzelf als spreker, door *aan te kondigen* dat zij een bus gaat maken. Behalve dat kinderen door zelfselectie aan hun beurt komen, zien we dat kleuters soms ook de volgende spreker selecteren. M1 doet bijvoorbeeld een *bewering* in regel 73 over wat J moet doen, een uiting die daarmee dus functioneert als een soort *bevel* (dat J een motor moet tekenen).

Bovendien richt zij haar blik op J. Daarop kan alleen maar J reageren en is zijn beurt dus geselecteerd door M1. Hij moet nu laten zien of hij het *bevel* accepteert of afwijst. Dat laatste blijkt het geval te zijn (regel 75 en 78).

Kinderen (net als volwassenen) selecteren anderen overigens nog vaker als volgende spreker door die ander een *vraag te stellen*, of een *voorstel te doen* zoals te zien in regel 11, resp. regel 18 en 22 van het volgende fragment (2). Daarnaast laat dit fragment zien dat kinderen soms ook zelf als spreker doorgaan met de eigen beurt

Fragment 1

66 LK: He moet je moet je tegen hun zeggen niet tegen mij tegen hun zeggen
 67 (.) ((kijkt M1 aan))
 68 LK: ja? ((LK loopt weg))
 69 (0.5)
 70 M1: Overleggen (.) overleggen ((trekt J en M2 erbij))
 71 Ik ik ga ik ga eu: (.) weet je wat ik ga doen:?
 72 M2: Ik ga een bus: maken ((andere leerlingen kijken naar papier))
 73 M1: ok:↓ Jij gaat met de motor ((kijkt naar J))
 74 (0.4)
 75 J: [Nee
 76 M1: [En ik met de auto.
 77 (.)
 78 J: NEE ik ga met de auto. ((kijkt M1 aan))
 79 M1: NEE:, ik ga met de au: to:= ((kijkt J aan))
 80 J: =Ik
 81 M1: Nee, want eerst had ik bedacht.
 82 J: ahhhh nee ik ga met de auto=
 83 M1: =Nee, ik=
 84 J: =ik
 85 M1: Jij moet met de motor- motor kan je sneller met auto ()
 86 (2.5) ((kijkt J aan))
 87 J: Auto kun je gelijk snel hoor

(regel 9-11 en 16-18) op een *transition-relevance-place* (Sacks et al., 1974), op een plek in een beurt, waar het wisselen van beurt heel goed mogelijk zou zijn geweest.

— Fragment 2

In dit fragment praten de kleuters in tweetallen over de vraag waar zij willen dat Flip (de verdwenen knuffel uit deze klas) naartoe zou zijn gegaan en hoe ze die plek zouden kunnen namaken. M selecteert in regel 8 haar eigen beurt door *aan te kondigen* dat ze al een idee heeft. Daarop *nodigt* J (regel 9) uit M om haar aankon-

diging toe te lichten, met een aanvullende herinnering dat ze het samen eens moeten worden. M reageert daar niet op, waarna J na een relatief lange stilte, doorgaat met de eigen beurt en de vraag *herformuleert* en daarmee de volgende spreker en haar handeling opnieuw selecteert. Van M wordt nu immers een *antwoord* verwacht; daaraan geeft ze dan ook gehoor (regel 12). Ook in regel 16-18 zien we een voorbeeld van het doorgaan met de eigen beurt. In regel 16 *stemt* M in met de opmerking van J dat hij het strand zo leuk vindt. Daarna is er in principe weer ruimte voor zelfselectie

Fragment 2

5 LK: oke? (.) nou dan ga
 6 ik nu weg dan kunnen jullie gezellig even met elkaar babbelen
 7 (2,8) ((leerkracht loopt kamer uit))
 8 M: ik weet al iets hoor
 9 J: wat dan? maar ↑ik moet het ook leuk vinden
 10 (2,2)
 11 J: ↑wat vind [jij leuk?
 12 M: [de dierentuin
 13 J: de dierentuin? (0,8) dat vind ik niet echt leuk (.) ik vind het (.) ik
 14 vind het ↑strand zo leuk.
 15 (0,8)
 16 M: ik ook (.) wel
 17 (5,2)
 18 M: zullen we strand uitkiezen?
 19 J: wat?
 20 M: strand
 21 (1,8)
 22 J: NEE jongen (0,5) het restau↑rant!
 23 M: ja
 24 (4,5)
 25 M: maar dat kan ik helemaal niet tekenen (1,8) ik kan alleen maar een
 26 dierentuin tekenen.
 27 (0,8)
 28 J: maar dat kan ↑ik weer niet tekenen!
 29 (0,5)
 30 J: ja dan moeten we maar ((leerkracht komt kamer weer in))
 31 (0,5)

van een ander. Na een lange stilte van 5,2 seconden vervolgt M echter haar beurt met een *voorstel* ('zullen we strand uitkiezen?') Het fragment wordt vervolgd met een *afwijzing* van het voorstel aangevuld met een alternatief voorstel, namelijk om het restaurant te kiezen (regel 22), waarmee van M weer verwacht wordt als volgende spreker te reageren op dat voorstel met een *acceptatie* of een *afwijzing*. Hoewel M reageert met een beurt waarvan het eerste woord *ja* is (regel 23), blijkt de strekking van de gehele beurt nu juist een *afwijzing* te zijn van dat voorgaande voorstel van J (regels 24 en 25). Die afwijzing wordt overigens *toegelicht* met een bewering van M die ook als *argument* fungeert voor haar eerdere eigen voorstel om de dierentuin te tekenen. In regel 28 blijkt dat argument (het alleen maar kunnen tekenen van een dierentuin) echter ook de basis te zijn voor een *tegenargument* van J m.b.t. het voorstel van M: J kan nou juist weer geen dierentuin tekenen (r.30).

Participatiestructuur in het overleg tussen kleuters en leerkracht

Wanneer de leerkracht zich in het overleg tussen kleuters mengt, zien we dat het gesprek veelal het karakter van een instructie krijgt, waarbij de leerkracht *vragen stelt*, de antwoorden *evalueert* en bepaalt wie de beurt krijgt. De leerlingen blijken in zo'n gespreksgedeelte slechts *antwoord te geven* en geen andere taalhandelingen te verrichten, zoals te zien is in onderstaand fragment (3).

— Fragment 3

In dit fragment is de leerkracht bij drie kinderen aangeschoven en heeft ze geconstateerd dat kinderen zich niet helemaal aan de opdracht hebben gehouden. De kinderen moesten namelijk van elk voorwerp slechts één exemplaar tekenen. In regels 19-22 benoemt ze dat het niet kan dat er meer dan één auto getekend

is en nodigt ze de kinderen uit om te reageren op haar vraag of ze wel met elkaar gepraat hebben. In het vervolg maakt ze door leerlingen aan te kijken, duidelijk wie antwoord mag geven. Als uitzondering op de regel, geeft M2 in regel 28 *antwoord*, terwijl de leerkracht niet haar maar M1 nadrukkelijk had aangekeken, toen ze in regels 26-27 de vraag stelde. In regel 25 roept de leerkracht op om extra aandacht te hebben als *vooraankondiging* op de instructie die volgt. Deze instructie realiseert ze door gesloten *vragen te stellen*, waarop kinderen *antwoord geven*, die zij vervolgens evalueert (regel 27-40). De bijdragen van M1 (regel 39) en J (regel 53) zijn opvallend, omdat de kinderen deze antwoorden vragend formuleren. Dit lijken aanwijzingen dat de kinderen de structuur herkennen waarin zij slechts *antwoorden* kunnen *geven* op 'testvragen', die dus steeds door de leerkracht geëvalueerd moeten worden. Dit fragment heeft een opsommende structuur. Er worden in de antwoorden veel opties genoemd, maar deze worden vervolgens niet kritisch met elkaar in verband gebracht. Hoewel de leerkracht samen met de leerlingen deze structuur vormgeeft, lijkt ze zelf te herkennen dat het hier niet verloopt zoals ze zou willen, blijkens haar aansporingen en aanmoedigen om te overleggen en elkaar te helpen in regels 44 ('*Help elkaar, help elkaar*') en 54-55 ('*Overleg (.) Dames kan Pip ook met de motor op reis vinden jullie dat ga je vragen*'). Het lijkt er dus op dat de leerkracht hier een andere participatiestructuur beoogt.

Uitzonderingen

In de meeste gevallen van inmenging van de leerkracht zien we de hierboven beschreven interactiestructuur ontstaan. In

Fragment 3

19 LK: ndat kan niet want daar stond al een auto. (.) zijn jullie wel aan het
 20 overleggen geweest? zijn jullie wel aan het praten geweest met elkaar?
 21 ((kijkt het groepje rond en kinderen kijken naar LK)) va[n (.) hoe kan
 22 ik
 23 M1: [Ja en iris
 24 gaat mij de hele tijd na-apen=
 25 LK: =Nee dat is niet handig (.) ((M2 schudt nee met haar hoofd)) Komt ie,
 26 luister goed. Hoe gaat Pip op reis? ((kijkt J aan)) (.) Hoe kan ie op
 27 reis? ((kijkt M1 aan))
 28 M2: Met het vliegtuig=
 29 LK: =vliegtuig. Hoe kan ie nog meer op reis? ((kijkt M1 aan))
 30 (.)
 31 M1: Met de auto
 32 LK: Met de auto ((Kijkt J aan))
 33 (2.0)
 34 LK: Hoe kan ie nog meer op reis? ((Blijft J aankijken))
 35 (2.2)
 36 J: Met de boot?
 37 LK: Met de boot, kan natuurlijk ook.
 38 (1.0) ((Kijkt M1 aan))
 39 M1: Bushokje?
 40 LK: Met de bus kan ie op reis ((Knikt en kijkt M2 aan))
 41 M2: Met, euh...
 42 (6.0) ((LK Blijft M2 aankijken))
 43 M2: e[uh
 44 LK: [Help elkaar, help elkaar. ((kijkt het groepje rond)) hoe kan je nog
 45 meer op reis?
 46 ((Kijkt M1 aan))
 47 M1: uhm=
 48 LK: =Nou ,nu hebben we al een heleboel voorbeelden genoemd ((kijkt M1
 49 aan))
 50 de bus de auto de motor de fiets ut vliegtuig de boot (.) ((ze kijkt
 51 het groepje rond en J steekt zijn vinger steeds hoger op)) dat kan je
 52 allemaal tekenen= ((kijkt J aan))
 53 J: =en mag de motor?
 54 LK: Overleg (.) Dames kan Pip ook met de motor op reis vinden jullie dat
 55 ga je vragen (.) ((kijkt J aan))en dan zeggen de dames van ja dat kan
 56 je kan wel met de motor op reis ja
 57 (0.3) ((kijkt J aan))

een klein aantal gevallen zagen we echter gesprekken met een ander karakter, waarbij de leerlingen een meer gelijkwaardige rol hadden. Zoals in regel 2-24 van het volgende fragment (4), waarin kleuters samen een dierentuin aan het maken zijn.

— Fragment 4

In regel 2 herhaalt de leerkracht vermoedelijk wat M1 eerder in het lokaal gezegd heeft, maar in tegenstelling tot de leerkracht in fragment 3, evalueert de leerkracht dat niet, maar stelt een open *information-seeking-question* (ISQ) in regel 2. De leerling *legt* daarop haar idee om de bomen bruin te maken *uit* (regel 3). In plaats van dit antwoord slechts te ontvangen, *redeneert* de leerkracht *hardop* (in regel 5 en 6) en herformuleert daarmee het antwoord van de leerling. In het gesprek dat volgt, zien we dat de leerkracht ook meer open ISQ's stelt (regel 12 en 15 bijv.) en expliciet *hardop* redeneert (regel 23-24). Daarmee krijgt de leerling ook de ruimte om de eigen ideeën te delen, zoals dat er nog karton nodig is (regel 11) en dat dit blauw moet zijn (regel 14). Dit gesprek (fragment 4) is een min of meer gelijkwaardig gesprek, waarbij de deelnemers hun gedachten delen en gezamenlijk *hardop* redeneren. Daarmee bezit het belangrijke kenmerken van een exploratief gesprek (Mercer & Littleton, 2007). Dat kinderen ook het initiatief nemen om *hardop te redeneren* zien we in regel 38-41, waarbij de leerling een alternatief *suggereert* voor bruine verf. Terwijl ze het voorstel doet, lijkt ze een afweging te maken, en *concludeert* ze dat haar eigen voorstel toch geen goed idee is.

Fragment 4

[M2 zit nog aan tafel en M1 is naar de leerkracht toegelopen. Buiten beeld hebben ze een onhoorbaar gesprek, totdat ze langzaam naar de tafel teruglopen. Het gezicht van de leerkracht is in deze opname niet te zien.]

1 M2: [GERRUP GERRUP; [ZET DE WERELD OP ZIJN KOP
 2 LK: [Je hebt geen bruine verf [en waarom heb je bruine verf nodig?
 3 M1: Voor de bomen want ze kunnen toch niet de wc-rol te zitten↑= ((ze
 4 houdt de wc-rol omhoog)).
 5 LK: =nee↑ inderdaad, want de stam: (.) dat zei Anne net dit is de stam: is
 6 vaak bruin hè?=
 7 M1: =Ja, we hebben geen bruin=
 8 LK: =nou (.) dan ga ik even bruin voor jullie pakken (.) Hebben jullie nu
 9 alle spulletjes?
 10 (.)
 11 M1: Nie na, we hebben nog wel spulletjes nodig (.) kartON
 12 LK: Karto:n: en wat voor kleur karton heb je nodig?
 13 (0.2)
 14 M1: pfff, nou, euhm, ik zou beter een beetje blauw doen.
 15 LK: Oke (.) want, wa- wat ga je er van maken:?
 16 (0.2)
 17 M1: Een dierentuin=
 18 LK: =Ja, maar wat van dat blauwe karton?
 19 (0.2)
 20 M1: uhm: (.) de lucht ofzo
 21 LK: Oh oke ik dacht dat hoort bij de bomen
 22 M1: Nee, want blauw hoort toch niet bij de bomen↑
 23 LK: Nee, inderdaad dat dacht ik ook. maar ik zat te denken. dit is de
 24 stam:↑ (.) en is de boom dan klaar?
 25 M1: nee
 26 M2: nee
 27 LK: Wat moet er dan nog bij die boom?
 28 (1.0)
 29 M1: Mmm (0.8) blaadjes
 30 LK: Blaadjes. en waar zitten de blaadjes aan vast?
 31 (0.2)
 32 M1: Aan takken en die zijn ook bruin.
 33 LK: Jui:st. zal ik dan eerst even bruin karton zoeken?
 34 M2: [ja:
 35 M1: [ja:
 36 LK: dan kunnen jullie de stam eraan verven (.) en bruine takken eraan
 37 doen.
 38 M1: Of (.) verven, maar weet je wat ook handig is?=
 39 LK: =Nee
 40 M1: (.) euhmm, als je van papier hier lijm opdoet maar dat denk ik dat
 41 niet zo handig is.

Kwaliteit van de peerinteractie

De participatiestructuur van het overleg verandert dus duidelijk als de leerkracht zich in dat overleg mengt. Veelal kunnen leerlingen dan slechts deelnemen door antwoord te geven, terwijl kinderen in peerinteracties ook allerlei andere taalhandelingen kunnen realiseren en bovendien op meerdere manieren hun beurtwisseling kunnen regelen. Peerinteractie biedt dus veel kansen; de kwaliteit (onder andere de leerzaamheid) van die peerinteracties is echter nogal uiteenlopend.

Wanneer we bijvoorbeeld weer kijken naar fragment 1 herkennen we soms een *welles-nietes*-gesprek (regel 73-84), dat Mercer en Littleton (2007) zouden typeren als een twistgesprek: het is voornamelijk een voortdurende afwisseling van de claim wie de auto mag tekenen (ik – nee ik – nee ik – nee ik, et cetera). Hoewel er nog een enkel *argument* wordt bijgeleverd (de *bewering* van M1 (regel 81) dat zij die auto als eerste bedacht heeft), is dit deel van het gesprek allesbehalve constructief. J en M1 herhalen hun eigen standpunt, veelal zonder onderbouwing en zonder te reageren op het standpunt van de ander. Ze lijken hier hun zin te willen krijgen in plaats van het bereiken van een gezamenlijke oplossing. Alleen aan het slot wijzigt er iets, als M1 een alternatief voor J aandraagt en daarbij een argument levert, waarmee M1 in het voordeel zou zijn. Dat wordt vervolgens echter weer ontkend als voordeel door J waardoor het probleem nog niet kan worden opgelost.

Fragment 2 daarentegen laat peerinteractie met een ander karakter zien. Hoewel de kinderen het ook hier niet direct eens zijn met elkaar, lijken de leerlingen meer oog te hebben voor de mening van de ander en *nodigen* ze de ander zelfs ook *uit* om zijn/haar mening te geven. Daarnaast lijken de kinderen min of meer gezamen-

“Peerinteractie biedt veel kansen; de kwaliteit (onder andere de leerzaamheid) van die peerinteracties is echter nogal uiteenlopend.”

lijk te redeneren - een belangrijk kenmerk van *exploratory talk* (Mercer & Littleton, 2007). De kinderen lijken hier dus wel te streven naar een gezamenlijke oplossing, waarbij het geven van argumenten en tegenargumenten in regels 25-28 suggereert dat ze over het voorstel van de ander nadenken. De formulering van de aanzet tot een voorstel (*‘dan moeten we maar’*) in regel 30 toont verder de bereidheid om dit gezamenlijk (*‘we’*) te doen.

Vergelijking tussen beide overlegsituaties

In het uitgevoerde onderzoek is gekeken op welke wijze de participatiestructuren van het overleg tussen kleuters verschillen van de momenten waarop de leerkracht zich bij dat overleg voegt. De resultaten laten zien dat kleuters in hun onderlinge overleg de beurtverdeling zo regelen als gebruikelijk in informele situaties, door *next-speaker-selection*, *zelfselectie* en *huidige-gaat-door-technieken* (Sacks et al., 1974). Elke gespreksdeelnemer kan daarbij initiatief nemen en daarmee ook het (volgende) onderwerp van gesprek bepalen. Daarbij realiseren de kinderen verschillende en complexe taalhandelingen, zoals *concluderen*, *samenvatten*, *vragen stellen*, *voorstellen*, *antwoorden*, *instrueren*, *uitleggen*, *toelichten*, (*tegen-*) *argumenteren*, en (*niet-*) *instemmen*. Om-

dat de kinderen in peerinteracties moeten afstemmen op de taalhandelingen van de andere gespreksdeelnemers, zijn deze complexer dan bijvoorbeeld in gesprek met de leerkracht, waar veelal slechts antwoord hoeft te worden gegeven. Ten slotte herkennen we verschillende gesprekstypen in de overlegsituaties. Zowel *twist*, als *voortbordurende* en *exploratieve momenten* wisselen elkaar snel af.

Als we kijken naar de participatiestructuur in overlegsituaties waarbij de leerkracht is aangeschoven, dan zien we in de meeste situaties dat de leerkracht initiatief neemt door vragen te stellen, waarop de leerlingen alleen kunnen *antwoorden*. Daarbij bepaalt de leerkracht ook wie wanneer mag spreken, veelal door leerlingen aan te kijken en soms door leerlingen bij hun naam aan te spreken. Het gesprek dat dan ontstaat, heeft vaak het kenmerk van een *instructie*. Wanneer de leerkracht zich bij het groepje voegt, verandert het participatiekader dus van een gesprek waarbij alle deelnemers in principe invloed hebben op het onderwerp en op de beurtwisseling, naar een gesprek waarbij de leerkracht de initiatiefnemer is, de beurtverdeling bepaalt, de vragen stelt en de leerling slechts antwoord kan geven en vaak op gesloten vragen. Niet alleen de aard van de handelingen is minder complex, ook in de formulering zien we een versimpeling, getuige de gemiddelde beurtlengte van de

kinderen in fragmenten 1 en 2 (5,5 en 7 woorden per beurt) vergeleken met de gemiddelde beurtlengte in gesprek met de leerkracht (3,4 woorden per beurt). Ondanks dit grote verschil in structuur hebben we wel een klein aantal gesprekken gezien waarbij leerkracht en leerlingen het gesprek zo vormgeven dat ook de leerlingen initiatieven kunnen nemen. Daarbij stelt de leerkracht dan vooral open *information-seeking-questions*, stelt ze de evaluatie van het antwoord van kinderen uit en expliciteert ze haar gedachten door hardop te redeneren.

Discussie

Peerinteractie biedt veel mogelijkheden om te oefenen met het deelnemen aan gesprekken en het vormgeven van diverse complexe taalhandelingen. Niet alleen krijgen de leerlingen hierbij de ruimte om deze handelingen te leren vormgeven, maar ook om verschillende alledaagse beurtwisselingsregels te hanteren. Bovendien zien we dat leerlingen op elkaar georiënteerd zijn in het gesprek, terwijl ze dit in het geheel niet zijn in de situaties waarin de leerkracht erbij komt. We zien echter wel verschil in de manier van overleg tussen de kinderen en de kwaliteit van de peerinteractie. Mercer en Littleton (2007) maakten duidelijk dat kinderen niet altijd uit zichzelf leerzaam overleggen en dat de leerkracht een belangrijke rol speelt om kinderen op meer exploratieve taalgebruikspraktijken te oriënteren. We zijn dan ook benieuwd of leerkrachten met soortgelijke lessen als in de *Thinking Together Approach* jonge kinderen kunnen oriënteren op leerzame manieren van overleg en daarmee een bijdrage leveren aan de kwaliteit van hun overleg. Uit deze pilotstudie blijkt dat er veel gebeurt met de structuur van het gesprek,

als leerkrachten aanschuiven bij groepjes kinderen die in gesprek zijn. De vraag is of deze veranderingen bijdragen aan de kennisontwikkeling van de kinderen. Met de ideeën van Mercer en Littleton (2007) en Alexander (2008) in ons achterhoofd, menen we dat een verandering naar deze manier van overleg niet gewenst is. Zij stellen namelijk dat gesprekken met name leerzaam kunnen zijn, wanneer deze een dialogisch karakter hebben en gespreksdeelnemers op gelijkwaardige basis standpunten kunnen uitwisselen om die gezamenlijk verder uit te bouwen.

Anderzijds zou een leerkracht op die momenten wel kunnen voordoen hoe je samen kunt redeneren en zo als model kunnen dienen. Een enkele leerkracht realiseert deze voorbeelden ook voor kinderen. Een andere manier van begeleiden dan kinderen instrueren, zoals nu het geval is, lijkt dan ook gewenst. Maar op welke manier zouden zulke gesprekken dan verlopen en hoe krijgen leerkrachten dat in de vingers? Dat is de vraag die we samen met leerkrachten, op basis van *Educational Design Research* (Collins et al., 2004) de komende jaren willen beantwoorden. Een verandering van interactionele praktijken kunnen we alleen realiseren door samen met leerkrachten onze gezamenlijke expertise hierover te verkennen en verder op te bouwen.

Frans Hiddink is docent Onderwijskunde aan de PABO van de NHL Hogeschool en promovendus in het Lectoraat Taalgebruik & Leren van diezelfde hogeschool en aan de Rijksuniversiteit Groningen.

“Kinderen overleggen niet altijd uit zichzelf op een leerzame manier. De leerkracht speelt een belangrijke rol om kinderen op meer exploratieve taalgebruikspraktijken te oriënteren.”

Literatuur

- Alexander, R. J. (2008). *Towards dialogic teaching: Rethinking classroom talk*. York: Dialogos.
- Collins, A., Joseph, D., & Bielaczyc, K. (2004). Design research: Theoretical and methodological issues. *The Journal of the Learning Sciences*, 13(1), 15-42.
- Elbers, E. P. J. M., Hajer, M., Jonkers, M. D. J., Koole, A. J., & Prenger, J. (2008). Instructional dialogues: Participation in dyadic interactions in multicultural classrooms. In J. Deen, M. Hajer & A. J. Koole (Eds.), *Interaction in two multicultural mathematics classrooms. mechanisms of inclusion and exclusion* (pp. 139-170). Amsterdam: Aksant.
- Jadallah, M., Anderson, R. C., Nguyen-Jahiel, K., Miller, B. W., Kim, I., Kuo, L., . . . Wu, X. (2011). Influence of a teacher's scaffolding moves during child-led small-group discussions. *American Educational Research Journal*, 48(1), 194-230.
- Koole, T., & Berenst, J. (2008). Pupil participation in plenary interaction. In J. Deen, M. Hajer & T. Koole (Eds.), *Interaction in two multicultural mathematics classrooms. mechanisms of inclusion and exclusion*. (pp. 107-138). Amsterdam: Aksant.
- Lockhorst, D. (2003). *Leerling en leraar in samenspraak. de betekenis van onderwijsdialogen voor de zelfstandigheidsontwikkeling van leerlingen in het voortgezet onderwijs*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Mazeland, H. (2003). *Inleiding in de conversatieanalyse*. Bussum: Coutinho
- Mercer, N., & Littleton, K. (2007). *Dialogue and the development of children's thinking: A sociocultural approach*. New York: Routledge.
- Sacks, H., Schegloff, E. A., & Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, 50, 696-735.
- Van de Pol, J., Volman, M., & Beishuizen, J. (2010). Scaffolding in teacher-student interaction: A decade of research. *Educational Psychology Review*, 22(3), 271-296.
- Vos, E. J., Dekkers, P., & Reehorst, E. (2007). *Verhalend ontwerpen: Een draaiboek*. Groningen: Wolters Noordhoff.
- Walsweer, A., Gosen, M. N., & Berenst, J. (2012). *Hallo wereld! hello world! hallo wrâld!*. Leeuwarden: NHL Hogeschool.
- Webb, N. M., Franke, M. L., De, T., Chan, A. G., Freund, D., Shein, P., & Melkonian, D. K. (2009). 'Explain to your partner': Teachers' instructional practices and students' dialogue in small groups. *Cambridge Journal of Education*, 39(1), 49-70.
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89-100.