

Coöperatie van kinderen in groepsleesgesprekken in de onderbouw van de basisschool

**Dorieke van Turennot
S1880128**

Groningen, 31-01-2013

**Conflict en Coöperatie in Mondelinge Interactie; LNX019M10:2013-2014-1
Semester 1, blok 2
Communicatie en Educatie
Begeleider: Prof. dr. Kees de Glopper**

Samenvatting

Door leesgesprekken willen het SLO en de StTv kennis vergaren over kinderen en lezen. Leesgesprekken kunnen inzicht geven en leesplezier stimuleren. Door leesgesprekken in groepsverband kunnen leerkrachten alle kinderen spreken, bovendien kan gezamenlijke kennisopbouw veel inzichten verschaffen (Lambirth, 2009). De onderzoeksvraag luidt: Hoe verloopt de onderlinge coöperatie van twee kinderen uit de onderbouw in een groepsleesgesprek? Het antwoord volgt uit observaties en conversatieanalyse in een globale analyse van zes groepsleesgesprekken en een gedetailleerde analyse. Uitkomsten zijn dat kinderen gerichtheid op elkaar tonen, maar zich afhankelijk weten van de gespreksleider, ongeacht hun leeftijd. Eenmalige opmerkingen en behulpvaardigheid lokken meestal geen interactie uit. Waar coöperatie ontstaat, zijn het vaak twistgesprekken. De weinige opbouwende fragmenten tonen een machtsstrijd. Kinderen reageren kritiekloos en zijn niet gericht op consensus of begrip van de ander, maar ze raken wel enthousiast. Voor een gefundeerd waardeoordeel van groepsleesgesprekken is meer aandacht nodig voor metacommunicatie, achtergronden, sekseverschillen, groepssamenstellingen, leeftijdsverschillen, onderwijsvormen en invloed van de gespreksleider.

Inhoudsopgave

1. Inleiding.....	7
2 literatuurreview	9
2.1 Communiceren met kinderen	9
2.1.1 Betrouwbaarheid kinderen	9
2.1.2 belang non-verbale communicatie	10
2.2 Het kind in het gesprek.....	10
2.2.1 kenmerken 4 – 6 jaar	10
2.2.2 kenmerken 6 – 8 jaar	10
2.2.3 achtergrond kinderen	11
2.2.3 Inlevingsvermogen van kinderen	11
2.3 De gespreksleider.....	11
2.3.1 Stimulerende houding	11
2.3.2 gesprekstechnieken	11
2.3.3 effectieve leerkrachten	12
2.3.4 leesgesprekken bij jonge kinderen onmogelijk?	12
2.4 Groepsgesprekken	12
2.4.1 Werking groepsgesprekken	13
2.4.2 groepssamenstelling	13
2.5 Peergroepjes.....	14
2.6 groepsleesgesprekken	14
2.7 Fasen en niveaus van communiceren in groepen	15
2.7.1 Samenwerkingsfasen.....	15
2.7.2 probleemoplossend vermogen	15
2.7.3 Analyselevels voor samenwerking.....	16
2.8 Coöperatie uitlokken.....	16
2.8.1 Coöperatiebevorderende leesactiviteiten	16
2.9 onderzoeksvragen	17
3 Methode	19
3.1 Research design.....	19
3.1.1 Participanten	19
3.1.2 Data analyse	19
3.2 Analyse.....	20
3.2.1 Start gesprek.....	20
3.2.2 Werkwijze globale analyse	20
3.2.3 Resultaten globale analyse	20
3.3 Gedetailleerde analyse	23
4 Resultaten.....	24
4.1 Level 1 Gespreksanalyse.....	25
4.1.2 Geen consensus.....	26
4.1.3 Samenwerkingsvormen	27
4.2 Level 2 Psychologische analyse	28
5 Conclusie.....	31
6 Discussie.....	33
7 Referenties	35
8 Bijlagen	37
8.1 aandachtspunten Uit Delfos (2008).....	37
8.2 Globale analyse zes groepsleesgesprekken	41
8.3 Uitgebreide globale analyse	45
8.4 Gedetailleerde analyse	62
8.5 Transcript A en S.....	75

1. Inleiding

In Nederland bezitten 1.5 miljoen mensen onvoldoende leesvaardigheid om zich zelfstandig te kunnen redden in de samenleving. Aandacht voor het leesonderwijs is daarom een noodzaak (Vernooy, 2001). Dit gegeven resulteerde in grote investeringen in begrijpend en technisch lezen, terwijl Nederlandse kinderen op deze onderdelen al hoog scoren. Het plezier in lezen is het ondergeschoven kindje (Berends, 2012; Brouwer en Joosen, 2009). Lezen met plezier is belangrijk, want een kind dat lezen leuk vindt, zal ook vaker een boekje pakken. Door meer te lezen, gaat een kind beter lezen (Vernooy, 2001). Brouwer en Joosen (2009) menen dat het boekenaanbod en het leesklimaat een grote invloed hebben op het leesplezier. De literatuureducatie en leesbevordering zouden gericht moeten zijn op positieve leeservaringen (Nicolaas, 2005). Maar onduidelijk is hoe kinderen gemotiveerd kunnen worden om te gaan lezen (Bonset & Hoogeveen, 2009).

Het SLO, *het nationaal expertisecentrum voor leerplanontwikkeling* en de StTv, *stichting taalvorming*, besteden onder meer aandacht aan lezen. Een project is het invoeren van leesgesprekken. Door het houden van gesprekken over lezen, willen het SLO en de StTv kennis vergaren over kinderen en lezen. 'Leesgesprekken zijn gesprekken over hoe een leerling leest, over hoe hij leert lezen, over hoe de leraar leesonderwijs geeft en over hoe de leerling het leesonderwijs van de leraar ondergaat en ervaart.' (Berends, 2013: 13). Een gesprek over de leesbeleving motiveert kinderen om ook andere teksten te lezen en zo een actieve lezer te worden (Vernooy, 2001). Kinderen in boeken laten kijken die ze normaliter niet zouden lezen, stimuleert ze om over hun grenzen heen te kijken. Hoe meer boeken hoe beter kinderen de boeken kunnen 'proeven' (Daniels & Steineke, 2004). Door het leesgesprek kan er een breder beeld van een kind verkregen worden, die niet gefragmenteerd is zoals bij de grote hoeveelheid toetsresultaten. Een duidelijk overzicht van een kind is belangrijk, want schoolprestaties in de onderbouw, schetsen het toekomstbeeld de latere schoolloopbaan (Hutten & Westerk, 2013). Hierdoor is het tijdig ingrijpen bij kinderen met problemen mogelijk.

Het houden van leesgesprek bevindt zich in een experimentele fase. Op enkele scholen wordt gekeken naar de werking, uitkomsten en positieve bijdragen aan het onderwijs. Wat vooral interessant is, hoe het verder moet en in hoeverre leesgesprekken het (lees)onderwijs naar een hoger niveau tillen. Uit praktisch oogpunt is een groepsgesprek te prefereren, aangezien docenten voor overvolle klassen staan en niet de tijd hebben om bij alle kinderen individueel leesgesprekken af te nemen. Daarnaast blijkt dat kinderen die samen in gesprek zijn, samen begrip opbouwen en meer nieuwe kennis ontdekken dan in individuele gesprekken (o.a. Chambers, 1995; Lambirth, 2009; Mercer, 1996, Cowie & Berdondini, 2001). De geslaagdheid van een groepsgesprek is afhankelijk van verschillende factoren, zoals leeftijd (Delfos, 2008) kennis van gesprekskaders (Delfos, 2008; Mercer, 1996), de houding van de gespreksleider (Delfos, 2008), de vragen die gesteld worden (Chambers, 1995), de samenstelling van de groep (Guthrie en Cox, 2001) en de achtergrond van de kinderen. Deze achtergrond heeft invloed op de taalvaardigheidsontwikkeling (Koury & Votruba-Drzal, 2014; Auerbach, 2001; Murray & Yingling, 2000). Gaat de kennis over samenwerken in groepjes met leeftijdsgenoten (o.a. Lambirth, 2009; Mercer, 1996; Adalbjarnardottir, 1993) ook op voor groepsleesgesprekken?

Over communiceren met kinderen is weinig bekend (Delfos, 2008). Hoe verloopt een leesgesprek met jonge kinderen? Communiceren over wat een kind vindt en hoe het denkt gaat niet vanzelfsprekend en vereist vaak training en uitleg (Adalbjarnardottir, 1993). "Wij weten heel veel dat kinderen niet weten, maar zij weten hoe ze denken en voelen." (Delfos, 2008:54). Chambers (1995:33) stelde de vraag: "Hoe kunnen kinderen zich ontwikkelen van op zichzelf gerichte sprekers tot coöperatieve luisteraars?" Ook ik ben benieuwd hoe kinderen goed kunnen samenwerken in een gesprek. Maar voordat er gesproken wordt over het stimuleren van coöperatieve gesprekspartners bij een groepsgesprek zoals een groepsleesgesprek, zal er eerst kennis verkregen moeten worden over het verloop van groepsleesgesprekken. Dit gegeven leidt tot de volgende onderzoeksvraag: Hoe verloopt de onderlinge coöperatie in een groepsleesgesprek tussen twee kinderen uit de onderbouw in een gesprek met een gespreksleider?

2 literatuurreview

Het houden van leesgesprekken past bij de recente visie op leren. Hierbij draait het bij de opbouw van kennis om de gezamenlijk totstandkoming en een actieve deelname aan het leerproces. Dit komt in plaats van de dominante gewoonte in het onderwijs: een eenzijdige kennisoverdracht vanuit de leerkracht (Lambirth, 2009). De sociale en gezamenlijke constructie van kennis wordt begeleid door een volwassene of de meer competente klasgenoot. Het sociale proces versterkt het individuele leerproces volgens Lambirth (2009). In een gesprek over lezen kunnen kinderen samen, met elkaar of met de gespreksleider, nieuwe kennis ontdekken (Chambers, 1995). Hiermee komt kennis vrij over het lezen, bovendien kan een gesprek over leesbeleving het leesgedrag bij kinderen bevorderen (Vernooy 2001). Deze leesbevordering en de betrokkenheid op elkaar die voor een dergelijk gesprek nodig is, kunnen volgens Guthrie en Cox (2001) en Nicolaas (2005) niet tot stand komen in een eenmalig gesprek. De bevordering van lezen en betrokkenheid moeten geïntegreerd toegepast worden in alle lessen.

Uit een interventieonderzoek van Adalbjarnardottir (1993) blijkt dat kinderen wel snel in staat zijn om betrokkenheid te tonen en samen te werken, wanneer ze een training krijgen in coöperatieve vaardigheden. De vooruitgang in samenwerking vond alleen plaats wanneer er geen leerkracht aanwezig was en gaat daarom niet op voor een leesgesprek, waar wel een volwassen gespreksleider bij is. Daarnaast is de samenstelling van een groepje zeer bepalend voor een soepele samenwerking en opbouw van kennis, want pestkoppen, meelopers en slachtoffers voorkomen dat kinderen goede coöperatieve vaardigheden tonen (Cowie & Berdondini, 2001).

Om kennis te krijgen over de werking van een groepsleesgesprek bij jonge kinderen in de onderbouw van de basisschool is het noodzakelijk meer te weten over communicatie met kinderen. Daarbij is informatie over de ontwikkeling en de mogelijkheden van een kind onontbeerlijk, daarnaast heeft een gespreksleider veel invloed op de kwaliteit van het gesprek. Deze onderwerpen worden achtereenvolgens belicht. Vervolgens is er aandacht voor de werking van groepsleesgesprekken met en zonder gespreksleider. De fasen en niveaus van communiceren passeren de revue en de literatuursectie sluit af met een paragraaf over het uitlokken van coöperatie bij kinderen.

2.1 Communiceren met kinderen

Om een goed gesprek te kunnen voeren met jonge kinderen, is kennis nodig van de voorwaarden voor goede communicatie. Daar is echter zeer weinig over geschreven, aangezien het pas sinds eind vorige eeuw onder de aandacht kwam (Deflos, 2003; 2008). Delfos (2003) vangt dit braakliggend terrein op met een uitwerking van communicatievoorwaarden die kunnen bijdragen aan een goed gesprek met kinderen in haar boek: *Luister je wel naar mij?* (Delfos, 2008). Kinderen hebben een mening en beschikken over informatie, maar de vraag is aan welke voorwaarden communicatie moet voldoen om deze kennis naar boven te halen in een gesprek. Delfos (2003) haalt het onderzoek van Kiilli (1999) aan, waaruit blijkt dat kinderen een ongeïnteresseerdheid ervaren bij gesprekken met volwassenen. Wanneer er wel belangstelling is, gaat deze uit naar onderwerpen als gezondheid, pesten, huiswerk en school. Voor effectieve communicatie is het echter noodzakelijk om aan te sluiten bij de belevingswereld en het vermogen van het kind (Delfos, 2008).

“Wij weten heel veel dat kinderen niet weten, maar zij weten hoe ze denken en voelen.” (Delfos, 2008; 54)

Een goed gesprek ontstaat als er wederzijdse doelen worden vastgesteld en nagestreefd. Er is overeenstemming over het gespreksdoel, beide partijen op hun gemak zijn en er sprake is van wederzijds respect. Een leesgesprek is een vorm van een open gesprek, hierin mogen kinderen hun meningen en gevoelens uiten over lezen (Berends, 2013), zonder dat hier teveel sturing is door een volwassene die eenzijdig de richting van het gesprek bepaalt (Delfos, 2008; 72). Een open vraaggesprek is erop gericht om kinderen te vragen naar hun mening en gevoelens bij bepaalde onderwerpen. Luisteren alleen is vaak de meest effectieve en vruchtbare strategie in een gesprek, want taal is naast een communicatiemiddel ook een manier om gedachten te ordenen of te coördineren (Vygotsky in: Delfos, 2008).

2.1.1 Betrouwbaarheid kinderen

Lange tijd werd gedacht dat getuigenissen van kinderen niet betrouwbaar zijn. Het tegenovergestelde lijkt het geval, want kinderen hebben minder schema's om de werkelijkheid in te delen en daardoor minder last van vooroordelen die een reactie beïnvloeden. Delfos (2008) refereert aan de mate van suggestibiliteit die deze gedachten getriggerd heeft. Hiermee wordt de mate waarin iemand een ander iets laat geloven dat niet overeenkomt met de werkelijkheid of een ervaring. Kinderen, dacht men, kunnen lastig onderscheiden van de werkelijkheid. Volgens Delfos (2008) spelen andere factoren mee: kinderen zijn goedgelovig en sterk beïnvloedbaar, ze verwachten dat uitlatingen van volwassenen altijd betrouwbaar zijn en stellen deze niet ter discussie. Ze zijn niet geneigd om een waarheidsgehalte aan te geven wanneer ze spelen, aangezien volwassenen in hun ogen alwetend zijn en daarom geen uitleg behoeven. Naast de loyaliteit aan de ouder, speelt opportuniteit een rol, zoals het standvastig blijven geloven in Sinterklaas zodat ze cadeautjes krijgen (Delfos, 2008). Daarbij komt dat kinderen tot acht jaar geen helder beeld hebben van de sociale codes van communiceren (Mercer, 1996; Elbers, 1991). De onbetrouwbaarheid van het kind wordt verward met het ontbreken van deze kennis (Elbers, 1991).

“Kinderen zijn geneigd om zich aan te passen aan volwassenen, omdat ze daar sterk afhankelijk van zijn. Ze geven sociaal wenselijke antwoorden vanuit deze aanpassing, antwoorden vaak wat ze denken dat volwassenen willen horen. Het is dus niet zozeer een kwestie van suggestibiliteit als wel aanpassing aan wat het kind verwacht dat de volwassene wil.” (Delfos, 2003; 5)

2.1.2 belang non-verbale communicatie

Er zijn een groot aantal communicatiemogelijkheden en prikkels die ons gedrag aansturen, waarvan taal er één van is. Andere communicatievormen zoals wijzen naar iets of tegen iemand aanleunen voor aandacht, worden veroordeeld door volwassenen (Delfos, 2008). Kinderen horen hun woorden te gebruiken om iets aan te geven. Mensen maken echter meer gebruik van non-verbale communicatie dan van verbale communicatie (Mehrabian, 1971). Mehrabian (1971) maakte de verdeling van communicatiemiddelen in de ‘formule van Mehrabian: 58/35/7% voor de betekenis van communicatie. Hierbij staat de 58% voor de non-verbale communicatie, 35% voor stemgebruik zoals volume en intonatie en de 7% is het woordgebruik in de boodschap. Chapman (2004) stelt dat deze verdeling niet zo scherp gemaakt kan worden, maar het non-verbale aspect wel belangrijker is dan het talige aspect. Hij wil aantonen de non-verbale communicatie bepalend is en mee moet spelen bij betekenisgeving aan communicatieonderzoek. Daarom is het belangrijk om naar meer te kijken dan naar woordgebruik bij kinderen in een onderzoek naar leesgesprek. Ook hun houding en gedrag is bepalend voor de boodschap die ze leveren en de eventuele samenwerking die al dan niet tot stand komt.

2.2 Het kind in het gesprek

De mogelijkheden en manieren van communiceren hangen samen met de fasen in de ontwikkeling van het kind. Kinderen met hetzelfde kalenderjaar zijn niet altijd even taalvaardig, dat hangt af van de mentale leeftijd. “Alle mensen zijn uniek en daar zijn kinderen geen uitzondering op.” (Delfos, 2008; 48). Daarom is het volgens Delfos (2008) belangrijk om op het kind aan te sluiten. Bij de mentale leeftijd en de leefwereld, belangstelling en wijze van communiceren die daarbij hoort. Voor een volledig overzicht is in de bijlage een lijst van Delfos’ aandachtspunten toegevoegd (bijlage 8.1).

Voor jonge kinderen is het aanbieden van een duidelijk gesprekskader van het gesprek bepalend voor de kwaliteit van de gespreksvoering (Elbers, 1991; Mercer, 1996). De spanningsboog van jonge kinderen is kort, zeker wanneer het gespreksonderwerp alleen in het belang van de volwassene ligt. Wanneer de gespreksleider het onderwerp meer op hen aansluit en het belang voor het kind benoemt, letten ze beter op. Kinderen zijn gewend dat een volwassene helpt. Ze passen zich aan de talige manier van omschrijven aan, omdat volwassenen aangeven dat dit zo hoort. Een kind heeft een grote capaciteit om dingen te leren begrijpen, alleen ontbreken de schema’s soms nog om dit helder te verwoorden (Delfos, 2008). Dit betekent niet dat kinderen innerlijke wijsheid missen. Met name jongens zijn gericht op het fysiek meedoen en uiten zich lichamelijk.

2.2.1 kenmerken 4 – 6 jaar

Kinderen van vier tot zes jaar zijn bezig met het uitbreiden van hun fysieke en sociale omgeving en daarnaast het verder ontwikkelen van hun taal. De ontwikkeling verloopt niet meer van binnenuit, maar wordt samen met het tempo en het onderwerp door een leerkracht opgelegd (Delfos, 2008). De taalontwikkeling loopt samen met het intensievere contact met volwassenen en andere kinderen. Kinderen kunnen nu de meeste woorden uitspreken en grammaticaal correcte zinnen produceren, hoewel ze de betekenis niet kennen van alle woorden die ze vormen. Ze zijn ook nog niet in staat om alles wat ze willen weten of wat er in hen omgaat juist te formuleren. Voor jonge kinderen gaat leren en spelen vaak samen. Ze genieten ervan als ze iets eigen maken en leren beheersen, wat ze vervolgens normaliseren (Delfos, 2008). Ze spelen veel rollenspellen om sociale rollen spelenderwijs aan te leren. Volgens Bowlby (1984) vertonen kinderen vanaf vier jaar partnershipgedrag. Ze ontwikkelen een emotionele wederzijdse intimiteit en bieden ze hulp aan elkaar aan. Daarnaast neemt het egocentrische denkbeeld sterk af vanaf vier jaar. De morele ontwikkeling komt voort uit het belonen van goed en het straffen van slecht gedrag (Delfos, 2008). Het geheugen van het kind is beter in staat om herinneringen aan te tonen met voorwerpen, in plaats van met woorden. Daarnaast is de ‘ruimte’ makkelijker te benoemen dan de ‘tijd’ waarin iets gebeurde (Delfos, 2008).

2.2.2 kenmerken 6 – 8 jaar

Rond hun zevende levensjaar maken kinderen een grote cognitieve ontwikkeling door. Door het spelenderwijs leren schrijven en lezen (Delfos, 2008; 60) treedt het kind de wereld van de volwassenen binnen. Hierdoor leren ze abstracties maken en inzien hoe andere (kinderen) de werkelijkheid zien (Delfos, 2008; Bruner, 1986). Kinderen snijden gemakkelijk op associatieve wijze een nieuw onderwerp aan, maar verwoorden de verbanden niet, waardoor gespreksonderwerpen voor volwassenen nogal uit de lucht lijken te vallen. Daarnaast zijn ze gericht op de grote lijnen en laten details vaak achterwege. Kinderen zijn gevoelig voor suggestieve vragen naar details en kunnen deze dan ook geven. Het geheugen blijft met name nog gericht op ruimten en niet op tijd (Delfos, 2008).

Rond het zesde, zevende levensjaar ontwikkelt het kind een schaamtegevoel. Het beseft dat anderen wat van hem vinden en is gevoelig voor waardering of afkeuring (Erikson, 1950). Hierdoor kan een kind ervoor kiezen om zich stil te houden. De morele ontwikkeling wordt gestuurd door beloning en straf, maar steeds meer gestimuleerd door

een innerlijk besef van goed en kwaad (Kahlberg, 1969). Rond acht jaar starten kinderen met het ontwikkelen van een afkeer voor de andere sekse (Delfos, 2008).

2.2.3 achtergrond kinderen

De prestaties op school op jonge leeftijd schetsen het toekomstbeeld van het functioneren van kinderen later in hun schoolloopbaan. Dit verband geldt met name voor taal, lezen en rekenen (Hutten & Westerik, 2013). De verschillende achtergronden van de kinderen hebben invloed op deze vroegschoolse prestaties. De sociaaleconomische status (SES) van leerlingen speelt een rol in de taalontwikkeling (Auerbach, 2001). Kinderen met allochtone ouders, behalve kinderen van Aziatische afkomst, presteren minder goed op school dan autochtone kinderen. De vroege schoolpresentaties staan onder meer in verband met de lagere SES die immigranten vaak hebben (Koury & Votruba-Drzal, 2014). Kinderen uit gezinnen met een lage SES, hebben te maken met meer risicofactoren en worden gezien als literacy impoverished (Auerbach, 2001). Naast de SES is de omgeving thuis en de stimulans die kinderen krijgen, een belangrijke indicator voor de taalvaardigheid (Murray & Yingling, 2000). Wanneer een kind een minder ideale achtergrond heeft, kan wellicht minder goed functioneren in een leesgesprek of heeft meer hulp en sturing nodig bij het praten over boeken en het reageren op elkaar.

2.2.3 Inlevingsvermogen van kinderen

Roeper (2007) beschrijft het falen van kinderen in het inschatten van andermans gezichtspunt. Wanneer een kind aan een tafel zit en een voorwerp ziet en aan de andere kant van de tafel een clown achter een scherm zit, zal het zeggen dat de clown de bulten zand ziet. Toch blijkt uit het gebruik van aanwijswaarden in situatie waarin een moeder zegt: kom hier, dat kinderen wel in staat zijn zich in te leven in een ander perspectief. Het 'hier' van de moeder is duidelijk een ander 'hier' dan dat van het kind en toch begrijpt het kind deze uiting (Roeper, 2007;269). Ongeveer rond acht jaar vindt de overgang tussen egocentrische instelling naar een wederzijdse houding in vriendschappen (Delfos, 2008). Kinderen hebben meningen en gevoelens maar zijn wanneer ze jong zijn, richten zij zich niet op het uiten hiervan. Tot ongeveer acht jaar blijven ze vooral op zichzelf geconcentreerd. Dit hangt samen met een beperkt interdifferentiatie (Delfos, 2008; Roeper, 2007). Toch is het volgens Adalbjarnardottir (1993) mogelijk dat jonge kinderen de betrokkenheid op elkaar en daarmee inlevingsvermogen tonen. Hiervoor moeten ze zeer expliciet weten wat de bedoeling is van een gesprek of samenwerking en wat hun bijdrage moet zijn (Mercer, 1996).

2.3 De gespreksleider

2.3.1 Stimulerende houding

Vertel het kind dat het moet vertellen wat het wil of vindt, omdat jij dit niet weet wanneer het verzwegen blijft. (Delfos, 2008; 87). Kinderen hebben een angst ontwikkeld om het verkeerde antwoord te geven, doordat volwassenen vaak menen te weten *wat er op hun voorhoofd staat geschreven*. Volwassenen hebben een vaste talige wijze om de wereld om hen heen te beschrijven en het is vreemd om daarvan af te wijken. Daardoor past een kind zich aan. Bij een vrije reproductie van het verleden zijn kinderen van vier tot zes geneigd weinig details te geven. Door met suggestieve vragen door te vragen, kunnen details naar boven gehaald worden. (Delfos, 2008; 57). Oprechte en ondersteunende opmerkingen om op te letten stimuleren het kind om een gesprek te voeren en voorkomen een eenrichtingsverkeer met bevelen (Delfos, 2008; 83). Een gespreksleider kan aantonen dat het gezegde effect heeft, omdat kinderen zelf geen idee hebben van wat ze teweeg kunnen brengen (Delfos, 2008; 85). Een ik-boodschap: "Ik vind het vervelend dat je die deur zo hard dichtslaat" stimuleert communicatie. Op deze manier is het duidelijk dat een mening wordt geventileerd en er ruimte is voor uitwisseling. Wanneer dezelfde boodschap absoluut is geformuleerd: "Sla die deur niet zo hard dicht!" remt het de communicatie (Delfos, 2008; 71). Wanneer er geen aandacht is voor afstemming van de motivatie van het gesprek, haakt een kind af. Dit is een passief verzet en kan verschillende vormen aannemen. Het kind: doet alsof het niets hoort, concentreert zich op iets buiten de conversatie, neemt een afwachthouding aan, neemt niet meer actief deel aan het gesprek, antwoordt kort en afgemeten, kijkt of loopt weg (Delfos, 2008; 82).

Het grootste gedeelte van de communicatie verloopt non-verbaal (Mehrabian, 1971; Chapman, 2004). Door lengteverschillen te wisselen, zal het kind eerder spreken volgens Delfos (2003). Daarbij is het bij een gesprek belangrijk om op dezelfde hoogte te zitten als het kind, want dan voelt het kind zich verantwoordelijk om te spreken. Met oogcontact kan de communicatie gestimuleerd worden, maar in veel allochtone culturen is het respectloos om een 'oudere' in de ogen aan te kijken. Hoewel het belangrijk is om kinderen te leren en te stimuleren om zich verbaal te uiten, is het zinnig om zich te realiseren dat lichaamstaal een belangrijke bijdrage levert aan de communicatie en dat het behulpzaam kan zijn om deze te gebruiken.

2.3.2 gesprekstechnieken

Er zijn verschillen in taligheid, beleving, maar ook in gespreksregels tussen volwassenen en kinderen die gerespecteerd dienen te worden. Goede gesprekstechnieken en omstandigheden zijn van belang, maar een gesprek leidt tot niets wanneer de attitude van de gespreksleider niet optimaal is. Een bescheiden en respectvolle houding stimuleren het kind dat het zich weerbaar opstelt (Delfos, 2008). Het kind leert in korte tijd een heel taalsysteem en hoewel het de

sociale codes van communiceren nog niet volledig kent, weet het al erg veel. Een gespreksleider kan helpen om woorden te helpen geven aan deze kennis, hierdoor voelt het kind zich gewaardeerd en serieus genomen (Delfos, 2008). Deze waardering in de vorm van een positieve houding is nodig om voldoende zelfvertrouwen te geven aan het kind, zodat het zich open opstelt en gaat praten. Daarnaast is een bescheiden houding stimulerend voor een effectief gesprek (Delfos, 2008). Het kind voelt zich dan niet overweldigd door de kennis en het kunnen van de gespreksleider. De volwassene neemt echter vaak de verantwoordelijkheid voor een gesprek en bepaalt de richting en het onderwerp (Delfos, 2008). Dit is niet geschikt voor een open gesprek, want hierbij moet de gespreksleider inspringen op de behoeften van het kind. Dit kan door actief te luisteren, doorvragen en zich afvragen waarom een kind iets zegt. Toch sluipt het opdringen van een eigen mening er vaak onbewust in, bijvoorbeeld om het gesprekstempo op te voeren.

Voor een kind is een gesprek met een volwassene, die zich volledig op hem of haar richt, zeer intensief. Daarom begint een kind zelf vaak gesprekken als een volwassene ergens mee bezig is (Delfos, 2003). Daarom kan het wellicht nuttig zijn een activiteit om handen te hebben. Dat niet alleen het kind leest en boekjes pakt, maar de gespreksleider ook iets onderneemt. Het gesprekskader en de regels die gelden voor het gesprek, zullen eerst besproken en uitgelegd moeten worden (Delfos, 2003; Mercer, 1996). Door deze metacommunicatie begrijpt het kind dat het in een leesgesprek draait om meningen, dat foute antwoorden niet bestaan en welk gedrag gewenst is.

2.3.3 effectieve leerkrachten

Volgens Rojas-Drummond en Mercer (2003) bezit een goede en effectieve leerkracht tenminste drie eigenschappen:

1. Ze gebruiken vraag-antwoord sequenties. Niet alleen om kennis te testen, maar ook om de ontwikkeling van begrip te sturen. Zo leren leerlingen reflecteren op wat ze aan het doen zijn.
2. Ze leren niet alleen vakinformatie, maar ook procedures om problemen op te lossen en ervaringen te kunnen begrijpen en omschrijven. De leerkrachten demonstreren deze procedures. Ze leggen de kinderen de betekenis en doelen uit van activiteiten in de klas en gebruiken communicatie om kinderen hun gedachten te laten verwoorden.
3. ze behandelen leren als een sociaal en communicatief proces. Zij gebruiken vragen om leerlingen te stimuleren om uit te komen voor de redenen van hun gezichtspunten, door het onderlinge uitwisselen van ideeën te organiseren bij leerlingen en ze te stimuleren om een actieve communicatieve rol te vervullen in de klas.

Uit hun onderzoek blijkt dat het belangrijk is dat leerkrachten weten hoe en waarom ze gesprekstechnieken gebruiken in dialoog met kinderen. Dat leerkrachten voor ogen houden waarom ze bepaalde gesprekstechnieken gebruiken.

2.3.4 leesgesprekken bij jonge kinderen onmogelijk?

Vernooy (2007) meent dat begrijpend lezen en daarmee alle technieken die bij de totstandkoming van begrip komen kijken, zoals het voorspellen van het leesdoel, het visualiseren en jezelf vragen stellen over tekst bij kinderen in groep 4 (en jonger) vermeden moet worden. De aandacht moet hier nog gaan naar vlot leren lezen, aldus Vernooy (2007). De vraag is dan of het wel zinvol is om met jonge kinderen gesprekken te voeren over lezen en daarmee kennis in kaart te brengen van lezen. De schoolprestaties van jonge kinderen zijn echter van belang omdat het een indicator is van het schoolsucces van het kind, ook bij de leesvaardigheid (Hutten & Westerik, 2013). Door jonge kinderen te spreken, is een docent vroeg op de hoogte van deze ontwikkeling en kan hier op inspelen. Kinderen kunnen bijvoorbeeld aangeven wat ze moeilijk, leuk of oninteressant vinden. Daarnaast laten jonge kinderen wel genrekennis zien en manieren om te lezen (Vernooy, 2007). Bovendien meldt Vernooy (2007) direct: "Bij het vlot lezen is er nadrukkelijk wel aandacht voor tekstbegrip aan de hand van de belangrijke leesstrategieën" Mits strategieën gebruikt worden om begrip te krijgen van een tekst. Deze informatie kan wel in kaart gebracht worden. Belangrijke leesstrategieën zijn:

- Leesdoel bepalen: *Waarom ga ik deze tekst lezen?*
- Voorspellen: *Waar zou de tekst over gaan?*
- Gebruik maken van voorkennis over het onderwerp: *Wat weet ik hier al van?*
- Jezelf vragen stellen tijdens het lezen: *Begrijp ik het nog? Wat kan ik doen als ik het niet begrijp?*
- Visualiseren van de tekst: *voorstellingen maken bij de tekst en schema's of woordwebben maken.*
- Samenvatten van de tekst: *Waar gaat de tekst over? Wat is het belangrijkste thema? Wat is de hoofdgedachte?*
- Jezelf vragen stellen na het lezen van de tekst: *Ben ik te weten gekomen wat ik wilde weten? Wat vind ik van de tekst? Wat weet ik nog niet?*

2.4 Groepsgesprekken

Vanwege de kostbaarheid van één leesgesprek per kind, zijn groepsgesprekjes aantrekkelijk omdat in hetzelfde tijdsbestek meer leerlingen aan het woord komen. Leerkrachten hebben door overvolle klassen niet de gelegenheid om elk kind apart te spreken en te monitoren. Daarnaast zorgen groepsgesprekken volgens Chambers (1995) voor zelfreflectie en de gezamenlijke bouw van kennis. In een overlegsituatie kunnen lezers met elkaar dingen ontdekken

die veel verder reiken dan wat zij ooit alleen hadden kunnen vinden. Groepsgesprekken kunnen al op jonge leeftijd gevoerd worden.

Er is een verschil tussen groepsgesprekjes met een volwassen gespreksleider en groepsgesprekjes met alleen kinderen. Wanneer uitgegaan wordt van een situatie waarin de gespreksleider samenwerking stimuleert, zodat kinderen samen tot ontdekkingen komen en niet alleen de eigen kennis opbouwen, maar ook van de ander, kunnen elementen en termen overgenomen worden die gebruikt zijn voor onderzoek naar groepsgesprekjes van kinderen onderling. Hoewel de samenstelling van een groep en het wel of niet aanwezig zijn van een gespreksleider (Adalbjarnardottir, 1993) effect heeft op de gespreksvoering, zullen karakteristieken uit peergroepjes en gezamenlijke gesprekken samengenomen worden. Enige voorzichtigheid is hierbij vereist en de gerichtheid op elkaar en op de gespreksleider zal uitvoerig beschreven worden in de analyse. Maar het is mogelijk doordat een leesgesprek een open gesprek is, waarbij de gespreksleider geen normen bepaalt (Delfos, 2008) en de kinderen inhoud invullen. De vragen die de gespreksleider stelt zijn met name open, om zo het kind te laten spreken. Een ander argument voor het samenvoegen is dat kinderen het meest profiteren van een klassikale ervaring waarbij peergroepinteractie zorgvuldig geïntegreerd is in een leerkrachtgeleide les (Rojas-Drummond & Mercer, 2003). Kinderen hebben sturing en een voorbeeld nodig.

2.4.1 Werking groepsgesprekken

Groepsgesprekken leiden vraagt om een andere tactiek dan individuele gesprekken. Veel groepsgesprekken in klaslokalen zijn van lage educatieve waarde, omdat kinderen weinig leren over strategieën om effectief samen te praten en na te denken (Mercer 1996). “De kwaliteit van een gesprek met een kind is erg afhankelijk van de kennis die het kind heeft over het gesprekskader, over de regels die in dat gesprek van toepassing zijn.” (Delfos, 2003; 6). Mercer (1996) spreekt over ‘ground rules’: de basisregels van de conversatie. Dit zijn impliciete normen en verwachtingen van gesprekken, verworven in het onderwijs. Ook thuis leert een kind wanneer het jong is communicatieregels aan, zoals ‘niet voor je beurt praten’. Daarna is er alleen sprake van corrigerende opmerking als het mis gaat en dan met name wanneer een kind op een niet-talige manier iets duidelijk wil maken, door te wijzen bijvoorbeeld. Volwassenen veronderstellen dat de kinderen de regels volledig kennen en kunnen toepassen en houden daarbij geen rekening met het kind (Delfos, 2003). Daarbij merkt Delfos (2003) op dat subtiele regels, zoals zonder hulp van een volwassene te spreken of een ander kind dat moeite heeft met iets te uiten wat meer tijd geven, leert naar mate het meer ervaren is in het communiceren. “Het kind leert dit zelden als expliciete regels.” De interpretatie van de basisregels kan bij kinderen onderling verschillen, waardoor ze verschillend omgaan met gesprekken (Mercer, 2006). Het ene kind ziet het gesprek in bijvoorbeeld een discussiegroep, als een gelegenheid om problemen aan te kaarten, de ander denkt correcte antwoorden te moeten geven en de volgende meent dat veel praten belangrijk is. Wanneer leraren deze basisregels openlijk behandelen met hun klassen, kunnen de motivatie en prestaties bij de kinderen verbeteren. Bovendien staan alle neuzen na zo’n gesprek dezelfde kant op en dat heeft een positief effect op de samenwerking.

In een groepsgesprek zijn er vaak conflicterende meningen. Kinderen moeten leren luisteren, en rekening kunnen houden met opvattingen van anderen (Chambers, 1995). Omgaan met meningsverschillen en het komen tot overeenstemming doorlopen volgens Adalbjarnardottir (1993) vier fasen. De niveaus van probleemoplossing bij kinderen zijn volgens achtereenvolgens: een impulsieve, een eenzijdige, een wederkerige en een onderling samenwerkende manier van denken en reageren. Het laatste niveau bereiken kinderen vaak pas in hun adolescentie. Dan zijn ze in staat om de behoeften en wensen van elkaar in het dialoog te betrekken en kunnen ze tot een gezamenlijke oplossing komen. Deze vorm van samenspraak komt terug in Chambers (1995) met de term *cooductie* (co = samen en ducere = aanvoeren, ontlokken, tevoorschijn halen) toebedeeld door criticus Wayne C. Booth. *Cooductie* van kennis (Chambers, 1995) suggereert inzicht in een ander gezichtspunt dan de eigen visie.

2.4.2 groepssamenstelling

De samenstelling van een groep heeft grote invloed op de manier waarop de groep samen kan werken. Uit het onderzoek van Cowie en Berdondini (2003) blijkt dat kinderen in een goedwerkende groep, veel plezier hadden en graag betrokken waren bij een opdracht. Ze konden goed samenwerken en stonden open voor de gevoelens van elkaar. In andere groepen werd de samenwerking ondermijnd door agressief en dominant gedrag van bepaalde leden van de groep. Hierdoor was de samenwerking minder succesvol, toonden de kinderen minder empathie voor elkaars gevoelens en hadden ze duidelijk minder plezier. Leerlingen zijn daarnaast geneigd om zich alleen te focussen op hun eigen vriendengroep (Daniels & Steineke, 2004). Wanneer ze een gesprek moeten voeren met kinderen buiten deze groep, kan het stil vallen. Daarom is het belangrijk om kinderen handvatten aan te bieden om vriendelijke werkrelaties te ontwikkelen, zodat gesprekken met andere kinderen ook vruchtbaar en opbouwend zijn (Daniels & Steineke, 2004).

2.5 Peergroepjes

“Het kind leert door vriendschap de wereld van de ander kennen.” (Delfos, 2008; 56).

Een activiteit in groepsverband met leeftijdsgenoten, ofwel een peergroep, is een uitgelezen kans om zelfreflectie en een gezamenlijke totstandkoming van kennis te oefenen (Lambirth, 2009). Deze manier van samenwerken kan gezien worden als Coöperatief Groeps Werk (CGW) (Cowie & Berdondini, 2001). Onder coöperatie verstaan we een samenwerking tussen kinderen die niet slechts reactionair is en primair gericht op een antwoord, aanwijzingen geven of een onthulling van emoties is, maar meer beurteenheden kent (o.a. Mercer, 1996). Lambirth (2009) meent dat de waarde van een peergroep naast een verhoging van de academische prestaties, ook een positief effect heeft op, de affectieve en sociale omgang met elkaar. Ondanks het bewezen hoge potentieel van peergroepen (o.a. Lambirth, 2009; Cowie & Berdondini), is er weinig onderzoek verricht naar de interactieprocessen van deelnemers in een peergroepje (Lambirth, 2009). Lambirth (2009) haalt de term heterogenous interactive spaces (heterogene interactieve ruimte) van Vion (1992) aan. Hij duidt hiermee de verschillende sociale, cognitieve en interactieve rollen in de peergroep aan, die nodig zijn om tot een overeenstemming te komen. De effectiviteit van samenwerking ontstaat alleen als kinderen coöperatief samenwerken (Mercer, 1996) en daarvoor moeten de rollen bekend zijn.

Rojas-Drummond en Mercer (2003) benoemen het profijt van peergroepen die blijkt uit een groot Brits onderzoek: ‘talk lessons’ in de ‘Thinking Togheter project For the Maths Assesment. Uitkomsten zijn dat kinderen in peergroepen niet alleen grotere vooruitgangen boekten bij wiskundeopdrachten, maar ook het praten in andere gezamenlijke activiteiten verbeterde. Wanneer taal een middel wordt om een intellectuele opdracht uit te voeren, stelt de beredenerende interactie niet alleen in staat om effectiever gezamenlijk na te denken, maar stimuleert het ook het individuele denken en het leren begrijpen van vakken. Kinderen profiteren het meest van een klassikale ervaring waarbij peergroepinteractie zorgvuldig geïntegreerd is in een leerkrachtgeleide (Rojas-Drummond & Mercer, 2003). CGW brengt kinderen bij elkaar om samen te werken aan een gemeenschappelijk doel of om de kinderen dichter bij elkaar te brengen. Door samen te werken krijgen kinderen inzichten in diverse perspectieven. Daarnaast biedt het kinderen de mogelijkheid om diverse interpretaties en meningen over gezamenlijke ervaringen te zien. Veel onderzoek ondersteunt de waarde van CGW, maar dit onderzoek is vaak apart in een onderzoekssetting uitgevoerd menen Cowie en Berdondini (2001). Studies naar CGW bewijzen dat wanneer kinderen regelmatig in een coöperatieve setting werken, ze beter nadenken en een verbeterde taalvaardigheid tonen. Daarnaast zorgt het voor vriendschap en reduceert het asociaal gedrag richting leden van een groep. Maar kinderen hebben niet altijd dezelfde ideeën over samenwerken als volwassenen die de samenwerking inrichten. Bovendien werken niet alle kinderen altijd goed samen (Cowie & Berdondini 2001). Cowie & Berdondini (2001) hebben een studie gedaan naar de werking van pestkoppen, meelopers en slachtoffers in groepswork. Met deze drie personages moeten rekening gehouden worden wanneer een coöperatieve leersetting wordt ingericht.

2.6 groepsleesgesprekken

Vanwege de kostbaarheid van één leesgesprek per kind, zijn groepsleesgesprekjes aantrekkelijk omdat in hetzelfde tijdsbestek meer leerlingen aan het woord komen. Leerkrachten hebben vermoedelijk niet de gelegenheid om elk kind apart te monitoren. Daarnaast zorgen groepsleesgesprekken volgens Chambers (1995) voor zelfreflectie en de gezamenlijke bouw van kennis. In een overlegsituatie kunnen lezers met elkaar dingen ontdekken die veel verder reiken dan wat zij ooit alleen hadden kunnen vinden. Deze vorm van samenspraak komt terug in Chambers (1995) met de term coductie (co = samen en ducere = aanvoeren, ontlokken, tevoorschijn halen) toebedeeld door criticus Wayne C. Booth. Bij een coductief boekgesprek is er sprake van een samenwerking waarin lezers bij elkaar kennis over de tekst kunnen ontlokken en inzien hoe ze een tekst lezen. Bovendien motiveren kinderen elkaar om meer te lezen en andere werken te lezen (Chambers, 1995). Het effect van het bundelen van gedachten is dat we meer en anders gaan lezen. Het levert inzicht op die deelnemers aan het gesprek kunnen overnemen.

Chambers (1995) geeft een voorbeeld van een leesgesprek over Max en de Maximonsters. Het gesprek vlot niet echt, totdat één kind een antwoord geeft op de vraag van de klas waarom er op de plaatjes bomen groeien in de slaapkamer van Max. Het kind zegt: ‘Hij droomt’. De meerderheid van de kinderen beweert vervolgens dat zij dit ook al wisten. Dit kind laat zijn klasgenoten dezelfde gedachte krijgen als hijzelf. Doordat hij het uitspreekt, brengt hij de andere kinderen op de gedachte dat zij het ook aldoor geweten hebben (Chambers, 1995; 30-31). Is het erg dat kinderen niet echt ‘eerlijk’ zijn, of gaat het puur om de gezamenlijke kennisconstructie? Het effect van het bundelen van gedachten is dat we meer en anders gaan lezen. Het levert inzicht op die deelnemers aan het gesprek kunnen overnemen. Een leesgesprek in groepsverband is niet alleen functioneel wanneer kinderen coöperatie vertonen, maar kan ook juist een leermiddel zijn om in te zien hoe je moet samenwerken. Ze kunnen zo bijvoorbeeld begrijpen dat er vele werelden zijn en dat zin en werkelijkheid geschapen wordt en dat over nieuwe betekenissen onderhandeld kan worden. In literatuur komen andere denkbeelden naar voren en is daarom, naast vriendschappen (Delfos, 2008) uitermate geschikt om normen en waarden door een andere bril te leren zien (Bruner, 1986).

2.7 Fasen en niveaus van communiceren in groepen

2.7.1 Samenwerkingsfasen

Kinderen zijn allemaal uniek en hebben een eigen leertempo. Door de verschillende achtergronden zullen ze verschillend aankijken tegen samenwerken en gesprekken met een leerkracht. In het werk van Mercer (1996) komen drie fasen van spreken aan bod die een kind doorloopt. De eerste fase is het twistgesprek. Vervolgens komt het opbouwend gesprek. De laatste fase is een collaboratief gesprek (figuur 1).

samenwerkingsvorm							
kenmerken	<i>Impulsieve eenzijdige reacties</i>		<i>Wederkerig spreken</i>		<i>Samendenkende manier van werken</i>		
Uitingen	Beweringen	Tegenbeweringen	Herhalingen	Uitweidingen	Betwisten	Vragen om uitleg	uitleg/onderbouwing

Figuur 1 Samenwerkingsvormen (Mercer, 1996; Adalbjarnardottir, 1993)

In het twistgesprek is sprake van onenigheid en individuele beslissingen. Er worden weinig constructieve, kritische of suggestieve opmerkingen geplaatst. Kenmerkend voor deze fase zijn de korte uitwisselingen met beweringen en tegenbeweringen. Hierna komt het opbouwende gesprek, waarin sprekers positief, maar kritiekloos voortborduren op een voorgaande bewering van de ander. Kinderen gebruiken taal om een gemeenschappelijke kennis op te bouwen. Het gebruik van herhalingen, bevestigingen en uitweidingen duiden op deze tweede fase. De laatste fase is het onderzoekend spreken. Deze fase breekt aan wanneer de kinderen kritisch maar constructief om kunnen gaan met elkaars ideeën. Uitspraken en suggesties worden aangeboden om getoetst, verkend te worden door argumenten en alternatieve hypothesen, die onderbouwd worden. Kennis wordt duidelijker zichtbaar omdat het proces van redeneren verwoord wordt. Kinderen komen uiteindelijk tot een gezamenlijke overeenkomst. Exploratory talk kan ook vertaald worden als een samendenkende manier van werken, ofwel een collaboratief gesprek. De uitwerking van een soortgelijk gesprek volgt uit conceptuele overwegingen, onderzoek naar effectief samenwerkend leren en de ervaring van de onderzoekers in de klaslokalen bij de samenwerking met leraren (Wegerf, Mercer & Dawes, 1999, p. 496). Wanneer er sprake is van een collaboratief gesprek, kan bekeken worden in hoeverre deze echt effectief is aan de hand van de zeven stappen van Wegerf, Mercer & Dawes, (1999: 496).

1. Alle relevante informatie wordt gedeeld;
2. De groep streeft naar overeenstemming;
3. De groep neemt de verantwoordelijkheid voor beslissingen;
4. Argumenten worden verwacht;
5. Uitdagingen zijn aanvaardbaar;
6. Alternatieven worden besproken voordat er een besluit wordt genomen, en
7. Iedereen in de groep wordt door andere groepsleden aangemoedigd om te spreken

De eerste drie regels in de lijst zijn spelregels die dienen om de groep te verbinden, informatie te delen met elkaar te delen en samen kennis op te bouwen, door samen op zoek te gaan naar overeenstemming.

2.7.2 probleemoplossend vermogen

In een groepsgesprek komen vaak conflicterende meningen voor. Kinderen moeten leren luisteren, en in een leesgesprek rekening kunnen houden met opvattingen van anderen (Chambers, 1995). Omgaan met meningsverschillen en het komen tot overeenstemming doorlopen volgens Adalbjarnardottir (1993) vier niveaus. De niveaus van probleemoplossing bij kinderen zijn volgens achtereenvolgens: een impulsieve, een eenzijdige, een wederkerige en een onderling samenwerkende manier van denken en reageren. Het laatste niveau bereiken kinderen vaak pas in hun adolescentie. Dan zijn ze in staat om de behoeften en wensen van elkaar in het dialoog te betrekken en kunnen ze tot een gezamenlijke oplossing komen.

Het nulniveau is een impulsieve en eenzijdige strategie waarbij er sprake is van vluchten of aanvallen en weerspiegelen een egocentrisch standpunt. Niveau 1 laat een eenzijdige strategie zien, waarin gesprekspartners zich of onderdanig en gehoorzaam of assertief gedragen. Er sprake van een eenrichtingsverkeer en er wordt toegegeven of geëist. Het tweede niveau laat een wederkerigheid zien met verschillende perspectieven. De gerichtheid is echter op de één of de ander. Er is sprake van twee vormen van uitwisseling. Eén vorm is een respectvolle manier uitwisselen, door te vragen naar redenen, tegemoet te komen en op de tweede plaats te komen. De andere vorm is de overtuigende variant: de redenen worden toegelicht, de spreker heeft invloed op de uitkomst en stelt zichzelf voorop in het communiceren. Het derde en laatste niveau is de collaboratieve en wederzijdse strategie bij het spreken en wordt zonder training pas bereikt in de adolescentie. Een kind is in deze fase in staat om de wensen van zichzelf en de ander te integreren in het dialoog. Kenmerkend is de gerichtheid op het behoud van een langdurige relatie (Adalbjarnardottir, 1993; 482)

2.7.3 Analyselevels voor samenwerking

Mercer (1996) gebruikt drie levels om de mate en uitwerking van collaboratief gedrag te analyseren. De levels suggereren een cumulatieve opbouw van kennis. De eerste twee fasen worden aangehouden voor dit onderzoek, maar aangevuld. De derde fase van Mercer (1996) valt buiten de mogelijkheden, aangezien deze fase draait om de educatieve waarde van een conversatie en er geen mogelijkheid is om deze achteraf te meten.

Level 1 Gesprekanalyse

De eerste level is de linguïstische analyse (Mercer, 1996). Voor deze analyse zullen de puur tekstuele varianten van de getranscribeerde fragmenten gebruikt worden. Deze fase gaat om de inhoud en de functie van het praten en niet om de gesproken tekst als een samenhangende tekst te beschrijven, hoewel enkele structurelementen aan bod zullen komen. Welke spreekactiviteiten laten de kinderen zien? (Bijvoorbeeld beweren, bekritisieren, uitleggen, vragen) Welke vormen van uitwisseling vinden plaats? Hoe is de communicatie opgebouwd? Wat zijn de gespreksonderwerpen? Op dit niveau zijn de drie eerder genoemde fasen: twistgesprek, opbouwend en oriënterend spreken terug te zien.

Het onderzoek van Adalbjarnardottir (1993) laat vier fasen zien. De niveaus van probleemoplossing bij kinderen zijn volgens hem achtereenvolgens: een impulsieve, een eenzijdige, een wederkerige en een onderling samenwerkende manier van denken en reageren. De eerste twee kunnen onder het twistgesprek (Mercer, 1996) geschaard worden. De wederkerige onder het opbouwend gesprek en de samenwerkende manier van denken en reageren past bij het laatste niveau van Mercer (1996): collaboratief gesprek. Hoewel hier de opmerking geplaatst moet worden dat deze laatste fase minder eisen stelt aan de vorm van samenwerken dan Mercer's indeling.

1. Twistgesprek: beweringen en tegenbeweringen. Impulsieve en eenzijdige reacties.
2. Opbouwend gesprek: beweringen, tegenbeweringen, herhalingen en uitweidingen. Wederkerige manier van spreken
3. Collaboratief gesprek: beweringen, tegenbeweringen, herhaling, uitweidingen, betwisten, vragen om uitleg, respons met uitleg en/of onderbouwingen. Een samenwerkende manier van denken en reageren.

Level 2 Psychologische analyse, gedachten en acties.

De tweede fase is de psychologische fase van gedachten en acties. Welke basisregels lijken de gespreksdeelnemers te handhaven? Op welke wijze reflecteren de besproken onderwerpen en wat zegt de wijze waarop ze reageren over hun bedenkingen en belangstelling? Tot op welke hoogte worden redeneringen duidelijk in de gesproken taal (Mercer, 1996)? In Lambirth (2009) komt naar voren dat jonge kinderen vaak non-verbale communicatie gebruiken om meningen te delen en gedrag van de ander te coördineren in sociale interactie. Daarom is het ook belangrijk dat den non-verbale elementen meegenomen worden in een conversatie-analyse. "De kwaliteit van een gesprek met een kind is erg afhankelijk van de kennis die het kind heeft over het gesprekskader, over de regels die in dat gesprek van toepassing zijn." (Delfos, 2003; 6). Daarom is het belangrijk om vast te stellen hoe de kinderen reageren op de gespreksleider en welke kennis hierdoor verondersteld kan worden.

1. Twistgesprek: geen consensus, veel interactie, maar individueel gericht.
2. Opbouwend gesprek: consensus. Ideeën en informatie worden gedeeld en er zijn gezamenlijke standpunten, maar er is weinig discussie over de totstandkoming van kennis.
3. Collaboratief gesprek: consensus. Er zijn conflicten en informatie en ideeën worden openlijk gedeeld en zijn ingebed in het gesprek. Het laat meer zien van het rationele proces dat de kinderen door maken. Deze manier van spreken is het meest effectief volgens Mercer (2006).

2.8 Coöperatie uitlokken

Naast het bespreken van de basisregels van de communicatie zoals Mercer (1996) en Delfos (2003;2008) voorstellen, zijn er andere mogelijkheden om voor een goede coöperatie te zorgen. Daniëls en Steineke (2004) hebben veel ideeën over het stimuleren van samenwerking tussen kinderen bij het lezen. Hoewel de wetenschappelijke onderbouwing onderbreekt, zijn hun bevindingen getoetst op ervaring en daarom het benoemen waard. De ervaring die beide schrijvers bezitten, heeft hun inzichten verschaft en mag evenals Chambers' werk (1995) niet ongenoemd blijven. Toch blijft de vraag of deze vindingrijke en creatieve werkvormen zinvol zijn. Guthrie en Cox (2001) en Nicolaas (2005) wijzen erop dat de manier van meningen delen, spreken met elkaar en de betrokkenheid op elkaar, en Nicolaas (2005) noemt ook de leesbevordering, niet tot stand komen, wanneer het niet geïntegreerd gedoceerd wordt in het onderwijs.

2.8.1 Coöperatiebevorderende leesactiviteiten

Bijvoorbeeld: "Save the last word". Omdat kinderen van een bepaalde groep anders meegaan met de mening van één groepslid over een bepaalde passage en er ontstaat geen discussie. Door een kind een mooie passage ergens uit te laten pakken, voor te laten lezen en vervolgens zijn of haar reden voor de keuze uit te stellen totdat alle groepsleden hun ideeën hebben verteld. Doordat het kind dat de passage uitgekozen heeft het laatste woord heeft, komt elk kind aan de beurt en kan er wel een gesprek ontstaan over de keuze voor die bepaalde passage.

Een manier die volgens Daniels en Steineke (2004) ook goed werkt is de 'book pass' waarbij kinderen twee minuten een boek lezen om vervolgens een andere te pakken. Hierna kunnen ze een goede keuze maken voor de boekenclub waar ze bij willen horen. Deze kan anders zijn dan wanneer ze in één keer een keuze maken, bovendien zitten ze dan in groepjes waarbij alle kinderen het boek leuk vinden. Dit kan stimulerend werken. Literatuur kan als stimulus werken om na te denken over gedrag zoals pesten en meelopen Cowie & Berdonini (2001). Soms kan een boek dienen om een situatie na te spelen, omdat de karakters aansluiten bij dat wat besproken wordt.

Het rollenspel wordt door Cowie & Berdonini (2001) en Candler voorgesteld. Cowie & Berdonini (2001) vinden het belangrijk dat kinderen de perspectieven van pestkoppen, meelopers en slachtoffers inzien en door dit na te spelen krijgen kinderen hier inzicht in. Dit kan bijdragen aan een betere samenwerking in peergroepjes. Candler richt zich meer op literatuursirkels waarbij leerlingen verschillende rollen toebedeeld krijgen zoals: de samenvatter, woordenzoeker, de vragensteller en iemand die het verhaal schematisch weergeeft. Dit draagt bij aan een beter begrip van de literatuur en de kinderen hebben een doel als ze communiceren. Door de rollen op een tol te plaatsen en vier kinderen de tol rond te laten draaien, krijgen ze geheel eerlijk een functie toebedeeld en ontstaat er geen conflict. Daarnaast is een voorstel voor groepsdiscussies waarbij specifieke onderwerpen uitgekozen worden die van persoonlijk belang zijn voor iedereen die meepraat. Het nabespreken van de samenwerking kan ook bijdragen aan betere samenwerkingsverbanden. Hierbij zorgt de docent iedereen goed meedoet en let goed op of alle emoties van de deelnemers goed verwoord en begrepen worden (Cowie & Berdonini, 2001).

2.9 onderzoeksvragen

Alles in overweging nemende kan de onderzoeksvraag en de daarbij behorende deelvragen gesteld worden. Dit zal inzicht verschaffen in de mogelijkheden om groepsleesgesprekken te houden in de onderbouw van de basisschool.

Hoe verloopt de onderlinge coöperatie in een groepsleesgesprek tussen twee kinderen uit de onderbouw in leesgesprek met een gespreksleider?

1. Op welke wijze zijn de leesgroepjes samengesteld en wat is de gedachte achter deze samenstelling?
2. Hoe is de omgeving van het leesgesprek ingericht en op welke wijze worden de kinderen opgesteld?
3. Hoe verloopt de coöperatie in een leesgesprek bij jonge kinderen uit groep 1/2, 3 en 4?
 - A. Hoe reageren kinderen op de vragen van de gespreksleider?
 - B. Hoe reageren de kinderen op elkaar? In hoeverre zijn ze op elkaar gericht?
 - C. Hoe gedraagt een kind zich, wanneer het niet aan het woord is?
 - D. Is de mogelijkheid tot samenwerken leeftijdsafhankelijk?
 - E. Wat is de invloed van de gespreksleider?
4. Welke samenwerkingsvormen laten de kinderen zien, of: in welke fase bevinden ze zich en wat zegt dat over hun mogelijkheden?

3 Methode

De keuze voor onderzoek naar leesgesprekken in groepsverband komt voort uit de huidige ontwikkelingen waarbij duidelijk wordt dat groepsleren een positief effect heeft op kennisconstructie en inzichten (o.a. Lambirth, 2009; Mercer, 2006; Rojas-Drummond en Mercer, 2003; Wegerf, Mercer & Dawes, 1999; Cowie & Berdondini, Mercer, 1996; Mercer, 1996; Chambers, 1995 en Adalbjarnardottir, 1993). Daarnaast is een groepsgebesprek efficiënter en kan het praten met meerder kinderen zorgen voor een gezamenlijke kennisopbouw, die verder reikt dan een individueel kind zou kunnen bereiken (Lambirth, 2009; Chambers, 1995). Voordat er conclusies verbonden kunnen worden aan de effecten van een leesgesprek in groepsverband, is kennis van de wijze waarop kinderen samenwerken in groepsleesgesprekken noodzakelijk. Hoewel er wel informatie is over de werking van peergroepjes, is de communicatie van een volwassen gespreksleider met kinderen weinig onderzocht (Delfos, 2003). Daarom zijn zes groepsleesgesprekken met een volwassen gespreksleider op de Anne Franksschool onderworpen aan een globale analyse om momenten van coöperatie vast te leggen (bijlagen 8.2 – 8.5).

3.1 Research design

Het onderzoek is tweeledig en is gebaseerd op de Conversatieanalyse (CA) en observaties. CA is een datagestuurde corpusanalyse (Mazeland, 2008). Het corpus bestaat uit observaties, gespreksmateriaal en filmpjes. Bij vijf van de zes gesprekken observeerde ik gedurende het gesprek en noteerde opvallende punten. Deze besprak ik na afloop van het gesprek met de gespreksleider. Het filmmateriaal bevat zes gesprekken van circa 30 minuten, in totaal +/- 180 minuten, hieruit zijn fragmentjes genomen die zijn voorzien van grove transcripten (bijlage 8.2). Uiteindelijk is één gesprek aan een gedetailleerde analyse worden onderworpen en voorzien worden van een gedetailleerd transcript (bijlage 8.5). Door de mogelijkheid om gesprekken terug te spoelen, kan de sociale werkelijkheid op een concrete, in context passende, gedetailleerde bestudeerd worden, daarnaast zorgt het voor controlemogelijkheden van de uiteindelijke bevindingen (Mazeland, 2008).

3.1.1 Participanten

De participanten aan het onderzoek zijn kinderen uit de onderbouw van de Annefrankschool in Utrecht, een zogenaamde 'zwarte' school. De kinderen komen uit groep 1/2, 3 of 4 en hebben allen een allochtone afkomst. De kinderen worden gekoppeld aan een klasgenoot en voeren in duo's het leesgesprek met een volwassen gespreksleider: Hieke. Zij voert, uit naam van Stichting Taalvorming, de groepsleesgesprekken voor het SLO en is onafhankelijk van de school. Haar doel van het gesprek is fragmenten vinden waarin kinderen kennis laten zien die de doorlopende leerlijnen te ondersteunen.

3.1.2 Data analyse

Ik gebruik Conversatieanalyse (CA) om de handelingen in de gesprekken te beschrijven (Mazeland, 2008), in combinatie met notities van observaties. De analyse is gericht op sociale interacties die ontstaan bij het leesgesprek, tijdens het lezen of beantwoorden van vragen. De keuze voor CA komt voort uit het gegeven dat het een theorie is van taal en daarnaast een methodologische benadering is die de sociale, structurele en sequentiële aard van spreken in interacties kan verklaren (Godbee, 2012). Daarnaast is het een geschikt middel om meer grip op een nieuw fenomeen te krijgen (Mazeland, 2008), zoals leesgesprekken. Het biedt de kans om deze in detail te beschrijven. Tijdens de analyse wordt de data aangepast op grond van inzichten, zo creëer ik gaandeweg een datacollectie die antwoord kan geven op de onderzoeksvraag. Deze methode is kenmerkend voor onderzoek naar gesprekken die zonder interventies, op natuurlijke wijze, verlopen (Mazeland, 2008).

Ik volg Godbee (2012) die aangeeft dat een conversatieanalist taal niet slechts ziet als verwijzen naar een wereld, maar ziet hoe een spreker hierop reageert en een wereld creëert. De belangrijkste assumptie is dat interactie structureel is opgebouwd. Hoewel de interactie chaotisch lijkt, heeft elke toevoeging een betekenis. De kanttekening van Roeper (2009) bij conversatieanalyse is hier op zijn plaats: "Wanneer we kennis willen vergaren over interactieprocessen bij kinderen, komt hun denkniveau ook om de hoek kijken. Echter is er geen grotere misperceptie dan ervan uitgaan dat alle gedachten in woorden worden vormgegeven" (Roeper, 2009; 302). De gesproken tekst en de interactie zoals deze in de leesgesprekken vertoond is, is onderhevig aan allerlei bijkomende factoren die voorkomen dat kinderen al hun gedachten tentoonstellen (Roeper, 2009; Delfos, 2008). Daarom zullen conclusies van resultaten met de nodige voorzichtigheid gemaakt worden.

3.2 Analyse

3.2.1 Start gesprek

Hieke kreeg van de docenten een namenlijst met daarop namen van leerlingen die toestemming hadden voor een leesgesprek. Hieruit koos ze willekeurig twee namen. Hierdoor zijn zwakke en sterke leerlingen gemengd en niet op voorhand uitgekozen voor het onderzoek. Bovendien is de samenstelling van geslacht wisselend. Bij de groeps gesprekjes sprak Hieke telkens twee kinderen, want anders was ze meer bezig met orde houden, dan dat ze nuttige informatie kreeg. In dit hoofdstuk beschrijf ik grofweg het verloop van de leesgesprekken en daarna de eventuele feedback die Hieke gaf op het gesprek tijdens een nabespreking. De namen zijn geanonimiseerd. De kinderen werden uit de klas gehaald en onderweg naar het lokaal werden ze voorbereid op het gesprek. Hieke vertelde ze dat ze graag met hen wilde spreken over boeken en lezen, voordat ze met hen aan een tafel vol met allerlei verschillende boeken. Boeken over techniek, muziek, landkaarten, strips, leesboeken, babyboekjes tot aan studieboeken voor volwassenen. Ze zit op gelijke hoogte van de kinderen, dit lokt het openlijk spreken uit (Delfos, 2008).

3.2.2 Werkwijze globale analyse

Tijdens het observeren in de globale analyse is gelet op drie punten. Allereerst de oriëntatie op elkaar, aangezien dit een voorwaarde is voor samenwerking. De reacties op elkaar zijn geanalyseerd, omdat dit een mogelijke aanzet of een onderdeel van de samenwerking kan vormen. Tot slot zijn de ontstane samenwerkingsvormen tussen kinderen bekeken. In figuur 2 staan de observatiepunten die een startpunt vormden voor de analyse. Deze punten vloeien voort uit aannames over gespreksvoering en uit het literatuurreview. Er waren twee uitgangspunten: Gerichtheid op elkaar, dat uiteindelijk kan resulteren in samenwerking en samenwerking onderbrekend of voorkomend gedrag. In figuur 2 zijn handelingen opgenomen, die zich zowel tekstueel in taalhandelingen zoals vragen om opheldering, als in gedragshandelingen kunnen manifesteren, zoals kijkrichting, afwenden of bijdraaien van het lichaam en imiteren van spreken en gedrag, omdat beiden bijdragen in het overbrengen van een boodschap (Roepers, 2009; Delfos, 2008; Chapman, 2004; Mehrabian, 1971)

Handelingen van kinderen
A Gerichtheid op elkaar
Gericht op elkaar in houding
Meekijken
Opletten wanneer de ander in gesprek is
Imitatiegedrag
Eenmalige opmerkingen (geen interactie-uitlokking)
Vragen om opheldering
Mening opleggen
Bewust en gericht aandacht trekken van elkaar
B. Samenwerking onderbrekend/voorkomend gedrag
Machtsstrijd
Onderbreking samenwerking
Conversatie loopt door elkaar, praten door elkaar heen.
Aandacht vragen van Hieke
Iets voor zichzelf doen

Figuur 2 Observatiepunten kinderen analyse zes groepsleesgesprekken

Aangezien de houding van de gespreksleider van groot belang is bij het slagen of mislukken van een open gesprek (Delfos, 2008) zijn in figuur 3 een aantal observatiepunten voor de gespreksleider opgenomen. Hoewel het onderzoek niet gericht is op de gespreksleider, maar op het gedrag van de kinderen, zal er ook aandacht zijn voor de invloed van Hieke.

In deze fase van het onderzoek werden typerende fragmenten uitgekozen die elementen uit figuur 2 en 3 laten zien en voorzien van transcripten. Gaandeweg kwamen er meer opvallende en typerende elementen aan bod, zodat de data-analyse uitgebreid werd. Deze elementen zijn genoemd in figuur 4, waarin de resultaten zijn weergegeven. De volledige analyse staat in de bijlagen (bijlage 8.2), hieronder zijn korte voorbeelden van bevindingen genoteerd.

Handelingen van Hieke
C. Stimuleert gerichtheid op elkaar
Stimulering coöperatie bij kinderen
Sturing gesprek tussen kinderen met open vragen
Laat kinderen met elkaar praten
D. Onderbreekt of voorkomt samenwerking
Stimulering individuele gesprekken met haarzelf
Verdeling en het bepalen van gespreksbeurten
Grote gerichtheid belonen
Persoonlijke gerichte vragen om aandacht te krijgen

Figuur 3 Observatiepunten Hieke analyse zes groepsleesgesprekken

3.2.3 Resultaten globale analyse

Gericht op elkaar

De kinderen zijn behalve in één gesprek alle wel enigszins gericht op elkaar. Zij tonen zich gevraagd en ongevraagd behulpvaardig, ze kijken mee en letten op. Dit blijkt het meedenken door een boekje aan te geven en het aanvullen van antwoorden richting Hieke

Gesprek met Rea en Selina, groep 1/2

13:25: H vraag aan S: vind je dat een leuke boek?

S: nee

R: kan je andere boeken pakken (kijkt even op van haar eigen boek en dan weer terug)

H: ja precies, dan kan je andere pakken.

Ook beantwoorden ze vragen die niet aan henzelf gericht zijn. In één gesprek komt dit terug in het imitatiegedrag. Kinderen trekken elkaars aandacht door het stellen van vragen om onduidelijkheden op te helderen. Soms trekken ze elkaars aandacht door iets te laten zien, maar vaak hebben ze ook eenmalige opmerkingen die niet gericht zijn op het uitlokken van interactie.

Gesprek met Sonia en Mira, groep 3

H → M: kan jij Arabisch lezen?

S → Hee lees dit!

M → H, knikt

S → M en H: "kijk dan lees je toch dibit? (houdt een reisgids van Marokko omhoog)

S → M: wat staat hier dan?

H geeft antwoord: Dat is Nederlands

Bemoeilijken of voorkomen van coöperatie en gerichtheid op Hieke

In de gesprekken waar kinderen coöperatie vertoonden, verloopt de samenwerking die ontstaat in gesprekken niet altijd vlekkeloos. Er is sprake van een machtsstrijd, kinderen willen de leiding hebben en ze proberen elkaar hun mening op te leggen. Door kinderen werd de ontstane coöperatie ook tegengaan, door het doorgeven van de spreekbeurt of het niet verder ingaan op de ontstane samenwerking.

Gesprek met Sonia en Mira, groep 3

S: wat is dat?

22:31 Hieke → M: kun jij uitleggen wat dat is? M gaat uitleggen, maar S let niet meer op en pakt een ander boek om te lezen

22:50 S kijkt voor zich uit terwijl M uitlegt

23:00 H is weer aan het woord

23:02 S: "stoute dribbel" en start met hardop lezen terwijl H en M praten over de reisgids. S vraagt reactie H en na een paar keer vragen kijkt H haar kant op terwijl M nog verder vertelt. M stopt met praten en S krijgt de gelegenheid om iets te vertellen.

Er ontstaat geen protest bij een abrupte onderbreking spreekbeurt door Hieke of abrupt einde van de samenwerking door het andere kind.

In alle gesprekken kijken kinderen met elkaar mee en behalve gesprek 6, vertonen de kinderen verder een gerichtheid op elkaar, door het opletten en imitatiegedrag. De kinderen uit gesprek 3 en 5 tonen de grootste gerichtheid op onderlinge samenwerking. Bij gesprek 3 is de gerichtheid op elkaar groter dan op Hieke. In de andere vijf gesprekken is er sprake van een grote gerichtheid op de gespreksleider. De gespreksleider verdeelt in alle gesprekken gespreksbeurten. In vier gesprekken trekken kinderen de aandacht van Hieke om een gespreksbeurt te ontvangen. Daarnaast plaatsen kinderen in vier gesprekken eenmalige opmerkingen, die niet gericht zijn op het uitlokken van interactie. In drie gesprekken onderbreekt Hieke de interactie met een niet-gerichte vraag. Ook vullen kinderen in drie gesprekken elkaars antwoorden aan en in drie gesprekken laten kinderen een hulpvaardige houding zien. De andere elementen zijn of in twee gesprekken of slechts in één gesprek te zien.

Het aantal vormen van gerichtheid op elkaar dat de kinderen laten zien, varieert sterk. De jongste kinderen uit groep 1/2 laten lagere aantallen zien. De hoge aantallen in groep 3 en in groep 4, worden gecompenseerd met lage aantallen bij het andere gesprek in dezelfde groep. Hierdoor is er geen leeftijdsgebonden conclusie te trekken uit deze zes gesprekken. Gesprek 3 en 5 laten de meeste vormen van samenwerking zien en zijn daarom interessant om nader te bekijken.

In gesprekken 3 en 5 is sprake van een stimulering van de samenwerking door Hieke, in de vorm van gespreksturing door vragen, maar niet een gespreksbepaling en het naar zich toetrekken van de beurt. Hoewel ze wel gespreksbeurten blijft uitdelen. Zelf zijn de kinderen gericht op reacties van de ander en het beginnen van een gesprek, maar ze onderbreken de coöperatie/samenwerking ook, door abrupte eindes, machtsstrijd en onenigheid. In gesprek 5 onderbreekt Hieke de coöperatie niet. In gesprek 3 wel, maar daar zijn de kinderen sterker op elkaar gericht, waardoor ze samen blijven werken. Het aantal momenten waarop de kinderen daadwerkelijk samenwerken is geteld. Gesprek 5 kent 20 momenten en gesprek 3 laat 9 momenten zien waarop de kinderen samenwerken.

Gedrag	Aandachtspunten:	Groep 1/2		Groep 3		Groep 4		
		Gesprek 1	Gesprek 2	Gesprek 3	Gesprek 4	Gesprek 5	Gesprek 6	
Hieke	Stimulering coöperatie bij kinderen		zichtbaar in gesprekken 3/12 = 25%					
	Matige gerichtheid op Hieke			X				1
	Stuurt gesprek met enkele vragen.			X		X		2
	Stimulering gerichtheid op elkaar	0	0	2	0	1	0	
	Stimulering individuele gesprekken en gerichtheid op Hieke		zichtbaar in gesprekken 20/36 = 55,56%					
	Grote gerichtheid op Hieke	X	X		X	X	X	5
	Verdeelt gespreksbeurten	X	X	X	X	X	X	6
	Hieke lost op				X	X		2
	Wisselt snel van gesprekspartner				X			1
	Kinderen trekken aandacht van Hieke	X	X		X	X		4
	Tot de orde roepen		X	X				2
	Onderbreking ontstane coöperatie		zichtbaar in gesprekken: 4/12 = 33.33%					
	Onderbreekt opbouw interactie kinderen (met niet-gerichte vraag)	X	X		X			3
	moet gerichte vragen stellen om aandacht te krijgen.			X				1
Coöperatie voorkomen of onderbreken	4	5	3	6	4	2		
Totaal aantal vormen van gedragsbeïnvloeding in gesprekken	4	5	5	6	5	2		
Kinderen	Gericht op elkaar		zichtbaar in gesprekken 18/30 = 60%					
	Meekijken	X	X	X	X	X	X	6
	Opletten	X	X	X	X	X		5
	imitatiegedrag		X					1
	Eenmalige opmerkingen (geen interactie-uitlokking)	X		X	X	X		4
	Reageren op, niet aan hen, persoonlijk gerichte vragen.	X		X				2
	Gericht op opbouwend, coöperatief gedrag		zichtbaar in gesprekken: 13/36 = 36.11%					
	Vullen elkaars antwoorden aan	X		X		X		3
	behulpvaardig			X	X	X		3
	Gerichtheid op elkaar groot			X				1
	Bewust en gericht aandacht trekken van elkaar			X		X		2
	Vragen om opheldering			X		X		2
	Mening opleggen			X		X		2
	Gerichtheid op elkaar en op samenwerking	5	3	10	4	8	1	
	Onderbreking gerichtheid op elkaar		zichtbaar in gesprekken: 6/18 = 33.33%					
	Machtsstrijd			X		X		2
	Samenwerking verloopt niet vlekkeloos; onenigheid			X		X		2
	Abrupt einde samenwerking			X		X		2
	Tegengaan van coöperatief gedrag		zichtbaar in gesprekken: 7/18 = 38.89%					
	Conversatie loopt door elkaar, praten door elkaar heen	X	X		X	X		2
	Doorgeven spreekbeurt				X			1
	Geen protest bij abrupte onderbreking spreekbeurt				X	X		2
	Samenwerking ondermijnd door kinderen	1	1	3	3	5	0	
	Totaal aantal vormen gedragsvertoningen richting het andere kind	6	4	13	7	13	1	

Figuur 4 Resultaten globale observatie en tekstanalyse van coöperatie bij zes groepsleesgesprekken

In de gesprekken is de invloed van de gespreksleider groot en vaak bepalend voor het gesprek, dit komt de openheid van het kind niet altijd ten goede (Delfos, 2008) en regelmatig voorkomt het coöperatie. Hieke laat de kinderen in twee gesprekken iets vrijer in de gespreksonderwerpen, ze spreekt wel met ze, maar laat ze ook zelf dingen ontdekken. Ze stuurt het gesprek dan door vragen, maar verdeelt de beurten niet zeer strikt. In andere gesprekken verdeelt ze gespreksbeurten gericht op één kind. Wat opvalt is dat ze soms van de één naar de ander springt en de kinderen leggen zich hier zonder protest bij neer, zoals Delfos (2008) opmerkte: ze betwisten een uiting van een volwassene niet. Verder gaat ze in op de aandacht die kinderen opeisen en ze onderbreekt de opbouw van interactie tussen kinderen onderling door het gesprek weer naar haarzelf toe te trekken. Hieke biedt de oplossingen voor problemen in veel gesprekken, hier vragen kinderen om (Delfos, 2008). In twee gesprekken moet ze de kinderen ook tot de orde roepen. Bijna in alle gesprekken zijn de kinderen sterk gericht op Hieke, maar één gesprek laat een grotere gerichtheid op elkaar zien.

De kinderen zijn in bijna alle gesprekken wel enigszins gericht op elkaar. Zij tonen zich gevraagd en ongevraagd behulpvaardig, ze kijken mee en letten op. Dit blijkt het meedenken door een boekje aan te geven en het aanvullen van antwoorden richting Hieke. Ook beantwoorden ze vragen die niet aan henzelf gericht zijn. In één gesprek komt imitatiegedrag voor. Kinderen trekken elkaars aandacht door het stellen van vragen om onduidelijkheden op te helderen. Soms trekken ze elkaars aandacht door iets te laten zien of een gebaar te maken, maar vaak hebben ze ook eenmalige opmerkingen die niet gericht zijn op het uitlokken van interactie. In de gesprekken waar kinderen

coöperatie vertoonden, verloopt de samenwerking die ontstaat in gesprekken niet altijd vlekkeloos. Er is sprake van een machtsstrijd, kinderen willen de leiding hebben en ze proberen elkaar hun mening op te leggen. Door kinderen werd de ontstane coöperatie ook tegengaan, door het doorgeven van de spreekbeurt en geen protest bij een abrupte onderbreking spreekbeurt door Hieke of abrupt einde van de samenwerking door het andere kind.

3.3 Gedetailleerde analyse

Er is een verschil tussen gericht zijn op elkaar en daadwerkelijk samenwerken. Niet in elk gesprek werd samenwerken vertoond. Omdat ik geïnteresseerd ben in de samenwerking tussen kinderen en hoe deze verloopt, heb ik het gesprek uitgekozen waarin het meest werd samengewerkt: gesprek vijf met Amir en Safi. De bevindingen van Adalbjarnardottir (1993) wijzen erop dat samenwerking alleen op collaboratieve wijze verliep, wanneer er geen docent aan te pas kwam. Daarom zijn uit dit leesgesprek de fragmenten gekozen waarin de kinderen spontaan samenwerken of juist de samenwerking onderbreken. Omdat er sprake is van een open gesprek (Delfos, 2008), waarbij het niet om een toets of klassetting gaat, kunnen indelingen die gebruikt zijn voor onderzoek naar peergroepjes ook toegepast worden (Mercer, 1996; Adalbjarnardottir, 1993). De gespreksleider zal wel invloed hebben op de mate waarin kinderen op elkaar reageren en samenwerken, maar de opzet van een open gesprek leent zich voor een vergelijking met coöperatie in een peergesprek. Daarnaast gaat het onderzoek van Mercer (1996) en Adalbjarnardottir (1993) over het oplossen van problemen. In de gekozen fragmentjes zijn de kinderen naast het delen van meningen ook problemen aan het oplossen. Ze verhelderen onduidelijkheden bij het lezen van een bewegend boekje, zowel in de tekst als bij de plaatjes. Ook ontdekken en ontcijferen ze moeilijke woorden op een landkaart.

Een analyse van deze momenten, kan ons iets leren over de omgeving, de voorwaarden en de stimulering van coöperatie, maar ook de vormen van coöperatie die de kinderen vertonen. Voor de analyse zijn de momenten uitgekozen waarop het langst samengewerkt wordt. Uit het gesprek zijn twee fragmenten getranscribeerd (bijlage 8.5), deze zijn voorzien van notaties van de handelingen/kijkrichting. Daarnaast is er een versie waarin alleen de gesproken teksthandelingen genoteerd zijn. Allereerst zal de interactie van de kinderen onderling in de uitgezochte elementen bekeken worden in een analyse die aan de hand van de eerste twee fasen van Mercer (1996) bij langs gegaan worden.

In welke fase van Mercer (1996) bevinden de kinderen zich? Laten zij in gesprekken meerdere fasen zien? Twistgesprek, opbouwend gesprek en collaboratief spreken. Mercer (1996) gebruikt drie levels om de mate en uitwerking van collaboratief gedrag te analyseren. De levels suggereren een cumulatieve opbouw van kennis. De eerste twee fasen worden aangehouden voor dit onderzoek, maar aangevuld met het onderzoek van Adalbjarnardottir (1993). De derde fase van Mercer (1996) valt buiten de mogelijkheden voor dit onderzoek, aangezien deze fase draait om de educatieve waarde van een conversatie en er geen mogelijkheid is om deze achteraf te meten.

Level 1 gesprekanalyse

De eerste level is de linguïstische analyse (Mercer, 1996). Voor deze analyse zullen de puur tekstuele varianten van de getranscribeerde fragmenten gebruikt worden. Deze fase gaat om de inhoud en de functie van het praten en niet om de gesproken tekst als een samenhangende tekst te beschrijven, hoewel enkele structurelementen aan bod zullen komen. Welke spreekactiviteiten laten de kinderen zien? (Bijvoorbeeld beweren, bekritisieren, uitleggen, vragen) Welke vormen van uitwisseling vinden plaats? Hoe is de communicatie opgebouwd? Wat zijn de gespreksonderwerpen? Op dit niveau zijn de drie eerder genoemde fasen: twistgesprek, opbouwend en oriënterend spreken terug te zien. Wanneer er sprake is van een collaboratief gesprek, in hoeverre worden de zeven stappen teruggevonden in de gesprekken die in Wegerf, Mercer & Dawes (1999) naar voren komen?. Interessant is hoe de kinderen deze samenwerkingsvormen opbouwen.

Level 2 psychologische analyse, gedachten en acties.

De tweede fase is de psychologische fase van gedachten en acties. Welke basisregels lijken de gespreksdeelnemers te handhaven? Op welke wijze reflecteren de besproken onderwerpen en wat zegt de wijze waarop ze reageren over hun bedenkingen en belangstelling? Tot op welke hoogte worden redeneringen duidelijk in de gesproken taal (Mercer, 1996)? In hoeverre gebruiken ze non-verbale manieren om te communiceren? Voor de beschrijving zullen de elementen uit de tweede fase van Mercer (1996) gebruikt worden.

4 Resultaten

4.1 Level 1 Gespreksanalyse

Onder dit kopje komen de kenmerken van de gedetailleerde analyse aan bod, voor een volledig beeld wordt verwezen naar de bijlagen. Typerend is dat er in elk fragmentje elementen terugkomen van een bepaalde fase van Mercer (1996): twistgesprek, opbouwend gesprek of een collaboratief gesprek. In de resultaten zijn voorbeelden gegeven bij kenmerken van het gesprek. Onderaan de gespreksanalyse bevindt zich een tabel (figuur 5) met alle elementen van Mercer (1996) en de eigenschappen van een collaboratief gesprek (figuur 6) (Wegerf, Mercer & Dawes, 1999).

4.1.1 Opbouw gesprek

Hoewel in elk fragment beweringen staan, ontbreken de tegenbeweringen soms nog (tabel 1) zoals in fragment 1.a.5. Hierdoor bouwen de kinderen geen gesprek op, maar sluiten ze communicatie over hetzelfde onderwerp uit, wat ook in onderstaand fragment gebeurt.

- 370 S [lkijk !Kijk !kijk (.) kijk
371 (0.5)
372 S Kijk
373 (.)
→ 374 S Sommige mensen doen zo dicht --pang--
375 (.)
376 S Dees DOE ik altijd elke dag met mijn bo[ek
377 A [Deze kijk deze is nog heel grappig

Fragment 1.a.5

In acht van de tien gesprekken komen elementen van een collaboratief gesprek naar voren, maar slechts in zeven gesprekken is sprake van uitweidingen en herhalingen, wat symbool staat voor een opbouwend gesprek (Mercer, 1996). Vaak wordt er gevraagd om uitleg, al dan niet door de persoon die zijn eigen bewering bevestigd. Hierop volgt vier keer een antwoord van de ander, een keer van de vragensteller zelf en drie keer blijft het stil. Alleen in fragment 1.a.3 wordt een uitspraak betwist, maar verder wordt er niet gekeken naar alternatieven en blijft het bij een opmerking, want zoals in onderstaand fragment te zien is, wordt de beurt alweer overgenomen.

350. A Bedoel je de[ze?
351. S [jee nee nee was e dolfijn [ofzo
352. A [gw [a]
353. S [AAH was schildpad
354. (.)
355. A °nee
356. (.)
→ 357. S Holle sto[p
358. A [ja maar wel in water
359. S Heel veel [scha (iets)

Fragment 1.a.3

Het ene kind bouwt soms een mogelijkheid in om echt samen een mening tot stand te brengen, maar vaak komen ze niet verder dan beweringen en tegenbeweringen. Soms onderbreken ze de opbouw tot een discussie. In het fragment hieronder reageren ze niet opbouwend, hoewel er een vraag gesteld wordt.

336. A HhH ik zag net een dier
337. (.)
338. A maar welke dan?
339. (.)
340. S VLINDE[R?
341. A [neehee
342. S Wat zo'n d[ier?
343. A [Nee een andere
344. (0.5)
345. S AARGHH
346. S Deze ka[n °niet
347. S [kan die ook
348. (.)

Fragment 1.a.2

Tot r. 344 nog geen uitleg bij wat Amir zag, maar opmerking heen en weer. Het lijkt even alsof de jongens op een ander onderwerp komen en als je snel doorleest/luistert lijkt het alsof Amir terugkomt op het gespreksonderwerp.

Maar nu stelt Amir de vraag aan Safi, welke hij bedoelt. Terwijl Amir op zoek was naar een oplossing. Er wordt geen consensus bereikt. Wel is er sprake van het aanbieden van alternatieven (figuur 6). Daarnaast streven de jongens naar overeenstemming, argumenten worden verwacht, maar niet gegeven. Ze moedigen elkaar wel aan om te spreken. Hoewel van matige kwaliteit, voldoen ze aan vijf eisen van een succesvolle collaboratie (figuur 6). Het doel van de conversatie: kennis opbouwen, begrip krijgen of het bereiken van een ander doel, vindt niet plaats. In Het fragment is daarom geen succesvol samenwerkingsverband.

316. S Waf af AF W[af
317. A [°hé
318. S Ghu u
319. S Ghu A hm Hie OE
320. (.)
321. S °wat?
322. A Kijk eens!
323. (.)
324. A Dit is op de kop
325. (1.0)
326. A Hhuhhu
327. (0.5)
328. A Moet je deze zometeen lez[e
329. S [ja dan moet je zo deze (.)
330. A [ja]
331. S en moet [°je nog -
332. A [DEZE MOET JE OP DE KOP LEZEN
333. (.)
334. A En deze mag je recht leze

Fragment 1.a.1

Uit fragment 1.a.1 blijkt dat de kinderen niet gericht zijn op het samen denken, maar vooral zelf willen aantonen, bewijzen dat ze iets gevonden hebben. Dit gesprek is in feite een monoloog, die af en toe door de ander bevestigd wordt. Toch is er sprake van kennisopbouw over een boekje en lezen, maar deze is eenzijdig. Hoewel de ontdekking van Amir ook kan bijdragen aan de kennis die Safi heeft van teksten.

4.1.2 Geen consensus

De kinderen zijn niet gericht op het bereiken van overeenstemming. Fragment 2.a.3 laat zien van hoe het ene kind nog voordat er consensus bereikt is overgaat op het volgende onderwerp:

453. A En hier?
454. (1.2)
455. A Bu[u e : ver w ijk
456. S [BU BU ef erwIJK
457. (0.3)
458. S Bufferwijk
459. (1.5)
460. A Be: (.) Beverwijk!
461. (0.7)
→ 462. S Wacht deze moet even op de grond de[ze kan
463. A [Bev[erwijk staat daar

Fragment 2.a.3

Hier in fragment 2.a.3 is tevens te zien dat de kinderen elkaars antwoorden wel betwisten, maar verder niet naar alternatieven kijken of argumenten aanvoeren, zoals ook blijkt uit de lage waarden voor deze voorwaarden voor collaboratie in figuur 6 (Wegerf, Mercer & Dawes, 1999). Amir probeert hier en vraagt om bevestiging, maar Safi heeft zijn aandacht bij iets anders. De kinderen herhalen veel antwoorden om te kijken of het klopt of om deze te bevestigen. Hierboven vraagt Amir dat ook aan Safi, maar deze reageert hier niet op. Daarnaast onderbreekt één van twee abrupt het gespreksonderwerp, maar de ander gaat hier niet tegenin en gaat ook direct over op een ander onderwerp. De jongens lijken in het tweede niveau van Adalbjarnardottir (1993) te zitten. Het gesprek laat een wederkerigheid zien, met twee perspectieven, maar de één is dominant: Safi. Ze vragen beiden om redenen, maar een uitkomst is er niet altijd. Eenzijdig is de beslissing dat het tijd is voor een nieuw onderwerp, maar toch is het niet klakkeloos overnemen van elkaars antwoord een reden om uit te gaan van de wederkerigheid in de communicatie. De derde fase van Adalbjarnardottir (1993) waarin ze elkaars wensen en hun eigen wensen integreren in het dialoog, laten de kinderen niet in een volledig uitgewerkte vorm zien. Hoewel er wel conflicten zijn, is er weinig discussie over de totstandkoming van kennis (Mercer, 1996) en daardoor in het algemeen als opbouwend te typeren.

4.1.3 Samenwerkingsvormen

Figuur 5 toont de samenwerkingsvormen die Safi en Amir laten zien (Mercer, 1996; Adalbjarnardottir, 1993). Hieronder staan de kenmerken beschreven van de fragmenten. Er staan kruisjes in tabel 1 wanneer bepaalde elementen voorkomen in het gesprek. Twee kruisjes staan tussen haakjes, aangezien deze vragen en/of onderbouwingen van hetzelfde kind kwamen.

Beweringen komen in alle fragmenten terug, tegenbeweringen zes keer in de tien fragmenten. Er zijn meer uitweidingen dan herhalingen, maar ook deze zijn niet aanwezig in elk gesprek. Drie keer laten de jongens alle elementen van een opbouwend gesprek (Mercer, 1996), zien. In één fragment wordt een bewering betwist, maar de vraag om uitleg komt van diegene die een bewering heeft gedaan. In acht gesprekken wordt er gevraagd om uitleg en in vier fragmenten geeft de ander uitleg. In één fragment beantwoordt één van de jongens zijn eigen vraag. Opvallend is dat in de delen die elementen van een collaboratief gesprek laten zien, andere elementen uit eerdere fasen ontbreken.

Samenwerkings-vorm	Twisgesprek		opbouwend gesprek		collaboratief gesprek		
kenmerken	<i>Impulsieve eenzijdige reacties</i>		<i>Wederkerig spreken</i>		<i>Samendenkende manier van werken</i>		
Uitingen	Beweringen	Tegen-beweringen	Herhalingen	Uitweidingen	Betwisten	Vragen om uitleg	uitleg/onder-bouwing
fragmenten							
1.a.1	X		X	X		X	X
1.a.2	X	X				X	
1.a.3	X				X	(X)	X
1.a.4	X	X		X			
1.a.5	X			X			
2.a.1	X	X				X	(X)
2.a.2	X		X	X		X	X
2.a.3	X	X	X			X	
2.a.4	X	X	X	X		X	X
2.a.5	X	X	X	X		X	

Figuur 5 Voorkomende kenmerken van samenwerkingsvormen (Mercer, 1996; Adalbjarnardottir, 1993).

Hoewel Mercer (1996) aantoont dat er een opbouw zit in de gespreksvoering, zijn vaak niet alle elementen aanwezig van een fase. In figuur 6 staan alle fragmenten waarin elementen van een collaboratief gesprek voorkomen, met daarbij aangegeven in hoeverre ze voldoen aan de zeven eisen van Wegerf, Mercer & Dawes (1999).

Uit figuur 6 blijkt dat er een aantal fragmenten kenmerken vertonen van een collaboratief gesprek. Wegerf, Mercer & Dawes (1999), maar geen enkel gesprek aan alle voorwaarden voldoet. Vaak moedigen ze elkaar wel aan om te spreken, door vragen te stellen en daarnaast streven ze regelmatig naar overeenstemming (75% van de gevallen), maar de andere elementen komen niet of een enkele keer voor. Met name het delen van alle relevante informatie en het bespreken van alternatieven, voordat er een algeheel besluit wordt genomen ontbreken. Op grond van figuur 6 is geen enkel fragment collaboratief te noemen.

Stap	Voorwaarden	Fragmenten									Voorkomen voorwaarden	
		1.a.1	1.a.2	1.a.3	2.a.1	2.a.2	2.a.3	2.a.4	2.a.5			
1.	Alle relevante informatie wordt gedeeld;	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0%
2.	De groep streeft naar overeenstemming;	-	X	-	X	X	X	X	X	X	6	75.0%
3.	De groep neemt de verantwoordelijkheid voor beslissingen;	-	-	-	-	-	X	-	X		2	25.0%
4.	Argumenten worden verwacht;	-	X	-	-	-	-	-	-	-	1	12,5%
5.	Uitdagingen zijn aanvaardbaar;	-	X	-	-	-	X	-	-		2	25.0%
6.	Alternatieven worden besproken voordat er een besluit wordt genomen	-	X	-	-	-	-	-	-		1	12,5%
7.	Iedereen in de groep wordt door andere groepsleden aangemoedigd om te spreken	½	X	½	-	X	X	X	X		7	87.5%
Aantal voorwaarden per gesprek:		½	4 ½	½	1	2	4	2	3			

Figuur 6 Voorwaarden voor collaboratief gesprek van Wegerf, Mercer & Dawes (1999), aanwezig in fragmenten.

4.2 Level 2 Psychologische analyse

In de psychologische analyse komt naar voren of er sprake is van consensus en interactie en in hoeverre deze gericht is op de ander. Wanneer informatie wordt gedeeld, is er dan discussie over de totstandkoming van de kennis en is er consensus? Wanneer gekeken wordt naar de houding en de gebaren en reacties die Safi en Amir laten zien, valt op dat zij hiermee hun woorden ondersteunen. De volledige analyse is te vinden in de bijlagen, hier worden kleine fragmentjes aangehaald om de karakteristieken te benoemen.

4.2.1 Machtsstrijd: leiden en inschikken

In fragment 1.b.5 is te zien hoe Amir fysiek toelaat dat Safi de leiding krijgt, nadat Safi hem onderbroken heeft. Amir protesteert niet, maar gaat naar achteren zitten en zwijgt. Het gaat hier weer om een strijd wie de leiding krijgt, terwijl de ander inschikt.

56. S [WACHT WACHT wacht wacht hier staat wat
57. S ((*buigt zich dicht naar boekje en wijst bovenaan bladzijde wat aan*))
58. A ((*gaat iets naar achter zitten*))
59. S ((*haalt hand weer weg van aanwijsplek en komt iets omhoog*))

Fragment 1.b.5

Nog een voorbeeld waarbij de jongens niet protesteren, maar ook diegene die de samenwerking verbreekt niet in de rede vallen is te zien in fragment 1.b.8. Hiervoor was een machtsstrijd om wie het boekje vast mocht houden, dit komt overeen met de woordelijke strijd die de jongens voeren.

60. A ((*laat boekje los*))
61. S Sommige mensen doen zo dicht --pang---
62. ((*kijkt naar Hi en slaat in een keer met een grote klap het boekje dicht*))
63. S (.)
64. A ((*kijkt naar Hi en glimlacht*))
65. S ((*kijkt naar A en lacht*))
119. A ((*kijkt niet naar S en reikt over de tafel naar een ander boekje*))
120. S Dees DOE ik altijd elke dag met mijn bo[ek
121. S ((*kijkt met A mee richting Hi*))
122. A ((*pakt een boekje en gaat weer zitten*))
123. A [Deze kijk deze is nog heel grappig
124. S ((*kijkt mee met A*))
125. (1.0)
126. S Ja echt wel
127. ((*en ze staan weer op en buigen zich over de tafel*))

Fragment 1.b.8

4.2.2 Aandacht trekken

Ze proberen telkens elkaars aandacht te trekken; met taal, maar ook zonder. In fragment 1.b.1 staat een mooi voorbeeld, waarbij Amir de kin van Safi vastpakt. Safi kijkt niet direct, maar blijft bezig met het woord spellen en kijkt vervolgens naar Amir en vraagt wat er aan de hand is.

16. S Waf af AF W[af
17. A [°hé
18. S Ghu u
19. S ((*kijkt even naar boekje A*))
20. A ((*kijkt naar S en pakt zijn kin vast*))
21. S ((*kijkt weer terug naar eigen boekje en spelt verder*))
22. A ((*blijft kin S vasthouden*))
23. S Ghu A hm Hie OE
24. A ((*trekt kin S nu naar zich toe en laat dan los*))
25. S ((*spelt laatste letters en kijkt dan naar A*))
26. (.)
27. S °wat?

Fragment 1.b.1

4.2.3 Consensus en antwoorden?

Het lijkt alsof de jongens soms vragen stellen zonder daar perse een doel mee te hebben. Ze zijn niet altijd gericht op een antwoord en soms niet gericht op elkaar. Het fragmentje dat volgt op 1.b.1 laat zien dat ondanks het aandacht vragen, de jongens niet altijd gericht zijn op het beantwoorden van een vraag, maar vooral zelf aan het woord willen blijven.

28. A ((*kijkt weer naar zijn boekje*))
29. A Moet je deze zo meteen lez[e
30. A ((*draait boekje om*))
31. S [ja dan moet je zo deze
32. S ((*wijst aan in het boekje van A*))
33. (.)

34. A Ja!
35. S [en moet [°je nog -
36. A ((draait boekje weer terug))
37. S ((Houdt boekje A vast en draait ook terug))
38. A [DEZE MOET JE OP DE KOP LEZEN
39. ((laat los en kijkt naar zijn eigen boekje))
40. (.)
41. A En deze mag je recht leze
42. A ((draait boekje, bladert, maar kijkt ondertussen naar S))
43. S ((bladert in zijn eigen boekje))
44. (4.0)

Fragment 1.b.2

In fragment 2.b.3 werken ze samen aan het begrip van één woord. Amir vraagt aan Safi wat er staat en Safi geeft antwoord door te spellen. Amir blijft meedenken, maar het benoemen van de bedenkingen doet hij niet hardop. Hoewel hij het antwoord van Safi wel betwist, benoemt hij dit niet. Hij kijkt naar voren, net zoals Safi het antwoord uit de lucht lijkt te lezen. Amir verbetert op regel 256 het antwoord van Safi en zoekt op regel 261 bevestiging bij Safi door naar hem te kijken. Safi heeft de kaart net op de grond gelegd en besteedt geen aandacht aan Amir. Het ontbreken van de discussie en de bevestiging zorgen ervoor dat dit fragment lastig te typeren is. Aan de ene kant werken de kinderen samen, maar Safi kan zijn aandacht er niet bij houden en onderbreekt deze samenwerking, waardoor er geen consensus is ontstaan. Hier gaat Amir in mee, want hij laat het punt liggen.

245. A En hier?
246. (1.2)
247. A ((wijst onderaan de kaart iets aan))
248. S ((kijkt naar aanwijspunt A))
249. A Bu[u ver w ijk
250. S [BU BU ef erwIJK
251. (0.3)
252. S ((kijk van het papier weg naar buiten))
253. S Bufferwijk
254. (1.5)
255. A ((staat op en kijkt voor zich uit))
256. A Be: (.) Beverwijk!
257. (0.7)
258. A ((gaat zitten en kijkt naar S))
259. S ((buigt voorover legt kaart op de grond aan de andere kant van de bank (niet tafelkant))
260. S Wacht deze moet even op de grond de[ze kan
261. A [Bev[erwijk staat daar
262. A ((blijf half zitten en buigt zich voorover op de kaart))
263. S [As zen s te [u aa s t te
264. A [nu as u den ter
265. S Avest[e!

Fragment 2.b.3

Door het aanwijzen en het voorover buigen en het vastpakken en rijken naar een boekje, laten de jongens een betrokkenheid op elkaar zien. Ze zijn niet alleen met zichzelf en hun eigen boekje bezig. In hun houding zijn ze gericht op elkaar, alleen in veel gevallen lijkt het alsof ze alleen de ander willen overtroeven en willen aantonen wat ze ontdekt hebben.

5 Conclusie

De opstelling van de kinderen op gelijke hoogte (Delfos, 2008) en de mogelijkheid om zelf een plekje uit te kiezen en rond een tafel vol met boeken te kunnen snuffelen (Daniels, Steineke, 2004), zorgen voor de gelegenheid om een ongedwongen gesprek te kunnen voeren. Daarnaast zijn de kinderen nog jong en zijn sekseverschillen nog niet bepalend voor gedrag tegenover elkaar, alleen in één gesprek uit groep 4 kan het ontbreken van interactie daaraan te wijten zijn. Verder zorgt de willekeurige samenstelling ervoor dat er zeer diverse gesprekken gevoerd zijn, waarbij kinderen van hetzelfde geslacht beter op elkaar reageren, dan kinderen in gemengde groepjes, maar vanwege het kleine corpus en de grote verschillen kan hier geen conclusie aan verbonden worden.

Uit de globale analyse blijkt dat de gerichtheid op elkaar nog groter is dan de gerichtheid op Hieke, dit komt doordat de kinderen gespreksbeurten met Hieke afwisselend voeren. Ze tonen zich behulpvaardig en letten op wat er gezegd wordt, dit uiten ze door meekijken, antwoorden geven en boekjes aanwijzen. Ze stellen elkaar weinig vragen en bouwen, behalve in twee gesprekken, geen interactie op. Van onderlinge coöperatie, waarbij de kinderen gezamenlijk kennis opbouwen is veelal geen sprake. Vanuit de analyses kan geen leeftijdsgebonden conclusie getrokken worden, want in de hogere klassen lieten kinderen ook weinig tot geen momenten van opbouw tot coöperatie zien.

Kinderen die samen in gesprek zijn, kunnen samen meer begrip opbouwen en nieuwe kennis ontdekken dan in individuele gesprekken volgens veel onderzoekers (o.a. Chambers, 1995; Lambirth, 2009; Mercer, 1996, Cowie & Berdondini, 2001). Hieke meent echter meer informatie van de kinderen te krijgen in een individueel gesprek, aangezien ze de kinderen apart moet bevragen, omdat ze zelf niet tot nieuwe uitspraken komen. Dit komt door een zeer grote gerichtheid op de gespreksleider. Zij bepaalt de lijn van het gesprek en is niet zozeer gericht op het samen ontdekken, maar wil meer gerichte kennis wil verkrijgen van het kind (Delfos, 2008). Dit is een gebruikelijke setting in het onderwijs, maar vaak niet effectief (Lambirth, 2009). De samenstelling van de groep is bepalend voor de samenwerking (Guthrie en Cox, 2001). In het gesprek met Amir en Safi was sprake van een vriendschappelijke band, en wellicht is dat de reden dat de jongens elkaar betrokken bij hun bezigheden. Amir en Safi werken echter niet echt samen. Ze willen vooral zelf ontdekken en de leiding hebben. Ze laten een machtsstrijd zien, woordelijk en lichamelijk waarbij de één bepaald en de ander inschikt. De jongens uiten hun twist lichamelijk door te trekken aan boekjes of door hun lichaam weg te draaien. Maar ook in de talige communicatie: het veranderen van onderwerp of onderbreken van de ander. Hier gaat de ander vaak niet tegenin of even, maar gaat daarna verder met zijn eigen bezigheden en staakt het gesprek tijdelijk. Wanneer één van de twee besluit om de samenwerking te beëindigen, legt de ander zich erbij neer en snijdt een nieuw onderwerp aan. Bovendien proberen ze met aanstoten, aanwijzen en aanraken de aandacht van de ander te trekken. Ze etaleren voornamelijk hun gedachten. Dat blijkt uit het doorpraten terwijl de ander zijn aandacht al ergens anders bij heeft en niet meer kijkt. Ze zijn nog erg op zichzelf gericht, wat kenmerkend is voor een twistgesprek.

De jongens stellen elkaar vragen, maar verwachten geen discussie. Ze nemen niet alle antwoorden letterlijk over en betwisten deze antwoorden wel, maar gaan het gesprek niet aan met de ander of de ander reageert niet en is al bij het volgende onderdeel. Zonder discussie gaat de ander mee in de gespreksverandering, dat is typerend voor een opbouwend gesprek (Mercer, 1996). Ze zijn wel gericht op elkaar, maar lijken nog niet door te hebben wat ze aan elkaar hebben. Ze vragen om opheldering en verwachten dat de ander meekijkt, maar ondertussen zijn ze zelf ook op zoek naar een antwoord. Alternatieven worden niet besproken en niet alle informatie of mogelijkheden worden hardop benoemd (Wegerf, Mercer & Dawes, 1999). Het toewerken naar een overeenstemming ontbreekt ook. Ze zijn uit op het ontdekken en op de aandacht van de ander en anders van Hieke. Een abrupt einde past bij de korte spanningsboog die kinderen hebben (Delfos, 2008).

De één bouwt soms een mogelijkheid in om echt samen een mening tot stand te brengen, maar vaak komen ze niet verder dan beweringen en tegenbeweringen. Verder nemen ze niet elk antwoord klakkeloos aan, wat typerend is voor een collaboratief gesprek (Mercer, 1996). Ze herhalen veel antwoorden om te kijken of het klopt of om deze te bevestigen. Daarnaast onderbreekt één van twee abrupt het gespreksonderwerp, maar de ander gaat hier niet tegenin en gaat ook direct over op een ander onderwerp. De jongens lijken in het tweede niveau van Adalbjarnardottir (1993) te zitten. Het gesprek laat een wederkerigheid zien, met twee perspectieven, maar de één is dominant: Safi. Ze vragen allebei om redenen, maar een uitkomst is er niet altijd. Eenzijdig is de beslissing dat het tijd is voor een nieuw onderwerp, maar toch is het niet direct overnemen van elkaars antwoord een reden om uit te gaan van de wederkerigheid in de communicatie. De derde fase van Adalbjarnardottir (1993) waarin ze elkaars wensen en hun eigen wensen integreren in het dialoog, laten de kinderen niet in een volledig uitgewerkte vorm zien en de vraag is dan ook of het gedrag collaboratief genoemd mag worden. Toch laat het gesprek van Safi en Amir een voorbeeld van de mogelijkheden van jonge kinderen zien. Ze maken de opbouw naar een samenwerking, maar kunnen deze nog niet doorzetten. Om deze fase te bereiken kunnen verschillende factoren een invloed hebben. Wellicht is meer metacommunicatie vereist, een andere houding van de gespreksleider, een andere relatie met de gespreksleider, meer aandacht voor de achtergrond, een andere groepssamenstelling of meer rijping van het kind.

6 Discussie

De analyses en resultaten laten een manier zien om naar leesgesprekken te kijken en geven ze inzicht over mogelijkheden van jonge kinderen. Bovendien stippen ze het belang aan van persoonlijk afgestemde leesgesprekken. Gespreksleiders zullen altijd alert moeten blijven en maatwerk leveren om het beste bij een kind naar boven te halen. Ook tonen de analyses van groepsleesgesprekken met jonge kinderen veel kennis over groepsleesgesprekken, gevoerd met een volwassen gespreksleider. De kinderen hebben nog veel hulp nodig van de gespreksleider en hoewel ze gericht zijn op elkaar, vertonen ze nog lang niet een altijd coöperatieve houding. Wanneer de kinderen een grotere gerichtheid op elkaar laten zien, zoals bij Safi en Amir het geval is, is deze niet altijd opbouwend of collaboratief. De vraag is waar dat aan ligt. Uit Mercer (2006) en Delfos (2008) blijkt dat met name de voorbereiding op een groepsgebesprek van groot belang is om het kind te laten spreken. Voor dit onderzoek is de voorbereiding buiten beschouwing gelaten, aangezien deze niet gelijkmatig en buiten beeld gegeven is, maar voor een vervolgonderzoek is het raadzaam dit mee te nemen voor een vollediger beeld. De gerichtheid op de Ground Rules (Mercer, 1996) hangt ook af van de leerkrachten en in welke mate zij hier aandacht aan besteden. Richten de leerkrachten zich op het bespreken van metacommunicatie (Delfos, 2008; Mercer, 1996) en zijn ze gericht op een gezamenlijke kennisopbouw (Lambirth, 2009; Chambers, 1995) dan zijn kinderen hier meer aan gewend en is een gezamenlijk leesgesprek wellicht effectiever. Dit is echter niet meegenomen in het onderzoek, maar zeer belangrijk om een sluitend oordeel te kunnen vellen. In het geval van het onderzoek was er sprake van een momentopname, zonder voorkennis van de kinderen. Hierdoor kunnen de grote variaties in de verschillende gesprekken verklaard worden. Daarnaast is de invloed van de gespreksleider niet in nauwkeurigheid onderzocht. Gezien de grote gerichtheid van kinderen op deze gespreksleider (Delfos, 2008) en de houding en manier van vragen allesbepalend is voor het succes van een gesprek, kan een nadere analyse verhelderend zijn voor de gevonden karakteristieken.

Daarnaast blijft de vraag is in hoeverre algemeen geldende conclusies getrokken kunnen worden over leesgesprekken in groepsverband. De uitkomsten van de globale analyse waren zeer divers voor de verschillende leeftijdsgroepen en samenstellingen. Deze studie bezit daarnaast een zeer kleinschalige corpus, waarbij de kinderen allen van dezelfde school komen en de gespreksleider hetzelfde is. Ook is er geen rekening gehouden met de verschillen tussen jongens en meisjes, wellicht is de samenstelling van een groepje op sekse van belang als men samenwerking wil uitlokken. Daar komt bij dat de afkomst van een kind bepalend is voor de taalvaardigheid (Koury & Votruba-Drzal, 2014; Auerbach, 2001; Murray & Yingling, 2000) aangezien het gesprek gevoerd werd met kinderen met een niet-Nederlandse achtergrond, kan dit invloed hebben gehad op het leesgesprek. Wellicht dat kinderen van met autochtone achtergrond beter in staat zijn om gezamenlijke leesgesprekken te voeren.

In de globale analyse is genoteerd welke elementen voorkomen in de leesgesprekken, maar de frequentie en de effecten van bepaalde gedragingen zijn buiten beschouwing gebleven. Inzichten hierin kunnen aangeven welke elementen effect hebben gehad op het gesprek. De derde fase van Mercer (1996) is buiten beschouwing gebleven, maar is wellicht interessant om door te voeren. Deze fase behelst een feedback, een terugblik op het samenwerkingsproces en het effect op het leven van het kind. Dan zou ook beter gedocumenteerd kunnen worden over de voordelen of nadelen van een leesgesprek en de effecten van een leesgesprek in groepsverband.

7 Referenties

- Adalbjarnardottir, S. (1993) Promoting Children's Social Growth in the Schools: An Intervention Study. *Journal of applied developmental psychology* 4, p. 461-484.
- Auerbach, E. (2001). Toward a social-contextual approach to family literacy. In S. W. Beck & L. Nabors Oláh (Eds.), *Language and literacy. Beyond the here and now.* (381-397). Cambridge, MA: Harvard Educational Review.
- Berends, R. (2012) Schraalhans keukenmeester in het leesonderwijs. Een oproep tot een actieplan leesmotivatie. *Tijdschrift Taal*, 3: 5, 50-55
- Berends, R. (2013). Leesgesprekken In het onderwijs: Het Blad jrg. 12, nr. 3.
- Bonset, H. en M. Hooijvee (2009). Lezen in het basisonderwijs. Een inventarisatie van empirisch onderzoek naar begrip lezen, leesbevordering en fictie. Enschede: SLO.
- Bowlby, J. (1984). *Attachments and loss Volume I, Revised Edition.* London: Penguin Books.
- Brouwer, Tj. & Joosen, F. (2009). Lezen met plezier. *JSW*, jrg 94, nr 2, 25-28.
- Bruner J. (1986) *Actual minds, possible worlds.* Jerome. Cambridge, MA: Harvard. University Press
- Candler, L. (n.d.) Literature circles models. Gevonden op 5 december 2013, op <http://www.lauracandler.com/strategies/litcirclemodels.php>
- Chambers, A. (1995) *Vertel eens. Kinderen, lezen en praten.* Amsterdam: Querido.
- Chapman, A. (2004) De mythe rond de theorie van Mehrabian. Verkregen op 10-01-2013 van <http://rondjestem.com/artikelen/De%20mythe%20van%20Mehrabian.pdf>
- Cowie, H. & Berdondini, L. (2001) Children's reactions to cooperative group work: a strategy for enhancing peer relationships among bullies, victims and bystanders. *Learning and Instruction* 11, p. 517–530
- Daniels, H., Steineke, N., (2004). Mini lessons for literature circles Delfos, M.F. (2000) *Luister je wel naar mij?!* Gespreksvoering met kinderen tussen vier en twaalf jaar. 1^e druk. SWP, Amsterdam. (16^e druk: 2011).
- Delfos, M. F. (2003) *Luister je wel naar mij? Over communicatie met kinderen.* In: Roose R. (redactie) *Participatief werken in de jeugdhulpverlening.* Academia Press. p. 53-68.
- Delfos, M.F. (2008) *Luister je wel naar mij? Communiceren met kinderen en jeugdigen, deel 1: Gespreksvoering met kinderen tussen vier en twaalf jaar.* Uitgeverij SWP Amsterdam.
- Erikson, E. (1950). *Kind en samenleving.* Utrecht: Aula (1977). (o.a. In: Delfos, M.F. (2008) *Luister je wel naar mij? Communiceren met kinderen en jeugdigen, deel 1: Gespreksvoering met kinderen tussen vier en twaalf jaar.* Uitgeverij SWP Amsterdam.)
- Godbee, B. (2012). Toward explaining the transformative power of talk about, around, and for writing. *Research in the Teaching of English*, 2, 171-197.
- Guthrie, J.T & Cox, K.E. (2001) Classroom Conditions for Motivation and Engagement in Reading. *Educational Psychology Review.* Vol. 13: 3, 283-302.
- Hutten, M. & Westerik, M.F. (2013) De relatie tussen rekenvaardigheid en taal- en leesvaardigheid en de rol van mogelijke risicofactoren in de ontwikkeling. Master thesis. Faculty of Social and Behavioural Theses. Universiteit Utrecht.
- Kiili, J. (1999). Paper gepresenteerd op de IFCW-conferentie in Helsinki. (Kiili werkt aan: the Department of Social Policy at the University of Jyväskylä, Finland). In: Delfos, M. F. (2003) *Luister je wel naar mij? Over communicatie met kinderen.* Uit: Roose R. (redactie) *Participatief werken in de jeugdhulpverlening.* Academia Press. p. 53-68.
- Kholberg, L. (1969). Stage and sequence: The cognitive-development approach to socialization. In D. Goslin (Ed.), *Handbook of socialization theory and research* (347-480). Chicago: Rand McNally.
- Lambirth, A. (2009) Ground rules for talk: the acceptable face of prescription, *Source Curriculum Journal*, 20, 4, 423-435, London: Routledge
- Koury, A.S. & Votruba-Drzal, E. (2014) School readiness of children from immigrant families: Contributions of region of origin, home, and childcare. *Journal of Educational Psychology*, 106(1), 268-288.
- Mazeland, H. (2008). *Inleiding in de conversatieanalyse.* Uitgeverij Coutinho, Bussum.
- Mehrabian, A. (1971). *Silent messages,* Wadsworth, California: Belmont

- Mercer, N. (1995) *The Guided Construction of Knowledge: talk amongst teachers and learners*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Mercer, N. (1996) *the quality of talk in children's collaborative activity in the classroom*. Elsevier
- Murray, A. D., & Yingling, J. L. (2000). Competence in language at 24 months: Relations with attachment security and home stimulation. *The Journal of Genetic Psychology*, 161, 133-140.
- Nicolaas, M. (2005) *Zicht op literatuureducatie en leesbevordering*. Cultuurnetwerk Nederland.
- Roeper, T. (2007) *The Prism of Grammar: How Child Language Illuminates Humanism*. MIT Press, Cambridge, MA.
- Rojas-Drummond, S. & Mercer, N. (2003) Scaffolding the development of effective collaboration and learning. *Int. J. Educ. Res.* 39, p. 99–111.
- Vernooy, K (2001) *Leerlingen worden lezers door te lezen! Stillezen warm aanbevolen*. Leesgoed 3, p. 126-128.
- Vernooy, K. (2007). *Effectief leesonderwijs nader bekeken. Technisch lezen, woordenschat en leesstrategieën in samenhang*. In *samenhang*. Utrecht: PO-raad.
- Vion, R. (1992). *La communication verbale, analyse des interactions*. Verbalcommunication, analysis of interaction. Paris: Hachette Universite Communication. In: Lambirth, A. (2009) *Ground rules for talk: the acceptable face of prescription*, *Source Curriculum Journal*, 20, 4, 423-435, London: Routledge
- Wegerf, R., Mercer, N. & Dawes, L. (1999) *From social interaction to individual reasoning: an emperical investigation of a possible socio-cultural model of cognitive development*. *Learning and instruction*, elsevier, 9, p. 493-516.

8 Bijlagen

8.1 aandachtspunten Uit Delfos (2008)

Aandachtspunten voor de gespreksvoering

1. Het is niet eenvoudig om een gesprek met een kind te voeren rond een specifiek onderwerp.
2. Contacten tussen leerkracht en kind zijn vaak regelingen, maar geen echte gesprekken.
3. Gespreksvoering betekent tweerichtingsverkeer.
4. Tussen kinderen en volwassenen bestaat een belangrijk machtsverschil.
5. De belangen van volwassenen en kinderen in een gesprek zijn vaak ongelijk.
6. De sociale code eist dat een gesprek normaaliter over één onderwerp gaat.
7. Kinderen stellen meer vragen als leerkrachten het leren als samenwerken zien.
8. Mensen vallen gemakkelijk in de valkuil van invullen van andermans gevoelens, hoe warm en goed bedoeld ook.
9. Een kind is minder geneigd een volwassene te vertellen dat diens invulling onjuist is.
10. Door via de ik-persoon te spreken, laat men zien dat de mening persoonlijk is en niet een algemeen geldende waarheid.
11. Volwassenen geven vaak de indruk dat hun tijd kostbaarder dan die van het kind.
12. Een 'goed' gesprek betekent, dat de gesprekspartners zich prettig voelen en dat de wederzijdse doelen enigermate zijn bereikt of dat er overeenstemming is over het niet bereiken van een doel.
13. Een 'open' gesprek betekent, dat het kind zijn of haar eigen mening en gevoelens kan vertellen zonder geleid of misleid te worden door de volwassene.
14. Een 'goed' gesprek behelst warmte, respect en belangstelling.
15. Respect hangt veelal samen met een positief gebruik van macht.
16. Spelen met jonge kinderen is een goede mogelijkheid om een prettige sfeer te garanderen.
17. Wezenlijk voor alle communicatie is de non-verbale communicatie.
18. Communicatievoorwaarden:
 - a. Ga op de zelfde (oog)hoogte zitten als het kind.
 - b. Kijk naar een kind als het spreekt.
 - c. Alterneer het wel en maken van oogcontact met een kind terwijl je spreekt.
 - d. stel het kind op zijn of haar gemak.
 - e. luister naar wat het kind zegt.
 - f. Laat met behulp van voorbeelden zien dat wat het kind zegt, effect heeft.
 - g. Vertel het kind dat het je moet zeggen wat het vindt of wil, omdat je het niet weet als het kind je het niet vertelt.
 - h. Probeer spelen en praten te combineren.
 - i. Signaleer dat je het gesprek afbreekt en later zal voortzetten wanneer je merkt dat het kind afhaakt.
19. Metacommunicatieve elementen:
20. Maak het doel van het gesprek duidelijk.
21. Laat het kind weten wat de intenties zijn.
22. Laat een kind weten dat je feedback nodig hebt.
23. Laat een kind weten dat het mag zwijgen.
24. Probeer te benoemen wat je voelt en volg wat je voelt.
25. Nodig het kind uit zijn of haar mening over het gesprek te geven.
26. Maak metacommunicatie een vast onderdeel van de communicatie.
27. In veel situaties is er een voortdurende wisseling van onderlinge deskundigheid.
28. Het soort vragen beïnvloedt sociaal wenselijke antwoorden.
29. De kans op sociaal wenselijke antwoorden neemt af als: ieder antwoord welkom is, het antwoord geen rechtstreekse veroordeling hoeft in te houden van direct betrokkenen; het niet meer direct over het kind zelf gaat, een ontkenning niet voor de hand ligt, de vragen niet gesloten zijn.
30. De kwaliteit van ieder gesprek is afhankelijk van de mate van vertrouwen tussen gesprekspartners.
31. Het is niet standaard om je gevoelens te kunnen herkennen en onder woorden te kunnen brengen.
32. Een kind dat 'gesloten' is, kan willen zwijgen, maar zal ook moeite hebben om zich uit te drukken in woorden.
33. Ruzies tussen jongens verschillen van ruzies tussen meisjes. Volwassenen schatten vaak de capaciteit tot spreken over emotionele onderwerpen van kinderen te laag in.
34. Communiceren betekent contact.

(Delfos, 2008: 111, 112)

De gesprekstechnieken aandachtspunten

1. Een gesprek wordt gevoerd onder invloed van een aantal sociale codes waarvan de meeste niet bewust geleerd worden.
2. De subtiliteit van non-verbaliteit van sociale codes zijn voor jonge kinderen, voor mensen uit andere culturen en voor kinderen met een vertraagde of belemmerde sociaal-emotionele ontwikkeling, moeilijk te begrijpen.
3. Een goede introductie zet de toon van een gesprek. Een goede afronding laat de gesprekspartners niet met spanning en vragen achter.
4. Drie gesprekscategorieën: (spontane) open vraaggesprek, het interview en het hulpverleningsgesprek.
5. Opbouw gesprek: de voorbereiding; de introductie; de startvraag; de romp; de afronding.
6. Een kind kan zorgen dat hij nooit alleen is met een volwassene zodat deze ook niet een gesprek kan beginnen.
7. Bij jonge kinderen, onder de acht jaar, zal een half uur – spelend en pratend – al vrij lang zijn.
8. De kwaliteit van een gesprek staat of valt met de warmte en het respect van de gesprekspartners.
9. Mentaal voorbereiden betekent het creëren van een warme en respectvolle gemoedstoestand
10. Bezig zijn met het belang van het kind bevordert het gesprek, bezig zijn met het eigen belang ziet een goede gespreksvoering in de weg.
11. De plek waar een gesprek gehouden wordt, heeft invloed op het verloop van het gesprek. Het kind kan kiezen, maar kan soms minder goed beoordelen of de plek echt geschikt is.
12. Kinderen moeten leren gedachten te ordenen, te formuleren en woorden te geven naar buiten toe.
13. Aan een belangrijke vraag gaat vaak een 'hoorbare' stilte vooraf.
14. Een naam onthouden is erg belangrijk.
15. Bij jonge kinderen is het bij het kennismaken vrij vanzelfsprekend om naar hun leeftijd te vragen. Hiermee kan het intellectuele niveau van het kind ingeschat worden.
16. Het doel van het gesprek moet duidelijk zijn, ook voor jezelf.
17. In de startfase van het gesprek is het belangrijk om tot een overeenkomst te komen over het gesprek.
18. Het is van belang duidelijk aan te geven wat het gesprekskader is..
19. Laat de verantwoordelijkheid voor het gesprek zoveel mogelijk bij het kind
20. Als de motivatie, de spanningsboog en de warmte van het gesprek onvoldoende zijn kunnen kinderen weerstand en vermoeidheid vertonen.
21. Een onzekere volwassene heeft een ingebouwde afstand tot de mensen om zich heen.
22. Volwassenen die gemakkelijk contact maken met kinderen zijn minder afhankelijk van ervaring.
23. Metacommunicatie kan behulpzaam zijn in het doorbreken van je eigen onzekerheid.
24. Bedenk wat de belangrijkste vraag van het gesprek is.
25. Kinderen hebben moeite met evalueren.
26. Het is belangrijk om ene kind op een of andere manier te bedanken voor het gesprek.
27. Na een gesprek moet een kind even uit kunnen razen.
28. Jonge kinderen zijn minder geneigd vragen te beantwoorden, maar communiceren via spel en verhaal.
29. Bij het spel zal er minder sprake zijn van sociaal wenselijke gedragingen.
30. Vraagtechnieken: open vragen; gesloten vragen; toonvragen; retorische vragen; doorvragen; suggestief vragen; meervoudig vragen; vraag herhalen; vraag verduidelijken; tegendeelvragen; waaromvragen; antwoord herhalen; antwoord samenvatting; samenvattend vragen.
31. Gesloten vragen gebruiken om gesprek op gang te krijgen.
32. Jongens zijn gemiddeld meer ingesteld op communiceren met hun lichaam en vertellen ook makkelijker via gebeurtenissen.
33. Kinderen die 'gesloten' zijn, zullen in eerste instantie beter uit de voeten kunnen met gesloten vragen.
34. Toonvragen is een zeer gebruikelijke techniek in schoolverband.
35. Ouders hanteren veel retorische vragen bij kinderen vanaf ongeveer vijf jaar.
36. De meest gebruikelijke manier van doorvragen is door op vragende toon een woord uit een zin te herhalen.
37. Doorvragen is de meest geëigende manier om dieper contact te maken, om dieper op een onderwerp in te gaan, om de ander te laten merken dat je hem of haar serieus neemt en om te voorkomen dat je misverstanden in de communicatie krijgt.
38. Verschillende mensen hechten verschillende betekenissen aan een zelfde woord.
39. Suggestieve vragen laten de bevroegde weten wat de menig is van de vrager en kunnen een waardeoordeel in zich dragen
40. Kinderen hebben de neiging bij volwassenen sociaal wenselijke antwoorden te geven
41. Jonge kinderen en minder begaafde kinderen zijn extra gevoelig voor suggestieve vragen van volwassenen.
42. Suggestieve vragen kunnen, wanneer de volwassene zeker is van zijn of haar zaak, ook ondersteunend werken en het kind het gevoel geven begrepen te worden.
43. Waaromvragen kunnen uitnodigend zijn naar verder vertellen, maar ook de indruk geven van verantwoording afleggen.
44. Het samenvatten zal voor jonge kinderen op kunnen roepen dat het gesprek langdradig wordt.

45. Kinderen spelen liever dan dat ze praten, dus ze zullen een gesprek niet langer willen laten duren dan nodig is.
46. Non-verbale communicatie is bepalend voor het verloop van het gesprek.
47. Wil een contact goed tot stand komen, dan zullen de non-verbale en de verbale communicatie overeen moeten stemmen.
48. Met een goede lichaamshouding onderstreep je wat gezegd wordt.
49. Verzitten geeft de indruk dat iets te lang duurt. Knikken is een bevestiging van wat er gezegd wordt.
50. De betekenis van een zin is afhankelijk van de toon.
51. Het ideale vraagtempo is eerder langzaam dan snel.
52. Het noemen van de naam houdt alert.
53. Het meest krachtige wapen in het weerbaar maken van kinderen is de bescheidenheid van de volwassene.

(Delfos, 2008: 151-154)

Gespreksvoering met kinderen van vier tot acht jaar

Vier tot zes jaar	Zes tot acht jaar
1. Metacommunicatie	
Uitleg van het gesprekskader is van groot belang, omdat het kind de codes van gespreksvoering onvoldoende kent.	Uitleg van het gesprekskader is noodzakelijk, omdat het kind de codes voor gespreksvoering nog onvoldoende kent.
Het kind moet horen dat de echte mening aan de orde is en niet de fantasie.	Het kind moet horen dat de echte mening aan de orde is en niet de fantasie.
Uitgebreid gebruikmaken van metacommunicatie. Onder andere om het kind duidelijk te maken of het gesprek volgens de gewenste codes gaat; om het kind te stimuleren met uitingen die van belang zijn; om het kind te laten weten welk effect het heeft wat hij of zij zegt; om het zelfvertrouwen van het kind te bevorderen.	Uitgebreid gebruikmaken van metacommunicatie. Onder andere om het kind duidelijk te maken of het gesprek volgens de gewenste codes gaat; om het kind te stimuleren met uitingen die van belang zijn; om het kind te laten weten welk effect het heeft wat hij of zij zegt; om het zelfvertrouwen van het kind te bevorderen.
Het kind moet te horen krijgen, dat de volwassene de vragen stelt omdat hij of zij het zelf niet weet. Het principe van feedback is onvoldoende bekend bij het kind.	
2. Vorm waarin gesprek plaatsvindt	
Spelen en praten combineren. Aan proberen te sluiten bij de activiteit waar het kind reeds mee bezig is of een nieuwe activiteit initiëren.	Praten en spelen afwisselen. Meer activiteiten waar beweging bij hoort.
Korte gesprekjes van tien tot vijftien minuten verbaal, afgewisseld met spel waardoor het in totaal langer kan duren.	Korte gesprekjes van vijftien tot twintig minuten verbaal, daartussen spel.
Gebruikmaken van non-verbale spelvormen, verhaaltjes en zinnen afmaken. Ook het gebruik van non-verbale metaforen zoals met poppen spelen, poppenkast of met autootjes is geschikt.	Gebruikmaken van verbale communicatie door middel van bijvoorbeeld verhaaltjes vertellen en zinnen afmaken.
In verhaaltjes meer gebruikmaken van familieleden, bijvoorbeeld eerder een (denkbeeldig) broertje dan een (denkbeeldig) vriendje.	In verhaaltjes meer gebruikmaken van denkbeeldige vriend(innet)jes dan van (denkbeeldige) familieleden.
Niet te lang achter elkaar stilzitten. Dit kan spanning oproepen, beweging doet spanning afnemen.	Niet te lang achter elkaar stilzitten. Dit kan spanning oproepen, beweging doet spanning afnemen.
Als het kind vermoeid raakt, doorgaan met de activiteit, maar het gespreksdeel laten pauzeren en later weer verder gaan	.
3. Verbaal aspect	
Kort en concreet taalgebruik. Geen moeilijke woorden gebruiken.	Kort en concreet taalgebruik. Moeilijke woorden niet gebruiken.
Help kinderen met formuleren, als ze naar woorden zoeken, maar vraag of de invulling klopt. Het kind stelt niet vanuit zichzelf de verwoording van de volwassene ter discussie, het moet daartoe uitgenodigd worden.	
4. non-verbaal aspect	
Veel gebruik maken van non-verbale communicatie, zowel in gebruik van voorwerpen als in het uitdrukken door middel van lichaamstaal.	Non-verbale aspect vooral in de zin van lichaamstaal.
5. Vraagtechnieken	
Gesloten vragen vermijden als hoofdvraag en voornamelijk	Gesloten vragen vermijden als hoofdvraag en voornamelijk

gebruiken om aan te vullen, om door te vragen naar details en om te controleren of een verhaaltje goed geïnterpreteerd wordt. Bijvoorbeeld om te vragen of wat het kind over een denkbeeldig broertje vertelt, ook voor hemzelf klopt.	gebruiken om aan te vullen, om door te vragen naar details en om te controleren of een verhaaltje goed geïnterpreteerd wordt. Bijvoorbeeld om te vragen of wat het kind over een denkbeeldig vriendje vertelt, ook voor hemzelf klopt.
Open vragen afwisselen met gesloten vragen. Open vragen naar de hoofdlijn van een gebeurtenis, doorvragen op details.	Open vragen zowel naar de hoofdlijn van een gebeurtenis, als op minder belangrijke onderwerpen. Doorvragen op details.
Suggestieve vragen vermijden en alleen gebruik maken wanneer er zekerheid is over wat het kind denkt.	Suggestieve vragen vermijden.
Vragen over gebeurtenissen meer in ruimtelijke zin (waar was je toen; hoe zag je kamer eruit) dan in temporele zin (wanneer was dat). Gebeurtenissen ruimtelijk maar niet temporeel navragen.	Gebeurtenissen meer ruimtelijk dan temporeel navragen.
Vragen herhalen op een gevarieerde manier. Niet samenvattend vragen.	Vragen herhalen op een gevarieerde manier. Niet samenvattend vragen.
6. Motivatie	
Aanhoudend aan demotivatie voor het gesprek werken.	Aanhoudend aan de motivatie voor het gesprek werken.
Jonge kinderen zijn in moreel opzicht gericht op straf en beloning. Beloning is voor hen een signaal dat iets goed is. Zou het op oudere leeftijd betekenen dat je een kind omkoopt, op jongere leeftijd betekent het geven van een beloning dat het kind er goed aan heeft gedaan meet te doen aan het gesprek. Een beloning kan materieel zijn (snoep, drinken, speeltje), maar moet ook immaterieel zijn (goedkeuring geven).	Jonge kinderen zijn in moreel opzicht gericht op straf en beloning. Beloning is voor hen een signaal dat iets goed is. Zou het op oudere leeftijd betekenen dat je een kind omkoopt, op jongere leeftijd betekent het geven van een beloning dat het kind er goed aan heeft gedaan meet te doen aan het gesprek. Een beloning kan materieel zijn (snoep, drinken, speeltje), maar moet ook immaterieel zijn (goedkeuring geven).
De afronding van het gesprek aanpassen aan de spanningsboog van het kind.	Afronden van het gesprek op basis van het feit dat het onderwerp voldoende is besproken.
Attent zijn op de mate waarin het kind bij het gesprek betrokken is en hoe belangrijk de activiteit is.	

Tabel 3 Gespreksvoering naar leeftijd: aandachtspunten (Delfos, 2008:157-159)

8.2 Globale analyse zes groepsleesgesprekken

Hieke voert uit naam van Stichting Taalvorming groepsleesgesprekken met kinderen uit verschillende klassen voor het SLO. Ze wil fragmenten vinden om de doorlopende leerlijnen te ondersteunen. Deze fragmenten wil ze plaatsen op de website, zodat mensen die geïnteresseerd zijn in de werking van de doorlopende leerlijnen of kennis willen krijgen over deze methode, de filmpjes hiervoor kunnen bekijken.

Hieke kreeg van de docenten een namenlijst met daarop de namen van leerlingen die mee mochten doen aan de leesgesprekken. Bij de groepsleesgesprekjes sprak Hieke telkens twee kinderen, want anders was ze meer bezig met orde houden, dan met daadwerkelijk nuttige informatie vergaren. De ene keer vroeg ze docent twee kinderen mee te geven en een andere keer kiest ze twee namen van de lijst. De keren dat docenten haar kinderen meegaven, bleek dat één van beiden of allebei geen toestemming gekregen had van de ouders om mee te mogen doen. Daarom koos Hieke ervoor om zelf namen uit te kiezen. Hierdoor zijn zwakke en sterke leerlingen gemengd en niet op voorhand uitgekozen voor het onderzoek. Voor mijn onderzoek gebruik alleen de acht groepsleesgesprekjes die Hieke gevoerd heeft. Vanwege een lage informatiewaarde die ze hieruit kon halen, heeft ze er later voor gekozen om alleen individuele gesprekjes te houden. In dit hoofdstuk beschrijf ik grofweg het verloop van de leesgesprekken en daarna de eventuele feedback die Hieke gaf op het gesprek tijdens een nabespreking. Om privacy redenen is er voor gekozen alleen de voorletters van de kinderen te gebruiken.

De kinderen werden uit de klas gehaald en onderweg naar het lokaal waar het gesprek werd afgenomen werden ze voorbereid op het gesprek. Hieke vertelde ze dat ze graag met hen wilde spreken over boeken en lezen. Hier was ik niet bij en er zijn ook geen opnames van. De kinderen zijn niet voorbereid op de verwachtingen voor het spreken zelf. Observatiepunten voor het onderzoek zijn:

Handelingen van Hieke
C. Stimuleert gerichtheid op elkaar
Stimulering coöperatie bij kinderen
Sturing gesprek tussen kinderen met open vragen
Laat kinderen met elkaar praten
D. Onderbreekt of voorkomt samenwerking
Stimulering individuele gesprekken met haarzelf
Verdeling en het bepalen van gespreksbeurten
Grote gerichtheid belonen
Persoonlijke gerichte vragen om aandacht te krijgen

Figuur 3 Observatiepunten Hieke analyse zes groepsleesgesprekken

Handelingen van kinderen
A Gerichtheid op elkaar
Gericht op elkaar in houding
Meekijken
Opletten wanneer de ander in gesprek is
Imitatiegedrag
Eenmalige opmerkingen (geen interactie-uitlokking)
Vragen om opheldering
Mening opleggen
Bewust en gericht aandacht trekken van elkaar
B. Samenwerking onderbrekend/voorkomend gedrag
Machtsstrijd
Onderbreking samenwerking
Conversatie loopt door elkaar, praten door elkaar heen.
Aandacht vragen van Hieke
Iets voor zichzelf doen

Figuur 2 Observatiepunten kinderen analyse zes groepsleesgesprekken

8.2.1 Resultaten globale analyse

Karakteristieken

Het opvallende is dat de gesprekken allemaal heel anders verlopen. Van geen interactie, naar kijk- en kopieergedrag tot aan alles samen willen doen. Er zijn wel patronen aan te wijzen bij kinderen van dezelfde leeftijd. Het gesprek met Y en M uit groep 4, gesprek 6, is buiten deze beschouwing gelaten, omdat hier geen interactie tussen de kinderen ontstond. De kinderen hebben diverse achtergronden, maar hebben allen niet-Nederlandse ouders.

In het algemeen kan gesteld worden dat de gerichtheid op Hieke zeer groot is, alleen in gesprek 3 is dit iets minder. Ze zijn gericht op de aandacht van Hieke, door naar haar te kijken of haar aan te spreken proberen ze de beurt te krijgen. Kinderen letten wel op elkaar en kijken mee. Behalve in gesprek 2 helpen ze ook bij het vinden van een boekje of het beantwoorden van een vraag. Alleen in gesprek 3 en 5 vertonen de kinderen coöperatie. In groep 1/2 kijken de kinderen bij elkaar, maar helpen ze niet (vaak) bij het beantwoorden van vragen en vragen ze elkaar niets.

In groep 3 en 4 vragen de kinderen elkaar om uitleg en om hulp, maar wanneer ze er niet direct uit komen stappen ze zonder overleg op Hieke af.

Nabesprekingen

Volgens Hieke is het niet gewenst voor haar doel om inzicht te krijgen hoe kinderen over lezen denken, als één kind alle aandacht opeist tijdens een gesprek. Toch was er overeenstemming dat het niet erg is, als je wilt dat kinderen wat leren, omdat kinderen ook leren van kopieergedrag. Ze laten misschien niet veel kennis en opvattingen zien, maar hebben zelf wel wat aan dat gesprek. Het levert inzicht op die deelnemers aan het gesprek kunnen overnemen (Chambers, 1995)

De grote verschillen dat blijken uit de kinderen in gesprekken, stippen het belang van een individuele en aparte benadering per kind aan. Vragen van tevoren bedenken en het hebben van vaste vragen werkt niet bij kinderen, want elk gesprek is anders en ik wil in kunnen springen op de dingen die gebeuren. Dat maakt het ook wel weer lastig. Het blijft zoeken. Een gesprek laat allerlei aspecten de doorlopende leerlijnen zien, maar één gesprek kan nooit alle aspecten vertonen. Dat kun je ook niet vragen van een kind.

Boeken met bewegende plaatjes en zoekboeken, zoals een landkaart en uitschuifbare briefjes of omklapkaartjes, doen het goed als kinderen moeten samenwerken. Oudere kinderen werken meer samen en betrekken elkaar meer in het gesprek, dan jonge kinderen. Ze zijn wat vrijer in de omgang. Jonge kinderen vertonen voornamelijk kopieergedrag.

8.2.2 Opvallende elementen per gesprek

Groep 1/2

Gesprek 1 Rea en Selina

Vaak plaatsen de kinderen eenmalige opmerkingen, zonder dat daar een gesprek uit voortkomt. Ze reageren met name op elkaar wanneer het ene kind een antwoord niet weet, dan springen ze even bij. Ook helpen ze als de ander een boekje nodig heeft. Daaruit blijkt ook dat ze wel op elkaar letten, hoewel ze daarna direct weer verder gaan met hun eigen boekje.

De gerichtheid op de gespreksleider is groot bij de verdeling van de beurten, maar tijdens de beurt niet altijd heel duidelijk te zien, want ze kijken Hieke niet altijd aan. De kinderen voelen zich allebei aangesproken bij persoonlijk gerichte vragen die gesteld worden en reageren ook allebei. Hieke stimuleert het samenwerken op een bepaald moment door de kinderen te vragen samen naar een boek te kijken, maar het ene kind neemt de leiding en het andere kind haakt af.

Op verschillende momenten praten Rea en Selina door elkaar heen. Terwijl de één met Hieke een gesprek voert, leest of praat de ander hardop. Meerdere malen proberen ze ook gericht of minder gericht de aandacht te trekken van Hieke.

Gesprek 2 Kamilla en Uri

Voordat het gesprek echt op gang komt, moet Hieke veel vragen stellen. Het gesprek verloopt niet soepel. Hieke moet heel duidelijk de beurten verdelen, anders eist Kamilla alle aandacht op. Daarnaast moet ze Kamilla meerdere malen tot de orde roepen. De kinderen zijn erg gefocust op Hieke. Wanneer zij niet aan de beurt zijn proberen ze door te kijken, of door gewoon te gaan praten Hieke's aandacht te trekken. Er zijn geen eenmalige opmerkingen waarmee het ene kind de andere helpt. De reacties zijn alleen gericht om de aandacht van Hieke en de kinderen helpen elkaar niet op weg. Aan het einde van het gesprek zijn beide kinderen aan het voorlezen, maar tegelijk en allebei gericht op Hieke. Ze luisteren niet naar elkaar en Hieke springt van de één naar het andere kind om de aandacht te verdelen.

Kamilla imiteert volwassenen die lezen door de woorden met haar vingers aan te wijzen en het boek te presenteren aan Hieke. Uri laat een andere vorm van imiteren zien. Hij lijkt erg op Kamilla te letten en op een gegeven moment neemt hij het leesgedrag van Kamilla over. Heel zachtjes gaat hij ook hardop lezen en geluidjes maken bij zijn boekje. Uiteindelijk vertelt hij ook een verhaal aan Hieke, evenals Kamilla. De kinderen praten door elkaar heen en daaruit blijkt dat ze totaal niet gericht zijn op elkaar. Als het ene kind met Hieke in gesprek is, gaat het andere kind 'zachtjes' hardop lezen.

Toch letten de kinderen wel op elkaar. Behalve het meekijken van Uri, waarbij hij zelfs zijn eigen boekje vergeet, laat Kamilla ook oplettend gedrag zien. Ze heeft heel goed door wanneer de beurt van Uri afgelopen kan zijn en zij weer de aandacht kan krijgen. Met name Uri kijkt veel mee met Kamilla die haar boek presenteert aan Hieke. Maar ook Kamilla kijkt meerdere malen even naar Uri wanneer hij iets vertelt of aanwijst. Ook als Hieke een vraag stelt aan Uri en Uri antwoord geeft, kijkt Kamilla op.

Wat opvalt is dat Hieke de opbouw voor een gesprek tussen kinderen twee keer doorbreekt door een gerichte vraag aan één van de twee kinderen te stellen. Niet alle vragen van Hieke zijn duidelijk en met name op het eind luisteren de kinderen niet.

Groep 3

Gesprek 3 Safi en Amir

In dit gesprek zijn de kinderen meer met elkaar bezig dan met Hieke. Hieke heeft ook opmerkelijk minder beurten dan in andere gesprekken en verdeeld ook minder beurten. Af en toe vraagt ze gericht wat aan één van beiden, maar de kinderen richten zich vooral op elkaar en reageren op elkaar. Toch laten de kinderen veel kennis zien. Vaak reageren de jongens amper op Hieke en blijven ze gericht op hun eigen bezigheden en elkaar. De jongens reageren op Hieke, ook al is de vraag niet aan hen gericht, maar vullen aan als de ander er niet een volledig antwoord op geeft. Ondertussen zijn ze niet echt gericht op Hieke en moet zij hun naam zeggen, voordat ze echt reageren en dan nog blijven ze met hun hoofd in de boekjes.

De jongens zijn met name gericht op elkaar. Dat blijkt uit de manier waarop ze met elkaar meekijken, maar ook reageren op elkaars boekjes. Soms ontstaat dan een discussie over dit boekje. Daarnaast trekken ze voortdurend elkaars aandacht: 'kijk eens!' Ze helpen elkaar bij het ontcijferen van teksten, maar hebben ook invloed op de keuzes van elkaar, wat wel en wat niet leuk is. 'Hier deze!', 'Kijk deze!' en uitspraken die hierop lijken zijn kenmerkend voor dit gesprek. Ze ontdekken elke keer weer iets nieuws en delen dat met elkaar. Soms trekken ze zelfs heel letterlijk elkaars aandacht, met name te zien als A de kin van S beetpakt om hem naar zijn boekje te laten kijken.

Wanneer de jongens een boekje hebben gaan ze of bij elkaar staan om te kijken wat de ander doet, of de ander vestigt aandacht op zijn keuze, waarop het andere kind even kijkt en af en toe zijn eigen boekje weglegt. De jongens helpen elkaar als ze er niet uitkomen. De jongens bespreken voortdurend met elkaar of iets leuk is of niet en reageren op wat er gebeurt. Opvallend is dat de kinderen zeer abrupt een boekje wegleggen en dan een einde maken aan een boekbespreking.

Gesprek 4 Sonia en Mira

Het duurt lang voordat de kinderen zich op hun gemak voelen en echt reageren. Hieke moet veel vragen stellen. Kenmerkend voor dit gesprek is dat Hieke voornamelijk om de beurt één op één gesprekje voert met de meisjes. De ene keer ontstaat dit door gericht het ene kind iets te vragen en bij algemene vragen reageert het ene kind en neemt de beurt, het andere kind gaat dan iets voor zichzelf doen en reageert niet meer. De gerichtheid op Hieke is groot. Het is te zien aan de manier waarop ze zich op haar richten, toestaan dat Hieke de beurten verdeelt en de manier waarop ze de aandacht van Hieke trekken.

Hieke onderbreekt de interactie die tussen Sonia en Mira ontstaat meerdere malen. Door het doorvragen op een onderwerp dat door één van de kinderen aangekaart wordt of in te gaan op een boekje dat één van beide leest. Dan neemt één van beide meisjes het woord en de ander gaat iets voor zichzelf doen. Hieke deelt de beurten uit, lijkt het, maar soms neemt één van beide kinderen de beurt en gaat de ander iets voor zichzelf doen. De meisjes onderbreken elkaar door te praten en naar Hieke te kijken, om de aandacht te krijgen van Hieke. Wanneer deze eenmaal is opgeëist, gaat de ander rustig weer haar eigen gang. Soms laat Hieke dit links liggen en reageert ze hier later op. Hieke springt heel snel van de een op de ander. Ze reageert op de opmerkingen die kinderen tussen het gesprek door plaatsen.

De meisjes reageren vaker op elkaar, maar niet altijd gericht om een gesprek uit te lokken. De meisjes zijn met name gericht op hun eigen boekjes, maar reageren wel allebei als Hieke iets vraagt. De meisjes helpen elkaar wel bij het

geven van een antwoord. Ook wanneer de één een gesprek heeft over een boekje, let het andere kind blijkbaar wel op. Ze vragen elkaar niets. Ze helpen wel, maar alleen ongevraagd of als de ander het even niet weet. Vaak sluit Hieke dan af met de oplossing, waarmee ze de beurt weer naar zichzelf toehaalt en het gesprek staakt. Ze onderbreekt daarmee de interactie die de kinderen vertonen. Op sommige momenten lijken de meisjes samen een oplossing te zoeken. Een voorbeeld is het moment dat Sonia aan Mira iets vraagt. Mira reageert niet met woorden, maar door het boek te pakken en te laten zien. De reactie van Sonia is wel weer woordelijk en daarna is het contact weer verbroken. Toch vraagt Sonia weer iets aan Mira, die reageert door te wijzen, daarom moeten ze samen lachen. Vervolgens gaan ze allebei weer verder in hun eigen boek.

Ze kijken naar elkaar zodra de één een boekje pakt, maar kijken dan ook weer weg. Soms reageren ze dan ook op elkaar. Deze gerichtheid op elkaar en het samen kijken leidt echter niet tot een goede samenwerking. Soms begint de één over een boekje maar zodra ze de aandacht van het andere kind hebben, geven ze het boekje door en gaan ze hun eigen gang.

Op een gegeven moment vraag Hieke aan Mira of ze aan Sonia iets kan uitleggen. Mira begint te vertellen, maar Sonia let niet meer op. Zijn de meisjes niet gewend om elkaar vragen te stellen? Of antwoorden te verwachten? Of als een kind de juf antwoord geeft, dat het voor hen ook geldt? Of als juf het overneemt dat Mira nog steeds Sonia wat kan uitleggen? Of gewend een beoordeling te krijgen en oordeel juf doet er alleen toe. Maar misschien let ze later wel op als ze Sonia even voor haar uitkijkt. Maar daarna gaat ze duidelijk iets voor haarzelf doen, want ze begint met hardop lezen uit een boekje.

Groep 4

Gesprek 5 Hanna en Ouarda

In dit gesprek voert Hieke de leiding en zijn de meisjes gericht op Hieke. Toch trekken ze wel elkaars aandacht en kijken ze met elkaar mee. Er is wel sprake van een gezamenlijk gesprek, waarbij kinderen voor elkaar en met elkaar reageren op de vragen van Hieke. Als één van beide het gesprek overneemt, protesteert het ander kind niet en gaat iets voor zichzelf doen. Hanna probeert af en toe een reactie uit te lokken bij Ouarda en soms reageren ze zelfs bij een uitleg van Hieke aan het andere kind. Ze kijken wel samen, maar voor echte antwoorden gaan ze naar Hieke.

Ze denken met elkaar mee als de ander om een antwoord vraagt. Samenwerken zonder Hieke verloopt niet vlekkeloos. Op een gegeven moment gaan de kinderen samenwerken als ze brieven proberen te ontcijferen die in een boekje staan. Ze komen er niet helemaal uit en roepen Hieke's hulp in. Opvallend is dat Hieke de meisjes zelf laat lezen en pas antwoord geeft of dingen voorzegt als één van de kinderen het haar vraagt. Het einde van de samenwerking tussen Ouarda en Hanna verloopt heel abrupt. Hanna is er blijkbaar klaar mee.

8.3 Uitgebreide globale analyse

Groep 1/2

Hieke heeft twee groepsgesprekken gevoerd met kinderen van groep 1/2. Eén gesprek met twee meisjes en één gesprek met een jongen en een meisje. Centraal staat de beurten die verdeeld worden door Hieke. Het ene kind eist en krijgt vaker de beurt dan het andere kind. Ook tussen het gesprek van Hieke met het andere kind probeert een kind 'ertussen' te komen. Daarnaast kijken kinderen wel met elkaar mee, maar reageren ze dan niet altijd. In gesprek 1 helpen de meisjes elkaar wel door antwoorden te geven, maar in gesprek 2 komt dat niet voor. Kenmerkend is de grote gerichtheid op Hieke.

Gesprek 1 "Mama geeft geen boekjes maar snoepjes"

Rea(R) en Selina(S) m/m groep 1/2 in gesprek met Hieke (H) 5 jaar

Dit is een leesgesprek met twee allochtone meisjes uit groep 1/2, Rea en Selina. Beide meisjes zijn vijf jaar en hebben een verschillende achtergrond. Hieke stimuleert de kinderen om tussen de banken te lopen en ze lopen een rondje, pakken een boekje en gaan dan naast elkaar zitten en lezen apart van elkaar een boekje.

Beurten

Hieke verdeelt beurten en kinderen volgen haar zonder vragen te stellen of hier tegenin te gaan.

Hieke praat eerst met Selina over boekjes. 1:31-1:46 Rea kijkt mee met Selina en Hieke terwijl ze de bladzijden van haar eigen boek om blijft slaan, zonder er naar te kijken. Dan kijkt ze naar H en twee seconden later krijgt ze de beurt van Hieke. 1:48: Hieke stelt Rea een vraag: "wat pakte jij?" Terwijl Rea antwoord geeft kijkt Selina mee tot 1:57. Daarna kijkt Selina een paar keer naar Hieke om iets te laten zien maar die reageert niet dus leest ze verder. bijv. 2:42. Verder vindt er geen interactie plaats.

03:48 Hieke aan Selina "volgens mij heb jij het boek uit" dan neemt Selina de beurt van Rea over. Rea kijkt even mee, maar gaat daarna weer verder met de bobo (die las ze). Opvallend is dat ze niet protesteert dat ze niet meer aan de beurt is, maar ook niet mee blijft praten.

Gerichtheid op elkaar

Eenmalige opmerkingen

Toch zijn de kinderen wel gericht op elkaar want in 07:34 stelt Hieke aan Rea de vraag: "Maar hoe kun je lezen als het donker is?" Hierop antwoord Selina: "met een lamp" Hiervoor zat ze te lezen en rond te kijken, maar ze lette dus wel op. Hieke gaat verder met dit antwoord in haar gesprek met Rea: "heb jij een lampje?" Rea: "ja ik heb een lampje naast mijn bed" Selina is weer aan het rondsnoeffen tussen de boekjes. Het blijft dus bij één opmerking.

14:38: Rea: Mijn moeder gaat zo doen (laat blaadjes snel door haar handen schieten als bij een pakje kaarten) Selina kijkt mee en gaat daarna weer verder met haar eigen boek.

Een ander voorbeeld van eenmalige opmerkingen die wel getuigen van betrokkenheid, maar waar geen interactie ontstaat.

13:25: H vraag aan S: vind je dat een leuk boek?

S: nee

R: kan je andere boeken pakken (kijkt even op van haar eigen boek en dan weer terug)

H: ja precies, dan kan je andere pakken.

Kort daarna is er weer sprake van een eenmalige opmerking.

Hieke vraagt niet lang daarna aan Rea: hoe kan je zien dat het een prinses is?

Rea: Hij zit

Selina kijkt mee en antwoordt dan: Hij zit in een stoel (daarna weer verder met eigen bezigheden).

Aan het eind van het gesprek is Selina afgeleid en gaat ze gekke bekken trekken richting de camera.

25:09: Hieke heeft het over iets en vraagt Rea, maar Selina legt het antwoord uit, als Rea even hapert. Ze let dus wel op het gesprek onder het gekke bekken trekken.

Samenwerking

Is het wel mogelijk dat de twee kinderen samenwerken? Er is één moment dat Hieke het samenwerken stimuleert als de kinderen tegelijkertijd hetzelfde boek pakken op 20:34: Rea en Selina kijken samen naar boeken en pakken tegelijk hetzelfde boek.

S: ik wil lezen

R richting H: ik wil ook lezen

H: samen lezen

Waarop Selina bladert in het boekje, Rea kijkt mee, maar zegt na vijftien seconden: ik ga een ander boekje pakken.

21:30 gesprek over boeken laten zien aan anderen (Rea) dat leren ze dus daar op school, bij Kamilla van groep 1/2 ook te zien. Ze leren wel om gericht te zijn op een publiek.

Meekijken

Hoewel de meisjes niet vaak op elkaar reageren of een gesprek onderbreken, behalve als het andere kind een antwoord niet weet, kijken ze wel vaak met elkaar mee. Of ze kijken even op als Hieke iets zegt of ze letten even op wat de ander doet. Vervolgens gaan ze weer verder met hun eigen boekje of gesprek. Bijvoorbeeld op het eind: 23:44 Rea wijst naar de huizen buiten het lokaal bij haar antwoord, Selina kijkt mee en wijst vervolgens ook naar buiten.

Hieke onderbreekt onderlinge interactie

04:11 Rea pakt boek dat Selina ervoor las. Er ontstaat interactie over het boek en Selina wijst naar een plaatje. Hieke vraagt dan: “hebben jullie thuis ook boeken? Waardoor de onderlinge interactie staakt. Selina antwoord: Ja euh, ik wel euh over de olifant. Rea is ondertussen nog bezig met haar gesprek met Selina en zegt: “hier is de beer!”

Op een later moment werken de meisjes even samen, maar haakt één van twee toch weer gauw af.

16:03: R: kijk zit spaghetti in, kijk, (Selina kijkt mee)

16:10: R ik hou van spaghetti

S: ik ook

16:23 R: deze lust ik niet

Hieke onderbreekt het gesprek met een vraag. De meisjes praten nog even door, maar na een paar seconden lezen ze ieder hun eigen boekje.

16:26 S: broodjes wel, wijst aan bij Rea en kijkt mee

16:28 Selina gaat in eigen boekje verder

Gerichtheid op Hieke

De gerichtheid op de gespreksleider is groot bij de verdeling van de beurten, maar tijdens de beurt niet altijd heel duidelijk te zien, zoals in:

05:50 – 05:54 opvallend is dat Selina antwoorden geeft aan H terwijl ze bladert. Ze kijkt Hieke alleen aan op het einde van haar antwoord.

06:05 Selina beantwoordt de vragen van Hieke. Ondertussen loopt Rea rond de tafel.

06:15 H → “Rea Word jij ook wel eens voorgelezen voordat je gaat slapen?” Met deze vraag springt Hieke van haar ene gesprekspartner naar de andere. De reactie van Selina is dat ze gaat lezen en vervolgens rondloopt op zoek naar een nieuw boekje.

De kinderen vroegen zich beide aangesproken bij persoonlijk gerichte vragen die gesteld worden.

03:56 Hieke vraagt aan Selina: “Zijn er nog meer die je wel eens zou willen lezen?” Selina en Rea staan allebei op om te kijken. Ook R voelt zich blijkbaar aangesproken en let toch wel op wat Hieke zegt. In onderstaande drie fragmenten wordt ook duidelijk dat kinderen erg op Hieke gericht zijn.

Fragment

08:58 H: Wat is het dan voor een boek? Tikt Selina aan, S: weet ik niet
R antwoord dan: dieren

Fragment

12:42: H vraag aan Selina: “waar zou dat boek over gaan?”

Rea kijkt mee op 12:58 en 13:01.

13:03 R: een voet

13:05 en 13:06 S: een heks

Fragment

19:14 Rea heeft het gallopboekje gepakt : een paard die gaat lopen, kijk

Selina kijkt even mee

H: “wat is dat?”

Selina doet het geluid na: pok pok pok

Hieke vraagt aan Selina: wat is dat?

Rea kijkt naar Himar en zegt: dat is Selina

Conversatie loopt door elkaar

Op verschillende momenten praten Rea en Selina door elkaar heen. Terwijl de één met Hieke een gesprek voert, leest of praat de ander hardop. Meerdere malen proberen ze ook gericht of minder gericht de aandacht te trekken van Hieke of van het andere kind. Zoals in het volgende voorbeeld.

11:38: prinsessenboek Hieke praat met Rea en Selina kijkt mee

12:00 Hieke vraagt aan Rea: “zie jij al prinsessen?”

Ondertussen klinkt S: “deze wil ik!” Hieke zegt dan: maak maar stapels.. -12:30, geen conversatie meer, het praten loopt door elkaar.

Nabespreking

Hieke: Vragen van tevoren bedenken en het hebben van vaste vragen werkt niet bij kinderen, want elk gesprek is anders en ik wil in kunnen springen op de dingen die gebeuren. Dat maakt het ook wel weer lastig. Het blijft zoeken.

Gesprek 2: ‘Voorlezen aan Hieke’

Uri (U) en Kamilla (K) J uit groep 1/2 in gesprek met Hieke (H) 5 jaar

Uri is een jongen Kamilla is een meisje. Het zijn twee allochtone kinderen en komen uit dezelfde klas en zijn even oud, maar heel verschillend. Waar Kamilla voorleest, gericht op haar publiek: Hieke, heeft Uri nog veel hulp nodig. Hieronder staan de karakteristieken beschreven van dit leesgesprek. Voordat het gesprek echt op gang komt, moet Hieke veel vragen stellen. Het gesprek verloopt niet soepel. Hieke moet heel duidelijk de beurten verdelen, anders eist Kamilla alle aandacht op. Daarnaast moet ze Kamilla meerdere malen tot de orde roepen.

Gerichtheid op Hieke

De kinderen zijn erg gericht op Hieke. Wanneer zij niet aan de beurt zijn proberen ze door te kijken, of door gewoon te gaan praten Hieke's aandacht te trekken. Met name Kamilla vraagt veel om aandacht.

11:50 Uri pakt kokkies Hieke: weet je wel wat dat is? U: spaghettiboek

Uri gaat Hieke voorlezen uit het kookboek: meisje gaat eten en toen ging euh ze koffie drinken en nog meer eten.

Hij kan het nog niet onderscheiden als kookboek.

Kamilla blijft ondertussen voorlezen aan Hieke en haar boek presenteren.

Hieruit blijkt de gerichtheid op Hieke en niet op elkaar

Uri leest hardop voor maar laat niet zien en heeft hulp nodig van Hieke. Je ziet Kamilla ondertussen “lezen” en regelmatig afwachtend naar Hieke kijken, maar Hieke kijkt nu alleen maar naar Uri en Kamilla gaat verder met

zelfstandig lezen. Vb 10:32. Hier komt de gerichtheid op Hieke naar voren. Kamilla wil een beurt, maar heeft daar Hieke voor nodig en als Hieke niet reageert, gaat ze verder met haar eigen bezigheden.

Aan het einde van het gesprek zijn beide kinderen aan het voorlezen, maar tegelijk en allebei gericht op Hieke. Ze luisteren niet naar elkaar en Hieke springt van de één naar het andere kind om de aandacht te verdelen.

16:31 Uri en Kamilla lezen tegelijk voor aan Hieke

Hieke onderbreekt

Wat opvalt is dat Hieke de opbouw voor een gesprek tussen kinderen doorbreekt door een gerichte vraag aan één van de twee kinderen te stellen. Dit is te zien in het volgende fragmentje:

2:58 Kamilla presenteert boek, Uri reageert hierop, enigszins onverstaaanbaar, maar Hieke stelt direct een vraag waarop Uri weer verder leest in eigen boek.

Even later komt er weer een moment waarop Hieke direct reageert wanneer kinderen op elkaar reageren. Ze verdeelt de beurten tussen de kinderen en de kinderen blijven volledig op haar gericht.

Zoals in het volgende fragment.

13:11 U: hij gaat brood eten (volledig op H gericht)

K kijkt mee tot 13:18 en dan weer naar haar eigen boekje (let dus wel op wat er gezegd wordt)

14:16 K kijkt met U mee

14:24 K kijkt naar H, wil ook wat zeggen

15:13 K kijkt mee, maar zegt niets (helpt U niet op weg)

15:40 K zegt tegen H: “allemaal zwembad” wijzend op de plaat van haar boekje

H:

K: Ik heb ook een zwemband

U reageert op K

H vraagt direct hierop door

U praat en K kijkt naar boek

15:57 daarna gaat K praten

Ze gaat weer voorlezen en U kijkt mee en naar zijn eigen boek af en toe.

Tot de orde roepen

Hieke moet in het gesprek Kamilla meerdere malen tot de orde roepen. Dit komt doordat Kamilla hardop door het gesprek van Hieke en Uri heen praat.

08:26 H: K, zullen we even naar u luisteren want die is ook aan het lezen

08:41 H: Uri wat heb jij voor een boek daar vertel er eens bij

U: ze zijn inne zand

K gaat zelf verder lezen

H: ja ze zijn in het zand

U: met schep

H: met de schep

09:19 H; * Kamilla, luister even naar Uri anders kunnen we die niet horen”*

Kamilla kijkt even naar Hieke en dan naar Uri en gaat dan zelf verder lezen (met de vinger bij de regels)

Niet alle vragen van Hieke zijn duidelijk en met name op het eind luisteren de kinderen niet.

17:00 vragen van Hieke om te stoppen reageert Kamilla niet op, maar ze gaat wel door met voorlezen

17:07 U reageert op Hieke: van mij is bijna klaar

Pas als Hieke zegt: ‘oke nu gaan we echt stoppen’ dringt het tot de kinderen door en leggen ze hun boekjes weg.

Maar ook uit het volgende fragmentje blijkt dat U niet echt ingaat op Hieke.

06:25 H: En lijkt je dat wat dat boek?

Uri reageert voordat Hieke zijn naam zegt: Euh ja

Verder reageert hij niet op het doorvragen van Hieke

Gerichtheid op elkaar

Meekijken

Met name Uri kijkt veel mee met Kamilla die haar boek presenteert aan Hieke. Maar ook Kamilla kijkt meerdere malen even naar Uri wanneer hij iets vertelt of aanwijst. Ook als Hieke een vraag stelt aan Uri en hij antwoord geeft, kijkt Kamilla op.

Uri kijkt met Kamilla mee:

Uri kijkt heel veel mee met K en pas als Hieke hem specifiek iets vraagt, gaat hij in zijn eigen boekje kijken. Kamilla presenteert haar boek aan Hieke, Uri zorgt zelf dat hij meekijkt.

1:44 U -> boek, maar kijkt met K mee

2:12 H vraagt K, U kijkt mee en leest daarna verder in zijn eigen boek

02:41 K leest voor, U kijkt mee en bladert wel door zijn boek maar heeft daar geen aandacht voor
K presenteert boek, U niet, bovendien presenteert ze het boek aan H en niet aan U

3:22 K laat weer een plaat zien en U kijkt mee.

3:35 Uri kijkt van Hieke → Kamilla → Hieke naar gelang wie spreekt en lacht mee.

05:25 U kijkt mee

07:44 nu is Uri zo in zijn eigen boek verdiept dat hij geen aandacht meer schenkt aan Kamilla wanneer ze haar boek presenteert pas op 7:50 als Hieke weer een vraag stelt kijkt Uri op naar en Hieke en dan naar Kamilla, maar gaat dan verder met zachtjes verder lezen

Kamilla kijkt met Uri mee

Maar ook andersom kijkt Kamilla ook met Uri mee, als U in gesprek is met Hieke.

4:55 H → U: “wat heb jij voor een boek?”

Kamilla kijkt mee met Uri, maar vraagt daarna direct weer om Hiekes aandacht, die ze ook krijgt.

Kamilla kijkt op als Hieke praat en kijkt mee met Uri, maar gaat gauw weer verder met haar eigen boek en begint op 09:06 weer met hardop lezen (wel zachtjes).

09:37 Kamilla kijkt even met Uri mee, die een antwoord geeft op Hiekes vraag, maar gaat daarna weer verder in haar eigen boekje.

In het volgende fragment komt naar voren dat reacties alleen gericht zijn om de aandacht van Hieke en de kinderen elkaar niet op weg helpen. Kamilla kijkt mee met Uri, maar reageert niet en helpt Uri niet mee.

13:11 U: hij gaat brood eten (volledig op H gericht)

K kijkt mee tot 13:18 en dan weer naar haar eigen boekje (let dus wel op wat er gezegd wordt)

14:16 K kijkt met U mee

14:24 K kijkt naar H, wil ook wat zeggen

15:13 K kijkt mee, maar zegt niets (helpt U niet op weg)

Door elkaar heen praten

De kinderen praten door elkaar heen en daaruit blijkt dat ze totaal niet gericht zijn op elkaar. Als het ene kind met Hieke in gesprek is, gaat het andere kind ‘zachtjes’ hardop lezen.

05:31 Vraag H → U : “ wat zie jij daar?;”

K leest door, hardop

U gericht op zijn boek en Hieke tot 6:02 als K haar boek weer presenteert aan Hieke en haar aandacht krijgt.

06:25 H: En lijkt je dat wat dat boek?

U reageert voordat H zijn naam zegt: Euh ja

Verder reageert hij niet op het doorvragen van Hieke

07:12 U pakt weer een eigen boek, maar blijft af en toe naar K kijken, die de aandacht van Hieke krijgt.

Imitatiegedrag

Kamilla laat zien dat ze weet hoe je moet lezen. Ze kan nog niet lezen, maar houdt haar vingers wel bij de woorden: 2:51 K wijst met de vinger de woorden aan, maar kan nog niet lezen en maakt een verhaal aan de hand van wat ze ziet.

Uri laat een andere vorm van imiteren zien. Hij lijkt erg op Kamilla te letten en op een gegeven moment neemt hij het leesgedrag van Kamilla over. Heel zachtjes gaat hij ook hardop lezen en geluidjes maken bij zijn boekje. Uiteindelijk vertelt hij ook een verhaal aan Hieke, evenals Kamilla.

07:38 Uri gaat zachtjes hardop lezen .

Opletten

Toch letten de kinderen wel op elkaar. Behalve het meekijken van Uri, waarbij hij zelfs zijn eigen boekje vergeet, laat Kamilla ook oplettend gedrag zien. Ze heeft heel goed door wanneer de beurt van Uri afgelopen kan zijn en zij weer de aandacht kan krijgen. Dit wordt duidelijk in het volgende fragmentje:

11:04 U spreekt laatste zin van zijn boek uit

11:04 K gaat weer hardop lezen, eerst zachtjes en al snel heel hard

U blijft nog even naar zijn boek kijken die hij weer teruglegt op de stapel, maar kijkt dan weer naar K en Hieke.

Nabespreking

Hieke: Kamilla was zo duidelijk aanwezig dat ik weinig van Uri heb kunnen zien. Daardoor moest ik haar veel onderbreken, terwijl ze eigenlijk mooie dingen liet zien. Sommige kinderen spreek ik liever alleen, want dan krijg je meer te horen. Bijvoorbeeld over zelfstandig lezen, voorlezen en de invloed van broers en zussen. Bovendien valt een kind soms weg.

Ze gaf een mooi voorbeeld van een jongetje uit groep 4 die wild aan het zoeken was naar enge boeken en uiteindelijk het geraamte in de encyclopedie spannend genoeg vond. Hij gooide het boekje: 'ik wil een spook' terug, omdat het teveel letters had. Hieke pakte er een boekje van Ted van Lieshout bij: 'Blauwe vis'. De jongen ging er helemaal in op. Ook was er een ander kind aanwezig bij dat gesprek, maar door de aandacht die de drukke jongen vroeg, kwam dat kind niet aan bod. De vraag is, is dat erg? Volgens Hieke is dat niet helemaal gewenst voor haar doel om inzicht te krijgen hoe kinderen over lezen denken.

Ikzelf denk dat het niet erg is, als je wilt dat kinderen wat leren, omdat kinderen ook leren van kopieergedrag. Ze laten misschien niet veel kennis en opvattingen zien, maar hebben zelf wel wat aan dat gesprek. Hier was Hieke het wel mee eens. Zeker in groep 1/2 laten kinderen kopieergedrag zien. Zoals het 'voorlezen' en 'lezen' van K overgenomen is van volwassenen en U die dit weer van K overneemt in het gesprek. Zo bouwen kinderen kennis op. Een gesprek laat allerlei aspecten de doorlopende leerlijnen zien, maar één gesprek kan nooit alle aspecten vertonen. Dat kun je ook niet vragen van een kind.

Het grote verschil dat bleek uit de kinderen van dit gesprek, stippen het belang van een individuele en aparte benadering per kind aan.

Groep 3

Gesprek 3 Safi en Amir ontdekken

“Heemskerk?” ‘Ik ga niet naar de kerk. Ik ga alleen naar de Arabische les en naar de moskee.’

Amir (A) en Safi (S) groep 3b in gesprek met Hieke (H) 6 jaar

Twee allochtone jongens, met vermoedelijk een Marokkaanse achtergrond van zes jaar oud zijn in gesprek met Hieke. In dit gesprek zijn de kinderen meer met elkaar bezig dan met Hieke. Hieke heeft ook opmerkelijk minder beurten dan in andere gesprekken en verdeeld ook minder beurten. Af en toe vraagt ze gericht wat aan één van beiden, maar de kinderen richten zich vooral op elkaar en reageren op elkaar. Toch laten de kinderen veel kennis zien.

Opening: kinderen praten direct, Hieke hoeft geen moeite te doen om wat uit ze te trekken.

Gerichtheid op Hieke

Vaak reageren de jongens amper op Hieke en blijven ze gericht op hun eigen bezigheden en elkaar. Bijvoorbeeld in het volgende fragmentje.

H stelt een vraag, hier reageren ze amper op

A: deze heb ik

03:27 S -> A of hij iets gaat maken

3:33 H vraagt iets, A knikt

03:34 S neemt gesprek over, asterix en obelix, A komt erbij staan kijken

03:43 vraag aan H

Daarna pakt A zelf een boek en gaat ergens zitten lezen (het paardenboekje)

04:00 S richt zich nu op H: deze hebben we ook

04:25 H vraagt S wat, “saai”

A blijft doorlezen en S praat door en zoekt ondertussen verder tussen de boeken en kijkt H niet aan.

De jongens reageren op Hieke, ook al is de vraag niet aan hen gericht, maar vullen aan als de ander er niet een volledig antwoord op geeft. Ondertussen zijn ze niet echt gericht op Hieke en moet zij hun naam zeggen, voordat ze echt reageren en dan nog blijven ze met hun hoofd in de boekjes.

08:17 H vraagt: A reageert maar blijft doorgaan met lezen

S kijkt naar het boek en reageert dan ook als A even euh zegt

Daarna gaan ze weer samen verder lezen

Pas als Hieke zijn naam zegt geeft Safi antwoord, maar is nog steeds bezig met het verhaal lezen en gek doen met Amir.

In het begin zegt Hieke dat Safi rond mag kijken. Amir vat dit ook op als een opdracht aan zijn adres.

Hieke → S: kijk maar rond

A gaat ook rondkijken

Wanneer ze de landkaart ontdekken in 12:00 gaan ze helemaal in elkaar op. Ze hebben Hieke eigenlijk niet nodig, reageren af en toe op haar, maar blijven naar de kaart kijken en ontdekken.

Toch stuurt Hieke het gesprek door vragen te stellen waar de jongens samen over praten. Zoals de vraag of ze de landkaart al eens eerder gebruikt hebben. Hier spreken de jongens hier niet verder op door. Maar Hieke krijgt wel informatie over het lezen van de jongens.

A: wij gingen naar Nieuwegein

S: moeten jullie naar Nieuwegein?

A : reageert niet en gaat verder

Gerichte vragen zijn soms nodig om de jongens aan het praten te krijgen, want ze zijn vooral gericht op het ontdekken en het lezen zelf.

H: en Amir? A: ik ook

H: en stripboeken? Amir knikt en

S: Ja ik lees ook stripboeken

Gerichtheid op elkaar

De jongens zijn met name gericht op elkaar. Dat blijkt uit de manier waarop ze met elkaar meekijken, maar ook reageren op elkaars boekjes. Soms ontstaat dan een discussie over dit boekje. Daarnaast trekken ze voortdurend elkaars aandacht: 'kijk eens!' Ze helpen elkaar bij het ontcijferen van teksten, maar hebben ook invloed op de keuzes van elkaar, wat wel en wat niet leuk is.

Meekijken

De kinderen kijken voortdurend met elkaar mee en letten op elkaars keuzes.

Aandacht trekken

'Hier deze!', 'Kijk deze!' en uitspraken die hierop lijken zijn kenmerkend voor dit gesprek. Ze ontdekken elke keer weer iets nieuws en delen dat met elkaar. Soms trekken ze zelfs heel letterlijk elkaars aandacht, met name te zien als Amir de kin van Safi beetpakt om hem naar zijn boekje te laten kijken.

04:47 Amir pakt Safi bij de kin en draait zijn hoofd naar zijn boekje (leest frans boekje)

A; Kijk eens deze is op de kop

S: kijkt

A draait boek om: moet je deze zo lezen

S: ja dan moet je deze zo lezen

A: deze moet je op de kop lezen en deze mag je recht lezen

S kijkt ondertussen niet meer naar A en leest in zijn eigen boekje verder

Wanneer de jongens een boekje hebben gaan ze of bij elkaar staan om te kijken wat de ander doet, of de ander vestigt aandacht op zijn keuze, waarop het andere kind even kijkt en af en toe zijn eigen boekje weglegt.

07:51 A: kijk deze

S: oh deze (dribbelboek: plaatjes omslaan)

11:34 S → A dit is een spannend boek, kom kijken!

Behulpvaardig

De jongens helpen elkaar als ze er niet uitkomen. Dat blijkt uit het volgende fragment. Maar ook uit het landkaartfragment dat in de grondige analyse uitgebreider besproken wordt.

05:58 A pakt een boek, S kijkt mee

S pakt een eigen boek

06:35 S → deze is voor ... S... a ...n ddr..

A: Sandra

En kijkt weer naar zijn eigen boekje (de donald duck)

(ze vragen elkaar: wat staat hier? Is dat ... en daar reageren ze beiden op)

Met elkaar meepraten of bepalen

De jongens bespreken voortdurend met elkaar of iets leuk is of niet en reageren op wat er gebeurt. In het begin over sneeuwvitje, dat is maar saai.

Safi begint direct dat hij lezen saai vindt en Amir valt hem bij. Zoals Sneeuwvitje dat is saai.

Hieke → S: sneeuwvitje is voor meisjes?

A moet lachen

01:25 Amir en Safi kijken naar elkaar

Achtergrond: * Oh kom er eens kijken...*

S kijkt naar A: wie zingt dat nou?

A haalt zijn schouders op

Ze zijn gericht op elkaar en vragen elkaar om opheldering, zoals in het volgend fragment.

02:04 A vindt het paardenboekje en laat het aan S zien

02:13 S neemt boekje over, A kijkt mee, samen slaan ze blz om en praten en lachen over wat ze zien

Ze kijken plaatjes en lezen geen teksten

02:58 S pakt nieuw boek en A loopt er naartoe om mee te kijken, tot twee keer toe

Tweede keer het legoblaadje, hierover praten ze samen hardop: maar meer losse uitspraken lijkt het toch komt S iets later terug op wat A zei (dat hij die had)

Even later pakt S het paardenboekje weer. Ze kijken met elkaar en reageren op elkaar, maar blijven voornamelijk toch gericht op hun eigen boekje.

Amir kijkt naar Safi en reageert op zijn boekje: ik zag net een dier

S: welke? Vlinder?

A nee andere (en kijkt vervolgens weer naar zijn eigen boekje)

S Aah deze kan niet

A: kijkt weer mee en slaat de blz om: is dolfin ofzo

S: aah was schildpad

A slaat blz om, zegt wat

S: wacht wacht hier staat wat

S spelt maar komt er niet uit

A: slaat blz om

12:01 Amir pakt landkaart, samen kijken en bedenken wat het is, vragen zich dingen af en kijken ernaar. Samen zijn ze op zoek naar woorden. Safi heeft de kaart naast zich op de bank liggen en Amir hangt over hem heen. Ze leggen de kaart op de grond neer en gaan samen spellen en op zoek naar woorden, hangen daarbij helemaal over elkaar heen. Hieke stelt wel vragen en plaatst opmerkingen, ze reageren wel, maar zijn op elkaar gericht

Als de één een vraag stelt gaat de ander verder, maar ze letten wel op. Ze liggen bovenop elkaar om de kaart te kunnen zien. Voortdurend wijzen ze elkaar op nieuwe woorden en spellen ze samen.

Zijn ze bezig met hun mening delen of deze opleggen? Ze zeggen tegen elkaar wat ze leuk en stom vinden. Deze is leuk, deze is saai, deze is voor baby's. Voorbeeld van invloed op elkaar:

H: en Amir? A: ik ook

H: en stripboeken? A knikt en

S: Ja ik lees ook stripboeken

A pakt bobo, S reageert daarop: Bobo is saai

A legt de bobo snel weer weg

Abrupt einde

Opvallend is dat de kinderen snel een boekje wegleggen en dan een einde maken aan een boekbespreking. Dit komt ook voor als Safi het bewegend paardenboekje in zijn handen heeft. Tot dan toe waren ze samen in discussie over het boekje, totdat S zich tot Hieke richt en het volgende gebeurt:

05:54 Safi slaat boek ineens dicht kijkt naar Hieke en dan naar Amir: sommige mensen doen zo dicht

Nabespreking

Boeken met bewegende plaatjes en zoekboeken doen het goed als kinderen moeten samenwerken. Oudere kinderen werken meer samen en betrekken elkaar meer in het gesprek, dan jonge kinderen. Ze zijn wat vrijer in de omgang. Jonge kinderen vertonen voornamelijk kopieergedrag.

Gesprek 4

Sonia (S) en Mira (M) groep 3 in gesprek met Hieke (H) (S is jonge leerlinge) 6 jaar

Sonia en Mira zijn twee meisjes van zes jaar uit groep 3. Beide zijn ze van allochtone afkomst, maar wel verschillende achtergronden. Hieke gaat als eerste zitten, Mira zit ernaast, Hieke stelt een vraag Sonia reageert beetje verlegen. Het duurt lang voordat de kinderen zich op hun gemak voelen en echt reageren. Hieke moet veel vragen stellen. Kenmerkend voor dit gesprek is dat Hieke voornamelijk om de beurt één op één gesprekje voert met de meisjes. De ene keer ontstaat dit door gericht het ene kind iets te vragen en bij algemene vragen reageert het ene kind en neemt de beurt, het andere kind gaat dan iets voor zichzelf doen en reageert niet meer.

Gerichtheid op Hieke

De gerichtheid op Hieke is groot. Het is te zien aan de manier waarop ze zich op haar richten, toestaan dat Hieke de beurten verdeelt en de manier waarop ze de aandacht van Hieke trekken.

Hieke onderbreekt

Hieke onderbreekt de interactie die tussen Sonia en Mira ontstaat meerdere malen. Door het doorvragen op een onderwerp dat door één van de kinderen aangekaart wordt of in te gaan op een boekje dat één van beide leest, zoals in het volgende fragment.

01:27 S: kijk hoeveel blz

H: kijk maar eens hoeveel blz

M: zijn meer

S: doet boek open en M pakt eigen boek en gaat zitten, S kijkt naar M

H → Sonia lijkt je dat wat?

M ondertussen weer een boekje pakken

In het volgende fragment laat Hieke blijken dat een onderling gesprek niet heel erg gewenst is door het gesprek dat de meisjes voeren over het boekje te onderbreken met een niet-gerichte vraag. Dan neemt één van beide meisjes het woord en de ander gaat iets voor zichzelf doen.

18:49: S wil met M meekijken

Gesprek over boekje

19:04: H onderbreekt “is er wel een dag dat jullie niet lezen?”

S: ik lees wel heel vaak

Daarna M: soms...

S gaat verder kijken: “woh” en pakt een boek en gaat weer zitten

Op het eind reageert Mira op Sonia, maar Hieke onderbreekt deze interactie, door het einde van het gesprek aan te kondigen:

M: Mag ik kijken? (vraag Mira aan Sonia)

H: Hee, volgens mij hebben we genoeg gepraat over boeken

Hieke lost op

De meisjes zijn elkaar behulpzaam en proberen zelf uit problemen te komen. Vaak sluit Hieke dan af met de oplossing, waarmee ze de beurt weer naar zichzelf toehaalt en het gesprek staakt. Ze onderbreekt daarmee de interactie die de kinderen vertonen. Dit is te zien in de volgende fragmenten.

Mira is aan het rondzoeken en zelf aan het kijken maar als Hieke zegt: er ligt hier ook een boek met een haas pakt Mira direct een boekje voor Sonia

08:10: M: hier

H: nee, een ezeltje is dat

H → M: kan jij Arabisch lezen?
S → Hee lees dit!
M → H, knikt
S → M en H: “kijk dan lees je toch dihit? (houdt een reisgids van Marokko omhoog)
S → M: wat staat hier dan?
H geeft antwoord: Dat is Nederlands

11:39 S → M kijk kun je daar pakken
11:48 M pakt een boek en vertelt wat
S → M: wat?
Losse kft gaat eraf terwijl Mira bladert
S: woh boekje gaat kapot
H: nee hoor dat is een losse kft

Aandacht vragen van Hieke

De meisjes vragen vaak de aandacht van Hieke. Dit doen ze door naar haar te kijken of door het gesprek van Hieke met het andere meisje te onderbreken. Soms laat Hieke dit links liggen en reageert ze hier later op. Op het eind probeert Sonia het meerdere malen achter elkaar en uiteindelijk lukt het haar om de aandacht van Hieke te krijgen. Hieke staakt het gesprek dat ze had met Mira en gaat in op Sonia.

19:43: boekgesprek reisgids
Sonia neemt weer terug: eist aandacht op en Mira pakt eigen boekje en gaat weer zelfstandig lezen
20:43 wel samen kijken – 21:00
S: ik ga...
S onderbreekt Himar als Hieke → Mira vraagt
21:10 “”
21:37””
21:47 “”
21:58 → gaat Hieke op Sonia in en kijkt Mira mee, maar gaat daarna weer haar eigen gang.

Ook door Hieke iets te laten zien proberen Sonia en Mira de aandacht te trekken, door ‘kijk’ te zeggen bijvoorbeeld in het volgende fragment:

M pakt nu het dikke boek
S en H nog over het boek, wat is er leuk aan? M kijkt nu ook naar H en legt boek weg
S: weet het niet
H → S je zou dat boek niet kiezen
M begint te praten tegen H: ‘kijk’ en neemt het gesprek over.

Mira praat hardop over een boek dat ze pakt en onderbreekt daarmee het gesprek dat Hieke met Sonia voerde.

09:31 – 09:35 H in gesprek met S
M onderbreekt: dat ken ik
En neemt de beurt over bij de tweede keer dit ken ik (09:40) H: ken je dat boek?
Sonia zet gesprek met Hieke voort
09:51M → H: “zitten zoveel bladen in”, en gaat weer haar eigen gang

Hieke springt heel snel van de een op de ander. Ze reageert op de opmerkingen die kinderen tussen het gesprek door plaatsen. Dit is te zien in het volgende fragmentje:

-- 12:17 Hieke in gesprek met Mira
12:17 S: Whaaa! Die is super stom
12:19 H → S waarom denk je dat dat super stom is?
Mira loopt weg van de tafel

12:52 S laat legoblaadje aan H zien, M zit ernaast dus kan ook meekijken
M praat zachtjes over haar eigen boek

Hieke deelt de beurten uit:

Hieke deelt de beurten uit, lijkt het, maar soms neemt één van beide kinderen de beurt en gaat de ander iets voor zichzelf doen. Dit komt voor als Hieke een algemene en ongerichte vraag stelt:

15:14 H: jullie zitten nou in groep 3

Reageren beiden

Maar Mira neemt de beurt en Sonia gaat weer wat voor zichzelf doen

Dat Hieke rekening probeert te houden met beide kinderen blijkt uit het volgende fragment. Door eerst op de één te reageren en vervolgens op de opmerking van de ander, reageert ze op beide kinderen, maar houdt ze de regie over het gesprek in handen.

15:51: S laat maar (onderbreekt, maar Hieke en Mira praten door)

M slaat blaadjes om: H: wat is er zo leuk aan lezen

M reageert niet, kijkt wel

S kijkt naar M

M antwoord

S onderbreekt M met eigen antwoord: ik wordt slimmer van

M: ik luister onthouden in mijn hoofd

H herhaalt eerst M en vraagt bevestiging en richt zich dan op S en herhaalt haar uitspraak

S antwoordt H en ondertussen M: daar word je slimmer van (H kijkt even maar gaat dan weer verder met S)

H-> S: een gesprek over het slimmer worden.

M kijkt voor zich uit

In het volgende fragmentje vraagt Hieke aan Mira om iets uit te leggen aan Sonia. Mira richt zich echter volledig op Hieke zelf en Sonia gaat iets voor zichzelf doen en reageert niet meer.

M: de Islam in Marokko

S: wat is dat?

22:31 H → M: kun jij uitleggen wat dat is? M gaat uitleggen, maar S let niet meer op en pakt een ander boek om te lezen

Gerichtheid op elkaar

Samenwerken?

Op sommige momenten lijken de meisjes samen een oplossing te zoeken. Hieronder staat een voorbeeldje waarin Sonia aan Mira iets vraagt. M reageert niet met woorden, maar door het boek te pakken en te laten zien. De reactie van Sonia is wel weer woordelijk en daarna is het contact weer verbroken. Toch vraagt Sonia weer iets aan Mira, die reageert door te wijzen, daarom moeten ze samen lachen. Vervolgens gaan ze allebei weer verder in hun eigen boek.

02:27 S: is dit de voorkant of de achterkant?

02:29 M grijpt boek S, slaat de blz om op schoot van S

Reactie S, pakt boek weer terug: “effe wachten, ga het helemaal uitlezen”

En gaat lezen

S : waar is die? Waar kun je lezen?

M: Hier .. en wijst een blz aan

02:54 samen lachen en m gaat weer verder in haar eigen boek.

Op het volgende moment zijn Mira en Sonia op elkaar gericht, maar Hieke behoudt de leiding over het vervolg van het gesprek.

10:00 S en M tonen elkaar wat ze al kunnen lezen

M: welke is hier de dikste boek
H: neemt vraag over
S: nee deze is de dikste, kijk deze
10:21 H: kijk maar eens, hou ze maar eens bij elkaar
M houdt boeken tegen elkaar: → H “is evenveel bladeren”
H: ja?

De meisjes reageren vaker op elkaar, maar niet altijd gericht om een gesprek uit te lokken:

13:12 S legt blaadje weg: “ik heb geen lego bij me
13:12 M blijft naar haar boek kijken maar reageert wel op de lego, heel zachtjes: “ik heb geen lego” en gaat weer verder met lezen.

Sonia & Mira gericht op eigen boek

De meisjes zijn gericht op hun eigen boekjes, maar reageren wel allebei als Hieke iets vraagt. De reacties zijn gericht op hun eigen boekjes en niet op elkaar. Zoals in het volgende korte fragmentje.

03:01 H → S: kun je dat al lezen?
S: ja , haha
M (erdoor heen): kijk hier staan alleen maar pagina's

03:28 S vraagt om aandacht M&H
“Kijk wat zitte binnen en hier onder de douche”
M & Hieke kijken niet en blijven bij het gesprek over het boekje van S
03:42 H → S: kan je al lezen? S knikt
M reageert op eigen boek met een antwoord op deze vraag.

Behulpzaam

De meisjes helpen elkaar wel bij het geven van een antwoord, te zien in het volgende fragmentje. Maar ook wanneer de één een gesprek heeft over een boekje, let het andere kind blijkbaar wel op. Ze vragen elkaar niets. Ze helpen wel, maar alleen ongevraagd of als de ander het even niet weet.

06:00-06:21 : S onderbreekt gesprek tussen M&H soms door iets te laten zien
07:18 H → S: en jij, weet jij welke boeken je wordt voorgelezen?
S: heel veel boeken
M-> S: thuis
H&S: gesprek over boekje thuis: haas ruimt op
M is aan het rondzoeken en zelf aan het kijken maar als H zegt: er ligt hier ook een boek met een haas pakt M direct een boekje voor S
08:10: M: hier
H: nee, een ezeltje is dat
H: hier ezel en pakt het boek
M: oh ja en pakt het boek aan
H: ken je die?
S kijkt mee en leest voor
M reageert daar niet echt op en S gaat terug naar haar boek: “waarom heeft ie..”
M kijkt en legt dan het haasboek terug en gaat op zoek naar een nieuw boek

In het volgende fragment laat Sonia zien dat ze wel op Mira let en pakt een boekje over Marokko waarop een Arabische tekst staat. Mira gaf hiervoor aan dat ze les krijgt in Arabisch.

H → M: kan jij Arabisch lezen?
S → Hee lees dit!
M → H , knikt
S → M en H: “kijk dan lees je toch dihit? (houdt een reisgids van Marokko omhoog)

S → M : wat staat hier dan?
H geeft antwoord: Dat is Nederlands

Samen kijken

Ze kijken naar elkaar zodra de één een boekje pakt, maar kijken dan ook weer weg. Soms reageren ze dan ook op elkaar. Deze gerichtheid op elkaar en het samen kijken leidt echter niet tot een goede samenwerking. Te zien in het volgende fragmentje:

14:07 M gericht op S: kijk wat is dat voor een boek?

S kom eens

Loop naar M toe

Samen kijken

M duwt S hand weg en wil zelf de blz omslaan maar praat wel tegen S, ook al werpt ze een blik achter zich naar H

Samen reageren, maar als één de beurt neemt, legt de ander zich erbij neer en doet wat voor zichzelf. Eist later de beurt weer op.

Doorgeven van de beurt

Wat opvalt is dat de meisjes elkaars aandacht trekken en over een boekje beginnen, zoals bij het boekje met bladmuziek. Wanneer ze de aandacht eenmaal hebben, geven ze het boekje door en gaan ze hun eigen gang. Dit is te zien in het volgende fragmentjes.

S reageert op Hieke: weet ik niet

M roept: 'kijk liedjes'

Hieke richt zich op S. Beiden besteden geen aandacht aan de opmerking van M.

M loopt naar S: 'kijk S, moet je liedjes zingen'

S neemt boek over en M loopt weer door

16:58 S laat het boekje aan Hieke zien en samen hebben ze gesprek over liedjesboek

17:06: M komt er weer aan: "even kijken"

H zingt de tekst op noten, S & M kijken mee

17:31 gelach en M loopt weer weg

H: waar zou dat boek over gaan?

S: weet niet

H: over een heks en een kikker

Dan pakt M het boek op en gaat het lezen, S loopt door.

Onderbreken en niet opletten

De meisjes onderbreken elkaar om de aandacht te krijgen van Hieke. Wanneer deze eenmaal is opgeëist, gaat de ander rustig weer haar eigen gang.

18:20 terwijl M vertelt over haar stippenboekje, praat S erdoor heen terwijl ze een boekje oppakt, H kijkt naar haar

18:28 M blijft het proberen: "kijk euh geel en blauw:

H → M : eh ja

S richt zich weer op Hieke, en Hieke start een gesprek met S en M kijkt weer zelfstandig naar haar boekje.

Iets eerder in het gesprek, probeert Mira ook de aandacht van Hieke te trekken en het gesprek dat ze voert met Sonia te onderbreken:

Hieke & S in gesprek

17:36 M: Wohh ga deze kijken

17:55 M komt weer teruglopen, kijkt naar S&H pakt dan een boekje en zegt:

18:00 M: deze ken ik, trekt aandacht H

S reageert hier op: 'oh ja'

Op een gegeven moment vraagt Hieke aan Mira of ze aan Sonia iets kan uitleggen. Mira begint te vertellen, maar Sonia let niet meer op. Zijn de meisjes niet gewend om elkaar vragen te stellen? Of antwoorden te verwachten? Of als een kind de juf antwoord geeft, dat het voor hen ook geldt? Of als juf het overneemt dat Mira nog steeds Sonia wat kan uitleggen? Of gewend een beoordeling te krijgen en oordeel juf doet er alleen toe. Maar misschien let ze later wel op als ze S even voor haar uitkijkt. Maar daarna gaat ze duidelijk iets voor haarzelf doen, want ze begint met hardop lezen uit een boekje.

M: de Islam in Marokko

S: wat is dat?

22:31 Hieke → M: kun jij uitleggen wat dat is? M gaat uitleggen, maar S let niet meer op en pakt een ander boek om te lezen

22:50 S kijkt voor zich uit terwijl M uitlegt

23:00 H is weer aan het woord

23:02 S: “stoute dribbel” en start met hardop lezen terwijl H en M praten over de reisgids. S vraagt reactie H en na een paar keer vragen kijkt H haar kant op terwijl M nog verder vertelt. M stopt met praten en S krijgt de gelegenheid om iets te vertellen.

Groep 4

Gesprek 5 “Deze vind ik leuk!”

Hanna (H) en Ouarda (O) m/m groep 4 Hieke (Hi) 7 jaar

Hanna en Ouarda zijn twee meisjes van 7 jaar met een allochtone afkomst. Hanna is Turks en Ouarda is een Marokkaanse. In dit gesprek voert Hieke de leiding en zijn de meisjes gericht op Hieke. Toch trekken ze wel elkaars aandacht en kijken ze met elkaar mee. Er is wel sprake van een gezamenlijk gesprek, waarbij kinderen voor elkaar en met elkaar reageren op de vragen van Hieke.

Gerichtheid op Hieke

In het volgende stukje lopen twee verhaallijnen door elkaar heen, die niet echt op elkaar aansluiten, maar wel allebei een antwoord vormen op Hieke's vraag.

Hieke: “lezen jullie wel eens?” 0.20-1.21 twee reacties door elkaar, gericht op Hieke.

1:56-1:60 Hanna en Ouarda gaan samen zitten

3:24-3:50 Hieke → H laat zien wat je niet mag lezen van je moeder. Reactie O: ik mag wel soms alle boeken. Hi gaat verder met haar eigen verhaal.

Als één van beide het gesprek overneemt, protesteert het ander kind niet en gaat iets voor zichzelf doen. Dat is onder andere te zien in:

10:12: Hanna neemt gesprek over, Ouarda kijkt verder in het boek

(antwoord geven op, geen aandacht voor de ander vb: 11:47-11:57)

Als ze ergens niet uitkomen vragen ze het vaak eerst aan elkaar, maar stappen vervolgens op Hieke af: Over watertanden, H anna zoekt op 15:58 – vraagt aan Ouarda: “Is dit een G?” En loopt vervolgens direct naar Hieke toe, die uitleg geeft aan de betekenis.

Gerichtheid op elkaar

Reactie uitlokken

Hanna probeert af en toe een reactie uit te lokken bij Ouarda. Dit is te zien in het volgende fragmentje:

05:11 out of the blue h: “deze vind ik leuk” terwijl Ouarda met H praat over haar boeken.

06:03: H = bewegend paardenboek

06:14: hanna tikt Ouarda aan: Kijk eens, leuk hé?

06:25: O blijft doorlezen

Meekijken

De kinderen letten op elkaar en kijken mee als Hieke iets vraagt aan de ander.

09:50 - : Hieke → O: “Was dit wel hetzelfde boek?” Hanna kijkt mee met Hieke en Ouarda

Soms reageren ze zelfs bij een uitleg van Hieke aan het andere kind

08:50. Uitleg aan Ouarda; Hanna: “oh ja” maar gaat daarna weer verder

Op elkaar letten

Als het ene kind het over dikke boeken van haar moeder heeft, reageert het andere kind door een boek te pakken en vragen of het net zo dik is. Daarvoor waren ze niet met elkaar bezig.

15:10 – 15:19 O: dikke boeken; H: zulke dikke boeken?

Reactie Ouarda op uitleg watertanden Hanna: taarten, “ik vind taarten wel lekker en cupcakes en macaroni, lasagne”

18:00: Hieke -> Ouarda er moet hier ook een receptenboek liggen’

18:15 Hanna denkt mee en pakt het boek direct en neemt de beurt over.

Ze kijken wel samen, maar voor echte antwoorden gaan ze naar Hieke.

21:12 leest H brieven uit een boekje, Ouarda kijkt mee, maar ze blijven gericht op Hieke.

Meedenken

Als Hieke van het ene kind naar het andere kind gaat en daarbij aan Ouarda vraagt of zij ook naar de Turkse kanaal kijkt, reageren beide kinderen dat dat niet kan, want Ouarda is Marokkaans.

20:00 – 20:10 H→Ouarda Turkse kanaal, Hanna & Ouarda: nee Marokkaanse.

Samenwerking

Samenwerken zonder Hieke verloopt niet vlekkeloos. Op een gegeven moment gaan de kinderen samenwerken als ze brieven proberen te ontcijferen die in een boekje staan. Ze komen er niet helemaal uit en roepen Hieke’s hulp in. Opvallend is dat Hieke de meisjes zelf laat lezen en pas antwoord geeft of dingen voorzegt als één van de kinderen het haar vraagt.

23:30-24:15 samen lezen

Daarna een onderbreking: Hanna leest zelf verder

24:26 H→ Hieke vraag

Daarna lezen ze samen weer verder tot 25:05. Hanna neemt de leiding, Ouarda ziet ervan af en blijft wat naar achteren zitten, maar vraagt op 25:29 wel weer: “en die daaronder?” en neemt het over – 25:52

Abrupt einde

Het einde van de samenwerking tussen Ouarda en Hanna verloopt heel abrupt. Hanna is er blijkbaar klaar mee, dat blijkt uit het volgende fragmentje.

26:30 Hanna→ Ouarda: “lees jij eens, ik lees het al heel vaak” Vervolgens pakt ze zelf een ander boekje en gaat zelf lezen en van 27:00-27:30 zelfs hardop door Ouarda heen praten.

Gesprek 6 “Geen interactie”

Madiha (M) en Yusri (Y) m/j groep 4 in gesprek met Hieke (H) 7 jaar

Madiha is een meisje en Yusri een jongen. Ze hebben nauwelijks op elkaar gereageerd en ook niet gekeken naar de ander als Hieke een vraag stelde.

Madiha zit naast Hieke en Yusri zit er tegenover.

Er is één moment dat Madiha Yusri op weg probeert te helpen:

03:32 M → Y: “hier muziek.” Yusri zoekt verder

Hieke neemt het weer over: Yusri kijkt verder

Madiha let wel op wat Yusri zegt en luistert naar zijn verhaal, maar Yusri richt zich volledig op Hieke.

05:00-07:00 Y praat over zijn keuze en over zijn vele spreekbeurten en Madiha kijkt weg en lees het opengeslagen boek op Hiekes schoot.

05:53 : “dat is veel” richting Hieke en daarna handen onder haar hoofd met ellenbogen op de tafel kijkend naar Yusri luistert ze naar Yusri. Yusri richt zich op H

06:12 Madiha steekt vinger op, maar H gaat verder met Y

Daarna is Madiha aan de beurt en lees Yusri zelfstandig verder en kijkt niet naar Madiha. Om 10:10 legt Yusri tijdschrift weg. Dit wisselt zich zo af, geen interactie tussen de kinderen en de kinderen wachten totdat zij de beurt krijgen van Hieke. De gerichtheid op Hieke is groot.

Nabespreking

Dat de communicatie tussen de kinderen niet vlot, komt misschien doordat het een jongen en een meisje is en op een bepaalde leeftijd deze twee elkaar stom of saai vinden en meer opschieten met kinderen van hun eigen sekse.

8.4 Gedetailleerde analyse

Safi en Amir vertonen het meest interactie van alle kinderen in de geobserveerde leesgesprekken. Ze zijn in hun keuzes voor boekjes en onderwerpen steeds spontaan op elkaar gericht. Hieke heeft hier geen invloed op en stimuleert niets, maar stelt af en toe een vraag waarmee ze de aandacht soms even op zichzelf vestigt, maar de gerichtheid op elkaar doorbreekt ze niet.

level 1: Gespreksanalyse

Tabel 1 toont de samenwerkingsvormen die Safi en Amir laten zien (Mercer, 1996; Adalbjarnardottir, 1993).

Hieronder wordt per fragment gekeken naar de kenmerken van het gesprek wat betreft het reageren en aandacht vragen van elkaar, wat al dan niet resulteert in een vruchtbare samenwerking. Er staan kruisjes in het tabel (1) wanneer bepaalde elementen voorkomen in het gesprek. Twee kruisjes staan tussen haakjes, aangezien deze vragen en/of onderbouwingen van hetzelfde kind kwamen.

samenwerkingsvorm	Twisgesprek		opbouwend gesprek		collaboratief gesprek		
kenmerken	<i>Impulsieve eenzijdige reacties</i>		<i>Wederkerig spreken</i>		<i>Samendenkende manier van werken</i>		
Uitingen	Beweringen	Tegenbeweringen	Herhalingen	Uitweidingen	Betwisten	Vragen om uitleg	uitleg/onderbouwing
fragmenten							
1.a.1	X		X	X		X	X
1.a.2	X	X				X	
1.a.3	X				X	(X)	X
1.a.4	X	X					
1.a.5	X						
2.a.1	X	X	X			X	(X)
2.a.2	X		X	X		X	X
2.a.3	X	X	X			X	
2.a.4	X	X	X	X		X	X
2.a.5	X	X	X	X		X	

Tabel 1 Voorkomende kenmerken van samenwerkingsvormen (Mercer, 1996; Adalbjarnardottir, 1993) in fragmenten.

Het volgende tabel dat gebruik voor de analyse is opgebouwd uit de zeven stappen van Wegerf, Mercer & Dawes (1999): tabel 2. Voor de fragmenten die elementen vertonen van een collaboratief gesprek volgens tabel 1, is gekeken in hoeverre ze aan alle eisen voldoen die Wegerf, Mercer & Dawes (1999) opgesteld hebben. Wordt alle relevante informatie benoemd en gedeeld? Streven de kinderen naar overeenstemming en staan zij allebei achter de keuze? Worden argumenten verwacht? Gaan de kinderen in op uitdagingen? Worden er alternatieve besproken en tot slot: moedigen ze elkaar aan om een bijdrage te leveren? Deze vragen staan verwoord in zeven stappen. Bij de fragmenten die kenmerken bezitten van een collaboratief gesprek volgens tabel 1, zal aandacht besteed worden aan deze zeven eigenschappen.

Stap	Voorwaarden	Fragmenten					Voorkomen				
		1.a.1	1.a.2	1.a.3	2.a.1	2.a.2	2.a.3	2.a.4	2.a.5	voorwaarden	
8	Alle relevante informatie wordt gedeeld;	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0%
9	De groep streeft naar overeenstemming;	-	X	-	X	X	X	X	X	6	75.0%
10	De groep neemt de verantwoordelijkheid voor beslissingen;	-	-	-	-	-	X	-	X	2	25.0%
11	Argumenten worden verwacht;	-	X	-	-	-	-	-	-	1	12,5%
12	Uitdagingen zijn aanvaardbaar;	-	X	-	-	-	X	-	-	2	25.0%
13	Alternatieven worden besproken voordat er een besluit wordt genomen	-	1/2	-	-	-	-	-	-	1/2	6.3%
14	Iedereen in de groep wordt door andere groepsleden aangemoedigd om te spreken	1/2	X	1/2	-	X	X	X	X	7	87.5%
Aantal voorwaarden per gesprek:		1/2	4 1/2	1/2	1	2	4	2	3		

Tabel 2 Voorwaarden voor collaboratief gesprek van Wegerf, Mercer & Dawes(1999), aanwezig in fragmenten.

Fragment 1a

Uit fragment 1a (zie bijlagen) komt het volgende stukje spreektekst.

335. S Waf af AF W[af
336. A [°hé
337. S Ghu u
338. S Ghu A hm Hie OE
339. (.)
340. S °wat?
341. A Kijk eens!
342. (.)
343. A Dit is op de kop
344. (1.0)
345. A Hhuhhu
346. (0.5)
347. A Moet je deze zometeen lez[e
348. S [ja dan moet je zo deze (.)
349. A [ja]
350. S en moet [°je nog -
351. A [DEZE MOET JE OP DE KOP LEZEN
352. (.)
353. A En deze mag je recht leze

Fragment 1.a.1

In de opbouw van fragment 1.a.1 stelt Amir een vraag met één woordje: 'Hé'. Safi vangt dit woordje op en stelt een vraag om opheldering: 'wat?' In het stukje wat er op volgt legt Amir uit wat er aan de hand is. Er is sprake van kennisopbouw, maar Safi herhaalt alleen wat Amir zegt. Op het moment dat Safi een eigen toevoeging wil maken, overschreeuwt Ahmed hem. Dan kiest Safi ervoor om hier niet tegenin te gaan en het te laten rusten. Dit is een voorbeeld van een opbouwend gesprek (Mercer, 1996). Er zijn beweringen, herhalingen, uitweidingen en een vraag om uitleg, waarop antwoord gegeven wordt (tabel 1), maar er is geen gezamenlijke opbouw van kennis en geen kritische houding ten opzichte van antwoorden. In tabel scoort fragment 1.a.1 slechts een halve punt op het betrekken bij het gesprek. In eerste instantie doet Amir dat wel, maar zodra Safi iets wil toevoegen, overschreeuwt Amir hem.

Het volgende stukje spreektekst komt ook uit fragment 1a. Amir ziet iets en vraagt om opheldering en Safi probeert te helpen, door een bewering te doen en deze lokken weer tegenbeweringen uit (tabel 1). Wat opvalt is dat niet alle bijdragen ook daadwerkelijk bijdragen aan het oplossen van het probleem: wat zag Amir. Hij start met ik zag een dier en dan zelf de vraag stelt: welke dan. Safi helpt hem.

360. A HhH ik zag net een dier
361. (.)

362. A maar welke dan?
 363. (.)
 364. S VLINDE[R?
 365. A [neehee
 366. S Wat zo'n d[ier?
 367. A [Nee een andere
 368. (0.5)

369. S AARGHH
 370. S Deze ka[n °niet
 371. S [kan die ook
 372. (.)

Fragment 1.a.2

Tot r. 344 nog geen uitleg bij wat Amir zag, maar opmerking heen en weer. Het lijkt even alsof de jongens op een ander onderwerp komen en als je snel doorleest/luistert lijkt het alsof Amir terugkomt op het gespreksonderwerp. Maar nu stelt Amir de vraag aan Safi, welke hij bedoelt. Terwijl Amir op zoek was naar een oplossing. Er wordt geen consensus bereikt. Wel is er sprake van het aanbieden van alternatieven (tabel 2). Daarnaast streven de jongens naar overeenstemming, argumenten worden verwacht, maar niet gegeven. Ze moedigen elkaar wel aan om te spreken. Hoewel van matige kwaliteit, voldoen ze aan vijf eisen van een succesvolle collaboratie (tabel 2). Het doel van de conversatie: kennis opbouwen, begrip krijgen of het bereiken van een ander doel, vindt niet plaats, dus het fragment is niet succesvol te noemen.

373. A Bedoel je de[ze?
 374. S [jee nee nee was e dolfijn [ofzo
 375. A [gw [a]
 376. S [AAH was schildpad
 377. (.)
 378. A °nee
 379. (.)
 380. S Holle stofp
 381. A [ja maar wel in water
 382. A Heel veel [scha (iets)

Fragment 1.a.3

In Fragment 1.a.3 lijkt Safi eerst op zoek te zijn naar een dier dat hij zocht, maar toch reageert Amir ontkennend bij: 'het was een schildpad'. Safi gaat nu wel verder met een ander onderwerp, terwijl Amir nog met twee aanvullingen komt voor een oplossing. De discussie komt op gang en ze zijn kritisch, nemen niet zomaar alles over, maar ze bereiken geen consensus aangezien één van beiden alweer bij een volgend onderwerp is. Het einde van het gespreksonderwerp komt tot stand door een abrupte onderbreking in de volgende zin en de introductie van een nieuw onderwerp, waar de ander in mee gaat. Dit onderwerp introduceert Safi al in r. 356, maar Amir gaat nog door met een argument voor zijn bewering. Ze laten vormen van beweren, tegenbeweringen en een uitweiding zien (tabel 1). Behalve het ontbreken van de herhaling, is dit kenmerkend voor een opbouwend gesprek (Mercer, 1996).

383. S [wacht wacht wacht hier staat wat
 384. (1.5)
 385. S °kan ik niet lezen[die°
 386. S [Gu Li (.) et i Gu me A [A
 387. A [°nee]hee°
 388. S Ghe M O a op gulop
 389. (.)
 390. A Kijk eens Huheehhuu eeeROaoarr
 391. S V[LINder
 392. A [hieuhieu[huehiehiee ((sirenegeluid))

Fragment 1.a.4

Amir gaat niet mee met het nieuwe gespreksonderwerp, maar is nog bezig met de bewegende plaatjes. Safi komt niet uit met het spellen en is er daarom klaar mee. Dat blijkt uit het volgende onderdeel waarbij op hele abrupte wijze het gesprek over het boekje beëindigt. De uitweiding die hierop volgt, wordt niet opgepikt door Amir, die alweer bij een volgend boekje is.

393. S [!kijk !Kijk !kijk (.) kijk
 394. (0.5)
 395. S Kijk
 396. (.)
 397. S Sommige mensen doen zo dicht --pang--
 398. (.)

399. S Dees DOE ik altijd elke dag met mijn bo[ek
400. A [Deze kijk deze is nog heel gra:ppig

Fragment 1.a.5

Het opvallende is dat Amir meegaat in het sluiten van het gespreksonderwerp en niet protesteert. Hij komt direct met een nieuw onderwerp aanzetten. Het accepteren van het einde van een gespreksonderwerp, voordat deze is opgelost, komt vaker voor in de leesgesprekken. Dit is typerend voor een twistgesprek of een opbouwend gesprek, waarbij beslissingen niet ter discussie worden gesteld (Mercer, 1996). Niet alle zeven stappen van Wegerf, Mercer & Dawes (1999) komen voor in het gesprek. Er zijn alternatieven besproken voordat het gespreksonderwerp gesloten werd, maar Safi neemt duidelijk de leiding en domineert de opties. Ze streven niet naar een oplossing.

Fragment 2a

In fragment 2a bevinden de jongens zich iets verder in het gesprek. In fragment 2.a.1 komt de opbouw voor een oplossing naar voren, een streven naar overeenstemming (tabel 2), maar de oplossing zelf ontbreekt. Er komt een vraag van Safi en Amir probeert een antwoord te geven, maar Safi beantwoordt zijn eigen vraag al (tabel 1). Toch komt Amir met een antwoord, dat anders is dan het antwoord van Safi en geen wederkerig antwoord (Adalbjarnardottir, 1993). Dus hij neemt niet klakkeloos over wat Safi zegt en probeert wellicht op te bouwen naar een collaboratief gesprek, maar Safi onderbreekt de conversatie door te protesteren met eenzijdige reactie die kenmerkend is voor het twistgesprek (Mercer, 1996). Hiermee toont Safi de machtsstrijd aan, in regel 393, die typerend is voor een twistgesprek, daarnaast ontbreken de elementen voor een opbouwend gesprek: herhaling en uitweiding (tabel 1).

380. A Deze!
381. (2.0)
382. A Of doen we deze ook he[ul
383. S [!Die is voor bab[ies!]
384. A [°da[n°
385. S [!Wat zijn d[it?]
386. A [°Ik den[k°]
387. S [OH WEET JE waar alle lande is
388. (0.3)
389. A Neheee °niet doen°
390. (.)
391. S Hhuhhaah[hee
392. A [alle stad van Nederlan[d]
393. S [Heehee !!Laat mij [een keertje!]

Fragment 2.a.1

In fragment 2.a.2 dat hierop volgt, doen de beide jongens hun best om samen een landkaart te vouwen en proberen ze begrip te krijgen van wat ze voor zich hebben. Hier is sprake van een vraag waarop een antwoord volgt en een bevestiging, maar geen wedervraag/discussie wat kan wijzen op een collaboratief gesprek (Mercer, 1996 en tabel 1). Ze streven naar overeenstemming en reageren op input van de ander, maar de andere voorwaarden voor een effectieve manier van samenwerken ontbreken (tabel 2).

395. A °°Hier is die
396. (.)
397. S HhH
398. (.)
399. A °Weet je waar Nederland [is?
400. S [°°Dat staat hier
401. (.)
402. S °HIER is Ne:derla:nd

403. (.)
404. A °°vouwen vouw vouw open°°
405. (1.0)
406. S °°Waar hier?
407. A °°over (.) dat hoek °°over dicht
408. (.)

409. A °°(half onverstaanbaar) Weet je waar Nederland ligt?
 410. (0.5)
 411. S WHO! Jihoe [oe hhuhhe
 412. A [°huhhuhhaa°
 413. (.)
 414. A !Open
 415. (0.5)
 416. A No[g een keer open
 417. S [!Whohhhe hoohe h[ooo oo
 418. A [nhuu

Fragment 2.a.2

De jongens hebben duidelijk veel plezier in hun ontdekking dat een landkaart opengaat en heel groot wordt. Ze geven elkaar aanwijzingen. Hier zegt Amir waar Safi moet openvouwen en Safi voert dat uit. Zonder dat het gesprek nog een echte conversatie te noemen is, valt op dat ze gezamenlijk tot de ontdekking komen dat de kaart uitgevouwen kan worden. Hier is meer sprake van een lichamelijke coöperatie dan dat de samenwerking talig wordt vormgegeven. Het redeneren over hoe de oplossing gevonden wordt, verloopt meer niet-talig dan talig, dus het kan geen collaboratief gesprek genoemd worden.

464. A En hier?
 465. (1.2)
 466. A Bu[u e : ver wijk
 467. S [BU BU ef erwIJK
 468. (0.3)
 469. S Bufferwijk
 470. (1.5)
 471. A Be: (.) Be:verwijk!
 472. (0.7)
 473. S Wacht deze moet even op de grond de|ze kan
 474. A [Bev[erwijk staat daar

Fragment 2.a.3

In fragment 2.a.3 proberen Amir en Safi de namen van steden te ontcijferen en begrijpen. Ze stellen elkaar vragen voor opheldering. Amir stelt de vraag en samen komen ze spellend erachter dat het bufferwijk is, maar Amir denkt langer na en neemt het antwoord van Safi niet klakkeloos over. Dit wijst op een kritische houding, die bij een collaboratief gesprek hoort (tabel 1). Safi gaat hier echter niet op in, maar spelt het volgende woord. De voorwaarden van een goede manier van samenwerken: het delen van relevante informatie, verwachten van argumenten en het bespreken van alternatieven, ontbreken (tabel 2).

475. S [As zen s te [u aa s t te
 476. A [nu as u den ter
 477. S Avest[e!
 478. A [°nee[he (.) kroM rij
 479. S [haA O OH Oh Oh als ast (.) l'wat zei je?
 480. (0.5)
 481. A Oh Krommerij
 482. (0.6)
 483. S Koer rom m[ur ei re [ij ne ee -
 484. A [°mer rij
 485. A [HEE Weet je waar Staat [w wij raaië (onduidelijk)
 486. S [Hee Daar woonde wij vroeger

Fragment 2.a.4

Safi spelt een stad en Amir begint met het spellen van een andere stad. Safi vraagt aan Amir wat hij zei, Amir geeft antwoord. Wat opvalt is dat Safi niet klakkeloos het antwoord overneemt, maar begint met spellen en Amir spelt mee, maar herhaalt zijn eigen antwoord alleen en komt dan met een andere stelling. Het openlijk betwisten ontbreekt nog, daarom is wederom geen sprake van een samenwerkende manier van werken. Het getuigt wel van een streven naar overeenstemming (Wegerf, Mercer & Dawes, 1999). Hij wijst iets aan, gericht op Safi want hij gebruikt het woordje 'je'. Safi is echter nog bezig met het vorige woord : Krommerij: Hee daar woonden wij vroeger, ontdekt hij. Of hier een interactie zou kunnen ontstaan, is gissen want Hieke grijpt hier in door een vraag te stellen. Daarnaast lijkt door de hardheid van de woorden dat ze slechts de beurt naar zichzelf toe willen trekken en daarom lijkt het eerder een uitweiding, waardoor dit een voorbeeld van een opbouwend gesprek te noemen valt (Mercer, 1996).

477. Hi HET LIJKT wel of jullie vaker zo'n kaart hebben gezien, kl[opt dat?
 478. S [°ju t [a
 479. A [n ua
 480. A Nju (.) t (.) [a Ja [° (iets) (iets) ° uk (.) zoog aan de zaag
 481. S [hoog [aan de JA (.) aa (.) de oo aag g
 482. Hi [Ja Salim?
 483. S A[aag
 484. A [ZOOG AAN DE ZAAG? (.)[Wat is dat?
 485. S [de zaag (.) aan de zaag
 486. (1.0)
 487. A Kaar ook aan de zaa[g
 488. S [Zaag
 489. (.)
 490. A Zoog aan[de zaag
 491. S [Wu est e zu aag
 492. (.)
 493. S Westerzaag
 494. A Wester[zaag
 495. S [WHOEI Joo ze zijn bijna hetzelfde!
 496. (0.5)
 497. !We[sterzaag
 498. A [westerza[ag

Fragment 2.a.5

Ondertussen dat de jongens antwoord geven, spellen ze individueel door. Het lijkt erop dat ze niet gezamenlijk een betekenis tot stand willen laten komen, maar beiden individueel gericht zijn op een antwoord. Amir vraagt op een gegeven moment: 'Wat is dat?' Maar hier komt geen antwoord op. Safi blijft doorspellen en Amir volgt hem. Als ze eruit zijn: Westerzaag, herhalen ze dat beiden twee keer. Amir gaat verder niet in op de opmerking van Safi dat ze bijna hetzelfde zijn, maar neemt dit blijkbaar gewoon aan. Dit is typerend voor een opbouwend gesprek, waarbij de gesprekspartners het gegeven antwoord niet betwisten.

Samenvattend

Bovenstaande fragmenten typeren het gesprek. Het ene kind bouwt soms een mogelijkheid in om echt samen een mening tot stand te brengen, maar vaak komen ze niet verder dan beweringen en tegenbeweringen. Verder nemen ze niet elk antwoord klakkeloos aan. Ze herhalen veel antwoorden om te kijken of het klopt of om deze te bevestigen. Daarnaast onderbreekt één van twee abrupt het gespreksonderwerp, maar de ander gaat hier niet tegenin en gaat ook direct over op een ander onderwerp. De jongens lijken in het tweede niveau van Adalbjarnardottir (1993) te zitten. Het gesprek laat een wederkerigheid zien, met twee perspectieven, maar de één is dominant: Safi. Ze vragen beiden om redenen, maar een uitkomst is er niet altijd. Eenzijdig is de beslissing dat het tijd is voor een nieuw onderwerp, maar toch is het niet klakkeloos overnemen van elkaars antwoord een reden om uit te gaan van de wederkerigheid in de communicatie. De derde fase van Adalbjarnardottir (1993) waarin ze elkaars wensen en hun eigen wensen integreren in het dialoog, laten de kinderen niet in een volledig uitgewerkte vorm zien. Hoewel er wel conflicten zijn, is er weinig discussie over de totstandkoming van kennis (Mercer, 1996) en daardoor in het algemeen als opbouwend te typeren.

Uit tabel 2 blijkt dat er een aantal fragmenten kenmerken vertonen van een collaboratief gesprek. Wegerf, Mercer & Dawes (1999), maar geen enkel gesprek aan alle voorwaarden voldoet. Vaak moedigen ze elkaar wel aan om te spreken, door vragen te stellen en daarnaast streven ze regelmatig naar overeenstemming, maar de andere elementen komen niet of een enkele keer voor. Met name het delen van alle relevante informatie en het bespreken van alternatieven, voordat er een algeheel besluit wordt genomen ontbreken.

Level 2: psychologische analyse

Bovenstaande fragmenten uit de teksten 1a en 2a zijn afgeleid uit de fragmenten 1b en 2b. In de b-variant zijn ook de houdingen, handelingen en kijkrichtingen van de kinderen opgenomen. Deze handelingen zijn relevant voor het tweede level van analyseren. Voor deze analyse zijn dezelfde tekstfragmenten gebruikt als in bovenstaande analyse.

Fragment 1b

45. S Waf af AF W[af
 46. A [°hé
 47. S Ghu u

48. S ((*kijkt even naar boekje A*))
 49. A ((*kijkt naar S en pakt zijn kin vast*))
 50. S ((*kijkt weer terug naar eigen boekje en spelt verder*))
 51. A ((*blijft kin S vasthouden*))
 52. S Ghu A hm Hie OE
 53. A ((*trekt kin S nu naar zich toe en laat dan los*))
 54. S ((*spelt laatste letters en kijkt dan naar A*))
 55. (.)
 56. S °wat?

Fragment 1.b.1

Niet alleen met het woordje ‘Hé’ trekt Amir de aandacht van Safi, maar juist met het bijdraaien van zijn kin. Hij eist de aandacht op, die Safi hem niet direct geeft. Safi kijkt uiteindelijk wel mee en wijst ook aan in het boekje en wil wat zeggen. Maar uit onderstaand gedeelte van de conversatie blijkt dat Amir niet uit is op een discussie, maar gewoon iets wil vertellen, want op het moment dat Safi hardop mee wil denken, valt Amir hem in de reden. Safi legt zich hier bij neer en gaat weer rustig in zijn eigen boekje kijken. Safi reageert wel bevestigend op de opmerking van Amir. Er is dus wel sprake van consensus, maar er is geen discussie over de totstandkoming van de kennis, wat duidt op een opbouwend gesprek (Mercer, 1996).

57. A Kijk eens!
 58. (0.3)
 59. S ((*kijkt naar boekje A*))
 60. A ((*kijkt naar zijn boekje en wijst aan*))
 61. A Dit is op de kop
 62. A ((*kijkt naar S*))
 63. S ((*kijkt naar het boekje*))
 64. A ((*kijkt lachend naar S*))
 65. (1.0)
 66. A Hhuhhu
 67. (0.5)
 68. A ((*kijkt weer naar zijn boekje*))
 69. A Moet je deze zo meteen lez[e
 70. A ((*draait boekje om*))
 71. S [ja dan moet je zo deze
 72. S ((*wijst aan in het boekje van A*))
 73. (.)
 74. A Ja[:
 75. S [en moet [°je nog -
 76. A ((*draait boekje weer terug*))
 77. S ((*Houdt boekje A vast en draait ook terug*))
 78. A [DEZE MOET JE OP DE KOP LEZEN
 79. ((*laat los en kijkt naar zijn eigen boekje*))
 80. (.)
 81. A En deze mag je recht leze
 82. A ((*draait boekje, bladert, maar kijkt ondertussen naar S*))
 83. S ((*bladert in zijn eigen boekje*))
 84. (4.0)

Fragment 1.b.2

In het volgende fragment kwam in de analyse in de eerste fase naar voren dat het lijkt alsof de jongens samen een antwoord zoeken en daarop gericht zijn, maar wanneer je goed kijkt, gebeurt dit niet constructief en is er ook geen sprake van een consensus. Ze zijn meer gericht op de macht, getuige regel 49. Hierin trekt Amir de aandacht naar zichzelf toetrekt en doorspreekt terwijl Safi al weer wat anders gaat doen.

66. A ((*buigt voorover naar S en wijst naar boekje S*))
 67. A HhH ik zag net een dier
 68. A ((*slaat bladzijden boekje S om*))
 69. (.)
 70. A maar welke dan?
 71. (.)
 72. S VLINDE[R?
 73. S ((*kijkt naar zijn boekje slaat bladzijden eigen boekje om*))
 74. A ((*trekt hand weer terug*))
 75. A [neehee
 76. S Wat zo’n d[er
 77. A [Nee een andere
 78. A ((*kijkt weer naar eigen boekje en bladert hierin*))

Fragment 1.b.3

Uit het feit dat Amir weer naar zijn eigen boekje kijkt, kan geconcludeerd worden dat Amir niet op een oplossing uit is, maar gewoon een opmerking plaatst. Safi wil de leiding behouden, waardoor Amir afziet van doorspreken op het onderwerp.

79. (0.5)
 80. S AARGHH
 81. A ((*kijkt naar boekje S*))
 82. S Deze ka[n °niet
 83. A ((*legt eigen boekje weg op de tafel en draait zich naar S*))
 84. S [kan die ook
 85. A ((*pakt boekje S beet en beweegt bladzijden*))
 86. (.)
 87. A Bedoel je de[ze?
 88. S [jee nee nee was e dolfijn [ofzo
 89. A [gw [a]
 90. S [AAH was schildpad
 91. (.)
 92. A °nee
 93. (.)
 94. S ((*bladert verder*))
 95. S Holle stofp
 96. A [ja maar wel in water
 97. A Heel veel [scha (iets)

Fragment 1.b.4

Hier is te zien dat Safi met een nieuw onderwerp begint, terwijl Amir nog steeds het voorgaande onderwerp: wat zag hij, uitzoekt. De jongens reageren eerst nog opbouwend op elkaar. Safi probeert een oplossing te vinden door eerst een dolfijn te noemen, maar daarna te zeggen dat het een schildpad is. Misschien dat hij de tegenwerping van Amir niet hoort, want die klinkt heel zacht, maar Safi vat het onderwerp als afgerond op, want hij start met iets nieuws door verder te bladeren en reageert niet op Amir. Als Amir doorgaat met redeneren, probeert Safi door hard ‘wacht’ een paar keer achter elkaar te zeggen de leiding over het gesprek weer in bezit te nemen. Ze zijn niet uit op het opbouwen van kennis, maar vertonen meer de kenmerken van een twistgesprek waarbij de beweringen heen en weer vliegen.

98. S [WACHT WACHT wacht wacht hier staat wat
 99. S ((*buigt zich dicht naar boekje en wijst bovenaan bladzijde wat aan*))
 100. A ((*gaat iets naar achter zitten*))
 101. S ((*haalt hand weer weg van aanwijsplek en komt iets omhoog*))

Fragment 1.b.5

Opvallend is dat Amir niet protesteert, maar wel naar achteren gaat zitten. Of hij geeft daar mee aan dat hij het niet eens is met deze onderwerpsverandering of hij geeft hiermee aan dat Safi de ruimte krijgt om met zijn onderwerp verder te gaan. Het gaat hier weer om een strijd wie de leiding krijgt, terwijl de ander inschikt.

102. (1.5)
 103. S °kan ik niet lezen[die°
 104. S ((*wijst nu met zijn vinger onderaan de bladzijde en begint te spellen*))
 105. A ((*kijkt mee met S*))
 106. S [Gu Li (.) et i Gu me A [A
 107. A [°nee]hee°
 108. A ((*pakt uiteinde bladzijde vast en wil omslaan*))
 109. S ((*blijft verder spellen en houdt boekje vast*))
 110. S Ghe M O a op gulop

Fragment 1.b.6

Amir laat merken dat hij niet eens is met de keuze om te gaan spellen en wil de bladzijde omslaan, maar Safi belet hem dat. Dit stukje kan gezien worden als een twistgesprek, er is geen consensus en de kinderen zijn individueel gericht. Dit zet door in het vervolg van het fragment. Waarbij ze beide hun eigen zin willen doordrijven. Amir is daarbij wel gericht op Safi als hij het boekje heen en weer beweegt en geluiden maakt van de bewegende dieren. Safi raadt wat voor een dier het is, maar laat daarna weer een individuele reactie zien.

111. (.)
 112. AS ((samen houden ze het boekje vast))
 113. A Kijk eens Huheehhuu eeeROaoaarr
 114. A ((houdt uiteinde bladzijde vast en beweegt heen en weer))
 115. S V[LINder
 116. A [hieuhieu[huehiehicee ((sirengeluid))
 117. S [!kijk !Kijk !kijk (.) kijk
 118. S ((trekt aan het boekje))
 119. A ((heeft het boekje nog vast))
 120. (0.5)
 121. S Kijk
 122. (.)

Fragment 1.b.7

Hierboven is een twist gezien van wie het boekje mag vasthouden, uiteindelijk wint Safi het van Amir. Safi heeft het boekje vast en sluit vervolgens het gespreksonderwerp over de bewegende beelden in het boekje volledig af op een zeer abrupte wijze.

123. A ((laat boekje los))
 124. S Sommige mensen doen zo dicht --pang--
 125. ((kijkt naar Hi en slaat in een keer met een grote klap het boekje dicht))
 126. S (.)
 127. A ((kijkt naar Hi en glimlacht))
 128. S ((kijkt naar A en lacht))
 119. A ((kijkt niet naar S en reikt over de tafel naar een ander boekje))
 120. S Dees DOE ik altijd elke dag met mijn bo[ek
 121. S ((kijkt met A mee richting Hi))
 122. A ((pakt een boekje en gaat weer zitten))
 123. A [Deze kijk deze is nog heel grappig
 124. S ((kijkt mee met A))
 125. (1.0)
 126. S Ja echt wel
 127. ((en ze staan weer op en buigen zich over de tafel))

Fragment 1.b.8

Safi betreft Hieke in het gesprek op regel 115 door naar haar te kijken als hij het boekje dichtslaat. Vervolgens is hij de aandacht van Amir kwijt en richt hij zich volledig op Hieke. Amir schenkt geen aandacht aan Safi en trekt de aandacht van Amir door hem naar zijn boekje te laten kijken. Dit is het startsein om samen weer verder te kijken. Of Amir het er niet mee eens is met het sluiten van het onderwerp is niet duidelijk. Hij maakt er in elk geval geen probleem van en gaat gewoon weer verder. Hij stelt de actie niet ter discussie en deelt weer nieuwe informatie.

Fragment 2b

In fragment 2b ondersteunen Amir en Safi hun uitspraken met gebaren en een houding. Een twistgedeelte wordt ook fysiek uitgedragen, zoals blijkt in fragment 2.b.1. De machtsverhoudingen blijven zichtbaar in fragment 2.b.2, maar daarna kijken de jongens samen en proberen ze samen onduidelijkheden uit de weg te helpen.

128. A ((staat op om een nieuw boekje uit te zoeken))
 129. A Deze!
 130. (2.0)
 131. S ((staat ook op en loopt op A af))
 132. A ((pakt de landkaart op en loopt terug))
 133. A ((A Houdt de landkaart ingevouwen omhoog voor zijn hoofd))
 134. A Of doen we deze ook he[ul
 135. S [!Die is voor bab[ies!]
 136. A [°da[n°
 137. S [!Wat zijn d[it?]
 138. A [°Ik den[k°
 139. S [OH WEET JE waar alle lande is
 140. S ((pakt kaart van A af en draait zich van hem af))
 141. A ((valt op de grond))
 142. (0.3)

143. A Neheee °niet doen°
 144. (.)
 145. A ((reikt rechts achter S naar de kaart))
 146. S ((trekt de kaart voor zich en staat nu met de rug naar A toe))
 147. S Hhuhhaah[hee
 148. A [alle stad van Nederlan[d]
 149. A ((houdt linkerschouder S vast))
 150. S [Heechee !Laat mij [een keertje!]
 151. S ((draait weg van A)) ((Gaat zitten met zijn rug naar A))
 152. A ((gaat ook zitten achter S))
 153. Hi [KIJK even samen dan!]

Fragment 2.b.1

Het wegdraaien van Safi wijst op een machstrijd, evenals de uiting: “Heee! Laat mij een keertje!” Hier is sprake van een twistgesprek (Mercer, 1996). De uitingen van Amir in regel 135 en zijn houding op regel 149, lokken een tegenbewering uit bij Safi op regel 136 en regel 150. Amir reageert op regel 139 met een tegenreactie, als Safi hierop in was gegaan, was er wel sprake van een discussie. In hun gedrag laten de jongens ook het twistelement zien: wie mag de kaart vasthouden en wie mag lezen?

155. S ((kijkt even naar Hi en dan naar de kaart))
 156. A ((kijkt even naar Hi en dan naar de kaart in handen S))
 157. S ((vouwt kaart open))
 158. A ((kruipt dicht tegen S aan en wijst achterlangs aan))
 159. A °°Hier is die
 160. (.)
 161. S HhH
 162. S ((klapt de kaart open))
 163. (.)
 164. A °Weet je waar Nederland is?
 165. A ((wijst aan op de nog dichtgevouwen kaart))
 166. A °°Dat staat hier
 167. (.)
 168. S ((blijft een stukje openvouwen))
 169. A ((wijst aan op de kaart))
 170. S °HIER is Ne:derla:nd
 171. (.)
 172. A °°vouwen vouw vouw open°°
 173. (1.0)
 174. A ((trekt zijn hand weer terug))
 175. S °°Waar hier?
 176. A ((wijst tikkend op een vouwrand))
 177. S ((probeert met zijn vingers tussen de aangewezen plek te komen))
 178. A °°over (.) dat hoek ((wijst weer)) °°over dicht
 179. (.)
 180. A ((draait nu helemaal om S heen en kijkt hem aan))
 181. A °°(half onverstaanbaar) Weet je waar Nederland ligt?
 182. (0.5)
 183. S ((reageert hier niet op en probeert de kaart open te krijgen))
 184. S ((krijgt de kaart verder open))
 185. S WHO! Jihoe [oe hhuhhe
 186. A [°huhhuhhaa°
 187. (.)
 188. A ((gaat staan en buigt zich over de kaart))
 189. A !Open
 190. (0.5)
 191. A ((helpt S de kaart openvouwen))
 192. A No[g een keer open
 193. S [!Whohhhe hoohe h[ooo oo
 194. A [nhuu
 195. A ((kijkt naar Hi en weer terug))
 196. A ((wijst over de kaart))
 197. S ((houdt de kaart in de breedte half omhoog vast en kijkt vooruit))
 198. S O o o[O O O o hhh:
 199. A [°nu kijkee°
 200. S ((draait zich van de bank af en houdt de kaart vast))
 201. A ((gaat rechtop staan, kijkt naar de kaart))

202. S Kom we gaan deze[o -

Fragment 2.b.2

Safi zit met de rug naar Amir gedraaid en probeert de kaart open te vouwen. Hij staat toe dat Amir aanwijst en tips geeft, maar blijft het zelf uitvoeren. Amir draait zich steeds meer om Safi heen, terwijl Safi weg blijft draaien. Dit wijst op een twistgesprek (Mercer, 1996). Toch aanvaardt Safi de hulp van Amir duidelijk te zien bij de regels 174-176. Hier vraagt hij Amir wat hij moet doen en Amir wijst aan en dit neemt Safi direct zonder discussie aan, wat wijst op een opbouwend gesprek (Mercer, 1996). Iets verderop op regel 190 vouwt Amir ook een deel uit, maar Safi blijft de kaart vasthouden en Amir kijkt mee.

266. A En hier?
267. (1.2)
268. A ((wijst onderaan de kaart iets aan))
269. S ((kijkt naar aanwijspunt A))
270. A Bu[u ver w ijk
271. S [BU BU ef erwI]K
272. (0.3)
273. S ((kijk van het papier weg naar buiten))
274. S Bufferwijk
275. (1.5)
276. A ((staat op en kijkt voor zich uit))
277. A Be: (.) Beverwijk!
278. (0.7)
279. A ((gaat zitten en kijkt naar S))
280. S ((buigt voorover legt kaart op de grond aan de andere kant van de bank (niet tafelkant))
281. S Wacht deze moet even op de grond de[ze kan
282. A [Bev[erwijk staat daar
283. A ((blijf half zitten en buigt zich voorover op de kaart))
284. S [As zen s te [u aa s t te
285. A [nu as u den ter
286. S Avest[e]

Fragment 2.b.3

Ze werken hier samen aan het begrip van één woord. Amir vraagt aan Safi wat op een bepaald punt staat en Safi gaat hierop in door te spellen. Amir blijft meedenken, maar het benoemen van de bedenkingen gebeurt niet hardop. Hoewel hij het antwoord van Safi wel betwist, benoemd hij dit niet. Amir verbetert op regel 256 het antwoord van Safi en zoekt op regel 261 bevestiging bij Safi. Safi heeft de kaart net op de grond gelegd en besteedt geen aandacht aan Amir en start met spellen. Het ontbreken van de twist (tabel 1) en de bevestiging zorgen ervoor dat dit fragment lastig te typeren is. Aan de ene kant werken de kinderen samen, maar Safi kan zijn aandacht er niet bij houden en onderbreekt deze samenwerking.

287. A ((slaat arm om S heen en hangt aan hem voorovergebogen op het papier op de grond))
288. A [°nee[he (.) kroM rij
289. S [haA O OH Oh Oh als ast (.) !wat zij je?
290. (0.5)
291. A Oh Krommerij
292. (0.6)
293. A ((tikt met zijn vinger op de kaart))
294. S ((Iz[it nu met zijn knieën op de grond bovenop de kaart))
295. S Koer rom m[ur ei re [ij ne ee -
296. A [°mer rij
297. A ((tikt met zijn vinger op de kaart))
298. A [HEE Weet je waar Staat [w wij raaie (onduidelijk)
299. S [Hee Daar woonde wij vroeger
300. (1.0)

Fragment 2.b.4

In fragment 2.b.4 starten de jongens met hardop spellen, maar op regel 268 laat Safi zien wel op Amir te letten en vraagt om verduidelijking. Amir reageert en tikt het aan, Safi gaat nu spellen. De vraag is of hij het antwoord van Amir betwist of dat hij zelf begrip wil hebben en het woord wil beheersen. Als Amir met het tikken van zijn vinger een nieuw onderwerp aanduidt, gaat Safi hierop in.

301. Hi HET LIJKT wel of jullie vaker zo'n kaart hebben gezien, kl[opt dat?
302. ((S en A blijven over de kaart gebogen))
303. S [°ju t[a
304. A [n ua
305. A Nju (.) t (.) [a Ja [° (iets) (iets) ° uk (.) zoog aan de zaag

306. S [hoog [aan de JA (.) aa (.) de oo aag g
 307. Hi [Ja Salim?
 308. A ((komt overeind en gaat rechtop op de bank zitten))
 309. S A[aag
 310. A [ZOOG AAN DE ZAAG? (.)[Wat is dat?
 311. S [de zaag (.) aan de zaag
 312. (1.0)
 313. A ((buigt weer over de kaart heen))
 314. A Kaar ook aan de zaa[g
 315. S [Zaag
 316. (.)
 317. A Zoog aan[de zaag
 318. [Wu est e zu aag
 319. (.)
 320. S ((tikt op de kaart))
 321. S Westerzaag
 322. A Wester[zaag
 323. S [WHOEI Joo ze zijn bijna hetzelfde!
 324. (0.5)
 325. !We[sterzaag
 326. A [westerza[ag
 327. S [AA VV
 328. ((de jongens blijven spelen en aanwijzen A over S gebogen, vertellen welke steden ze nog moeten en welke ze al gehad hebben.))

Fragment 2.b.5

De jongens werken samen en bepalen door aan te wijzen het nieuwe gespreksonderwerp. Ze starten dan beiden met beweringen en herhalen elkaar. Ze hebben weinig aandacht voor Hieke en zijn helemaal in beslag genomen door de kaart. Ze proberen samen achter de woorden en hun betekenis te komen, door vragen te stellen en samen te spelen. Door de herhalingen en uitweidingen en het uitblijven van conflicten is dit fragment duidelijk als een opbouwend gesprek te zien (Mercer, 1996).

8.5 Transcript A en S

Amir en Safi, groep 3b in gesprek met Hieke gesprek duurt 16:53 minuten

Vanaf 04:36 – 06:01

Hieke zit rechts en heeft met S een gesprek over lezen. A en S lopen aan de overkant van de tafel heen en weer en kijken naar boeken.

Fragment 1b

354. Hi WORD jji! wel eens voorgelezen?
355. (1.0)
356. S ((Kijkt op de tafel en pakt een boekje op))
357. A ((kijkt op tafel tussen de boekjes))
358. S °ja
359. Hi JA? [DOOR WIE?
360. A ((pakt een boekje op en laat het boekje aan S zien))
361. A [°kijk deze is een leukes boek
362. A ((draait zich nog meer naar S))
363. S ((kijkt naar A))
364. A ((kijkt naar eigen boekje en gaat zitten))
365. S ((kijkt naar eigen boekje en gaat zitten naast A))
366. (0.5)
367. S Kijk ik ga deze
368. (0.5)
369. S Waf af AF W[af
370. A [°hé
371. S Ghu u
372. S ((kijkt even naar boekje A))
373. A ((kijkt naar S en pakt zijn kin vast))
374. S ((kijkt weer terug naar eigen boekje en spelt verder))
375. A ((blijft kin S vasthouden))
376. S Ghu A hm Hie OE
377. A ((trekt kin S nu naar zich toe en laat dan los))
378. S ((spelt laatste letters en kijkt dan naar A))
379. (.)
380. S °wat?
381. A Kijk eens!
382. (0.3)
383. S ((kijkt naar boekje A))
384. A ((kijkt naar zijn boekje en wijst aan))
385. A Dit is op de kop
386. A ((kijkt naar S))
387. S ((kijkt naar het boekje))
388. A ((kijkt lachend naar S))
389. (1.0)
390. A Hhuhhu
391. (0.5)
392. A ((kijkt weer naar zijn boekje))
393. A Moet je deze zo meteen lez[e
394. A ((draait boekje om))
395. S [ja dan moet je zo deze
396. S ((wijst aan in het boekje van A))
397. (.)
398. A Ja[:
399. S [en moet [°je nog -
400. A ((draait boekje weer terug))
401. S ((Houdt boekje A vast en draait ook terug))
402. A [DEZE MOET JE OP DE KOP LEZEN
403. ((laat los en kijkt naar zijn eigen boekje))
404. (.)
405. A En deze mag je recht leze
406. A ((draait boekje, bladert, maar kijkt ondertussen naar S))
407. S ((bladert in zijn eigen boekje))
408. (4.0)
409. A ((buigt voorover naar S en wijst naar boekje S))
410. A HhH ik zag net een dier

411. A ((slaat bladzijden boekje S om))
 412. (.)
 413. A maar welke dan?
 414. (.)
 415. S VLINDE[R?
 416. S ((kijkt naar zijn boekje slaat bladzijden eigen boekje om))
 417. A ((trekt hand weer terug))
 418. A [neehee
 419. S Wat zo'n d[er
 420. A [Nee een andere
 421. A ((kijkt weer naar eigen boekje en bladert hierin))
 422. (0.5)
 423. S AARGHH
 424. A ((kijkt naar boekje S))
 425. S Deze ka[n °niet
 426. A ((legt eigen boekje weg op de tafel en draait zich naar S))
 427. S [kan die ook
 428. A ((pakt boekje S beet en beweegt bladzijden))
 429. (.)
 430. A Bedoel je de[ze?
 431. S [jee nee nee was e dolfijn [ofzo
 432. A [gw [a]
 433. S [AAH was schildpad
 434. (.)
 435. A °nee
 436. (.)
 437. S ((bladert verder))
 438. S Holle stofp
 439. A [ja maar wel in water
 440. A Heel veel [scha (iets)
 441. S [wacht wacht wacht hier staat wat
 442. S ((buigt zich dichter naar boekje en wijst bovenaan bladzijde wat aan))
 443. A ((gaat iets naar achter zitten))
 444. S ((haalt hand weer weg van aanwijsplek en komt iets omhoog))
 445. (1.5)
 446. S °kan ik niet lezen[die°
 447. S ((wijst nu met zijn vinger onderaan de bladzijde en begint te spellen))
 448. A ((kijkt mee met S))
 449. S [Gu Li (.) et i Gu me A [A
 450. A [°neejhee°
 451. A ((pakt uiteinde bladzijde vast en wil omslaan))
 452. S ((blijft verder spellen en houdt boekje vast))
 453. S Ghe M O a op gulop
 454. (.)
 455. AS ((samen houden ze het boekje vast))
 456. A Kijk eens Huheehhuu eeeROaoaarrr
 457. A ((houdt uiteinde bladzijde vast en beweegt heen en weer))
 458. S V[LINder
 459. A [hieuhieu[huehiehiee ((sirengeluid))
 460. S [!kijk !Kijk !kijk (.) kijk
 461. S ((trekt aan het boekje))
 462. A ((heeft het boekje nog vast))
 463. (0.5)
 464. S Kijk
 465. (.)
 466. A ((laat boekje los))
 467. S Sommige mensen doen zo dicht --pang--
 468. (.)
 469. S ((kijkt naar Hi en slaat in een keer met een grote klap het boekje dicht))
 470. A ((kijkt naar Hi en glimlacht))
 471. S ((kijkt naar A en lacht))
 472. A ((reikt over de tafel naar een ander boekje))
 473. S Dees DOE ik altijd elke dag met mijn bo[ek
 474. S ((kijkt met A mee richting Hi))
 475. A ((pakt een boekje en gaat weer zitten))
 476. A [Deze kijk deze is nog heel gra:ppig
 477. S ((kijkt mee met A))

478. (1.0)
 479. S Ja echt wel
 480. ((en ze staan weer op en buigen zich over de tafel))

fragment 2b

A staat op om een boekje uit te kiezen en loopt richting de landkaart.

Start bij 12:00 – 14:32

481. A ((staat op om een nieuw boekje uit te zoeken))
 482. A Deze!
 483. (2.0)
 484. S ((staat ook op en loopt op A af))
 485. A ((pakt de landkaart op en loopt terug))
 486. A ((A Houdt de landkaart ingevouwen omhoog voor zijn hoofd))
 487. A Of doen we deze ook he[ul
 488. S [!Die is voor bab[ies!]
 489. A [°da[n°
 490. S [!Wat zijn d[it?]
 491. A [°Ik den[k°
 492. S [OH WEET JE waar alle lande is
 493. S ((pakt kaart van A af en draait zich van hem af))
 494. A ((valt op de grond))
 495. (0.3)
 496. A Neheee °niet doen°
 497. (.)
 498. A ((reikt rechts achter S naar de kaart))
 499. S ((trekt de kaart voor zich en staat nu met de rug naar A toe))
 500. S Hhuhhaah[hee
 501. A [alle stad van Nederlan[d]
 502. A ((houdt linkerschouder S vast))
 503. S [Heehee !Laat mij [een keertje!]
 504. S ((draait weg van A)) ((Gaat zitten met zijn rug naar A))
 505. A ((gaat ook zitten achter S))
 506. Hi [KI]K even samen dan!
 507. (2.0)
 508. S ((kijkt even naar Hi en dan naar de kaart))
 509. A ((kijkt even naar Hi en dan naar de kaart in handen S))
 510. S ((vouwt kaart open))
 511. A ((kruipt dicht tegen S aan en wijst achterlangs aan))
 512. A °°Hier is die
 513. (.)
 514. S HhH
 515. S ((klapt de kaart open))
 516. (.)
 517. A °Weet je waar Nederland is?
 518. A ((wijst aan op de nog dichtgevouwen kaart))
 519. A °°Dat staat hier
 520. (.)
 521. S ((blijft een stukje openvouwen))
 522. A ((wijst aan op de kaart))
 523. S °HIER is Nederland
 524. (.)
 525. A °°vouwen vouw vouw open°°
 526. (1.0)
 527. A ((trekt zijn hand weer terug))
 528. S °°Waar hier?
 529. A ((wijst tikkend op een vouwrand))
 530. S ((probeert met zijn vingers tussen de aangewezen plek te komen))
 531. A °°over (.) dat hoek ((wijst weer)) °°over dicht
 532. (.)
 533. A ((draait nu helemaal om S heen en kijkt hem aan))
 534. A °°(half onverstaaenbaar) Weet je waar Nederland ligt?
 535. (0.5)
 536. S ((reageert hier niet op en probeert de kaart open te krijgen))
 537. S ((krijgt de kaart verder open))

538. S WHO! Jihoe [oe hhuhhe
539. A [°huhhuhhaa°
540. (.)
541. A ((gaat staan en buigt zich over de kaart))
542. A !Open
543. (0.5)
544. A ((helpt S de kaart openvouwen))
545. A No[g een keer open
546. S [!Whohhhe hoohe h[ooo oo
547. A [nhuu
548. A ((kijkt naar Hi en weer terug))
549. A ((wijst over de kaart))
550. S ((houdt de kaart in de breedte half omhoog vast en kijkt vooruit))
551. S O o o[O O O o hhh:
552. A [°nu kijkee°
553. S ((draait zich van de bank af en houdt de kaart vast))
554. A ((gaat rechtop staan, kijkt naar de kaart))
555. S Kom we gaan deze[o -
556. Hi [KAN JE NOU Zien wat wat is op die kaart?
557. (0.5)
558. S ((kijkt naar Hi en dan weer naar de kaart))
559. S Eeeuh waar alle landen zijn
560. (0.5)
561. Hi Ja maar wat is dan land en wat is geen land?
562. (1.0)
563. ((A en S kijken naar de kaart))
564. Hi Kan je dat zien op de ka[art?
565. S [Joaa, maar je moet m
566. S ((Draait de kaart om))
567. A ((staat nog steeds achter S te kijken))
568. (3.0)
569. A ((pakt punt bovenaan vast en laat weer los en wijst aan))
570. A Oh joo:h Hier is zee:
571. (2.0)
572. S ((kijkt naar vinger A))
573. A !Hier is utrecht!
574. A ((draait zich om naar Hi en weer terug, blijft staan))
575. S U (.) !U:tre:c[ht!
576. A [Ja]a:
577. Hi [Staat dat daar?
578. (0.3)
579. S Jaha Utrecht
580. (1.5)
581. S ((laat één hand los en wijst aan op de kaart zodat Hi het kan zien))
582. S Hier
583. (0.7)
584. S U (.) i (.) t [(.) g
585. Hi [Zit er een ie in Utrecht?
586. (.)
587. A °°nee
588. (.)
589. S ((Kijkt weer naar de kaart))
590. S JA: (.) Uut (.) uut (.) [Hier staat wa[t -
591. A ((buigt zich achter S naar de kaart toe))
592. Hi [U (.) Ie (.) T G E E s t
593. S [u iet (.)g] °e e (.) UUTEGEEST
594. S ((draait zich om naar Hi))
595. (.)
596. Hi Uitgeest staat daar
597. (0.5)
598. A En hier?
599. (1.2)
600. A ((wijst onderaan de kaart iets aan))
601. S ((kijkt naar aanwijspunt A))
602. A Bu[u ver w ijk
603. S [BU BU ef erwIJK
604. (0.3)

605. S ((*kijk van het papier weg naar buiten*))
606. S Bufferwijk
607. (1.5)
608. A ((*staat op en kijkt voor zich uit*))
609. A Be: (.) Beverwijk!
610. (0.7)
611. A ((*gaat zitten en kijkt naar S*))
612. S ((*buigt voorover legt kaart op de grond aan de andere kant van de bank (niet tafelkant)*))
613. S Wacht deze moet even op de grond de[ze kan
614. A [Bev[erwijk staat daar
615. A ((*blijf half zitten en buigt zich voorover op de kaart*))
616. S [As zen s te [u aa s t te
617. A [nu as u den ter
618. S Avest[e!
619. A ((*slaat arm om S heen en hangt aan hem voorovergebogen op het papier op de grond*))
620. A [°nee[he (.) kroM rij
621. S [haA O OH Oh Oh als ast (.) !wat zij je?
622. (0.5)
623. A Oh Krommerij
624. (0.6)
625. A ((*tikt met zijn vinger op de kaart*))
626. S ((*Izit nu met zijn knieën op de grond bovenop de kaart*))
627. S Koer rom m[ur ei re [ij ne ee -
628. A [°mer rij
629. A ((*tikt met zijn vinger op de kaart*))
630. A [HEE Weet je waar Staat [w wij raai (onduidelijk)
631. S [Hee Daar woonde wij vroeger
632. (1.0)
633. Hi HET LIJKT wel of jullie vaker zo'n kaart hebben gezien, kl[opt dat?
634. ((*S en A blijven over de kaart gebogen*))
635. S [°ju t [a
636. A [n ua
637. A Nju (.) t (.) [a Ja [° (iets) (iets) ° uk (.) zoog aan de zaag
638. S [hoog [aan de JA (.) aa (.) de oo aag g
639. Hi [Ja Salim?
640. A ((*komt overeind en gaat rechtop op de bank zitten*))
641. S A[aag
642. A [ZOOG AAN DE ZAAG? (.)[Wat is dat?
643. S [de zaag (.) aan de zaag
644. (1.0)
645. A ((*buigt weer over de kaart heen*))
646. A Kaar ook aan de zaa[g
647. S [Zaag
648. (.)
649. A Zoog aan[de zaag
650. [Wu est e zu aag
651. (.)
652. S ((*tikt op de kaart*))
653. S Westerzaag
654. A Wester[zaag
655. S [WHOEI Joo ze zijn bijna hetzelfde!
656. (0.5)
657. !We[sterzaag
658. A [westerza[ag
659. S [AA VV
660. ((*de jongens blijven spellen en aanwijzen A over S gebogen, vertellen welke steden ze nog moeten en welke ze al gehad hebben.*))

Alleen teksten geen handelingen

Fragment 1a

661. Hi WORD jij! wel eens voorgelezen?
662. (1.0)
663. S °ja

664. Hi JA? [DOOR WIE?
665. A [°kijk deze is een leukes boek
666. (0.5)
667. S Kijk ik ga deze
668. (0.5)
669. S Waf af AF W[af
670. A [°hé
671. S Ghu u
672. S Ghu A hm Hie OE
673. (.)
674. S °wat?
675. A Kijk eens!
676. (.)
677. A Dit is op de kop
678. (1.0)
679. A Hhuhhu
680. (0.5)
681. A Moet je deze zometeen lez[e
682. S [ja dan moet je zo deze (.)
683. A [Ja]
684. S en moet [°je nog -
685. A [DEZE MOET JE OP DE KOP LEZEN
686. (.)
687. A En deze mag je recht leze
688. (4.0)
689. A HhH ik zag net een dier
690. (.)
691. A maar welke dan?
692. (.)
693. S VLINDE[R?
694. A [neehee
695. S Wat zo'n d[ier
696. A [Nee een andere
697. (0.5)
698. S AARGHH
699. S Deze ka[n °niet
700. S [kan die ook
701. (.)
702. A Bedoel je de[ze?
703. S [jee nee nee was e dolfin [ofzo
704. A [gw [a]
705. S [AAH was schildpad
706. (.)
707. A °nee
708. (.)
709. S Holle sto[p
710. A [ja maar wel in water
711. A Heel veel [scha (iets)
712. S [wacht wacht wacht hier staat wat
713. (1.5)
714. S °kan ik niet lezen[die°
715. S [Gu Li (.) et i Gu me A [A
716. A [°neejhee°
717. S Ghe M O a op gulop
718. (.)
719. A Kijk eens Huheehhuu eeeROaoarr
720. S V[LINder
721. A [hieuhieu[huehiehiee (sirenegeluid)
722. S [!kijk !Kijk !kijk (.) kijk
723. (0.5)
724. S Kijk
725. (.)
726. S Sommige mensen doen zo dicht --pang--
727. (.)
728. S Dees DOE ik altijd elke dag met mijn bo[ek
729. A [Deze kijk deze is nog heel gra:ppig
730. (1.0)

731. S Ja echt wel

Fragment 2a

732. A Deze!
733. (2.0)
734. A Of doen we deze ook he[uul
735. S [!Die is voor bab[ies!]
736. A [°da[n°
737. S [!Wat zijn d[it?]
738. A [°Ik den[k°
739. S [OH WEET JE waar alle lande is
740. (0.3)
741. A Neheee °niet doen°
742. (.)
743. S Hhuhhaah[hee
744. A [alle stad van Nederlan[d]
745. S [Heehee !Laat mij [een keertje!]
746. Hi [KI]K even samen dan!]
747. (2.0)
748. A °°Hier is die
749. (.)
750. S HhH
751. (.)
752. A °Weet je waar Nederland [is?
753. S [°°Dat staat hier
754. (.)
755. S °HIER is Ne:derla:nd
756. (.)
757. A °°vouwen vouw vouw open°°
758. (1.0)
759. S °°Waar hier?
760. A °°over (.) dat hoek °°over dicht
761. (.)
762. A °°(half onverstaanbaar) Weet je waar Nederland ligt?
763. (0.5)
764. S WHO! Jihoe [oe hhuhhe
765. A [°huhhuhhaa°
766. (.)
767. A !Open
768. (0.5)
769. A No[g een keer open
770. S [!Whohhhe hoohe h[ooo oo
771. A [nhuu
772. S O o o[O O O o hhh:
773. A [°nu kijkee° H[hh
774. S [Kom we gaan deze[o -
775. Hi [KAN JE NOU Zien wat wat is op die kaart?
776. (0.5)
777. S Eeeuh waar alle landen zijn
778. (0.5)
779. Hi Ja maar wat is dan land en wat is geen land?
780. (1.0)
781. Hi Kan je dat zien op de ka[art?
782. S [Joaa, maar je moet m -
783. (3.0)
784. A Oh joo:h Hier is zee:
785. (2.0)
786. A !Hier is utrecht!
787. S U (.) !U:tre:c[ht!
788. A [Ja[a:
789. Hi [Staat dat daar?
790. (0.3)
791. S Jaha Utrecht
792. (1.5)

793. S Hier
794. (0.7)
795. S U (.) i (.) t (.) g
796. Hi [Zit er een ie in Utrecht?
797. (.)
798. A °°nee
799. (.)
800. S JA: (.) Uut (.) uut (.) [Hier staat wa[t -
801. Hi [U[(.) Ie (.) T G E E s t
802. S [u iet (.)g] °e e (.) UUTEGEEST
803. (.)
804. Hi Uitgeest staat daar
805. (0.5)
806. A En hier?
807. (1.2)
808. A Bu[u e : ver w ijk
809. S [BU BU ef erwI]K
810. (0.3)
811. S Bufferwijk
812. (1.5)
813. A Be: (.) Be:verwijk!
814. (0.7)
815. S Wacht deze moet even op de grond de[ze kan
816. A [Bev[erwijk staat daar
817. S [As zen s te [u aa s t te
818. A [nu as u den ter
819. S Avest[e!
820. A [°nee[he (.) kroM rij
821. S [haA O OH Oh Oh als ast (.) !wat zei je?
822. (0.5)
823. A Oh Krommerij
824. (0.6)
825. S Koer rom m[ur ei re [ij ne ee -
826. A [°mer rij
827. A [HEE Weet je waar Staat [w wij raai e (*onduidelijk*)
828. S [Hee Daar woonde wij vroeger
829. (1.0)
830. Hi HET LIJKT wel of jullie vaker zo'n kaart hebben gezien, kl[opt dat?
831. S [°ju t [a
832. A [n ua
833. A Nju (.) t (.) [a Ja [° (iets) (iets) ° uk (.) zoog aan de zaag
834. S [hoog [aan de JA (.) aa (.) de oo aag g
835. Hi [Ja Salim?
836. S A[aag
837. A [ZOOG AAN DE ZAAG? (.)[Wat is dat?
838. S [de zaag (.) aan de zaag
839. (1.0)
840. A Kaar ook aan de zaa[g
841. S [Zaag
842. (.)
843. A Zoog aan[de zaag
844. S [Wu est e zu aag
845. (.)
846. S Westerzaag
847. A Wester[zaag
848. S [WHOEI Joo ze zijn bijna hetzelfde!
849. (0.5)
850. !We[sterzaag
851. A [westerza[ag
852. S [AA VV