

Frans Hiddink
NHL Stenden Hogeschool
Contact: frans.hiddink@nhlstenden.com

Probleembesprekingen tussen en met samenwerkende kleuters

1. Inleiding

Veel onderzoek laat zien dat zowel de hoeveelheid als de aard van de gespreksbijdragen van kinderen in onderling overleg sterk samenhangt met hun taal- en denkontwikkeling (Howe & Abedin 2013; Mercer & Dawes 2014). Rojas-Drummond en collega's (2006) laten bijvoorbeeld zien dat de mate waarin oudere kinderen in de basisschool kritisch en constructief overleggen om problemen op te lossen door bijvoorbeeld te redeneren, bijdraagt aan de kwaliteit van hun schrijfproducten. Weinig is echter bekend over hoe onderlinge gesprekken in de kleuterklas op zo'n manier worden vormgegeven door kinderen (eventueel met de leerkracht) dat het meer of minder leerzaam is. In het promotieonderzoek waarover ik zal presenteren, heb ik getracht te achterhalen hoe kleuters overleggen wanneer zij inhoudelijke problemen oplossen in vormen van spel. Een eerste deelstudie van mijn promotieonderzoek maakte duidelijk dat het taalgebruik van kinderen sterk samenhangt met de aan- of afwezigheid van een interveniërende leerkracht. Zo realiseren kleuters uitgebreider, gevarieerder en complexer taalgebruik zonder de leerkracht dan met de leerkracht (Hiddink 2019). Onduidelijk bleef echter hoe kleuters onderling en met de leerkracht problemen oplossen. Welke gespreksbijdragen van interveniërende leerkrachten bevorderen en verminderen bijvoorbeeld de gespreksdeelname van kinderen? En hoe construeren kinderen onderling probleembesprekingen? Kortom: hoe verlopen gesprekken tussen (en met) de interveniërende leerkracht wanneer kinderen problemen oplossen?

Om ook deze vragen te kunnen beantwoorden, zijn in het kader van een meerjarig onderzoek van het Lectoraat 'Meertaligheid & Geletterdheid' (vh. Taalgebruik & Leren) van NHL Stenden Hogeschool rond vijf thema's video-opnames gemaakt in de klas. Leerkrachten van zeven basisscholen voerden twee keer per jaar een thema uit, volgens de methodiek van 'Verhalend Ontwerpen' (Vos, Dekkers & Reehorst 2007). In zo'n verhalend ontwerp loopt een hoofdpersoon (bv. een pop uit de klas of van de school, of een personage uit een prentenboek) tegen allerlei problemen aan, waarbij hij de hulp inroept van de kinderen. In dergelijke thema's overleggen kinderen vervolgens in kleine groepjes over mogelijke oplossingen voor die problemen (Pulles, Hiddink & Herder

2014). De video-opnames daarvan vormen de basis van de bevindingen uit twee deelstudies die ik in deze tekst presenteer, en waarbij ik me vooral richt op de verschillende mogelijkheden voor kinderen om de gesprekken te structureren. Vanwege de beperkte ruimte in deze tekst richt ik me nu voornamelijk alleen op de laatste fase van dergelijke probleembesprekingen.

2. Probleembesprekingen zonder de leerkracht

De manier waarop kinderen onderling problemen vaststellen en vervolgens oplossen, blijkt samen te hangen met de aard van het probleem. Zoals ik in mijn presentatie zal laten zien, stellen kleuters drie types van problemen vast, te weten:

1. problemen rondom huidige gebeurtenissen (bv. er valt een potlood op de grond);
2. problemen rondom huidig handelen (bv. een kind doet iets wat de andere kinderen niet goed vinden);
3. problemen rondom toekomstig handelen (bv. wat zullen we later maken?).

Verder blijkt hun taalgebruik en het gespreksverloop samen te hangen met de aard van het probleem.

Gedetailleerde analyses van deze probleembesprekingen laten bovendien zien dat kleuters onderling zelf zo'n overleg structureren. Ze stellen samen het probleem vast en nemen het initiatief om oplossingen te bespreken. Bovendien bespreken ze elkaars voorstellen en ronden ze de probleembespreking ook gezamenlijk af, zoals bijvoorbeeld te zien is in Fragment 1. In dit overleg bespreken twee jongens onderling welke twee kleuren zij willen gebruiken om bepaalde feestattributen te maken in het verhalend ontwerp rondom een feestwinkel. Ze hebben daartoe zes stroken met verschillende kleuren papier gekregen. In het voorafgaande hebben ze een probleem rondom toekomstig handelen vastgesteld, omdat ze het niet eens zijn over de twee kleuren die ze gezamenlijk gaan kiezen.

45	J2	en de uhm- ik vind deze alle drie mooi
46		(2.5)
47	J1	nou ik vind deze- allemaal mooi (.) ik vind
48		die mooi ((geel)) die mooi ((paars)) die mooi
49		die mooi die ↑mooi ((wijst naar groen rood en
50		blauw))
51		(6.2)
52	→ J2	okey wat zullen we nu doen jij deze ↑twee of
53		ik die twee ((gaat om de paars en gele
54		stroken))
55	J1	jij
56	J2	nee ((schudt hoofd))
57		(7.0) ((kijken allebei rond))
58	→ J1	dan neem ik dees wel((geel en paars))
59		(0.3)
60	→ J1	dan vind ik die ook mooi maar ik vind dat ook
61		mooi ((wijst naar de stapel van J2))
		((9 regels verwijderd))
70		(1.0)
71	→ J2	okey we doen het
72	→ J1	we doen het

Fragment 1 – Welke twee kleuren gaan we gebruiken?

Zowel J2 als J1 stellen alternatieven voor ten opzichte van hun eerdere voorstellen om dit probleem op te lossen (regels 45-50). De analyses laten zien dat, wanneer kleuters op een dergelijke manier overleggen en nog geen oplossing hebben, ze doorgaan met hun probleembespreking (met een eventuele tussenpauze) totdat ze het probleem samen hebben opgelost. Vaak in zo'n geval start één van de kinderen de discussie opnieuw of doet het kind een uitnodiging om samen een besluit te nemen. Dat laatste doet J2 in regels 52-54, waarin hij J1 uitnodigt om samen een besluit te nemen. Na een discussie over het besluit, waarin ze samen voorstellen doen door de gekleurde stroken naar keuze aan te wijzen (regels 55-61), ronden ze het gesprek gezamenlijk af door een gezamenlijk besluit te nemen over de twee kleuren (regels 71-72). Dit fragment maakt duidelijk dat kinderen samen de structuur van de probleembespreking vormgeven door de besluitvormingsfase te starten en af te ronden, en daarbinnen elkaars voorstellen te bespreken.

3. Probleembesprekingen met de leerkracht

Naast de mogelijkheden van onderling overleg voor de cognitieve ontwikkeling en de taalontwikkeling van kinderen, is ook duidelijk dat leerkrachtinterventies waarin inhoudelijke problemen besproken worden ook bij kunnen dragen aan cognitieve ontwikkeling. Van de Pol, Volman & Beishuizen (2012), bijvoorbeeld, bepleiten dat leerkrachten daartoe zouden moeten interveniëren volgens een vierfasenmodel. Hun model is echter niet gebaseerd op empirisch naturalistisch onderzoek naar de manieren waarop zulke gesprekken interactioneel verlopen. Meer inzicht daarin kan belangrijke aanknopingspunten bevatten voor professionalisering. Mede daarom heb ik in de

derde deelstudie gedetailleerd verkend hoe zulke interventies worden vormgegeven, wanneer kleuters een (inhoudelijk) probleem hebben.

Daaruit blijkt de leerkracht degene te zijn die het gesprek structureert. Zoals ik in de presentatie zal laten zien, stellen kleuters met de interveniërende leerkracht op drie verschillende manieren het probleem vast. Daarbij is de reactie van de leerkracht op het probleem erg bepalend voor het gespreksverloop en voor de mogelijkheden van kinderen om actief te participeren. Bovendien blijken de daaropvolgende gespreksfasen door de leerkracht gestart en afgerond te worden, waarmee zij het gesprek structureert. Ook in de laatste fase, waarin de kinderen met de leerkracht oplossingen bespreken, is de leerkrachtreactie op een oplossingsvoorstel van groot belang. Sommige leerkrachtreacties leiden tot een uitgebreidere oplossingsbespreking, waarin er meer oplossingen worden besproken en afgewogen. Andere leerkrachtreacties beperken de gespreksbijdragen van kleuters tot een minimum, zoals een evaluatie van een oplossingsvoorstel gecombineerd met een instructie. Dit wordt gedemonstreerd in Fragment 2, waarin kinderen het met elkaar oneens zijn over hoe ze verder moeten overleggen. In het voorafgaande is dat probleem vastgesteld en verder verkend.

60	→	Leerkracht	hoe kun je nu afspreken wie wat gaat zeggen†
61			(0.6)
62		M1	om[ste beurte p[raten
63		Leerkracht	[nou niet doo[r elkaar heen praten
64	→	M2	[door naar elkaar te luisteren?
65	→	Leerkracht	<u>precies</u> heel goed naar elkaar te luisteren en
66			als je zegt oh iemand vertelt wat en ik wil zo
67			ook wat vertellen, leg dan even je hand op
68			tafel
69			(1.0)
70			dan weten de anderen ook dat je wat wilt
71			zeggen
72			(0.5)
73			is dat een idee?= =ja
74		M2	ja?
75		Leerkracht	ja?
76			(0.3)
77	→	Leerkracht	nog een minuutje ik ben heel benieuwd wat
78			jullie bedacht hebben
79			(1.2)
80	→	Leerkracht	ja?
81		M2	ja
82	→	Leerkracht	ok ((LK staat op en loopt weg) kom ik jullie
83			zo halen

Fragment 2 – Hoe kunnen jullie verder overleggen?

De oplossingsbespreking wordt gestart door de leerkracht, doordat zij de kinderen uitnodigt om oplossingen aan te dragen. Na een eerste oplossingsvoorstel door M1 volgt een tweede oplossingsvoorstel door M2 (regels 62 en 64), waarbij het laatste voorstel positief wordt geëvalueerd door de leerkracht en waarna zij een instructie geeft als aanvulling op het voorstel (regels 65-73). Een dergelijke reactie blijkt te resulteren in een

information-delivery format, zoals Koole (2012) vond in dyadische interacties. Daarin reageren kinderen alleen op de inbreng van de leerkracht door deze (kort) te bevestigen (regels 65-83). Het format, en daarmee het gesprek als geheel, wordt bovendien afgerond door de leerkracht (regels 82-83).

4. Slot

Tijdens de presentatie op HSN-2021 zal ik, aan de hand van enkele praktijkvoorbeelden (video en/of transcript), uitgebreider demonstreren hoe kinderen onderling en met de interveniërende leerkracht problemen oplossen. Zoals eerder genoemd, laten gedetailleerde analyses van dergelijke probleembesprekingen onder meer zien hoe de aard van het taalgebruik van kinderen onderling samenhangt met de aard van het probleem, en hoe de gespreksbijdragen van kleuters met een interveniërende leerkracht samenhangen met de reactie van de leerkracht op een probleemomschrijving of oplossingsvoorstel. Daarmee wordt duidelijk dat de gespreksmogelijkheden van kleuters om actief deel te nemen door bijvoorbeeld het gesprek te structureren en te reageren op de inbreng van anderen, samenhangen met de gesprekscontext, en dat zij, in lijn met bevindingen van Piaget (1932), minder egocentrisch zijn dan vaak wordt aangenomen. Hij stelde al dat jonge kinderen vooral egocentrisch lijken in interactie met volwassenen en niet in onderling overleg. Bovendien blijken kleuters al goed in staat om probleembesprekingen gezamenlijk tot een goed einde te brengen, en dit vaak ook expliciet af te ronden, zoals te zien is in Fragment 1. Deze inzichten zijn van groot belang om de potentie van samenwerken en onderling overleg, ook bij kleuters, te (h)erkennen, en de rol van de leerkracht tijdens interventies niet alleen vanuit een cognitief perspectief te benaderen (Van de Pol, Volman & Beishuizen 2012), maar vooral vanuit een interactioneel perspectief.

Referenties

- Hiddink, F. (2019). *Early childhood problem-solving interaction: young children's discourse during small-group work in primary school*. Groningen: University of Groningen.
- Howe, C. & M. Abedin (2013). "Classroom dialogue: A systematic review across four decades of research". In: *Cambridge Journal of Education*, 43 (3), p. 325-356.
- Koole, T. (2012). "The epistemics of student problems: Explaining mathematics in a multi-lingual class". In: *Journal of Pragmatics*, 44 (13), p. 1902-1916.
- Mercer, N. & L. Dawes (2014). "The study of talk between teachers and students, from the 1970s until the 2010s". In: *Oxford Review of Education*, 40 (4), p. 430-445.
- Piaget, J. (1932). *The moral judgment of the child*. Glencoe, Illinois: The Free Press.

- Pulles, M., F. Hiddink & A. Herder (2014). “Taalontwikkeling door onderzoekend leren binnen thema’s”. In: *MeerTaal*, 2 (1), p. 14-17.
- Rojas-Drummond, S., N. Mazón, M. Fernández & R. Wegerif (2006). “Explicit reasoning, creativity and co-construction in primary school children’s collaborative activities”. In: *Thinking Skills and Creativity*, 1 (2), p. 84-94.
- Van de Pol, J., M. Volman & J. Beishuizen (2012). “Promoting teacher scaffolding in small-group work: A contingency perspective”. In: *Teaching and Teacher Education*, 28 (2), p. 193-205.
- Vos, E., P. Dekkers & E. Reehorst (2007). *Verhalend ontwerpen: Een draaiboek*. Groningen: Wolters Noordhoff.