

Probleembesprekingen met samenwerkende kleuters

Frans Hiddink
NHL Stenden Hogeschool

TVT 41 (1): 89–103

DOI: 10.5117/TVT2019.1.007.HIDD

Abstract

Problem conversations with young children during group work

Problem conversations with intervening teachers may enhance children's discourse during group work. The few studies focusing on these conversations, however, are normative and experimental in nature, neglecting the joint and sequential nature of these conversations. Therefore, this paper's aim is to give insight into how teachers and a group of children constitute and continue problem conversations. Detailed analysis informed by Conversation Analysis shows that problems are constructed in three patterns which are distinguished by the teacher's reaction to the problem initiation resulting in three different continuations. It is found that the teacher's actions are decisive for how children may contribute to the developing interaction. In particular, the teacher's reaction to both problem initiations and solution proposals determines whether problem conversations interactions are jointly continued. Theoretical and practical implications are discussed.

Keywords: problem-solving, peer interaction, teacher interventions, group work, conversation analysis

Inleiding¹

De laatste decennia zijn veel pogingen ondernomen om leerlingen actief te laten participeren in interacties in de klas waarin ze gezamenlijk praten en denken. De meeste studies richten zich op interacties tussen leerkrachten en de hele klas (Howe & Abedin, 2013). Divers onderzoek laat namelijk

zien dat dialogische gesprekken waarin kinderen actief participeren, bijdragen aan hun leren en ontwikkeling in tegenstelling tot monologische gesprekken waarin ze testvragen van de leerkracht moeten beantwoorden (Cazden, 2001; Walsweer, 2015).

Anderen richten zich op interacties tussen kinderen wanneer zij in kleine groepjes problemen oplossen. Mercer en collega's demonstreren in diverse studies (zie bijvoorbeeld Mercer, Wegerif, & Dawes, 1999) dat de aard van het taalgebruik van kinderen tijdens het samenwerken van groot belang is. Inmiddels is er dan ook brede consensus dat groepswork kan bijdragen aan cognitieve ontwikkeling, taakuitkomsten en taalontwikkeling, mits kinderen ideeën en standpunten naar voren brengen, deze onderbouwen, verschillen bediscussiëren, problemen oplossen en streven naar overeenstemming (Howe, 2010).

Hoewel enkele effectstudies demonstreren dat het handelen van de leerkracht in interventies tijdens groepswork kan bijdragen aan het verloop van het groepsgeprek, zijn dit soort interventies slechts beperkt onderzocht (Webb, 2009). Chiu (2004) laat bijvoorbeeld zien dat minder inhoudelijke en minder sturende hulp tijdens de interventie bijdraagt aan de manier waarop kinderen hun probleem oplossen direct na de interventie. Aanvullend daarop illustreren andere onderzoekers dat het bevragen van leerlingen *op hun ideeën of inconsistenties* en het uitlokken van *redenen* vóórdat de leerkracht oplossingen aandraagt, zorgt dat kinderen meer gedetailleerd uitleg geven, vaker voortbouwen op elkaars redenties en elkaar meer vragen stellen in het volgende groepswork dan wanneer de leerkracht stuurt en instrueert (zie bijvoorbeeld Dekker & Elshout-Mohr, 2004; Gillies & Boyle, 2006).

In al deze effectstudies worden interventies opgevat als momenten waarop de leerkracht zich bij een groepje leerlingen voegt wanneer die leerkracht of de leerlingen een probleem ervaren. Daarom zullen we in dit artikel spreken over probleembesprekingen. Bovendien zijn deze studies normatief en experimenteel van aard. Zij richten zich vooral op leerkrachtpraktijken die vooraf zijn vastgesteld en die de leerkracht moet uitvoeren in gesprekken met oudere samenwerkende kinderen. Er is daarom nog weinig inzicht in de manieren waarop leerkrachten samen *met* kinderen deze probleembesprekingen vormgeven, zeker niet wanneer het samenwerkingsmomenten tussen jonge kinderen betreft. Dit is opmerkelijk omdat we uit Conversatie Analytische (CA-)studies naar probleembesprekingen in andere institutionele contexten weten dat de manieren waarop aan bepaalde acties in probleembesprekingen vormgegeven wordt, het gesprek (svervolg) beïnvloeden. Zo heeft Stivers (2002) gedemonstreerd dat patiënten op ten

minste twee verschillende manieren hun medische problemen naar voren brengen, die elk een andere druk op de arts leggen om het probleem op te lossen, waardoor ook het gespreksverloop verschilt.

Op vergelijkbare wijze zullen we beschrijven hoe groepjes samenwerkende kleuters met hun leerkracht problemen construeren en hoe het verloop van de probleembesprekingen samenhangt met de manieren waarop probleem geconstrueerd wordt. Maar eerst zullen we kort ingaan op voor dit onderzoek relevante CA-studies naar probleembesprekingen.

Achtergrond

Allereerst zijn probleembesprekingen in *groepen* geanalyseerd. Meier (1997) laat bijvoorbeeld zien dat volwassenen in vergaderingen langzaam een gezamenlijke focus ontwikkelen voordat ze problemen bespreken. Aanvullend demonstreert Huisman (2001) dat de aard van problemen kan verschillen, maar dat gespreksdeelnemers problemen toch op een vergelijkbare wijze construeren, namelijk met een *beschrijving van een stand van zaken* en een (impliciete of expliciete) *negatieve beoordeling* daarvan door dezelfde of een andere spreker. Bovendien blijken probleembesprekingen niet lineair te verlopen van probleemfase, verkenningsfase, naar oplossingsfase, maar blijken die fasen door elkaar te lopen (Huisman, 2001; Meier, 1997).

Een andere relevante studie naar probleembesprekingen in groepen richt zich op jonge kinderen. Het onderzoek van Gosen, Berenst en De Gopper (2015) is, naar wij weten, het enige dat rekening houdt met het gezamenlijke en sequentiële karakter van dit soort interacties in de kleuterklas. Ze hebben laten zien dat problemen tijdens het interactief voorlezen van prentenboeken in klassikale interactie tussen de leerkracht en kleuters op vergelijkbare wijze worden geconstrueerd als in vergaderingen van volwassenen. Ook hier worden problemen geconstrueerd door een *beschrijving* en/of een (impliciet) *negatieve beoordeling* van een stand van zaken, resulterend in een bespreking waarin potentiële oplossingen worden beschreven en beoordeeld door de gespreksdeelnemers.

Daarnaast zijn dyadische probleembesprekingen in de klas bestudeerd. In een studie van Elbers, Hajer, Jonkers, Koole en Prenger (2008) wordt gedemonstreerd dat oudere leerlingen aan het begin meer invloed hebben op het gespreksverloop dan in de latere fasen van zo'n gesprek. Zulke gesprekken blijken leerlingen tijdens het zelfstandig werken te initiëren met een globale probleembeschrijving. Leerkrachten stellen echter nauwelijks

vragen om het probleem te verkennen, zoals te doen gebruikelijk in andere institutionele contexten (Robinson, 2003). In plaats daarvan starten de leerkrachten direct met hun uitleg, waarmee ze het probleem van de leerlingen versmallen. Koole (2012) demonstreert bovendien dat leerkrachten daarmee in feite het probleem oplossen dat ze zelf veronderstellen in plaats van de problemen van de leerlingen. De leerlingen maken overigens zelden bezwaar tegen het handelen van de leerkracht en wanneer ze dat wel doen start de leerkracht een nieuwe uitleg waarbinnen de leerlingen opnieuw alleen kunnen erkennen dat ze iets begrijpen of weten.

De vraag die in dit paper centraal zal staan is nu: *Hoe construeren en bespreken samenwerkende jonge kinderen hun problemen met de leerkracht?*

Data en methodologie

De data komen uit een meerjarig onderzoek waarin we als onderzoekers (Pulles, Hiddink, & Herder, 2014) volgens de methodiek van *Educational Design Research* (EDR; Plomp & Nieveen, 2009) samen met leerkrachten hebben getracht optimale condities te ontwikkelen voor het overleg tijdens het samenwerken in vormen van onderzoekend leren.

De acht participerende onderbouwleerkrachten voerden vijf verschillende projecten volgens de aanpak van Verhalend Ontwerpen (Vos, Dekkers, & Reehorst, 2007) uit in hun klas (groep 1 t/m 3). Daartoe ontvingen ze meerdere globale beschrijvingen van een mogelijke werkwijze voor zo'n project in de klas (Herder, Hiddink, Prenger, & Pulles, 2013), waaruit elke leerkracht een passende keuze kon maken. In elk project zijn minstens drie opnames per klas gemaakt van het groepsoverleg tussen kleuters (2-5 kinderen) terwijl ze problemen van personen in de verhaallijn bespraken, resulterend in een totaal van 73 video-opnames.

Op basis van een eerste verkenning zijn de momenten waarop de leerkracht zich mengde in het groepsoverleg geregistreerd (totaal 275 fragmenten in 73 opnames). Om de onderzoeksvraag te beantwoorden zijn die fragmenten geselecteerd en getranscribeerd waarin een handeling van één van de gespreksdeelnemers functioneerde als oplossing (totaal 115 van de 275), wat we hebben opgevat als suggestie ter ondersteuning voor het bereiken van een doel (zie bv. Robertson, 2017). In de overige gevallen bleken de gesprekken vooral organisatorisch of informerend van aard en werd er noch een probleem noch een oplossing besproken. De geselecteerde probleembesprekingen zijn verder geanalyseerd volgens de methodiek van de

Conversatie Analyse (Mazeland, 2003). Daaruit bleek dat problemen die geïnitieerd worden door leerkrachten anders worden geconstrueerd en besproken dan problemen die geïnitieerd worden door leerlingen (Hiddink & Berenst, 2016). In het kader van dit artikel richten we ons echter alleen op de datacollectie van probleembesprekingen na een initiatie door leerlingen. Daarbij gaat het om 36 (van de 115) fragmenten, afkomstig uit 23 video-opnames.

In onze datacollectie varieerde de setting waarin problemen werden aangekaart. In sommige gevallen stond de leerkracht elders in het lokaal. Soms was zij dan in eerste instantie toehoorder, terwijl in andere gevallen de kinderen haar expliciet vroegen om te komen. In nog weer andere gevallen ging de leerkracht bij het groepje zitten, waarna kinderen het probleem initieerden. Aangezien de projecten verschillend van aard waren en leerkrachten hun eigen keuzes maakten in de projecten die ze wilden uitvoeren, verschilde de aard van de problemen ook, zoals duidelijk zal worden in de bespreking van de fragmenten.

Resultaten

Onze analyse van momenten waarop samenwerkende kleuters hun problemen met leerkrachten bespreken, laat zien dat er drie patronen zijn in de manieren waarop problemen worden geconstrueerd en laat ook zien dat deze patronen elk resulteren in een verschillend vervolg in de probleembespreking. Onder gezamenlijke constructie van het probleem verstaan we het initiëren van het probleem en de eerste reactie van de leerkracht die het probleem als zodanig dan ook erkent. Hoewel de aard van de problemen en de setting waarin het probleem wordt aangekaart tussen de fragmenten in onze collectie verschillen, hebben we niet kunnen vaststellen in welke mate deze verschillen de probleemconstructie beïnvloedt.

Onze analyse maakt duidelijk dat leerlingen een probleem aan de orde stellen door een *negatieve beoordeling* (eventueel met een *beschrijving*) van een stand van zaken. Hoewel die initiatie met verschillende praktijken kan worden vormgegeven en mogelijk gerealiseerd wordt na een elicitatie door de leerkracht, impliceert elke probleeminstitutie dat kinderen een verschil ervaren tussen de huidige en de gewenste stand van zaken. We zullen demonstreren hoe de handeling waarmee de leerkracht reageert op de probleeminstitutie van kinderen het vervolg van de probleembespreking beïnvloedt. We hebben drie verschillende typen leerkrachtreacties gevonden, resulterend in

evenzoveel patronen waarmee problemen geconstrueerd worden. We zullen dat illustreren in de volgende paragraaf. Vervolgens bespreken we de patronen in het vervolg van de probleembespreking na elke probleemconstructie.

Probleemconstructie

In verreweg de meeste gevallen in onze data zien we als eerste patroon waarmee gespreksdeelnemers een probleem construeren, een *probleeminitiatie* van kinderen die direct wordt gevolgd door een *instructie* door de leerkracht. Dit is bijvoorbeeld te zien in fragment 1, waarin kinderen samen een politieagent tekenen.

Fragment 1

1	→ J1	COLi::N, zo heb ik niet meer [genoeg ruimte
2		((kijkt J2 aan))
3	Leerkracht	[[((komt
4		aangelopen met stiften))
5	→	met z'n tweeën° kijk. ((legt stiften op
6		tafel en schuift papier naar het midden))

Het probleem wordt geïnitieerd door J1 met een *expliciet* negatieve beoordeling van het handelen van J2 (= Colin) in de vorm van een verwijt (regels 1-2). Hoewel J1 zich richt tot J2, behandelt de leerkracht, die bij een ander tweetal staat, dit verwijt als aan haar gericht (regels 5-6). In haar instructie als reactie laat ze zien dat ook zij het handelen van J2 als problematisch behandelt, namelijk als iets waarvoor een oplossing moet komen. Bovendien geeft ze zelf een oplossing voor het probleem: ze schuift het papier naar het midden van de tafel en voegt de kinderen toe dat ze moeten samenwerken.

Het tweede patroon in de manieren waarop problemen geconstrueerd worden, bestaat uit een *probleeminitiatie* gevolgd door een *opschortingsactie* van de leerkracht. In de meeste gevallen realiseert de leerkracht zo'n actie met een ophelderingsvraag waarin aan het probleem als zodanig wordt gerefereerd. Dit zien we bijvoorbeeld in fragment 2, waarin kinderen het oneens zijn over de ligging van een te ontwerpen robot op papier.

Fragment 2

22		(4.0) [[(M en de leerkracht komen terug
23		bij haar groepje met J1 en J2))
24	→ M	[() - op de
25		kop heeft gezet maar dat is niet <u>waar</u> :
26	→ Leerkracht	wat is het probleem dan?

M is weggelopen naar de leerkracht elders in het lokaal om te klagen over de beschuldiging van J1 aan haar adres. Terwijl ze met de leerkracht terugkomt bij haar groepje rondt ze haar beschrijving af, inclusief een negatief oordeel over de situatie (regels 22-25). De leerkracht reageert met een *ophelderingsvraag* over de situatie, waarmee ze laat zien dat zij door te spreken over 'probleem' de situatie ook als mogelijk problematisch behandelt. Door zo'n actie schort ze de oplossingsbespreking als het ware op, zoals we in de volgende paragraaf, zullen demonstreren. In het voorbeeld daar zien we ook de andere gevonden opschortingsactie, namelijk een *suggestie om nader te overleggen*.

Het derde patroon waarmee gespreksdeelnemers een probleem construeren wordt gevormd door een *probleeminitiatie* van de leerlingen die gevolgd wordt door *uitnodiging(en)* van de leerkracht om oplossingen aan te dragen, zoals fragment 3 illustreert. Het voorbeeld demonstreert bovendien dat zo'n probleeminitiatie ook door de leerkracht in een vraag-antwoord sequentie uitgelokt kan worden. Dat aspect van de vormgeving van de probleeminitiatie laten we echter nu verder onbesproken. In dit fragment bespreken ze het resultaat van hun zoektocht naar de verdwenen knuffel 'Raai de Kraai'.

Fragment 3

1	J2	of misschien zit ie in de [boom? ((kijkt J1 aan))
2		
3	Leerkracht	[[((schuift aan))
4	→	hey, maaruh jullie hebben hem niet hier
5		binnen gevonden? ((kijkt J3 aan))
6	→ J1	[↑nee
7	→ J2	[↑nee
8	→ J3	[↑nee
9	→ M1	[↑nee
10	→ Leerkracht	ok (.) nou, en nu? ((kijkt groepje rond))

Terwijl J2 een hypothese formuleert over de mogelijke verblijfplaats van de verdwenen knuffel (regels 1-2) schuift de leerkracht aan bij het groepje dat zojuist in de school gezocht heeft naar Raai de Kraai, voordat ze een bevestigingsvraag formuleert met een negatief element (regels 3-5) omtrent het gevonden hebben van de kraai. Alle kinderen antwoorden tegelijkertijd dat ze hem niet gevonden hebben (regels 6-9). De leerkracht reageert op de samengestelde probleeminitiatie met een ontvangstbevestiging en een *verzoek* aan de leerlingen om *oplossingen aan te dragen* (regel 10). Daarmee impliceert ze dat de stand van zaken ook dusdanig problematisch acht dat er een oplossing voor gezocht moet worden.

Vervolg van de probleembespreking

Elk van de drie patronen van probleemconstructie blijkt tot een ander vervolg te leiden, zoals we hieronder zullen demonstreren.

Het eerste patroon, waarin de leerkracht met een *instructie* op de probleeminitiatie van de leerlingen reageert, leidt in veel gevallen tot een non-verbale acceptatie van de instructie door leerlingen door de instructie uit te voeren. In enkele andere gevallen zien we echter dat leerlingen een (aanzet tot een) bezwaar realiseren, zoals J2 in regel 9 van fragment 4. In de meeste gevallen is de leerkracht al weggelopen (regel 12) en wordt er niet voortgebouwd op zo'n bezwaar, zoals te zien is in fragment 4, dat het vervolg op fragment 1.

Fragment 4

1	J1	COLi::N, zo heb ik niet meer [genoeg
2		ruimte ((kijkt J2 aan))
3	Leerkracht	[((komt
4		aangelopen met stiften))
5	→	met z'n tweeën° kijk. ((legt stiften op
6		tafel en schuift papier naar het midden))
7		(.) ((staat op en maakt aanstalten om
8		naar andere leerlingen te lopen))
9	→ J2	[ma- ik ((kijkt naar LK))
10	J1	[een handboei (.) kijk en zo'n sleutelgat
11		((tekent))
12	→ Leerkracht	((loopt weg))

In het tweede patroon van probleemconstructie waarin de leerkracht op de probleeminitiatie reageert met een opschortingsactie leidt zo'n reactie in alle gevallen in onze datacollectie tot een probleemverkenning. Zo'n probleemverkenning wordt gekenmerkt door ophelderingsvragen en antwoorden die veelal uit meerdere sequenties bestaan. Leerlingen geven dan met hun antwoorden meer informatie over de problematische stand van zaken, waarna de leerkracht de verkenning afrondt met een (meer nauwkeurige) beschrijving van de probleemsituatie. Dat wordt gedemonstreerd in fragment 5, waarin kinderen zoeken naar de verdwenen knuffel in de gang.

Het probleem wordt geconstrueerd door een (gezamenlijke) probleeminitiatie (regels 3-5), die wordt gevolgd door een opschortingsactie door de leerkracht, in dit geval in de vorm van een suggestie om het probleem nader te bespreken (regels 8-9). Als ze bij de tafel zijn, start de leerkracht vervolgens de probleemverkenning met een ophelderingsvraag over de locaties waar ze gezocht hebben (regel 15). Hierop volgen enkele vraag-antwoordsequenties

Fragment 5

3	Leerkracht	[was ie boven?
4	M	NEE:::
5	Leerkracht	nee[:::?
6	J3?	[misschien helemaal boven
7		(0.6)
8	Leerkracht	nou, ga maar even mee om de tafel zitten (.)
9		dan moeten we het er maar even over hebben
10		
11		((kinderen lopen naar hun tafels; 6 regels
12		weggelaten))
13		
14		((ze zitten weer aan tafel))
15	→ Leerkracht	waar hebben jullie nou allemaal gezocht dan?
16	J1	BUITEN IN HET SPEELLOKAAL IN DE KLAS OP DE
17		GANG BO-VEN
18	→ Leerkracht	ok::: (.) en (.) hij was daar allemaal niet?
19	J2	ook op het verkeersplein
20	→ Leerkracht	ook op het verkeersplein en ik geloof dat er
21		ook jongens waren, die hadden een hut gebouwd
22		(.) hadden jullie daar ook gekeken?
23	J2	ja
24	→ Leerkracht	daar was ie ook niet? (.) nou, en nu?

(regels 15-23), waarin de kinderen met hun antwoorden meer informatie geven over de locaties waar de knuffel niet gevonden was. De leerkracht rondt de verkenning af met een samenvatting waarmee de ernst van de situatie versterkt wordt (regel 24). Zo'n verkenning wordt in alle gevallen afgerond met een soortgelijke probleembeschrijving, waarna de leerkracht de leerlingen uitnodigt om oplossingsvoorstellen te doen. Dat gebeurt ook hier (regel 24: 'en nu?'). Daarmee wordt een oplossingsbespreking gestart, zoals we hieronder zullen illustreren.

Na het derde patroon van probleemconstructie, dat bestaat uit een probleeminitiatie van een kind gevolgd door een uitnodiging van de leerkracht om oplossingsvoorstellen te doen, start meteen de oplossingsbespreking. Zo'n oplossingsbespreking kan dan op twee manieren verlopen, afhankelijk van de leerkrachtreactie op het eerste oplossingsvoorstel van de leerlingen.

De eerste manier waarop de oplossingsbespreking na het derde patroon kan verlopen is in een *information delivery-format*, zoals Koole (2012) dat vond in dyadische probleembesprekingen. Een oplossingsbespreking in deze vorm wordt gerealiseerd door een *evaluatie in combinatie met een instructie* van de leerkracht in reactie op een oplossingsvoorstel. We zien

Fragment 6

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
66		en als je zegt oh iemand vertelt wat en ik wil
67		zo 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	
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
83		jullie zo halen

dat in fragment 6, waarin kinderen een probleem hebben met de manier van overleggen met elkaar.

De leerkracht nodigt leerlingen uit om een oplossing voor te stellen als start van de oplossingsbespreking (regel 60). In reactie geeft M1 antwoord, terwijl de leerkracht in overlap haar eerdere uitnodiging herformuleert (regels 62-63). Daarmee gaat ze niet in op het voorstel van M1. In de volgende beurt realiseert M2 een ander oplossingsvoorstel (regel 64). M2's rijzende intonatie laat echter zien dat ze de uitnodiging van de leerkracht als een testvraag behandelt. Uit de daaropvolgende uitgesproken *positieve evaluatie* blijkt dat de leerkracht haar vraag ook als zodanig stelde (regel 65). Na een herhaling van het antwoord, realiseert de leerkracht in het vervolg een instructie (regels 65-73 en verder), waarmee kinderen alleen zeer kort kunnen instemmen (zie bv regels 74 en 81). In dit fragment betreft de leerkrachtreactie een *positieve evaluatie* van een oplossingsvoorstel door de kinderen, gevolgd door een instructie. In onze data zagen we echter ook dat leerkrachten afsluiten met een instructie na een *negatieve evaluatie*.

Een oplossingsbespreking kan dus direct volgen na de probleemconstruc-
tie of na een probleemverkenning. Interessant daarbij is dat kinderen in in-
structies in deze sequentiële positie (dus in post-expansies, na een oplossings-

Fragment 7

24	Leerkracht	daar was ie ook niet? (.) nou, en nu?
25	J1	lokken met uh:: stukjes brood
26	→ Leerkracht	lokken met stukjes brood? (.) heb jij brood?
27	J1	nee
28	Leerkracht	↑oh
29	J3	ik ook niet
30	→ Leerkracht	↑nou het is wel op zich een goed idee (.)
31		want vogels vinden brood wel lekker
32	J1	ja
33	Leerkracht	ja, dat is wel waar (.) [ja
34	J3	[() [brood
35	→ Leerkracht	[we moeten dan maar even- ik kijk
36		straks wel even, want misschien hebben wij
37		ineh het kamertje van de meesters en juffen
38		nog wel brood liggen
39	J3	ja:::
40	Leerkracht	ja, zal ik daar zometeen eens even [kijken?
41	J1	[nee, ik=
42		((steekt vinger omhoog))
43	J2	=of koekjes=
44	J3	of, we kijken straks waar een spoor is
45	→ Leerkracht	een spoor? maar jullie zijn al buiten
46		geweest! heb je al een spoor gezien dan?
47	B3	[nee
48	M1	[nee
49	Leerkracht	oh
50	M1	en ook niet in de zandbak was ie
51	→ Leerkracht	was ie ook niet in de zandbak?
52	J2	we hebben nog niet aan de andere kant van de
53		zandbak gekeken!
54	→ Leerkracht	oh, maar ik denk dat jullie allemaal rondjes
55		hebben gerend (.) of niet?
56	J3	nee
57	J1	nee
58	→ Leerkracht	daar hebben jullie niet gekeken?
59	J1	() naar buiten
60	J2	want we hebben niet buiten ()

voorstel door leerlingen) alleen instemmings-*tokens* realiseren maar geen bezwaren, zoals wel het geval kan zijn bij de leerkrachtinstructies direct na een probleeminitiatie, zoals hierboven beschreven bij fragment 4.

Een tweede manier waarop de oplossingsbespreking na de probleemconstructie volgens patroon 3 kan verlopen, vertoont kenmerken van een 'discussiekader' in klassikale interactie (Walsweer, 2015). In zo'n oplossingsbespreking kunnen kinderen kritisch participeren, waarbij (ook) kinderen voorstellen evalueren, alternatieven aandragen en onderbouwen met argumenten.

Zo zien we -in fragment 7- hoe diverse leerkrachtpraktijken zoals echte (= *informatiezoekende*) *vragen*, *tentatieve evaluaties* als reactie op een oplossingsvoorstel en een aankondiging (voorstel) de bijdragen van leerlingen bevorderen. In fragment 7 bespreken de kinderen met de leerkracht hoe ze kunnen zorgen dat Raai de Kraai, een verdwenen knuffel, weer kan terugkeren.

In dit voorbeeld worden meerdere opties om het probleem van de verdwenen kraai op te lossen tegen het licht gehouden en soms kritisch onderbouwd of afgewezen, vooral door de kinderen, maar vaak wel naar aanleiding van specifieke acties van de leerkracht. In zo'n kader realiseert de leerkracht *informatiezoekende vragen* (*regels 26, 46, 51 en 58*) en *tentatieve evaluaties* (*regels 30-31*) in reactie op de voorstellen van kinderen. Bovendien realiseert de leerkracht *voorstellen* (*regels 35-38 en 40*) en *bezwaren* (*regels 45-46 en 54-55*). Dergelijke leerkrachtacties lijken nadrukkelijk bij te dragen aan een constellatie waarin kinderen actief en kritisch participeren.

Conclusie en discussie

In deze studie onderzochten we manieren waarop groepjes samenwerkende kleuters samen met leerkrachten hun probleem construeren en hoe deze besprekingen vervolgens verlopen.

Zoals we hebben geïllustreerd, vonden we drie patronen waarmee de gespreksdeelnemers problemen construeren. Hoewel de praktijken waarmee de negatieve beoordeling in de probleeminitiatie wordt gerealiseerd, kunnen verschillen, zijn de patronen met name te onderscheiden door de reactie van de leerkracht op de probleeminitiatie waarmee het probleem geconstrueerd wordt. We hebben drie verschillende reactiewijzen onderscheiden, te weten een instructie, een opschortingsactie en een uitnodiging om oplossingen aan te dragen. Die reactiewijzen karakteriseren dus ook drie probleemconstructie-patronen. Het eerste patroon bestaat uit een probleeminitiatie, direct gevolgd door een instructie. In de instructie in deze sequentiële positie zien we dat kinderen soms (aanzetten tot)

bezwaren realiseren, maar de leerkracht gaat daar niet op in. Van een gespreksvervolg is dan slechts heel beperkt sprake. Het tweede patroon bestaat uit een probleeminitiatie, gevolgd door een opschortingsactie. Dit patroon leidt tot een probleemverkenning bestaande uit drie elementen voordat de gesprekdeelnemers de oplossingsbespreking realiseren. Het derde patroon bestaat uit een probleeminitiatie gevolgd door een uitnodiging voor een oplossingsvoorstel. Dit patroon leidt tot een probleemoplossingsbespreking. Zoals we hebben gedemonstreerd, kan zo'n oplossingsbespreking (eventueel voorafgegaan door een probleemverkenning) op twee manieren verlopen. De oplossingsbespreking kan het karakter krijgen van een evaluatie en een instructie als de leerkrachtreactie op een oplossingsvoorstel van leerlingen resulteert in een *information-delivery format* waarin de deelname van de leerlingen slechts beperkt is tot instemmen met de leerkracht. De oplossingsbespreking kan echter ook het karakter krijgen van een discussie waarin kinderen kritisch participeren met evaluaties, argumenten en alternatieve voorstellen en leerkrachten vooral informatiezoekende vragen, tentatieve evaluaties, voorstellen, suggesties en bezwaren realiseren.

Zoals we hebben gedemonstreerd, hangt het vervolg van de probleembespreking vooral af van de leerkrachtreactie op de probleeminitiatie van de leerlingen. Het lijkt erop dat de vormgeving van de probleeminitiatie geen invloed heeft op de leerkrachtreactie. De kinderen realiseren namelijk steeds op een vergelijkbare wijze problemen (eventueel na een elicitatie door de leerkracht), ondanks de grote variatie in problemen in onze datacollectie. Het centrale kenmerk van die initiaties is dat er een stand van zaken wordt beschreven met een (impliciete) negatieve beoordeling, wat vergelijkbaar is met de manieren waarop gespreksdeelnemers in andere groepssituaties problemen initiëren (Gosen et al., 2015; Huisman, 2001).

Onze bevindingen demonstreren ook dat er behalve een directe instructie na de probleeminitiatie door kinderen, zoals Elbers et al. (2008) vonden, ook nog alternatieve patronen om problemen te construeren, te vinden zijn. Deze leiden bovendien tot een ander verloop van het gesprek, waarin jonge kinderen meer kunnen participeren. In de meeste gevallen in onze data reageren leerkrachten echter wel direct met een instructie, waarin leerlingen soms bezwaar aantekenen. Omdat zulke bezwaren de vraag oproepen wiens probleem er nu eigenlijk opgelost wordt, dat van de leerlingen of dat van de leerkracht (Koole, 2012), lijkt het erg aannemelijk dat leerkrachten in onze data met een instructie in die sequentiële positie een oplossing aandragen voor door hen veronderstelde problemen.

Probleembesprekingen tijdens groepswork hebben dus in principe de potentie om kinderen actief en kritisch te laten participeren. Wanneer leerlingen daarin hun eigen ideeën kunnen formuleren, onderbouwen en confronteren met ideeën van anderen, kan dat vervolgens bijdragen aan het onderling overleg (Chiu, 2004). Zoals we hebben laten zien, hangt het wel of niet tot stand komen van zo'n situatie sterk samen met de manier waarop leerkrachten reageren op probleeminitiaties en vervolgens op oplossingsvoorstellen van leerlingen. Vervolgonderzoek zou daarom ook gericht moeten worden op de vraag hoe we leerkrachten zouden kunnen oriënteren op de effecten van hun reactiewijzen. Omdat probleembesprekingen tijdens onderzoekend leren in kleine groepjes heel divers van aard kunnen zijn, menen we dat een praktijkgericht onderzoek interessante mogelijkheden biedt. Walsweer (2015) heeft bijvoorbeeld geïllustreerd hoe onderzoekers kunnen aansluiten bij het perspectief van leerkrachten en met hen praktijken in de eigen klassikale interacties kunnen onderzoeken volgens de methodiek van EDR (Plomp & Nieveen, 2009).

Uit ons onderzoek blijkt ten slotte dat een probleemverkenning niet noodzakelijkerwijs plaats hoeft te vinden in probleembesprekingen tijdens het groepswork bij jonge kinderen. Dit staat in contrast met de normatieve ideeën over dit soort gesprekken, waarin wordt gesuggereerd dat leerkrachten eerst het probleem *moeten* verkennen, voordat er oplossingen worden besproken (Van de Pol, Volman, & Beishuizen, 2012). Wellicht zou de *aard van het probleem* een verschillend appel kunnen doen op een nadere verkenning, al hebben we dat niet kunnen vaststellen. In ieder geval roept onze bevinding op tot terughoudendheid in het voorschrijven van gewenste kenmerken van probleembesprekingen zonder empirische basis van beschrijvend onderzoek.

Noot

1. Ik dank Jan Berenst voor zijn nauwgezette commentaren op een eerdere versie van dit artikel.

Bibliografie

- Cazden, C. B. (2001). *Classroom Discourse: The Language of Teaching and Learning*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Chiu, M. M. (2004). Adapting teacher interventions to student needs during cooperative learning: How to improve student problem solving and time on-task. *American Educational Research Journal*, 41(2), 365-399.

- Dekker, R., & Elshout-Mohr, M. (2004). Teacher interventions aimed at mathematical level raising during collaborative learning. *Educational Studies in Mathematics*, 56(1), 39-65.
- Elbers, E. P. J. M., Hajer, M., Jonkers, M. D. J., Koole, A. J., & Prenger, J. (2008). Instructional dialogues: Participation in dyadic interactions in multicultural classrooms. In J. Deen, M. Hajer, & A. J. Koole (Eds.), *Interaction in Two Multicultural Mathematics Classrooms. Mechanisms of Inclusion and Exclusion* (pp. 139-170). Amsterdam: Aksant.
- Gillies, R., & Boyle, M. (2006). Ten Australian elementary teachers' discourse and reported pedagogical practices during cooperative learning. *The Elementary School Journal*, 106(5), 429-452.
- Gosen, M. N., Berenst, J., & de Glopper, K. (2015). Problem-solving during shared reading at kindergarten. *Classroom Discourse*, 6(3), 175-197.
- Herder, A., Hiddink, F., Prenger, J., & Pulles, M. (2013). *Samen onderzoeken. Drie onderzoeksprojecten voor groep 1 t/m 8*. Leeuwarden: NHL, Lectoraat Taalgebruik & Leren.
- Hiddink, F., & Berenst, J. (2016). Probleemoplossende gesprekken. Van wie is het probleem? *De wereld van het jonge kind*, 44(4), 23-25.
- Howe, C. (2010). Peer dialogue and cognitive development: A two-way relationship? In K. Littleton, & C. Howe (Eds.), *Educational Dialogues. Understanding and Promoting Productive Interaction* (pp. 32-47). Abingdon: Routledge.
- Howe, C., & Abedin, M. (2013). Classroom dialogue: A systematic review across four decades of research. *Cambridge Journal of Education*, 43(3), 325-356.
- Huisman, M. (2001). Decision-making in meetings as talk-in-interaction. *International Studies of Management & Organization*, 31(3), 69-90.
- Koole, T. (2012). The epistemics of student problems: Explaining mathematics in a multi-lingual class. *Journal of Pragmatics*, 44(13), 1902-1916.
- Mazeland, H. (2003). *Inleiding in de conversatieanalyse*. Bussum: Coutinho.
- Meier, C. (1997). *Arbeitsbesprechungen: Interaktionsstruktur, interaktionsdynamik und Konsequenzen einer sozialen form*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Mercer, N., Wegerif, R., & Dawes, L. (1999). Children's talk and the development of reasoning in the classroom. *British Educational Research Journal*, 25(1), 95-111.
- Plomp, T., & Nieveen, N. (Eds.). (2009). *An Introduction to Educational Design Research*. Enschede: SLO.
- Pulles, M., Hiddink, F., & Herder, A. (2014). Taalontwikkeling door onderzoekend leren binnen thema's. *MeerTaal*, 2(1), 14-17.
- Robertson, S. I. (2017). *Problem Solving. Perspectives from Cognition and Neuroscience*. New York, NY: Routledge.
- Robinson, J. D. (2003). An interactional structure of medical activities during acute visits and its implications for patients' participation. *Health Communication*, 15(1), 27-59.
- Stivers, T. (2002). Presenting the problem in pediatric encounters: 'Symptoms only' versus 'candidate diagnoses' presentations. *Health Communication*, 14(3), 299-338.
- Van de Pol, J., Volman, M., & Beishuizen, J. (2012). Promoting teacher scaffolding in small-group work: A contingency perspective. *Teaching and Teacher Education*, 28(2), 193-205.
- Vos, E. J., Dekkers, P., & Reehorst, E. (2007). *Verhalend ontwerpen: Een draaiboek*. Groningen: Wolters Noordhoff.
- Walsweer, A. (2015). *Ruimte voor leren: Een etnografisch onderzoek naar het verloop van een interventie gericht op versterking van het taalgebruik in een knowledge building environment op kleine friese basisscholen*. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.
- Webb, N. M. (2009). The teacher's role in promoting collaborative dialogue in the classroom. *British Journal of Educational Psychology*, 79, 1-28.

