

# Rispje en Siedzje

Wat bereikt is in de Lectoraten Frysk & Meartaligens en  
Taalgebruik & Leren in de jaren 2010–2018.

En wat gaat volgen vanaf 2019 in het Lectoraat  
Meertaligheid & Geletterdheid.

**Eindredactie Reitze Jonkman  
en Alex Riemersma**

# 18. Veranderingen in besluitvormingsinteracties tussen kleuters als object van praktijkgericht onderzoek

Frans Hiddink

## Inleiding

Zoals beschreven in het hoofdstuk 'Dialogisch onderwijs in meertalige contexten' wordt in het Lectoraat Taalgebruik & Leren (T&L) vanuit een methodologisch praktijkgericht onderzoekskader gewerkt aan relevante vragen die spelen in het werkveld. Een belangrijk onderdeel van die aanpak zijn gezamenlijke videoanalyses samen met leerkrachten van interacties tussen leerlingen in hun klas. Op basis van zulke analyses kunnen leerkrachten vervolgens aanpassingen realiseren in hun onderwijspraktijk. Een van de eerste vragen hierbij was hoe leerkrachten het overleg tussen kleuters tijdens groepswerk kunnen bevorderen. Deze vraag kwam voort uit de behoefte in het werkveld om kinderen op een

leerzame manier beter te laten samenwerken. Dit soort vragen staat centraal in het door SIA gesubsidieerde RAAK-PRO onderzoeksproject 'Samenwerken en Taalvaardigheid'. Omdat er echter nog weinig kennis was over de manieren waarop kleuters zo'n overleg vormgeven, moest eerst gedetailleerd worden beschreven hoe het overleg tussen kleuters verloopt en door de interventie van een lessenreeks verandert. In dit artikel zal ik daarom eerst beschrijven hoe besluitvormingsinteracties in groepswerk in één kleuterklas in de loop van twee projecten veranderen. Gebleken is dat niet alleen de besluitvormingsstructuur complexer wordt, maar dat ook de praktijken waarmee jonge kinderen besluitvormingshandelingen realiseren, gevarieerder

worden. Door die nauwkeurige analyse van interactie in verband te brengen met de aanpassingen in de onderwijspraktijk, krijgen we inzicht in hoe leerzame interactie gestimuleerd kan worden. Daarmee zorgt dit artikel tevens voor een concretisering van het onderzoekskader.

## Kader

De momenten waarop kinderen samenwerken in kleine groepjes, kunnen een grote bijdrage leveren aan hun cognitieve ontwikkeling (Howe, 2010b), maar niet alle manieren van overleg zijn even profijtelijk. Wanneer kinderen bijvoorbeeld samen problemen bespreken, hun standpunten onderbouwen met argumenten, elkaars ideeën bevragen en streven naar een gezamenlijke oplossing, dragen deze gesprekken wel sterk bij aan de cognitieve ontwikkeling (Howe, 2010a; Mercer, Wegerif, & Dawes, 1999). Rojas-Drummond et al. (2006) karakteriseren dit type gesprekken als *co-constructief*. De door Mercer et al. (2007) ontwikkelde *Thinking Together Approach* blijkt effectief om kinderen in de basisschool te ondersteunen om op deze wijze te overleggen. Een essentieel kenmerk van deze aanpak is, dat kinderen samen reflecteren op hun groepsoverleg om vervolgens *regels* voor het samenwerken te bedenken.

Ondanks hun verhelderende onderscheid met andere, minder effectieve, gespreksvormen is hun typering echter gebaseerd op het zogenaamde analytische perspectief, waarin de interactie geanalyseerd wordt aan de hand van vooraf door de onderzoekers bedachte categorieën. Maar daarmee wordt te weinig onderkend dat interacties door de gespreksdeelnemers samen worden geconstrueerd. Als gevolg daarvan blijft onduidelijk hoe kleuters zo'n

overleg samen vormgeven. Omdat een aanpak als de Conversatie Analyse (CA) hier wel rekening mee houdt, zoals studies naar groepsoverleg van volwassenen in vergaderingen en van jonge kinderen in de kleuterklas met hun leerkracht duidelijk maken (zie bv. Gosen, 2012; Huisman, 2000), hebben we deze methodologie gebruikt om onze vraag te beantwoorden: *Hoe verandert de manier waarop kleuters samen besluiten nemen tijdens groepswork?*

## Data en methodologie

De data zijn afkomstig uit een meerjarig onderzoeksproject 'Samenwerken en Taalvaardigheid' (Berenst, 2011), waarin zeven kleuterklassen gedurende 2,5 jaar vijf onderzoeksprojecten hebben uitgevoerd, opgebouwd volgens de methodiek van "Verhalend Ontwerpen" (Vos, Dekkers, & Reehorst, 2007). Voor dit artikel komen de data uit twee van de vijf projecten die uitgevoerd zijn op één school. In het eerste project werkten de kleuters binnen het thema 'Klaar voor de start?'. In het tweede project (een half jaar later) werkten ze binnen het thema 'kleding'. Deze projecten waren in grote lijnen uitgewerkt en beschikbaar voor de deelnemende leerkracht(en) (Herder, Hiddink, Prenger, & Pulles, 2013; Walsweer, Pulles, Wessels, Groen, & Nysingh, 2013).

Tussen de uitvoering van deze projecten in hebben de kleuters in deze klas samen grondregels afgesproken. Dit hebben zij gedaan naar aanleiding van een door het Lectoraat T&L ontwikkelde lessenreeks. Deze lessenreeks is gebaseerd op de *Thinking Together Approach* en bestaat uit vier lesactiviteiten, waarin kinderen in kleine groepjes samenwerken aan taken. Na de samenwerking in elke lesactiviteit

**Figuur 1:** De grondregels voor overleg in de betreffende kleuterklas



goed luisteren  
naar elkaar



goed overleggen  
met elkaar



om de beurt praten



het samen eens zijn

reflecteren kinderen in gesprek met de leerkracht op hun samenwerking om uiteindelijk klassikaal met de leerkracht grondregels voor het overleg af te spreken. Deze regels worden vervolgens opgehangen in de klas en voordat kinderen samenwerken in kleine groepjes worden ze geattendeerd op de afspraken. In de kleuterklas waarover nu wordt gerapporteerd, leidde de uitvoering van de lessenreeks tot de volgende grondregels, zie figuur 1.

De video-opnames van het overleg in beide projecten zijn getranscribeerd en geanalyseerd volgens de CA (Mazeland, 2003). Voor de leesbaarheid van dit artikel heb ik begrippen als initiëring en handelingen ruimer opgevat dan in de CA gebruikelijk is.

## Resultaten

In fragment 1 zien we een voorbeeld van de korte structuur van de besluitvorming van kleuters in het eerste project. Daarin zijn vier kleuters een nieuw spel voor boerderijdieren aan het ontwikkelen. Besluitvorming betreft hier bijvoorbeeld hoe banken ten opzichte van elkaar moeten staan en wat spelregels zouden moeten zijn. De

structuur wordt gekenmerkt door een *initiëring*, waarmee de besluitvorming inhoudelijk wordt gestart, die wordt beantwoord door een *accepterende* of een *afwijzende* reactie.

- 1 J1: HEY, A- nu moet Aron zo staan
- 2 (0.2)
- 3 J1: moet Aron zo staan, jij doet zo
- 4 J3: HEHEHEHEHE ((rent en springt door lokaal en over de banken))
- 5 J2: (gaat staan op twee banken))
- 6 J1: nee
- 7 M1: DAN MOEten ze een beetje dichterbij (0.4) dat is nog handiger ((en gaat op handen bij de bank zitten))
- 8
- 9 J2: nee, nee Sytske
- 10 M1: [DEUR DICHT JONGENS ((rent naar deur toe)) DEUR DICHT

### Fragment 1:

[School1\_Project2\_OB\_F4\_D2\_11102013]

In regel 1 initieert J1 het overleg door J2 te gebieden op een bepaalde manier op twee banken te gaan staan. Deze *initiëring* herhaalt hij na een korte pauze (regel 3). Nadat J3 door het lokaal is gerend (regel 4), accepteert J2 het gebod door het *uit te voeren* in regel 5. Deze actie functioneert tegelijkertijd als een nieuwe *initiëring*, wat direct wordt *afgewezen* door J1 (regel 6). Vervolgens *initieert* M1 een vervolg door te stellen dat ze dichterbij (gezet) moeten, waarvoor ze ook een argument levert (regels 7-8). Ook deze *initiëring* wordt direct *afgewezen* door J2 (regel 9). Dit voorbeeld laat dus drie besluitvormingsinteracties zien volgens de structuur [*initiëring* + *acceptatie/afwijzing*], die we zagen in het project 'Klaar voor de start'. In het project 'Kleding' waren de besluitvormingsinteracties veel complexer van structuur, zoals fragment 2 demonstreert. In dit fragment tekenen twee kleuters het uiterlijk van een politieagent.

In regel 1 *initieert* M de besluitvormingsinteractie door J uit te nodigen een voorstel te doen welke kleur ze eerst moeten gebruiken. Haar uitnodiging bevat echter ook een vooronderstelling dat al duidelijk is wat ze moeten tekenen, zoals duidelijk wordt uit de reactie van J. In regel 2 beantwoordt hij haar vraag niet, maar hij stelt een *wedervraag*, waarmee hij aangeeft dat eerst besloten moet worden wat er getekend moet worden. In regels 3-5 construeren M en J *gezamenlijk* het antwoord op zijn vraag, waarna J *expliciet instemt* met dit antwoord (regel 6). Ook M *stemt expliciet in*, voordat ze een nieuwe vraag stelt, waarmee ze een soort verdieping lijkt te realiseren over het object –kleren- dat getekend moet worden (pet of de kleren?; regels

1 M: wat voor kleur moeten we eerst?  
 2 J: wat heeft politie eerst?  
 3 M: uhm::: (.) [uh:::  
 4 J: [een politie ( )  
 5 M: heeft kleren  
 6 J: ja  
 7 M: die moeten we eerst- wat hebben we  
 eerst gaan tekenen (.) pet of de  
 8 kleren?  
 9 (1.2)  
 10 M: hee:::  
 11 J: pet=  
 12 M: [=een pet  
 13 J: [((pakt een blauwe stift))  
 14 M: wat voor kleur? ik moest kleurtjes  
 geven (0.2) zwart is de  
 15 voorkant- ik doe de voorkant zwart  
 16 (0.4)  
 17 M: oke:::?  
 18 (1.2)  
 19 LK: [((loopt achterlangs))  
 20 LK: [gaan jullie maar eens even [samen  
 overleggen

### Fragment 2:

[School1\_Project3\_OB\_F1\_D2\_20140402]

7-8). Na een pauze en een *tag-question* (hee, regel 10) van M, die projecteert dat J haar vraag nog moet beantwoorden (regels 9-10), geeft J *antwoord* ('pet', regel 11). Door het antwoord te *herhalen*, accepteert M het vervolgens (regels 11-12). Tegelijkertijd *pakt* J een blauwe stift (regel 13), waarmee hij nu antwoord lijkt te geven op de *initiërende* vraag van M uit de eerste regel. Dat J's vraag voldoende beantwoord is, wordt

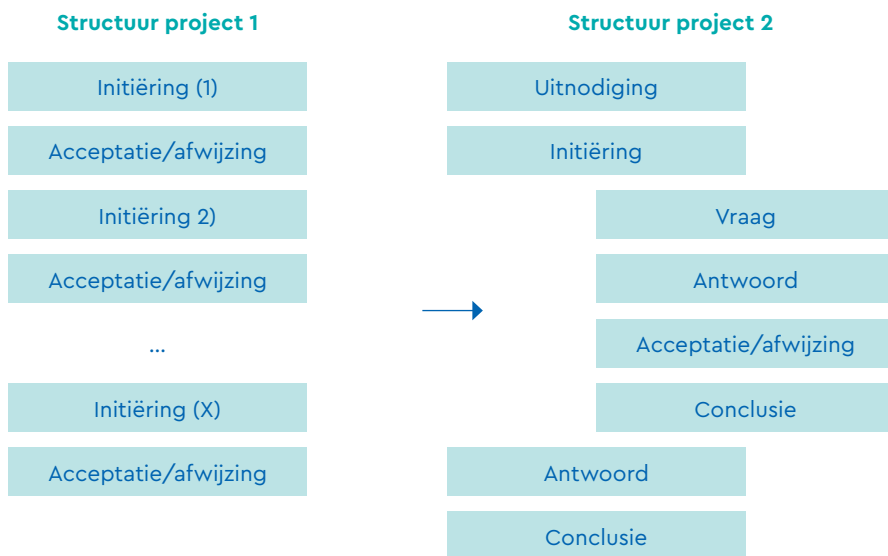
extra benadrukt doordat M haar initiërende vraag herhaalt, voordat ze zelf een voorstel realiseert door *aan te kondigen* wat ze gaat doen (regels 14-15). De insertiesequentie (regel 2-12) die J startte met zijn vraag, is nu afgesloten. Na een korte pauze realiseert M een *tag-question* (oké?) die projecteert dat J haar vraag nog zou moeten beantwoorden (regel 17). In het vervolg reageert J hier echter niet op, ook niet in het voorbijgaan van de leerkracht, wat een *impliciete acceptatie* van M's voorstel suggereert (regels 19-20). De structuur van de besluitvormingsinteracties tussen de kleuters in fragment 2 kent het volgende patroon: [uitnodiging- initiëring- insertiesequentie (vraag-antwoord-acceptatie/afwijzing-conclusie) - acceptatie/afwijzing-

conclusie]. Deze structuur is kenmerkend voor de meeste besluitvormingsinteracties in project 'Kleding'.

### Veranderingen in structuur en praktijken

Zoals de twee fragmenten demonstreren, verandert de structuur van de besluitvormingsinteracties in hoge mate mede onder invloed van de lessenreeks die uitgevoerd is tussen de twee projecten. Werd het overleg in project 'Klaar voor de start' gekenmerkt door een aaneenschakeling van besluitvormingsinteracties volgens de structuur van [initiëring – acceptatie/afwijzing], in project 'Kleding' waren de structuren veel complexer, zoals figuur 2 samenvat.

**Figuur 2:** Verandering in structuur besluitvormingsinteracties



Hoewel ik bij de beschrijving van de fragmenten vooral ben ingegaan op de (verandering in de) structuur van de besluitvormingsinteracties, blijken ook de praktijken waarmee kleuters de handelingen vormgeven, gevarieerder en van een andere aard, waarin meer rekening gehouden wordt met de ander. Wanneer we kijken naar fragment 1, dan zien we dat kinderen de interacties initiëren met een *gebod* of een stellingname in de *gebiedende wijs* (regels 1 en 7). Wat *acceptaties* van de initiaties betreft, hebben we alleen gezien dat kinderen deze *uitvoeren* (regel 5), terwijl ze *afwijzingen direct* en zonder omhaal *vormgeven* (regels 6 en 9).

Deze praktijken staan in contrast met die van de kleuters in het tweede fragment. Daar zagen we dat kinderen de besluitvormingsinteractie initiëren met een *aankondiging*, *uitnodiging van de ander om een voorstel te doen*, *tag-question* en door een *gezamenlijke beurtconstructie* (respectievelijk regel 15, 1, 2, 7-8, 10, 17 en 3-5). In het project 'Kleding' zagen we ook dat ze de initiëring onderbouwen met *argumenten* of vormgeven als een *suggestie*. Als we kijken naar de manieren waarop ze accepteren, zien we dat ze dat in dit project expliciet doen (regel 6), door het antwoord te herhalen (regel 12) of door het als conclusie vorm te geven (regel 7). Daarnaast zagen we dat ze door te *complimenteren* of door het *samen uit te voeren* de initiëring accepteren. Ten slotte zagen we dat kinderen de afwijzingen vooraf kunnen laten gaan door de initiëring eerst te bevragen (in een *insertie-sequentie* bijvoorbeeld) of door het zo te formuleren dat ze laten zien dat afwijzing eigenlijk niet de gewenste reactie is (zogenaamde *preferentie-organisatie*).

## Discussie

Deze gedetailleerde studie laat zien hoe besluitvormingsinteracties tussen kleuters kunnen veranderen wat structuur en praktijken betreft. De structuur wordt complexer en de praktijken in het thema 'Kleding' zijn gevarieerder dan in het project 'Klaar voor de start'. Je zou daarmee kunnen zeggen dat de handelingsmogelijkheden van kinderen zijn toegenomen, wat indicatief is voor leren en ontwikkeling. Daarnaast is de aard van de praktijken ook anders, waarmee kinderen laten zien meer op elkaar georiënteerd te zijn, zoals elders uitvoeriger is besproken (Berenst, Hiddink, & Walsweer, 2016).

Daarmee zijn deze beschrijvingen, hoe klein ze wellicht ook lijken, erg waardevol. Bovendien zou deze informatie leerkrachten kunnen helpen kinderen beter te ondersteunen bij het zetten van het volgende stapje, wanneer ze inzicht hebben in wat mogelijke vervolgstapjes zijn in het voeren van gezamenlijk overleg. Daarnaast kunnen deze gegevens leerkrachten inzicht verschaffen in hoe ze leerlingen hierbij kunnen ondersteunen. Enerzijds hebben we na bestudering van de besluitvormingsinteracties op basis van de video-opnames uit het eerste project, besproken om de groepjes te verkleinen van 4 naar 2 leerlingen. Anderzijds heeft de betreffende leerkracht, naast deze verandering van organisatorische aard, de kinderen ondersteund om hun gezamenlijk overleg anders vorm te geven. Voordat kinderen hebben samengewerkt binnen project 'Kleding', heeft de leerkracht de ontwikkelde lessenreeks voor het afspreken van grondregels in haar klas uitgevoerd. Daarmee ondersteunt deze studie de eerder opgedane inzichten dat een derge-

lijke aanpak helpt, maar laat het tegelijkertijd nauwkeuriger zien hoe zulke veranderingen eruit kunnen zien.

In het kader van deze gemeenschappelijke bundel is het goed om een laatste punt op te merken. Het zou in vervolgonderzoek namelijk ook interessant zijn om te kijken hoe de functie van de thuistaal verandert in het overleg in de loop van zo'n groter onderzoeksproject. Walsweer (2015) liet bijvoorbeeld zien hoe kinderen tijdens fasen van brainstormen Frysk gebruiken, maar wanneer er besluiten genomen worden Nederlands inzetten. Het is best denkbaar dat jonge kinderen eerst ook besluiten nemen in de moedertaal, maar dat in de loop van de kleuterperiode dit alleen voorbehouden blijft aan het Nederlands, zeker in situaties waarin leerlingen tijdens schoolse interacties worden ondergedompeld in het Nederlands. Daarmee zouden we bijvoorbeeld beter kunnen begrijpen hoe en wanneer kinderen de eigen minderheidstalen anders gaan waarderen ten opzichte van het Nederlands.

## Literatuur

- Berenst, J. (2011).** *Samenwerken en taalvaardigheid. samenwerkend leren als werkvorm voor de stimulering van de mondelinge en schriftelijke taalvaardigheid van basisschoolkinderen. raak-pro projectvoorstel.* NHL Hogeschool.
- Berenst, J., Hiddink, F., & Walsweer, A. (2016).** Participatiestructuren in de klas en de samenleving van de toekomst. In G. G. Anthonio, & H. Blom (Eds.), *De participatiesamenleving!? een positief-kritische beschouwing vanuit een meervoudig perspectief* (pp. 81-116). Leeuwarden: Stenden Hogeschool.
- Gosen, M. N. (2012).** *Tracing learning in interaction: An analysis of shared reading of picture books at kindergarden.* (Unpublished University Groningen, Groningen).
- Herder, A., Hiddink, F., Prenger, J., & Pulles, M. (2013).** *Samen onderzoeken. drie onderzoeksprojecten voor groep 1 t/m 8.* Leeuwarden: NHL, Lectoraat Taalgebruik & Leren.
- Howe, C. (2010a).** 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. (2010b).** *Peer groups and children's development.* Chichester: Wiley-Blackwell.
- Huisman, M. (2000).** *Besluitvorming in vergaderingen.* Amsterdam: Vrije Universiteit.
- Mazeland, H. (2003).** *Inleiding in de conversatieanalyse.* Bussum: Coutinho.



**Mercer, N., & Littleton, K. (2007).** *Dialogue and the development of children's thinking: A sociocultural approach*. New York: Routledge.

**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.

**Rojas-Drummond, S., Mazón, N., Fernández, M., & Wegerif, R. (2006).** Explicit reasoning, creativity and co-construction in primary school children's collaborative activities. *Thinking Skills and Creativity*, 1(2), 84-94.

**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.

**Walsweer, A., Pulles, M., Wessels, S., Groen, T., & Nysingh, A. (2013).** *Klaar voor de start. onderzoeksproject rondom het thema sport & spel voor groep 1 t/m 8*. Leeuwarden: NHL, Lectoraat Taalgebruik & Leren.