

# Interactie met jonge laagtaalvaardige kinderen

Een onderzoek naar de verbetering van de interactie tussen leraren en jonge laagtaalvaardige kinderen aan de hand van de RAAK-methode

Lisanne Aerts  
3233243

Masterthesis Taal, Mens en Maatschappij  
Universiteit Utrecht  
Faculteit Geesteswetenschappen

Begeleider: dr. J. Nortier  
Tweede lezer: dr. E. M. M. le Pichon – Vorstman

Datum: 24 juni 2013

# **Interactie met jonge laagtaalvaardige kinderen**

Een onderzoek naar de verbetering van de interactie tussen leraren en jonge laagtaalvaardige kinderen aan de hand van de RAAK-methode

# Inhoud

Voorwoord	2
<b>1. Inleiding</b>	<b>3</b>
<b>2. Theoretisch kader</b>	<b>5</b>
2.1 Interactie: essentieel in het klaslokaal	5
2.2 Interactie: nieuwe werkwijzen	6
2.3 Interactiebenadering in de praktijk: het RAAK-project	10
<b>3. Onderzoeksvragen en hypothesen</b>	<b>12</b>
<b>4. Methode</b>	<b>13</b>
4.1 Participanten	13
4.2 Verslaglegging onderzoek deeltijdstudenten	15
4.3 Methode eigen onderzoek	18
<b>5. Resultaten</b>	<b>20</b>
5.1 Spreektijd studenten	20
5.2 Vraaggedrag studenten	21
5.3 Verbazing	24
5.4 Prikkelende beweringen	25
5.5 Spreektijd kinderen	26
5.6 Initiatief kinderen	27
<b>6. Conclusie</b>	<b>29</b>
<b>7. Discussie</b>	<b>31</b>
<b>8. Bibliografie</b>	<b>34</b>
<b>Bijlagen</b>	<b>35</b>
Bijlage uitingen ‘verbazing’	35
Bijlage uitingen ‘prikkelende bewering’	36
Bijlage uitingen ‘initiatief kinderen’	38
Bijlage Codeboek ‘Window of Opportunity’	47
Bijlage Codeboek ‘spreektijd’	49
Bijlage Codeboek ‘vraaganalyse’	51
Bijlage Voorbeeld Transcript	60

## Voorwoord

In een korte periode van hard zwoegen en het lekkere weer vermijden is 'ie nu dan toch klaar: mijn thesis voor de Master Taal, Mens en Maatschappij. Een onderwerp kiezen waar je zelf écht geïnteresseerd in bent maakt het hele proces lichter, zo werd mij verteld. Gelukkig heb ik dit ook zo ondervonden. En al had ik nooit gedacht dat een Masterscriptie in (ruim) tien weken kon worden geschreven, het is ook mij gelukt en daar ben ik erg blij om!

Voor u ligt het eindresultaat van mijn onderzoek naar de interactie tussen leraren en laagtaalvaardige jonge kinderen. Een onderwerp (en vakgebied) dat mij dermate interesseert dat ik na mijn Master en het schrijven van deze thesis zeker weet dat ik er nog veel aan zal gaan hebben in de toekomst. Ook heeft deze Master mij geholpen mijn blikveld te vernauwen (in plaats van te verruimen) waardoor ik (eindelijk!) een idee krijg welke richting ik uit wil na de Universiteit.

Mijn dank gaat allereerst uit naar Jacomine Nortier, die mij op een positieve en 'lieve' manier heeft begeleid. Ik had me denk ik geen betere begeleider kunnen wensen. Een docent die altijd bereikbaar en geïnteresseerd is en daarnaast ook snelle en goede feedback levert: wat wil je als student nog meer?

Ook gaat een speciaal dankwoord uit naar Eefje van der Zalm, mijn contactpersoon binnen de Marnix Academie. Zij heeft mij niet alleen op weg geholpen met de opzet van mijn scriptie, ook heeft zij gezorgd voor de materialen van de studenten en mij kennis laten maken met het RAAK-project. Na een bezoek aan de Marnix Academie was ik altijd een heel stuk wijzer en dat heb ik zeker aan haar te danken.

Veel leesplezier gewenst!

Lisanne

## Inleiding

Er is reeds veel onderzoek gedaan naar kinderen en het leren van een tweede taal. Verschillende fasen die zij doorlopen, moeilijkheden die aan bod komen: er zijn letterlijk honderden artikelen over te vinden. Sommige kinderen die een tweede taal leren zitten in een lagere taalvaardige fase dan hun leeftijdsgenootjes. Dit kan eveneens het geval zijn bij autochtone kinderen (om verschillende, uiteenlopende redenen). Hoewel men in de praktijk met verschillende werkwijzen aan de slag gaat om deze laagtaalvaardige kinderen zo goed mogelijk te begeleiden, zien we nog (te) vaak dat er problemen worden gesignaleerd die het taalontwikkelingsproces van deze kinderen erg bemoeilijken.

Het is niet alleen van belang dat kinderen met een methode werken die speciaal gericht is op laagtaalvaardigheid, ook de leraren of leidsters moeten voldoende kennis hebben van dit begrip. Om bij te dragen aan de taalontwikkeling van deze doelgroep moeten zij weten welke aanpak voor deze kinderen werkt en hoe deze interactiebenadering er in de praktijk uit moet zien. Kortom: er is behoefte aan het schenken van extra aandacht aan deze doelgroep in de vorm van nieuwe werkwijzen, speciaal ontwikkeld voor laagtaalvaardige kinderen (van zowel allochtone als autochtone afkomst). Op vragen hoe deze werkwijzen er dan uit moeten komen te zien, heeft de Marnix Academie te Utrecht al grotendeels een antwoord gegeven.

In het projectplan RAAK (2011) is onderzoek gedaan naar op welke manier leraren/leidsters laagtaalvaardige peuters en kleuters actief en verbaal in een gesprek kunnen betrekken. De doelgroepen van dit project waren peuters en kleuters binnen de voor- en vroegschoolse educatie (VVE) in de leeftijd tussen 2,5 en 6 jaar. Zij komen vaak uit gezinnen met laagopgeleide ouders. Hoewel er specifieke methodes voorhanden zijn voor kinderen uit de VVE, slagen leidsters er nog onvoldoende in om tot een goede interactie te komen (de Haan, Elbers & Leseman 2010). Ook de thuissituatie van de kinderen is een belangrijk punt: hier wordt vaak te weinig aandacht besteed aan de talige ontwikkeling van het kind.

De doelstelling van het RAAK-project is om nieuwe werkwijzen te ontwikkelen waarmee zowel leerkrachten en pedagogisch medewerkers als ouders aan de slag kunnen gaan, met als doel een meer talige omgeving voor deze jonge kinderen te creëren. De bedoeling is ook om deze werkwijzen op te nemen in trainingen voor nascholing en binnen cursussen van de Marnix Academie zelf. Om na te gaan hoe en welke effecten een training met de nieuwe methoden op leerkrachten/leidsters kunnen hebben, heeft een aantal deeltijdstudenten binnen de Marnix Academie hier een eigen onderzoek naar gedaan (2012-2013). Hierbij hebben zij voornamelijk gekeken naar de spreektijd (van zowel henzelf als de kinderen) en het vraaggedrag door zichzelf op video op te nemen tijdens een les. Zij deden dat vóór de training (de zogenaamde ‘nulmeting’) en ná de training met de RAAK-methode (de zogenaamde ‘eindmeting’). De kinderen die deelnamen aan het onderzoek werden door de studenten geselecteerd op het niveau van taalvaardigheid (in dit geval dus: laag) en/of (extreme) stilte. In mijn eigen onderzoek heb ik gekeken naar welke verschillen te vinden zijn tussen deze twee momenten, toegespitst op bepaalde aspecten die in nauwe relatie met interactie staan (hierop kom ik in hoofdstuk 3 terug). Zo hoop ik niet per definitie antwoord te geven op de

vraag óf de RAAK-methode werkt, maar hoop ik in ieder geval een helder beeld te kunnen schetsen van de eventuele effecten van de RAAK methode.

Deze thesis zal er als volgt uitzien: allereerst wordt in het theoretisch kader (hoofdstuk 2) weergegeven tegen welke achtergrond de analyse van het materiaal heeft plaatsgevonden. Vanuit dit kader volgen de onderzoeksvragen en hypothesen in hoofdstuk 3. In de methode (hoofdstuk 4) is weergegeven op welke manier het onderzoek tot stand is gekomen aan de hand van een beschrijving van participanten, werkwijze, dataverzameling etc. In hoofdstuk 5 zullen dan de resultaten aan bod komen, waarna in hoofdstuk 6 antwoord gegeven wordt op de onderzoeksvragen in de conclusie. In hoofdstuk 7 is dan ruimte voor discussie en tot slot is de geraadpleegde literatuur weergegeven in hoofdstuk 8. Aan het eind van deze scriptie zijn alle bijlagen te zien.

## 2. Theoretisch kader

In dit hoofdstuk is een zogenaamd platform ontwikkeld waaruit mijn eigen onderzoek op zal kunnen rusten: van algemene theorieën over het begrip ‘interactie’ tot reeds ontwikkelde en nieuwe werkwijzen: het komt hier allemaal aan bod. Mijn bedoeling is dan ook in dit kader alle theorie weer te geven die logischerwijs een inleiding zal zijn op het onderzoek zelf.

### 2.1 Interactie: essentieel in het klaslokaal

Wanneer gekeken wordt naar taalontwikkeling bij kinderen, staat voorop dat deze ontwikkeling zich uit in de vorm van interactie. Dit standpunt komt niet alleen in Nederlandse literatuur naar voren. Zo betoogden Barnes (1976) en Cazden (1972) jaren geleden al dat de rol van gesprekken binnen het klaslokaal opnieuw bekeken en beter begrepen moest worden. Ook Mercer & Howe (2012) stellen dat er omvangrijk bewijs is voor het gegeven dat gesprekken een krachtige motor kunnen zijn voor de ontwikkeling van redenering en de verbetering van academische prestaties (M&H:13). Smith, Hardman, Wall & Mroz deden in 2004 onderzoek naar de rol van gesprekken tussen leraar en leerling. Zij vonden onder andere dat ‘in the whole class sections of literacy and numeracy lessons most of the questions asked were of a low cognitive level designed to funnel students’ responses toward a required answer’ (Smith et al., 2004:14). Recent onderzoek laat zien welke rol het stellen van vragen speelt (in de relatie leraar-leerling): welke soort vragen werken nu goed en welke niet? Over het algemeen is de tendens de volgende: vragen waar alleen ja/nee op geantwoord kan worden of zinnen die leerlingen alleen hoeven af te maken zijn niet erg zinvol wanneer het gaat om taalontwikkeling. Aan de andere kant werken vragen die leerlingen aanmoedigen om een gedachte of idee in eigen woorden weer te geven of vragen die hen aanmoedigen deze gedachten of ideeën uit te werken juist wel heel goed voor de taal- en cognitieve ontwikkeling van leerlingen (Wolf, Crosson & Resnick, 2006). Gekoppeld aan deze bevindingen heeft onderzoek eveneens uitgewezen dat als leraren hun leerlingen/studenten actief betrekken in discussies over bijvoorbeeld het object van hun studie, deze werkwijze hen helpt bij het begrijpen van bepaalde informatie en hen voorbereidt op onafhankelijk leren (Mercer & Howe, 2012:14). Hoewel in vele onderzoeken de focus in de resultaten gelegd wordt op meer taalproductie vanuit de leerlingen moet hier wel gewezen worden op het feit dat er best sprake mag zijn van ‘checking students understanding, instructing them, giving them the correct knowledge or correcting their erroneous understandings’ (Mercer & Howe, 2012:14). De implicatie over het algemeen is dan ook dat leraren een strategische balans moeten vinden tussen het zogenaamde gezaghebbende gesprek (de dominante kant van interactie) en de dialoog (die nog te weinig plaatsvindt in het klaslokaal) (Mortimer & Scott, 2003; Scott, 2008).

In het artikel van Mercer & Howe (2012) wordt een aantal mogelijke oplossingen gegeven voor de situatie omtrent de rol van gesprekken in het klaslokaal. Zo stellen zij dat het essentieel is om professionele ontwikkeling voor leraren te blijven initiëren en voort te zetten: dit door middel van de ontwikkeling van bepaalde strategieën die voor een verbetering van de interactie tussen leraar en leerling zorgen. Daarnaast moet de eerder genoemde balans tussen

autoritaire gesprekken en de dialoog gecreëerd worden. Volgens de auteurs is er een aantal strategieën dat voor deze verbetering zou kunnen zorgen: het gebruik van meer ‘open’ vragen, het aanmoedigen van leerlingen om hun ideeën in eigen woorden uit te drukken, het aansporen van leerlingen om hun eigen ideeën uit te werken en te verantwoorden, leerlingen uitgebreid aan het woord laten komen om hun gedachten en ideeën te uiten en leerlingen genoeg tijd geven om antwoord te geven op een vraag (in plaats van meteen doorgaan als zij het antwoord niet snel genoeg weten) (Mercer & Howe, 2012:17-18). In onderstaande paragraaf ga ik verder in op strategieën ter verbetering van interactie. Dit doe ik voornamelijk aan de hand van de handleiding *CombiList*.

## 2.2 Interactie: nieuwe werkwijzen

Interactie in het klaslokaal kan bestaan tussen kinderen zelf of tussen kind en leidster. In de praktijk zien we dat kinderen vaak lang niet altijd genoeg aan het woord komen, terwijl taalproductie een groot onderdeel is van de voortgang bij het leren van een (tweede) taal (Damhuis & de Blauw:2006). Het is dan ook belangrijk om te kijken naar de rol die leraren/leidsters innemen in dit proces: op welke manier dragen zij bij aan de interactie tussen henzelf en kinderen en daarmee aan de taalontwikkeling van de kinderen?

De door Damhuis, de Blauw en Brandenburg (2004a) ontwikkelde *CombiList* is een handleiding voor leerkrachten/leidsters en wordt gebruikt als enerzijds een observatielijst en anderzijds een checklist voor leerkrachten/leidsters. Deze werkwijze is erop gericht om meer ruimte voor laagtaalvaardige kinderen te scheppen om zich uit te drukken. Taalproductie is dan ook een belangrijke aspect binnen deze handleiding. Ook hier wordt aangemerkt dat ‘aanbod, productie en feedback in balans moeten zijn’ (D,dB&B, 2004a:19).

Om tot goede interactie te kunnen komen, is het niet alleen van belang om passend taalaanbod en feedback aan te bieden, maar ook om het kind zelf aan het woord te laten komen: er moet voldoende ruimte zijn voor taalproductie. Volgens Biemond (1998) en Verhoeven & Aarnoutse (1999/2000) verloopt leren het beste als leerlingen een actieve rol spelen in het leerproces. Wanneer kinderen zelf aan het woord zijn, zullen ze meer letten op bijvoorbeeld zinsopbouw, uitspraak, woordvormen en gespreksvaardigheid. Dit is minder het geval wanneer zij enkel moeten luisteren; dan is hun aandacht gericht op de betekenis van de uitingen van bijvoorbeeld de leraar/leidster (D,dB&B, 2004a:22). Wanneer het zo is dat een kind langdurig en uitgebreid aan het woord is, gaat er iets in werking wat het **taalleermechanisme** genoemd wordt (Damhuis & Litjens 2003). Vanuit het idee ‘taalproductie levert taalkennis op’ (D&L:24) ziet dit mechanisme er zo uit:





*Figuur 1. Het taalleermechanisme. (uit: Damhuis & Litjens (2003:24))*

Dat kinderen veel baat hebben bij het verhogen van hun eigen taalproductie, zal nu duidelijk zijn. De vraag is echter hoe de rol van de leerkracht binnen deze situatie past. Er zal sprake moeten zijn van een verandering in deze rol om zo meer ruimte voor het taallerende kind te creëren. Damhuis, de Blauw & Brandenburg (2004) geven hier een tweetal strategieën voor: zo kan de leraar/leidster proberen om ruimte te creëren door zelf **minder vragen te stellen** en daarnaast kan hij/zij de **keuze van de vraag** strategisch bepalen.

De eerste strategie wordt door de auteurs van de *CombiList* uitgewerkt door het aanreiken van verschillende alternatieven voor (te intensief) vraaggedrag vanuit de leraren/leidsters. Zo kunnen zij bijvoorbeeld met een bewering komen in plaats van een vraag waarop de kinderen kunnen reageren. Ook kunnen leerkrachten eenvoudige luisterresponsen geven (zoals *Hmhm* of *Ja*), waarna het kind weer de gelegenheid krijgt om verder te praten. Een ander alternatief kan zijn dat leerkrachten bewust een stilte laten vallen, zowel na een bewering van de leerkracht zelf als na een uiting van het kind. Daarnaast kan de leerkracht indirect ruimte scheppen, bijvoorbeeld door een bijdrage van een leerling te herhalen en deze door te spelen naar andere kinderen. Hierdoor wordt er ruimte gecreëerd en is er sprake van positieve waardering voor de eerste bijdrage van de leerling. (Damhuis, de Blauw & Brandenburg, 2004a:23-24)

De tweede strategie die de auteurs bespreken is het gebruik van vragen. Hoewel het stellen van vragen in het onderwijs een goed middel kan zijn om taalontwikkeling te stimuleren is het van belang dat leerkrachten bewust nadenken over de soort vragen die ze stellen. Zo dienen vragen in relatie tot taalverwerving als middel om kinderen uit te nodigen tot praten. Echter verschillende soorten vragen nodigen niet bepaald uit tot taalproductie van kinderen, zoals controlevragen (*Dit is een...?*) en gesloten vragen (waar bijvoorbeeld alleen ja/nee op

geantwoord kan worden). De auteurs stellen dan ook dat bepaalde soorten vragen het praten en taal-leren juist beperken.

Een belangrijk onderscheid wordt gemaakt tussen **open** en **gesloten vragen**. Gesloten vragen laten weinig ruimte en gelegenheid tot praten over: meestal zijn de antwoorden hierop kort en dagen ze leerlingen niet uit tot praten. Voorbeelden van gesloten vragen zijn ‘Welke letter is dit?’, ‘Wat is dit?’, ‘Is dit een appel?’. Het stellen van open vragen geeft een heel ander perspectief. De auteurs stellen dat het ‘bij open vragen essentieel is dat het antwoord niet van tevoren vast ligt’ (D,dB&B, 2004a:27). Zij maakten een rijtje die van gesloten naar meest open leidt:

- aanwijsvragen
- ja/nee-vragen
- wat-, wie-, of/of-vragen
- waarom- en hoe-vragen
- tegendeel-vragen
- vragen naar eigen ervaringen

uit: *CombiList (Damhuis, de Blauw & Brandenburg 2004a:28)*

Het onderscheid tussen verschillende soorten vragen wordt zowel in de *CombiList* besproken als in het Codeboek ‘Vraaganalyse’<sup>1</sup>(zie hiervoor ook paragraaf 4.2).

De *CombiList* richt zich op een vijftal elementen die belangrijk zijn voor de taalontwikkeling van kinderen (hier: kinderen tot 12 jaar): een *veilig klimaat* (waaronder een routinematig patroon wat dagelijks terugkomt), *taalaanbod* (in de vorm van aanbod en ondersteuning, welke kinderen eenvoudig kunnen oppikken), het *bieden van ruimte voor inbreng in het gesprek* door kinderen (initiatieven laten nemen, voortgang van het gesprek ondersteunen), *inhoudelijke aansluiting* (begrijpend en acceptierend opstellen door de leidster) en het geven van *feedback* (impliciete correcties voor hoe en wat kinderen zeggen) (Damhuis & de Blauw 2006:5). Om als checklist en observatielijst te kunnen fungeren, is de *CombiList* opgebouwd uit vijf categorieën:

1. Voorwaarden voor een gesprek
2. Taalaanbod en communicatie
3. Ruimte scheppen voor actieve deelname
4. Kwaliteit van de inhoud stimuleren
5. Feedback

Tabel 1. Categorieën *CombiList*. (uit: *CombiList (Damhuis, de Blauw & Brandenburg 2004a)*)

<sup>1</sup> Codeboek Vraaganalyse, Lectoraat Interactie en taalbeleid. Damhuis & van der Zalm (2013).

Daarnaast wordt het onderscheid tussen Checklist en Observatielijst gemaakt door het perspectief van de verschillende lijsten. De auteurs omschrijven ze als volgt:

‘De Checklist is vanuit de leidster of leerkracht zelf geformuleerd: **ik schep** een veilig klimaat. Zo is de Checklist een lijst voor zelfevaluatie. De Observatielijst gebruik je wanneer iemand anders de leidster of leerkracht observeert. Daar spreken we dus over: **de leidster of leerkracht schept** een veilig klimaat.’ (D,dB&B, 2004a:43)<sup>2</sup>

De categorieën uit tabel 1 zijn in de Checklist uitgewerkt in concrete gedragingen die in het gesprek tussen leerkracht en kind terug zouden moeten komen. Het gaat hier om zestien gedragingen van kinderen die gekoppeld kunnen worden aan zestien gedragingen van leerkrachten. Op deze manier ontstaat er een tweedelige lijst met gedragingen die ‘bij elkaar horen’. Om dit concreet te maken zoomen we in op de categorieën 3 en 4: dit zijn de secties die met de taalproductie van kinderen te maken hebben.

Checklist categorie 3: Ruimte voor actieve deelname aan het gesprek	
<p><b>Het kind neemt actief deel aan het gesprek</b></p> <p>a. neemt de gelegenheid te baat om zelf iets te zeggen</p> <p>b. gaat door omdat er naar hem/haar geluisterd wordt</p> <p>c. neemt beurten op eigen initiatief en breidt beurten uit</p> <p>d. geeft uitgebreide antwoorden op mijn vragen</p> <p>e. reageert uit eigen beweging uitgebreid op mijn bewering</p>	<p><b>Ik schep ruimte voor veel inbreng en initiatieven</b></p> <p>a. ik laat stiltes vallen</p> <p>b. ik geef verbale en non-verbale luisterresponsen</p> <p>c. ik stel niet ‘achter elkaar’ vragen</p> <p>d. ik stel zonodig open en uitnodigende vragen</p> <p>e. ik doe af en toe een prikkelende uitspraak</p>

Tabel 2. Categorie 3 CombiList. (uit: CombiList (Damhuis, de Blauw & Brandenburg 2004a))

Binnen deze categorie gaat het om de taalproductie van het kind en de ruimte die hij/zij daarvoor krijgt. De strategieën die de leerkrachten hier volgen zijn de eerder genoemde strategieën om meer ruimte voor de leerling te creëren. De auteurs stellen hier dat het taallerend kind voldoende gelegenheid moet krijgen om zelf te praten. Aan de hand van het werkend taalleermechanisme zullen zinnen langer en complexer worden. Daarnaast zal het tempo waarin de leerling praat omhoog gaan. Leerkrachten wordt hier dan ook aangeraden niet het gesprek te willen ‘sturen’ en zelf maar korte bijdragen aan het gesprek te leveren.

Binnen de vierde categorie (in tabel 3 weergegeven) gaat het eveneens over taalproductie, maar nu over de inhoud ervan. De rol van de leerkracht is hier voornamelijk het doorgaan op

<sup>2</sup> Omdat in dit onderzoek gekeken wordt naar het perspectief vanuit de leerkrachten (en de kinderen), wordt hier de uitleg van de Observatielijst achterwege gelaten.

de inhoud van wat het kind vertelt en het proberen deze inhoud naar een hoger niveau te tillen (waar nodig en mogelijk). Hierbij is het wederom belangrijk dat de leerkracht niet zijn/haar eigen plan trekt in het gesprek of spel, maar meegaat in de gedachtelijn van de leerling.<sup>3</sup>

Checklist categorie 4: Ruimte voor inhoudelijke bijdragen aan het gesprek	
<p><b>Het kind draagt inhoudelijk bij aan het gesprek</b></p> <p>a. gaat door met het uiten en verwoorden van intenties</p> <p>b. probeert met hulp van mij duidelijk te maken wat hij/zij bedoelt (betekenisonderhandeling)</p> <p>c. denkt na en verwoordt dat in taal op hoger niveau (complexere cognitieve taalfuncties, zoals vergelijken, redeneren, concluderen)</p> <p>d. gaat door op de aangereikte inhoud</p>	<p><b>Ik stimuleer de kwaliteit van de inhoud</b></p> <p>a. ik ga door op de inhoud van wat het kind zegt</p> <p>b. ik probeer samen met het kind er achter te komen wat hij/zij bedoelt (betekenisonderhandeling)</p> <p>c. ik zet het kind aan tot nadenken en tot hoger niveau taalgebruik (complexere cognitieve taalfuncties, zoals vergelijken, redeneren, concluderen)</p> <p>d. ik breid inbreng van het kind inhoudelijk uit (expansie)</p>

Tabel 3. Categorie 4 CombiList. ( uit: CombiList (Damhuis, de Blauw & Brandenburg 2004a))

### 2.3 Interactiebenadering in de praktijk: RAAK-project

Het in de praktijk brengen van nieuwe werkwijzen zoals bovenstaande CombiList is een nieuwe stap in de weg naar de verbetering van interactie bij laagtaalvaardige kinderen. Zoals al in de inleiding werd gezegd, is het RAAK-project zo'n plan wat met nieuwe werkwijzen aan de slag wil gaan. Deze werkwijzen, waaronder de handleiding *CombiList*, worden zelf ontwikkeld en vervolgens ook beproefd. Er wordt ingespeeld op zowel de voor- en vroegschoolse educatie (VVE) als op de thuissituatie. Wat betreft de thuissituatie zijn er reeds werkwijzen beschikbaar, echter uit de praktijk blijkt dat hier maar weinig gebruik van wordt gemaakt (Damhuis, van der Zalm, de Bakker, 2011). Waar in het schoolklimaat vaak al extra aandacht geschonken wordt aan taalontwikkeling in het geval van laagtaalvaardige groepen, zien we dat dit klimaat erg verschilt van het thuis-klimaat: 'Als de cultuur thuis zo is dat de communicatie met kinderen hoofdzakelijk bestaat uit het geven van opdrachten, komt er geen echte communicatie op gang. De thuissituatie biedt dan weinig stimulering van de taalontwikkeling.' (D,vdZ,dB:2011).

Onderzoek van de Haan, Elbers & Leseman (2010) laat zien dat er binnen de vroeg- en voorschoolse educatie wel ruimte is voor interactie, maar dat kinderen over het algemeen veel tijd doorbrengen in de grote groep. Dit betekent dat leraren/leidsters er niet in blijken te slagen om met de laagtaalvaardige kinderen tot interactie te komen, terwijl dat juist voor deze

<sup>3</sup> Ik heb ervoor gekozen de beschreven categorieën niet per gedraging uit te werken, omdat deze in principe voor zichzelf spreken. Voor meer concrete informatie over de categorieën verwijs ik naar de CombiList, p.48-55.

kinderen zo essentieel is. Ook geven Damhuis et al. (2011) aan dat pedagogisch medewerkers, leerkrachten én ouders niet altijd over interactiewerkwijzen beschikken (toegesplitst op laagtaalvaardige kinderen) met als gevolg dat hier kansen blijven liggen om tot een hoger niveau van talig denken en handelen te kunnen komen (D,vdZ,dB:2011). Het RAAK-project is een lopend project dat geïmplementeerd wordt in de aanpak van verschillende VVE-scholen. Ook worden de nieuwe werkwijzen opgenomen in trainingen voor nascholing en in de beginfase van een studie aan de Marnix Academie. Zo werd de training met de RAAK-methode toegepast in een minor binnen de Marnix Academie en maakten deeltijdstudenten kennis met deze nieuwe werkwijze. (D,vdZ,dB:2011).

### 3. Onderzoeksvragen en hypothesen

Vanuit het RAAK-project binnen de Marnix Academie zijn nog niet alle vragen omtrent het onderwerp ‘interactie met laagtaalvaardige kinderen’ beantwoord. Bepaalde werkwijzen zijn reeds opgesteld, maar hoe uit deze verworven kennis van de leidsters en leraren zich in de praktijk? Het is niet zo eenvoudig om een eenduidig antwoord te geven op de vraag ‘Werkt deze methode?’, maar in ieder geval kan gekeken worden naar bepaalde aspecten van deze werkwijzen. Vanuit de aanname dat meer interactie tussen leraar en leerling en meer productie vanuit het kind leidt tot een betere taalontwikkeling (zie paragraaf 2.2) zijn specifieke onderzoeksvragen opgesteld. Voor het RAAK-project (2011) was de overkoepelende onderzoeksvraag vanuit het oogpunt van de leidsters en leraren: *In welke mate is de kwaliteit van mijn interactie met laagtaalvaardige jonge kinderen hoger met de RAAK-methode dan toen ik die nog niet kende?*

Zoals in de methode hieronder duidelijk zal worden hebben deeltijdstudenten aan de Marnix Academie een eigen onderzoek opgesteld, waarin zij onder andere gekeken hebben naar de variabelen *spreektijd* en *vraaggedrag*. Zoals te zien was in paragraaf 2.2 en 2.3 bestaat de *CombiList*, gebruikt als onderdeel van de RAAK-methode, uit verschillende categorieën. Bepaalde aspecten uit deze *CombiList* die op een meer beperkte manier in het onderzoek van de studenten aan bod zijn gekomen en waarvan geen duidelijke resultaten bekend zijn, heb ik dan ook in dit onderzoek opgenomen als onderdeel van mijn onderzoeksvragen. De gekozen aspecten waarop in dit onderzoek gefocust is zijn te herleiden naar categorie 3 en 4 van de *CombiList* (zie paragraaf 2.2) en de verschillende Codeboeken<sup>4</sup> (zie hiervoor hoofdstuk 4) aan de hand waarvan het videomateriaal geanalyseerd is. De **onderzoeksvragen** van deze thesis luiden dan:

1. In hoeverre is er verschil te zien wat betreft spreektijd, vraaggedrag, prikkelende beweringen en verbazing van de leraren na de training met de RAAK-methode?
2. In hoeverre is er verschil te zien wat betreft omvang (spreektijd) en het nemen van initiatief door de kinderen na de training met de RAAK-methode van de leraren?

Naast bovenstaande onderzoeksvragen zijn aan de hand van theorie uit het theoretisch kader en informatie uit het RAAK-project zelf een aantal **hypothesen** opgesteld. Gekoppeld aan de theorie dat het werken met de RAAK-methode tot een verbetering van de interactie met kinderen leidt, verwacht ik het volgende:

1. Leraren laten na de training met de RAAK-methode een verbetering zien wat betreft spreektijd, vraaggedrag, prikkelende beweringen en verbazing.
2. Kinderen laten na de training van de RAAK-methode een verbetering zien wat betreft omvang (spreektijd) en het nemen van initiatieven.

---

<sup>4</sup> Alle Codeboeken via: Lectoraat Interactie en taalbeleid. Damhuis & van der Zalm (2013).

## 4. Methode

In dit hoofdstuk worden materialen, participanten, het coderen van data en dergelijke beschreven voordat in hoofdstuk 5 de resultaten gepresenteerd worden. Een deel van deze verslaglegging is indirect overgenomen uit de eigen onderzoeken van de deeltijdstudenten, waarin zij hebben gekeken naar de spreektijd en vraaggedrag van hun zelfgemaakte video-opnamen. De reden voor deze ‘overname’ is dat zij in eerste instantie een eigen onderzoek voltooid hebben en ik gebruik heb mogen maken van dit materiaal. Om deze reden wordt eerst de methode weergegeven die gebruikt is voor het onderzoek van de studenten, opgedeeld in participanten (4.1) en vervolgens de verslaglegging van de onderzoeken van de studenten (paragraaf 4.2). Vervolgens heb ik in paragraaf 4.3 weergegeven hoe de methode voor mijn eigen analyse eruit ziet. Op deze manier hoop ik een helder beeld te hebben neergezet van hoe de aanvankelijke onderzoeken van de studenten zelf en vervolgens mijn eigen onderzoek eruit hebben gezien.

### 4.1 Participanten

De participanten die zichzelf hebben opgenomen voor hun eigen onderzoek zijn deeltijdstudenten aan de Marnix Academie. Voor mijn eigen thesis heb ik gekeken naar negen participanten die binnen de minor ‘Interactie en taalbeleid’ onderzoek hebben gedaan naar de kwaliteit en verbetering van hun eigen interactie met peuters en kleuters. Deze studenten werken of lopen stage op een (basis)school. In een aantal gevallen is er sprake van zij-instromers en mede om deze reden ligt de gemiddelde leeftijd van de studenten hoger dan normaal bij PABO-studenten verwacht wordt. In onderstaande tabel worden de studenten met hun initialen weergegeven. Ook wordt, voor zover bekend, weergegeven wat de achtergrond van deze studenten is. Deze informatie is in de onderzoeksverslagen terug te vinden, echter niet iedere student geeft even duidelijk aan wat zijn/haar precieze achtergrond is (bijvoorbeeld in termen van zij-instromer: ja/nee). Daarnaast is informatie over de leeftijd van deze deeltijdstudenten mij niet bekend.

Student	Achtergrond
A.M.	Deeltijd PABO, Stage groep 1/2
B.K.	Leerkracht basisschool (groep 1/2)
E.B.	Deeltijd PABO, zij-instromer, achtergrond logopedie, stage groep 1/2
M.Wi.	Deeltijd PABO, stage groep 1/2
M.Wo.	Deeltijd PABO, stage groep 1/2
M.H.	Deeltijd PABO, zij-instromer, stage groep 1/2
M.G.	Deeltijd PABO, stage groep 1/2
P.K.	Deeltijd PABO, stage groep 1/2

W.W.	Deeltijd PABO, zij-stromer, stage groep 1/2
------	---

Tabel 4. Achtergrond participanten. ( via van der Zalm (Marnix Academie))

Daarnaast is op schematische wijze gepresenteerd welke kinderen door de studenten zelf zijn uitgekozen om deel te nemen aan het onderzoek. Hiervoor hebben zij gekeken naar laagtaalvaardige en/of 'stille' kinderen.

Student	Kind1	Kind2
A.M.	M. (m) Macedonië geboren in Nederland. Duidelijk geconstateerde taalachterstand. Wordt niet als 'stil' omschreven.	A. (v) Turkije geboren in Nederland. Productie vaak ongestructureerd en moeilijk te volgen. Taalbegrip is ondergemiddeld. Wordt niet als 'stil' omschreven.
B.K.	A. (m) Griekenland Griekse moeder, Nederlandse vader. Praat weinig in de kring en tijdens het spelen met andere kinderen. Taalgebruik is ondergemiddeld. Niet specifiek als 'stil' omschreven.	F. (v) Nederland last van haar gehoor. Praat tijdens communicatie met leerkracht vooral in steekwoorden. Niet specifiek als 'stil' omschreven, wel als 'erg verlegen'.
E.B.	Mi. (m) - Omschreven als 'stil jongetje'. Communiceert weinig met klasgenootjes en leerkrachten. Spreekt erg zacht en daardoor slecht verstaanbaar.	Me. (v). - Omschreven als 'onzeker, faalangstig meisje'. Bijdragen zijn minimaal en zacht (zowel in de kring als tegen 'vreemden').
M.Wi.	D. (m) Vietnam Spreekt thuis Vietnamees. Volgt extra taallessen en maakt goede vorderingen. Wordt niet als 'stil' omschreven.	Dj. (m) Nederland Vocabulaire is ondergemiddeld t.o.v. leeftijdsgenootjes. Praat 'hakkend'. Geen extra taallessen, wel logopedie.
M.Wo.	L. (v) Filippijnen Filippijnse moeder, Nederlandse vader. Schept twee beelden: kletst soms veel maar talig niveau is dan erg laag (uit zich in de vorm van fouten wat betreft vervoegingen, werkwoordstijden, zinsopbouw, zinnen afbreken). Andere kant: soms erg stil, antwoorden in steekwoorden en wijzen in plaats van spreken.	-
M.H.	A. (v) Japan Goede ontwikkeling wat betreft cognitieve ontwikkeling, ontluikende geletterdheid en gecijferdheid. Praat tegen en met leeftijdsgenootjes maar durft niets tegen leerkracht te zeggen. Volgens student te maken	-



	met angst voor gezichtsverlies (vanuit cultuur Zuidoost Azië: iets ‘niet weten’ of ‘niet kunnen’ zorgt voor gezichtsverlies. Zwijgzaamheid wordt wél geaccepteerd).	
M.G.	V. (v) - Omschreven als ‘onzeker meisje’. Leeft vaak in ‘eigen wereld’ en praat niet tot nauwelijks in de kring. Weinig tot geen contact met andere kinderen. Wordt dus wel als ‘stil’ omschreven.	G. (m) - Weinig tot geen contact met andere kinderen. Praat eveneens niet of nauwelijks in de kring. Wordt dus wel als ‘stil’ omschreven.
P.K.	A. (m) Nigeria Geadopteerd uit Nigeria. Staat onder behandeling van een logopedist. Zeer moeilijk verstaanbaar. Taalachterstand op woordenschat in vergelijking met leeftijdsgenootjes.	R. (m) Marokko Spreekt sinds een jaar Nederlands. Wordt omschreven als iemand ‘met taalgevoel’. Taalachterstand op woordenschat in vergelijking met leeftijdsgenootjes.
W.W.	H. (v) Turkije Omschreven als ‘enthousiast’. Zoekt contact met zowel leeftijdsgenootjes als leerkracht maar weet zich matig in het Nederlands uit te drukken. Lage actieve woordenschat. Ook enthousiast in de kring.	

Tabel 5. Kinderen uit onderzoeken studenten. (via onderzoeksverslagen deeltijdstudenten)

Zoals in bovenstaande tabel te zien is, heeft niet iedere student twee kinderen uitgekozen voor deelname. Soms is gefocust op één kind (het ‘doelkind’) of is in de nulmeting wel gekozen voor twee kinderen maar in de eindmeting besloten met één kind door te gaan (zie hiervoor de resultaten in paragraaf 5.5). Om deze redenen is het zo dat in drie gevallen slechts informatie over het doelkind werd weergegeven. Zo wordt in de tabel bij M.Wo, M.H. en W.W. maar één kind beschreven, terwijl iedere student in de nulmeting begonnen is met twee kinderen.

#### 4.2 Verslaglegging onderzoek deeltijdstudenten

De onderzoeksvraag van de studenten was dezelfde als de overkoepelende vraag uit het RAAK-project (2011): *In welke mate is de kwaliteit van mijn interactie met laagtaalvaardige jonge kinderen hoger met de RAAK-methode dan toen ik die nog niet kende?* Door middel van een training met de RAAK-methode en twee momentopnamen waarop de studenten zichzelf tijdens de les hebben gefilmd hebben zij geprobeerd een antwoord te geven op deze onderzoeksvraag.

Op basis van verschillende soorten theorie hebben de studenten gekeken naar welke kinderen opvielen in de les: wie is opmerkelijk stil of minder taalvaardig in de les? Wie maakt weinig contact met de leraar/leidster of met de andere kinderen? Kortom: bij wie is weinig interactie en taalproductie te vinden? Juist deze kinderen zijn door de studenten geselecteerd om deel te nemen aan het veldonderzoek. Bij de eerste video-opname, de **nulmeting** genoemd, was er

sprake van één op één of één op twee spel, waarbij alleen de studenten en geselecteerde kinderen in beeld kwamen. Van belang was dat de student als ‘speelmaatje’ fungeert: ‘Het gaat dus om meespelen als ‘gelijkwaardige’ deelnemer aan het spel, niet als sturende juf met controlevragen’<sup>5</sup>. Op het moment van deze video-opname was er nog geen sprake van training met de RAAK-methode: de studenten gaven spelenderwijs les op de manier hoe ze dit normaal ook zouden doen.

Vervolgens kregen zij de RAAK-training, waarin zij leerden op welke manier meer taalproductie uitgelokt kan worden bij laagtaalvaardige kinderen. Aan de hand van het zogenoemde ‘geeltje’ (zie figuur 2) waarin de kernpunten van de training beschreven staan, vormden zich handvatten die de studenten konden aangrijpen bij het lesgeven. Om te testen welke effecten deze training teweegbracht, deden de studenten een **eindmeting**.<sup>6</sup> Hier namen dezelfde kinderen (hoewel soms wegens ‘storende’ factoren gekozen werd voor één kind bij de eindmeting) deel aan de video-opname van het één op één of één op twee spel.

Na het verzamelen van het materiaal werd zowel de nul- als eindmeting door de studenten geanalyseerd. Omdat de video-opname qua lengte nogal kan variëren en er bijvoorbeeld sprake kan zijn van ‘opstartproblemen’ is er voor een bepaalde selectiestrategie gekozen. Deze strategie wordt **Window of Opportunity** genoemd (verantwoord in Codeboek ‘Window of Opportunity, zie bijlage IV) en gaat uit van de ‘beste tien minuten’ uit de hele opname. De student kiest deze tien minuten zorgvuldig uit en let er daarbij op dat binnen deze tien minuten geen ‘storende’ factoren te zien zijn (of in ieder geval, zo min mogelijk).

Als onderdeel van de analyse zijn de geselecteerde tien minuten van zowel de nul- als de eindmeting door de studenten **getranscribeerd** (zie bijlage VII voor een voorbeeld van een transcript uit de metingen<sup>7</sup>. Hier is voor gekozen om zo de analyse te vergemakkelijken wanneer dieper ingezoomd moet worden op bepaalde uitingen. De twee onderdelen die verplicht waren voor de studenten, eveneens als onderdeel van de analyse, zijn enerzijds het bepalen van de spreektijd en daarnaast het uitwerken van het vraaggedrag. Gekeken naar de **spreektijd** is ook hier weer met een Codeboek gewerkt<sup>8</sup> (zie ook bijlage V). Hierin wordt aangegeven dat gekeken wordt naar de *zuivere spreektijd* van zowel de studenten als de kinderen. Met behulp van een stopwatch of ander (online) programma dat de tijd op een precieze manier bijhoudt, hebben de studenten gekeken hoe lang zij van de tien minuten zelf gesproken hebben en hoe lang de kinderen aan het woord zijn geweest.

---

<sup>5</sup> Uit: Codeboek Window of Opportunity, Lectoraat Interactie en taalbeleid. Damhuis & van der Zalm (2013).

<sup>6</sup> Er was eveneens sprake van een tussenmeting, echter de studenten hebben deze meting niet meegenomen in het eigen onderzoek. Om deze reden is deze tussenmeting ook hier buiten beschouwing gelaten.

<sup>7</sup> Er is gekozen om niet alle transcripten weer te geven wegens het grote aantal. Het transcript dat in de bijlage is weergegeven dient als voorbeeld en laat zien op welke manier de studenten de data hebben uitgeschreven.

<sup>8</sup> Uit: Codeboek Spreektijd, Lectoraat Interactie en taalbeleid. Damhuis & van der Zalm (2013).

Dieper ingezoomd op wát er precies gezegd is tijdens het spel tussen student en de kinderen, hebben zij eveneens het eigen **vraaggedrag** geanalyseerd. Dit deden de studenten aan de hand van het Codeboek Vraaganalyse<sup>9</sup> (zie ook bijlage VI). In het transcript van zowel de nul- als de eindmeting werd per uiting vastgesteld of a. om een vraag gaat of niet, en b. om welk soort vraag het gaat. De verschillende soorten vragen zijn (met afkorting en volledig uitgeschreven):

Afkorting	Soort vraag
-	geen vraag
ov	open vraag zonder extra ruimte
ov+	open vraag + extra ruimte
gv	gesloten vraag zonder extra ruimte
gv+	gesloten vraag + extra ruimte

Tabel 6: Codeboek Vraaganalyse. Damhuis & van der Zalm (2013)

Ten slotte maakten de studenten tijdens en na de RAAK-training gebruik van het zogenaamde ‘geeltje’: een kaartje waarop alle aspecten uit de RAAK-training nogmaals aan bod kwamen op een samenvattende manier. Dit ‘geeltje’ kan dan ook als soort geheugensteuntje gebruikt worden: het herinnert de studenten eraan wat ze juist wel of niet moeten doen om een betere interactie tot stand te kunnen brengen (volgens de RAAK-methode). Een aantal aspecten die uit het ‘geeltje’ naar voren komen zijn ook terug te zien als onderdeel van mijn eigen onderzoeksvragen (zie hiervoor paragraaf 4.3).

---

<sup>9</sup> Uit: Codeboek Vraaganalyse, Lectoraat Interactie en taalbeleid. Damhuis & van der Zalm (2013).



Figuur 2. Krachtige aanpak RAAK methode: het 'geeltje'.

### 4.3 Methode eigen onderzoek

Om een goed overzicht te creëren van de resultaten die de studenten in hun eigen onderzoek beschreven, heb ik ten eerste gekeken naar de overall spreektijd en vraaggedrag. In de resultaten heb ik bijvoorbeeld de spreektijd vóór en na de training met de RAAK-methode weergegeven. Ook heb ik gekeken naar hoeveel en welke studenten bijvoorbeeld meer open vragen gingen stellen ná de training. Om dit overzicht te kunnen creëren, heb ik gebruik kunnen maken van de verslaglegging van de studenten.

Aan de hand van de transcripten en het videomateriaal zelf ben ik de uitingen van de studenten en van de kinderen nogmaals gaan bestuderen. Hierbij met als leidende draad vanuit de **studenten** (in de rol van leraar): vraaggedrag (reeds uitgewerkt door de studenten zelf), prikkelende bewering en verbazing. De laatste twee begrippen zijn uitgewerkt in de *CombiList* (categorie 4: uitdagen, met gebruik van taal en denkfuncties<sup>10</sup>) en binnen de training met de RAAK-methode, bijvoorbeeld aan de hand van het 'geeltje' waar de studenten mee werken (zie hiervoor de uitwerking van de methode en *CombiList* in het theoretisch kader). Aan de hand van het Codeboek 'Uitdaging' heb ik gekeken naar wanneer een uiting van een student een 'prikkelende bewering' genoemd kan worden en wanneer verbazing wordt getoond. Criteria uit dit Codeboek<sup>11</sup> zijn voor deze aspecten:

**UV: De leerkracht daagt het kind uit tot communiceren door verbaal verbazing te tonen.**

**UNV: De leerkracht daagt het kind uit tot communiceren door non-verbaal verbazing te tonen.**

<sup>10</sup> Damhuis, de Blauw & Brandenburg, 2004a.

<sup>11</sup> Uit: Codeboek Uitdaging, Lectoraat Interactie en taalbeleid. Damhuis & van der Zalm (2013).

**UP: De leerkracht daagt het kind uit door een prikkelende opmerking te maken.**

(UV=Uitdaging Verbazing, UNV=Uitdaging Non-verbale verbazing, UP=Uitdaging prikkelende bewering)

Voor het aspect ‘prikkelende bewering’ heb ik bekeken of een uiting, wanneer er geen sprake van een vraag is, een dusdanige vorm aanneemt om een reactie bij het kind tot stand te kunnen brengen. Een voorbeeld kan iets simpels zijn als het vasthouden van een paprika en dit een ‘pannenkoek’ te noemen. Kinderen weten (vaak tot meestal) dat deze beschrijving niet klopt en worden uitgedaagd om op deze opmerking in te gaan.

Voorbeelden van verbazing kunnen uitingen zijn als: ‘Oh, echt waar?’, ‘Nee toch?’ etc. Omdat het niet binnen ieder filmpje duidelijk was of er non-verbale verbazing werd getoond (bijvoorbeeld door de hand voor de mond te slaan of een expressieve gezichtsuitdrukking te tonen) heb ik dit aspect weggelaten bij de bespreking van de resultaten. In een aantal gevallen was het namelijk zo dat de studenten niet of nauwelijks in beeld waren tijdens (één van) de opnamen.

Vanuit het perspectief van de **kinderen** is enerzijds gekeken naar de omvang (spreektijd) van uitingen van de kinderen. Krijgen zij van de leraren meer ruimte en kansen voor taalproductie ná de training? Vanuit verschillende theorieën en informatie uit de *CombiList* heb ik ook gekeken naar het initiatief vanuit de kinderen. Aan de hand van de Checklist vanuit het perspectief van het kind heb ik gekeken naar uitingen waarin het duidelijk wordt dat het initiatief vanuit het kind komt. Dit houdt in dat de uiting van het kind bijvoorbeeld geen antwoord op een vraag, geen luisterrespons, geen herhaling etc. is. De uiting wordt door het kind zelf geïnitieerd.

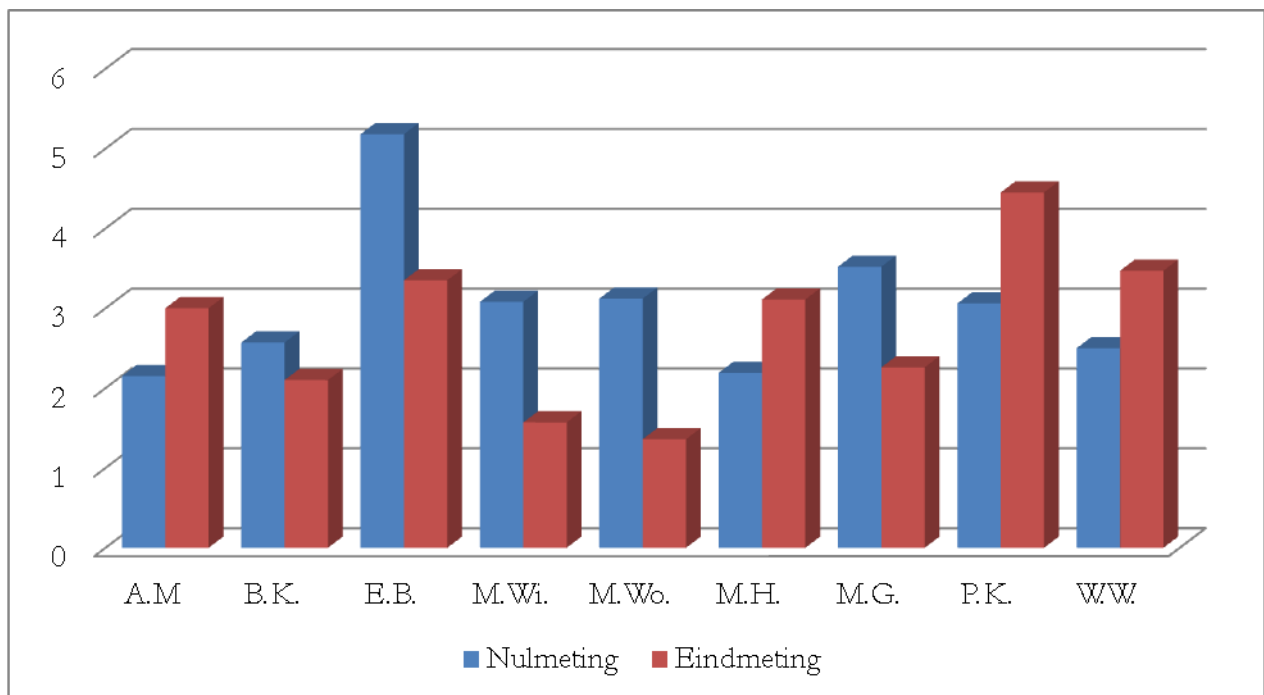
Omdat ik in dit onderzoek gebruik heb mogen maken van het videomateriaal dat de studenten hebben aangeleverd, is het materiaal dan ook gelijk aan de eerder genoemde video-opnamen, met een Window of Opportunity van 10 minuten voor zowel de nul- als de eindmeting. Met negen participanten komt dit op een totaal van achttien verschillende video-opnamen. Naast dit beeldmateriaal heb ik ook gebruik gemaakt van de beschikbare transcripten van de nul- en eindmeting.

## 5. Resultaten

In dit hoofdstuk worden de resultaten uiteengezet van het geanalyseerde materiaal. Ten eerste wordt het perspectief van de studenten bekeken, vervolgens wordt nagegaan wat de resultaten vanuit het perspectief van de kinderen laten zien.

### 5.1 Spreektijd studenten

In deze paragraaf wordt gekeken naar de spreektijd van de studenten binnen de Window of Opportunity. Dit betekent dat de spreektijd gemeten is over 10 minuten. In de grafiek hieronder zijn alle spreektijden gepresenteerd: zowel van de nulmeting als van de eindmeting.



*Figuur 3. Spreektijd nul- en eindmeting*

In de vergelijking tussen de nul- en de eindmeting zien we dat bij vijf van de negen studenten de spreektijd is afgenomen na de training met de RAAK-methode. Echter bij vier studenten is de spreektijd toegenomen. In paragraaf 5.5 bespreek ik de spreektijd van de kinderen, waarin ik terugkom op bovenstaande spreektijd (bij sommige onderzoeken is gekozen voor het weglaten van een deelnemend kind in de eindmeting. De reden hiervoor was dat het kind waarop gefocust wordt meer ruimte krijg om te spreken: het toenemen van de spreektijd kan dan ook hiermee samenhangen). In tabelvorm zien we dat gemiddeld gezien de toename of afname van de spreektijd niet veel van elkaar scheidt:

Student	Nulmeting (in minuten)	Eindmeting (in minuten)
<b>A.M.</b>	2.15	3.00
<b>B.K.</b>	2.57	2.10
<b>E.B.</b>	5.18	3.35

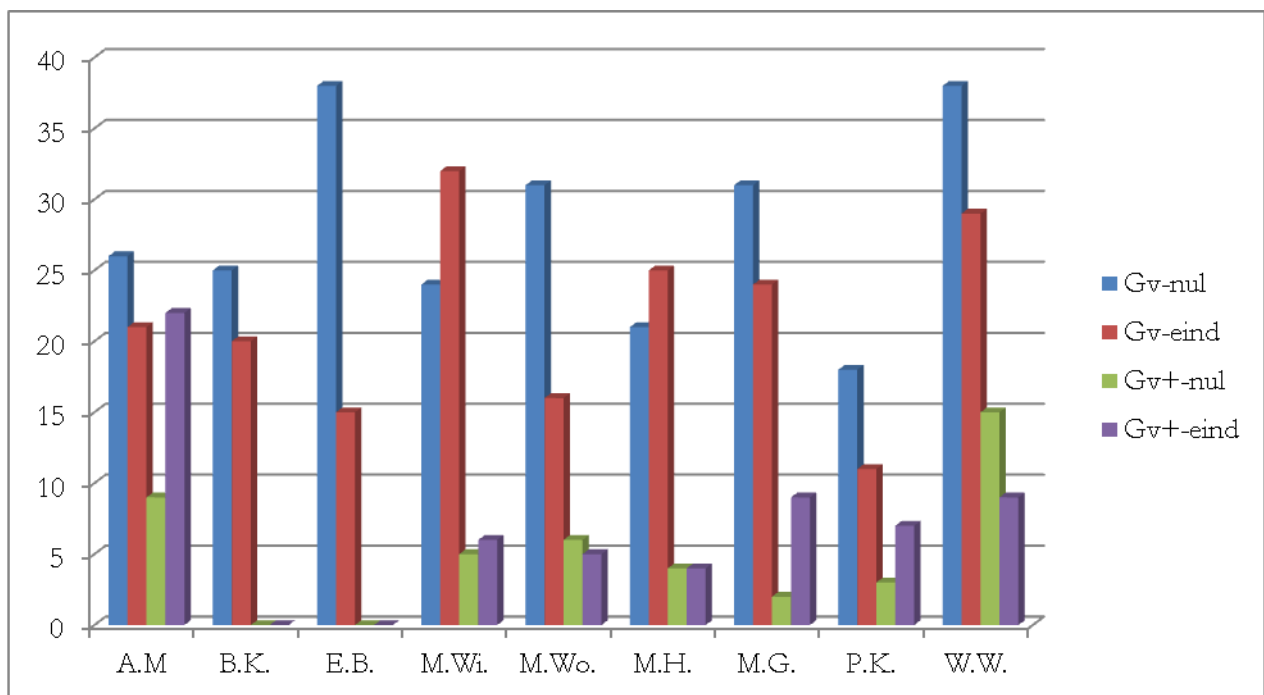
<b>M.Wi.</b>	3.08	1.57
<b>M.Wo.</b>	3.12	1.36
<b>M.H.</b>	2.19	3.11
<b>M.G.</b>	3.52	2.26
<b>P.K.</b>	3.06	4.45
<b>W.W.</b>	2.50	3.47

Tabel 7. Spreektijd nul- en eindmeting

Als de spreektijden qua toename en afname namelijk met elkaar vergeleken worden wordt duidelijk dat het verschil inderdaad minimaal is: de gemiddelde toename van de spreektijd bij de eindmeting was  $(0.85+0.92+1.39+0.97/4=)$  1.03 min. en de gemiddelde afname was  $(0.47+1.83+1.51+1.76+1.26/5=)$  1.37 min.

## 5.2 Vraaggedrag studenten

In deze paragraaf heb ik gekeken naar het vraaggedrag zoals uitgewerkt in 4.2. Hiervoor zijn wederom de resultaten uit de verslagen van de studenten met elkaar vergeleken, om zo te bekijken hoe het vraaggedrag zich uit na de training met de RAAK methode. Ten eerste heb ik gekeken naar het aantal **gesloten vragen** dat gesteld werd. Hiervoor zijn de afkortingen uit paragraaf 4.2 aangehouden. In figuur 4 worden de resultaten weergegeven van de gesloten vragen uit de nul- en eindmeting en de gesloten vragen met extra ruimte (bewuste stilte) uit de nul- en eindmeting.

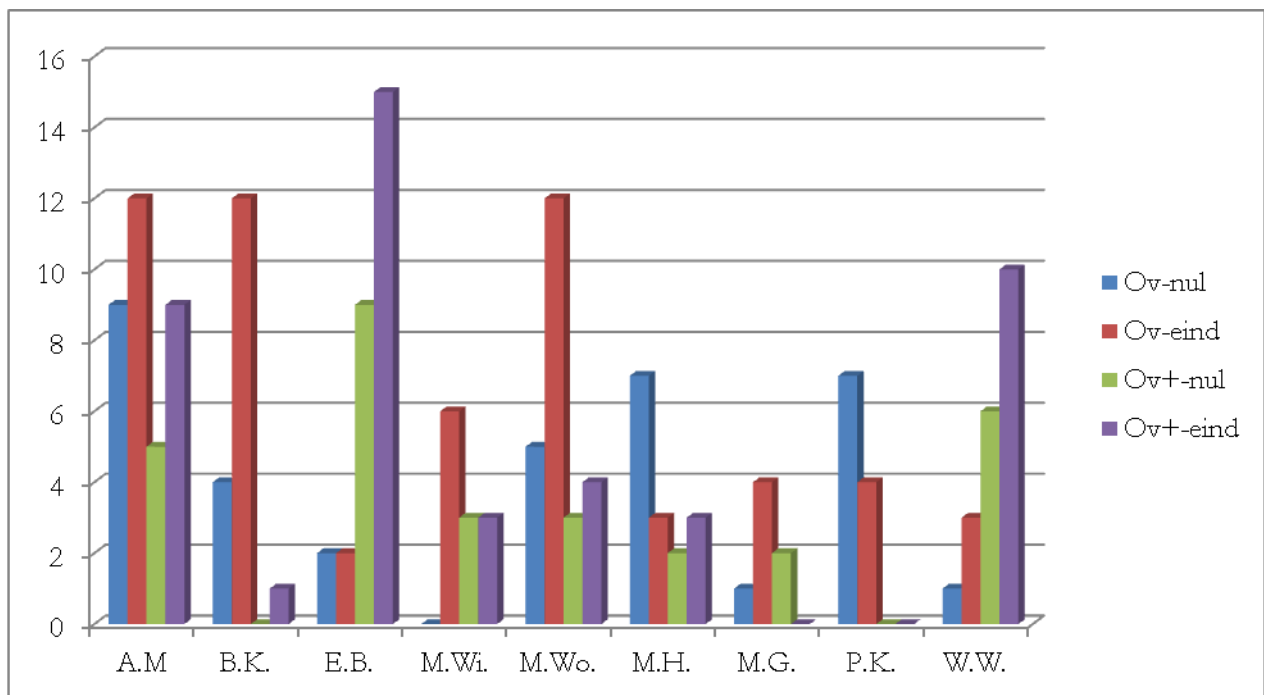


Figuur 4. Gesloten vragen nul- en eindmeting.

Gekeken naar de vergelijking *Gv-nul* en *Gv-eind* is er over het algemeen een duidelijke afname te zien van het aantal gesloten vragen dat gesteld werd na de training met de RAAK-methode. Op twee studenten na stelden de zeven studenten gemiddeld ruim tien gesloten vragen minder.

De vergelijking  $Gv+-nul$  en  $Gv+-eind$  laat een minder eenduidig beeld zien. In sommige gevallen worden er minder gesloten vragen met extra ruimte gesteld, in andere gevallen juist meer.

Vervolgens is gekeken naar de vergelijking tussen de nul- en eindmeting op het gebied van **open vragen** (te zien in figuur 5). Hier is eenzelfde tendens te zien als bij de gesloten vragen (maar dan juist omgedraaid): over het algemeen werden er bij de eindmeting meer open vragen ( $Ov-eind$ ) gesteld dan bij de nulmeting ( $Ov-nul$ ). In zes gevallen stijgt dit aantal bij de eindmeting, in één geval blijft het precies gelijk en in twee gevallen daalt het aantal open vragen.



Figuur 5. Open vragen nul- en eindmeting

Gekeken naar het aantal open vragen met extra ruimte ( $Ov+$ ) is ook hier over het algemeen een stijging te zien wat betreft het aantal vragen: zes van de negen studenten stellen meer van dit soort vragen. In twee gevallen blijft het aantal gelijk en er is één daling waar te nemen. Deze categorie samenvattend kan gesteld worden dat het aantal open vragen dat door de studenten gesteld werd (met of zonder extra ruimte) is toegenomen na de training met de RAAK-methode.

Wanneer een toename van het aantal open vragen en een afname van het aantal gesloten vragen gewenst is (wat hier het geval is) lijkt het in eerste instantie logisch een statistische toets uit te voeren op de data. Echter voor dit onderzoek is ervoor gekozen dit niet te doen, omdat er ten eerste weinig participanten waren (namelijk negen). Als al één deelnemer qua uitingen ver buiten het gemiddelde valt, kan dit de resultaten dusdanig beïnvloeden dat een statistische toets weinig zin zou hebben. Zo is bijvoorbeeld in figuur 5 te zien dat E.B. in de eindmeting maar liefst vijftien uitingen doet van het type  $Ov+-eind$ , terwijl er ook twee deelnemers zijn die in deze categorie géén uitingen laten zien. Om deze reden heb ik besloten



puur en alleen te kijken naar de data zoals die uit de transcripten naar voren te komen. Hierdoor kunnen eventuele ‘uitschieters’ ook beter worden opgespoord. Deze werkwijze is in de verdere behandeling van de resultaten doorgevoerd.

Een ander aspect dat uit het theoretisch kader naar voren kwam, is het laten vallen van stiltes. Op deze manier krijgen kinderen meer ruimte voor eigen initiatief. Behorend bij de RAAK-methode zou dit aspect moeten zorgen voor minder vragen in het algemeen. De resultaten van dit onderdeel van de RAAK-methode zijn te zien in tabel 8.

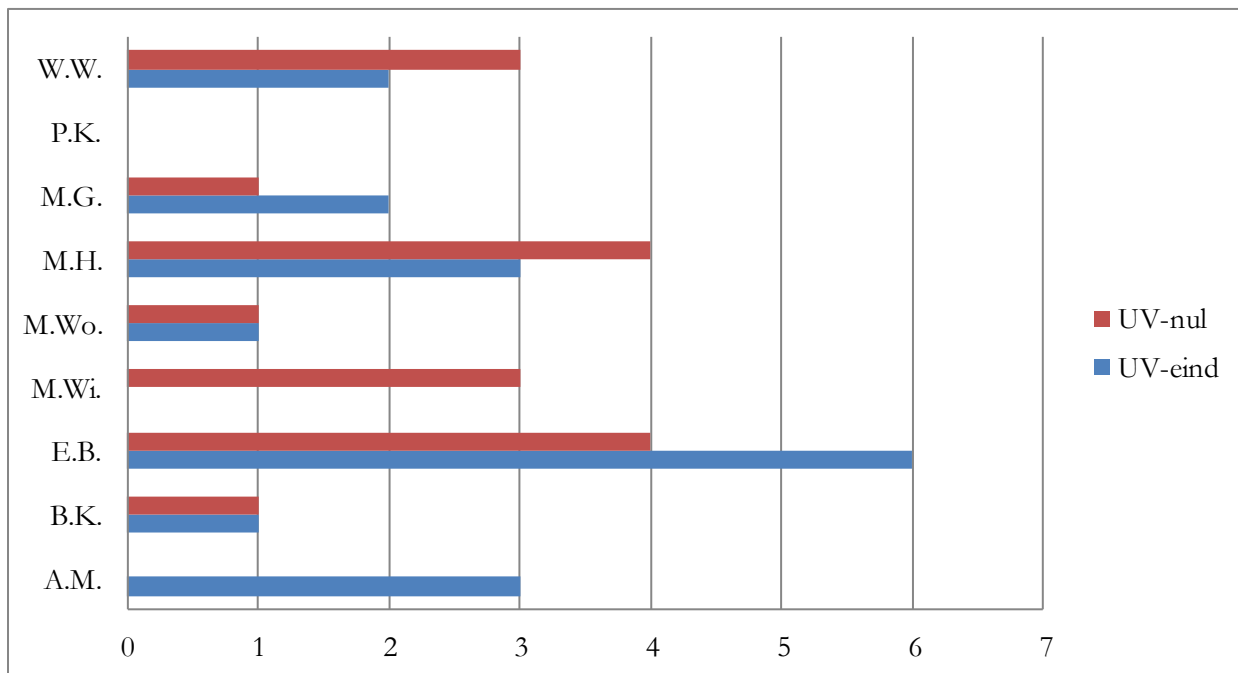
Student	Nulmeting	Eindmeting
<b>A.M.</b>	45	42
<b>B.K.</b>	65	40
<b>E.B.</b>	59	63
<b>M.Wi.</b>	59	62
<b>M.Wo.</b>	45	42
<b>M.H.</b>	54	39
<b>M.G.</b>	56	71
<b>P.K.</b>	36	67
<b>W.W.</b>	26	22

*Tabel 8. 'geen vraag'-uitingen.*

Uit de tabel wordt duidelijk dat er na de training met de RAAK-methode niet vanzelfsprekend minder uitingen worden gedaan. In vier van de negen gevallen worden er juist méér ‘geen vraag’-uitingen gedaan bij de eindmeting. Hier moet wel worden aangemerkt dat toename van deze uitingen kan liggen aan het genereren van bijvoorbeeld meer prikkelende beweringen of het tonen van verbazing.

### 5.3 Verbazing

In deze paragraaf heb ik gekeken naar de resultaten van het aspect ‘verbazing’. Hoe vaak doen de studenten uitingen die hiermee samen vallen? Volgens de *CombiList* hoort het scheppen van verbazing binnen de categorie ‘creër ruimte voor het taallerend kind’: door een verbaasde reactie te geven wordt het kind uitgenodigd om verder in te gaan op wat hij/zij in eerste instantie zei of deed. In figuur 6 is de verdeling per student op het moment van de nul- en eindmeting gepresenteerd:



Figuur 6. Verbazing nul- en eindmeting

Binnen deze categorie zien we dat de resultaten niet duiden op een gezamenlijke verhoging van het aspect ‘verbazing’. Dit wil zeggen dat het over het algemeen in de eindmeting minder uitingen werden gedaan die binnen de categorie ‘verbazing’ vallen. Slechts in drie gevallen zijn dit soort uitingen toegenomen bij de eindmeting; driemaal is de score precies gelijk gebleven en in drie gevallen zijn de uitingen afgenomen bij de eindmeting. Gekeken naar verschillen tussen de studenten kan de score variëren van 0 tot 6 uitingen. Eventuele verklaringen hiervoor zijn in de discussie te lezen.

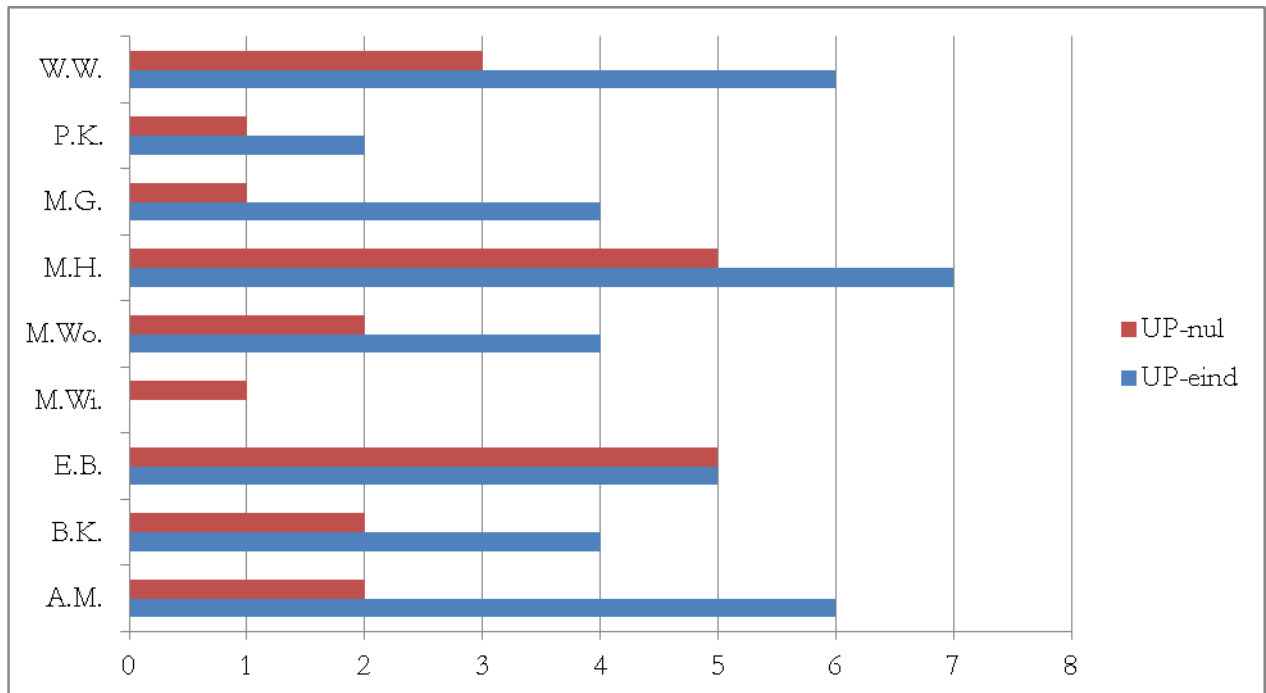
Voorbeelden die golden als uiting van ‘verbazing’ zijn onder andere:

<i>Ooh?</i>	B.K.
<i>Echt waar?</i>	B.K.
<i>Nog meer?</i>	E.B.
<i>Echt?</i>	M.H.
<i>Oh echt waar?</i>	M.G.
<i>[kijkt verbaasd] ooh (zacht)</i>	W.W.

(Voor alle uitingen in de categorie ‘verbazing’, zie bijlage I)

## 5.4 Prikkelende beweringen

Binnen deze paragraaf wordt gekeken naar de categorie ‘prikkelende beweringen’, een onderdeel van de RAAK-methode om, ook hier, meer ruimte te creëren door het kind op een talige manier uit te dagen. Resultaten van de analyse uit de nul- en eindmeting laten de volgende verdeling zien:



Figuur 7. Prikkelende bewering nul- en eindmeting.

Uit deze resultaten blijkt dat in zeven van de negen gevallen in de eindmeting sprake is van méér prikkelende beweringen. Eén student laat een daling zien van deze categorie en bij één student blijft het aantal beweringen gelijk. De mate waarin deze aantallen zijn toegenomen variëren: van één uiting meer tot het doen van vier meer uitingen die binnen deze categorie vallen.

Voorbeelden van dit soort uitingen uit de analyse waren onder andere:

<i>Ja maar die achterste is te groot hoor.</i>	B.K.
<i>Ik kan zo niet eten hoor, met mijn handen.</i>	E.B.
<i>Ik ben ook dol op.... bonen.</i>	M.H.
<i>Ojee maar nu is de krokodil weer vrij!</i>	
<i>Dan kan de krokodil weer gaan lopen.</i>	M.G.

(Voor alle uitingen in de categorie ‘prikkelende bewering’, zie bijlage II)

## 5.5 Spreektijd kinderen

Na de resultaten vanuit het perspectief van de studenten kijken we in de laatste twee paragrafen naar enerzijds de spreektijd van de kinderen en anderzijds de categorie ‘initiatief nemen’ door de kinderen. In onderstaande tabel worden de spreektijden van de kinderen weergegeven:

Student	Spreektijd kind in minuten (nulmeting)		Spreektijd kind in minuten (eindmeting)	
A.M.	A. 1.58	M. 1.48	A. 2.58	M. 2.25
B.K.	2.04		3.08	
E.B.	Me. 1.52	Mi. 1.16	Mi. 1.43	
M.Wl.	3.20		4.02	
M.Wo.	L. 1.26	P. 1.25	L. 2.13	
M.H.	M. 3.48	A. 0.46	A. 1.59	
M.G.	V. 1.09	G. 1.14	V. 1.20	G. 2.49
P.K.	3.18		3.47	
W.W.	2.40		2.44	

Tabel 9. Spreektijd kinderen

In de tabel is in de linkerkolom de student te zien met in de midden- en rechterkolom de ‘bijbehorende’ kinderen. Hier is de voorletter van het kind weergegeven met erachter de spreektijd in minuten. Ter verduidelijking een voorbeeld: de kinderen Me. en Mi. van student E.B. spraken respectievelijk 1.52 en 1.16 minuten tijdens de nulmeting. In de eindmeting is student E.B. alleen met Mi. doorgegaan, hij sprak in de eindmeting 1.43 minuten. Ook hier is weer uitgegaan van de Window of Opportunity, zodat gesteld kan worden dat Mi. in de eindmeting 1.43 van de 10 minuten geselecteerd filmmateriaal heeft gesproken.

In vier gevallen zien we in de kolom van de nulmeting slechts één weergegeven tijd. Hier hebben de studenten ervoor gekozen om de spreektijden van de kinderen samen te voegen voor hun eigen analyse. Slechts in twee gevallen zijn dezelfde kinderen voor zowel de nul- als de eindmeting meegenomen in de totale analyse (bij studenten A.M. en M.G.). In drie gevallen is na de nulmeting ervoor gekozen om met één kind (het zogenaamde ‘doelkind’) verder te gaan. Redenen hiervoor zijn bijvoorbeeld dat het andere kind te overheersend bleek waardoor de focus niet geheel op het ‘doelkind’ kwam te liggen.

Gekeken naar de spreektijden op zichzelf is te zien dat deze in alle gevallen zijn gestegen in de eindmeting. Dit wil zeggen dat ieder kind in de eindmeting meer en langer heeft gepraat dan tijdens de nulmeting.

## 5.6 Initiatief kinderen

In de laatste paragraaf is gekeken naar het aantal uitingen uit het videomateriaal waarin het initiatief om te praten genomen wordt door de kinderen zelf. Dit houdt bijvoorbeeld in dat de uitingen geen antwoorden op vragen van de studenten waren. De uitingen zijn zelf geïnitieerd en kunnen bestaan uit onder andere vragen vanuit het kind, het vertellen van een anekdote, het laten zien van bijvoorbeeld een voorwerp, het geven van een ‘bevel’ etc. Hieronder zijn ter illustratie een aantal voorbeelden van dit soort uitingen weergegeven:

<i>Als je zwartepietpak wilt meespelen, wil je dat ook meespelen</i>	A. bij student	A.M.
<i>Hier moet de trein sporten</i>	F. bij student	B.K.
<i>Dat is een warm vaatdoek.</i>	Mi. bij student	E.B.
<i>Juf, dit is een tractor</i>	Dj. bij student	M.Wi.
<i>Ga even eh.. weg</i>	L. bij student	M.Wo.
<i>Weet je, ik... ik ging op het feest .. Ik... weet je,</i>	M. bij student	M.H.
<i>weet je als het vrij is, als.., als het negen uur is heb ik sport</i>	G bij student	M.G.
<i>Kijk! Zie je, dat ik heb ik maak, dat is mijn huis.</i>		

(Voor alle uitingen in de categorie ‘initiatief kinderen’, zie bijlage III)

De resultaten van deze deelanalyse zijn te zien in tabel 10. Per student is gekeken naar ‘zijn/haar’ leerlingen en de uitingen die zij deden, tijdens zowel de nul- als de eindmeting. Als gekeken wordt naar het totale aantal uitingen per meting (dus van beide kinderen waar mogelijk) zien we dat in vijf van de negen gevallen het aantal uitingen die initiatief door het kind laat zien is gestegen. Echter in vier van de negen nul- en eindmetingen is dit niet het geval. Omdat bij vier studenten het tweede deelnemende kind bij de eindmeting werd weggelaten is ook apart gekeken naar het aantal uitingen van de kinderen. Hier is te zien dat op individueel gebied slechts drie van de achttien kinderen minder uitingen deden die initiatief lieten zien (namelijk A. bij B.K., Dj. bij M.Wi en H. bij W.W). Het is dan ook duidelijk dat deze tabel vanuit verschillende perspectieven bekeken kan worden. De gevallen waar in totaal minder uitingen werden gedaan in de eindmeting, waren driemaal de gevallen waar in de eindmeting verder werd gedaan met één kind. Als onderzoeker ‘mis’ je hierdoor een gehele factor die het aantal uitingen flink omlaag zou kunnen halen. Deze analyse laat zien dat het niet zo eenvoudig is vast te stellen of er over het algemeen inderdaad sprake is van méér uitingen van ‘initiatief nemen door kinderen’.

<b>Student</b>	<b>Aantal uitingen initiatief nulmeting</b>		<b>Aantal uitingen initiatief eindmeting</b>	
<b>A.M.</b>	A.: 12	M.: 9	A.: 16	M.: 13
	Totaal: 21		Totaal: 29	
<b>B.K.</b>	F.: 4	A.: 8	F.: 12	A.: 7
	Totaal: 12		Totaal: 19	
<b>E.B.</b>	Me.: 12	Mi.: 10	Mi.: 19	
	Totaal: 22		Totaal: 19	
<b>M.Wi.</b>	Dj.: 17	D.: 8	Dj.: 10	D.: 10
	Totaal: 25		Totaal: 20	
<b>M.Wo.</b>	L.: 17	P.: 12	L.: 30	
	Totaal: 29		Totaal: 30	
<b>M.H.</b>	M.: 26	A.: 11	A.: 18	
	Totaal: 37		Totaal: 18	
<b>M.G.</b>	G.: 15	V.: 12	G.: 24	V.: 14
	Totaal: 27		Totaal: 38	
<b>P.K.</b>	R.: 11	A.: 10	R.: 19	A.: 12
	Totaal: 21		Totaal: 31	
<b>W.W.</b>	H.: 19	E.: 6	H.: 17	
	Totaal: 25		Totaal: 17	

*Tabel 10. Aantal uitingen initiatief kinderen.*

## 6. Conclusies

In dit hoofdstuk wordt teruggegrepen naar de onderzoeksvragen en bijbehorende hypothesen. De onderzoeksvragen worden hier beantwoord en er wordt bekeken of de hypothesen uitgekomen zijn. Voor de lezer worden deze hier beiden nog herhaald:

### Onderzoeksvragen

1. In hoeverre is er verschil te zien wat betreft spreektijd, vraaggedrag, prikkelende beweringen en verbazing van de leraren na de training met de RAAK methode?
2. In hoeverre is er verschil te zien wat betreft omvang (spreektijd) en het nemen van initiatief door de kinderen na de training met de RAAK methode van de leraren?

### Hypothesen

1. Leraren laten na de training met de RAAK methode een verbetering zien wat betreft spreektijd, vraaggedrag, prikkelende beweringen en verbazing.
2. Kinderen laten na de training van de RAAK methode een verbetering zien wat betreft omvang (spreektijd) en het nemen van initiatieven.

### Onderzoeksvraag & hypothese 1

Vanuit het perspectief van de studenten was een vermindering van de spreektijd te zien bij iets meer dan de helft van de studenten. Volgens de RAAK-methode leren kinderen van hun eigen taalproductie, maar moeten zij hiervoor wel de ruimte krijgen (zie paragraaf 2.3). Dat zij deze ruimte krijgen in de vorm van minder spreektijd door de student, kan hier niet gesteld worden.

Wat uit de resultaten wel duidelijk naar voren komt, is een vermindering van het aantal door de student gestelde gesloten vragen. Gekoppeld aan een toename van het aantal open vragen bij de resultaten (gunstig volgens de RAAK-methode, omdat het kind bij open vragen meer ruimte krijgt om een uitgebreid antwoord te geven) is dit zeker een positief punt. De resultaten van ‘geen vraag-uitingen’ lieten geen eenduidig beeld zien, echter over het algemeen kan gesteld worden dat de RAAK-methode wat betreft het aspect vraaggedrag haar vruchten heeft afgeworpen.

De resultaten in de categorie ‘verbazing’ lieten echter geen verbetering zien: er werden minder uitingen van verbazing gedaan in de eindmeting (want: meer uitingen van verbazing dagen het kind uit om te communiceren, zie paragraaf 4.3). Wat wel te zien was is dat deze categorie zich niet zomaar laat ‘trainen’: de een heeft het meer in zich dan een ander om (non-verbaal) verbazing te tonen.

Wat de resultaten uit de categorie ‘prikkelende bewering’ lieten zien, komt wel overeen met wat verwacht werd vanuit de hypothese: er werden in de eindmeting meer uitingen gedaan binnen deze categorie. Deze uitingen zorgen ervoor dat het kind uitgedaagd wordt om te communiceren. Ook valt de druk om het ‘goede antwoord’ te geven weg door een uiting te doen die een kind misschien vreemd (en dus uitdagend) in de oren klinkt.

Samenvattend is de hypothese voor de eerste onderzoeksvraag gedeeltelijk uitgekomen. Strikt naar de resultaten gekeken laten de studenten (in de rol van leraar) een verbetering zien op het gebied van vraaggedrag en ‘prikkelende bewering’ en komt de hypothese niet uit op het gebied van spreektijd en ‘verbazing’. Concluderend kan onderzoeksvraag 1 als volgt worden beantwoord: op twee van de vier punten (‘vraaggedrag’ en ‘prikkelende beweringen’) is een duidelijk verschil in de vorm van verbetering te zien na de training met de RAAK-methode.

### **Onderzoeksvraag & hypothese 2**

Gekeken naar uitingen vanuit het perspectief van de kinderen zijn de categorieën spreektijd en het nemen van initiatief door deze kinderen geanalyseerd (want: meer spreken door de kinderen is gewenst en uit het nemen van meer initiatief volgt dan ook dat zij meer spreken).

De resultaten van de verschillen in spreektijd tussen de nul- en eindmeting lieten een duidelijke stijging zien: door alle kinderen werd in de eindmeting langer gesproken dan in de nulmeting. Het nemen van initiatief moet genuanceerder worden uitgelegd wegens het weglaten van vier deelnemers in de eindmeting (waardoor de resultaten beïnvloed kunnen zijn), maar individueel gekeken naar de kinderen en de mate waarin zij initiatief toonden om te spreken, kan gezegd worden dat het overgrote deel van de kinderen inderdaad meer initiatief nam.

Deze resultaten laten een positieve stijging zien van zowel spreektijd als het nemen van initiatief: over het algemeen kan dan worden gesteld dat de tweede hypothese wel (zo goed als) volledig is uitgekomen: er was een verbetering zichtbaar wat betreft spreektijd en het nemen van initiatief door de kinderen.

Het antwoord op de tweede onderzoeksvraag luidt dan: op beide punten is een duidelijk verschil in de vorm van verbetering te zien na de training met de RAAK-methode.



## 7. Discussie

Na het bespreken van de conclusies wordt hier gekeken naar eventuele verklaringen voor bepaalde uitkomsten. Hiermee samenhangend worden externe factoren besproken die problematisch bleken in dit onderzoek en worden aanbevelingen gedaan voor vervolgonderzoek.

Ten eerste waren de spelsituaties niet tussen alle studenten en tussen alle metingen gelijk. Dit wil zeggen dat niet alle studenten voor dezelfde spelsituatie hebben gekozen (voorbeelden waren: spelen met servies/eten, kleien, spelen met blokken, winkel, knutselen, dokter/patiënt etc.) en daarnaast werd in de eindmeting in sommige gevallen voor een andere spelsituatie gekozen dan in de nulmeting. Wat uit de video-opnamen naar voren komt is dat kinderen in sommige spelsituaties eerder minder talig dan in andere spelsituaties. Zo zullen kinderen wanneer ze druk bezig zijn (met kleien of iets bouwen) misschien minder uit zichzelf praten, terwijl een situatie waarin samen wordt gespeeld meer ruimte voor interactie laat zien (bijvoorbeeld: samen koken, samen ‘Sinterklaas spelen’ etc.).

Ten tweede is reeds aangekaart dat in vier gevallen de student besloot de tweede deelnemer in de eindmeting weg te laten. De reden hiervoor was meestal dat de leerling die enkel in de nulmeting voorkwam te overheersend/druk was, waardoor er minder ruimte voor het (andere) doelkind ontstond. Soms blijkt de keuze van de student enerzijds juist geweest en gaat het doelkind meer praten in de eindmeting, echter het kan wel een groot aantal resultaten beïnvloeden, zeker voor de categorieën vanuit het perspectief van het kind (spreektijd en het nemen van initiatief). Op deze manier is het lastig alle studenten met elkaar te vergelijken en daarnaast ook conclusies te verbinden aan resultaten binnen de netgenoemde categorieën. Ook vanuit het perspectief van de student kunnen resultaten beïnvloed zijn door deze inconsistentie: wie weet praat de student zelfs meer in de eindmeting omdat het een één op één gesprek is geworden. In vervolgonderzoek is het, voor de verwerking van de resultaten, essentieel om alle aantallen zo gelijk mogelijk te houden.

Wat betreft de categorie ‘geen vraag-uitingen’ kon geconcludeerd worden dat de gewenste verbetering niet zichtbaar werd in de eindmeting. Wat de resultaten ons hierover kunnen vertellen, is dat de studenten blijkbaar moeite hebben met het ‘stil zijn’. Ook al stellen ze in sommige metingen minder vragen, uit het videomateriaal blijkt dat ze het erg moeilijk vinden om gewoon een tijd stil te zijn en niet te proberen het gesprek op gang te houden (wat dan vaak weer gepaard gaat met het stellen van vragen). Of en hoe lang je dit ‘stil zijn’ als docent moet volhouden in een bepaalde spelsituatie is mede afhankelijk van hetgeen je op dat moment aan het doen bent. In de eindmeting van M.H. met het doelkind A. is heel duidelijk te zien dat het stil zijn moeilijk vol te houden is. Wat het lastig maakt voor de student is dat de activiteit (kleien) de wil om te spreken voor het kind vermindert. De leerling is hier aan het knutselen met klei terwijl de student probeert de conversatie op gang te houden. Met deze factoren moet dus eveneens rekening worden gehouden wanneer men kijkt naar de eventuele vermindering van het aantal uitingen (wat wel gewenst is volgens de RAAK-methode).

Uit de resultaten werd duidelijk dat de categorie ‘verbazing’ geen duidelijke verbetering opleverde. Men moet hier echter in acht nemen dat dit begrip heel persoonlijk is en lastig te trainen, zoals al werd aangegeven in de conclusie. Hiermee hangt de persoonlijkheid van de student namelijk sterk mee samen. Zo wordt uit het videomateriaal al snel duidelijk dat iedere student een eigen manier van ‘lesgeven’ heeft (en dit is ook logisch). Een voorbeeld is dat de student E.B. een hoge factor van het zogenaamde ‘speelmaatje’ heeft: ze speelt echt mee op het niveau van het kind en laat dit duidelijk merken door veel uitingen van verbazing (ook non-verbaal) te doen. Uit het materiaal van P.K. komt naar voren dat er geen enkele uiting van verbazing te zien was en dat is duidelijk te koppelen aan zijn persoonskenmerken en manier van lesgeven: hij kan zich minder goed in de belevingswereld van de doelkinderen inleven (terwijl hij dit wel goed probeert door mee te spelen, bijvoorbeeld met de blokken/auto’s rijden).

Wanneer de doelkinderen uit de metingen vergeleken worden, is er vaak een verschil te zien in talig niveau tussen de kinderen. Men zou moeten proberen het niveau precies gelijk te houden (hoewel dat natuurlijk lastig is; zeker als slechts aan één klas lesgegeven wordt) om de betrouwbaarheid van het videomateriaal te waarborgen. Verschillen in niveau zitten bijvoorbeeld in zinsconstructies, werkwoordstijden en woordvolgorde: kortom allerlei soorten aspecten van talige ontwikkeling. Een voorbeeld van kinderen die duidelijk op een (erg) laag talig niveau zitten is D. bij student M.G. en A. bij student P.K. Een verschil tussen het talig niveau van kinderen binnen dezelfde meting kan zorgen voor beïnvloeding van de resultaten.

Een punt wat hierop aansluit is dat er naast niveauverschil behoorlijke verschillen bestaan tussen de persoonlijkheden van de kinderen. Er zijn stille, verlegen kinderen te zien, maar zeker ook kinderen die volop aan het kletsen zijn. Soms ‘botsen’ persoonlijkheden in de zin dat de één minder ruimte krijgt om te praten dan de ander. Laagtaalvaardigheid staat daarnaast ook los van de wil om te praten en dat is duidelijk terug te zien in de metingen. Men zou na moeten gaan wat de RAAK-methode teweegbrengt bij interactie met de stille, laagtaalvaardige kinderen (liefst gelijkwaardig aan elkaar) en hoe deze kinderen reageren op docenten die de RAAK training hebben gevolgd.

Een ander punt, hier gekoppeld aan zogenoemde ‘stille’ kinderen is het begrip ‘stil’ nader te definiëren. Nu hebben de studenten de doelkinderen geselecteerd op ofwel laagtaalvaardigheid of omdat ze ‘stil’ waren (of allebei). Het zou zo kunnen zijn dat er sprake is van kinderen met een zogenaamde ‘stille periode’. Er wordt hier kort op ingegaan omdat er naar mijn idee voor vervolgonderzoek wat dit onderwerp betreft nog een hoop te halen valt. De ‘stille periode’ is een bepaalde fase waarin sommige tweetalige of laagtaalvaardige kinderen (in de moedertaal) in zitten. In deze periode zal het kind weinig contact maken met bijvoorbeeld andere kinderen of de lerares/leidster, of met geen van beiden. Het afwezig zijn van dit contact uit zich voornamelijk op een talige manier: zo zal een tweetalig kind bijvoorbeeld weinig of geen uitingen doen in de taal die voor hem/haar nieuw is. Leerkrachten en leidsters omschrijven deze kinderen vaak als ‘erg stil’, terwijl ze bijvoorbeeld wel op een non-verbale manier contact proberen te maken en actief meedoen met bijvoorbeeld spelletjes of andere activiteiten. De duur van deze fase kan variëren: van een aantal dagen of weken tot

een aantal maanden. Vaak is het zo dat deze kinderen talig een achterstand kunnen oplopen in de fase die juist zo cruciaal is voor hun taalontwikkeling. Het is dan ook van belang dat er extra aandacht geschonken wordt aan kinderen in deze 'stille periode' (zie onder andere Granger (2004)).

Wanneer nu teruggekeken wordt naar het onderzoek en de selectieprocedure waarin de studenten kinderen deel lieten nemen die omschreven werden als laagtaalvaardig en/of (extreem) stil, zou het in eerste instantie mogelijk kunnen zijn dat een van de kinderen uit de metingen in een 'stille periode' zit. Uit de informatie die over de kinderen gegeven wordt (tabel 5) is niet duidelijk te zien of dit inderdaad het geval is: hiervoor zijn de gegevens te gering. Voor vervolgonderzoek echter is het zeer interessant te kijken naar deze specifieke groep. Hoe reageren deze kinderen bijvoorbeeld op de training met de RAAK-methode?

In de inleiding werd reeds aangegeven dat de bedoeling van dit onderzoek niet per definitie was om na te gaan of de RAAK-methode werkt. Zoals hierboven beschreven, bevat ook dit onderzoek namelijk punten waardoor de resultaten beïnvloed zouden kunnen zijn. Hoofdzaak is echter dat getracht is een helder beeld te schetsen van de eventuele effecten van de RAAK-methode.

## 8. Bibliografie

- Barnes, D.** (1976). *From communication to curriculum*. Harmondsworth: Penguin Books.
- Biemond, H.** (1998). Goed taalonderwijs door interactie. *Leesgoed*, Vol. 04. p. 136-138.
- Cazden, C. (Ed.)**. (1972). *The functions of language in the classroom*. New York: Teachers' College Press, Columbia University.
- Damhuis, R. & de Blauw, A.** (2006). Leerlingen aan de praat krijgen: waarom en hoe? Over het interactiegedrag van onderwijsgeevenden. *VONK*, jrg. 35, nr 4 (apr), 3-17.
- Damhuis, R., de Blauw, A. & Brandenburg, N.** (2004). *CombiList, een instrument voor taalontwikkeling via interactie. Praktische vaardigheden voor leidsters en leerkrachten*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Damhuis, R. & Litjens, P.** (2003). *Mondelinge communicatie*. Nijmegen, Expertisecentrum Nederlands.
- Granger, C.** (2004). *Silence in Second Language Learning. A Psychoanalytic Reading*. Multilingual Matters LTD, Clevedon.
- Haan, A. de, Elbers, E. & Leseman, P.** (2010). Time allocation and opportunity for verbal interaction in culturally diverse preschools and kindergartens in the Netherlands. Presentation at Earli-SIG5-symposium: Social Interaction, August 24<sup>th</sup>, 2010.
- Mercer, N. & Howe, C.** (2012). Explaining the dialogic processes of teaching and learning: The value and potential of sociocultural theory. *Learning, Culture and Social Interaction*. Vol 1. pp 12-21.
- Mortimer, E., & Scott, P.** (2003). *Meaning making in secondary science classrooms*. Maidenhead: Open University Press.
- Scott, P.** (2008). Talking a way to understanding in science classrooms. In N. Mercer, & S. Hodgkinson (Eds.), *Exploring talk in school* (pp. 17–36). London: Sage.
- Smith, F., Hardman, F., Wall, K., & Mroz, M.** (2004). Interactive whole-class teaching in the national literacy and numeracy strategies. *British Educational Research Journal*, 30(3), 395–411.
- Verhoeven, L., & Aarnoutse, C. (Red.)** (1999). *Tussendoelen beginnende geletterdheid. Een leerlijn voor groep1 tot en met 3*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Wolf, M., Crosson, A., & Resnick, L.** (2006). *Accountable talk in reading comprehension instruction*. CSE technical report 670. University of Pittsburgh: Learning and Research Development Center.

## Bijlage I

### Uitingen 'verbazing'

Student	Nulmeting	Eindmeting
A.M.	-	'Huh... wat is dit nou.' 'Nee? [kijkt verbaasd]' 'Geld kan je toch niet eten? Muntjes [doet verbaasd]'
B.K.	'Ooh?'	'Hoe kan dat nou?' 'Echt waar?'
E.B.	'Ho! Hij valt om!' 'Toch niet op een pannenkoek?' 'Ohh!' 'Nog meer? Ooh, lekker zeg!'	'Oh, dat is een leuke stoel!' 'Hoohh!' 'Ohh, een peer.' 'Oh jee!' 'Ze zijn op, wauw!' 'Hee, weer de boor!'
M.Wi.	'Hohh' 'Hohh ohh' 'Echt waar joh?'	-
M.Wo.	'Wat leuk!'	'Ohh (schrikt)'
M.H.	'Ohh?' 'Ummm?' 'Oh ja! Ohh dat heb je goed gezien' 'Eerlijk? Oh, maar dat is spannend!'	'Wauw!' 'Echt?' 'Oohwww....'
M.G.	'Ojee!'	'Oh echt waar?' 'Ooh kijk nou eens wat Veerle heeft!'
P.K.	-	-
W.W.	'Ooh (zacht) wat is dit?' 'Oh' 'Echt waar?'	'Echt?' 'Oh, echt?'

## Bijlage II

### Uitingen 'prikkelende bewering'

Student	Nulmeting	Eindmeting
A.M.	'Oh nee' 'Oh nee oh nee'	'Is dit zon rokje zo voor hier? [houdt cape bij middel]' 'Pieten ik voel me niet zo lekker' 'Maar wat voor soep dan? Groentesoep, tomatensoep, erwtensoep, pepernotensoep' 'Oh nee' 'In de storm op de boot is het boek overboord ge.. gevallen. Dus nu weet ik niet wat[haalt schouders op]' 'Wat de kinderen willen voor hun sinterklaas.'
B.K.	'Nou lust ik nog wel een toetje' 'Dat is mijn baby'	'Maar daar kunnen we niet naar toe' 'Weer die brug stuk' 'Jij gaat een hele hoge brug bouwen eigenlijk' 'Ja maar die achterste is te groot hoor'
E.B.	'Nou wil ik wel een keertje ruiken' '... kunnen er nog wat kruiden bij' 'Ik kan zo niet eten hoor, met mijn handen' 'Ik krijg er (...) opruimen' 'Maar hoe want het is helemaal vies'	'Het is een knikker.' 'Oh, het zit in mijn keel!' 'Ik heb net gezaagd in mijn vinger!' 'Wauw, het is een toverdrank!' 'Ah, het is een bed!'
M.Wi.	'Want nieuwe (...) niet lopen.'	-
M.Wo.	'Juffen mogen alles' 'Ho, dat is wel heel duur hoor.'	'Hij ruikt wel lekker.'  'Oh okee, dan ga ik ook maar slapen.'  'Oh, ik hoor u snurken'  'Nou ja, ik ga maar slapen, want er zit niemand'
M.H.	'Mijn beer is ziek' 'Hij wil dat niet tegen mij zeggen.' 'Da's vaak zo met zussen' 'Maar daar krijg je een koude buik van!' 'Dan denk ik niet dat vaders kunnen huilen'	'Ik hou ook van chocolade letters!' 'Ik ben ook dol op... bonen' 'Maar dan kan je precies kijken hoe laat het is' 'Dat wordt... dat gaat u wel centjes kosten hoor!' 'Kijk, het is een lik-ijsje.' 'Nou, ik zeg je, een mooier ijsje zie niet vaker!' 'Alleen, hij smelt wel heel snel.'

M.G.	‘Wat vinden de dieren fijn? Om in een hok te wonen in de dierentuin’	‘Nee, ik denk dat de auto’s wel warm blijven. De verwarming kan aan.’ ‘Nee, dan is tie te groot. Dan moet hij toch onder.’ ‘Ojee het is ook winter. Dan wordt het kouder.’ ‘Ojee maar nu is de krokodil weer vrij! Dan kan de krokodil weer gaan lopen.’
P.K.	‘Ik hoop dat ik niet verdwaal in jullie bos.’	‘Kan de auto vliegen? Dat is een bijzondere auto!’ ‘Een soort parkeergarage is dit. Of zo’n soort parkeerplaats.’
W.W.	‘In zijn teen, dan vindt ie lekker’ ‘Kom, doe maar zijn handje erin, hier’ (geeft voetje) ‘Zo, he bah wat stinkt dat!’	‘Oh, nou dat vind ik wel spannend, straks val ik.’ ‘Je weet ook helemaal nog niet wat ik heb natuurlijk als ziekte’ ‘Ooh dokter, ik was even in slaap gevallen.’ ‘Wa want ik vind het wel een beetje eng die prikjes, dokter.’ ‘Ooh, die is hartstikke groot!’ ‘Volgens mij moet ik spugen’

## Bijlage III

### Uitingen 'initiatief kinderen'

Student: A.M.

<b>Uitingen kinderen nulmeting student A.M.</b>	
<b>Kind: A.</b>	<b>Kind: M.</b>
1 Alya is ook klein 2 Kijk... Dit is .... echt mooi 3 Ik ga.. maar waar is vlieg... maar waar is mijn vliegtuig? 4 [Pakt en wijst naar plaatje in andere handleiding]Kijk hehuhuhe [giechelt] 5 Hee! Ik kan niet maken. 6 Dit zijn poppetjes [gebaart naar poppetjes op de verwarming] 7 Ze moeten groene hebben. 8 [Giechelt] ik ben mo ... Ik ben mooie meisje 9 Kijk het is fout [wijst naar bouwwerk] 10 Maar nu gaan we nog deze maken 11 Wow wat mooi geworden 12 Ik vind deze leuk, deze, deze, deze ook [wijst naar plaatjes in de handleiding]	1 Dat is een olifant 2 Daar moet je ook een puntje hebben 3 Het is bijna klaar. 4 Eentje moet er weg Alya. 5 We hebben geen blauwe meer. Dat hebben we niet. 6 Ik wil later wel door elkaar want dan kan dat 7 Hier Alya nog een puntje 8 Soms maak ik hem wel iets fout 9 Eh oh ik heb het verkeerd gedaan
<b>Uitingen kinderen eindmeting student A.M.</b>	
<b>Kind: A.</b>	<b>Kind: M.</b>
1 Ik heb dit [pakt cadeautje uit zak] 2 Kijk maar 3 Kijk.. kijk [wijst buiten beeld] nu is ie dik geworden [lacht] 4 Wil je sinterklaas zijn? 5 Moet je dit op doen [wijst naar mijter, giechelt] 6 Ja vergeten 7 We moeten rijden 8 Ik ben mooie meisje.. ik moet iets.. wachten wachten 9 Moet wachten, ik moet wachten, oh zijn zo soep gegeten 10 Oke dit is voor jou ja jij bent ziek 11 Ik ben ook ziek hoor 12 We moeten lepels.. erin. Die daar... dit en 13 Ja dat jij ziek bent en dan mag je niet naar ziekenhuis 14Nee ik wil roze zijn 15 Jij de blauwe, jij de blauwe zijn 16 Als je zwartepietpak wilt meespelen, wil je dat ook meespelen	1 Ik weet het al 2 En nog je staf. 3 Jeminee 4 Soepje 5 En nog uuh twee 6 Nee ik heb een idee 7 Ja maar als je, als je blauw met rood hebt dan dan ben je Diego 8 Maar dat is te klein voor mij [wijst naar zwarte pieten kleren die Alya aan heeft] 9 Hee ik ben sinterklaas 10 Ik weet het. 11 Ik.. ik had een keertje gezien van de kinderen, een langlijstje in zijn schoen en toen had ik het gepakt en toen... 12 Ik had uh nog een langlijstje gezien. 13En chocolageld bedoelt ze



**Student: B.K.**

<b>Uitingen kinderen nulmeting student B.K.</b>	
<b>Kind: F.</b>	<b>Kind: A.</b>
1 Mijn mama heeft ook toetjes 2 Er is ook een pet 3 En ik iets anders 4 Ook suiker eet	1 En toetje gemaakt, hop 2 Ik zie alleen maar deze en deze 3 Een pizza moet ook in de oven 4 En jam. 5 En aardbei kan ook 6 Frambozen kan ook in xx 7 xx van de andere keer van de vakantie xx 8 Pas ik deze. Pas ik niet.
<b>Uitingen kinderen eindmeting student B.K.</b>	
<b>Kind: F.</b>	<b>Kind: A.</b>
1 Jens zit in het ziekenhuis 2 Maar dan straks bij ons kerstbrood eten 3 Ja hij heeft zo'n slangetje op zijn neus en die [onverstaanbaar] maar hier hebt die hier ook een slangetje. 4 Die zit vast. 5 Hier kan je [onverstaanbaar] op slapen 6 Hier gaan ze slapen 7 Ik wil de juf zegt Noor 8 Ze zijn aan het want ze zijn aan het x, ze zijn al aan het spelen 9 Hier moet de trein sporten 10 Dit is dus sporten 11 Nu ga ik in het donker rijden met een lampje in je ogen 12 Ik heb ook een moddertrein	1 Hier is een stoplicht 2 En deze tr en deze trein is heel kapot 3 Ahh deze trein gaat heel x naar die kant 4 En dan gaat deze bam die trein kapot 5 Ik denk dat deze zo 6 Kijks eens hoe deze stok, deze stuk kan ( <i>probeert een nieuw stuk neer te leggen</i> ) 7 Mijn spoor gaat xxx kapot

**Student: E.B.**

<b>Uitingen kinderen nulmeting student E.B.</b>	
<b>Kind: Me.</b>	<b>Kind: Mi.</b>
1 Maar ik ga wassen, xx 2 Ja, maar je moest wel eerst dit aan. 3 Ja maar ik moet even tote aan. Hoe moet deze nou aan? 4 Maar je moet ook nog een beetje nog suiker. Maar je krijgt ook ijsje d'r op. 5 En nu is die klaar! 6 Ik ga Ja maar ik doe het wel even. 7 Nee, want t eh, maar één afwassen. 8 Dat is de zeep. Dit hoort bij seelp zeep. Nee, niet te veel! 9 Ja maar jij moet even boodshap halen, goed? 10 En dan ga ik em betalen. Goed Midas? 11 Wanneer tomen de andere naar binnen? 12 Hé niet slaan met deze. Midas niet slaan!	1 Nou, ik pak even een pollepel pakken. 2 Ik heb nog wat waar eten in zit. 3 En je kan er ook nog wat opdoen; suiker en of stroop. 4 Ik heb nog een ei! 5 Ik heb nog een boterham met kaas. 6 Ik ga deze even afwassen. 7 Nog even in de emmer drogen. De emmer staat d'r onder. 8 Dat is een warm vaatdoek. 9 En ik wou eigenlijk even boven spelen. 10 En hij is nog steeds vies.

### Uitingen kinderen eindmeting student E.B.

**Kind: Mi.**

- 1 Oh en dat is een peer.
- 2 Ik heb ook een meloen d'r bij en aardbei en ook een appel.
- 3 Ik ga even boren.
- 4 Eindelijk!
- 5 M, je moet de tafel zagen.
- 6 Anders zal ik je hand een gaatje branden
- 7 Ik vind wel een bordje d'r op
- 8 Au! Ik zaag in mijn hand.
- 9 Hokus pokus pilatus pas. Ik wou dat het open, ik wou dat het op was. Hè, ze zijn er niet meer!
- 10 Okay, nou ga ik even in mijn hand boren. Au!
- 11 Ik ga 't wel even zagen.
- 12 Oh, d'r zit nog wat in de dokterskoffer.
- 13 Hij moet nu ook gezaagd.
- 14 Oh, nu deze poot. Zo. Nu deze poot.
- 15 Allemaal goed.
- 16 Wat gaan we... (breekt af) Wat is dat eigenlijk?
- 17 Oh, daar is iets niet goed.
- 18 Dit hoort hier en hier aan elkaar.
- 19 Ik moet dit even.

**Student: M.Wi.**

### Uitingen kinderen nulmeting student M.Wi.

**Kind: Dj.**

- 1 Hij kan ook hierin
- 2 Juf ik moet wat hebben van daarin
- 3 Hoppa, ik was wat vergeten
- 4 Juf, juf ik moet af van dit.. xxx van hier xxxx van daar
- 5 Dit is ook een koe (*houdt een koe omhoog*)
- 6 En wat is dit
- 7 Ik moet in de bouwhoek halen
- 8 He, de kip moet in de xxx
- 9 Pa pu. Ik ben groter. Pa da.
- 10 X David is net op de school x
- 11 Juf, dit is een tractor
- 12 De tractor gaat vertrekken xx
- 13 Kom, samen rijden.
- 14 Nog 1 dingetje kijken
- 15 Doet 'ie niet... deze hoort hier nu niet, juf.
- 16 He ik heb thuis een xxxx kasteel
- 17 Juf, kan niet meer maken juf.... Kan niet meer maken

**Kind: D.**

- 1 Tu te tu te
- 2 Goegoegoe; maakt geluidjes
- 3 Hehee David wiew koe
- 4 Xxxx daar is de auto...
- 5 O, is ie weer kapot? (*kijkt naar tractor in zijn hand*)
- 6 Mooi
- 7 Xx koe, zitte deze koe?
- 8 [onverstaanbaar] ook koe?

### Uitingen kinderen eindmeting student M.Wi.

**Kind: Dj.**

- 1 (*wijst*) Dit is het poortje.
- 2 Deze moet hier blijven
- 3 Ah, ik pak even een poffertje
- 4 Tis van de burgemeester
- 5 Steen papier schaar
- 6 Tut tut tut tut .... Nee. Je moet een andere

**Kind: D.**

- 1 (*wijst kamers in het kasteel aan*) Dit is kamer, de slaapkamer, de x kamer, daar moet je drinken (*maakt gebaar van drinken*), (*wijst verder*) xxx kamer enne..
- 2 Hier ook de dak (*reikt met zijn hand, Djay geeft blok aan*) he daar is ie...

7 Groter maken	3 ( <i>legt blok neer</i> ) Uh, dat kan niet
8 In plaats van het bed	4 [onverstaanbaar] Huis, huis van de huis. Zo
9 Dan moet t ook plassen onder	[lacht]
10 He die daar... je hebt toch xxx	5 Grote grote vuur ( <i>staat op en doet alsof hij een brandweerslang heeft oid</i> ). Psss, Psss
	6 Deze vuur, vuur en vuur
	7 Slaapkamer gewoon zo.
	8 Sieposie sieposie huis
	9 Bloe posie .....posie posie
	10 [onverstaanbaar] koe ( <i>houdt geel tonnetje voor mond maartje</i> )

**Student: M.Wo.**

<b>Uitingen kinderen nulmeting student M.Wo.</b>	
<b>Kind: L.</b>	<b>Kind: P.</b>
1 Ik heb deze gezien bij mij opa	1 Maar dan moet je , moet je wel een dinge hebben
2 Waar is de ...ehh..K..ehh.. [schouders ophalen]	2 Ik kan jullie wel hoor
3 Mag niet	3 Ik ken jullie wel
4 En dan moet het wel wat dobbelste..doppelsteentje	4 O ik weet al wat
5 Dit is een grote dobbelsteen kan hij wel erin?	5 Wacht even , je kan ook
6 Kan jij het openhouden?	6 Doe maar, doe maar, je kan ook
7 Waar moet...moet het in	7 Ik heb eigenlijk een andere winkel waar ik boodschappen ga doen
8 Wat moeten we eerst?	8 Ik ga ze wel terug neer zetten, dat is veel mooier
9 En dan het volgende lijstje is dennenappels	9 Ken jij mij al?
10 Deze dennenappels (pakt er een) Waar heb je...	10 We komen boodschappen doen
11 Nee, we moeten eerst de dobbelstenen	11 Hebben jullie nog meer egeltjes?
12 Nee niet zo .. Neeeee, die had ik al .. Neee, weer die weer	12 Ik moet plassen..
13 En dennenappels	
14 Hier zit een neppe op ..Beetje.. Een, twee, drie ..O ik moet even poepen	
15 Goedemorgen...	
16 Wat wil je kopen?	
17 Vijf . Alsjeblieft ...	
<b>Uitingen kinderen eindmeting student M.Wo.</b>	
<b>Kind: L.</b>	
1 Nee, nee, een pannenkoek	
2 Ik moet een roei nodig, ik moet een roei nodig	
3 O waar is ook alweer... Ah daar, mag ik even....	
4 Moet je wel meehelpen	
5 Ga jij die snije	
6 Ik ga deze	
7 En nu wil ik verder . Ga jij nog snijen ? Ik heb beetje meer klei nodig	
8 Of dan moeten we wel een bord hebben	
9 Waar nog met deze doen?	
10 Dit is mijn rol	
11 Die had je al gesneden	
12 En jij doet die	
13 Niet zoooo	
14 Ehhh, ik ga het wel voor je doen	

- 15 Moet je eerst roeren, wordt het ...  
 16 Ga even eh.. weg  
 17 Ik ga suiker maken  
 18 Klaar .. Uit .. Beetje warm .. Beetje water .. En nu is het goed...  
 19 Zo , alsjeblieft  
 20 Kijk uit voor je vingers  
 21 Nee, anders moet je... Dan krijg je ....met een t .. Bloed  
 22 Ik ben de piet dokter  
 23 Hij moet in een pan, waar is de pan .. Hé, hij past niet  
 24 Aan.. Warm .. Hij staat nu op warm  
 25 Weet je wat ik in het weekend ging doen?  
 26 Ik was naar een feestje met mijn oma, mijn oma is met .. Wat ik maak, wat ik maak is deze , als je zo, dat is een streep  
 27 Onder de tafel  
 28 Nee want jij bent de kokpiet  
 29 Toen had ik jouw laten schikken, moet je ook in slaap vallen  
 30 Boe

**Student: M.H.**

<b>Uitingen kinderen nulmeting student M.H.</b>	
<b>Kind: M.</b>	<b>Kind: A.</b>
1 Waarom hebbe hebbe je een beer, Dat is niet 2 een beer, Een neppe beer, Je maakt een grapje, Ik maak ook een grapje	1 mmm... moooi
3 Hij zegte niets, hij gaat niet schreeuwen	2 Ik ook vier
4 Hoe oud is ie? Nul?	3 Ik wil hieel (wijst naar deksel van de emmer)
5 Uhh, uhh. Watte staat hier op?	4 Cakeje maken
6 Is tie giftig, die beer? Is tie giftig?	5 Mamma ook, mij zei... mijn mamma zei/zij... ikke ook.. kan niet...
7 Hijjj hij gaat niet praat, ik zei het toch!	6 Andere kant op, andere kant!
8 Zullen we kleien?	7 Gaan we.. en...heel lekker
9 Ow, ik ga lekker bakkuhhh	8 Mamma buik is pel, Mamma buik isse wel
10 Uuhmmm, ik hem ook snijden	9 Ik heb zien
11 Ik, ik, ik heb echte mes hè... thuis	10 Ikke wil cakeje maken
12 Dat is voor grote kinderen	11 Allemaal bolletjes, isse niet nog, kleine mooi, deze ook
13 Pannenkoek gemaakt!	
14 Hey, en toen ging ie vanzelf vallen...	
15 Weet je, ik... ik ging op het feest .. Ik... weet je, weet je als het vrij is, als.., als het negen uur is heb ik sport	
16 Maarmaar, meisjes zit ook op basketbal Maar, uuh, als het kerst is, dan ben ik jarig. Maar hoelang wordt het kerst?	
17 Ik ken wel Madien en Madien is... is ook jarig rond de kerst. Ik ook. Maar hoelang wordt het kerst? En hoelang gaan zwarte piet en Sinterklaas komen?	
18 Dat duurt nog lang	
19 Nou,... ik hebbe nooit, ik hebbe nooit, ik hebbe nooit de echte Kerstman gezien, Kerstman gezien.	
20 Wat isse dat?	
21 Ik ga een sneeuwbal maken	

<p>22 Weetje ik zag Si... Ik zag... ik zag... Ik zag echte Carrs, bij mijn huis...</p> <p>23 Ik zag ook een prins!</p> <p>24 Weet je.... Toen hebben we een regenboog gezien...</p> <p>25 Weet je, weet je wat mak.... Weet je, ik ben sneller dan Sander</p> <p>26 Maar ik ben ook sneller dan hem maar hij is ook sneller dan mij, maar als je verloren bent dan geeft niets, maar grote kind, die kant toch wel huilen? Kan vaders huilen?</p>	
---	--

**Uitingen kinderen eindmeting student M.H.**

**Kind: A.**

- 1 Ik hebbe kleine stoeltje
- 2 Jij bent een kleine baby
- 3 Ik wil deez
- 4 Hoeve niet deze af?
- 5 Ik heppe.... Ik heppe... Deze dagen is te.... Uuhmmm. .. Piet is te... kadootje...uuhmmm, in mij schoenen zette...
- 6 Zo'n grote
- 7 Eerste van mijnes, ik hebbe make, Ik hebbe zo maken, jij hebbe gaten maken. Gaten maken, okay?
- 8 Ik heb er heel veel, zo veel...
- 9 Dat is een orloge (kijkt naar M) Geve maar!
- 10 Hey, even maken
- 11 Kom! Stuur draaien!
- 12 Kom nou!
- 13 Alsjeblieft!
- 14 Zitten!
- 15 Daar kijken!
- 16 Ow ja, die wil ik
- 17 Alsjeblieft!
- 18 Ben je blij?

**Student: M.G.**

**Uitingen kinderen nulmeting student M.G.**

<b>Kind: G.</b>	<b>Kind: V.</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1 Mag die weg</li> <li>2 Ik ga deze even opzoeken. Deze hoort er niet bij.</li> <li>3 Ik heb trap</li> <li>4 Deez is niet dezelfde</li> <li>5 Hij gaat hier liggen.</li> <li>6 Deze moet er ook bij.</li> <li>7 Deze is bruin en deez is licht.</li> <li>8 Deze kijkt niet goed.</li> <li>9 Dez weg, kijk, nou staat ie open.</li> <li>10 Deez niet!</li> <li>11 Deze ook slapen.</li> <li>12 Ik heb er nog één!</li> <li>13 Nu staat ie achterin.</li> <li>14 Hij gaan ook stoeien</li> <li>15 Die kan weg!</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1 Is dat?</li> <li>2 Doet ie?</li> <li>3 Is ie da niet pijn. Is a da kadaan</li> <li>4 Dat is een pik plant</li> <li>5 Paardje doet blij</li> <li>6 Kijk! Kijk</li> <li>7 doe je ??? Dat is ook klein?</li> <li>8 Ook een krokodil, doedi eest daar lopen</li> <li>9 Een paard hier, kan die niet weglopen.</li> <li>10 Is lief? (pakt paard)</li> <li>11 Kijk! Ook houte enen</li> <li>12 Dit is de papa</li> </ol>

<b>Uitingen kinderen eindmeting student M.G.</b>	
<b>Kind: G.</b>	<b>Kind: V.</b>
1 Ik kan auto niet vinden met aanhanger	1 Hier de auto ligt.
2 Dit is een deken. Zo, lekker slaa. Dit lag daaro	2 Hij hoeft niet in deze .. Hij heeft het niet koud.
3 In de gymzaal?	3 Waarom hoeven autootjes niet een deken?
4 Dan komt de blauwe, blauwe met, bov, die twee, die rijdt niet.	4 Die ook nog
5 Hij gaat, die kapot	5 Is dat?
6 Ja, ander dak	6 Kijk! Klein rode, kijk hij past hier.
7 Dat is klein dak	7 Wat is dat daar?
8 Zo past de auto, en hier moet motor voorkant, isse motor?	8 Waar is de kleine?
9 Ze steekt, [onverstaanbaar]zag ik.	9 Ik heb ..
10 Auto staat voor motor.	10 Mag ik er aan voelen?
11 Hij rijdt weg, hij is weggereden.	11 Hebben jongens daan
12 En de motor bij, de motor past, de motor moet hier.	12 Ookke Glenn?
13 Aanhanger past niet meer	13 Glenn issie niet koud? Glennie koud
14 Hier heb ik er al een	14 Hier
15 ooooh hij valt	
16 Kijk! Zie je, dat ik heb ik maak, dat is mijn huis.	
17 Hij leeft!	
18 Blauw is er niet meer.	
19 Past ie niet meer?	
20 Kijk hij is los	
21 Kijk hij past hier niet	
22 Hij moet ook houden	
23 Hij leeft	
24 Hij is weg.	

**Student: P.K.**

<b>Uitingen kinderen nulmeting student P.K.</b>	
<b>Kind: R.</b>	<b>Kind: A.</b>
1 Die moes	1 Is dat?
2 Dan moet je dan moet dan moet je dan neer leggen.	2 Ik wil plakke.
3 Groter bos	3 Kijk es? Kijk es?
4 En moeten we stikke.	4 Oh, veel!
5 Denkt dat, dat is mijn zak. Zak? Zak? Jij. Weetje weetje wie heeft t gedaan?	5 Stokja. Stokja.
6 Keb nieuwe takjes meegenomen.	6 Alleen, alleen, alleen tui tante a ante a alleen ajan buitig gemaakt. Doe es Ayoola mooi. Buige. Ante gemaakt. Ayoola. Tante gemaakt.
7 Weetje, als als je bij mij thuis ga, dan zie je heel veel spinnen bij mij.	7 Is vasia, is vasia.
8 Eentje kan vliegen [maakt een vlieg beweging met zijn armen] helikopter komt altijd bij ons. Enzo. Dan zeg ik tegen moeder gaan ga weg.	8 Naam.
9 Ayoola gaat.	9 Zelf. Zelfde.
10 Zie je Ayoola, we hebben gewonnen he?	10 Ej gevonde vonde! Ikke alla dei.
11 Weet je hoe etuh...	

Uitingen kinderen eindmeting student P.K.	
Kind: R.	Kind: A.
<p>1 Kijk. Deze kan naar boven. Um maar maar ik weet hoe. Ik ben vergeten nietzo</p> <p>2 Moet moet grote pad maken.</p> <p>3 dan moet je omhoog bouwen omhoog. Omhoog, dan heb je die.</p> <p>4 En we hebben daar drie.</p> <p>5 O, maar kijk ik heb eigen zo gerij.</p> <p>6 Uh maar ik kan zes optillen, kijk. Tsjuu.</p> <p>7 Blokken zijn ook heel goed.</p> <p>8 O nee cocodil komt der aan!</p> <p>9 Meester die sterk dan jou.</p> <p>10 Jij verliest he? Verlieze.</p> <p>11 Wat moete, hoe moet.</p> <p>12 Bedoel je, deze?</p> <p>13 Ja ik doe even dit omdat dan kan dan kan ditte cocodil doen.</p> <p>14 Ik ga nog een plaatje zoeken.</p> <p>15 Ooo! ik heb nog eentje gev ... <i>(breekt af)</i></p> <p>16 Ja ik weet waar driehoek is.</p> <p>17 Ja, ik kan met auto rijden. Whoaw. Over gebouw geklomme.</p> <p>18 Zo kijk zo kijk zo kijk zo</p> <p>19 Er zijn veel auto's.</p>	<p>1 Rayan! Gaat kapot!</p> <p>2 Apfelkeer, afgaatje gaat toot. Ik heb ... overall gekomen.</p> <p>3 Is da weg ut un auto?</p> <p>4 Ik bouw mij niette. Ik eb Reyen. Ik ga vliegen!</p> <p>5 Ik heb ook set andelen.</p> <p>6 Hier nog een keer rije?</p> <p>7 Ikke lekke niet meedoen. Ayoola lekke niet meedoen.</p> <p>8 Ik had een vot.</p> <p>9 Ik ga vliegen!</p> <p>10 Keb er andere prakke gemaak.</p> <p>11 Ik weet het! Ik heb het!</p> <p>12 Ik heb hem hier. Kijk maar kijk maar.</p>

**Student: W.W.**

Uitingen kinderen nulmeting student W.W.	
Kind: H.	Kind: E.
<p>1 jammie pizza</p> <p>2 een laars van baby</p> <p>3 ga nu naar buiten dan moet ze laarsen aan</p> <p>4 He, wat is dit?</p> <p>5 baby ze muts</p> <p>6 ik ga deze baby, deze baby moet een beetje slapen</p> <p>7 heeh, die andere laars!</p> <p>8 dan moeten we ze kleding, dit moeten we ook mee</p> <p>9 de buiten is koud</p> <p>10 oh ja, dit moet nu komen.</p> <p>11 die baby moet hier slapen</p> <p>12 heb geen baby, zij heb geen baby</p> <p>13 en dit gaan we naar daarmee, daar is heel warm, daarom moeten we dees</p> <p>14 he gatsie poep op het</p> <p>15 stomme baby</p> <p>16 dan moeten wij, dan moeten wij dit uit doen</p> <p>17 nu weet wel wat dit is</p> <p>18 dan gaan we nu naar auto gaan</p> <p>19 hij gaat nu verkouden worden omdat hij niet kleding heb</p>	<p>1 ik ete op</p> <p>2 (pakt lepeltje) baby ete</p> <p>3 (is bezig met jas aantrekken) handje! Kom maaar. Handje weg</p> <p>4 xx schoon</p> <p>5 ie, deze ook poep aan</p> <p>6 baby eetje</p>

## Uitingen kinderen eindmeting student W.W.

### Kind: H.

- 1 jij moet liggen
- 2 maar als ze lang is, want jij moet liggen daar
- 3 moet je ook met je hoofd, zo
- 4 daar is veel te, nu nog hier beetje (schuift stoelen een beetje op om uit te meten) en hier moet nog eentje en dan is het klaar
- 5 en nog een hier
- 6 kijk hoeveel ik lang bent
- 7 daar dat moet je niet zo doen, daar moet je je hoofd overheen doen
- 8 nu!
- 9 niet op je buik, op je (doet voor) achter
- 10 je moet eerst je euhm buiten blijven en (maakt met vuist kloppende beweging in de lucht) tik
- 11 ga hier liggen
- 12 op je buik?
- 13 of een baby komt
- 14 ja, we moeten tien prikjes doen dan
- 15 dan deze, dees is heel grappig
- 16 (houdt rode bak omhoog) als je gaat weer, moet je op deze (laat bak zien)
- 17 Hier zit nog meer in (pakt ander bakje)



## Bijlage IV

### Codeboek 'Window of Opportunity'

#### Selectie beste gespreksfragment

#### juli 2012 / nov. 2012 (t.b.v. RAAK-Publiek Uitdagend onderwijs laag taalvaardige jonge kinderen)

Je bekijkt het gesprek eerst in zijn geheel om een globaal beeld te krijgen en om te kunnen bepalen wat de sterke interactiemomenten zijn. Dan kies je uit het hele gesprek *het beste stuk van 10 minuten*, dat stuk zul je gaan transcriberen en analyseren. In die 10 minuten zit in ieder geval ook de beste interactie tussen de leerling(en) en de professional, dat ben jij zelf in dit geval: als (stage)leerkracht van groep 1/2.

Met interactie wordt bedoeld: een uitwisseling in taal tussen de professional en leerling. Het gaat dus om het deel waarin de kinderen het meest aan het (taal)denken worden gezet en waar zij veel aan het woord zijn. Als het ware: *optimale CombiList-uitvoering*.

In het RAAK-project zijn naast de CombiList-vaardigheden nog andere elementen aan de aanpak toegevoegd. De belangrijkste daarvan is: als *speelmaatje* meedoen in het spel van de kinderen. Het gaat dus om meespelen als 'gelijkwaardige' deelnemer aan het spel, niet als sturende juf met controlevragen. Dat is dus een belangrijk selectie criterium: kies vooral een WoO waarin de professional als speelmaatje fungeert! (Overigens zal dat niet in alle filmopnames voorkomen.) Het complete overzicht van de RAAK-aanpak vind je aan het einde van dit document.

Je selecteert dus een 10-minuten stuk dat zo optimaal mogelijk is: het geeft het beste weer wat de professional doet. Dit heet de 'window of opportunity'.

De 'beste interactie' kan korter duren dan 10 minuten, maar dan kies je er de aanvullende minuten omheen: we hebben **altijd een 'window' van 10 minuten** nodig. Wanneer de opname precies 10 minuten duurt, wordt de hele opname geanalyseerd; dan hoef je geen beste stuk te kiezen.

*Noteer de tellerstand van begin en einde van de 'window' en noteer de eerste en laatste uiting in die window.* Zo kunnen we ook later in het project precies de plekken terugvinden om te starten en te eindigen. En zo kun je zelf van precies het juiste stuk een transcript maken en dat juiste stuk ook analyseren.

In principe gaat het om een aaneensluitend stuk. Maar soms moet de 'window of opportunity' opgedeeld worden in twee delen: namelijk als er binnen een fragment gedurende 1,5 minuut of meer sprake is van nauwelijks tot geen interactie (bv. voorlezen of nauwelijks respons van de leerlingen). Het eerste deel en het tweede deel moeten beide minimaal een lengte van 2 minuten hebben, om een samenhangend beeld te houden van het gesprek.

Je kiest voor niet meer dan 2 delen, omdat de video anders te onsamenhangend wordt.

De enige uitzondering op de duur van 10 minuten is wanneer de hele opname korter is dan 10 minuten. Dan valt er niets te kiezen. Dan wordt de hele opname getranscribeerd en geanalyseerd. Vergeet dan beslist niet in de tabel de precieze duur te noteren, in minuten en seconden!

**N.B.** Soms bestaat de 'opname' uit meerdere *losse scenes*, die als losse bestanden op het schijfje staan en elk opnieuw met minuutstand bij 0 beginnen. Je gebruikt dan al die scenes samen als 'de totale opname' (tel dus duur van de scenes op tot totale duur van de video) waaruit je de Window of

Opportunity gaat selecteren. Je noteert dan eerst de scene waarin het stuk zit en dan de minuten-seconden-stand.

Een voorbeeld:

Nienke	tellerstand	zin
nulmeting begin	3.05	LK: Oei, nu knalt'ie erdoor!
nulmeting einde	13.05	kind: helemaal op, alles is op.
eindmeting begin - a	1.46	LK: Dat vind ik best eng, hoor
eindmeting einde - a	4.51 (is stukje van 3.05 min.)	LK: En jij, vind jij dat ook? kind knikt.
eindmeting begin - b	9.12	kind: Tutu tutu, hier komt de brandweer al.
eindmeting einde - b	16.07 (is stukje van 6.55 min.; dus bij elkaar 10 min.)	kind: Die kon niet. Die was al d'eraf gevallen.

## Bijlage V

### Codeboek 'Spreektijd'

#### Wat en wie

We meten *de zuivere spreektijd* van de twee soorten deelnemers:

1. de professional, in dit geval een pedagogisch medewerker, leerkracht of onderwijsassistent. Voor de MINOR-studenten: jij bent de professional.
2. leerlingen, in dit geval peuters of kleuters. We maken geen onderscheid tussen individuele leerlingen, maar nemen alle leerlingen hierin mee.

Mocht er iemand anders in de klas zijn (tijdelijk) en iets zeggen, dan wordt die niet geteld.

N.B. De spreektijd van professional + leerlingen telt doorgaans niet op tot 10 minuten, maar zal minder dan dat zijn: er is ook stilte, gerommel, iets doen zonder dat er gepraat wordt, en dergelijke.

#### Stopwatch

We doen dit met behulp van de stopwatch die op de volgende link te vinden is, <http://www.online-stopwatch.com/full-screen-stopwatch/> die je met de muis van pc of laptop kunt aan- en uitzetten. Maak het stopwatch-scherm klein, zodat je het in de hoek van je videobeeld kunt zien en gebruiken. Je speelt dus de video af, met de stopwatch kleiner in het beeld om die te kunnen bedienen. Hou de eindtijd van de Window of Opportunity goed in de gaten!

#### Procedure

**Stap 1.** In het aparte overzicht staat vermeld wat precies de Window of Opportunity van 10 minuten is, inclusief de eerste en laatste uiting daarvan. Bekijk eerst de 10 minuten Window of Opportunity. Zo weet je wanneer je precies moet starten en stoppen met de timing.

**Stap 2.** Je neemt eerst de professional, je zet de stopwatch aan als ze spreekt, en op pauze zodra ze ophoudt met spreken. Bijv. als er een stilte valt of als de kinderen spreken. Als de professional daarna weer begint, klik je de pauze uit zodat de stopwatch weer doortelt. Enzovoorts. Je probeert dus echt alleen op het *geluid* (de spraak) te letten. De stopwatch telt de getimede tijd op. Dat wordt dus de eindscore. Noteer de eindscore in de tabel (in de digitale versie van dit document). Let op: de milliseconden afronden volgens de rekenregels.

**Stap 3.** Daarna begin je opnieuw en time je "de kinderen". Zodra je een kinderstem hoort stel je de stopwatch in werking. Ook hier geldt: zodra kind ophoudt met spreken, zet je de stopwatch weer op pauze. Noteer de eindscore in de tabel (in de digitale versie van dit document). Let op: de milliseconden afronden volgens de rekenregels.

	Nulmeting duur Window of Opportunity in min:sec	Nulmeting spreektijd Professional in min:sec	Nulmeting spreektijd Kinderen in min:sec	Eindmeting : duur Window of Opportunity in min:sec	Eindmeting : Spreektijd Professional in min:sec	Eindmeting : Spreektijd Kinderen in min:sec
--	---	---	---	---	---	---

<i>Sophie</i> (voorbeeld)	<i>8:04</i>	<i>3:14</i>	<i>2:13</i>	<i>10:00</i>	<i>3:08</i>	<i>5:46</i>
XXXX						

## Bijlage VI

### Codeboek 'Vraaganalyse'

(op basis van LIVA-codeboek 16062010, eerst aangepast voor cursus NT2-onderwijs, deel 2, maart 2012; vervolgens aangepast voor RAAK-Publiek 'Uitdagend onderwijs voor laag taalvaardige jonge kinderen', en uitgebreid met codering van 'extra ruimte')

versie juli 2012

#### 0. Coderen in het transcript

We werken in het RAAK-project met het transcript als basis. In het transcript zijn de uitingen per beurt in een nieuwe rij (regel) in de tabel gezet. In principe wordt nu *per beurt van de professional* vastgesteld of het werkelijk om een vraag gaat, want niet alles met een vraagteken geldt in deze analyse een vraag: zie paragraaf 1. Als een beurt als vraag geldt, noteer je om welk soort vraag het gaat: zie paragraaf 2.

- In de kolom 'analyse' van het transcript noteer je bij elke beurt van de professional die géén vraag is een "-" (par.1). Dat geldt dus voor beurten waar geen vraagteken bij staat (en die bij lezen van het transcript ook inderdaad niet als vraag lijken te werken) en voor sommige beurten waar wel een vraagteken bij staat in het transcript maar die niet als vraag gelden in onze analyse.
- Als een beurt wel een vraag is, noteer je de afkorting voor het soort vraag in de analysekolom (par. 2), en of er sprake is van gebleken extra ruimte (par. 3).

In de kolom van vraaganalyse komen dus deze codes te staan:

- - = geen vraag
- ov = open vraag zonder extra ruimte
- ov+ = open vraag + extra ruimte
- gv = gesloten vraag zonder extra ruimte
- gv+ = gesloten vraag + extra ruimte
- wav = wat-actie-vraag zonder extra ruimte
- wav+ = wat-actie-vraag + extra ruimte

Na afloop tel je het aantal niet-vraagbeurten van de professional, het aantal open vragen zonder extra ruimte en aantal open vragen met extra ruimte, het aantal gesloten vragen zonder extra ruimte en met extra ruimte, en het aantal wat-actie-vragen zonder extra ruimte en met extra ruimte. Die aantallen noteer je in het overzicht op de eerste pagina van het transcript. Doe ter controle je telling nog een tweede keer, zodat je zeker weet dat je goed geteld hebt.

#### 1. Wat telt als vraag?

##### 1.1 Niet elke vraag is een echte vraag

In het transcript zijn alle uitingen die als een vraag klinken, met een vraagteken aan het einde genoteerd. Een vraag onderscheidt zich in principe van andere uitingen doordat er een stijgende intonatie hoorbaar is en er een vraagteken achter gedacht kan worden. Vaak is er ook sprake van een andere woordvolgorde: vergelijk "Hij komt thuis" met "Komt hij thuis?" (Mocht je er door het lezen van het transcript aan twijfelen of een beurt die geen vraagteken heeft toch een vraagteken verdient, ga dan terug naar de video-opname).

Voor onze analyse van vraaggedrag tellen sommige vragen niet als 'echte vragen'. Van alle beurten die met een vraagteken eindigen, moet dus eerst vastgesteld worden of het een echte vraag is, of een beurt die in deze analyse niet als vraag wordt geteld.

Beurten met een vraagteken die **niet** als vraag worden geteld zijn:

- **Luisterresponsen.** Of een op vragende intonatie gestelde uiting een luisterrespons is, weet je door naar de voorafgaande uitingen van een kind te kijken. Is het daar een herhaling of bevestiging van, dan is het geen vraag. Vb. “*Wat leuk, heb je dat gedaan?*” Een luisterrespons kan ook de vorm hebben van: ‘*Echt waar?*’ of ‘*Denk je?*’. Ook die beschouwen we niet als een echte vraag.

Wanneer de professional een aanvulling geeft op het verhaal van de leerling, is er wel sprake van een vraag. Vb. “*Wat leuk, en vond je dat spannend?*”

Zodra de luisterrespons iets inhoudelijks toevoegt, is het geen luisterrespons meer, maar een echte vraag. Vb. *Kind: En dan gaat 't in een pak. PR: Werd 't gelijk al in een pak gedaan?* Het ‘gelijk al’ voegt inhoud toe, en maakt het dus een echte vraag.

- Een vraag aan een kind die niet met de activiteit te maken heeft maar met de **orde, of klasseorganisatie**, noteren we niet als vraag. Vb. “*Ko kan je het wel zien?*” of “*Peter ga je rechtop zitten?*” Dit geldt alleen wanneer het overduidelijk uitsluitend organisatie of terechtwijzen is.

Er zijn professionaluitingen die zowel organisatorisch lijken als inhoudelijk. Vb. ‘*Zullen we eens gaan kijken of deze koe ook gemolken wordt?*’ nadat er over de voorkant van het prentenboek is gepraat en over wat er eerder over koeien is verteld, en de professional nu de stap wil maken naar het prentenboek gaan lezen. Zodra er zo’n dubbelfunctie is (dus mede gericht op de inhoud), nemen we de vraag mee als echte vraag. Het kan zijn dat die dubbelfunctie niet in de vraag zelf zit, maar in de direct eraan voorafgaande beurt: ‘*Zullen we eens gaan luisteren?*’ als tweede markerings van ‘zullen we nu in het boek gaan kijken of die koe gemolken wordt’.

- Een **beurttoekenning**. Wanneer een beurt van de PR **alleen** uit een beurttoekenning bestaat, wordt die niet als vraag genoteerd.

Dat ligt **anders** als de beurttoekenning direct volgt op een vraag: dan wordt **wel** de vraag en de beurttoekenning genoteerd. Het soort vraag wordt dan vastgesteld op grond van de originele vraag en niet op grond van de beurttoekenning. Vb. *Wie weet wat er hier gebeurt? Karin weet jij het?* Als de beurttoekenning de vraag herformuleert en daarmee het soort vraag verandert, wordt het soort vraag wel op grond van die beurttoekenning gecodeerd: dat is dan namelijk de laatste vraag (zie par. 1.2)

*Wat denk jij, Ahmed?* = beurttoekenning, maar omsluit ook de eerdere vraag. Dus als echte vraag noteren. Dat geldt ook voor ‘*Weet jij het, J.?*’

*Ik wou even weten waar T trots op is.* = beurt + vraag T. waar ben jij trots op? = echte vraag

- **Verstaanbaarheid:** *Wat zeg je Abdel?* Als dit duidelijk een geval van verstaanbaarheid is, dus lawaai, ander praat erdoorheen, komt iemand binnen enz., dan wordt dit niet als een vraag beschouwd.

Soms is het geen kwestie van verstaanbaarheid, maar wil de professional eigenlijk meer toelichting of een betere omschrijving enz.; de parafraze is dan: ‘*Wat bedoel je?*’ En dat beschouwen we wel als een vraag. Doorgaans zal dit een open vraag zijn: dat wordt bepaald door de voorgaande vraag of door de uiting van het kind.

- **Aanmoediging** om door te gaan: *wat zeg je me nu?!*

## 1.2 Vragen achter elkaar: coderen als 1 of 2 vragen?

Worden er twee (of meer) vragen achter elkaar gesteld **zonder pauze** en zonder dat een andere gespreksdeelnemer een inbreng heeft, dan zijn de twee vragen direct achter elkaar door getypt in één rij (regel): je codeert ze dan als 1 vraag en wat soort vraag betreft op grond van de **laatste** vraag.

Voorbeeld:

“En wat gebeurt er dan als hij bij papa en mama is? Is hij dan nog bang?” (gesloten vraag)

NB. Dit is niet het geval wanneer met de tweede vraag de leerlingen gestimuleerd worden om antwoord te geven. In veel gevallen wordt hiervoor een wie-vraag gebruikt. Vb. “En wat zouden papa en mama aan het doen zijn? Wie heeft er een idee?” Het geheel wordt dus als wat-actie-vraag gecodeerd (dat is nl. de aard van de eerste vraag) en niet als gesloten (wat de laatste ‘vraag’ is).

Wanneer er tussen twee vragen **een verbale reactie** wordt gegeven zijn de twee vragen los van elkaar genoteerd in twee beurten (2 verschillende rijen). Ze tellen dus als 2 vraagbeurten. Verbale reactie van leerling, bijv. ‘Ja’ op de grens tussen twee vragen in zo’n vraagserie, wordt wel als spreekvloer innemen beschouwd. Daardoor wordt de vraagserie opgesplitst. Voorbeeld: PR *‘Weten jullie nog wat er gebeurde? Wat ging visje hier doen?’* Als kind tussen de 2 vragen ‘ja’ zegt, vormt de tweede vraag een nieuwe vraagbeurt. Het kan zelfs voorkomen dat PR dat ‘ja’ nog even herhaalt, voordat ze de tweede vraag stelt, zoals in Marja - twee: PR: *Ging dat over water? LL: ja. PR: Ja, vertel eens even hardop. Wat was er dan?* Dit is dus niet 1 vraagserie, maar het zijn 2 afzonderlijke vragen.

Wanneer er tussen twee vragen **geen verbale reactie** wordt gegeven, moet bepaald worden óf er **duidelijk ruimte** wordt gegeven door de PR voor een reactie van kinderen. Als die ruimte een paar seconden bedraagt, beschouwen we de vraagbeurt als geëindigd, en wordt een volgende vraag als een nieuwe vraagbeurt genoteerd.

Als die ruimte kort is, moeten we ons afvragen of de professional hier duidelijk de ruimte geeft voor een reactie. Bij slechts een korte pauze (ademhalen, 1 sec.) moeten we dat afleiden uit haar mimiek en uit de intonatie van het geheel. Kunnen we de intentie van de professional vaststellen: bouwt zij een heel betoogje op en geeft ze daarna pas de spreekvloer vrij?

Wanneer de professional een reactie verwacht (en er dus ruimte voor geeft), maar niet krijgt en daarna nog een vraag stelt, worden er twee vragen genoteerd en worden ze beide gecodeerd. Een voorbeeld is “*Wat gebeurt er hier?*” - PR kijkt rond, ruimte voor reactie - “*Wat zien jullie dat er hier gebeurt?*”

Nonverbale reactie van leerling, bijv. knikken, tijdens zo’n vraagserie wordt niet als verbale beurt beschouwd en splitst de vraagserie niet in twee beurten. Voorbeeld: *‘Weten jullie nog wat er gebeurde? Wat ging visje hier doen?’* Als ongeveer tussen de 2 vragen een kind knikt, wordt de serie dus toch als 1 vraagbeurt genoteerd.

### ***Vraag-bewering-vraag***

Twee vragen kunnen gescheiden zijn door een bewerende zin, zonder dat er ruimte gegeven wordt voor reactie. Dan wordt het geheel als 1 vraagserie genoteerd. De codering van soort vraag wordt dan in principe op grond van de laatste vraag gegeven.

### 1.3 Herhaling van vraag

Een vraag wordt soms meerdere keren gesteld. Hij wordt dan alle keren genoteerd. Daarbij geldt de afspraak over al of niet op nieuwe regel zetten uit paragraaf 1.2. Als er tussen de vraag ruimte is, of een reactie, wordt de herhaling op een nieuwe regel gezet en als een nieuwe vraag geteld. Als er geen ruimte is en geen reactie, wordt de herhaling gewoon achter de eerste keer geschreven; het geheel telt dan als 1 vraag.

## **2. Soorten vragen**

### 2.1 Wat zijn open en gesloten vragen?

**Leidend principe is hier of de productieruimte beperkt is of uitgebreid.**

### ***Uit het CombiList-boek***

Wat wordt precies bedoeld met 3d: *ik stel open en uitnodigende vragen*’?

In het CombiList-boek staat bij de toelichting (p.53):

*3d. Het kind geeft uitgebreide antwoorden op uitnodigende, open vragen, die de leidster of leerkracht alleen zonedig stelt.*

De professional wordt aangeraden bewust spaarzaam met vragen om te gaan. In het basiskatern, p. 25 – 30, staat als vragen nodig zijn, gebruik dan vragen die zoveel mogelijk eigen invulling door de kinderen toelaten.

Voorbeelden daarvan zijn stimulerende **open vragen** als: “Wat zou er gebeuren als hij dat zegt?” of “Waarom zou zij dat niet leuk vinden?”

Zie p.27 voor meer voorbeelden van ‘open vragen’. Essentieel is dat het antwoord niet van te voren vast ligt en het kind aan het denken wordt gezet.

Waarom-vragen coderen we altijd als **open** vraag.

Als het antwoord vaststaat of als er geen/weinig inbreng van de kinderen gevraagd wordt, is er sprake van een **gesloten vraag**.

In de Joyce-0-opname komen de volgende soort gesloten vragen voor:

- *Ja/nee vraag: Is ze ‘m nu al vergeten?*
- *Aanvulvraag: Conduc..?*
- *Label-vraag: Hoe heet die mevrouw ook al weer? Wat is dit?*
- *Wie –vraag: Wie loopt hier nou? (Zie ook later de uitleg over ‘wie-weet-vragen’).*
- *Waar-vraag: Waar gaat Wolletje heen?*
- *Andere kort-antwoordvragen, zoals: Met wie staat hij nu te praten? Waar zit hij nou tussen? Naar wie wil-ie toe?*

Maar let op: het vraagwoord is niet altijd eenduidig bepalend voor open of gesloten. Zie ook latere paragrafen hierover. “Wie” is vaak gesloten, maar “wie weet ...” vragen zijn open of gesloten al naar gelang wat er volgt (zie 3.5). “Wat” kan open, gesloten en ‘wav’ zijn, zie 2.3 en 2.4. “Hoe” kan ook in zowel een gesloten vraag als een open vraag gebruikt worden, zie 2.6.

“Wanneer” kan een **gesloten** vraag inleiden: Wanneer gaat de bel? om 12 uur. Wanneer is Sint jarig? 6 dec. Er is dan sprake van een specifiek moment, dat met een woord of een paar woorden aangeduid wordt.

Maar wanneer kan ook **open** zijn, als het moment alleen met een uitgebreide omschrijving aangeduid kan worden: Wanneer zou je deze schoenen aan willen doen? (als het niet direct om regenlaarzen gaat).

Bij gevallen waarin bovenstaande omschrijving onvoldoende werkt, gebruiken we dit als extra regel: Gesloten = als het adequate antwoord dat op zijn minst gegeven moet worden, minder dan een volledige zin is.

Soms is het antwoord eigenlijk een soort reproductie, maar wel heel uitgebreid. Dan geven we het ‘ruimte’-aspect de voorkeur: dus noteren we de vraag toch als open. Het is dus de **productieruimte** die we hier coderen.



LET OP: context en beeld zijn zeer bepalend voor de interpretatie. “Welke schoen zou voor juf Sonja zijn?” is gesloten, wanneer de kinderen uit een stapel schoenen er een moeten aanwijzen. Maar het is een open vraag, als die stapel schoenen er niet ligt en de kinderen dus moeten omschrijven wat voor soort schoen dan voor juf Sonja zou kunnen zijn. Die noodzaak van context en beeld speelt bijvoorbeeld ook door in de interpretatie van ‘wat denken jullie daarvan’ en ‘wat vinden jullie daarvan’ (zie punt 2.7)

## 2.2 Probleem bij het vaststellen of een vraag open of gesloten is

Niet bij alle vragen is het duidelijk of een vraag open of gesloten is.

*Wat gebeurt er?* beschouwen we altijd als open vraag.

Bij de scoring van een vraag als ‘open’ dan wel ‘gesloten’ gaat het om de ruimte die er voor productie geschapen wordt, en of dat ruimte is waarmee het taalleermechanisme in werking kan gaan, dus waar kind moet nadenken over formuleringen. Let ook op de richtlijnen bij Window of Opportunity. En let erop dat in een reeks vragen de laatste vraag - in principe - degene is die gecodeerd wordt.

Het kan helpen om een parafraze te formuleren, om meer inzicht te krijgen in de aard van de vraag. Vb. *Welke indruk wekt deze stad?* is lastig, omdat het oppervlakkig gesloten lijkt, maar een indruk kun je bijna niet in een of twee woorden weergeven. Parafraseren als *‘Wat kun je zeggen over deze stad, afgaande op de plaat?’* Dit is dus een open vraag!

Voorbeelden:

*Wie kan zien wat er hier gebeurde? Wat gebeurt er?* Noteren als ‘open vraag’: gebeuren

*Wat wil ze allemaal? Wil ze bij het jongetje blijven?* Noteren als ‘gesloten vraag’, omdat de laatste vraag gesloten is.

*Wie kan zien wat er hier gebeurde?* Het eerste gedeelte (wie kan zien) vraagt om een kort antwoord (ik), maar het gaat hier om het tweede gedeelte van de vraag, en dat deel is een open vraag: dus coderen als open vraag.

## 2.3 De wat-actie-vraag (wav) onderscheiden van wat - gesloten en wat - open

Vragen beginnend met ‘wat’ komen voor als gesloten en als open vragen.

Met een wat-vraag kan naar een **label** gevraagd worden, bv. *‘wat is dat?’* waarbij er duidelijk sprake is van een echte **gesloten** vraag. Bij een gesloten vraag lokt professional een korte uiting uit.

Voorbeelden van ‘gesloten wat-vragen’ zijn:

- *Wat heeft hij in zijn hand? (een appel)*
- *Wat staat er op de tafel? (een vaas)*

Een wat-vraag kan ook een **open** vraag zijn, bv. *Wat gebeurt er allemaal?*

Er is sprake van een ‘wat-vraag als open vraag’ indien er gevraagd wordt om het beschrijven van een gebeurtenis, vooral in combinatie met **‘gebeurt’**, Het doel van de professional is het ontlocken van een uitgebreid antwoord. Er is hier veel aanzet tot (taal)denken.

Voorbeeld van ‘open wat-vragen’ is:

*Wat gebeurt daar?*

Ook de wat-vraag die een **omschrijving** of definitie van iets vraagt, coderen we als open vraag. Bijv. als het gaat om ‘kurkjes’ bij het zwemmen: *‘Wat zijn dat, kurkjes?’* = open vraag. Of: *Gereedschap, wat is dat?* = open vraag.

Maar met een wat-vraag kan ook naar *acties (werkwoordvormen)* worden gevraagd. In dat geval roept hij meer eigen inbreng van de kinderen op dan andere gesloten vragen en minder dan open vragen. We stellen voor deze vraag als tussenvorm te classificeren: de *wat-actie-vraag (wav)*.

Voobeeld van wat-actie-vragen:

“Wat *doet* hij hier?”

“Wat *zie* jij?”. Dit geldt dus alleen voor als er acties beschreven moeten worden. Niet als er dingen benoemd moeten worden. Dus oppassen, want ‘wat zie je’ kan gesloten vraag, wat-actie-vraag en open vraag zijn, afhankelijk van de context (zie ook par. 2.4).

“Wat *zegt* de conducteur hier?” Alle vragen naar wat iemand zegt, zei, of zou zeggen, coderen we als wav.

“Wat moet je hiermee *doen*?” (beoogd antwoord: omhangen, aantrekken o.i.d.; gaat over de mantel van Sint). Het gaat om het ‘doen’ hier, dat bevroegd wordt.

#### 2.4 Een voorbeeld van een vraag die open, gesloten of WAV kan zijn

De vraag *Wat zie je hier?* kan zowel bedoeld worden als open-vraag, als WAV of als gesloten-vraag. Dit is afhankelijk van wat de professional met de vraag bedoelt. Bedoelt de professional de tekening en kan het kind een uitgebreid antwoord geven (bv. ik zie kinderen spelen in de speeltuin en ze eten een ijsje) dan is er sprake van een open-vraag. Wanneer de professional doelt op een actie (bv. ik zie een man *eten*) dan is het een WAV. Wanneer het duidelijk is dat de professional doelt op één enkele, korte uiting (bv. “hond”, of “ik zie een *hond*”) dan is er sprake van een gesloten-vraag. Als het een combinatie kan zijn van benoemen en acties noteren we wav. Als het een combinatie van alles kan zijn, noteren we open vraag.

De context is hierbij dus bepalend. Vraag je af: wat wordt hier nu bedoeld? (**intentie**).

#### 2.5 Wie- en wie-weet-xxx: kan open en gesloten zijn

Wie-vragen zijn doorgaans gesloten (*wie loopt daar?*). Echter, wie-weet-vragen kunnen open of gesloten zijn. Vb. *Wie weet wat er hier gebeurt?* = open. Op het eerste gezicht kan deze vraag beantwoord worden met ‘ik’. Dit is echter niet de insteek van de professional. Beurtoekenning beschouwen we niet als vraag. De eerste vraag (qua vorm) is “wie weet”, maar de vraag waar het om draait is “wat gebeurt hier?” In dit geval is er sprake van een open vraag.

Vb. *Wie weet hoe dit heet?* = Hoe heet dit? = gesloten.

*Wie weet hoe ze dat doen tegenwoordig?* = Hoe doen ze dat tegenwoordig = open.

#### 2.6 ‘Hoe’ in een open en in een gesloten vraag

Afhankelijk van het vervolg leidt ‘hoe’ een open of juist een gesloten vraag in:

‘Hoe heet zij?’ = gesloten. Er is maar 1 juist antwoord, en dat is ook kort.

‘Hoe gaan we ’t aan Sinterklaas vertellen’ = open. Vraagt kinderen te bedenken hoe ze een boodschap aan de Sint kunnen overbrengen; het antwoord ligt dus niet van te voren vast en het is naar verwachting vrij uitgebreid: we gaan hem bellen; we maken een brief; enz.

Ook als open vraag coderen we:

*Hoe doen ze....?*

*Hoe gaat dat...?*

*Hoe zit dat....?*

*Hoe ziet een kasteel eruit?*

## 2.7 Wat denken jullie / wat vinden jullie?

Tussen deze twee vragen zit doorgaans dit verschil: bij 'wat denken jullie' wordt leerlingen gevraagd een nieuw idee te geven, terwijl bij 'wat vinden jullie' naar de instemming (al of niet mee eens) van leerlingen wordt gevraagd op een idee dat daarvoor is gegeven.

"Hij zegt Sint is in Amsterdam. Wat vinden jullie daarvan?" = gesloten, want het gevraagde oordeel is 'eens' of 'niet eens.'

"Hoe zou dat nou komen? Wat denken jullie?" = open, want gaat erom dat ze met nieuw idee komen op de vraag ervoor die open is.

"Waar is de Sint nu? Wat denken jullie?" = gesloten, want gaat om een antwoord bij een gesloten vraag: waar is....

Soms wordt de 'wat denken jullie' versie gebruikt gekoppeld aan een gegeven idee: daarmee is het niet de bedoeling meer om meteen een nieuw idee te geven, maar om een oordeel te geven over dat erbij gegeven idee. "Jij denkt dat S bij de koningin is. Wat denken jullie daarvan?" = gesloten, want oordeel over gegeven idee.

Omgekeerd lijkt het niet te gebeuren. Dat wil zeggen: 'wat vinden jullie' lijkt niet voor te komen als directe uitnodiging voor een nieuw idee zonder oordeel over vorig. Dat zou er dan zo uit zien, maar is vooralsnog dus niet aangetroffen: "\*"Hoe zou dat nou komen? Wat vinden jullie?"

De intonatie en klemtoon spelen hier soms ook een rol. Als de klemtoon op jullie ligt, gaat het vaak meer om het denken, dus om open. Als de klemtoon daar niet op ligt, lijkt het vooral te gaan om het 'daarvan' of 'ervan', dus om de instemming met het eerdere idee.

Dus in het algemeen:

- wat vinden jullie (ervan) = oordeel = gesloten

- wat denken jullie (ervan) = afhankelijk van de vraag ervoor: kan dus open of gesloten zijn.

De 'vraag ervoor' kan ook een paar beurten terug liggen. Het 'wat denken jullie?' is dan eigenlijk een herhaling van die eerdere vraag: tellen als vraag (zie par. 1.3).

## 2.8 Omschrijving, definitie, betekenis vragen

Als professional de kinderen vraagt naar de betekenis van een woord, of naar een omschrijving of definitie, noteren we dat als een open vraag. Vaak vergt dat namelijk meer dan een enkel synoniem geven.

*'Wat is 'verveeld'?*

*'Wat zijn dat, kurkjes?*

## 2.9 Vertel eens

In principe is 'Vertel eens' een open vraag (ook als hij niet als vraag is uitgesproken!). Behalve als hij door een voorgaande of erna ingebede vraag beperkt wordt.

*Zijn er dingen waar jij bang voor bent? Vertel eens?* = dingen benoemen = gesloten

*Zijn er dingen waar jij bang voor bent? LLN: ja, spinnen. PR: Vertel eens. = parafraze: vertel eens hoe dat zit = open vraag.*

## 2.10 Allemaal

Vragen waarin ‘allemaal’ voorkomt, suggereren wel een ruim antwoord, maar het blijft een opsomming. En vraag die een opsomming vergt, coderen we als gesloten.

Bij plaat met spulletjes op een tafel: *Wat zie je hier allemaal?* = spulletjes benoemen = opsomming = gesloten vraag.

### 3. Extra ruimte: ruimte na eerste antwoord op de vraag

De professional kan ruimte scheppen door minder vragen te stellen, en door meer open vragen in plaats van gesloten vragen te stellen; dat is wat we met de codes van paragraaf 1 en 2 hebben aangegeven. Maar er kan méér aan de hand zijn. De professional kan na een ‘eerste stuk antwoord’ stil blijven, niet meteen weer een volgende vraag stellen. Ze schept dan ‘*extra ruimte*’. Daarmee geeft ze het kind dat het eerste stuk antwoord gaf, de gelegenheid om verder te praten: dus de beurt langer te maken. Of het geeft een ander kind de gelegenheid om te reageren. Dit kunnen we beschouwen als een aspect van minder vragen stellen, dat alleen zichtbaar wordt in de beurten die na de vraag volgen. We kunnen dus bij vragen aangeven of er na het ‘eerste antwoord’ *klaarblijkelijk* ruimte voor meer bijdragen is gegeven. We geven daarmee een extra code aan de vraagsoort, die iets zegt over de aard van de sequentie, over een grotere interactie-eenheid.

Een gesloten vraag met zulke extra ruimte na het eerste antwoord, kan dan functioneren als een ‘opstapje’, een middel om kinderen aan de praat te krijgen. Let wel, die extra ruimte zorgt ervoor dat er een belangrijk verschil is met alleen maar een gesloten vraag zónder die extra ruimte!

Eerste poging tot operationalisering:

+ = extra ruimte na eerste antwoord

- als beurt van kind dat eerste antwoord geeft, meer dan 1 uiting bevat.
- als na beurt van kind dat eerste antwoord geeft, een ander kind een bijdrage levert
- als na beurt van kind dat eerste antwoord geeft, een stilte valt van 1 seconde of meer.

**Voorbeeld 1:** gesloten vraag + extra ruimte, wat blijkt uit beurt van meer dan 1 uiting van het eerste kind.

PR: En is dit ook een muis?	gesloten vraag + extra ruimte
Kind: Nee. Geen muis. Dat is een hele grote. Een reusmuis.	meer dan ‘eerste antwoord’: na “nee” praat het kind door. Geeft een expliciete formulering, een vergelijking, en dan een benoeming.
PR: Een reusmuis, ja. Dus geen gewone muis.	

**Voorbeeld 2:** gesloten vragen zonder extra ruimte, wat blijkt uit kindbeurt van slechts 1 uiting gevolgd door nieuwe beurt van professional

PR: En is dit ook een muis?	gesloten vraag; geen extra ruimte
Kind: Nee.	eerste antwoord

PR: Nee? Wat is het dan, denk je?	meteen gevolgd door nieuwe beurt van professional: luisterrespons, met direct daarna een gesloten vraag; geen extra ruimte
Kind: Een reusmuis.	eerste antwoord
PR: Een reuzenmuis, ja. Dus geen gewone muis.	meteen gevolgd door beurt van professional: luisterrespons en een toevoeging.

**Voorbeeld 3:** gesloten vraag + extra ruimte, wat blijkt uit beurt van kind 2 die volgt op de beurt met het 'eerste antwoord' van kind 1.

PR: En is dit ook een muis?	gesloten vraag + extra ruimte
Kind 1: Nee.	eerste antwoord
Kind 2: Die is groter.	ander kind benut gelegenheid om er verder op door te gaan
PR: Ah, hij is groter.	

**Voorbeeld 4:** gesloten vraag + extra ruimte, wat blijkt uit stilte van 1 seconde of meer (hier 2 sec.) na de beurt met het 'eerste antwoord'.

PR: En is dit ook een muis?	gesloten vraag + extra ruimte
Kind 1: Nee.	eerste antwoord
[stilte; 2 sec]	er is in principe gelegenheid om door te gaan, doordat PR stil blijft, nog niet meteen met een beurt komt.
PR: Nee? (kijkt vragend rond)	

## Bijlage VII

Voorbeeld transcript (student: M.H., nulmeting)

Beurt	Pr.	KK	Transcriptie
1 (00:02)	M		Mijn beer is ziek
2		Mo	Mijn beer ook
3	M		Is jouw beer ook ziek? Podverdikkie
4		Mo	Waarom hebbe hebbe je een beer Dat is niet een beer Een neppe beer Je maakt een grapje Ik maak ook een grapje
5	M		Dit is wel een echte beer
6		Mo	Huh, (Mo. Tikt tegen de beer aan) Hij zegte niets, hij gaat niet schreeuwen
7	M		Omdat ie ziek is...
8		Mo	Huh
9	M		Ja, dat is het
10		A	mmm... moooi
11	M		Ik weet niet of...
12		Mo	Hoe oud is ie? Nul?
13	M		Hij is vier
14		Mo	Ik ben ook vier
15		A	Ik ook
16		Mo	Grapje! Ik ben vijf
17	M		[lacht]
18		M	Weetje

19		A	Ik ook vier
20		Mo	Uhh, uhh. Watte staat hier op?
21	M		Daar staat: It's snow
22		Mo	Echt niet
23	M		Wat dan?
24		Mo	(Mo kijkt naar zijn T-shirt) (mompelt iets onverstaanbaars) ... T-shirt
25	M		Ow okay. Maar ik weet niet waarom beer ziek is Hij wil dat niet tegen mij zeggen (3 sec. stilte)
26 (01:02)		Mo	Is tie giftig, die beer? Is tie giftig?
27	M		Weet ik niet, vraag het hem maar (houdt beer bij het oor van Mo)
28		Mo	Ben je giftig? (kijkt vol ontzag naar de beer)
29	M		(beer schud 'nee' met zijn hoofd)
30		Mo	Ik zei het toch!
31	M		Nee
32		Mo	Hijjj hij gaat niet praat, ik zei het toch!
33	M		Tja... (richting A.) Zou jij er misschien achter kunnen komen waarom beer ziek is?
34		A	(heel zacht) Ja
35	M		Ja? Vraag maar. Hij wil het niet tegen mij zeggen
36		A	Weet ikke n...
37		Mo	Zullen we kleien?

38	M		Zullen we kleien? Ja dat kunnen we ook doen
39		Mo	Ow yes!
40	M		Dan zet ik de beer heel eventjes hier niet, misschien dat hij dan strakjes wel mee wil doen.  (A en Mo duiken op de klei af terwijl M de beer wegzet)
41		A	Ah ah  (rekt zich uit om deegroller te pakken)
42	M		Wil je die?
43		A	(knikt)
44		Mo	Ow, ik ga lekker bakkuhhh
45	M		Wat ga je bakken dan?
46		Mo	(lacht)  Ik ga gggg,  Ik ga.... Ik ga  Ik ga gggg een sneeuwbal maken
47		A	Ik wil hieel (wijst naar deksel van de emmer)  Ik....
48		Mo	Ik ga lekker plat maken
49		A	Cakeje maken
50	M		Ow  (geeft deksel van de emmer)
51		A	hier is... cakeje make
52 (02:00)		Mo	Uuhmmm, ik hem ook snijden
53	M		Ga je ook snijden?
54		Mo	Dit, dit is kin..  Ik, ik, ik heb echte mes hè... thuis
55	M		ummmm
56		Mo	Die is van mij
57	M		Ummmmuhh,  En wat snij je daar dan mee?



58		Mo	Uhhh, wortel En pannenkoek
59	M		Pannenkoek?
60		Mo	Ja, dan, dat, ddd, dan, dat doet mijn moeder ook altijd
61		A	Mamma ook, mij zei... mijn mamma zei/zij... ikke ook.. kan niet...
62	M		Mama snijdt wel, en jij kan het nog niet?
63		A	(knikt) KAN!
64	M		Ja, wel? Eet jij ook pannenkoeken thuis?
65		Mo	Maar, maar, maar... weetje....
66	M		(maant Mo non-verbaal tot stilte omdat A aan het woord is)
67		A	Mamma... mamma doe snije kan ikke.... wel .... kan
68	M		Kan je wel snijden?
69		A	(knikt ja)
70	M		Cool (richt zich naar Mo) En wat wilde jij zeggen?
71		Mo	Ummm, uhmmm Wat is..... (kijkt rond) Wat is dat? (laat klei-mes uit zijn handen vliegen)
72	M		Oei, dat is een vliegend mes
73		Mo	Waarom?
74	M		Haha, ik weet niet wat dat is
75 (03:00)		Mo	Ik ga een pannenkoek maken, snijden...
76	M		jeeej

77		Mo	Dat is voor grote kinderen (pakt kleimesje en begint met snijden van de klei)
78		A	Andere kant op, andere kant! (wijs op het mesje dat verkeerd wordt vastgehouden)
79	M		Ow ja... dat heb je goed gezien! (4 seconden stilte) Ajjaja...
80		Mo	Pannenkoek gemaakt! (laat een bolletje van klei zien)
81	M		Huh, das een hele ronde pannenkoek. Zijn pannenkoeken altijd rond? (4 seconden stilte)
82		Mo	Ow, ik hem ook doen, zelfde als jouw
83	M		(2 seconden stilte) (M rolt balletje uit tot plak) Ja, pannenkoeken zijn niet di... Ow, kijk nou, hij klapt dubbel
84		Mo	Ohohoh (2 seconden) Hey, en toen ging ie vanzelf vallen...
85		A	(6 seconden stilte) Gaan we.. en...heel lekker
86	M		Ja
87		Mo	Weet je, ik... ik ging op het feest Ik... weet je, weet je als het vrij is, als..., als het negen uur is heb ik sport
88	M		Ow... En wat voor een sport doe je dan?
89		Mo	Basketbal
90	M		Eerlijk? Is dat moeilijk?
91 (04:01)		Mo	Nee, voor mij niet
92	M		Nee?
93		Mo	Maar voor meisjes wel.

			Ik heb een grote zus.
94	M		Okay
95		Mo	Maar maar, meisjes zit ook op basketbal
96	M		(buigt voorover en fluistert) Hoe gaat basketbal, ik weet het niet zo goed...
97		Mo	Uhm, dddan moet je zo gooien, enne dddan heb je bij die ding en dddan gaat ie naar beneden en dan heb je gewonnen
98	M		Maar wat voor een ding is dat dan?
99		Mo	Dat weet ik niet, dat moet je aan mijn moeder vragen
100	M		Huh, owww, ja, da's goed
101		Mo	Uhhh, ik bedoel, bij mijn zus, want mijn zus weet alles
102	M		Ja, da's vaak zo met zussen (2 seconden stilte, M richt zich naar A) Heb jij ook een zus? A. heb jij ook een zus?
103		A	Neej
104	M		Heb je een broertje?
105		A	Neej
106	M		Ook niet?
107		Mo	Ook niet een baby toch?
108		A	Ja!
109	M		Heb je wel een baby?
110		A	Nee, is niet
111	M		Ow
112		Mo	Dat zei ik toch!
113	M		Ow, dus je bent alleen met mamma en papa
114		A	Mamma buik is pel Mamma buik isse wel
115 (05:02)	M		Zit er een baby in mamma's buik?
116		A	Ja

117	M		Eerlijk! Ow, maar dat is spannend! En dan? Komt die baby er dan ook uit?
118		A	Kleine... beetje sneeuw, kan niet ...een beetje sneeuw meer mee
119	M		Okay, dus als het sneeuwt, komt dan de baby er uit?
120		A	Nee
121	M		Ow, wanneer komt ie er dan uit?
122		Mo	Maar, uuh, als het kerst is, dan ben ik jarig Maar hoelang wordt het kerst? (2 seconden stilte) Kijk, Madien zegt, Madien... Jij kent toch niet Madien?
123	M		Nee, nee, nee, Madien ken ik niet
124		Mo	Ik ken wel Madien en Madien is... is ook jarig rond de kerst. Ik ook. Maar hoelang wordt het kerst? En hoelang gaan zwarte piet en Sinterklaas komen?
125	M		Ow
126		Mo	Dat duurt nog lang
127	M		Ja, dat duurt denk ik echt nog wel heel erg lang Ik denk....
128		Mo	Ik zie Jason (wijst naar buiten)
129 (06:00)	M		Ik weet het! Kijk eens naar buiten. Welke kleur hebben de bomen?
130		Mo	Groen
131	M		Ja, en als je... jarig bent en... het is kerst.... Zijn de bomen dan nog steeds groen?
132		Mo	Nee, wit
133	M		Nou, ik denk, dat als de bomen wit zijn, dat het dan kerst is... denk ik....
134		Mo	En hoelang komt Sinterklaas? Komt Sinterklaas nog langer dan Kerst?
135	M		Nee, eerst komt Sinterklaas en dan komt de Kerst
136		Mo	Nou,... ik hebbe nooit, ik hebbe nooit, ik hebbe nooit de echte Kerstman gezien, Kerstman gezien.
137		A	Ik heb zien

138	M		Heb jij wel de Kerstman gezien?
139		A	(Knikt)
140		Mo	Ikke niet
141	M		Hoe ziet hij er uit? Want misschien heb jij hem dan toch wel gezien. Hoe ziet hij er uit?
142		A	Weete niet
143	M		Heeft ie een baard? (maakt een baardbeweging)
144		A	Ja
145		Mo	Ja, heel veel, mijn vader heeft... heeft heel veel baard. Dat is, ... dat is 5000 dollar
146 (07:08)	M		Nou nou nou, nou... Dat is wel heel veel
147		Mo	Hey
148	M		Ja?
149		Mo	Wat isse dat?
150	M		Dat is mijn pizza
151		A	(6 seconden stilte) Ikke wil cakeje maken
152	M		Wil jij een cakeje maken? Lekker!
153		Mo	Ik ga een sneeuwbal maken
154	M		Mmm, maar daar krijg je een koude buik van (3 seconden stilte) Maar dan moet je wel heel hard en snel werken Mo want sneeuwballen smelten toch altijd?
155		A	(wijst naar kleipizza van M) Allemaal bolletjes, isse niet nog, kleine mooi, deze ook
156	M		Ja, ik moet daar ook nog allemaal kleine bolletjes maken (4 seconden stilte) En dan mogen jullie zo allemaal een hapje van mijn pizza
157		Mo	Weetje ik zag Si... Ik zag... ik zag... Ik zag echte Carrs, bij mijn huis...
158	M		Mmm

159 (08:01)		Mo	Ik zag ook een prins!
160	M		Daar geloof ik niks van....
161		Mo	Echt wel
162	M		Ik geloof echt niet dat jij een prins heb gezien. Hoe zag ie er dan uit?
163		Mo	Hij zegt..... (3 seconden stilte) Ik weet het niet meer!
164	M		(lacht) Ik geloofde er ook helemaal niets van!
165		Mo	Het was een grapje!
166	M		Had hij een kroontje op zijn hoofd?
167		Mo	Nee, het was echt een grapje
168	M		Ha, zie nu wel Mo, je bent een grapjas
169		Mo	Weet je.... Toen hebben we een regenboog gezien...
170	M		Ja? Gisteren?
171		Mo	Nee, toen het maandag was
172	M		Toen het maandag was? Mmm, en waar zag je die regenboog dan? (3 seconden stilte) Bij je huis?
173		Mo	Nee, toen was het 1 september
174	M		Ow.... Toen heb je hem gezien.... Ahaaa. (7 seconde stilte, dan richting A) Hoe gaat het met je taart?
175		Mo	De mijnes, wij zijn bijna klaar
176	M		jaaa
177		A	Maar jij, nog kroter make

(09:00)			
178	M		Ja, het moet nog platter worden
179		Mo	Ik ga nog een klein stukje als jouw doen
180	M		Aha
181		Mo	Da's.. da's, da's toch niet moeilijk?
182	M		Nee, ik vind het niet heel moeilijk
183		Mo	Weet je, weet je wat mak.... Weet je, ik ben sneller dan Sander
184	M		(knikt) Waarmee?
185		Mo	Met ostensojsing (of zo iets)
186	M		Met wat??
187		Mo	Ostensoysing (weet nog steeds niet wat hij zegt). Dan ga je rennen en wie wil je zijn van de mensen.... Of Shadow, of Sonic of Knukkels...
188	M		Mmm, en toen was je sneller?
189		Mo	Ja, ik heb gewonnen!
190	M		Hè, maar Sander is toch veel kleiner dan dat jij bent?
191		Mo	Nee, hij is ook groot, maar ik ben ook groot!
192	M		mmm
193		Mo	Maar ik ben ook sneller dan hem maar hij is ook sneller dan mij, maar als je verloren bent dan geeft niets, maar grote kind, die kant toch wel huilen? Kan vaders huilen?
194	M		Dat weet ik niet... (richting A) heeft jouw papa wel eens gehuild?
195		A	nee
196	M		Mijn vader ook niet
197		Mo	Mijn vader ook niet
198 (10:12)	M		Dan denk ik niet dat vaders kunnen huilen