

UNIVERSITEIT UTRECHT

Een onderzoek naar de rol van interactie in de kleine kring bij de taalontwikkeling van jonge kinderen

Aletta Krikke, 3381266
8-8-2011

Begeleiders: Dr. J. Nortier, Universiteit Utrecht, Nederlandse taal en cultuur.
Dr. R. Damhuis, lector interactie en taalbeleid, Marnix Academie.

Masterscriptie Nederlandse taal en cultuur, deeltijd

Inhoudsopgave

1. Inleiding en onderzoeksvraag	4
2. Theoretisch kader taalverwerving	6
2.1 Taalverwervingshypothesen.	6
2.1.1 De universele taalverwervingshypothese.	6
2.1.2 Vygotsky	7
2.1.3 Hypothese vanuit de SLA	7
2.1.3.1 de input-hypothese	8
2.1.3.2 de interactiehypothese	8
2.1.3.3 de comprehensible outputhypothese	9
2.1.4 CALP en BICS	9
2.1.5 Besluit	10
2.2 Taalverwerving in de basisschool	10
2.2.1 Natuurlijke of begeleide taalverwerving	11
2.2.2 Interactie in de klas	13
2.2.3 Participatiestructuren	14
2.2.4 Typen vragen	15
2.2.5 Rol van de leerling	15
2.3 Taalontwikkeling in het curriculum van de OLB Stenden	16
2.4 Samenvatting en verwachtingen m.b.t. het onderzoek	18
3. Methode	19
3.1 Data	19
3.1.2 Lesdoelen en evaluaties van studenten	20
3.2 Methode van onderzoek	20
3.2.1 Kenmerken uit de 'zilveren regels'	21
3.2.2 De 'zilveren regels'	22
4. Resultaten	24
4.1 Transcripten	24
4.1.1 Kirsten	24
4.1.1.1 participatiestructuren	
4.1.1.2 rol van de leerkracht	
4.1.1.3 rol van de leerling	
4.1.1.4 taalverwerving	
4.1.2 Esther	27
4.1.2.1 participatiestructuren	
4.1.2.2 rol van de leerkracht	
4.1.2.3 rol van de leerling	
4.1.2.4 taalverwerving	
4.1.3 Miriam	29
4.1.3.1 participatiestructuren	

4.1.3.2 rol van de leerkracht	
4.1.3.3 rol van de leerling	
4.1.3.4 taalverwerving	
4.1.4 Eline	32
4.1.4.1 participatiestructuren	
4.1.4.2 rol van de leerkracht	
4.1.4.3 rol van de leerling	
4.1.4.4 taalverwerving	
4.1.5 Natasja	33
4.1.5.1 participatiestructuren	
4.1.5.2 rol van de leerkracht	
4.1.5.3 rol van de leerling	
4.1.5.4 taalverwerving	
4.2 Bespreking	35
4.2.1 Kringgesprekken	36
4.2.2 IRF-sequenties	37
4.2.3 Participatiestructuren	37
4.2.4 Rol van de leerkracht	37
4.2.5 Rol van de leerling	38
4.2.6 Samenvatting	39
4.3 Leerdoelen en evaluaties	39
4.3.1 Leerdoelen	39
4.3.2 Reflecties	41
4.4 Vergelijking van de data	42
5. Conclusies, discussie en implicaties	45
5.1 Beantwoording onderzoeksvraag	45
5.2 Implicaties voor de opleidingspraktijk	46
5.3 Koppeling aan de theorie	47
5.4 Aanbevelingen vervolgonderzoek	48
5.5 Tot slot	48
Literatuur	49
bijlagen	52

Hoofdstuk 1 inleiding en onderzoeksvraag

Als taaldocent van de Pabo van de hogeschool Stenden in Groningen kom ik vaak in aanraking met basisscholen die worstelen met de kwaliteit van hun taalonderwijs. Zij hebben te maken met taalachterstand bij hun leerlingen. Deze taalachterstand begint al bij de kleuters en is moeilijk in te halen. Er wordt op scholen wel veel aandacht besteed aan het begrijpend lezen, maar het probleem is breder, ook een geringe woordenschat en een geringe algemene ontwikkeling hebben een negatieve invloed op de taalvaardigheid. De taalachterstand blijkt uit inspectierapporten (2008,2010)¹ waarin voor Noord-Nederland lagere CITO-scores op taal² en een grotere uitstroom naar lagere vormen van voortgezet onderwijs dan in de rest van Nederland genoemd worden.

Onduidelijk is wat taalachterstand precies inhoudt, Jungbluth (2003). De meeste scholen in Noord-Nederland zijn 'wit', de T1 van de kinderen is het Nederlands of een dialect van het Nederlands of het Frysk , (Oosterloo, 2008). Voor wat betreft de taalachterstand is de situatie in Friesland, Groningen en Drenthe dezelfde (Hacquebord, 2003). Van Ruijven & Ytsma (2005) hebben onderzoek gedaan bij basisschoolleerlingen naar het gebruik van het dialect en het Frysk als thuistaal en de relatie tussen de thuistaal, het thuismilieu en de schooltaal. Zij stellen dat er sprake is van taalachterstand in de drie noordelijke provincies omdat de scores op de taaltoetsen gemiddeld lager zijn dan het landelijk gemiddelde. Zij geven als mogelijke verklaring i.t.t andere onderzoeken, dat een andere thuistaal niet de oorzaak is van taalachterstand maar het thuismilieu en de aanleg van het kind. Aanleg is daarbij de beste voorspeller voor de taal- en rekenprestaties, gevolgd door het thuismilieu, dat is het opleidingsniveau van de ouders. In het noorden is een kwart van de ouders laagopgeleid (LBO/VMBO of minder, Van Ruijven & Ytsma, 2005) Gemiddeld beheersen de basisschoolleerlingen de schooltaal, het Nederlands, minder goed dan in de rest van Nederland. Dit uit zich dan in een minder grote woordenschat en minder tekstbegrip.

Veel scholen doen al dan niet gedwongen door de rapporten van de Inspectie mee aan taalstimuleringsprogramma's, VVE (Blok,2003), LIN-project³, projecten van het Etoc⁴. Ook qua bijscholing is er een enorm aanbod aan taalprogramma's⁵ en daar wordt ook veel gebruik van gemaakt. Tot nu toe heeft dat niet het gewenste effect.

Deze aandacht voor taalachterstand is terug te vinden in het curriculum van de Pabo's (OLB) van hogeschool Stenden, een opleiding voor leerkrachten in Noord-Nederland. Toch is het voor mij de vraag of de kennis over taalachterstand en de didactische aanpak daarvan bekend is bij de studenten. Ik merk in mijn werk dat de theorie op de opleiding en de praktijk in de basisschool (nog) ver uit elkaar liggen. Deze observatie is de aanleiding voor dit onderzoek. Vanuit de theorie over taalontwikkeling bij kinderen is het belang van taalproductie en interactie voor de taalverwerving duidelijk. Gesprekken in de klas/kringgesprekken zijn dus noodzakelijk voor die taalverwerving. Leerkrachten handelen niet altijd vanuit dit principe.

¹ Inspectie van onderwijs, [www.onderwijsinspectie.nl/actueel/publicaties/De beoordeling van opbrengsten in het basisonderwijs, 2010](http://www.onderwijsinspectie.nl/actueel/publicaties/De%20beoordeling%20van%20opbrengsten%20in%20het%20basisonderwijs,%202010)

² Inspectie van onderwijs, Onderwijsverslag 2008/2009

³ Lees Interventieproject Noord-Nederland (WSNS+)

⁴ Het project Spraakmakend van het ETOC in de provincie Groningen

⁵ CEDIN, ABCG

Damhuis & Litjens (2003) geven het belang aan van taalproductie om überhaupt tot taalverwerving te komen. Ik wil onderzoeken wat er eigenlijk gebeurt in kringgesprekken, wat goede of minder goede kringgesprekken zijn m.b.t. taalverwerving.

In deze scriptie wil ik met behulp van de 'zilveren regels' van Damhuis en Litjens (2003) onderzoek doen naar de taalverwerving van jonge kinderen bij gesprekken in de kleine kring en de elementen die daarbij een rol spelen. Naar aanleiding van dit onderzoek verwacht ik uitspraken te kunnen doen over de kwaliteit van deze gesprekken. Verder verwacht ik dat ik meer inzicht krijg in de rol van de leerlingen en de leerkrachten in deze gesprekken.

Mijn hoofdvraag is dan ook: **In hoeverre slagen aanstaande leerkrachten erin om met interactie in de kleine kring goede gelegenheid te scheppen voor taalontwikkeling van jonge kinderen?**

De deelvragen die hieruit voortvloeien zijn:

1. Hoe verloopt de taalontwikkeling van jonge kinderen?
2. Wat zijn de kenmerken van interactie in de kleine kring?
3. Wat biedt de OLB aan scholing op het gebied van gesprekken in de kring?
4. Wanneer biedt een leerkracht 'goede gelegenheid' voor taalontwikkeling?
5. Is er een relatie tussen de regels voor orde en de manier waarop een kringgesprek verloopt?

In hoofdstuk 2 zal ik enkele opvattingen over taalverwerving van kinderen bespreken en dit toespitsen op taalverwerving in de basisschool. De deelvragen 1, 2 en 3 zullen in dit hoofdstuk beantwoord worden. Dit vormt de theoretische basis voor mijn onderzoeksvraag. In hoofdstuk 3, methode van onderzoek, volgt dan de analyse van vijf transcripten van gesprekken in de kleine kring die gehouden zijn in de onderbouw en de rol van interactie in de gesprekken. In hoofdstuk 4 kan ik op basis hiervan uitspraken doen over de invloed van interactie op de taalvaardigheid van de leerlingen, de didactische aanpak van de leerkrachten in kwestie en de invloed van de werkvorm 'kleine kring' op de taalverwerving. In hoofdstuk 5 volgen de conclusie en daarmee ook de beantwoording van vraag 4 en 5 en de aanbevelingen voor vervolgonderzoek.

Hoofdstuk 2 Theoretisch kader taalverwerving

2.1 Taalverwervingshypotheses.

Er zijn verschillende hypothesen over hoe kinderen een taal verwerven. Ik zal in hoofdstuk 2.1 een aantal van deze hypothesen bespreken. De UG is vooral een property theory, een linguïstische theorie, de latere theorieën zijn vooral transition theories, leertheorieën. In hoofdstuk 2.2 komen dan opvattingen over taalverwerving in de basisschool aan de orde.

2.1.1 De universele taalverwervingshypothese.

Chomsky (1957) ontvouwt de universalistische taalhypothese UT in *Syntactic Structures* en heeft zijn opvattingen tot in 2000 uitgewerkt in bijvoorbeeld het *Minimalist Program*. Taal is volgens Chomsky een mentale constructie. De Universalistische Grammatica (UG) doet uitspraken over deze constructie en dan m.n. over de syntaxis, de structuur van zinnen. Uit het gemak en de snelheid waarmee kinderen een taal leren, neemt Chomsky aan dat ieder kind een aangeboren taalvermogen, *competence*, heeft, een soort blauwdruk van een grammaticaal systeem van principes en parameters, die de structuur van taal vormen, de UG. Talen lijken qua basisstructuur opmerkelijk veel op elkaar. Alle kinderen overal ter wereld leren op dezelfde manier, volgens vaste principes, hun moedertaal. Toch kan de woordvolgorde in zinnen uiteindelijk heel verschillend zijn. Uit onderzoek naar taaluitingen van kinderen en volwassenen is gebleken dat iedereen uitspraken kan doen over de grammaticaliteit van zinnen in z'n moedertaal en dus blijkbaar een aangeboren kennis heeft van de structuur van een taal. Chomsky stelt dat zinnen worden gevormd door structuren, *Phrases*, bijvoorbeeld de *Noun-Phrase* waarbij een zelfstandig naamwoord het hoofdelement is en een *Verb-Phrase* waarbij een werkwoord het hoofdelement is. De kennis van taal, het lexicon, bepaalt de kennis van de volgorde van en binnen de *Phrases*. Deze kennis wordt bepaald door parameters, die per taal verschillend kunnen zijn. Chomsky, 2000, zegt daarover: 'a language is not, then, a system of rules, but a set of specifications for parameters in an invariant system of principles of Universal Grammar'.

In de UT wordt er vanuit gegaan (Mitchell en Myles, 2004, p.85 e.v.) dat kinderen tot hun 7e jaar bij het leren van een taal, de moedertaal of een tweede taal, gebruik maken van de principes van de UG. Zij leren de structuren van een taal en bepalen onbewust/automatisch welke parameters gebruikt worden en welke niet. Bij kinderen ouder dan 7 jaar is dat automatisme m.b.t de parameters verdwenen en maken kinderen gebruik van andere leermechanismen. Belangrijk bij de universele taalverwervingshypothese is de aanname dat de taalontwikkeling bij alle kinderen op dezelfde manier verloopt, maar niet altijd in hetzelfde tempo. Kindertaal volgt bepaalde regels en is systematisch, kinderen zijn daarin minder gevoelig voor correctie.

Volgens de UT zou goed aanbod van ouders of leerkrachten hoogstens iets zeggen over het tempo van de taalverwerving, maar niet over de kwaliteit van de taal. Alle kinderen moeten alle fasen doorlopen en een leerkracht heeft daar in ieder geval weinig invloed op. Een leerkracht of leidster van jonge kinderen kan wel hoog inzetten op veel interactie en het uitlokken van complexe taalfuncties, maar als het kind in kwestie nog niet in die fase van de taalverwerving is, is dat tevergeefs. (Jansen, 2006)

Een andere benadering van het leren van taal is dat een kind een taal leert als sociaal proces. De grondlegger van deze opvatting is Vygotski en na hem werd dat verder vormgegeven in het constructivisme.

2.1.2 Vygotsky

De ontwikkelingspsycholoog Vygotsky stond aan de wieg van de moderne leertheorieën. De mens is volgens hem onderdeel van een sociaal-culturele omgeving en in relatie tot die omgeving komt de mens of het kind tot leren (Vygotski, 1978). Taal is een 'tool for thought', het centrale gereedschap voor het leren. Leren is ook een sociaal proces (*socially mediated*), het is afhankelijk van directe communicatie en gezamenlijke processen, zoals het gezamenlijk oplossen van problemen en het discussiëren.

Zijn theorie over de zone van de naaste ontwikkeling beschrijft het domein waar leren het meest productief is. Met behulp van een volwassene leert een kind uit te stijgen boven het niveau waarop hij een vaardigheid bezit. Dit geldt voor de taalvaardigheid van kinderen maar ook voor andere vaardigheden. Later is deze theorie aangepast in de zin dat in alle groepsactiviteiten het individu van de anderen kan leren. In een schoolsituatie is dat de leerkracht-leerling-interactie en ook de 'peer' interactie.

Vygotsky stelt dat het leren van taal door een kind begint met het uitspreken van woorden, zonder communicatief doel, de eigen taal, de 'private speech'. In een volgend stadium van de taalontwikkeling van een kind wordt 'private speech' 'inner speech', het gebruik van taal om de gedachten te reguleren. Het gebruik van de taal is na de fase van de 'inner speech' sociaal en interpersoonlijk.

Het belang van Vygotsky's opvattingen is dat het gebruikelijke onderscheid tussen sociale en psychologische aspecten van kennis en ontwikkeling wordt verworpen. Het gaat niet zozeer om de ontwikkeling van het individu, maar om het kind als onderdeel van zijn omgeving. Er is geen onderscheid tussen *competence* en *performance*. De taal is niet een formeel abstract systeem dat losstaat van taalgebruik. Taalontwikkeling is vooral een sociale activiteit die plaatsvindt in de zone van de naaste ontwikkeling en niet een individuele ontwikkeling. Daarmee zet de socio-culturele en socio-linguïstische benadering van taalverwerving zich af tegen de grondbeginselen van de UG en de psycholinguïstiek, maar zet er ook nog niets voor in de plaats. Het linguïstisch onderzoek dat zich baseert op de leertheorie van Vygotsky en navolgers staat nog in de kinderschoenen. Voor het taalonderwijs is deze benadering wel interessant omdat het past bij de huidige algemene opvattingen over ontwikkelingsgericht onderwijs (Janssen-Vos, 2000), het sociaal constructivisme (Stevens, 2002) en het interactief taalonderwijs (Bronkhorst e.a., 2002).

Veel theorievorming over taalverwerving komt voort uit onderzoek naar second language acquisition, SLA. Door onderzoek naar het verwerven van een tweede taal na de moedertaal of het tegelijk verwerven van twee talen heeft men inzicht gekregen in hoe de processen van taalverwerving verlopen en wat de consequenties zijn voor het onderwijs.

2.1.3 Hypotheses vanuit de SLA.

In het onderzoek naar second language acquisition (SLA) is men veel te weten gekomen over hoe een taal geleerd wordt. Hoewel de verwerving van een tweede taal niet gelijk te stellen is aan de verwerving van de moedertaal, blijken er toch een aantal principes te zijn die gelden voor taalverwerving in het algemeen. Ik bespreek daarom de inputhypothese, de interactiehypothese en de outputhypothese.

2.1.3.1 De input-hypothese

De input-hypothese (Krashen, 1982) houdt in dat de beschikbaarheid of input van taal die begrijpelijk is de enig noodzakelijke voorwaarde is voor het verwerven van een taal. Bij deze hypothese horen de volgende uitspraken: 'Spreken is het gevolg van taalverwerving en niet de oorzaak' en 'Als de input wordt begrepen en er genoeg van is, wordt de noodzakelijke grammatica automatisch verworven.' De input levert het meeste op als die qua moeilijkheid iets boven het taalbeheersingsniveau van de leerder ligt: $i + 1$. (i staat voor *interlanguage*, tussentaal). Dit laatste geldt voor het verwerven van een tweede taal, maar het principe van het aanbieden van een iets moeilijker niveau is terug te vinden in het begrip 'zone van de naaste ontwikkeling', Vygotski (1962), Janssen-Vos (2008). In deze hypothese over het verwerven van taal speelt de omgeving, de ouders en ook de leerkrachten een grote rol. Een stimulerende taalomgeving is belangrijk voor de taalontwikkeling van het kind, er moet goede en voldoende input zijn.

2.1.3.2 de Interactie Hypothese

Long (1996) heeft onderzoek gedaan naar conversaties tussen native speakers en non-native speakers. Op basis van de gegevens uit die onderzoeken komt hij tot de Interaction Hypothesis: "It is proposed that environmental contributions to acquisition are mediated by selective attention and the learner's developing L2 processing capacity, and that these resources are brought together most usefully, although not exclusively, during *negotiation for meaning*. *Negative feedback* obtained during negotiation work or elsewhere may be facilitative of L2 development, at least for vocabulary, morphology and language-specific syntax, and essential for learning certain specifiable L1-L2 contrasts". Schuingedrukt staan twee belangrijke elementen uit deze hypothese, het onderhandelen over de betekenis van een woord en de invloed van negatieve feedback op het leerproces. Tweede taalleerders moeten in het leerproces ruimte krijgen om de betekenisaspecten van een woord of begrip of zin zich eigen te maken door met een native speaker te 'onderhandelen' over de betekenis en in dat proces te horen of een bepaalde interpretatie fout is of goed.

Hetzelfde doen moedertaalverwervers. Goorhuis-Brouwer (2006) stelt dat de "taalontwikkeling (bij jonge kinderen) gedeeltelijk gestuurd wordt vanuit de rijping van het centrale zenuwstelsel. Daarnaast zorgt taalinput van buitenaf voor prikkeling van hersencellen, waardoor de taal zich in de eerste zes jaren op de hersenschors vastlegt in een mentale atlas. Die bestaat uit het vermogen tot geluidswaarneming, het vermogen tot klankvorming, het vermogen tot woordbegrip, het vermogen tot zinsbegrip, het vermogen tot zinsproductie. Belangrijke activiteiten om de taalontwikkeling te stimuleren zijn: vanuit luisteren een gesprek aangaan door te expanderen (uiting van het kind overnemen, uitbreiden en in de goede vorm terug laten horen), te modelleren (het goede

taalvoorbeeld geven) of te corrigeren (de uiting van een kind in een verbeterde vorm herhalen), betekenissen uitbreiden (aansluiten bij de interesse van kinderen), voorlezen, rijmen en zingen .”

2.1.3.3 de Comprehensible Output Hypothese

Swain (1985,1995) doet in de *Output Hypothese* uitspraken over hoe taalproductie tot stand komt. Zij verwoordt in deze hypothese wat een tweede taalleerder doet als hij die tweede taal gebruikt. “The output hypothesis claims that the act of producing language (speaking or writing) constitutes, under certain circumstances, part of the process of second language learning. There are three functions of output in second language learning⁶:

- 1) the noticing/triggering function: een taalleerder constateert lacunes in z'n taalkennis. Hij is niet in staat om te zeggen wat hij wil.
- 2) the hypothesis-testing function: onder iedere uiting ligt een hypothese over b.v de vorm van de zin of de woorden. Door feedback krijgt de spreker de kans om deze hypothese te testen.
- 3) the metalinguistic (reflective) function.”: taalleerders denken na over de taal die zij leren en door hun output vergroten ze hun kennis van de taal.

Damhuis (2008) gebruikt deze principes in haar studie over taalproductie van jonge kinderen in de moedertaal bij het begrip *pushed output*, “het taalverwervende kind wordt uitgedaagd om taal te gebruiken. Het taalverwervingsproces vraagt van kinderen dus een actieve rol en die sluit aan op de huidige visie op onderwijs, namelijk actief leren en sociaal constructivisme.” Damhuis & Litjens (2003) hebben deze principes gebruikt in de beschrijving van het ‘taalleermechanisme’ dat zorgt voor de taalontwikkeling van een kind. In hoofdstuk 3 kom ik hier op terug.

2.1.4 CALP en BICS

Nog een andere theorie die licht kan werpen op het belang van interactie, taalaanbod en taalproductie is de ijsbergtheorie van Cummins (1980).

Om een theoretische basis te leggen onder onderzoek naar tweetaligheid ontwikkelt Cummins (1980) de begrippen CALP (*Cognitive Academic Language Proficiency*) en BICS (*Basic Interpersonal Communication Skills*). In het Nederlands bekend als CAT , cognitieve abstracte taalvaardigheid, en DAT, dagelijkse algemene taalvaardigheid⁷. De *threshold hypothesis* wordt hierin verder uitgewerkt. Hiermee wordt het voor Cummins mogelijk om de problemen in het Engelstalige onderwijs te verklaren van kinderen die een andere moedertaal hebben. De CALP en BICS zijn verwerkt in zijn beroemd geworden ijsbergmodel van de taalvaardigheid (Baker en Hornberger,2001,p.112 en 118). Het topje van de ijsberg, dat wat zichtbaar is van het taalgebruik, bestaat uit uitspraak, grammatica en woordenschat. Het is de BICS of DAT. Chomsky noemt dit de universele fonologische, syntactische en lexicale vaardigheden die iedere native speaker bezit. Dat zegt niets over de cognitieve, academische taalvaardigheden die iedereen nodig heeft om goed te kunnen functioneren in het onderwijs. Kuiken (2005) noemt dit de schoolse taalvaardigheden als redeneren, argumenteren en concluderen. Het blijkt dat *native speakers* na hun vijfde jaar de BICS nauwelijks nog ontwikkelen,

⁶ www.celea.org.cn/2007/keynote/ppt/Merrill%20Swain.pdf,

⁷ www.taalsite.nl

terwijl de ontwikkeling van de CALP dan nog aan het begin staat (Baker en Hornberger, 2001, p.114). Cummins veronderstelt dat CALP, die bestaat uit taalvaardigheid en cognitieve en geheugen-vaardigheden, de belangrijkste factor in het schoolsucces is. Deze opvatting betekent voor de taalverwerving van kinderen dat zij tot hun vijfde jaar de basis voor hun taalvaardigheid leggen en dat de schoolse taalvaardigheden pas goed ontwikkeld kunnen worden als de basistaalvaardigheid aanwezig is.

2.1.5 Besluit.

Er zijn diverse opvattingen over de taalverwerving van jonge kinderen. De universalistische taalhypothese (Chomsky, 1978) gaat uit van het aangeboren vermogen van jonge kinderen om een taal te leren. Tot het zevende jaar werkt dit vermogen, pas daarna gebruikt een kind andere leermechanismen. Kindertaal volgt bepaalde regels en is systematisch, kinderen zijn daarin niet gevoelig voor correctie. Onder invloed van de opvattingen van Vygotski is men de taalontwikkeling van kinderen gaan zien als een sociaal proces. Het kind is onderdeel van zijn omgeving. De taal is niet een formeel abstract systeem dat losstaat van taalgebruik. Taalontwikkeling is vooral een sociale activiteit die plaatsvindt in de zone van de naaste ontwikkeling en niet alleen maar een individuele ontwikkeling. Uit het onderzoek van Cummins wordt duidelijk dat kinderen eerst de basisvaardigheden (BICS) in een taal goed onder de knie moeten hebben om zich de meer abstracte schooltaalvaardigheden (CALP) eigen te kunnen maken. Leerkrachten zouden hier rekening mee moeten houden bij jonge kinderen.

2.2 Taalverwerving in de basisschool.

In het basisonderwijs is interactief leren, gebaseerd op het constructivisme, de vigerende opvatting. Interactief leren cq interactief taalonderwijs houdt in dat kinderen/ leerlingen sociaal leren, betekenisvol leren en strategisch leren. De taalverwerving van kinderen gebeurt tijdens interactie van een volwassene/ de leerkracht met het kind en ook tussen kinderen onderling.

De Blauw e.a.(2000) noemen als kenmerk voor het onderwijs dat er voor situaties gezorgd moet worden die de intrinsieke motivatie van kinderen bevorderen. Dit kan met behulp van taken die betekenisvol en functioneel zijn vanuit de eigen behoeften van de kinderen en die zijn ingebed in natuurlijke, reële contexten. Bij het strategisch leren worden kinderen bewust gemaakt van hun eigen leergedrag. Deze uitgangspunten voor interactief leren leveren een didactisch model op “waarin een balans is tussen constructieve open leersituaties waarin wordt uitgegaan van leervragen van het kind en instructieve leersituaties waarin directe instructie en oefenvormen centraal staan.” (De Blauw e.a., 2000, p.37)

Een belangrijk aspect van taalontwikkeling is de mondelinge taalontwikkeling: luisteren, spreken en gespreksvaardigheid. Gesprekken zijn betekenisvolle leersituaties voor kinderen als het passend taalaanbod, uitgebreide productie en adequate feedback in balans zijn. Bij interactie is de leerkracht meer coachend dan leidend.

In het onderwijs in onder invloed van de leertheorieën genoemd in paragraaf 2.1 iedereen overtuigd van het belang van interactie en feedback bij het leren van een taal of een tweede taal. Het kennen van een taal is het beheersen van een *skill* waarbij de ouders of de leerkrachten een belangrijke rol

spelen. Men gaat ervanuit dat het leren van een taal een sociaal proces is dat begeleid moet worden door leerkrachten en ouders. Verder is een goede basistaalvaardigheid belangrijk voor het verwerven en aanleren van meer abstracte taalvaardigheden die kinderen nodig hebben bij bijvoorbeeld begrijpend lezen. Een veel toegepaste werkvorm om interactie te bevorderen en dan vooral bij jonge kinderen, is de kring (van Norden, 2000)

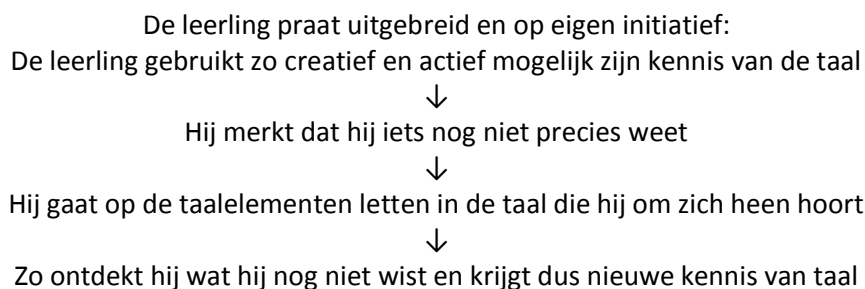
Uit een aantal onderzoeken (Jansen, 2006; Berenst, 2007; Goorhuis-Brouwer, 2006) blijkt dat het maar de vraag is of en in hoeverre de taalverwerving van jonge kinderen te sturen is. Hun bevindingen lijken meer aan te sluiten bij de UG die er van uitgaat dat het leren van een taal een competentie is die ieder kind beheerst en die onder normale omstandigheden vanzelf gaat. In conversatie-analytisch onderzoek (Freebody, 2003; Berenst, 2009) komt naar voren dat leerkrachten denken dat klassengesprekken goed zijn voor taalverwerving omdat daar juist interactie zou plaatsvinden, maar dat de werkelijkheid is dat kinderen vooral vaste gesprekspatronen volgen, die bepaald worden door de leerkracht.

In deze paragraaf wil ik bovengenoemde opvattingen bespreken om zo te komen tot een gefundeerde onderzoeksvraag. In het basisonderwijs is het taalonderwijs er op gericht om kinderen zoveel mogelijk aspecten van taal te leren en tegelijk zijn leerkrachten er zich van bewust dat ze zo gunstig mogelijk omstandigheden voor de taalverwerving van de individuele kinderen moeten scheppen. Dit levert knelpunten op in het onderwijs. Op bepaalde punten botst de theorie met de praktijk zoals uit mijn bespreking zal blijken.

2.2.1 natuurlijke of begeleide taalverwerving.

Kinderen verwerven taal door het te gebruiken. Dat is een natuurlijk proces en gebeurt thuis en op school. Op school is er veel diversiteit in gesprekssituaties en gespreksonderwerpen. Leerkrachten zijn bewust bezig met de taalverwerving. Een voorbeeld van didactiek die erop gericht is om de taalverwerving van jonge kinderen te stimuleren en die dus uitgaat van begeleide taalverwerving is te vinden bij Damhuis & Litjens (2003). Zij hanteren het begrip 'taalleermechanisme'. Taalverwervingsgerichte gesprekken bevatten niet alleen goed taalaanbod en passende feedback van de volwassene maar ook uitgebreide taalproductie door het kind, zij zijn vooral gericht op de output van het kind. Het taalleermechanisme houdt in dat een kind door feedback op zijn output zijn kennis van de taal aanpast en zo op een hoger niveau komt, zijn kennis van de taal dus voortdurend uitbreidt met behulp van de leerkracht.

Taalleermechanisme



(Damhuis & Litjens, 2003, p.24)

Een belangrijk aspect van dit taalleermechanisme is het eigen *initiatief* van de leerling. Als een leerling op eigen initiatief kan praten en daarin niet gehinderd wordt door de vragen of de feedback van de leerkracht maar juist gestimuleerd, is er sprake van taalverwerving. Dit taalleermechanisme is een Nederlandse variant op de *Outputhypothese* van Swain (1995). De functies die Swain beschrijft komen hierin terug: *noticing*, *triggering* en *hypothesis testing*. Van Norden (2000) gebruikt ook de didactiek van de output in de opzet van kringen. Ook in het curriculum van de OLB Stenden wordt al in het eerste moduul het belang van interactief taalonderwijs behandeld aan de hand van Paus (2010) en Severijnen e.a. (2010). Studenten aan de OLB weten in theorie het belang van interactief taalonderwijs en het belang van taalproductie voor kinderen.

Een onderzoek van Jansen e.a. (2006) toont aan dat ondanks dat leerkrachten weten dat taalproductie belangrijk is voor de taalverwerving de situatie in de Nederlandse scholen vaak zo is dat leerkrachten 2/3 van de gesprekstijd gebruiken, terwijl alle leerlingen het samen met 1/3 deel moeten doen. Verder is het de vraag of de kwaliteit van de interactie zodanig is dat kinderen taal verwerven. Berenst e.a. (2007) zegt over de kwaliteit van interactie dat deze bepaald wordt door uitdagend taalgebruik, verduidelijkingen, begripsonderhandeling en metacommunicatie. Onder deze voorwaarden leren kinderen. De wijze waarop het gesprek in dit leerproces een rol speelt is alleen in globale zin te karakteriseren.

“Het leereffect voor de kinderen lijkt zich te beperken tot de manieren waarop ze geacht worden te participeren in relatie tot de sterk projectieve uitingen van de juf” (p.90 e.v.). “Leerkrachten voeren gesprekken met kinderen vanuit een klassiek instructiemodel met IRE-structuur. De eliciterende uitingen zijn gericht op het laten invullen van de vragen die de leerkracht projecteert. Die projecties gaan over kennis, ervaringen, oordelen en emoties. Op de responsen van de kinderen reageert de leerkracht met evaluatieve uitingen en vragen om aanvulling en demonstreert zo haar kennisautoriteit. Kinderen blijken zich in hun antwoorden sterk te oriënteren op de projecties die uit de vraagconstructies blijken. Ze leren in gesprekken met dit type interactiepatronen dan ook vooral aspecten van de *educational discourse*, Mercer (1995). Ze leren de aard van de geprefereerde responsen onderkennen op basis van het sequentiële patroon of de constructie van de eerste paardelen en daarmee leren ze de participatiestructuren die in de betreffende kleuterklas worden ontwikkeld.” (Berenst, 2007)

Het leren van de *educational discourse* is een voorwaarde om in de klas te kunnen functioneren en het is de vraag in hoeverre dat leidt tot vormen van inhoudelijk leren. Er is volgens Berenst e.a. (2007) dan ook geen sprake van een gesprek dat leidt tot een gezamenlijke kennisconstructie, dus tot leren.

In het bovengenoemde onderzoek (Jansen e.a., 2006) naar de interactievaardigheden van leerkrachten komt het probleem van begeleide taalverwerving vs. natuurlijke taalverwerving ook naar voren. Dit onderzoek gaat over de invloed van een scholingsprogramma voor leidsters en leerkrachten op de kwaliteit van het taalaanbod aan jonge kinderen. De kinderen die onderzocht zijn, zijn kinderen op een peuterspeelzaal en leerlingen van een basisschool. Er wordt niet genoemd wat de leeftijden van de kinderen zijn, maar op basis van het feit dat er ook 3 peuterleidsters meedoen aan dit onderzoek, gaat het in ieder geval ook om een groep jonge kinderen. Deze jongste groep, de peuters en de leerlingen van groep 1, leren volgens de universele taalverweringshypothese UG de

tweede taal op dezelfde manier als de moedertaal. Taalaanbod van de omgeving is daarbij een voorwaarde, maar jonge kinderen verwerven die taal volgens de UG niet volgens het plan van de omgeving maar naar eigen inzicht. En juist dit aspect komt naar voren in het onderzoek. Het aanbod van leidsters en leerkrachten en de correctie van de leidsters en leerkrachten op de taalproductie van de kinderen is dus niet een voorwaarde voor taalverwerving. Deze kinderen gebruiken de hen aangeboden taal en selecteren daaruit wat ze op dat moment nodig hebben of aankunnen. Het gaat om de verbetering van de kwaliteit van het taalaanbod aan kinderen, er vanuitgaande dat die kwaliteit (m.n. de spreektijd van de kinderen) in ieder geval op een aantal punten niet voldoende is. De uitkomst van het onderzoek laat zien dat de kwaliteit van het taalaanbod na interventie niet verbeterd is. Het onderzoek is gebaseerd op de interactionele benadering van taalverwerving. Er is o.a. gekeken naar kwaliteit van taalaanbod en interactie, naar frequentie van taalaanbod, naar ruimte en naar feedback, naar betekenisonderhandeling en uitlokken van en doorgaan op complexe taaluitingen.

Jansen e.a.(2006) concluderen dat het taalaanbod van de leerkracht het middel is om tot het doel, taalproductie van kinderen, te komen. Het middel is onderzocht, over het doel worden geen uitspraken gedaan. Het middel , goed taalaanbod, blijkt te falen ondanks bewustwording van eigen handelen en training. Er worden geen uitspraken gedaan over de taalproductie van de leerlingen. Het is dus maar de vraag of de vaardigheden die een leerkracht verondersteld wordt te bezitten en in te zetten in het onderwijs om tot goed taalaanbod en goede taalproductie bij de leerlingen te komen wel aansluiten bij het taalleermechanisme van deze jonge leerlingen.

Taalproductie van jonge kinderen in gesprekken met de leerkracht blijkt dus ingeperkt te worden door een aantal factoren: de spreektijd van de leerkracht, de kwaliteit van het taalaanbod, het type interactiepatronen en het type vragen van de leerkracht.

In mijn eigen onderzoek zal ik mij beperken tot de interactiepatronen en het type vragen dat leerkrachten gebruiken in de gesprekken met jonge kinderen. Het meten van de spreektijd van leerkrachten in verhouding tot die van de leerlingen vraagt een ander type onderzoek.

2.2.2 Interactie in de klas

In deze paragraaf bespreek ik hoe klasseninteractie(gesprekken in klassen) tot stand komt, welke factoren daarin bepalend zijn en welke rol de leerkracht en de leerlingen daarin hebben.

In het huidige onderwijs wordt het klassengesprek gezien als een belangrijk middel om het spreken, leren en denken van leerlingen, ook van jonge leerlingen, te bevorderen. Eén van de manieren om dat te onderzoeken is met behulp van de techniek van de Conversatie-Analyse CA (Mazeland, 2003). Van klassengesprekken worden transcripten gemaakt. Deze transcripten kunnen worden geanalyseerd op diverse variabelen, zoals spreektijd van de deelnemers of participatiestructuren. Zoals uit het onderzoek van Berenst e.a. (2007) blijkt heeft de vorm van het gesprek invloed op de inhoud.

Goodwin (1990, 1999,2007), Duranti (1997) en O'Connor& Michaels (1997) hebben vanuit de Conversatieanalyse de *participant frameworks* geïntroduceerd, de participatiestructuren. Het beschrijven van participatiestructuren brengt aan het licht wat de diverse deelnemers, leerkracht en leerlingen, in een klassengesprek doen en hoe de bijvoorbeeld de beurtverdeling plaatsvindt. Een

klassengesprek of onderwijsleergesprek is een educatieve activiteit die volgens bepaalde patronen verloopt. De gespreksdeelnemers hebben een bepaalde rol:

“it entails that participant’s place in an institutionally known moral order, a set of rights and responsibilities to which participants need to display their orientation and for which they can be held accountable” (Freebody,2003, p. 119).

De gang van zaken, de *‘moral order’*, in een Nederlandse basisschoolklas is in het algemeen dat de leerkracht de gespreksleider is, het onderwerp en verandering van onderwerp bepaalt. De leerkracht kent de beurten toe aan de leerlingen, leerlingen kunnen deelnemen aan het gesprek, in klassen gebeurt dat in het algemeen door vingers op te steken. Leerlingen praten niet door elkaar heen. Kinderen leren deze *moral order* vanaf dag 1 in groep 1.

Participatiestructuren bepalen de interactie in een klas (Berenst, 2009). In die interactie kun je onderzoeken hoe het verdelen van de beurten is georganiseerd, waar leerlingen hun beurt voor gebruiken, de aard van hun bijdrage, en hoe leerlingen proberen een beurt te verkrijgen. Interactie in een klas is er op gericht om leerlingen taalvaardig te maken, *language socialization*, (O’Connor & Michaels, 1996) Deze taalvaardigheid houdt in dat leerlingen geschoold worden in het spreken en denken en daardoor in het leren. Kinderen leren na te denken over hun eigen redeneren, vragen te stellen bij andere meningen en ze leren zienswijzen over een bepaald onderwerp te vergelijken. De rol van de leerkracht is om de participatie en de denkprocessen van leerlingen te begeleiden en op een hoger plan te brengen, *scaffolding*.

2.2.3 Participatiestructuren.

Op school vindt er een overgang plaats van *commonsense knowledge* naar educatieve kennis (Foley & Thompson, 2003), van BICS naar CALP (Cummins in Mitchell & Myles, 2004). Klassengesprekken zijn voor leerlingen een belangrijk middel om zich de schoolse taalvaardigheden eigen te maken. Interactie in een klas verloopt meestal volgens vaste patronen (Mehan,1979). Het meest voorkomende patroon is dat van de IRE of IRF sequence, *initiation of illicitation* door de leerkracht, *response* door de leerling en *evaluation of feedback* door de leerkracht. Die feedback kan bevestiging zijn of correctie of een verdere vraag. Het gevolg is dat de interactie zeer eenzijdig is. De leerkracht heeft interactie met individuele leerlingen maar de leerlingen hebben onderling weinig of geen interactie. De leerlingen hebben ook weinig mogelijkheden tot spreken. In het beste geval begeleidt de leerkracht de activiteiten van de leerlingen en loodst hen met vragen door een bepaald vraagstuk, werkt zo aan hun zone van de naaste ontwikkeling. Het nadelig effect van dit gebrek aan interactie kan gecompenseerd worden door de soort vraag die de leerkracht stelt en wanneer zij doorvraagt. (Nassaji & Wells,2000)

Gosen e.a. (2009) onderscheidt tijdens de interactie in de klas drie algemene participatiestructuren: de elementaire participatiestructuur, de aanbieding-pool-toewijzingstructuur en het discussiekader. Bij de elementaire participatiestructuur geeft de leerkracht instructie, bijvoorbeeld tijdens een reken- of taalles, leest voor of vertelt, bijvoorbeeld tijdens een wereldoriëntatieles en de leerlingen zijn de recipiënten. Tijdens de uitleg of het vertellen of voorlezen geldt de regel dat kinderen slechts luisteren. In een klassengesprek komt deze participatiestructuur hoogstens bij de introductie van een onderwerp voor.

Bij een klassengesprek is er veel meer interactie tussen de leerkracht en de leerlingen. De leerkracht is gespreksleider en selecteert de sprekers. De leerkracht organiseert dit door de leerlingen de vinger talen opsteken. De leerlingen die een vinger opsteken geven daarmee te kennen dat zij het antwoord weten op de vraag van de leerkracht of dat ze in willen gaan op de uitnodiging van de leerkracht om iets te vertellen. De leerkracht selecteert uit deze pool een leerling door een naam te noemen of non-verbaal een leerling aan te wijzen. In kleine groepen is er de mogelijkheid dat leerlingen zichzelf selecteren en dan de beurt nemen, ze beschouwen zichzelf als onderdeel van de pool, ook al hebben ze hun vinger niet opgestoken. Leerlingen worden dus door de leerkracht geselecteerd voor een beurt of selecteren zichzelf. Dit is de *aanbieding-pool-toewijzing-participatiestructuur*.

Een andere vorm van participeren is dat kinderen niet alleen aan deze gestructureerde vorm van interactie deelnemen maar ook reageren op elkaar. Dat kan via de leerkracht als beurt-toewijzer maar ook rechtstreeks. De rol van de leerkracht is dan meer begeleidend, de interactie verloopt kriskras in de groep en niet allen meer via de leerkracht als gespreksleider. Deze participatiestructuur is het *discussiekader*. Deze laatste participatiestructuur bevordert het denken en daarmee de taalontwikkeling (Mercer, 2007). Deze participatiestructuur zou te zien moeten zijn in interactie in de kleine kring. Het gezamenlijk werken aan een taak of het werken in kleine groepen zorgt ervoor dat kinderen meer aan taalproductie toekomen, ze spreken meer vrijuit, ze nemen meer risico en ze stellen meer vragen, kortom ze leren meer (Foley & Thompson, 2003, Damhuis & Litjens, 2008).

2.2.4 Typen vragen.

Een leerkracht is in het algemeen de initiator tot een klassengesprek. Hij of zij brengt het onderwerp in en zal door middel van vragen de leerlingen betrekken bij het gesprek. De leerkracht kan verschillende typen vragen stellen, o.a. *known answer questions* of *known information questions* zoals Mehan (1979) die aanduidde en *information seeking questions*. (Mercer & Littleton, 2007) In het eerste geval verwacht de leerkracht van de leerlingen een correct antwoord, in het tweede geval een adequaat antwoord, dat wel aansluit op de vraag, maar niet beoordeeld kan worden op de correctheid, omdat het namelijk "echte" vragen zijn, waarbij de vooronderstellingen zijn dat de vragensteller het antwoord niet kent, maar de bevraagde wel.

Mercer veronderstelt dat in *dialogic teaching* minder *known answer questions* en meer *information seeking questions* zitten. De leerkracht wil dus adequate antwoorden, gebaseerd op persoonlijke inbreng van de leerlingen, antwoorden die iets toevoegen aan het onderwerp waarover gesproken wordt. In een klassengesprek is het doel immers het ontwikkelen van het leren en niet het geven van correcte antwoorden.

Damhuis en Litjens(2003)stellen dat vragen allerlei aspecten van het antwoord beperken. Een vraag bepaalt dat er een antwoord moet komen en wie dat antwoord mag geven, een vraag perkt vaak het onderwerp in en legt ook meestal de vorm van het antwoord vast. Vragen, of ze nu open zijn of gesloten, beperken het eigen initiatief van een leerling, de leerling zet zijn taalkennis niet volledig in en dus kan het taalleermechanisme niet optimaal gaan werken.

2.2.5 Rol van de leerling bij interactie.

In hoeverre demonstreren kinderen 'inhoudelijk leren' tijdens kringgesprekken? Volgens Berenst e.a.(2007) is dat maar de vraag. De leerkracht construeert inzichten, van een gezamenlijke

constructie is geen sprake. Het leereffect voor de kinderen lijkt zich in deze situaties te beperken tot manieren waarop ze geacht worden te participeren in relatie tot de sterk projectieve uitingen van de leerkracht. Kinderen leren de *educational discourse* (Mercer, 1995) in een de schoolsituatie, een voorwaarde om te kunnen functioneren in de klas. Kinderen leren deel te nemen aan de participatiestructuur IRE, zij kennen de interactiepatronen. Leerkrachten lijken aan die gesprekken zelf leerdoelen te koppelen en trachten die vanuit een klassiek instructiemodel (met een IRE-structuur) te realiseren.

Een andere verklaring voor vaste interactiepatronen in klassengesprekken geven Foley & Thompson (2003). Zij nemen aan dat kinderen die een taal leren dat doen in een sociale context en vandaaruit een *commonsense knowledge* opbouwen over taal. Over het tot stand komen van deze *commonsense knowledge* zijn diverse theorieën ontwikkeld, de schema theorie, de frame theorie en de script theorie.

Op basis van onze dagelijkse ervaringen bouwen we schema's op over hoe gebeurtenissen en situaties verlopen. Deze schema's, opgebouwd uit ervaringen en verwachtingen over een situatie, bepalen ons gedrag. Kinderen leren bijvoorbeeld heel snel om zich als leerlingen te gedragen vanaf het moment dat ze naar school gaan. Ook de interactie tussen leerlingen en leerkracht wordt bepaald door schema's of gedragspatronen.

Een vast onderdeel van interactie is *framing*, vaste signalen die de sprekers gebruiken om instemming te betuigen of juist aan te geven dat ze het met de ander oneens zijn, signalen die bepalend zijn voor de voortgang van het gesprek.

De script theorie gaat er vanuit dat individuele sprekers voortdurend keuzes maken in de interactie met anderen. Zij maken cognitieve verbindingen tussen dat wat ze al weten en dat wat nieuw voor hen is, scripts zijn daardoor zeer individueel. Ieder mens construeert een eigen begrip en betekenis van de wereld om hem heen door de *scripts* die hij opbouwt. En taal is het middel om deze *scripts* met elkaar te delen.

Deze theorieën benadrukken de sociale dimensies van taalverwerving, het gaat dan over de pragmatische competenties, de sociolinguïstische strategieën en de sociaal-culturele competentie. (Vygotski,1978). Het gebruik van taal, zowel van de leerkracht als van leerlingen, wordt dus vooral in schoolsituaties gekenmerkt door vaste patronen.

2.3 Taalontwikkeling in het curriculum van de OLB Stenden

In het curriculum van de OLB Stenden wordt in drie leerjaren expliciet aandacht besteed aan de taalontwikkeling van jonge kinderen en aan het voeren van gesprekken met kinderen. Dit gebeurt in module 1.1 en 1.2, in module 2.1 en in module 3.2 in werkcolleges, hoorcolleges, tentamenstof en stageopdrachten. Op basis van Paus (2002), van Norden (2004), Berends (2007), Kohnstamm (2002), Janssen-Vos (1997), Zaat (1999), Teunissen & Hacquebord (2002) worden elementen uit gesprekken met jonge kinderen behandeld. Dit betreft kennis van mondelinge taalverwerving, soorten gesprekken, goede beurtverdeling en soorten vragen. Verder wordt genoemd het belang van gevarieerd taalaanbod en veel interactiemogelijkheden, het stimuleren van kinderen om te vertellen, het gesprek als middel tot taalverwerving, en de interactievaardigheden van de leerkracht. In bijlage 4 is de omschrijving van de colleges en de gebruikte literatuur te vinden. In de overige modules

wordt de kring wel genoemd als organisatievorm die de betrokkenheid van kinderen bij bijvoorbeeld instructie bevordert. Op basis van mijn eigen ervaring als docent aan een pabo kan ik er van uitgaan dat de gebruikte begrippen besproken worden in de colleges. Ik raad zelf in mijn colleges in het derde jaar het gebruik van de kleine kring aan juist voor de taalontwikkeling van kinderen. Ik kan ervan uitgaan dat de studenten weten dat kinderen taal verwerven door taal te produceren en dat de leerkracht daarbij een stimulerende rol heeft. Het is mij niet bekend of het gesprek in de kleine kring specifiek wordt aangewezen als het middel om het taalmechanisme in werking te zetten.

In alle studiejaar lopen de studenten van de OLB Stenden wekelijks stage. Deze stage bestaat uit het doen van losse opdrachten in jaar 1 tot het lesgeven van volledige dagen en meerdere dagen achtereen in jaar 3. Uit mijn ervaring als docent en stagebegeleider weet ik dat juist in de onderbouw het kunnen voeren van gesprekken met kinderen erg belangrijk is. De meeste scholen beginnen de dag met de leerlingen in de kring. Deze kring wordt o.a. gebruikt als vertelkring of als instructiekring. Met name de kinderen in groep 1 en 2 zitten meerdere keren per dag in de kring. Er wordt gezongen, er worden spelletjes gedaan, er wordt voorgelezen. Stagiaires moeten het leiden van een kring zo snel mogelijk onder de knie krijgen. Leerkrachten en opleiders hechten hier veel waarde aan omdat dan al snel te zien is of een stagiaire een goed klassenmanagement heeft en een goed pedagogisch klimaat kan scheppen. Dit wordt opgevat als: kan de stagiaire orde houden en de regels consequent toepassen. Taalverwerving is zelden het eerste doel van het gesprek in de kring.

2.4 Samenvatting en verwachtingen m.b.t. het onderzoek.

Bij de taalverwerving van jonge kinderen in de basisschool spelen een aantal zaken een rol. Jonge kinderen zijn tot hun zevende jaar bezig om de dagelijkse taalvaardigheid (BICS) onder de knie te krijgen. Deze dagelijkse taalvaardigheid is de basis voor de meer abstracte taalvaardigheid (CALP) waaronder verstaan wordt het kunnen redeneren, argumenteren en concluderen. Dit is natuurlijk een geleidelijk proces, waar de basisschool een belangrijke rol in speelt. In het huidige basisonderwijs is interactief leren heel erg belangrijk. De opvatting is dat kinderen o.a. taal leren door interactie met de leerkracht en met elkaar. Door taalproductie komt taalverwerving tot stand. Een veel gebruikte werkvorm daarbij is het kringgesprek. Dit wordt gezien als het beste middel om het taalleermechanisme in gang te zetten bij kinderen. Leren en dus ook taal verwerven is een interactief proces, dat alleen plaatsvindt als kinderen de ruimte krijgen voor taalproductie. Het middel bij uitstek daarvoor is het kringgesprek.

Tegelijk ontstaat uit de hierboven besproken literatuur het beeld dat de leerkracht een zeer bepalende rol in de interactie in de klas heeft. De leerkracht bepaalt in de meeste gevallen het onderwerp, zij verdeelt de beurten, de leerlingen geven hun respons meestal aan de leerkracht en niet aan elkaar. De leerkracht kan vragen om het juiste antwoord of om verduidelijkende antwoorden. De leerkracht geeft feedback op de respons van een leerling. Kringgesprekken worden gevoerd volgens bepaalde regels, de *moral order* in de klas. Tijdens kringgesprekken ontstaan bepaalde participatiestructuren tussen de leerkracht en de leerlingen. Het is de vraag of deze interactiepatronen de taalverwerving in de weg staan, beïnvloeden of juist ondersteunen.

Leerkrachten, ook a.s. leerkrachten, zitten voor hun gevoel vast tussen de theorie over interactief leren en de bijbehorende werkvormen en de praktijk van alledag in de klas, waarbij klassenmanagement, orde houden, en gedragsregels in de gesprekken zeer bepalend zijn.

Ik veronderstel dat leerkrachten de orde in de groep, de regels, belangrijker vinden dan taalproductie. Aanstaaende leerkrachten worden in hun stages voortdurend gewezen op het belang van 'orde'. Studenten weten dat kringgesprekken belangrijk zijn voor de taalontwikkeling, ze weten ook dat in kringgesprekken open vragen en doorvragen belangrijk zijn. Ik verwacht dat ze dat in hun lesdoelen noemen, maar dat er tijdens het kringgesprek weinig van te merken is.

Ik verwacht dat ik mijn hoofdvraag *'In hoeverre slagen aanstaande leerkrachten erin om met interactie in de kleine kring goede gelegenheid te scheppen voor taalontwikkeling van jonge kinderen?'* niet positief zal kunnen beantwoorden.

Hoofdstuk 3 methode

3.1 Data

De data die ik tot mijn beschikking heb zijn vijf transcripten van gesprekken in de kring geleid door derdejaars studenten van de OLB Stenden in Groningen . Verdere data zijn de lesdoelen en evaluaties van de studenten bij de gevoerde kringgesprekken.

3.1.1 De transcripten

Ik heb een oproep gedaan aan de derdejaars studenten met specialisatie onderbouw van de OLB Stenden om in hun stageklas een gesprek in de kleine kring te houden en daar een video-opname van te maken. Op deze oproep reageerden 12 studenten. Voor deze opdracht konden ze een ec krijgen. De studenten kregen van mij de instructie om vooraf lesdoelen op te schrijven, het kringgesprek te houden, een transcript te maken (m.b.v. de regels van Mazeland, 2003) van 5 minuten van de video-opname en vervolgens een evaluatie op hun lesdoelen te schrijven. Ik heb voor deze opdracht derdejaars gekozen omdat ik verwacht dat zij zelfstandig deze onderwijsactiviteit kunnen uitvoeren en voldoende kennis hebben van de taalontwikkeling van jonge kinderen om te weten dat interactie daarin een belangrijke rol speelt. De derdejaars lopen het gehele jaar door twee dagen per week stage en kunnen daarom gemakkelijk zelf iets plannen. Van derdejaars veronderstel ik dat zij aan enerzijds de theorie over taalverwerving en taalontwikkeling kennen en dat ze anderzijds al zoveel praktijkervaring hebben dat ze gesprekken met kinderen zelfstandig kunnen voeren. Verder verwacht ik dat ze in hun stage veel voorbeelden van kringgesprekken hebben gezien en daardoor beïnvloed zijn. Ze hebben gezien hoe leerkrachten kringgesprekken voeren en ze zijn zelf beoordeeld op het voeren van gesprekken in de kring. Ze kunnen dus laten zien hoe een gesprek met kinderen moet verlopen op basis van hun kennis en de voorbeelden en ze kunnen daarover uitspraken doen in hun leerdoelen en evaluaties. Dit is hun beginsituatie. Ik heb gekozen voor een transcript van vijf minuten omdat gesprekjes met jonge kinderen vaak niet veel langer zijn en omdat in vijf minuten genoeg te zien is van alle aspecten van interactie om uitspraken te kunnen doen daarover en om de transcripten onderling te kunnen vergelijken. Uit de videopnames blijkt inderdaad dat vijf minuten voldoende materiaal oplevert voor een analyse.(bijlage 3, transcripten)

In een bijeenkomst voor de geïnteresseerde studenten heb ik gezegd dat ik een onderzoek doe naar de taalverwerving van jonge kinderen en er dus achter wil komen wat een gesprek in de kleine kring betekent voor die taalverwerving. Ik heb hen laten zien hoe je een transcript maakt en hen een schriftelijke instructie meegegeven (zie bijlage1). Omdat er tussen mijn instructie, begin november, en de daadwerkelijke uitvoering van de opdracht (december) een aantal weken zat, vermoed ik dat mijn mondelinge instructie van weinig invloed is geweest op het formuleren van lesdoelen en de evaluatie van die doelen. Een aantal studenten heeft mij later, in december en januari, wel hulp gevraagd bij het maken van de transcripten, maar niet gevraagd naar taalontwikkeling of aspecten daarvan. Verder blijkt de geringe invloed van mijn instructie ook uit het feit dat van de vijf studenten er drie een gesprek in de kleine kring hebben gehouden en twee een gesprek met een iets grotere groep, ondanks mijn schriftelijke instructie.

Dit onderzoek sluit aan bij de pragmatische linguïstiek. Ik onderzoek een aantal aspecten van taalverwerving in de kleine kring om vervolgens uitspraken te kunnen doen over de didactiek.

Het is een exploratief onderzoek, ik analyseer vijf kringgesprekken op een aantal kenmerken m.b.t. taalverwerving van jonge kinderen en vijf evaluaties bij die kringgesprekken.

Mijn onderzoek is een momentopname. Er is geen sprake van interventie. De studenten zijn zoals gezegd niet voor deze opdracht door mij geschoold in het houden van gesprekken in de kleine kring.

3.1.2 De lesdoelen en evaluaties

De vijf studenten die meegedaan hebben aan dit onderzoek hebben lesdoelen opgesteld voor het gesprek met de kinderen en een evaluatie geschreven. Ik heb hen deze opdracht gegeven om te kunnen onderzoeken of zij taalverwerving, taalontwikkeling en interactie inderdaad zien als doelen van hun gesprek en of zij nog andere doelen noemen. Verder wilde ik onderzoeken of zij in hun doelen of evaluaties uitspraken doen over hun eigen rol als leerkracht of de rol van de kinderen in de gesprekken. Zij hebben deze lesdoelen in eigen woorden opgeschreven en niet volgens een bepaald format.(bijlage 2)

3.2 De methode van onderzoek

Om mijn hoofdvraag "In hoeverre slagen aanstaande leerkrachten erin om met interactie in de kleine kring goede gelegenheid te scheppen voor taalontwikkeling van jonge kinderen?" te kunnen beantwoorden zal ik de data moeten analyseren . Ik gebruik voor deze analyse de kenmerken van gesprekken in de kleine kring die genoemd worden in de 'zilveren regels' (Damhuis&Litjens, 2003, p.94). Als een leerkracht bij gesprekken in de kleine kring deze 'zilveren regels' hanteert geeft zij de leerlingen de mogelijkheid om taal te produceren en daardoor wordt de taalontwikkeling van deze leerlingen gestimuleerd. Taalbevorderende gesprekken in de kleine kring zullen dus de kenmerken van de zilveren regels bevatten. Hoe minder kenmerken van de zilveren regels terug te vinden zijn in een kringgesprek, des te minder kans op taalproductie er bij de leerlingen is.

Ik zal de participatiestructuren in de gesprekken onderzoeken en kijken welke rol leerkrachten en leerlingen daarin hebben. Op basis van de literatuur mag ik veronderstellen dat er een relatie is tussen de gesprekspatronen en de mogelijkheid tot taalproductie bij de leerlingen. Verder kijk ik naar het type vragen dat de leerkrachten stellen en de invloed daarvan op de taalproductie van de leerlingen.

De leerdoelen en evaluaties zal ik ook onderzoeken op de aanwezigheid van de kenmerken van goede gesprekken in de kleine kring.

3.2.1 Kenmerken uit de 'zilveren regels'

'De leerkracht voert in een kleine groep met 4 of 5 leerlingen een uitwisselingsgesprek, waaraan alle deelnemers gelijkwaardig kunnen deelnemen: iedereen kan ideeën inbrengen, iedereen mag op een ander reageren. De leerkracht zorgt ervoor dat het een goed gesprek wordt; een goed gesprek is taalverwervingsgericht, dat wil zeggen dat kinderen zo kunnen deelnemen aan het gesprek dat hun taalleermechanisme optimaal in gang wordt gezet.'(Damhuis en Litjens, 2008, p. 91)

In deze omschrijving van het kringgesprek komen een aantal elementen naar voren die iets zeggen over de kwaliteit: de leerkracht is de coach, zij stimuleert een actieve bijdrage van de deelnemers; de

deelnemers zijn gelijkwaardige gesprekspartners en gaan met elkaar in gesprek; het doel van het gesprek is taalverwerving. Kwaliteit wordt dus voor een deel bepaald door de rol die de leerkracht zichzelf geeft en de rol die zij de deelnemers geeft. Kinderen moeten betrokken zijn bij het gesprek, dat wordt bewerkstelligd door het onderwerp maar ook door tijdens het gesprek eigen initiatief en interactie met klasgenoten en leerkracht te tonen.

Leerkrachten die leerlingen ruimte geven om te spreken stellen niet veel vragen, maar doen beweringen, zij geven eenvoudige luisterresponsen als 'Oh ja' of 'mmm' of zij laten een stilte vallen, die uitnodigt om na te denken of juist verder te praten. Indirect kunnen zij ruimte geven door herhalen, doorvragen en open vragen.

3.2.2 De 'zilveren regels'

Zilveren regels van Interactie in de kleine kring (Damhuis&Litjens, 2003, p.94)

Onderwerp en ontwerp van de kleine kring:

1. Leerkracht en leerlingen dragen geschikte onderwerpen of materialen aan voor de kleine kring.
2. De leerkracht houdt de groepssamenstelling in het oog: welke leerlingen en in welke combinatie met elkaar.

Ontwikkeling leerlingen stimuleren:

3. De leerlingen denken na over verschijnselen, processen of problemen en verwoorden hun gedachten en vragen.
4. De leerkracht probeert de gedachtelijn van leerlingen zo goed mogelijk te volgen.
5. De leerkracht geeft aanzetten tot verder denken en praten van de leerlingen: ze brengt zonodig een nieuw aspect van het onderwerp in, maar ze doet dat in de gedachtelijn van de leerlingen en zonder de controle in het gesprek volledig over te nemen.

Gelijkwaardige rollen in het gesprek:

6. De leerlingen vervullen de rol van spreker, met eigen initiatieven en niet alleen als antwoordgever.
7. De leerlingen gaan in op elkaar, zonder voortdurend de leerkracht als bemiddelaar te gebruiken.
8. De leerkracht vervult de rol van responsieve luisteraar, niet alleen van spreker, initiatiefnemer en vragensteller.

Randvoorwaarden:

9. De leerkracht organiseert gesprekken als een gangbare activiteit in het rooster en maakt de leerlingen hiermee vertrouwd.
10. De leerkracht bouwt samen met de leerlingen routines van zelfstandig werken op, zodat zij met een kleine groep leerlingen ongestoord een gesprek kan voeren.

Verdieping: Samen doordenken en praten

11. De leerkracht geeft aanzetten tot gebruik van complexe taalfuncties; met behulp van algemeen uitnodigende vragen en open vragen naar het hoe, wat precies, en waarom van een eerdere bijdrage van de leerlingen.
12. Leerlingen bespreken complexere aspecten van verschijnselen en ideeën, in plaats van alleen maar dingen te benoemen en te beschrijven.

Verdieping: praten over het gesprek.

13. De leerlingen herkennen (verborgen) gesprekspatronen en kunnen erover praten, eventueel met hulp van de leerkracht.
14. De leerlingen kunnen bewust en zelfstandig op een acceptabele manier ingrijpen als het gesprek niet naar hun zin verloopt, bijvoorbeeld door te bespreken hoe ze met elkaar praten.
15. De leerkracht benoemt gesprekspatronen die zich in het gesprek voordoen en start soms een stukje gesprek hierover.

Er zijn een aantal aspecten in deze 'zilveren regels' die opvallen: Bij 1, 2, 3, 6 en 7 gaat het over de rol van het kind en de natuurlijke taalverwerving. Kinderen verwerven taal in een natuurlijke omgeving nl. met andere kinderen en volwassenen, het gaat over onderwerpen die hen interesseren en hun rol in het gesprek ligt niet van te voren vast. Bij regel 4, 5, 8, 11, 12 speelt de zone van de naaste ontwikkeling een duidelijke rol. De leerkracht neemt niet direct het initiatief maar stimuleert de kinderen tot doordinken over hun eigen bijdragen. Dit is de begeleide taalverwerving. In deze regels gaat het over de rol van de leerkracht. Bij regel 13, 14 en 15 doet een leerkracht een beroep op het abstractievermogen van de leerlingen. De leerlingen reflecteren op hun eigen taalgedrag, de inhoud van hun bijdrage, de vorm en de manier van communiceren. Deze regels laat ik in mijn analyse buiten beschouwing, ik verwacht niet dat de leerkracht in de gedeeltes van de kringgesprekken die ik analyseer de stap maakt naar het meta-niveau: praten over het gesprek.

Samenvattend: m.b.v. de zilveren regels kijk ik in de transcripten naar de bijdrage van de kinderen op de punten taalgebruik (onder te verdelen in *benoemen*, *beschrijven* en *abstractievermogen*). De rol van de kinderen bekijk ik op de elementen inbreng in het onderwerp: is het kind spreker of antwoordgever, is er sprake van een gesprek tussen kinderen. De rol van de leerkracht onderzoek ik op de aard van de bijdrage in het gesprek (initiatiefnemend, stimulerend), type feedback en typen vragen.

Na analyse van de transcripten op deze punten kan ik mijn bevindingen in een schema weergeven om zo de kenmerken en de overeenkomsten en verschillen tussen de gesprekken inzichtelijk te maken. Ik gebruik daarvoor de volgende indeling:

Figuur 1: schema kenmerken kringgesprekken

	Kirsten	Esther	Miriam	Eline	Natasja
Onderwerp	verkeersles	Kerst	Kerst	Sleutels	sinterklaas
Groep	4	1	¾	¾	1
aantal ln	13	10	6	5	5
aanbieding-pool-toewijzingstructuur					
discussiestructuur					
Rol leerkracht					
geeft beurten					
positieve feedback					
negatieve feedback					
feedback op inhoud					
feedback op taalgebruik					
gesloten vragen					
open vragen					
ruimte					
leider/coach					
Rol leerling					
antwoordgever					

spreker/eigen initiatief					
gesprek tussen leerlingen					
benoemen					
beschrijven					
keuze onderwerp					
begeleide taalverwerving					
natuurlijke taalverwerving					

Hoofdstuk 4 De resultaten

In dit hoofdstuk bespreek ik de vijf transcripten van de kringgesprekken en de leerdoelen die de aanstaande leerkrachten daarbij geformuleerd.

4.1 Transcripten

Ik bespreek de transcripten van de vijf studenten/aanstaande leerkrachten volgens bovengenoemd schema (fig.1): participatiestructuren, rol leerkracht, rol leerling en taalverwerving. Door de bespreking van de transcripten op deze punten krijg ik inzicht in wat er gebeurt in de kringgesprekken. De bespreking levert een aantal gegevens op die ik kan invullen in het schema. Daardoor kan ik het antwoord onderbouwen op de vraag "In hoeverre slagen aanstaande leerkrachten erin om met interactie in de kleine kring goede gelegenheid te scheppen voor taalontwikkeling van jonge kinderen?"

4.1.1 Kirsten

Kirsten geeft een verkeersles aan 13 leerlingen van groep 4. Deze leerlingen zitten in een kring. Ze vertelt een verhaal over het meisje Lotte dat in het donker naar haar vriendje Gijs gaat. Dit is de inleiding op een gesprek over veilig gedrag in het verkeer aan de hand van een praatplaat.

4.1.1.1 participatiestructuren

In het gesprek zijn de volgende IRF-sequenties te vinden: r.1 -14, r.14-24, r.24-44, r.45-54, r.54-62, r.62-67, r.67-73, r.73-94, r.95-104.

Bij een IRF sequentie neemt de leerkracht telkens het initiatief door een vraag te stellen of een nieuw element in te brengen. De leerling of de leerlingen beantwoorden de vraag en de leerkracht geeft feedback. In het kringgesprek van Kirsten is de bijdrage van de leerkracht zeer bepalend: zij bepaalt het onderwerp, zij stelt de vragen, verdeelt de beurten, vraagt om verduidelijking en laat de kinderen alleen op haar reageren, niet op elkaar. Zij geeft feedback op de respons van de leerlingen.

4.1.1.2 rol van de leerkracht

Type vragen

De eerste vraag van de leerkracht is een open vraag.

r.2 Ik wat valt je op aan de plaat en aan het verhaaltje mogen jullie even vinger
Soraya

Alle vragen daarna zijn veel specifiek, de Ik vraagt verklaringen en aanvullingen op het onderwerp. Qua vorm zijn het open vragen: er zijn meerdere antwoorden mogelijk maar de leerlingen weten vanwege de feedback van de leerkracht dat de antwoorden wel binnen het onderwerp moeten vallen.

Feedback: Kirsten bevestigt de bijdrage van de kinderen door positieve feedback 'oké (r.14), heel goed (r. 24, r.49, 51, 54 r.57 r.87, r.89 r.92, r.94 r.100 r.103), heel goed over nagedacht (r.38). Een andere manier van feedback geven is het herhalen van het antwoord van het kind in r.72 als opmaat voor een nieuwe vraag in r.73.

r.73 Ik Lotte kijkt heel goed uit maar als jullie nou eens kijken naar deze fiets wat aan deze fiets geeft allemaal licht(...)?

Ruimte: Kirsten geeft de leerlingen geen gespreksruimte als het gaat om de keuze van het onderwerp of het reageren op elkaar. Zij verwacht antwoorden die aansluiten op haar vragen.

4.1.1.3 rol van de leerlingen

De rol van de leerlingen hangt nauw samen met de rol van de leerkracht. Zij kiest voor een aanbidding-pool-toewijzingstructuur en geeft zodanige feedback op de respons van de leerlingen dat voor hen duidelijk is dat er alleen ruimte is voor respons die met het onderwerp te maken heeft. Voor de leerlingen wordt het onderwerp (zichtbaarheid in het verkeer) pas duidelijk in r.45 (*waarom moeten die heel goed te zien zijn?*). Later wordt dat onderwerp bevestigd door de opmerking van de leerkracht in r.67 (*veilig over straat*). De leerlingen begrijpen nu dat ze ook op dat aspect moeten letten en dat hun bijdragen in het gesprek daarover moeten gaan. De bijdrage van S. in r.30 (*volgens mij weet ik waar Gijs woont*) past wel bij het verhaaltje over deze praatplaat maar niet bij het onderwerp waarover de leerkracht het wil hebben, zij negeert deze bijdrage dan ook. In de IRF-sequentie vanaf r.73 wordt duidelijk dat de leerkracht het specifiek over de zichtbaarheid van de fiets wil hebben. A. krijgt de beurt en wil tot drie maal toe iets zeggen over een lantaarnpaal. De leerkracht brengt na de tweede respons van A. het gesprek weer op de fiets. Ze geeft positieve feedback op de bijdrage van A. en ze geeft vervolgens een kind de beurt dat wel iets zegt over de fiets. In de volgende sequentie zegt een kind *'brommer'*, ook hier is de leerkracht duidelijk: *'ja maar als je nou alleen naar de fiets kijkt.'*

De enig aanwezige participatiestructuur in dit kringgesprek is de aanbidding-pool-toewijzingstructuur. In r. 2 is er sprake van een uitnodiging aan de groep in de vorm van een open vraag door de leerkracht. Met de uitspraak *'mogen jullie even vinger'* verwijst zij naar een regel in de klas, nl. steek je vinger op als je iets wilt zeggen en wacht dan tot de leerkracht je de beurt geeft. In r. 77 (*oeh ik zie in een keer heel veel vingers*) bevestigt zij het belang van deze regel voor de leerlingen. Op de opname is te zien dat zij alleen een verbale toewijzing van de beurt geeft door de naam van een kind te noemen dat de vinger opsteekt.

Er is geen discussiestructuur. De rol van de leerkracht is dat zij het onderwerp bepaalt, zij stelt de vragen, zij verwacht juiste antwoorden. Zij is degene op wie de leerlingen mogen reageren. Van een gesprek is dus geen sprake. Slechts eenmaal reageert een leerling op de uitspraak van een andere leerling in de vorm van een aanvulling.

r. 10 S. daar

r. 11 C. daar bij de fietsen

De rol van de leerlingen is beperkt tot het geven van antwoorden, zij benoemen en beschrijven, maar leveren geen zelfstandige bijdragen.

4.1.1.4 taalverwerving

Analyse op de punten natuurlijke taalverwerving en begeleide taalverwerving (zone van de naaste ontwikkeling) volgens de 'zilveren regels' levert het volgende op:

Aan het taalgebruik van de leerlingen valt op dat ze antwoorden in volledige zinnen. De leerkracht stelt voornamelijk open vragen. De leerkracht gebruikt de antwoorden van kinderen als onderdeel van haar uitleg over zichtbaar zijn in het donker als verkeersdeelnemer. In dat opzicht stimuleert ze kinderen wel om begrijpelijke zinnen te produceren. Van begeleide taalverwerving is maar in één opzicht sprake, namelijk dat de leerkracht een beroep doet op de aanwezige kennis over zichtbaar zijn in het donker en dat ze deze kennis clustert. Als een leerling blijkt geeft van deze kennis krijgt hij positieve feedback van de leerkracht. De leerkracht is dus in dat opzicht wel bezig met de zone van de naaste ontwikkeling van deze groep leerlingen.

Van twee leerlingen bestaat de bijdrage uit slecht gevormde zinnen (A. vanaf r.78) of uit een opsomming van woorden (D. vanaf r.17).

17	D.	dat die menuh meneer met 't uh oranje jasje en
18		die auto en en die motor en die fietser (.) en de
19		mensen
20	lk	wat valt je daar aan op
21	D.	en de lantaarnpalen
22	lk	dat er licht vanaf komt

De leerkracht vraagt niet door op deze opsomming, maar vult zelf het antwoord in. Ze geeft geen feedback op het taalgebruik, alleen op de inhoud van de antwoorden.

De leerkracht geeft twee nieuwe woorden aan de leerlingen in dit gesprek: 'reflecterende kleding' en 'reflectoren' op de fiets. Eén leerling in r.102 gebruikt het woord 'reflectoren' zelf, de andere leerlingen doen dit niet. Deze woorden worden niet herhaald of zelf uitgesproken door de leerlingen. Er is geen sprake van natuurlijke taalverwerving door de leerlingen. De leerlingen krijgen geen ruimte om initiatief te nemen bij beurten. De leerkracht staat geen eigen inbreng van de leerlingen toe.

4.1.2 Esther

Esther praat met 10 leerlingen van groep 1 over het kerstverhaal, dit als voorbereiding op de kerstwandeling die die avond zal plaatsvinden. De kinderen zitten in een kring.

4.1.2.1 participatiestructuren

De participatiestructuur is aanbidding-pool-toewijzing. De leerkracht zegt in r.3 '*wie steekt netjes zijn vinger op?*' Later (r.17) neemt een kind de beurt, maar de leerkracht refereert aan de regel van het vingeropsteken met (r.19) '*o ik gaf W. de beurt volgens mij*'. Een van de leerlingen zegt in r. 96 '*niet voorzegg*', de beurt nemen is volgens de regels dus onwenselijk en de leerlingen weten dat.

De leerkracht noemt de naam van het kind dat de beurt heeft. Zij heeft het initiatief, zij stelt de vragen. Binnen een sequentie is er één respons mogelijk van één kind (r.84-r.86). De respons van het kind wordt gebruikt voor de volgende vraag aan een ander kind.(r.86- r.89).

Er is één afwijking van dit patroon. In r.120 sluit de leerkracht het gesprek af met '*OK heel goed ik ben benieuwd maar dat zien we vanavond allemaal wel*'. T. heeft zijn vinger opgestoken en krijgt een

beurt. Hij stelt een vraag, de leerkracht antwoordt en geeft de beurt aan W. Ook hij stelt een vraag en krijgt antwoord. De rollen worden omgedraaid terwijl de onderliggende participatiestructuur 'aanbieding -pool-toewijzing' van kracht blijft. De leerlingen krijgen namelijk pas de beurt als de leerkracht hen die toewijst.

4.1.2.2 rol leerkracht

Type vragen: In r.89-r.95 is te zien dat de leerkracht goede antwoorden op haar vragen wil hebben en bij een leerling doorvraagt totdat ze dat goede antwoord krijgt. Qua vorm zijn de vragen van de leerkracht open vragen, maar de leerlingen weten door de gerichte feedback van de leerkracht, het herhalen van een goed antwoord, dat er alleen goede antwoorden gegeven moeten worden.

Feedback: De feedback kan negatief zijn (r.91 en r.93). De leerling R. doet z'n best om een ander antwoord te bedenken dat positieve feedback krijgt van de leerkracht. Deze positieve feedback bestaat uit het herhalen van het antwoord van het kind en daarmee is dan ook de IRF-sequentie afgesloten.

- r.84 Ik Waar gaan ze dan heen, waar kunnen ze nog wel slapen?
- r.85 F. in de stal
- r.86 Ik in de stal ja dus daar gaan ze liggen. En wat gebeurde daar in de stal, M?
- r.87 je zei het net al
- r.88 M. de baby wordt geboren
- r.89 Ik ja de baby wordt geboren. En hoe heet de baby, R.?
- r.90 R. kindje Jozef?
- r.91 Ik kindje?(.) bijna goed
- r.92 R. Jozef
- r.93 Ik niet Jozef maar?
- r.94 R. Jezus
- r.95 Ik Jezus hè? Jezus wordt daar geboren in de stal.

De leerlingen reageren alleen op de leerkracht. Slechts tweemaal reageren de leerlingen op elkaar. De eerste keer is dat:

- r.16 W. um bij Maria en Jozef
- r.17 J. nee eerst bij Jozef
- r.18 W. niet.

De leerkracht drukt deze discussie onmiddellijk de kop in met haar opmerking:

- r.19 Ik o ik gaf W. de beurt volgens mij. Volgens mij vertelde W. het ook heel goed.

De tweede keer is dat in r.54- r. 58 waarbij de leerkracht de respons van een tweede leerling toelaat.

- r.54 J. um ze gingen weg uit Bethlehem
- r.55 Je. (fluistert) ze gingen naar Bethlehem toe
- r.56 J. ja ze gingen naar Bethlehem toe en eh toen gingen ze eh ze gingen niet vluchten maar gingen weg. Want de plaats waar ze woonden konden ze niet meer (.) daar was geen wieg of zo.

Zij reconstrueert het kerstverhaal met de bijdragen van de kinderen, maar haar eigen bijdrage, zowel de uitleg als de vragen, zijn daarbij leidraad. De bijdragen van de kinderen moeten daarin passen en als dat niet het geval is, geeft ze negatieve feedback. Haar feedback is op de inhoud van de bijdrage gericht en niet op het taalgebruik van de leerlingen.

ruimte: Deze leerkracht geeft de leerlingen geen gespreksruimte als het gaat om de keuze van het onderwerp of het reageren op elkaar. Zij verwacht antwoorden die aansluiten op haar vragen. Pas aan het eind van het gesprek gebruiken twee kinderen hun beurt om een vraag te stellen.

4.1.2.3 rol leerlingen

De rol van de leerlingen in dit gesprek hangt nauw samen met de rol van de leerkracht. Zij kiest voor de aanbidding-pool-toewijzingstructuur. De leerlingen mogen alleen een respons geven als de leerkracht hen de beurt toewijst en zij geeft door haar feedback, het herhalen van het goede antwoord, aan of de respons goed is, namelijk behorend bij het verhaal van kerst. Eigen interpretaties van het kerstverhaal worden schijnbaar toegelaten, de bijdrage van Julian (r.51), maar dan wel met de toevoeging 'ok jij denkt'(r.53). De leerkracht geeft zo de andere leerlingen de mogelijkheid om hierop te reageren. Dit is de aanzet tot een discussie. Die mogelijkheid wordt vervolgens ingeperkt door de meteen daarop volgende vraag (r.54) die een herhaling is van haar eerdere vraag in r. 50. Fleur , de leerling die de beurt krijgt, weet het antwoord daarop niet en zwijgt dus, terwijl ze wel haar vinger had opgestoken, waarschijnlijk in reactie op de uitnodiging "*wie denkt wat anders?*".

- r.50 Lk ja ze gingen naar Bethlehem waarom Julian?
 r.51 Ju nou omdat de soldaten daar aankwamen want de koning wilde niet dat er nog
 r.52 een kindje bij kwam of zo
 r.53 Lk OK jij denkt dat de koning niet wilde dat er nog een kindje bij kwam (.)OK wie
 r.54 denkt wat anders? Waarom moesten ze op weg waarom gingen ze op reis
 r.55 Fleur?
 r.56 F omdat ze (7.0)

4.1.2.4 Taalverwerving

De leerkracht nodigt met haar vragen de leerlingen uit tot het maken van zinnen. Ze stelt waaromvragen en open vragen als "wat is er aan de hand" r.64 "wat gebeurt er dan" r.72, r.83, r.97. daarmee nodigt ze de leerlingen wel uit om zinnen te maken en niet te antwoorden met één woord. De bijdrage van de leerlingen is meestal één zin, bedoeld als antwoord op de vraag van de leerkracht. In het algemeen zijn de bijdragen van de kinderen enkelvoudige zinnen. In dit gesprek tel ik tien samengestelde zinnen, r.12, r.21, r.29, r.41, r.50, r.56, r.67, r.79, r.99, r.122. De leerlingen gebruiken hier complexe cognitieve taalfuncties met woorden als want, omdat, als...dan. Dat zijn voorbeelden van natuurlijke taalverwerving. De leerlingen benoemen en beschrijven niet alleen , maar ze construeren zinnen en redeneringen. De leerkracht geeft geen feedback op het taalgebruik van de leerlingen. De kinderen hebben niet de mogelijkheid om op elkaar te reageren, er ontstaat nergens een discussiestructuur.

4.1.3 Miriam

Miriam houdt een gesprek met 6 leerlingen van groep 3/4 over kerst. De kinderen zitten rond een tafel met daarop enkele voorwerpen die met kerst te maken hebben. De leerkracht leidt het gesprek, maar zeer opvallend is dat ze daar bij blijft staan. Zij scheidt hierdoor afstand tussen zichzelf en de kinderen. Ze suggereert met haar houding dat er een les plaatsvindt in plaats van een gesprek. Een leerkracht staat namelijk vaak als hij/zij instructie aan een klas geeft of kinderen tot de orde wil roepen. Een onderdeel van de instructie kan dan zijn dat de leerkracht vragen stelt aan de leerlingen om voorkennis te activeren of hen onder woorden te laten brengen wat ze weten van het onderwerp. Dit zijn zes kinderen uit groep 3 en 4, zij kennen dus deze manier van werken en ze reageren daar ook op. Hoewel de leerkracht de regel van het vingeropsteken niet noemt, doen de leerlingen het wel een aantal malen. Verder gaan ze ervanuit dat de leerkracht hen wel aanspreekt als ze een antwoord wil hebben. In zo'n situatie verwachten ze duidelijke orde-regels. Deze leerkracht geeft die niet omdat ze een gesprek wil en dus ruimte wil bieden. De leerlingen nemen die ruimte dus ook en praten gevraagd en ongevraagd. Ze kijken niet naar de leerkracht. Zelf geeft de leerkracht aan dat ze het een heel onrustig kringgesprek vond. M.i. brengt ze de kinderen in verwarring over de soort activiteit door te blijven staan. De kinderen lijken op de video-opname meer met andere zaken bezig dan met het gesprek, niet echt geïnteresseerd in het onderwerp. Ze laten zich afleiden door de camera.

4.1.3.1 participatiestructuren

IRF sequenties: r.4-r.14, r.14-r.21, r.21-r.26, r.27-r.40, r.40- (r.68 vraag herhaald)-r.78, r.78-r.86, r.87- (herhaling vraag in r.98-r.100, r.103 en r.106)-r.112, r.113-r.123, r.124-r.138, r.139-r.146, r.148-r.172, r.173-r.183. Binnen deze sequenties ontstaat éénmaal een duidelijke discussiestructuur (r.42-r.61, uitgewerkt in par. 4.1.3.2). De IRF-sequenties in dit gesprek zijn duidelijk langer dan in de twee vorige gesprekken in de grotere groepen. De leerkracht vraagt aan meer leerlingen respons en laat ook meer ongevraagde reacties toe op haar vraag. De kinderen beschouwen zichzelf in een kleine groep als de pool waaruit de leerkracht kiest of waarin ze zichzelf selecteren.

De leerkracht bepaalt begin en einde van een sequentie, maar laat daarbinnen wel toe dat kinderen op elkaar reageren, of elkaar aanvullen (II 2, r.85).

78 Lk	naar het kindje en wat voor een kindje? weet
79	jij dat Naomi?
80 Naomi	Jezus
81 L11	dat is een bijzonder kindje...
83 Lk	ja en Naomi...
84 L11	heel bijzonder
85 L12	hij maakt alles beter
86 Lk	Hij maakt alles beter oke en eeh Diyar

Verder is hier te zien dat van de kinderen respons wordt verwacht als de leerkracht hen aanspreekt. Ze negeert de bijdragen van de andere leerlingen overigens niet, ze betreft ze in haar feedback. (r.85 en 86)

4.1.3.2 rol van de leerkracht

De leerkracht heeft duidelijk de rol van gespreksleider. Zij verdeelt de beurten en verwacht antwoorden van de door haar aangesproken leerlingen. Zij wil dat de leerlingen in dit gesprek de relatie leggen tussen de voorwerpen op tafel en Kerst. Haar vragen zijn daarop gericht.

Type vragen: Ze stelt meestal open vragen zoals in r. 9 'Wie weet er nog iets anders over kerst?' Een aantal kinderen benoemt dan zaken, maar Judith maakt vanaf r.17 een hele redenering over de kaarsjes. Hier en daar stelt de leerkracht gesloten vragen, r.21. Zij verwacht op haar open vragen geen goede of foute antwoorden en dat geeft kinderen de ruimte om zelf te bedenken wat ze willen zeggen.

16 Lk Judith
 17 Ju als alle kaarsen allemaal klaar zijn dan moet
 18 je ze en dan leg je ze allemaal in deze vakjes
 19 in de boom en dan doen we ze aan in de
 20 kerstboom dan zijn het soort kaarsjes (*wijst naar
 kerstboom*)
 21 Lk dat is een goed idee want hoeveel kaarsen zijn het
 Jan?

Feedback: De leerkracht geeft in dit voorbeeld positieve feedback (r.21, 'dat is een goed idee'). Verder gebruikt ze 'Ja' (r.44) of herhaling van het antwoord van de leerling. Ze gaat ook vaak mee in het verhaal van de leerling (r.111).

107 Ll de engel die zorgt ervoor dat Jezus geluk maakt in
 108 het hele land en er leven zomaar kindjes op straat
 110 en die moeten daar slapen
 111 Lk oh, en dan komt de engel bij hun dat zou kunnen
 112 Ll ja dat is echt zo

Ruimte: De leerkracht wil met haar vragen de leerlingen stimuleren iets te vertellen over de relatie tussen de voorwerpen op tafel en het kerstverhaal. Kinderen krijgen dus de ruimte om daarvoor meerdere zinnen te gebruiken. De leerkracht bevestigt hen met positieve feedback (r.44 en r.61). de leerlingen krijgen de ruimte om op elkaar te reageren. In onderstaand fragment ontstaat een discussiestructuur. Judith bepaalt de onderwerpsruimte in r.42, de leerkracht probeert nogmaals een antwoord op haar eerdere vraag te krijgen met haar vraag over de kerstboom in r.46, maar de leerlingen praten onderling door over Jozef en Maria in Bethlehem. Zij bepalen het onderwerp. Opvallend in dit gedeelte is dat de leerkracht het beurten geven achterwege laat. Er ontstaat een discussiestructuur met bijdragen van diverse leerlingen.

42 Judith want toen moesten Jozef en Maria die moesten
 43 naar Betlehem omdat die keizer
 44 Lk ja
 45 Ll weer zei dat ze weer terug moesten naarBetlehem
 46 Lk en hadden ze daar ook een kerstboom?
 47 Ll nee
 48 Ll nee
 49 Ll en toen moesten ze helemaal overnieuw moesten
 50 ze helemaal daar heen en toen was alles alweer
 51 dicht maar een meneer...
 52 Ll alles was al vol
 53 Ll en een meneer die zei we hebben nog plek en dat

54 is ook nog een stal
 55 Lk Diyar, niet doen luisteren
 56 Ll van de herders en de geiten en de schapen en
 57 die schapen die moesten die gingen elke dag
 58 naar buiten en toen moesten Jozef en Maria
 59 hadden ze een beetje wie zorgt er voor een veilig
 60 dak toen was het een hut en warmte om zich en daar
 61 waren geiten(.)
 62 Lk heel goed (.)

Dit lijkt een goede vorm van taalruimte geven. Later in het gesprek (vanaf r.62) zie je dat de leerkracht teruggaat naar haar eigen vraag en daarmee dit gesprek afkapt. De leerlingen blijven wel bij het onderwerp kerst.

4.1.3.3 rol leerlingen

Het opmerkelijke van dit gesprek is dat de leerkracht door te blijven staan de leerlingen op het verkeerde been zet. Er ontstaat een rommelig, onrustig geheel (zie video), maar de kinderen grijpen daardoor wel de kans om te gaan praten en op elkaar te reageren. Dit is duidelijk te zien in r. 47-r.60 in het fragment hierboven. De kinderen reageren op elkaar en hierdoor ontstaat een discussiestructuur. Ze vertellen wat ze weten over het kerstverhaal en ze vullen elkaar aan. Binnen de aanbidding-pool-toewijzingstructuur reageren de leerlingen wel op de beurttoewijzing, maar in de discussiestructuur vervalt dat. Hoewel het onderwerp (kerst) bepaald is door de leerkracht, is het voor de leerlingen wel mogelijk in hun respons hun eigen gedachten of fantasie te gebruiken.

4.1.3.4 taalverwerving

Er vindt taalverwerving plaats, de leerlingen krijgen ruimte om te spreken, op elkaar te reageren. De leerkracht stelt vooral open vragen waarop de leerlingen in het algemeen in zinnen antwoorden. De leerkracht geeft geen feedback op het taalgebruik van de leerlingen. Benoemen en beschrijven komt wel voor. Er vindt natuurlijke taalverwerving plaats, doordat de kinderen de ruimte krijgen voor uitgebreide respons op de leerkracht en op elkaar.

4.1.4 Eline

Eline houdt een kringgesprek met vijf kinderen uit groep 3 en 4 over sleutels. Zij laat een pakketje rondgaan en de leerlingen moeten raden wat er in zit. De kinderen zitten met haar rond een tafel.

4.1.4.1 participatiestructuren

De participatiestructuur is aanbidding-pool-toewijzing. Het gesprek begint met een rondje, r.1-r.62. De leerlingen mogen om de beurt iets zeggen. Daarna, vanaf r. 73, krijgen ze de beurt van de leerkracht of door hun vinger op te steken of doordat de leerkracht hun naam noemt zonder dat ze hun vinger opsteken. Van de vijf leerlingen zijn er twee (J. en R.) die regelmatig de beurt nemen, zichzelf selecteren uit de pool van de vijf kinderen. De andere drie wachten tot de leerkracht hen de beurt geeft. De uitnodiging voor een beurt wordt ingeleid door een vraag van de leerkracht. De regels voor dit gesprek worden door de leerkracht tijdens het gesprek genoemd.

- r.16 Ik even gewoon meedoen anders ga je naar je klas
 r.57 Ik nee hoef je niet om te lachen
 r.65- r.67 Ik nee dit vind ik flauw, ik wil niet dat we om elkaar gaan lachen
 r.118 Ik steek je vinger op
 r.185 Ik nee, even sstt (*kind neemt de beurt terwijl R. de beurt heeft gekregen*)

De leerlingen praten niet met elkaar maar met de leerkracht, ze reageren wel op elkaars bijdrage maar niet in volledige zinnen, meer aanvullend.

- r. 149 M voor een dagboek
 r. 150 A ja voor een dagboek
 r. 151 R ja

De leerkracht start een onderwerp op en sluit het ook af door een nieuw onderwerp in te brengen in de vorm van een vraag(r.73). Een sequentie bestaat in de meeste gevallen wel uit meerdere bijdragen van leerlingen. In r.95 doet de leerkracht een nieuwe illicitation.

- r.73 Ik nah hoe dacht hoe wist je nou dat het sleutels waren?
 (*drie lln geven een respons als de lk hen de beurt geeft*)
 r.93 Ik precies
 r.94 J. en toen dacht ik het zijn sleutels
 r.95 Ik hé maar kijk dit wat is hier het verschil tussen want deze zit er los in. R. ?

De sequenties zijn r.73- r.93, r.97-r.115, r.117- (herhaling vraag in r.133)- r146, r.147-r.160, r.162- r.179, r.181-r.194, r.215-r.221

Vanaf r.195 neemt R. het initiatief met een voorval over een sleutel, er ontwikkelt zich een gesprek tussen de leerkracht, J. en R. met een discussiestructuur. De leerkracht sluit de discussie af in r.215 met *'ok das niet handig en jij?'* Ze vraagt om een bijdrage van Y. op haar oorspronkelijke vraag in r.181 *'maar eh wie heeft er ook wel sleutels?'*. Hoewel de leerkracht de vraag niet herhaalt, vat Y. dat wel zo op en geeft haar bijdrage over haar eigen sleutel. Er begint een nieuwe IRF-sequentie.

4.1.4.2 rol van de leerkracht

Type vragen: Binnen de sequenties stelt de leerkracht open vragen; r. 73 *'hoe wist je nou dat het sleutels waren?'* Twee van de drie leerlingen (J.: r. 87-92 en R: r. 77-80)leveren daarop een uitgebreide respons. Zolang de leerlingen bij het onderwerp 'sleutels' blijven is iedere respons goed. De vragen van de leerkracht zijn bepalend voor de inhoud van de respons van de leerlingen.

Feedback: De lk vraagt ook om uitleg door te zeggen : *'ik begrijp niet wat je wat bedoel je nou'*(r.106), *'hé ja hoezo denk je dat?'*(r.152), *'ja'*(r.160, r.172), *'ooh'* (r.204). De leerlingen vatten deze opmerkingen op als een uitnodiging om uitleg te geven of nog iets meer te vertellen over het onderwerp. Ze geeft geen feedback op het taalgebruik van de leerlingen.

Ruimte: De leerlingen krijgen binnen het onderwerp ruimte voor een eigen antwoord op de vragen van de leerkracht en voelen zich uitgenodigd tot een respons door de vrij neutrale feedback van de leerkracht. De leerlingen beperken zich wel tot benoemen en beschrijven en slechts twee leerlingen (J. en R.)maken uitgebreide zinnen.

4.1.4.3 rol van de leerlingen

De leerlingen krijgen de beurt van de leerkracht en geven dan respons. Zij blijven binnen de aanbidding-pool-toewijzingstructuur. Er zijn geen foute of goede antwoorden. Slechts eenmaal ontstaat er een discussiestructuur, waarbij een leerling en de leerkracht een gelijkwaardige rol hebben.(r.195-r.214). De leerkracht gaat mee in het verhaal van de leerling.

4.1.4.4 taalverwerving

Er vindt door deze manier van vragen van de leerkracht taalverwerving plaats. De leerlingen krijgen de ruimte om taal te gebruiken. Ze benoemen, beschrijven en twee van de vijf leerlingen redeneren. De leerkracht laat de leerlingen verschillende kenmerken van sleutels bespreken en laat hen praten over het gebruik van sleutels. Voor drie kinderen met beperkte respons is er sprake van begeleide taalverwerving, voor twee kinderen is er sprake van natuurlijk taalverwerving.

4.1.5 Natasja

Natasja houdt een gesprek met vijf kinderen uit groep 1 over Sinterklaas. Zij gebruikt daarvoor een plaat die op tafel ligt.

4.1.5.1 participatiestructuren

De belangrijkste participatiestructuur is aanbidding-pool-toewijzing. Hier en daar is er een discussiestructuur. De IRF sequentie is duidelijk aanwezig: de leerkracht neemt het initiatief, dat kan met een vraag in het algemeen (r.19) of aan een leerling (r.21). Binnen een sequentie is wel ruimte voor respons van meerdere leerlingen.

- r.17 Lk R. wat zie je op de plaat?
- r.18 R. pieten
- r.19 Lk zwarte pieten zien jullie dat ook?
- r.20 Lln jaa
- r.21 Lk en F. wat zie jij?
- r.22 F. sinterklaas
- r.23 Lk. sinterklaas en K. wat zie jij?

Als de leerlingen het onderwerp *'blaadjes'* inbrengen zie je dat de participatiestructuur omdraait, de leerling W. neemt het initiatief van r.129- r.132 en de leerkracht geeft een respons in r.133 waarop leerling W. haar feedback geeft met 'ja'. In r.135 neemt de lk het initiatief weer over met de vraag *'en wat voor seizoen is het dan wie weet dat?'*

Een voorbeeld van een discussiestructuur is te vinden in r. 32-38. Leerling F. vraagt aan leerling W. *'hoe heet dat dan'*, terwijl uit het vervolg blijkt dat zij zelf het antwoord op die vraag wil geven. Zij past zelf binnen het gesprek met een medeleerling en de leerkracht de IRF-sequentie toe.

Als er discussie ontstaat noemt de leerkracht dat doorelkaar praten. r.5 –r.16, Bij de tweede keer (r.67- r.79) dat een aantal kinderen reageert op elkaars bijdrage geeft de leerkracht de kinderen de

ruimte om dat te doen. Ze grijpt wel in als er een woord valt dat niet past bij het onderwerp.(r.80 *vogel hoort dat ook bij sinterklaas ?*)

4.1.5.2 rol van de leerkracht

De leerkracht maakt vrijwel aan het begin (r.14) duidelijk dat ze wil dat de kinderen zich houden aan de regel van het vingeropsteken, de beurt krijgen en dan pas wat zeggen. In r. 127 wordt deze regel herhaald en uitgebreid met de opmerking *'als iemand praat is de rest stil'*. Uit de video-opname blijkt dat de leerlingen deze regel kennen . Pal na de opmerking van de leerkracht vertonen ze dit gedrag. Daarna gebruiken ze het vingeropsteken niet meer. Ze nemen de beurt of geven antwoord op een vraag van de leerkracht als die daarbij hun naam noemt. Omdat ze in een klein groepje zitten, beschouwen zij zichzelf als de pool.

De leerkracht kan ook een nieuw onderwerp inbrengen.

- r.57 Ik. dit is de mast die lange paal.
- r. 58 W. daar zit die vlaggen in.

Type vragen: De leerkracht stelt open vragen. r.1 *Waar denk je dat hij over gaat?* r.17 *wat zie je op de plaat?* Ze stelt ook gesloten vragen , r.28 *weet je hoe dat heet?*, r.54 *wat hangt er in die mast?*, r.65 *Sinterklaas komt zijn dan alle kinderen blij?*

Feedback: De feedback van de leerkracht is meestal herhalend en daarin soms 'modeling'. de leerkracht geeft dan feedback op de zinsbouw, woordvorming of woordkeus.

- r.106 R. omdat hij blij zijn.
- r. 107 Ik. omdat hij blij is.
- r.54 Ik o een grote paal dat heet een mast
- r.57 Ik dat is een mast die lange paal
- r.58 W. daar zit die vlaggen in
- r.59 Ik. daar hangt een vlag in dat klopt
- r.131 w die blaadjes zijn helemaal kaal ()
- r.133 Ik ja de boom is helemaal kaal
- r.134 w ja

De leerkracht gebruikt daarnaast ook feedback als 'ja' (r.133, r.145). De meest gebruikte vorm van feedback is dat de leerkracht de respons van een leerling herhaalt en daar haar volgende vraag aan koppelt.

- r.99 Ik wat ligt er allemaal op de boot
- r.102 In cadeautjes
- r.103 Ik wat doet sinterklaas met al die cadeautjes

Ruimte: Het onderwerp wordt tot r.74 door de leerkracht bepaald. Dan brengen de leerlingen in r.75 een nieuw onderwerp in 'vogels'. In r.80 – r.98 probeert de leerkracht het onderwerp 'vogels' te verbinden met 'Sinterklaas'. In r.96 vraagt de leerkracht: 'dus hoort het dan wel of niet speciaal bij Sinterklaas'. De leerlingen antwoorden in koor: 'nee'. De leerkracht gaat verder met het onderwerp Sinterklaas en blijft met de leerlingen tot r.126 bij dat onderwerp. Vanaf r.129 nemen de leerlingen het initiatief tot het onderwerp 'blaadjes die van de boom vallen'. De leerkracht gaat hier in mee. In dit gesprek is de leerkracht de gespreksleider, maar zijn de leerlingen in staat om het onderwerp te bepalen. De vragen die de leerkracht stelt bieden de leerlingen ruimte om eigen antwoorden te bedenken die niet goed of fout zijn. De leerlingen zijn vooral aan het benoemen en beschrijven, langere samengestelde zinnen worden maar door één leerling W. gemaakt.

153 w	als het als het als het heel hard regent gaat de
154	blaadjes bewegen bewegen vallen ze zo (wordt
155	met handen uitgebeeld)

4.1.5.3 rol van de leerlingen

De leerkracht beschouwt de vijf leerlingen als de pool waaruit zij kiest. Soms kiest ze een leerling die de vinger heeft opgestoken door het bij de naam te noemen en soms geeft ze een kind de beurt. De leerlingen geven respons op haar illicitation. Binnen een IRF-sequentie kunnen wel meerdere kinderen een respons geven, zij worden geselecteerd of selecteren zichzelf door het woord te nemen. Tot tweemaal toe brengen de leerlingen een nieuw onderwerp in 'vogels' en 'blaadjes'. De leerkracht gaat de tweede keer mee in het onderwerp en stelt daarover dan weer vragen.

4.1.5.4 Taalverwerving

Bij open vragen en waarom-vragen geven de leerlingen antwoord in zinnen (beschrijven). Bij gesloten vragen gebruiken ze in hun antwoord alleen woorden (benoemen). Er is alleen bij leerling W. sprake van natuurlijke taalverwerving als hij uitlegt waarom en wanneer de blaadjes van de bomen vallen. (r.130 – r.155). Hij maakt zelf zinnen en legt iets uit. De andere leerlingen laten zien welke woorden ze kennen bij het thema Sinterklaas, maar nemen zelf geen initiatief in hun bijdragen over dit onderwerp, terwijl je dat wel zou verwachten bij het onderwerp Sinterklaas. De kinderen gebruiken eenvoudige taalfuncties: benoemen en beschrijven. Leerling W. gebruikt meer complexe cognitieve taalfuncties (uitleggen, vergelijken, condities aangeven, redeneren of concluderen). De leerkracht geeft wel ruimte aan meerdere leerlingen binnen een sequentie om respons te geven. Er is sprake van begeleide taalverwerving als de leerkracht de leerlingen laat benoemen en beschrijven wat bij Sinterklaas hoort en ze als ze uitingen van de kinderen op de juiste manier herhaalt (modeling).

4.2 Bespreking

Voor de vergelijking van de vijf kringgesprekken vul ik de gegevens verkregen uit de analyse in in figuur 2. Met 'nee' wordt bedoeld: niet aanwezig of niet waarneembaar. Met 'ja' wordt bedoeld: aanwezig of waarneembaar. Ik heb niet geteld hoe vaak en hoeveel bepaalde verschijnselen voorkomen. De transcripten zijn gemaakt over ongeveer vijf minuten, maar omdat sommige

studenten ook de opstart van het gesprek hebben getranscribeerd zijn de gesprekken naar mijn mening niet goed te gebruiken voor kwantitatief onderzoek.

Figuur 2. Kenmerken kringgesprekken

	Kirsten	Esther	Miriam	Eline	Natasja
Onderwerp	verkeersles	kerst	kerst	Sleutels	sinterklaas
Groep	4	1	3/4	3/4	1
aantal IIn	13	10	6	5	5
aanbieding-pool-toewijzingstructuur	Ja Ik-II-Ik	Ja Ik-II-Ik	Ja Ik-II-Ik	Ja Ik-II-Ik	Ja Ik-II-Ik
discussiestructuur	Nee	nee	r.42-62	r.195-214	r.69-89
Rol leerkracht					
geeft beurten	Ja, vingers	Ja, vingers	Ja	Ja	Ja
positieve feedback	Herhalen antwoord + 'goed' +	Herhalen antwoord + 'goed'	Herhalen antwoord	Herhalen antwoord + neutraal	Herhalen antwoord + neutraal
negatieve feedback	Nee	nee	nee	Ja	Nee
feedback op inhoud	Ja	ja	ja	Ja	Ja
feedback op taalgebruik	Nee	nee	nee	Nee	Ja
gesloten vragen	ja	ja	ja	Ja	Ja
open vragen	ja KIQ	ja KIQ	ja ISQ	ja ISQ	ja ISQ
ruimte	Nee	nee	ja	Ja	Ja
leider/coach	Leider	leider	beide	Beide	Beide
Rol leerling					
antwoordgever	Ja	ja	ja	Ja	Ja
spreker/eigen initiatief	Nee	nee	ja	Ja	Ja
gesprek tussen leerlingen	Nee	nee	ja, r.42-62	ja, r.195-214	ja, r.67-79
benoemen	Ja	ja	ja	Ja	Ja
beschrijven	Ja	ja	ja	Ja	Ja
keuze onderwerp	Nee	nee	ja, beperkt	ja, beperkt	Ja
begeleide taalverwerving	Ja	ja	ja	Ja	Ja
natuurlijke taalverwerving	Nee	ja	ja	Ja	Ja

4.2.1. De kringgesprekken

De kringgesprekken zijn niet onder dezelfde condities gehouden. Kirsten en Esther hebben hun kringgesprek gehouden met een grotere groep kinderen (resp. 13 en 10) en Miriam, Eline en Natasja hebben gesprekken in de kleine kring gehouden. Uit de gegevens in het schema komt meteen al naar voren dat de groeps grootte in dit onderzoek bepalend is voor de IRF-sequenties, de participatiestructuren, de rol van de leerkracht, de rol van de leerlingen en de taalverwerving. In de

volgende paragrafen zal ik deze aspecten bespreken. Ik heb de gesprekken niet gekwalificeerd in dit schema als leergesprekken of uitwisselingsgesprekken, de meest gebruikte vormen in de basisschool.

Een ander punt dat een rol zou kunnen spelen is het feit dat twee gesprekken in een groep 1 zijn gehouden en drie gesprekken met een groep 3/4. In de analyse van de transcripten is geen verschil te vinden in participatie van de leerlingen uit de verschillende groepen. In 4.2.6 kom ik terug op dit punt.

4.2.2. IRF-sequenties

De IRF-sequenties in de grote groepen zijn kort. De leerkracht doet een illicitation, er vormt zich een pool van leerlingen die een vinger opsteken. De leerkracht kiest daaruit één, deze leerling geeft een respons en de leerkracht geeft feedback waarop de volgende IRFsequentie begint.

De IRF-sequenties in de kleine kring zijn veel diverser. Het kan een korte één-op-één sequentie zijn, het kan ook een langere sequentie zijn : de leerkracht stelt een vraag, maakt een opmerking, kiest een leerling uit de pool, krijgt respons, geeft een andere leerling de beurt, krijgt nog een respons en geeft dan pas de feedback en begint een nieuwe sequentie. Binnen een sequentie kan de leerkracht haar vraag ook herhalen en nog weer andere leerlingen uit de pool kiezen. Wat bij de gesprekken in de kleine kring ook opvalt is dat de leerlingen zichzelf selecteren, zij beschouwen zichzelf als onderdeel van de pool en nemen de beurt. De leerkracht laat dan een aantal leerlingen na elkaar reageren en geeft dan pas feedback.

4.2.3 participatiestructuren

In alle vijf kringgesprekken is de basis de aanbidding-pool-toewijzingstructuur. In de grotere groepen houden de leerkrachten hier strak aan vast, het is volstrekt duidelijk wat de rol van de leerkracht en van de leerling is. Vingeropsteken is de enige manier om de beurt te verkrijgen. In de gesprekken in de kleine kring ontstaat ook de discussiestructuur. Dit gebeurt als de leerlingen binnen een sequentie de beurt krijgen en vervolgens nemen waarbij de leerkracht niet meteen de respons van feedback voorziet. De leerkracht doet niet mee met de discussie of doet mee op hetzelfde niveau (Eline, r.211 *moet je eigenlijk de ene sleutel verstoppert en de andere ook verstoppert*).

4.2.4 rol van de leerkracht

In alle vijf kringgesprekken geeft de leerkracht de beurten. In de grotere kringgesprekken gebeurt dat consequent op basis van de pool van leerlingen die hun vinger opsteken. In de gesprekken in de kleine kring is het de leerlingen al snel duidelijk dat zij allemaal de pool vormen, zij steken hun vingers op om geselecteerd te worden maar selecteren ook zich zelf.

Positieve feedback van de leerkracht bestaat uit herhaling van de respons van de leerling, uit goedkeurende opmerkingen of uit meer neutrale opmerkingen als 'oh'en 'ja' die dienen als uitnodiging aan een leerling of leerlingen om verder te praten. In de grotere kringgesprekken gebruiken de leerkrachten vooral herhaling en goedkeurende opmerkingen als feedback. Hun feedback is erg sturend, namelijk bepaald door het onderwerp. In de gesprekken in kleine kring worden herhaling en de meer neutrale opmerkingen gebruikt en niet de expliciete goedkeuring. de feedback is veel opener.

Negatieve feedback waarbij de leerkracht 'niet' of 'nee' of 'fout' gebruikt wordt niet gegeven. Als een leerling een onjuist antwoord geeft wordt dat genegeerd. Alleen in het gesprek in de kleine kring van Eline komt éénmaal een vorm van negatieve feedback voor. (r.106 *ik begrijp niet wat je wat bedoel je nou?*)

De feedback die de leerkrachten geven is gericht op de inhoud van wat de leerlingen zeggen en niet op hun taalgebruik. Alleen Natasja gebruikt in het gesprek in de kleine kring 'modeling'.

Alle leerkrachten gebruiken gesloten en open vragen. Het merendeel van de vragen is open. Natasja gebruikt in het gesprek in de kleine kring het vaakst gesloten vragen. De leerlingen in haar groep benoemen het meest en beschrijven veel minder. Ze gebruiken vaak woorden of erg korte zinnen in hun respons. De vorm van de vragen in de grotere kringen is open, maar voor de leerlingen is het volstrekt duidelijk op basis van de feedback van de leerkracht dat hun respons moet passen bij het onderwerp. Het zijn KIQ's, known information questions. Er is geen onderwerpsruimte. In de gesprekken in de kleine kring zijn de open vragen veel meer ISQ's, information seeking questions. De leerkracht wil wel respons hebben, maar het is duidelijk dat er ruimte is binnen het onderwerp.

In de grotere kringen geeft de leerkracht de leerlingen weinig ruimte. Het onderwerp is bepalend voor de illicitations, de respons en de feedback. In de gesprekken in de kleine kring is veel meer ruimte. De feedback is veel opener, de leerlingen ervaren veel meer onderwerpsruimte en er ontstaan in deze vorm kleine gesprekken tussen leerlingen. Bij Natasja leidt dat er toe dat de leerlingen op een gegeven moment het onderwerp zelf bepalen.

De leerkracht heeft in de grotere kringen de rol van leider en is bij de gesprekken in de kleine kring meer een begeleider of coach. De leerlingen worden bij de gesprekken in de kleine kring meer uitgedaagd om na te denken over het onderwerp en te vertellen wat ze allemaal weten over het onderwerp.

4.2.5 rol van de leerling

De leerlingen hebben in beide soorten kringgesprekken de rol van antwoordgever, maar door de ruimte die ze van de leerkracht krijgen in de gesprekken in de kleine kring kunnen ze zelf ook initiatief nemen door zichzelf te selecteren voor een beurt of door het onderwerp zelf te bepalen. In de grotere kringen ontstaat er daardoor geen gesprek tussen leerlingen, in de gesprekken in de kleine kring wel.

In hun respons benoemen en beschrijven alle leerlingen. In alle gesprekken zijn er enkele leerlingen die redeneren en argumenteren. In alle gesprekken vindt begeleide taalverwerving plaats. De leerkracht leidt door het stellen van vragen de leerlingen door een onderwerp, laat hen dingen benoemen en beschrijven, stelt waarom-vragen en zorgt er zo voor dat de meeste deelnemers aan het gesprek iets zeggen. Bij het grotere kringgesprek van Kirsten is niets te zien van natuurlijke taalverwerving. Bij het grotere kringgesprek van Esther zijn er een aantal leerlingen die samengestelde zinnen maken en dus bezig zijn met redeneren en argumenteren. In de gesprekken in de kleine kring is er wel sprake van natuurlijke taalverwerving als de leerlingen op elkaar reageren en van de leerkracht ruimte krijgen om zelf het onderwerp van hun respons te bepalen.

4.2.6 samenvattend

Er is een behoorlijk verschil tussen de grotere kringgesprekken en de gesprekken in de kleine kring. In paragraaf 4.2 heb ik aangetoond dat alle door mij onderzochte factoren in dat verschil een rol spelen. Er zijn geen waarneembare verschillen in de gang van zaken tijdens de gesprekken als het gaat om de leeftijd van de leerlingen.

Het blijkt in dit onderzoek met deze data lastig om uitspraken te doen over de taalvaardigheid van de leerlingen. Er is in de onderzochte gesprekken nauwelijks sprake van taalverwerving, noch natuurlijk noch begeleid. Leerlingen maken wel zinnen en redeneringen, maar krijgen geen ruimte om een echt gesprek te voeren met elkaar waarbij ze reacties krijgen op wat ze zeggen en reageren. op wat een ander zegt. Op basis van het verschil dat je mag veronderstellen tussen leerlingen van groep 1 en groep 4 qua algemene ontwikkeling en qua taalontwikkeling zou je in de transcripten verwachten dat leerlingen van een groep 4 veel taalvaardiger zijn dan leerlingen van een groep 1. Dat wordt niet zichtbaar.

4.3 Leerdoelen en evaluaties

Ik wil de leerdoelen en evaluaties van de leerkrachten die de gesprekken hebben gevoerd analyseren op dezelfde punten als hierboven om zo duidelijk te krijgen of leerkrachten al dan niet werken volgens de 'zilveren regels'. Ik heb de studenten gevraagd om voorafgaand aan het kringgesprek hun leerdoelen voor het gesprek op te schrijven en naderhand te reflecteren op de gesprekken. Ik bekijk deze leerdoelen en reflecties op taalontwikkeling bij de kinderen, rol van de kinderen, rol van de leerkracht. (zie bijlage 2)

4.3.1 leerdoelen

De leerdoelen van de studenten hebben betrekking op het gesprek met de kinderen en op hun eigen vaardigheden als gespreksleider. De studenten hebben vantevoren leerdoelen opgesteld, maar in hun reflecties blijkt dat ze ook nog 'verborgen' doelen hadden. In het onderstaande voorbeeld (Eline) is het gespreksonderwerp 'sleutels'. De kinderen moeten iets kunnen vertellen over het onderwerp. Dat taalproductie daarbij van belang is, is bekend bij deze student (zie tweede leerdoel). In de reflectie op dit gesprek blijkt dat de student met het gesprek ook andere specifiekere doelen had. Ik noem dit 'verborgen' doelen. In deze 'verborgen' doelen geeft de student blijk van kennis van de stimulering van taalproductie: ruimte, open vragen, betrokkenheid bij het onderwerp. Omdat juist in die 'verborgen' doelen veel informatie staat, betrek ik ze wel in mijn analyse.

ELINE

Leerdoelen:

- *De kinderen weten waarvoor we sleutels gebruiken.*
- *De kinderen kunnen kort iets vertellen over hun eigen sleutel*

Verborgen leerdoelen genoemd in de reflectie:

- *Ik probeer de kinderen zoveel mogelijk aan het woord te laten*
- *Ik probeerde om zoveel mogelijk open vragen te stellen zodat de kinderen veel ruimte hadden om te praten.*
- *Als ik merkte dat de aandacht verslapte zorgde ik er voor dat ik een vraag had waar alle kinderen een antwoord op konden geven, dit waren vooral gesloten vragen. Dit zorgde ervoor dat ze weer aandacht hadden voor het gesprek.*

De doelen van de studenten/aanstaande leerkrachten heb ik in een schema bijelkaar gebracht.

Figuur 3: Leerdoelen studenten (schuingedrukt zijn de 'verborgen' doelen)

	Taalontwikkeling	Rol kinderen	Rol leerkracht
Eline	taalproductie spreekruimte	betrokkenheid	Open vragen Spreekruimte geven Alle kinderen betrekken met gesloten vragen
Esther	Navertellen	Vragen beantwoorden	Beurten geven Positieve feedback
Miriam	Vertellen	Eigen inbreng Gesprek tussen kinderen	Gesprek begeleiden Vragen stellen Kinderen leren hoe ze een kringgesprek moeten voeren
Kirsten	Spreekruimte	Vragen beantwoorden	Orde houden Beurten geven Vragen stellen Spreekruimte geven
Natasja	Taalproductie		Gesprek begeleiden Positieve feedback Eigen taalgebruik is goed voorbeeld

Voor de bespreking van deze leerdoelen gebruik ik de zilveren regels van interactie in de kleine kring. Het wordt dan duidelijk welke kenmerken van dit type interactie wel en niet genoemd worden door de studenten.

Voor de taalontwikkeling van de leerlingen zien de studenten als doel van het gesprek taalproductie, spreekruimte en (na)vertellen. Zij noemen niet hoe ze deze doelen willen realiseren. Behalve Miriam noemen zij ook het gesprek tussen leerlingen niet als middel tot taalverwerving.

De rol van de leerkracht is het begeleiden van het gesprek door het stellen van vragen, het geven van spreekruimte en het geven van het goede voorbeeld. Dit past bij de rol die leerkracht heeft in het stimuleren van taalproductie van leerlingen. Verder noemen de studenten als hun rol het betrekken van alle kinderen bij het gesprek, orde houden, beurten geven, positieve feedback geven. Dit zijn elementen die betrekking hebben op hun rol als leider of begeleider van een gesprek met leerlingen. Ook hierbij geven de studenten niet aan hoe ze dat willen bereiken. Ze noemen niet de gelijkwaardige rollen die leerkracht en leerling in een gesprek kunnen hebben of de rol van

responsieve luisteraar. Ze noemen ook niet het volgen van de gedachtenlijn van de leerling als hun taak in het gesprek. De studenten kwalificeren het gesprek dat ze hebben met de kinderen niet als uitwisselingsgesprek of leergesprek, ook niet in hun lesdoelen.

Bij de rol van de kinderen noemen de studenten betrokkenheid van de kinderen bij het onderwerp en bij het gesprek. Kinderen beantwoorden vragen en kinderen zijn met elkaar in gesprek. twee van de vijf studenten noemen het beantwoorden van de vragen als doel van het gesprek, dus behorend bij de rol van de leerlingen. Zij geven niet aan wat zij van die beantwoording verwachten.

Geen van de studenten noemt verdieping als doel, het samen doordenken en praten. Eén student, Miriam noemt als doel 'kinderen leren hoe ze een kringgesprek moeten voeren'.

Er zijn geen grote verschillen tussen de doelen voor de grotere kringgesprekken en de gesprekken in de kleine kring.

4.3.2 reflecties

- Natasja:** - 'modeling' is goed en belangrijk om te doen.
 - vragen stellen en reageren beïnvloedt reacties van leerlingen: kan beter.
 - als leerkracht zelf erg veel aan het woord, is niet erg want daarmee geef ik het goede voorbeeld.
 - ik maak slordige zinnen.
- Eline:** - als leerkracht ben ik veel aan het woord.
 - ik geef ruimte om te praten door open vragen.
 - gesloten vragen als middel om de aandacht te krijgen.
 - kinderen luisteren niet goed naar elkaar, dit dus vaker doen.
 - ik maak slordige zinnen.
- Esther:** - veel zelf aan het woord
 - door veel vragen het kerstverhaal reconstrueren: is gelukt .
 - te vaak het antwoord van de leerlingen herhalen is niet nodig.
 - tevreden over beurtverdeling leerkracht /leerling.
 - bij fout antwoord andere leerling een kans geven, dat doe ik goed.
- Kirsten:** - ik maak rare zinnen, ik moet langzamer praten.
 - als leerkracht veel aan het woord, zelf de antwoorden geven en de kinderen geen spreekruimte geven.
 - als een kind een kort antwoord geeft , dan een ander kind laten aanvullen.
 - ik weet als leerkracht de goede antwoorden en wil die dus ook van de leerlingen horen, ik ben daarin erg sturend.
 - interessante antwoorden van leerlingen gaan daardoor verloren.
 - beter luisteren en reageren op wat leerlingen inbrengen in een gesprek
- Miriam:** - leerlingen luisteren niet goed naar elkaar, ik moet meer oefenen met een kringgesprek.
 - ik moest veel sturing geven en ze met vragen op weg helpen.
 - teveel zelf het gesprek gestuurd, kinderen praten daardoor niet met elkaar.

In de reflecties van de studenten op de kringgesprekken komen een aantal zaken naar voren:

De studenten zijn zich ervan bewust dat de manier van beurtverdeling invloed heeft op de spreektijd en spreekruimte die iedere gespreksdeelnemer krijgt. Zij constateren dat ze zelf erg veel spreektijd nemen en dat de spreektijd van de leerlingen gering is.

De studenten maken over hun eigen rol als gespreksleider interessante opmerkingen: zij zien de invloed van het type vragen dat zij stellen op de reacties van de leerlingen. Zij constateren dat als ze teveel sturen dat een gesprek tussen leerlingen niet tot stand komt en dat het zelfs beperkend kan zijn voor dat wat leerlingen überhaupt zeggen. Zij zijn zich bewust van de invloed van de feedback die zij geven, herhalen, 'modeling'. Verder noemen ze dat ze leerlingen ruimte moeten geven.

Een ander punt dat ze noemen is dat zijzelf moeten oefenen met het kringgesprek als het gaat om ruimte geven en vragen stellen en dat ook de leerlingen moeten leren om een gesprek met elkaar te voeren. Dit laatste punt wordt genoemd door Miriam en Eline die beiden een gesprek in de kleine kring hebben gevoerd.

Vier studenten noemen niet expliciet wat het doel van het kringgesprek is, Esther doet dat wel. Zij wil met de leerlingen het kerstverhaal reconstrueren. Bij de overige vier zijn er geen grote verschillen in de reflecties.

Ook het eigen initiatief van de leerlingen wordt niet door de studenten genoemd.

4.4 Vergelijking van de data

Om de data verkregen uit de analyses van de transcripten, de leerdoelen en reflecties van de studenten met elkaar te vergelijken, gebruik ik het model van de 'zilveren regels' van interactie in de kleine kring. Daaruit neem ik elementen: rol van de leerkracht, rol van de leerlingen en taalverwerving. Verder kijk ik naar de participatiestructuren. Ik kan daarmee de verschillen en overeenkomsten tussen het handelen van de studenten en hun kennis over interactie in de kleine kring aantonen.

Hoewel strikt genoemd twee van de vijf kringgesprekken geen gesprekken in de kleine kring zijn, neem ik ze wel mee in de analyse omdat ze naar mijn mening interessant vergelijkingsmateriaal opleveren.

De leerkracht bepaalt in alle gevallen het onderwerp van het gesprek. In de grote kringgesprekken hebben de leerlingen daar geen invloed op. In de gesprekken in de kleine kring geven de leerkrachten binnen het onderwerp wel ruimte voor een eigen inbreng. In het gesprek van Natasja veranderen de leerlingen van onderwerp. De leerkracht gaat daar in mee. De gekozen onderwerpen zijn geschikt voor de leeftijdsgroep waarin de leerlingen vallen.

De participatiestructuren die te zien zijn in de gesprekken hebben alle de aanbidding-pool-toewijzingstructuur. De leerkracht doet een illicitation in de vorm van een vraag of een opmerking, de leerlingen selecteren zichzelf in een pool door een vinger op te steken, de leerkracht kiest hieruit een leerling en geeft feedback op diens respons. Deze participatiestructuur ontstaat altijd als de leerkracht de rol van gespreksleider heeft, de beurten verdeelt en als enige feedback geeft op de respons van de leerlingen. Zij heeft controle over het gesprek, zij is spreker, initiatiefnemer en vragensteller. Kirsten noemt in haar doelen expliciet 'orde houden'. In de overige gesprekken blijkt die 'orde' wat meer impliciet uit opmerkingen als 'niet voor je beurt praten', 'niet doorelkaar praten',

‘je mag alleen wat zeggen als je je vinger opsteekt’. In hun leerdoelen en reflecties noemen de studenten niet dat zij en de leerlingen gelijkwaardige rollen zouden kunnen hebben in een gesprek. In de gesprekken in de kleine kring ontstaat eenmaal in ieder gesprek een discussiestructuur en op dat moment krijgen de leerkracht en de leerlingen wel gelijkwaardige rollen. De leerkracht wordt dan niet als bemiddelaar gebruikt.

De leerkracht is degene die de vragen stelt. Er worden open en gesloten vragen gesteld, maar het karakter van de open vragen is in de beide soorten kringgesprekken wel verschillend. In de grotere kringgesprekken zijn het vragen (KIQ) die dicht bij het onderwerp blijven en waarbij uit de feedback van de leerkracht blijkt dat ze goed of fout beantwoord kunnen worden. In de gesprekken in de kleine kring is er voor de leerlingen veel meer ruimte om een eigen antwoord te bedenken op de vragen van de leerkracht (ISQ). Kirsten en Esther (grotere kringgesprekken) zijn zich bewust van de geslotenheid van hun vragen. Esther vindt dat geen punt, maar Kirsten vindt dat daardoor de leerlingen minder tot spreken komen. Vier studenten noemen dat je met je vragen de leerlingen kunt stimuleren om te praten en na te denken en spreekruimte kunt geven. Zij maken dit niet concreet zoals in de ‘zilveren regels’. De studenten gebruiken gesloten vragen om leerlingen snel een respons te ontlocken. Gesloten vragen zetten aan tot benoemen en beschrijven en niet tot abstracter taalgebruik.

De feedback die de leerkrachten geven is altijd feedback op de inhoud van de respons en niet op het taalgebruik van de leerlingen. Alleen Natasja gebruikt in het gesprek in de kleine kring enkele malen ‘modeling’. In de gesprekken in de kleine kring is het karakter van de feedback veel opener en neutraler dan in de grotere kringgesprekken. Het effect is dat de leerlingen in de gesprekken in de kleine kring veel meer ruimte krijgen voor een eigen inbreng. Natasja is zich ervan bewust dat haar feedback en vragen invloed hebben op de respons van de leerlingen. Esther vindt dat ze te vaak de respons van de leerlingen herhaalt. De overige studenten noemen dit punt niet.

Zowel de vragen als de feedback zijn volgens de ‘zilveren regels’ belangrijk in de rol die de leerkracht speelt in het stimuleren van de taalproductie van de leerlingen. De studenten noemen dit, maar geven niet aan hoe ze dit zouden kunnen doen.

Uit de rol die de leerkrachten zich aanmeten volgt vanzelfsprekend dat de rol van de leerlingen die van antwoordgever is en niet die van spreker. Volgens de ‘zilveren regels’ is het bedoeling dat leerlingen nadenken over verschijnselen, processen of problemen en hun eigen gedachten en vragen verwoorden, dus daarin zelf initiatief vertonen. Uit de transcripten blijkt dat alleen in de gesprekken in de kleine kring daar iets van te zien is. De studenten noemen dit punt niet in hun reflecties. Kirsten zegt hierover: “interessante antwoorden van kinderen gaan verloren door mijn sturende manier van vragen”. De studenten noemen wel de punten *spreekruimte*, *taalproductie*, *vertellen*, *eigen inbreng* en *gesprek tussen kinderen* in hun doelen. Het is dus de vraag in hoeverre ze zich bewust zijn van zowel hun eigen rol hierin als de rol van de leerlingen.

Uit de analyse van de transcripten blijkt dat m.b.t. taalverwerving er wel sprake is van begeleide taalverwerving. De leerlingen praten met z’n allen over een bepaald onderwerp en er wordt inbreng van hen verwacht. Er is dus sprake van taalproductie, maar dan vooral op het niveau van benoemen en beschrijven. Natuurlijke taalverwerving is er nauwelijks in de grotere kringgesprekken omdat de leerlingen weinig ruimte voor eigen initiatief en dus taalproductie krijgen. In de gesprekken in de kleine kring is die ruimte er wel. De leerlingen kunnen in beperkte mate reageren op elkaar. Het is

allemaal wel heel summier. Zoals hier boven genoemd hebben de studenten wel doelen m.b.t. taalverwerving, maar ze zijn niet gespecificeerd naar begeleide en natuurlijk taalverwerving. In hun reflecties noemen ze dit punt ook niet.

Hoofdstuk 5 conclusies, discussie en implicaties

Uit de analyse in hoofdstuk 4 blijkt dat als een leerkracht een kringgesprek houdt en kiest voor de rol van gespreksleider dat er dan automatisch een vaste participatiestructuur ontstaat: de aanbieding-pool-toewijzingsstructuur. Deze structuur is bepalend voor de rol van de leerkracht en van de leerling. Deze structuur past ook bij de 'moral order' in een klas, waarbij leerlingen wachten tot ze beurt krijgen, stil zijn als een ander kind of de leerkracht praat en altijd via de leerkracht praten. In de grotere kringgesprekken is deze participatiestructuur allesbepalend. In de gesprekken in de kleine kring is deze participatiestructuur ook aanwezig, maar waarschijnlijk door het kleine aantal leerlingen is de 'moral order' iets minder dwingend. De leerkrachten laten dan sneller hun rol los, geven meer spreekruimte aan de leerlingen, laten toe dat leerlingen op elkaar reageren. Door de meer open feedback en de open vragen creëren de leerkrachten ook die ruimte.

5.1 Beantwoording onderzoeksvraag

Slagen aanstaande leerkrachten er in hun kringgesprekken in om 'goede gelegenheid' te scheppen voor taalverwerving bij jonge kinderen?

Volgens de 'zilveren regels' slagen de studenten in mijn onderzoek daar niet in.

Op basis van de doelen die de studenten/leerkrachten bij de kringgesprekken hebben geschreven en op basis van de inhoud van het lesprogramma van de OLB Stenden zou ik mogen veronderstellen dat in de transcripten is te zien dat de leerlingen daadwerkelijk de mogelijkheid tot taalverwerving wordt geboden. Dit gebeurt niet omdat ten eerste de studenten niet beschrijven hoe ze deze doelen moeten concretiseren in het gesprek en welke consequenties dat voor het gesprek heeft, voor hun eigen rol en voor de rol van de leerlingen, voor het type vragen dat ze stellen en de feedback die ze geven. Zij weten op basis van de door hen bestudeerde literatuur en de gevolgde colleges waarin taalontwikkeling en het gebruik van gesprekken behandeld is wat de theorie is. Ze zijn niet in staat om deze kennis te koppelen aan hun handelen en dus goede gelegenheid te scheppen voor taalverwerving. Zij koppelen taalverwerving niet aan taalproductie.

In het voeren van een gesprek met kinderen laten zij zich leiden door wat ze in de praktijk op hun stageschool geleerd hebben en die praktijk wordt voor hen door iets anders bepaald, de 'moral order'. De 'moral order' in een klas is zo belangrijk dat studenten dat als prioriteit hebben. Ten slotte, daaruit voortvloeiend, volgt uit de rol die zij nemen als gespreksleider een participatiestructuur die gevolgen heeft voor de rol van de leerlingen en een negatieve invloed heeft op de ruimte die de leerlingen voor taalproductie krijgen. In de reflecties van de studenten wordt duidelijk dat zij deze aspecten die een rol spelen bij het houden van een kringgesprek niet kennen en er dus ook geen rekening mee kunnen houden.

Deze uitkomst komt overeen met de verwachtingen zoals ik die geformuleerd heb op p.18.

Toch is er wel enige ruimte voor taalproductie ondanks deze condities. Dat is vooral te zien in de gesprekken in de kleine kring. Studenten passen bijna onbewust (niet benoemd in de doelen en reflecties) hun feedback en vragen aan aan de situatie. Hun feedback is uitnodigend en meer neutraal, ze stellen open vragen en laten binnen een IRF-sequentie meerdere leerlingen reageren. Uit de transcripten blijkt dat dat vooral gaat om aanvullingen op elkaar. In alle drie gesprekken in de

kleine kring ontstaat dan zelfs voor korte tijd dat leerlingen op elkaar reageren zonder tussenkomst van de leerkracht. Dat is dus een aanzet tot taalproductie en dus taalverwerving.

Kringgesprekken in de vorm die de leerkrachten Kirsten en Ether (in grotere groepen) in mijn onderzoek hebben gehouden zijn voor de directe taalverwerving niet relevant. Het zijn qua vorm leergesprekken. Kinderen worden getraind in de moral order. Als ze deze goed kennen, zoals bij Kirsten, is de werkvorm kringgesprek te vervangen door elke andere werkvorm, waarin ze iets leren over een aspect van het verkeer. Het enige talige aspect van deze kringgesprekken is dat de leerkracht de leerlingen er toe aanzet om de bij hen aanwezige kennis over het onderwerp onder woorden te brengen.

Kringgesprekken in de kleine kring van Miriam, Esther en Natasja zijn ook een training in de moral order, maar hier kan de leerkracht door open vragen en doorvragen toch de leerlingen tot taalproductie uitdagen. Het zijn qua vorm meer uitwisselingsgesprekken. Het talige element is hier veel duidelijker aanwezig. Leerlingen komen beter tot taalproductie.

Voor het feit dat er geen verschil is tussen de gesprekken in groep 1 en groep 4 zijn verschillende verklaringen mogelijk. De studenten hebben voor gemakkelijke onderwerpen gekozen waarover alle leerlingen ongeacht hun leeftijd iets kunnen zeggen. Het zijn geen onderwerpen waarbij leerlingen uitgedaagd worden om hun kennis onder woorden te brengen of nieuwe inzichten te formuleren. Dit onderzoek is een momentopname en er is mij weinig tot niets bekend over de taalvaardigheid van de leerlingen. Door het belang op de 'moral order' in de groep is de mogelijkheid tot taalproductie zo gering voor de leerlingen dat er geen uitspaken mogelijk zijn over het niveau van hun taalvaardigheid.

5.2 implicaties voor de opleidingspraktijk

Op basis van deze vijf gesprekken kan ik concluderen dat er een grote kloof is tussen de theorie over taalverwerving bij jonge kinderen en de praktijk in de basisschool. De kringgesprekken voldoen niet aan de kwalificatie 'goed' volgens de 'zilveren regels'. Het houden van kringgesprekken is blijkbaar vooral iets wat studenten leren van hun mentoren in de basisschool, waarbij orde houden en goed klassenmanagement het hoofddoel is. De theorie die in de opleiding geleerd wordt is nauwelijks terug te vinden in de praktijk. Je kunt je dus afvragen wat de waarde van deze gesprekken is als de taalverwerving zo slecht uit de verf komt. Met name grotere kringgesprekken zijn nauwelijks het middel om te werken aan geringe taalvaardigheid van leerlingen. Studenten hebben blijkbaar vooral geleerd om een strakke regie in de klas te voeren.

Waarschijnlijk voert het te ver om studenten te leren hoe participatiestructuren in gesprekken werken. Wat wel mogelijk is om studenten te leren wat het taalleermechanisme inhoudt en wat het belang van gesprekken in de kleine kring is voor de taalproductie van kinderen. Verder komt naar mijn mening duidelijk uit dit onderzoek naar voren dat een leerkracht zich bewust moet zijn van de rol die hij/zij heeft in dit soort gesprekken.

En dan de taalachterstand in Noord- Nederland: het is wel bekend dat kinderen met een taalachterstand een geringere woordenschat hebben en later lagere resultaten hebben op begrijpend lezen. Mijn onderzoek, hoe beperkt ook, bevestigt voor mij de waarde van 'interactie in de kleine kring' in de onderbouw, mits goed uitgevoerd. Juist voor kinderen met een taalachterstand

is deze werkvorm een goede voorbereiding op de complexe taalvaardigheden die ze later nodig hebben.

5.3 koppeling aan de theorie

De leerkrachten in de door mij geanalyseerde kringgesprekken slagen er eigenlijk niet in om hun leerlingen 'goede gelegenheid' tot taalverwerving te bieden, zoals ik hoofdstuk 4 heb laten zien. In deze paragraaf wil ik deze uitkomst koppelen aan de literatuur over taalverwerving.

Vygotski (1978) en Janssen-Vos (1997) zien het leren als een sociaal proces. Taal is het centrale gereedschap voor het leren. Kinderen leren het meest als ze door hun omgeving uitstijgen boven het eigen niveau, de zone van de naaste ontwikkeling. Taalontwikkeling vindt vooral plaats in die zone van de naaste ontwikkeling. Kringgesprekken zijn door hun vorm, meerdere deelnemers met allemaal hun eigen inbreng, bij uitstek geschikt voor taalontwikkeling. Leerkrachten kunnen de bijdragen van leerlingen aangrijpen om hen verder te brengen in hun taalvaardigheid. Zij zorgen voor gelegenheid tot taalproductie zodat het taalleermechanisme (Damhuis & Litjens, 2003) in gang wordt gezet. In de door mij geanalyseerde kringgesprekken gebruiken de studenten de principes van interactie nauwelijks. Ze noemen ze wel als leerdoelen, maar ze gebruiken ze niet. Dat hangt samen met de rol die ze kiezen: interactie en het gebruik van de zone van de naaste ontwikkeling vraagt een rol als coach en een taalgevoelige attitude. De studenten hebben allemaal gekozen voor een rol als gespreksleider, die meer technisch is en gericht op een ordelijk verloop en beurtverdeling.

Deze bevinding sluit aan bij de literatuur over gesprekspatronen in de klas. Freebody (2003) noemt een klassengesprek een educatieve activiteit die volgens bepaalde patronen verloopt, dit zijn de participatiestructuren. De interactie in de klas wordt bepaald door die participatiestructuren. De gespreksdeelnemers hebben een bepaalde rol. In een klas is de 'moral order' dat de leerkracht gespreksleider is, het onderwerp bepaalt, de beurten toekent aan de leerlingen en de beurtverdeling laat afhangen van het opsteken van de vinger. Kinderen mogen op de leerkracht reageren en niet op elkaar tenzij ze daar toestemming van de leerkracht voor krijgen. Een ander participatiestructuur is het discussiekader (Mercer, 2007). Deze bevordert het denken en daarmee de taalontwikkeling. De aanbidding-pool-toewijzingstructuur is de meest voorkomende. De leerkrachten in de door mij beschreven kringgesprekken volgen de 'moral order'. Er is wel interactie, maar vrijwel alleen tussen de leerkracht en de leerlingen in een één op één verhouding. De leerkrachten gebruiken het discussiekader niet, het ontstaat bijna bij toeval, terwijl dat veel meer interactie en dus taalproductie bij de leerlingen zou hebben opgeleverd.

Juist voor het aanleren van de schoolse taalvaardigheden als redeneren, concluderen, samenvatten etc. is het kringgesprek uitermate geschikt. Uit mijn analyses blijkt dat een aantal leerlingen, vooral in de kleine kringen hier wel toe komt, maar dan alleen als de leerkracht open vragen stelt of doorvraagt. Bij gesloten vragen, meestal van het type *known information questions* (Mehan, 1979), beperken de leerlingen zich in hun respons bijna altijd tot benoemen en beschrijven. (kringgesprek Kirsten)

Jansen e.a. (2006) hebben onderzoek gedaan naar het effect van scholing van leerkrachten in het houden van kringgesprekken. Het bleek dat die scholing (beter taalaanbod, meer taalruimte, feedback) weinig invloed had op de taalproductie van de leerlingen. Het ging om jonge kinderen die misschien meer de neiging hebben om uit het taalaanbod van de leerkracht te kiezen wat ze nodig

hebben of aankunnen. Ook Berenst e.a.(2007) vragen zich af of kinderen 'inhoudelijk leren' tijdens kringgesprekken. Kinderen leren bepaald gedrag tijdens kringgesprekken, meer de sociale dimensie van taalverwerving. De taalverwerving zelf zou wel eens veel meer impliciet kunnen verlopen. Foley &Thompson (2003) stellen dat individuele sprekers keuzes maken in de interactie met anderen. Zij maken cognitieve verbindingen tussen wat ze al weten en wat nieuw voor ze is en bouwen zo *scripts* op over de betekenis van de wereld om hen heen. Taal is het middel om deze *scripts* met elkaar te delen. Deze theorieën leggen naar mijn mening bloot dat taalverwerving moeilijk te meten is en in ieder geval te maken heeft met sociaal gedrag, bijvoorbeeld met de gang van zaken in de groep. In mijn onderzoek bepaalt de leerkracht de gang van zaken in de groep en daarmee het gedrag van de leerlingen.

5.4 aanbevelingen vervolgonderzoek

Mijn onderzoeksmateriaal had een beperkte omvang, slechts vijf kringgesprekken, waarvan maar drie voorbeelden van interactie in de kleine kring. Twee studenten hadden ondanks mijn uitdrukkelijk verzoek toch een kringgesprek in een grotere kring gedaan, beiden omdat de eigen leerkracht van de groep dat gemakkelijker vond. Toch bleken juist die twee soorten kringen in de analyse veel op te leveren. Het gaf mij de mogelijkheid om de interactiepatronen en de participatiestructuren te vergelijken.

Alle aspecten van kringgesprekken zouden ook apart onderzocht kunnen worden bij veel grotere groepen leerlingen.

De leerdoelen en reflecties van de studenten vormden mijn data. Om de betrouwbaarheid van mijn uitspraken over hun voorkennis te verhogen had ik ook een interview bij hen kunnen afnemen, waarbij ik hen had bevraagd op hun kennis over de verschillende aspecten van het houden van kringgesprekken of interactie in de kleine kring.

Een vervolgonderzoek zou kunnen zijn om een interventie te doen bij leerkrachten op de bewustwording van de participatiestructuren en vervolgens in een longitudinaal onderzoek te kijken of de interactiepatronen veranderen. De interventie is gericht op de rol van de leerkracht volgens de 'zilveren regels'.

Een veel groter onderzoek zou gedaan kunnen worden naar het effect van interactie in de kleine kring op kinderen met een taalachterstand in de noordelijke provincies.

5.5 tot slot

Ik heb geen onderzoek gedaan naar de waarde van de 'zilveren regels' bij het houden van kringgesprekken. Ik heb de elementen uit de 'zilveren regels' gebruikt als analysemodel voor kringgesprekken, leerkrachtgedrag en leerlinggedrag. Ik heb daardoor kunnen benoemen wat er gebeurt in kringgesprekken, waar het fout gaat en waar het goed gaat m.bt. taalverwerving. Ik veronderstel dat dit kan bijdragen aan de kennis over hoe taalverwerving tot stand komt.

Literatuur

Baker, C., Hornberger, N.H. (eds) (2001), *An introductory to the writings of Jim Cummins*. Clevedon: Multilingual Matters LTD.

Berends, R.(2007), *De leraar taalvaardig. 13 praktische taaldoelen voor studenten aan de pabo*. Assen: van Gorcum.

Berenst, J., Kwant, A., de Glopper, K. (2007): Leerzame gesprekken. in: TTA 78 (2007) p.85-94.

Blauw, A. de, Damhuis, R., Droop, M., Kienstra, M. & Verhoeven, L.(2000), Interactief taalonderwijs voor jonge kinderen. In: Toegepaste taalwetenschap in artikelen, nr.64,p.37-47.

Blok, H. a.o.(2003), *The relevance of delivery mode and other program characteristics for the effectiveness of early childhood intervention with disadvantaged children*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.

Bronkhorst, J.B.M., Eimers, T., Embrechts, M., Franken, M.C.(2010), *Spraak, taal en leren*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum

Chomsky, N.(1957), *Syntactic structures*. Den Haag: Mouton.

Chomsky, N. (1986), *Knowledge of language , its nature, origin and use*. New York: Praeger.

Chomsky, N. (2000), *New horizons in the study of language and mind*. Cambridge: CUP.

Damhuis, R., Litjens, P. (2003), *Mondelinge communicatie, drie werkwijzen voor mondelinge taalontwikkeling*. Expertisecentrum Nederlands.

Ellis, R. (1994), *The study of second language acquisition*. Oxford: OUP.

Foley, J., Thompson, L. (2003), *Language learning, a lifelong process*. London: Hodder Education.

Freebody, P. (2003): *Qualitative research in education*. London: Sage Publications.

Goodwin, C. (1990): Conversation Analysis. In: Annu. Rev. Anthropol. (1990) 19:283-307.

Goodwin, C. (1999): Action and embodiment within situated human interaction. in: Journal of Pragmatics 32 (2000) 1489-1522.

Goodwin, C. (2007): Participation, stance and affect in the organization of activities. In: discourse society (2007) 18; 53.

Goorhuis-Brouwer, S. (2006), Taalontwikkeling. Balans tussen nature en nurture. In: *De Wereld van het jonge kind, 2006/02*, pag. 175-178

Goorhuis-Brouwer, S.(2007), *Kleine pedagogiek voor grote mensen*. Amsterdam: SWP.

Gosen, M., Berenst, J., de Glopper, K. (2009): Participeren tijdens het voorlezen van prentenboeken in de kleuterklas. in: TTA 81 (2009) p.53-63.

- Hacquebord, H.I.(2003), lezing "Maakt taal verschil?", Kort Symposium Etoc donderdag 24 september 2003.
- Janssen-Vos, F, (1997), *Basisontwikkeling in de onderbouw*, Assen: Van Gorcum.
- Jansen, C., Damhuis ,R., Blauw, A. de (2006), *Kunnen leidsters en leerkrachten hun interactievaardigheden veranderen?* In: T. Koole, J. Nortier & B. Tahitu (red.), *Artikelen van de vijfde sociolinguïstische conferentie*. (267-280). Delft: Eburon.
- Jungbluth, P. (2003), *De ongelijke basisschool, etniciteit, sociaal milieu, sekse, verborgen differentiatie, segregatie, onderwijskansen en schooleffectiviteit*. Nijmegen: ITS.
- Kohnstamm, R., 2002. *Kleine Ontwikkelingspsychologie, deel 1* (5e druk), Houten/Diegem: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Krashen, S.D. (1981), *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon.
- Kuiken, F. (red.) (2005). *Nederlands als tweede taal in het basisonderwijs* (1e herz. druk). Utrecht: ThiemeMeulenhoff.
- Long, M.H. (1996), The role of linguistic environment in second language acquisition. In: Ritchie, W.C. and Bhatia, T.K. (eds), *Handbook of second language acquisition*. San Diego, CA: Academic Press, 413-68.
- Mazeland, H. (2003): *Inleiding in de conversatieanalyse*. Amsterdam: Coutinho.
- Mehan, H. (1979/2001): "What time is it Denise?": asking known information questions in classroom discourse. In: *Theory into practice* 28/4, 285-94.
- Mercer, N. (2000), *Words and minds: how we use language to think together*. London: Routledge.
- Mercer, N., Littleton, K. (2007), *Dialogue and the development of children's thinking, a sociocultural approach*. London: Routledge.
- Mercer, N. (2010): The analysis of classroom talk. In: *British Journal of Educational Psychology* (2010) 80, 1-14.
- Mitchell, R., Myles ,F. (2004), *Second language learning theories*. London: Hodder Arnold.
- Nassaji , H., Wells. G. (2000), What's the use of 'triadic dialogue'? : an investigation of teacher-student interaction. in: *Applied Linguistics* (2000) 21(3): 376-406
- Norden, S. van (2000). *Dingen in de kring*. Amsterdam: SWP.
- Norden, S. van (2004). *Taal leren op eigen kracht*. Assen: van Gorcum.
- O'Connor, M.C., Michaels, S. (1996): Shifting participant frameworks. in: Hicks, D., *Discourse, learning and schooling*. Cambridge: University Press.
- Oosterloo, A (red), (2008), *Werken aan kwaliteit van taalonderwijs in Fryslân*. SLO.

Paus, H., e.a., (2010) *Portaal, praktische taaldidactiek voor het primair onderwijs*, Coutinho, Bussum.

Ruijven, B. van, Ytsma, J. (2005), *Taalbeeld en schoolprestaties in Drenthe, Fryslân en Limburg*. In:

Severijnen, O., Bakker, M., Pas, N. (2008), *Basisboek communiceren*. Amersfoort: ThiemeMeulenhoff.

Swain, M. (1985), Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In: Gass, S.M. and Madden, C.G. (eds), *Input in second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House, 235-53.

Swain, M. (1995), Three functions of output in second language. In: Cook, G. and Seidlhofer, B. (eds), *Principle and practice in applied linguistics: Studies in honour of H.G. Widdowson*. Oxford: Oxford University Press, 125-44.

Teunissen, F., Hacquebord, H. (2002), *Onderwijs met taalkwaliteit*. 's Hertogenbosch: KPC groep.

Verrips, M., Dekkers, R. (2002), *Kindertaal in beeld*. Bussum: Coutinho.

Vygotsky, L.S. (1962), *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.

Vygotsky, L.S. (1978), *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Vygotsky, L.S. (1987), *The collected works of L. S. Vygotsky: Volume 1. Thinking and speaking*. New York: Plenum Press

Wells, G. (1999), *Dialogic inquiry: toward a sociocultural practice and theory of education*. Cambridge: CUP

Zaat, M. (1999), Wat kinderen leren van taalvorming. In: *Moer*, nr. 3, p.163 t/m 169.

- Bijlage 1: instructie studenten
- Bijlage 2: leerdoelen kringgesprekken
- Bijlage 3: transcripten
- Bijlage 4: programma OLB Stenden

Bijlage 1: Instructie studenten**AEP KRINGGESPREK****P3****Inleiding**

Het taalonderwijs op de basisscholen staat onder druk. Er wordt veel tijd en aandacht besteed aan alle domeinen van taal en toch blijkt op veel scholen, vooral in de noordelijke provincies, dat de taalvaardigheid van de leerlingen achterblijft. Leerlingen hebben een te geringe woordenschat, hebben moeite met begrijpend lezen. Veel onderwijstijd wordt gebruikt voor instructie. De laatste jaren is uit onderzoek gebleken dat daardoor de mogelijkheden voor taalproductie van de kinderen zelf te gering zijn en juist dat remt kinderen in hun taalontwikkeling. Taalproductie is nodig: door taal te gebruiken leren kinderen taal. Leerkrachten moeten door de juiste interactievaardigheden taalproductie stimuleren bij kinderen.

Voor mijn masterscriptie doe ik onderzoek naar de interactievaardigheden van studenten als zij gesprekken met kinderen voeren in een kleine kring. Van deze gesprekken heb ik opnames nodig. Deze opnames vormen dan de data voor mijn onderzoek. Ik verwacht met mijn onderzoek een bijdrage te kunnen leveren aan het curriculum voor taal voor de OLB Stenden en daarmee aan de competenties van toekomstige leerkrachten.

Voorstel AEP voor studenten onderbouw P3

Studenten nemen een gesprekje in een kleine kring op. (zij moeten toch een les opnemen op video voor ppb.)

Van dit gesprek maak je een transcript over min. 5 minuten m.b.v. het programma F4 media. Werkwijze: klik op *download programma* in de tekst. Je krijgt dan een venster waarin je je video-opname kunt zetten. Je video-opname kun je afspelen op de snelheid die je wenst, stilzetten en terugspoelen. Dat geeft je de gelegenheid om 'm uit te schrijven. Dat uitschrijven gebeurt volgens bepaalde regels.

Voor dit kringgesprek vul je een lesformulier in. Op basis van het transcript beoordeel je je les en schrijf je een reflectie op je eigen leerkrachtgedrag/ interactievaardigheden.

De video-opname, het transcript, het lesformulier en je eigen reflectie lever je bij mij in voor 1 AEP.

Praktische uitwerking

In week 1 van periode 3.2 geef ik aan de onderbouwklas tekst en uitleg over deze AEP. Ik lever hen het materiaal en de aanwijzingen voor het maken van een transcript.

De studenten die meedoen leveren eind november de opdracht bij mij in en krijgen daarvoor 1 AEP. De studielast voor deze AEP is zeker 28 sbu. Uit eigen ervaring weet ik dat het maken van een transcript veel tijd vraagt.

Het maken van een transcript van een les/kringgesprek levert je ongelooflijk veel informatie op over je eigen gedrag als leerkracht. De leerwinst zal heel groot zijn.

Transcript

Lettype Courier New 12

Alle regels nummeren

Leerkracht is Ik, leerling krijgt alleen voorletter.

Als leerlingen doorelkaar praten en het is niet te verstaan, dat aangeven met

Lln (*praten doorelkaar*)

Als leerlingen door elkaar praten en het is wel te verstaan dat aangeven met

J. { ja, ja
A. { Ik denk dat
P. { Hij wil dat

Kies voor het maken van de haak: *invoeegen/vormen/basisvormen*.

Als leerlingen iets doen, bijv. iets aanwijzen dat belangrijk is voor het vervolg van het gesprek, zet je dat er schuingedrukt tussen haakjes bij.

Als een woord met nadruk wordt uitgesproken onderstreep je dat.

Als er pauzes vallen geef je tussen haakjes het aantal secondes aan dat er niet gepraat wordt. Dat kan als een leerling nadenkt over een vraag.

Gebruik geen hoofdletters, komma's of punten. Als je een vraag hoort, zet je wel een vraagteken.

Soms is het niet te verstaan wat iemand zegt. Gebruik dan (.....)

VOORBEELD Veenhoop 19-10-2009

Lk we hebben de kidsweek eh voor ons () ga 'es koppen
snellen waar gaat het over deze keer, Rens
Rens koppen snellen
Lk ja koppen snellen eventjes vluchtig kijken van wat heb
je wat is het onderwerp dus van deze kidsweek
Ll kinderboekenweek
Lk kinderboekenweek dat was een hele grote kop en dan
zijn er nog een helboel subkopjes
Ll (...)
Lk wat zei je eh
()
Ll groene superslee
Lk groene superslee dat vind ik eigenlijk wel een goeie
weet jij direct wat ze bedoelen dan Rens?
Rens nee
Lk nee
Lln [spruitjes
Ll [gaat over boeken
Lk nee hoe kom jij op spruitjes terecht? O dat zie je aan
het plaatje ?
Ll plaatje bij de macdonalds

Lk bij de macdonalds spruitjes bij de macdonalds
L1 (...)
Lk een andere kop proeven netjes (.) horen ook een hele
goeie wie heeft nog een kopje gesneld?
L1 wat is een kopje gesneld?
Lk wat is een kopje gesneld,
L1 super (...)
Lk kun jij uitleggen Nienke wat kopjes snellen is
L1 (...)
Lk wat zei je,
L1 dat ben ik niet
Lk nee maar (.) ik keek jou toch niet aan?
Nienke weet ik niet
Jelmer ikke wel
Lk nou,
Jelmer nou dan moet je heel snel kijken dan weet je wat eh
wat je wat je moet
L1 [weten
L1 [wat je moet weten
Lk als je met de puzzel op de achterste bladzij bezig
bent dan moet je steeds (...) naar iets zoeken
L1 lezen
Lk dan ga je natuurlijk niet dan bovenaan beginnen dan ga
je er heel vluchtig er door heen kijken van wat heb ik
ontdekt welk artikeltje lijkt jou het interessants op
deze bladzij () ik vraag het straks aan iedereen ()
dus niet allen denken van een ander gaat het wel even
voor mij bedenken () doe je arm maar naar beneden dat
komt wel straks() Jelmer wat vond jij van wat denk
je dat het interessantste artikel is

Bijlage 2: leerdoelen kringgesprekken

ELINE

- De kinderen weten waarvoor we sleutels gebruiken.
- De kinderen kunnen kort iets vertellen over hun eigen sleutel

Verborgene leerdoelen:

Ik probeer de kinderen zoveel mogelijk aan het woord te laten

Ik probeerde om zoveel mogelijk open vragen te stellen zodat de kinderen veel ruimte hadden om te praten.

Als ik merkte dat de aandacht verslaptte zorgde ik er voor dat ik een vraag had waar alle kinderen een antwoord op konden geven, dit waren vooral gesloten vragen. Dit zorgde ervoor dat ze weer aandacht hadden voor het gesprek.

ESTHER

- kinderen kennen het kerstverhaal uit de Bijbel
- de kinderen kunnen het verhaal navertellen

verborgen leerdoelen:

Ik geef veel beurten aan de kinderen en complimenteer ze wanneer ze een goed antwoord geven.

MIRIAM

A. Lesdoel

De kinderen kunnen de voorwerpen op tafel in verband brengen met elkaar en met de verschillende verhalen rond kerst.

B. Persoonlijk doel

Ik kan een kringgesprek sturen, maar toch zoveel mogelijk uit de kinderen zelf laten komen. Ik kan de kinderen zoveel mogelijk met elkaar in gesprek laten gaan.

Verborgene leerdoelen:

Ik moest de kinderen dan ook veel sturing geven en ze met vragen op weg helpen. Het was dus een door de leerkracht gestuurd kringgesprek, maar dat had ik van tevoren ook wel verwacht.

Ik vind dat ik het kringgesprek wel goed gestuurd heb, maar soms misschien een beetje te veel. Ik vond het lastig om de kinderen met elkaar in gesprek te brengen, zeker doordat de kinderen dit niet gewend zijn. Ik denk dat de kinderen daarvoor eerst een aantal lessen nodig hebben over hoe je met elkaar praat tijdens een kringgesprek. Zo wennen ze langzamerhand aan het doen van een kringgesprek en kunnen ze dat op den duur zelfstandiger doen.

KIRSTENKinderen:

De kinderen weten aan het eind van de les hoe ze zien en gezien kunnen worden in het donker.

Ikzelf:

Ik wil rustig praten en goed de kinderen tijdens de les in de gaten houden en storingen voortijdig proberen te stoppen.

Verborgten doelen:

Ook zijn kinderen zelf ook vaak deelnemer in het verkeer en kunnen ze verkeerssituaties vertellen die ze zelf hebben meegemaakt.

Tijdens de kring wil ik consequent zijn over hoe stil ik het wil hebben en dat ze de vinger moeten opsteken.

Ik houd met de kinderen een gesprek over de plaat. Een aantal voorbeeldvragen: Kan het meisje veilig lopen richting het huis? Welke fietser op de plaat kan zelf niet goed zien en ook niet gezien worden? Wat is er belangrijk als het donker is en je aan het verkeer deelneemt? Etc.

De hoeveelheid inbreng van de kinderen ten aanzien van de leerkracht.

Bij het maken van dit transcript viel het op dat ik als leerkracht veel aan het woord ben tijdens het gesprek. Terwijl het juist zo goed zou zijn dat de leerlingen het meest aan het woord zijn. De kinderen gaven vaak antwoord op mijn vraag maar, in plaats van meer de kinderen te laten praten, vulde ik zelf steeds het antwoord aan. Hierdoor gaven de kinderen steeds maar een kort antwoord en hield ik er zelf een heel verhaal om heen. Dit kan ik de volgende keer ook anders doen waardoor de kinderen waarschijnlijk wel meer aan het woord zijn. Als er een kort antwoord door een kind wordt gegeven kan ik een ander kind vragen om daar meer over te vertellen of uit te leggen. Hierdoor geef ik zelf niet een heel verhaal weg over het antwoord maar laat ik het woord aan de andere kinderen.

De reactie van mij als leerkracht op antwoorden van de kinderen

Tijdens het voorbereiden van een les maak ik vaak een paar vragen die ik wil stellen aan de klas. Ik weet zelf dan wat het goede antwoord is op de vraag. Dit is een valkuil voor mij bij een gesprek. Ik ontdekte tijdens het maken van dit transcript dat ik de kinderen steeds maar weer naar het goede antwoord wilde begeleiden die ikzelf in mijn hoofd had. Dit doe ik vaak in een gesprek. Ik ontdekte dat ik niet veel feedback gaf op de antwoorden die de kinderen gaven maar ze snel in de richting van het goede antwoord duwde. Hierdoor gaan, misschien wel erg interessante antwoorden, verloren. Het is dus aan mij de taak om niet in de valkuil te stappen en dat ik wel goed naar de kinderen blijf luisteren en reageren op wat zij inbrengen in het gesprek.

NATASJA

- *Doel voor de kinderen: de kinderen kunnen zich uiten in hun taal en vertellen wat ze weten van Sinterklaas. Door de vele taal die ze hierbij produceren en horen wordt hun taalontwikkeling bevordert.*
- *Doel voor mijzelf: ik kan een gesprek met de leerlingen aangaan over een bepaald thema en hier een transcript van schrijven.*

Verborgten doelen:

. W. zegt iets in een verkeerde zinsbouw en benaming. Ik reageer hierop door de zin te herhalen maar dan in de juiste zinsbouw en benaming. Ik weet dat het effect goed is op kinderen., omdat ze het goede voorbeeld krijgen, maar niet op een straffende manier.

Ik merk dat ik veel zelf aan het woord ben, maar ik zie dit niet als een belemmering. Doordat ik veel taal gebruik krijgen kinderen juist een voorbeeld en leren ze onbewust veel nieuwe woorden.

Bijlage 3: transcripten**MIRIAM**

1 Lk oke we zien... ga maar zitten op je kont we zien hier
2 allemaal spulletjes
3 en die spullen.. ik doe even de deur dicht en die
4 spullen wie kan mij
5 vertellen waar dat nou mee te maken heeft al die
6 spullen? Naomi
7 Naomi met kerstmis en dat Jezus geboren is
8 Lk heel goed met kerstmis en dat Jezus is geboren zegt
9 Naomi wie weet er nog iets anders? Tessa
10 Tessa de kerstboom
11 Lk de kerstboom
12 Ll een stalletje
13 Lk een stalletje
14 Ll de ezel
15 Ll als alle
16 Lk Judith
17 Judith als alle kaarsen allemaal klaar zijn dan moet je ze
18 en dan leg je ze allemaal in deze vakjes in de boom
19 en dan doen we ze aan in de kerstboom dan zijn het
20 soort kaarsjes (*wijst naar kerstboom*)
21 Lk dat is een goed idee want hoeveel kaarsen zijn het Jan?
22 Jan vier
23 Ll hier zijn er vier en daar zijn er ook vier
24 Lk Tessa
25 Tessa dan is hier een huisje en dan is Jezus geboren en dit
26 lijkt net alsof dit de engel is (*wijst naar stal*)
27 Lk ja en maar Diyar horen een kerstboom en een
28 kerststalletje bij elkaar? niet aan komen
29 Diyar een kerstboom en een kerststal?
30 Lk Ja sst luister even naar Diyar
31 Diyar nou dat weet ik niet echt precies
32 Lk wie weet dat wel of een kerstboom
33 Ll ik denk het wel
34 Lk en een kerststal (.) Je denkt het wel (.) wie weet
35 ook iets? Tessa
36 Tessa het hoort niet bij elkaar
37 Lk nee waarom niet?
38 Tessa omdat Jezus in de stal is geboren en niet bij de
39 kerstboom
40 Lk nou ik vind dat eh (.) wie wil daar iets over zeggen
41 wat Tessa zegt Judith
42 Judith want toen moesten Jozef en Maria die moesten naar 43
Betlehem omdat die keizer
44 Lk ja
45 Ll weer zei dat ze weer terug moesten naar Betlehem
46 Lk en hadden ze daar ook een kerstboom?
47 Ll nee
48 Ll nee
49 Ll en toen moesten ze helemaal overnieuw moesten ze
50 helemaal daar heen en toen was alles alweer dicht

51 maar een meneer...
52 L1 alles was al vol
53 L1 en een meneer die zei we hebben nog plek en dat is
54 ook nog een stal
55 Lk Diyar, niet doen luisteren
56 L1 van de herders en de geiten en de schapen en die
57 schapen die moesten die gingen elke dag naar buiten
58 en toen moesten Jozef en Maria hadden ze een beetje
59 wie zorgt er voor een veilig dak toen was het een hut
60 en warmte om zich en daar waren geiten(.)
61 Lk heel goed (.)
62 L1 en dan was de wolk
63 Lk jij weet er heel veel van hoor ik wel
64 L1 en ook nog dat de kussen zijn een stenen (.)
65 Lk ja maar weet je wat ik vroeg want dat zei Tessa net
66 of de kerstboom nou eigenlijk laat hem maar even los
67 eigenlijk dus bij dat verhaal van Jezus hoort en Leon
68 had ook net zijn vinger op wil je daar wat over
69 zeggen?
70 Leon het hoort wel erbij omdat eeh hier zit in het echt
71 zit hier een piek op en die wijst naar de hemel naar
72 eeh (.)
73 Lk naar de hemel?
74 Leon ja
75 L1 naar Jezus
76 L1 naar eeh naar ehh het kindje
78 Lk naar het kindje en wat voor een kindje? weet jij dat
79 Naomi?
80 Naomi Jezus
81 L1 dat is een bijzonder kindje...
83 Lk ja en Naomi...
84 L1 heel bijzonder
85 L1 hij maakt alles beter
86 Lk Hij maakt alles beter oke en eeh Diyar wat doet de
87 kerstbal hier nog dan?
88 Diyar daar staan een engel
89 Lk daar staat een engel op ooh en een engel
90 L1 da's een engel
91 Lln praten door elkaar
92 L1 kijk dan komt ie zo in de lucht hallo
93 Lk maar een engel
94 Lln (...)
95 Lk maar een engel een engel hoo een engel ssst Leon
96 heeft een engel dan ook met kerst te maken?
97 L1 nee maar die komt voor Jezus
98 Lk en Jan kan jij er nog iets over vertellen?
99 Jan ehmmm..
100 Lk over die engel
101 Jan eeeh
102 L1 ik weet nog iets
103 Lk ik vraag het nu aan Jan wat heeft een engel met kerst
104 te maken?
105 Jan eeh, dat weet ik niet
106 Lk jij weet het wel?
107 L1 de engel die zorgt ervoor dat Jezus geluk maakt in
108 het hele land en er leven zomaar kindjes op straat en die

110 moeten daar slapen
111 Lk oh, en dan komt de engel bij hun dat zou kunnen
112 Ll ja dat is echt zo
113 Lk en als laatste de vier kaarsen ik zie dat er al twee
114 aangestoken zijn geweest (*wijst naar de kaarsen*)
115 Ll ja nu moet de derde nog
116 Lk en hoe zit dat Tessa?
117 Tessa nou je moet elke week een kaarsje aansteken
118 Lk elke week een kaarsje Diyar en hoeveel zijn er al
119 aangestoken?
120 Ll twee
121 Lk twee en hoeveel weken moeten we dan nog wachten?
122 Lln twee
123 Lk twee nou zeg ik wel hoeveel weken moeten we nog
124 wachten maar waarop moeten we dan wachten Naomi?
125 Naomi op kerstfeest
126 Lk op het kerstfeest he en het kerstfeest wat vieren we
127 dan Leon?
128 Leon dat Jezus geboren is
129 Lk ja dat Jezus is geboren en daarbij doen we altijd ook
130 een kerstboom he?
131 Lln ja een piek
132 Ll een piek die naar de hemel wijst
133 Lk heel goed en daar een piek die naar de hemel wijst en
134 dan vind jij dat je dan kunt zien dat Jezus
135 geboren wordt en die gingen we laten liggen
136 Lln (...)
137 Lk nee, nee dan leg ik em dan leg ik em wel hier neer
138 het kerstfeest is dat Jezus geboren wordt en vaak
139 hebben we dan ook een kerstboom wie heeft een
140 kerstboom al thuis? nee niet doen Judith
141 Ll ja wij ook in de tuin
142 Lk in de tuin?
143 Ll wij hebben em ook in de tuin
144 Lk en jij hebt em al binnen Tessa?
145 Tessa ja
146 Ll wij hebben in de tuin
147 Lln (...)
148 Lk en wat doe je altijd in de kerstboom?
149 Ll kerstballen slingers
150 Ll kersbal
151 Lk kerstballen en wat nog meer?
152 Ll en eeh Mickey Mouse kerstballen
153 Lk en Diyar wat zou je nog meer kunnen doen in een
154 kerstboom?
155 Lln (...)
156 Ll de piek erop
157 Lk ja de piek
158 Ll ik weet nog een hele grappige
159 Lln (...)
160 Lk sst
161 Ll de engeltjes hebben we opgehangen en wij hebben ook
162 een Kerstman op zo'n sleet met rendieren eraan
163 Lk maar het allerbelangrijkste wat je in een boom kan
164 doen?
165 Ll slingers

166 Lk slingers maar ook de
 167 Ll ballen
 168 Ll kerstballen
 169 Lk de lichtjes he
 170 Ll de lichtjes
 171 Lk het is een boom van lichtjes want kerst is eigenlijk
 172 ook een beetje een
 173 lichtfeest want wie weet waarom kerst een lichtfeest
 174 is? Judith
 175 Judith omdat het kerst is en dan moet je gewoon lichtjes
 176 erin doen en als het
 177 donker is dan moet je deze kaarsjes eruit dan moet je
 178 deze kaarsjes eruit
 179 halen en voorzichtig daarin doen
 180 Lk dat zou kunnen en.... kerst is ook een lichtfeest
 181 omdat Jezus wordt geboren he en dat is eigenlijk een
 182 beetje een lichtpuntje dan zijn we heel blij daarom
 183 doen we allemaal lichtjes in de bomen
 184 Lln (...)

KIRSTEN

1 Lk gelukkig is ze bij Gijs (4) nou (.) wat valt je op
 2 aan de plaat en aan het verhaaltje mogen jullie even
 3 vinger (6) Soraya
 4 S. nou
 5 Y. (.....)
 6 S. nou
 7 Lk stoppen Bilonda en Jort
 8 S. nou daar is ook een poes en die (.) en die heeft
 9 groene ogen (.) net een aliën poesje (*staat op en*
 10 *wijst naar de plaat*) daar
 11 C. (*staat op en wijst naar de plaat*) daar bij de fietse
 12 Lk die?
 13 S. ja
 14 Lk oke en als je nu even op het verkeer lette dus op
 15 de fiets op de mensen die er lope wat valt je dan
 16 op (2) Dimi
 17 D. dat die meneer met 't uh oranje jasje en
 18 die auto en en die motor en die fietser (.) en de
 19 mensen
 20 lk wat valt je daar aan op
 21 D. en de lantaarnpalen
 22 lk dat er licht vanaf komt
 23 D. ja
 24 lk de lantaarnpalen ook ja heel goed wie weet hoe dit
 25 heet (*wijst naar de mannen met reflecterende jassen*
 26 *aan*) ze hebben oranje jassen aan en daa (.) Yaniv (.)
 27 ze hebben oranje jassen aan en dat geeft een beetje
 28 licht die strepen erop weet iemand ook hoe dat heet
 29 (5) best wel een lastig woord (5)

30 S. volgens mij weet ik waar Gijs woont
31 lk sssst
32 llm (*praten door elkaar*)
33 lk weet iemand een antwoord op mijn vraag daar hebben
34 we het nu even over Chris? (2)
35 C. (.....)
36 lk wat zei je
37 C. verkeersjas
38 lk een verkeersjas dat vind ik heel goed over nagedacht
39 want deze jassen dragen ze als ze buiten zijn en
40 buiten is er altijd verkeer dus je moet altijd goed
41 zichtbaar zijn en deze strepen die hier op zijn dat
42 reflecteert dat is een heel lastig woord en dat
43 betekend dat als een lamp op wordt geschoten dat
44 het dan een beetje licht teruggeeft(.) dus deze
45 mannen zijn altijd heel goed te zien (2) en waarom
46 moeten die heel goed te zien zijn? (4) Damiën
47 D. als het donker is en je ziet niet als er geen hekken
48 staan dus dat is wel een gat en dan kan je er wel
49 invallen
49 lk bijvoorbeeld heel goed
50 D. (.....)
51 lk heel goed dus daarom staan deze uh hekken hier ook
52 D. ja die zijn ook een beetje een witte stuk
53 lk ja deze witte stukken geven ook een beetje licht heel
54 goed Damiën goed gezien en waarom hebben die mannen
55 van die felgekleurde jassen aan (2)Anniek
56 A. (.....)
57 lk heel goed want anders Jort goed zo Lars Jort ophouden
58 laatste waarschuwing oke? (2) anders blijf je maar
59 binnen met de pauze (3) heel goed Anniek want anders
60 kan je ze niet goed zien en dan kan je er tegen
61 oplopen of nog erger kan 'r een auto tegen opbotsen
62 nou dat is wel heel gevaarlijk (.) zien we nog meer
63 dingen die zorgen dat deze mensen veilig over straat
64 kunnen (2) Yara
65 Y. het is niet druk
66 lk het is niet heel druk (.) maar ik zie wel heel veel
67 mensen (2) waardoor komt het nou dat ze veilig over
68 straat k komen kijk eens naar de auto's of de fietsen
69 (.) Chayenna
70 C. nou ik had eigenlijk gewoon over het verkeer
71 lk wat is daarover dan
72 C. nou Lotte kijkt wel heel goed uit
73 lk Lotte kijkt heel goed uit maar als jullie nou eens
74 kijken naar deze fiets wat aan deze fiets geeft
75 allemaal licht en zorgt er voor dat die veilig deze
76 meneer veilig over straat kan fietse oeh ik zie in
77 een keer heel veel vingers Achmed
78 A. (5) (.....) die lamp
79 lk (2) hoe bedoel je dat dit licht aan staat
80 A. nee die andere op die paal
81 lk ooh de lantaarnpaal die zorgt dat de man iets kan
82 zien wat meer kan zien dat het dus niet heel donker
83 is dat kan
84 lk [maar als je nou alleen kijkt naar de fiets

85 lln (praten doorelkaar)
 86 A. (.....)hem kunnen zien en daarna(.....)
 87 Lk heel goed lantaarnpalen zijn er inderdaad voor dat de
 88 mensen je kunnen zien fietsen of zien rijden en dat
 89 is veiliger heel goed (.) Anna
 90 A. nou maar ze heeft een voorlamp aan en ee
 91 achterlamp
 92 lk heel goed dus mensen die van voren aankomen die
 93 kunnen haar zien fietsen en mensen die achter rijden
 94 kunnen haar ook zien fietsen heel goed is er nog iets
 95 ik zie nog iets wie ziet dat ook (3) Jens
 96 J. de brommer
 97 lk de brommer ja maar als je nou alleen naar de fiets
 98 kijkt (2) ik weet niet of jullie Aicha
 99 A. nou er zitten lichtjes aan zijn wiel
 100 lk heel goed
 101 lln (praten door elkaar)
 102 lk kijk eens deze oranje
 102 L. reflectoren
 103 lk heel goed reflectoren zijn dat die zorgen ervoor als
 104 er een beetje (.) Chayenne en Chayenna laatste
 105 waarschuwing
 106 C. (.....)
 107 C. Ja maar
 108 lk sssst

NATASJA SINTERKLAAS

1 lk Ik heb een plaat mee genomen waar denk je dat
 2 hij over gaat?
 3 f over sinterklaas
 4 lln sinterklaas
 5 lk over sinterklaas kijk maar eens goed wat er
 6 allemaal op staat wisal deze is voor jou
 7 lln (1) (2)
 8 r ja
 9 f en sinterklaas
 10 k sinterklaas
 11 f en piet
 12 k en pieten
 13 lk gaan we even afspreken dat we niet door elkaar gaan
 14 praten maar als je even wat wil zeggen dan doe je
 15 maar even je hand omhoog dan kunnen we elkaar goed
 16 verstaan.
 17 lk rayilzia wat zie je op de plaat?
 18 r pieten
 19 lk zwarte pieten zien jullie dat ook?
 20 lln jaaa
 21 lk en felicia wat zie jij?

22 f sinterklaas
 23 lk { sinterklaas en kristel wat zie jij?
 24 k { (..) en stoomboot een hele grote en sinterklaas en
 25 { zwarte pieten
 26 lk { wat leuk ja
 27 k { en rook
 28 lk en rook waar komt die rook uit wisal weet je hoe dat
 29 heet?
 30 r stoomboot
 31 k stoomboot
 32 w dat is het dit is het sdak en daar komt daar komt
 33 het daar komt het rook uit zo
 34 f hoe heet dat dan?
 35 lk dat heet weet jij dat?
 36 f (knikt hoofd op en neer)
 37 lk hoe heet dat?
 38 f schoorsteen
 39 lk een soort schoorsteen maar dan op de boot maar dat
 40 noemen we ook wel een pijp en daar komt nu allemaal
 41 rook uit (hand uitbeelden)
 42 ll n (praten door elkaar)
 43 r pijp
 44 r pijp
 45 lk pijp
 46 ll n (tillen papier op en neer)
 47 lk laat het papiertje maar liggen wat zien we nog meer
 48 rayaan?
 49 ll n (praten door elkaar)
 50 lk laat hem maar gewoon liggen
 51 r paal
 52 lk zie jij een paard?
 53 r nee (...) die
 54 lk o een grote paal dat heet een mast en wat hangt er in
 55 die mast wisal?
 56 w (...)
 57 lk { dit is de mast die lange paal
 58 w { daar zit die vlaggen in
 59 lk { daar hangt een vlag in dat klopt
 60 r (...)
 61 lk en is iedereen vrolijk of is iedereen blij?
 62 ll n Blij
 63 lk waarom is iedereen blij rayilzia?
 64 r omdat sinterklaas is gekomen
 65 lk sinterklaas komt is dat zijn dan alle kinderen blij?

66 llN { jaa
67 lk { waarom is eigenlijk iedereen blij als sinterklaas
68 { komt?
69 k { omdat met de stoomboot sinterklaas stuurt (...)
70 f { of hij komt met de paard
71 r { of met de stoomboot
72 r { of de stoomboot boot
73 lk { (staat op om de camera te controleren)
74 f { uh vlaggen
75 { (...)
76 w { vogel
77 f { vogel
78 k { vogel
79 r { vogel
80 lk { vogel hoort dat ook bij sinterklaas?
81 llN { jaaa
82 llN { nee
83 r { nee
84 lk { vogel hoort dat bij sinterklaas?
85 w { ja
86 f { nee
87 r { nee
88 r { nee
89 k { nee
90 lk { rayaan zegt nee waarom rayaan zegt nee waarom niet?
91 r { zij vliegen
92 lk { zij vliegen en zie je die ook wel eens als
93 { sinterklaas weg is? Zie je dan ook vogels?
94 f { ja
95 k { ja
96 lk { dus hoort het dan wel of niet speciaal bij
97 { sinterklaas
98 llN { nee
99 lk { wat ligt er allemaal op de boot?
100 f { cadeautjes
101 k { cadeautjes
102 llN { cadeautjes
103 lk { wat doet sinterklaas met al die cadeautjes?
104 llN { geven aan de kinderen
105 lk { en waarom doet hij dat?
106 r { omdat hij blij zijn
107 lk { omdat hij blij is en wisal waarom denk jij dat
108 { sinterklaas cadeautjes geeft?
109 w { omdat omdat de kinderen omdat de kinderen zo graag

110 cadeautjes
111 lk omdat de kinderen graag cadeautjes willen
112 w ja
113 lk wat denk jij? Waarom zal sinterklaas cadeautjes
114 geven?
115 r omdat
116 lk laat dit maar even liggen (legt rayaan haar papier
117 weer op tafel.
118 r (...) omdat cadeautjes zingen
119 lk (1) (2) ja
120 f stop hou op
121 w nu weet ik (...)
122 f stop hou op
123 lk niet doen
124 r (...)
125 w { bij bij sinterklaas hoort pepernoten cadeautjes dan
126 { (...) hier ziet heel veel pieten
127 lk { wacht even volgens mij moeten we even weer een
128 { afspraak maken als iemand praat is de rest stil
129 w { hier is heel veel rook in die vogels die vogel gaan
130 { (...) hier hier (...) die blaa die blaadjes zijn helemaal
131 { kaal hier zitten nog maar twee blaadjes twee blaadjes
132 { in
133 lk { ja, de boom is helemaal kaal
134 w { ja
135 lk en wanneer is het wat voor seizoen is het dan wie
136 weet dat?
137 w in de wind
138 f in de winter
139 k in de wint
140 lk in de winter wanneer gaan de blad wanneer vallen de
141 blaadjes van de bomen rayaan?
142 r huh?
143 lk wanneer vallen de blaadjes van de bomen?
144 r because supper supper wind (...)
145 lk ja er is heel veel wind
146 w ik weet het, ik weet het wel
147 lk ja er is heel veel wind maar wanneer welk seizoen? Is
148 dat in de winter zomer herfst of in de lente?
149 r in de winter
150 lk vallen dan de blaadjes van de bomen?
151 w ik weet het wel juf ik weet het ik weet het wel
152 r ja
153 w als het als het als het heel hard regent gaat de v

154 blaadjes bewegen bewegen vallen ze zo (wordt met
155 handen uitgebeeld)

gestopt op 06.01 min.

1 **ESTHER**
2 Lk we hebben nu gezongen 'nu is het licht' maar wat is er
3 vanavond wat hebben we dan?
4 ll kerstwandeling
5 Lk wie steekt er netjes z'n vinger op, Tijmen?
6 T kerstwandeling
7 Lk kerstwandeling heel goed en wat is er eigenlijk
8 allemaal gebeurd met kerst? Wie kent dat verhaal
9 nog (...) Han
10 H euhmmm
11 Lk waar begon het mee het was vorige week met juf Grietje
12 volgens mij misschien als je deze plaat ziet (...)
13 H Jozef en Maria
14 Lk het gaat over Jozef en Maria Marieke wat kun jij
15 erover vertellen ()
16 M er kwam een engel en die vertelde dat hun een baby
17 kregen
18 Lk ja heel goed er kwam een engel, um Han?
19 H engel Gabriël
20 Lk engel Gabriël heette die heel goed en bij wie kwam die
21 eerst um Wouter
22 W um bij Maria en toen bij Jozef
23 J nee eerst bij Jozef
24 W niet
25 Lk o ik gaf Wouter de beurt volgens mij. Volgens mij
26 vertelde Wouter ook heel goed. Eerst bij Maria maar
27 eerst wist Jozef het nog niet hè?
28 W nee eerst wist hij het nog niet maar eerst kreeg Maria
29 een beeldje of zoiets
30 Lk Ze kreeg een beeldje (...)
31 W ja en ze wist niet welke plek ze het moest geven met
32 dat beeldje
33 Lk OK en van wie had ze dat beeldje gekregen
34 W van Jozef
35 Lk van Jozef ja
36 W heeft ie zelf uitgetimmerd of zoiets
37 Lk ja ja Tijmen
38 T en ze kregen en ze gingen naar een soort herberg en
39 toen konden ze niet meer in een hotel slapen en toen
40 moesten ze in de stal slapen en toen werd ze wakker
41 nee midden in de nacht kreeg ze een baby en toen werd
42 ze wakker
43 Lk dat kwam pas later hè? want waarom moest ze in de stal
44 slapen dan waarom kon ze niet gewoon thuis slapen Han?
45 H (7.0) euhm
46 Lk want gingen ze ergens heen? Moesten Jozef en Maria
47 weg?
48 H euhm (4.0) ja
49 Lk waar gingen ze dan heen Jenna
50 J euhm (7.0) Bethlehem?
51 Lk ja ze gingen naar Bethlehem waarom Julian?

52 Ju nou omdat de soldaten daar aankwamen want de koning
53 wilde niet dat er nog een kindje bijkwam of zo
54 Lk OK jij denkt dat de koning niet wilde dat er nog een
55 kindje bij kwam (.)OK wie denkt wat anders? Waarom
56 moesten ze op weg waarom gingen ze op reis Fleur?
57 F omdat ze (7.0)
58 Lk ik weet niet of juf dat allemaal al verteld heeft hoor
59 F nee
60 Lk misschien weet je het nog een beetje van vorig jaar
61 (.) wie weet het nog, Wouter?
62 W ze gingen weg omdat euh omdat euh euhm (...) omdat er
63 euhm een paar mensen kwamen of zoiets en dan moesten
64 ze daar voor wegvluchten
65 Lk ze moesten niet vluchten dat was het niet, Julian
66 Ju euhm (...) ze gingen weg uit Bethlehem
67 J (*fluistert*) ze gingen naar Bethlehem toe
68 Ju ja ze gingen naar Bethlehem toe en eh toen gingen ze
69 euh ze gingen niet vluchten maar ze gingen weg want
70 euh de plaats waar ze woonden konden ze niet meer (...)
71 daar was geen wieg ofzo
72 Lk daar was ook wel een wieg (.)in de stal niet maar (.)
73 zal ik eens lezen wat hier staat?
74 "De keizer die over Israel regeert wil alle mensen in
75 zijn rijk tellen. Iedereen moet zich inschrijven in de
76 stad waar zijn familie vandaan komt. Jozef en Maria
77 gaan daarom op reis naar Bethlehem. Dat is moeilijk
78 want Maria verwacht haar kindje. Kan zij nu zo'n lange
79 reis maken? Het kan niet anders, het is een bevel van
80 de keizer."
81 Dus wat is er nou aan de hand Roan?
82 R die keizer telt hoeveel mensen er zijn
83 Lk ja
84 R (5.0) en dan euh moeten ze heel lang reizen voordat ze
85 euh in euh Bethlehem zijn
86 Lk ja dus de keizer wil weten hoeveel mensen er in zijn
87 land wonen Dat wil hij heel precies weten en daarom
88 moeten Jozef en Maria naar Bethlehem toe want daar
89 komt de familie van jozef vandaan. En wat gebeurt er
90 dan onderweg? Tijmen die heeft het al een beetje
91 verteld weet jij het Marieke?(...) ze zijn heel lang
92 onderweg maar wat gebeurt er dan?
93 M (6.0) euhm (3.0)
94 Lk het wordt avond en het wordt donker
95 M dan wordt het babytje geboren
96 Lk ja maar eerst is er nog wat anders hè ze willen slapen
97 Han
98 H euhm (...) ik weet het nie
99 Lk Rutger weet jij het?
100 R nou die vinden ze een herberg maar die is helaas weer
101 vol
102 Lk ja ze gaan eerst naar de herberg en die is vol. Ze

103 kloppen bij allemaal deuren aan en ze kunnen nergens
104 terecht want er moeten heel veel mensen naar Bethlehem
105 natuurlijk om zich aan te geven bij de keizer. Dus
106 alles is vol. En dan? Wat gebeurt er dan Fleur?
107 (5.0)
108 Waar gaan ze dan heen waar kunnen ze nog wel slapen
109 F (3.0) in de stal
110 Lk in de stal ja dus daar gaan ze liggen en wat gebeurde
111 daar in de stal Marieke?
112 M de baby wordt geboren
113 Lk ja de baby wordt geboren en hoe heet de baby Roan?
114 R kindje Jozef?
115 Lk kindje? (.) bijna goed
116 R Jozef
117 Lk niet Jozef maar? (...)
118 R Jezus
119 Lk Jezus hè Jezus wordt daar geboren in de stal
120 Ll niet voorzeggen
121 Lk en dan wat gebeurt er dan? Misschien kun je het hier
122 al wel een beetje zien Jenna
123 J dan euh komen de engelen bij de herders en dan euh
124 zeggen ze jullie moeten naar Bethlehem gaan want daar
125 is het kindje Jezus geboren
126 Lk ja heel goed de negelen die gaan zingen voor de
127 herders en ze vertellen dat Jezus geboren is
128 inderdaad(.)en wie komen er later nog meer naar de
129 stal toe maar dat staat hier verder niet in euh Tijmen
130 T euhm de engelen
131 Lk engelen Wouter?
132 W de drie wijzen
133 Lk de drie wijzen en hoe zijn zij waar de stal is?
134 W euh door de negelen?
135 Lk nou er is iets boven de stal (...) euh Julian
136 Ju de ster die wijst hen de weg
137 Lk daar hangt een ster ja die wijst hen de weg ja heel
138 goed. OK want vanavond is de kerstwandeling zoals
139 jullie al zeiden en dan zie je misschien ook wel wat
140 uit het verhaal weer terug. misschien kom je nog wel
141 herders tegen of de wijzen
142 H ja de herders kom je ook tegen
143 Lk Jenna
144 J ik weet wie Jozef en maria ook spelen
145 Lk ja? Wie dan?
146 J Anouk en Arne
147 Lk OK heel goed ik ben benieuwd goed maar dat zien we
148 vanavond allemal wel, Tijmen
149 T mogen we eens in dat boek kijken als we dan dan kunnen
150 we kijken en als we bij de kerstwandeling
151 tegenkomen(...) dat mogen we wel zien hè?
152 Lk nou je hebt de plaatjes nu wel gezien want meer
153 kerstplaatjes staan er niet in drie plaatjes

154 T maar
155 Lk er staan drie kerstplaatjes in het boek en die heb je
156 nu gezien. Wouter
157 W euhm (...) er zijn toch wel meer plaatjes in dat boek?
158 Lk niet in mijn boek maar daar staan ook nog
159 prentenboeken dus daar staat misschien ook wel wat in
160 moet je even kijken als je straks tijd hebt dan kan
161 dat misschien.

ELINE

1 Lk sssst ik wil graag nu beginnen dus nu even stoppen
2 M ja
3 Lln (praten door elkaar)
4 Lk ik heb iets meegenomen en ik ga zo meteen hem rond
5 geven en dan mag je even voelen en dan alleen dit
6 stukje want hier zit iets in mag je raden wat het is
7 als je weet wat het is dan doe je even je handen op
8 je hoofd dan weet ik precies of je weet wat het is
9 Y met je ogen dicht?
10 Lk wil jij beginnen
11 M met je ogen dicht?
12 Lk na als je dat handig vindt moet je dus wel even
13 niet hardop zeggen he
14 A ik eerst
15 Lk jij mag eerst nou toe maar mag met twee handen even
16 gewoon meedoen anders ga je naar je klas
17 A mmmm
18 (7)
19 M dat is ;lang
20 Lk jaaahh ze moet ook al bijna doorgeven ennn ze
21 moet hem doorgeven
22 Lk ssttt goed voelen misschien weet je (...)
23 A ik weet het misschien al
24 Lk ennnn doorgeven ssttt
25 R ik weet het volgens mij
26 A (fluistert in het oor van de lk)
27 M mag ik ook?
28 Lk nee ssst als je het weet doe je je handen op je hoofd
29 jij weet het al je hebt niet eens gevoeld
30 R ja ik denk omdat omdat ik het (...)
31 Lk sssttt mar niet zeggen he oke
32 J ik weet het
33 Lk oke handen op je hoofd doorgeven goed zo
34 M ik weet het
35 R ik doe het wel zo ja ik weet het
36 Lk ja? Goed hoor
37 R ja in een keer
38 (.)
39 Y ja ik weet het
40 Lk nah dan ga ik weet het natuurlijk al ik heb die in
41 het zakje gedaan iedereen weet het?
42 Lln ja
43 Lk ga ik weer het rijtje langs en dan zeg je wat het is
44 en dan kunnen we en dan gaan we zometeen (...)
45 A dan ga ik als laatste
46 Lk jij wilt als laatste?
47 Lln (praten doorelkaar)
48 Lk oh nee wacht even maar ik wil zo beginnen dus als je
49 Het nu niet weet dan sla ik

50 A oke
51 Lk nee maar ik doe net hetzelfde rondje als net zelfde
52 rondje als net weet je wat het is? anders mag je ook
53 raden
54 A ik dacht sleutels
55 Lk oke sstt gewwon voor je houden volgende
56 M een stukje van een riem
57 Lk nee hoef je niet om te lachen (...)
58 Lk Jelicia
59 J sleutels
60 R ik dacht ook sleutels
61 Y sleutels
62 A sleutels
63 Lk nou zullen we kijken
64 Lln (praten door elkaar)
65 Lk nee dit vind ik flauw
66 Lln (...)
67 Lk ik wil niet dat we om elkaar gaan lachen nee
68 vind ik niet leuk
69 R oke
70 A (...)
71 R yee
72 J yee
73 Lk nah hoe dacht hoe wist je noe dat het sleutels
74 waren
75 R (...)
76 Lk Remello
77 R nou kijk ik ging zo voelen ik dacht eerst dat het
78 een centje was omdat het omdat het alleen dit waar
79 was van ijzer dus toen ging ik zo voelen dus toen
80 voelde ik dit en dit is een autosleutel
81 Lk ja daar ging ik het zo over hebben en en hoe
82 wanneer dacht jij dat het sleutels waren
83 Y uuhh toen ik uhhh toen ik zo uhh zo zo uhh
84 Lk rinkelde?
85 Y ja dan wist ik dat het sleutels waren
86 Lk Jelicia
87 J ik voelde zeg maar eerst zo van ik dacht dat het ook
88 een schelp was toen dacht ik van nee dat was iets
89 anders en toen voelde ik en toen dacht ik he wat is
90 dit nou ik denkte ik dacht al dat het iets van een uh
91 een uh een gerinkelde sleuteltjes waren en toen
92 dacht ik weet vast wel wat het is
93 Lk precies
94 J en toen dacht ik het zijn sleutels
95 Lk he kijk maar dit
96 Lln (praten door elkaar)
97 Lk wat is hier nou verschil tussen want deze zit er los
98 in
99 (4)
100 Lk Remello

101 A (...)

102 Lk sstt

103 R want als je bijvoorbeeld als je bijvoorbeeld je

104 uuhh je zoekt die der uit en je zoekt die is heel

105 moeilijk om te vinden

106 Lk ik begrijp niet wat je wat bedoel je nou

107 R bijvoorbeeld (.) mag ik die? kijk (...) kijk toch heel

108 moeilijk om te vinden dan

109 Lk oohh omdat hij kleiner is bedoel je dat

110 R ja

111 Lk dat zal inderdaad

112 R dan pak je hem bijvoorbeeld mee

113 Lk ja dat klopt maar dat is het eigenlijk dat dat kan

114 inderdaad maar bij dit is het eigenlijk niet zo want

115 er is namelijk een verschil

116 J oeps

117 Lk tussen deze sleutels en deze want waar gebruik je

118 überhaupt sleutel voor steek je vinger op

119 A wat is dat?

120 Lk waar waar gebruik je sleutels voor?

121 Y uuhhmm een huis?

122 Lk ja

123 J vooorrrr een scooter

124 Lk ja

125 A ben ik? Uuhh voor het hek?

126 M auto?

127 Lk ja

128 R voor een schatkist

129 Lk ja dat kan maar

130 R die (...)

131 Lk deze sleutels deze sleutels

132 R deze bijvoorbeeld

133 Lk waar zou ik deze sleutels voor gebruiken allemaal

134 R auto

135 Lk want ik heb ze bijvoorbeeld

136 A welke ik zie niks je hand zit ervoor

137 Lln (praten door elkaar)

138 Lk een heleboel sleutels aan maar bijvoorbeeld als ik

139 uh

140 M fiets

141 Lk ja

142 A ja dat dacht ik ook

143 Lk want deze sleutels zijn voor me fiets maar deze zijn

144 allemaal voor iets anders maar

145 R die die dikke is voor de auto die is wel (...)

146 Lk ja misschien wel daar gaan we het zo meteen over

147 hebben maar ik wou eigenlijk eerst weten wat dit waar

148 dit dan voor is want dit is eigenlijk heel anders

149 M voor een dagboek

150 A ja voor een dagboek

151 R ja

152 Lk he ja hoezo denk je dat Mare
153 M omdat die zo klein is
154 A ja want die is heel klein
155 J dagboek heeft kleine sleutels dagboek
156 R ja ook omdat ook die van die uhh Naomi
157 Lk nee laat maar lopen (*ll loopt voorbij*)
158 R uh omdat uh omdat toen bij Sinterklaas kregen we
159 ook zo'n boekje en die sleutel was zo klein
160 Lk ja
161 J juf
162 Lk maar waarom waarom zou een sleutel of een uh een
163 een dagboekje een sleutel erop hebben Jelicia
164 J nou bijvoorbeeld als iemand uh iemand er iets in
165 heeft geschreven en dan denkt die straks dan gaat er
166 iemand nog in kijken dan uh dan uh kan je maar je
167 hebt ook heel veel sleutels maar dat komt ook je hebt
168 er één maar die raak je kwijt maar dan heb je er nog
169 twee maar als je dan nog één kwijt dan heb je er nog
170 één dat zijn zeg maar weer reservesleutels voor als
171 uh één kwijt raakt
172 Lk ja
173 R (...)daar kan ik echt niet tegen
174 J want als je want als je zoals iemand iets heel
175 erg leuks hebt geschreven en die wil niet dat iemand
176 dat pakt dan doet een grote slot (...)
177 Lk ja dan kan niemand
178 A (...)
179 Lk uh lezen ja inderdaad
180 Lln (*praten door elkaar*)
181 Lk he maar uh wie heeft er ook wel sleutels
182 M ja van me huis
183 Lk Remello waar heb jij
184 M (...)
185 Lk nee even sstt
186 R van me van me geheime schrift
187 Lk heb jij die
188 R ja die van Sinterklaas gekregen
189 Lk o die daar zat ook een slot op
190 A ja
191 R ja
192 Lk o handig
193 R ongeveer net zo klein
194 Lk oke
195 R maar wat nou dom van me is ik heb ergens gezet waar
196 me zusje altijd komt wat doet die ermee? gaat ermee
197 spelen
198 Lk met de sleutels?
199 R ja
200 A straks valt die nog in de wc
201 Lk moet je desleutels eigenlijk ook verstoppen
202 R ja en die heb ik nu de volgende dag heb ik ze weer

203 daar en toen kwam ik weer kijken en toen foetsie
204 Lk tts o
205 R en toen zitten ze allebei aan de ring
206 Lk oke
207 R dus alle twee
208 J dus dan denk je
209 Lk dat is dus niet zo handig
210 R nee
211 Lk moet je eigenlijk de ene sleutel verstoppen en de
212 andere ook verstoppen
213 R ja maar die zitten allebei die zitten echt gewoon aan
214 het touwtje vast
215 Lk oke das niet handig en jij ?
216 Y uh ik heb een sleutel voor mijn uh voor mijn ik
217 heb een soort dagboek
218 Lk sstt ja
219 Y die kan bij ons thuis open als ik de sleutel uh ga
220 omdraaien ga ik vanzelf open
221 Lk oeh dat is een spannend dagboek ja Jelicia

Leerjaar 1, module 1 en 2

Bijeenkomst 2:

Hoorcollege: De taalvaardigheden van de leraar/gesprekken

Doelen:

Je hebt een overzicht over de taalvaardigheden waarover de leraar beschikt.

Je hebt kennis over de theorie van gesprekken voeren met kinderen.

Je hebt kennis over de theorie van het geven van mondelinge opdrachten.

Je hebt kennis over de theorie van gesprekken voeren met volwassenen.

Werkcollege: De taalvaardigheden van de leraar/gesprekken

Doelen: - Je hebt geoefend in het voeren van gesprekken met kinderen.

- Je hebt geoefend in het voeren van gesprekken met volwassenen.

Bijbehorende literatuur:

Berends, R.,2007. De leraar taalvaardig. 13 praktische taaldoelen voor studenten aan de pabo. Assen: van Gorcum

Hoofdstuk 2, Welke taalvaardigheden heeft de leraar?. Hoofdstuk 4.1 Gesprekken voeren met kinderen. Hoofdstuk 4.3, Mondelinge opdrachten geven. Hoofdstuk 4.9 Gesprekken voeren.

Stageopdracht

Stageopdracht APOV 2 opdrachten

Code: A2/ C1

Type opdracht: oriëntatieopdracht/ onderwijsopdracht

Vak/vormingsgebied: apov

Uitvoeringsperiode: module 1.1 / 1.2

1. Titel: Gesprekje met kinderen over knuffels

2. Doelen:

Pedagogisch:

- kennis hebben van de behoeften en wensen van kinderen

Interpersoonlijk:

- respect tonen, empathisch zijn, in staat zijn helder en vriendelijk te communiceren met kinderen

De student kan m.b.v. het voeren van een gesprek over knuffels een betrokken houding en relationele vaardigheden laten zien t.o.v jonge kinderen.

De student treedt in de belevingswereld van het jonge kind en ervaart wat de betekenis van knuffels voor jonge kinderen kan hebben.

De student ervaart dat concrete materialen een goede uitgangspunt kunnen zijn voor het starten van een gesprek.

3. Theoretische achtergronden

- Kohnstamm, R., 2002. Kleine Ontwikkelingspsychologie, deel 1 (5e druk), Houten/Diegem: Bohn Stafleu Van Loghum. Hoofdstuk 9 p.175 - 201.
- Janssen-Vos, F, 1997. Basisontwikkeling in de onderbouw, Assen: Van Gorcum. Hoofdstuk 5 p 135 – 143

4. Opdracht

Kies één van onderstaande opdrachten

- a) Neem regelmatig het initiatief tot het voeren van een gesprek met kinderen over de knuffel die zij bij zich hebben. Leg de gegevens direct vast en werk deze later uit.
- b) Organiseer een gesprek met een groepje kinderen over hun knuffels
- c) Neem zelf een knuffel mee en gebruik dit als uitgangspunt van een gesprek over knuffels.

5. Suggesties ter verbreding

- Lees de informatie uit R. Kohnstamm: waarom hebben kinderen knuffels; Zoek eventueel ook naar andere informatiebronnen
- Neem zelf een aantal knuffels mee
- Richt een “hoekje” in waar de knuffels kunnen staan/ zitten
- Lees als afsluiting of ter introductie een boek voor waarin een knuffel een rol speelt

Suggesties ter verdieping

- Verdiep je in de literatuur over het stellen van vragen
- Verdiep je in de literatuur over verschillende soorten gesprekken en maak een keuze voor een bepaalde gesprekssoort/ vorm

6. Registratie

- Voor opdracht a: maak steeds een korte notitie; verzamel zo minimaal een 5-tal gesprekjes (= participerende observatiemomenten) en verwerk in een observatie verslag; m.b.v. het observatieschema
- Voor opdracht b en c: Dit zijn onderwijsactiviteiten en worden voorbereid en geëvalueerd met behulp van het Beschrijvingsmodel.

7. Begeleidingssuggesties voor de mentor

- Tips geven over het voeren van een gesprek: waarnemingsvragen, denkvragen, ervaringsvragen, regels die gelden voor het voeren van een gesprek
- Hoe was het contact tussen student en kind (kinderen): wederzijdse betrokkenheid, in kunnen leven van de student, antwoorden serieus nemen, belangstelling tonen,

Taal en Communicatie

Code: A1

Type opdracht: oriëntatieopdracht

Vak/vormingsgebied: taal en communicatie

Uitvoeringsperiode: module 1.1 / 1.2

1. Titel: Taal, de hele dag

2. Doelen:

- pedagogisch competent - vakinhoudelijk en didactisch competent - Je hebt een beeld gekregen van het sociale klimaat in de klas en de rol die taal daarin speelt. - Je hebt kennis opgedaan van de mate waarin een beroep wordt gedaan op de mondelinge taalvaardigheden van de leerkracht en de leerlingen.

3. Theoretische achtergronden:

- Berends, René (2007). *De leraar taalvaardig*. Van Gorcum, Assen.

4. Opdracht

Beschrijf kort drie gevallen waarin de taalvaardigheid van de leerkracht een rol speelt. - Beschrijf kort een gesprek tussen leerkracht en klas. Wat is het onderwerp? Hoe wordt het onderwerp geïntroduceerd? Wat voor soort vragen stelt de leerkracht? Hoe is de beurtverdeling? In welke mate zijn en worden alle leerlingen bij het gesprek betrokken? Maximaal twintig regels. - Beschrijf kort een hoe de leerkracht voorleest of vertelt. Kun je zien hoe hij zich heeft voorbereid? Heeft hij oogcontact met de klas? Beschrijf stemgebruik en intonatie? Komt het verhaal tot leven en wordt de klas meegesleept? Maximaal twintig regels. - Bekijk (indien mogelijk) een tekst die de leerkracht voor zijn klas heeft geschreven. Dit kan ook een korte instructie op het bord zijn of een toets die de leerkracht heeft samengesteld. Is de inhoud duidelijk geformuleerd voor leerlingen? Is de inhoud motiverend? Geef een korte beschrijving van de tekst en formuleer je mening. Maximaal twintig regels.

5. Suggesties ter verbreding en/of verdieping

--

6. Registratie

Houd het verslag kort en bondig. Geef duidelijk weer wat je waarneemt. Hou commentaar en feiten van elkaar gescheiden.

7. Begeleidingsuggesties voor de mentor

--

Taal en Communicatie

Code: C1

Type opdracht: onderwijsopdracht

Vak/vormingsgebied: taal en communicatie

Uitvoeringsperiode: module 1.2

1. Titel: Praten met de klas

2. Doelen: - interpersoonlijk competent - pedagogisch competent - vakinhoudelijk en didactisch competent * Je hebt contact met de klas. * Je sluit aan bij de leefwereld van de leerlingen. * Je voert de werkvorm „gesprekken met de klas“ uit.

3. Theoretische achtergronden:

Berends, René (2007). *De leraar taalvaardig*. Van Gorcum, Assen.

4. Opdracht: Voer een gesprek met de klas over een onderwerp. Dit gesprek kan een hele les beslaan, maar je kunt een gesprek ook voeren als inleiding of verwerking van een les. Bereid dit gesprek goed voor. Denk na over wat je wilt dat kinderen van dit gesprek leren of hoe het gesprek bijdraagt aan hun ontwikkeling. Zorg voor een goed verloop van het gesprek door het stellen van de juiste vragen en door te zorgen voor een goede beurtverdeling.

5. Suggesties voor verdieping Geen verdere suggesties.

6. Registratie Op het lesbeschrijvingsformulier.

7. Begeleidingssuggesties voor de mentor. Op de opleiding is aandacht besteed aan beurtverdeling en vraagtechniek

8.1 Inleiding en motivering

Je hebt kennis gemaakt met het vak Taal en Communicatie. Hiermee heb je zicht gekregen op je eigen vaardigheden op dit gebied.

In dit moduul richten we ons op het jonge kind. Hoe verloopt de taalontwikkeling van het jonge kind?

Op welke manieren kun je de taalontwikkeling van het jonge kind stimuleren? Welke bijdrage kun jij als leerkracht leveren aan de taalontwikkeling van het jonge kind? Daarbij maken we gebruik van sprookjes, prentenboeken en verschillende andere leermaterialen. We kijken samen naar de woordenschatdidactiek, die van wezenlijk belang is voor een goede taalontwikkeling.

8.6 College-overzicht

Bijeenkomst 1: „Spreken en luisteren“

Hoorcollege:

Duur: 45 minuten

- Spreken en luisteren
- Fasen in de taalontwikkeling
- Sprookjes

Doel:

Vakinhoudelijk & didactisch: kennis van ontwikkeling van kinderen

- Je hebt kennis van de mondelinge taalverwerving

Vakinhoudelijk & didactisch: kennis van variatie in didactische werkvormen

- Je oriënteert je op de materialen
- Je hebt kennis van de ontwikkeling van het jonge kind

Reflectie en ontwikkeling: reflecteren op eigen handelen

- Je hebt inzicht in het eigen handelen in relatie met taal

Bijbehorende literatuur:

1. Paus, H., e.a., (2010) Portaal, Praktische taaldidactiek voor het primair onderwijs, Coutinho, Bussum, hoofdstuk 1.1, 2.1, 2.2.1, 8.1.4, 8.1.5, 8.1.6, 8.1.7

Reader 1.2: „Fonologisch bewustzijn“

Reader 1.1 Samen aan de slag“, „Luister ik ga je iets vertellen“

Bijeenkomst 2: „Begrijpend luisteren“

Hoorcollege Duur: 45 minuten

- Begrijpend luisteren
- Boekoriëntatie (tussendoel 1)
- Verhaalbegrip (tussendoel 2)

Doel:

Vakinhoudelijk & didactisch: kennis van ontwikkeling van kinderen

- Je hebt kennis van de mondelinge taalverwerving

Vakinhoudelijk & didactisch: kennis van variatie in didactische werkvormen

- Je oriënteert je op de materialen
- Je hebt kennis van de ontwikkeling van het jonge kind

Organisatorisch:

- Je kunt een onderwijssituatie organiseren

Reflectie en ontwikkeling: reflecteren op eigen handelen

- Je hebt inzicht in het eigen handelen in relatie met taal

Bijbehorende literatuur:

1. Paus, H., e.a., (2010) *Portaal, Praktische taaldidactiek voor het primair onderwijs*, Coutinho, Bussum, hoofdstuk 3.1, 3.2, 5.1 en 5.2.
2. Reader 1.2: „Fonologisch bewustzijn“
3. Reader 1.1 *Samen aan de slag*, „Luister ik ga je iets vertellen“

Bijeenkomst 3: „Interactievaardigheden van de leraar“

Hoorcollege:

Duur: 45 minuten

- Beginsituatie en kerndoelen
- Interactievaardigheden van de leraar
- Interactief voorlezen

Doel:

Vakinhoudelijk & didactisch: kennis van ontwikkeling van kinderen

- Je hebt kennis van de mondelinge taalverwerving

Vakinhoudelijk & didactisch: kennis van variatie in didactische werkvormen

- Je oriënteert je op de materialen
- Je hebt kennis van de ontwikkeling van het jonge kind

Vakinhoudelijk & didactisch: ontwerpen van onderwijs- en leeractiviteiten

- Je toont vaardigheid in het presenteren van een vertelling/presentatie

Bijbehorende literatuur: 1. Paus, H., e.a., (2010) Portaal, Praktische taaldidactiek voor het primair onderwijs, Coutinho, Bussum, hoofdstuk 3.2, 3.3.2, 3.3.3.

Bijeenkomst 4: „Woordenschatdidactiek“

Hoorcollege: Duur: 45 minuten

- Woordenschatdidactiek
- Taalbewustzijn (Tussendoel 5)

Doel:

Interpersoonlijk: rekening houden met affectieve verschillen

- Je bent in staat om contact te maken met jonge kinderen
- Je bent in staat om gesprekken te voeren met jonge kinderen

Vakinhoudelijk & didactisch competent: kennis van ontwikkeling van kinderen

- Je hebt kennis van en inzicht in de mondelinge taalverwerving
- Je oriënteert je op de materialen

Organisatorisch:

- Je kunt een onderwijssituatie organiseren

Reflectie en ontwikkeling: reflecteren op eigen handelen

- Je hebt inzicht in het eigen handelen in relatie met taal

Bijbehorende literatuur:

1. Paus, H., e.a., (2010) Portaal, Praktische taaldidactiek voor het primair onderwijs, Coutinho, Bussum, hoofdstuk 4.1, 4.2, 4.3, 5.1, 5.2 en 5.3.2.2.
2. Reader 1.2: „Samen aan de slag“, „Fonologisch bewustzijn“

Bijeenkomst 5: „Organisatievormen van spreek- en luisteronderwijs“

Hoorcollege:

Duur: 45 minuten

- Organisatievormen van spreek- en luisteronderwijs
- Leeshoek/boekenkast

Doel:

Interpersoonlijk rekening houden met affectieve verschillen

- Je bent in staat om contact te maken met jonge kinderen
- Je bent in staat om gesprekken te voeren met jonge kinderen

Vakinhoudelijk & didactisch: kennis van ontwikkeling van kinderen

- Je hebt kennis van en inzicht in de mondelinge taalverwerving
- Je oriënteert je op de materialen
- Je hebt kennis van de leeromgeving

Leerjaar 2 module 2.4

Op veel scholen is het kringgesprek een wekelijks of zelfs dagelijks terugkerende activiteit. Maar er zijn ook allerlei andere gespreksvormen mogelijk. Een gesprek is bij uitstek geschikt om te werken

aan de taalvaardigheid van kinderen. Door aandacht voor interactie, feedback, stimulerende en uitlokkende vragen kan een gesprek een levendige en gevarieerde activiteit zijn waar kinderen hun (mondelijke) taalvaardigheid kunnen verbeteren en hun woordenschat kunnen uitbreiden. Voor (toekomstige) leerkrachten zijn belangrijke vragen: Hoe zorg ik voor levendige gesprekken? Hoe activeer ik de spraak- en taalontwikkeling van kinderen? En hoe ziet de normale spraak- en taalontwikkeling van kinderen eruit?

1. Zandstra J. (2007) *Taal leren met behulp van de taalronde*. Artikel uit minor taalontwerp. Opleiding leraar basisonderwijs 37 moduleboek 2.4 cursus 2010 - 2011
2. Norden, S. van (2004) *Taal leren op eigen kracht*. Assen, Koninklijke van Gorcum, ISBN 978-90-2324-0204, p.27-33, 40, 41, 43-45 en 48.
3. Norden, S. van (2000) *Dingen in de kring*. BV uitgeverij SWP, ISBN 978-90-6665-323-8, p. 35 t/m 38 en 45 t/m 59.
4. Zaat, M. (1999) Wat kinderen leren van taalvorming. *Moer*, nr. 3, p.163 t/m 169.

Bijeenkomst 1: Dingen in de kring

Werkcollege (45 minuten)

Tijdens de colleges ervaar je hoe een taalronde werkt en je komt te weten wat de theoretische achtergrond van de kring en de taalronde is.

Opdracht:

Bereid individueel of in tweetallen naar aanleiding van de bijeenkomst in week 1 een taalronde voor. Zorg ervoor dat je in week 2 een taalronde kunt leiden.

Doelen:

Organisatorisch competent:

- klassenmanagement Je weet hoe je een kring op kunt stellen.

Vakinhoudelijk en didactisch competent

- leerinhouden vakgebied

Je kent procedures voor beurtgeving.

Je weet hoe je kinderen kunt stimuleren om te vertellen.

Je weet wat voor soort vragen je kunt stellen.

Bijbehorende literatuur:

Stenden reader:

Bijeenkomst 2: Werken met de taalronde

Werkcollege (45 minuten)

Tijdens de colleges ervaar je hoe een taalronde werkt en je komt te weten wat de theoretische achtergrond van de kring en de taalronde is.

Doelen:

Vakinhoudelijk en didactisch competent

- leerinhouden vakgebied

Je weet wat een taalronde is.

Je weet uit welke onderdelen een taalronde bestaat.

Je weet welke rol eigen ervaringen spelen bij het werken met een taalronde.

Je weet waarom taalaanbod en interactie belangrijk is.

- leeractiviteiten ontwerpen

Je kunt een taalronde uitvoeren.

Organisatorisch competent:

- klassenmanagement

Je weet welke werkvormen bij een taalronde passen.

Je kent verschillende vormen (bijvoorbeeld kring, tweetalgesprekken) om interactie tot stand te brengen.

Stageopdracht 2.4

Taal & Communicatie

Code: C3

Type opdracht: onderwijsopdracht

Vak/vormingsgebied: taal & communicatie

Uitvoeringsperiode: module 2.4

1. Titel: Taalronde

2. Doelen:

vakinhoudelijk & didactisch competent:

- leeractiviteiten ontwerpen

Je kunt een taalronde uitvoeren.

Je kunt kinderen stimuleren om te vertellen.

Je kunt op een goede manier vragen stellen.

Organisatorisch competent

- procedures en afspraken hanteren

Je kunt een kring opstellen.

Je kunt verschillende manieren van beurtgeving hanteren.

- organisatievormen gebruiken

Je kunt op verschillende manieren (grote kring, kleine kring, tweetalgesprekken) interactie tot stand brengen.

3. Theoretische achtergronden

- Stenden – Reader taal & communicatie:

- Norden, S. van. (2000) *Dingen in de kring*. Amsterdam: SWP

- Norden, S. van. (2004) *Taal leren op eigen kracht*. Assen: Van Gorcum

4. Opdracht:

Geef een taalronde volgens het model uit *Taal leren op eigen kracht* van S. van Norden.

5. Suggesties ter verbreding en/of verdieping

- Geef een taalronde en gebruik een andere vorm van beurtgeving. Noteer je bevindingen met betrekking tot het verschil met de eerste taalronde: welke vorm van beurtgeving verliep het prettigst?

- Bij de taalronde hebben de kinderen een tekst geschreven. Bekijk de resultaten en ga in een volgende les verder met deze teksten. Dit kan op verschillende manieren:

- laat de teksten perfectioneren en bundel ze tot een boekje. Speciale aandacht voor formuleringen en spelling.

- selecteer spelfouten die in veel van de teksten voorkomen en ontwerp hier een taalles voor. Laat kinderen vervolgens hun eigen tekst verbeteren en perfectioneren.

6. Registratie

Vul het beschrijvingsformulier onderwijsactiviteiten bovenbouw in en neem het op in je stagemap.

8. Begeleidingssuggesties voor de mentor

- Hoe verloopt het geven van de beurten?

- Op welke manier stel je vragen? (open of gesloten)

- Een taalronde is gericht op het uitwisselen van ervaringen en niet op gerichte kennisuitbreiding.

Stel je vragen die het uitwisselen van ervaring oproepen of stel je kennisvragen?

- Hanteer je verschillende organisatievormen? (kring, tweegesprekken)

Leerjaar 3 module 3.2 Nederlands als tweede taal

11.3 Beginvereisten

Kennis van de taalontwikkeling van kinderen.

11.4 Studiemiddelen

- Paus, H. (red.) (2002). *Portaal*, Bussum: Coutinho.

- Kuiken, F. (red.) (2005). *Nederlands als tweede taal in het basisonderwijs*, 1e herz. druk, Utrecht: ThiemeMeulenhoff.

Facultatief:

- Verrips, M., Dekkers, R., (2002). *Kindertaal in beeld*, Bussum: Coutinho.

- Verhallen, M., Verhallen, S., (1994). *Woorden leren, woorden onderwijzen*, Hoevelaken: CPS.

- Teunissen, F., Hacquebord, H., (2002). *Onderwijs met taalkwaliteit*, 's Hertogenbosch: KPC groep.

11.5 Studietaken

In het collegeoverzicht staat vermeld welke hoofdstukken uit de literatuur bestudeerd dienen te worden ter voorbereiding op de hoorcolleges en op de moduletoets. Daarnaast horen bij sommige werkcolleges opdrachten, die voorbereid worden door de student en tijdens het college besproken worden

11.6 Collegeoverzicht

Taalbeleid in de basisschool

Hoorcollege1

Taalbeleid op de basisschool wordt bepaald door landelijke ontwikkelingen en regelgeving. Op regionaal en gemeentelijk niveau wordt dit beleid uitgewerkt in het GOA en in de VVE. Iedere basisschool zal voor de eigen leerlingbevolking een taalbeleid moeten formuleren dat recht doet aan de taalachtergrond van de kinderen en rekening houdt met verschillen in taalontwikkeling.

Werkcollege 1

Wat verstaan we onder taalachterstand en wat is NT-2?

Maak ter voorbereiding opdracht 139, 140, 141 uit *Portaal* (2002)

Doelen

- de student weet wat NT-2 onderwijs inhoudt.
- de student heeft inzicht in de landelijke ontwikkelingen m.b.t. het taalonderwijs.
- de student weet wat taalbeleid in een basisschool is.

Bijbehorende literatuur

Portaal, H.12 en H. 17

Stagesuggestie

Opdracht 143, 185 uit *Portaal*

NT-2 onderwijs

Hoorcollege 2

Waarin verschilt NT-2 onderwijs van regulier taalonderwijs?

Voor kinderen die het Nederlands niet als moedertaal hebben, is de ontwikkeling van mondelinge taalvaardigheden en woordenschat cruciaal. Een leerkracht zal deze kinderen een zeer gevarieerd taalaanbod en veel interactiemogelijkheden moeten geven.

Werkcollege 2

Aan de hand van een Duits of Fries prentenboek bespreken de studenten welke didactische vaardigheden een leerkracht moet hebben voor een goed taalaanbod aan niet-Nederlandstalige kinderen.

Doelen

- de student kent de kenmerken van NT-2 onderwijs
- de student maakt kennis met de didactiek van het NT-2 onderwijs

Bijbehorende literatuur:

- Nederlands als tweede taal in het basisonderwijs., H1 t/m 4.
- Portaal, H.13.

