

Van wie is het probleem?

Probleemoplossende gesprekken

'Wat kan ik het beste doen als ik bij een groepje samenwerkende kinderen langsga?', blijkt een prangende vraag van leerkrachten te zijn. Ontdek aan de hand van fragmenten de gevolgen van bepaalde leerkrachtpraktijken, voor de manier waarop kleuters met elkaar praten. Uit onderzoek weten we dat samenwerking tussen kinderen bevorderlijk kan zijn voor verschillende ontwikkelingsgebieden (Johnson & Johnson, 1999), mits zij bij het oplossen van problemen samen redeneren, argumenteren en verbanden leggen. Dat blijkt ook te gelden voor kleuters, hoewel dat aanmerkelijk minder is bestudeerd (Littleton et al., 2004).

In een project van het Lectoraat Taalgebruik & Leren is onderzocht hoe leerzaam overleg tussen kleuters eruitziet. Een uitdrukkelijke wens van leerkrachten daarbij was om meer inzicht te krijgen in de effecten van hun eigen gespreksgedrag, wanneer zij zich mengen in het overleg. In dit artikel bespreken we de momenten waarop *problemen* besproken worden. We laten zien hoe de kwaliteit van de bijdragen van de kleuters samenhangt met de manier waarop het probleem aan de orde komt, en met de manier waarop de leerkracht reageert op de voorstellen van de kinderen.

Manieren van problematiseren

Kleuters die samenwerken, bespreken onderling vaak allerlei problemen. Nu richten we ons echter op de situatie dat een leerkracht met een samenwerkend groepje aan de praat raakt over een probleem. Problemen blijken dan op verschillende manieren te worden geïntroduceerd. In de eerste plaats doen kleuters dat door bijvoorbeeld een *klacht* te uiten over het gedrag van een ander (in dit geval is dat gedrag de manier waarop kleuter Vera overlegt), zoals in fragment 1 is weergegeven. Vera weerspreekt de klacht, waarna die nogmaals herhaald wordt.

Fragment 1

Een kindprobleem op eigen initiatief voorgelegd aan de leerkracht:

Yaël: 'Ze overlegt niet goed.'

Vera: 'Ik overleg wel.'

Jane: 'Echt niet.'

Yaël: 'Maar ze doet het niet goed.'

De kleuters leggen hier hun probleem op eigen initiatief voor aan de leerkracht. Ze kunnen daartoe ook uitgenodigd worden door de leerkracht. Dan vraagt de leerkracht bijvoorbeeld naar de situatie en geven

de kinderen een (expressief) antwoord, waaruit het probleem nog steeds aanwezig blijkt. In fragment 2 is dat: de verdwenen knuffel is niet gevonden.

Fragment 2

Een kindprobleem na uitnodiging door de leerkracht:

Leerkracht: 'Uh, jongens, zijn jullie weer terug?'

Tom: 'Ja.'

Leerkracht: 'Was de knuffel boven?'

Kinderen: 'Nee!'

Het probleem komt in fragment 2 dus pas boven tafel na een informatieve vraag van de leerkracht. Het is echter ook hier nog steeds een probleem van de kleuters. Zoals een patiëntprobleem nog steeds een probleem van de patiënt is, ook als de dokter het gesprek geopend heeft met een vraag als: 'Hoe gaat het met je?' In het tweede type probleemconstructie is dat echter geheel anders. De leerkracht begeeft zich dan naar het groepje, zoals in fragment 3 het geval is, en heeft dan kennelijk zelf het probleem geconstateerd. In dit geval dat de kleuters moeite hebben met het maken van enveloppen.

Fragment 3

De leerkracht constateert een probleem na vraag-antwoord:

Leerkracht: 'Nou, hoe maken jullie een envelop?'

Is dit al een envelop?'

Kinderen: 'Nee.'

Leerkracht: 'Hoe kun je een envelop maken?'

Eva: 'Ehm.'

Karen: 'Weetnie.'

Eva: 'Weten we niet.'

Leerkracht: 'Oeps.'

In fragment 3 wordt het probleem zichtbaar in een vraag, waarin voorondersteld wordt dat er nog iets >>

Frans Hiddink en Jan Berenst zijn verbonden aan het lectoraat Taalgebruik & Leren van NHL Hogeschool in Leeuwarden

opgelost moet worden. Uit hun antwoorden blijkt dat de kinderen niks weten over enveloppen maken, maar dat ook niet problematiseren. Dat doet de leerkracht wel: 'Oeps'. Dergelijke problematiseringen kunnen echter ook tot stand komen door het formuleren van een tegenstelling tussen de actuele en gewenste situatie. In fragment 4 wordt zo'n *probleem geëxpliciteerd* door een *tegenstelling* te creëren: de suggestie van Steve (wat betreft de manier van reizen van knuffel Pip) is volgens de leerkracht onmogelijk (namelijk in strijd met de regel dat ieder vervoersmiddel maar één keer genoemd mag worden). De leerkracht vindt kennelijk dat de kinderen niet goed overleggen over hoe knuffel Pip zou moeten reizen.

Fragment 4

De leerkracht creëert een probleem door het formuleren van een tegenstelling:

Leerkracht: 'En hoe reist jouw Pip?' *(kijkt Steve aan)*

Steve: 'Uh, met de auto.'

Leerkracht: 'Dat kan niet, want daar stond al een auto. Zijn jullie wel aan het overleggen geweest? Zijn jullie wel met elkaar aan het praten geweest?'

Kenmerkend voor alle probleemintroductions is dat er een verschil is tussen wat er is en wat er zou moeten zijn. Als kleuters een probleem inbrengen, verwijzen ze met name naar de *huidige* situatie. Als leerkrachten een probleem inbrengen, refereren ze vaak aan de *gewenste* situatie!

Oplossing leerkrachtprobleem

Deze verschillende manieren van problematiseren, leiden tot verschillende vormen van oplossingsbesprekingen, waarin kleuters meer of minder ruimte hebben. In *gesprekken* die volgen op de leerkrachtproblemen blijken kinderen al vanaf de start heel beperkt de ruimte te hebben, zoals te zien is in fragment 5, dat een voortzetting is van fragment 4. Hier moeten de kinderen vooral *antwoord geven* op een reeks vragen, die door de kleuters als testvragen worden behandeld. Dit leidt uiteindelijk tot de oplossing van de leerkracht.

Fragment 5

Een leerkrachtgestuurde oplossing:

Leerkracht: 'Komt-ie, luister goed. Hoe gaat Pip op reis? Hoe kan-ie op reis?' *(kijkt Jane aan)*

Jane: 'Met het vliegtuig.'

Leerkracht: 'Vliegtuig. Hoe kan-ie nog meer op reis?' *(kijkt Steve aan)*

Steve: 'Met de auto.'

Leerkracht: 'Met de auto.' *(pauze)* 'Hoe kan-ie nog meer op reis?' *(kijkt Steve aan)* *(pauze)*

Steve: 'Met de boot?'

Oplossing kindprobleem

Waar er sprake is van een kindprobleem, hebben



• Femke van den Heuvel

Er zijn verschillende manieren waarop problemen in het overleg

de kleuters in de *oplossingsbesprekingen* in ieder geval de ruimte om zelf oplossingen aan te dragen, onafhankelijk van de vraag of het probleem nu op eigen initiatief of na een leerkracht-uitnodiging tot stand is gekomen. De reactie van de leerkracht op die voorstellen is echter bepalend of ze de ruimte krijgen om hun eigen voorstel verder te *verkennen*, te *onderbouwen* of *aan te passen*. In fragment 6 zien we hoe de bespreking van het kindprobleem (aansluitend op de klacht over Vera's wijze van overleg in fragment 1) na een eerste ronde van eigen voorstellen door kleuters toch weer tot een leerkrachtgestuurde afsluiting leidt, doordat ze op een voorstel van Jane reageert met een *evaluatie*, waarna de leerkracht vervolgt met instructie.

Fragment 6

Een leerkrachtgestuurde oplossing na evaluatie:

Leerkracht: 'Hoe kun je nu afspreken wie wat gaat zeggen?'

Jane: 'Door naar elkaar te luisteren?'

Leerkracht: 'Precies, heel goed naar elkaar luisteren. En als je zegt "Oh, iemand vertelt wat en ik wil zo ook wat vertellen", leg dan even je hand op tafel.' *(vervolgt de instructie)*

Het kan echter ook anders, zoals in fragment 7, waar de leerkracht terughoudend blijft wat betreft de waarde van de oplossing van het probleem dat de knuffel nog steeds kwijt is.

Fragment 7

Verkenning van de oplossing door het kind:

Erik: 'Of, we kijken straks waar een spoor is.'

Leerkracht: 'Een spoor? Maar jullie zijn al buiten geweest! Heb je al een spoor gezien dan?'



g tussen kleuters en de leerkracht besproken kunnen worden

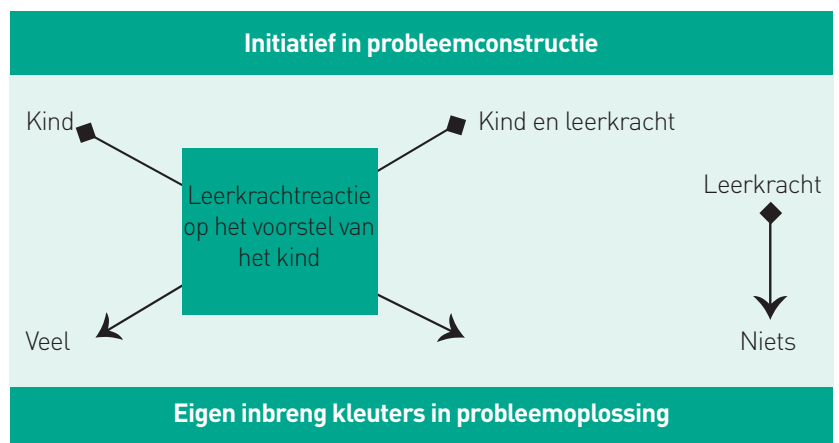
- Kinderen:** 'Nee.'
Leerkracht: 'Oh.'
Inge: 'En ook niet in de zandbak was-ie.'
Leerkracht: 'Was-ie ook niet in de zandbak?'
Tom: 'We hebben nog niet aan de andere kant van de zandbak gekeken!'
Leerkracht: 'Oh, maar ik denk dat jullie allemaal rondjes hebben gerend. Of niet?'
Kinderen: 'Nee.'
Leerkracht: 'Daar hebben jullie niet gekeken?'
Sape: (onverstaanbaar) 'Naar buiten.'
Tom: (onverstaanbaar) 'Want we hebben niet naar buiten.'

In fragment 7 (een vervolg van fragment 2) doen de kinderen voorstellen om het probleem op te lossen. De knuffel uit de klas is weg en is nog niet gevonden. Na al een aantal voorstellen besproken te hebben, formuleert Erik een *alternatief voorstel*, waartegen de leerkracht *bezwaar maakt* en dan een *vraag stelt*. Dat dit geen testvraag is (zoals in fragment 5), blijkt uit haar reactie ('Oh') op de *ontkenning* van de kinderen, waarmee ze aangeeft dat die nieuw is. Dit vormt aanleiding voor Inge om de eerdere rapportage *uit te breiden*, dat de knuffel ook niet in de zandbak lag. Na de *herhalende bevestigingsvraag* van de leerkracht, waarmee ze verbazing uitdrukt, doet Tom een aanzet tot een nieuw *voorstel* om te zoeken aan de andere kant van de zandbak, omdat ze daar nog niet gekeken hebben. De leerkracht lijkt dit niet helemaal te geloven, blijktens haar (sceptische) veronderstelling dat ze rondjes hebben gerend (rond de zandbak). Als meerdere kinderen dat ontkennen, reageert ze met een *concluderende weergave* van wat ze begrijpt wat de kinderen willen zeggen.

Deze conclusie bevestigen Sape en Tom met een toelichting op het (nieuwe) voorstel.

Twee continua

Uit de bespreking van de verschillende manieren waarop problemen in het overleg tussen een groepje kleuters en een leerkracht tot stand komen en besproken worden, kunnen we concluderen dat we met twee continua te maken hebben (zie figuur 1 'Continua probleembesprekingen' onder aan deze pagina). De posities op die continua voorspellen elkaar in beperkte mate: alleen de rechtereindes van de continua blijken direct samenhangend. Als het initiatief voor het probleem bij de leerkracht ligt, dan blijkt de eigen inbreng bij de probleemoplossing tot bijna niets te zijn teruggebracht. In de andere gevallen is het afhankelijk van de leerkrachtreacties op de (eerste) voorstellen van de kleuters, hoeveel eigen inbreng de kinderen hebben en of ze daarbij wel of niet kwalitatief hoogwaardige bijdragen leveren. Het opwerpen van bezwaren, het stellen van informatieve vragen, het uiten van verbazing en het samenvatten blijken strategieën die daartoe bijdragen. Suggesties voor de leerkracht op basis van dit onderzoek zijn dan: informeer naar het probleem van de kinderen en reageer als echte gesprekspartner en niet als beoordelaar. En evalueer niet uit verbazing en opper mogelijke tegenwerpingen. Uiteindelijk gaat het namelijk om de vraag of kleuters in het overleg als eigenaar van het probleem worden behandeld en zich zo kunnen presenteren. ●



Figuur 1 – Continua probleembesprekingen

Literatuur

- Johnson D.W., & Johnson, R.T. (1999). Making cooperative learning work. *Theory into Practice*, 38 (2), 67-74.
- Littleton, K., Mercer, N., Dawes, L., Wegerif, R., Rowe, D., & Sams, C. (2005). Talking and thinking together at key stage 1. *Early years: An international Journal of Research and Development*, 25 (2), 167-182.