

V. PARTICIPATIESTRUCTUREN IN DE KLAS EN DE SAMEN- LEVING VAN DE TOEKOMST

Dr. Jan Berenst, drs. Frans C. Hiddink en dr. Albert P. Walsweer

Keywords:

Onderwijs, Institutionele interactie, Klasseninteractie, Peer interaction, Socioculturele Discourse Analyse, Conversatie Analyse, Participatiestructuren, Identiteitsconstructie, Burgerschap

Summary

The participation practices of students and teachers in whole classroom interaction and in peer interaction turn out to be quite heterogeneous. In this paper it is argued -based on transcribed video data in primary schools- that the choices teachers (and students) are making in organizing the interaction with their students, are not just important for the possibilities of knowledge construction. They are also presupposing certain deontic and epistemic relationships and 'normal' practices how to discuss issues. In that way, these participation frameworks in classroom orient students on important aspects of citizenship in the society of the near future which is partly constructed in current education.

1. Introductie

De grote wereld van de instituties, maar ook van de politieke werkelijkheid in Den Haag of Brussel, komt niet uit de hemel vallen, maar is het resultaat van talloze individuele en gezamenlijke acties. Zoiets kan iedere oplettende televisiekijker al vaststellen die bijvoorbeeld ziet hoe minister Dijsselbloem ten tijde van de Griekenland-crisis in mei 2015 de inmiddels ex-minister Varoufakis half negerend de hand drukt, zie onderstaande foto:



Maar het wordt ook duidelijk in een gespreksfragment als het volgende, waar op een betrekkelijk stereotiepe manier een verzorgingssetting wordt gecreëerd, zelfs zonder dat we iets van beeld zien:

[fragment 1: oudere man (O) en een verzorger in verzorgingshuis- G15-b3]

102	Verzorgster	leg de benen maar weer op bed
103	Meneer O	iets drinken (.) iets drinken. water
104	Verzorgster	ja
105	Meneer O	ik heb zo'n dorst!
106	Verzorgster	als ik u gewassen heb dan haal ik wel even wat op.
107	Meneer O	ja droog in de keel.
108	Verzorgster	ja. zo zal ik een beetje water halen
109		(45)

110	Verzorgster	zo. en nu in bed (.) hup.
111		(20)
112	Verzorgster	eerst even een beetje fris maken
113	Meneer O	nou::
114		(40)
115	Verzorgster	even uw handen

De non-verbale of verbale communicatieve acties brengen niet alleen een verhouding tussen de betrokken individuen tot uitdrukking, maar brengen die door deze manier van doen, ook tot stand of bevestigen die, als het om een herhaalde interactie gaat. Het verschil tussen ‘tot uitdrukking brengen’ en ‘tot stand brengen’ of ‘bevestigen’ is in dit verband zeer beperkt en eigenlijk een kwestie van tijdsperspectief. Het begin is altijd de constructie. Als die er eenmaal is, moet die telkens opnieuw bevestigd worden om als ‘werkelijk bestaand’ ervaren te worden. Zo zal bijvoorbeeld, een arts, die professionele arts/patiënt-gesprekken voert, telkens opnieuw de structuur en de stijl van dat gesprekstype benutten, om het professionele karakter van dat gesprek duidelijk te maken voor de patiënt en de verhouding daarmee ook te bevestigen. En zo wordt door die voortdurende wederzijdse oriëntatie op de (conventionele) verwachtingspatronen met betrekking tot de manier waarop het gesprek gevoerd wordt wat betreft structuur, stijl en inhoud, ook de institutie van de gezondheidszorg (in de eerste lijn) gerealiseerd.

In het onderwijs is het niet anders. Wat wij ‘onderwijs’ noemen wordt met name tot stand gebracht en dus ook zichtbaar, in de manieren waarop de interactie verloopt tussen de expert en degenen die iets willen leren. In de school hebben we dat onderwijs veelal geïnstitutionaliseerd in specifieke praktijken in klassen en in het bijzonder in de interactie tussen leerkrachten en leerlingen en tussen leerlingen onderling. De aard van dergelijke praktijken, die we op microniveau kunnen analyseren in de klas, zoals in de volgende paragrafen duidelijk zal worden, geven ons een veel directer en helderder zicht op de manier waarop we onderwijs in globale zin vormgeven in de samenleving, dan als we ons alleen zouden verlaten op bijvoorbeeld cijfers over het aantal scholen, leerlingen en leerkrachten, of over de wetten die het schoolcurriculum bepalen. Dergelijke gegevens worden natuurlijk benut in politieke discussies en zijn daar ook beslist nuttig. Maar om er zicht op te krijgen hoe onderwijs verloopt, hoe we het fenomeen vormgeven (ook eventueel in vergelijking met eerdere tijdperken of in vergelijking met andere landen) is het nodig om niet alleen naar die ‘formele’ gegevens te kijken, maar vooral naar de manieren waarop de betrokkenen in dat onderwijs zich manifesteren ten opzichte van elkaar en hoe ze de doelen van het onderwijs daarbij concreet zichtbaar

maken in de interacties die in de klas plaatsvinden. Dergelijke micro-analyses van wat door Mercer & Littleton (2007) 'educational discourse' is genoemd (in onderscheid van 'educated discourse' waarmee ze de praktijken van leren en van kennisconstructie -of omgaan met kennis- karakteriseerden) kunnen ook zichtbaar maken, wat leerkrachten en leerlingen verwachten van elkaar in de klas en wat ze verwachten van het 'school gaan' in het algemeen. Die discursieve en constructivistische benadering van het instituut *onderwijs* en van een reeks belangrijke fenomenen daarbinnen, kenmerkt het onderzoek in het lectoraat Taalgebruik & Leren, dat daarmee methodisch aansluit op veel etnografisch, etnomethodologisch en conversatie-analytisch onderzoek naar instituties (bijvoorbeeld Antaki, 2011; Freebody, 2003; Goodwin & Goodwin, 2004). Daarbij sluit ons onderzoek inhoudelijk ook aan op betrekkelijk recent onderzoek naar de rol van mondeling interactioneel taalgebruik in het kader van kennisconstructie en leren (Wells, 1999; Mercer & Littleton, 2007; Littleton & Mercer, 2013; Rojas Drummond e.a., 2006; MacBeth, 2010; Gosen, 2013). In praktijkgericht onderzoek worden dergelijke micro-analyses nu ook benut om een bijdrage te leveren aan de optimalisering van het onderwijs met het oog op de versterking van zowel de kennisontwikkeling van leerlingen als van de communicatieve vaardigheden van kinderen (zie bijvoorbeeld Damhuis, 2008; Berenst, 2012; Pulles, Hiddink & Herder 2014; Walsweer, 2015; Gosen, Berenst & de Glopper, 2015). Tegelijkertijd zijn dergelijke praktijkgerichte micro-analyses vaak ook theoretisch van belang voor de versterking van het inzicht in het bestudeerde fenomeen, i.c. het onderwijs als sociale praktijk. De methodiek die we daarbij benutten is enerzijds door de Sociocultural Discourse Analysis (o.a. Mercer, 2004, Littleton & Mercer, 2013), maar vooral door de etnomethodologische (maar ook toegepaste) Conversatie Analyse geïnformeerd. In de SDA worden verbale activiteiten in de klas geanalyseerd op basis van de oriëntatie daarin op het creëren van kennis. De analyse richt zich dus op de manier waarop activiteiten in dat opzicht meer op minder optimaal verlopen. In de Conversatie Analyse ontbreekt een dergelijke optimaliseringsdoelstelling. Deze inmiddels uiterst succesvolle tak van de sociolinguïstiek richt zich op de zorgvuldige beschrijving van de interactionele praktijken die taalgebruikers hanteren om 'normaliteit' tot stand te brengen, in het alledaagse leven of in specifieke instituties. In deze beschrijvingen staan behalve de sequentiële structurering van verbale activiteiten, de wijze van beurtverdeling en de talige vormgeving van de beurten centraal. Dergelijke analyses zijn gebaseerd op gedetailleerde transcripties van audio- of video-data, gericht op het ontdekken van patronen, waarbij het verwerven van de data en het analyseren hand in hand gaan volgens het principe van de theoretische saturatie (Mazeland, 2003; Schegloff, 2008; Ten Have, 2007; Antaki, 2011). De analyses zijn stikt gebaseerd op analytische inductie (en dus niet op coderingsschema's etc.) waarbij het

analyseperspectief bij de recipiënt ligt, en niet bij de analysator. Het gaat er dus niet om wat een analysator denkt over een interactionele bijdrage, maar hoe die door gesprekspartner(s) wordt behandeld. Die analytische houding en werkwijze die we vanuit de CA inbrengen, en die ook vaker wordt benut voor de analyse van verbale interactie in de educatieve context (o.a. Mehan, 1979; Freebody, 2003; Hellermann, 2007; MacBeth, 2010) voorkomt de subjectiviteit (van de analysator) en is van groot belang voor het verkrijgen van een meer gedetailleerd inzicht in de praktijken die het onderwijs beheersen (Berenst, 2010). Die werkwijze stelt ons bovendien in staat om de SDA benadering- die qua doelstellingen sterk met die van ons overeenstemt- aan te vullen en bevindingen uit die hoek nader te preciseren wat betreft de kenmerken van het taalgebruik in die interactie.

In dit artikel bespreken we het belang van de interactie in de klas voor de manier waarop kinderen leren, maar tevens voor de oriëntatie van leerlingen op de manieren waarop gesprekken gevoerd kunnen worden. We zullen daarbij de vragen beantwoorden *a.* hoe de analyse van het gebruik van *participatiestructuren* zicht biedt op de manier waarop leerlingen meer of minder profijtelijk leren en *b.* hoe blijkens die analyses leerkrachten en leerlingen onderwijs definiëren, elkaars deontische en epistemische posities vormgeven, daarmee bepaalde typen verhoudingen als de normaliteit introduceren, en zo een bepaald type samenleving construeren. Beide vragen worden in samenhang behandeld in twee contexten, te weten de *plenaire interactie* in de klas (par. 3) en de *interactie tussen leerlingen onderling* die in een klein groepje samenwerken (par.4). Eerst zullen we echter nader ingaan op het centrale concept *participatiekader*.

2. Constructie van participatiestructuren in de klas

De leerkracht en de leerlingengroep als geheel worden in de onderwijskundige literatuur vaak als de twee relevante categorieën in de klas beschouwd. Dan lijkt de participatie dus simpelweg een kwestie te zijn tussen de leerkracht en het leerlingenblok. Hoewel dat soms een zinvol perspectief is, met name als het leerkrachtgedrag bestudeerd wordt, is het voor een objectieve buitenstaander al snel duidelijk dat die participatie niet door één blok leerlingen wordt gerealiseerd. Niet alleen opereren leerlingen vaak in kleine groepjes waarin ze samen werken, maar er is ook in de plenaire les veel variatie in de bijdragen van afzonderlijke leerlingen zichtbaar. Dat betreft zowel niet door de leerkracht gesanctioneerde bijdragen van leerlingen, al dan niet ten opzichte van elkaar, als wel gesanctioneerde bijdragen. Er zijn bijvoorbeeld leerlingen die in zo'n plenaire les hun aandacht vooral bij de centrale activiteit hebben, maar er zijn er ook die meer of minder perifeer participeren, dat wil zeggen dat ze ondertussen ook aller-

lei andere dingen doen. Overigens blijken die leerlingen dan vaak wel degelijk ook georiënteerd te zijn op de centrale activiteit van de les, zoals zichtbaar wordt als je gedetailleerde analyses maakt van wat leerlingen allemaal doen in een plenaire les (zie b.v. Koole & Berenst, 2008). Het idee van een les met duidelijke doelen en met activiteiten die allemaal georiënteerd zouden zijn op die doelen, blijkt dan vooral een wensidee van leerkrachten en maakt duidelijk hoe beschrijvingen van lessen zoals we die kennen, nagenoeg altijd geheel vanuit een leerkrachtperspectief worden gegeven. Een tweede aanwijzing dat we voor de beschrijving van participatie niet slechts in twee identiteitscategoriën moeten denken, is dat leerkrachten hun leerlingen zeer uiteenlopend blijken te behandelen en dus ook niet in één categorie denken. We weten dit al uit sociaal-psychologisch en sociolinguïstisch onderzoek sinds de jaren '60 van de vorige eeuw waaruit betrekkelijk onthutsende vormen van bevooroordeeld (talig) handelen en becijferen van leerkrachten bleek, gebaseerd op simpele indicatoren als sexe, etniciteit, sociaal-economische of familie-achtergrond, of slechts een hoorbaar regionaal of etnisch accent. Die verschillen in de bejegening van leerlingen op basis van dergelijke indicatoren manifesteerden zich interactioneel ondermeer in het wel of niet toekennen van kwalitatief rijke beurten (b.v. herhalingsbeurten of 'nieuwe' beurten) en in de manier van feedback geven na een respons van een leerling (b.v. wel of niet stimulerend voor een vervolgbeurt). Zowel uit die beurttoekenningen als uit die feedback bleken leerlingen de verwachtingen van de leerkracht ten aanzien van zijn/haar prestaties te kunnen afleiden en veelal dienovereenkomstig te reageren en vervolgens wel of niet goed te presteren, dus conform de verwachtingen. In een onderzoek in een paar basisscholen in Groningen vonden we bijvoorbeeld dat op die manier het verschil tussen jongens en meisjes in groep 3 wat betreft de oriëntatie op *rekenen*, resp. *lezen* grotendeels verklaard kon worden uit het verschil in mogelijkheden tot participatie in de betreffende lessen gedurende het jaar. In het begin bleken die jongens en meisjes nog evenveel in beide typen lessen te participeren; aan het eind van dat jaar was dit helemaal veranderd, conform de stereotiepe beelden van waar jongens, resp. meisjes beter in zijn (Van der Geest e.a., 1984). *Pygmalion in the classroom* noemden enkele Amerikaanse onderzoekers (Rosenthal & Jacobson, 1968) één van hun studies dan ook treffend. Hoewel we niet optimistisch hoeven te zijn wat betreft de verbeteringen die er in dit opzicht in de afgelopen 50 jaar zijn gemaakt (zie bijvoorbeeld de verontrustende studies van Paul Jungbluth met betrekking tot de sociaal-economische bepaaldheid van het schoolsucces van leerlingen, o.a. Jungbluth (2003)) zijn dergelijke sociologische en sociaal-psychologische verklaringen niet de insteek die we hier zullen kiezen. Niet alleen omdat het niet zo simpel is om leerkrachten op het punt van vooroordelen te veranderen (zie bijvoorbeeld een oude studie van Stijnen, Hagen en Vallen (1980) met

betrekking tot de verandering en terugval in taalattitudes van leerkrachten ten opzichte van een regionaal dialect), maar vooral omdat de variatie in participatie zich op het microniveau manifesteert, en inzicht bij leerkrachten op dit niveau wel tot grote veranderingen in de klas blijken te kunnen leiden, zoals duidelijk gemaakt zal worden in de volgende paragraaf.

Om het participatieconcept op dat microniveau wat verder in beeld te brengen, is het zinvol om ons te oriënteren op de manier waarop Goffman (1981) onderscheid maakte tussen verschillende rollen van gesprekspartners. Heel oppervlakkig gezien maken we dan van moment tot moment onderscheid tussen spreker en recipiënt(en), waarbij die rollen natuurlijk steeds heel snel kunnen wisselen. Maar Goffman stelde terecht dat een spreker in verschillende hoedanigheden kan spreken en dat dit niet alleen zichtbaar is in de manier waarop er gesproken wordt, maar ook in de consequenties die dat spreken heeft. Hij onderscheidde in dit verband een drietal identiteiten: iemand kan alleen de geluidgever, de *animator*, zijn van iets wat anderen hebben bedacht en geformuleerd, maar kan behalve animator, ook de *author* zijn, dat wil zeggen degene zijn die de uiting formuleert, maar dat wat uitgedrukt wordt, niet zelf bedacht heeft. En tenslotte kan iemand die spreekt ook nog de *principal* zijn, degene die wat gezegd wordt niet alleen formuleert maar ook bedacht heeft en er dus intellectueel op aanspreekbaar is. Die drie identiteiten zijn veelal zichtbaar in de manier waarop iemand praat (b.v. voorlezend of nadrukkelijk citerend, en samenvattend of rapporterend, dan wel vrijuit sprekend) maar zeker ook in de manier van reageren van de recipiënt. Voor een recipiënt is het bijvoorbeeld aanmerkelijk minder sociaal problematisch om sterk afwijzend te reageren als wat de spreker zei, niet diens eigen mening is maar die van een ander. We zien dat bijvoorbeeld zichtbaar worden in nieuwsinterviews, waar journalisten kritische vragen vaak met een verwijzing naar anderen (soms naar de 'man in de straat') formuleren (Clayman & Heritage, 2002). Door dus op een bepaalde manier te spreken, creëer je als spreker een bepaald type *participation frame*. Dat kan ook nog doordat ook de recipiënt in feite niet één categorie is. Er is wel een *beoogde recipiënt*, maar daarnaast zijn er vaak *bystanders* (waarop de spreker zich vaak ook nog meer of minder richt) en (bewust luisterende) *eavesdroppers* en (toevallige) *overhearers*. Met name de *bystanders* bepalen vaak mee de vormgeving van wat de spreker zegt en maken dan ook nadrukkelijk deel uit van het *participation frame*. Dat kan overigens ook gelden voor *eavesdroppers* zoals we weten uit spionagefilms uit de Koude Oorlog of uit andere situaties waarin mensen werden/worden afgeluisterd en zich daar bewust van zijn. Wat heeft dit te betekenen als het om de interactie in de klas gaat? In de eerste plaats zijn veel bijdragen van leerkrachten en van leerlingen niet die van 'principals' maar van 'animators' of

hooguit van 'authors': er moet heel veel gerapporteerd worden, of zelfs letterlijk nagezegd worden van wat anderen hebben bedacht. En als leerkrachten zich richten tot één leerling worden de anderen veelal geacht wel als *bystanders* betrokken te zijn in het *participation frame*, en dus ook snel de plek in te kunnen nemen van de beoogde recipiënt. Die functies van de sprekers en recipiënten hebben dus consequenties voor de mogelijke manieren van spreken maar ook voor de mogelijke manieren van reageren. Hierop doordenkend, blijken de manieren waarop leerkrachten en leerlingen zich (kunnen) manifesteren in een gesprek, voor een deel dus bepaald te zijn door de rechten en plichten die een bepaald soort gespreksidentiteit met zich meebrengt (in de zin die we net bespraken). Maar naast die elementaire identiteiten, worden er ook identiteiten (en daarmee *participation frames*) door de betrokkenen gecreëerd door de manieren waarop ze aan de beurt komen (of anderen aan de beurt laten komen) en door de handelingen die ze in die beurten verrichten (Koole & Berenst, 2008). De gespreksdeelnemers laten daarin zien welke identiteit ze van zichzelf construeren. Bijvoorbeeld als iemand die moet wachten totdat hij/zij de beurt krijgt toegewezen, en/of of als iemand die geacht wordt te antwoorden op vragen waarvan het antwoord al lang bij de leerkracht bekend is, dan wel als iemand die betrokken is bij het besproken topic en op eigen initiatief suggesties of argumenten voor of tegen een standpunt inbrengt, die voor anderen weer uitgangspunt voor reacties kunnen zijn. In de volgende paragraaf komt aan de orde welke systematiek er in die variatie zit en hoe die in plenaire interactie samenhangt met de manier waarop leerkrachten hun interactionele identiteit vormgeven.

Eén van de eerste analyses van het functioneren van participatiekaders in de klas (Michaels & O'Connor 1996) had overigens niet zozeer betrekking op de beurtverdeling, maar met name op het fenomeen van 'revoicing', dat wil zeggen het herhalen of parafraseren door de leerkracht van wat een leerling gezegd heeft, als uitgangspunt voor reacties van andere leerlingen. Zij stelden dat met dergelijke acties (waarin de leerkracht dus als *animator* van de leerling optreedt) de bijdrage van de leerling in kwestie in het geheel van het *participation frame* sterk verandert: die wordt van respons nu tot initiatief voor nieuwe responsen. Daarmee wordt ook het belang van de bijdrage van de leerling nadrukkelijk groter gemaakt. Het is dan ook een manier om bescheiden leerlingen meer voor het voetlicht te brengen. Die analyse maakt niet alleen duidelijk dat leerkrachten interactionele praktijken in hun repertoire hebben, waarmee ze de identiteit van hun leerlingen kunnen manipuleren, maar vooral ook dat het niet zondermeer de acties zelf zijn van de betrokken participanten die relevant zijn voor het zicht krijgen op de aard van het participatiekader en de identiteiten die daarin worden

vormgegeven, maar de *uptake* van die acties door de anderen. Dat geldt voor de plenaire interacties (zie par.3), maar dat geldt ook zeker voor de interacties tussen leerlingen onderling (zie par.4).

3. Variatie en wisseling in participatiestructuren in plenaire klasseninteracties

In deze paragraaf zal aan de hand van een aantal fragmenten uit interacties in plenaire interacties in scholen duidelijk gemaakt worden welke variatie er qua participatiestructuren zichtbaar is. Het onderscheid in participatiestructuren is gebaseerd op een etnografisch interventie-onderzoek op vijf kleine basisscholen in Fryslân (Walsweer, 2015). Dat onderzoek was in eerste instantie gericht op het verkrijgen van inzicht in de manieren waarop leerkrachten zich ontwikkelen en leerlingen gezamenlijk kennis construeren tijdens projecten waarin die leerlingen voor langere tijd (ongeveer 3 weken) onderzoek verrichten binnen een gegeven thema, rondom zelfgekozen vraagstukken. De aandacht in het etnografisch onderzoek lag daarbij behalve op de opvattingen van leerkrachten, met name op de ontwikkeling van het taalgebruik in de klas. In dit onderzoek kwam o.a. naar voren dat in de interactie tussen leerkracht en leerlingen een viertal participatiekaders functioneren, namelijk het *monologische participatiekader*, het *beperkt interactieve participatiekader*, het *dialogische participatiekader* en het *discussiekader*. Die vier participatiekaders worden in deze paragraaf getypeerd en er wordt nader ingegaan op de verschillende posities van leerkracht en van leerlingen in die verschillende kaders en op de wijze waarop die belangrijke verschillen in de onderlinge verhoudingen in het proces van kennisconstructie zichtbaar maken.

In het *monologische participatiekader* is sprake van een situatie waar *alleen* de leerkracht aan het woord is. Er is dus *geen* sprake van beurtwisselings-procedures, *geen* sprake van verbale handelingen van de leerlingen en daarom is er dus ook *geen* sprake van een sequentiële structuur van handelingen van verschillende gesprekspartners. De leerkracht doet mededelingen, geeft instructie, vertelt een verhaal en de leerlingen moeten luisteren. Er worden in dit participatiekader geen vragen gesteld. Als leerlingen al pogingen doen om initiatieven te realiseren (via zelfselectie) worden die niet erkend. Gesprekken binnen dit kader zijn *authoritative*, *non-interactive* van aard (Mortimer en Scott, 2003). Grote en kleine ordeverstoringen komen vaak voor. Dat wordt zichtbaar in fragment 2:

20	dit plan
21	(4.0)
22	deze ook even één van deze per groepje één in de map
23	(1.0)
	ja
	((daarna worden de groepjes één voor één geïnstrueerd om aan het werk te gaan. de gesprekken zijn dan niet meer verstaanbaar))

Nadat de leerkracht (voorafgaand aan het getranscribeerde deel) het doel van de instructie heeft verduidelijkt, legt hij uit op welke wijze de verzamelde materialen moeten worden geordend in mapjes, wat het verband is tussen de uitvoering in groepjes en de eerder gemaakte groepsplannen en vanaf r.16 wordt dan nog ingegaan op de wijze waarop de groepjes moeten samenwerken. Die regels voor het samenwerken zijn blijkbaar de vorige dag klassikaal besproken en vastgelegd in een documentje.

In dit fragment is sprake van een participatiekader waarin er geen enkele verbale beurt door leerlingen wordt gerealiseerd en waarin duidelijk wordt dat de leerkracht bepaalt wat er moet gebeuren. Dat wordt al duidelijk in r. 1 ("alles wat je gemaakt hebt komt hierin"). Die opdracht laat weinig ruimte voor nader overleg, of voor suggesties van leerlingen om de verzamelde materialen anders te ordenen. Wanneer leerlingen (in r.5 en in r.13) de aandacht van de leerkracht trekken, wordt dat in dit participatiekader door de leerkracht opgevat als een ordeverstoring (en niet als een betrokken poging om iets bij te dragen aan de discussie).

In het *beperkt interactieve participatiekader* is sprake van een 'typisch schools gesprek'. De leerkracht initieert het gesprek, stelt alle vragen en via beurttoewijzing wordt bepaald wie het antwoord mag geven. Die beurttoewijzing kan door de leerkracht plaatsvinden op een drietal manieren:

- via directe beurttoewijzing ("Jan, wat is de hoofdstad van...?")
- via *asking-for-bid* ("Wie weet wat de hoofdstad is van...?", waarop de leerlingen een vinger in de lucht steken en de leerkracht iemand uitkiest)
- door toewijzing aan de hele groep ("en de hoofdstad is...?", waarop één of meer leerlingen het antwoord mogen invullen)

De vragen hebben over het algemeen het karakter van *known answer questions* (KAQ) en zijn vaak gesloten van aard. Dat wil zeggen dat de leerkracht het antwoord op de vraag wel weet.

Initiatieven van leerlingen via *zelfselectie* zijn niet toegestaan. Het gevolg is dat de leerlingen alleen minimale responsen (in de vorm van hele korte antwoorden) geven binnen het strikte kader van de leerkracht. Net als in het monologische kader liggen ‘ordeverstoringen’ op de loer. Het normale sequentiële patroon in dit participatiekader is I-R-E: De leerkracht realiseert een Initiatief, de leerling die de beurt krijgt, geeft een Respons, waarop de leerkracht dat antwoord op de een of andere manier Evalueert. Leerkracht en leerlingen vormen in dit participatiekader wel twee duidelijk van elkaar gescheiden categorieën. De categorie ‘leerlingen’ is in hiërarchische zin ondergeschikt aan de leerkracht en wordt steeds vertegenwoordigd door de leerling die de beurt toegewezen heeft gekregen. Al die verschijnselen zien we in onderstaand voorbeeld, fragment 3, waar de 3 typen bijdragen uit het IRE-patroon ook zijn benoemd:

[Fragment 3: Cbs De Ikebeam, bovenbouw (groep 6, 7 en 8); wat is nettogewicht?]

1	I	Leerkracht	jan, weet je wat dat is, nettogewicht?
2		Jan	(2.0)
3		Leerkracht	willemijn?
4	R	Willemijn	niet te zwaar worden?
5	E	Leerkracht	nou niet te zwaar worden nee, het staat hier
6		Reinder	((reinder steekt zijn hand op)) ik weet het
7	I	Leerkracht	staat hier ook nettogewicht op?
8	R	Reinder	ik weet het mees, de inhoud is liter
9			(0.8)
10	E/I	Leerkracht	maar wat is nettogewicht weet jij het?
11	R	Reinder	dat eh is het gewicht zonder het sap enzo
12	E/I	Leerkracht	nee. nou kijk, ik heb hier een blikje, en in die blikjes zitten tomaten hè? gepelde tomaten.
13	R	Leerlingen	ja

14	I	Leerkracht	dit blikje weegt ook iets. als ik nou het <i>nettogewicht</i>
15			wil hebben dan haal je de
16			tomaatjes eruit en die leg ik op de
17			weegschaal. dan zet ik het blikje aan de kant en dan
18			weeg ik alleen de tomatjes,
19			dat noemen ze <i>netto</i> . weeg ik het blikje erbij, dan heet
			het <i>brutogewicht</i> .
			(0.5)
			ja?
20	R	<i>Leerlingen</i>	ja
21	I	Leerkracht	waarom is het belangrijk dat je het <i>nettogewicht</i> weet?
			karel?

In dit fragment gaat de leerkracht dieper in op het begrip ‘nettogewicht’. Hij neemt in regel 1 een initiatief, door middel van het stellen van een KAQ. Die vraag geeft duidelijk richting aan de inhoud van het gesprek en door de nominatie ‘Jan’ bepaalt de leerkracht ook wie het antwoord moet geven. Als Jan dat na twee seconden niet doet, geeft de leerkracht de beurt door aan Willemijn. Vervolgens is de respons van Willemijn niet helemaal goed, zo blijkt uit de evaluatie van de leerkracht in regel 5. In regel 6 neemt Reinder ongevraagd het woord en geeft aan dat hij het antwoord weet. De leerkracht negeert die bijdrage en probeert de leerlingen op het juiste spoor te zetten met de vraag – die naar het lijkt tot alle leerlingen is gericht – “staat hier ook nettogewicht op?” (r.7). Reinder geeft echter niet op en zonder een beurttoewijzing af te wachten, vraagt hij de aandacht van de meester en geeft meteen daarop (in dezelfde beurt) het antwoord. De leerkracht reageert nu wel op Reinders bijdrage waarbij hij geen evaluatie geeft, maar doorvraagt met de woorden “maar wat is het nettogewicht, weet jij het?”. De respons van Reinder bevat nu kennelijk niet het correcte antwoord, want de leerkracht evalueert dit met een duidelijk “nee (...)” en besluit dan zelf het antwoord te geven (vanaf r.12). Dat antwoord wordt door de leerkracht opgedeeld in twee kleinere stukjes en na ieder deel vraagt hij de leerlingen (met een *tag question* (hè, ja?)) een bevestiging dat ze het hebben begrepen. De responsen van de leerlingen zijn ook bevestigend maar wel minimaal: “ja” (r.13 en r.20). Na dergelijke sequenties volgt geen Evaluatie.

Het *dialogische participatiekader* is sequentieel complexer van aard, maar het I-R-E-patroon is soms nog zeker herkenbaar. De talige handelingen van leerkracht en leerlingen zijn echter veel gevarieerder. De leerkracht streeft nog steeds een bepaald doel na, initieert het topic (onderwerp van het gesprek), maar stelt nu vooral open *information seeking questions* (ISQ). Dat zijn ‘echte’ vragen, waarop de leerkracht het antwoord dus niet van te voren weet en die leiden tot *lange(re) responsen*, waarin leerlingen ook andere typen taalhandelingen verrichten dan de *antwoorden*, de enige handelingscategorie van leerlingen die in het beperkt interactieve alleen zichtbaar was. Na zo’n ISQ is een Evaluatie (in de zin van beoordeling van de correctheid van het antwoord) niet meer opportuun, en die komt dan ook bijna niet meer voor. Die taalhandelingen van leerlingen worden door de leerkracht wel erkend en (vaak) uitgebreid in de derde beurt. Van belang is vooral dat er veel ruimte voor initiatieven van leerlingen is. Daarbij valt het op dat de betrokkenheid van de leerlingen in dit type participatiekader groot is; er zijn geen ordeverstoringen. Ook als de sequentie wel gestart wordt met een KAQ, sluit de leerkracht de sequentie niet meer altijd direct af met een Evaluatie, maar gaat vaak door op de gegeven antwoorden met vervolgvragen ter specificatie etc. In het volgende voorbeeld, fragment (4) wordt dat zichtbaar:

[fragment 4: Obs De Wite Finne, bovenbouw (groep 7 en 8); Wat schilderde Van Gogh]

3	→I	Leerkracht	de aardappeleters weet je nog wel jaha en waar denk
6			je nog meer aan bij van gogh rachel
3	→R	Rachel	euh (1.0) ik weet het niet precies maar hij schilderde
7			heel veel met euh streepjes en eh:: hij heeft ook een
3			schilderij gemaakt van zijn eigen kamer en dat staat
8			dan ook helemaal schuin en daar zie je ook allemaal
3			streepjes en dikke klodders verf en daar zit heel veel
9			streepjes
4			
0			
4	→(I)	Leerkracht	jij zegt dus hij schilderde niet heel precies maar hij
1			schilderde een beetje met streepjes ((richt zich tot de
4			hele klas)) dat is eigenlijk een bepaalde techniek hè
2			
4			(1.0)
3			

4		Leerkracht	en rembrandt -wie heeft wel eens ()
4			
4	→	Leerlingen	((een paar leerlingen geven reacties))
5			
4	→(l)	Stijn	het schilderij hangt niet eens helemaal in het museum
6			
4		Leerkracht	nou vertel eens
7			
4		Stijn	het was veel te groot
8			
4		Leerkracht	het was veel te groot
9			(1.0)
5			heb jij de nachtwacht wel eens gezien stijn
0			
5			
1			
5		Stijn	()
2			

In het kringgesprek, waarvan dit fragment een onderdeel vormt, wordt gesproken over de mogelijkheden die het nieuwe project *Kunst* te bieden heeft. Het topic wordt, net als in de eerder besproken participatiekaders, door de leerkracht geïnitieerd, maar de leerlingen krijgen nu veel meer ruimte om verschillende typen bijdragen te leveren. In r. 36 parafraseert de leerkracht een eerder gegeven antwoord en nodigt dan Rachel uit om te reageren. De bijdrage van Rachel (in r. 37-40) is uitgebreid, ze krijgt de gelegenheid om haar kennis over dit onderwerp te demonstreren. In de daarop volgende beurt wordt haar antwoord nu niet in termen van goed/fout geëvalueerd, maar haar antwoord wordt door de leerkracht uitgebreid door vervolgvragen te stellen. Het wordt ook duidelijk dat het hier niet slechts gaat om een gesprek tussen de leerkracht en één van de leerlingen (in dit geval Rachel), want in r.42 richt de leerkracht zich tot de hele groep ("dat is eigenlijk een bepaalde techniek he"). Die opmerking werkt als een uitnodiging om te participeren in het gesprek, want als Stijn ongevraagd een initiatief neemt, dan wordt zijn bijdrage erkend.

De klassikale gesprekken die in een *discussiekader* worden gevoerd kennen geen I-R-E structuur. Dat zijn dus ook niet meer ‘typisch’ schoolse gesprekken, maar ‘gewone’ gesprekken, vergelijkbaar met vergaderingen, waarin de voorzittersrol (meestal is dat de leerkracht) vooral gericht is op de structuur van het gesprek, zodat er een gezamenlijke focus is op het topic, of het probleem. De afwezigheid van een I-R-E structuur, betekent dat alle gespreksdeelnemers in principe een initiatief kunnen nemen, dat KAQ’s (vragen waarop de leerkracht het antwoord weet en die controlerend van aard zijn), nagenoeg afwezig zijn, dat er geen derde beurt meer is, waarin de leerkracht bijdragen van leerlingen evalueert, en dat leerlingen ook rechte reeks op elkaar reageren. Zo bepalen niet alleen de leerkracht, maar ook de leerlingen zowel de inhoud als de structuur van het gesprek, zoals we zien in fragment (5) :

[fragment 5: Cbs De Earrebarre, onderbouw (groepen 1 en 2); Hoe lang is Wytze?]

15	Francien	hoe lang is wytze
16	Annet (?)	nou meer[
17	Durk	[nou langer as dat ongeveer lijke lang als dat meetding
18	Annet (?)	dat denk ik ook (1.0) [ongeveer
19	Leerkracht	[pas op pas op ((wytze zwaait met de meetstok))
20	Francien	(.) ja sowieso volgens mij langer [()
21	→ Leerkracht	[hoe uh: hoe uh: moeten wij dat meten dan
22	Wytze	it moet in bytsje in lytse ôfstand [() het moet een beetje een kleine afstand
23	Leerling	[() zo goed kan repareren
24	→ Leerkracht	((er klinkt geroezemoes)) ja en toen met () hoe hebben we dat toen gedaan
25	Durk	(1.5) op de grond liggen
26	Leerkracht	((tegen wytze)) ga maar eens even liggen. ((wytze gaat op de grond liggen))
27		
28		(2,0) ga maar lekker liggen wie wil wytze wel even meten
29	Leerlingen	ikke ikke

30	→	Leerkracht	marik
31			((geeft het meetlint aan marik en die gaat meten, op de grond naast Wytze))
32		Leerlingen	(3.0) ((er spreken een aantal leerlingen tegelijkertijd))

Dit fragment is onderdeel van een veel langer gesprek, waarin door meerdere leerlingen wordt gediscussieerd over een probleemstelling (hoe lang is Wytze en hoe moeten we hem gaan meten). In r.15 selecteert Francien zichzelf d.m.v. het stellen van een vraag. Het wordt meteen duidelijk dat hier sprake is van een discussiekader, waarin de leerlingen de beurt nemen door zelfselectie, en waarin ze rechtstreeks op elkaar reageren. Dat ze sterk zijn gefocust op het onderwerp blijkt onder meer uit het 'in overlap reageren' en 'door elkaar praten', wat uitingen zijn van grote intrinsieke betrokkenheid. *Ze stellen vragen, geven antwoorden, doen voorspellingen* et cetera.

De ruimte binnen het *discussiekader* is echter nooit onbeperkt. In regel 28 vraagt de leerkracht "wie wil Wytze wel even meten?". Door het stellen van die vraag bieden zich natuurlijk leerlingen aan in de pool, waardoor de leerkracht vervolgens de beurt moet toewijzen (r.30). Er is op zo'n moment dus kort sprake van een verschuiving van het *discussiekader* naar een *beperkt interactief participatiekader*. Een belangrijke voorwaarde voor een leerzaam gesprek in een discussiekader is dat de focus gericht moet blijven op het topic dat centraal staat. Dat vergt van de leerkracht het vermogen om op de juiste momenten wat structuur te bieden in de interactie, bijvoorbeeld door het stellen van vragen, of door het parafraseren van een van de opmerkingen van de leerlingen, of door iets samen te vatten. Het is dan voor iedereen (weer) duidelijk waar het gesprek over gaat.

In de beginfase van Walsweer's onderzoek (2015) bleek dat de klassikale gesprekken tussen leerkrachten en leerlingen ook tijdens de projecten die plaats vinden in het kader van onderzoekend leren, vaak op een traditionele manier werden gevoerd. Dat wil zeggen dat er in bijna alle gevallen sprake was van een klassikaal gesprek in een *beperkt interactief kader*. Er was een gerichte interventie nodig om de gesprekken in andere (meer dialogische) participatiekaders te laten plaatsvinden. Daarbij bleek dat leerkrachten eerst *inzicht* moesten krijgen in de verschillende manieren waarop gesprekken in de klas kunnen worden gevoerd. Vervolgens moesten zowel de leerkracht als de leerlingen de nodige *ervaring* opdoen, alvorens ze ook functioneel gebruik konden maken van die participatiekaders. Wanneer dat eenmaal het geval was, bleken de participanten

binnen een klassikaal gesprek ook van het ene naar het andere participatiekader te kunnen switchen, al naar gelang het doel van het gesprek.

De posities van de leerkracht en van de leerlingen variëren sterk in de verschillende participatiekaders. In het *monologische* en het *beperkt interactieve* participatiekader is de leerkracht, naar uit het voorgaande kan worden opgemaakt, dominant aanwezig. In fragment (1) gaat het gesprek bijvoorbeeld over de manier waarop de leerlingen hun verzamelde materialen moeten bewaren. Dat topic is door de leerkracht bepaald en vervolgens is het ook de leerkracht die gedurende het hele fragment het woord voert. De (kennelijk beoogde) functie van dit type interactie is om leerlingen iets mee te delen, een opdracht te geven, of om hen te instrueren. Ook in fragment (2) – een voorbeeld van het *beperkt interactieve* participatiekader – zagen we dat alleen de leerkracht het onderwerp van het gesprek bepaalt. In dit gespreksfragment stelt de leerkracht een vraag over de betekenis van het woord *nettogewicht*. De leerkracht stelt niet alleen een vraag, maar geeft ook aan wie van de leerlingen die vraag moet beantwoorden. Elk antwoord wordt vervolgens geëvalueerd, in termen van goed of fout. In dat *beperkt interactieve* participatiekader wordt dus voornamelijk de kennis van de leerlingen getest m.b.t. een door de leerkracht bepaald topic. Van gezamenlijk nieuwe kennis opbouwen, wat toch een belangrijk doel van het onderwijs zou moeten zijn (Bereiter 2002), is geen sprake. Kortom, de rol van de leerkracht in het *monologische* en het *beperkt interactieve* participatiekader is die van instructeur en controleur. De epistemische verhouding tussen leerkracht en leerlingen is daarbij nadrukkelijk asymmetrisch en kenmerkt zich in deontische zin door *verplichtingen* bij de leerlingen, opgelegd door de leerkracht. Leerlingen hebben in deze twee participatiekaders of alleen te luisteren, of alleen antwoorden te geven binnen het strikte kader van de vraag van de leerkracht en als ze al responsen geven, zijn die veelal minimaal van aard. Bovendien kan geconcludeerd worden dat leerlingen in deze traditionele participatiekaders alleen maar *kennis claimen* die de leerkracht veronderstelt relevant te zijn. Dat gebeurt vaak ook nog na een initiatief van de leerkracht die het gewenste antwoord al in zich heeft, zodat er dan ook in koor kan worden gereageerd, zoals ook zichtbaar is in fragment (2). Daarmee bewijzen de leerlingen wel dat ze heel goed weten hoe je in een schools gesprek moet gedragen, maar demonstreren ze zeker geen nieuwe inzichten. Koole (2015) karakteriseert de leerlingactiviteiten in die participatiekaders veelzeggend als ‘*doing knowing*’. De keus voor deze twee traditionele participatiekaders impliceert in epistemische zin een voortdurende versterking van de ongelijkheid tussen leerkracht en leerlingen en draagt niet bij aan het ontwikkelen van inzicht bij de leerlingen m.b.t. het topic. Die leren zo alleen hoe ze moeten tonen dat ze gesocialiseerd zijn in de traditionele verwachtingskaders

van de institutie 'school', waar (in deontische zin) niet het *kunnen* en *mogelijk zijn*, maar het *moeten* en het *noodzakelijk zijn* centraal staan.

In het *dialogische participatiekader* wordt het topic meestal ook nog door de leerkracht bepaald. In fragment 3 is het bijvoorbeeld de bedoeling dat er een gesprek wordt gevoerd dat past binnen het thema van onderzoeksproject 'Kunst'. De leerkracht verricht nu echter heel andere en veel gevarieerdere taalhandelingen dan in het *beperkt interactieve kader*. In de eerste plaats stelt ze echte, open vragen aan de leerlingen, en geen toetsvragen, waarop antwoorden in termen van 'goed' of 'fout' worden beoordeeld. Deze echte en open vragen werken als een uitnodiging aan de leerlingen om mee te doen in het gesprek. De leerkracht controleert de antwoorden van de leerlingen dus ook niet meer in termen van goed of fout, maar parafraseert die antwoorden of breidt ze uit, en staat bijvoorbeeld ook toe dat leerlingen zichzelf selecteren voor een volgende beurt. In dit *dialogische participatiekader* is er geen sprake meer van een gesprek tussen alleen de leerkracht en één of meerdere leerlingen, maar van een echt groeps gesprek, waarin de verhoudingen tussen de deelnemers wat gelijkwaardiger zijn. In dit kader zijn de responsen van de leerlingen dan ook veel uitgebreider en complexer van aard dan in het beperkt-interactieve participatiekader en nemen die leerlingen ook regelmatig ongevraagd de beurt. Het uitnodigende karakter van het gesprek leidt tot betrokkenheid bij het onderwerp en de leerlingen verrichten veel verschillende typen taalhandelingen, en geven niet meer alleen minimale antwoorden. Ze *vertellen*, *stellen zelf vragen*, *reageren* kritisch op bijdragen van anderen, doen *suggesties*, geven *argumenten* etc.

In het *discussiekader* tenslotte worden eigenlijk alle regels van het traditionele schoolse gesprek doorbroken. De leerlingen bepalen grotendeels wat het onderwerp van gesprek. De rol van de leerkracht in dit participatiekader is vergelijkbaar met die van een voorzitter tijdens een informele vergadering, en 'beperkt' zich vooral tot het structureren van het gesprek. De epistemische verhouding tussen de leerkracht en de leerlingen is in deze gesprekken veel gelijkwaardiger, in die zin dat beurten van zowel leerlingen als van de leerkracht bijdragen aan de oplossing van een gezamenlijk probleem.

Dergelijke gesprekken hebben vaak een probleem als topic; daardoor zijn die gesprekken vooral oplossingsgericht en/of resultaatgericht van aard. De leerlingen reageren direct op elkaar (en dus niet via beurttoewijzing van de leerkracht). Ze nemen dus initiatieven, presenteren ideeën en mogelijke oplossingen. De betrokkenheid op zo'n gezamenlijke probleem is vaak zo groot dat de leerlingen regelmatig simultaan (dus *in overlap*) praten.

Leerlingen krijgen tijdens gesprekken in het *dialogisch* participatiekader en in het *discussiekader* alle gelegenheid om te *demonstreren* dat ze over bepaalde kennis beschikken; in de interactie gaat het echter om het met elkaar tot stand brengen van begrip. In die acties zien we dus een vorm van ‘*doing understanding*’ (Koole (*te versch.*)). Interactie in het *dialogische* en het *discussiekader* past daarmee binnen de (leertheoretische) metafoor voor onderwijs als een vorm van ‘sociale participatie’. De leerlingen krijgen de kans om in dialoog hun kennis over bepaalde onderwerpen te verbreden en te verdiepen of om oplossingen voor problemen te bedenken met gebruikmaking van taalgebruik dat Bereiter (2002) als *knowledge building discourse* beschrijft.

4. Participatiestructuren in gesprekken tussen leerlingen onderling

In de vorige paragraaf is ingegaan op de manieren waarop leerkracht en leerlingen in klassikale gesprekken in de midden- en bovenbouw kunnen praten en overleggen. Besproken werd hoe leerkrachten (en leerlingen) een verandering in deze gesprekken kunnen realiseren en zo meer ruimte voor gezamenlijke kennisconstructie tot stand kunnen brengen. Maar in gesprekken tussen kinderen onderling, die gericht zijn op het oplossen van problemen in het kader van onderzoekend leren, kan die ruimte evenzeer gevonden worden. Dat wordt duidelijk in het nog lopende project ‘Samenwerken en taalvaardigheid’ binnen het lectoraat *Taalgebruik & leren*, waarin de focus ligt op het optimaliseren van gezamenlijk kennis construeren rondom schriftelijke activiteiten in de midden- en bovenbouw en in het mondelinge overleg tussen kleuters (Pulles, Hiddink & Herder, 2014). In deze paragraaf beschrijven we hoe jonge kinderen op elkaar georiënteerd kunnen zijn in peer-interacties, waarin ze ook redeneren en argumenteren. We focussen daarbij op de snel wisselende manieren van participeren van de kinderen in hun onderlinge gesprekken, en zullen duidelijk maken hoe bepaalde varianten meer of minder bijdragen aan het proces van kennisconstructie maar ook hoe de details van die participatie zicht bieden op de onderlinge verhoudingen die daarbij tot stand gebracht worden.

Ter illustratie geven we voorbeelden van interacties tussen kleuters, terwijl zij werken aan een thema volgens de methodiek van verhalend ontwerpen (Egan, 1989; Vos, 1994). In deze werkwijze moeten kinderen allerlei problemen oplossen, die de hoofdpersoon in de loop van het verhaal tegenkomt, vergelijkbaar met het Sinterklaas-journaal, waarin de pieten elke dag weer nieuwe problemen hebben en de kinderen oplossingsgericht kunnen meedenken.

Om te beginnen zien we in fragment 6 (hieronder) een patroon van overleg tussen kleuters, dat gekenmerkt wordt door een weinig constructieve oriëntatie op elkaars bijdragen, waarbij de topics elkaar snel opvolgen. Het is een gesprek dat zich kenmerkt door het simpele, en vaak herhaalde patroon van: *voorstel- acceptatie/ afwijzing, voorstel- acceptatie/ afwijzing enz.* Daarbij worden de *voorstellen* niet verder verkend of uitgediept door andere leerlingen. Als er *ingestemd* wordt met het voorstel, dan is dat veelal *impliciet*, door het voorstel in kwestie uit te voeren. Als het *afgewezen* wordt, gebeurt dat *zonder omhaal*. Dat is opmerkelijk, vanuit volwassen perspectief, omdat in volwassen interactie vormen van *afwijzen* van voorstellen als sociaal delicaat worden behandeld, door er juist meer werk van te maken (Mazeland 2003). In dit verhalend ontwerp lukt het de boerin, uit het Friese prentenboek 'Wêr sit Joazefine' (Genechten, 2014), niet om allerlei boerderijdieren uit de boom te houden. Ze heeft de kinderen om hulp gevraagd en klassikaal hebben ze bedacht om een spel te maken voor de dieren, zodat ze niet meer in de boom willen klimmen. Het groepje in fragment (6) maakt in het gymlokaal een ontwerp. Kinderen brengen mogelijkheden in en reageren op die inbreng. Het is nu vooral interessant om te kijken hoe ze dat doen. In r.1 doet J1 doet een *voorstel*, dat geformuleerd wordt met gebruik van het werkwoord *moeten*. Dat geeft aan dat het voorstel eigenlijk geen tegenspraak duldt. Maar doordat eigenlijk alleen Aron wordt aangesproken, en dus ook een actie van Aron impliceert, functioneert de uiting als een directieve handeling, i.c. een *bevel*. In r.3 herhaalt hij het voorstel/bevel eerst, maar herformuleert het vervolgens tot een beschrijving van het resultaat van dat voorstel/bevel. Aron lijkt dit voorstel/bevel impliciet ook te accepteren, door een handeling uit te voeren. J1 wijst die actie van J2 echter af in regel 6, waarna M1 een *alternatief voorstel* formuleert 'de banken moeten een beetje dichterbij' – in termen van het resultaat en het werkwoord 'moeten' – en ze maakt aanstalten om de daad bij het woord te voegen (regel 7-8). (Hier is de uiting (met 'moeten') een echt *voorstel* en geen *directief*, omdat M2 zichzelf niet bij voorbaat uitsluit bij de uit te voeren actie.) J2 wijst dit *voorstel* zonder omhaal af (regel 9).

Fragment 6 [School1_Project2_OB_F4_D2_11102013; een spel voor de dieren]

- | | | | |
|---|---|----|--|
| 1 | → | J1 | HEY, A- nu moet Aron zo staan ((Aron = J2)) |
| 2 | | | (0.2) |
| 3 | | J1 | moet Aron zo staan, jij doet zo |
| 4 | | J3 | HEHEHEHE ((rent en springt door lokaal en over de banken)) |
| 5 | → | J2 | ((gaat staan op twee banken)) |
| 6 | | J1 | nee |

- 7 → M1 DAN MOEten ze een beetje dichterbij (0.4) dat is nog handiger
- 8 ((en gaat op handen bij de bank zitten))
- 9 → J2 nee, nee Sytske

Deze manier van samenwerken bleek kenmerkend voor dit groepje in dit project en maakt duidelijk dat samenwerking hier soms nog behandeld wordt door de kinderen als dat anderen iets moeten doen wat jij hebt bedacht. De *deontische* relatie tussen de kinderen kan daarbij worden getypeerd in termen van (wederzijds) ‘verplichten’ om een bepaald concreet gedrag te vertonen. Die voorstellen of bevelen kunnen overigens ook probleemloos worden afgewezen door de gesprekspartner en dat leidt dan niet tot verdere onderhandelingen. Resultaten worden zo zelden geboekt, en van een gezamenlijk ontwikkelen van inzicht in hoe iets zou moeten, is al helemaal geen sprake.

In het volgende fragment (7) zien we echter dat twee van dezelfde kinderen een half jaar later op een volledig andere wijze hun overleg voeren, waarbij de oriëntatie op elkaar veel groter is. Het tweetal (M en J) moet overleggen om het uiterlijk van een politieagent te tekenen. In dit verhalend ontwerp is agent De Vries namelijk zijn politietiepet kwijt geraakt, waardoor niemand hem meer herkent als politieman. In het voorafgaande kringgesprek werd duidelijk dat kinderen verschillende ideeën hadden over het uiterlijk van een politieagent. Door die tekening kunnen de beelden op elkaar afgestemd worden.

Dit gespreksfragment kenmerkt zich nu o.a. door een *uitnodiging* tot doen van een *voorstel*, een *insertie-sequentie*, een *gezamenlijk vastleggen van een beslissing*, een *alternatief voorstel van de gesprekspartner*, een *expliciete beoordeling* en door *gezamenlijke beurtconstructies*.

Fragment 7 [School1_Project3_OB_F1_D2_20140402; politie-pet]

- 1 → M wat voor kleur moeten we eerst?
- 2 → J wat heeft politie eerst?
- 3 M uhm::: (.) [uh:::
- 4 J [een politie ()
- 5 M heeft kleren
- 6 J ja
- 7 → M die moeten we eerst- wat hebben we eerst gaan tekenen (.) pet

- 8 of de kleren?
 9 (1.2)
 10 M hee::
 11 J pet=
 12 M [=een pet
 13 J [((pakt een blauwe stift))
 14 → M wat voor kleur? ik moest kleurtjes geven
 15 (0.2)
 16 → M zwart is de voorkant- ik doe de voorkant zwart
 17 (0.4)
 18 → M okee::::?
 19 (1.2)

((7 regels weggelaten))

- 27 → M de bovenkant: is ro:nd
 28 → J een beetje maar rond hè ?
 29 ((tekent op papier))
 30 → M ja zo
 31 (1.4)
 32 → M goed zo, en dan:: uhm::
 33 J inkleuren
 34 ((kleurt de pet met blauw in))

We zien dat *M* de andere leerling in regel 1 *uitnodigt* tot het doen van een *voorstel* met betrekking tot de eerste kleur die ze zullen gaan gebruiken. *J* geeft hier niet direct antwoord op, maar stelt een *voorwaarde*, die eerst besproken moet worden. Met zijn *wedervraag* in regel 2 zegt hij eigenlijk dat ze eerst moeten beslissen wat kenmerkend is voor het uiterlijk van de politieagent. Hij start hiermee een zogenaamde *insertie-sequentie*, waarin een kritische houding zichtbaar wordt van de gesprekspartner, maar waarin tevens de oriëntatie op het gezamenlijke project zich al manifesteert. In de regels 3 tot en met 6 formuleren de leerlingen *gezamenlijk* een *antwoord* op deze vraag: een politie(agent) heeft kleren. In regel 7 nodigt *M* de jongen opnieuw uit om mee te denken over de kwestie: zullen we eerst de kleren of de pet tekenen? Daarmee brengt ze impliciet een alternatief voorstel in voor het tekenen van de kleren, namelijk het tekenen

van de pet als eerste actie. Na een relatief lange stilte (1.2 sec.) maakt ze duidelijk dat ze de jongen oproept om alsnog te reageren op die beslissingsvraag (r.10); J antwoordt dan 'pet' en kiest daarmee dus voor het alternatieve voorstel (r.11). M *herhaalt* dit antwoord, legt het daarmee vast, en maakt zo duidelijk dat dit de gezamenlijke beslissing is. De voorwaardelijke insertie-sequentie, gestart in r. 2, is nu afgerond, zodat M haar initiële uitnodiging aan J zo kan herformuleren dat het duidelijk is dat het om de kleur van de pet gaat (r. 14). Opmerkelijk is dan echter dat ze in de volgende regels, en na heel korte pauzes van J, die ze kennelijk interpreteert als non-responsen op haar uitnodiging om voorstellen te doen, zelf aangeeft wat ze gaat doen (r.16). Dit is op die manier geformuleerd, nauwelijks meer een *voorstel*, maar eerder een *aankondiging*. Maar door een bijna direct volgende *tag-question* ('oké?', r. 18) ontstaat er toch weer enige openheid om met alternatieven te komen, en wordt haar uiting alsnog tot een *voorstel*, ook al wordt die ruimte niet benut door J. In regel 27 *beweert* M (terwijl J een blauwe stift op het papier heeft gezet) dat de bovenkant van de politiepet rond is, daarmee aangevend dat ze die pet dus ook rond zal tekenen. Die actie van M fungeert hier echter wel als een discussiebijdrage, blijkens de reactie van J die gedeeltelijk met haar bewering instemt: 'een beetje maar rond, he?' (r. 28) en vervolgens die bovenkant zelf (r. 29) ook zo tekent. M *evalueert* zijn handelen en geeft daarbij twee maal een *compliment* (r. 30-32), waarna ze in dezelfde beurt een nieuw *voorstel* start 'en dan', dat uiteindelijk weer gezamenlijk wordt geconstrueerd doordat J de aanzet van de beurt aanvult met 'inkleuren' (r. 33).

In de bovenstaande fragmenten zien we dat de manier waarop kinderen op elkaar georiënteerd zijn in een gesprek waarin ze samen een probleem moeten oplossen, sterk kan verschillen. De participatiekaders die de kinderen tot stand brengen, in termen van beurttoewijzingspraktijken en typen spreekhandelingen en formuleringspraktijken daarbij, laten zien hoe ze ten opzichte van elkaar staan. In deze twee fragmenten manifesteert zich dat in het verschil tussen enerzijds een *deontische* relatie van *verplichtingen* (fragment 6) en anderzijds een relatie van *mogelijkheden* (fragment 7). Maar ze laten bovendien zien dat die acties en constructies gevolgen hebben voor de manier waarop een overleg zich wel of niet ontwikkelt en tot gezamenlijke resultaten leidt.

Een specifiek aandachtspunt in dit verband is de manier waarop kleuters onderling argumenteren. Argumenteren is namelijk niet alleen sterk gerelateerd aan kennisconstructie, maar de *epistemische* verhoudingen die de kinderen ten opzichte van elkaar construeren, worden daar ook zichtbaar, doordat verschillen in kennisautoriteit in de

manier van argumenteren tot uitdrukking kan worden gebracht. De volgende voorbeelden laten zien hoe jonge kinderen onderling redeneren. In fragment (8) beogen drie kinderen aan Pompom en Co, twee verdwenen knuffels uit de klas, een koffer met warme kleding te sturen, omdat die twee zonder koffer in een koud land zijn terecht gekomen. Ze moeten eerst overleggen wat er in die koffer moet, door de objecten te tekenen. In r.1 *verzoekt J2 om in te stemmen* met zijn idee (en actie) om kleding in te kleuren. Na een lange pauze (3 sec.) *vraagt J1 om opheldering* ‘waarom doe je dat?’ (r.3). J2 antwoordt en geeft daarbij een *reden op persoonlijke gronden* ‘gewoon leek me wat leuker’ (r.4). Daarop wordt vervolgens niet ingegaan, waarmee de reden eigenlijk voor kennisgeving aangenomen en geaccepteerd is: Na een lange pauze (r.5) draagt J2 een nieuw topic aan door aan te kondigen dat hij ‘handjes’ gaat tekenen (r.6). Zo zien we dat de vorige sequentie als beëindigd wordt beschouwd. Die sequentie vormt één van de basispatronen van *argumentatieve discussies* in gesprekken tussen kleuters, waarbij pas *geargumenteerd* wordt na een ophelderingsvraag (i.c. een *verantwoordingsvraag*) (Hiddink, Berenst & De Gloppe (in voorber.))

Fragment 8 [School2_OB_Pilot_F1_D2_04102012; koffer vullen met winterkleding]

1	J2	uhm: mag ik deze alvast wat inkleuren? ((kleurt))
2		(3.0)
3	→ J1	waarom doe je dat?
4	→ J2	gewoon leek me wat leuker
5		(2.0)
6	J2	uhm: wat zal ik nou gaan doen? HANDJES!

Naast het karakteristieke basispatroon, valt op dat de aard van de argumentatie in fragment 8 (r.12) gebaseerd is op persoonlijke voorkeur: het kind verantwoordt de actie –na een stereotiepe responsieve formulering “gewoon”, die eigenlijk impliceert dat er geen verantwoording nodig is– door simpelweg haar individuele voorkeur te benoemen, “leek me leuker”. Er zijn kennelijk geen verder reikende overwegingen, laat staan algemene principes op basis waarvan ze haar inkleuringsgedrag verantwoordt. Interessant is dat aan een dergelijke type argumentatie geen enkele claim ten aanzien van epistemische autoriteit is verbonden.

Er is overigens een duidelijke ontwikkeling waar te nemen in de manier waarop kinderen argumenteren (na wat globale aandacht van de leerkracht voor die manier van overleggen), zowel wat betreft de complexiteit en daarmee de lengte van de argumentatieve sequentie als wat betreft de aard van de argumentatie. Fragment 9 illustreert

zo'n meer complexe en uitgebreide argumentatieve sequentie in een latere fase van het onderzoeksproject. Het voorbeeld laat tegelijkertijd zien, dat kinderen zich dan ook kunnen verplaatsen in een ander (i.c. de politieagent en de andere leerling) en zelfs het perspectief van personen buiten de directe participatiesituatie kunnen innemen om voorstellen af te wijzen. Tevens blijken ze hier te kunnen argumenteren op basis van empirische gronden. Daarnaast laat dit voorbeeld zien dat jonge kinderen ook *een* strategie als het *voorstellen van een alternatief* in kunnen zetten om hun geschil op te lossen. In deze activiteit zitten twee meisjes rond een koffer, die gevuld is met allerlei verschillende hoofddekseksels. Zij moeten het beste alternatief kiezen voor politieagent de Vries, die de hulp van deze school heeft ingeroepen, omdat hij zijn pet kwijt is.

Fragment 9 [School3_OB_P1_F3_D4_25042013; alternatieve politie-pet]

- | | | |
|----|------|---|
| 1 | M1 | ((<i>hoest</i>)) maar we moeten één kiezen |
| 2 | M2 | zullen we deze doen? ((<i>heeft cowboyhoed op</i>)) |
| 3 | → M1 | nahu:: ((<i>heeft ontevreden blik</i>)) na als een politie hard moet |
| 4 | | rennen kan ie niet zo- zo- zo veilig vallen ((<i>en tikt een</i> |
| 5 | | <i>paar keer met haar hand op haar hoofd</i>)) maar (bij) deze kan ie |
| 6 | | wel veilig vallen, want dan doet ie zich niet pijn ((<i>ze doet de</i> |
| 7 | | <i>brandweerhelm op</i>)) |
| 8 | M2 | maar (.) hij kan toch met deze wel? |
| 9 | → M1 | nou ik vind deze beter, want als hij struikelt en op zijn |
| 10 | | hoofd valt, doet ie zich gewoon <u>pijn</u> = |
| 11 | → M2 | =ja maar als ie hol- zonder pet heeft (.) en hij h- en hij uh: |
| 12 | | valt heel hard op zijn hoo-oofd (.) dan heb hij wel een |
| 13 | | hersenschudding |
| 14 | → M1 | ja dan (heb hij wel) een hersenschudding:, ja maar met die kan |
| 15 | | ie ook een hersenschudding (hebben)= |
| 16 | → M2 | =maar dan zegt iedereen tegen die brandweer o:h ik heb geen |
| 17 | | brand oh ik heb geen brand, ik heb brand, ik heb brand |
| 18 | | [()] |
| 19 | → M1 | [()]maar dan zeggen ze °()° tegen jou iets |
| 20 | | anders he? tegen jou zeggen ze ook weer wat, maar ik weet [niet
wat |

21	→	M2	[en
		als	
22		((<i>pakt groene pruik</i>)) deze nou eens doet? ((<i>en doet het op het</i>	
23		<i>hoofd</i>)) dan zegt ie: hoi:: clow:::n	
24		(1.4)	
25		M1 ja en dan lacht iedereen (em) ui::t	
26		(0.2)	
27		M2 ja ((<i>en gooit de pruik af</i>))	
28	→	M1 hey:: ((<i>heeft de brandweerhelm weer op en kruipt naar iets</i>	
29		<i>buiten beeld, vermoedelijk een muur</i>)) kijk, doet ie m'n hoofd zo	
30		ook pijn ((<i>stoot hoofd tegen muur</i>)) oh nee	

M2 *stelt voor* om de cowboyhoed te kiezen (r. 2). M1 (r. 3-7) *wijst* dit vervolgens *af*, met een argument waarin ze *het* perspectief van de politieagent inneemt: zo'n cowboyhoed is niet veilig, als je als politieagent moet rennen. Dit argument functioneert tegelijkertijd als *onderbouwing* voor haar eigen *alternatieve voorstel* dat ze aansluitend poneert: een brandweerhelm. Die is wel veilig als je valt. M2 herhaalt nogmaals haar initiële voorstel, waarna M1 (r. 9-10) haar *standpunt inneemt* en nogmaals *onderbouwt met een argument* tegen het voorstel van M2. De tegengestelde posities zijn nu duidelijk ingenomen. M2 (r.11-13) reageert op het tegenargument van M1, door -in een moeilijke constructie- een situatie te schetsen die nog erger kan uitpakken voor de agent: als hij geen pet heeft, holt en dan valt, dan kan hij zelfs een hersenschudding oplopen. M1 (r.14-15) *erkent* dat in die situatie de agent een hersenschudding kan hebben, maar tegelijkertijd *stelt* ze dat hij dat ook kan krijgen met een cowboyhoed. Zij neemt het argument van de ander dus over en gebruikt het dus -opnieuw - als een *argument tegen* M2's voorstel om de agent met een cowboyhoed uit te rusten. Dan formuleert M2 een *tegenargument* tegen M1's idee van de brandweerhelm als hoofddekseel voor de agent, vanuit het perspectief van niet-aanwezige, virtuele participanten: "maar dan zegt iedereen tegen die brandweer oh ik heb geen brand, oh ik heb brand" (r.16-18). Daarmee suggereert ze dat er weleens een misverstand in de buitenwereld zou kunnen ontstaan als de agent een brandweerhelm zou gaan dragen. M1 (r.19-20) *stelt* dat dit misverstand ook zou kunnen ontstaan bij de keuze van M2, daarmee erkent ze tegelijkertijd de geldigheid van M2's argument. M1 stelt dan (in r.21 en 22) *een alternatief voor om het geschil op te lossen* (i.c. een groene pruik in plaats van een hoofddekseel) maar dit wordt daarna snel gezamenlijk verworpen met een argument dat opnieuw vanuit het perspectief van virtuele participanten "ze"(r. 23-27) wordt ingebracht. De kinderen nemen hier dus het perspectief van mensen

buiten de interactie in, en voeren die virtuele participanten sprekend op. Vanuit dit virtuele perspectief stellen de kinderen zich voor dat er weleens misverstanden kunnen ontstaan. Die anderen zouden namelijk kunnen denken dat hij een brandweerman of een clown is en geen politieagent. Wegerif (2013) noemt dit perspectief van niet-direct aanwezig, het perspectief van de *infinite other*. Hij stelt dat in werkelijk dialogische situaties, waarin de betrokkenheid op elkaar wezenlijk is, die *infinite other* eigenlijk altijd aanwezig is in het gesprek. Hij suggereert dat het onderwijs kinderen ook zou moeten oriënteren op dit perspectief. Waar dat gebeurt is sprake van een echte 'dialogische ruimte'. Zo kunnen kinderen leren om in kwesties het perspectief van veel 'virtuele anderen' in te nemen en problemen vanuit meerdere perspectieven te bekijken. In het kader van het onderwerp in dit artikel is het vooral interessant dat het participatiekader in dit type gesprekken door kleuters al kan worden opgerekt, dat ze zichzelf tot *author/animator* kunnen maken van die virtuele anderen, met het oog op het verdedigen of aanvallen van een standpunt (niet alleen van de ander, soms ook van henzelf). M2 vervolgt het dispuut dan door met een *empirisch argument* te laten zien dat een brandweerhelm veilig is (r. 28-30). Daarmee is het principe van de argumentatie op basis van persoonlijke voorkeur nu wel helemaal verleden tijd.

Tegelijkertijd is het opmerkelijk dat de kinderen ook in deze veel complexere vorm van argumenteren op geen enkel moment een asymmetrie in de epistemische posities construeren. Het is niet zo dat de één iets beweert en dat beargumenteert op basis van het 'beter weten' dan de ander. Het lijkt in deze gesprekken van kleuters waarin ze problemen proberen op te lossen, die op hun eigen leef- en spelwereld zijn toegesneden, werkelijk om de kracht van de argumenten te gaan. Om het wat overdreven te zeggen, zien we hier bijna de *herrschaftsfreie Diskussion* gerealiseerd, waar Habermas (1981) van droomde.

5. Tot Slot: Participatiestructuren in de klas en burgerschap

Uit de voorgaande paragrafen wordt duidelijk hoe de twee vragen die in het begin van artikel zijn gesteld, beantwoord moeten worden. Er valt in de klas wat betreft de manier van participeren, immers wel iets te kiezen, zeker door de leerkracht. Die kan meer of minder ruimte creëren voor de inbreng van leerlingen en daarmee sturen of kinderen zich minder of meer bij het onderwerp in kwestie betrokken voelen. Leerlingen in peer-interacties lijken ook keuzes te hebben. Ze blijken een ontwikkeling door te kunnen maken –met inzet van de leerkrachten– in de richting van meer georiënteerd zijn op elkaar, de ander meer serieus nemen, vaker standpunten of verzoeken beargumenteren en op argumenten van de ander ingaan etc. Leerkrachten blijken in de plenaire inter-

acties ook een ontwikkeling door te maken als ze zich bewust worden van de mogelijkheden en van de implicaties van keuzes voor het taalgebruik en de betrokkenheid van hun leerlingen. Dus zowel leerkrachten als leerlingen kunnen zich ontwikkelen in een richting waarin de interactie opener, gevarieerder, subtieler, complexer, maar ook respectvoller ten opzichte van de ander(en) is. Dat betekent niet dat alleen dit repertoire aan nieuwe praktijken in die latere fasen dan ook altijd benut wordt. Er kan een goede reden zijn om een andere participatiestructuur op een bepaald moment te prefereren. De basispatronen zijn dan echter wel veranderd. In dit artikel is dat geïllustreerd aan de hand van voorbeelden van de gevonden patronen, die uitkomst zijn van het analytische werk dat zowel gebaseerd is op de werkwijze van Socioculturele Discourse Analysis en anderzijds op de methodiek van de Conversatie Analyse. In de beschrijvingen wordt zichtbaar hoe beurtwisselingsprocedures, maar vooral ook sequenties en aspecten van ‘turn design’ systematisch variëren en daarmee zicht bieden op uiteenlopende visies van leerkrachten waarmee de interactie in de klas wordt vormgegeven.

Heeft dit nu alleen relevantie voor de concrete situatie van de klas? Als we met o.a. het rapport van Platform Onderwijs2032 (2015) *burgerschap* een belangrijk doel van onderwijs vinden, wat wil zeggen dat kinderen voorbereid moeten worden op een rol in de samenleving van de toekomst, is het vormgeven van een klas als mini-samenleving, vanzelfsprekend ook van belang. De vraag is immers, op welke samenleving bereiden we de kinderen voor (Biesta 2013)? Op een samenleving waarin de gezagsverhoudingen bepalend zijn voor de interactie en waarin het *verplicht* zijn en het *moeten* verondersteld worden ten grondslag liggen aan werksituaties? Waarin de mensen bang zijn voor nieuwe en onverwachte situaties en bij voorkeur als consument worden aangesproken? Of een samenleving waarin mensen verondersteld worden in gezamenlijkheid met elkaar te werken aan oplossingen van problemen, innovatie een vanzelfsprekendheid is, en creativiteit en ieders inbreng in het tot stand brengen van oplossingen en/of nieuwe producten wordt gerespecteerd en gewaardeerd? In de klas kunnen leerkrachten die keus al maken, zoals hiervoor is betoogd, door bepaalde participatiekaders tot uitgangspunt te maken voor hun plenaire onderwijs, en door kinderen in groepswerk simpele taken te laten uitvoeren, dan wel ze de gelegenheid te bieden om met elkaar oplossingen voor serieuze problemen te bespreken of hen onderzoek te laten doen (of ontwerpen te laten maken) die de oplossing van problemen dichterbij brengt. Die keuzes oriënteren kinderen op een bepaald soort samenleving en het burgerschap van de toekomst, zoals ook in een politicologische studie van Levinson (2012) werd betoogd en zeer onlangs nog door Courtney Cazden in een gloedvol betoog op een conferentie op Columbia University naar voren werd gebracht (Cazden 2015).

Aan het eind van de 20^e eeuw werd er op basis van de analyse van de technologische en sociale ontwikkelingen door veel mensen gewezen op de noodzaak om in de 21^e eeuw andere onderwijsdoelstellingen te formuleren, omdat er dan andere vaardigheden verondersteld zouden worden. Inmiddels is de 21^e eeuw toch echt wel begonnen, maar is er nog weinig te merken van een transitie in het onderwijs naar een radicale oriëntatie op vaardigheden als communicatie, samenwerking, creativiteit, kritisch denken en probleemoplossing, die centraal zouden moeten staan in een technologische informatiesamenleving waar we gezamenlijk voor het oplossen van zeer grote maatschappelijke problemen staan. Op basis van analyses zoals in dit artikel beschreven, kan worden geconcludeerd dat een dergelijke transitie zou moeten beginnen met de keus voor specifieke participatiestructuren in de klas!

Transcriptieconventies

De gespreksfragmenten in dit artikel zijn getranscribeerd volgens een methode die benut wordt in de conversatieanalyse (waarbij hier overigens slechts een beperkt deel van de gebruikelijke transcriptietekens is gebruikt) (Mazeland, 2003).

Gesprekorganisatie

(1.5) Een stilte met een duur van het aantal aangegeven secondes, hetzij binnen een uiting van eenzelfde spreker (beurt-intern), hetzij tussen de beurten van twee opeenvolgende sprekers (beurt-extern).

(.) Stilte korter dan 0.3 seconden.

tekst= Er is geen waarneembare stilte tussen de beurten van twee op elkaar volgende

=tekst2 sprekers, of tussen opeenvolgende uitingseenheden van dezelfde spreker.

[spreker1 Deze twee gespreksdeelnemers beginnen tegelijkertijd een beurt.

[spreker2

sp[reker1 Een tweede spreker begint tijdens de beurt van de huidige spreker, en wel

[spreker2 precies op het punt waarop het haakje staat.

((tekst)) Commentaren of non-verbale aspecten die relevant zijn voor de interactie staan cursief tussen (()).

Prosodie

- . De punt wijst op een dalend intonatieverloop aan het eind van het betreffende uitspraken.
- , De komma wijst op een licht stijgend intonatieverloop.
- ? Het vraagteken wijst op een sterk stijgende intonatie aan het einde van het betreffende uitspraken (het hoeft hier niet om een vraag te gaan).
- ! Uitroepeteken: de spreker produceert het betreffende uitspraken met een uitroepachtige prosodie.
- ↑ Toonbeweging omhoog (voor de aanduiding van een lokale toonbeweging, voor de duur van één lettergreep, of binnen een lettergreep).
- ↓ Toonbeweging omlaag van/in een lettergreep.
- accent De onderstreepte lettergreep of klank is geaccentueerd.
- re::kken De betreffende (mede-)klinker is opvallend langer dan 'normaal'; iedere : markeert 0.2 sec.
- LUID De in hoofdletters geschreven tekst wordt relatief luid uitgesproken.
- afbre- De spreker houdt plotseling in, en breekt de productie van een woord of uitspraken abrupt af (er is een duidelijke articulatorische breuk).

Transcriptieproblemen

- () Spreker zegt iets dat de transcribeerder niet kan verstaan (de lengte tussen haakjes is een globale aanduiding voor het aantal gemiste lettergrepen).
- (iets) De transcribeerder is er niet zeker van dat de tussen haakjes vermelde tekst een correcte weergave is van de gesproken tekst.

Over de auteurs

Jan Berenst is sinds 2010 als Lector *Taalgebruik & Leren* werkzaam aan de NHL. Tot 2012 werkte hij (ook) als senior onderzoeker en docent in de Letterenfakulteit van de

RuG, met name op de gebieden van Gespreksanalyse en Taalgebruiksontwikkeling. Hij publiceerde o.a. over interculturele communicatie, medische interactie, lerarenverga-deringen, taalgebruiksontwikkeling van kinderen, klasseninteractie en geletterdheid, en begeleidde (en begeleidt) een reeks van proefschriften op die laatste terreinen. Binnen het lectoraat *Taalgebruik & Leren* richt het onderzoek zich vooral op de vraag hoe het taalgebruik in de klas, vooral in peer interactie, kan bijdragen aan de kennis-constructie van leerlingen.

Albert Walsweer studeerde orthopedagogiek aan de Universiteit van Amsterdam. Hij werkt sinds 2000 bij de NHL Hogeschool te Leeuwarden en is daar senior-adviseur (afdeling ECNO) en onderzoeker bij het lectoraat Taalgebruik en Leren. Hij promoveerde onlangs in de Faculteit Letteren aan de Rijksuniversiteit Groningen op een ethnografi-sche studie, getiteld 'Ruimte voor leren'. (Die dissertatie is als PDF te downloaden via: www.taalcoordinator.nl/taalgebruikenleren.)

Frans Hiddink is sinds 2010 als docent-onderzoeker verbonden aan het Lectoraat Taal-gebruik & Leren van de NHL. Sinds 2009 is hij tevens docent Onderwijskunde aan de pabo van dezelfde hogeschool. De jaren ervoor werkte hij op de pabo van Stenden. De laatste jaren verricht hij promotieonderzoek naar de manier waarop jonge kinderen samen argumenteren in overleg, onder welke condities dit overleg bevorderd wordt en hoe de rol van de leerkracht eruit ziet, wanneer groepjes jonge kleuters samenwerken.

Literatuur

- Antaki, C. (Ed.) (2011). *Applied Conversation Analysis. Intervention and change in institutional talk*. London: Palgrave MacMillan.
- Bereiter, C. (2002). *Education and mind in the knowledge age*. Mahwah, N.J.: L. Erlbaum Associates.
- Berenst, J. (2009). Dialogisch leren: uitdagingen voor gespreksanalytisch onderzoek. In A. Backus (red.), *Artikelen van de Zesde Anela Conferentie*. Delft: Eburon
- Berenst, J. (2012). *Taalgebruik in de klas, als basis voor kennisconstructie*. Leeuwarden: NHL Hogeschool
- Biesta, G. (2012). *Goed onderwijs en de cultuur van het meten: Ethiek, politiek en democratie*. Meppel: Boom Lemma.

- Cazden, C. (2015). *Classroom Discourse for Social Equity* (unpublished). Keynote at the Fifth Meeting of the Language and Social Interaction Working Group (LANSI), New York
- Clayman, S., & Heritage, J. (2002). *The News Interview. Journalists and Public Figures on the Air*. Cambridge: CUP
- Damhuis, R (2008). *Gesprekken zijn de spil van onderwijs: Taalbeleid in uitvoering*. Utrecht: Marnix Academie.
- Egan, K. (1989). *Teaching as Story Telling: An Alternative Approach to Teaching and Curriculum in the Elementary School*. Chicago: University of Chicago Press.
- Freebody, P. (2003). *Qualitative research in education: Interaction and practice*. London: Sage
- Geest, A.J.M. van der (red.). (1984). *Interactie, onderwijsorganisatie en taalvaardigheid*. Enschede /Groningen: SLO/RuG.
- Goffman, E. (1981). *Forms of talk*. Oxford: Basil Blackwell.
- Goodwin, M. H., & Goodwin, C. (2004). Participation. In A. Duranti (ed.), *A Companion to Linguistic Anthropology*. Malden, MA: Blackwell.
- Gosen, M. (2012). Tracing learning in interaction: An analysis of shared reading of picture books at kindergarten (doctoral dissertation, Rijksuniversiteit Groningen). Geraadpleegd via https://www.rug.nl/staff/m.n.gosen/binnenwerk_final_mngosen.pdf
- Gosen, M., Berenst, J., & de Glopper, K. (2015). Shared reading at kindergarten. Understanding book content through participation. *Pragmatics & Society*, 6(3), 367-397.
- Hellermann, J. (2008). *Social actions for classroom language learning*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Hiddink F., Berenst, J., & de Glopper, K. (n.d.). *How young children construct argumentation sequences together, when solving problems in the story-line approach*. Manuscript in preparation.
- Genechten, G. (2014). *Wêr sit Joazefine?*. Leeuwarden: AFUK.
- Habermas, J. (1981). *Theorie des kommunikativen Handelns. Band 1: Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung*. Frankfurt a/M.: Suhrkamp.
- Jungbluth, P. L. M. (2003). *De ongelijke basisschool: Etniciteit, sociaal milieu, sekse, verborgen differentiatie, segregatie, onderwijskansen en schooleffectiviteit*. Nijmegen: ITS.

- Koole, T. (2015). Classroom Interaction. In K. Tracy (ed.) *Encyclopedia of Language and Social Interaction*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Koole, T., & Berenst, J. (2008). Pupil participation in plenary interaction. In J. Deen, M. Hajer, & T. Koole (eds.), *Interaction in two multicultural mathematics classrooms. Mechanisms of Inclusion and Exclusion*. Amsterdam: Aksant.
- Levinson, M. (2012), *No Citizen Left behind*. Cambridge Ma.: Harvard University Press.
- Mazeland, H. (2003), *Inleiding in de Conversatie Analyse*. Bussum: Coutinho.
- Macbeth, D. (2010). Understanding understanding as an instructional matter. *Journal of Pragmatics*, 43(2), 438-451.
- Mehan, H. (1979). *Learning Lessons: Social organization in the classroom*. Cambridge Ma.: Harvard University Press.
- Mercer, N. (2004). Sociocultural discourse analysis: analysing classroom talk as a social mode of thinking. *Journal of Applied Linguistics*, 1(2), 137-168.
- Mercer, N., & Littleton, K. (2007). *Dialogue and the Development of Children's Thinking; A sociocultural approach*. London: Routledge.
- Mortimer, E.F., & Scott, P.H. (2003). *Meaning making in secondary science classrooms*. Philadelphia: Open University Press.
- Littleton, K. & Mercer, N. (2013). *Interthinking: Putting talk to work*. London: Routledge.
- Michaels, S., & O'Connor, M.C. (1996). Shifting participant frameworks: Orchestrating thinking practices in group discussion. In D. Hicks (Ed.), *Discourse, Learning, and Schooling*. New York: Cambridge University Press.
- Platform Onderwijs2032. (2015). *Analyse Dialoog Onderwijs2032*. Geraadpleegd via http://onderwijs2032.nl/wp-content/uploads/2015/09/150930-Analyse-dialoog-Onderwijs2032_def.pdf
- Pulles, M., Hiddink, F., & Herder A. (2014). Taalontwikkeling door onderzoekend leren binnen thema's. *Meertaal*, 2(1), 14-19.
- Rojas-Drummond, S. M., Fernandez, N., Mazon, R., & Wegerif, R. (2006). Explicit reasoning, creativity and co-construction in primary school children's collaborative activities. *Thinking Skills and Creativity*, 1(2), 84-94.

- Rojas-Drummond, S. M., Albarrán, C. D., & Littleton, K. S. (2008). Collaboration, creativity and the co-construction of oral and written texts. *Thinking Skills and Creativity*, 3(3), 177-191.
- Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom. Teacher expectation and pupils intellectual development*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Schegloff, E.M. (2007). *Sequence Organization in Interaction. A Primer in Conversation Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Stijnen, P.J.J., Hagen, A., & Vallen, A. (1980). Dialect als onderwijsprobleem: een verslag van het Kerkrade-project. In G. Geerts & A. Hagen (red.), *Sociolinguïstische Studies 1. Bijdragen uit het Nederlands taalgebied*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Ten Have, P. (2007). *Doing Conversation Analysis*. London: Sage.
- Vos, E., & Dekkers, P. (1994). *Verhalend Ontwerpen : een draaiboek*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Walsweer, A.P. (2015). *Ruimte voor leren: Een etnografisch onderzoek naar het verloop van een interventie gericht op versterking van het taalgebruik in een knowledge building environment op kleine Friese basisscholen* (doctoral dissertation). Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.
- Wegerif, R. (2013). *Dialogic: Education for the Internet Age*. London: Routledge
- Wells, G. (1999). *Dialogic Inquiry: Towards a Sociocultural Practice and Theory of Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wells, G. (2007). Semiotic Mediation, Dialogue and the Construction of Knowledge. *Human Development*, 50(5), 244-274.

