

Begripsbewaking in gesprekken met kleuters

Jan Berenst

Jonge kinderen voeren al gesprekken die laten zien dat ze op elkaar betrokken zijn en een 'gezamenlijk project' ten uitvoer brengen. Maar anders dan volwassenen die daarbij voortdurend in de gaten houden of de ander nog op hetzelfde spoor zit, om zo een gezamenlijke grondslag te behouden voor het vervolg van het gesprek, zijn kleuters nog voornamelijk gericht op hun eigen begrip. Ze realiseren weinig collaterale signalen die positieve evidentie geven ten aanzien van het projectsucces van de ander, realiseren andere vormen van continuering, terwijl onbegripsindicaties vooral een relationele functie blijken te hebben. Ten slotte blijkt de afwijkende praktijk ten aanzien van 'grounding' uit momenten waarop kinderen op eerder verworpen stellingen terugkomen.

1 Inleiding

De aandacht voor de verbale interactie met kinderen vindt zijn oorsprong in de ontwikkelingspsychologische tradities van zowel Vygotsky (1962) als van Piaget (1926). Dat mag opmerkelijk heten omdat die tradities in een aantal opzichten nogal sterk van elkaar verschillen. Maar juist waar het gaat om een verklaring te geven van de wijze waarop kinderen zich ontwikkelen hebben zowel Vygotsky (1962) als Piaget (1926) de interactie met de omgeving van belang geacht. Over de vraag welke rol die interactie speelt, zijn beide tradities het echter niet eens. En dat uit zich ook in de aard van de interactie waarop onderzoekers zich richten. In de Vygotsky-traditie waarop de interactionistische theorieën over taalontwikkeling zijn gebaseerd, richten de studies zich met name op de wijze waarop volwassenen (ouders en leerkrachten) in hun interactiegedrag de taal(gebruiks)ontwikkeling van kinderen kunnen stimuleren. In dat verband is vastgesteld dat een effectieve interactie zich kenmerkt door 'joint attention' van volwassenen en kinderen waarbij de volwassenen adequate uitdagingen aan de kinderen stellen, hen gelegenheid geven voor initiatieven en ondersteunende feedback en beperkte hulp realiseren, waarmee het kind de volgende stap in zijn ontwikkeling kan zetten (Berenst, 2003; Ninio & Snow, 1996; Snow et al., 1996; Tomasello, 1999).

In de Piaget-traditie wordt de ontwikkeling van het kind meer als een individueel cognitief proces beschouwd waarbij een evenwichtssituatie door het contact met de omgeving voortdurend verbroken wordt en dan op een hoger niveau weer moet worden hersteld. Die doorbreking en dat herstel vindt overigens voor een deel plaats in het spel en vooral in de 'conflicten' tussen kinderen onderling. In die conflicten worden kinderen gedwongen naar oplossingen te zoeken die de cognitieve ontwikkeling een stap verder helpen. Piaget is dan ook een van de eerste onderzoekers die serieus aandacht heeft geschonken aan de interactie tussen kinderen onderling, bijvoorbeeld in relatie tot hun morele ontwikkeling (zie Berenst & Mazeland, 2000). De aandacht voor verschijnselen in de interactie tussen kinderen, zoals de structuur van ruzies en de manier waarop kinderen ruzies oplossen (o.a. Corsaro & Rizzo, 1990)

past dan ook in een Piagetiaanse onderzoekstraditie, ook al wordt die daar zelden mee verbonden.

Het grote verschil met de interactie tussen kinderen en volwassenen is dat kinderen onderling gelijken zijn, waardoor er veel spel en veel conflicten te zien zijn, maar waardoor er tevens veel gelegenheid is tot onderhandeling. Niet dat die discoursotypen niet voorkomen als kinderen met volwassenen praten, maar ze zijn er aanmerkelijk minder prominent. Dat is niet echt verwonderlijk. In het algemeen onderscheiden gesprekken waarin een asymmetrische verhouding tussen participanten bestaat zich immers van gesprekken waarin dat niet het geval is, bijvoorbeeld wat betreft topiccontrole en wat betreft de onderhandelingsruimte ten aanzien van gedisprefereerde responsen (Berenst 1994). Het conversationele gedrag van kinderen onderling kenmerkt zich echter ook nog door een aantal andere verschijnselen, die gedemonstreerd kunnen worden aan een inmiddels ruim 20 jaar oud fragment uit een gesprekje tussen mijn dochter en een vriendinnetje, toen beiden 4 jaar oud:

** fragment (1) [H/S-gesprekken-bad1]¹*

1. Hadewijch: dat - DAAR waren we bang van d-die↑rat
2. (2.5)
3. Hadewijch:→ hè?
4. (3.5)
5. Hadewijch:→ daar waren we bang ↑van (.) die ↑rat
6. (2)
7. Hadewijch:→ hé?
8. Sietske: → die↑muis
9. (3.5)
10. Sietske: → of dat koNIJN↑tje
11. (4)
12. Sietske: maar 't kan geen koNIJN zijn() hoor hadewijch
13. (5)
14. Sietske: ons konijn IS niet bruin.
15. (4)
16. Hadewijch:→ wElk konijn is niet bruin dan?
17. (4)
18. Hadewijch:→ is daar ↑Alles bruin?
19. (4)
20. Sietske: ik geloof dat ik albert hoor.

In dit fragment zien we dat de interactie veel stiltes en geen overlap kent, maar vooral dat de inhoudelijke samenhang tussen opeenvolgende uitingen betrekkelijk los is, dat de topics kort zijn en dat de topicwisselingen associatief en weinig beregeld lijken. Desalniettemin zien we dat de conversatie voor deze kinderen ook een doelgerichtheid kent, en dat er wel degelijk sprake is van een wederzijdse gerichtheid. Niet alleen maakt Hadewijch er veel werk van om Sietske tot een adequate respons te brengen naar aanleiding van haar *evaluatieve bewering* in r.1, maar ook de vervolguitingen zijn steeds gericht tot de ander. De vraag is of ze ook een specifiek vervolg van de ander projecteren, zoals dat in volwassen conversaties het geval is. Daar zou de *tegenwerping* die wordt gemaakt (r.12, r.14), bijvoorbeeld als geprefereerd vervolg een *acceptatie* verlangen. En de *ophelderingsvragen* (r. 16, 18) in de expansie-sequentie na de tegenwerping, zouden roepen om tweede paarden in de vorm van *antwoorden*. Het nadrukkelijk afwezig zijn van die antwoorden, en het daarna zonder voorbereiding van topic wisselen, maakt duidelijk dat kinderen op 4-jarige leeftijd minder sterk dan

volwassenen op conversationele principes als ‘voorkeur voor projectsucces’ en ‘voorkeur voor overeenstemming’ (Mazeland, 2003) zijn georiënteerd. Dat roept dus de vraag op *in hoeverre* conversaties voor jonge kinderen (in de kleuterleeftijd) ‘een gezamenlijk project’ vormen.

In dat verband komen we eigenlijk terug op een kwestie die Piaget (1926) al ter sprake heeft gebracht. Hij meende op basis van observaties in kleuterscholen vast te kunnen stellen dat kinderen tot hun zevende geen echte gesprekken maar ‘collectieve monologen’. Onder andere Elinor Ochs heeft die beschrijving van Piaget op basis van observaties in de interactie van haar eigen jonge kinderen, bestreden (Ochs Keenan & Klein, 1975). Zij stelden dat er wel degelijk sprake kan zijn van een gezamenlijk project, maar dat dit soms ook duidelijk niet het geval is. Kinderen gebruiken taal ook voor individueel spel, zelfs in situaties waarin ze samen zijn. Een voorbeeld daarvan is een soort zingen, minutenlang, van één peuter of kleuter, dat verder in een groepje met andere kinderen speelt. Maar Ochs Keenan en Klein (1975) concludeerden tegelijkertijd dat in situaties waar wel sprake is van interactioneel taalgebruik, uitingen van jonge kinderen zeker voortzettingen projecteren, maar dat de aard van die geprojecteerde vervolgen verschilt van wat volwassenen als adequate voortzettingen beschouwen. Zo geldt een uiting die rijmt op de voorgaande, voor peuters bijvoorbeeld als een volkomen acceptabele voortzetting. En in fragment 1 zien we dat er in de eerste uitingen van Hadewijch zeer nadrukkelijk een respons wordt verlangd, maar dat de responsen die ten slotte worden geleverd door Sietske (r.8, 10), niet de vorm van *instemming* bevatten die volwassenen als het geprojecteerde vervolg op de stellingname van Hadewijch zouden beschouwen, maar een kleine reeks varianten (i.c. knaagdieren) op het kernbegrip in het eerste paardeel, met een associatieve uitwerking van één van die varianten.

Sinds de jaren '70 heeft blijkens de literatuur over de pragmatische ontwikkeling van kinderen, die Ochs-opvatting algemene instemming gevonden. Er is echter weinig nader onderzoek verricht naar de manier waarop kinderen elkaar over en weer verzekeren van onderling begrip. Wel is er over monitoringsgedrag en repairgedrag van kinderen gerapporteerd (McTear, 1985; Ninio & Snow, 1996). In dat verband werd bijvoorbeeld vastgesteld dat kinderen vooral na 1,6 jaar geconfronteerd worden met vragen om opheldering van de verzorgers en iets later ook zelf af en toe al eenvoudige opheldervragen en bevestigingsvragen realiseren (Snow et al., 1996). Niet duidelijk is echter in hoeverre en op welke wijze jonge kinderen tijdens de gespreksvoering ook op andere wijze zorg besteden aan het bewaken van het wederzijds begrip.

In dit artikel zal de kwestie van de onderlinge begripsbewaking door kleuters worden besproken op basis van *kwalitatief* onderzoek dat vooral door de Conversatieanalyse is bepaald. Het doel van het onderzoek is om zicht te krijgen op interactiepatronen die een rol spelen in de begripsbewaking en op de aard van het taalgebruik dat daarin een rol speelt. De basis voor het onderzoek wordt gevormd door getranscribeerde gesprekken. Conclusies worden getrokken op basis van analytische inductie. (Zie voor deze methodologie verder Mazeland, 2003; Ten Have, 1999). De data die in dit onderzoek benut zijn, bestaan zowel uit ouder/kind-interacties als uit kind/kind-interacties. De ouder/kind interacties zijn afkomstig uit een corpus met 28 getranscribeerde video-opnames van voorleessessies van moeders met hun eigen peuter of kleuter. De setting is de thuissituatie. Hoewel de mate van interactiviteit tijdens dat voorlezen verschilt, zijn er in alle sessies veelvuldig momenten waarop de moeder met het kind naar aanleiding van het verhaal in gesprek is. Voor het onderhavige onder-

zoek zijn overigens alleen 14 interacties met kleuters (4/5-jarigen) benut. De kind/kind-interacties zijn afkomstig uit een databestand van ongeveer 12 uur met getranscribeerde audio- en video-opnames van kleuters (zowel 4- als 5-jarigen). De opnames zijn gemaakt in drie basisscholen in het noorden van Nederland, waarbij de kinderen in groepjes van twee, drie, vier of vijf kinderen in een bepaalde hoek (bouwhoek, speelhuis, schrijfhoek etc.) aan het spelen of het werken waren.

2 Conversatie als een gezamenlijk project

In de Conversatieanalyse (Mazeland, 2003; Sacks, 1992; Schegloff, 1995) ligt een sterk accent op de sequentiële organisatie in gesprekken. Vanuit die sequentiële analyse worden de principes duidelijk waarop gespreksdeelnemers zich blijken te oriënteren, maar wordt ook duidelijk wat er in specifieke interacties aan de hand is. Hoewel *herstelwerk* daarbij een belangrijk aandachtspunt is, en de wederzijdse oriëntatie van gespreksdeelnemers op de voltooiing van het gezamenlijke project daarin zeker zichtbaar wordt, net als in de preferentie-organisatie in aangrenzende paren, is dat aspect van ‘project-oriëntatie’ van gespreksdeelnemers door Clark (1996) nog centraler gesteld. Deze discourse-onderzoeker kan zeker niet als een conversatie-analyticus worden aangemerkt, vanwege zijn sterke preoccupatie met cognitieve processen en het niet-problematiserende gebruik van allerlei psychologische concepten in de analyse van taalgebruik (zie ook Edwards, 1998). Dat neemt niet weg dat hij een interessant perspectief op conversationeel gedrag heeft ingebracht, dat me ook in een conversatieanalytisch kader van belang lijkt en te karakteriseren valt als ‘begripsbewaking’.

Het punt dat hij maakt is dat gesprekspartners niet alleen *herstelwerk* verrichten en zo interactionele problemen oplossen, maar dat ze ook in *positieve* zin elkaar voortdurend tonen dat ze nog op hetzelfde spoor zitten. Niet dat dit fenomeen in de conversatieanalyse in het geheel niet zou zijn geobserveerd. Er zijn bijvoorbeeld studies over recipiënt gedrag in de vorm van *minimale responsen* en van *formulations*. Met een *formulation* in de vorm van een herhaling, samenvatting, parafrase of conclusie ten aanzien van wat de ander gezegd heeft wordt namelijk een tweede paardeel van *instemming* geprojecteerd, Heritage & Watson (1979). Daarmee is dit bij uitstek een praktijk waarin onderling begrip wordt gecreëerd en zelfs interactioneel wordt vastgelegd. Maar de beschrijving van Clark (1996) gaat nog een stap verder. Hij beschouwt *al* het conversationele taalgebruik als zich afspelend op twee sporen: het ene spoor heeft betrekking op de topicale inhoud, die in de verbale handelingen van de sprekers tot uitdrukking wordt gebracht. Het andere is een metaniveau, waarin de sprekers elkaar over en weer positieve evidentie geven omtrent de gezamenlijke grondslag voor een volgende etappe in het gesprek. Dat fenomeen van onderlinge begripsbewaking, elkaar tonen op een bepaald moment nog op hetzelfde spoor te zitten, wordt als *grounding* aangeduid: “To ground a thing is to establish it as a point of common ground, well enough for current purposes” (Clark, 1996, p. 222). De ratio ervan is volgens Clark (1996) gelegen in een algemeen principe dat mensen uitsluitend behoeven omtrent de succesvolheid van hun handelen (het ‘principle of closure’). In gezamenlijke projecten die in interactie plaatsvinden gaat het dan om het tot stand brengen van een wederzijds geloof in de succesvolheid van het gezamenlijk handelen tot het betreffende moment.

Het taalgebruik op dat 'tweede spoor', waarin de gesprekspartners het wederzijds begrip bewaken (begrijpt B wat ik, (A), bedoel? begrijp ik, (B), goed wat A bedoelt?) en elkaar positieve evidentie geven met betrekking tot de succesvolheid van het project, of onderhandelen over wat wordt bedoeld, karakteriseert hij als *collaterale signalen*. Die communicatievorm heeft volgens Clark (1996) een aantal kenmerken: het betreft achtergrondsignalen die gelijktijdig voorkomen met de talige handelingen op spoor-één, het zijn korte signalen, en ze zijn (analytisch) onderscheidbaar van het taalgebruik op spoor-één.

Tot de middelen die op dat tweede spoor worden ingezet, behoren naar Clark (1996) stelt, zowel verbale als prosodische elementen en non-verbale tekens. Wat betreft de *verbale signalen* gaat om een type uitingen dat in een specifieke temporele positie staat ten opzichte van wat gezegd wordt door de ander. Clark (1996) onderscheidt daarbij in eerste instantie 'concluded contributions' (geprojecteerde vervolgingen die demonstreren dat wat gezegd is, begrepen is) en 'continuations' (vervolgingen die ook presupponeren dat het voorgaande begrepen is). Verbijzonderingen van de *continuations* zijn dan: 'acknowledgements' (ontvangst/begripsbevestiging), 'collaborative completions' (beurtafmaken - duidelijk makend dat de voorgaande uiting begrepen wordt), 'truncations' (reageren voordat een voorafgaande beurt voltooid is, daarmee begrip indicierend) en taalgebruik dat met *repair* samenhangt: 'uncertainty markers', 'constituent queries' en '2nd or 3rd turn repairs'. Tot de *prosodische tekens* behoren: 'trial constituents' (met stijgende intonatie de bekendheid van een element aftasten), 'installment' (introdunctie van een nieuw element, met continueringsintonatie), 'fade-out' (achterwege laten van de completering van de uiting, wat begrip van de ander veronderstelt). Ten slotte noemt hij als *interactieve gebaren* die een collaterale functie hebben (om begrip af te tasten of te indiceren, of om onbegrip aan te geven), bepaalde handgebaren en een bepaalde mimiek. In het kader van *grounding* functioneren deze tekens initiërend of responsief. Dat wil zeggen: al die uitingen *projecteren* een evidentie van begrip van een bepaald type of *leveren* evidentie voor het (on)begrip van een bepaald type.

Het opmerkelijke van Clark's (1996) benadering is dat allerlei aspecten die in de conversatieanalyse alleen op het niveau van de beurtconstructie zijn beschreven (zoals 'truncations'), nu ook een plaats krijgen in het interactionele proces van begripsbewaking. Dat doet recht aan de intuïties omtrent de functionaliteit van dergelijke aspecten. Tegelijkertijd wordt een fenomeen als de sequentiële organisatie van opeenvolgende uitingen, analytisch uit elkaar getrokken. Zo is de realisatie van een tweede paardeel in Clark's (1996) analyse behalve een inhoudelijke activiteit waarin een geprojecteerd slot wordt ingevuld, ook een impliciete vorm van markeren van het begrip van de voorafgaande uiting in Clark's (1996) benadering. Andere continueringen na een eerste paardeel of na een uiting die niet zo'n duidelijke voortzetting projecteert, vervullen die functie overigens ook. Met name *recipient reacties* (zoals *oh, hmm, jah: etc.*) en *formulations*, die niet door Clark (1996) worden genoemd, dienen daarom in dit functionele kader te worden gekarakteriseerd.

Collaterale communicatie is dus niet onafhankelijk is van de topicale communicatie. Gespreksdeelnemers laten in de wijze waarop ze het gesprek voortzetten, ook zien dat ze begrepen hebben *wat* de vorige spreker zegt en/of projecteren een uiting van inhoudelijk begrip door de gesprekspartner. In de strikt empirische methodologie van de conversatieanalyse is dat zelfs een centraal uitgangspunt, waar men stelt alleen op basis van de *uptake* door de gesprekspartner zicht te krijgen op *wat* de vorige spreker heeft gedaan. In dit onderzoek zal ik me echter in de lijn van Clark (1996) alleen

richten op de wijze waarop in de interacties met en tussen kleuters het onderlinge begrip wordt bewaakt en uitingen dus met name in hun collaterale functie analyseren.

3 Collaterale praktijken in ouder/kind-interactie

In ouder/kind-interacties zien we dat ouders vaak opmerkzaam zijn op de collaterale signalen van het kind en dus zelf ook allerlei vormen van collaterale signalen geven, die gekarakteriseerd kunnen worden als ‘begrijp je wat ik bedoel?’ en als ‘je begrijpt wat ik bedoelde’. Zeker in het kader van voorlezen dat toch al een activiteit is die betrekking heeft op begrip van kinderen, zijn veel van dergelijke monitoringsactiviteiten van ouders waar te nemen. Zie in dat verband de fragmenten 2a en 2b, waarin aan een jonge kleuter een boekje met veel plaatjes, *ZaZa krijgt een broertje*, voorgelezen wordt. Niet alleen oriënteert de moeder het kind nadrukkelijk op de inhoud van het boekje (*kijk...*), ze tast ook voortdurend het begrip van het kind af. Bovendien geeft ze ook evidentie voor het begrip dat het kind demonstreert in de antwoorden of in de continuerende uitingen, door expliciete bevestigingen en/of herhalingen, parafrasen van die antwoorden te geven en door antwoorden op continueringsvragen te geven.

* *fragment (2a)* [Voorl-M/Kl-A]

47 Moeder: en wat gaat er nu gebeuren?
 48 (2,2)
 49 oma komt oppassen.
 50 (0,6)
 51 Moeder: kijk oma gaat op zaza passen.
 52 (1,2)
 53 Kind: waarom dan=
 54 Moeder: =kijk mamma - en pappa die brengt mamma naar
 55 het ziekenhuis.
 56 (1,0)
 57 Kind: waarom dan=
 58 Moeder: =omdat de baby komt.
 59 (1,9)
 60 Kind: ja=
 61 Moeder: =ja=
 62 Kind: =moet zijn oma oppassen=
 63 Moeder: =ja (.)dan blijft ze lekker een poosje bij oma.
 64 (1,0)
 65 Kind: ja=
 66 Moeder: =ja
 67 (1,0)
 68 Kind: z'n pappa komt wel zo weer=
 69 Moeder: =jewel (.)

* *fragment (2b)* [Voorl-M/Kl-A]

144 Moeder: kijk(.) en zaza is dan met het autootje aan het
 144a spelen.
 145 (1,2)
 146 Kind: ja=
 147 Moeder: = krijgt helemaal geen (.) alle aandacht gaat
 147a naar de baby.
 148 (1,5)
 149 Kind: ja.
 150 (0,3)
 151 Moeder: ja (.) dat hoort eigenlijk niet zo hè?
 152 (0,3)

153 Kind: nee.=
 154 Moeder: =nee (.) zaza moet toch ook een beetje
 154a aandacht hebben?
 155 (0,6)
 156 Kind: ja=
 157 Moeder: =ja.
 158 (0,4)
 159 Kind: krijgt geen aa- zaza krijgt geen aandacht.
 160 (0,4)
 161 Moeder: nee.=
 162 Kind: =nee.=
 163 Moeder: =nee (.) moet eigenlijk wel even hè=
 164 Kind: =dan moet zaza d'r bij staan.
 165 (0,4)

De moeder stelt het begrip van het kind dus aan de orde door vragen te stellen en door in het algemeen projecties te realiseren van specifieke *collaterale responssignalen*. Dat wordt zichtbaar in de relatief lange pauzes die de moeder accepteert, niet alleen na een vraag (r.48) maar ook na een opmerking, waarop het kind dan door een *acknowledgement* of door een ander type voortzetting, begrip demonstreert (r.56, 59, 64). Dat wil zeggen dat haar *pauzes* als een uitnodigend collateraal signaal fungeren naar het kind, net als de *bevestigingsvragen* in r.151 en r.154. Daarnaast geeft ze ontvangstbevestigingen van wat het kind gezegd heeft in afsluitende derde beurt-posities –zie bijvoorbeeld r. 151, 154, 157. Zo realiseert ze de positieve evidentie voor het kind dat het voorgaande project (veelal een antwoord op een eerdere vraag) is geslaagd. Hoewel het taalgebruik van de moeder wat betreft de collaterale signalen niet principieel verschilt van wat volwassenen in de interactie met elkaar gebruiken, is de explicietheid waarmee tekenen van begrip worden geëliciteerd en wellicht ook de mate waarin die collaterale signalen voorkomen, kenmerkend voor de interactie met jonge kinderen.

De manier waarop kinderen zelf met collaterale signalen omgaan in dit type interactiesituatie, wordt ook zichtbaar in de fragmenten 2a en 2b. In de eerste plaats raken kinderen in zo'n asymmetrische interactie, waarbij volwassenen veelal de initiatiefnemers zijn, min of meer vanzelf in de positie om begrip te *tonen*. Dat doet het kind in dit fragment door *acknowledgement*-signalen, door antwoorden, en door continueringen. Dat wil zeggen dat de manier waarop kinderen deelnemen aan *grounding*- praktijken voor een belangrijk deel bepaald wordt door de volwassenen, die een bepaald type *uptake* projecteren in hun initiatieve bijdragen.

Maar in dezelfde fragmenten zien we ook dat dit slechts een deel van het verhaal is. Kinderen blijken in deze setting toch ook zelf uitingen te initiëren waarin ze laten zien dat ze op begripsbewaking zijn gericht. Alleen betreft dat niet het begrip van de gesprekspartner, maar dat van henzelf. Zo stelt het kind bijvoorbeeld vragen (r.53, 57) die duidelijk maken dat ze informatie mist in de voorgaande uitingen van de moeder. Het zijn vragen om toelichting die indiceren dat het begrip nog niet compleet was en dat er aanvulling nodig is om op één lijn te blijven. Maar we zien het kind ook *formulations* gebruiken (r.62, r.68 en r.159), waarmee het zich lijkt te vergewissen van een correcte interpretatie. Dergelijke collaterale acties projecteren een bepaalde reactie van de volwassene, die uit antwoorden of uit instemmingen bestaan. Na die responsen geeft het kind dan een accepterende reactie om de succesvolheid van het project te bevestigen, net zoals volwassenen dat in deze context kunnen doen als zij vragen hebben gesteld. Maar het verschil in de aard van de projecten van het kind en van de moeder manifesteert zich duidelijk in de manier waarop de sequentiële structuur eruit

ziet: In het geval de moeder de initiatieve uiting heeft gerealiseerd, is zij degene die de sequentie afsluit, hier aangeduid als *feedback (FB)*). Daarna komt haar nieuwe initiatief (b.v. r. 151, 154). In het geval het kind de initiatiefuiting realiseert, heeft de moeder echter ook het laatste woord in de sequentie: er is dan sprake van een post-expansie die uit *twee* opeenvolgende uitingen bestaat, waarbij de moeder de laatste voor haar rekening neemt. Het gaat dus om een verschil dat gekarakteriseerd wordt door de patronen: <[M-INIT + K-RESP] + M-FB> respectievelijk: <[K-INIT + M-RESP] +[K-FB+M-FB]>. In beide gevallen is dus de moeder degene die de verantwoordelijkheid claimt om de sequentie af te sluiten, ook als die is gestart door het kind. Clark's analyse acceptierend dat dergelijke *feedback*-uitingen als collaterale signalen indicaties zijn van een adequate *uptake* door de ander, wordt duidelijk dat de moeder de verantwoordelijkheid voor het begrip van het kind bij zichzelf legt. Dit ligt in de lijn van de verschillen tussen initiatieve collaterale acties van moeder en kind die we hiervoor bespraken. *Grounding* in de volwassen/kind-interactie lijkt er dus voornamelijk op gericht om het begrip van het *kind* veilig te stellen.

Er zijn overigens ook momenten in volwassene/kind-interacties waarin de volwassene het *eigen* begrip aan de orde stelt in ophelderingsvragen met betrekking tot wat het kind gezegd heeft. Zie bijvoorbeeld fragment 3, waarin Peter, die met twee ander kinderen aan het spelen is, dat spel onderbreekt en zich tot Nicole wendt, een volwassene die als een soort klasse-assistent in de kleuterklas aanwezig is:

*** fragment (3) [Kleuters-B- Spel-1/p]**

292 Peter: weet jij ook hoe laat het vanavond wordt?
 293 Nicole: hoe laat het vanavond wordt? wat bedoel je?
 294 Peter: oh:: hoe laat het morgen wordt.
 295 Nicole: hoe laat het morgen wordt? dat ik weer op school ben
 bedoel je?

((*Er komt geen antwoord; Peter wendt zich weer tot de andere kinderen en speelt verder.*))

In dit fragment vraagt Nicole tot vier keer toe wat Peter eigenlijk bedoelt met de uiting in r.292 en het herstel in r.294. Hoewel op de eerste twee ophelderingsvragen wel gereageerd wordt met een continuering, die tevens een herstel lijkt te zijn ten opzichte van de eerste vraag (r. 294) gaat de onderhandeling over wat bedoeld is, verder. Op de laatste twee ophelderingsvragen van Nicole komt echter helemaal geen reactie van het kind. Uit dit gedrag van Peter wordt opnieuw iets duidelijk omtrent de manier waarop kinderen op deze leeftijd nog vaak omgaan met eerste-paardelen van anderen (zie ook paragraaf 1), maar ook met eerste-paardelen die ze zelf hebben geïnitieerd. Peter beëindigt hier de sequentie zonder nog een antwoord op zijn vraag te hebben gekregen, maar ook zonder zelf antwoord op de tweede ophelderingsvraag te hebben gegeven. Dit demonstreert een andere idee omtrent inhoudelijke samenhang en het voltooien van een verbaal project dan we bij volwassenen zien. In de interactie tussen kinderen onderling komt dit overigens nog duidelijker naar voren, zoals in de volgende paragraaf zal blijken. Het bepaalt voor een belangrijk deel de wijze waarop de collaterale communicatie tussen kinderen afwijkt van die tussen volwassenen.

4 Collaterale praktijken in de interactie tussen kleuters

Kleuters die met elkaar spelen of werken aan een bepaalde activiteit, hebben regelmatig verschil van mening; dat leidt dan tot korte ruziemomenten. Daarin zijn onderhandelingen zichtbaar tussen de kinderen rondom de vraag wat ‘passend gedrag’ is (Berenst & Mazeland, 2000). Er zijn echter ook van dergelijke onderhandelingen waarbij *begrip* van wat gezegd wordt aan de orde is. Een voorbeeld in het volgende fragment 4, waarbij vijf kinderen aan een tafel individueel bezig met letters overtrekken of schrijven. Marjan gaat bij Jelmar kijken, en kritiseert wat hij gedaan heeft. Eerst expliciet, daarna door een uiting te herhalen (r.206) en door een oppositie te creëren met betrekking tot wat hij gezegd heeft (r. 208). Jelmar wijst haar terug en kritiseert op zijn beurt het feit dat zij hem herhaalt, wat hij kennelijk als smalend heeft ervaren. In dat kader realiseert hij ook een vraag om opheldering (r. 209), terwijl Marjan daarna expliciet zegt dat ze niet weet wat hij zegt (r. 213).

*** fragment (4) [Kleuters-B2-Werk-d/s/r/j/m]**

200 Marjan: hoort dit zo?=
 201 Jelmar: =ga maar weer [weg
 202 Marjan: [hoort dit zo?
 203 Jelmar: je hoeft niet aldoor bij mij te blijven hoor!
 204 Marjan: maar waarom lukt dat steeds niet (.) dan.
 205 Jelmar: nou ik doe gewoon zo. vind ik veel beterder.
 206 Marjan: vind ik veel beterder.
 207 Jelmar: hoef jij niet[te zeggen hoor!
 208 Marjan: [en wij vinden dat niet veel beterder.
 209 → Jelmar: wat?
 210 → Marjan: da:t. wat hij zegt.
 211 (?): nee ik ook niet=
 212 Jelmar: =ik zoek de-ik (.)er zijn toch twee rondjes hier
 213 → Marjan: rondjes? ik weet- ik weet niet wat je zegt
 213a hoor. rQndjes?
 214 → Jelmar: en deze bedoel ik. deze moet ik hebben
 215 Marjan: hè?
 216 Jelmar: ehm ehm ehm ehm ehm een boogje. zo (.)
 217 kijk kijken.zo ()hè (.) deze moet().
 218 Dory: wordt mooi hè
 219 Marjan: nou prACHTIG hoor.
 220 Jelmar: hoef je niet aldoor prACHTIG te zeggen hoor!

Beide uitingen van onbegrip projecteren een opheldering en worden ook gevolgd door een toelichting (r. 209, r.214). Maar met name de vraag om opheldering in r. 213/213a die gepaard gaat met een verwijt omtrent de onduidelijkheid van Jelmar (*ik weet niet wat je zegt hoor*), lijkt toch vooral deel uit te maken van een ruziediscours en te functioneren om de onderlinge verhouding vorm te geven. Dat wil zeggen dat niet zozeer *grounding* maar *relationeel management* ten grondslag lijkt te liggen aan deze betekenisonderhandeling. De dubbele functionaliteit kan wellicht verklaard worden uit het feit dat beide typen functies meta-communicatieve functies zijn. Het aan de orde stellen van de *duidelijkheid* en van de *interpersoonlijke implicaties* van wat een ander zegt, zijn in feite terzijdes met betrekking tot het topicale spreken, dat centraal staat in de interactie. Tegelijkertijd zie je aan een fragment als dit dat de kinderen niet voortdurend begrip demonstreren in vervolguitingen. Zie bijvoorbeeld r. 201 en r. 203 waar Jelmar niet op de inhoud van de vraag van Marjan reageert, maar op haar aanwezigheid. En ook r. 205 is geen antwoord maar een zelfbewuste verantwoording

ten opzichte van een impliciete kritiek in de voorafgaande vraag van Marjan. In dit geval is de reactie dus wel topicaal, maar is met name de relationele implicatie van de uiting de basis voor de reactie. Dat geldt ook voor de uitingen in r. 206, 207 en 220. Dat wil zeggen dat die begripsgerichtheid soms vervangen wordt door een relationele gerichtheid of dat die beide functies tegelijkertijd aan de orde zijn.

In spelsituaties waar minder onenigheid is, zie je dat de betekenisonderhandeling tussen kleuters meer gericht is op begrip. Toch zijn ook hier enkele opmerkelijke fenomenen waarneembaar die afwijken van volwassen *grounding practices*. In de eerste plaats zie je dat de pogingen om elkaar wederzijds te begrijpen en een gezamenlijke grondslag te hebben voor het vervolg, regelmatig mislopen. We zagen dat al in fragment 1, waar een heel beperkte gezamenlijke grondslag wordt bereikt en de interactie rondom het topic dan ook wegebt. In andere situaties manifesteert de mislukking van het tot stand brengen van *common ground* zich in het terugvallen op een eerder standpunt waarvan het leek dat die in de voorafgaande onderhandeling was gemodificeerd. We zien daar een voorbeeld van in fragment 5, waarin twee kinderen die zitten te rommelen in een doos met verkleedkleden en attributen in een klein speelhuis dat in het lokaal staat, onderhandelen over de rolverdeling in een spel:

*** fragment (5) [Kleuters-B- Spel-r/l]**

1 Roos weet je zullen we hond spelen?
 2 Lennart: ja=
 3 → Roos: =ik was hond. en dit was mijn halsbandje en jij
 4 → was mijn baas. ja?
 5 → Lennart: nee ik eh:: ben ook hond
 6 → Roos: ja maar - oh:: nee. want anders kan di-kan
 7 niemand mijn halsband vasthouden
 8 → Lennart: hé:: hè?
 9 Roos: dat MOEST van de juffrouw (.) ik moet toch gewoon
 10 kle:ren aan?
 11 Lennart: nee
 12 Roos: W:E:L ((lacht)).hhh. hé dat is niet leuk. zo gaat
 13 de bank kapot!
 14 Lennart: nee ()
 15 (2.6)
 16 Lennart: nou ik moet een (rokke ook) aan
 17 (4.7)
 18 → Lennart: hé:: IK ben hond.
 19 → Roos: ja maar IK ook.
 20 Lennart: ja we gaan ()
 21 → Roos: nee ik was jouw (.) baas
 22 (1.6)
 23 Lennart: hè? ja.

Het voorstel van Roos omtrent het spel wordt geaccepteerd door Lennart, maar de rolverdeling van 'hond' en 'baas' stuit op bezwaren. Lennart reageert met een tegenvoorstel, waarin hij de rol van 'hond' (ook) voor zich zelf opeist (r.5). Roos verdedigt haar voorstel dan met argumenten (r. 6/7). Lennart heeft geen argumenten geleverd voor zijn voorstel; hij heeft alleen een simpele vraag om toelichting gesteld (r. 8), waarop Roos haar argumentatie voortzet met een verwijzing naar een opdracht van de juf (r.9,10). Zo heeft ze over dit topic het laatste woord. Dan springt ze over naar een ander contextueel topic waarvan de relatie met het vorige bepaald wordt door de verkleedkist waarin ze zitten te rommelen. Dat er over het resultaat van de onderhandeling echter geen overeenstemming is, blijkt in r.18, waar Lennart opnieuw

claimt – alsof het afgesproken was – dat niet Roos, maar hij ‘hond’ is. De onderhandeling die er leek gevoerd te zijn, heeft dus niet tot een duidelijk resultaat geleid. Roos blijkt zich dit keer echter neer te leggen bij Lennarts claim door eerst te accepteren dat er dan maar twee honden zijn en vervolgens zichzelf de ‘baas’-rol toe te kennen. Iets vergelijkbaars doet zich een tijdje later in de interactie tussen deze kinderen opnieuw voor. Ze zijn dan overgestapt op een ander topic in hun spel, namelijk ‘huishouding’, waarbij Roos de tafel dekt om te gaan eten en Lennart boodschappen voor het eten zal gaan doen. De kwestie waaromtrent hier ook eerst wel maar later geen *common ground* blijkt te zijn ontwikkeld, betreft de aanwezigheid van geld.

* *fragment(6)* [Kleuters-B-spel-r/l]

109 Roos: e:hm (.) we gaan eten.
 110 → Lennart: ik kijk - waar is het geld?
 111 → Roos: we HEbben geen geld. wij zijn ARme mensen
 112 (6.1)
 113 Lennart: we hebben WEL geld
 114 → Roos: niet. we zijn ECHT ARme mensen (.) en we hadden
 115 geen ()=
 116 → Lennart: =wel een fototoestel hè?
 117 Roos: wat?
 118 Lennart: we hebben wel een fototoestel()
 119 (7.0)
 120 → Lennart: ik moet het GELD hebben.
 121 Roos: ja maar we HEBBEN geen geld meer. dat is Allemaal
 op op.

Roos stelt dat er geen geld is omdat ze ‘echt arme mensen’ zijn. Hoewel Lennart die stelling eerst expliciet afwijst, zou je uit de tweede toegevende reactie van Lennart, dat ze wél een fototoestel hebben (r.116), mogen afleiden dat er toch een gemeenschappelijk inzicht is ontstaan ten aanzien van de stelling (in de spelwerkelijkheid) dat er geen geld is, en dat daaromtrent dus *common ground* is ontwikkeld. Enkele seconden later blijkt dat echter niet het geval te zijn, en herhaalt Lennart zijn eerste verzoek (r.120). Dat betekent dat een continuering als in r. 116 toch geen demonstratie van ‘gezamenlijkheid’ blijkt te zijn, zoals dat in volwassen conversaties normaliter wel het geval is.

5 Conclusies

De analyses met betrekking tot de manier waarop begripsbewaking functioneert in de interacties met kleuters, hebben in de eerste plaats duidelijk gemaakt dat de rol van volwassenen in dit opzicht verschilt van die van de kinderen. De volwassenen achten het hun verantwoordelijkheid in o/k-interacties om *common ground* tot stand te brengen. Dat wordt vooral zichtbaar in de sequentie-afsluitende bevestigingen van de moeder, ongeacht wie de initiërende uiting heeft verricht. De kinderen zelf blijken wel hun eigen begrip te bewaken, maar niet dat van de volwassen gesprekspartner. Hoewel men zou kunnen denken dat dit patroon vooral door de sterk asymmetrische voorlees-setting wordt bepaald, blijken kleuters ook in k/k-interacties nauwelijks op het begrip van de gesprekspartner georiënteerd te zijn. In die setting blijkt onderlinge afstemming en het creëren van *common ground* wel een aandachtspunt, maar vooral in het kader van de regulering van de onderlinge verhoudingen. Dat manifesteert zich sterk in

ruzie-situaties, maar ook in spelsituaties waarin het spel-frame, met name de rolverhoudingen, voortdurend ter discussie staat.

Er zijn dus nauwelijks initiërende collaterale signalen in het taalgebruik van de kleuters waaruit aandacht voor het begrip van de *ander* blijkt. Prosodische signalen als *installments*, *fade outs* of *trial constituents* ben ik tot nu toe in het geheel niet tegen gekomen in hun taalgebruik. De responsieve signalen die wel zijn waar te nemen en *demonstrations* bevatten ten aanzien van de succesvolheid van het project van de ander, bestaan uit gerealiseerde tweede paardelen, *acknowledgements* en andere continueringen die een samenhang met het voorgaande presupponeren. Tot die laatste behoren met name de herhalingen of andere typen *formulations* en *counter assertions* (waarin de voorgaande uiting met een negatie-element wordt herhaald) en vragen om opheldering. Een opmerkelijk fenomeen rondom *grounding* in kleuterconversaties is ten slotte dat continueringen die geprojecteerd lijken, ook kunnen *ontbreken* of – afwijkend van volwassen conversaties – geen gezamenlijkheid impliceren. In die situaties blijken de kinderen dan ook gewoon terug te kunnen komen op een eerder ingenomen eigen stelling, die leek te zijn opgegeven in de voorafgaande interactie.

Kortom, *grounding* lijkt voor kleuters geen centraal aandachtspunt te zijn, zeker niet waar het de oriëntatie op de ander betreft. En als het eigen begrip aan de orde wordt gesteld, heeft dit vooral met relationele aspecten in de interactie te maken. In dat verband is het wellicht ook niet toevallig dat de *formulations* die het kind inbrengt in voorleesfragmenten 2a en 2b, allemaal betrekking hebben op de verhoudingen van de personen in het voorgelezen verhaal. Onderzoek naar de conversationele ontwikkeling van kinderen zou daarom ook nadrukkelijker in relatie tot de sociaal-emotionele functies van het taalgebruik moeten plaatsvinden.

Noten

1. Gebruikte transcriptietekens

[woord	: simultaan gesproken
[woord	
woo::rd	: rekking van de voorafgaande klank
wo <u>o</u> rd	: geaccentueerde klank
wOOrd	: luid gesproken klank
((toelichting))	: commentaar-tekst
(0.5)	: pauze-duur
(.)	: korte pauze (< 0,3 sec.)
↑↓:	: stijgende, resp. dalende toon in volgende lettergreep
woord =	: direct aansluitend op volgende/voorafgaande beurt
=woord	
-	: afbreking van het voorafgaande intonatiecontour
., ?	: dalend, resp. continuerend en stijgend toonverloop in voorafgaande beurtopbouw
()	: onverstaanbaar

Literatuur

Berenst, J. (1994). *Relationeel taalgebruik. Conversationele strategieën in interpersonele en interculturele communicatie*. Amsterdam: Thesis Publishers.

- Berenst, J. (2003). Situationeel taalgebruik en de ontwikkeling van pragmatische vaardigheden. In T. Koole, J. Nortier & B. Tahitu (Eds.), *Artikelen van de 4e Sociolinguïstische Conferentie*. Delft: Eburon.
- Berenst, J. & Mazeland, H. (2000). Moraliteit in kleuterconversaties. In R. Neutelings et al. (Eds.), *Over de grenzen van de taalbeheersing* (pp. 107-118). Den Haag: SDU
- Corsaro, W.A. & Rizzo, T.A. (1990). Disputes in the peer culture of American and Italian nursery school children. In A.D. Grimshaw (Ed.), *Conflict Talk*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Clark, H.H. (1996). *Using Language*. Cambridge: Cambridge University Press
- Edwards, D. (1998). *Discourse and Cognition*. London: Sage
- Heritage, J.C. & Watson, D.R. (1979). Formulations as Conversational Objects. In G. Psathas (Ed.), *Everyday language. Studies in ethnomethodology*. New York: Irvington.
- Mazeland, H. (2003). *Inleiding tot de Conversatie-Analyse*. Bussum: Coutinho.
- McTear, M. (1985). *Children's Conversation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ninio, A. & Snow, C.E. (1996). *Pragmatic Development*. Boulder: Westview Press.
- Ochs Keenan, E. & Klein, E. (1975). Coherence in children's discourse. *Journal of Psycholinguistic Research*, 4, 365-380.
- Piaget, J. (1926). *The language and thought of the child*. London: Routledge & Kegan.
- Sacks, H. (1992). *Lectures on Conversation I & II*. (Ed. by G. Jefferson). Oxford: Blackwell.
- Schegloff, E.M. (1995). *Sequence Organization*. Dept. of Sociology, UCLA.
- Snow, C. (2000). Taalaanbod en sociale interactie. In S.Gillis & A.Schaerlaekens (Eds.), *Kindertaalverwerving. Een handboek voor het Nederlands*. Groningen: Martinus Nijhoff.
- Snow, C. et al. (1996). Learning how to say what one means: a longitudinal study of children's speech act use. *Social Development*, 5, 56-84.
- Ten Have, P., (1999). *Doing Conversation Analysis*. London: Sage.
- Tomasello, M. (1999). *The cultural origins of human cognition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotski, L. (1962). *Thought and language*. Cambridge: M.I.T.Press.