

Instructie tijdens knutseltaken. Educatieve taalgebruikspraktijken in de peuterspeelzaal

Lidewij Hamstra, Marjolein Deunk & Jan Berenst

Eén van de doelen van Voor- en Vroegschoolse Educatie (VVE) is om kinderen op een speelse wijze voor te bereiden op formeel onderwijs. In de peuterspeelzaal nemen kinderen deel aan verschillende activiteiten, zoals vrij spel, kring en knutselen. Deze verschillende activiteiten kunnen een context bieden voor het leren van educatieve taalgebruikspraktijken. We richten ons hier op interacties rond instructiemomenten tijdens knutseltaken. De data bestaan uit interacties tussen leidster en kinderen (2;6-4;0 jaar oud) tijdens knutseltaken op twee peuterspeelzalen en zijn geanalyseerd in een conversatie-analytisch kader. De instructie verloopt volgens een basispatroon, dat zowel aan het begin van de taak als tijdens de taak zichtbaar is. In de twee betrokken peuterspeelzalen wordt op een andere manier invulling gegeven aan het basisinstructiepatroon: in de ene op een directe en in de andere op een indirecte wijze. Deze typen instructiepatronen geven verschillende manieren weer waarop kinderen geacht worden te leren en ze verschillen daardoor in de manier waarop kinderen worden voorbereid op het latere formele onderwijs.

1 Inleiding

De Voor- en Vroegschoolse Educatie (VVE), de educatieve programma's die op kinderdagverblijven, peuterspeelzalen en de groepen 1 en 2 van de basisschool worden gebruikt, staat nog steeds hoog op de agenda, zowel van onderzoekers als van beleidsmakers. Zo heeft de Onderwijsraad in juli 2008 een advies uitgebracht dat de kinderopvang, voor kinderen van één tot vier jaar, een sterkere pedagogische identiteit moet krijgen. Men wil 'leeropvang' voor elke peuter voor 4 dagdelen in de week door het invoeren van bredere programma's, om kinderen beter voor te bereiden op het formele onderwijs (Onderwijsraad, 2008). Om inzicht te krijgen hoe VVE de ontwikkeling van kinderen kan beïnvloeden, is het belangrijk te onderzoeken hoe verschillende activiteiten een context kunnen bieden om te leren. In de peuterspeelzaal krijgen kinderen namelijk te maken met activiteiten en taalgebruikspraktijken die een voorbereidende context kunnen bieden voor het formele onderwijs waar de kinderen na hun vierde levensjaar mee in aanraking komen.

In dit artikel richten we ons op knutseltaken, die in wezen schoolse taken zijn, waarbij de kinderen een door de leidster bedacht werkje moeten uitvoeren. Knutseltaken kenmerken zich door het instructieve taalgebruik van de leidster, dat tot doel heeft het kind de taak 'naar behoren' uit te laten voeren. We zullen de verschillende manieren waarop instructie tijdens deze knutseltaken plaatsvindt beschrijven, om te laten zien dat de interactie rondom instructie met specifieke educatieve taalgebruikspraktijken gepaard gaat.

2 Instructief taalgebruik

Om goed te kunnen functioneren op school moeten kinderen leren taal te gebruiken om te denken en om deel te nemen in de klas (Cazden, 2001; Mercer & Littleton, 2007; Wells, 1986). De taal die wordt gebruikt voor abstracte redeneringen, uitleg en probleem oplossen wordt door Mercer (1995) *educated discourse* genoemd, oftewel *edu-*

catieve taalgebruikspraktijken. Daarnaast krijgen kinderen tijdens schoolse situaties te maken met specifieke taalgebruikspraktijken en -conventies die anders zijn dan de manieren waarop kinderen gewend zijn thuis te handelen en te communiceren. Het gaat hier om de manier waarop je praat in de klas, bijvoorbeeld hoe je moet antwoorden als de juf je iets vraagt tijdens het noemen van namen in de kring (Berenst, 2003). Dit type taalgebruikspraktijken wordt door Mercer (1995) *educational discourse* genoemd.

Een deel van het taalgebruik waar kinderen in educatieve settings mee te maken krijgen bestaat uit instructie. Een leerkracht kan bijvoorbeeld instructie geven die tot doel heeft een bepaald inzicht te ontwikkelen bij leerlingen of die tot doel heeft de leerlingen bepaalde handelingen uit te laten voeren. In dit onderzoek gaat het om directieve instructieve handelingen met een specifieke communicatieve strekking, namelijk om kinderen iets te laten doen. Directieven hebben vele verschijningsvormen, zowel in ons dagelijks taalgebruik als in de schoolse interactie; ze kunnen van heel direct tot heel indirect (*off record*, Brown & Levinson, 1987) worden geformuleerd. Een indirecte directief wordt gekenmerkt door een zekere mate van ambiguïteit, omdat deze wel of niet door de hoorder als *verzoek* geïnterpreteerd kan worden. Indirecte verzoeken worden moeilijker geacht voor jonge kinderen vanwege de inferenties die moeten worden gemaakt (Dalton-Puffer, 2005). Indirecte instructie wordt ook vaker tot oudere kinderen, dan tot jongere kinderen gericht (Bellinger, 1979), hoewel kinderen van ongeveer 3 jaar zeker in staat zijn om 'indirecte directieven' ook als zodanig te behandelen (Ervin-Tripp, 1977).

In eerder onderzoek is beschreven dat taalgebruik tijdens knutseltaken vooral bestaat uit directief taalgebruik van de leidster waarop de kinderen complementair reageren, vooral via non-verbale handelingen. Directief of instructief taalgebruik wordt in de meeste onderzoeken niet leerzaam geacht voor de taalontwikkeling van kinderen doordat het voornamelijk non-verbale handelingen projecteert (o.a. Barnes, Gutfreund, Satterly & Wells, 1983). Bovendien komt volgens Hoff (2006) het veelvuldig gebruik van directieven vooral voor in een stijl waarin kinderen niet worden betrokken bij de interactie. In dat opzicht is instructief taalgebruik problematisch te noemen, omdat *joint attention* (Bruner, 1983) een belangrijke voorwaarde is voor de ontwikkeling van kinderen in een communicatieve situatie.

Maar instructief taalgebruik functioneert niet louter negatief, zeker niet in educatieve settings, die voornamelijk gekenmerkt worden door dit type taalgebruik. Op welke manier dat precies gebeurt en hoe leerzaam dat eigenlijk is voor kinderen, is echter nauwelijks onderzocht. Bovendien is nauwelijks onderzocht hoe kinderen geacht worden te participeren in dergelijke instructiepatronen. Dat laatste is het aandachtspunt in dit artikel. Een dergelijke kwestie is relevant, omdat kinderen instructieve schoolse routines leren door te pogen er als participant in te functioneren (Berenst, 2003).

3 Methode

De kernvraag in dit artikel is: Hoe ziet de interactie rondom instructie tijdens knutseltaken in de peuterspeelzaal eruit en hoe bieden deze interacties een leerzame context voor peuters? De data in dit onderzoek zijn afkomstig uit een lopend longitudinaal onderzoek naar pragmatische ontwikkeling van peuters in de peuterspeelzaal, het PRACTING-project.¹ In dit project werden 25 kinderen van 2;6 tot 4;0 jaar oud gevolgd gedurende hun verblijf in de peuterspeelzaal. De interacties van de kinderen zijn

elke drie maanden vastgelegd met audio- en video-opnamen. De audio-opnamen zijn gemaakt met een recorder verstopt in een vestje dat de kinderen tijdens de opnamedagen moesten dragen. Deze manier van data verzamelen maakte het mogelijk op een zo min mogelijk belastende manier te onderzoeken in wat voor natuurlijke interacties kinderen betrokken zijn op de peuterspeelzaal. Een selectie van het materiaal is getranscribeerd volgens de transcriptconventies van Jefferson (1984).

Het onderzoeksmateriaal voor dit artikel bestaat uit transcripten van 18 knutselmomenten van twee peuterspeelzalen (A:10 en B:8) waar regelmatig geplakt werd. Beide scholen liggen in het noorden van Nederland in middelgrote steden en maken gebruik van het VVE-programma *Boekenpret*, dat de geletterdheid wil stimuleren (Van der Pennen, 2001). Peuterspeelzaal B maakt daarnaast nog gebruik van *Piramide*, een integraal instellingsprogramma dat via thematische projecten kinderen op een speelse manier en met intensieve begeleiding wil laten leren (Van Kuyk, 2000).

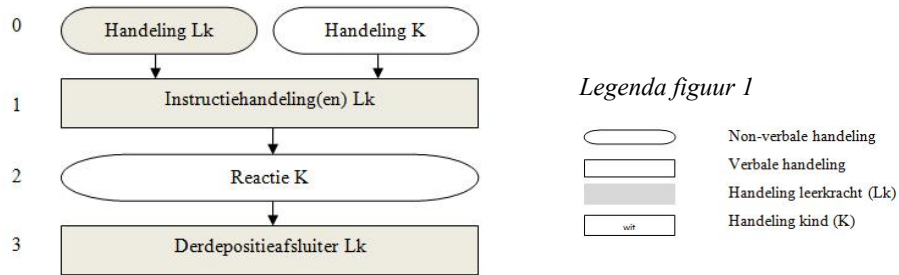
De 18 knutselmomenten hadden betrekking op 5 verschillende knutseltaken waar aan werd gewerkt. Deze knutseltaken bestaan allemaal uit het beplakken van papier. Dit kan het versieren van iets betekenen, bijvoorbeeld wanneer er een vis beplakt wordt met ‘schubjes’, of het samenstellen van een nieuw object, bijvoorbeeld wanneer er poten aan een spinnenlijf moeten worden geplakt. De onderzoeksgroep bestaat uit 9 kinderen (3 jongens en 6 meisjes) in de leeftijd van 2;4 tot 3;10, waarbij de klasgenoten die tegelijkertijd aan het plakken waren ook betrokken zijn. De kinderen die voorkomen in dit artikel zijn geanonimiseerd door verzonden namen te gebruiken.

In beide peuterspeelzalen was er tijdens de plakopdrachten altijd één gekwalificeerde leidster en minimaal één assistente of stagiaire aanwezig. Uit de selectie van de 18 knutselmomenten zijn in totaal 93 fragmenten geselecteerd rondom interactie met instructief taalgebruik. De fragmenten zijn geanalyseerd wat betreft de sequentiële structuren. Daarvoor is gebruik gemaakt van de conversatieanalyse (Mazeland, 2003), ook al is er een enkel aanvullend concept gebruikt dat ontleend is aan Goffman (1981). Voor een uitgebreide toelichting op de analyseprocedure verwijzen we naar Hamstra (2009).

4 Resultaten

De instructiepatronen kenmerken zich door een specifieke structuur bestaande uit vier verschillende *moves* van zowel de leidster als het kind. Het begrip ‘move’ gebruiken we hier ter aanduiding van een beurt van een spreker die past in een handelingssequentie die door verschillende participanten wordt ingevuld en gezamenlijk een bepaald patroon constitueren. Een *move* kan zelf uit meerdere handelingen bestaan (zie Sinclair & Coulthard 1975, Goffman 1981). Het basisinstructiepatroon bestaat uit: 1. de instructie als *move* van de leidster in de eerste fase (dus als eerste paardeel) en 2. de reactie als *move* van het kind in de tweede fase (dus als tweede paardeel). Deze *moves* zijn door middel van de vierkanten en ovalen weergegeven in figuur 1, waarbij grijs staat voor een handeling van de leerkracht/leidster (Lk) en wit voor een handeling van een kind (K). Aan deze basissequentie kan een handeling van de leidster of een handeling van het kind vooraf gaan (fase 0). Dit zijn altijd non-verbale handelingen, weergegeven door middel van een ovaal in figuur 1. Tenslotte kan de sequentie nog worden afgesloten met een derdepositieafsluiter waarin de reactie van het kind (veelal) wordt geëvalueerd in het licht van het eerste paardeel (fase 3). Tijdens de knutseltaak komt deze evaluatie echter nauwelijks voor. Pas aan het einde van de taak, in het geval dat

het kind aangeeft klaar te zijn, vindt er een evaluatie van het product plaats (zie ook Deunk, 2009 voor een beschrijving van de afsluitingsroutines tijdens knutselen).



Figuur 1 Basisinstructiepatroon

Elk kind krijgt in ieder geval aan het begin van de taak instructie van de leerkracht, die volgens dit basispatroon verloopt. Het patroon begint dan met een handeling van de leerkracht (ze zorgt dat alle kinderen het benodigde plakmateriaal hebben), waarna ze instructie geeft en het kind aan de gang gaat en daarmee een geprefereerde respons levert. In veel gevallen zien we ook postexpansies met nieuwe of herhaalde instructie als het kind gedisprefereerd handelt, bijvoorbeeld als het niet is gaan plakken, of een andere handeling doet die de leerkracht beoogd heeft. Deze instructie, die soms veel later tijdens de taak wordt gegeven, verloopt ook volgens het basispatroon. In dit geval is dus niet een handeling van de leerkracht de aanleiding van de instructie, maar een (gedisprefereerde) handeling van het kind (in fase 0).

In de twee betrokken peuterspeelzalen wordt de instructie op een sterk verschillende manier gerealiseerd. Hoe dit eruit ziet laten we zien aan de hand van fragmenten uit de twee peuterspeelzalen, zowel bij aanvang van de taak als tijdens de taak². In fragment 1 zien we een voorbeeld van hoe de instructie verloopt in peuterspeelzaal B bij aanvang van de taak. Hier krijgen Ricardo (3;1) en Sabine (2;10) instructie van leerkracht Krisje.

Fragment 1 Directe instructie bij aanvang van de taak in peuterspeelzaal B

Kr: Krisje (leidster peuterspeelzaal B)

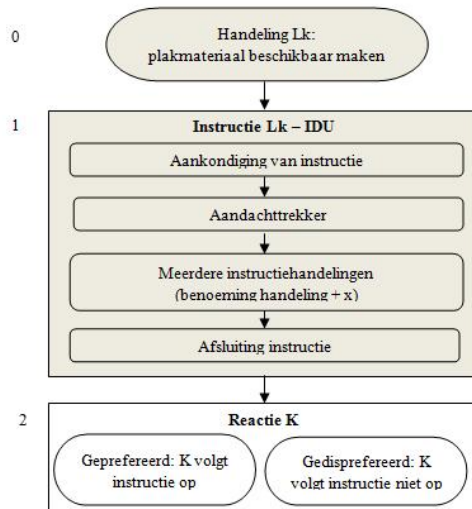
Ri: Ricardo (3;1)

Sb: Sabine (2;10)

1 Kr ((legt al het plakmateriaal op tafel))
 2 even wat briefjes neerleggen en dan zal 'k je even
 3 vertellen hoe je moet plakken
 4 (0,8)
 5 ↑goed? ((staat op))
 6 (2,2) ((buigt naar aanrecht en pakt extra figuurtjes))
 7 kijk zo'n ge:le
 8 (1,9)
 9 ((buigt terug naar knutseltafel)) nou kijk
 10 (0,3)
 11 dan plak je- p(l)ak je de achterkant
 12 (0,4)
 13 doe je daar een beetje lijm op ((smeert plakker bij
 14 Sabine voor))
 15 (0,9)
 16 en dan plak je 'm hier zo op ((plakt plakker op strook))
 17 (0,7)
 18 geen lijm hierop doen ((wijst strook aan bij Ricardo))
 19 (1,7) ((verschuift wat spullen op tafel))
 20 goed?
 21 Sb ((begint met plakken))

Eerst maakt de leidster al het plakmateriaal beschikbaar (r. 1). Dan kondigt de leidster de instructie aan in r. 2-3 (even wat briefjes neerleggen en dan zal 'k je even vertellen hoe je moet plakken), die een *pre-pre* (Schegloff, 2007) vormt ten opzichte van de instructiehandelingen die gaan volgen. Vervolgens realiseert de leidster *joint attention* realiseert door de aandachttrekkers in r. 7 (*kijk*) en r. 9 (*nou kijk*) waarmee de aandacht gevestigd wordt op de objecten waarmee geplakt moet worden (r. 7: zo'n ge:le). Daarna komt de instructiefase, die bestaat uit meerdere direct geformuleerde instructiehandelingen die verwijzen naar verschillende deelhandelingen die het kind moet uitvoeren in r. 11-18 (*dan plak je- p(l)ak je de achterkant (0,4) doe je daar een beetje lijm op (0,9) en dan plak je 'm hier zo op (0,7) geen lijm hierop doen*). Vervolgens sluit ze deze move sequentieel af met een *sequence-closing sequence* (Schegloff, 2007) die bestaat uit een bevestigingsvraag (r. 20: *goed?*). Dat kan overigens ook met een samenvatting of herformulering van de gegeven instructie worden gedaan (zie Hamstra, 2009). De aankondiging, aandachttrekker, meervoudige instructiehandelingen en afsluiter vormen zo samen een grotere gesprekseenheid of *discourse unit* (Houtkoop & Mazeland, 1985), die hierna als *instructieve discourse unit* of IDU wordt aangeduid. Sabine levert daarna een geprefereerde respons door te beginnen met plakken (r. 21).

Deze opeenvolging is kenmerkend voor de wijze waarop de instructie in peuterspeelzaal B bij aanvang van de taak wordt gerealiseerd (zie figuur 2 voor een schematische weergave). Kenmerkend voor de aard van deze IDU is dat de instructie direct wordt geformuleerd. Door handelingen te noemen die het kind moet uitvoeren, zoals het *plakken* en *lijm opdoen* projecteert de leidster op een directe manier specifieke uit te voeren handelingen in het tweede paardeel van de basissequentie.



Figuur 2 Directe instructie bij aanvang van de taak in peuterspeelzaal B

In het volgende voorbeeldfragment wordt de instructie bij aanvang van de taak echter geheel anders gerealiseerd. In deze situatie gaan de kinderen een papieren vis beplakken met plakkerjes om *de mooiste vis van de zee* te maken (naar het gelijknamige boek van Pfister, 1992) en krijgen ze instructie van leidster Laura.

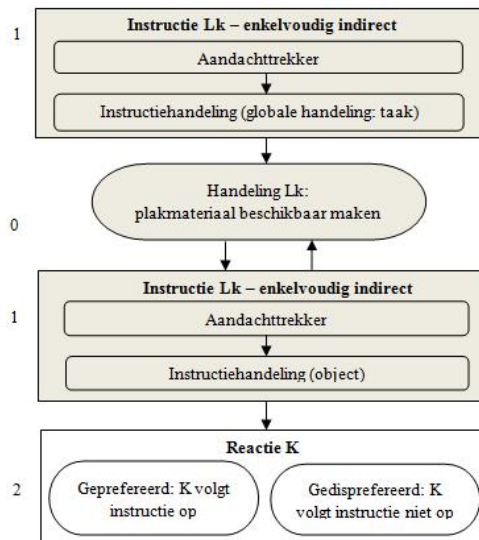
Fragment 2 Indirecte instructie bij aanvang van de taak in peuterspeelzaal A

La: Laura (leidster peuterspeelzaal A)
 Al: Albert (2;9)

1 La zo. we gaan ev- even hele mooie vissen plakken he?
 2 ((pakt een stapel papieren vissen van assistent Eva aan
 3 en gaat ze uitdelen))
 4 (0,6)
 5 een vis:: ((geeft vis aan Albert))
 6 (2 min. 10 sec.) ((Juf Laura deelt ook vissen uit aan de
 7 andere kinderen en gaat dan verder met de lijmpotjes. De
 8 kinderen beginnen de vis in te smeren met lijm.))
 9 La kijk
 10 (0,3)
 11 daar komen de schubjes he?
 12 (2,3) ((loopt langs en geeft een bakje met schubjes))
 13 daar komen de schubjes he? ((deelt verder uit))
 14 (0,4)
 15 voor de he:le mooie vis:

Dit fragment is kenmerkend voor hoe de instructie in peuterspeelzaal A bij aanvang van de taak verloopt. Deze leidster start met het benoemen van de taak die kinderen gaan uitvoeren (*zo. we gaan ev- even hele mooie vissen plakken he?* r. 1). Hiermee oriënteert ze de kinderen op het beoogde resultaat van de taak. Daarna start de leidster met het uitdelen van de materialen en benoemt ze de objecten die ze uitdeelt (*een vis::*, r. 5 en *daar komen de schubjes he?* r. 11 en r. 13). Op de video is te zien dat ze de materialen alleen uitdeelt en *niet* wijst naar de plek waar de schubjes moeten komen.

Ook in deze situatie oriënteert de leidster de kinderen op het resultaat: *voor de he:le mooie vis*: (r. 15) en zorgt ze voor *joint attention* (*kijk*, r. 9). Bovendien verwijst ze naar de plakkers met *schubjes*, waarmee ze kinderen wijst op de functie die de plakkers gaan hebben als onderdeel van het eindproduct. De taak- en objectbenoelingen fungeren hier als *indirecte* instructiehandelingen, omdat de kinderen op basis van de oriëntatie op het resultaat, wel kunnen afleiden wat ze ermee moeten doen, maar niet worden gewezen op expliciet uit te voeren handelingen. Wel projecteren met name de objectbenoelingen ook een (non-verbale) respons van het kind, dat wordt geacht met de taak te beginnen. We zien dus dat in deze situatie de kinderen niet expliciet wordt verteld hoe ze moeten plakken. Het doel lijkt dan ook niet de kinderen door directe instructiehandelingen een bepaalde werkwijze aan te leren, maar het kind te oriënteren op het beoogde resultaat van de taak en het zelf te laten invullen hoe dit bereikt gaat worden. Figuur 3 biedt een schematische weergave van hoe de instructie bij aanvang van de taak in peuterspeelzaal A verloopt.



Figuur 3 Indirecte instructie bij aanvang van de taak peuterspeelzaal A

Deze twee voorbeelden zijn exemplarisch voor hoe de instructie in de twee peuterspeelzalen van elkaar verschilt in de beginfase van de plakactiviteit. Ook *tijdens* de taakuitvoering krijgen veel kinderen instructie van de leidster, bijvoorbeeld wanneer een kind voor langere tijd niet aan het plakken is of iets niet goed doet in de ogen van de leidster. En ook tijdens de taakuitvoering zien we duidelijke verschillen in de manier waarop de instructie wordt geformuleerd. In peuterspeelzaal B, waar de instructie in de beginfase direct wordt geformuleerd, bestaat de meeste instructie tijdens de taak ook uit enkelvoudige directe instructiehandelingen. Bijvoorbeeld een uiting met een aansporing, correctie of aanwijzing, als *toe maar*, *ga maar weer plakken*. Maar we zien ook dat er in andere gevallen weer meervoudige instructie wordt gegeven in de vorm van een IDU, zoals dat ook voorkomt bij aanvang van de taak. Fragment 3 is een

voorbeeld van zo'n type van directe instructie tijdens de taak in peuterspeelzaal B, als Wendy (3;10) instructie krijgt van leidster Krisje.

Fragment 3 Directe instructie tijdens de taak in peuterspeelzaal B

Kr: Krisje (leidster peuterspeelzaal B)
 We: Wendy (3;10)
 Mo: Mary Jo (3;3)

1 Kr Wendy! je moet e:h (.) kijk es ook nog meer kleurtjes
 2 d'rop doen joh
 3 (18,0) ((Juf Krisje zegt tegen Mary Jo dat ze een plek
 4 moet opschuiven zodat ze meer ruimte heeft))
 5 Wendy! (.) toe es
 6 (1,1)
 7 kijk es wat meer kleurtjes d'rop plakken
 8 Mo k heb maar een kleur!
 9 (1,0) ((Juf Krisje verschuift wat snippers richting
 10 Wendy))
 11 Kr kijk >nee< je moet ook zo doen he?
 12 lijm op de achterka:nt ((doet voor bij Wendy))
 13 (1,0)
 14 en ((pakt snipper)) (.) dan opplakken weet je 't nog?
 15 (0,7) ((plakt snipper op Wendy's strook))
 16 zo moest het toch? ((loopt naar aanrecht))

We zien in r. 1-2 dat de leidster zich tot Wendy richt door haar naam te noemen, waarmee de *joint attention* wordt gerealiseerd, en dat ze vervolgens een directe instructiehandeling geeft in de vorm van een aanwijzing (*Wendy! je moet e:h (.) kijk es ook nog meer kleurtjes d'rop doen joh*). Na 18 seconden ziet de leidster dat Wendy nog steeds niet geprefereerd heeft gehandeld en dan vervolgt ze met een nieuwe instructie, als een begin van een grotere instructie-eenheid (een IDU). Ze spreekt Wendy eerst weer aan (r. 5 *Wendy!*), de aandachttrekker, en spoort haar dan aan (*toe es*) en herhaalt vervolgens de eerder gegeven instructie (*kijk es wat meer kleurtjes d'rop plakken*, r. 7). Bovendien reikt ze Wendy nu ook meer materiaal aan en vervolgt ze met gedetailleerde instructiehandelingen over *hoe* ze moet plakken, overeenkomstig met de instructie die gegeven wordt bij aanvang van de taak. Bovendien doet ze nu aan het kind voor hoe er geplakt moet worden. Ze start de meervoudige instructie met *kijk >nee< je moet ook zo doen he?* (r. 11), geeft twee specifieke instructiehandelingen over hoe Wendy moet plakken (*lijm op de achterka:nt (1,0)* en *(.) dan opplakken*, r. 12-14), en sluit vervolgens af met twee bevestigingsvragen: *weet je 't nog?* (r. 14) en *zo moest het toch?* (r. 16) ter afsluiting van de IDU, waarna ze wegloupt.

We zien in deze peuterspeelzaal vaker dat als een kind de enkelvoudige instructiehandeling - vaak in de vorm van een aanwijzing - niet opvolgt, of als blijkt dat het kind nog niet plakt zoals beoogd wordt, de leidster of de assistent volgt met meervoudige, directe instructie. De aanpassing die de leidster hier doet, door van een 'korte' één-uiting instructie over te gaan op uitgebreide meervoudige instructie, is onderwijskundig gezien een vorm van *scaffolding*. De leidster past zich aan aan het niveau van het kind, wanneer ze ziet dat hij/zij nog niet geprefereerd handelt, door de taak weer in stapjes op te delen. Daarnaast ondersteunt ze de instructie met non-verbale handelingen, door voor te doen; daarmee maakt ze de taak ook eenvoudiger voor het kind, dat het nu 'alleen maar' hoeft na te doen.

In de andere peuterspeelzaal (A) krijgen de kinderen veel minder instructie tijdens de taak. Als ze al instructie krijgen, zien we dat deze in eerste instantie weer voornamelijk indirect wordt gerealiseerd. Een voorbeeld daarvan is te zien in fragment

4, waarin Albert (2;9) vijf minuten bezig is met het plakken van de vis en dan één plakker op zijn vis heeft geplakt maar de rest van zijn plakkers in de lijmpot heeft gestopt.

Fragment 4 Indirecte instructie tijdens de taak in peuterspeelzaal A

La: Laura (leidster peuterspeelzaal A)
 Al: Albert (2;9)

1 La en waar zijn Albert zijn plakkertjes gebleven?
 2 (0,4)
 3 Al die
 4 ((wijst zijn vis aan waar 1 plakker op zit))
 5 (4,5)
 6 La ((wijst in lijmpot))
 7 Al ((kijkt naar de plakselpot en daarna naar juf Laura))
 8 La †Albe::rt
 9 (0,2)
 10 ze zitten in je plakselpot
 11 ((Leidster Laura vervolgt dan met het opschrijven van
 12 zijn naam en vervolgens draait ze zich om naar andere
 13 kinderen))

Juf Laura ziet kennelijk dat Albert zijn plakkers in zijn plakselpot heeft gedaan en niet op zijn vis en vraagt dan waar zijn plakkers zijn gebleven (r. 1, *en waar zijn Albert zijn plakkertjes gebleven?*). Albert wijst naar zijn vis, waarna de leidster naar zijn lijmpot wijst. Dan spreekt de leidster het kind aan (†Albe::rt, r. 8) en merkt ze op dat de plakkers in zijn plakselpot zitten (*ze zitten in de plakselpot*, r. 10). Ook deze handelingen van de leidster zijn weer te karakteriseren als indirecte instructiehandelingen. Ze noemt niet de handeling die Albert moet uitvoeren, maar verwijst naar het object, de plakkers, die niet in de plakselpot horen, maar op de vis. In feite wil de leidster Alberts gedrag corrigeren, maar ze doet dat op een mitigerende wijze. Twee minuten later krijgt deze indirecte instructie een vervolg, wanneer Albert nog steeds plakkers in zijn plakselpot doet (fragment 5).

Fragment 5 Van indirecte naar directe instructie tijdens de taak in peuterspeelzaal A

La: Laura (leidster peuterspeelzaal A)
 Al: Albert (2;9)

1 Al ((stopt plakker in lijmpot en kijkt op naar Juf Laura))
 2 ((Juf Laura staat aan de andere kant van de banken en
 3 kijkt naar Albert))
 4 La je stopt 'm in het potje Albert!
 5 (2,3)
 6 hij moet op de vihi:s!
 7 (4,5)
 8 Al ((pakt pot, kijkt erin en laat 'm aan juf Laura zien))

Hier zien we dat de leidster eerst weer signaleert dat Albert zijn plakkers in het potje doet (*je stopt 'm in het potje Albert!*, r. 4). Deze uiting functioneert tegen de achtergrond van wat ze als globale doelstelling van de activiteit had gegeven als een *indirecte* instructiehandeling. Ze vervolgt dan echter met een *directe* instructiehandeling (*hij moet op de vihi:s!*, r. 6), waardoor de directiviteit van de voorafgaande uiting nog duidelijker wordt. De leidster past hiermee de instructie aan aan het niveau van het kind, door van indirecte instructie over te gaan op directe instructie. Deze overgang van indirecte naar directe instructie lijkt ook een vorm van *scaffolding* te zijn, met name

omdat de instructie in deze peuterspeelzaal nooit in de omgekeerde volgorde -van direct naar indirect- voorkomt.

5 Conclusie en discussie

De instructie tijdens knutseltaken verloopt volgens een bepaald patroon: na een handeling van de leidster of het kind, volgt instructie van de leidster en vervolgens een non-verbale handeling van het kind. We zien hier dus dat deelname aan de instructie-interacties niet zonder meer profijtelijk is voor de *taalontwikkeling* van kinderen (zie ook Barnes, Gutfreund, Satterly & Wells, 1983), maar dat de kinderen door deel te nemen aan deze praktijken bekend raken met schoolse routines, zoals het krijgen van instructie en het voltooien van een taak. De kinderen raken op deze manier vertrouwd met wat we educatieve taalgebruikspraktijken kunnen noemen. We hebben echter gezien dat de manier waarop deze educatieve taalgebruikspraktijk wordt ingevuld sterk per leerkracht en peuterspeelzaal kan verschillen. Er zijn grofweg twee subpatronen te onderscheiden, de eerste kenmerkt zich door een directe manier van instructie, en de tweede kenmerkt zich door een indirecte manier van instructie. Deze typen patronen blijken sterk samen te hangen met de twee betrokken peuterspeelzalen. In ieder van die peuterspeelzalen leren kinderen terloops dus verschillende dingen.

De kinderen in peuterspeelzaal B, waar de kinderen op een directe wijze instructie krijgen, worden georiënteerd op de praktijk dat ze pas mogen beginnen met plakken als ze instructie hebben gehad (*even wat briefjes neerleggen en dan zal 'k zal je even vertellen hoe je moet plakken*) en dat het plakken in een bepaalde volgorde moet worden gedaan (*nou kijk, dan pak je- plak je de achterkant, doe je daar een beetje op en dan plak je 'm hier zo op, geen lijm hier op doen*). Ook tijdens de taak krijgen de kinderen nog regelmatig instructie, die soms gericht is op één deelhandeling (*je moet e:h kijk es ook nog meer kleurtjes d'rop doen joh*) of een herhaling is van de uitgebreide begininstructie over hoe het kind moet plakken (*kijk nee je moet ook zo doen he?*). De taak wordt hier door de leidster in stappen aangeboden. De kinderen leren individuele handelingen uit te voeren, die hen aangereikt worden door de leidster. De nadruk ligt niet op het eindresultaat, het geheel waarin de handelingen passen, maar op de deelstappen. De afhankelijkheid van de leidster voor het volbrengen van de taak is hierdoor groter en de instructiewijze is 'bottum up'.

De manier waarop er instructie in deze peuterspeelzaal wordt gegeven past bij het VVE-programma dat hier wordt gebruikt. Men werkt hier met het integrale instellingsprogramma *Piramide*. Eén van de uitgangspunten van dit programma is dat de leidster/leerkracht de uit te voeren taken van kinderen duidelijk moet maken en moet structureren door richting aan te geven, door aanwijzingen te geven en de taak zo nodig in kleinere stukken te verdelen (Van Kuyk, 2000; 12). Dit zien we de leidster in deze peuterspeelzaal ook doen. Deze manier van instrueren past binnen de onderwijskundige theorie van de 'directe instructie', het *gestuurd leren*, zoals omschreven door onder andere Creemers (1994). Bij het gestuurd leren staat de leerkracht centraal die via gedetailleerde stapsgewijze instructie een kind helpt bij het maken van een grotere opdracht.

In peuterspeelzaal A krijgen de kinderen in beginsel alleen indirecte instructie. Hier worden de kinderen door de leidster op de taak georiënteerd (*zo. we gaan even hele mooie vissen plakken he?*) en gewezen op de objecten waarmee ze moeten plakken (*een vis:: en daar komen de schubjes he?*), maar er wordt ze niet geïnstrueerd *hoe* ze moeten plakken. De kinderen moeten zelf tot een eindproduct komen en leren te

handelen vanuit een globaal plan. De instructiewijze is hier ‘*top down*’. Tijdens de taak krijgen de kinderen niet veel instructie meer. Als de leidster wel instructie geeft, doet ze dat in principe ook weer op indirecte wijze (*en waar zijn Albert zijn plakkerijtjes gebleven?*). Alleen als het kind na langere tijd nog niet plakt gaat deze juf over op directe instructie (*hij moet op de vihi:s!*). Het verschil met peuterspeelzaal B is dat het hier niet gaat om *hoe* het kind plakt, maar *of* hij/zij plakt. De kinderen moeten zelf de verschillende deeltaken plannen en initiëren en ze zijn hierbij zelf verantwoordelijk voor het eindresultaat.

In peuterspeelzaal A werkt men niet met een integraal instellingsprogramma. De manier waarop in deze peuterspeelzaal instructie wordt gegeven past bij de onderwijskundige theorie van het *zelfontdekkend leren* (Bruner, 1996). Centraal in deze theorie staat dat kinderen al doende zelf leren. Een kind is daarbij zelf verantwoordelijk voor het vervullen van taken: hij/zij moet zelf acties leren initiëren en plannen en ook zelf bepalen wanneer het doel bereikt is. De leerkracht coacht en stuurt bij waar nodig.

Deze verschillen in instructietypen hebben ook consequenties voor de manieren waarop de leidsters invulling geven aan de onderwijskundige notie *scaffolding*. De leidster van peuterspeelzaal B breidt de directe instructie uit met non-verbale handelingen en meervoudige instructiehandelingen als het kind niet geprefereerd handelt na de eerste instructiehandeling(en). De leidster van peuterspeelzaal A past haar instructie aan door van indirecte instructie over te gaan op directe instructie.

Wat betekenen deze verschillen nu voor de kinderen? Door de verschillende instructieroutines waarop de kinderen worden georiënteerd, worden de kinderen op uiteenlopende typen interactiepatronen in educatieve settings voorbereid. Eén van de belangrijkste doelen van de VVE-programma's is kinderen voor te bereiden op de school. Door de verschillende manieren van instructie, worden de kinderen verschillend georiënteerd op wat ze kunnen verwachten aan educatieve praktijken op school. Doordat scholen niet altijd aan peuterspeelzalen zijn gekoppeld, kan er een breuk ontstaan bij de overgang van de voorschool naar de vroegschool. Scholen zouden dus rekening moeten houden met eventuele verschillen in voorbereiding om een optimale aansluiting te waarborgen.

Noten

1. PRACTING-project, Preschool Activities and Interactions Groningen Project, een lopend onderzoek van Deunk, Berenst en De Glopper, Rijksuniversiteit Groningen.
2. Een vollediger beeld van de twee hoofdpatronen met alle subpatronen, de distributie van de patronen en ook de patronen die voorkomen aan het einde van de taak is uitgezet in Hamstra (2009).

Literatuur

- Barnes, S., Gutfreund, M., Satterly, D. & Wells, G. (1983). Characteristics of adult speech which predict children's language development. *Journal of Child Language*, 10, 65-84.
- Bellinger, D. (1979). Changes in the explicitness of mothers' directives as children age. *Journal of Child Language*, 18, 41-49.
- Berenst, J. (2003). Situationeel taalgebruik en de ontwikkeling van pragmatische vaardigheden. In T. Koole, J. Nortier, & B. Tahitu (Eds.), *Artikelen van de Vierde Sociolinguïstische Conferentie* (pp. 55-67). Delft: Eburon.

- Bruner, J. (1983). *Child's Talk: Learning to Use Language*. Oxford: Oxford University Press.
- Bruner, J. (1996). *The Culture of Education*. Cambridge etc.: Harvard University Press.
- Brown P. & Levinson, S.C. (1987). *Politeness: Some Universals in Language Usage*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cazden, C. (2001). *Classroom Discourse: The Language of Teaching and Learning*. 2nd ed. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Creemers, B.P.M. (1994). *The Effective Classroom*. London etc.: Cassell.
- Dalton-Puffer, C. (2005). Negotiating interpersonal meanings in naturalistic classroom discourse: directives in content-and-language-integrates classrooms. *Journal of Pragmatics*, 37, 1275-1293.
- Deunk, M., Berenst, J. & Glopper, K. de, (2009). "Miss! I'm done!" Crafts assignments as a Situated Activity System in preschool. [Ongepubliceerd manuscript, Rijksuniversiteit Groningen]
- Ervin-Tripp, S. (1977). Wait for me, Roller Skate. In S. Ervin-Tripp & C. Mitchell-Kernan (Eds.), *Child Discourse* (pp. 165-188). New York: Academic Press.
- Goffman, E. (1981). *Forms of Talk*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Hamstra, W.L. (2009). *Instructie tijdens knutseltaken. Academische taalgebruikspraktijken in de peuterspeelzaal*. Masterscriptie Nederlands Taal en Cultuur Taalbeheersing, Rijksuniversiteit Groningen.
- Hoff, E. (2006). How social contexts support and shape language development. *Developmental review*, 26, 55-88.
- Jefferson, G. (1984). Transcript notation. In J. M. Atkinson & J. Heritage (Eds.), *Structures of Social Action. Studies in Conversation Analysis* (pp. ix-xvi). Cambridge: Cambridge University Press.
- Kuyk, J. van (2000). *Piramide. Educatieve methode voor drie-zesjarige kinderen. Wetenschappelijke verantwoording*. Arnhem: Cito.
- Houtkoop, H. & Mazeland, H. (1985). Turns and discourse units in everyday conversation. *Journal of Pragmatics*, 9, 595-619.
- Mazeland, H. (2003). *Inleiding in de conversatieanalyse*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.
- Mercer, N. (1995). *The Guided Construction of Knowledge*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Mercer, N. & Littleton, K. (2007). *Dialogue and the Development of Children's Thinking: A Sociocultural Approach*. London: Routledge.
- Onderwijsraad (2008). *Een rijk programma voor iedereen*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Pennen, W. van der (2001). *Handleiding Boekenpret 2-4 jaar*. Den Haag: NBLC Vereniging van Openbare Bibliotheken.
- Pfister, M. (1992). *De mooiste vis van de zee*. Amsterdam: De Vier Windstreken.
- Schegloff, E. (2007). *Sequence Organization in Interaction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sinclair, J. & Coulthard, M. (1975). *Towards an Analysis of Discourse: The English Used by Teachers and Pupils*, London: OUP
- Wells, G. (1986). *The Meaning Makers. Children Learning Language and Using Language to Learn*. Portsmouth, NH: Heinemann.