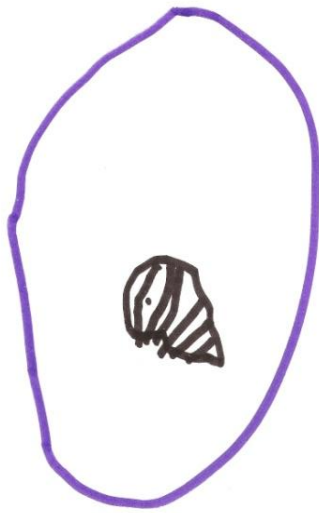




Een onderzoek naar de functie van taal tijdens het tekenen van kinderen in groep 1 en 2 van het basisonderwijs



Hanneke Saaltink
master Kunsteducatie AHK
begeleider: Melissa Bremmer
2011

Een onderzoek naar de functie van taal tijdens het tekenen van kinderen in groep 1 en 2 van het basisonderwijs.

Voorwoord

Dit onderzoek vond plaats in het kader van de masteropleiding Kunst Educatie aan de Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten. Ik heb in dit onderzoek zowel mijn werk als groepsleerkracht in de onderbouw van het basisonderwijs als mijn ervaring als beeldend kunstenaar kunnen verdiepen. De afgelopen jaren werkte ik regelmatig als kunstenaar mee aan kunsteducatieve projecten in het basisonderwijs. Tijdens een van deze projecten maakte ik een geluidsopname van twee vierjarige jongetjes die samen op een lichtbak met rode klei aan het werk waren. Toen ik later de opname terughoorde was ik gefascineerd door de verbeeldingskracht en de rijkdom van de interactie in de gesprekken van de jongens. Het was alsof ik even een glimp opving van wat anders altijd verborgen blijft.

Als leerkracht heb ik ervaren dat bijna alle jonge kinderen tekenen. Vaak doen zij dit met enorme bevlogenheid, concentratie en met heel veel plezier. Als deze kinderen op school samen tekenen zal daarbij onvermijdelijk worden gepraat. Dit onderzoek wil meer inzicht geven in de rol die dit praten speelt in het tekenen. Daarom richt mijn onderzoeksvraag zich op de functie die het praten van kinderen in groep 1 en 2 van het basisonderwijs heeft ten aanzien van het tekenen. Het antwoord op die vraag is relevant om te weten of het zin heeft interventies te doen om het leren op dit gebied te versterken.

Tijdens het onderzoek was ik opnieuw onder de indruk van het enthousiasme en de betrokkenheid waarmee de kinderen tekenden in hun schetsboeken en van de gesprekken die zij daarbij met elkaar voerden. Ik wil hierbij de ouders bedanken voor het blijk van vertrouwen dat zij gaven door toestemming te geven voor het filmen van hun kinderen.

Veel dank ben ik verschuldigd aan Melissa Bremmer voor haar inspirerende en opbouwende begeleiding.

Hanneke Saaltink
juni, 2011

Inhoudsopgave

Inleiding

• context	3
• probleemstelling	3
• literatuur	4
• relevantie	5
• vraagstelling	5
1. Theoretisch kader	
1.1. Constructivisme; Piaget en Vygotsky	6
1.2. Het sociaalconstructivisme in relatie tot taal en tekenen	6
2. Onderzoekopzet en uitvoering	
2.1. Onderzoekopzet	9
2.2. Respondenten en dataverzameling	10
2.3. Analyse van gegevens	10
3. Resultaten	
3.1. Betekenis geven	14
3.2. Metacognitie reguleren	17
3.3. Herinneren van tekenprocedures	20
3.4. Sociaal praten	22
3.5. Nieuw ontworpen labels	23
3.5.1. Nieuw label dat valt onder het thema: 'metacognitie reguleren'	23
3.5.2. Nieuwe labels die vallen onder het thema 'herinneren van tekenprocedures'	25
3.5.3. Nieuw label dat valt onder het thema 'sociaal praten'	27
3.6. Nieuw thema	28
4. Conclusies	
4.1. Private speech en dialoog	29
4.2. De verschillende functies	30
4.3. Nieuwe thema's en labels	31
4.3.1. Schrift	32
4.3.2. Sociaal-culturele omgeving	32
4.3.3. Een toevoeging op de functie 'sociaal praten'	32
4.3.4. Schoonheid en expressie	32
4.3.5. Nieuwe functie	32
5. Discussie, aanbevelingen en suggesties voor vervolgonderzoek	
5.1. Evaluatie onderzoek en discussie	34
5.2. Aanbevelingen voor de praktijk	35
5.3. Suggesties voor verder onderzoek	36
6. Literatuurlijst	38
7. Bijlagen	39

Inleiding

- **context**

Vanaf groep 1 van het basisonderwijs moet er gewerkt worden met door de overheid vastgestelde kerndoelen. Voor kunst en cultuureducatie worden de kerndoelen beschreven in het domein kunstzinnige oriëntatie (OCW, 2009), zie bijlage. Kerndoelen zijn streefdoelen, er wordt geen uitspraak gedaan over de manier waarop de doelen worden bereikt. Dit geeft scholen de ruimte om binnen de door de overheid geboden kaders zelf te bepalen vanuit welke visie op onderwijs de doelen bereikt worden. Deze ruimte om zelf te kiezen voor een visie op onderwijs leidt tot veel discussie. Volgens Bremmer & Huisingsh (2009) is de vraag op basis van welke theorieën en ideeën het primair onderwijs het beste ingericht kan worden een actueel onderwerp van discussie. In traditionele vormen van onderwijs worden andere leertheoretische principes gehanteerd dan in het vernieuwingsonderwijs. In verschillende vernieuwingsstromen wordt regelmatig verwezen naar constructivistische leertheorieën.

Het constructivisme is een veelomvattend begrip. Een kernpunt uit het constructivisme is dat er vanuit gegaan wordt dat leren een actief, construerend proces is dat gebeurt in interactie met anderen. Binnen onderwijs dat wordt ingericht vanuit een constructivistische invalshoek zullen opdrachten zoveel mogelijk zo worden gegeven dat de leerling in een levensechte context de opgedane kennis toe kan passen en eigen oplossingen kan vinden voor problemen. Daarbij wordt groot belang gehecht aan de interactie tussen de leerlingen onderling en die tussen de leerkracht en de leerlingen. Taal speelt in de interactie een belangrijke rol; zowel voor het construeren van kennis als voor het delen van die kennis met anderen.

Een constructivistische benadering lijkt een goed uitgangspunt om het domein kunstzinnige oriëntatie vorm te geven. Vaak geven opdrachten binnen kunstonderwijs immers globale richtlijnen en eindcriteria en bieden ze ruimte voor verschillende creatieve oplossingen (Haanstra, 2001). Als daarbij de mogelijkheid wordt gecreëerd voor kinderen om onderling ideeën uit te wisselen en gezichtspunten te delen kan dat een bijdrage leveren aan het leren van kunst, waaronder tekenen (Thompson, 1995).

Dit onderzoek richt zich op het tekenen van kinderen in groep 1 en 2 van het basisonderwijs. Tekenend valt onder het domein kunstzinnige oriëntatie. Ook wat betreft het tekenonderwijs hebben scholen de ruimte om te kiezen hoe het tekenen aangeboden en uitgewerkt wordt. In dit onderzoek wordt gekeken of constructivistische leertheorieën een bijdrage kunnen leveren aan het ontwikkelen van tekenonderwijs dat voldoet aan de kerndoelen. Daarbij staat de vraag centraal of taal en communicatie werkelijk zo'n grote rol spelen in het tekenen van jonge kinderen als constructivistische leertheorieën veronderstellen.

- **probleemstelling**

Oostdam, Peetsma & Blok (2007) merken op dat er niet veel onderzoeksoverzichten beschikbaar zijn naar het, vaak op het constructivisme gebaseerde, nieuwe leren in het basisonderwijs en dat er nog

veel vragen zijn over de consequenties die dit nieuwe leren heeft voor de uiteenlopende leeftijdsgroepen en vakdomeinen. Ook in de praktijk zijn weinig voorbeelden te vinden van kunstonderwijs aan jonge kinderen die gebaseerd zijn op een constructivistische benadering. Het aanbod in de gemiddelde kleutergroep bevestigt het beeld dat Bressler (1992, 1989, 2000) schetst van 'schoolkunst' in het basisonderwijs; kunst die effectief is binnen het instituut school maar die grotendeels los staat van de ontwikkelingen in de professionele kunst en ook van wat kinderen zelf spontaan aan beeldende activiteiten ondernemen (Haanstra, 2001).

Er zijn wel onderwijsvisies ten aanzien van het kunstonderwijs aan jonge kinderen die zich baseren op het constructivisme. Dit zijn met name het authentiek leren en de daaruit voortkomende authentieke kunsteducatie, het ontwikkelingsgericht onderwijs en de Reggio Emilia benadering die een Nederlandse vertaling kreeg in de projecten van Toeval Gezocht (Huisingsh, Hulshoff & Bomen, 2009) en Sporen (Meeuwig, Schepers & Werf, 2007). Er is echter nog nauwelijks sprake van een concrete, hanteerbare kunsteducatieve vertaling van deze benaderingswijzen naar de dagelijkse onderwijspraktijk van groep 1 en 2 van het basisonderwijs (Saaltink, 2010).

Het probleem dat er weinig constructivistische voorbeelden bestaan ten aanzien van kunstzinnige oriëntatie in de dagelijkse praktijk van het onderwijs in groep 1 en 2 lijkt ook te gelden voor het tekenen binnen dit domein. Een belangrijk principe binnen constructivistische leertheorieën is het grote belang dat wordt toegekend aan de interactie tussen leerlingen, en de rol die taal daarbij speelt. Om meer inzicht te krijgen in de rol van taal bij tekenen binnen het constructivisme richt dit onderzoek zich op de vraag of taal en communicatie inderdaad een functie hebben in het tekenen van met name kinderen in groep 1 en 2 van het basisonderwijs.

• literatuur

In dit onderzoek wordt de functie onderzocht die het praten van kinderen in groep 1 en 2 heeft met betrekking tot het tekenen. Niet alle taaluitingen van kleuters hebben de bedoeling om te communiceren. Vygotsky onderscheidde in het praten van jonge kinderen twee verschillende vormen: private speech en dialoog (Bodrova & Leong, 2007). Onder private speech wordt verstaan; het hardop uitspreken van gedachten die niet direct bedoeld lijken voor communicatie. Er wordt gesproken over dialoog wanneer de kinderen reageren op elkaars uitingen. Bij jonge kinderen is private speech en dialoog moeilijk van elkaar te scheiden. Het verschil tussen beiden zal verder worden uitgewerkt in hoofdstuk 1; het theoretisch kader.

In literatuur die zich baseert op constructivistische leertheorieën met betrekking tot het tekenen van jonge kinderen worden vier functies van taal genoemd die van invloed zijn op het tekenen:

1. Taal die betekenis geeft aan dat wat er getekend wordt.
2. Taal die de metacognitieve processen reguleert.
3. Taal waarmee kinderen elkaar en zichzelf herinneren aan de tekenprocedures die gelden binnen de sociaal-culturele context.
4. Taal die de functie heeft de interactie tussen de kinderen tijdens het tekenen te reguleren.

De verschillende functies die taal met betrekking tot het tekenen kan hebben, worden verder toegelicht in hoofdstuk 1.

- **relevantie**

Zoals in de probleemstelling beschreven is, is er nog weinig onderzoek gedaan naar het tekenonderwijs in groep 1 en 2 van het basisonderwijs dat gegeven wordt vanuit een constructivistische visie. Dit onderzoek wil inzicht geven in de vraag of taal en communicatie een rol spelen in het tekenen van kleuters zoals constructivistische leertheorieën veronderstellen. Het constructivisme gaat er vanuit dat leerlingen kennis construeren in interactie met anderen. Taal is daarbij belangrijk, zowel voor het construeren van kennis als voor de interactie en communicatie. In de literatuur wordt veelvuldig gewezen op het feit dat jonge kinderen nog vaak zowel private speech en dialoog laten zien. Beiden vervullen hun eigen functie bij het leren.

Onderzoek naar de functie van private speech en dialoog van kleuters met betrekking tot het tekenen is relevant om te weten of het zin heeft interventies te doen met betrekking tot taal om het leren op het gebied van tekenen te versterken. Maar ook om te weten welke interventies dat dan zouden kunnen zijn. Het zou wellicht zinvol kunnen zijn als leerkrachten de taaluitingen die kinderen doen tijdens het tekenen observeren zodat ze daar in hun verdere onderwijsaanbod bij aan kunnen sluiten. Ook zouden leerkrachten kaders kunnen scheppen waarbinnen kinderen met elkaar communiceren over bepaalde tekenopdrachten. Uit Nederlands onderzoek (Veenman, Kenter & Post, 2000, in Oostdam, Peetsma & Blok, 2007) blijkt dat leerkrachten weliswaar positief staan t.o.v. samenwerking en communicatie tussen leerlingen maar het moeilijk vinden om groepsprocessen bij samenwerkend leren te sturen.

- **vraagstelling**

Ten aanzien van de taaluitingen die kinderen uit groep 1 en 2 van het basisonderwijs doen terwijl ze tekenen worden de volgende vragen gesteld:

- ***Komen private speech en dialoog voor bij kinderen in groep 1 en 2 van het basisonderwijs terwijl ze aan het tekenen zijn?***
- ***Zijn de functies 'betekenis geven', 'metacognitie reguleren', 'herinneren van tekenprocessen' en 'sociaal praten' terug te vinden in de private speech en de dialoog van kinderen in groep 1 en 2 van het basisonderwijs terwijl ze aan het tekenen zijn?***

Je kunt je afvragen of deze overkoepelende functies en de categorieën die binnen de functies vallen uitputtend zijn of dat er iets over het hoofd wordt gezien. Zo zijn expressie of schoonheid begrippen die vaak verbonden worden met beeldende kunst waarvan geen voorbeelden genoemd worden in de beschreven taaluitingen van tekenende kinderen. Ook wordt in de literatuur regelmatig gesproken over het verschijnen van schrift in de tekeningen van kinderen. Toch is er nergens sprake van taaluitingen over schrift. Dit leidt tot de laatste vraag:

- ***Zijn er binnen de functies 'betekenis geven', 'metacognitie reguleren', 'herinneren van tekenprocessen' en 'sociaal praten' nieuwe categorieën te vinden in de private speech en de dialoog van kinderen van groep 1 en 2 van het basisonderwijs terwijl ze aan het tekenen zijn?***

1. Theoretisch kader

In dit onderzoek staat een constructivistische visie op onderwijs centraal en de rol die taal daarbinnen speelt. Kernpunten in deze leertheorie zijn het zelf construeren van kennis in interactie met anderen. In dit hoofdstuk wordt dit theoretisch kader verder toegelicht. Het constructivisme, de theorieën van Piaget en Vygotsky, en de rol van taal binnen het constructivisme worden besproken.

1.1. Constructivisme, Piaget en Vygotsky

Vygotsky en Piaget worden wel als de stamvaders van het constructivisme gezien (Oostdam, Peetsma & Blok, 2007). Beiden gaan er vanuit dat kinderen hun eigen begrip van de wereld opbouwen en niet passief reproduceren wat hen is gepresenteerd. Toch zijn er wel degelijk verschillen.

Een eerste belangrijk verschil is dat voor Piaget volwassenen en andere kinderen alleen een indirecte rol spelen bij dit opbouwen van kennis, bv. door het inrichten van de omgeving of door het creëren van cognitieve wrijving. Dit in tegenstelling tot Vygotsky voor wie kennis altijd geconstrueerd wordt in samenspraak met anderen (Bodrova & Leong, 2007). Vanwege het grote belang dat hij hechte aan deze sociale interactie met de omgeving spreekt men ook wel over het *sociaalconstructivisme* van Vygotsky.

Een tweede verschil is dat Piaget een fasentheorie ontwikkelde, waarbij hij ervan uitgaat dat een kind pas in staat is iets te leren als het aansluit bij de eigen ontwikkelingsfase. Alhoewel Vygotsky het bestaan van ontwikkelingsfasen niet ontkent, beschrijft hij dat als een kind in aanraking komt met kennis of een activiteit waar het qua ontwikkeling nog niet helemaal aan toe is dit juist tot ontwikkeling kan leiden. Het leren stuurt de ontwikkeling i.p.v. dat een bepaalde ontwikkelingsfase leren mogelijk maakt en het leren kan op zo'n manier georganiseerd worden dat het tot ontwikkeling leidt (Bodrova & Leong, 2007).

In dit onderzoek ligt de nadruk op het sociaalconstructivisme en zal het constructivisme volgens Piaget verder niet meer toegelicht worden. In onderstaande paragraaf wordt duidelijk gemaakt wat de basisprincipes zijn van het sociaalconstructivisme en welke rol taal speelt in het sociaalconstructivisme en de theorieën van Vygotsky.

1.2. Het sociaal constructivisme in relatie tot taal en tekenen

Er ligt een aantal basisprincipes ten grondslag aan de benadering van Vygotsky. Hieronder worden eerst de meer algemene principes beschreven. Daarna wordt de grote rol die taal volgens Vygotsky speelt in het leren uitgelicht, waarna dit wordt toegespitst op het tekenen.

De basisprincipes kunnen als volgt worden samengevat:

- a. *leren leidt tot ontwikkeling; 'zone van de naaste ontwikkeling'*
- b. *ontwikkeling kan niet gescheiden worden van de sociale context*
- c. *kinderen construeren kennis*
- d. *taal speelt een centrale rol in de intellectuele ontwikkeling*

a. leren leidt tot ontwikkeling: zone van de naaste ontwikkeling

De zone van de naaste ontwikkeling is een centraal begrip in de theorieën van Vygotsky. Met de zone van de naaste ontwikkeling wordt de ruimte bedoeld tussen de actuele ontwikkelingsfase van een kind en de ontwikkeling die mogelijk is in de nabije toekomst. Als het kind in aanraking komt met gedrag uit de volgende ontwikkelingsfase zal dit aanzetten tot ontwikkeling. Zo leidt leren tot ontwikkeling (Bodrova & Leong, 2007). Dat wat een kind eerst alleen nog kan met hulp van de 'meerwetende partner' maakt het verlangen wakker om het zelf te doen en zet zo aan tot ontwikkeling. Die meerwetende partner kan de leerkracht zijn maar ook een ander kind. Thompson (2002) ziet tijdens het tekenen soms klasgenoten die veel meer weten over de onderwerpen waar andere kinderen in zijn geïnteresseerd dan de leerkracht. De leerkracht kan de kinderen uitnodigen om elkaar te vertellen hoe je iets tekent en zo de rol van meerwetende partner bij de kinderen stimuleren.

b. ontwikkeling kan niet gescheiden worden van de sociale context

Een ander kernpunt in het gedachtegoed van Vygotsky is dat de ontwikkeling van een kind altijd plaats vindt in een sociaal-culturele context. Hiermee wordt het volledige sociale milieu bedoeld; alles waarmee het kind in aanraking komt en dat direct of indirect beïnvloed wordt door de cultuur (Bodrova & Leong, 2007). Kinderen komen al voor zij voor het eerst een school binnenlopen in aanraking met de procedures en artefacten van de cultuur waarin ze leven (Bremmer & Huisingsh, 2009). Zo wordt in onze cultuur meestal getekend met potlood, stiften of krijtjes op papier, er wordt vaak iets afgebeeld en tekenen heeft een bepaalde verwantschap met schrijven. Omdat de omgeving zo'n grote invloed heeft op hoe een kind denkt en handelt zal deze sociaal-culturele context betrokken moeten worden in eventueel onderzoek. Ook het tekenen in groep 1 en 2 vindt plaats in een bepaalde specifieke sociale omgeving en zal dus in deze context bestudeerd moeten worden.

c. kinderen construeren kennis

Kinderen construeren volgens Vygotsky kennis door gebruik te maken van de culturele en cognitieve instrumenten uit hun omgeving, deze instrumenten noemt hij 'tools of the mind'. Zo is taal een 'tool of the mind' bij het verwoorden van het concept 'groot en klein'. Bij het begrijpen van dit concept is de sociale interactie belangrijk; de leerkracht richt de aandacht op de grote van de blokken. Maar ook het manipuleren met objecten is van belang: Een kind moet eerst spelen met de blokken; deze voelen, de blokken met elkaar vergelijken, ze rangschikken, weer herschikken, stapelen en omgooien voordat het concept 'groot en klein' begrijpt (Bodrova & Leong, 2007).

Margaret Brooks (2005) baseert zich op de ideeën van Vygotsky over 'tools of the mind' als zij schrijft over tekenen als uniek 'denkgereedschap' voor de ontwikkeling van kinderen. Zij onderzoekt de rol van tekenen in het construeren van kennis. Zij beschrijft bijvoorbeeld hoe kinderen de werking van een zaklamp onderzoeken, daarover verslag doen in tekeningen en daarbij gebruik maken van hun kennis over afbeeldingen van dwarsdoorsneden van apparaten. Brooks maakt daarbij in navolging van Vygotsky een onderscheid tussen inter-persoonlijk leren en intra-persoonlijk leren: Mentale processen beginnen in gedeelde contexten, dus in interactie met de omgeving; dit is inter-persoonlijk leren. Daarna wordt deze kennis geïnternaliseerd; dit is intra-persoonlijk leren.

Vygotsky zag de taal als belangrijkste 'tool of the mind'. Leont'ev, Luria en andere post-Vygotskyanen suggereren echter dat ook tekenen een rol kan spelen in het creëren van een mentaal model en zo de ontwikkeling van het geheugen versterkt. Tekenende kan een rijke intellectuele activiteit zijn voor jonge kinderen (Bodrova & Leong, 2007). Ook Brooks ziet een aantal overeenkomsten tussen verbale taal en tekenen. Net als in taal kan in een tekening kennis gerepresenteerd worden. De permanentie van een tekening biedt volgens Brooks extra mogelijkheden die gesproken taal niet biedt: je kunt er samen naar kijken en over praten. Deze interpersoonlijke dialoog begint vaak met gedeelde ervaringen en observaties in kleine groepjes, het is belangrijk dat deze gekoppeld worden aan fysiek handelen en experimenteren; dit leidt tot de vaardigheid objecten te representeren in tekeningen. Als kinderen in groepjes werken kijken ze naar elkaars tekeningen, praten ze en reageren ze op elkaar; de tekening wordt een referentiepunt; een weergave van nieuw ontstane kennis in een gedeelde context. In het eerder aangehaalde voorbeeld over de zaklantaarn tekende een van de kinderen de zaklantaarn in het donker, twee pijpenragers stelde de aan en uitknop voor en een leeg wit stuk papier dat op de pijpenragers gelegd kon worden verbeelde het licht. De andere kinderen konden nu aan de hand van de tekening praten over hun ideeën over de werking van de zaklantaarn (Brooks, 2005, p. 85).

d. taal speelt een centrale rol in de intellectuele ontwikkeling

Zoals hierboven beschreven is, wordt taal in de Vygotskyaanse benadering gezien als een belangrijk instrument voor het ontwikkelen van kennis. Taal maakt het mogelijk dat kinderen zich een voorstelling van iets maken, omgaan met wat ze ervaren, nieuwe ideeën ontwikkelen en die ideeën kunnen delen met anderen (Bodrova & Leong, 2007, p. 14). Door de taal wordt ook het ontwikkelen van concepten die tot uitdrukking komen in een tekening versterkt. Kolbe (2005, p. 34) beschrijft hoe een vierjarig jongetje een vaas met bloemen natekent. Het blijkt hem niet te gaan om de bloemen maar om het feit dat hij de stelen van de bloemen door het glas heen kan zien. Terwijl hij een lijn trekt ergens middenin zijn vaas zegt hij: 'Dat is het water'. Onder de lijn tekent hij water, boven de lijn stelen. De taal én de tekening helpen hem bij het ontwikkelen van ideeën over transparantie.

Wie wel eens in een kleuterklas heeft rondgekeken zal onmiddellijk opgevallen zijn dat kleuters nog vaak hardop uitspreken wat zij denken. Vygotsky noemde dit praten 'private speech'. Volgens Vygotsky bevat private speech zowel informatie als zelfregulerend commentaar. Bij oudere kinderen en volwassenen zien we dit hardop praten nog steeds af en toe, vooral als zij zich geplaagd zien voor een hele ingewikkelde taak. Maar private speech wordt met het opgroeien steeds minder hoorbaar. Voor een deel verandert het gaandeweg in echte communicatie en voor een ander deel gaat het geleidelijk over in verbaal denken; de taaluitingen worden geïnternaliseerd. Bij jonge kinderen is het praten dat bedoeld is voor communicatie en dat voor hardop denken moeilijk van elkaar te scheiden. Het verschijnt tegelijkertijd in dezelfde context (Bodrova & Leong, 2007).

Vygotsky ziet echter ook dat kinderen vanaf de eerste levensmaanden communiceren door middel van taal. Hierin verschilt hij van Piaget die dacht dat kinderen pas rond hun zevende jaar in staat waren een dialoog te voeren waarin werkelijk op elkaar gereageerd wordt (Bodrova & Leong, 2007). In de literatuur worden verschillende functies genoemd die private speech en dialoog hebben ten aanzien van het tekenen zoals het formuleren van intenties, het dramatiseren en uitspelen van verhalen, het maken van plannen, het uitspreken van verwachtingen en hypothesen of het

benoemen van problemen en het nadenken over oplossingen. Jonge kinderen blijken zeer genereus in het delen van ideeën en ervaringen met anderen. Zij zijn voortdurend op zoek naar interactie en het samen praten scherpt hun ideeën en intenties ten aanzien van hetgeen zij tekenen (Thompson, Coates & Coates, Dyson e.a.).

De verschillende functies van taal met betrekking tot het tekenen kunnen als volgt worden samengevat:

- a. Taal die betekenis geeft aan dat wat er getekend wordt:
Kinderen geven al pratend betekenis aan de tekens die zij maken (Kolbe, 2005). Ook gebruiken kinderen de taal om een verhaal op te bouwen achter hun tekening (Coates & Coates, 2006). Soms zien we daarbij een mix van het maken van tekens en vocale dramatisering (Kolbe, 2005).
- b. Taal die de metacognitieve processen reguleert:
De kinderen maken plannen, formuleren hun intenties, definiëren problemen en zoeken naar oplossingen, spreken verwachtingen uit en verwoorden hun bedoelingen (Thompson, 1995). Ook wisselen kinderen ideeën uit en reflecteren op hun eigen werk en dat van vriendjes (Kolbe, 2005). Soms wordt er gepraat over ideeën met de tekening als referentiepunt (Brooks, 2005).
- c. Taal waarmee kinderen elkaar en zichzelf herinneren aan de tekenprocedures die gelden binnen de sociale context:
Kinderen praten over het gebruik van tekenmateriaal (Brooks, 2005). Kinderen leren elkaar bruikbare vaardigheden (Coates & Coates, 2006), daarbij wijzen ze elkaar vaak, zeer directief, op hoe iets getekend hoort te worden (Kolbe, 2005). Opvallend is dat het ene kind het andere kind soms in een aantal opeenvolgende sessies leert hoe het iets moet tekenen (Thompson, 2002).
- d. Taal die de functie heeft de interactie tussen de kinderen te reguleren:
Deze taal zou je niet op de tekentaak gericht kunnen noemen, het zegt echter wel iets over de achtergrond, de invloeden en de manier van denken van de kinderen (Coates & Coates, 2006). In dit praten vergelijken de kinderen hun eigen ervaringen met de gedeelde ervaringen in de klas (Thompson, 2002).

De verschillende functies worden verder gespecificeerd en toegelicht in hoofdstuk drie.

De centrale rol van taal in relatie tot het leren tekenen is de focus van dit onderzoek.

2. Onderzoeksopzet en uitvoering

2.1. Onderzoeksopzet

In dit onderzoek staan de volgende vragen centraal:

- a. *Komen private speech en dialoog voor bij kinderen in groep 1 en 2 van het basisonderwijs terwijl ze aan het tekenen zijn?*

- b. *Zijn de functies 'betekenis geven', 'metacognitie reguleren', 'herinneren van tekenprocessen' en 'sociaal praten' terug te vinden in de private speech en de dialoog van kinderen in groep 1 en 2 van het basisonderwijs terwijl ze aan het tekenen zijn?*
- c. *Zijn er binnen de functies 'betekenis geven', 'metacognitie reguleren', 'herinneren van tekenprocessen' en 'sociaal praten' nieuwe categorieën te vinden in de private speech en de dialoog van kinderen in groep 1 en 2 van het basisonderwijs terwijl ze aan het tekenen zijn ?*

Om een antwoord te vinden op deze vragen is gekozen voor kwalitatief onderzoek. De interactie tussen kinderen binnen een schoolcontext staat centraal. Dit vraagt om kwalitatief onderzoek omdat bestudeerd wordt hoe kinderen praten en tekenen in de eigen sociaal-culturele omgeving. Het onderzoek kan worden omschreven als een kleinschalige, kwalitatieve survey.

2.2. Respondenten en dataverzameling

In dit onderzoek naar de taal en het tekenen van kleuters wordt een klein aantal respondenten onderzocht, namelijk zes kleuters uit één groep 1-2. De zes geselecteerde kinderen zijn een beredeneerde steekproef; drie meisjes en drie jongens, drie kinderen uit groep 1 en drie uit groep 2. De kinderen hebben toestemming van de ouders om mee te mogen doen aan het onderzoek. De kinderen zitten allemaal in één groep 1-2 van een openbare school in een middelgrote Nederlandse provinciestad. Het is een school met voor het merendeel witte kinderen waarvoor Nederlands de eerste taal is. De school heeft een meer dan gemiddeld aantal hoger opgeleide ouders. In deze groep 1-2 zitten op het moment van het onderzoek 30 kinderen. Omdat onderzocht wordt hoe kinderen met elkaar tekenen en praten in een situatie waarin ze hun eigen voorkeuren, interesses en denkprocessen kunnen volgen krijgt elk kind een schetsboek waarin zij vrij kunnen tekenen. De schetsboeken worden in december 2010 in de groep geïntroduceerd. Eind januari wordt begonnen met het maken van observaties zodat de kinderen de tijd hebben om zich het werken in de schetsboeken eigen te maken.

Door Thompsons, Caotes & Caotes, Dyson en anderen wordt gewezen op het belang van het bestuderen van de hele gebeurtenis waarin een tekening ontstaat. In die gebeurtenis kunnen jonge kinderen ook andere media in hun tekenen en praten betrekken, zoals beweging, zingen, het maken van gebaren en dergelijke. Daarom is gekozen voor het maken van video-opnamen zodat later de hele actie teruggezien kon worden. Om de gesprekken goed te kunnen volgen worden gelijktijdig geluidsopnamen gemaakt.

Van alle geselecteerde kinderen is aansluitend 20 á 30 minuten aan beeldmateriaal en geluidsopnamen verzameld terwijl zij samen met de hele groep tekenen in het schetsboek.

2.3 Analyse van gegevens

Fase 1

In de eerste fase van de verwerking van de gegevens is er geanalyseerd op private speech en dialoog. Onder private speech wordt verstaan: taaluitingen waarmee kinderen hun eigen handelen begeleiden en die niet direct de bedoeling hebben om te communiceren. Private speech bevat zowel informatie als zelfregulerend commentaar. Omdat er voor de term 'private speech' geen gangbare Nederlandse vertaling bestaat wordt de Engelse term gebruikt die is geïntroduceerd door Vygotsky. Onder dialoog wordt verstaan: Kinderen reageren op elkaars taaluitingen. Onderling wordt

informatie uitgewisseld, samen wordt kennis geconstrueerd, gereflecteerd of worden verhalen verteld.

Bij jonge kinderen is private speech en dialoog moeilijk van elkaar te scheiden. Het verschijnt tegelijkertijd in dezelfde context. Kinderen praten vaak hardop terwijl ze tekenen. In een kleuterklas wordt daar door anderen op gereageerd. Soms is dat de bedoeling, soms ook niet. De persoonlijke reflecties die opgesloten liggen in het commentaar van een kind op zijn eigen tekening inspireren tot gedeelde reflecties.

Voor de analyse van private speech en dialoog worden eerst de geluidsopnamen letterlijk uitgeschreven, daarna worden de filmopnamen bekeken en wordt de transcriptie eventueel bijgesteld en gelabeld als private speech of dialoog. Om te bepalen hoe een uitspraak gelabeld moet worden, worden de volgende criteria gebruikt:

- Private Speech
 - het niet maken van oogcontact
 - het niet maken van ander contact zoals elkaar aanraken of elkaars tekening bekijken
 - het maken van onvolledige zinnen
 - zachter spreken
 - minder duidelijk spreken
- Dialoog
 - het maken van oogcontact
 - het luider en duidelijker spreken
 - het noemen van de naam van het kind dat aangesproken wordt
 - het aanvullen van elkaars zinnen
 - het overnemen van elkaars woorden
 - het ingaan op de inhoud van de taaluiting van de ander

Fase 2:

De uitspraken worden verder gelabeld volgens de uit de literatuur gedestilleerde thema's, namelijk de verschillende functies van taal in relatie tot tekenen, en labels, namelijk een verdere specificering van de functies. Hieronder worden de gehanteerde thema's en labels toegelicht:

- Betekenis geven

Uitspraken die betekenis geven aan dat wat er getekend wordt.

- *betekenis benoemen:*
Het benoemen van wat het getekende representeert.
- *verhalend tekenen:*
Al tekenend en pratend wordt een verhaal verteld of wordt een aanzet tot een verhaal gegeven. De kinderen gebruiken een narratieve structuur om betekenis te geven aan de inhoud van de tekening.
- *verbeeldend spel:*
De inhoud van de tekening wordt tegelijkertijd uitgespeeld in woord en beeld, vaak met ondersteuning van beweging, gebaren en/of geluiden. Ten opzichte van het

verhalend tekenen is er sprake van een perspectiefwisseling; die wisselt van de observator die beschrijft naar degene die onderdeel uitmaakt van het verhaal.

- Metacognitie reguleren

Uitspraken die de functie hebben om het tekenproces te reguleren. De kinderen geven hardop zelfregulerend commentaar op het tekenproces of praten daar met elkaar over.

- *plannen maken*
De kinderen spreken uit wat zij willen gaan tekenen of welke richting hun tekening uitgaat. Deze uitspraken zijn op de toekomst gericht.
- *problemen benoemen, oplossen*
De kinderen benoemen problemen die zij ondervinden bij het tekenen en zoeken al pratend naar een oplossing.
- *reflecteren op inhoud, proces en materiaalgebruik*
De kinderen kijken terug naar eerder gemaakte tekeningen en zeggen of de tekening is gelukt en of verwachtingen zijn uitgekomen.
Ze denken hardop na over het proces dat plaatsvindt of stellen hypothesen op, bijvoorbeeld over wat er gebeurt als materiaal op een bepaalde manier gebruikt wordt en kijken dan eventueel later ook of dit klopt.

- Herinneren van tekenprocedures

De kinderen herinneren zichzelf of elkaar hardop aan procedures waarvan zij denken dat die gelden voor het tekenen.

- *regels voor representatie*
De kinderen herinneren zichzelf of elkaar eraan hoe zij vinden dat iets getekend hoort te worden.
- *regels voor kleur- en materiaalgebruik*
De kinderen herinneren zichzelf of elkaar eraan welke kleur iets zou moeten hebben of hoe materiaal gebruikt zou moeten worden.

- Sociaal praten

Dit zijn uitspraken die niet direct gekoppeld zijn aan het tekenen zelf maar de functie hebben om de interactie tussen de kinderen te reguleren.

- *persoonlijke ervaring – gedeelde ervaring*
De kinderen vergelijken de eigen ervaringen met de ervaringen in de klas.
- *onderhouden relaties*
De kinderen reageren op elkaar, geven elkaar complimentjes of zeggen juist wat hen dwars zit.

Overzicht van de gehanteerde labels:

Betekenis geven	betekenis benoemen	
	<i>private speech</i>	<i>dialogoog</i>
	verhalend tekenen	
	<i>private speech</i>	<i>dialogoog</i>
	verbeeldend spel	
	<i>private speech</i>	<i>dialogoog</i>
Metacognitie reguleren	plannen maken	
	<i>private speech</i>	<i>dialogoog</i>
	problemen benoemen en oplossen	
	<i>private speech</i>	<i>dialogoog</i>
	reflecteren op inhoud, proces en materiaalgebruik	
	<i>private speech</i>	<i>dialogoog</i>
Herinneren van tekenprocedures	regels voor representatie	
	<i>private speech</i>	<i>dialogoog</i>
	regels voor kleur en materiaalgebruik	
	<i>private speech</i>	<i>dialogoog</i>
Sociaal praten	persoonlijk ervaring – gedeelde ervaring	
	<i>private speech</i>	<i>dialogoog</i>
	onderhouden relaties	
	<i>private speech</i>	<i>dialogoog</i>

Fase 3:

In de laatste fase van de verwerking van de gegevens zijn de uitspraken die niet ondergebracht konden worden in een van de labels geanalyseerd. Voor uitspraken die duidelijk blijken te geven van een nog niet in de literatuur beschreven functie van het praten met betrekking tot het tekenen worden nieuwe thema's of labels ontworpen. Hierbij is het criterium gebruikt dat er minimaal drie uitspraken onder het label moesten vallen.

3. Resultaten

Hieronder worden de resultaten besproken. Achtereenvolgens komen de functies 'betekenis geven', 'metacognitie reguleren', 'herinneren van tekenprocessen' en 'sociaal praten' aan bod.

3.1. Betekenis geven

De kinderen praten over wat hun tekening representeert. Vijf van de zes kinderen doen uitspraken over wat de tekening representeert. De uitspraken worden zowel in de vorm van private speech als in de vorm van dialoog gedaan.

betekenis benoemen

De kinderen benoemen wat het getekende representeert. Bijvoorbeeld: 'een ton', 'een schip', '..... groot gebouw', 'de trap in mijn huis' of 'een heel lang raam'. De uitspraken worden zowel gedaan in de vorm van private speech als in de vorm van dialoog.

Daniël bekijkt zijn schetsboek. Op iedere bladzijde zet hij kleine tekens op de tekeningen die hij eerder maakte. Ondertussen benoemt hij voor zichzelf wat het getekende representeert:

private speech

Daniël: *Schat.*

Schat.

Schat.

De uitspraken van Bert beginnen als private speech en worden dialoog als hij de betekenis samenvat voor zijn vriendje Thijn:

overgang van private speech naar dialoog

Bert: *Hier sta ik. Hier sta ik.*

Dit is papa.

Thijn, Thijn, Thijn, dit is papa en dit ben ik!

Imke benoemt voor Isia achteraf waar het getekende op lijkt, waarna ze in zichzelf pratend verder tekent:

overgang van dialoog naar private speech

Imke: *Oh kijk, de maan, de maan schijnt.*

Hé, gaat de maan schijnen.

verhalend tekenen

Regelmatig werken de kinderen de verhalende elementen die in het benoemen van de representaties besloten liggen al tekenend en pratend verder uit.

Bert maakt gebruik van een narratieve structuur als hij aan de leerkracht over zijn tekening vertelt:

dialogoog, daarna overgang naar private speech

Bert: *Kijk mannetje! Gaat 'ie echt vliegen.
Kijk, hier wonen een heleboel mensen, die gaan hier slapen.
Ik heb, ik heb, allemaal ramen waar de autootjes op staan en rijdende
paarden.*

In mijn huis gaat het verbranden want de ramen zo...

Olaf zit samen met Thijn aan een tafel te tekenen. De inhoud van de tekeningen van allebei de jongens is sterk verhalend:

dialogoog

Olaf: *Ik maak een heleboel raampjes
Want dit is een flat en daar wonen een heleboel mensen in.
Kijk een heleboel raampjes.
Deze staan naast de lift. Deze staan naast de snellift.*

*Huhuhuhu. (tekent stervormige lijnen in een vierkant)
Hé kijk, nu zit er een grote spinnenweb.*

Kijk er zit ook een spin in. Een hele domme spin.

Thijn: *Ja, dat is*

Olaf: *.... die heeft gewoon geen kop.*

Als het verhaal zich verder ontwikkelt verandert het praten steeds meer van beschrijven in het uitspelen van het verhaal.

overgang van private speech naar dialogoog en terug

Olaf: *Hé Thijn, dees heeft z'n raampje dicht omdat 'ie niet die spin
(tegen zichzelf) hij wil niet die spin zien.
Thijn, Thijn, hij wil niet die spin zien. Daarom gaat 'ie z'n raampje dicht doen.*

verbeeldend spel

Het verhalend tekenen wordt verbeeldend spel als het verhaal direct wordt uitgespeeld. Hierbij zijn het praten en het tekenen twee simultaan verlopende processen die elkaar voortdurend wederzijds beïnvloeden en aanvullen. Vaak wordt het spel ondersteund door beweging, gebaren en uitroepen.

Bert vertelt aan Thijn over de tekening die hij eerder in zijn schetsboek maakte. Daarbij roept hij de hele gebeurtenis waaraan de tekening refereert opnieuw op en speelt hem voor Thijn uit:

overgang van dialogoog naar private speech

Bert: *Thijn, Thijn, Thijn, hier komen alle kanonnen uit. Dan gaan ze met deze buis
en dan
(Draait met zijn armen boven zijn hoofd helemaal achterste voren op zijn
stoel.)
Pgggggggggg! Tssssssssssss!
Gaat 'ie rondje, rondje, rondje.*



Bert: "Hier komen alle kanonnen uit. Dan gaan ze met de buis en dan"

Olaf werkt lang aan het tekenen van een flat met een snellift, een trap en op alle verdiepingen ramen. Als hij besluit dat het huis gaat ontploffen verandert hij van vertelperspectief; het verhaal wordt uitgespeeld met hemzelf als participant. Thijn kijkt toe en voorziet de actie van commentaar:

overgang van dialoog naar private speech en terug

Olaf: *Uhm, Thijn, er staan een heleboel huizen in de ..., die ontploft zijn.*

Thijn: *Dit hele huis moet ontploffen.*

Olaf: *Oké.*

wwwwehwhheeeeeee, ffffffffff

(Krast wild met een fineliner over zijn tekening.)

Kijk, Thijn, het hele huis gaat ontploffen; wat je zei.

Het huis is ontploft! Kijk!!

Thijn: *(Hangt over de tekening van Olaf terwijl deze wild krast.)*

Alleen de delen die nog wit zijn, zijn niet ontploft, kijk, je moet ook delen wit laten, dan vallen die uit elkaar.

Olaf: *(in zichzelf) De hele wind gaat erdoor. Kijk, huuuuu, de wind!*

Aaaaaah de wind, oooohhhh woeste storm, woeste storm.

Kijk, kijk, het wind gaat in het huis.

Thijn: *Nu gaat het echt ontploffen. Is alles dicht, open? Help, ontploffing!*

Olaf: *ssssssjj sssssssssjjjjjjjj*

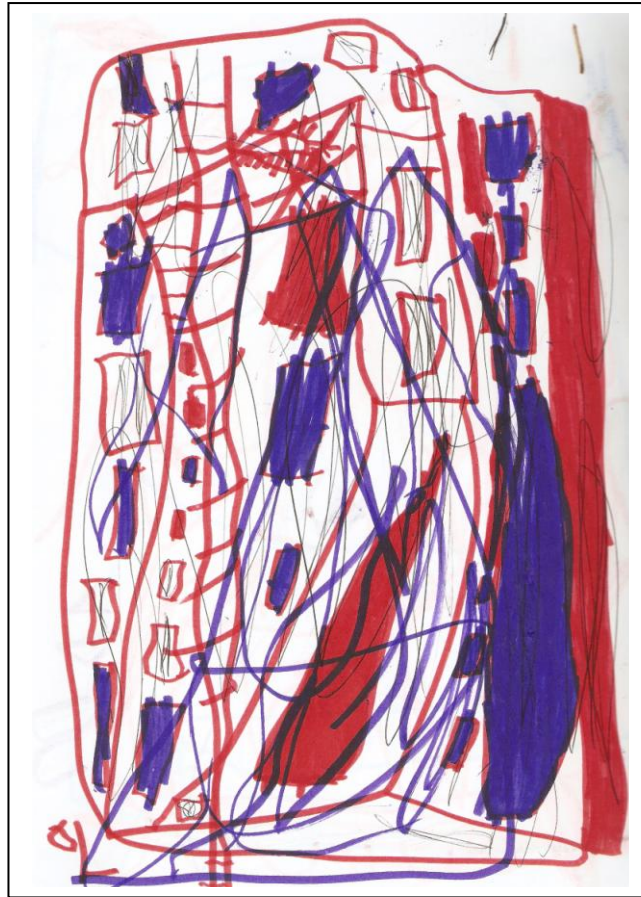
Maar deze wordt helemaal blauw met zwart ertussendoor.

Thijn: *Dat is koel, dan ontploft die ook.*

Olaf: *ssssssjj sssssssssjjjjjjjj*

ts ts ts, wuuuuuuuuuhhhhhh

Hé kijk, het hele huis is ontploft.



Olaf: "Kijk, het hele huis gaat ontploffen, wat jij zei".

3.2. Metacognitie reguleren

Alle zes kinderen geven in hun uitingen veelvuldig blijk van metacognitie. De kinderen geven zelfregulerend commentaar op het tekenproces. Zij doen dit zowel in de vorm van private speech als in de vorm van dialoog.

plannen maken

De kinderen spreken hardop uit wat de volgende actie zal zijn, wat het onderwerp van hun tekening zal worden, in welke richting de tekening zich verder zal ontwikkelen of hoe ze iets willen tekenen. De uitspraken zijn gericht op de toekomst en worden gedaan in de vorm van private speech en dialoog:

private speech

Lewi: *Ik ga iets heel leuks schrijven.*

private speech

Olaf: (Draait de bladzijde om) *Wauw, nu ga ik de volgende*

private speech

Daniël: *Ik ga iets van bruin doen.*

Ik ga nog een voetbalveld maken, neehee.

private speech

Selena: *Oké, nu een klein rondje.*

private speech

Imke: *Ik moet paars hebben.*

dialogoog

Bert: *Oho Thijn, ga je een schatkaart maken?*

Lewi heeft net een tekening over de nacht met een donkere lucht afgerond. Ze vraagt zich nu hardop af waarover haar volgende tekening zal gaan. Tussen Lewi, Jayden en Terra ontspint zich het volgende gesprek:

dialogoog

Lewi: *Wat zal ik nu, nou gaan maken?*

Jayden: *Maken?*

Lewi: *Ja.*

Jayden: *Toch de lucht?*

Terra: *... je zou toch .. (onverstaanbaar)*

Lewi: *... maar wat zal ik nu maken?*

Jayden: *Ik weet het al: skiën! Of snowboarden kan je maken.*

Lewi: *Nee, ik weet 't; of waar m'n vader nu op wintersport is.
Dat ga ik echt doen.*

Jayden: *Wintersport?*

Wat is wintersport?

Lewi: *Daar ging m'n vader naartoe*

Jayden: *Oh.*

Lewi: *... met vakantie.*

Lewi deelt haar plannen voortdurend met haar vriendinnetje Terra en ook de andere kinderen aan de tafel worden af en toe betrokken in de gesprekken. De dialoog scherpt hun ideeën en door hun plannen uit te spreken worden deze steeds meer gedetailleerd.

Daniël werkt aan een tafel samen met een aantal andere jongetjes. Ook Daniël doet pogingen om tot dialoog te komen. De jongens aan de tafel zijn echter verwickeld in een tekenverhaal naar aanleiding van het 'meidenpakkertje' dat ze ook speelden op het schoolplein. Even is Daniël meegegaan in dit verhaal. Dan slaat hij de bladzij in zijn schetsboek om en ziet dat daar al een voetbalveld getekend is. Daniël is een voetbalfan en zijn schetsboek staat vol met voetbalvelden:

overgang van dialoog in private speech

Daniël: *Ja, wie gaat meedoen bij de echte voetbalstadion!!!!*

Niemand reageert en de dialoog, eerst nog even gericht op de onderzoeker, wordt weer private speech.

Daniël: *Ik gaat meedoen met de echte stadion.*

Ik wil (onverstaanbaar) want ik moet nog het hele stadion.

Het voetbalveld gaat groen gemaakt.

(Tegen de onderzoeker) Ik ga het voetbalveld helemaal groen maken.

OZ: *Oh, wat mooi!*

Daniël: *mmmmmmmm, zo, zo, zo; dees helemaal.*

Ik ga nog een laatste kruis want ik ga het hele voetbalveld inkleuren.

problemen benoemen en oplossen

Enkele kinderen benoemen de problemen die ze tijdens het tekenen tegenkomen en zoeken al pratend naar een oplossing.

Terra benoemt het vele werk dat het tekenen van de lucht is, ze denkt dat het afkrijgen van de tekening een probleem zal zijn. Zij heeft dit opgelost door een 'kleine lucht' te maken:

dialogoog overgaand in private speech

Terra: *Ik doe een kleine lucht. Doe jij een grote lucht?*

Lewi: *Ja.*

Terra: *Begin jij ook met een nieuwe? Dat zou ik echt doen, anders kom je nooit klaar.*

Lewi: *Ja maar kijk, niet perse. Ik hoef alleen nog een lucht te maken.*

Kijk, ik kan gewoon dit doen en dan gaat 'ie

(fluisterend tegen zichzelf) het wordt een zwarte nacht.



Links de lucht in de tekening van Lewi, rechts de lucht in de tekening van Terra.

Soms wordt benoemd of iets moeilijk of makkelijk is. Jayden vindt de tekening van Lisa moeilijk om te maken. De kinderen praten erover of ze de tekening van Lisa, die heel mooi gevonden wordt, ook zullen gaan maken op de volgende bladzijde van hun schetsboek:

dialogoog

Lewi: *Kan jij dat maken?*

Terra: *Ja.*

Lewi: *Ik niet.*

Jayden: *Ik kan dat ook niet; zo moeilijk.*

reflectie op inhoud, proces en materiaalgebruik

Alle 6 kinderen doen verschillende uitspraken waarin ze reflecteren op het tekenen, zowel in de vorm van private speech als in de vorm van dialoog.

Soms wordt gereflecteerd op de inhoud van de tekening:

private speech

Daniël: (Draait een bladzijde van zijn schetsboek om en bekijkt de tekening die daar te zien is.)

Oh, kijk ik had hier een voetbalveld, kijk maar!

Hé, die voetballen niks.

Soms wordt gereflecteerd op het tekenproces. Selena speelt samen met de kinderen bij haar aan tafel na hoe de absenten worden geregistreerd. Met Nienke praat ze erover of dit goed gebeurt :

dialoog

Nienke: *We hebben iedereen, alleen een kras door Bastiaan.*

Selena: *Ja, die heb ik doorgekrast. We hebben iedereen. Dus het is helemaal goed.*

Oh, Olaf heb ik niet opgenoemd.

Soms wordt gereflecteerd op het materiaalgebruik:

private speech

Imke: *Hé, deze zie je bijna niet.*

doet 'ie het nou of niet?

Of er wordt een oordeel gegeven:

dialoog

Lewi: *Dat je dit had gemaakt: mooi.*

overgang van private speech naar dialoog

Bert: *Deze kleuren worden echt mooi. Als ik die doe enne*

... deze enne die, die zijn heel mooi bij elkaar.

Maar ik gebruik er één

Ze zijn wel mooi bij elkaar.

3.3 Herinneren van tekenprocedures

Tekenprocedures zijn de procedures en regels die binnen de sociale context gelden voor het tekenen. De kinderen herinneren elkaar of zichzelf regelmatig aan de volgens hen geldende regels. De uitspraken worden vooral gedaan in de vorm van dialoog.

regels voor representatie

De kinderen herinneren elkaar aan hoe zij vinden dat iets getekend hoort te worden. Alle uitspraken worden gedaan in de vorm van dialoog.

Een aantal keer vertelt het ene kind het andere precies hoe het moet tekenen. Lewi werpt zich op als leraar als zowel Terra als Sam haar tekening na willen maken:

dialogoog

Lewi: *Kijk, het zag er zo uit.*
Terra: *Ik zit dit na te apen, hè.*
Lewi: *Ja.*
Zo.
Kijk zo.
Sam: *Kijk eens wat een kleine deur!*
Lewi: *Ja, goed zo.*
Sam: *Maar het is een hele kleine deur.*
Lewi: *Dat maakt niet uit.*

regels voor kleur en materiaalgebruik

De kinderen herinneren zichzelf of elkaar eraan welke kleur iets zou moeten hebben of hoe materiaal gebruikt moet worden. Dit wordt zowel gedaan in de vorm van private speech als in de vorm van dialoog.

Lewi is bezig de donkere nachtlucht te maken maar vindt alleen lichtblauw. De uitspraak impliceert dat er een goede kleur blauw bestaat om de nachtlucht te tekenen:

private speech

Lewi: *Hé, dit is niet de goede blauw.*
Nou, dan moet ik lichtblauw.
Wat jammer.

De kinderen hebben één keer in de week voorbereidend schrijven van de onderwijsassistent. De leerkracht herinnert Lewi eraan hoe ze geleerd heeft aan de tafel te zitten. Terra neemt het over:

dialogoog

Terra: *Je moet goed je vuist er tussen doen.*
En niet met je buik tegen de tafel aan, met je knie.
Vuist ertussen en kijken hoe veel je moet.
Vuist ertussen, Lewi!
Vuist ertussen
Lewi: *Heb ik al!*
Jij doet het zo maar ik doe het gewoon zo.
Oh, dit zit echt strak! Dat doet zeer.

Isia slaat per ongeluk een paar bladzijden tegelijk om. Samen met Imke vraagt ze zich af of je in je schetsboek bladzijden mag overslaan.

dialogoog

Isia: *Hu, sla een bladzijde over!*
Imke, ik sla een bladzijde over want dat mag wel.
Imke: *Oh, maar niet zo veel.*
Isia: *Wij hebben nog wel veel bladzijden, hoor.*

3.4 Sociaal praten

De kinderen doen ook uitspraken die niet direct gekoppeld zijn aan het tekenen zelf maar die gaan over de interactie tussen de kinderen of tussen de kinderen en de leerkracht.

persoonlijke ervaring – gedeelde ervaring

De kinderen praten met elkaar over gebeurtenissen die buiten het klaslokaal plaatsvinden. Zo vergelijken ze eigen ervaringen met de ervaringen van andere kinderen.

Alle uitspraken worden gedaan in de vorm van dialoog.

Sam heeft een kaart gekregen van een bloot baby'tje. De kinderen vragen zich af of je altijd bloot geboren wordt:

dialoog

Lewi: *Als je bent geboren ziet het er niet raar uit als je in je blote billetjes bent geboren.*

Terra: *Nee, zo boor je, zo boor je, zo boor je*

Lewi: *Nee, dat hoort zo! Want je kan toch niet met kleren aan geboren ..., dat zou gek zijn.*

Jayden: *Heb ik wel eens gehad. Geboren en kleertjes aan.*

Als ik geboren ben had ik al kleertjes.

Lewi: *Dat kan niet!*

Jayden: *Wel, dat had ik.*

Terra: *Was je geboren met kleren aan?*

Jayden: *Dat had ik.*

Lewi: *Dat kan echt, echt niet!*

Onderhouden van relaties

De kinderen reageren op elkaar, geven elkaar complimentjes of zeggen juist wat hen dwars zit. Alle uitspraken worden gedaan in de vorm van dialoog.

Het copieren van de tekening van een ander kind is een groot compliment. Zowel Terra als Sam willen de tekening van Lewi namaken:

dialoog

Terra: *Ik maak hetzelfde als jou. Ik ga jou napietsen.*

Lewi: *Omdat ik zo mooi kan tekenen?*

Sam: *Ik ga jou natekenen.*

Lewi: *Oh ohohoho.*

Terra: *Wat is er?*

Lewi: *Nou ga jij mij natekenen en jij ook!*

Terwijl Daniël tekent over voetbal zijn de andere jongens aan zijn tafel bezig met getekende verhalen over 'meidenpakkertje'. Dit maakt dat de dialoog tussen Daniël en de andere jongens meestal niet gaat over de tekeningen van Daniël:

dialogoog

Jayden: *Hé Daniël, ik ga een gevangenis maken voor de meiden!*

Daniël: *Oké.*

Jayden: *Ik ga een gevangenis maken voor de meiden!*

Daniël: *Ja, dat is goed, hoor.*

Senne zegt dat hij boos is. Emma en Isia praten hem na. Imke doet niet mee, balt af en toe haar vuisten of steekt haar handen in de lucht:

dialogoog

Senne: *Hou op, hou op, hou op!*

Imke: (Tegen Emma en Isia) *Nee, basta, basta, basta!!*

3.5 Nieuw ontworpen labels

In de laatste fase van het analyseren van de gegevens is gekeken of er nieuwe labels ontworpen moeten worden voor uitspraken die niet kunnen worden ondergebracht in de vooraf ontworpen labels.

Hieronder worden deze nieuwe labels beschreven:

3.5.1. Nieuw label dat valt onder het thema 'metacognitie reguleren':

zoeken naar optimale representatievormen

Een vorm van reflecteren die de kinderen laten zien is het met elkaar praten over hoe je iets het best kunt tekenen of daar hardop over nadenken. Ook zoeken de kinderen naar schriftelijke symbolen voor zowel gesproken taal (letters) als mathematische voorstellingen (rekenen/wiskunde).

Hiervoor ontwierp ik een nieuw label.

Lewi wil sneeuw tekenen en praat met Terra over de kleur die ze daarvoor zou kunnen gebruiken.

dialogoog

Lewi: *Soms is sneeuw toch roze?*

Terra: *Nee.*

Lewi: *Jawel, soms.*

Terra: *Soms is het geel, want dat is van hondenplas.*

Lewi: *Nee, want eigenlijk wordt sneeuw soms wel een beetje zwart.*

Soms zijn er een beetje zo klontjes van dit.

(Gebaard met haar handen boven haar tekenblad.)

Dan zit er gewoon een beetje grond.

Dat kan.

Terra: *Zo grote klonten. Dat is blauw.*

Lewi: *Ja.*

Selena bedenkt hoe ze in haar absentenlijst weer kan geven dat Femke niet meer bij haar in de klas zit:

dialogoog

Selena: *Goedemorgen Femke!*

Die is er niet maar ik zet een pijl, zo, dat ze weg is.

Daniël denkt hardop na over hoe hij de score kan weergeven in zijn voetbaltekening:

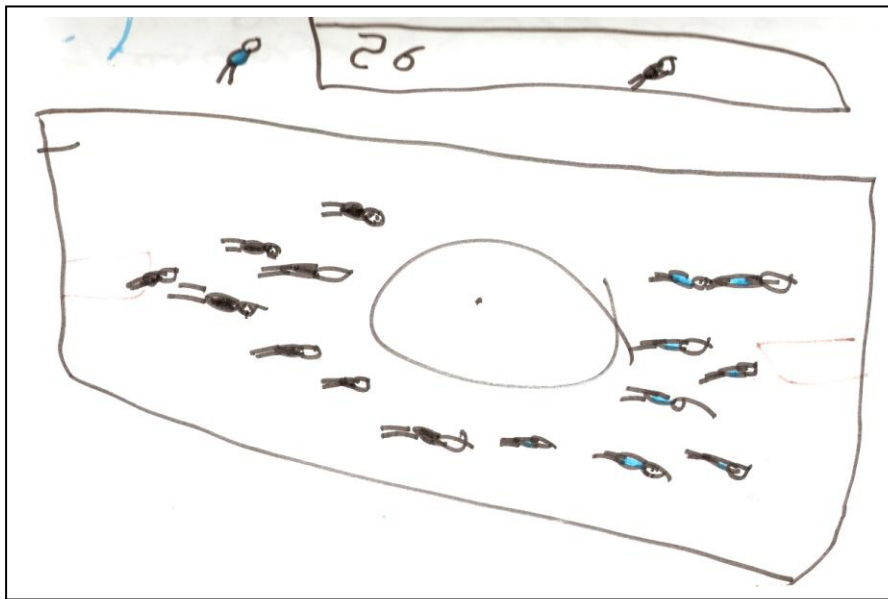
private speech

Daniël: *Hohohoho, 5. (Schrijft een 5 in spiegelbeeld.)*

Het staat 5 tegen 6.

Die daar 6 heb die is daar met die zwarte kleren.

En dan hebben d'r 5 weer die met die bruine kleren.



Daniël: *"Het staat 5 tegen 6".*

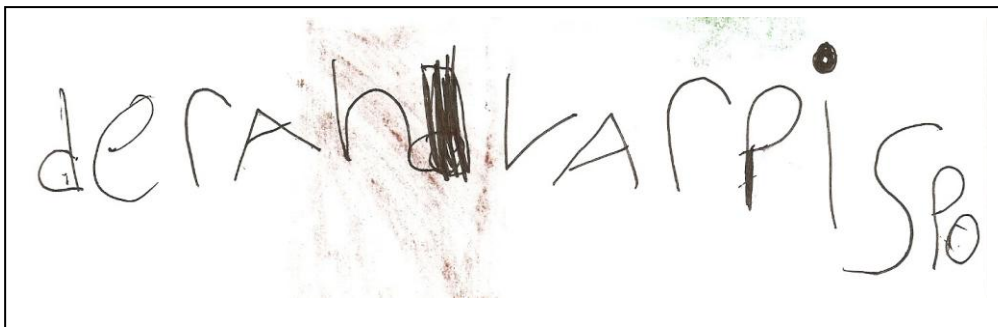
Ook wordt gezocht naar manieren om klanken en woorden weer te geven.

Lewi probeert te schrijven. Ze kent een heel aantal letters maar het precieze verband tussen klanken en tekens is haar nog niet helemaal duidelijk.

dialogoog

Lewi: *Staat er nu: de rand van de piespot?*

Terra: *Nee, nu staat er alleen: de rand.*



Met hulp van Terra heeft Lewi uiteindelijk 'de rand van de pispo' geschreven.

3.5.2. Nieuwe labels die vallen onder het thema 'herinneren van tekenprocedures'

experimenteren met de grenzen van conventies

Een groot aantal uitspraken over tekenprocedures kan ik niet plaatsen in de uit de literatuur gedestilleerde labels. Het zijn uitspraken waarin de kinderen elkaar of zichzelf niet herinneren aan de geldende regels en conventies maar waarin ze zoeken naar de grenzen van die regels. Ze doen dit door middel van het maken van grapjes.

Hiervoor ontwerp ik een nieuw label.

Lewi probeert samen met Terra de naam Doris te schrijven. Als de leerkracht langs komt blijkt er bij Terra in plaats van Doris Boris te staan. Dit maakt Lewi erg vrolijk. Lachend gaat ze op zoek naar de grenzen van de geldende regels rond schrift:

dialogoog

Lewi: *Hé, kom we gaan allemaal woorden hier schrijven dat we niet kunnen schrijven.*

Samen met de andere kinderen aan haar tafel praat en tekent Imke over allerlei dingen die niet kunnen: patat die kan lopen, oren en muur en huizen en boekjes en nagellak en vingers en buiken die kunnen lopen. Bij iedere nieuwe uitspraak wordt door alle kinderen hard gelachen.

dialogoog

Imke: *En weet je wat ook kan bewegen?*

Isia, weet je wat ook kan bewegen?

Sneeuw.

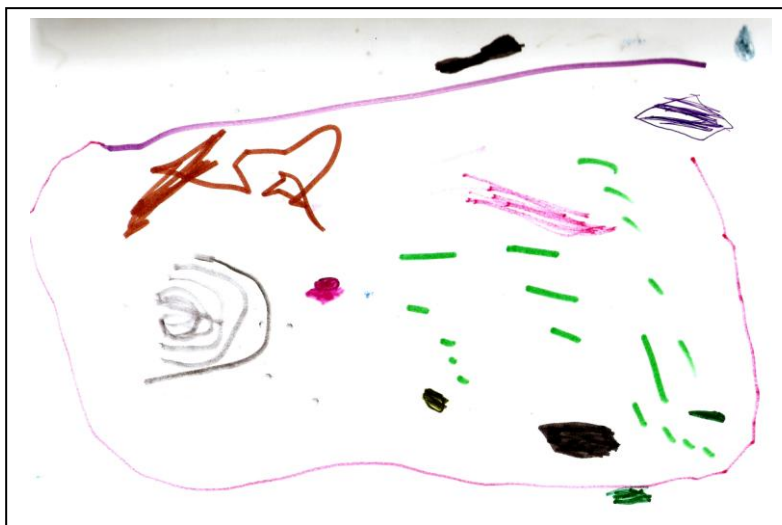
Hihihihihii.

Isia: *Hahahihihii*

En weet je wat ook kan lopen; krasdoen.

(Laat haar potlood van hoog naar beneden komen op het papier)

Ook het tekenen en praten over 'vieze' dingen is aanleiding tot experimenteren met de grenzen van wat hoort.



Imke: "Wat zit daar nou? Roze poep?"

dialogoog

Imke: *Wat zit daar nou; poep aan?*
Hihihaha. (Over een getekend rondje)
Isia: *Wat zit daar nou? Kika.*
Imke: *Hihihhi.*
Wat zit daar nou? Roze poep?
Hihihhi (Pakt een roze stift en maakt een roze rondje.)
Emma: *Wat zit daar nou? Blauwe poep?*
Hahahaha
Imke: *Eigenlijk hè, rode poep.*
(Zoekt in de bak naar een stift)
Wat is dat nou? Is dat nou zwarte poepe?
(Pakt een zwarte stift.)

regels voor vorm (schrift)

Regelmatig herinneren de kinderen elkaar aan de vorm van cijfers en letters. Ook denken ze hardop na over de vorm van letters of over de klank- tekenkoppeling. Ze doen dit zowel in de vorm van private speech als in de vorm van dialoog.
Hiervoor ontwerp ik een nieuw label.

Zola wil de naam van haar zusje Dorus schrijven. Ze vraagt daarbij hulp. Alle kinderen aan tafel denken en schrijven mee:

dialogoog

Zola: *Welke moet ik nu?*
Terra: *Eerst moet je eigenlijk de Du.*
Ze vraagt alles aan mij.
Doe jij maar even want ik heb geen letterschrift bij me.
Lewi: *Ik weet niet hoe de Du eruit ziet.*
Terra: *Oké ...*
Jayden: *..... ik denk zo!*
Terra: *...uh.*
Jayden: *... zo een streepje en zo naar beneden.*
Terra: *Oh ja, dat is de Du.*
Kijk dit is de Du.

naspelen van schrijfprocedures

De kinderen spelen al pratend en tekenend bekende schrijfprocedures uit zoals het registreren van de absenten door de leerkracht. Ze doen deze uitspraken zowel in private speech als in dialoog.
Ik ontwerp hiervoor een nieuw label.

Vincent heeft een raster getekend waarin hij streepjes zet iedere keer dat hij een naam noemt en goedemorgen zegt. Andere kinderen nemen dit over.

dialogoog gaat over in private speech

Vincent: *Goedemorgen Hanneke.*

Goedemorgen Sam de Nijs.

Selena: *Goedemorgen Sam!*

Sam: *Goedemorgen.*

Selena: *En dan ga ik de namenlijst van vandaag maken.*

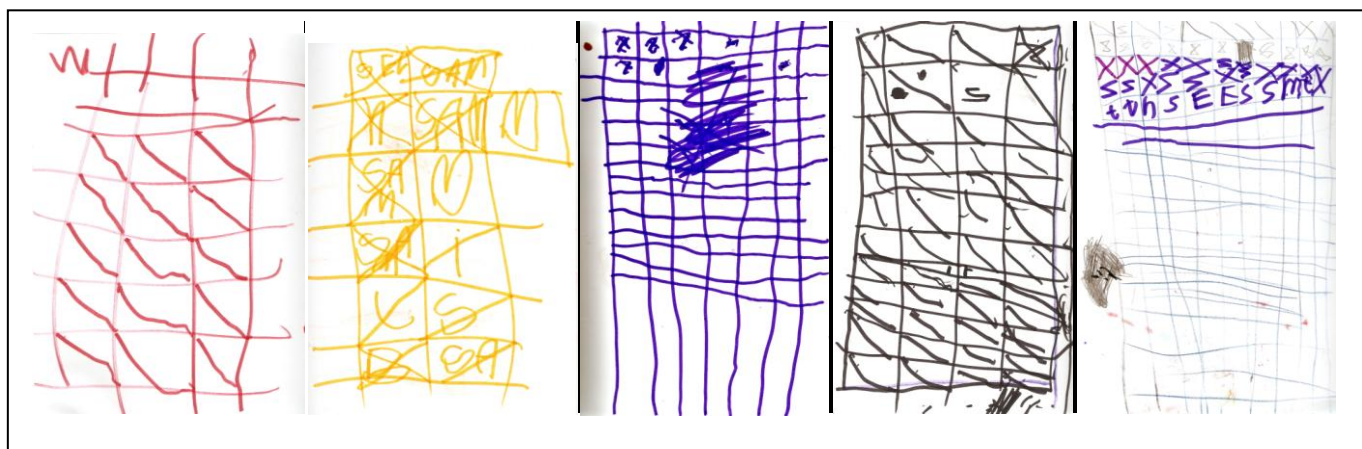
Goedemorgen

Naam, naam, naam, naam, naam.... enz.

(Zet bij iedere keer dat ze 'naam' zegt een schuin streepje.)

Bastiaan is er wel dus ook!

Zo, iedereen is er behalve Bastiaan.



'Absentenlijsten' van Vincent, Selena, Storm, Nienke en Lewi.

3.5.3. Nieuw label dat valt onder het thema 'sociaal praten':

regelen samenwerking

Alle kinderen doen uitspraken die als doel hebben de verdeling van het materiaal te regelen of het omgaan met de beschikbare ruimte, de beschikbare tijd of de activiteit. Meestal worden de uitspraken gedaan in de vorm van dialoog maar soms reflecteren kinderen ook hardop voor zichzelf over de samenwerking.

Hiervoor ontwerp ik een nieuw label.

Er worden veel uitspraken gedaan over het gebruik van een bepaalde kleur stiften of potloden.

Olaf vraagt aan Sam om een stift, Selena wil de stift ook:

dialogoog

Olaf: *Oh, mag ik deze kleur?*

Selena: *Nee, ik mag 'm hierna weer, toch? Sam?*

Olaf: *Nee, ik mag 'm hierna! Of niet Sam?*

Sam: *Selena.*

Selena: *He hè hè hè!*

Olaf: *Stommerd! Vuurbommen; gaan allemaal naar jou!*

(Zet lijnen op het papier die hij doortrekt in de lucht richting Sam.)

Af en toe zijn er conflicten over het tekenen.

Bert kijkt naar Nienke's tekening, ondertussen tekent Thijn iets in zijn schetsboek:

dialog

Bert: *Dat vind ik niet leuk!*

Stomme Thijn!

Ik had het net zo mooi gemaakt en jij hebt het mislukt.

Thijn: *Je kan het ook gewoon weg kleuren. Je moet het gewoon zo weghalen.*

De meeste kinderen vinden het moment waarop de leerkracht zegt dat er moet worden opgeruimd niet leuk:

private speech

LK: *Je doet je boek even dicht.*

Daniël: *Nou. (Doet zijn schetsboek dicht maar meteen weer open.)*

LK: *Je doet je boek keurig netjes in de krat.*

Daniël: *Maar ik ben eigenlijk nog niet klaar!*

Ik ben nog niet eens klaar.

Oh, dan ga ik met een stift neerleggen waar ik ben.

3.6. Nieuw thema

Uitroepen

Het volgende nieuwe label kan niet geplaatst worden onder een van de vier thema's. Daarom wordt een nieuw thema toegevoegd.

uitroepen verbonden met ritme, beweging of melodie

Tijdens het verhalend tekenen en het uitspelen van die verhalen worden er door de meeste kinderen uitroepen gedaan die de betekenis van het verhaal ondersteunen. Het zijn klanknabootsingen of ritmisch en melodisch uitgesproken benamingen van de actie.

Alle zes kinderen laten echter ook uitroepen zien die zonder betekenis zijn. Ze zijn wel direct verbonden met het tekenen maar ze geven geen betekenis aan de tekens.

private speech

Lew: *Ai, ik doe skippy weg; wap wap wap.*

(Maakt met haar handen gebaren over de lege rechter bladzijde.)

private speech

Daniël: *Zo; iehiea, zo, uh, uh, uh, uh, oliebollen!*

Nia, nia, nia, nia

(Ritmisch achter elkaar uitgesproken korte klanken met een ophaaltje; zet bij iedere klank een gebogen lijntje.)

private speech

Selena: *Goed, koet, koet koet, koet, koet....*

(Praat ritmisch en maakt snelle krasjes op het papier.)

private speech

Bert: *Ik stikasjou (Beweegt wild heen en weer met zijn hoofd en maakt tekengebaren boven het vel papier.)*

Omdat deze uitspraken een andere functie hebben met betrekking tot het tekenen dan de functies waarop geanalyseerd werd, wordt hiervoor een nieuw thema ontworpen. De functie van de uitroepen lijkt het ondersteunen van de beweging van het tekenen te zijn.

Alle uitspraken worden gedaan in de vorm van private speech en hebben een sterke relatie met de beweging van het tekenen. De inhoud is op het moment van de uitspraak niet verhalend; zowel de tekening als de taal representeren niets maar zijn eerder abstract. Er wordt gespeeld met klank, ritme, melodie, beweging en af en toe met rijm. Het tekenen en het praten gebeurt in nauwe samenhang met elkaar en bepaalt samen de inhoud van de actie.

4. Conclusies

In dit onderzoek stonden de volgende vragen centraal:

- a. *Komen private speech en dialoog voor bij kinderen uit groep 1 en 2 van het basisonderwijs terwijl ze aan het tekenen zijn?*
- b. *Zijn de functies 'betekenis geven', 'metacognitie reguleren', 'herinneren van tekenprocessen' en 'sociaal praten' terug te vinden in de private speech en de dialoog van kinderen uit groep 1 en 2 van het basisonderwijs terwijl ze aan het tekenen zijn?*
- c. *Zijn er binnen de functies 'betekenis geven', 'metacognitie reguleren', 'herinneren van tekenprocessen' en 'sociaal praten' nieuwe categorieën te vinden in de private speech en de dialoog van kinderen van groep 1 en 2 van het basisonderwijs terwijl ze aan het tekenen zijn?*

Door middel van kwalitatief onderzoek zijn data verzameld. Op basis van de resultaten worden in dit hoofdstuk conclusies getrokken. Omdat dit een kleinschalig kwalitatief onderzoek is, kunnen de resultaten overigens niet generaliseerd worden naar grotere populaties.

4.1 Private speech en dialoog

In de eerste fase van de verwerking van de gegevens werden de uitspraken van de kinderen gelabeld als private speech of dialoog. Na analyse van de gegevens blijkt dat alle onderzochte kinderen gebruik maken van zowel dialoog als private speech.

In de literatuur wordt veelvuldig gesproken over de overgang van private speech naar dialoog die onvermijdelijk zal plaatsvinden als een groep kinderen in dezelfde ruimte met elkaar tekent. Inderdaad zijn er bij de onderzochte kinderen regelmatig verschillende overgangsvormen te zien tussen private speech en dialoog. Wanneer er door anderen gereageerd wordt op een uiting die duidelijk niet bedoeld was voor communicatie wordt private speech als vanzelf dialoog. Maar ook het omgekeerde gebeurt; een uiting die bedoeld was als dialoog gaat over in private speech omdat er niet op wordt gereageerd door de andere kinderen.

Daarnaast valt op dat kinderen regelmatig een keuze lijken te maken voor de overgang naar private speech of naar dialoog. Hier zou een verband gelegd kunnen worden met de functie die de taaluiting op dat moment heeft. Taal wordt in de Vygotskyaanse benadering gezien als belangrijk instrument voor het ontwikkelen van kennis (Bodrova & Leong, 2007). Margaret Brooks (2005) onderzoekt de rol van tekenen in het construeren van kennis. Ze gebruikt daarbij het onderscheid dat Vygotsky maakt tussen inter-persoonlijk leren en intra-persoonlijk leren. Inter-persoonlijk leren vindt plaats in gedeelde contexten, dus in interactie met de omgeving. Daarna wordt de kennis geïnternaliseerd, dit is inter-persoonlijk leren. We zien dit bijvoorbeeld bij Olaf die samen met Thijn een manier bedenkt om aan te geven of getekende ramen open of dicht zijn. 'Als je blauw ziet dan is het raam open en als je rood ziet dan is 'ie dicht.' Dan gaat de dialoog over in private speech waarbij Olaf de afspraak lijkt te willen internaliseren, het hardop uitspreken helpt hem bij het herinneren terwijl hij tekent. Olaf tegen zichzelf: 'Als je blauw ziet dan zijn de raampjes open en als er rood staat dan is 'ie dicht. En als' 'De deur is gewoon dicht.' De kleur van de deur doorkruist de afgesproken symbolische weergave en er wordt weer overlegd. Olaf tegen Thijn: 'Nee, de deur is open'. Thijn: 'Nou, de deur gaat dan niet ontploffen.' Nu verandert Olaf de afspraak en vertelt dit aan Thijn: 'Maar ik doe er zwart doorhéén. Hij is toch nog ontploft want ik heb er zwart tussen gedaan. Dan is 'ie toch nog ontploft.' Samen is kennis geconstrueerd over de manier waarop je een actie kunt weergeven. Daarbij lijkt Olaf voor private speech te kiezen op het moment dat hij die kennis wil internaliseren.

4.2 De verschillende functies

In de tweede fase van de verwerking van de gegevens werden de uitspraken gelabeld volgens de uit de literatuur gedestilleerde labels. Na analyse van de gegevens blijkt dat alle functies die genoemd worden in de literatuur met betrekking tot het tekenen terug te vinden zijn in de uitspraken die de onderzochte kinderen doen.

Betekenis geven

De mate waarin gepraat wordt over de betekenis die de tekening heeft verschilt sterk per kind. Enkele kinderen die veel uitspraken doen over de betekenis van de tekening laten daarin een bepaalde samenhang zien tussen het benoemen van wat het getekende representeert, het verhalend tekenen en het uitspelen van die verhalen. Steeds wordt in een tekening langzaam de verhalende inhoud opgebouwd. Dat begint met het benoemen van wat het getekende representeert. Deze representaties zijn de aanzet voor een verhaal dat daarna verder wordt uitgewerkt. Op het hoogtepunt van het verhaal verandert dit in verbeeldend spel.

De uitspraken worden zowel gedaan in de vorm van private speech als in de vorm van dialoog. De functie van het praten over de betekenis van een tekening is aan de ene kant het plaatsen van het tekenen in een verhalende structuur en aan de andere kant het delen van deze verhalen met anderen.

Metacognitie reguleren

Alle kinderen geven veelvuldig hardop zelfregulerend commentaar op het tekenen of praten daar met anderen over. Ze maken plannen, benoemen problemen en reflecteren op het tekenproces, het materiaalgebruik of de inhoud van de tekening. De uitspraken laten zien dat kinderen kennis construeren in interactie met elkaar. Zoals Lewi en Terra die samen nadenken over het maken van

een kleine of een grote lucht. Ook zou de conclusie getrokken kunnen worden dat de kinderen bezig zijn de in gedeelde contexten opgebouwde kennis te internaliseren en dat zij dat doen door middel van private speech.

Herinneren van tekenprocedures

Er zijn uitspraken te zien waarbij de kinderen elkaar herinneren aan procedures die gelden voor het tekenen. De uitspraken worden vooral gedaan in de vorm van dialoog. Opvallend is dat vrijwel alle uitspraken over tekenprocedures worden gedaan door de drie meisjes die deelnemen aan het onderzoek. Aangezien dit een kwalitatief onderzoek is kunnen we hier geen conclusies uit trekken die men kan generaliseren naar grotere populaties.

De functie van dit praten is het reguleren van gedrag en het in herinnering roepen van de geldende regels. Bijvoorbeeld de regels die volgens de kinderen gelden voor het tekenen van een huis. Imke en Isia herinneren zich dat de leerkracht vertelde dat je in een boek of schrift begint bij de eerste bladzij, ze vragen zich af of er ook regels bestaan over het al of niet overslaan van bladzijden. De kinderen leren zo de procedures en de artefacten kennen van de cultuur waarin zij leven.

Sociaal praten

Een opvallend klein deel van de uitspraken van de kinderen gaan over gebeurtenissen die niet direct te maken hebben met het tekenen. De functies van deze gesprekken zijn vooral het onderhouden van relaties en het regelen van de samenwerking.

Vanzelfsprekend worden de meeste uitspraken gedaan in de vorm van dialoog. Toch was ook enkele keren te zien hoe kinderen door middel van private speech reflecteerden op bijvoorbeeld de samenwerking of de relatie.

4.3. Nieuwe thema's (functies) en labels (specificering van de functies)

In de derde fase zijn de uitspraken geanalyseerd die niet gelabeld konden worden binnen de uit de literatuur gedestilleerde thema's en labels. Tijdens het analyseren van de gegevens blijkt dat er inderdaad uitspraken worden gedaan die blijken geven van een nieuwe functie of een specificering aanbrengen in de eerdere functies.

4.3.1. Schrift; een toevoeging op de functies 'metacognitie reguleren' en 'herinneren van tekenprocedures'

Vijf van de zes kinderen zijn op een gegeven moment bezig met schrift; het schrijven van letters of cijfers of het zoeken naar een schematische weergave van bijvoorbeeld een gebeurtenis. Alle kinderen praten hier ook over. Enkele kinderen denken hardop na over het beste schriftelijke symbool voor gesproken taal of een mathematische voorstelling of praten daar met elkaar over. Samen met uitspraken waarbij de kinderen vertellen of ze bepaalde letters moeilijk of makkelijk te maken vinden, het benoemen van problemen die ze ondervinden met het schrijven van cijfers en letters en het reflecteren op het proces van het schrijven heb ik deze uitspraken over schrift ondergebracht in verschillende labels in de categorie 'metacognitie reguleren'. Andere keren zijn kinderen veel meer bezig met het zichzelf of elkaar herinneren aan de vorm van bekende cijfers en letters. Ook spelen ze bepaalde schrijfprocedures na. Deze uitspraken vallen onder de functie

'herinneren van tekenprocedures' en hebben de functie de procedures die de kinderen kennen in de herinnering te roepen en te reguleren.

4.3.2. Sociaal-culturele omgeving; een toevoeging op de functie 'herinneren van tekenprocedures'

In het sociaalconstructivisme van Vygotsky wordt grote waarde gehecht aan de sociaal-culturele omgeving voor de ontwikkeling en het leren van kinderen. Het is daarom opmerkelijk dat er in de literatuur niet veel wordt gezegd over de uitspraken die kinderen doen over tekenprocedures. Tekenprocedures zijn de procedures die gelden in een bepaalde sociaal-culturele omgeving. In onze cultuur bestaat er een zekere verwantschap tussen tekenen en schrift. De kinderen doen tijdens het onderzoek uitspraken over de vorm van letters en cijfers en het uitspelen van bekende schrijfprocedures. Deze uitspraken hebben de functie de afspraken over schrift in de herinnering te roepen.

Daarnaast zag ik kinderen die experimenteerden met de grenzen van culturele conventies. Door daar over te praten reguleren de kinderen hun gedrag.

4.3.3. Een toevoeging op de functie 'sociaal praten'.

In uitspraken die de functie hebben de sociale interactie te reguleren is er bij de kinderen veel aandacht voor het regelen van de samenwerking. Hier wordt in de literatuur niet over gesproken.

4.3.4. Schoonheid en expressie

Expressie of schoonheid zijn begrippen die vaak verbonden worden met beeldende kunst. Een enkele keer benoemen kinderen iets als mooi of neemt een kind zich voor om bijvoorbeeld een achtbaan 'heel hard' te maken. Toch tekent zich in deze uitspraken geen duidelijke functie met betrekking tot het tekenen af die vaker voor komt. De uitspraken kunnen gemakkelijk onder andere labels geplaatst worden.

4.3.5. Nieuwe functie

In de literatuur wordt zeker gesproken over de natuurlijke interdisciplinariteit van jonge kinderen waarbij het tekenen samengaat met het maken van gebaren, beweging en klanken. Toch vind je dit in de onderzoeksliteratuur niet terug in de analyses van de gesprekken. Alleen Kolbe (2005) schrijft over de uitroepen en geluiden die twee jongetjes maken als ze samen tekenen over ambulances. 'This drawings are about actions and events in time. It's not about making a picture of how things look' (Kolbe, p. 14, 2005). Naast deze geluiden die vaak klanknabootsing zijn en zouden kunnen worden gezien als het uitspelen van verhalen zag ik bij alle kinderen in meerder of mindere mate nog andere uitroepen die zonder betekenis waren en de beweging van het tekenen begeleide. Deze uitroepen zijn sterk verbonden met ritme, beweging of melodie en verschillende keren zijn ze ook verbonden met rijm of klankassociaties. De uitroepen representeren niets en zijn sterk verbonden met het

tekenen dat op dat moment ook niet iets representeert. De functie van dit praten lijkt het ondersteunen van het ritme en de gebaren van het tekenen te zijn. Dit is een andere functie dan de vier reeds genoemde functies. Het grootste verschil is dat de taal hier niet naar iets verwijst, de taal representeert niets. Vygotsky beweert dat jonge kinderen om zich intellectueel te ontwikkelen moeten manipuleren met objecten. Misschien zou je kunnen zeggen dat de functie van de uitroepen meer ligt op het gebied van dit fysiek handelen en experimenteren. De kinderen manipuleren met beweging, klank, ritme etc. om zo die wereld te leren kennen en beheersen. Opvallend is het lichamelijke genoeg dat de kinderen op het moment van de uitroepen lijken te ervaren.

Op deze manier zijn tijdens de analyse van de gegevens vijf nieuwe labels ontstaan:

- a. zoeken naar optimale representatievormen
- b. experimenteren met de grenzen van conventies
- c. regels voor vorm (schrift)
- d. naspelen van (schrijf)procedures
- e. regelen van de samenwerking

Er is één nieuw thema ontstaan, namelijk: 'Uitroepen'.

Met daaronder het label: 'Uitroepen verbonden met beweging, ritme en klank'.

Overzicht van de nieuw ontstane labels (* nieuw ontstane labels):

Betekenis geven	betekenis benoemen	
	<i>private speech</i>	<i>dialogoog</i>
	verhalend tekenen	
	<i>private speech</i>	<i>dialogoog</i>
	verbeeldend spel	
	<i>private speech</i>	<i>dialogoog</i>
Metacognitie reguleren	plannen maken	
	<i>private speech</i>	<i>dialogoog</i>
	problemen benoemen en oplossen	
	<i>private speech</i>	<i>dialogoog</i>
	reflecteren op inhoud, proces en materiaalgebruik	
	<i>private speech</i>	<i>dialogoog</i>
	* zoeken naar optimale representatievormen	
	<i>private speech</i>	<i>dialogoog</i>

Herinneren van tekenprocedures	regels voor representatie	
	<i>private speech</i>	<i>dialogoog</i>
	regels voor kleur en materiaalgebruik	
	<i>private speech</i>	<i>dialogoog</i>
	* experimenteren met de grenzen van conventies	
	<i>private speech</i>	<i>dialogoog</i>
	* regels voor vorm (schrift)	
	<i>private speech</i>	<i>dialogoog</i>
	* naspelen van (schrijf)procedures	
	<i>private speech</i>	<i>dialogoog</i>
Sociaal praten	persoonlijk ervaring – gedeelde ervaring	
	<i>private speech</i>	<i>dialogoog</i>
	onderhouden relaties	
	<i>private speech</i>	<i>dialogoog</i>
	* regelen van de samenwerking	
	<i>private speech</i>	<i>dialogoog</i>
* Uit-roepen	* uitroepen verbonden met beweging, ritme en klank	
	<i>private speech</i>	<i>dialogoog</i>

5. Discussie, aanbevelingen en suggesties voor verder onderzoek

5.1 Discussiepunten

Dit onderzoek roept een aantal discussiepunten op, op het gebied van de gebruikte onderzoeksmethode. Deze punten worden hieronder besproken.

Filmen: Er is gekozen voor het verzamelen van data door middel van video-opnamen. Hierbij kan de vraag gesteld worden in welke mate het filmen het gedrag van de kinderen beïnvloed. Daarbij moet

aangetekend worden dat de kinderen al bekend waren met een videocamera in de klas. Ook was ik als onderzoeker een vertrouwde participant omdat ik een deel van de week als leerkracht voor deze groep sta. Sommige kinderen benoemden aan het begin van de observatie even het filmen of bekeken het geluidsopnameapparaat en leken het daarna te vergeten. Wel leken de meeste kinderen het filmen als een vorm van aandacht en waardering te beschouwen. Eén meisje bleef zich echter op een andere manier bewust van de camera: ze was herhaaldelijk duidelijk aan het acteren en zong af en toe in de voicerecorder.

Onderzochte respondenten: Het onderzoek is gedaan op een vrijwel witte school met voor het grootste deel kinderen waarvoor Nederlands de eerste taal is. De vraag die gesteld zou kunnen worden is of onderzoek in een meer gemengde populatie andere resultaten zou opleveren wat betreft de taaluitingen van kinderen. Voorafgaand aan het onderzoek is van alle geselecteerde kinderen de woordenschattoets TAK van Cito afgenomen. Alle kinderen scoren gemiddeld of bovengemiddeld op deze toets. Je kunt je afvragen of deze grote mate van taalvaardigheid invloed heeft op de resultaten?

Labels: Het destilleren van labels ten aanzien van de functie die het praten tijdens het tekenen heeft, was een interpretatief proces omdat de functies niet exact geoperationaliseerd zijn in de gelezen literatuur. Dit maakt het ook moeilijk om de resultaten uit verschillende onderzoeken met elkaar te vergelijken en daaruit conclusies te trekken.

Onderzoeker: Ik was als onderzoeker bekend met de kinderen en de school. Dat ik de kinderen kende zou invloed kunnen hebben op het interpreteren van de uitspraken die de kinderen deden.

5.2. Aanbevelingen voor de praktijk

In dit onderzoek werd gekeken of constructivistische leertheorieën een bijdrage kunnen leveren aan het ontwikkelen van tekenonderwijs dat voldoet aan de kerndoelen. Het onderzoek wil antwoord geven op de vraag of taal een functie heeft in het tekenen van kleuters, zoals constructivistische leertheorieën veronderstellen. Dat is van belang om te weten of het zin heeft interventies te doen met betrekking tot taal om het leren op het gebied van tekenen te versterken. Maar ook om te weten welke interventies dat dan zouden kunnen zijn.

De bevindingen lijken het belang van het praten tijdens het tekenen te bevestigen. Zowel private speech als dialoog lijken inderdaad verschillende functies te vervullen bij het tekenen. Hieronder volgt een aantal aanbevelingen voor de praktijk op het gebied van mogelijke interventies om taal tijdens het tekenen te bevorderen.

Tijdens het onderzoek kregen de kinderen ieder een eigen schetsboek. Dit bleek aan te zetten tot reflectie; veel kinderen kijken regelmatig terug naar eerder gemaakte tekeningen en praten daar ook over. Bij een aantal kinderen ontstaat een oeuvre rond bepaalde onderwerp zoals huizen, schatkaarten of voetbalvelden. Hier wordt over gepraat zowel in private speech als met anderen. Het werken in schetsboeken is een interventie die zich richt op het proces van het tekenen en niet op het eindproduct. Een aanbeveling zou daarom zijn interventies te doen die het proces structureren maar

die geen vastomlijnd eindproduct vragen van de kinderen. Daarbij kan de interactie tussen de kinderen worden gestimuleerd door hen bijvoorbeeld in groepjes aan één tafel te laten werken.

In de inleiding werden een aantal onderwijsvisies genoemd die zich baseren op het constructivisme waaronder de Reggio Emilia benadering die een Nederlandse vertaling kreeg in de projecten van Toeval Gezocht (Huisingsh, Hulshoff & Bomen, 2009) en Sporen (Meeuwig, Schepers & Werf, 2007). In de projecten van Toeval Gezocht worden de processen van de kinderen uitgebreid gedocumenteerd. Daarbij worden ook de taaluitingen van de kinderen opgenomen en uitgeschreven. Deze documentatie wordt gebruikt bij het creëren van een vervolgaanbod. De bevindingen uit dit onderzoek lijken de meerwaarde van deze manier van werken te bevestigen. Een aanbeveling zou zijn om de gesprekken van de kinderen onder het tekenen af en toe te registreren en deze transcripties te gebruiken bij het ontwerpen van een vervolgaanbod.

De interventies kunnen als volgt worden samengevat:

- a. Interventies die het proces van het tekenen structureren maar die geen vastomlijnd eindproduct vragen en waarbij het onderwijs zo georganiseerd wordt dat de interactie tussen de kinderen wordt gestimuleerd.
- b. De gesprekken van de kinderen onder het tekenen af en toe registreren en deze transcripties gebruiken bij het ontwerpen van een vervolgaanbod

5.3. Suggesties voor verder onderzoek

Het onderzoek roept nog een aantal vragen op. Hieronder worden suggesties gedaan voor verder onderzoek.

Tijdens het onderzoek werden aan de kinderen geen opdrachten gegeven ten aanzien van de inhoud van het tekenen omdat onderzocht werd hoe kinderen met elkaar tekenen en praten in een situatie waarin ze hun eigen voorkeuren, interesses en denkprocessen kunnen volgen. In de praktijk zal het waarschijnlijk ook wenselijk zijn af en toe interventies te doen die de aandacht van de kinderen richten. Verder onderzoek is nodig om te zien wat de invloed van deze interventies is op de rol die dialoog en private speech spelen in het tekenen. Dat onderzoek zou zich kunnen richten op de vraag of en hoe de kracht van private speech en dialoog tijdens het tekenen behouden blijven in meer gestructureerde situaties. Enigszins problematisch is daarbij dat het praten tijdens het tekenen ingebed is in een brede ontwikkeling. De kinderen leren niet alleen tekenen maar er is ook ontwikkeling te zien op het gebied van taal, het denken, de verbeelding, het voorstellingsvermogen, geletterd- en gecijferdheid en de sociale interactie. Dat private speech en dialoog hierin een functie hebben, lijkt duidelijk maar welk effect precies te zien is en op welk gebied kan onderwerp van discussie zijn.

In de inleiding werden onderwijsvisies genoemd die zich baseren op het constructivisme zoals de Reggio Emilia benadering, het OGO en de authentieke kunsteducatie. Een suggestie voor verder zoek zou kunnen zijn te onderzoeken welke interventies binnen deze werkwijzen worden gedaan met betrekking tot het tekenen en wat het effect daarvan is op de taaluitingen van de kinderen tijdens het tekenen.

Tijdens het analyseren van de gegevens kwam enkele keren het verschil tussen jongens en meisjes naar voren. Jongens deden meer uitspraken in de categorie verhalend tekenen en het uitspelen van verhalen. Die verhalen hadden vaak kracht en beweging als onderwerp. Daarnaast deden jongens vrijwel geen uitspraken over tekenprocedures. Aangezien dit een kwalitatief onderzoek was kan dit niet gegeneraliseerd worden naar grotere populaties.

Uit door het Cito verrichte periodieke peilingen van het onderwijsniveau in het primair onderwijs bleek dat meisjes beter presteerden dan jongens in toegepaste tekenopdracht (Haanstra, 2001, p. 14, 18). Dit zou te maken kunnen hebben met de andere gerichtheid van jongens die ook naar voren kwam in de uitspraken die zij tijdens het tekenen in dit onderzoek deden. In het licht van de huidige discussie over de feminisering van het onderwijs en de slechtere resultaten van jongens in het onderwijs (Veendrick, Tavecchio & Doornenbal, 2004) zou een suggestie voor een verdere onderzoek kunnen zijn: Bevestigt kwantitatief onderzoek het verschil tussen jongens en meisjes dat uit dit onderzoek naar voren kwam? Als dit verschil werkelijk bestaat zou dat consequenties kunnen hebben voor de manier waarop het tekenen wordt aangeboden en hoe daarbij voor alle leerlingen een zone van naaste ontwikkeling wordt gecreëerd.

De richting die verder onderzoek op zou kunnen gaan, kan als volgt worden samengevat:

- a. Hoe kan de kracht van private speech en dialoog tijdens het tekenen behouden blijven in meer gestructureerde situaties?
- b. Welke interventies worden binnen constructivistische onderwijsbenaderingen gedaan met betrekking tot het tekenen en wat is het effect daarvan is op de taaluitingen van de kinderen tijdens het tekenen?
- c. Bevestigt kwantitatief onderzoek het verschil tussen jongens en meisjes dat uit dit onderzoek naar voren kwam?



Literatuur

- Bremmer, M. & Huizingh, A. (2009). *Muziek is als geluiden heel mooi door elkaar gaan. Onderzoek naar muziekonderwijs dat aansluit bij het beeld van het competente kind*. Amsterdam: Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten.
- Brooks, M. (2005), Drawing as a Unique Mental Development Tool for Young Children: interpersonal and intrapersonal dialogues. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 6 (1), 80-91
- Bodrova, E & Leong, D. J. (2007). *Tools of the Mind. The Vygotskian Approach to Early Childhood Education*. New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Coates, E. & Coates A. (2006). Young children talking and drawing. *International Journal of Early Years Education*, 14 (3), 221-241
- Dyson, A.H. (1986). Transitions and Intentions: Interrelationships between the Drawing, Talking, and Dictating of Young Children. *Research in the Teaching of English*, 20 (4), 379-409
- Haanstra, F. (2001). *De Hollandse schoolkunst*. Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.
- Huisinigh, A., Hulshoff Pol, R. & Bomen, van de E. (2009). *Toevel gezocht. Kunst, kunstenaars en jonge kinderen*. Leiden: Lemniscaat.
- Kolbe, U. (2005). *It's not a bird yet. The drama of drawing*. Byron Bay, Australia: Peppinot Press.
- Meeuwig, M., Schepers, W. & Werf v/d, T. (2007). *Sporen van Reggio. Een introductie in de sporen-pedagogiek*. Amsterdam: SWP
- Oostdam, R., Peetsma, T. & Blok, H. (2007). *Het nieuwe leren in basisonderwijs en voortgezet onderwijs nader beschouwd: een verkenningnotitie voor het ministerie van OC&W*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Thompson, C.M. (1995). "What shall I draw to day?" Sketchbooks in Earley Childhood. *Art Education*, 48 (5), 6-11
- Thompson, C.M. (2002). Drawing together: peer influence in preschool-kindergarten art classes. In Bresler, L. & Thompson, C.M., *The Art in Children's Lives* (pp. 129-138) The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Thompson, C.M. & Bales, S. (1991). "Michael Doesn't like My Dinosaurs": Conversations in a Preschool Art Class. *Studies in Art Education*, 33 (1), 43-55
- Veendrick, L., Tavecchio, L. & Doornenbal, J. (2004). Jongens als probleem. *Pedagogiek*, 24 (1), 12-22

Bijlage 1;

Kerdoelen t.a.v. het domein kunstzinnige oriëntatie

KUNSTZINNIGE ORIËNTATIE

Karakteristiek

Door middel van een kunstzinnige oriëntatie maken kinderen kennis met kunstzinnige en culturele aspecten in hun leefwereld. Het gaat bij dit domein om kennismaking met dié aspecten van cultureel erfgoed waarmee mensen in de loop van de tijd vorm en betekenis hebben gegeven aan hun bestaan.

Het gaat bij kunstzinnige oriëntatie ook om het verwerven van enige kennis van de hedendaagse kunstzinnige en culturele diversiteit. Dit vindt zowel op school plaats, als via regelmatige interactie met de (buiten)wereld. Kinderen leren zich aan de hand van kunstzinnige oriëntatie open te stellen: ze kijken naar schilderijen en beelden, ze luisteren naar muziek, ze genieten van taal en beweging. Kunstzinnige oriëntatie is er ook op gericht bij te dragen aan de waardering van leerlingen voor culturele en kunstzinnige uitingen in hun leefomgeving. Ze leren daarnaast zichzelf te uiten met aan het kunstzinnige domein ontleende middelen:

- ze leren de beeldende mogelijkheden van diverse materialen onderzoeken aan de hand van de aspecten kleur, vorm, ruimte, textuur en compositie;
- ze maken tekeningen en ruimtelijke werkstukken;
- ze leren liedjes en leren ritme-instrumenten te gebruiken als ondersteuning bij het zingen;
- ze spelen en bewegen.

Waar mogelijk worden daarbij onderwerpen gebruikt die samenhangen met die uit andere leergebieden. Het onderwijs wordt daardoor meer samenhangend en mede daardoor betekenisvoller voor leerlingen. Maar voorop staat natuurlijk de authentieke bijdrage van kunstzinnige oriëntatie aan de ontwikkeling van kinderen.

KERNDOELEN KUNSTZINNIGE ORIËNTATIE

54 De leerlingen leren beelden, taal, muziek, spel en beweging te gebruiken, om er gevoelens en ervaringen mee uit te drukken en om er mee te communiceren.

55 De leerlingen leren op eigen werk en dat van anderen te reflecteren.

56 De leerlingen verwerven enige kennis over en krijgen waardering voor aspecten van cultureel erfgoed.

Bijlage 2;

De respondenten

Lewi

meisje

Leeftijd: 5 jr. 8 mnd.

Datum: 17 – 1 '11

Duur opname: 32.17 min.

Interactie met:

Terra (5 jr. 3mnd.)

Lisa (4 jr. 1 mnd.)

Jayden (4 jr. 7 mnd.)

Sam (6 jr. 1 mnd.)

Zola (4 jr. 1 mnd.)

Boris (4 jr. 8 mnd.)*

Olaf

jongen

Leeftijd: 4 jr. 11 mnd.

Datum: 19 – 1 '11

Duur opname: 28.29 min.

Interactie met:

Thijn (5jr. 8 mnd.)

Terra (5 jr. 3 mnd.)

Emma Kruidier (4 jr. 11 mnd.)

Daniël

jongen

Leeftijd: 4 jr. 10 mnd.

Datum: 24 – 1 '11

Duur opname: 17.38 min.

Interactie met:

Jayden (5 jr. 7 mnd.)

Vincent* (5 jr. 7 mnd.)

Bastiaan (5 jr. 9mnd.)

Boris* (4 jr. 8 mnd.)

Jasmijn (5 jr. 2mnd.)

Selena

meisje

Leeftijd: 5 jr. 10 mnd.

Datum: 31 – 1 '11

Duur opname: 21.24 min.

Interactie met:

Nienke (5 jr. 4 mnd.)

Sam (6 jr. 1 mnd.)

Olaf (4 jr. 11 mnd.)

Boris* (4 jr. 8 mnd.)

Vincent* (5 jr. 7 mnd.)

Tilly (5 jr.

Imke

meisje

Leeftijd: 4 jr. 3 mnd.

Datum: 02 – 02 '11

Duur opname: 31.56 min.

Interactie met:

Isia (4 jr. 1 mnd.)

Emma Semradova (4 jr. 7 mnd.)

Senne (4 jr. 10 mnd.)

Lisa (4 jr. 1 mnd.)

Ties (4 jr. 3 mnd.)

Bert

jongen

Leeftijd: 5 jr. 2 mnd.

Datum: 09 – 02 '11

Duur opname: 28.43 min.

Interactie met:

Thijn (5 jr. 8 mnd.)

Nienke (5 jr. 5 mnd.)

Lewi (5 jr. 8 mnd.)

** Kinderen die geen toestemming hebben van de ouders voor het openbaar maken van filmbeelden.*