

Taaldenkgesprekken: wat en waarom?

Resi Damhuis, lector emeritus Marnix Academie, Utrecht; oprichter *Taaldenkgesprekken nu!*

Mondelinge interactie is noodzakelijk voor de taalverwerving van nieuwkomers. Interactie waarin de leerkracht begrijpelijk taalaanbod levert, waarin een nieuwkomer zijn eigen bedoelingen en ideeën onder woorden brengt, en waar de leerkracht passende, leerzame feedback bij geeft (**Handreiking**, p.23-25). Een krachtige vorm van zulke interactie is het taaldenkgesprek (id., p.26).

Wat zijn taaldenkgesprekken?

In taaldenkgesprekken worden kinderen uitgedaagd om actief mee te doen, mee te denken en mee te praten. Ze bouwen met elkaar en met de leerkracht hun ideeën uit en komen tot nieuwe kennis over het onderwerp van gesprek. En tegelijk ontwikkelen ze - al doende - hun taalvaardigheid. We gebruiken de naam 'taaldenkgesprekken' om te laten zien welke **doelen** deze gesprekken hebben:

- de taalontwikkeling van kinderen krachtig stimuleren
- de denkontwikkeling van kinderen krachtig stimuleren

In de basisschool zijn er veel activiteiten waarbij op een of andere manier gepraat wordt, zoals gesprekjes bij eten en drinken, kringgesprekken, interactief voorlezen, leergesprekken of boekbesprekingen. Maar niet ieder gesprek is vanzelf een taaldenkgesprek. In een taaldenkgesprek gaat het om samen een oplossing zoeken voor een probleem, verklaringen zoeken voor wat er gebeurt, oorzaken en mogelijke consequenties bedenken. Alle ideeën zijn waardevol en worden serieus genomen.

In de onderbouw zorgen taaldenkgesprekken ervoor dat kinderen hun kennis van de wereld om hen heen vergroten: bijvoorbeeld in spel en bij het voorlezen. In de midden- en bovenbouw kunnen taaldenkgesprekken in alle vakken verweven worden: in het zaakvakonderwijs, bij rekenen en taal, bij levensbeschouwing, drama en muziek. Met elkaar pratend en redenerend komen kinderen tot nieuwe inzichten.

Taaldenkgesprekken zijn dus heel andere uitwisselingen dan wanneer de leerkracht een controlevraag stelt, een leerling het juiste antwoord geeft en de leerkracht dat antwoord goedkeurt. Met de naam 'taaldenkgesprekken' kunnen professionals hun aandacht richten op de twee hoofddoelen: taal- en denkontwikkeling.

Waarom zijn taaldenkgesprekken zo belangrijk voor nieuwkomers?

Ze zijn noodzakelijk voor de taalontwikkeling en voor de denkontwikkeling. Die combinatie stelt kinderen bovendien in staat om vanuit hun Dagelijkse Algemene Taalvaardigheden (DAT) te groeien in hun Cognitief Academische Taalvaardigheden (CAT) of schooltaal (**Handreiking**, p.23).

De taalontwikkeling. Voor een goede taalontwikkeling moet een balans gecreëerd worden tussen impliciet leren, d.w.z. taal leren door taal te gebruiken, en expliciet leren, bijvoorbeeld bij woordenschat, spelling en sommige aspecten van schooltaal (Snow, 2014). Hier lichten we taalverwerving door impliciet leren toe.

Aandacht voor interactie als de cruciale kracht in taalverwerving ontstond vanuit het pragmatische perspectief en het concept van communicatieve competentie (Hymes, 1972). Jonge kinderen leren taal door communicatie met hun ouders. Ouders leveren input die

verbonden is met gebaren en handelingen van het kind of met waar het kind naar kijkt (semantic contingency, Cross, 1977). Voor kinderen die een tweede taal leren is interactie net zo cruciaal (Hatch, 1978).

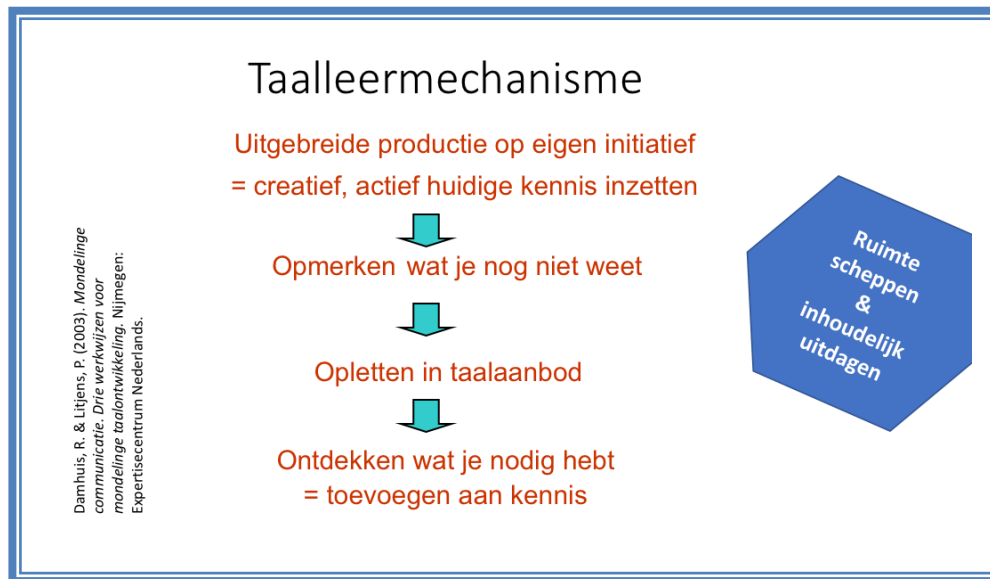
Voor tweede taalverwerving zijn de *Input* en de *Output Hypothese* van belang. De Input Hypothese (Krashen, 1981) stelt dat leerders begrijpelijke taal nodig hebben die net iets boven hun huidige niveau ligt; dankzij de context kunnen leerders zulke input begrijpen. Input alleen bleek echter niet voldoende te zijn: de Output Hypothese werd toegevoegd (Swain, 1985). Taalleerders moeten ook begrijpelijke taal produceren, ze moeten hun bedoelingen uitdrukken in interactie met anderen. Output is nodig omdat bij produceren andere processen spelen dan bij begrijpen. Bij het begrijpen van taal zijn leerders gericht op betekenis, niet op de taalvorm. Pas wanneer ze zelf taal moeten produceren zijn ze genoodzaakt om de relatie tussen taalvorm en betekenis te bezien (Swain, 2005). Swain gebruikt de term 'pushed output' (uitgedaagde taalproductie, Damhuis 2008), om aan te geven dat het bij productie om meer gaat dan begrijpelijkheid: de bedoeling moet ook precies, coherent en passend worden overgebracht (Swain, 1985). Daarbij moet output niet gezien worden als een product, maar als een proces: de handeling van het produceren van taal geeft de aanzet tot taal leren (Swain, 2005). Swain (1995, 2005) bespreekt drie functies van taalproductie voor tweedetaalverwerving en het empirische bewijs dat daarvoor beschikbaar is.

Drie functies van taalproductie voor tweedetaalverwerving (volgens Swain, 2005):

- Opmerken en in gang zetten. Als leerders de doeltaal proberen te gebruiken, kunnen ze bewust een talig probleem opmerken, waardoor cognitieve processen in werking treden om dat probleem op te lossen, om zo nieuwe kennis over de taal te vormen (p.474).
- Hypothese testen. Leerders produceren taal op grond van hun huidige hypothese over hoe ze hun bedoelingen kunnen formuleren. Feedback op die productie werkt dan als bevestiging of verwerping van die hypothese (p.476) .
- Reflecteren (meta-taal gebruiken). Wanneer leerders taal gebruiken om te reflecteren op de taal die zij of iemand anders hebben geproduceerd, helpt dat hun taalverwerving (p.478).

Deze inzichten vormen de basis voor het *taalleermechanisme* (**Handreiking**, p.23; Damhuis & Litjens, 2003). Dit biedt leerkrachten houvast om niet alleen aandacht aan input te besteden, maar ook aan uitgedaagde taalproductie.

Denk ontwikkeling. Vanuit de leertheorie wordt interactie of dialoog om diverse redenen belangrijk geacht in onderwijs. Allereerst functioneert dialoog als een middel om te leren (Mercer & Littleton, 2007): onderzoek heeft empirisch bewijs geleverd voor de claim van Vygotsky dat er een relatie is tussen denken, taal en sociale activiteit (Mercer, 2008). Daarnaast wordt het kunnen deelnemen in dialogisch leren als een noodzakelijke vaardigheid beschouwd: dit staat hoog op de lijsten van 21e eeuwse vaardigheden (bijv. Thijs, Fisser & Van der Hoeven, 2014). De huidige en toekomstige gemeenschap vertoont een toenemende behoefte aan mensen om samen aan kennis te werken (Bereiter 2002,



Wells & Claxton, 2002; Binkley et al, 2010). Vanuit nog weer een andere invalshoek wordt dialoog gezien als een onderwijsdoel op zich. Dialoog is een belangrijke component van hedendaagse cognitieve ontwikkeling: er is voortdurende dialoog nodig om met meerdere perspectieven en ultieme onzekerheid te werken (Wegerif, 2013).

Onderwijs zou veel gelegenheid moeten bieden voor 'interthinking': gezamenlijk denken door praten (Littleton & Mercer, 2013). Mondelinge taal speelt een centrale rol in interthinking, in het proces van gezamenlijk denken. Maar interthinking wordt nog maar weinig in de klas aangetroffen (op.cit.). Mercer en collega's vonden dat in school de meest gunstige vorm van interthinking de 'exploratory talk' is (zie Barnes, 2008). *Exploratory talk* wordt elders ook wel 'productive interaction' genoemd (Littleton & Howe, 2010).

Exploratory talk wordt beschreven als interactie waarin

- iedereen kritisch maar constructief deelneemt
- iedereen relevante informatie geeft
- ieders ideeën als waardevol worden behandeld
- partners gevraagd wordt om redenen te geven en die ook geven
- deelnemers proberen om tot overeenstemming te komen
- redeneren zichtbaar is (Littleton & Mercer, 2013, p.16).

Combinatie van taal- en denkontwikkeling. Juist voor nieuwkomers is de combinatie van exploratory talk met ruime gelegenheid voor uitgedaagde taalproductie van belang: in taaldenkgesprekken. Ook al hebben nieuwkomers aanvankelijk een lage taalvaardigheid in het Nederlands, dan kunnen ze toch hun bedoelingen uitdrukken door hun huidige taalkennis te gebruiken. Dat zet hun taalleermechanisme in gang. Zo ontwikkelen ze hun dagelijkse taalvaardigheid in het Nederlands (DAT).

Van meet af aan moeten nieuwkomers uitgedaagd worden. Uitdagen wat betreft taal: immers, ook met heel weinig taalmiddelen kun je toch een relatie tussen objecten en gebeurtenissen uitdrukken, kun je redeneren. De focus is communicatie. Daarbij kan feedback de preciezere taalvormen aanbieden die het kind nog niet heeft. Uitdagen wat

betreft denken: door de uitdaging tot denken scheppen taaldenkgesprekken voortdurend behoefte en gelegenheid voor nieuwkomers om van dagelijkse taal (DAT) naar schooltaal (CAT) te gaan.

Bronnen

- Barnes, D. (2008). Exploratory talk for learning. In: Mercer, N. & Hodgkinson, S. (Eds.), *Exploring Talk in Schools*, pp. 1-15. Sage: London.
- Bereiter, C. (2002). *Education and Mind in the Knowledge Age*. Mahwah, NJ: L. Erlbaum.
- Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., & Rumble, M. (2010). Defining 21st century skills. In: P. Griffin, B. McGaw & E. Care (eds.), *Assessment and Teaching of 21st Century Skills*, pp. 17-66. Dordrecht: Springer.
- Cross, T. (1977). Mothers' speech adjustments: the contribution of selected child listener variables. In C. E. Snow & C. A. Ferguson (eds), *Talking to children: language input and acquisition*, pp. 151-188. London: Cambridge University Press.
- Damhuis, R. (2008). *Gesprekken zijn de spil van onderwijs. Taalbeleid in uitvoering*. Lectorale rede. Marnix Academie, Utrecht.
- Damhuis, R. & Litjens, P. (2003). *Mondelinge Communicatie. Drie werkwijzen voor mondelinge taalontwikkeling*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands
- Damhuis, R., De Blauw, A. & Brandenbarg, N. (2004). *CombiList, een instrument voor taalontwikkeling via interactie. Praktische vaardigheden voor leidsters en leerkrachten*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Hatch, E.M. (1978). Discourse analysis and second language acquisition. In: E.M. Hatch (Ed.), *Second language acquisition: a book of readings*, pp. 401-435. Rowly, Mass: Newbury House.
- Hymes, D.H. (1972). On communicative competence. In J. B. Pride & J. Holmes (Eds), *Sociolinguistics: selected readings*, pp. 269-293. Harmondsworth: Penguin.
- Krashen, S.D. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford, UK: Pergamon.
- Littleton, K. & Howe, C. (Eds.) (2010). *Educational Dialogues. Understanding and promoting productive interaction*. London: Routledge.
- Littleton, K. & Mercer, N. (2013). *Interthinking. Putting Talk to Work*. London: Routledge.
- Mercer, N. (2008). Talk and the Development of Reasoning and Understanding. *Human Development, Vol. 51*, 90-100.
- Mercer, N. & Littleton, K. (2007) *Dialogue and the development of children's thinking: a sociocultural approach*. London, UK: Routledge.
- Snow, C.E. (2014). Input to interaction to instruction: three key shifts in the history of child language research. *Journal of Child Language, 41*, 117-123.
- Swain, M. (1985). Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S.M. Gass, & C.G. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition*, pp. 235-253. Rowley, MA: Newbury House.
- Swain, M. (1995). Three functions of output in second language learning. In G. Cook, & B. Seidlhofer (Eds.), *Principle & practice in applied linguistics: Studies in honor of H.G. Widdowson*, pp. 125-144. Oxford UK: Oxford University Press.
- Swain, M. (2005). The Output Hypothesis: Theory and Research. In E. Hinkel (Ed.) (2005). *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*, pp. 471-483. Mahwah, NJ: Lawrence Earlbaum Associates.
- Thijs, A., Fisser, P., & Hoeven, M. van der (2014). *21e eeuwse vaardigheden in het curriculum van het funderend onderwijs*. Enschede: SLO.
- Wegerif, R. (2013). *Dialogic: Education for the Internet Age*. London: Routledge.
- Wells, G. & Claxton, G. (2002). *Learning for Life in the 21st Century. Sociocultural Perspectives on the Future of Education*. Oxford: Blackwell.