

Kritiek, Commentaar en Beschouwing

Resi Damhuis

Kind in zicht.

Communicatievaardigheden om kind meer centraal te stellen

Een reactie op Koen van Gorp 'Op zoek naar het kind in de interactie.' Een bespreking van: Resi Damhuis, *Interaction and Second Language Acquisition*. Amsterdam: IFOTT, 1995, in *Spiegel* 14 (1996), nr. 3, 79-88.

'Communicatie mét kwaliteit' is de beginfrase van het citaat waarmee Van Gorp de bespreking van mijn proefschrift afsluit (Van Gorp, 1996:87). Die frase geeft precies aan waar het allemaal om draait: tweede-taalverwerving (T2V) is sterk afhankelijk van de kwaliteit van de communicatie met het taalverwervende kind. Maar die kwaliteit blijkt niet altijd voldoende te zijn, zoals de gegevens uit mijn onderzoek duidelijk illustreren.

Van Gorp geeft niet alleen een helder overzicht van mijn onderzoek. Hij maakt daar uiteraard diverse kanttekeningen bij. Enkele daarvan¹ hebben mij ertoe verleid een nadere toelichting te geven. Eerst ga ik in op de kwantitatieve en kwalitatieve aard van mijn onderzoek en op de rangordening van kleutergroepactiviteiten naar hun geschiktheid voor T2V. Dan, en dat is het belangrijkste, zal ik proberen misverstanden rond mijn aanbevelingen op te helderen.

De communicatie met T2-verwervende kinderen in groep 1 en 2 van de basisschool staat centraal in mijn onderzoek. Veel onderzoek is al gedaan naar het taal-aanbod aan kinderen, naar datgene wat leerkracht en klasgenoten tegen kinderen zeggen in verbale interacties. Ook aan feedback, de reacties op wat een kind zegt, is redelijk wat aandacht besteed. Maar veel minder onderzoek is er gedaan naar taal-productie, datgene wat het taalverwervend kind zelf zegt in de interacties met leerkracht of klasgenoten. Om de tweede taal te verwerven zijn niet alleen geschikt taalaanbod en geschikte feedback nodig, maar moet het kind ook zelf kunnen praten in die tweede taal. En dat praten moet niet alleen beperkt blijven tot minimale uitingen als 'Ja' en 'Nee', of korte fragmenten zoals 'Buiten gespeeld' als antwoord op een vraag naar wat het kind gisteren gedaan heeft. Taalverwerving is meer gebaat bij ruimere taalproductie, bij taalproductie op eigen initiatief van het kind. Dan doet het kind een actief beroep op de kennis die het al verworven heeft, is het sterk gemotiveerd om zijn intenties over te brengen, maakt zo optimaal mogelijk gebruik van de taal en komt erachter wat het nog niet weet, zodat het daar alerter op zal zijn. Of een kind de kans krijgt om zelf te praten op deze voor T2-verwerving geschikte manier, hangt voor een belangrijk deel af van zijn gesprekspartners. Geven de leerkracht en klasgenoten het kind voldoende ruimte voor spreken op eigen initiatief? Ik ben dat in mijn onderzoek nagegaan door de taalproductie van Turkse

en Marokkaanse kinderen te onderzoeken en die te vergelijken met wat leerkrachten en klasgenoten zeggen. Zo is het dus de aard, de *kwaliteit van de communicatie* die is onderzocht, en dat is op twee manieren gedaan, namelijk *kwalitatief* en *kwantitatief*.

De aard van taalproductie is in drie dimensies onderscheiden: de hoeveelheid praten, initiatieven bij beurtwisseling en initiatieven bij het onderwerp van gesprek. Ieder van deze dimensies is geoperationaliseerd in maten of categorieën die de kwaliteit van de productie weergeven. Voor hoeveelheid bijvoorbeeld laat de 'extent'-index zien hoe uitgebreid de uitingen van een spreker gemiddeld genomen zijn. De categorieën voor beurtwisseling en onderwerp representeren de sterkte van het initiatief op deze terreinen. Voor hoeveelheid wordt een kwalitatieve beschrijving gegeven bij de bespreking van de gebruikte maten, verder worden kwantitatieve resultaten gepresenteerd. Voor beurtwisseling en onderwerp zijn allereerst uitgebreide kwalitatieve beschrijvingen van de interacties opgenomen (Damhuis, 1995:122-136 en 211-222), pas daarna worden kwantitatieve gegevens geleverd. Weliswaar nemen die kwantitatieve resultaten veel meer plaats in, maar ze gaan in essentie over kwalitatieve aspecten van de interacties: ze beschrijven weliswaar hoe vaak dingen voorkomen, maar die 'dingen' zijn juist *de kwalitatief goede vormen van interactie*. Van Gorp klaagt dat de hoofdstukken waarin de dimensies toegelicht en de resultaten gepresenteerd worden ontoegankelijk zijn. Dit komt vooral doordat ik in het proefschrift een zo volledig mogelijk verslag van het onderzoek heb willen bieden. Maar ik hoop in de toekomst op basis van het proefschrift enkele artikelen te publiceren die de essentie van het onderzoek op toegankelijker wijze zullen bespreken.

Van de drie onderzochte activiteiten in kleutergroepen, blijkt het werken in een groepje het meest geschikt voor T2V te zijn, waar het de taalproductie van anderstalige kleuters betreft. Omdat dit echter een zeer divers type activiteit is (zoals ikzelf op p.279 signaleer) zou hier zeker nader onderzoek gewenst zijn. Van Gorp (1996:85) betwijfelt of het wel een goed idee is om een rangorde tussen activiteiten aan te geven, omdat die ook van andere factoren zoals leerkrachtvaardigheden afhangt. Ik meen dat de rangorde goed kan dienen als een generaliserende inzage in T2-verwervingsgelegenheid die onderwijs biedt wanneer niet bewust gewerkt is aan optimaliseren van de interactie (Damhuis, 1995:282). Zo'n bewustwording kan voor leerkrachten de eerste stap zijn op weg naar het ontwikkelen van andere conversatievaardigheden, specifiek gericht op het meer stimuleren van T2V. Maar hierover meer in het laatste deel van mijn reactie.

Op de tweede plaats in de rangorde komt de speciale NT2-groep. Deze activiteit heeft die plaats gekregen hoewel hij niet op alle onderzochte aspecten van taalproductie beter was dan het vrij kringgesprek. Het verschil tussen deze twee activiteiten is gecompliceerd. Waar het echter in het kort op neer komt is dat gemiddeld genomen het vrij kringgesprek weliswaar een redelijk goed soort taalproductie toelaat, maar dat de absolute aantallen geschikte productievormen ver achter blijven bij die in de speciale NT2-groep. En T2V zal sneller verlopen bij een grotere hoeveelheid (=absolute aantallen) geschikte interactie: de absolute aantallen geven de beschikbare verwervingsmomenten aan. Vandaar dat ik de conclusie heb

getrokken dat T2V uiteindelijk toch meer gebaat is met een activiteit waarin een vrij groot feitelijk aantal gunstige uitingen kan plaatsvinden (ook al zijn er ook vrij veel uitingen die minder optimaal zijn), i.c. de speciale NT2-groep, dan met een activiteit waarin daadwerkelijk een zeer beperkt aantal uitingen plaatsvindt hoewel die van de gunstige soort zijn, i.c. het vrij kringgesprek. Dat het soort productie in het vrij kringgesprek gunstig is voor T2V, had explicieter in mijn aanbevelingen terug moeten komen: de manier van praten uit het vrij kringgesprek zou benut kunnen worden om de interactie in andere activiteiten waar in absolute aantallen meer productie mogelijk is (met name in kleine groepjes) nog te verbeteren.

Van Gorp (1996:84) vrees dat het naar voren schuiven van de speciale NT2-groep teveel het taalleren centraal zal stellen in plaats van het taalverwerven, berust op een hardnekkige misvatting. Met opzet duid ik deze activiteit aan als speciale NT2-groep en niet als 'NT2-les' om ieder schijn van een formele taalles te vermijden. Het is in mijn opvatting vanzelfsprekend dat taalonderwijs aan kleuters geen formele taallessen kunnen zijn. De speciale NT2-groep dient communicatieve activiteiten te bieden rond zaken die voor het kind belangwekkend zijn, zodat een stimulerende taalverwervingsomgeving gecreëerd wordt. Het speciale van de NT2-groep moet zitten in de extra aandacht die een anderstalig kind krijgt, de min of meer vast gereserveerde tijd dat een leerkracht zich met één kind of een klein groepje kinderen kan bezighouden, kortom in de extra verwervingsgelegenheden voor het kind. Het door Van Gorp aangehaalde voorbeeld van de speciale NT2-groep met Driessia illustreert juist een weinig geschikte invulling van deze activiteit: mijn bespreking ervan belicht precies die soorten uitingen die voor T2V van lage kwaliteit zijn. En hier kunnen we dan de overstap maken naar het hoofdelement van mijn reactie.

De belangrijkste kritiek van Van Gorp richt zich op de door mij gedane aanbevelingen voor de onderwijspraktijk. Van Gorp vindt mijn eerste aanbeveling, om activiteiten te kiezen die beter geschikt zijn voor T2V, 'te steriel' (1996:83) en pleit er zelf voor om alle activiteiten waaraan anderstalige kleuters deelnemen te optimaliseren (p.84). Ik kan me daarin volledig vinden, aangezien dat precies is wat ik als uitgangspunt bij de implicaties voor het onderwijs poneer:

"De mogelijkheid om T2V te stimuleren middels de andere activiteiten moet daarom niet verwaarloosd, maar juist maximaal benut worden. Het ontwikkelingsgerichte deel van T2-onderwijs zou moeten bestaan uit het scheppen van interacties die gunstig zijn voor T2V tijdens alle activiteiten in school, inclusief activiteiten met andere leerdoelen en communicatieve doelen." (Damhuis, 1995:281)

Van Gorp gebruikt zelf het tweede deel van dit citaat in zijn weergave van de implicaties (p.83), voordat hij zijn bedenkingen naar voren brengt. Bovendien is het precies deze opvatting die tot mijn tweede aanbeveling leidde, dat leerkrachten de interacties (tijdens welke activiteit dan ook) veel geschikter voor T2V zouden kunnen maken door bepaalde interactietechnieken te gebruiken. In het verlengde hiervan stel ik de ontwikkeling van een cursus interactietechnieken voor. De gevallen

steken die Van Gorp (p.86) me verwijt, zijn naar mijn mening niet de aanbevelingen zelf, maar eerder de steken waarmee ik de beoogde conversatietechnieken en de cursus uitgebreider had kunnen beschrijven.

Het is waarschijnlijk de door mij gebruikte term 'technieken' die Van Gorp op het verkeerde been heeft gezet. Uiteraard staat mij geen 'gekunsteld' leerkrachtgedrag (Van Gorp, 1996:85) voor ogen, maar een optimaal benutten van de natuurlijke interactie in situaties die zich in de kleuterklas voordoen tijdens welk type activiteit dan ook. Het aanleren van die leerkrachtvaardigheden die daarvoor nodig zijn, is het doel van de voorgestelde cursus. Voor taalaanbod en feedback zijn al goede trainingen in leerkrachtvaardigheden ontwikkeld (Appel e.a., 1993; Biemond e.a., 1995), maar voor het stimuleren van taalproductie is er nog geen scholingsmateriaal. Ik ben zeker 'het vertrouwen in het natuurlijke vermogen van het kind om taal te verwerven op basis van het taalaanbod en de interactiegelegenheden die zich tijdens de hele dag voordoen' (Van Gorp, 1996:84) niet verloren. Maar, en daar zit mogelijk het voornaamste verschil met Van Gorps visie, ik vertrouw er niet meer op dat leerkrachten vanzelf een optimale conversatie bieden: mijn onderzoeksgegevens tonen aan dat die conversaties nog niet zo optimaal zijn! Ik stel voor dat leerkrachten iedere interactiegelegenheid meer moeten benutten als taalverwervingsgelegenheid, maar beslist zónder een verschuiving naar 'leren' te creëren: het moet juist om 'verwerven' blijven draaien. Het Leuvense materiaal (Jaspaert, 1994 en 1995) is daarbij een prachtig hulpmiddel. Maar als aanvulling daarop is training van leerkrachtvaardigheden met betrekking tot talige interactie mijns inziens onontbeerlijk. Waar Van Gorp stopt bij een mentaliteitsverandering van leerkrachten, wil ik verder gaan door die concreet in te vullen met adviezen voor interactiegedrag, zodat leerkrachten weten hoe ze hun veranderde mentaliteit in daden kunnen omzetten. Daarbij zou ik misschien voortaan de term 'conversatietechnieken' moeten vervangen door 'conversatievaardigheden'.

Er bestaan verschillende visies op goed onderwijs aan jonge kinderen: ervarings-, ontwikkelings- of programmagericht onderwijs, of een combinatie daarvan. Maar het benadrukken van tegenstellingen in opvattingen is weinig productief, zoals betoogd wordt in de bundel *NT2 in de onderbouw van het basisonderwijs* (Spliethoff, 1996). Ik hoop dat mijn toelichting hier vooral de overeenkomst in visie tussen Van Gorp en mij heeft duidelijk gemaakt. Gemeenschappelijk in al het NT2-onderwijs, ongeacht welke visie men verder aanhangt, zou het optimaliseren van interacties moeten zijn. Een cursus interactievaardigheden kan daar een belangrijke bijdrage aan leveren. De cursus² die mij daarbij voor ogen staat, heeft weliswaar aanvankelijk een te technische titel gekregen (conversatietechnieken), maar is louter en alleen gericht op leerkrachtvaardigheden om talige interacties verwervingsgeschikter te maken. Juist door leerkrachten bewuster te maken van allerlei relevante facetten van interactie, en hen te laten oefenen met optimalere vormen van interactie, kunnen zij hun vaardigheden vergroten, en allerlei soorten kleuteractiviteiten soepel benutten en invullen als taalverwervingsactiviteit. Dan kunnen kleuterklassen daadwerkelijk klassen zijn waarin voortdurend gepraat wordt, waarin alle activiteiten talige activiteiten zijn op zo'n manier dat taalverwerving voortdurend gestimuleerd wordt, en het kind en zijn taalontwikkeling weer centraal komen te staan!

Noten

1. Ik ga in dit stuk alleen in op de kanttekeningen die verband houden met de visie op het NT2-onderwijs en de verbetering daarvan. Omdat het weerleggen van andere kanttekeningen met verwijzing naar proefschriftpagina's noch voor de auteur, noch voor de lezers een werkelijk belangwekkende boodschap uitdraagt, zie ik daar verder van af.
2. Van de cursus is inmiddels een proefversie ontwikkeld. Een centrale plaats hierin neemt het taalproductie deel in, waarin leerkrachten vaardigheden leren voor het stimuleren van de taalproductie door taalverwervende kinderen. Om in de cursus taalproductie niet geïsoleerd te benaderen, maar interactie in zijn geheel te bestrijken, zijn voor de aspecten taalaanbod en feedback beknopte versies gemaakt van de modules van Appel e.a. (1993) en Biemond e.a. (1995) uit de mappen *Leerkrachtvaardigheden Nederlands als tweede taal*.

Bibliografie

- Appel, R., H. Biemond, H. Cohen de Lara, P. Dijkxhoorn, F. Teunissen & R. Walst (1993). *Modeling taalaanbod*. In: H. Biemond, M. Verhallen & R. Walst, *Leerkrachtvaardigheden Nederlands als tweede taal*. 's-Hertogenbosch: KPC.
- Biemond, H., H. Cohen de Lara, P. Dijkxhoorn, F. Teunissen, M. Verhallen & R. Walst (1995). *Feedback*. Toegevoegd aan: H. Biemond, M. Verhallen & R. Walst, *Leerkrachtvaardigheden Nederlands als tweede taal, deel 1 en deel 2*. 's-Hertogenbosch: KPC.
- Damhuis, R. (1995). *Interaction and Second Language Acquisition*. Amsterdam: IFOTT.
- Gorp, K. van (1996). Op zoek naar het kind in de interactie. Een bespreking van: R. Damhuis, *Interaction and Second Language Acquisition*. Amsterdam: IFOTT, 1995. *Spiegel* 14, 3, 79-88.
- Jaspaert, K. (red.) (1994). *Taal-Materiaal. Talig omgaan met materialen in de kleuterklas*. Antwerpen/Deurne: Plantyn.
- Jaspaert, K. (red.) (1995). *Taal-Verhaal. Prentenboeken, verhalen en drama in de kleuterklas*. Antwerpen/Deurne: Plantyn.
- Splithoff, F. (red.) (1996). *NT2 in de onderbouw van het basisonderwijs*. 's-Hertogenbosch: KPC.

