

Praten met kinderen: Alledaags, maar niet zo gemakkelijk!

Het kind aan het woord

Verboom, M.C. & Hermans, D., Willemsen, M.

Inleiding

Het voeren van een gesprek met kinderen lijkt een eenvoudige opdracht, maar is niet altijd zo eenvoudig. Zeker niet als het om taalzwakke kinderen of kinderen met een taalontwikkelingsstoornis gaat. Dat het voeren van een gesprek nog niet zo gemakkelijk is, komt ook duidelijk naar voren uit onderstaand voorbeeld:

<u>volwassene</u>	<u>kind</u>
Hoe heet jij?	Sander
Sander. O	
Hoe oud ben jij?	8
8 jaar	ja
Waar woon jij?	hier
O ja,	
Das daar	
Wat ga je nou doen?	-
Ga je zo naar bed?	-(broertje zegt: "Hij gaat vechten tegen mij")
Vechten?	
En wie is dat dan?	-
Wie zegt dat?	Berend
Is dat je broer?	ja Kijk daar
Ja, kijk daar	
Is dat een lieve broer?	nee
Nee?	
Waarom niet dan?	Eh..
Eh ja ja ja	
Ben je ook pas jarig geweest?	ja, al lang
Wat heb je gekregen?	-
Vertelt eens?	-
Dat weet je al niet meer hè	

Uitgeschreven sample van een willekeurig gesprekje op Youtube. De namen uit dit voorbeeld zijn gewijzigd.

Net als Sander in bovenstaand fragment, kunnen kinderen in een gesprek met een volwassene zwijzaam zijn en minimaal of geen antwoord geven. Dat is frustrerend voor de volwassene die zijn best doet om met het kind in gesprek te raken en het gevolg daarvan meestal dat de volwassene steeds meer zijn best gaat doen het kind "aan de praat" te krijgen. Maar hoe hard er ook "getrokken" wordt, tot een bevredigend resultaat voor kind en volwassene komt het in veel gevallen niet.

Taal leren door interactie

Ook op de (basis)school is men over het algemeen van mening dat het belangrijk is om met kinderen in een schoolsituatie gesprekken te voeren. We hebben het idee dat we kinderen o.a. taal kunnen

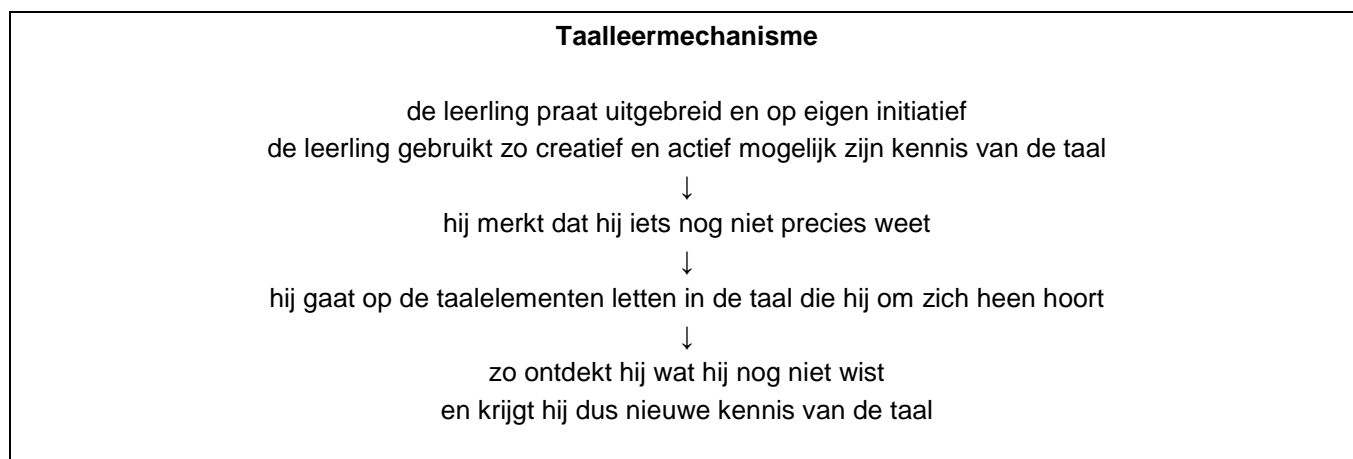
leren door met ze te praten. Iedereen kent de maandagochtendkring, de themagesprekken en de leergesprekken.

In het onderzoek naar het verwerven van een tweede taal bestaan in dit kader al sinds de jaren tachtig een tweetal interessante hypothesen: de Outputhypothese (Swain, 1985) en de Inputhypothese (Krashen, 1985).

Outputhypothese

De Outputhypothese van Swain stelt dat we taal verwerven als we door middel van de te verwerven taal proberen een boodschap over te brengen, daarin vervolgens niet slagen en daardoor opnieuw moeten proberen onze boodschap te formuleren. Dankzij deze pogingen komen we uiteindelijk tot de correcte vorm van de uiting, begrijpt onze gesprekspartner wat we willen zeggen en hebben wij van onze oefening geleerd. Het is niet zo dat Swain stelt dat dit de enige manier is waarop we taal leren, maar wel dat een deel van onze taalverwerving op deze manier plaatsvindt.

Damhuis en Litjens, die in latere jaren veel gepubliceerd hebben over interactief taalonderwijs, formuleerden op basis van deze outputhypothese hun zgn. Taalleermechanisme: .



Het taalleermechanisme: taalproductie levert nieuwe taalkennis op. (Damhuis & Litjens, 2003, p.24)

Inputhypothese

Naast de Outputhypothese van Swain bestaat de Inputhypothese van Krashen . Deze stelt dat mensen taal verwerven door te luisteren naar voor hen te begrijpen input. Als deze input voldoende plaatsvindt en steeds grenst aan de zone van de naaste ontwikkeling, worden er steeds meer structuren geleerd en ontwikkelt de taal zich. De inputhypothese zegt:

- Eerst moeten we via input taal verwerven en daarna volgt het spreken
- Als het taalaanbod begrepen wordt en er is voldoende taalaanbod, worden de structuren automatisch geleerd en hoeven niet expliciet aangeleerd te worden.

De ideale situatie

Verboom, linguïst werkzaam op Kentalis de Skelp, ziet de outputhypothese en de inputhypothese niet als tegenstrijdig, maar als complementair. De meest ideale situatie voor een kind om taal te leren dan een situatie waarin het kind:

1. een rijk en voor het kind te begrijpen taalaanbod van de volwassene krijgt
2. in de gelegenheid wordt gesteld zijn al verworven kennis van de taal in praktijk te brengen

Als gekeken wordt naar het gesprek tussen Sander en zijn moeder is van deze ideale situatie geen sprake. Het taalaanbod van moeder is niet rijk en gevarieerd en Sander oefent zijn taalvaardigheid niet, maar geeft slechts korte antwoorden. Hoe kan dat?

Vragen stellen

Tijdens de interactie met kinderen zijn volwassenen erg geneigd veel vragen te stellen. Zeker als het kind waarmee gesproken wordt niet zo spraakzaam is. Ook de moeder van Sander stelt voortdurend vragen.

Wat ga je nou doen?	-
Ga je zo naar bed?	- (broertje zegt: "Hij gaat vechten tegen mij")
Vechten?	
En wie is dat dan?	-
Wie zegt dat?	Berend
Is dat je broer?	ja

Er zijn kinderen die heel goed in staat zijn antwoord te geven op de aan hen gestelde vragen, maar er zijn ook kinderen die dat niet kunnen.

Jonge kinderen, taalzwakke kinderen, kinderen met een taalontwikkelingsstoornis, maar ook verlegen kinderen, voelen zich snel bedreigd, zijn niet taalvaardig genoeg of voelen zich in het nauw gedreven door de ongeschreven maar dwingende regel dat er antwoord moet worden gegeven op een vraag.

Het verwachte antwoord blijft als gevolg daarvan uit en in plaats daarvan blijft het kind zwijgen, haalt zijn schouders op, zegt "Weet ik niet" of maakt het antwoord zo kort mogelijk. Een voor de volwassene ongewenst reactie. Immers, die wil graag dat het kind iets vertelt. Om dat te bewerkstelligen, stelt de volwassene de volgende vraag, die vervolgens weer niet door het kind beantwoord wordt. Een voor beide partijen frustrerende situatie.

Het taalaanbod van de volwassene bestaat als gevolg van bovenstaande voornamelijk uit vragen en is niet rijk en gevarieerd (inputhypothese). Het kind voelt zich niet op zijn gemak, is bang om fouten te maken en experimenteert niet (outputhypothese).

Uiteraard is de ene vraag de andere niet. In de literatuur en de adviezen ten aanzien van het praten met kinderen wordt veelal een verschil gemaakt tussen het stellen van open of van gesloten vragen.

Gesloten vragen:

Het feit dat kinderen op gesloten vragen in de regel korte antwoorden geven is vrij algemeen bekend. Sterker nog, het is in onze taal zelfs grammaticaal juist om op een vraag als: "Wat heb je gisteren gegeten" te antwoorden met: "Eh boontjes"

Enkele andere voorbeelden van gesloten vragen:

- Ben je met de auto op school?
- Hoe heet je?
- Wil je thee of koffie?

- Gisteren was het feest, want toen was jij ?

Dit zijn allemaal vragen waarop over het algemeen kort geantwoord wordt. Toch is het geven van een dergelijk kort antwoord niet wat we graag willen dat kinderen doen tijdens een (kring)gesprek. Van hen willen we graag meer taal horen dan dat ene antwoord op de vraag. In feite vreemd, omdat we met het stellen van gesloten vragen het eigen initiatief van het kind zelf al belemmeren. De vraag beperkt de antwoordmogelijkheden en de vorm van het antwoord al behoorlijk sterk.

Een mogelijke verklaring voor het feit dat we als volwassenen toch gesloten vragen stellen aan kinderen is misschien dat we als volwassene een min of meer volwassen reactie van het kind verwachten. Want hoewel het antwoord op een gesloten vraag in principe kan bestaan uit slechts één of enkele woorden, maken volwassenen er in de regel toch meer woorden aan vuil:

Ben je met de auto op school?

Ja. Het regende zo hard vanmorgen dat ik dacht: "Ik ga echt niet op de fiets"

Wat heb je gisteren gegeten.

Even denken. Ja, boerenkool. Eigenlijk houd ik daar niet zo van, maar mijn man wel, dus af en toe moet ik er maar eens aan geloven!

Dit komt omdat de meeste volwassenen in de communicatie rekening houden met pragmatische regels. Ze weten dat het in de context van een gesprek meestal niet gewenst is slechts korte antwoorden te geven op gesloten vragen. Het maxime van kwantiteit Grice (1969) zegt dat wanneer je een boodschap vormt, je ervoor moet zorgen dat de boodschap niet te kort én niet te lang is. Gesprekjes als hieronder zullen dan ook onder volwassenen normaal gesproken niet voorkomen.

verslaggever	: Was het een goede wedstrijd?
speler	: ja
verslaggever	: 3-0 is een mooi resultaat, toch?
speler	: ja
verslaggever	: Hoe kijk je terug op de 1e helft?
speler	: goed
verslaggever	: En die rode kaart?
speler	: jammer

Volwassenen taalgebruikers lijken bij het voeren van gesprekken met kinderen dezelfde pragmatische kennis bij kinderen te verwachten als bij volwassenen. Ze denken dat ook kinderen uitgebreid op vragen zullen antwoorden. Veel kinderen daarentegen, grijpen gesloten vragen dankbaar aan om efficiënt, maar kort, een reactie te geven. Er is dus iets anders nodig om ze te verleiden tot interactie.

Open vragen

De oplossing lijkt te liggen in het vervangen van de gesloten vragen door open vragen. Open vragen zijn vragen waarbij het antwoord niet van te voren vast ligt. Enkele voorbeelden:

- Hoe heb je dat vlot gemaakt?
- Waarom ben je hier?
- Wat gebeurde er toen?
- Wat vind jij daarvan?

Er is meer ruimte voor de ideeën van het kind. Het stellen van open vragen lijkt een betere manier om kinderen te verleiden tot een gesprek, omdat open vragen om een langer antwoord vragen. De inhoud en vorm van het antwoord ligt niet vast en kinderen worden gestimuleerd om na te denken

(Damhuis & Litjens, 2003) . Met de juiste vraag op het juiste moment worden leerlingen geprikkeld nieuwe aspecten van het onderwerp te verkennen of het onderwerp vanuit een ander perspectief te bekijken (Verhallen & Walst, 2011). Als voorbeeld geven Verhallen & Walst (2011) een gesprek tussen meester Hans en Jengis over verbranden:’

Meester Hans *Hoe ziet het eruit als je dan verbrand bent, Jengis?*

Jengis : Rood een beetje.
Je rug ofzo

Meester Hans : Rood?

Jengis : Ja zo rood. En pijn, Oei

Bij sommige kinderen blijkt het stellen van een open vraag inderdaad te leiden tot een meer uitgebreid antwoord. Toch leert de ervaring dat open vragen bij een andere groep kinderen niet het gewenste resultaat opleveren. Juist minder taalvaardige kinderen laten zich door open vragen evenmin verleiden tot een gesprek. Ook Jengis antwoordt beknopt op de vragen van meester Hans.

Ook in een gesprek van meester Hans met Arzu (Verhallen en Walst, 2011, pag 98) zien we dat:

Meester Hans : *Kun je zeggen wat ze aan het strand deden, Arzu?*

Arzu : Spelen

Meester Hans : *Zo, als je in Turkije bent, ga je naar het strand? En verbrand je dan?*

Arzu : Nee hoor.

Een verklaring daarvoor kan zijn dat voor een antwoord op een open vraag vrij veel taalvaardigheid nodig is. Er moet gesproken worden in zinnen, er moeten verbanden aangegeven worden, er zijn diverse (werk)woorden nodig en in je antwoord moet je rekening houden met de voorkennis van de gesprekspartner. Om antwoord te kunnen geven op een open vraag moet je talig gezien dus best het een en ander in huis hebben. En dat is voor veel taalzwakke, taallerende kinderen nou juist een probleem.

Ook verlegen kinderen zullen niet graag antwoorden op een open vraag, omdat ze de aandacht in dat geval te lang op zich gericht voelen.

Samenvattend blijkt het stellen van vragen – zowel open als gesloten - in de praktijk voor veel kinderen niet het meest efficiënte middel te zijn om in gesprek te raken .

Kinderen aan de praat krijgen zonder vragen te stellen

Verboom ontwikkelde op grond van deze kennis en ervaringen de methodiek “het kind aan het woord”. Op basis van de In- en Outputhypothese gaat zij er vanuit dat kinderen taal leren door én naar een rijk en begrijpelijk taalaanbod te luisteren én door zelf ervaring op te doen met formuleren van wat ze willen zeggen. Verboom ging op zoek naar een wijze van interactie die voldoet aan deze uitgangspunten en die kinderen wel uitlokt om mee te doen met het gesprek.

In deze methodiek worden kinderen uitgelokt tot interactie door als volwassene binnen een gesprek geen vragen te stellen, maar gebruik te maken van de volgende technieken:

1. samenvatten / herhalen van de uiting van het kind
2. vertellen / beschrijven wat je als volwassene ziet en de kinderen ook kunnen zien
3. vertellen wat er gebeurt, zou kunnen gebeuren
4. vertellen wat je doet of een eigen ervaring vertellen
5. vertellen over wat je zelf vindt en voelt

1. Samenvatten van de uiting van het kind

Om een gesprek verder te helpen is het vaak al voldoende om hetgeen dat gezegd wordt door een kind te herhalen.

*Dus jij bent op vakantie geweest.
Oké, jij zag babyeendjes in de sloot.*

Eventueel kan een dergelijke uiting gevolgd worden door een mening:

Oké, jij zag babyeendjes in de sloot. Wat schattig zeg!

2. Vertellen/beschrijven wat je als leerkracht ziet en wat de kinderen ook zouden kunnen zien.

Vaak is de volwassene geneigd aan het kind te vragen wat het ziet. Antwoorden op dergelijke vragen zijn veelal kort:

Wie ziet wat ik vandaag heb meegenomen?

- *schoenen*

En wat voor schoenen zijn dat dan?

- *gymschoenen*

Effectiever en taalrijker is zelf te vertellen wat er te zien is en de kinderen de gelegenheid geven daarop te reageren, door zelf even stil te vallen.

Kijk eens, ik heb mijn gymschoenen meegenomen. Ze zijn wel een beetje vies, zien jullie wel.

- *Moet je ze even schoonmaken*

- *Mijn broertje heeft ook van die witte voor tennis*

- *Zijn die van jou?*

3. Vertellen wat er gebeurt, zou kunnen gebeuren

Het zelf vertellen wat er gebeurt is een manier die de kinderen erg stimuleert er verder over te praten.

Als het lente is, maken de vogels een nest.

- *Daar leggen ze eitjes in*

- *Dan komen er kleine vogeltjes*

- *Bij ons in de tuin was ook een nest, maar toen ging mijn vader de boom omzagen en toen was het nest gevallen*

4. Vertellen wat je doet of een eigen ervaring vertellen

Kinderen – en volwassenen- hebben erg de neiging iets uit hun eigen ervaring te vertellen in aansluiting op een verhaal van een ander. Net zoals zien eten, doet eten maakt dat horen vertellen, doet vertellen.

Gisteren ben ik naar de tandarts geweest. Ik moest erheen voor controle. De tandarts moest weer eens even goed kijken of ik geen gaatjes had.

- *Mijn vader moest ook naar de tandarts. Hij moest een kies eruit*
- *Dat doet pijn!*
- *Mijn moeder durft dat niet*

5. Vertellen wat je als leerkracht zelf vindt of voelt

Misschien wel het meest krachtige middel om de belangstelling van kinderen te wekken is het vertellen wat je zelf vindt en voelt. Kinderen zijn over het algemeen erg geïnteresseerd in wat jij ergens van vindt en voegen daar graag hun mening / ervaring aan toe.

Ik vind onweer altijd een beetje eng!

- *Ik ook, ik ga altijd bij mijn vader en moeder in bed*
- *Ik niet, want ik ben al groot, maar mijn zusje wel*

Ik zou niet weten hoe ik dat op zou moeten lossen (autosleutels kwijt)

- *Nou, kan je wel een reservesleutel meenemen*
- *Je kan ook wel met de trein gaan*
- *Gewoon overal zoeken waar je geweest bent.*

Het belang van beurtruimte

Dit aanbod van de leerkracht vervangt het stellen van vragen. Het is daarbij belangrijk rustig te spreken en de kinderen de tijd te geven om te reageren. Kinderen moeten voelen dat ze de vrijheid hebben om iets te zeggen, maar dat ze daartoe niet gedwongen zijn. Dit is het principe dat kinderen onder elkaar ook hanteren. Het principe dat maakt dat de communicatie tussen kinderen onderling vaak beter verloopt dan de communicatie tussen een volwassene en een kind.

Doordat voelbaar is dat praten niet moet, maar mag, gaan de meeste kinderen juist praten. En als ze praten, nemen ze initiatieven, en beperken ze zich niet tot korte antwoorden, maar praten ze in zinnen.

Elke uiting van de volwassene wordt gevolgd door beurtruimte (Verhallen, 2011) waarin het kind uitgenodigd wordt om te reageren op de volwassene. Het is de keuze van het kind om dat al dan niet te doen. Neemt het kind de beurt, dan sluit het op eigen initiatief aan op de uiting van de volwassene. Neemt het kind geen beurt, vervolgt de volwassene na de beurtruimte voor het kind zelf het gesprek .

initiatief kind

Ik zie dat de blaadjes van onze tulp afgevallen zijn

Komt dat die dood is

Ja inderdaad. Hij is uitgebloeid

geen initiatief kind

Ik zie dat de blaadjes van onze tulp afgevallen zijn

.....

Jammer hè. Hij is uitgebloeid

In beide gevallen is er sprake van een rijk taalaanbod waar het kind naar kan luisteren. In geval van het initiatief van kind heeft het kind daarnaast kunnen oefenen met zijn eigen vaardigheden.

Een voorbeeld

Ter illustratie 2 gesprekjes over hetzelfde onderwerp (Sinterklaas) op dezelfde dag met hetzelfde kind met een taalontwikkelingsstoornis. Hiermee wordt duidelijk hoe een ander taalaanbod van de volwassene, leidt tot een totaal andere talige reactie van het kind. In het eerste gesprek worden door de volwassene veel (gesloten) vragen gesteld. Het kind reageert zoals verwacht met korte antwoorden.

Volwassene	Kind
Ik heb wat anders meegenomen,	
	Oh
Zie je dat?	
	Eh...ah....e....boom
Een boom!	
	Kijk kijk kijk eens.
Het lijkt wel een boom. Nee, kijk nog eens.	
	Aa...Dat is zwarte piet hè?
Ja, kijk eens. Wat is dit?	
	Eh...m...
Moet je goed kijken, ja? Dan kan je zien wat het is.	
	Zwarte pietten...hé...
Er zit een zwarte piet in.	
	Twee....
Ja! En wat hebben we hier?	
	Paard! (lacht) En Sinterklaas ook.
Ja, weet je dat al?	
	Ja.
Ja, en wie hebben we hier?	
	Sinterkl....
En wat heeft ie op zijn hoofd?	
	Eh.....eh...eh..

sample 1: gesprek dmv vragen stellen

In het 2^o gesprek stelt de volwassene geen vragen, maar vertelt wat ze ziet. Het kind vertelt spontaan ook wat hij ziet, maakt meer en langere zinnen en switcht tot slot spontaan naar een onderwerp buiten het hier en nu: "Die kan heel goed klimmen hè, uit e oppe dakken"

Volwassene	Kind
Deze zwarte pietjes...	
	hu
Die kunnen heel veel dingen.	

	Jaa (lacht)
	En dis heb hele lange
	Kij
	De..
Die heeft een hele lange veer!	
	Dies, hé, hu, heb die..
Deze heeft ook een hele lange veer	
	Deze...e heb ee das wel iets anders kleur
Ja, hij heeft wel een andere kleur	
Die heeft...	Deze zijn wel zelfde kleuren
.Ja, dat is wel dezelfde kleur Die zijn allebei geel	
	Die is paars
Die is paars	
	Deze e rood Die heb twee veren
Die heeft twee veren	
	Rood en groen
En die veren zijn heel kort	
	Ja (lacht)
En deze veren zijn heel lang	
	jo
	Die kan heel goed klimmen hè, uit e oppe dakken

sample 2: gesprek zonder vragen stellen

Als we de 2 gesprekken onder de loep nemen, zien we dat het kind in het 2^e gesprek meer initiatieven neemt. Wanneer we het taalsample verder analyseren ontstaat het volgende beeld:

	gem. aantal woorden per uiting	aantal woorden langste uiting.	aantal uitingen met persoonsvorm.
Wel vragen	2.3	5	17%
Niet vragen	4.2	10	50%

In het tweede gesprek, zonder vragen, maakt het kind langere en kwalitatief betere uitingen, en is hij, niet zichtbaar, meer ontspannen en op zijn gemak nu hij geen antwoord hoeft te geven op lastige vragen.

De leerkracht in het sample over Sinterklaas heeft, doordat ze geen vragen stelt, de gelegenheid het kind met een taalstoornis in haar taalaanbod veel woorden te laten horen die voor het kind wellicht nog lastig zijn en deze woorden meerdere keren te herhalen. Zo biedt zij het kind informatie die hem kan helpen zijn taal uit te breiden.

Die heeft een hele **lange veer!**
 Deze heeft ook een hele **lange veer**
 Ja, hij heeft wel een **andere** kleur
 Die heeft...
 Ja, dat is wel **dezelfde** kleur
 Die zijn **allebei geel**
 Die is **paars**
 Die heeft **twee veren**
 En die **veren** zijn heel **kort**

Onderzoek naar effectiviteit

Onderzoeksopzet

Om te bekijken of deze methodiek op groepsniveau effecten heeft op de interactie tussen de leerkracht en de kinderen, is er in schooljaar 2015-2016 in samenwerking met de Kentalis Academie door Willemsen, Verboom en Hermans onderzoek gedaan naar deze methodiek binnen Kentalis de Skelp en Kentalis Talent. De logopedisten van de twee scholen zijn door Verboom geschoold in het toepassen van de methodiek. Leerkrachten kregen kort informatie over de inhoud van de methodiek.

Verwacht werd dat door de scholing logopedisten vaardig zouden worden in het toepassen van de methodiek “het kind aan het woord”, en deze vaardigheid konden overdragen aan de leerkrachten. Wanneer tijdens gesprekken leerkrachten minder vragen stellen en meer verwoorden (inputhypothese), wordt verwacht dat de leerlingen meer ruimte krijgen om deel te nemen aan het gesprek en zo hun taalvaardigheid toeneemt (outputhypothese).

Leerkracht en logopedist hebben middels co-teaching elkaar gecoacht in het toepassen van de methodiek tijdens kringgesprekken. De kringgesprekken werden wekelijks gegeven en sloten aan bij onderwerpen die in de klas aan bod kwamen. Voorafgaand aan de periode van co-teaching vond de beginmeting plaats. Na tien gezamenlijke kringgesprekken vond de eindmeting plaats. In de begin- en eindmeting zijn per groep 10 minuten kringgesprek uitgeschreven en geanalyseerd.

Onderzoeksresultaten

Leerkrachtvaardigheden

Tijdens de nameting bleek dat leerkrachten na implementatie van de methodiek middels co-teaching, minder vragen stelden aan de leerlingen dan in de beginmeting. Ze pasten de strategieën “vertellen wat je vindt” en “vertellen wat er gebeurt” vaker toe en ze waren minder aan het woord tijdens de kringgesprekken.

Veranderingen bij de leerlingen

Naast leerkrachtvaardigheden is er ook gekeken naar de effecten die deze methodiek heeft op de inbreng en taal van de leerlingen. Na analyse van de kringgesprekken bleek dat leerlingen in de eindmeting meer initiatieven namen en meer aan het woord waren. Het aantal zinnen dat leerlingen produceren is in de eindmeting dus gestegen. Verder daalde het aantal elliptische antwoorden dat leerlingen gaven ten opzichte van de beginmeting.

De geschetste resultaten sluiten aan bij de verwachtingen: de leerkrachtvaardigheden zijn gegroeid en daardoor veranderde ook de gespreksdeelname van de leerlingen; ze kregen meer gelegenheid om taal te oefenen en toe te passen.

Ervaringen betrokkenen

Zowel leerkracht als logopedist hebben de meerwaarde van de samenwerking ervaren. De leerkracht droeg vaardigheden met betrekking tot klassenmanagement, de taalmethode en het starten en afsluiten van de les over aan de logopedist. De logopedist droeg gesprekstechnieken (beurtwisseling, tijd geven, eigen verantwoordelijkheid van de leerlingen), visualiseren en ideeën voor gespreksonderwerpen over aan de leerkracht. De leerkrachten gaven aan zelf minder aan het woord te zijn, de leerlingen meer tijd te geven en hen meer op elkaar te laten reageren. Stille leerlingen namen wat gemakkelijker initiatieven, maar bleven wel vaak stiller dan de andere leerlingen.

Een voorbeeld uit een nameting

Onderstaand sample laat een stukje van een kringgesprek met kinderen met TOS op een cluster-2 school over het strand zien. Doel van de leerkracht is de kinderen zoveel mogelijk te laten vertellen over hun ervaringen met en kennis van het strand (Outputhypothese) en tevens in haar eigen aanbod de kinderen woorden en zinnen te laten horen die ze zelf misschien (nog) niet zouden gebruiken (Inputhypothese). Zij doet dat in dit gedeelte van het gesprek door zelf te vertellen wat haar ervaringen zijn en te herhalen wat de kinderen zeggen.

De kinderen reageren door op hun beurt hun mening te geven en komen met aanvullingen

Kinderen	leerkracht
	Ik heb deze meegenomen, omdat ik het zo leuk vind om op het strand te zijn
Ik ook	
Ikke niet	
	Ik vind het altijd leuk om te spelen Vooral om zandkastelen te bouwen
Nou mij juist niet...	
	Oke
Ik vind het eh leuk om in het water te gaan	
	Ik hoorde jou net zeggen dat je het niet leuk vond
Ja maar, niet leuk eh bij het zand	
	O
Ja, dat gaat heet worden bij, op je voeten als het heel warm is	
O ja	
	A ja En dan met je blote voeten...
Au	
Dat brandt	
	Dat brandt inderdaad Ja zeker Ja Ik heb ook graag mijn slippers aan op het strand
Ja, ik ook	
Ik vind zwembad leuk	
Ja, het zwembad	

Sample 3. groepsgesprek

Conclusie

Het stellen van vragen blijkt niet de beste aanpak als we er voor willen zorgen dat er binnen een gesprek tussen een kind en een volwassene een rijk en voor een kind te begrijpen taalaanbod is (Inputhypothese) en het kind tijdens het gesprek in de gelegenheid wordt gesteld zijn al verworven kennis van de taal in praktijk te brengen (Outputhypothese).

Dit geldt voor alle kinderen, maar in het bijzonder voor kinderen met taalontwikkelingsstoornissen, taalzwakke kinderen en kinderen die verlegen zijn. Vragen beperken de initiatiefmogelijkheden van het kind, zijn sturend, soms bedreigend en leggen binnen een gesprek al heel veel vast.

Beter is het om geen vragen te stellen, maar om meer te vertellen. Dit kan door de methodiek "het kind aan het woord" toe te passen. Binnen deze methodiek vertel je wat je ziet, wat er gebeurt, wat je vindt en wat je voelt, zodat de kinderen daarop kunnen reageren.

Gesprekken worden interessanter, kinderen nemen meer initiatieven en worden uitgedaagd hun talige vaardigheden in te zetten, zodat ze meer taal oefenen en leren.

Wanneer de methodiek in de praktijk wordt onderzocht, zien we dat de leerkrachtvaardigheden van leerkrachten veranderen. Ze gaan minder vragen stellen en passen enkele strategieën meer toe. Leerlingen nemen meer initiatieven en zijn meer aan het woord. Dit sluit aan bij de outputhypothese.

Natuurlijk is het niet mogelijk in gesprekken met kinderen nooit meer een vraag te stellen. Er zijn bijvoorbeeld de praktische vragen (wie is er aan de beurt?). Af en toe een vraag kan helemaal geen kwaad, zolang de basis maar blijft: hoe minder vragen, hoe meer taal.

Over de auteurs

Margreet Verboom is klinisch linguïst en logopedist en werkt op Kentalis 'De Skelp'. Daarnaast werkt zij regelmatig voor de Kentalis Academie als docent, onderzoeker en ontwikkelaar.

Margot Willemsen is logopedist binnen Kentalis Talent. Daarnaast werkt zij als docent en ontwikkelaar voor de Kentalis Academie. Margot heeft eerder onderzoek gedaan naar de effecten van co-teaching op de leerkrachtvaardigheden.

Daan Hermans is onderzoeker bij de Kentalis Academie en het Behavioral Science Institute (BSI) van de Radboud Universiteit Nijmegen.

Literatuur

Damhuis, R & Litjens, P. (2003). *Mondelinge communicatie. Drie werkwijzen voor mondelinge taalontwikkeling*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands

Damhuis, R & Blauw, A (2006). Leerlingen aan de praat krijgen: Waarom en hoe. Over interactiegedrag van onderwijsgeevenden. *Wereld van het Jonge kind*, 353 (4)

Grice, H.P. (1969). "Utterer's Meaning and Intentions". *The Philosophical Review*, 78. Reprinted as ch.5 of Grice 1989, pp. 86–116.

Krashen, S. (1998). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. Beverly Hills, CA: Laredo Publishing Company.

Swain, M (1985) Communication competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In Glass, S and Madden, C. (Eds,). *Input in Second Language Acquisition*, pp 235-256. New York: Newbury House.

Verhallen, M & Walst, R. (2011). *Taalontwikkeling op School, handbook voor interactief taalonderwijs*. Bussum: Coutinho