

Taaldenkgesprekken met nieuwkomers

Hoe help je leerkrachten uitdagen

Taaldenkgesprekken zijn gesprekken waarin leerlingen samen denken, redeneren en leren. Dit soort gesprekken is niet alleen spannend en leerzaam voor taalvaardige leerlingen, maar juist ook voor leerlingen die Nederlands als tweede taal leren. Al met heel weinig Nederlands kunnen ze meedoen en al doende groeit hun taal- en denkvaardigheid. Wat moeten nieuwkomersleerkrachten weten over taaldenkgesprekken en hoe kunnen onderwijsadviseurs en opleiders hen ondersteunen bij het uitvoeren ervan?

Wat is een taaldenkgesprek?

Een taaldenkgesprek daagt leerlingen uit tot meedoen, meedenken en meepraten. Leerlingen en leerkracht gaan met elkaar in gesprek over een kwestie waar niet direct een simpele oplossing voor is. “Stel je voor: op een druk kruispunt midden in de stad vallen opeens de verkeerslichten uit...” Over zo’n onderwerp heeft iedereen wel ideeën. In een echte dialoog denken leerlingen na over de problemen die er ontstaan, over mogelijke oplossingen en over voor- en nadelen daarvan. Al denkend en pratend bouwen leerlingen nieuwe kennis van de wereld op en tegelijk ontwikkelen ze hun taal- en denkvaardigheid (Damhuis, Vonk, Tammes & Postma, 2013). Voor nieuwkomers creëert de leerkracht met een taaldenkgesprek een spannende activiteit waarin ze de taal functioneel inzetten: een aantrekkelijke bron voor impliciete tweedetaalverwerving.

Communicatie zorgt voor taalverwerving

Taaldenkgesprekken bieden een vorm van dialogisch leren die vanuit verschillende perspectieven wenselijk geacht wordt: leertheorie, functioneren in de moderne maatschappij en (tweede-)taalverwervingstheorie (zie bespreking in Damhuis & Tammes, 2018). In het kader van taaldenkgesprekken met nieuwkomers stellen we hier het specifieke belang voor tweedetaalverwerving aan de orde.

Kinderen willen communiceren. Vanuit deze behoefte leren kinderen al doende hun moedertaal, en zo leren ze ook een nieuwe taal. Daarvoor zijn drie ingrediënten essentieel: *sociale interactie met rijk taalaanbod* en *uitgedaagde taalproductie* (Snow, 2014). Taaldenkgesprekken bevatten deze drie ingrediënten: leerkracht en leerlingen denken en praten samen, de leerkracht levert rijk taalaanbod dat dankzij de (talige en visuele) context begrijpelijk is (Inputhypothese: Krashen,

Voor nieuwkomers creëert de leerkracht met een taaldenkgesprek een spannende activiteit waarin ze de taal functioneel inzetten: een aantrekkelijke bron voor impliciete tweedetaalverwerving.

1981) én de leerlingen worden door het onderwerp en de leerkracht uitgedaagd om zelf taal te produceren (Outputhypothese: Swain, 1985; uitgedaagde taalproductie: Damhuis, 2008). De sociale interactie zorgt voor afstemming tussen leerkracht en leerlingen en creëert zo een zone van naaste ontwikkeling (Vygotsky, 1986).

Juist met het oog op taalverwerving is uitgedaagde taalproductie in die interactie cruciaal, hoewel die in school nog vaak onvoldoende generaliseerd wordt. Het is daarom belangrijk dat in een taaldenkgesprek vooral de leerlingen aan het woord zijn. Iedere leerling, eentalig of meertalig, doet mee met de taalkennis die hij op dat moment heeft.

de leermomenten te creëren?

Al doende leert hij nieuwe taal. Dat werkt via het ‘taalleermechanisme’ (Damhuis & Litjens, 2003). Geprikkeld door een krachtige kwestie praat de leerling uitgebreid op eigen initiatief. Daarbij zet hij alle taalkennis in die hij op dat moment heeft. Soms merkt hij dat hij iets nog niet weet. Het woord voor ‘verkeer regelen’ bijvoorbeeld, als hij uitlegt dat iemand moet zeggen wie moet stoppen en wie mag doorrijden. Dat is het moment bij uitstek waarop de leerling aandacht heeft voor taal-aanbod en feedback van de leerkracht. Die zegt bijvoorbeeld: ‘Oh, dat hij het verkeer gaat regelen?’ Dat is precies het woord dat de leerling nu nodig heeft. Hij kan het direct gebruiken en aan zijn taalkennis toevoegen. Dit geldt niet alleen voor inhoudswoorden, maar ook voor functiewoorden, klanken en zinsconstructies die nodig zijn om te verwoorden wat je denkt. De leerkracht schept ruimte voor taalproductie en daagt de kinderen inhoudelijk uit. In figuur 1 is het taalleermechanisme schematisch weergegeven.

Taalleermechanisme



Figuur 1: Taalleermechanisme zorgt voor taalverwerving (Damhuis & Litjens, 2003)

Onderzoek laat zien dat de aard van de interactie daadwerkelijk van invloed is op de taalontwikkeling. Op basis van video-analyses van interacties toont Frijns (2018) aan dat anderstalige kleuters die aan actief-productieve interactie deelnemen, meer taal leren dan kinderen die in ‘schoolse’ gesprekken waren betrokken. Bij die ‘schoolse’ gesprekken stelt de leerkracht een vraag en dient een leerling het juiste antwoord te geven. Bij een echt gesprek, in actief-productieve interactie, komen de kinderen met veel eigen inbreng en ideeën. Ook grootschaliger interventie-onderzoek in kleutergroepen laat zien dat een interactieve stijl tot grotere communicatieve vaardigheid van jonge kinderen leidt (Van der Veen, Van der Wilt & Van Oers, 2019).

Impliciete verwerving naast expliciet NT2-onderwijs

Taaldenkgesprekken vormen een aanvulling op het expliciete NT2-onderwijs in de nieuwkomersklas. Nieuwkomers leren nieuwe taal door expliciet onderwijs, zoals met woordenschat gebeurt. Maar daarnaast kunnen ze ook veel taal leren door taal te *gebruiken* in allerlei situaties: impliciete taalverwerving. In de woorden van Frijns (2018, p.7): “niet alleen taal leren om te participeren, maar óók participeren om taal te leren.” Onderwijs aan nieuwkomers wordt dus sterker als er, naast expliciet NT2-onderwijs, ook ruimte is voor impliciete taalverwerving. Taaldenkgesprekken zijn hiervoor een boeiende vorm.

Op eigen cognitief niveau

Voor de meeste nieuwkomers ligt hun taalvaardigheidsniveau in het Nederlands onder hun cognitieve niveau. Daardoor ervaren ze veel taalactiviteiten als inhoudelijk minder boeiend. Ze lezen bijvoorbeeld eenvoudige teksten die voor jongere kinderen geschreven zijn. Taaldenkgesprekken dagen de leerlingen uit op hun eigen cognitieve niveau, met onderwerpen die voor hen interessant zijn. Dat maakt leerlingen sterk gemotiveerd om hun ideeën in te brengen. Hun ideeën worden serieus genomen en ze voelen zich gewaardeerd.

Om gedachten precies te verwoorden, is complexe taal nodig. Denk bijvoorbeeld aan de redenering: “Je moet rivierwater koken voordat je het kan drinken, want er zitten bacteriën in.” Dat lukt nieuwkomers vaak nog niet in een mooie formulering, maar wel met enkele losse spreektaalwoorden (DAT): “Water. Vieze beestjes. Koken. Drinken.” Dankzij de context kan de leerkracht begrijpen wat de leerling bedoelt. En in feedback laat de leerkracht horen hoe het in completer Nederlands klinkt. Zo hoort de leerling de signaalwoorden die complexe taaldenkreliaties markeren: omdat, want, maar, dus, als... dan. Al pratende gaat het taalleermechanisme in werking en doet de leerling nieuwe taalkennis op.

Kan dat al met nieuwkomers?

Leerkrachten zullen zich afvragen hoe vroeg je kunt beginnen. Dat kan al eerder dan ze misschien denken. Net als bij moedertaalverwerving begint een tweede-taalverwerper al vroeg te communiceren. Leerlingen kunnen al met een paar woorden duidelijk maken wat ze bedoelen. Ze zetten alles wat ze al weten van het Nederlands in en vullen dat aan: met handelingen, gebaren, plaatjes, Engels of hun eigen taal. Zo brengen ze hun bedoeling over. De leerkracht helpt om die bedoeling zo duidelijk mogelijk te verwoorden. Fragment 1 toont hoe twee meisjes die vier maanden in de nieuwkomersklas zitten, met de leerkracht in gesprek zijn over een ontsnapte tijger.

Fragment 1: Ook al met beginners

Leerkracht: En nu? Hoe kunnen ze de tijgers pakken?

Kaelah: De mensen dat put de tijgers in de...

Ece: Net.

Kaelah: Hek.

Ece: Ja.

Leerkracht: In een net of in een hek. Een kooi.

Kaelah: Ja.

Leerkracht: Oké.

Kaelah: En dan tijgers komt into de car.

Dan pakt de die (wijst naar een kooi op de laptop), in de bos.

Leerkracht: Ah, oké. Dus de tijgers moeten in de kooi.

Kaelah: Ja.

Leerkracht: En de kooi moet in de kar, in de auto.

Kaelah: Ja.

Leerkracht: Oké. Maar hoe gaan de tijgers dan in de kooi?

Kaelah: Ik weet niet.

Leerkracht: Hmmmm... (stille). Even denken.

Ece: Eh, groot net. (en maakt 'vang'-gebaar)

Leerkracht: Ahhhh, met een groot net.

Ece: Ja.

Geen stille periode

Als je te vroeg met taaldenkgesprekken begint, neger je dan niet de stille periode in het tweede-taalverwervingsproces? Zet je de leerling niet onnodig en ongewenst onder druk? Vaak wordt verondersteld dat een stille periode een noodzakelijke en gunstige fase is in het (tweede-)taalverwervingsproces. Leerlingen die net binnenkomen in de groep moeten immers eerst onderdelen van de nieuwe taal receptief beheersen,

Er is onvoldoende bewijs voor een stille periode als noodzakelijke en gunstige fase in tweede-taalverwerving

voordat ze die zelf productief kunnen gebruiken. Zo'n stille periode zou tussen zes weken en zes maanden kunnen duren, of zelfs een jaar (Roberts, 2014).

In haar uitgebreide review komt Roberts (*op. cit.*) tot onthutsende ontdekkingen door de oorspronkelijke onderzoeken uit de jaren '70-'90 onder de loep te nemen. Deze onderzoeken blijken sterke beperkingen te vertonen, waaronder weinig proefpersonen, anekdotische data, veel uitzonderingen, sterke verschillen in operationalisering van wat 'stil' is (o.a. geen taal, geen spontane taal, geen nieuwe syntax, geen communicatief gerichte taal), onduidelijke analysekaders, geen operationalisering van wat een 'fase' is en beperkte contexten (vooral hoge sociaaleconomische status).

Roberts verklaart de omarming van de stille periode vanuit de tijdgeest. In de onderzoekswereld voltrok zich een omslag van behaviourisme, waarin leren plaatsvindt door aanmoediging van buitenaf, naar een Piagetiaanse opvatting van fasegewijze ontwikkeling vanuit het kind en Chomsky's concept van een aangeboren taalvermogen waarmee het kind op eigen kracht zijn taal ontwikkelt. In die sfeer werd het fase-idee voor tweede-taalverwerving opgepakt en werd het niet langer als beeldspraak voor het proces van taalverwerving gezien, maar als een verklaring van dat proces, zonder dat er grondiger bewijzen voor werden gezocht (*op. cit. p.34*). Bovendien werden oorspronkelijke onderzoeken deels onjuist geciteerd en werd via deze secundaire bronnen het idee van een stille periode sterk gepromoot en in de T2-didactiek opgenomen:

- je hoeft van jonge kinderen in het begin nog geen productie te verwachten;
- ze zullen de taal gaan produceren als ze daar klaar voor zijn, als ze maar genoeg rijk en begrijpelijk taalaanbod krijgen;
- te vroeg productie eisen is schadelijk.

De veronderstelling dat stilte een teken van actieve verwerking en voorbereiding is, vormt een gevaarlijke vrijbrief om niet al te veel energie te steken in kinderen die nog niet veel zeggen in de tweede taal.

Roberts concludeert dat er onvoldoende bewijs is voor een stille periode als noodzakelijke en gunstige fase in tweede-taalverwerving. Recent onderzoek toont juist aan hoe belangrijk interactie is, en dat (tweede-) taalontwikkeling van jonge kinderen wordt ondersteund en afhankelijk is van de kwaliteit van de begeleiding van de volwassene (Leseman & Veen, 2016; Frijns, 2018; Van der Veen e.a. 2019). Bij kinderen die toch een poos stil lijken te blijven, kunnen factoren als persoonlijkheid of traumatische ervaringen (Granger, 2004) meespelen. Kortom, T2-didactiek dient veiligheid en communicatie voorop te zetten. Communicatie, ook al is het non-verbaal, is de sleutel tot taalontwikkeling. Het gaat om contact, om uitwisseling, ook al is die vanuit het kind nog alleen in gebaren, handelingen of blikken. De wil om te communiceren telt.

Van theorie naar praktijk: website als resultaat

De theoretische meerwaarde van taaldenkgesprekken met nieuwkomers is duidelijk. Maar werkt het ook in praktijk? En wat is daarvoor

nodig? Die vragen vormden het uitgangspunt voor de samenwerking tussen de auteurs van dit artikel: Resi Damhuis als expert op het gebied van taal leren in interactie en Hanna Kuijs als nieuwkomersleerkracht en onderwijskundige. We zijn taaldenkgesprekken gaan uitproberen op de nieuwkomersschool van Hanna. Eerst met gevorderde leerlingen, later ook met leerlingen die pas een paar maanden in Nederland woonden. Met leerlingen van verschillende leeftijden en over alledaagse of juist schoolse gespreksonderwerpen.

De opbrengsten verzamelden we op een website over taaldenkgesprekken met nieuwkomers: www.lowan.nl/taaldenkgesprekken. Op de website staan fragmenten uit gesprekken die Hanna met haar leerlingen voerde. De voorbeelden laten zien dat het kán: echte gesprekken met nieuwkomers in hun tweede taal, het Nederlands. Ze laten zien hoeveel betrokkenheid en taalproductie deze gesprekken opleveren, hoe leerlingen met weinig taal complexe ideeën overbrengen en op elkaars ideeën reageren. Zoals in dit gesprek met leerlingen die pas een paar maanden in Nederland wonen. Ook hier is een tijger ontsnapt:

Fragment 2: Al doende taal leren

Leerkracht: Wat moeten we doen? Hoe kunnen mensen de tijger pakken?

Binyam: Vlees.

Leerkracht: Vlees. Hé... Wat doen we?

Rayssa: (beeldt uit hoe je een touw om het vlees kunt binden): De vlees is de touw, en daar de touw mens doe dies, en de tijgers is de op die.

Leerkracht (beeldt uit): Wat denk je, Binyam? Vlees, met een touw, en dan zo...

Binyam: Ja.

LK: Goed idee?

Binyam: [knikt]

Dit soort voorbeelden geeft leerkrachten het zelfvertrouwen dat zij dit ook met hun leerlingen kunnen. We introduceren de website bij leerkrachten via publicaties en professionaliseringsbijeenkomsten. Tijdens zulke bijeenkomsten blijken leerkrachten het belang van een balans tussen expliciet NT2-onderwijs en impliciete taalverwerving te onderschrijven. Maar ze hebben behoefte aan verantwoording én handreikingen bij die impliciete kant. Leerkrachten zijn zich steeds vaker bewust van de noodzaak van dialogische interactie met leerlingen voor het leren van taal, of worden zich daar door de voorbeelden bewust van. Zo vertelde een leerkracht dat hij 'echte' gesprekken met leerlingen tot nu vooral belangrijk vond vanwege de inhoud en de betrokkenheid, maar zich niet realiseerde hoe waardevol deze zijn voor taalontwikkeling. En hoe belangrijk het dus is om daar ook tijd voor te nemen.

Vaardigheden: wat moeten leerkrachten kunnen?

Hoewel leerkrachten de meerwaarde van taaldenkgesprekken herkennen, is de vertaling naar de praktijk lastig. Hoe doe je het echt, hoe doe je het regelmatig? We stippen hier een deel van de vaardigheden aan die op de website zijn uitgewerkt.

In een taaldenkgesprek zet de leerkracht leerlingen aan het denken over een krachtige kwestie. Een uitdaging voor leerkrachten is om krachtige kwesties te bedenken die ruimte laten voor meerdere oplossingsrichtingen en die complexe taaldenkfuncties uitlokken. En om

deze kwesties kort en krachtig te introduceren. Als een stukje aas in de vijver. Visuele ondersteuning met een foto, filmpje of gebaren maakt de kwestie begrijpelijk.

Daarna is het de uitdaging om vooral goed te luisteren en leerlingen *met elkaar* te laten praten. Daarvoor moeten leerkrachten en leerlingen soms loslaten wat ze in andere situaties gewend zijn. Bijvoorbeeld dat leerkrachten in gesprekken een centrale rol innemen: leerlingen praten tegen de leerkracht, de leerkracht geeft beurten en is zelf ook regelmatig aan het woord. In nieuwkomersgroepen geldt dit extra sterk: leerkrachten zijn er erg op gericht om leerlingen te helpen. Als een leerling zoekt naar de juiste formulering, zijn leerkrachten bijvoorbeeld geneigd om de zin voor de leerling af te maken. Of een reeks gesloten vragen te stellen. Dit werkt contraproductief: het ontnemt leerlingen de kans om zelf te denken en te formuleren. Als het leerkrachten lukt leerlingen meer ruimte te geven, ervaren ze vaak dat leerlingen vanuit hun betrokkenheid veel meer kunnen overbrengen dan ze dachten. In een taaldenkgesprek stappen leerkrachten uit de centrale rol en in de rol van mede-nieuwsgierige. Leerlingen ruimte geven om te denken en spreken, betekent zelf minder ruimte innemen.

Leerkrachten kunnen deze rol het beste invullen door interactievaardigheden toe te passen, die het denken en praten van leerlingen stimuleren (Damhuis, De Blauw & Brandenburg, 2004). Het gebruik van stilte is hierbij cruciaal. Stilte betekent denktijd voor de leerlingen, tijd om te formuleren. Nieuwkomers moeten immers niet alleen bedenken wat ze willen zeggen, maar ook hoe ze dat kunnen overbrengen. Stiltes kunnen ongemakkelijk aanvoelen, maar zijn noodzakelijk. In één van de praktijkvoorbeelden komt een leerling na een stilte van twintig seconden met een heel relevante uiting, die een medeleerling vervolgens direct uitbouwt.

Naast stil blijven is ook het geven van communicatieve feedback een belangrijke vaardigheid. De leerkracht moedigt leerlingen aan met non-verbale en verbale luisterresponsen. Pas wanneer een leerling er echt niet uitkomt, of door anderen niet begrepen wordt, helpt de leerkracht. Door een woord aan te reiken, of een uiting in

begrijpelijk Nederlands te parafaseren. Die parafrases zijn erop gericht leerlingen te helpen hun bedoeling duidelijk te maken: hebben de leerkracht en de medeleerlingen de bedoeling van een leerling goed begrepen? De focus ligt niet op correct taalgebruik (de vorm), maar op de inhoud. Op communicatie. Daarom parafraseert de leerkracht lang niet iedere uiting. Daarmee

De focus ligt niet op correct taalgebruik (de vorm), maar op de inhoud. Op communicatie

zou het natuurlijke en communicatiegerichte karakter van het taaldenkgesprek verdwijnen. Dit is voor veel nieuwkomersleerkrachten een serieuze switch: omdat ze zó gericht zijn op het leren van 'goed Nederlands' ligt een te grote focus op vorm op de loer.

Bij gevorderde nieuwkomers biedt feedback kansen om stappen te maken van DAT (dagelijkse algemene taalvaardigheid) naar CAT (cognitief academisch taalgebruik). Als leerlingen in een gesprek over watertekort met het idee komen om water uit andere landen te halen, haakt de leerkracht het woord 'transport' aan. En als leerlingen praten over manieren om de weg te vinden, brengt de leerkracht het woord 'route' in. Ook hier geldt: met mate, zonder de inhoudelijke lijn te verstoren.

Wat leerkrachten nodig hebben

De website is een waardevol startpunt voor leerkrachten die aan de slag willen met taaldenkgesprekken. Op de site beschrijven we vier aspecten van de didactiek van taaldenkgesprekken met nieuwkomers:

- Hoe en wanneer begin je?
- Wat zijn goede kwesties en hoe introduceer je deze?
- Hoe help je leerlingen hun bedoeling over te brengen?
- Hoe ondersteun je de voortgang en diepgang van het gesprek?

Alle aspecten zijn voorzien van videovoorbeelden. In de video's komen de mooie kanten van taaldenkgesprekken naar voren. Maar ook de lastige, voorzien van tips.

Bijvoorbeeld:

- Een leerling komt (bijna) niet aan het woord. Tip: stuur in dat geval wel de beurtverdeling, maar doe dat met inhoudelijke vragen: 'Haruto, jij had ook nog een idee?'
- Een leerling vertelt iets in zulk beperkt Nederlands dat jij en de anderen hem niet begrijpen. Tip: vraag door naar wat de leerling bedoelt. Vaak lukt het met een extra gebaar of één extra woord alsnog. De leerling voelt zich serieus genomen en het gesprek gaat verder. Lukt het toch niet? Straal uit dat dit niet erg is.
- Je stelt een vraag ('Waar is het vlees voor de tijger?'), maar leerlingen begrijpen je verkeerd en beginnen over iets anders te praten (wat voor soort vlees eet een tijger). Tip: geef voorrang aan de inhoud die de leerlingen aandragen. En onthoud dat je het vraagwoord 'waar' op een ander moment nog eens bespreekt.

Natuurlijk kunnen (aanstaande) leerkrachten zelf met de website aan de slag gaan. Maar veel leerkrachten zullen behoefte hebben aan ondersteuning om zich de *vaardigheden* die horen bij het voeren van taaldenkgesprekken, eigen te maken. Gesprekken blijken effectiever voor taalleren te zijn als leerkrachten niet alleen onderwerpen aangereikt krijgen, maar ook coaching krijgen bij het voeren van deze gesprekken (Van der Veen et al., 2019). Hier ligt een belangrijke taak voor opleiders en adviseurs.

Ondersteuning en coaching moeten zich toespitsen op de karakteristieken van taaldenkgesprekken.

We zien dat leerlingen:

- actief meedoen, meedenken en meepraten,
- op eigen cognitief niveau,
- over een kwestie met veel oplossingsmogelijkheden,
- gericht op communicatie,
- en al doende kennis van de wereld opbouwen.

We zien dat leerkrachten:

- focussen op inhoud, niet op vorm
- interactievaardigheden inzetten om ruimte te scheppen,
- voor inhoudelijke uitdaging zorgen,
- en communicatieve feedback geven.

Leerkrachten voeren in hun eigen praktijk taaldenkgesprekken, krijgen daar individuele feedback op en praten er met collega's over door. Welke krachtige kwesties werken goed bij onze leerlingen? Hoe dagen we complexe taaldenkfuncties uit? Hoe maken we hiervoor plek in ons dagprogramma? Zo worden bewustwording en inzicht geleidelijk omgezet in vaardigheden.

In de nieuwkomerspraktijk

Leerkrachten en leerlingen in nieuwkomersgroepen zijn vaak al gewend om te werken in kleine (instructie)groepen: een mooie organisatorische basis voor taaldenkgesprekken. Maar hoe vind je tijd in een overvol rooster? Als leerkrachten zich bewust zijn van de waarde van taaldenkgesprekken voor taalontwikkeling, wordt het makkelijker hier tijd voor vrij te maken. Een taaldenkgesprek hoeft niet per

se lang te duren. Het kan een kwartier zijn, bijvoorbeeld als onderdeel van een mondelinge taalles. Maar een paar minuten kan ook. Uiteindelijk wordt taaldenkgesprekken een manier van denken: leerkrachten gaan steeds vaker kansen zien om leerlingen te prikkelen tot nadenken en praten. Een vraag of probleem dat naar voren komt bij een leestekst, het Jeugdjournaal of het spelen in een hoek vormt aanleiding voor gesprek.

In de reguliere groep

Ook leerkrachten in reguliere groepen met maar één of enkele nieuwkomers kunnen taaldenkgesprekken inzetten. Allereerst door kansen te creëren en te grijpen voor een-op-een-‘taaldenkinteracties’ met deze leerlingen. En een groepje van twee of drie nieuwkomers – eventueel samengevoegd uit verschillende groepen - is al genoeg voor een echt taaldenkgesprek. Leerkrachten kunnen hiervoor bijvoorbeeld momenten gebruiken waarop andere leerlingen zelfstandig werken aan taken die voor een nieuwkomer niet zinvol zijn.

Leerkrachten kunnen ook kiezen voor een gemengd gespreksgroepje, met nieuwkomers en andere leerlingen. Het risico dat de nieuwkomer overvleugeld wordt door zijn meer taalvaardige klasgenoten, is dan echter wel groot. Dit werkt alleen als het niet alleen de leerkracht, maar ook de medeleerlingen lukt om bewust denk- en spreekruimte te scheppen voor de nieuwkomer.

Met elkaar aan de slag

Op diverse taalscholen voeren leerkrachten al taaldenkgesprekken uit. Ze vinden het uitdagend, soms lastig, maar merken dat het werkt. Leerlingen zijn bijzonder betrokken en gebruiken alle taal die ze ter beschikking hebben om hun bedoelingen over te brengen. Ze komen tot uitgebreide taalproductie, juist ook diegenen voor wie taal in de expliciete taallessen nog heel lastig is. Onderwijsadviseurs en opleiders kunnen met behulp van dit artikel en de website gerichte steun bieden aan (aanstaande) leerkrachten.

Resi Damhuis is onderzoekster, ontwikkelaar en trainer. Ze is ambassadeur van Taaldenkgesprekken nu! en ontwikkelde de blended-learningcursus ‘NT2 en mondelinge taaldidactiek’ bij Eduseries.

Hanna Kuijs is onderwijskundige en nieuwkomersleerkracht in Amstelveen. Daarnaast werkt ze als onderwijsadviseur en -ontwikkelaar in Amsterdam.

Gebruik de website over taaldenkgesprekken met nieuwkomers:
www.lowan.nl/taaldenkgesprekken

Literatuur

- 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. & Tammes, A.-C. (2018). Werken aan taaldenkgesprekken in W&T. Een didactisch model voor pabo-studenten en leerkrachten. *Tijdschrift Taal*, jrg. 9., nr. 13, 22-27.
- Damhuis, R., De Blauw, A. & Brandenburg, N. (2004). *CombiList, een instrument voor taalontwikkeling via interactie. Praktische vaardigheden voor leidsters en leerkrachten*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Damhuis, R., Vonk, A., Tammes, A.-C. & Postma, G. (2013). Taal, denken en geschiedenis. Historisch redeneren met kinderen op de basisschool. *Kleio voor docenten geschiedenis en staatsinrichting*, jrg. 54, nov. 2013, 4-9.
- Frijns, C. (2018). *Nederlands als tweede taal. Een onderzoek naar de relatie tussen interactie stijlen en taalverwerving bij kleuters*. *Tijdschrift Taal*, 9 (13), 4-7.
- Granger, C.A. (2004). *Silence in Second Language Learning. A Psychoanalytic Reading*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Krashen, S. D. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford, UK: Pergamon.
- Leseman, P. & Veen, A. (Red.) (2016). *Ontwikkeling van kinderen en relatie met kwaliteit van voorschoolse instellingen*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
- Roberts, T. A. (2014). Not so silent after all: Examination and analysis of the silent stage in childhood second language acquisition. *Early Childhood Research Quarterly*, 29 (2014), 22-40.
- 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 Gass, S. M. and Madden, C. G. (Eds.), *Input in second language acquisition*, (pp. 235-253). Rowley, MA: Newbury House.
- Veen, C. van der, Wilt, F. van der & Oers, B. van, (2019). De kracht van goede gesprekken voor de ontwikkeling van communicatieve vaardigheden en sociale competenties. *Tijdschrift Taal*, 9(14), 14-19.
- Vygotsky, L. (1986). *Thought and language*. London: MIT Press.