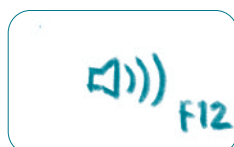
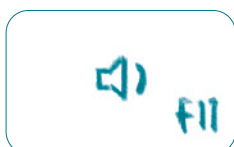
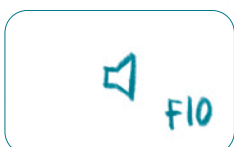


Ruimte voor leren

Op 17 september is Albert Walsweer aan de Rijksuniversiteit Groningen gepromoveerd op het proefschrift *Ruimte voor Leren: Een etnografisch onderzoek naar het verloop van een interventie gericht op versterking van het taalgebruik in een knowledge building environment op kleine Friese basisscholen*. In dit onderzoek heeft Walsweer gekeken naar de manier waarop leerlingen en hun leerkrachten op kleine Friese basisscholen gezamenlijk kennis construeren in interactie. De interventie is erop gericht leerkrachten te ondersteunen bij het creëren van een zogenaamde knowledge building environment (KBE). Met dit onderzoek hoopt Walsweer een bijdrage te kunnen leveren aan de verdere ontwikkeling van goed onderwijs op de zeer kleine basisscholen in Friesland. In dit artikel beschrijft de redactie in het kort de belangrijkste resultaten van het onderzoek.

Luistertip

Albert Walsweer was op 15 september te horen in een radio-optreden bij BNR Nieuwsradio. Het item gaat over 'de kleine school': <http://www.bnr.nl/?service=player&type=archief&fragment=20150915084000240>



Theoretisch kader

Wat is de beste manier om leerlingen iets te laten leren of tot inzicht te laten komen? Dit is de eerste vraag waarvoor met theoretische achtergronden antwoorden werden gezocht. Walsweer neemt als basis de *cultural-historical activity theory* (Vygotsky, 1962, 1978; Leont'ev, 1978; Engeström, 1999; Van Oers, 2008) en de theorie van *knowledge building* (Bereiter, 2002) voor het formuleren van didactische uitgangspunten van een interventie. Walsweer stelt dat er in de literatuur sprake is van een tweetal grote (schijnbare) tegenstellingen. Namelijk die van 'overdracht' versus 'sociale participatie' en die van het verwerven van 'individuele-mentale kennis' versus het verwerven van 'gezamenlijke, culturele kennis'. Het eerste paradigma gaat over het proces van kennisverwerving en het tweede vooral over wat daarvan dan het resultaat is. Om recht te doen aan die tegenstellingen en aan de theoretische uitgangspunten die daarmee samenhangen, wordt in dit onderzoek steeds gesproken over *leren en gezamenlijke kennisconstructie*.

In de beoogde KBE wordt door de leerlingen (en de leerkracht) gezamenlijk kennis geconstrueerd en worden zodoende ook voorwaarden gecreëerd om het individuele leren (terloops) plaats te laten vinden. In een dergelijke leeromgeving moet in de interactie natuurlijk taal worden gebruikt die bijdraagt aan dat doel en aan het construeren van die omgeving. Walsweer focust daarom op de rol van taalgebruik in processen van gezamenlijke kennisconstructie. Hij maakt daarbij een onderscheid tussen (1) *traditional* en (2) *non-traditional discourse* (Cazden, 2001). (1) Traditional discourse, de traditionele schoolse interactie, wordt meestal gevoerd in zogenaamde IRE-sequenties: opeenvolgingen van initiatieven van de leerkracht, responsen van de leerlingen en evaluaties

“Een belangrijke ontwikkeling is dat leerkrachten na verloop van tijd aangeven dat ze ‘weten hoe het anders kan’ en dat ze ‘concrete ideeën’ hebben over hoe dat het beste kan worden uitgevoerd in de eigen klas.”

van die responsen door de leerkracht. Die gesprekken hebben vooral als doel om kennis te installeren. In dit type interactie worden leerlingen echter onvoldoende uitgedaagd om zelf na te denken en hun gedachten te formuleren. In (2) non-traditional discourse, in de vorm van *dialogic inquiry* (Wells, 1999), *dialogic teaching* (Alexander, 2004), of *dialogic education* (Wegerif, 2013) worden leerlingen juist wel uitgenodigd om mee te denken en te praten. Daar vervult het taalgebruik een tweetal functies, namelijk *to create knowledge* en *co-regulate activities* (Littleton & Mercer, 2013).

Naast klassikale interactie (tussen leerkracht en leerlingen) zou ook de interactie tussen leerlingen onderling in een dialogisch perspectief moeten worden geplaatst. Leerzame gesprekken hoeven namelijk niet alleen klassikaal plaats te vinden, maar kunnen ook tussen leerlingen onderling worden gerealiseerd. Leerzame *peerinteractie* kenmerkt zich volgens de literatuur met name door *exploratory talk*. Dat wil zeggen, door taalgebruik waarbij leerlingen relevante informatie delen en iedereen bijdraagt aan het gesprek, alle ideeën worden gerespecteerd, terwijl over die ideeën tegelijkertijd kritisch onderhandeld wordt (Mercer & Littleton, 2007).

Het onderzoek heeft plaatsgevonden in een leeromgeving waarin veel leerlingen actief tweetalig zijn en in principe zowel het Nederlands als het Fries kunnen gebruiken tijdens gezamenlijke kennisconstructie. In zijn proefschrift onderzoekt Walsweer ook of leerlingen (en hun leerkrachten) dat ook daadwerkelijk doen, en wat de kenmerken zijn van dat afwisselend gebruik van talen. Het onderzoek naar deze *translanguaging practices* en *code-switching* laten we in deze samenvatting buiten beschouwing.

Methode van onderzoek

Walsweer is in zijn onderzoek vooral geïnteresseerd in de rol die taalgebruik tussen leerkracht en leerlingen en tussen leerlingen onderling speelt bij het leren en bij de gezamenlijke kennisconstructie (*knowledge building*). Via een praktijkgericht ontwerponderzoek (*educational design research*) heeft hij samen met de deelnemende leerkrachten gezocht naar manieren om een leeromgeving te creëren waarin zoveel mogelijk ruimte is om te leren – voor zowel leerlingen als leerkrachten. In het onderzoek is ook gekeken

naar de manier waarop de betrokkenheid, de opvattingen en het handelen van leerkrachten in de klas veranderen in de loop van de interventie.

In het onderzoek van Walsweer heeft deze leeromgeving vorm gekregen door op de deelnemende scholen twee grote projecten per jaar te organiseren (van groep 1-8). Tijdens deze thematische projecten, waarbij wereldoriëntatie en taalonderwijs worden geïntegreerd, voeren leerlingen in groepjes een onderzoeksproject uit naar aanleiding van een thema. Dat doen ze gezamenlijk en in leergesprekken. De projecten duren steeds drie weken. In het proefschrift van Walsweer is meer informatie te vinden over deze onderzoeksprojecten voor leerlingen.

Voor de analyse van de veranderingen in de betrokkenheid, de opvattingen en het (onderwijskundig) handelen van leerkrachten, is gebruik gemaakt van vragenlijsten, observaties, logboekverslagen en interviews. Voor het analyseren van de gesprekspatronen in de klas, in het perspectief van de vraag wat kinderen ervan leren, wordt vooral gebruik gemaakt van videoregistraties.

Het verloop van de interventie *Ruimte voor leren*: een schoolportret

Walsweer beschrijft in hoofdstuk 7 van zijn proefschrift een (single) case study om te illustreren hoe leerkrachten van een school dit proces van onderzoekend leren (door leerlingen) organiseren. De leerlingen werken in een leeromgeving waarin door rijke interactie ruimte om te leren ontstaat.

De interventie is globaal in twee fasen verlopen. De leerkrachten hebben aan het begin van de eerste fase, tijdens de start van de interventie (in 2007), vooral vragen

“Pas in de tweede fase richten de leerkrachten zich op het realiseren en ontwikkelen van mondeling taalgebruik vanuit een dialogisch perspectief en richten ze zich niet alleen op het taalgebruik van de leerlingen, maar ook op dat van henzelf.”

en zorgen die betrekking hebben op de eigen deelname en op de facilitering van de vernieuwing. In 2009 is die betrokkenheid bij het interventietraject ontwikkeld naar een houding gericht op samenwerking met collega's (en leerlingen). Een belangrijke ontwikkeling is dat leerkrachten na verloop van tijd aangeven dat ze 'weten hoe het anders kan' en dat ze 'concrete ideeën' hebben over hoe dat het beste kan worden uitgevoerd in de eigen klas.

De leerkrachten realiseren zich dat het lastig is om de eigen visie op onderwijs vorm te geven in de dagelijkse praktijk. Leerkrachten zijn veelal gefocust op bepaalde leerprincipes (bijvoorbeeld *omgaan met verschillen*) en veel minder op andere principes (bijvoorbeeld op *transfer*). In de eerste meting (in 2007) is vooral het concept van *knowledge building* nog heel onbekend. In de tweede fase hebben de leerkrachten op dit punt een onmiskenbare ontwikkeling doorgemaakt.

In de eerste fase hebben de leerkrachten vooral aandacht voor de organisatie van de projecten aan de hand van het stappenplan en in de tweede fase is de aandacht

veel meer gericht op de kwaliteit van de interactie. Alle leerkrachten zijn al snel in staat om aan de hand van het stappenplan in meer of mindere mate een KBE te creëren, waarin leerlingen (en hun leerkracht) samenwerken aan allerlei onderzoeken. Veel lastiger blijkt het om te focussen op (de veranderingen van) het type taalgebruik dat gewenst is in die leeromgeving. Leerkrachten zijn in de eerste fase bijvoorbeeld helemaal niet georiënteerd op (het veranderen van) de bestaande taalgebruikspraktijken in de klas, maar veel meer op aspecten van het klassieke taalonderwijs. Dat vertaalt zich dan in traditionele voornemens, zoals 'leerlingen breiden hun woordenschat uit', of 'leerlingen hanteren de begrijpend leesstrategieën adequaat', et cetera. Pas in de tweede fase richten de leerkrachten zich op het realiseren en ontwikkelen van mondeling taalgebruik vanuit een dialogisch perspectief en richten ze zich niet alleen op het taalgebruik van de leerlingen, maar ook op dat van henzelf. Het inzicht dat het mondeling taalgebruik een belangrijke functie vervult voor het proces van kennisconstructie ontwikkelt zich dan ook.

Klassikale interactie in een Knowledge Building Environment

De beschrijving van de ontwikkeling van de interventie hierboven, roept de vraag op wat het effect van deze manier van werken is op de interactie in de klas. In hoofdstuk 8 van zijn proefschrift beschrijft Walsweer de aard van het taalgebruik. Hij onderzoekt de rol van de (klassikale) interactie en is geïnteresseerd in de vraag of deze verandert onder invloed van de interventie.

In de interactie tussen leerkracht en leerlingen blijkt een viertal verschillende *participatiekaders* te functioneren, namelijk: (1) het *monologische* participatiekader, (2) het *beperkt interactieve* participatiekader, (3) het *dialogische* participatiekader en (4) het *discussiekader*. Een participatiekader is de karakterisering van de manier waarop de verschillende gespreksdeelnemers (i.c. de leerkracht enerzijds en de leerlingen anderzijds) het gesprek organiseren op een bepaald moment of in een bepaalde fase, in termen van beurtwisselingsprocedures en de typen taalhandelingen waarop de participanten zijn georiënteerd.

In (1) het *monologische kader* doet de leerkracht mededelingen, geeft instructie, vertelt een verhaal en moeten de leerlingen luisteren. In (2) het *beperkt interactieve kader* stelt de leerkracht alle vragen en bepaalt via beurttoewijzing wie het antwoord mag geven. De vragen hebben over het algemeen het karakter van *known answer questions*. De responsen van leerlingen zijn vooral minimaal van aard, passend binnen het strikte kader van de leerkracht. Het normale sequentiële patroon binnen het monologisch kader is de IRE-structuur. In (3) een *dialogisch participatiekader* wordt het (globale) gespreksdoel nog wel door de leerkracht

bepaald. De leerlingen worden, vaak door middel van open *information seeking questions*, uitgenodigd om te participeren. De responsen van de leerlingen zijn langer, ze selecteren zichzelf vaker als spreker en ze realiseren ook andere typen taalhandelingen. Die taalhandelingen worden nu erkend door de leerkracht en vaak uitgebreid in de derde beurt. In (4) het *discussiekader* is de typische schoolse IRE-structuur helemaal doorbroken. Leerlingen selecteren zichzelf, en de rol van leerkracht is nu grotendeels gericht op de structurering van het gesprek. De leerlingen reageren rechtstreeks op elkaar en stellen vragen, nemen initiatieven, presenteren ideeën en mogelijke oplossingen. In het discussiekader zijn de leerlingen vooral georiënteerd op het gezamenlijk oplossen van een probleem.

Walsweer concludeert in zijn onderzoek dat er in de eerste fase van de interventie vooral sprake is van gesprekken in het beperkt interactieve participatiekader en dat er af en toe momenten zijn waarin een monologisch participatiekader wordt geconstrueerd. Dat betekent dat de gesprekken tussen leerkracht en leerlingen dan vooral instructief of controlerend van aard zijn. In de tweede fase zijn in de gesprekken veel meer dialogische participatiekaders en/of discussiekaders gerealiseerd.

De hierboven geschetste ontwikkeling heeft gevolgen voor de kwaliteit van het leren en voor het wel of niet tot stand brengen van een KBE. De gesprekken of gespreksmomenten die worden gevoerd in een monologisch en/of beperkt interactief participatiekader, vertonen alle kenmerken van wat Cazden (2001) de *traditional lessons* noemde, terwijl de aanwezigheid van het dialogische participatiekader of van het discussiekader de basis blijkt te vormen van de beoogde *non-traditional*

lessons, waarin echt ruimte is voor de leerlingen.

In een KBE blijkt ook een beperkt interactief participatiekader nog wel een rol te kunnen spelen. Bijvoorbeeld als er sprake is van een situatie waarin een leerling om opheldering vraagt en de leerkracht via een reeks van vraag-antwoordsequenties snel ondersteuning biedt. In zo'n situatie is er dus wel sprake van kennisoverdracht, maar niet vanuit een door de leerkracht bepaald aanbod, omdat de leerkracht aansluit bij wat de leerlingen aangeven nog niet te weten.

Tijdens gespreksmomenten in een dialogisch participatiekader en/of een discussiekader krijgen leerlingen de kans hun kennis te demonstreren (Koole, 2010), in plaats van alleen maar te claimen. Dit type dialogische interactie biedt tevens de gelegenheid om (nieuwe) thema's te verkennen. De leerlingen krijgen greep op complexe vraagstukken en oefenen in het gebruik van een type *educational discourse*, waarbij ze uitgedaagd worden om gebruik te maken van een type taalgebruik dat als school language (Schleppegrell, 2004), of als *educated discourse* (Mercer, 1995) kan worden aangemerkt.

Een andere conclusie met betrekking tot de relatie tussen taalgebruik en leren is dat binnen één klassikaal gesprek participatiekaders regelmatig verschuiven. Afhankelijk van het topic of de vraag kan een gesprek een bepaalde (leerzame) wending nemen. Door middel van *participation shifts* (Gibson, 2003; Gosen, Berenst & De Gloppe, 2013) kan een leerkracht in een les die bijvoorbeeld wordt gekenmerkt door het discussiekader, ingaan op een vraag om toelichting van een leerling. Daardoor vindt er een verschuiving plaats naar een beperkt interactief participatiekader. Dergelijke verschuivingen vinden met name plaats in de tweede fase van de interventie.

Een gesprek waarin vaak sprake is van een discussiekader sluit het beste aan bij de beschrijving die Bereiter (2002) geeft van *knowledge building discourse*. De leerlingen hebben hier de ruimte om hun kennis te demonstreren. Ze construeren ook gezamenlijke kennis in het groeps gesprek, waarbij de deelnemers allemaal bezig zijn met het bereiken van een doel (bijvoorbeeld het oplossen van een probleem).

Peer-interactie in een Knowledge Building Environment

Naast de aard en de verschuivingen in de klassikale interactie heeft Walsweer in zijn onderzoek ook gekeken naar de interactie tussen leerlingen tijdens het werken in de *Knowledge Building Environment*. Walsweer heeft een drietal dominante gesprekstypen in de peerinteractie gevonden, namelijk (onderling):

1. *rapporterende* gesprekken, die vooral tijdens het opstarten van een project voorkomen;
2. gesprekken om een activiteit met elkaar te *plannen*;
3. gesprekken waarin het *monitoren* van de uitvoering van het project centraal staat.

In de gesprekken die leerlingen onderling voeren wordt overwegend procedurele kennis geconstrueerd. In de interactie is slechts terloops een oriëntatie op het bespreken van meer inhoudelijke onderwerpen (declaratieve kennis) met betrekking tot het project waaraan gewerkt wordt.

Er komen wel vormen van *explicit reasoning* voor, maar die zijn gericht op het nemen van praktische besluiten. Slechts een enkele keer is er sprake van kenmerken van *exploratory talk* (Mercer & Littleton, 2007), waarbij er (vaak kort) over

“Het gezamenlijk reflecteren op de bestaande taalgebruikspraktijken, en op grond daarvan keuzes maken over manieren om leerlingen in kwalitatief goede interactie te laten leren, zou voor veel leerkrachten een geheel nieuwe manier van professionalisering op gang kunnen brengen.”

inhoudelijke (declaratieve) kennis wordt geargumenteed en geredeneerd. Kennelijk hadden de leerlingen *exploratory talk* niet nodig voor het bereiken van hun doelen.

Uit de analyse van de gesprekken die leerlingen onderling voeren, wordt duidelijk dat de leerlingen veel ruimte krijgen en nemen, waardoor deze gesprekken een dialogisch karakter hebben in de zin zoals Wegerif (2013) dat begrip gebruikt. De leerlingen komen niet alleen veel vaker aan het woord dan in de meeste klassikale participatiekaders, maar hun beurten zijn ook uitgebreider. Wat betreft de relatie tussen de gevonden varianten van *peerinteractie* en leren, is er vrijwel altijd sprake van interactie waarin leerlingen hun kennis, begrip of vaardigheden demonstreren (Koole, 2010, te versch.). Door zelf verantwoordelijk te zijn voor de inhoud en de kwaliteit van de interactie, doen de leerlingen (terloops) ook allerlei ervaringen op met specifieke taalgebruiksactiviteiten: ze oefenen in het stellen van vragen, in het

geven van feedback, ze redeneren, nemen leiderschapstaken op zich, et cetera. Kortom, de *peerinteractie* aan het begin en tijdens de uitvoering van een project wordt niet zozeer gevoerd met de bedoeling om gezamenlijke kennis rond het topic te vergaren of om inzicht te verkrijgen, maar vooral om greep te krijgen op procedurele zaken. Dat doen de leerlingen over het algemeen effectief. Zeker naarmate ze meer ervaring hebben opgedaan tijdens het werken en praten in een KBE. Ook wanneer leerlingen in een vaste samenstelling tijdens de uitvoering van een project werken in de richting van een gezamenlijk resultaat, zijn ze in hoge mate op elkaar georiënteerd.

Conclusies en aanbevelingen voor de onderwijspraktijk

Walsweer concludeert in zijn onderzoek dat kan worden gesteld, dat het verloop van de professionalisering en de schoolontwikkeling op een complexe wijze blijkt

samen te hangen met de mate waarin individuele leerkrachten erin slagen om (nieuwe) theoretische concepten te vertalen naar de eigen klas. In het interventieprogramma is die samenhang gecreëerd door niet alleen in te zetten op het handelen van leerkrachten, maar ook op hun betrokkenheid bij de innovatie en op hun opvattingen met betrekking tot de theoretische concepten over leren en gezamenlijke kennisconstructie.

Klassikale interactie

Walsweer constateert een ontwikkeling in de manier waarop de klassikale interactie wordt georganiseerd en in de manier waarop leerlingen samen overleg voeren. In de eerste fase van de interventie is bij alle leerkrachten en hun leerlingen sprake van gesprekken in een dominant beperkt interactief participatiekader. Pas na verloop van tijd wordt (in sommige klassen) een ontwikkeling zichtbaar naar een dominant dialogisch participatiekader en/of discussiekader. Deze bevindingen sluiten aan bij de bestaande literatuur over de manieren waarop schoolse interactie veelal verloopt, namelijk in een het sequentieel patroon van IRE. Dit patroon correspondeert met het beperkt interactieve participatiekader. Dit onderzoek laat echter zien hoe er - op basis van een interventie - een ontwikkeling in de richting van *dialogic inquiry* (Wells, 1999), *dialogic teaching* (Alexander, 2004) en *dialogic education* (Wegerif, 2013) in gang kan worden gezet en hoe dit verloopt. De ontwikkeling in de richting van meer dialogische gesprekken wordt overigens pas in de tweede fase van de interventie zichtbaar. Een belangrijke aanvulling op de bestaande literatuur is derhalve dat er in onderwijskundige zin wel een KBE kan worden georganiseerd, maar dat het bijbe-

“Het zijn niet alleen onderwijskundige of pedagogische overwegingen die moeten tellen bij het organiseren van samenwerkend leren; het is ook belangrijk dat er aandacht is voor het realiseren van passende vormen van taalgebruik.”

horende dialogische of discussiekader zich pas na verloop van tijd (onder invloed van gerichte interventies) ontwikkelt.

De ontwikkeling in de richting van meer dialogische interactie betekent dat leerlingen (en hun leerkrachten) nu een gevarieerder repertoire (wat betreft taalgebruik) tot hun beschikking hebben om gezamenlijke kennisconstructie in een KBE te realiseren.

De inzichten in interactie en leren die worden verkregen uit de discourse- en conversatieanalyse zouden kunnen worden gebruikt om leerkrachten (en andere direct betrokkenen) te ondersteunen bij het veranderen van hun onderwijs. Leerkrachten kunnen aan de hand van videofragmenten en/of transcripten ervaring opdoen met bijvoorbeeld de vier verschillende participatiekaders. Leerkrachten kunnen zo meer inzicht krijgen in de manier waarop ze zelf (samen met de leerlingen) gewend zijn participatiekaders te creëren. Zulk inzicht kan ze helpen een traject te ontwikkelen in de richting van meer dialogische participatiekaders. Het gezamenlijk reflecteren op de bestaande taalgebruikspraktijken, en op grond daarvan keuzes maken over manieren om leerlingen in kwalitatief goede interactie te laten leren, zou voor

veel leerkrachten een geheel nieuwe manier van professionalisering op gang kunnen brengen.

In het kader van eigenaarschap over het eigen leerproces kan het ook voor leerlingen van grote waarde zijn om via gezamenlijke reflectie op videofragmenten en transcripten van klassikaal overleg inzicht te krijgen in de manier waarop ze gezamenlijk kennis construeren.

Peerinteractie

Walsweer concludeert dat leerlingen in onderlinge gesprekken ook op andere manieren dan via *exploratory talk* kennis kunnen construeren. Walsweer constateert dat deze bevinding aansluit bij eerdere onderzoeksbevindingen (Rojas-Drummond, Mazon, Fernandez en Wegerif, 2006). Uit dat onderzoek blijkt dat leerlingen in peerinteractie verschillende typen kennis kunnen construeren, onder andere afhankelijk van de specifieke educatieve context. Leerzame gesprekken hebben dus lang niet altijd de kenmerken van *exploratory talk*. In peerinteractie gaat het behalve om co-constructie van kennis ook om het co-reguleren van activiteiten (Littleton

en Mercer, 2013). In het onderzoek van Walsweer wordt duidelijk dat leerlingen tijdens onderlinge gesprekken vooral op elkaar georiënteerd zijn door onderling afspraken te maken, aan elkaar te rapporteren, of om een activiteit te plannen. Met name wanneer de gesprekken tijdens de uitvoering van een project plaatsvinden in groepjes met een vaste samenstelling, is de peerinteractie vaak complex van aard, qua interactionele structuur en qua inhoud. De leerlingen brengen verschillende topics in en spreken in overlap. De interactie kenmerkt zich door allerlei gesprekslijnen die gepaard gaan met *skip connecting*. In de gesprekken worden afspraken gemaakt, wordt de voortgang besproken en worden problemen opgelost. De leerlingen zijn daarbij vooral georiënteerd op het co-reguleren van gezamenlijke activiteiten. Zij construeren dan overwegend procedurele kennis. *Exploratory talk* is dus een van de manieren waarop leerlingen in interactie kennis kunnen construeren. Ook gesprekken waar de leerlingen van alles onderling regelen en bespreken, kunnen blijkens dit onderzoek worden opgevat als een vorm van (gezamenlijke) kennisconstructie. In de huidige onderwijspraktijk wordt het belang van samenwerkend leren veelal vanuit een onderwijskundige invalshoek onderstreept. Daardoor is er in scholen veelal aandacht voor de rollen en taken van leerlingen en veel minder voor de kwaliteit van de interactie. Het zijn echter niet alleen onderwijskundige of pedagogische overwegingen die moeten tellen bij het organiseren van samenwerkend leren; het is ook belangrijk dat er aandacht is voor het realiseren van passende vormen van taalgebruik. Naar aanleiding van dit onderzoek en in aansluiting op bestaande literatuur (bijvoorbeeld Blum-Kulka & Snow, 2002) zou er in de begeleiding van (onderwijsontwikkeling binnen) scholen, maar ook in de leraren-

opleiding, meer aandacht moeten komen voor de verschillende manieren waarop leerkrachten met leerlingen en leerlingen onderling denken en praten. Hoe de daarbij gehanteerde taalgebruikspraktijken samenhangen met het construeren van verschillende vormen van kennis, is belangrijk. Vraagstukken met betrekking tot het samenwerken, denken en praten zouden structureel onderdeel uit moeten maken van het curriculum van de lerarenopleiding. Ook in de nascholing zouden taalspecialisten (van bijvoorbeeld onderwijsadviesbureaus) zich veel nadrukkelijker kunnen manifesteren op taalgebruik in programma's die gericht zijn op samenwerkend leren.

Albert Walsweer is senior adviseur/ onderzoeker aan de NHL Hogeschool. Zijn complete proefschrift is onlangs verschenen, en te bestellen bij ECNO of te downloaden via <http://www.taalcoordinator.nl/taalgebruikenleren>

Literatuur

- Alexander, R. (2004). *Towards dialogic teaching: Rethinking classroom talk*. Cambridge: Dialogos.
- Blum-Kulka, S., & Snow, C.E. (Eds.) (2002). *Talking to adults: The contribution of multiparty discourse to language acquisition*. New York: Lawrence Erlbaum Associates, Inc. Publishers.
- Cazden, C.B. (2001). *Classroom discourse: The language of teaching and learning*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Engeström, Y. (1999). *Communication, discourse and activity*. *The Communication Review*, 3(1-2), 165-185.
- Gibson, D.R. (2003). Participation Shifts: Order and Differentiation in Group Conversation. *Social Forces*, 81(4), 1335-1381.
- Gosen, M., Berenst, J., & De Gloppe, C. (2013). The interactional structure of explanations during shared reading at kindergarten. *International Journal of Educational Research*, 62(2), 62-74.
- Koole, T. (2010). Classroom Interaction. In: Karen Tracy (ed.) *Encyclopedia of Language and Social Interaction*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Leontiev, A.N. (1978). *Activity, consciousness, and personality*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Littleton, K., & Mercer, N. (2013). *Interthinking: Putting talk to work*. London & New York: Routledge/Taylor & Francis Group.
- Mercer, N. (1995). *The guided construction of knowledge: Talk amongst teachers and learners*. Clevedon, Avon, England: Multilingual Matters.
- Mercer, N., & Littleton, K. (2007). *Dialogue and the development of children's thinking: A sociocultural approach*. London: Routledge.
- Rojas-Drummond, S.M., Mazon, N., Fernandez, M., & Wegerif, R. (2006). Explicit reasoning, creativity and co-construction in primary school children's collaborative activities. *Thinking Skills and Creativity*, 1(2), 84-94.
- Schleppegrell, M.J. (2004). *The language of schooling: A functional linguistics perspective*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Van Oers, B. (ed.) (2008). *The transformation of learning: Advances in cultural-historical activity theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wegerif, R. (2013). *Dialogic: Education for the Internet age*. London: Routledge.