

# De waarde van de opvoeder-kind dialoog in een instructie-context. Een vergelijkend overzicht\*

P. P. GOUDENA en J. H. A.  
GROENENDAAL  
Rijksuniversiteit Utrecht

## Samenvatting

In dit artikel wordt een vergelijkend overzicht gegeven van vier onderzoekslijnen op het gebied van de taakdialoog tussen opvoeder en kind. Het betreft de diagnostische invalshoek (Blank), de Vygotskiaanse visie (o.a. Wertsch), een op Piaget gebaseerde visie (Sigel) en de sociolinguïstische benadering (o.a. Wells).

Naast theoretische uitgangspunten, observatiesystemen en onderzoeksresultaten komt expliciet de uit de jaren zestig stammende deficit-hypothese (kinderen uit lagere sociaal-economische milieu's zouden door de moeder te weinig cognitief gestimuleerd worden) aan de orde. Uit een schematische vergelijking van de vier visies blijkt dat de waarde van de taakdialoog vooral geacht wordt te liggen in het op een hoger niveau brengen van het cognitieve functioneren van het kind. Geconcludeerd wordt dat bestudering van de invloed van de specifieke context (thuis-school) op de taakdialoog toemend de aandacht heeft. De deficit-hypothese lijkt aan betekenis te hebben ingeboet.

## 1 Inleiding

In het midden van de jaren zestig verscheen een aantal publikaties (bijv. Bereiter & Engelman, 1966; Bernstein, 1964; Deutsch, 1967; Hess & Shipman, 1965) die de basis vormden van de ontwikkeling van compensatie-programma's voor 'kansarme' kinderen.

Een centrale vooronderstelling bij deze be-

nadering was dat kinderen uit lagere sociaal-economische klassen in hun psychologische ontwikkeling geremd worden door ongunstige omgevingscondities. Met deze condities werd, naast de materiële omgeving, vooral de socialisatie-wijze van de opvoeder (d.w.z. de moeder) bedoeld. In dat kader werd ook benadrukt dat kinderen uit lagere sociaal-economische klassen naar school gingen met een onvoldoende psychische toerusting voor de specifieke eisen die daar aan hen gesteld werden. Volgens deze opvatting zouden moeders tekort geschoten zijn in de communicatie met hun kinderen: er zou bijvoorbeeld sprake zijn van 'een gebrek aan cognitieve betekenis in het moeder-kind communicatiesysteem' (Hess en Shipman, 1965, p. 870). Het type taal dat de moeder gebruikte werd verondersteld een centrale rol te spelen bij het cognitief achter raken van hun kind. In dit artikel willen wij dit laatste punt, nl. de veronderstelde relatie tussen taalgebruik van de opvoeder in een instructiecontext en cognitief functioneren van het kind, zowel thuis als op school, nader analyseren aan de hand van de resultaten van een viertal recente onderzoekslijnen op dit gebied. Dit onderzoek heeft betrekking op kinderen in de leeftijd van drie tot zeven jaar. Ook zullen we aandacht besteden aan theoretische uitgangspunten van de vier onderzoekstradities en aan de verschillende observatie-systemen die gehanteerd worden.

Het betreft hier in de eerste plaats het werk van Blank (bijv. Blank, 1980; Blank, Berlin & Rose, 1983), dat wij zullen aanduiden als de diagnostische invalshoek. In de tweede plaats is de Vygotskiaanse visie (bijv. Wood, Bruner & Ross, 1976; Wertsch, 1984) in dit kader relevant. In de derde plaats zal een op Piaget gebaseerde visie (bijv. Sigel & McGillicuddy-Delisi, 1984) aan de orde komen. Van belang is ook de sociolinguïstische visie (bijv. Wells, 1983, 1985), die we als vierde onderzoekslijn zullen bespreken.

Na een beknopt overzicht van deze vier onderzoekslijnen afzonderlijk gegeven te hebben zullen wij aan de hand van een schematische

\* Het schrijven van dit artikel werd gestimuleerd door de toekenning van een ZWO-reisbeurs (R56-315) aan de eerste auteur. Hierdoor werd o.a. een bezoek aan Prof. dr. G. Wells en Prof. dr. J. V. Wertsch mogelijk gemaakt.

vergelijking een aantal conclusies formuleren. Ten slotte zullen wij trachten een en ander in een breder kader te plaatsen, met specifieke aandacht voor de relatie tussen taalgebruik van de opvoeder in een instructie-context en cognitief functioneren van het kind.

## 2 Vier visies op de taakdialoog

### 2.1 De diagnostische invalshoek

Het werk van Marion Blank (Blank, 1974, 1980; Blank & Franklin, 1980) heeft als één van de uitgangspunten dat de zgn. 'overall enrichment programs' (bijv. Bereiter & Engelman, 1966) weinig positief effect zullen hebben op de cognitieve problemen van kinderen in achterstandsituaties. Naar de mening van Blank zal dit type programma niet bijdragen tot de remediëring van specifieke problemen van één specifiek kind, omdat deze programma's een algemene, dwingende vorm hebben. Blank ziet meer heil in een één-op-één aanpak: een kind wordt door een daartoe getrainde leerkracht geholpen om beter te voldoen aan de eisen die in de schoolsituatie gesteld worden.

In haar klinische werk met kinderen met leerproblemen viel het Blank namelijk op dat deze kinderen de neiging hadden zich te onttrekken aan moeilijke opdrachten. Met 'opdrachten' bedoelt Blank vooral de *vragen* die door een leerkracht mondeling of schriftelijk aan een kind gesteld kunnen worden. Het moeilijkheidsniveau van de vragen wordt door Blank geoperationaliseerd door middel van een abstractie-hiërarchie. Blank baseert deze hiërarchie op de afstand tussen de inhoud van een taaluiting en de waargenomen werkelijkheid. Zij verwijst in dit verband naar Mof-fett (1968), die als laagste abstractieniveau in een gesprek 'aanduiden wat er gebeurt' beschouwt. Hogere niveaus betreffen: 'vertellen wat er gebeurde' (selectie uit het geheugen), 'classificeren van gebeurtenissen' (generalizatie) en 'theoretiseren' (logische argumentatie).

Blank stelt nu dat wanneer een leerkracht een vraag van een (voor een bepaald kind) te hoog abstractieniveau stelt, er een 'communication breakdown' (Blank, 1977, p. 204) optreedt. Het onvermogen van een kind om op een specifieke vraag adequaat te antwoorden heeft naar de mening van Blank niets te

maken met een te beperkt lexicon van dat kind of met problemen van grammaticale aard, maar met het onvermogen om complexe verbale structuren te gebruiken in een communicatieve context. Deze opvatting van Blank weerspiegelt ook haar mening dat de onderwijsleersituatie gezien moet worden als een *dialoog* tussen leerkracht en leerling. Op grond van analyses van leerkracht-kind dialogen tijdens taken heeft Blank het begrip 'abstractie-niveau' geoperationaliseerd in vier niveaus van opklimmende moeilijkheid.

De verschillende abstractieniveaus die in de vragen van de leerkracht naar voren kunnen komen zijn in Tabel 1 weergegeven.

Tabel 1 *Schaal voor bepaling van het niveau van leerkracht-vragen* (gebaseerd op Blank, 1980, p. 311)

Abstractieniveau	Gestelde eis	Voorbeeld van vraag
I. Benoeming van het waargenomene	Omschrijven van objecten en gebeurtenissen	"Welke dingen zie je op tafel?"
II. Selectieve analyse van het waargenomene	Selectief richten op aspecten van objecten en gebeurtenissen	"Wat voor vorm heeft die schaal?"
III. Reorganisatie van het waargenomene	Taal gebruiken om het waargenomene te herstructureren	"Laat mij het deel van het ei zien dat we niet opeten"
IV. Redeneren over het waargenomene	Taal gebruiken om de logische relatie tussen objecten en gebeurtenissen te bespreken	"Wat zal er met de koekjes gebeuren wanneer we ze in de oven leggen?"

Blank probeert met de in Tabel 1 weergegeven hiërarchie de variabele: 'perceptual-language distance' (Blank, 1980, p. 311) op te delen in niveaus. Bij het eerste niveau ('benoeming van het waargenomene') is deze afstand gering. Taal wordt op dit niveau gebruikt om te beschrijven naar aanleiding van vragen als: "Wat is dit?". Op het tweede niveau ('selectieve analyse van het waargenomene') moet het kind de taal hanteren om perceptuele componenten te integreren of om kenmerken van objecten te isoleren. Vragen als "Wat gebeurt er op dit plaatje?" en "Welke vorm heeft dit?"

zijn voorbeelden van eisen op het tweede niveau. Het derde niveau ('reorganisatie van het waargenomene') impliceert een belangrijke verandering in het gebruik van de taal. Bij de vragen die op dit niveau gesteld worden moet het kind afstand nemen tot het direct waargenomene. De leerkracht vraagt bijvoorbeeld (terwijl het kind een aantal verschillende objecten voor zich heeft): "Zoek iets dat *geen* kopje is". Op het vierde niveau ('redeneren over het waargenomene') is de afstand waarneming-taal het grootst. Op dit niveau wordt van het kind gevraagd om te voorspellen ("Wat zal er gebeuren als...?") en te argumenteren ("Waarom gebeurde dat?"). Blank (1980) heeft ook een schaal ontworpen om de adequaatheid van de reactie van het kind op de vraag van de leerkracht te scoren. Deze schaal bevat categorieën als 'volledig adequaat', 'ambigu', 'irrelevant' en 'geen reactie'. In combinatie met de schaal voor abstractieniveaus biedt deze schaal de mogelijkheid om een leerkracht-kind dialoog tijdens een taak in kaart te brengen. Het kan dan bijvoorbeeld blijken dat een kind slechts adequaat op vragen van niveau I en II kan reageren en faalt bij de vragen van niveau III en IV.

Bij kinderen die problemen hebben met vragen van de hogere niveaus is het van belang hoe de leerkracht hiermee omgaat. In Blanks opvatting zijn *vereenvoudigingstechnieken* het beste middel om het kind verder te brengen. Wanneer de leerkracht bijvoorbeeld zegt: "Nu is de spaghetti hard. Hoe denk je dat het aanvoelt wanneer het gekookt is?" en het kind antwoordt: "Ik weet het niet", kan de leerkracht zeggen "Herinner je je nog toen we aardappels kookten? Hoe die aanvoelden?"

Met behulp van Blanks schalen kunnen van dialogen ratio's worden bepaald als: aantal adequate reacties/totaal aantal reacties, aantal vereenvoudigingen/aantal inadequate reacties en andere relevante maten om de aard van de dialoog weer te geven.

De vier abstractieniveaus vormen de belangrijkste component van de dialoog met zwakfunctionerende kleuters: de opvoeder kan binnen een bepaald gespreksonderwerp het gespreksniveau variëren en aanpassen aan het cognitieve niveau van het kind.

Bovenstaand 'model' van vier niveaus van abstractie is door Blank toegepast zowel in een test-situatie als in een natuurlijke dialoog-situatie. In het eerste geval werden 300 kinde-

ren van 3-5 jaar onderzocht met behulp van een door Blank, Rose and Berlin (1978) ontwikkelde test. De resultaten vormden een ondersteuning voor het model:

- vragen en opdrachten van abstractieniveau I bleken gemakkelijker te beantwoorden dan die van niveau II, die van niveau II gemakkelijker dan die van III, enz.;
- er traden duidelijke leeftjidsverschillen op: de 3-jarigen konden alleen items van niveau I en II redelijk beantwoorden, terwijl de items van niveau IV pas op 5-jarige leeftijd voldoende beheerst werden;
- ten slotte was ook sprake van een duidelijke invloed van sociaal-economisch milieu; kinderen uit de 'lagere' milieus presteerden minder op de hogere abstractieniveaus en gaven meer irrelevante antwoorden dan kinderen uit de 'hogere' milieus.

(Zie voor de toepassing van de test in een Nederlands onderzoek van 160 4-6-jarigen, Groenendaal (1987).)

Wat de natuurlijke situatie betreft werden door Blank de conversaties van zes moeders met hun 3-jarige dochters aan tafel tijdens de lunch geanalyseerd met behulp van een tweetal observatieschalen, één schaal voor het abstractieniveau van elke initiatie (van één beurt) en één voor de adequaatheid van de reactie op voorgaande uiting. Zowel opvoeder als kind kunnen de rol van initiator of beantwoorder vervullen in dit systeem. Toepassing van het observatiesysteem leverde als voorname bevindingen op:

- de 3-jarige kinderen bleken de conversatie in aanzienlijke mate te kunnen onderhouden en beïnvloeden; de moeders leidden weliswaar de conversatie maar domineerden deze niet (ongeveer 40% van de initiaties waren van de kinderen afkomstig);
- de moeders hanteerden meestal uitingen die net iets boven het niveau lagen van de uitingen van het kind: die van de moeders lagen veelal op niveau II en III, die van het kind op niveau I;
- de adequaatheid van de reacties van de kinderen op vragen en opdrachten van moeder was sterk afhankelijk van het abstractieniveau van die vragen en opdrachten: hoe hoger het niveau hoe groter het percentage inadequate antwoorden.

## 2.2 De Vygotskiaanse visie

Een belangrijk kenmerk van de Vygotskiaanse visie op de verbale opvoeder-kind interactie tijdens taakgedrag komt duidelijk naar voren in Vygotskij's 'algemene wet van culturele ontwikkeling'. Deze luidt als volgt: "Iedere functie in de culturele ontwikkeling van het kind verschijnt tweemaal, op twee terreinen. Eerst verschijnt zij op het sociale vlak, en daarna op het psychologische vlak. Eerst verschijnt zij tussen mensen als een interpsychologische categorie, en daarna bij het kind als een intrapsychologische categorie" (Vygotskij, 1981, p. 163).

Dit betekent dat in de opvatting van Vygotskij in een taaksituatie de regulatie van het kind door een volwassene op den duur vervangen wordt door zelf-regulatie van het kind. Het belangrijkste communicatiemiddel dat bij deze *internalizatie*, d.w.z. de overgang van 'other-regulation' naar 'self-regulation' (Wertsch, 1979), een rol speelt is de *taal*.

Een tweede aspect dat in de Vygotskiaanse visie op het taakgedrag van het kind in een instructie-context van belang is betreft de mate van afstemming van de volwassene op het kind. Met andere woorden: in hoeverre houdt degene die het kind instrueert tijdens een taak rekening met het (veranderende) *niveau* van cognitief functioneren waarop het kind zich beweegt? Een instructie-aanpak die qua niveau soms net iets boven dat van het kind zit zal stimulerender zijn dan een instructiewijze die het kind voortdurend beneden zijn of haar capaciteiten aanspreekt.

Vygotskij was van mening dat het cognitieve niveau van een kind niet uitsluitend bepaald kan worden door het kind individueel te observeren. Het kind is tot meer in staat: de door Vygotskij geïntroduceerde term: 'zone van de naaste ontwikkeling' verwijst hiernaar. Vygotskij omschreef deze zone als volgt: "De afstand tussen het feitelijke ontwikkelingsniveau zoals bepaald tijdens individueel probleem oplossen en het mogelijke ontwikkelingsniveau zoals bepaald tijdens het probleem oplossen met behulp van een volwassene of in samenwerking met meer capabele leeftijdsgenoten" (Vygotskij, 1978, p. 86).

De zone van de naaste ontwikkeling moet ook in verband worden gezien met Vygotskij's visie op de taak van het (schoolse) onderwijs. In zijn opvatting moet het onderwijs de cogni-

tieve ontwikkeling van het kind stimuleren en er op vooruit lopen, inhakend op het 'mogelijke ontwikkelingsniveau' (zie van der Veer, 1985, p. 91 e.v.).

Wertsch (1984) heeft er op gewezen dat het begrip 'zone van de naaste ontwikkeling' wel een belangrijke heuristische waarde heeft bij theoretische bespiegelingen, maar dat het tot nu toe aan een specifieke invulling ontbroken heeft. Wertsch (1984, p. 8) gebruikt de termen *situatie-definitie* en *intersubjectiviteit* om een en ander te verhelderen. Met situatie-definitie bedoelt Wertsch de wijze waarop een situatie omschreven of begrepen wordt door degenen die in die situatie actief zijn. Tussen die definities kunnen verschillen optreden. Bijvoorbeeld, bij het maken van een puzzel door een kind en een volwassene kan de taaksituatie door het kind worden waargenomen als een waarin stukjes met dezelfde kleur bij elkaar moeten worden gelegd, terwijl de volwassene de taak opvat als één waarin stukjes met verschillende vormen aan elkaar moeten worden vastgemaakt, zodanig dat het eindproduct gelijk is aan het voorbeeld.

In het bovenstaande voorbeeld hebben kind en volwassene verschillende situatie-definities. Wanneer kind en volwassene de taaksituatie op dezelfde wijze definiëren, spreekt Wertsch van intersubjectiviteit (vgl. Rommetveit, 1979). Op het eerste gezicht lijkt dit een opmerkelijk verschijnsel, omdat men zou verwachten dat het jonge kind zelden het niveau van een volwassene bereikt. Wertsch vooronderstelt echter de bereidheid van de volwassene om op een lager definitie-niveau te functioneren, waardoor het kind de instructies van de volwassene kan begrijpen. Vaak zal het niveau van deze nieuwe situatie-definitie wat hoger liggen dan die van het kind. Het kind wordt als het ware gedwongen de situatie anders te gaan waarnemen. In dat geval is de zone van naaste ontwikkeling in het spel.

Anders dan bij de diagnostische invalshoek van Blank is er vanuit de Vygotskiaanse visie op de taak-dialoog niet een gedetailleerd scoringssysteem voor dit type dialoog ontwikkeld. Hoewel Wertsch (1979; Wertsch, McNamee, McLane & Budwig, 1980) empirisch onderzoek naar de opvoeder-kind dialoog in een instructie-context gedaan heeft, blijven zijn analyses globaal. Wertsch maakt algemene, kwalitatieve typering van interactie-episodes.

Ter illustratie van de verschillende niveaus waarop een volwassene een kind aan kan spreken tijdens een puzzle-taak geeft Wertsch (1984, p. 14-15) de volgende voorbeelden:

(1) "Pak het rode stukje en leg het naast het blauwe stukje".

(2) "Laat me zien wat je hierna nodig hebt".

Uiting (2) is van een hoger abstractieniveau dan uiting (1). Indien een kind op een uiting als (2) niet adequaat kan reageren, dan kan de volwassene, aldus Wertsch, terugvallen op het niveau van een uiting als (1), of een aanwijzing van een hoger niveau dan (1) geven als:

(3) "Kijk naar deze andere en dan weet je het".

Het observatiesysteem van de opvoeder-kind dialoog tijdens taken blijft beperkt tot categorieën als: 'kijken naar het puzzle-voorbeeld' en omvat geen inhoudelijk-verbale categorieën of aanduidingen voor het abstractieniveau van een uiting (zie Wertsch et al., 1980). Het categoriënsysteem heeft eigenlijk voornamelijk tot doel de overgang van 'other-regulated' naar 'self-regulated' aan het licht te brengen. Ook in het empirische werk van Bruner (bijvoorbeeld Wood, Bruner & Ross, 1976), dat door Vygotskij's ideeën geïnspireerd is, blijft de analyse van de taakdialoog steken op het niveau van verbaal versus non-verbaal interveniëren van de volwassene. Met betrekking tot de non-verbale omgang wordt bijvoorbeeld gescoofd wanneer de volwassene materiaal aangeeft of aanwijst. Wood et al. (1976) introduceerden de term 'scaffolding'. Hiermee doelen zij op het proces waarin de volwassene stap voor stap het kind verder helpt bij een moeilijke taak. 'Scaffolding' betekent in deze context iets als: 'in de steigers zetten', maar kan wellicht beter met 'kader bieden' vertaald worden. Greenfield (1984) heeft recent het verband tussen 'scaffolding' en zone van de naaste ontwikkeling besproken. Zij geeft aan dat de volwassene door middel van het 'scaffolding'-proces voor het kind de kloof dicht tussen de eisen van de taak en het prestatieniveau van het kind, wanneer het zonder hulp die taak zou moeten verrichten. De opvoeder biedt een taakkader voor het kind aan, waardoor het de taak kan voltooien en tevens daarna op een hoger niveau kan functioneren.

Wood, Wood & Middleton (1978) hebben in een experimenteel onderzoek aangetoond

dat kinderen die tijdens een moeilijke constructietaak (pyramide bouwen) onderwezen werden met behulp van de 'scaffolding'-techniek (waarbij de opvoeder de instructies adequaat op het niveau van het kind afstemde) betere prestaties leverden op die taak dan kinderen die met behulp van andere instructiewijzen onderwezen werden. Deze andere instructiewijzen waren: demonstratie, verbale instructie, of afwisselend demonstratie en verbale aanmoediging waarbij geen rekening werd gehouden met het prestatieniveau van het kind. Het is uiteraard de vraag of de conclusies uit dit experiment ook gelden voor andere taken dan de hier gebruikte constructietaak.

Hoewel er, zoals hierboven al werd aangegeven, vanuit de Vygotskiaanse visie geen gedetailleerde analyses zijn verricht van de taakdialoog tussen opvoeder en kind, zijn er de laatste jaren wel systematische pogingen gedaan om de zone van de naaste ontwikkeling van kinderen te bepalen: de zogenaamde dynamische diagnostiek (zie bijvoorbeeld: Brown & Ferrara, 1985; Minick, in press).

### 2.3 De Piagetiaanse invalshoek

Hoewel het werk van Sigel verwantschap vertoont met dat van Blank is het duidelijker ingebed in een theoretisch kader, nl. dat van Piaget. Daarnaast heeft Sigel ook duidelijk aanvullingen op die theorie. Aan Piaget ontleent hij het idee dat kinderen de vaardigheden ontwikkelen om voorwerpen en gebeurtenissen weer te geven in een symbolische vorm (de zgn. 'representational competence' oftewel het idee dat iets staat voor iets anders), en dat interactie met de omgeving hiervoor noodzakelijk is.

Wat Sigel in diverse publikaties (Sigel, 1982; Sigel & Cocking, 1977, Sigel & McGillicuddy-Delisi, 1984) toevoegt aan Piagets theorie is een nadere precisering van die klasse van sociale ervaringen, thuis en op school, die volgens hem stimulerend zijn voor de cognitieve ontwikkeling van het kind.

Een belangrijke klasse van sociale ervaringen zijn volgens Sigel die strategieën die volwassenen hanteren om kinderen aan te zetten tot nadenken over hun ervaringen, meestal in de vorm van vragen en opdrachten tijdens een conversatie. Zo doen vragen als 'hoe iets gebeurd zou kunnen zijn' of 'wat er zou kunnen gebeuren' bij het kind een beroep om ervarings-

gen uit het nabije verleden weer te geven of om te anticiperen op komende zaken. Vanwege de (psychologische) afstand die zulke strategieën scheppen tot het onmiddellijke waarneembare, gebruikt Sigel de metafoer 'distancing' en noemt hij de bijbehorende communicatie-strategieën van de ouders 'distancing strategies'. Distancing-strategieën zijn dus sociale gebeurtenissen, die – voor het jonge kind – meestal in de vorm van interacties met belangrijke personen in de omgeving (i.c. de ouders) plaats vinden en die een actieve bijdrage leveren tot de ontwikkeling van het abstracte denken. Het idee erachter is dat kinderen in de loop van hun ontwikkeling deze dialoog met anderen verinnerlijken tot een interne dialoog (zich zelf vragen stellen). Terzijde merken we hier alvast op dat Sigels distancing concept enige verwantschap vertoont met zowel Blanks concept van 'perceptual-language distance' alsook met Vygotskij's notie van 'inner speech'.

Niet alle distancing strategieën doen in even grote mate een beroep op het denken bij het kind; sommige vragen en opdrachten zetten het kind sterker tot nadenken aan dan andere. Sigel onderscheidt in dat opzicht een drietal niveaus van distancing strategieën:

*Niveau I* (low distancing demand) omvat die strategieën van de opvoeder die slechts een gering beroep doen op het individu om afstand te nemen van het hier en nu. Gevraagd wordt om duidelijk waarneembare of routine-informatie. Enkele voorbeelden zijn vragen en opdrachten die een beroep doen op benoeming (wat is dat?) of beschrijving van waarneembare zaken en gebeurtenissen (wat doet het jongetje op het plaatje?). Er is niet veel nadere analyse of nadenkwerk voor nodig. Waar het over gaat is duidelijk zichtbaar aanwezig.

*Niveau II* (intermediate distancing demands)-strategieën vragen meer van het kind: het waarneembare kan slechts als basis dienen voor verdere mentale activiteit in de vorm van analyse en classificatie. Het gegevene dient in verband gebracht te worden met vroegere ervaringen, er dient integratie plaats te vinden van afzonderlijke gebeurtenissen. Enkele voorbeelden zijn uitingen van de opvoeder die een appèl doen op het kind om verschillen en overeenkomsten van objecten en gebeurtenissen te beschrijven of af te leiden. Ook de vraag wat eerst komt en wat daarna (sequentieën) valt in deze categorie.

*Niveau III* (high distancing demands) omvat strategieën die erg lijken op Piagets omschrijving van operationeel denken: op dit niveau wordt een beroep gedaan op causaal redeneren (oorzaak-gevolg; middel-doel), probleem oplossen en op voorspellen. Het waarneembare hier en nu vormt slechts aanleiding om erover te redeneren. Enkele voorbeelden zijn vragen en opdrachten aan het kind inzake wat er zou kunnen gebeuren, hoe iets gekozen is ofwat er gebeurd zou kunnen zijn.

Bovenstaand model is door Sigel e.a. geoperationaliseerd in een observatie-categorieën systeem voor de analyse van ouder-kind interacties: het Parent Child Interaction Observation Schedule. Het systeem is ontworpen voor een instructiesituatie.

De uiting van de volwassene vormt de gedragseenheid; niet-verbale gedragingen worden – voor zover deze de verbale uiting van de volwassene begeleiden of crop volgen – tegelijk met de uiting gecodeerd. Ook de reactie van het kind wordt gecodeerd. Kind-gedragingen worden gecodeerd naar de mate van betrokkenheid van het kind bij de taak, naar de mate van succes op de taak, en naar het aantal keren dat het kind de beurt neemt in de uitwisseling. Bij het gedrag van de ouders wordt naar vijf aspecten gekeken:

1. de mate dat een uiting een beroep doet op cognitieve processen bij het kind;
2. verbale emotionele ondersteuning;
3. non-verbale hulp en ondersteuning bij de taak;
4. de vorm van de uitingen (o.a. stellend of vragend) en
5. mate van cohesie van de communicatie.

De studie waarvoor het observatie-systeem ontwikkeld werd betrof 120 dyades: ouders en hun 4-jarig kind. Gezinsamenstelling (grootte en plaats in de kinderrij) en sociaal-economisch milieu vormden de demografische variabelen. De interactiesituatie zelf betrof een tweetal instructie-taakjes, nl. verhaaltje vertellen en een papiervouwtaak. Centrale onderzoeksvraag was de relatie tussen het gebruik van distancing strategieën van de ouders en cognitieve competentie van het kind, vastgesteld aan de hand van enkele Piaget-achtige taakjes.

De bevindingen kunnen als volgt worden samengevat:

1. Er bleek sprake van een complexe wisselwerking tussen de verschillende demografi-

sche- en context-factoren (type taak) enerzijds en niveau en soort van communicatie-strategieën van de ouders anderzijds.

2. Effecten van de ouders vulden elkaar aan: de onderling verschillende interactiepatronen van vader en moeder ondersteunden elkaar; ouder-kind interacties zouden beter in termen van triades i.p.v. dyades geanalyseerd kunnen worden (bijv. bleek het gebruik van vragen van laag niveau door de moeder een positieve invloed te hebben op het kind wanneer de vader positief ondersteunend was).
3. De interactie-patronen van de ouders bleken erg taakafhankelijk te zijn: ouders zijn niet consistent in hun strategieën bij de verschillende taken; iedere taak lokt slechts enkele van de mogelijk interactie-strategieën uit die ouders in hun mars hebben. Vaders bleken in vergelijking tot moeders meer consistent in hun gedrag tijdens de verschillende taaksituaties.

Heel in het algemeen vormden de bevindingen wel een ondersteuning van de basale hypothese dat het gebruik van hoger niveau distancing strategieën het symbolisch denken van het kind bevordert, en dat vooral het vele gebruik van laag-niveau distancing strategieën (zoals uitingen in stellende i.p.v. vragende vorm en gedragsregulerende opmerkingen), samenhangt met lagere prestaties van de kinderen op de cognitieve taakjes.

De *conclusie* van Sigel e.a. na al deze onderzoeken is dat er voldoende bewijs is gevonden voor de idee dat distancing gedragingen psychologisch gezien van significante betekenis zijn voor de ontwikkeling van het symbolisch denken. De resultaten van zowel school- als gezinsstudies ondersteunen de hypothese dat vragen stellen – mits gebruikt in een instructiesituatie en met goede vervolgvragen – invloed heeft op de taal- en denkvaardigheden van kinderen. De veronderstelling daarbij is dat het kind genoemde ervaringen (de dialoog met de volwassene) verinnerlijkt tot een habituele wijze van omgaan met ervaringen (de dialoog met zichzelf).

Hoewel Sigel zelf van een *invloed* spreekt van de distancing gedragingen van de opvoeders op het cognitieve functioneren van het kind, zou hij op methodologische gronden beter van een *samenhang* kunnen spreken. Uit een correlatieel verband mag niet zonder meer een causaal verband worden afgeleid.

Blijkbaar acht Sigel zijn conclusie voldoende plausibel.

#### 2.4 De sociolinguïstische visie

Het werk van Wells en zijn medewerkers (Wells, 1981, 1983, 1985) is gebaseerd op de resultaten van het grootscheepse longitudinale project: "Language at home and at school", dat in het begin van de zeventiger jaren in de stad Bristol werd opgezet. Van twee groepen kinderen (beginleeftijd: 15, respectievelijk 39 maanden) werden drie jaar lang regelmatig audio-bandopnamen in de thuissituatie gemaakt. Van een deel van de jongste groep werden ook opnames gemaakt na intrede op de kleuterschool. Dit deel van het project, dat in het kader van het onderhavige artikel het meest relevant is, had tot doel de instructiestijlen van moeders en leerkrachten tijdens taken met elkaar te vergelijken.

De wijze waarop Wells de enorme hoeveelheid materiaal uit het Bristol project heeft geanalyseerd wijkt af van de categorisering-saanspak van de onderzoekers die in de voorgaande drie paragrafen aan de orde kwamen. De voornaamste oorzaak hiervan is dat Wells zich concentreert op de wijze waarop taal *gebruikt* wordt.

Wells is niet zozeer geïnteresseerd in de woordenschat of de grammaticale complexiteit waarvan een spreker (kind of volwassene) zich bedient, maar in de manier waarop sprekers tijdens samenwerking een door hen gedeelde *betekenis construeren* (vergelijk Wertsch bespreking van intersubjectiviteit, par. 2.2). Als theoretische inspiratiebronnen noemt Wells met name: Grice (1975), Halliday (bijvoorbeeld, 1970), Searle (1969), Sinclair en Coulthard (1975). Alle genoemde auteurs hebben gemeenschappelijk dat zij zich binnen een communicatie-context richten op de *functie* van taaluitingen en op de *intentie* van sprekers.

Een tweede uitgangspunt dat in Wells' benadering van de verbale opvoeder-kind interactie van belang is, is zijn opvatting dat de organisatie van deze dialoog met behulp van een hiërarchische ordening beschreven kan worden. Zo onderscheidt Wells (1985, p. 60 e.v.): *uiting*, *subsequentie* en *sequentie*, als analyse-eenheden van toenemende reikwijdte. Sequenties worden geclassificeerd naar gelang het doel dat daarin nagestreefd wordt: het gedrag van iemand sturen ('control'), infor-

matie geven ('representational'), e.d. De term subsequentie duidt op een uitwisseling van uitingen: een initiatief en wat daarop volgt. De uiting ten slotte is een soort basis-eenheid. Anders dan bij Blank, Sigel, Wertsch en anderen is de uiting bij Wells derhalve niet de enige analyse-eenheid. Dit berust op Wells' vooronderstelling dat er *geen* een-op-een relatie is tussen de structuur van de opvoeder-kind dialoog en de grammaticale organisatie van zinnen.

Als doelstelling van Wells' werk moet vooral het descriptieve aspect benadrukt worden: de analyse van de ontwikkeling van conversatie-vaardigheden en de invloed van context op het gebruik van deze vaardigheden. Wells (1983) noemt enkele algemene verschillpunten tussen thuis- en schoolsituatie op het gebied van de verbale opvoeder-kind interactie. Hij meldt in de eerste plaats dat in de thuissituatie de meeste interacties geïnitieerd worden door het kind. Verder blijkt dat deze kindinitiaties gekoppeld zijn aan de belangstelling die een kind op een bepaald ogenblik ergens voor heeft. De ouder heeft in deze conversaties nauwelijks de neiging een didactische rol te spelen. Er is vaak een 'betekenis-onderhandeling' ('negotiation of meaning') tussen opvoeder en kind over hoe een situatie opgevat moet worden, bijvoorbeeld (Wells, 1981, p. 24-25):

Mark (2½ jaar): "Spelen, mammië"  
Moeder: "Goed"  
Mark: "Afgewast?"  
Moeder: "Wat zeg je?"  
Mark: "Afgewast?"  
Moeder: "Ja"  
Mark: "OK"  
Moeder: "Laat me even mijn handen drogen"  
[.....]  
Moeder: "Mijn handen zijn droog"  
Mark: "Doe de handdoek daar in"  
Moeder: "Nee, hij is niet vuil"  
Mark: "Jawel"  
Moeder: "Nee hoor"  
Mark: "Wel"/"Mammië, spelen"/"Spelen mammië"  
Moeder: "Ik zal met je spelen als je het dekset op de mand zet"  
Mark: "Goed"/"Zo dan"/"Spelen mammië"

In tegenstelling tot de thuissituatie wordt in de schoolsituatie vooral door de *volwassene*

het initiatief genomen in een dialoog. De grootste proportie van deze leerkracht-uitingen heeft de vorm van een zogenaamde 'gesloten vraag', dat wil zeggen een vraag waarop slechts één (correct) antwoord mogelijk is. Van wederkerigheid in de conversatie, zoals vaak in de thuissituatie het geval is, is geen sprake. De dialoog in de schoolsituatie heeft meestal de volgende structuur: Leerkracht: Initiatief; leerling: Response; leerkracht: Feedback. In dit type interactie is geen 'betekenis-onderhandeling', omdat het doel van de activiteit van te voren vaststaat. (Bijvoorbeeld: "Hoeveel is 2 + 2?"). Dit gaat vooral op voor het kennis- en vaardigheidendomein. De didactische bedoeling van de dialoog op deze domeinen is dat het kind de vraag-antwoordsequentie internalizeert.

Wells (1983) onderscheidt naast de twee bovengenoemde domeinen de gebieden van 'waarden' en 'creatieve activiteiten'. Op deze twee gebieden is het doel van de activiteiten niet volledig van te voren bepaald. Bij het vertellen van een fantasieverhaal, bijvoorbeeld, heeft het kind een relatief grote vrijheid om de inhoud van het doel te bepalen.

Wat betreft mogelijke problemen die een kind kan ervaren bij de overgang van de thuissituatie naar de schoolsituatie wijst Wells (1983) op het gebrek aan wederkerigheid dat veel schoolse dialogen kenmerkt. In dat verband merkt hij op dat "ons probleem als leerkrachten is om de ondersteunende responsiviteit van ouders te behouden, en tegelijkertijd dit aan te vullen met een juist begrip van de vaardigheden en kennis die we over willen dragen" (Wells, 1983, p. 150).

De onderzoeksresultaten van Wells worden ondersteund door Tizard en Hughes (1984), die een vergelijkbaar project uitvoerden. In dit onderzoek werd een veel eenvoudiger observatiesysteem gehanteerd. Bovendien beperkten Tizard en Hughes zich tot meisjes als proefpersonen (zie Elbers (1985) voor een bespreking van het boek van Tizard en Hughes).

### 3 *Vergelijkend overzicht*

Naast een inhoudelijke presentatie van de vier bovengenoemde visies op verbale opvoeder-kind interactie tijdens taakgedrag is op een aantal punten een vergelijking tussen deze be-



naderingen mogelijk. In Tabel 2 zijn deze punten in de bovenste rij weergegeven. In de linkerkolom treft men de vier visies aan. Door middel van een + of - is aangegeven in hoeverre in een bepaalde visie aan een specifiek aspect wel of geen aandacht wordt besteed.

Met betrekking tot het type interactie kan worden opgemerkt dat alle vier visies aandacht besteden aan de opvoeder-kind interactie. Meestal betreft dit de moeder-kind interactie. Een duidelijke uitzondering vormt het werk van Sigel, die ook vaders in zijn onderzoek betrok. Wat betreft de leerkracht-kind interactie is uitgebreid onderzoek gedaan vanuit de diagnostische en sociolinguïstische invalshoek. Ook Sigel heeft zich hier mee beziggehouden. De Vygotskiaanse visie veronderstelt wel een belangrijke invloed van de volwassene-kind interactie op de cognitieve ontwikkeling van het kind, maar heeft de leerkracht-kind interactie niet onderzocht. Wel hebben de Vygotskianen bepaalde typen instructie, gegeven door proefleid(st)ers, bestudeerd.

Interactie tijdens open taken is door Blank, Sigel en Wells in kaart gebracht. Alle visies, i.c. de meeste onderzoeken, hebben interacties tijdens gesloten taken geanalyseerd. Dit is verklaarbaar uit het feit dat cognitieve ontwikkeling meestal bestudeerd wordt in relatie tot prestaties op schoolse (d.w.z. gesloten) taken, die een goed/fout scoring toelaten. Daardoor wordt een normgerelateerde inschaling van een kind mogelijk.

De overgang van huis naar school is vooral door Wells en Tizard en Hughes, d.w.z. vanuit de sociolinguïstische visie, onderzocht. De opvoeder-kind interacties worden in de onderzoeken die binnen de verschillende visies zijn verricht met behulp van audio- of videoapparatuur opgenomen en geanalyseerd. De scoringssystemen die bij deze analyses worden gehanteerd variëren van zeer complex (Wells, Sigel) via gedetailleerd (Blank) tot zeer eenvoudig (Wertsch, Wood). Bij Wertsch treft men vaker een anekdotische illustratie dan kwantitatieve gegevens aan. Blanks systeem levert de meest gedetailleerde informatie over het functioneren van het kind.

In de scoringssystemen is vaak weinig plaats voor categorieën die de non-verbale interactie zouden kunnen typeren. Wood et al. (1978) bespreken expliciet de afwisseling van verbaal en non-verbaal handelen door de opvoeder. De scoringssystemen schieten echter te kort wat betreft een 'volledige' beschrijving van de opvoeder-kind interactie. De verbale interactie krijgt op theoretische gronden voorrang.

Wat betreft de aard van de relatie tussen de kwaliteit van de verbale ouder-kind interactie tijdens taken en het resulterende niveau van cognitieve ontwikkeling van het betreffende kind - een centraal aandachtspunt in dit artikel - verschillen de vier visies duidelijk. Het werk van Sigel, vanuit de Piagetiaanse invalshoek, lijkt met de 'distancing'-hypothese het dichtst bij het in het begin van dit artikel geciteerde gezichtspunt van Hess en Shipman te

Tabel 2 *Vergelijkingspunten ten aanzien van vier visies op verbale opvoeder-kind interactie tijdens taken*

	Type interactie		Type taak		Overgang huis-school	Scoringssysteem verbale interactie	Relatie verbale interactie en niveau cognitieve ontwikkeling
	ouder-kind	leerkracht-kind	open	gesloten			
Diagnostische visie (zie 2.1)	+	+	+	+	-	+	-
Vygotskiaanse visie (zie 2.2)	+	-	-	+	-	+/-	+
Piagetiaanse visie (zie 2.3)	+	+	+	+	-	+	+
Sociolinguïstische visie (zie 2.4)	+	+	+	+	+	+	-

liggen. Sommige opvoeders, c.q. moeders, zouden te weinig cognitieve eisen aan hun kinderen stellen met behulp van de taal. Vanuit de Vygotskiaanse visie is er wel de veronderstelling dat de kwaliteit van de verbale interactie van invloed is op het niveau van cognitief functioneren van het kind (vergelijk het begrip 'zone van de naaste ontwikkeling') maar er is vanuit deze visie uitsluitend experimenteel onderzoek met betrekking tot dit punt gedaan. Bovendien zou, vanuit een Vygotskiaanse benadering geredeneerd, *per moeder-kind dyade* gezien moeten worden of er sprake is van deficiënties in de taakdialoog. Er is geen a priori koppeling van cognitieve ontwikkelingsproblemen en sociaal-economische klasse. De diagnostische invalshoek constateert een onvermogen bij sommige kinderen om adequaat op meer abstract geformuleerde vragen te reageren. Blank laat in haar werk echter in het midden of dit geweten moet worden aan tekorten in de voorafgaande ouder-kind interacties. Wat dit betreft is Blanks werk theorie-loos, gericht op diagnostiek en interventie.

Vanuit de sociolinguïstische visie wordt het duidelijkst afstand genomen tot de stelling van Hess en Shipman. Naar de mening van Wells beschikken kinderen uit lagere sociaal-economische klassen niet over een te kleine woordenschat. Bovendien zijn zij in staat hun taal adequaat te gebruiken 'in de vele uiteenlopende situaties die zich in hun leven van alledag voordoen' (Wells, 1983, p. 129). Niettemin hebben sommige kinderen problemen met de *overgang* van huis naar school. Zowel Wells als Tizard en Hughes stellen dat het onjuist is deze problemen te beschouwen als veroorzaakt door 'verbale deprivatie' in de voorgaande jaren, of door gebrekkig conceptueel en logisch denken van de betrokken kinderen.

#### 4 *Slotconclusies*

Naast de meer specifieke overeenkomsten en verschillen, die in de voorgaande paragraaf zijn besproken is er een algemeen punt dat aan alle visies gemeenschappelijk is. Dit betreft het idee dat de waarde van de opvoeder-kind dialoog vooral gelegen is in het op een hoger niveau brengen van het cognitieve functioneren van het kind. Centraal doel hierbij is het

cognitieve functioneren van het kind minder afhankelijk te maken van de concrete, direct perceptueel gegeven, spatio-temporele context waarin het kind zich bevindt. De termen die vanuit de verschillende visies worden gebruikt kunnen uiteenlopen, maar verwijzen naar hetzelfde doel: 'het principe van decontextualisatie van mediatie-middelen' (Wertsch, 1985, p. 33), of: zorg dragen dat het kind steeds minder 'gebonden is door de perceptuele cues' (Blank, 1970, p. 74), of: communicatie-strategieën in de context van 'distancing' (Sigel).

De vier besproken visies op de verbale opvoeder-kind interactie tijdens taken kunnen ook met elkaar in verband gebracht worden vanuit een tweetal in de sociolinguïstiek (cf. Dittmar, 1978) gangbare standpunten: de deficithypothese en de differentieconceptie.

De deficithypothese, die haar oorsprong vindt in het werk van de socioloog Bernstein (1964), stelt dat kinderen uit lagere sociaal-economische klassen een 'beperkte' ('restricted') spreekcode hebben, die voor hen de toegang tot onderwijsinstuties en andere maatschappelijke structuren, waar de 'uitgebreide' ('elaborated') spreekcode wordt gehanteerd, bemoeilijkt. De differentieconceptie, die sterk verbonden is met werk van de linguïst Labov (bijv. 1970), poneert daarentegen dat men verder moet kijken dan de code zelf, en dat men oog moet hebben voor de sociale context en de sociale normen die bij taalproductie een rol spelen. Vanuit de differentieconceptie wordt vooral descriptief onderzoek gedaan; de deficithypothese wordt als onvoldoende empirisch onderbouwd en te normatief beschouwd.

De invloed van de differentie-conceptie op het onderzoek van de verbale opvoeder-kind interactie is vooral herkenbaar in het werk van Wells en Tizard en Hughes. De deficithypothese, die nauw verbonden was met het ontstaan van compensatie-programma's, is de laatste tien jaar steeds meer onder vuur genomen in sociolinguïstische kring (cf. Dittmar, 1978). Deze hypothese lijkt terug te vinden in het werk van Sigel. Niettemin is Sigel in zijn conclusies dermate genuanceerd, dat een gelijkstelling van 'lage sociaal-economische klassen' en gebrek aan cognitieve stimulering, c.q. 'verbale deprivatie' hem niet in de schoenen geschoven kan worden. Ook de Vygotskianen maken deze koppeling niet.

De in dit artikel besproken onderzoekslijnen leveren geen duidelijke steun meer op voor de deficiëthypothese. Ook lijkt er, bijvoorbeeld vanuit de Vygotskiaanse visie, minder interesse in signalering van tekorten en meer aandacht voor optimalisering te bestaan. De differentie-conceptie lijkt ook op dit onderzoeksgebied aan kracht te winnen (vgl. aandacht voor de verschillen in conversatiestijl tussen thuis en school, analyse van het gebruik van taal). Voor zover de deficiëthypothese nog invloed heeft, is er sprake van een verfijndere vraagstelling: welke communicatie-strategieën, in samenhang met welke kind- en opvoedvariabelen, tijdens welke type taak, leiden tot stimulering van de cognitieve ontwikkeling? In relatie daarmee staat een toegenomen aandacht voor gedetailleerde interventies: hoe kan de instructie-wijze optimaal worden afgestemd op het niveau van het kind? Naast een sterkere invloed van de differentie-conceptie is in dit opzicht een toenevende invloed van de Vygotskiaanse visie aantoonbaar. Een saillante illustratie hiervan is het feit dat in een recent artikel (Pellegrini, Brody & Sigel, 1985) Sigels werk met betrekking tot distancing-strategieën in het licht van Vygotskij's begrip 'zone van de naaste ontwikkeling' wordt besproken.

#### Literatuur

- Bereiter, C. & S. Engelmann, *Teaching Disadvantaged Children in the Preschool*. Englewood Cliffs: Prentice Hall Inc., 1966.
- Bernstein, B., Elaborated and restricted codes: their social origins and some consequences. In: J.J. Gumperz & D. Hymes (Eds.), *The Ethnography of Communication*. Washington: American Anthropological Association, 1964.
- Blank, M., Some philosophical influences underlying preschool intervention for disadvantaged children. In: F. Williams (Ed.), *Language and Poverty*. Chicago: Markham, 1970.
- Blank, M., The cognitive functions of language in the preschool years. *Developmental Psychology*, 1974, 10, 229-245.
- Blank, M., Language, the child and the teacher: A proposed assessment model. In: H. L. Hom & P. Robinson (Eds.), *Psychological Processes in Early Education*. New York: Academic Press, 1977.
- Blank, M., A communication model for assessing and treating language disorders. In: R. M. Knights & D. J. Bakker (Eds.), *The Treatment of Hyperactive and Learning Disabled Children*. Baltimore: University Park Press, 1980.
- Blank, M. & E. Franklin, Dialogue with preschoolers: A cognitively-based system of assessment. *Applied Psycholinguistics*, 1980, 1, 127-150.
- Blank, M., S. Rose & L. Berlin, *Preschool Language Assessment Instrument: The Language of Learning in Practice*. New York: Grune & Stratton, 1978.
- Brown, A. L. & R. A. Ferrara, Diagnosing zones of proximal development. In: J. V. Wertsch (Ed.), *Culture, Communication, and Cognition: Vygotskian Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press, 1985.
- Deutsch, M. (Ed.), *The Disadvantaged Child*. New York: Basic Books, 1967.
- Dittmar, N., *Handboek van de sociolinguïstiek*. Utrecht: Het Spectrum, 1978.
- Elbers, E., Bespreking van: B. Tizard & M. Hughes, *Young Children Learning. Talking and Thinking at Home and at School*. *Pedagogische Studiën*, 1985, 62, 351-353.
- Greenfield, P. M., A theory of the teacher in the learning activities of everyday life. In: B. Rogoff & J. Lave (Eds.), *Everyday Cognition: Its Development in Social Context*. Cambridge: Harvard University Press, 1984.
- Grice, H. P., Logic and conservation. In: P. Cole & J. L. Morgan (Eds.), *Syntax and Semantics* (vol. III). New York: Academic Press, 1975.
- Groenendaal, J. H. A., Taalvaardigheid bij kleuters. *Kind en Adolescent*, 1987, 8, 1-14.
- Halliday, M. A. K., Language structure and language function. In: J. Lyons (Ed.), *New Horizons in Linguistics*. Harmondsworth: Penguin, 1970.
- Hess, R. D. & V. C. Shipman, Early experience and the socialization of cognitive modes in children. *Child Development*, 1965, 36, 869-886.
- Labov, W., The study of language in its social context. *Studium Generale, Journal for Interdisciplinary Studies*, 1970, 23, 30-87.
- Minick, N., The zone of proximal development and dynamic assessment. In: C. S. Lidz (Ed.), *Foundations of Dynamic Assessment*. New York: Guilford Press, in press.
- Moffett, J., *Teaching the Universe of Discourse*. Boston: Houghton Mifflin Company, 1968.
- Pellegrini, A. D., G. H. Brody & I. E. Sigel, Parents' teaching strategies with their children: The effect of parental and child status variables. *Journal of Psycholinguistic Research*, 1985, 14, 509-521.
- Rommetveit, R., On the architecture of intersubjectivity. In: R. Rommetveit & R. M. Blaker (Eds.), *Studies of Language, Thought and Verbal Communication*. London: Academic Press, 1979.
- Searle, J. R., *Speech Acts*. Cambridge: Cambridge University Press, 1969.
- Sigel, I. E., The relationship between parents' distancing strategies and child's cognitive behavior. In: L. M. Laosa & I. E. Sigel (Eds.), *Families as Learning Environments for Children*. New York: Plenum Press, 1982.

- Sigel, I. E. & R. R. Cocking, *Cognitive Development from Childhood to Adolescence: A constructivist perspective*. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1977.
- Sigel, I. E. & A. Mc Gillicuddy-DeLisi, Parents as teachers of their children: A distancing behavior model. In: A. Pellegrini & T. Yawkey (Eds.), *The Development of Oral and Written Language in Social Contexts*. Norwood: Ablex, 1984.
- Sinclair, J. M. & R. M. Coulthard, *Towards an Analysis of Discourse*. Oxford: Oxford University Press, 1975.
- Tizard, B. & M. Hughes, *Young Children Learning. Talking and Thinking at Home and at School*. London: Fontana, 1984.
- Veer, R. van der, *Cultuur en cognitie*. Groningen: Wolters-Noordhoff, 1984.
- Vygotsky, L. S., *Mind in Society*. Cambridge: Harvard University Press, 1978.
- Vygotsky, L. S., The genesis of higher mental functions. In: J. V. Wertsch (Ed.), *The Concept of Activity in Soviet Psychology*. New York: M. E. Sharp, 1981.
- Wells, G. (Ed.), *Learning through Interaction*. Cambridge: Cambridge University Press, 1981.
- Wells, G., Talking with children: The complementary roles of parents and teachers. In: M. Donaldson, R. Grieve & C. Pratt (Eds.), *Early Childhood Development and Education*. Oxford: Blackwell, 1983.
- Wells, G., *Language Development in the Preschool Years*. Cambridge: Cambridge University Press, 1985.
- Wertsch, J. V., From social interaction to higher psychological processes: A clarification and application of Vygotsky's theory. *Human Development*, 1979, 22, 1-22.
- Wertsch, J. V., The zone of proximal development: Some conceptual issues. In: B. Rogoff & J. V. Wertsch (Eds.), *Children's Learning in the "Zone of Proximal Development"*. San Francisco: Jossey-Bass Inc., 1984.
- Wertsch, J. V., *Vygotsky and the Social Formation of Mind*. Cambridge: Harvard University Press, 1985.
- Wertsch, J. V., G. D. McNamee, J. G. McLane & N. A. Budwig, The adult-child dyad as a problem solving system. *Child Development*, 1980, 51, 1215-1221.
- Wood, D. J., J. S. Bruner & G. Ross, The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 1976, 17, 89-100.
- Wood, D. J., H. Wood & D. Middleton, An experimental evaluation of four face-to-face teaching strategies. *International Journal of Behavioral Development*, 1978, 1, 131-147.

#### Curricula vitae

P. P. Goudena (1947) is als universitair docent verbonden aan de Vakgroep Ortho- en Klinische Pedagogiek van de Rijksuniversiteit Utrecht

J. H. A. Groenendaal, zie: *Pedagogische Studiën*, 1987, 64, p. 389

Correspondentie-adres: Dr. P. P. Goudena, Vakgroep OKP, Rijksuniversiteit Utrecht, Heidelberglaan 1, 3584 CS Utrecht

Manuscript aanvaard 17-9-'87

#### Summary

Goudena, P. P. & J. H. A. Groenendaal. 'The value of the adult-child dialogue during task behavior. A comparative overview.' *Pedagogische Studiën*, 1987, 64, 473-484.

A comparative overview is given of four different lines of research concerning the task dialogue between caregiver and child. The diagnostic point of view (Blank), the Vygotskian perspective (Wertsch, a.o.), a Piagetian point of view (Sigel), and the sociolinguistic approach (Wells, a.o.) are described. These research traditions are discussed with respect to theoretical underpinnings, the observation system used, and general results. Also, the so-called deficit-hypothesis (low SES-children may have suffered from cognitive understimulation by their mothers) is explicitly discussed. A schematic comparison between the four approaches shows that the value of the task dialogue is thought to lie in the possibility of bringing the child's cognitive functioning to a higher level. It is concluded that increasing attention is being paid to the impact of the specific context (e.g., home or school) on the task dialogue. At the same time, a decrease of interest seems to occur with respect to the deficit-hypothesis.