

# Taaldenkgesprekken – Een didactisch model (deel 2)

📅 9 januari 2020 ✎ RESI DAMHUIS

## Samenvatting

In taaldenkgesprekken denken en praten leerlingen met elkaar en hun docent: zo worden ze taal- en denkvaardiger. Een didactisch model toont welke rol de docent vervult in taaldenkgesprekken binnen het vak Nederlands of geïntegreerd in andere vakken.

## Definitie

In taaldenkgesprekken worden leerlingen uitgedaagd om actief mee te doen, mee te denken en mee te praten. Taaldenkgesprekken zijn echte dialogen waarin leerlingen met elkaar en de docent nieuwe kennis opbouwen en zo al doende hun taalvaardigheid én hun denkvaardigheid ontwikkelen (Damhuis, Vonk, Tammes & Postma, 2013). Daarom verdienen taaldenkgesprekken een plek binnen het taalonderwijs én in het onderwijs van andere vakgebieden.

## Kenmerken van taaldenkgesprekken

Taaldenkgesprekken zijn door verschillende onderzoekers op net iets andere wijze uitgewerkt. De concrete omschrijving die Littleton en Mercer (2013, exploratory talk, p.16) geven, biedt goede houvast voor de onderwijspraktijk. Het gaat om gesprekken waarin:

- iedereen kritisch maar constructief deelneemt;
- iedereen relevante informatie geeft;
- ieders ideeën als waardevol worden behandeld;
- partners gevraagd wordt om redenen te geven en die ook geven;
- deelnemers *proberen* om tot overeenstemming te komen, maar ze mogen het oneens blijven;
- redeneren zichtbaar is.

Deze kenmerken beogen we met taaldenkgesprekken te realiseren. In taaldenkgesprekken bouwen leerlingen nieuwe kennis en inzichten op door met elkaar en de docent te denken en te praten. Bovendien zorgt het gezamenlijke denken ook voor de verdere ontwikkeling van de denkvaardigheid van leerlingen. Dat valt af te lezen aan diverse kenmerken: kritisch en constructief, redenen geven, redeneren. Hier liggen raakvlakken met de hogere orde denkvaardigheden uit de taxonomie van Bloom (Bloom, Englehart, Furst, Hill & Krathwohl, 1956) en met kritisch denken als 21ste-eeuwse vaardigheid (bijvoorbeeld Thijs, Fisser & Van der Hoeven, 2014).

## Ontwerponderzoek

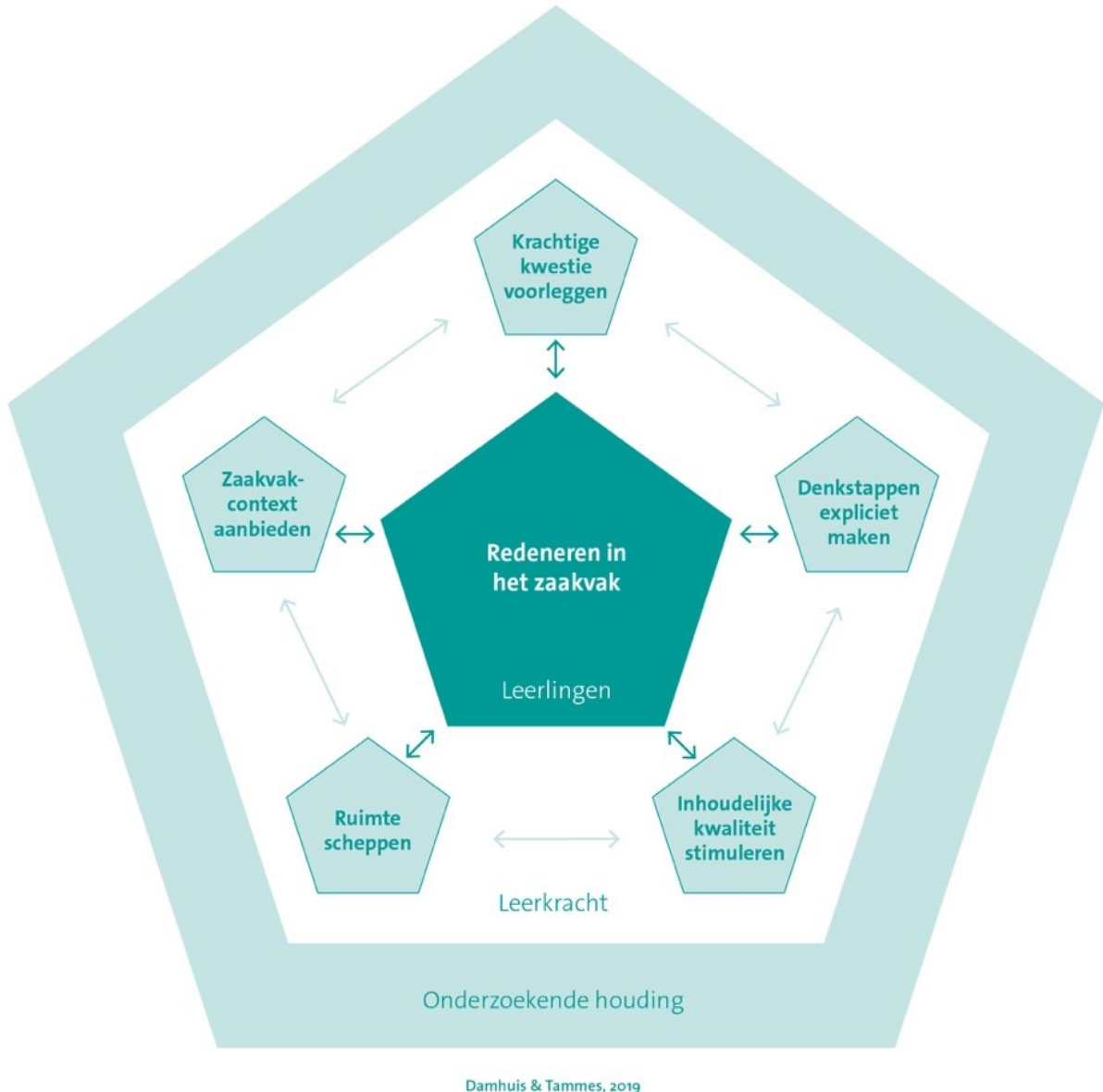
Binnen het lectoraat *Interactie en taalbeleid* (Marnix Academie, Utrecht) is ontwerponderzoek uitgevoerd in het basisonderwijs, gericht op taaldenkgesprekken in het vakgebied geschiedenis. (Damhuis, Vonk, Tammes, & Postma 2013; Tammes, Vonk, van der Zalm & Damhuis, 2015). Daarnaast is de inzet van taaldenkgesprekken in Wetenschap & Technologie (W&T) in het basisonderwijs onderzocht (Damhuis & de Blauw, 2011; Damhuis, 2016). Deze onderzoeken hebben geleid tot twee vakspecifieke didactische modellen om docenten in hun onderwijspraktijk te ondersteunen bij het realiseren van taaldenkgesprekken: een voor geschiedenis, een voor W&T. Slechts twee componenten in het model zijn vakspecifiek, de overige zijn vakoverstijgend. Uit deze twee vakspecifieke modellen is een generieke versie van het model opgesteld, dat voor ieder vak van toepassing is: dat model wordt hier gepresenteerd (Damhuis & Tammes, 2019).

## Didactisch model

Het model gaat uit van een onderzoekende houding van zowel docent als leerlingen. Enerzijds is die houding een voorwaarde voor het redeneren binnen een vak, anderzijds helpt het redeneren die houding verder te ontwikkelen.

Centraal in het model staat de leerlingcomponent: de leerling leert redeneren. Dit kan een bepaald vakgebied betreffen, zoals Nederlands, aardrijkskunde, rekenen. Leerlingen leren dan in de taaldenkgesprekken de manier van redeneren die binnen dat vak geldt. Binnen het vakgebied Nederlands kan een taaldenkgesprek gaan over literatuur, waarbij het redeneren verbonden wordt met concepten als verteller en hoofdpersonages, interpretaties en oordelen. Of over verschillen tussen talen en wat die voor iemand kunnen betekenen. Het taaldenkgesprek kan ook een vrijer onderwerp betreffen, dat niet strikt aan een vak is gekoppeld. Dan zal het gaan om logisch redeneren in het algemeen.

## Taaldenkgesprekken in de zaakvakken



*Taaldenkgesprekken in een bepaald vakgebied (Damhuis & Tammes, 2019)*

De kwaliteit van een taaldenkgesprek wordt vooral bepaald door de rol van de docent. Het model bevat vijf docentcomponenten die de didactische stappen van de docent aangeven, waardoor de leerlingen hun vaardigheid in het redeneren ontwikkelen.

- Een **krachtige kwestie** daagt de leerlingen uit na te denken over een probleem waar niet maar één antwoord of oplossing voor is. De leerlingen komen tot gezamenlijk redeneren. Bijvoorbeeld over de stelling: We moeten geen leenwoorden uit andere talen in het Nederlands gebruiken. Of over de vraag: Hoe kunnen we zorgen dat alle dialecten van het Nederlands behouden blijven?

- De **vak-context** is bepalend in de taaldenkgesprekken. De krachtige kwestie betreft een opmerkelijk verschijnsel uit het vak, waarvoor gezamenlijk een verklaring gezocht wordt. De docent ondersteunt de leerlingen in hun zoekproces naar geldige bewijzen en argumenten. Het vak-onderwerp bepaalt ook welke vaktaal leerlingen aan hun CAT toevoegen. Leerlingen ontdekken bijvoorbeeld dat leenwoorden op een Nederlandse manier *vervoegd* worden, of dat je onderscheid kunt maken tussen *dialect* en *standaardtaal*.
- Het **expliciet maken van de denkstappen** in het gesprek zorgt ervoor dat de leerlingen houvast hebben in het gesprek en een model krijgen voor het denkproces. Ook tussenstappen in het denkproces kunnen expliciet gemaakt worden: “We hebben een paar argumenten gehoord waarom je geen spellingsregels hoeft te gebruiken in Whatsappjes. Zijn er ook argumenten voor iets anders?” Zo groeien leerlingen toe naar zelfstandig het denkproces doorlopen.
- Door het inzetten van de juiste interactievaardigheden tijdens het taaldenkgesprek **schept de docent ruimte** voor actieve deelname van de leerlingen aan het gesprek. Door bijvoorbeeld stiltes te laten vallen en niet voortdurend vragen te stellen, geeft hij de leerlingen de gelegenheid om te reageren. Een heel open uitnodigende vraag kan leerlingen tot verder denken aanzetten: “Hoezo?” of “Hoe zou dat komen?”
- Interactievaardigheden zijn ook nodig om **de kwaliteit van de inhoud te stimuleren**. Door op het juiste moment een denkpunt in te brengen, verdiept de docent het gesprek, waardoor de leerlingen tot redeneren komen. Hij doet dit op zo’n manier dat hij niet in zijn formulering of vraag de verbanden al min of meer aangeeft. Het denkwerk moet echt van de leerlingen komen. In het taaldenkgesprek over behoud van dialecten hebben leerlingen bijvoorbeeld allerlei manieren bedacht om een dialect in een dorp levend te houden. Dan kan een volgend denkpunt zijn: “Nu hoor je vaak dat jonge mensen uit hun dorp vertrekken en in de stad gaan wonen en werken.”

Vier docentcomponenten van het didactisch model zijn vakoverstijgend en kunnen in elk vak worden ingezet: krachtige kwesties voorleggen, denkstappen expliciet maken, ruimte scheppen en inhoudelijke kwaliteit stimuleren. De component ‘vak-context’ is vakspecifiek. Zo zal binnen een les geschiedenis een historische context gecreëerd worden door de docent (Tammes et al., 2015) en bij een aardrijkskundeles een geografische context. Het specifieke vak werkt bovendien door in de andere componenten: het is bepalend voor de aard van de krachtige kwesties, voor de denkwijze die bij het vak hoort en voor de vaktaal die in de interactie wordt verworven. Zo hebben de vijf docentcomponenten een wisselwerking met elkaar.

Ook is er een sterke wisselwerking nodig tussen de docentcomponenten enerzijds en de leerlingcomponent anderzijds. De docent stemt de invulling van iedere component steeds af op de leerlingen en op hun bijdragen aan het taaldenkgesprek: samen creëren ze een zone van naaste ontwikkeling. De krachtige kwestie die een docent introduceert, kan zo krachtig zijn, dat de leerlingen vanzelf allerlei aspecten van het probleem opmerken en overdenken. De docent schept dan vooral ruimte voor de leerlingen. Pas wanneer leerlingen niet meer zelf met nieuwe aspecten komen, brengt de docent een nieuw denkpunt in.

Voor een optimaal leereffect is de docent een onmisbare deelnemer in taaldenkgesprekken, omdat die immers bewust de vijf componenten kan inzetten. In een kleine groep met 5 tot 6 leerlingen komt iedere leerling beter aan bod, dan bij een gesprek in de hele groep. Mogelijk kunnen leerlingen in het VO met voldoende aanwijzingen ook eerst onderling in kleine groep taaldenkgesprekken voeren (bijv. Moedertaal didactiek, 1983, p.560-561). Voor het PO onderzochten T'Sas (2017) en Hiddink (2019) de gesprekken in zulke kleine groepen leerlingen onderling. Door na het werken in groepen een vervolggroep met deelname van de docent toe te voegen, blijft de werking van de vijf componenten toch behouden.

## Verder onderzoek

Het eerder genoemde ontwerponderzoek vond plaats in het basisonderwijs. In het VO is uitgebreid onderzoek gedaan naar taalgericht vakonderwijs, maar niet specifiek naar taaldenkgesprekken daarbinnen. Dat docenten in staat zijn om hun interactievaardigheden te veranderen zodat leerlingen meer ruimte krijgen voor de inbreng van eigen ideeën, is aangetoond voor de voorschool en kleutergroepen (Damhuis & van der Zalm, 2017). Voor het VO zou in samenwerking met diverse vakdocenten de toepasbaarheid van het hier gepresenteerde generieke model voor taaldenkgesprekken onderzocht kunnen worden. Daarin zou ook de mate waarin docenten hun interactiegedrag weten te veranderen meegenomen kunnen worden.

Voor pabo-studenten (leerkracht basisonderwijs) is een training ontwikkeld (de Blauw, Damhuis, Sytma & Tammes, 2012) en zijn vakdocenten van verschillende vakgebieden opgeleid om studenten in de toepassing te begeleiden. Er zou onderzocht moeten worden in hoeverre zo'n training ook haalbaar, wenselijk en effectief is in eerste- en tweedegraads lerarenopleidingen.

Gezien het belang van taaldenkgesprekken voor taal- en denkontwikkeling én de gunstige ervaringen in het PO zou het VO zeker baat kunnen hebben bij meer en betere taaldenkgesprekken. Praktijk en onderzoek zouden samen kunnen optrekken.

## Taaldenkgesprekken bijdrage 1

Taaldenkgesprekken – wat en waarom

### Referenties

Blauw, A. de, Damhuis, R., Sytma, S. & Tammes, A-C. (2012). *Taal en uitdagend onderwijs. Hoe we leerlingen aan het denken krijgen*. Training. Interne publicatie, Marnix Academie, Utrecht.

Bloom, B. S., Englehart, M. B., Furst, E. J., Hill, W. H., & Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: The cognitive domain*. New York: Longman.

Damhuis, R. (2016). Doen, denken en dialoog. Maak W&T compleet met taaldenkgesprekken. *Meer taal*, 3(2), *Special Tech your future, Taal en Wetenschap en Technologie*, 4-5.

Damhuis, R. & De Blauw, A. (2011). High quality interaction and science education; a new primary school approach. In De Vries, M. J., Van Keulen, H., Peters, S. and Walma van der Molen, J. (Eds.), *Professional development for primary teachers in science and technology. The Dutch VTB-Pro project in an international perspective*, (pp. 199-215). Rotterdam/Taipei: Sense Publishers.

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. & Tammes, A-C. (2019). *Taaldenkgesprekken in de zaakvakken. Een didactisch model*. Zie link en link.

Damhuis, R. & Zalm, E. van der (2017). A Provocative Approach for Communication with Low-Proficient Children: Examining How the Interactive Role of Teachers and Children Changes. *Language and Literacy, Volume 19, Issue 2, Special Issue 2017*, 51-71.

Damhuis, R., Vonk, A., Tammes, A-C. & Postma, G. (2013). Taal, denken en geschiedenis. Historisch redeneren met kinderen op de basisschool. *Kleio*, jrg. 54, nov. 2013, 4-9.

Hiddink, F. (2019). *Early childhood problem-solving interaction (dissertation)*. Groningen: Universiteit Groningen.

Leidse werkgroep moedertaaldidactiek (1983). *Moedertaaldidactiek. Een handleiding voor het voortgezet onderwijs*. Muiderberg: Coutinho.

Littleton, K. & Mercer, N. (2013). *Interthinking. Putting talk to work*. London: Routledge.

T'Sas, J. (2018). *Learning outcomes of exploratory talk in collaborative activities (dissertation)*. Antwerpen: Universiteit Antwerpen.

Tammes, A-C., Vonk, A., Van der Zalm, E. & Damhuis, R. (2015). Meer kennis, meer inzicht, meer taal. Taaldenkgesprekken maken taal- en zaakvaklessen uitdagend. *Meer Taal*, 2(3), 4-9.

Thijs, A., Fisser, P., & Van der Hoeven, M. (2014). *21e eeuwse vaardigheden in het curriculum van het funderend onderwijs*. Enschede: SLO.

**Graag als volgt naar deze bijdrage verwijzen:** Damhuis, R. van (2020). Taaldenkgesprekken – een didactisch model. *Didactiek Nederlands – Handboek*. Geraadpleegd [datum] via [link toevoegen]

## Auteurs:



Resi Damhuis

+ posts

Resi Damhuis is onderzoeker, ontwikkelaar en trainer. Centrale vraag in haar werk is "Hoe maak je interactie tussen leerkracht en leerlingen zo krachtig mogelijk voor taal- en denkontwikkeling?" Ze heeft gewerkt bij het Kohnstamm Instituut, het Expertisecentrum Nederlands en de Marnix Academie. Ze is ambassadeur van Taaldenkgesprekken nu!

