















# Taaldenkgesprekken – wat en waarom? (deel 1)

9 januari 2020 RESI DAMHUIS

## **Samenvatting**

*Taaldenkgesprekken dagen leerlingen uit tot actief meedoen, meedenken en meep-raten. Omdat ze zorgen voor taal- én denkontwikkeling, horen ze thuis in de vakdi-dactiek Nederlands. Het belang wordt toegelicht vanuit leer- en taalverwervings-theorie.*



## Definitie

Taaldenkgesprekken dagen leerlingen uit om actief mee te doen, mee te denken en mee te praten. Omdat ze zorgen voor taal- én denkontwikkeling, horen ze niet alleen thuis in de didactiek van het vak Nederlands, maar ook in de didactiek van de andere vakken. Die dubbelrol wordt bepleit vanuit leerpsychologie en taalverwervingstheorie.



## Vanuit leerpsychologie

‘Taaldenkgesprek’ is de Nederlandse term voor het concept dat in internationale literatuur met uiteenlopende termen wordt aangeduid: *interthinking* en *exploratory talk* (Mercer, 2000; Barnes, 2008; Littleton & Mercer, 2013), *dialogic teaching* (Alexander, 2003), *productive interaction* (Littleton & Howe, 2010), *accountable talk* (Resnick; zie Michaels, O’Connor & Williams Hall, 2010) en *sustained shared thinking* (Siraj-Blatchford, 2009). De gemeenschappelijke theoretische basis voor dit concept ligt in de sociaal-culturele leertheorie van Vygotsky (1986): taal is een *mediating tool*, een middel om te leren (Mercer & Littleton, 2007; Mercer, 2008). Dit geldt voor gezamenlijke kennisontwikkeling in sociale interactie, waarbij taal in dialoog een cruciale rol speelt. In sociale interactie, met een *more knowledgeable other* en met *peers*, bouwen kinderen hun kennis van de wereld op. Tegelijk geldt dit op individueel vlak: een individu gebruikt taal om te denken, bijvoorbeeld over rekenen-wiskunde of over wetenschap & technologie. Taal is dus ook gereedschap voor individuele ontwikkeling.

Ook vanuit maatschappelijk perspectief wordt het vermogen om te leren in sociale interactie noodzakelijk geacht: in hun maatschappelijk functioneren moeten mensen in onderlinge samenwerking nieuwe kennis opbouwen (Bereiter, 2002; Binkley, Erstad, Herman, Raizen, Ripley & Rumble, 2010). Een meer filosofische insteek ziet dialoog als middel om te kunnen omgaan met onzekerheid en verschillende perspectieven bij de razendsnelle kennisontwikkeling van tegenwoordig (Wegerif, 2013). De meest recente kennis komt niet meer altijd uit gedrukte leerboeken maar via internet. Leerlingen moeten leren leren: leren hoe ze in dialoog met elkaar en met informatie uit diverse bronnen tot inzicht en kennis komen. Ze leren om een situatie of verschijnsel van verschillende kanten te bekijken, te overdenken en die multiperspectiviteit te accepteren. En dat zullen ze hun hele leven nodig hebben. Zo wordt een taaldenkgesprek voeren beschouwd als een specifieke vorm van gespreksvaardigheid (vgl. deelnemen aan discussie en overleg; van der Leeuw, Meestringa & Ravesloot, 2011) die leerlingen in hun maatschappelijk leven nodig hebben: de vaardigheid om met elkaar te kunnen denken en praten, informatie en argumenten uitwisselen en beoordelen.

### **Vanuit taalverwervingstheorie**

Met het oog op taalontwikkeling kunnen er nog argumenten voor het belang van taaldenkgesprekken toegevoegd worden. Alle leerlingen in basis- en voortgezet onderwijs zijn bezig met taalverwerving. Dat geldt voor leerlingen die van huis uit Nederlands spreken en zeker voor leerlingen voor wie het Nederlands een tweede taal is. Taaldenkgesprekken kunnen een belangrijke bijdrage leveren aan die taalontwikkeling, aangezien deze gesprekken de combinatie van essentiële ingrediënten daarvoor bevatten, namelijk *taalaanbod* en *taalproductie* in *sociale interactie* (zie bijvoorbeeld Snow, 2014).

In een taaldenkgesprek krijgen leerlingen *taalaanbod* dat zij dankzij de context kunnen begrijpen (inputhypothese: Krashen, 1981). Zij verwoorden hun eigen ideeën actief en uitgebreid (outputhypothese, *pushed output*: Swain, 1985; uitgedaagde taalproductie: Damhuis, 2008). Terwijl leerlingen bij taalaanbod gericht zijn op de betekenis van taal, dwingt *taalproductie* hen om ook op de taalvorm te letten: zij moeten betekenissen in taalvormen gieten. Dit zet hun taalleermechanisme in werking: ze merken op wat ze nog niet weten, zijn daarop gespist en destilleren dat uit taalaanbod en feedback die ze op dat moment krijgen, en voegen het toe aan hun kennis van de taal (Damhuis & Litjens, 2003). De taalkennis die leerlingen zo verwerven, kan alle taalniveaus betreffen, zoals uitspraak, woordenschat, zinsvorming, pragmatiek. De *sociale interactie* (Vygotsky, 1986) zorgt voor afstemming en gelegenheid tot betekenisonderhandeling tussen leerlingen en hun gesprekspartners. Zo wordt een zone van naaste ontwikkeling gecreëerd binnen een betekenisvolle context, die motiverend werkt.



Leerlingen gebruiken DAT in hun dagelijkse, sociale context

Deze taalontwikkeling is vanzelfsprekend van belang voor jonge kinderen, in voorschool en basisonderwijs (Zalm, Boland & Damhuis, 2018; Damhuis & Tammes, 2018). Maar ook leerlingen in het voortgezet onderwijs zijn nog geen volleerde beheersers van het Nederlands: zij bouwen hun al gevorderde Dagelijkse Algemene Taalvaardigheid (DAT) verder uit en vergroten vooral hun Cognitief Academische Taalvaardigheid (CAT; Cummins, 1979; Meestringa, 2013). Leerlingen gebruiken DAT in hun dagelijkse, sociale context. DAT betreft vooral het hier en nu, leunt zwaar op de concrete context en vergt niet veel denkwerk. Bij schoolvakken zoals aardrijkskunde, geschiedenis, rekenen en W&T hebben leerlingen CAT nodig. CAT is abstracter, zonder concrete context en cognitief complexer. Als leerlingen over magneten praten, kunnen ze zeggen: “Kijk, het laat ze bewegen. Deze bleven niet kleven.” Hier gebruiken ze DAT: de taal bevat verwijswaarden naar de context en alledaags vocabulaire. Leerlingen kunnen het ook anders formuleren, in CAT: “We ontdekten dat de spelden aan de magneet kleefden.” Zo’n uiting is veel explicieter en daardoor ook zonder de concrete context te begrijpen. De grens tussen DAT en CAT is niet abrupt, maar een continuüm. Verder op het continuüm naar CAT liggen uitingen als: “Ons experiment toont aan dat magneten sommige metalen aantrekken” en “Magnetische aantrekking vindt alleen plaats tussen ijzerhoudende metalen” (naar Gibbons, 2002/2015).

CAT omvat zowel schooltaal als vaktaal (Smit, 2013). Schooltaal is abstracte taal die op school door alle vakken heen gebruikt wordt, zoals 'experiment' en 'aantonen'. Vaktaal betreft vakspecifieke woorden en formuleringen, zoals 'magneet', 'metaal' en 'aantrekken'. CAT is nodig om deel te nemen aan betekenisvolle gesprekken over vakinhouden. Daarom is CAT cruciaal voor intellectuele ontwikkeling en schoolsucces, en vervolgens voor een goed functioneren in een steeds complexer wordende maatschappij. Taaldenkgesprekken bieden goede gelegenheid om leerlingen te ondersteunen bij de overstap van DAT naar CAT. Samen denken is de kern van taaldenkgesprekken en taal is daarbij de *mediating tool* (zie vorige paragraaf). In taaldenkgesprekken zijn leerlingen bezig om verklaringen te bedenken voor complexe verschijnselen, zoals de werking van magneten of de bereiding van het beste wapperslijm. Met steun van de leerkracht kunnen ze in zulke gesprekken hun alledaagse taal uitbreiden met passende CAT begrippen.

Bovendien heeft een groeiend aantal leerlingen een andere taal dan het Nederlands als thuistaal: zij leren het Nederlands als tweede taal. Voor nieuwkomers vormen taaldenkgesprekken een spannende bron van impliciete taalverwerving (Kuijs & Damhuis, 2019). Dat is niet alleen van belang in de eerste fasen van hun tweede-taalverwerving, maar ook nadat zij uit specifieke taal- of schakelklassen zijn ingestroomd in het reguliere onderwijs. Voor deze leerlingen is continue aandacht voor taal vereist (Schrijfgroep LPTN, 2017).

### **Verder onderzoek**

In Nederland zijn taaldenkgesprekken vooral onderzocht in de voorschool en het basisonderwijs, onder andere in een aantal recente promotie-onderzoeken (Frijns, 2017; Hiddink, 2019; T'Sas, 2018; Van der Veen, 2017; Willemsen e.a. 2019). In het VO is daar nog geen gericht onderzoek naar verricht. Wel is er al lange tijd didactische aandacht voor verbale interactie bij Nederlands en andere vakken (zie bijv. Moedertaal didactiek, 1983). Juist omdat in het VO de verschillende vakgebieden door verschillende docenten onderwezen worden, is daar samenwerking tussen Neerlandici en de andere vakdocenten nodig. Als docenten komen tot een gezamenlijke insteek, onderlinge afstemming en wisselwerking, kunnen leerlingen beter de transfer van hun taal- en denkvaardigheden maken naar alle vakken en kan het onderwijs efficiënter worden. Docenten moeten in die samenwerking vaak hun weg nog vinden: docenten in andere vakken willen niet zomaar op de stoel van de docent Nederlands gaan zitten (zie bijv. Stam & van Drie, 2012). Vanuit het platform Taalgericht Vakonderwijs zou onderzoek zich ook specifiek op taaldenkgesprekken kunnen richten.

## **Taaldenkgesprekken bijdrage 2**

Taaldenkgesprekken - een didactisch model

### **Referenties**

Alexander, R. J. (2003). Talk in teaching and learning: international perspectives. In (no Eds.), *New perspectives on spoken english*, (pp. 26-37). London: Qualifications and Curriculum Authority.

Barnes, D. (2008). Exploratory talk for learning. In Mercer, N. & Hodgkinson, S. (Eds.), *Exploring talk in schools*, (pp. 1-15). Sage: London.

Bereiter, C. (2002). *Education and mind in the knowledge age*. Mahwah, NJ: L. Erlbaum.

Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., & Rumble, M. (2010). Defining 21st century skills. In Griffin, P., McGaw, B. and Care, E. (Eds.), *Assessment and teaching of 21st century Skills*, (pp. 17-66). Dordrecht: Springer.

Cummins, J. (1979). Cognitive academic language proficiency, linguistic interdependence,

the optimum age question and some other matters. *Working Papers on Bilingualism*, 19, 121-129.

Damhuis, R. (2008). *Gesprekken zijn de spil van onderwijs. Taalbeleid in uitvoering*. Lectorale rede. Utrecht: Marnix Academie.

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

Damhuis, R. & Tammes, A-C. (2018). Werken aan taaldenkgesprekken in W&T. Een didactisch model voor pabo-studenten en leerkrachten. *Tijdschrift Taal*, jrg. 9, nr. 13, 22-27.

Frijns, C. (2017). *Als we 't de kinderen vragen. Het potentieel van productieve interactie voor tweedetaalverwerving vanaf het prille begin (dissertatie)*. Leuven: KU Leuven.

Gibbons, P. (2002/2015). *Scaffolding language, scaffolding learning: Teaching second language learners in the mainstream classroom*. Portsmouth, NH: Heinemann.

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

Krashen, S. D. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford, UK: Pergamon.

Kuijs, H. & Damhuis, R. (2019). Taaldenkgesprekken: samen denken en praten over een krachtige kwestie maakt taalleren spannend. *Meer Taal*, jrg.7, nr. 1, 34.

Leeuw, B. van der, Meestringa, Th. & Ravesloot, C. (2011). *Concretisering referentieniveaus gesprekken en spreken in het vo*. SLO, Enschede.

Leidse werkgroep moedertaal didactiek (1983). *Moedertaal didactiek. Een handleiding voor het voortgezet onderwijs*. Muiderberg: Coutinho.

- Littleton, K. & Howe, C. (Eds.) (2010). *Educational dialogues. Understanding and promoting productive interaction*. London: Routledge.
- Littleton, K. & Mercer, N. (2013). *Interthinking. Putting talk to work*. London: Routledge.
- Meestringa, T. (red.), Van Dijk, G., Hajer, M., Scharren, R. & De Vos, B. (2013). *Werken aan vaktaal bij de exacte vakken*. Enschede: Platform Taalgericht Vakonderwijs, SLO.
- Mercer, N. (2000). *Words and minds: how we use language to think together*. London: Routledge.
- Mercer, N. (2008). Talk and the Development of Reasoning and Understanding. *Human Development*, 51, 90-100.
- Mercer, N. & Littleton, K. (2007) *Dialogue and the development of children's thinking: a sociocultural approach*. London, UK: Routledge.
- Michaels, S., O'Connor, M. C., Williams Hall, M.; with Resnick, L. B., (2010). *Accountable talk* ®. *Sourcebook: for classroom conversation that works*. Pittsburgh: University of Pittsburgh.
- Schrijfgroep LPTN (2017). *Ruimte voor nieuwe talenten. Keuzes rond nieuwkomers op de basisschool*. PO-raad, Lectoreninitiatief Professionalisering Taalonderwijs Nieuwkomers.
- Siraj-Blatchford, I. (2009). Conceptualizing progression in the pedagogy of play and sustained shared thinking on early education. A Vygotskian perspective. *Educational and Child Psychology*, 26(2), 77-87.
- Smit, J. (2013). *Scaffolding language in multilingual mathematics classrooms. Dissertation*. Utrecht: Freudenthal Instituut.
- Snow, C. E. (2014). Input to interaction to instruction: three key shifts in the history of child language research. *Journal of Child Language*, 41, 117-123.
- Stam, B. & Drie, J. van (2013). *Talige dimensies van het geschiedenisonderwijs. Een casestudy*. Kenniscentrum Educatie Hogeschool Utrecht, Landelijk Expertisecentrum Mens en Maatschappijvakken - Instituut voor Geschiedenisdidactiek, Amsterdam.
- Swain, M. (1985). Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In Gass, S. M. and Madden, C. G. (Eds.), *Input in second language acquisition*, (pp. 235-253). Rowley, MA: Newbury House.
- T'Sas, J. (2018). *Learning outcomes of exploratory talk in collaborative activities (dissertation)*. Antwerpen: Universiteit Antwerpen.
- Veen, C. van der (2017). *Dialogic classroom talk in early childhood education (dissertation)*. Amsterdam: Vrije Universiteit.

Vygotsky, L. (1986). *Thought and language*. London: MIT Press.

Wegerif, R. (2013). *Dialogic: Education for the internet age*. London: Routledge.

Willemsen, A., Gosen, M.N., Koole, T. & Glopper, K. de (2019). Teachers' pass-on practices in whole-class discussions: how teachers return the floor to their students. *Classroom Discourse*, DOI: 10.1080/19463014.2019.1585890

Zalm, E. van der, Boland, A. & Damhuis, R. (2017). Aansluiten bij doen-alsof spel. Taal én spel verrijken. *De wereld van het jonge kind*, jrg. 45, nr. 7, maart, 4-7.

**Graag als volgt naar deze bijdrage verwijzen:** Damhuis, R. van (2020). Taal- denkgesprekken - wat en waarom? *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!

## Delen:



## Gerelateerd:

- Taaldenkgesprekken - Een didactisch model (deel 2)
- Taalbeschouwing, wat is dat? (deel 1)
- Begrijpelijke taal: wat is dat?

- Meertaligheid