

Taaldenkgesprekken in de zaakvakles. Werken aan de taal- en denkontwikkeling van leerlingen tijdens de zaakvakles

1. Inleiding

Meer aandacht voor taal- en denkontwikkeling versterkt niet alleen het taalonderwijs, maar ook het zaakvakonderwijs. Het ontwikkelteam voor het leergebied Nederlands van Curriculum.nu onderschrijft het belang van een sterke taalbasis door sociale interactie, een rijk taalaanbod en uitgedaagde taalproductie. Interactie tussen leerlingen onderling en tussen leerlingen en de leerkracht zijn noodzakelijk voor de taal- en denkontwikkeling van leerlingen (Curriculum.nu 2019). Ook bij leerkrachten en experts in het zaakvakonderwijs groeit het besef dat kwalitatief goede gesprekken een onmisbare schakel vormen in de opbouw van kennis over en inzicht in het zaakvakthema.

‘Taaldenkgesprekken’ zijn een krachtig middel om zowel aan taal- als aan zaakvakdoelen te werken. Aan de hand van een didactisch model wordt concreet gemaakt hoe leerkrachten binnen het zaakvakonderwijs gesprekken met leerlingen kunnen voeren die de taal- en denkontwikkeling stimuleren.

2. Taaldenkgesprekken

In taaldenkgesprekken worden leerlingen uitgedaagd om actief mee te doen, mee te denken en mee te praten. Het zijn geen gesprekken die alleen de voorkennis van leerlingen activeren of waarin de leerkracht controleert of de leerlingen begrepen hebben waar de les over ging. Taaldenkgesprekken zijn echte dialogen waarin leerlingen met elkaar en met de leerkracht nieuwe kennis opbouwen en zo, al doende, hun taalvaardigheid en hun denkvaardigheid ontwikkelen (Damhuis e.a. 2013).

De term ‘taaldenkgesprekken’ wordt als concept in internationale literatuur met uiteenlopende termen aangeduid: *interthinking* en *exploratory talk* (Barnes 2008; Littleton & Mercer 2013), *dialogic teaching* (Alexander 2003), *productive interaction* (Littleton & Howe 2010), *accountable talk* (Resnik, in: Michaels, O’Conner & Williams Hall 2010) en *sustained shared thinking* (Siraj-Blatchford 2009). Al deze

onderzoekers zijn het erover eens dat het wenselijk is dat het onderwijs ruimte biedt voor dialogisch leren. De concrete omschrijving die Littleton & Mercer (2013: 16) geven van *exploratory talk* is interactie 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;
- redeneren zichtbaar is.

Zulke *exploratory talk* beogen we met taaldenkgesprekken. In taaldenkgesprekken bouwen leerlingen nieuwe kennis en inzichten op door met elkaar en met de leerkracht te denken en te praten. Bovendien zorgt het gezamenlijke denken ook voor de verdere ontwikkeling van de denkvaardigheid van leerlingen (Damhuis & Tammes 2018).

3. Taaldenkgesprekken in de zaakvakken

Taaldenkgesprekken horen niet alleen thuis in het taalonderwijs, maar in alle vakken. Een taaldenkgesprek kan gaan over hoe een verhaal uit de jeugdliteratuur geschreven zou zijn vanuit een ander personage, wat er zou gebeuren als alle sneeuw in de skigebieden tegelijkertijd zou smelten of hoe Egyptenaren destijds de piramides hebben kunnen bouwen zonder machines. Het gaat daarbij niet uitsluitend om feitenkennis. Het gaat ook om het denken en redeneren dat bij het betreffende vak hoort. Zo gaat het er bij Natuur, Wetenschap en Techniek (NWT) om dat leerlingen een kritische, nieuwsgierige houding ontwikkelen en relevante kennis van concepten verwerven (Van Graft & Kemmers 2007). Ze leren verschijnselen in de natuur en in de techniek te beschrijven, te vergelijken en te verklaren. En bij het geschiedenisonderwijs gaat het om het bevorderen van het historisch besef (Commissie Historische en Maatschappelijke Vorming 2001). Centraal daarbij staat de samenhang tussen het verleden, het heden en de toekomst. Geschiedenisonderwijs moet leerlingen de ruimte bieden om de werkelijkheid te interpreteren en hun positie daarin te bepalen. Binnen dit complexe proces speelt historisch denken en redeneren een belangrijke rol (van Boxtel & van Drie 2008; Damhuis e.a. 2013). Historisch redeneren omvat het beschrijven, het vergelijken en het verklaren van gebeurtenissen uit de geschiedenis.

4. Didactisch model

De didactische modellen uit onderzoek naar de rol van interactie voor taal- en denk-ontwikkeling in geschiedenisonderwijs (Tammes e.a. 2015) en in wetenschap & techniek-onderwijs (Damhuis 2016) kunnen breder getrokken worden naar een model

voor zaakvakonderwijs: ‘Taaldenkgesprekken in de zaakvakken’. Dat model wordt in deze presentatie voorgelegd. Het model ondersteunt de leerkracht bij het realiseren van taaldenkgesprekken tijdens zaakvaklessen (zie: Figuur 1).

In taaldenkgesprekken leren leerlingen al doende om te redeneren op een manier die past bij het betreffende zaakvak. Het model bestaat uit vijf componenten die de didactische stappen van de leerkracht aangeven en waardoor de leerlingen hun vaardigheid in redeneren ontwikkelen (Damhuis & Tammes 2018). Het model gaat uit van een onderzoekende houding van de leerkracht en de leerlingen.



Figuur 1 – Didactisch model ‘Taaldenkgesprekken in de zaakvakken’. Afgeleid van het didactisch model ‘Doen, denken en dialoog’ in W&T (Damhuis 2016).

Een krachtige kwestie daagt de leerlingen uit om na te denken over een probleem waar niet maar één antwoord of oplossing voor is. De zaakvakcontext is bepalend in het taaldenkgesprek. De krachtige kwestie betreft een kwestie die relevant is voor het betreffende zaakvak. Zo kan een krachtige kwestie binnen de NWT-les gaan over het onderzoeken van een betekenisvol vraagstuk en het bedenken van mogelijke oplossingen daarvoor. Bijvoorbeeld: *Drinkwater kun jij gewoon uit de kraan tappen. Dat is niet overal het geval. Hoe maak je het beste waterfilter?* En bij de geschiedenisles worden de leerlingen uitgedaagd om vanuit verschillende perspectieven argumenten en oplossingen te bedenken voor een historisch vraagstuk: *Stel dat je tijdens de Tweede Wereldoorlog zou leven. Wat zou je er dan van vinden als iemand bij jou wil onderduiken?*

Door de juiste interactievaardigheden in te zetten tijdens het taaldenkgesprek schept de leerkracht ruimte voor actieve deelname van de leerlingen aan het gesprek en stimuleert hij de kwaliteit van de inhoud. Door bijvoorbeeld stiltes te laten vallen en niet

voortdurend vragen te stellen, geeft hij leerlingen de gelegenheid om te reageren. En door op het juiste moment een denkvraag of denkpunt in te brengen, verdiept hij het gesprek, waardoor de leerlingen tot redeneren komen. *Hoe leerde je dan dingen als je niet naar school ging?*

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. *Jij denkt dat het wasmiddel ervoor zorgt dat het slijm niet aan je vingers blijft plakken. Kun je uitleggen waarom je dat denkt?*

Vier van de vijf componenten van het didactische model zijn vakoverstijgend en kunnen in elk zaakvak worden ingezet: ‘krachtige kwesties voorleggen’, ‘ruimte scheppen’, ‘inhoudelijke kwaliteit stimuleren’ en ‘denkstappen expliciet maken’. De vijfde component – de zaakvakcontext – is vakspecifiek. Zo zal binnen een aardrijkskundeles een geografische context gecreëerd worden door de leerkracht en bij de geschiedenisles een historische context. Het specifieke vak werkt bovendien door in de andere componenten: het is bepalend voor de aard van de krachtige kwesties, voor de denk- en werkwijzen die bij het vak horen en voor de vaktaal (en het begrip ervan) die in de interactie wordt verworven.

5. Afsluiting

Als leerkrachten tegelijk aan taal- en zaakvakdoelen willen werken, zijn taaldenkgesprekken daar een krachtig middel voor. Het didactische model biedt hen houvast daarbij. Door taaldenkgesprekken te voeren, vergroten leerlingen niet alleen hun kennis en vaardigheden in het zaakvak, maar ook hun taal- en denkvaardigheid.

Referenties

- Alexander, R. (2003). ‘Talk in teaching and learning: international perspectives’. In: S.n. *New perspectives on spoken English*. London: Qualifications and Curriculum Authority, p. 26-37.
- Barnes, D. (2008). ‘Exploratory talk for learning’. In: N. Mercer & S. Hodgkinson (eds.). *Exploring talk in schools*. Sage: London, p. 1-15.
- Boxtel, C. van & J. van Drie (2008). ‘Het vermogen tot historisch redeneren’. In: *Hermes*, 12 (43), p. 45-54.
- Commissie Historische en Maatschappelijke Vorming (2001). *Verleden, heden en toekomst*. Enschede: Stichting Leerplanontwikkeling.
- Curriculum.nu (2019). ‘Conceptvoorstellen leergebied Nederlands’. Online raad-

pleegbaar op: <https://curriculum.nu/ontwikkelteam/nederlands>.

- Damhuis, R. (2016). “Doen, denken en dialoog. Maak W&T compleet met taaldenkgesprekken”. In: *MeerTaal*, 3 (2), Special TechYourFuture, Taal en Wetenschap en Technologie, p. 4-5.
- Damhuis, R. & A-C. Tammes (2018). “Werken aan taaldenkgesprekken in W&T. Een didactisch model voor pabo-studenten en leerkrachten”. In: *Tijdschrift Taal*, 9 (13), p. 22-27.
- Damhuis, R., A. Vonk, A-C. Tammes & G. Postma (2013). “Taal, denken en geschiedenis. Historisch redeneren met kinderen op de basisschool”. In: *Kleio*, 54, p. 4-9.
- Graft, M. van & P. Kemmers (2007). *Onderzoekend en ontwerpnd leren bij natuur en techniek*. Den Haag: Platform Bèta Techniek.
- Littleton, K. & C. Howe (eds.) (2010). *Educational dialogues. Understanding and promoting productive interaction*. London: Routledge.
- Littleton, K. & N. Mercer (2013). *Interthinking. Putting talk to work*. London: Routledge.
- Michaels, S., M. O'Connor & M. Williams (2010). *Accountable talk. Sourcebook: for classroom conversation that works*. Pittsburgh: University of Pittsburgh.
- Siraj-Blatchford, I. (2009). “Conceptualizing progression in the pedagogy of play and sustained shared thinking on early education. A Vygotskian perspective”. In: *Educational and Child Psychology*, 26 (2), p. 77-87.
- Tammes, A-C., A. Vonk, E. Van der Zalm & R. Damhuis (2015). “Meer kennis, meer inzicht, meer taal. Taaldenkgesprekken maken taal- en zaakvaklessen uitdagend”. In: *MeerTaal*, 2 (3), p. 4-9.