

**Ronde 4**

*Pieter Van Haute & Daan Debuysere*

*KATHO*

Contact: *Pieter.vanhaute@kathob.be*

*Daan.debuysere@kathob.be*

**Zelfstandig werken aan taalvaardigheden.**

Omdat sommige studenten naast de lessen vaak nog iets meer tijd nodig hebben om aan hun taalvaardigheid te werken, ontwikkelde de lerarenopleiding in Tielt een webgebaseerde cursus taalvaardigheid met talloze voorbeelden en oefeningen. Er werd een leerlijn opgesteld voor de student, waarbinnen het elektronische zelfstudiemateriaal werd geïntegreerd. Pieter Van Haute en Daan Debuysere, beide lector Nederlands aan de lerarenopleiding in Tielt, geven een korte rondleiding doorheen het pakket en lichten het proces toe dat de student doorloopt van bij de screening tot aan het moment van de evaluatie.

**4****Ronde 5 & 6**

*Sylvia Bacchini, Wim van Beek & Hanneke Pot*

*Hogeschool Inholland*

Contact: *sylvia.bacchini@inholland.nl*

*wim.vanbeek@inholland.nl*

*hanneke.pot@inholland.nl*

**Hoe blijven ze drijven? Taalondersteuning aan beginnende tweedetaalleerders****1. Algemene inleiding***1.1 De start van een tweede taal*

Nog steeds komen kinderen het basisonderwijs binnen met een geringe Nederlandse woordenschat. Die kleuters hebben dan wel enigszins kennisgemaakt met het Nederlands, maar zijn met hun tweedetaalverwerving nog echt niet verder dan een beginfase. Voor hen is het van groot belang dat ze zo snel mogelijk tot een goede Nederlandse taalvaardigheid komen. Een eerste vereiste hiervoor is dat er een basis

ontstaat voor communicatie op de korte en – voor verdere taalverwerving – op de lange termijn. Dat vraagt om een specifieke ondersteuning, die vooral veel nadruk legt op een snelle receptieve taalbeheersing door middel van een intensief en frequent taalaanbod. Uit onze observaties is gebleken dat leerkrachten in het onderwijs de intensiteit, frequentie en hoeveelheid aan woorden die dagelijks aangeboden moeten worden, onderschatten. Daardoor is het aanbod aan kinderen die het Nederlands als tweede taal leren in de voor- en vroegschoolse educatie nog steeds volstrekt onvoldoende. Te snel wordt ervan uitgegaan dat die kinderen al langere zinnen, minder frequente woorden en teksten van enige omvang kunnen begrijpen. Helaas gaat dat vaak over hun hoofden heen en is het taalaanbod daarom voor het grootste deel onbegrijpelijk voor de jonge beginners. Dat kan tot gevolg hebben dat juist in de eerste jaren van het basisonderwijs en de voorschoolse opvang kostbare tijd verloren gaat. Een taalaanbod dat te hoog gegrepen is, kan immers minder snel tot verbetering leiden. Kinderen verliezen zo vele maanden in hun eerste twee jaren, waarin ze al vallend en opstaand eerder min of meer brokstukken van de taal leren dan systematisch vanaf het begin een goede opbouw van de tweede taal tot stand brengen.

### *1.2 Drie manieren voor afgestemd taalaanbod*

In het lectoraat ‘OntwikkelingsGericht Onderwijs’ (OGO) van de Hogeschool Inholland wordt onderzocht in hoeverre jonge tweedetaalleerders geholpen worden door een specifiek aanbod dat erop gericht is om in de beginfase van de tweedetaalverwerving direct veel nieuwe woorden te leren. Dat gebeurt op drie terreinen:

1. Total Physical Response (TPR) activiteiten;
2. spelactiviteiten;
3. onderzoeksactiviteiten door kleuters.

Hoewel ze verschillen op het gebied van inhoud, hebben de bovengenoemde activiteiten als overeenkomst dat ze alle drie een *grote woorddichtheid en veel herhaling* garanderen binnen een *betekenisvolle context*. Alle drie de manieren van werken gaan immers uit van een intensief aanbod van de belangrijkste woorden en zinnen, aangeboden door de leerkracht, die voortdurend gekoppeld moeten worden aan de *handelingen* en de *voorwerpen*. Op die manier wordt een veel grotere frequentie en intensiteit bereikt dan gebruikelijk.

### *1.3 Onderzoeksmethode*

In het onderzoek wordt gewerkt met een voor- en een nameting en met ‘videocoaching’. Hierbij worden opnames gemaakt van beginsituaties die met de leerkrachten worden besproken. Vervolgens worden er interventies opgezet met de leerkrachten om verbeteringen tot stand te brengen. Ook hier worden opnames van gemaakt. Door een dergelijke manier van werken, is het mogelijk om met de leerkracht steeds verschillen-

de aspecten van ondersteuning uit te proberen en te evalueren. De aanpak zal in de presentatie worden toegelicht met behulp van videobeelden. Daarnaast wordt ingegaan op aspecten van nascholing: leerkrachten veranderen van attitude en krijgen meer vaardigheden in het koppelen van een zeer intensief woordenschaanbod aan concrete activiteiten zonder dat de activiteiten aan betekenis verliezen. Bij dit drievoudige onderzoek zijn de volgende onderzoeksvragen centraal gesteld:

- In hoeverre profiteren de kinderen van de aanpak op het gebied van woordenschatvergroting?
- In hoeverre is de aanpak voor de leerkrachten na training toe te passen in hun eigen praktijk en is de aangeboden training voldoende?
- Welke maatregelen leiden vooral tot intensivering van het taalaanbod?
- Op welke manier zien we dat de leerkrachten aspecten van de aangeboden aanpak inzetten in hun beroepspraktijk?

Bovenstaande vragen worden in elk deelonderzoek op een andere manier onderzocht en leiden ook tot verschillende antwoorden. De voordelen van de ene aanpak kunnen worden afgezet tegen die van een andere. Bepalend blijft of in de reguliere praktijk van de kleutergroep ruimte is voor een snelle en goede uitvoering van de didactische werkwijze.

Op de conferentie zullen we in twee workshops ingaan op het onderzoek van het lectoraat OGO:

- workshop *Hoe blijven ze drijven 1*: TPR/ Spelactiviteiten
- workshop *Hoe blijven ze drijven 2*: Onderzoeksactiviteiten/ Spelactiviteiten

## 2. TPR

Total Physical Response (TPR) is een internationaal bekende didactiek, die gebruikt wordt bij onder andere het vreemdetalenonderwijs en bij English as a Second Language (ESL) in onder meer de Verenigde Staten. De TPR-aanpak houdt in dat tweedetaalverwerwers:

- de betekenis van nieuwe woorden begrijpen (via uitbeelden): eerst door de leerkracht na te doen en later door zelfstandig opdrachten op te volgen;
- de nieuwe woorden vervolgens inslijpen/consolideren (eerst receptief<sup>1</sup>, later ook productief<sup>2</sup>).

De doelwoorden zijn daarbij concreet aanwezig: als attribuut, als afbeelding of als intermediair<sup>3</sup> (3), waarmee eenvoudige opdrachtjes worden uitgevoerd. De leerkracht van (absolute) beginners zal getraind moeten zijn (of worden) in het semantiseren en

het consolideren van woorden, met behulp van TPR of TPR-achtige spel- en werkvormen.

TPR-activiteiten hebben een bijzondere waarde voor beginnende tweedetaalleerders. De veiligheid voor de kinderen is groot, omdat ze op geen enkel moment gedwongen worden tot taalproductie. Kinderen krijgen pas ‘productieve opdrachten’ wanneer ze duidelijk laten zien – en vooral horen – dat ze daar aan toe zijn. Daarnaast is de context zo duidelijk dat de kinderen de aangeboden taaluitingen direct kunnen begrijpen. Indien dat toch niet meteen lukt, is de leerkracht onmiddellijk paraat met een voorbeeldmatige opdracht. De opzet die in dit onderzoek is gekozen wijkt overigens af van de aanpak die enkele decennia geleden in Nederland is toegepast voor jonge kinderen. Hier is de opzet veel speelser en bovendien betekenisvol, doordat het direct verbonden is met het thema dat in de groep of de kleuterbouw centraal staat. De opdrachten die de kinderen krijgen, zijn geheel afgestemd op het thema, er worden attributen en intermediairs gebruikt die bij dat thema in het lokaal aanwezig zijn en er wordt daarbij een snelle afwisseling aangehouden. Dat dit aanslaat, blijkt uit de waarneming dat kinderen zeer betrokken zijn bij de TPR-activiteiten en de woorden, die ze tijdens de activiteiten leerden, spontaan gaan gebruiken in spel, in de hoeken en in gesprekken. Er is dus sprake van transfer. Ook bij de leerkrachten zien we dat de geleerde vaardigheden eveneens buiten de TPR-situatie worden toegepast. Het gaat hier met name om de volgende gedragsveranderingen:

- beginnende tweedetaalleerders kiezen meer doelwoorden dan voorheen;
- woorden worden (ook) geïsoleerd en herhaald uitgesproken, in plaats van (alleen) in een zin;
- woorden worden eerst receptief ‘geoefend’ (via ‘doe’-opdrachtjes), dan reproductief en daarna productief.

Een verklaring voor de transfer bij de kinderen zou kunnen zijn, dat, omdat kinderen binnen de TPR-sessies met *thema gebonden* attributen *handelingen* uitvoeren, ze buiten de sessies met dezelfde, in de klas aanwezige, attributen en intermediairs verder spelen. Misschien imiteren ze in eerste instantie de opdrachten uit de TPR-sessies en loopt dat over in vrij rollenspel. Dat ook de leerkrachten de TPR-aanpak buiten de sessies toepassen, is volgens hen het resultaat van ‘zien dat het werkt’.

Hoewel leerkrachten vanuit hun opleiding of nascholing theoretisch weten hoe kinderen woorden leren, lijkt TPR als een ‘oratoriumsituatie’ te werken. Voor de leerkrachten die al enige praktische vaardigheid hebben in woordenschatonderwijs, werkt TPR blijkbaar als een soort katalysator. Woorden leren gebeurt onder de neus van de leerkracht. Bovendien krijgt de leerkracht directe feedback: de kinderen pikken het woord wel of niet op – dit wil zeggen: voeren de handeling wel of niet uit – en de leerkracht kan meteen ingrijpen. Het is met andere woorden een transparante onderwijsleersituatie.

TPR lijkt dus te bewerkstelligen dat kinderen met plezier in een korte tijd heel veel woorden kunnen leren en de geleerde woorden ook effectief gaan gebruiken. Leerkrachten lijken door dat succes beter woordenschatonderwijs te geven. Een zichzelf versterkend onderwijsleerproces, dus.

### 3. Spelactiviteiten

Bij spelactiviteiten in de hoeken zijn de mogelijkheden om rijk en intensief taalaanbod te geven minder te sturen dan bij onderzoeksactiviteiten of TPR. Een zekere planning is wel mogelijk, maar hoe het spel verloopt, is niet altijd te voorzien. Toch is de leerkracht zeker niet alleen aangewezen op improvisatie. Elke concrete spelsituatie kan in principe aangegrepen worden voor een intensief en herhaald taalaanbod. Het deelonderzoek ‘Spelactiviteiten’ richt zich op de vraag onder welke voorwaarden het spel in de hoeken meer benut kan worden voor tweedetaalverwerving. Daarbij is vooral aan de orde welke leerkrachtinterventies in de praktijk aanleiding geven tot een rijker en vooral intensiever – en dus ook frequenter – taalaanbod.

Twee factoren springen in het oog:

- *De inrichting van de spelomgeving*  
Dat wil zeggen: de materialen en concrete voorwerpen. Indien de leerkracht voor een rijke en doordachte inrichting zorgt, zal de hoek veel aangrijpingspunten voor rollenspel bevatten. Van belang is dan dat de noodzakelijke attributen voor de verschillende rollen aanwezig zijn. In het rollenspel kan de leerkracht aan de hand van die attributen zinvol taalaanbod geven en ook spontaan taalgebruik gemakkelijker uitlokken. De woorden in het taalaanbod kunnen de benamingen voor de attributen zijn (zelfstandige naamwoorden), maar ook aangeven ‘wat je ermee kunt doen’ (werkwoorden) en hoe, wanneer of waar je dat kunt doen (functiewoorden). Het inbrengen van echte materialen is verder een belangrijke factor voor het stimuleren van rollenspel en van ‘doen-alsof’-activiteiten.
- *De vaardigheid van de leerkracht om in te spelen op de concrete situatie*  
Een dergelijke vaardigheid kan zich onder andere door reflectie op het eigen handelen verder ontwikkelen. Bovendien kan de leerkracht door actieve deelname het spel van de kinderen naar een hoger spelniveau brengen. Het spel van de kinderen wordt dan meer dan manipuleren met voorwerpen: het wordt eveneens een rollenspel. Verhalende elementen en eigen ervaringen krijgen er een vanzelfsprekende plaats in.

De hierboven besproken factoren zullen in de workshop toegelicht worden aan de hand van video-opnames van de spelactiviteiten in hoeken.

## 4. Onderzoek doen met kinderen

Dit deel van het onderzoek gaat over ‘zinken en drijven’. Het is opgezet volgens het stappenplan van onderzoekend leren, zoals beschreven door Graft & Kemmers (2007). In wat volgt, wordt per fase aangegeven hoe in het onderzoek ‘zinken en drijven’ te werk is gegaan.

### 4.1 Werkwijze

#### a. Confrontatie






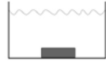
De leerkracht presenteert een hoeveelheid materialen en een waterbak. De kinderen krijgen de kans om hun enthousiasme te uiten en ideeën te uiten over wat ze zouden willen doen met de materialen. De leerkracht benoemt de voorwerpen en de verschillende eigenschappen. Bijvoorbeeld: *“de knijper; de knijper is van hout en in het midden zit een stukje ijzer”*.

#### b. Verkennen

Een leerling wordt uitgenodigd om een voorwerp in het water te doen. De leerkracht benoemt alle handelingen (zie hieronder). Dat wordt twee of drie keer herhaald. De kinderen worden uitgenodigd om om beurten verschillende spullen in het water te doen. De leerkracht benoemt de voorwerpen (niet vragen: *“Wat is dat?”*!). Hij benoemt de waarneming: *“Jongens wat zien we? Zien jullie dat, de tak blijft op het water drijven”*. Wanneer aan de kinderen wordt gevraagd om te vertellen wat ze zien, bestaat de kans dat ze nog te weinig woorden kennen en dus niet kunnen vertellen wat ze willen zeggen. De leerkracht maakt de overgang van exploreren naar onderzoeken: *“Wat denk je Nana, zal jouw XXXX ook blijven drijven of zal het naar de bodem gaan (gebaar naar de bodem maken), zal het XXXX zinken?”*

#### c. Opzetten experiment

Nu moet er een onderzoeksvraag in beeld komen. Misschien dat een kind hem spelenderwijs noemt. Indien niet, zal de leerkracht de vraag moeten inbrengen: *“Ik ben benieuwd wat er zal gebeuren met XXXXX. Zal het gaan zinken of blijft het drijven?”* De kleuters spreken een verwachting uit. Die verwachting of voorspelling kan vastgelegd worden in een tabel (dit zal in de workshop gepresenteerd worden).

	 <b>Wat denk je?</b>		 <b>Wat zie je!</b>	
<b>Voorwerp</b>				

Afbeelding 1: Tabel bij stap 3 – ‘opzetten experiment’.

#### d. Uitvoeren experiment

Een kleuter pakt een voorwerp. De leerkracht vraagt naar de verwachting. Hoe moet dat genoteerd worden in de tabel? Kleuters proberen dat samen op te lossen. Daarna wordt het experiment uitgevoerd en doen de kinderen de waarnemingen. Telkens vindt een talige begeleiding plaats en worden de handelingen van de kleuters benoemd. Er is met andere woorden sprake van een rijk taalaanbod. Aan het eind worden alle drijvende voorwerpen uit het water gehaald. *“Hoeveel voorwerpen bleven drijven?”* Hetzelfde wordt gedaan met de gezonken voorwerpen. *“Hoeveel steentjes zijn gezonken?”*

#### e. Waarnemen

De kinderen noteren de voorspellingen en hun waarnemingen in de tabel. Ze kunnen zelf een kruis of streep zetten in het juiste vak.



Afbeelding 2: Kinderen vullen de tabel in.

### f. Concluderen

Na afloop bespreekt de leerkracht de resultaten uit de tabel met de kinderen. Welke voorwerpen blijven er drijven? Welke voorwerpen zinken? Hier wordt een sterk beroep gedaan op de taalvaardigheid van de kinderen, dus is veelvuldige ondersteuning en goede feedback noodzakelijk.

### 4.2 Resultaten van het onderzoek

Wanneer we de twee activiteiten (nulmeting en experimentele lessen) met elkaar vergelijken, kunnen aanzienlijke verschillen worden geconstateerd in het woordenschaanbod. Uitgaande van het idee dat kinderen vooral nieuwe woorden leren wanneer die nieuwe woorden in betekenisvolle situaties worden aangeboden en als rekening wordt gehouden met de principes van de viertakt (Verhallen & Verhallen 1994), kan geconcludeerd worden dat in de experimentele opzet de woorden ruim voldoende aan bod zijn gekomen en dat de kinderen veel kansen hebben gehad om de nieuwe woorden ook te leren.

Uit het onderzoek komt naar voren dat, wanneer er niet op een systematische manier aan gewerkt wordt, veel kansen voor goed woordenschaanbod onbenut blijven. Daartegenover staat dat er veel kansen te verzilveren zijn als op een gestructureerde manier en met een goed voorop gesteld doel met de kinderen gewerkt wordt aan de uitbreiding van hun woordenschat. De ervaring is wel dat het voor leerkrachten moeilijk is om op een systematische manier aan uitbreiding van de woordenschat te werken. Dat geldt zowel voor de voorbereidingsfase als voor de uitvoeringsfase. Dat is jammer, want de kinderen zijn er juist zo bij gebaat! Paus, Rymenans en Van Gorp (2006) hebben de taalcompetenties voor leerkrachten in *Dertien doelen in een dozijn* beschreven, maar lijken die specifieke taalvaardigheid van de leerkracht te zijn vergeten. Misschien moet er met betrekking tot die specifieke vorm van taalbeheersing bij leerkrachten wel een aparte competentie worden geformuleerd? Die taalcompetentie van leerkrachten moet er dan in elk geval voor gaan zorgen dat 'de woorden om je heen spetteren' en dat de kinderen ervan doordrenkt worden. Dat zal ze in elk geval meer kansen in het onderwijs geven.

### Referenties

Garcia, R. (2007). *Instructor's notebook. How to apply TPR for best results*. Los Gatos, USA: Sky Oaks Productions.



- Graft, M. & P. Kemmers (2007). *Onderzoekend en ontwerpend leren bij Natuur en Techniek*. Enschede: SLO.
- Janssen-Vos, F. (2006). *Spel en ontwikkeling. Spelen en leren in de onderbouw*. Assen: Van Gorcum.
- Olliphant, J. (1991). *Total physical fun*. Los Gatos, USA: Sky Oaks Productions.
- Paus, H., R. Rymenans & K. Van Gorp (2006). *Dertien doelen in een dozijn. Een referentiekader voor taalcompetenties van leraren in Nederland en Vlaanderen*. Den Haag: Nederlandse Taalunie.
- Van den Nulft, D. & M. Verhallen (2009). *Met woorden in de weer*. Bussum: Coutinho.
- Verhallen, M. & S. Verhallen (1994). *Woorden leren, woorden onderwijzen*. Hoevelaken: CPS.
- Wood, E. & J. Attfield (2006). *Play, Learning and the Early Childhood Curriculum*. Londen: Paul Chapman Publishing.

## Noten

- <sup>1</sup> woord begrijpen, d.w.z. woord is op te roepen uit de ‘passieve’ woordvoorraad.
- <sup>2</sup> woord gebruiken, d.w.z. woord is op te roepen uit de ‘actieve’ woordvoorraad.
- <sup>3</sup> (hand- of stok) ‘pop’.

---

## Ronde 7

Petra Moolenaar  
 Fontys Pabo, Eindhoven/Veghel  
 Contact: p.moolenaar@fontys.nl

## Taalbeleid in tegenspraak met de huidige visies op taal binnen het basisonderwijs

Teunissen (1992) heeft de meest beknopte definiëring gegeven van het begrip ‘taalbeleid’: “Taalbeleid is een structurele en systematische wijze van reageren op de taalsituatie in de eigen school” (z.p.). Folkert Kuiken (2004) voegt er in zijn openbaar college ‘Taalbeleid als uitdaging’ aan toe dat “taalbeleid het geheel aan maatregelen betreft