Liselotte Vandenbussche (a) & Marlies Algoet (b)
(a) Arteveldehogeschool, Gent
(b) Odisee, Brussel
Contact: liselotte.vandenbussche@arteveldehs.be
marlies.algoet@odisee.be

De ontwikkeling van een blended professionaliseringstraject ter versterking van de taalstimulerende competenties van kleuterleerkrachten

1. Inleiding

De mondelinge taalvaardigheid van kinderen hangt nauw samen met hun sociale, cognitieve en schoolse ontwikkeling (Brunsek e.a. 2020). Daarom moet die ontwikkeling al vóór de lagere school worden ondersteund, met bijzondere aandacht voor schoolse of academische taal: de taal om over vakinhouden, complexe ideeën en abstracte begrippen te spreken (Snow 2014). Het kleuteronderwijs speelt daarin een sleutelrol, omdat niet alle kinderen thuis dezelfde taalervaringen krijgen, waardoor er risico is op onderwijsachterstand (Dickinson & Morse 2019; European Commission 2021).

De kwaliteit van taalstimulering in de klas is echter dikwijls niet optimaal. Veel spreektijd gaat naar instructies en klasorganisatie, terwijl taal- en kennisrijke gesprekken schaars blijven. Kinderen die er het meeste baat bij hebben, nemen bovendien minder vaak deel (Black 2004; Hadley e.a. 2022).

Professionalisering kan taalstimulerende vaardigheden versterken (Chambers e.a. 2016; Egert e.a. 2020), maar kwaliteitsvolle gesprekken leren voeren, vraagt tijd, oefening en begeleiding. Met een *blended* professionaliseringsaanbod komt TACOS hieraan tegemoet.

2. Achtergrond

TACOS werd ontwikkeld voor het kleuteronderwijs in Vlaanderen en Nederlandstalig Brussel. Ondanks de degelijke opleiding van leerkrachten varieert de kwaliteit van taalinteracties, vooral met kwetsbare kinderen (Peleman e.a. 2020). Lerarentekort, werkdruk en talige diversiteit vragen daarom om een sterk én haalbaar traject.

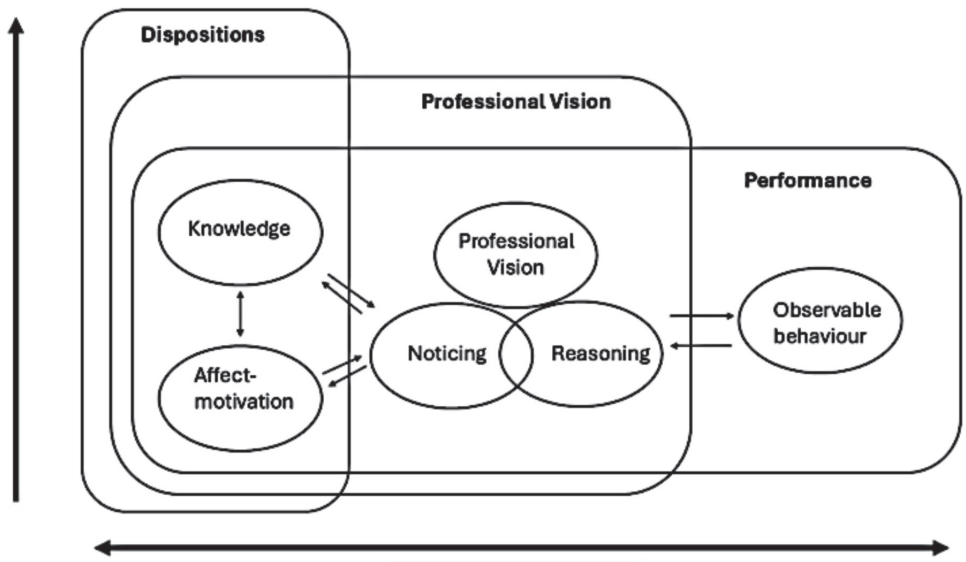
Doeltreffende taalstimulering combineert expliciete taalondersteuning met kwaliteitsvolle interacties (Fillmore & Snow 2018; Gass & Mackey 2020). TACOS stelt drie strategieën centraal:

1. een rijk taalaanbod;
2. taalproductieruimte;
3. taalstimulerende feedback.

Bij een rijk taalaanbod gebruikt de leerkracht gevarieerde taal die kinderen uitdaagt. Via open vragen en langere gesprekken krijgen kleuters taalproductieruimte (Cabell e.a. 2015; Rowe & Snow 2020). Bij feedback herformuleert of verrijkt de leerkracht de uitingen van de kleuters zonder het gesprek te onderbreken, of gaat de leerkracht dieper in op een uiting (Gass & Mackey 2020).

Omdat de strategieën moeilijk consequent toe te passen zijn, maakt TACOS belangrijke onderdelen herkenbaar met avatars. Ook expliciete taalontwikkeling komt aan bod, zoals woordenschatinstructie, steunzinnen en zinstarters.

TACOS beschouwt taalstimulerende competenties als een complex samenspel van kennis, inzicht en gedrag. Het volgt het competentiemodel van Blömeke e.a. (2015), verder ontwikkeld door Vanderlinde e.a. (2020). Dat onderscheidt disposities (weten en bewustzijn), professionele visie (zien) en observeerbaar gedrag (handelen).



Figuur 1 – Herwerking van het *competency continuum* van Blömeke e.a. (2015) door Vanderlinde e.a. (2020).

'Dispositie's' omvatten kennis, overtuigingen, motivatie en vertrouwen in het eigen kunnen. Leerkrachten moeten begrijpen hoe kinderen taal verwerven, hoe dat gestimuleerd kan worden en geloven dat elk kind talig kan groeien.

'Professionele visie' verbindt weten en handelen, en bestaat uit *noticing* en *reasoning*. *'Noticing'* is het herkennen van relevante taalstimulerende momenten; *'reasoning'* het interpreteren van hun belang en het kiezen van een passende reactie (Van Es & Sherin 2002).

De onderdelen beïnvloeden elkaar: kennis kan gedrag veranderen en succesvolle klaservaringen kunnen overtuigingen bijstellen.

3. De opbouw van TACOS

Complexe competenties groeien door herhaalde oefening en door begeleiding van en reflectie op enerzijds de afzonderlijke onderdelen en anderzijds de combinatie van alle onderdelen. TACOS duurt daarom bij voorkeur minstens acht maanden en combineert online leren met fysieke bijeenkomsten.

3.1 Module 1: videovoorbeelden (dispositie en noticing)

Na een startsessie over de drie strategieën en hun avatars oefenen deelnemers in een online videobank met 51 authentieke klasfragmenten. De geleidelijk complexere oefeningen verdiepen hun kennis, trainen het herkennen van kansen en bieden digitale feedback.

3.2 Module 2: videosimulatie (dispositie en professionele visie)

De tweede module introduceert de regisseur die doelen, klasmanagement, voorbereiding, reflectie en aandachtsverdeling bewaakt. Zo blijven de drie strategieën geen losse trucjes.

In een simulatietraining bezoeken deelnemers een fictieve kleuterschool en beslissen zij over twaalf herkenbare vraagstukken. Authentieke fragmenten tonen sterke voorbeelden en gemiste kansen.

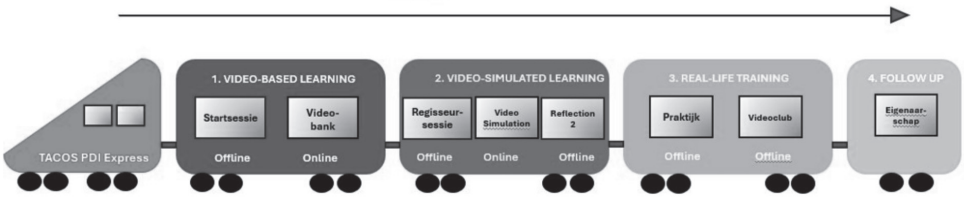
Door situaties te analyseren, aanpakken te vergelijken en feedback te krijgen, ook in een aansluitende reflectiesessie, oefenen en beschouwen leerkrachten op een veilige manier hun kennis, overtuigingen, *noticing* en *reasoning*.

3.3 Module 3: videoclubs (performance, de volledige competentie)

In de derde module selecteren leerkrachten eigen videofragmenten van taalstimulerende interacties en bespreken ze die in videoclubs. Afstand tot de eigen praktijk maakt reflectie mogelijk; collega's zien soms wat de leerkracht mist en relativeren overmatige zelfkritiek. Een leidraad helpt interpretaties met concrete aanwijzingen te onderbouwen.

3.4 Module 4: opvolging (de volledige competentie)

In de opvolgsessie bundelen deelnemers hun inzichten en formuleren zij haalbare ontwikkeldoelen. De verantwoordelijkheid verschuift zo geleidelijk van begeleiders naar leerkrachten.



Figuur 2 – De TACOS PDI Express: overzicht van de professionalisering (volgens GRRIM).

4. Uitgangspunten van TACOS

TACOS steunt op vijf kenmerken van effectieve professionalisering (Merchie e.a. 2016): cyclisch en herhaald, video-ondersteund, reflectief, actief en samenwerkend leren.

4.1 Cyclisch en herhaald leren

Herhaald oefenen met begeleiding is essentieel (Markussen-Brown e.a. 2017; Egert e.a. 2018). Omdat individuele coaching veel middelen vraagt, gebruikt TACOS *blended* leercycli waarin competenties steeds verder worden verdiept.

4.2 Leren met video

Video toont de complexiteit van echte klassituaties zonder directe handelingsdruk (Santagata & Stürmer 2014; Gaudin & Chaliès 2015). TACOS combineert videovoorbeelden, simulaties en videoclubs, zodat hun voordelen elkaar versterken (Christ & Arya 2017; Kang & Van Es 2019).

4.3 Reflectief leren

Leerkrachten onderzoeken hun handelen, overtuigingen en mogelijke vooroordelen. Ze beschrijven eerst wat gebeurt, vergelijken vervolgens verklaringen en aanpakken, en vertalen hun inzichten naar beter onderbouwd klasgedrag.

Het doel is dat leerkrachten niet alleen achteraf, maar ook tijdens het lesgeven reflecteren en bijsturen. Schön (1987) noemt dit de overgang van reflectie op naar reflectie tijdens het handelen. Elke module herhaalt en verdiept dit proces.

4.4 Actief leren

Deelnemers analyseren beelden, nemen beslissingen, verantwoorden keuzes en koppelen online leerinhouden aan hun eigen praktijk.

4.5 Samenwerkend leren

TACOS biedt online en offline kansen om ideeën uit te wisselen, samen te oefenen en gezamenlijk te reflecteren (Philipsen e.a. 2022).

5. Eerste resultaten

In het strategisch basisonderzoek werd TACOS onderzocht bij zowel studenten kleuteronderwijs als kleuterleerkrachten (premeting: 777 studenten, 179 leerkrachten; postmeting: 294 tweedejaarsstudenten, 156 leerkrachten).

De eerste resultaten wijzen erop dat TACOS leerkrachten versterkt op verschillende onderdelen van hun taalstimulerende competentie. Na het traject herkennen zij de taalgroeimiddelen vlotter, voelen zij zich bekwamer om taalstimulerende strategieën in te zetten en zien zij meer kansen om kleuters taalrijk uit te dagen. Daarnaast lijken hun overtuigingen te verschuiven: meer leerkrachten geloven sterker dat alle kleuters, ook meertalige en talig kwetsbare kinderen, in taal kunnen groeien.

Op gedragsniveau tonen de eerste analyses bovendien dat leerkrachten hun aandacht gelijker verdelen en langer kijken naar talig kwetsbare kinderen. Daarmee suggereren de eerste bevindingen dat TACOS niet alleen kennis en reflectie versterkt, maar ook kan doorwerken tot in de dagelijkse, soms onbewuste interactiepraktijk van leerkrachten.

Ook de studenten komen versterkt uit de professionalisering, hoewel hun progressie minder duidelijk en meer versnipperd is. Het tempo van de professionalisering lag voor studenten te hoog. Ook durfden zij zich nogal snel door de online oefeningen heen

werken en hadden ze duidelijk een minder sterke *sense of urgency* dan de leerkrachten. Voor lerarenopleidingen raden we daarom aan om het traject over meerdere jaren te spreiden.

6. Conclusie

TACOS benadert taalstimulering als een complexe competentie en richt zich op gedrag, kennis, overtuigingen en professionele visie.

Door videovoorbeelden, simulatie, oefening in de klas en gezamenlijke reflectie te combineren, verkleint TACOS de kloof tussen theorie en praktijk. Het traject is langdurig genoeg voor ontwikkeling, maar haalbaar bij werkdruk en lerarentekort. Voor lerarenopleidingen raden we aan om het traject over meerdere jaren te spreiden.

Het model is ook bruikbaar voor andere leerkrachtengroepen en vaardigheden, zoals klasmanagement.

Referenties

Black, L. (2004). "Differential participation in whole-class discussions and the construction of marginalised identities". In: *Journal of Educational Enquiry*, 5 (1), p. 34-54.

Blömeke, S., J.-E. Gustafsson & R. J. Shavelson (2015). "Beyond dichotomies: Competence viewed as a continuum". In: *Zeitschrift für Psychologie*, 223 (1), p. 3-13.

Brunsek, A., M. Perlman, E. McMullen, O. Falenchuk, B. Fletcher, N. Nocita, N. Kamkar & P. Shah (2020). "A meta-analysis and systematic review of the associations between professional development of early childhood educators and children's outcomes". In: *Early Childhood Research Quarterly*, 53, p. 217-248.

Cabell, S., L. Justice, A. McGinty, J. DeCoster & L. Foston (2015). "Teacher-child conversations in preschool classrooms: Contributions to children's vocabulary development". In: *Early Childhood Research Quarterly*, 30, Part A, p. 80-92.

Chambers, B., A. Cheung & R. Slavin (2016). "Literacy and language outcomes of comprehensive and developmental-constructivist approaches to early childhood education: A systematic review". In: *Educational Research Review*, 18, p. 88-111.

Christ, T. & P. Arya (2017). "Video use in teacher education: An international survey of practices". In: *Teaching and Teacher Education*, 63, p. 22-35.

Dickinson, D. & A. Morse (2019). *Connecting through talk. Nurturing children's development with language*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co.

Dickinson, D. & M. Porche (2011). "Relation between language experiences in preschool classrooms and children's kindergarten and fourth-grade language and reading abilities". In: *Child Development*, 82 (3), p. 870-886.

Egert, F., V. Dederer & R. Fukkink (2020). "The impact of in-service professional development on the quality of teacher-child interactions in early education and care: A meta-analysis". In: *Educational Research Review*, 29 (1), p. 1-14.

Egert, F., R. Fukkink & A. Eckhardt (2018). "Impact of in-service professional development programs for early childhood teachers on quality ratings and child outcomes: A meta-analysis". In: *Review of Educational Research*, 88 (3), p. 401-433.

European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture (2021). *Toolkit for inclusive early childhood education and care: providing high-quality education and care to all young children*. Luxembourg: Publications Office.

Fillmore, L. & C. Snow (2018). 'What teachers need to know about language'. In: C. Adger, C. Snow & D. Christian (2018). *What teachers need to know about language*. Bristol: Multilingual Matters, p. 1-54.

Gass, S. & A. Mackey (2020). 'Input, interaction, and output in second language acquisition'. In: B. VanPatten & J. Williams (2020). *Theories in Second Language Acquisition*. New York: Routledge, p. 180-206.

Gaudin, C. & S. Chaliès (2015). "Video viewing in teacher education and professional development: A literature review". In: *Educational Research Review*, 16, p. 41-67.

Hadley, E., E. Barnes, B. Wiernik & M. Raghavan (2022). "A meta-analysis of teacher language practices in early childhood classrooms". In: *Early Childhood Research Quarterly*, 59, p. 186-202.

Kang, H. & E. van Es (2019). "Articulating design principles for productive use of video in preservice education". In: *Journal of Teacher Education*, 70 (3), p. 237-250.

Markussen-Brown, J., C. Juhl, S. Piasta, D. Bleses, A. Højen & L. Justice (2017). "The effects of language- and literacy-focused professional development on early educators and children: A best-evidence meta-analysis". In: *Early Childhood Research Quarterly*, 38, p. 97-115.

Merchie, E., M. Tuytens, G. Devos & R. Vanderlinde (2018). "Evaluating teachers' professional development initiatives: towards an extended evaluative framework". In: *Research Papers in Education*, 33 (2), p. 143-168.

Peleman, B., M. Vandenbroeck & P. Van Avermaet (2020). "Early learning opportunities for children at risk of social exclusion. Opening the black box of preschool practice". In: *European Early Childhood Education Research Journal*, 28 (1), p. 21-42.

Philipsen, B., J. Tondeur, N. Beyens, I. de Regt, J. Zhang & C. Zhu (2022). "Evaluating professional development for blended learning in higher education: A systematic review". In: *Educational Technology Research and Development*, 70 (1), p. 1-24.

Rowe, M. & C. Snow (2020). "Analysing input quality along three dimensions: Interactive, linguistic, and conceptual". In: *Journal of Child Language*, 47 (1), p. 5-21.

Santagata, R. & K. Stürmer (2014). "Video-enhanced teacher learning: New scenarios for teacher development". In: *Form@re, Open Journal per la formazione in rete*, 14 (2), p. 1-3.

Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York, NY: Basic Books.

Snow, C. (2014). 'The challenge of academic language'. In: L. Verhoeven & A. van Balkom. *Language development and learning to read: The role of linguistic and metalinguistic skills*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 57-72.

Van Es, E. & M. Sherin (2002). "Learning to notice: Scaffolding new teachers' interpretations of classroom interactions". In: *Journal of Technology and Teacher Education*, 10 (4), p. 571-596.

Vanderlinde, R., E. Godaert & K. Keppens (2020). "Competentiegericht opleiden en beoordelen in de lerarenopleiding: Naar een nieuw conceptueel model". In: *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 41 (4), p. 238-252.