

BACHELORPROEF

Talensensibiliserend werken via muziek in het kleuteronderwijs Meertalige liedjesbundel

Bachelor in onderwijs	Kleuteronderwijs
Academiejaar	2016-2017
Zittijd/ examenkans	1ste
Promotor	Dhr. R. De Maré
Student	Heynderickx Nathalie

BACHELORPROEF

Talensensibiliserend werken via muziek in het kleuteronderwijs **Meertalige liedjesbundel**

Bachelor in onderwijs	Kleuteronderwijs
Academiejaar	2016-2017
Zittijd/ examenkans	1ste
Promotor	Dhr. R. De Maré
Student	Heynderickx Nathalie

Woord vooraf

Deze bachelorproef zou het daglicht niet gezien hebben zonder de ondersteuning van verschillende personen, die ik graag hieronder wil bedanken:

Mijn promotor, mijnheer Rik De Maré, voor zijn kritische blik rondom het uitwerken van de kleuterliedjes en de realisatie van dit eindwerk.

Mijn critical friend, mevrouw Ann Defevere, voor de goede raad en tips.

Basisschool De Bosbes Hertsberge om hun deuren open te stellen voor observaties.

Mevr. Griet Vromant, zorgleerkracht in de Steinerschool Anderlecht, die tijd uittrok voor een interview rond talensensibilisering in het werkveld, en dhr. Bart De Maré, directeur van de Steinerschool, die deze ontmoeting mogelijk maakte.

Hilde De Smedt, coördinatrice Meertaligheid van de vzw Foyer Brussel, en Karen Torfs, wetenschappelijk medewerker aan het Centrum voor Taal en Onderwijs (KU Leuven), die mij voorzagen van talloze informatie rond talensensibilisering en meertaligheid.

Mijn lectoren van de opleiding kleuteronderwijs van Howest, die mij met hun kennis en vaardigheden, elk binnen hun eigen vakgebied, op weg geholpen hebben naar deze eindstreep.

Mijn ouders, die mij met hun creativiteit gesteund hebben tijdens het vervaardigen van stagemateriaal.

Last but not least, mijn partner in goede en kwade dagen, Nathalie Steenkiste, die me voorzag van talloze tips, mijn eindwerk doornam en typfouten verbeterde, opzoekingswerk verrichtte, maar die me vooral heeft bijgestaan tijdens de momenten, waarop het licht even leek uit te gaan.

Nathalie Heynderickx

Aartrijke, mei 2017

Abstract

Student/ opleiding: Nathalie Heynderickx (Bachelor in onderwijs, Kleuteronderwijs)

Promotor: dhr. Rik De Maré

Doelgroep: kleuters tussen 3 en 5 jaar

Samenwerking & partners: -

Welke meerwaarde biedt een aanbod van meertalige (hoofdzakelijk Nederlands-Franse) liedjes in het kader van talensensibilisering in het kleuteronderwijs in Vlaanderen?

Taalverwerving op jonge leeftijd opent de weg naar taaldiversiteit, bevordert sociale samenhang, zorgt niet enkel voor een groter besef van andere culturen met andere taalnormen, maar ook voor een betere samenleving met anderen. In de context van deze bachelorproef wordt inzicht gegeven in het begrip talensensibilisering in het kleuteronderwijs. Via muzische opvoeding en een gevarieerd aanbod van meertalige liedjes, maken kleuters kennis met nieuwe klanken en woorden. Door het opslaan in het geheugen van klanken, woorden en uitdrukkingen blijkt talensensibilisering immers een motiverende kracht te hebben. Daarnaast werd gezocht naar een speelse en muzikale manier om kleuters in contact te brengen met andere talen dan de schooltaal. In dat opzicht werden enkele meertalige kleuterliedjes gecomponeerd die talensensibilisering kunnen stimuleren. Aansluitend ondersteunen enkele uitgewerkte lesfiches of activiteitentips de kleuteronderwijzers bij het gebruik ervan in de praktijk.

Contactgegevens student

Naam: Nathalie Heynderickx

Telefoon/ GSM: 0479/44 78 23

e-mailadres (privé): nathsenior@msn.com

Inhoudsopgave

Woord vooraf	3
Abstract	4
Inhoudsopgave	5
Lijst met tabellen	10
Lijst met figuren	10
0 Inleiding	11
0.1 <i>Motivatie</i>	11
0.2 <i>Probleemstelling en doelstellingen</i>	13
0.3 <i>Methodologie</i>	14
1 Talensensibilisering: ¿Qué?	15
1.1 <i>Oorsprong van talensensibilisering</i>	16
1.2 <i>Talensensibilisering: begripsomschrijving</i>	16
1.2.1 De (psycho)linguïstische stroming	17
1.2.2 De pedagogische- (socio)linguïstische stroming	18
1.3 <i>Vergelijking talensensibilisering en aanpalende domeinen</i>	19
1.4 <i>Enkele projecten rond talensensibilisering</i>	21
1.4.1 EOLE	21
1.4.2 EVLANG	21
1.4.3 ELODIL	22
1.4.4 Janua Linguarum	22
1.4.5 Didenheim	22
1.4.6 LEA (2004-2007)	22
1.4.7 ConBaT+	23
1.4.8 Eveil aux langues (2004)	23
1.5 <i>Onderzoek naar effecten van talensensibilisering</i>	24

1.5.1	Effecten van talensensibilisering op leerlingen	24
1.5.2	Effecten van talensensibilisering op leerkrachten.....	25
1.5.3	Effecten van talensensibilisering op ouders.....	25
1.6	<i>Randvoorwaarden voor een succesvolle implementatie van talensensibilisering</i>	26
1.6.1	Basishoudingen en basiscompetenties.....	26
1.6.2	Sensibiliseren en informeren	26
1.7	<i>Het Vlaams beleid rond talensensibilisering</i>	27
1.7.1	Anno 2004.....	27
1.7.2	Anno 2006.....	27
1.7.3	Anno 2011.....	27
1.7.4	Anno 2015.....	28
1.8	<i>Focus op welke talen?</i>	28
1.9	<i>De troeven van talensensibilisering</i>	28
1.9.1	Het ontwikkelen en prikkelen van een talenknobbel.....	28
1.9.2	Het motiverend aspect.....	29
1.9.3	Laagdrempelig	29
1.9.4	De culturele voordelen	29
1.9.5	Meertaligheid	30
1.9.6	Hulp voor anderstalige kleuters	31
1.10	<i>De doelstellingen van talensensibilisering</i>	31
1.10.1	Attitudes, kennis en vaardigheden.....	31
1.10.2	Doelen voor de leerkracht.....	33
1.10.3	Ontwikkelingsdoelen kleuteronderwijs m.b.t. talensensibilisering.....	34
1.11	<i>Het taalverwervingsproces bij kinderen</i>	36
1.11.1	De vier fasen in het taalverwervingsproces	36
1.11.2	De imitatie-theorie	37

1.11.3	De creatieveconstructietheorie	37
1.11.4	De interactietheorie	38
1.12	<i>Talensensibilisering versus taalinitiatie in het werkveld</i>	38
1.12.1	Observatie taalinitiatie VBS De Bosbes Hertsberge, 16 febr. 2017	39
1.12.2	Enquête talensensibilisering in het kleuteronderwijs.	42
2	Aanpak van talensensibilisering binnen de klas- en schoolpraktijk	50
2.1	<i>Praktische tips om zelf aan de slag te gaan</i>	50
2.1.1	Activiteiten inpassen in de lesthema's	50
2.1.2	Spontane momenten herkennen en benutten	50
2.1.3	Inspiratie uit je omgeving halen	51
2.1.4	Inspelen op de kenmerken van de eigen school.....	51
2.1.5	Naar een meertalige klas en school.....	52
2.2	<i>Didactische principes voor goede talensensibiliserende activiteiten</i>	52
2.2.1	Zelfontdekkend leren	52
2.2.2	Sluit aan bij de leefwereld en ervaringen van de kleuters.....	52
2.2.3	Functioneel	53
2.2.4	Interactief	53
2.2.5	Met voorbedachten rade of spontaan?	53
2.3	<i>De voordelen van een muzikale aanpak</i>	54
2.3.1	De verwondering over klank	54
2.3.2	Muzikale improvisatie met klanken	55
2.3.3	De invloed van muziek op de hersenen.....	56
2.3.4	Taalkansen in muziekactiviteiten	57
2.4	<i>Didactisch materiaal rond talensensibilisering</i>	58
2.4.1	Talen op een kier	58
2.4.2	Mama Lisa's World	59

2.4.3	Aangebrachte methodes uit de enquête	59
2.4.4	Gesuggereerde methodes uit de enquête	60
2.4.5	Inspirerende websites rond talensensibilisering	61
2.5	<i>Verslag van een interview rond talensensibilisering in een meertalige klas.</i>	62
2.5.1	Inleiding.....	62
2.5.2	Vorbereiding van het onderzoek	62
2.5.3	Uitvoering van het onderzoek	62
2.5.4	Besluit van dit interview	67
3	Praktische uitwerking van de meertalige liedjesbundel	69
3.1	<i>Hoe de liedjesbundel tot stand kwam</i>	70
3.2	<i>Voorstelling meertalige liedjesbundel</i>	70
3.3	<i>J'ai quelque chose dans la main</i>	72
3.3.1	Partituur	72
3.3.2	Voorbeeld van een lesfiche bij "J'ai quelque chose dans la main"	73
3.3.3	Reflectie "J'ai quelque chose dans la main"	76
3.4	<i>Dit zijn mijn handjes</i>	79
3.4.1	Partituur	79
3.4.2	Voorbeeld van een lesfiche "Dit zijn mijn handjes"	80
3.4.3	Reflectie op "Dit zijn mijn handjes"	84
3.5	<i>Hello, bonjour, goedemorgen</i>	86
3.5.1	Partituur	86
3.5.2	Voorbeeld van een routinefiche bij "Hello, bonjour, goedemorgen"	87
3.5.3	Reflectie op "Hello, bonjour, goedemorgen"	89
3.6	<i>Lied van de stilte</i>	91
3.6.1	Partituur	91
3.6.2	Vereenvoudigde akkoorden	92

3.6.3	Het gebruik van “Lied van de stilte”	92
3.6.4	Reflectie op “Lied van de stilte”	93
3.7	<i>Aftelliedje</i>	96
3.7.1	Partituur	96
3.7.2	Activiteitentips bij “Aftelliedje”	96
3.8	<i>Kleurrijk</i>	98
3.8.1	Partituur	98
3.8.2	Voorbeeld van een lesfiche bij “Kleurrijk”	99
3.8.3	Reflectie op “Kleurrijk”	102
3.9	<i>Het echte K3 lied</i>	104
3.9.1	Partituur	104
3.9.2	Hoe “Het echte K3 lied” tot stand kwam	105
3.9.3	Activiteitentips	105
3.10	Voorbeeld van een lesfiche “Le champignon” (taalinitiatie)	106
3.11	Een algemene terugblik op de praktijkervaringen	112
4	Conclusies	116
1.	Wat begrijpt men onder talensensibilisering als aanpak binnen het kleuteronderwijs?	116
2.	Wat is het belang van talensensibilisering in het kleuteronderwijs?	117
3.	Welke concrete pedagogisch-didactische richtlijnen en materialen zijn voorhanden om al dan niet muzisch aan talensensibilisering te werken in het kleuteronderwijs? ..	118
4.	Hoe past een zelfontworpen meertalige liedjesbundel binnen het concept van talensensibilisering?	119
5	Referentielijst	120
5.1	<i>Literatuurlijst</i>	120
5.2	<i>Leerplannen VVKBaO</i>	124
5.3	<i>Gebruikte afbeeldingen en illustraties</i>	125
5.3.1	Afbeelding uit Mama Lisa’s World	125

5.3.2	Afbeeldingen uit de lesfiche “Dit zijn mijn handjes”	125
5.3.3	Afbeelding uit de activiteitentips bij “Aftelliedje”	125
5.3.4	Overige afbeeldingen en foto’s	125
6	Bijlagen	126
6.1	<i>Liedjes methode Flonflon (Schmidt et al., 2009)</i>	126
6.2	<i>Enquêteformulier talensensibilisering en taalinitiatie in de kleuterklas</i>	127

Lijst met tabellen

Tabel 1: Vergelijking talensensibilisering en aanpalende domeinen (eigen bewerking van Devlieger et al., 2012)	20
--	----

Lijst met figuren

Figuur 1: Ring-a-ring A Roses (Mama Lisa’s World, 1996)	59
Figuur 2: Hand (Sclera picto’s, z.j.)	83
Figuur 3: Zwanger (Sclera picto’s, z.j.)	83
Figuur 4: Hart (Sclera picto’s, z.j.)	83
Figuur 5: Troosten (Sclera picto’s, z.j.)	83
Figuur 6: Moederdag (Sclera picto’s, z.j.)	83
Figuur 7: Zoenen (Sclera picto’s, z.j.)	83
Figuur 8: Vlaggen van Europa (Vlaggen Europa, 2009)	97

0 Inleiding

0.1 Motivatie

Een instrument binnenbrengen in de kleuterklas doet wonderen... Kleuters zijn erdoor gefascineerd, ze worden er ineens rustiger van en de bewondering in hun ogen is op dat moment geld waard. Het overkwam me meer dan eens tijdens mijn voorbije stages. Toen ik de snaren van mijn gitaar begon te bespelen, kon je soms wel een speldje horen vallen. Bij kleuters die wild tekeergingen in de gang en moeilijk stil te krijgen waren, haalde ik mijn mondharmonica boven, waarop de gewenste stilte zijn intrede deed. Ik bereikte meer met mijn muziek dan ik voor mogelijk hield en besloot op geregelde basis die troef uit te spelen: zo ontwierp ik een tweetalig (Nederlands-Frans) "Lied van de stilte/La chanson du silence", waarbij de kleuters onmiddellijk de boodschap begrepen en het zijn effect niet miste. Mijn "Sinterklaasblues" liet hen prompt dansen en springen, alsof ze een life concert bijwoonden. Toen de kleuters vlot het Maori's lied "Epo I tai tai" begonnen mee te zingen, begon bij mij stilaan het plan te rijzen om, naast mijn Nederlandstalig liedjesrepertoire, eveneens kleuterliedjes te schrijven, waarin anderstalige (voornamelijk Franse) woorden of zinnen aan bod kwamen.

Mijn moedertaal is immers Frans. Mijn moeder is van Waalse afkomst (geboren in Namen) en sprak enkel Frans met mijn broer en mij. Mijn vader is in Sint-Niklaas opgegroeid en had zich het Frans eigen gemaakt, nadat hij mijn moeder had leren kennen. Heel sporadisch richtte hij zich in het Nederlands tot ons, maar dan vooral als hij niet meer uit zijn woorden kwam. Toch leerde ik het Nederlands pas echt onder de knie krijgen in de kleuterschool, toen ik een jaar of vijf was. Een heel schooljaar lang had ik geen woord in de klas gezegd, tot grote ongerustheid van mijn toenmalige kleuterjuf en mijn ouders, die zich zorgen maakten omtrent mijn welbevinden. Maar na mijn non-verbale of stille periode (Verhelst, Joos, & Moons, 2010), was ik met geen stokken meer stil te krijgen en werd Nederlands later zelfs mijn favoriet schoolvak. Wij woonden destijds ook in Duitsland (van mijn geboorte in 1971 tot 1983), waar mijn vader bij de Belgische landmacht werkte, wat met zich meebracht dat heel het gezin ook met de Duitse taal diende vertrouwd te geraken. En dat ging vlot, tenminste voor mijn broer en mij.

Met deze ervaringen in gedachten, en dankzij mijn meertalige opvoeding en muzikale bagage, is het dan ook niet verwonderlijk dat het onderwerp van mijn eindwerk zou draaien rond taal en muziek. Muziek lijkt mij een dankbare toegangspoort om kinderen bewust te maken van een brede waaier aan talen en om hen voor te bereiden op een meertalige en multiculturele samenleving, waarin ieders taal en cultuur worden gerespecteerd. De correlatie tussen muziek en een andere taal dan het Nederlands, zou eveneens kunnen bijdragen tot talensensibilisering bij kleuters. Talensensibilisering...een begrip waarmee ik voor de eerste keer geconfronteerd werd in mijn cursus Leergebied taal 3 (Ringoet, 2015) van mijn opleiding kleuteronderwijs. Het moment is aangebroken om mij daarin te verdiepen.

I picture the ideal language curriculum, then, as a strong oak tree. It would have well-nourished roots in the primary school (confident mastery of mother tongue, education of the ear, 'ouverture aux langues', growing awareness of language), a robust trunk at secondary level in the apprenticeship in learning how to learn a language, and progressive awareness of what it means to see language as the instrument of everything by which we go beyond the animals (Hawkins, 1999).

0.2 Probleemstelling en doelstellingen

Mijn referentiekader situeert zich in een West-Vlaamse kleuterklas, waarin de overgrote meerderheid van de kleuters het Nederlands, lees het West-Vlaamse dialect, als thuistaal hebben. Slechts sporadisch kunnen kleuters aangetroffen worden die een tweetalige opvoeding genieten of een andere thuistaal dan het Nederlands hebben. Binnen dit referentiekader probeer ik uit te zoeken hoe anderstalige liedjes kunnen bijdragen tot talensensibilisering. Vandaar formuleer ik onderstaande probleemstelling in mijn bachelorproef:

Welke meerwaarde biedt een aanbod van meertalige (hoofdzakelijk Nederlands-Franse) liedjes in het kader van talensensibilisering in het kleuteronderwijs in Vlaanderen?

Uit de bovenvermelde probleemstelling, kunnen volgende deelvragen voortvloeien:

1. Wat begrijpt men onder talensensibilisering als aanpak binnen het kleuteronderwijs?
2. Wat is het belang van talensensibilisering in het kleuteronderwijs?
3. Welke concrete pedagogisch-didactische richtlijnen en materialen zijn voorhanden om al dan niet muzisch aan talensensibilisering te werken in het kleuteronderwijs?
4. Hoe past een zelfontworpen meertalige liedjesbundel binnen het concept van talensensibilisering?

Die deelvragen resulteren op hun beurt in volgende gekozen doelstellingen voor het eindwerk:

1. Een verheldering bieden van de begrippen talensensibilisering, taalinitiatie en hun aanpalende domeinen in het kleuteronderwijs.
2. Inzicht geven in de beoogde doelstellingen van talensensibilisering in het kleuteronderwijs.
3. Een overzicht bieden van handige praktijkvoorbeelden en formulering van pedagogisch-didactische richtlijnen inzake talensensibilisering.
4. Uitwerking en toetsing aan de praktijk van een meertalige liedjesbundel.

0.3 Methodologie

Het eerste luik van het eerste hoofdstuk zal ik aanwenden om aan de hand van vakliteratuur dieper in te gaan op het concept talensensibilisering: hoe is het ontstaan, wat houdt het in, welke meerwaarde kan het bieden in het kleuteronderwijs? De verschillen en overeenkomsten tussen talensensibilisering en taalinitiatie worden eveneens uit de doeken gedaan. Naast het doornemen van de beschikbare vakliteratuur rond talensensibilisering, contacteerde ik de coördinatrice “meertaligheid” van Foyer vzw Brussel, die zo vriendelijk was om me heel wat artikels rond het onderwerp te bezorgen. Het Centrum voor Taal en Onderwijs droeg eveneens een steentje bij tot het verzamelen van relevante literatuur.

In een tweede luik behandel ik de resultaten van een enquête betreffende het gebruik van talensensibilisering en/of taalinitiatie in het Vlaamse kleuteronderwijs. Een uitgeschreven observatie rond activiteiten betreffende taalverwerving zal het hoofdstuk afsluiten.

In het tweede hoofdstuk ga ik dieper in op een aantal praktische suggesties en richtlijnen om met andere talen aan de slag te gaan in het kleuteronderwijs. Deze richtlijnen zullen van belang zijn bij de uitwerking van mijn meertalige liedjes. Daarnaast onderzoek ik enkele bestaande pedagogisch-didactische materialen die aangewend kunnen worden om rond talensensibilisering te werken. De didactische materialen rond taalinitiatie die in de enquête ter sprake komen, worden hier eveneens kort toegelicht. Tot slot geef ik de integrale weergave van een interview met een zorgleerkracht van een Steinerschool in Anderlecht. Omwille van het hoge aantal anderstaligen brengen de leerkrachten er talensensibilisering dagelijks in de praktijk, om het welbevinden van de leerlingen te stimuleren, wat mijn visie bekrachtigd, meer nog, verruimd heeft.

Het derde hoofdstuk vormt de uitwerking van een aantal meertalige liedjes (met eigen composities inzake tekst en melodie) die in de praktijk uitgetest zullen worden. Daarnaast voorzie ik enkele lessuggesties om vakoverschrijdend te werk te gaan. Naar aanleiding van de praktijklessen tijdens mijn laatste zelfstandige stage, zal ik aan de hand van de reflectiecirkel van Korthagen (2002) reflecteren op mijn eigen handelen en dat van de kleuters.

Ten slotte zal ik het vierde en laatste hoofdstuk van dit eindwerk aanwenden om terug te blikken op de oorspronkelijke probleemstelling, de onderzoeksvragen en de doelstellingen.

1 Talensensibilisering: ¿Qué?



1.1 Oorsprong van talensensibilisering

In de jaren 70 drukte Eric Hawkins als eerste zijn stempel op de beweging *language awareness* (talensensibilisering) in Engeland. Britse leerlingen, onder wie velen met taalachterstand in de moedertaal, liepen niet warm voor andere talen en ontwikkelden vooringenomenheid tegenover immigranten. Het fenomeen taal en het overkoepelend taalbewustzijn dienden systematisch en op vakoverschrijdende wijze opnieuw onder de aandacht worden gebracht. Dat gebeurde aan de hand van interessante projecten in de jaren 80. Omdat de noodzakelijk geachte curriculumwijzigingen uitbleven, was dit plan echter geen lang leven beschoren. (Jonckheere, S., 2011).

1.2 Talensensibilisering: begripsomschrijving

In de vakliteratuur bestaan tientallen definities en omschrijvingen voor talensensibilisering, de een al uitgebreider dan de ander. Veel vlaggen dekken dezelfde of een gelijkaardige lading.

Een van de meer uitgebreide en tevens veelomvattende definities staat in het onderzoek van Devlieger et al. (2012) “Wegwijs in talensensibilisering, van kleuters tot adolescenten”.

Talensensibilisering staat voor het gevoelig maken voor en bewust maken van het bestaan van een veelheid aan talen, en daarmee culturen, in onze wereld en, dichterbij, in de eigen schoolomgeving. Door leerlingen op een zelf ontdekkende manier met taaldiversiteit in contact te brengen, ontwikkelen zij een referentiekader waarin een positieve omgang met die diversiteit een centrale plaats krijgt. (Devlieger et al., 2012).

Toch kan er nog een andere omschrijving bijgehaald worden zodat ook de semantiek en zelfs de etymologie van talensensibilisering enigszins duidelijk wordt. Deze omschrijving is een antwoord op huistaakopdracht 9 van Minister van Werk, Onderwijs en Vorming, F. Vandenbroucke.

Taalsensibilisering of talensensibilisering is het Nederlands voor ‘*éveil aux langues*’, ‘*awakening to languages*’ of ‘*language awareness*’. In Nederland gebruiken ze ook ‘taalontmoeting’ en ‘taalstimulering’. ‘Sensibilisering’ betekent letterlijk gevoelig maken. Men maakt gevoelig voor ‘talen’ – talensensibilisering – of voor het fenomeen ‘taal’ in het algemeen – taalsensibilisering. De doelstelling is op een positieve manier omgaan met de diversiteit aan talen. Het verwijst naar een continu proces, een leven lang ‘zin in talen’ mogen ervaren. Er kan vroeg

mee gestart worden, liefst in de kleuterklas. In de context van onderwijs en opvoeding betekent het dat de aanwezige diversiteit inzake talen op een pedagogisch-didactische manier voor bepaalde doeleinden wordt aangewend of dat ze op een pedagogisch-didactische manier in de klas wordt binnengebracht. (Baten et al., 2006).

Baten et al. verwijzen hier naar de Franse en Engelse benaming en ook naar onze noorderburen Nederland. Een uitbreiding met het Duitse Begegnung mit Sprachen en het Italiaanse educazione plurilinguistica maakt het plaatje compleet (2006).

Maar het Franse “sensible aux langues”, wat letterlijk “gevoelig voor talen” betekent, toont werkelijk aan waarover het gaat - iets “over” talen leren - en tegelijkertijd waar het niet over gaat: een taal aanleren. Dit laatste leunt veeleer aan bij taalinitiatie, waarover verder meer. Candelier (2003) stelt dat talensensibilisering zich van taalinitiatie onderscheidt in die zin dat het activiteitendoel van een les in de kleuterklas zich voornamelijk toespitst op de verscheidenheid van talen en culturen. Talensensibilisering betreft dus een weldoordachte waarneming van talen en heeft niet tot doel een taal aan te leren.

Hierboven worden twee uitvoerige definities vermeld, een greep uit de tientallen definities en omschrijvingen rond talensensibilisering in de vakliteratuur. Enerzijds kan de klemtoon op talenkennis liggen, anderzijds, zoals in de hierboven aangehaalde definities, op het sociale aspect ervan (talen dienen als communicatiemiddel of als stimulans voor omgang met diversiteit). Dit correspondeert met de twee bestaande strekkingen: de (psycho)linguïstische stroming en de pedagogische-(socio)linguïstische stroming.

1.2.1 De (psycho)linguïstische stroming

“De (psycho)linguïstische stroming hanteert een smalle visie op taalverwerving en onderwijs en richt zich vooral op de verwerving van (meta)cognitieve vaardigheden met betrekking tot talige systemen an sich” (Frijns et al., 2011).

In deze visie wordt gesteld dat talensensibilisering, wanneer die zich in de (psycho)linguïstische strekking situeert, zich bezighoudt met cognitieve en andere psychologische aspecten van kennis en gebruik van taal. Vooraleer kinderen een taal gebruiken, leren zij de taal door het opbouwen van expliciete kennis rond woordenschat, syntaxis, uitspraak en grammatica. Er wordt dus gestart vanuit *taalkennis* (d.m.v. het aanbieden van expliciete informatie over taalstructuren, -vormen en functies van talen) om zo naar *taalgebruik* toe te werken. (Frijns et al., 2011).

1.2.2 De pedagogische- (socio)linguïstische stroming

“De pedagogisch-(socio)linguïstische stroming hanteert een brede visie op taalleren en richt zich, naast de verwerving van de eerder genoemde (meta)cognitieve vaardigheden, ook op het functioneren van talige systemen in de maatschappij en op verhoging van het bewustzijn van leerlingen over de ideologische status van talen” (Frijns et al., 2011).

De bovengenoemde cognitieve vaardigheden moeten uiteraard afgestemd worden op de leeftijd van de kinderen. Een vierjarige kleuter is immers nog niet in staat complexe, cognitieve taken te verwezenlijken. Meer realiseerbare doelstellingen zijn:

- Kleuters vertrouwd maken met de klanken die een kenmerk vormen van andere talen.
- Het creëren van een fonologisch bewustzijn en de kennismaking met het alfabetisch principe.
- Het laten ontdekken van talen en culturen. (Candelier, 2003).

Deze visie vertrekt, in tegenstelling tot de vorige, vanuit taalgebruik, om de sprong naar taalkennis te maken. Omdat de taalleerders de talige elementen in relevante situaties gebruiken, zullen zij die elementen ook gemakkelijker onthouden (Frijns et al., 2011). Al doende, leert men dus.

Daarnaast gaat deze stroming ook in op het affectieve en sociale domein van talensensibilisering. *“Het doel is dan om aan attitudes van leerlingen te werken waarbij een positieve omgang met meertaligheid¹ en, in het bijzonder, met sprekers van minderheidstalen een centrale plaats krijgt”* (Frijns et al., 2011).

In onze huidige samenleving komen hoe langer hoe meer talen en culturen met elkaar in aanraking. Factoren zoals globalisering, migratie en Europese integratie versterken dit fenomeen alleen maar. Deze maatschappelijke diversiteit wordt niet steeds in dank aanvaard en soms zelfs door de bevolking afgewezen. Een van de ambities van talensensibilisering bestaat er net in een bijdrage te leveren tot de opbouw van een eensgezinde en pluralistische samenleving, dit zowel op taalkundig, als op cultureel vlak. (Candelier, 2003).

¹ Meertaligheid: *“Individuen worden meertalig genoemd als ze de competentie hebben om meer dan één taal te begrijpen en produceren (dat kan op verschillende niveaus, dus, niet alle talen hoeven even sterk verworven te zijn), of als zij van meerdere talen regelmatig gebruikmaken”* (Van den Branden, 2010).

1.3 Vergelijking talensensibilisering en aanpalende domeinen

Naast talensensibilisering treft men in de vakliteratuur ook vaak volgende termen aan: vreemdetalenonderwijs, gebruik van thuistaal in de klas, taalinitiatie en taalbeschouwing. Hoewel deze termen heel wat raakpunten hebben, zijn er toch ook verschillen of nuances.

Devlieger et al. (2012) wijzen op een aantal raakpunten tussen talensensibilisering en taalinitiatie, waardoor beide vaak met elkaar worden verward:

- Geen van beide houdt systematisch taalonderricht in.
- Beide worden meestal op een speelse (muzische) manier aangebracht.

Met andere woorden gaat het zowel bij talensensibilisering als bij taalinitiatie over laagdrempelige activiteiten intra of extra muros. Er komen geen structurele veranderingen aan te pas zoals bv. een andere leerkracht of steeds een ander lokaal. Geen van beide geeft systematisch taalonderricht.

De tweede overeenkomst toont aan dat de didactiek van talensensibilisering en taalinitiatie gelijkaardig is en meer nog, zelfs veelal gelijk is. Speelse werkvormen worden gehanteerd. Er wordt bij jonge kinderen vooral gewerkt rond zintuigelijke waarneming en mondelinge interactie, vandaar dat beide vaak de muzische aanpak verkiezen. Voor de opbouw van de mondelinge vaardigheid wordt vooral uitgegaan van de luistervaardigheid. Vreemde talen, net zoals de moedertaal overigens, worden door kinderen het best al luisterend opgepikt. Ook voor het latere, formele vreemdetalenonderwijs is dat meestal de gewenste aanpak, of zoals Lewis het in *The Lexical Approach*, zijn pleidooi voor een nieuwe taaldidactiek, omschreef: “Listening, listening and more listening” (Lewis, 1997).

Toch is talensensibilisering, het thema van dit eindwerk niet hetzelfde als taalinitiatie of vreemdetalenonderwijs. De verschillen tussen de twee worden duidelijk in de hierop volgende tabel. Tegelijk wordt ook het begrip vreemdetalenonderwijs (ook wel tweetalig of meertalig onderwijs) verduidelijkt.

Tabel 1: Vergelijking talensensibilisering en aanpalende domeinen (eigen bewerking van Devlieger et al., 2012)

Talensensibilisering	Taalinitiatie	Vreemdetalenonderwijs, ook wel tweetalig of meertalig onderwijs genoemd
Heeft betrekking op een veelheid aan talen (niet enkel die talen die aangeboden worden op school) Van Frans over doventaal tot het Berber en een Genks cité-dialect.	Heeft betrekking op één vreemde taal die later aangeleerd wordt via vakkennis. Meestal Frans (officiële landstaal) of Engels (prestigetaal).	Andere vakinhouden worden gedoceerd en geleerd in twee of meer talen.
Leren <i>over</i> talen.	Leren <i>van</i> talen	Leren <i>in</i> talen
Voorbeelden: Talen op een kier, ConBat+-project	Voorbeeld: Methode Oh là là (Uitgeverij Van In)	Voorbeelden: CLIL (Content and Language Integrated Learning, onderwijs in een vreemde taal), immersieonderwijs (een deel van de schoolvakken in een andere taal).
Als primair doel: het gevoelig maken voor en bewust maken van het bestaan van vele talen.	Taalverwerving als primair doel.	Taalverwerving als primair doel.
Lesgever is de klastitularis.	Lesgever is de klastitularis of een vakleerkracht.	Lesgever is meestal een native speaker van de immersietaal.

Hoewel het kader in volle lijnen getekend is, zouden de verticale lijnen misschien beter stippellijnen zijn. Als taalinitiatie of vreemdetalenonderwijs aangeboden worden, dan doet men meestal ook aan talensensibilisering (maar dan van de een of twee aan te leren talen). Talensensibilisering stopt niet waar vreemdetalenonderwijs begint. Het is een pars pro toto van de taalinitiatie en ook van het vreemdetalenonderwijs. In deze laatste zin dient men talensensibilisering in de enge zin van het woord te bekijken: bewustwording van en sensibilisering voor die ene aan te leren taal. (Devlieger et al., 2012).

In datzelfde onderzoek beklemtonen deze auteurs ook het verschil tussen talensensibilisering en het gebruik van thuistalen in de klas. In deze laatste benadering krijgen tweetalige kinderen de kans om hun thuistaal functioneel te benutten. Zo kunnen tweetalige leerlingen enerzijds hun klasgenoten, waar nodig, helpen, anderzijds kunnen

zij hun thuistaal aanwenden om iets in die taal te lezen of te schrijven. Dit alles in het kader van het welbevinden van de leerling en met als doel de tweede taal te leren of nieuwe leerinhouden te verwerven. Om de bewoording van het bovengemeld kader nog even aan te houden: functioneel gebruik van thuishalen in de klas is “leren *met of door middel van talen*”.

Tenslotte wijzen Devlieger et al. (2012) op het verschil tussen taalbeschouwing en talensensibilisering. Taalbeschouwing is een leergebied dat nadenkt over taal en over eigen en andermans taalgebruik. Meestal wordt één taal bestudeerd. Taalbeschouwing is dan ook dikwijls een vak (in de moedertaal of in een vreemde taal). Maar men kan wel op een talensensibiliserende manier (dus via verschillende talen tegelijkertijd) aan taalbeschouwing doen. Dat verklaart ineens waarom talensensibilisering rechtstreeks en onrechtstreeks aan dezelfde ontwikkelingsdoelen en eindtermen als die van taalbeschouwing werkt.

1.4 Enkele projecten rond talensensibilisering

In de jaren 90 interpreteerden de vorsers uit andere Europese landen, en zelfs wereldwijd, de theorie van Hawkins en kwam er een nieuwe wind te waaien rond talensensibilisering in het werkveld.

1.4.1 EOLE

Een experiment in 1993 rond de integratie van moedertaal- en vreemdetaalonderwijs in Neuchâtel (Zwitserland) onder de naam EOLE (Education et ouverture aux langues à l'école) groeide uit tot een programma dat officieel goedgekeurd werd voor het basisonderwijs in heel Romaans Zwitserland (Jonckheere & Top, 2005). Daarbij was het de bedoeling van Perregaux et al. (2003) om vooral aandacht te besteden aan leerlingen met weinig gewaardeerde thuishalen, zoals niet-Europese thuishalen en dialecten.

1.4.2 EVLANG

Het project EVLANG (Eveil aux langues), gecoördineerd door Candelier (2003), werd tussen 1997 en 2001 geleid in de basisscholen van Oostenrijk, Spanje, Italië, Frankrijk en Zwitserland. Het doel van het project was drieërlei: de ontwikkeling van leermiddelen voor een onderwijsprogramma talensensibilisering, het vormen van leerkrachten in het werken met die ontwikkelde leermiddelen en een onderzoek van de effecten van talensensibilisering op leerlingen. Daarbij viel op dat de meest positieve effecten op attitudes vooral bij de laag presterende leerlingen werden vastgesteld. De leerlingen uit meertalige gezinnen vertoonden op hun beurt de grootste motivatie om vreemde talen te leren. Ten slotte bleek er een recht evenredig verband tussen de duur en de positieve effecten van het programma. (Devlieger et al., 2012).

1.4.3 ELODIL

In het schooljaar 2003-2004 zag het project ELODIL (Eveil au Langage et Ouverture à la Diversité Linguistique) het licht in de basisscholen in Quebec. Het project vond plaats in een context van immigratie: meertalige klassen met veel kansarme migrantenleerlingen, zowel reguliere als onthaalklassen. De ontwikkelde activiteiten en materialen voor de EVLANG- en EOLE-projecten werden aangepast aan de onderwijscontext in Canada, opdat de leerlingen beroep zouden kunnen doen op hun eigen taalkundige bagage. (Armand & Dagenais geciteerd door Devlieger et al., 2011).

1.4.4 Janua Linguarum

Het Europees Centrum voor Levende Talen te Graz (2000-2003) ruggensteunde het project Janua Linguarum (JALING), waaraan 16 landen deelnamen. Materialen werden uitgebreid naar jongeren en oudere leerlingendoelgroepen, onderzoek werd verricht naar de mogelijkheden tot integratie binnen de verschillende nationale curricula, en er werd gepeild naar de attitudes van leerlingen en ouders t.a.v. talensensibilisering (zie <http://jaling.ecml.at/>). (Jonckheere & Top, 2005).

1.4.5 Didenheim

Het Didenheim-project (2000-2004) uit de Elzas (Frankrijk) liet enerzijds een positieve invloed zien op het welbevinden en de motivatie van allochtone leerlingen die minderheidstalen spraken. De erkenning van hun ouders, hun culturele kennis en taalcompetenties door klasgenoten en leerkrachten moedigde hun gevoel van trots en zelfwaarde immers aan. Het presenteren van hun taal in de klas, waarbij hun tweetaligheid duidelijk werd, zette deze leerlingen in het algemeen aan tot een grotere participatie in leeractiviteiten. Anderzijds ontwikkelden autochtonen een hoger taalbewustzijn, door te reflecteren op taal. Zodoende nam het Didenheim-project, met de succesvolle implementatie van talensensibilisering, de eerste stap om de kloof tussen thuis- en schoolcultuur te overbruggen. (Devlieger et al., 2012).

1.4.6 LEA2 (2004-2007)

Via dit Europese project kwam België, naast 22 andere landen, in contact met talensensibilisering. Het project beoogde meertalige en multiculturele vaardigheden te ontwikkelen bij leerkrachten. Het primair doel omvatte de bewerkstelling van een positieve attitude ten aanzien van anderstaligen en mensen uit andere culturen. Hiertoe

² Language Educator Awareness

werden een aantal didactische materialen uitgewerkt die verzameld en gepubliceerd werden op cd-rom (toegankelijk via onder vermelde link). Vier thema's werden uitgewerkt in didactische materialen voor leerkrachten:

- De eigen identiteit verkennen: stilstaan bij je eigen identiteit als leerkracht.
- Leren over andere talen en culturen: talige en culturele diversiteit zien en aanvaarden als een positief aspect van de samenleving en het aanwenden in de klaspraktijk.
- Omgaan met interculturele en meertalige communicatie: verbeteren en versterken van de vaardigheden van de leerkrachten.
- De verkenning van de eigen attitude ten aanzien van andere talen en culturen: stilstaan bij de nieuwe rol als leerkracht in een multiculturele omgeving. Werken aan positieve attitude ten aanzien van meertaligheid en hoe daarmee omgaan in de klas.

De LEA-werkgroep bestond uit docenten van lerarenopleidingen en nascholingscentra uit Vlaanderen en Brussel. De ontwikkelde materialen werden gebruikt op stages, waarna een feedback volgde. De materialen (toegankelijk via: <http://archive.ecml.at/mtp2/lea/results/indexfrench.html>) zijn enkel in het Frans en het Engels beschikbaar, en vooral gericht op oudere leerlingen. (Devlieger et al., 2012).

1.4.7 ConBaT+3

Het Europese ConBat+-project (2011), dat in Vlaanderen liep tussen 2008 en 2011 ontwikkelde een materialenbundel in het Frans, Engels en Spaans voor het lager en secundair onderwijs, toegankelijk via <http://conbat.ecml.at/DidacticUnits/tabid/2670/language/fr-FR/Default.aspx>

De materialen zijn echter minder geschikt voor kleuters, aangezien de startleeftijd 6 jaar is.

1.4.8 Eveil aux langues (2004)

In Franstalig België ontstond er, in opdracht van de Franse Gemeenschapsregering, de pilootstudie *Éveil aux langues* (Blondin & Mattar, 2004). Ook in Nederlandstalig België kreeg talensensibilisering steeds meer bekendheid. Sinds 2005 geeft de Cel Onderwijs & Meertaligheid van Foyer vzw (Brussel) vormingen over talensensibilisering aan leerkrachten. Doorheen de jaren is de interesse in deze thematiek enorm gegroeid. Omdat de nood en de vraag naar concrete materialen hoog was, ontstond het idee om

³ Content Based Teaching

de handleiding Talen op een Kier (Jonckheere et al., 2009) uit te geven, waarover in het tweede hoofdstuk van dit eindwerk meer uitleg volgt.

1.5 Onderzoek naar effecten van talensensibilisering

1.5.1 Effecten van talensensibilisering op leerlingen

Frijns en Sierens (2011) onderzochten of talensensibilisering de verwachte effecten bij de leerlingen had bereikt, door zich vooral te baseren op de onderzoeken naar aanleiding van het project EVLANG (zie 1.4.2), vanwege zijn grootschalig en internationaal karakter. Weinig beslissende antwoorden konden echter geboden worden. Er was te weinig onderzoek verricht en de beschikbare studies waren ongelijksoortig. Bovendien spitste het onderzoek zich vooral op leerlingen van het lager onderwijs. Het Vlaamse onderwijs viel daarbij uit de boot, gezien de beschikbaarheid van louter internationale onderzoeksresultaten.

Leerlingen die in een eentalige omgeving opgroeien zijn volgens de onderzoeksresultaten extra gebaat bij talensensibilisering. De meest positieve effecten werden gemeten op vlak van attitudes ten opzichte van taaldiversiteit en hun kennis over talen en taalvariëteiten. Dat geldt trouwens ook voor zwakkere leerlingen. (Frijns & Sierens, 2011).

De wil om andere talen te leren, in het bijzonder ook andere talen dan de bekende, wordt door talensensibilisering aangewakkerd, al is dat niet bij alle leerlingen het geval (Frijns & Sierens, 2011).

Het onderzoek wijst op gemengde resultaten wat de ontwikkeling van metalinguïstische en metacognitieve vaardigheden betreft. Om positieve effecten waar te nemen dienen activiteiten rond talensensibilisering intensiever en gericht te zijn. (Frijns & Sierens, 2011).

Dat talensensibilisering zou bijdragen tot het leren van de onderwijstaal en vreemde talen, toont het huidige onderzoek niet aan (Frijns & Sierens, 2011).

De grootste positieve effecten worden gemeten op tweetalige of meertalige leerlingen. (...) *“Dit geldt des te meer wanneer hun thuistalen en meertalige identiteit aandacht en waardering krijgen in de klas”* (Frijns & Sierens, 2011).

Om blijvende positieve effecten bij leerlingen te realiseren is een minimum aantal uren talensensibilisering vereist. Het Evlang-onderzoek stelt daarbij 35 à 40 lesuren voor. Frijns en Sieren (2011) nuanceren dit echter door te wijzen op projecten met minder lesuren die positieve effecten bewerkstelligden.

1.5.2 Effecten van talensensibilisering op leerkrachten

Het succes van talensensibilisering in een klas is uiteraard afhankelijk van het denken en handelen van de leerkrachten. Enerzijds dient de leerkracht de basishouding te bezitten om talensensibilisering in de lessen te integreren, anderzijds dient hij te beschikken over de nodige pedagogische vaardigheden om de theorie rond talensensibilisering om te zetten in de praktijk. (Frijns & Sierens, 2011).

Aan de hand van een aantal studies die de invloed van activiteiten rond talensensibilisering op leerkrachten evalueert, uiten Frijns en Sierens enkele voorzichtige tendensen:

Het uitvoeren van concrete activiteiten rond talensensibilisering oefent bij leerkrachten een positieve invloed uit op de basishouding ten opzichte van taaldiversiteit in onze maatschappij en op school: het verbreedt hun visie en horizon, maakt hen nieuwsgierig naar andere talen en staat borg voor een attitude van openheid en belangstelling. Het inspelen op de aanwezige taaldiversiteit in de klas is evenwel een vaardigheid waaraan nog gesleuteld dient te worden. Leerkrachten blijken nog moeite te hebben om los te komen van de gebruikelijke didactische materialen. (2011).

In taalgemengde klassen wordt de aandacht frequenter gevestigd op de meertalige identiteit en de competenties van meertalige leerlingen, wat een positieve invloed heeft op het welbevinden van die laatstgenoemden. Daarnaast geven leerkrachten in die meertalige klassen blijk van een minder verkrampde houding. (2011).

Er zijn ten slotte aanwijzingen dat de ervaring van succesvolle implementatie in de klas de houdingen en opvattingen van leerkrachten meer lijkt te veranderen dan louter vorming. Een positieve verandering van de basishouding van leerkrachten inzake omgaan met taaldiversiteit vraagt dus begeleiding op de werkvloer als onderdeel van hun professionalisering. (2011).

1.5.3 Effecten van talensensibilisering op ouders

Anderstalige ouders die betrokken werden bij talensensibiliserende activiteiten op school gaven blijk van een gevoel van eigenwaarde en respect voor hun taal, cultuur en gemeenschap, wat de belangstelling voor en de deelname aan het school- en klasgebeuren positief beïnvloedde. (Frijns & Sierens, 2011). Uit het Didenheim-project (zie 1.4.5) is immers gebleken dat ouders dankbaar waren dat zij op school de gelegenheid hadden gekregen *“om te praten over onderwerpen die hen nauw aan het hart lagen en over hun taalkundige en culturele competenties, waarin ze zich vaak ondergewaardeerd voelden”* (Gielen & Işçi, 2015). Beide voornoemde auteurs stellen daarbij dat de erkenning en acceptatie van de school ervoor zorgden dat deze ouders minder bang waren om naar school te komen, wat op haar beurt leidde tot een hogere

betrokkenheid bij het schoolgebeuren en verbeterde relaties tussen de ouders en de leerkrachten.

1.6 Randvoorwaarden voor een succesvolle implementatie van talensensibilisering

Frijns en Sierens (2011) en Devlieger et al. (2012) wijzen op een aantal herkenbare randvoorwaarden die de kop opsteken bij iedere vernieuwing in het onderwijslandschap.

1.6.1 Basishoudingen en basiscompetenties

“Werken aan basishoudingen en basiscompetenties in de lerarenopleiding, professionalisering van leerkrachten door middel van ondersteuning en samenwerking binnen het schoolteam en een integrale aanpak op schoolniveau zijn in dit opzicht de randvoorwaarden van het grootste belang” (Frijns & Sierens, 2011).

Leerlingen gevoelig maken voor taaldiversiteit zal enkel succesvol verlopen als de leerkrachten zelf de basishouding bezitten en uitdragen in de klas, en daarbuiten. Deze laatste moeten immers bereid zijn om de eentalige focus op het Nederlands in het Vlaamse onderwijs te doorbreken en de talige heterogeniteit van hun leerlingen actief te benutten. (Devlieger et al., 2012).

Om talensensibilisering goed in praktijk te brengen, dienen leerkrachten eveneens over de nodige pedagogische vaardigheden te beschikken. In vele lerarenopleidingen krijgt talensensibilisering al de nodige aandacht. Het behoort immers tot de basiscompetenties van onder andere de leerkrachten kleuteronderwijs.

Functioneel geheel 1: De leraar als begeleider van leer- en ontwikkelingsprocessen

1.13 De leraar kan bijdragen aan het gevoelig maken en openstaan voor talen door aan talensensibilisering te doen.

De ondersteunende kennis omvat doelstellingen, methodieken en goede praktijkvoorbeelden van talensensibilisering. (Basiscompetenties, 2007).

Net omdat alle klassen per definitie taalomgevingen zijn, kan talensensibilisering dagelijks in de klas beoefend worden. Een leerkracht dient immers taalgevoelig en taalbewust te kunnen denken en handelen in de klas. (Devlieger et al., 2012).

1.6.2 Sensibiliseren en informeren

Een andere randvoorwaarde is sensibiliseren en informeren. Deze randvoorwaarde is vereist, aangezien het begrip talensensibilisering momenteel nog behoorlijk onbekend is en de doelstellingen ervan niet evident of gangbaar zijn. Het sensibiliseren gebeurt volgens Frijns en Sierens trouwens best top-down, aangezien de top van het

onderwijs over heel wat meer communicatiekanalen beschikt om talensensibilisering te promoten. Enkel op die manier kan talensensibilisering ruim verspreid worden. (2011).

1.7 Het Vlaams beleid rond talensensibilisering

1.7.1 Anno 2004

Sinds de wijziging van het Decreet Basisonderwijs van 2004, bestaat de mogelijkheid voor Vlaamse basisscholen om vreemdetaalinitiatie te organiseren vanaf de kleuterklas. De bijlage bij Omzendbrief BaO/2004/02 *Het aanleren van (vreemde) talen vanaf jonge leeftijd* omschrijft het als volgt: *“Bij taalinitiatie stappen kinderen in de vreemde taal om er kennis mee te maken, om te leren hoe andere mensen, ‘andersklinkende’ mensen - kinderen dan vooral - of volwassenen in hun communicatie met kinderen, gelijkaardige dingen bezingen, tonen, vertellen, uitdrukken met tekeningen ... Het gaat in de initiatieactiviteiten om het verkennen van een voor het kind gelijkaardige maar andersklinkende wereld; die wereld moet door het kind worden beseft, normaal worden gevonden.”* (Decreet, 2004).

1.7.2 Anno 2006

In 2006 was het de wens van toenmalig minister van Onderwijs Vandenbroucke om via zijn talenbeleidsnota *“De lat hoog voor talen in iedere school. Goed voor de sterken, sterk voor de zwakken”* leraren en scholen te overtuigen van het belang van een wel overdacht en breed gedragen talenbeleid op school. De minister liet talensensibilisering dan ook vastleggen als prioritair nascholingsprogramma voor het schooljaar 2008-2009.

1.7.3 Anno 2011

In de beleidsbrief “Onderwijs 2011-2012” van toenmalig Vlaams minister van Onderwijs Pascal Smet werden de sterke inzet op talensensibilisering en een vroege start met Frans in het basisonderwijs als een van de speerpunten van zijn beleid opgenomen.

Via talensensibilisering moeten leerlingen voor taaldiversiteit gevoelig worden gemaakt, zoals bedoeld door Europa. Men moet een positieve houding tegenover andere talen door interactie in de klas worden bijgebracht. Onder talensensibilisering bedoelen we het sporadisch en eerder bij toeval, niet-planmatig noch formeel gebruiken van andere talen in een meer speelse context en zonder als doel die andere talen te leren en/of te verwerven. (Smet, 2011).

1.7.4 Anno 2015

Vlaams minister van Onderwijs Hilde Crevits stelt in de beleidsbrief “Onderwijs 2015-2016” dat men vanaf de kleuterschool kan blijven werken met taalinitiatie in het Frans, Engels of Duits, op voorwaarde dat er eerst gestart wordt met taalinitiatie Frans en de kennis van het Nederlands voldoende is. Basisscholen in Vlaanderen kunnen er sinds 1 september 2014 voor kiezen om met Frans te starten vanaf het derde jaar lager onderwijs. (Crevits, 2015).

1.8 Focus op welke talen?

Als men als eerste uitgangspunt neemt dat elke gebruiker zijn eigen taal als normaal ervaart, zijn de hoeveelheden van aantal talen wel heel ruim: alle klassieke en moderne talen, zowel meerderheids- als minderheidstalen, zowel de talen met een zgn. lagere als hogere sociale status; alle lokale dialecten, tussentalen en slang, ... Als men als tweede uitgangspunt neemt dat taal een communicatiemiddel is, wordt de groep nog groter: sms-taal, historische grottekeningen, gebarentaal, nonsenstaal, etc. (Devlieger et al., 2012).

Het wordt warm aanbevolen om te werken met de vreemde talen, die later op school onderwezen zullen worden (bv. Frans, Engels, Duits), met de thuistalen van de leerlingen (die heel divers kunnen zijn), de streektalen, maar ook met de “ver-van-mijn-bed-talen” (bv. Russisch, Chinees, Japans, etc.). Van den Branden (2010) stelt daarbij dat alle variëteiten hun plaats en waarde hebben in een samenleving. Activiteiten rond talensensibilisering hebben als doel talen met elkaar te vergelijken, rekening houdend met de moedertaal.

Uit bovenstaande mag wel duidelijk blijken dat talensensibilisering de troefkaart van de taaldiversiteit kan gebruiken.

1.9 De troeven van talensensibilisering

1.9.1 Het ontwikkelen en prikkelen van een talenknobbel

Talensensibilisering zou vergeleken kunnen worden met watergewenning. De leerlijn zwemmen kent drie opeenvolgende fasen: van bewegen in het water (het wennen aan het water), via leren zwemmen tot zwemmend leren (Roelandt et al., 2014). Als men kinderen op jonge leeftijd eerst laat wennen aan een vreemde taal, dan zou men kunnen stellen dat de stap naar het leren van een vreemde taal toch ook vlotter verloopt?

Van den Branden omschrijft dit in zijn Handboek taalbeleid basisonderwijs (2010) als het ontwikkelen en prikkelen van een talenknobbel. Intuïtief kan men ook stellen dat het brein van jonge kinderen gemakkelijker nieuwigheden oppikt doordat het nog soepel is. Opnieuw bevestigt de auteur dit aanvoelen en omschrijft hij dit als een bijkomend voordeel. Bovendien zijn jonge kinderen minder geremd, wat hun uitspraak bevordert. De auditieve competenties van de kinderen worden aangescherpt. Dat uit zich vaak in een bijna perfecte uitspraak van die vreemde taal. Dat verklaart waarom Van den Branden (Vlaamse Onderwijsraad, 2004) aanstuurt op het gebruik van muzikale activiteiten op vlak van didactiek met betrekking tot taalonderwijs voor jonge kinderen. Die activiteiten bevorderen immers het opslaan in het geheugen van klanken, woorden en uitdrukkingen, en hebben bovendien een motiverende kracht.

1.9.2 Het motiverend aspect

Jonckheere en Top stellen dat uit voornoemde geleide projecten gebleken is dat de leerlingen geboeid zijn door zowel het onderwerp als de aanpak van activiteiten rond talensensibilisering. De motiverende kracht is bijgevolg een belangrijk aspect. *“In het ontwikkelen van leermiddelen gaat men uit van een constructivistische opvatting van kennis en leren: leren is een actief, doelgericht en sociaal proces”* (2005). Talensensibilisering motiveert stille kinderen om hun stem te laten horen en geeft het positief leerklimaat in de klas een boost. Tevens motiveert ze Vlaamse kinderen, die slechts sporadisch in contact komen met andere sociale en culturele milieus, om te functioneren en samen te leven in een mondiale maatschappij. (Devlieger et al., 2012).

1.9.3 Laagdrempelig

Activiteiten rond talensensibilisering hebben geen wijzigingen in leerplannen of eindtermen tot gevolg. Via aangepaste leermiddelen worden ze in het bestaande kader geïmplementeerd. Door vakoverschrijdend te handelen zijn de mogelijkheden zelfs legio. (Jonckheere & Top, 2005). *“Het is de kleinschaligheid en het gegeven dat elke leerkracht, ook de niet-taalspecialist, elke dag talensensibiliserend kan werken, die de structurele inpassing op schoolniveau mogelijk maakt”* (Gielen et al., 2012b).

1.9.4 De culturele voordelen

De website van Onderwijs Vlaanderen wijst op volgende culturele voordelen bij vroege taalverwerving:

- openen van de weg naar taaldiversiteit;
- bevordering van sociale cohesie en cultureel begrip;
- groter besef van andere culturen en culturele groepen waar andere talen worden gebruikt en waar andere taalnormen heersen;
- betere samenleving met anderen. (Vreemde talen, z.j.)

“Het is niet verwonderlijk dat de recente ontwikkeling van talensensibilisering, als onderwijskundige innovatie, gedragen is door Europese instanties” (Jonckheere & Top,

2005). Het Europese taalbeleid stelt immers in zijn richtlijnen dat de Europese burger naast zijn moedertaal minstens twee andere Europese talen zou moeten kennen en daarmee gepaard een interculturele attitude ontwikkelen. Beide auteurs leggen de nadruk op het feit dat er in diverse documenten wordt gepleit voor het laten beginnen van taalonderwijs op zeer jonge leeftijd, bij voorkeur zelfs op kleuterleeftijd. (2005).



1.9.5 Meertaligheid

Wat het aanwenden van talen betreft stellen Baten et al. (2006) dat ook zwakkere leerlingen later gemakkelijker en meer gemotiveerd andere talen zullen leren, ook talen die geen deel uitmaken van het aanvankelijk sensibiliseringspakket. Daarnaast omvatten observatie, transfer⁴, taaldenken⁵ en taalstrategieën belangrijke vaardigheden die de leerlingen spelenderwijs en onbewust ontwikkelen. Een vroege kennismaking met verschillende talen heeft bovendien een positieve impact op de thuis- en schooltaal. Tevens wijzen de auteurs op het feit dat het aanwenden van talen van anderstalige leerlingen in de klasgroep of de schoolomgeving bijdraagt tot de erkenning

⁴ Transfer: de mate waarin kennis en beroepsvaardigheden in andere situaties toegepast kunnen worden (www.encyclo.nl).

⁵ Taaldenken: Ons geheugen is gevuld met herinneringen, gevoelens, geluiden, beelden, gedachten, kennis. We hebben ook de beschikking over een taalsysteem. Dat gebruiken we om zaken te verankeren in ons geheugen, maar ook als ordeningsprincipe om gedachten te kunnen verwoorden, gevoelens te kunnen uiten, begrippen met elkaar te delen (www.encyclo.nl).

van en de openheid naar anderstaligen. Het bevordert bijgevolg de eigenwaarde bij de anderstaligen.

In Brussel, onze hoofdstad, maar tegelijk de navel van Europa, worden meer dan 50 talen gesproken. Hoewel de hoofdstad officieel tweetalig is, is er een ruime verscheidenheid aan talen. In het Brusselse Nederlandstalige kleuteronderwijs is slechts een minderheid van de gezinnen homogeen Nederlandstalig. We leven in een officieel drietalig land, maar tegelijk ook in een geglobaliseerde wereld. Het internet, de sociale media, de massale migratie, de vluchtelingencrisis, de multinationals, ... hebben van de wereld een dorp gemaakt. Klasgroepen worden, net zoals onze maatschappij, almaar heterogener. Onze talenkennis is bijgevolg in deze veranderende wereld van groot belang. Trouwens, als Belg heeft men, op vlak van talen spreken, een reputatie hoog te houden. De basis voor deze meertaligheid wordt dan ook best gelegd op jonge leeftijd. (Jonckheere & Top, 2005).

1.9.6 Hulp voor anderstalige kleuters

Voor kinderen die pas vanuit het buitenland naar België zijn gekomen is een veilige en zorgzame klasomgeving een belangrijke voorwaarde. Daarbij kan sprake zijn van kinderen van vluchtelingen, die geen woord Nederlands begrijpen of spreken, maar evengoed van kinderen uit een gezin dat om een andere reden naar België is geïmmigreerd. Ramaut et al. (2016) stellen dat, naast de klasinrichting en de klasorganisatie, ook communicatie van belang is voor een veilig klasklimaat. Door onder meer te werken aan talensensibilisering kan immers een positief klimaat gecreëerd worden voor de taal van anderstalige nieuwkomers. De nieuwkomers aanmoedigen om liedjes en rijmpjes in hun thuistaal te delen met hun klasgenoten, is daar een mooi voorbeeld van.

1.10 De doelstellingen van talensensibilisering

1.10.1 Attitudes, kennis en vaardigheden

De doelstellingen van talensensibilisering situeren zich voornamelijk op vlak van drie domeinen: attitudes, kennis en vaardigheden.

Attitudes

Het in contact komen met andere talen via spelletjes, zang, ... of andere speelse methodes, wekt de nieuwsgierigheid van kleuters op. Ze krijgen een soort aha-erlebnis waardoor ze diezelfde vreemde taal minder vreemd gaan vinden, als ze deze op een andere plaats of tijdstip horen. De daarmee samengaannde cultuur zorgt voor een gelijkaardig effect. Taal is immers een van de grote toegangspoorten tot vreemde

culturen. Net omwille van die reden ziet Jonckheere (2011) attitudevorming als een van de belangrijkste doelstellingen van talensensibilisering bij taal-homogene klassen. Attitudevorming is echter in taal-heterogene klassen minstens even belangrijk. Immers, aandacht voor elkaars taal kan een “grootste gemene deler” zijn. Deze attitude heeft hier zelfs een terugwerkende kracht op het Nederlands. Als een leerkracht en zijn leerlingen aandacht hebben voor de eigen taal, kan dit een bevestiging van eigen identiteit betekenen, met een opwaardering van het zelfbeeld en van de leermotivatatie als gevolg. Door dit laatste kan de interesse in het Nederlands een boost krijgen (Devlieger et al., 2012).

Talensensibilisering die gebruik maakt van de talen van anderstalige leerlingen in de klasgroep, draagt bij tot erkenning van en openheid naar de anderstalige leerlingen en verhoogt de eigenwaarde bij de anderstaligen. Door talensensibilisering staan kinderen open voor taaldiversiteit. Omdat men de ander leert kennen via de taal, bevordert men bij jongeren begrip van en wederzijds respect voor elkaar. (Smet, 2011).

Kennis

Een volwassene leert zijn eigen moederland beter kennen vanuit het buitenland. Dit geldt ook voor de eigen taal en cultuur van kinderen via talensensibilisering. Door het leren kennen van andere culturen ontdekt men door gelijkenissen en verschillen als het ware de eigen cultuur ten gronde. Kinderen leren bv. dat niet alle talen dezelfde lettertekens gebruiken (bv. Arabisch), dat bepaalde talen van rechts naar links geschreven en bijgevolg gelezen worden (bv. Chinees, Arabisch), dat veel Nederlandse woorden terug te vinden zijn in andere talen (bv. “stop”) en dat er veel verschillende feesten zijn, maar dat deze vaak veel dingen gemeen hebben (bv. Chinees Nieuwjaar versus Nieuwjaar op 1 januari). (Jonckheere, 2011).

“Kinderen en volwassenen gebruiken verschillende talen wanneer ze met elkaar spreken, afhankelijk van de context waarin de taal gebruikt wordt. Door hierop in te zoomen, verwerven kinderen inzicht in de (meer)talige identiteit(en) van zichzelf en de anderen” (Gielen et al., 2012a).

Vaardigheden

Als derde doel geeft Jonckheere (2011) het werken aan metalinguïstische en metacognitieve vaardigheden. Zij stelt een aantal bijkomende vaardigheden voor die naast het leren van talen ook het communiceren met elkaar bevorderen. Communiceren met mensen is immers veel gemakkelijker als je elkaars taal begrijpt of, nog beter, spreekt. Als kinderen bepaalde talen van een talenfamilie al gehoord hebben (bv. Frans en Spaans binnen de Romaanse talen) kan het gemakkelijker zijn om een woord te verstaan binnen dezelfde talenfamilie (bv. het Italiaans binnen dezelfde Romaanse talenfamilie). Opnieuw speelt hier de terugwerkende kracht op het Nederlands (zie hoger bij “attitudevorming”) een rol. De moedertaal wordt versterkt door

talensensibilisering. Als kinderen verschillende taal- of spellingsregels van een vreemde taal onderzoeken, worden ze zich meer bewust van de taal- en spellingsregels in hun eigen taal. Jonckheere (2011) haalt hier o.a. de meervoudsvormen als voorbeeld aan. Immers, door het onderzoeken van die meervoudsvormen in verschillende talen, ontdekken kinderen de diversiteit aan regels en de taalgebondenheid van die regels, waardoor ze de regels voor het Nederlands herontdekken, beter begrijpen en bewuster onthouden (Ringoet, 2015).

Frijns et al. (2011) wijzen er echter op dat huidig onderzoek naar wat betreft de ontwikkeling van metalinguïstische en metacognitieve vaardigheden, gemengde resultaten laat zien. Om een positieve evolutie te kunnen waarnemen, blijven verdere intensieve en gerichte lesactiviteiten noodzakelijk.

1.10.2 Doelen voor de leerkracht

Gielen et al. (2012a) ontwikkelden in opdracht van het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming een handige kijkwijzer met beoogde doelen inzake talensensibilisering. Deze doelen kwamen naar voren uit een screening van lesmaterialen in Vlaanderen en daarbuiten.

Doelen rond attitudes

- De kinderen beschouwen verschillende talen en taalvariëteiten als gelijkwaardig.
- De kinderen zijn geïnteresseerd in en staan open voor de diversiteit van taaluitingen.
- De kinderen erkennen de (meer)talgige identiteit van hun klasgenoten, hun school en hun omgeving.
- De kinderen durven zich te uiten in hun thuistaal.

Doelen rond kennis

- De kinderen weten dat er verschillende talen en taalvariëteiten bestaan en dat die gelijkwaardig zijn.
- De kinderen weten dat talen met elkaar verwant kunnen zijn, zich ontwikkelen in de tijd en elkaar onderling beïnvloeden.
- De kinderen weten dat mensen in verschillende situaties verschillende talen en/of taalvariëteiten gebruiken.
- De kinderen weten dat talen en taalvariëteiten ook een sociale en emotionele functie hebben.
- De kinderen hebben inzicht in de (meer)talgige identiteiten van henzelf en van hun klasgenoten.

Doelen rond vaardigheden

- De kinderen kunnen verschillende talen en taalvariëteiten herkennen.
- De kinderen kunnen gelijkenissen en verschillen tussen talen en taalvariëteiten onderscheiden.
- De kinderen kunnen de verschillende talen en/of taalvariëteiten die zij en hun klasgenoten gebruiken, onderscheiden en in een context plaatsen.
- De kinderen kunnen aangeven wat talen en taalvariëteiten voor hen sociaal en emotioneel betekenen.

1.10.3 Ontwikkelingsdoelen kleuteronderwijs m.b.t. talensensibilisering

De doelen van talensensibilisering kunnen verbonden worden met een aantal ontwikkelingsdoelen en eindtermen van het basisonderwijs. Voor wat het kleuteronderwijs betreft, sluiten ze alvast aan bij het volgende uitgangspunt van de ontwikkelingsdoelen Nederlands:

De kinderen ontwikkelen hun luister- en spreekvaardigheid bij verhalen, bij het vertellen aan de hand van prenten, tekeningen, schilderwerk, bij het spel in de zandtafel en bij het vrije spel. Ze krijgen zin om in prentenboeken te kijken en verhalen na te vertellen. Ze ontdekken dat boodschappen visueel kunnen worden bewaard en daardoor opnieuw kunnen worden opgeroepen. Door hun ervaringen via de taal aan elkaar mee te delen en door naar elkaars ideeën en commentaren te luisteren, leren de kinderen dat hun persoonlijke manier van spreken doeltreffend is en gerespecteerd wordt. (Uitgangspunten, 2017).

Talensensibilisering vormt dus geen extra lessenspakket. De kunst bestaat erin talensensibilisering te integreren in de lessen en activiteiten binnen alle vakken en over vakken heen. Het gaat in de eerste plaats om een basishouding in ieders manier van lesgeven, of het nu om taalonderwijs, wiskunde, muzische of lichamelijke opvoeding gaat. (Devlieger et al., 2012). Hieronder worden de meest toepasselijke ontwikkelingsdoelen weergegeven die binnen de activiteiten talensensibilisering gebruikt kunnen worden. Op de officiële website van de Vlaamse overheid, uitgegeven door het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, kunnen de ontwikkelingsdoelen voor het Kleuteronderwijs geraadpleegd worden. Het spreekt voor zich dat er meer ontwikkelingsdoelen aan toegevoegd kunnen worden, indien er leergebiedoverschrijdend tewerk wordt gegaan.

Nederlands

De ontwikkelingsdoelen rond taalbeschouwing zijn sterk vertegenwoordigd bij activiteiten waarin talensensibilisering verwerkt wordt. Het zijn immers die activiteiten die kleuters aanzetten tot denken over talen, culturen en diversiteit. Daarnaast wordt er gewerkt aan een houding van openheid en kritische zin met respect in omgang en

samenwerking met anderen, zonder onderscheid van sociale achtergrond of etnische origine. (Jonckheere et al., 2009).

5. Nederlands - Taalbeschouwing

- 5.1 De kleuters kunnen duidelijke vormen van mondelinge communicatie herkennen.
- 5.2 Zij beseffen dat boodschappen visueel kunnen worden bewaard en daardoor opnieuw kunnen worden opgeroepen.
- 5.3 Zij beseffen dat mensen door middel van het schrift boodschappen kunnen vastleggen.
- 5.4 Zij beseffen dat bepaalde symbolen (pictogrammen, lettertekens, ...) dienen om boodschappen over te dragen.
- 5.5 Zij stellen zich vragen bij en reflecteren over taal en taalgebruik in concrete situaties:
 - discrimineren van klanken, woorden;
 - ritmische aspecten van taal, rijmen;
 - intonatie en mimiek in relatie tot gevoelens, boodschap.

Mens en maatschappij

2. Maatschappij

Sociaal-culturele verschijnselen

- 2.5 De kleuters beseffen dat sommige mensen een andere levenswijze hebben dan zichzelf, als ze geconfronteerd worden met beelden, informatie of mensen uit een andere cultuur.

Muzische vorming

Taal en muziek liggen dicht bij elkaar. Voor kleuters is taal eigenlijk muziek met woorden. De muziek, het ritme, de klank blijven diep in het geheugen hangen. Vandaar kunnen veel oudere mensen zich perfect de liedjes en rijmpjes uit hun kindertijd herinneren en die zonder problemen zingen en opzeggen. De woorden kleven aan de melodie en het ritme. (Schmidt, 2009). In die zin kan het nuttig zijn om naast de doelstellingen rond talensensibilisering ook aandacht te hebben voor de ontwikkelingsdoelen met betrekking tot muzische vorming – muziek (Jonckheere et al., 2009).

2. Muzische vorming - Muziek

- 2.1 Klanken, geluiden, stilte en stemmingen in beluisterde muziek ervaren en herkennen.
- 2.2 Ritme in beluisterde muziek en liedjes ervaren, herkennen en nabootsen.
- 2.3 Signalen, functie en sfeer van beluisterde muziek of liedje ervaren en herkennen, en alleen of in groep reproduceren.
- 2.4 Een toenemende stembeheersing ontwikkelen.
- 2.5 Met plezier een toenemend vermogen tot experimenteren en improviseren ontwikkelen met klank, stem of instrument.

6. Muzische vorming – Attitudes

Dat attitudes een van de belangrijkste domeinen is betreffende de doelstellingen rond talensensibilisering kwam al aan bod in paragraaf 1.10.1.

- 6.1 Openstaan voor nieuwe dingen uit hun omgeving.
- 6.2 Ervan genieten bezig te zijn met de dingen die hen omringen om hun expressiemogelijkheden te ontdekken.
- 6.3 Vertrouwen op hun expressiemogelijkheden en durven hun eigen expressiestijl tonen.
- 6.4 Respect betonen voor uitingen van leeftijdgenoten, behorend tot de eigen en de andere culturen.
- 6.5 Genieten van de fantasie, de originaliteit, de creativiteit en de zelfexpressie in 'kunstwerken'.

1.11 Het taalverwervingsproces bij kinderen

Van den Branden stelt dat een taal verwerven een complexe opdracht is, omdat taalvormen op allerlei manieren kunnen worden gekneed en gecombineerd. *“De leerprocessen die aan de basis liggen van eerste-, tweede-, en vreemdetaal-verwerving zijn grotendeels dezelfde”* (2010).

1.11.1 De vier fasen in het taalverwervingsproces

De onderzoekers Verhallen en Walst (2001) wijzen op het feit dat kinderen taal verwerven van dag tot dag. Spelenderwijs leren zij steeds meer nieuwe woorden en

begrippen: taal- en cognitieve ontwikkeling zijn nauw met elkaar verbonden. Wat kinderen vanaf hun geboorte in ruim vijf jaar leren, vormt een indrukwekkende lijst. Ze doorlopen daarbij vier fasen in hun ontwikkeling (Julien, 2008):

In de voortalige fase, van 0 tot 1 jaar, vinden de eerste vormen van communicatie plaats. Kinderen beginnen vooral naar klanken en geluiden te luisteren.

Het klanksysteem wordt beheerst in de vroegtalige fase, die van 1 tot 2,5 jaar loopt. Kinderen kennen alle klanken en klankcombinaties, maar hebben soms moeite met de uitspraak van sommige combinaties (de fonetische/fonologische aspecten). Ze kunnen hun eigen naam al zeggen, gaan van eenwoordzinnen naar tweewoordzinnen en begrijpen eenvoudige en enkelvoudige opdrachten.

In de differentiatiefase, van 2,5 tot 5 jaar, hebben de kinderen zich een aanzienlijke hoeveelheid woorden eigen gemaakt. Niet alleen denken zij na over de semantische aspecten, zij slagen er eveneens in woordbetekenissen te omschrijven. Ze maken langere en complexere zinnen en kunnen verhalen goed begrijpen.

Als laatste fase onderscheidt Julien (2008) de voltooiingsfase. Vanaf 5 jaar kunnen kinderen de meeste basisregels van woord- en zinsvorming hanteren: woorden verkleinen, woorden op de juiste manier combineren tot zinnen, het onder de knie hebben van de hoofdzin- en bijzinvolgorde (de morfologische en syntactische aspecten). Ouders en verzorgers spelen daarbij een belangrijke rol. Ze reiken in het dagelijkse/huiselijke leven de woorden en zinnen aan, luisteren naar hun kinderen en reageren daarop (Verhallen & Walst, 2001).

Maar dat verklaart nog niet voldoende het taalverwervingsproces. Onderzoekers ontwikkelden daaromtrent drie theorieën, die verder worden toegelicht.

1.11.2 De imitatie-theorie

Kinderen imiteren de taal die zij horen, maar kunnen zich zoiets ingewikkelds als een taal niet louter en alleen door imitatie eigen maken. Een kind dat het heeft over *de vieze lipharen* van opa (snor) vertrekt in dit geval niet vanuit het imitatieprincipe. Andere factoren moeten daarbij een rol spelen. (Verhallen & Walst, 2001).

1.11.3 De creatieveconstructie-theorie

Het kind probeert ook uit te vinden hoe de taal in elkaar steekt en bedenkt eigen taalconstructies (denk maar aan *lipharen*, een kinderlijke taalconstructie voor “snor”). Van belang is hier het besef dat kinderen, zowel thuis als op school, voortdurend actief bezig zijn om taalkennis op te bouwen en niet enkel passief luisteren naar het taalaanbod.

Het jonge kind slaat woorden en uitdrukkingen op, samen met de betekenis die het eraan geeft. In die opgeslagen taalvormen ontdekt het brein bepaalde patronen die

structuur brengen in die taalvormen (bijvoorbeeld “stoppen-stoppte-gestopt”). Met de bouwstenen die het brein verzamelt, is het kind in staat om opgeslagen vormen op een eigenzinnige manier te combineren (bijvoorbeeld “lipharen”). *“Elke taalleerder is de architect van zijn eigen taalsysteem (Van den Branden, 2010)”*.

1.11.4 De interactietheorie

Naast de twee voorgaande theorieën is de interactietheorie van cruciaal belang om het taalverwervingsproces te stimuleren: de interactie tussen de taalleerder en zijn omgeving (Van den Branden, 2010).

We moeten onze taal afstemmen op het taalniveau van de kinderen (taalaanbod): langzamer praten, simpele zinsconstructies, vereenvoudigde woordkeus, zijn voorbeelden daarvan. Het gebruik van nieuwe woorden en langere zinnen zorgt er ook voor dat kinderen continu taal bijleren en ermee experimenteren (productiegelegenheid). Fouten maken is daarbij onvermijdelijk, maar al doende leert een kind de taal goed spreken, omdat het kind geconfronteerd wordt met corrigerende feedback. Zo wordt een steigertje gebouwd om het kind omhoog te helpen naar een betere taalprestatie (scaffolding). (Verhallen & Walst, 2001).

“Voor alle taalleerders geldt overigens dat hun receptieve vaardigheid (wat ze van een taal begrijpen) groter is dan hun productieve vaardigheid (wat ze in een taal aan boodschappen kunnen produceren)” (Van den Branden, 2010).

Kortom kan gesteld worden dat de juiste combinatie van deze drie bovengenoemde theorieën een succesvolle taalverwerving bij het kind tot gevolg hebben (Verhallen & Walst, 2001).

1.12 Talensensibilisering versus taalinitiatie in het werkveld

Niettegenstaande ik vier stages doorlopen heb in verschillende scholen in Aartrijke, Zedelgem, Loppem en Hertsberge, was VBS De Bosbes Herstberge de enige school waar ik ervaring heb kunnen opdoen omtrent het aanwenden van een vreemde taal in de klaspraktijk. De observaties en de gesprekken met de kleuterleidster vonden plaats op 6 okt. 2016 en 16 februari '17 in de derde kleuterklas (20 kleuters) van VBS De Bosbes Hertsberge. Toestemming om te filmen was er niet, ter vervanging werd een audio-opname gemaakt van de laatste observatieles, die hieronder integraal beschreven wordt. De les duurde ongeveer 15 minuten.

1.12.1 Observatie taalinitiatie VBS De Bosbes Hertsberge, 16 febr. 2017

VBS De Bosbes heeft bewust gekozen om de leerlingen uit de derde kleuterklas met de Franse taal te laten kennismaken. Sinds enige jaren gebruikt de school daarom de initiatiemethode *Oh là là! Derde kleuterklas: Flonflon, c'est moi!* (Schmidt et al., 2009), dat zich voornamelijk toespitst op muzische taalactiviteiten. Deze methode beoogt het bijbrengen van een aantal bevindingen, basisvaardigheden en basisattitudes, die een meerwaarde vormen bij het aanleren van om het even welke taal en van Frans in het bijzonder. De hoofddoelen situeren zich op vier domeinen en zijn eigenlijk de enige doelen die deze initiatiemethode wil bereiken:

1. **Taalplezier:** elk kind motiveren om naar andere talen te luisteren, ze te exploreren en ermee te experimenteren.
2. **Basisvertrouwen:** het basisvertrouwen bij elk kind vergroten.
3. **Taaldenken:** bij elk kind het taaldenken stimuleren en het de attitude bijbrengen altijd op zoek te gaan naar de betekenis en niet op te geven.
4. **Taalattitude:** elk kind de attitude van correct taalgebruik bijbrengen.

Naast deze vier belangrijkste doelen, wordt in de methode (Schmidt et al., 2009) steeds met volgende elementen gewerkt:

- Het creëren van een rijke context (ervaringswereld);
- Het aanbieden van een rijke en juiste fonologie die blijft hangen (vandaar de nadruk op muziek);
- Het verenigen van beide door speelse en muzische werkvormen aan te bieden waarin de kinderen steeds opnieuw de klanken en woorden met de juiste context verbinden.

De kinderen verwerven spontaan woordenschat. De woorden die binnen de methode aan bod komen zijn zorgvuldig gekozen. De liedjes helpen daarbij om veel woorden in het geheugen te verankeren.



De handpop Flonflon (een schaap) vormt de brug tussen de kleuterleidster en de kinderen (zie foto). Deze pop wil altijd mooi gekleed zijn, een taak die de kinderen maar al te graag op zich nemen. Daarnaast biedt de pop de kleuterleidster veiligheid, omdat zij haar de woorden en zinnen laat zeggen die zij goed beheerst.

Start en einde van de lessen

De lessen gaan steeds van start met het lied “Bonjour, Flonflon” en eindigen met “Au revoir, Flonflon” (zie bijlage 6.1). De kleuter van de dag mag hierbij de handpop Flonflon vasthouden. Wat onmiddellijk opvalt is het plezier dat de kleuters ondervinden bij het zingen van de liedjes. De audio-opname getuigt eveneens van

een grote betrokkenheid en een goede kennis van de liedjestekst. Uiteraard dient vermeld te worden dat de kleuters al sinds september vertrouwd zijn met de woorden en de melodie van deze liedjes, waardoor ze gemakkelijk blijven hangen. De uitspraak is niet steeds even goed, velen struikelden immers over het woord “chanson”, dat bij velen als “chanchon” klinkt. Maar woorden die zowel de letters ch als s bevatten zijn zelfs voor Franssprekende kinderen op die leeftijd geen sinecure (Lemieux, z.j.). Af en toe onttrekt een kleuter zich weleens aan de gezamenlijke activiteit, maar doorgaans heeft het dan meer te maken met een of ander bekommernis, die niet aan de les gerelateerd is.

Context creëren

Na de muzikale start gaat de kleuterleidster over tot het creëren van een context (een waarneming, een kringgesprek rond het thema). Omdat de kleuters tijdens deze observatie al vertrouwd waren met het eerste deel van het contextverhaal, vraagt de kleuterleidster wat ze er zich nog van herinneren. Met behulp van de grote prenten wordt de draad van het verhaal weer opgepikt en verwoord door de kleuters. Dan breekt het moment aan waarop het vervolg van het verhaal wordt aangebracht. Dat gebeurt in het Nederlands, terwijl de handpop Flonflon de doelwoorden in het Frans vertelt.

Een voorbeeld zegt meer dan woorden:

Het verhaal: De pop van Titine.

Titine is de vriendin van Camille. Ze zijn op de kamer van Camille. Ze gaan samen spelen. Titine heeft haar lievelingspop meegenomen. (*Handpop Flonflon: "Une poupée. La poupée de Titine"*). Fiston komt even kijken: "Wat gaan jullie doen?" zegt hij.

Het verhaal wordt na afloop aan de hand van vragen besproken. De inhoud van het verhaal sluit aan bij een nieuw lied: La poupée de Titine (zie bijlage 6.1). Alle elementen die het lied in de verf zet, worden ook in het verhaal veelvuldig herhaald en geaccentueerd. De doelwoorden zoals le slip, le pyjama, la chemise, un lit, la poupée etc. worden spelenderwijs ingeoefend en verankerd door middel van het lied en woordenkaarten.

Meestal werd het lied voordien al enkele keren spontaan afgespeeld tijdens de drankmomenten in de klas. Het passief luisteren zorgt ervoor dat de kinderen snel vertrouwd geraken met de melodie.

Het lied aanbrengen

Na het beantwoorden van de vragen luisteren de kleuters gericht naar het lied dat bij het verhaal hoort. De prenten worden hierbij ter ondersteuning gebruikt. Hier en daar beginnen enkele kleuters wat aarzelend mee te zingen, maar na enkele lessen zullen ze ook dit lied even vlot meezingen als het start- en het eindlied.

De kleuterleidster vertelt dat het tijd is om afscheid te nemen van Flonflon en vraagt de kleuters hoe dat moet gebeuren. In koor wordt er geantwoord "Au revoir, Flonflon!", waarbij de les traditiegetrouw eindigt met het daarvoor bestemde lied. En opnieuw wordt er uitbundig meegezongen met de kleuterleidster en de cd.

Eigen visie

De observatielessen waren een leerrijke ervaring die het nut en de haalbaarheid van de eerder vermelde doelstellingen van taalinitiatie in de verf zette. De kleuters beleefden inderdaad plezier aan de activiteiten. Het zingen van de liedjes en het beantwoorden van de inhoudsvragen van het contextverhaal gebeurden met het nodige zelfvertrouwen en de nodige betrokkenheid. De betekenis van de Franse doelwoorden en omgangsvormen werden door middel van het verhaal, de liedjes en de prenten voldoende duidelijk gemaakt. Er diende enkel nog gesleuteld te worden aan de attitude van correct uitspreken, een doelstelling die aan de hand van veelvuldig nazeggen en onderhandelend corrigeren perfect haalbaar is.

Net zoals talensensibilisering houden de lessen taalinitiatie Frans geen systematisch taalonderricht in. Op een speelse manier gaan de kleuters op zoek naar de betekenis van de Franse woorden en zinnen. Het talensensibiliserend aspect richt zich hier dan ook tot de bewustwording van en sensibilisering voor de Franse taal. (Devlieger et al., 2012). De gebruikte methode Oh là là (Schmidt et al., 2009) pretendeert een initiatiemethode te zijn. Dit staat letterlijk in de handleiding van de methode: “*De kern van deze initiatiemethode is muziek.*” Dat het een initiatiemethode is, blijkt ook duidelijk uit de vier hierboven vermelde doelstellingen. Toch kan men ook de vraag stellen of er enige overlapping is met talensensibilisering? Terugkoppelend naar de doelstellingen van talensensibilisering kan het deze toets doorstaan: attitudes, kennis en vaardigheden (Jonckheere, 2011). Alle drie deze doelstellingen worden ook met de methode Oh là là nagestreefd. Echter Oh là là heeft aandacht voor de Franse taal, maar dan ook enkel maar voor de Franse taal. In die zin is de methode enger dan talensensibilisering en kadert ze inderdaad volledig in taalinitiatie.

Om de lesmethode van mijn mentor tijdens mijn zelfstandige stage niet te onderbreken, koos ik ervoor om enkele lessen Franse taalinitiatie in te plannen. Een van de lesvoorbereidingen in het praktijkluik (hoofdstuk 3) kadert daarom binnen het concept taalinitiatie.

1.12.2 Enquête talensensibilisering in het kleuteronderwijs.

Opzet van het onderzoek

In het theoretisch kader van het eerste hoofdstuk werd al aangehaald dat de grens tussen talensensibilisering en taalinitiatie flinterdun is. Hoewel er heel wat gelijkenissen zijn, verschillen ze ook op heel wat aspecten. Zet deze vaststelling zich ook door in de praktijk?

In het volgende hoofdstuk worden een aantal methodes voor talensensibilisering in de Vlaamse kleuterklas besproken. Worden deze methodes ook gebruikt in de kleuterklas? Worden er nog andere methodes gebruikt, zo ja, welke?

Het kan eveneens interessant zijn om de vraag te stellen of het werkveld wel nood heeft aan een praktische richtsnoer m.n. een anderstalige liedjesbundel. Wordt er in de praktijk gewerkt met anderstalige liedjes?

Het uitgangspunt van deze bevraging is dus het werkveld te onderzoeken op bovengemelde thema's.

Er wordt niet ingegaan op de tweede deelvraag van dit proefschrift m.n. “Wat is de meerwaarde van talensensibilisering in het kleuteronderwijs”. Deze keuze is gemaakt omdat het onderzoek hiermee te uitgebreid en tegelijk te tijdrovend voor de respondenten zou worden.

Doelgroep van het onderzoek

Om een indicatie te krijgen op deze vragen werd een enquête “Talensensibilisering en taalinitiatie” (zie bijlage 6.2) uitgezet onder de leden van de besloten Facebookgroepen, “Kleuterwereld” (meer dan 20.000 leden), “Kleuteronderwijs met hart en ziel!” (14.000 leden) en op de openbare facebook groep “Kleuterwijzer” (4.066 leden) en “Kleuteronderwijs 3 Howest” (28 leden). (Gegevens op 06/03/2017)

De doelgroep van dit onderzoek werd bewust beperkt gehouden. Door vooraf het onderzoeksterrein af te bakenen met besloten groepen en slechts één open groep, maar beide met een affiniteit met het Vlaamse kleuteronderwijs, was een doelgroep uit de praktijk of met linken aan de praktijk geselecteerd.

Dit laatste wordt dan ook kracht bijgezet door de resultaten van de tweede vraag “Wat is uw huidige band met het kleuteronderwijs?” (zie vraag 2)

Hoewel uit de vraagstelling de geografische spreiding van de resultaten niet kan afgeleid worden, werd er wel gepeild naar het aantal anderstalige kleuters in de klas. (zie vraag 4).

Methode van analyse

De bevraging werd opgesteld via het programma “Google Formulieren”. Dit programma laat toe om op een eenvoudige manier een enquête op te maken en rond te sturen. De resultaten van de bevraging werden automatisch gegenereerd via docs.google.com. Aangezien de bevraging niet kadert in een wetenschappelijk onderzoek, wordt er geen data analyseprogramma zoals SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) op de resultaten toegepast.

Respons bevraging

De totale respons van de bevraging is 40 reacties. De vraag is of de resultaten van de bevraging representatief zijn voor het beeld dat leeft omtrent dit thema in scholen?

In de statistiek wordt de minimale steekproefgrootte van een kwalitatief onderzoek (in casu) door de meeste auteurs op 30 gehouden (usually require sample sizes ≥ 30) In de praktijk blijkt n (het aantal benodigde respondenten) groter of gelijk aan 30 voldoende groot te zijn. Literatuurbronnen in dat verband werden geraadpleegd via:

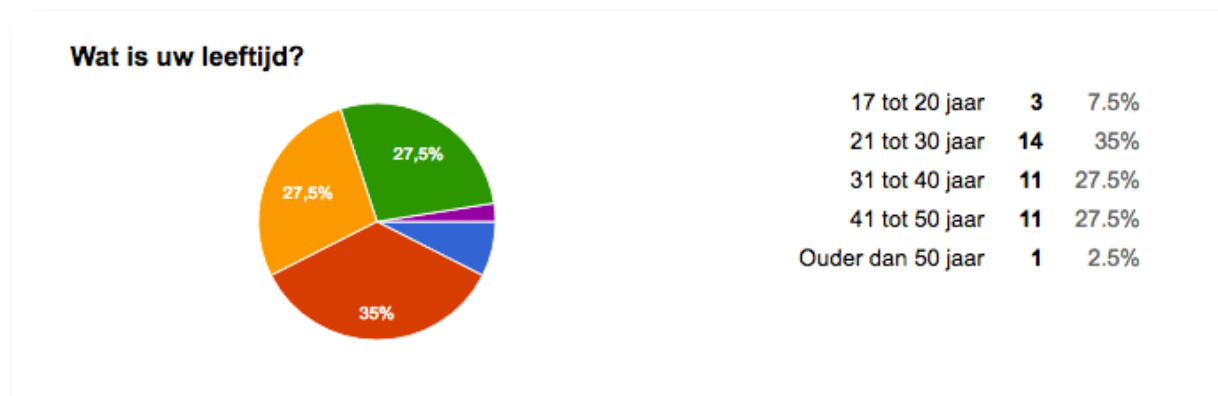
<https://www2.amstat.org/publications/jse/v4n3/rhiel.html>

http://homepages.vub.ac.be/~pdegroen/statistiek_2K/statistiek2.pdf

Resultaten van de bevraging

In deze paragraaf worden de resultaten van de bevraging weergegeven per vraag. Opvallende waarden of antwoorden worden daarbij apart besproken.

Vraag 1: Wat is uw leeftijd?



Vraag 2: Wat is uw huidige band met het kleuteronderwijs?

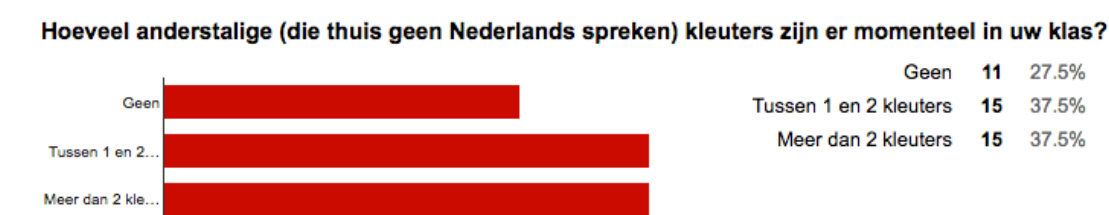


Vraag 3: Is het verschil tussen taalinitiatie en talensensibilisering in het kleuteronderwijs voor u helemaal duidelijk?

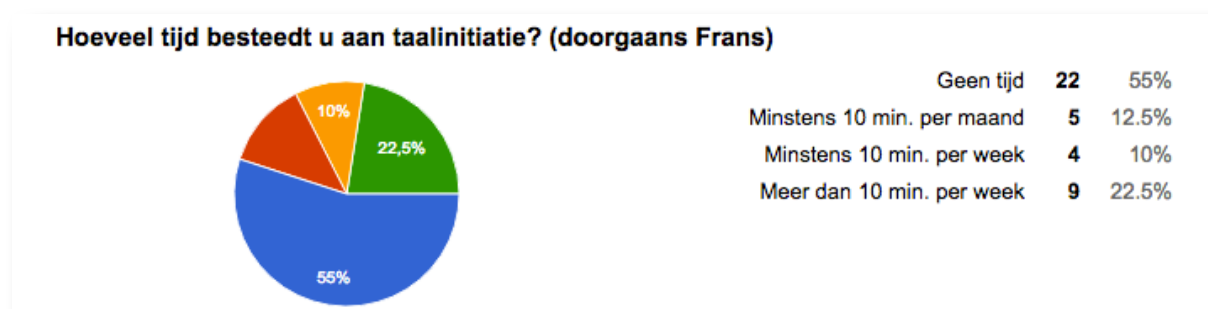


De verdeling is gelijklopend. Het gering verschil tussen kennen en niet-kennen ligt in de lijn van de theorie hierboven, waarin de verschillen tussen talensensibilisering en taalinitiatie er wel zijn, maar toch niet altijd zo duidelijk blijken. (Devlieger et al., 2012).

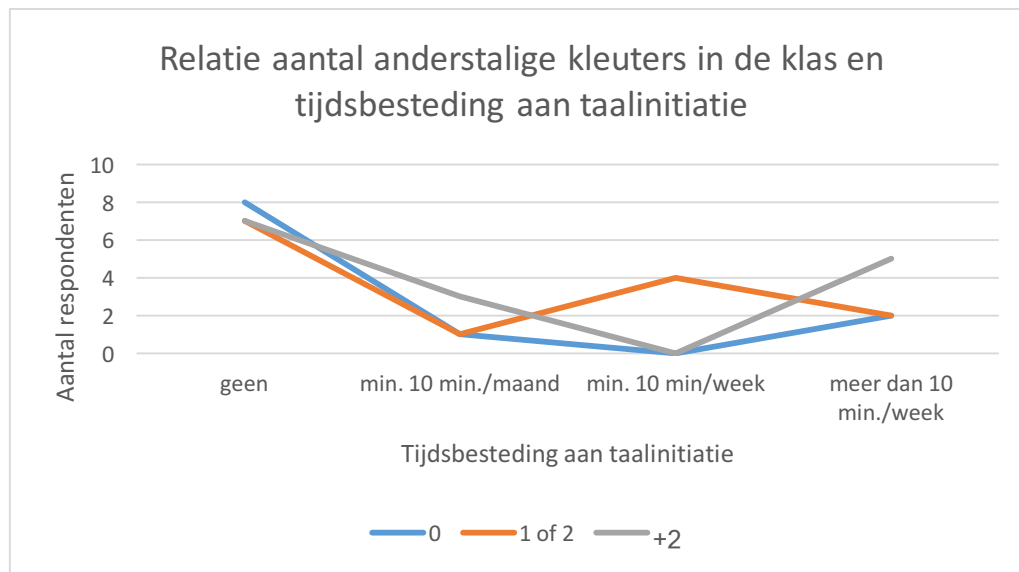
Vraag 4: Hoeveel anderstalige (die thuis geen Nederlands spreken) kleuters zijn er momenteel in uw klas.



Vraag 5: Hoeveel tijd besteedt u aan taalinitiatie (doorgaans Frans)?

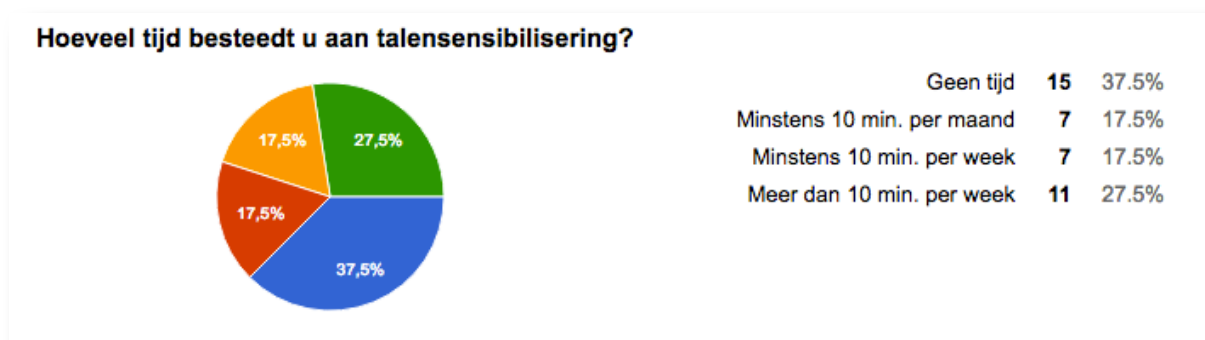


Opmerkelijk is dat 55% van de respondenten geen tijd besteedt aan taalinitiatie. De correlatie hiervan met het aantal anderstalige kleuters in de klas (zie vraag 4) ziet er als volgt uit:

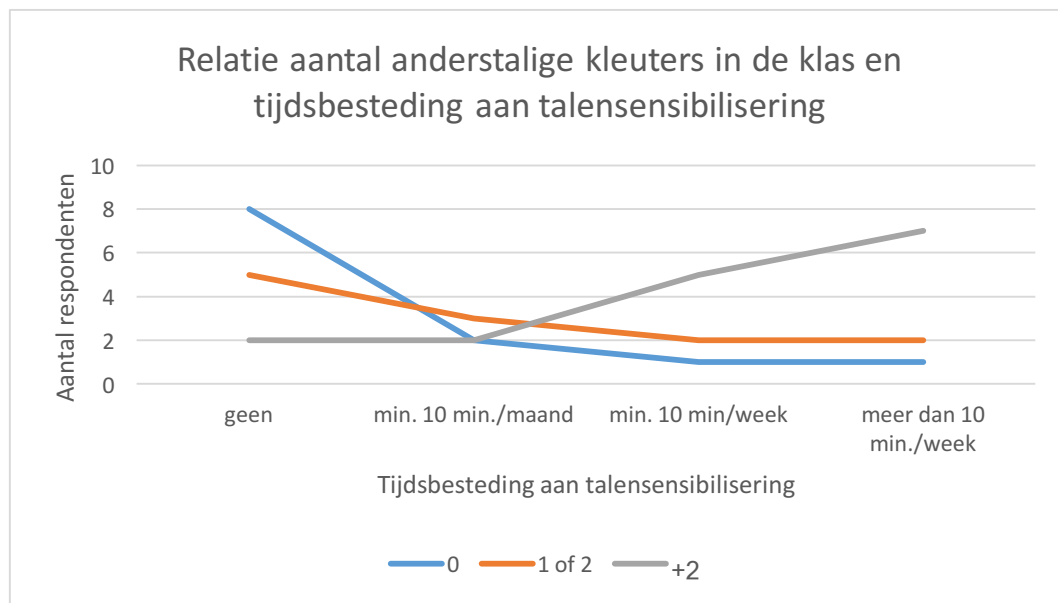


Het niet geven van taalinitiatie is niet afhankelijk van het aantal anderstalige kleuters in de klas. Bij meer dan twee anderstalige kleuters in de klas wordt er frequenter taalinitiatie gegeven.

Vraag 6: Hoeveel tijd besteedt u aan talensensibilisering?

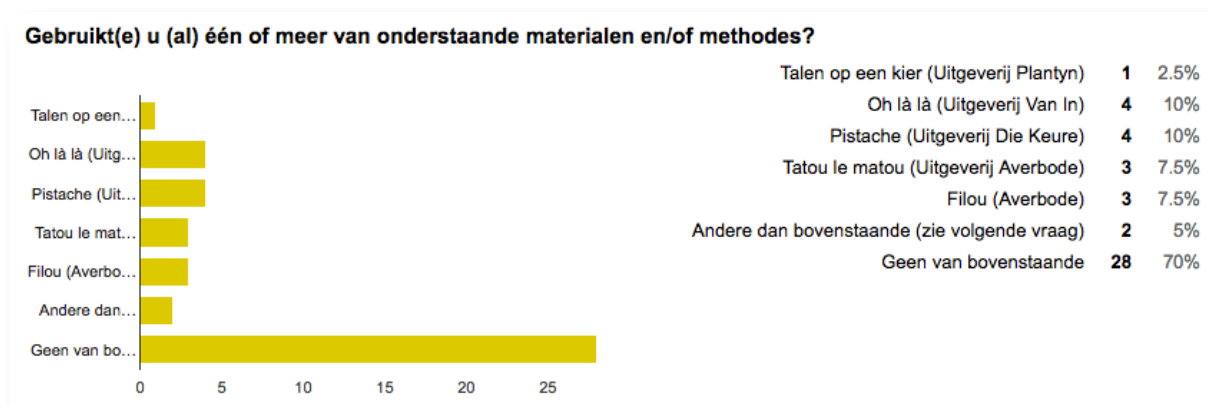


De correlatie van talensensibilisering met betrekking tot anderstalige kleuters in een klas wordt hieronder in de grafiek weergegeven:



Bij talensensibilisering is er een duidelijke correlatie tussen het aantal anderstalige kleuters in de klas en de tijdsbesteding aan talensensibilisering. Hoe minder anderstalige kleuters in de klas, hoe minder tijdsbesteding aan talensensibilisering; hoe meer anderstalige kleuters in de klas, hoe groter de tijdsbesteding aan talensensibilisering.

Vraag 7: Gebruikt(e) u (al) een of meer van onderstaande materialen en/of methodes?



Als uit de grafiek bij vraag 5 blijkt dat 22 van de respondenten (of 55%) nooit tijd besteedt aan taalinitiatie en 28 van de respondenten (of 70%) geen van bovenstaande gebruikt, wil dit zeggen dat 6 respondenten andere methodes toepassen.

Als uit de grafiek van vraag 6 blijkt dat 15 van de respondenten (of 37,5%) nooit tijd besteedt aan talensensibilisering en 28 van de respondenten geen van bovenstaande gebruikt, wil dit zeggen dat 13 respondenten andere methodes toepassen.

Van de aangereikte methodes worden Oh là là van Uitgeverij Van In en Pistache (Uitgeverij Die Keure) het vaakst in de hand genomen.

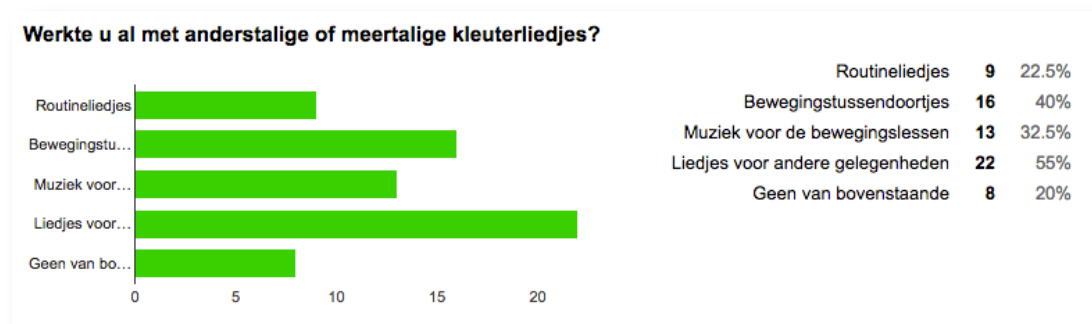
Vraag 8: Gebruikt u andere materialen om talensensibiliserend te werk te gaan of aan taalinitiatie te doen? Zo ja, welke?

Gebruikt u andere materialen om talensensibiliserend te werk te gaan of aan taalinitiatie te doen? Zo ja, welke?

Eigen materiaal
NIC nac boekjes
Ik gebruik enkel verhalen, ook soms in een andere taal. (boekenhoek)
Nee
Groove me
Ik zoek zelf liedjes en versjes op in andere talen van de kleuters. Ook laat ik ouders komen naar de klas om fan in hun eigen taal voor te lezen.
website voor Franse taalinitiatie www.milallia.com

Deze open vraag schept perspectieven om de aangehaalde methodes in vraag 7 aan te vullen met verder onderzoek naar de door de praktijkmensen aangereikte methodes en/of materialen. De bespreking daarvan komt aan bod in hoofdstuk 2.

Vraag 9: Werkte u al met anderstalige of meertalige kleuterliedjes?



Er is een spreiding van de aard van anderstalige liedjes. Dit kan erop wijzen dat deze liederen ook op verschillende tijdstippen (tussendoor of als les) aangeboden worden. Anderstalige liederen zijn bijgevolg verweven in en tussen het lessenpakket.

Vraag 10: Heeft u nog vragen of opmerkingen over talensensibilisering of taalinitiatie in de kleuterklas?

Heeft u nog vragen of opmerkingen over talensensibilisering of taalinitiatie in de kleuterklas? Laat ze dan gerust hieronder achter.

Neen

Het verschil is me niet helemaal duidelijk.

Ik wil even vermelden dat ik al die methodes voor stage wel heb toegepast maar u in mijn school niet. Dit met de simpele reden dat ik met heel wat anderstaligen in mijn klas zit.

Sommige spreken wel 4 talen en zijn slechts 3 a 4 jaar. Daarom kies ik wel heel bewust voor talensensibilisatie. Hierdoor herkennen heel wat kinderen de taal en krijgen ze een veilig gevoel. Ook de Nederlandse kinderen leren hier heel wat door door eens andere talen te horen.

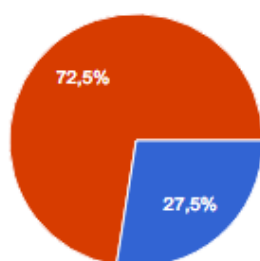
Ik ben samen met mijn collega de auteur van de website www.milalila.com. Op deze website staan zelfgemaakte liedjes en verhalen om kleuters in contact te brengen met de Franse taal. Meer en meer scholen tekenen in en werken met ons materiaal.

De derde respondent "Ik wil ...talen te horen." ervaart in de praktijk wat in hoofdstuk 1 omschreven wordt door Frijns en Sierens in hun onderzoek naar de effecten van talensensibilisering: *"Talensensibilisering heeft de grootste positieve effecten op tweetalige of meertalige leerlingen. Dit geldt des te meer wanneer hun thuistalen en meertalige identiteit aandacht en waardering krijgen in de klas"* (2010).

De reactie van de vierde respondent "Ik ben samen...met ons materiaal" wordt kort besproken onder de titel 2.4.4 Gesuggereerde methodes uit de enquête.

Vraag 11: Mag ik u contacteren, indien ik nog vragen heb omtrent uw antwoorden?

Mag ik u contacteren, indien ik nog vragen heb omtrent uw antwoorden?



Ja, dat mag.	11	27.5%
Neen, liever niet.	29	72.5%

De oorspronkelijke enquête kan geraadpleegd worden via

<https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSetbHFTx4qv4EIMUUfgADXmo-vmkEKHfNv2YVrIYSF0zvISiA/viewform>

2 Aanpak van talensensibilisering binnen de klas- en schoolpraktijk

Terwijl het vorige hoofdstuk zich toespitste op de theoretische omkadering rond talensensibilisering, zal dit hoofdstuk zich richten op een aantal praktische tips en didactische principes om met talensensibilisering aan de slag te gaan in het kleuteronderwijs.

2.1 Praktische tips om zelf aan de slag te gaan

Volgende praktische tips met voorbeelden werden verzameld door Gielen et al. (2012a) in het kader van het proefproject talensensibilisering dat in 2012 in opdracht van het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming werd uitgevoerd door het Centrum voor Taal en Onderwijs van de KU Leuven en het Steunpunt Diversiteit en Leren van de Universiteit Gent.

2.1.1 Activiteiten inpassen in de lesthema's

Eindeloze creativiteit is geen conditio sine qua non om talensensibilisering in te plannen in de lesactiviteiten. Een groot aantal opdrachten of werkvormen kunnen eenvoudig in verschillende thema's toegepast worden.

Kleuters knutselen een wenskaart voor een speciale gelegenheid zoals Moederdag, Vaderdag, het grootoudersfeest, Nieuwjaar, een verjaardag etc. De boodschap op de kaart, wordt in alle talen die de kinderen in de klas spreken, genoteerd. (Gielen et al. 2012a).

2.1.2 Spontane momenten herkennen en benutten

Het zorgen voor veel interactie in een klas creëert vanzelf spontane momenten, omdat kinderen zich verwonderen bij wat ze zien of horen gebeuren. Als leerkracht luisteren naar deze reacties en daarop inspelen kan voor rijke momenten van talensensibilisering zorgen.

's Morgens aan de schoolpoort wuift een kleuter zijn mama uit en roept nog "Jusqu'à ce soir, maman!". Een andere kleuter zou daarop kunnen inspelen en zeggen: "Hé, je zegt maman!" Een dergelijk spontaan moment biedt kansen om het gesprek open te trekken en te vragen of de kleuters nog woorden kennen uit andere talen die sterk op elkaar

lijken. Als de tijd ontbreekt om onmiddellijk in te spelen op dergelijke spontane momenten, kunnen die steeds later opnieuw ter sprake komen. (Gielen et al. 2012a).

2.1.3 Inspiratie uit je omgeving halen

Naast de bestaande lesmaterialen rond talensensibilisering, die later aan bod komen, kunnen eigen lesactiviteiten en -materialen ook in die zin herwerkt worden.

Er wordt een winkelhoek in de kleuterklas geïntroduceerd. De kleuteronderwijzer vraagt aan de ouders om lege verpakkingen, vreemd geld (dat niet meer in omloop is) en zakken van diverse producten te sparen en mee te brengen naar de klas. De kans is groot dat er materialen bezorgd worden waarop verschillende schriften ontdekt kunnen worden. Dat kan leiden tot een speelse activiteit rond het visueel discrimineren van andere letters.

De inspiratie kan echter ook uit de leerkracht zelf komen. Een reis naar een ander land kan een aanzet zijn om postkaarten, muziek, boeken of andere materialen te verzamelen die op een talensenbiliserende manier in de klas gebruikt kunnen worden. Een persoonlijke uitstap naar Parijs leidde laatst tot de aankoop van een Franstalig prentenboek "Paris y es-tu?" (Masumi, 2006), waarbij op elke pagina drie objecten moeten teruggevonden worden tussen de prachtige monumenten en plaatsen die de Franse hoofdstad rijk is.

Ervaringen kunnen uitgewisseld worden met collega's, door samen lessen voor te bereiden of activiteiten rond talensensibilisering bij anderen te observeren.

Leerlingen in de klas, zowel de anderstaligen als Nederlandstaligen, maar ook hun ouders, kunnen door middel van hun thuistaal of dialect een bron van inspiratie zijn.

Tot slot vermelden Gielen et al. dat ook de omgeving van de school kan aanzetten om aan talensensibilisering te doen. Welke talen worden gesproken in de buurt? Dit kan aanleiding geven tot een uitstap in de omgeving, waarbij een blik wordt geworpen op de straatnamen, de verkeersborden, de reclameborden, de winkelopschriften. (2012a).

2.1.4 Inspelen op de kenmerken van de eigen school

Activiteiten uit lesmaterialen zullen vaak moeten worden aangepast aan de klas, waarin je lesgeeft. Gaat het om een overwegend taal-heterogene of taal-homogene klas, zijn de kleuters mondig of eerder afwachtend, is het een actieve of eerder rustige klas? Nodigt de buurt van de school uit tot talensensibiliserende activiteiten? Zijn de ouders welkom om te helpen bij activiteiten in de klas? Naargelang de situatie op school, zal je uiteraard je manier van werken moeten aanpassen. Hoe dan ook zullen zowel taal-heterogene als taal-homogene klassen baat hebben bij een positieve houding ten opzichte van talen en culturen. Maar een gebrek aan anderstalige leerlingen in een klas

die rechtstreeks hun taal en cultuur binnenbrengen, zal wat meer inspanning vergen van de leerkrachten. (Gielen et al. 2012a; De Doncker, 2010).

2.1.5 Naar een meertalige klas en school

Er zijn ook manieren om aan talensensibilisering te doen, zonder dat het lijkt op een les. Naast de meertalige boeken en boeken in andere talen dan het Nederlands (zie ook 2.1.3) werd mijn aandacht vooral gevestigd op het werken met anderstalige liedjes. Kinderen worden uitgenodigd om zelf liedjes in verschillende talen mee te brengen van thuis en luisteren ernaar in de klas. Verschillende thema's en dagelijkse routineactiviteiten (zoals de dagelijkse drank- en koekjesmomenten, de toilet Pauzes, het middageten, de bewegingstussendoortjes) laten trouwens toe met liedjes te werken. In dat kader werkte ik trouwens voor mijn praktijkluik (zie hoofdstuk 3) een aantal meertalige liedjes uit. Aangezien bij kleuters geen beroep gedaan kan worden op de vaardigheden "lezen en schrijven", is talensensibiliserend materiaal ontwikkelen voor het aspect taal niet steeds evident. Het werken rond auditieve discriminatie is daarom een interessante invalshoek. (Gielen et al. 2012a).

2.2 Didactische principes voor goede talensensibiliserende activiteiten

Talensensibilisering houdt meer in dan af en toe eens vragen aan een allochtone jongere hoe iets in zijn taal gezegd wordt. Wil men dat een activiteit rond talensensibilisering aanslaat, houdt men dus best rekening met de principes van een krachtige leeromgeving. (Devlieger et al., 2012).

2.2.1 Zelfontdekkend leren

Laat de leerlingen zelf de kans om allerlei interessante aspecten van taaldiversiteit te ontdekken: bv. taalfamilies ontdekken door woorden uit verschillende talen te vergelijken. Immers, wat je zelf ontdekt, blijft beter hangen. De leerkracht start dus niet met een uiteenzetting over de verwantschap van talen om hen dan voorbeelden te laten zien/horen, maar laat hen na de activiteit zelf verwoorden wat hen opgevallen is (Devlieger et al., 2012; De Doncker, 2010).

2.2.2 Sluit aan bij de leefwereld en ervaringen van de kleuters

Leerlingen zijn de belangrijkste inspiratiebronnen voor talensensibilisering. Openstaan voor de inbreng van de kleuters en aansluiten bij wat ze meemaken, kennen en kunnen vormen dan ook niet onbelangrijke principes. Indien zelf activiteiten worden aangebracht, is een aansluiting bij de leefwereld en leeftijd van de kleuters een

onmisbaar gegeven. Bij kleuters gebeurt talensensibilisering bij voorkeur terwijl fysieke acties ondernomen worden (bv. bewegingstussendoortjes), waarbij veel zintuiglijke ervaringen geboden worden, in relatie tot de onmiddellijke wereld van het hier en nu, de klas en familie. (Devlieger et al., 2012; Gielen et al. 2012a).

2.2.3 Functioneel

Activiteiten die in een klas worden aangebracht zijn bij voorkeur zo functioneel mogelijk. Ze moeten bijgevolg verband hebben met de acties of de interesses van de kleuters, zodat ze door hen als nuttig ervaren worden. Net om die reden is het meer betekenisvol om de kleuters te tellen in een andere taal (bv. bij het opnemen van de aanwezigheden tijdens het onthaal) dan de kleuters zomaar in een andere taal tot 10 te laten tellen. (Devlieger et al., 2012; Gielen et al. 2012a).

2.2.4 Interactief

Door onderlinge interactie met elkaar en met de leerkracht komen leerlingen tot betekenisgeving en inzichten over taaldiversiteit. Die manier biedt hen immers de mogelijkheid hun eigen kennis in te brengen, leert hen samenwerken en respect opbrengen voor elkaars (meer)talige identiteit. Hoe meer invalshoeken er zijn, hoe meer kansen gecreëerd worden op een rijke en brede visie op taaldiversiteit. (Devlieger et al., 2012; Gielen et al. 2012a).

Iedere leerling beschikt over zijn eigen culturele bagage. Als een of meer leerlingen een andere thuistaal dan de schooltaal hebben komt die kennis uiteraard goed van pas in activiteiten rond talensensibilisering. Samen spelen, luisteren naar en leren van elkaar leiden tot meer respect en openheid tegenover elkaar, een attitude die bij talensensibilisering van belang is. (De Doncker, 2010).

2.2.5 Met voorbedachten rade of spontaan?

Indien gekozen wordt om bewust een activiteit of project rond talensensibilisering in te plannen, dan wordt aan *intentionele talensensibilisering* gedaan. Dat kan met of zonder materiaal. Indien geopteerd wordt voor activiteiten met materiaal, bieden lessenspakketten, eigen methodes of zelfgemaakt materiaal de nodige ondersteuning. (Devlieger et al., 2012).

Intentionele talensensibilisering is de aanpak waarmee ik zelf het meest vertrouwd was tijdens mijn stagepraktijken. De vijf klassen, waarin ik mijn stages doorliep, bestonden hoofdzakelijk uit kleuters die als thuistaal Nederlands hadden. Van die honderd leerlingen hadden twee kleuters Nederlands en Frans als thuistaal. Een vijfjarige kleuter had het Pools als enige thuistaal, maar sprak al vlot Nederlands, ondanks zijn jonge leeftijd. Die situaties waren voor mij een reden te meer om de kleuters te laten proeven van andere talen, die ze later al dan niet op hun weg konden aantreffen. Door meertalige liedjes in te zetten als sfeerschepping binnen een lesmoment of als

bewegingstussendoortje, in de routineactiviteiten, of als lesonderwerp werkte ik onder andere aan de doelen rond attitudes, zoals beschreven in het vorige hoofdstuk door Jonckheere (2011) en in de kijkwijzer van Gielen et al. (2012a):

- Het beschouwen van verschillende talen als gelijkwaardig;
- Het hebben van interesse in en het openstaan voor de diversiteit van taaluitingen;
- Het erkennen van de meertalige identiteit van de klasgenoten, de school en de omgeving;
- Het uiten in de thuistaal.

Bij spontane activiteiten wordt gebruik gemaakt van de term *incidentele talensensibilisering*. Daarbij speelt de kleuteronderwijzer in op situaties die zich voordoen in de klas of op school. Spontaan ziet de leerkracht een aanknopingspunt in het materiaal dat op dat moment wordt aangewend en haakt daarop in. Anderzijds kan de kleuteronderwijzer zonder materiaal werken en spontaan inspelen op wat in de les aan bod komt of op wat een leerling in de klas zegt. (Devlieger et al., 2012). In een taal-homogene klas ondervond ik uit ervaring dat deze aanpak minder eenvoudig is. Immers, kleuters die enkel het Nederlands als thuistaal en onderwijstaal kennen, zullen zich, zonder aanknopingspunt, zelden in een andere taal uiten of er zich vragen over stellen.

Een muzikale aanpak, voorzien van talige accenten, lijkt mij daarom zeker het proberen waard om kleuters te laten proeven van de talige diversiteit die in onze maatschappij heerst.

2.3 De voordelen van een muzikale aanpak

Op de vaardigheden lezen en schrijven kan bij kleuters geen beroep gedaan worden. Auditieve en visuele discriminatie en voorbereidend schrijven behoren echter wel tot de mogelijkheden vanaf de derde kleuterklas. (Jonckheere, De Doncker & De Smedt, 2009). Binnen dit eindwerk werd gekozen om talensensibilisering te integreren in muziekactiviteiten. Een aantal voordelen van deze muzikale aanpak worden hieronder toegelicht.

2.3.1 De verwondering over klank

In de ontwikkeling van de muziekpsychologie onderscheiden Nerinckx en Wijnants (2006) drie fasen:

- De syncretische fase: de fase waarin het kind wordt blootgesteld aan allerlei geluiden en zich daar voortdurend over verbaast. Het kind zal daarbij de geluiden nog niet gaan ontleden, waardoor er pure verwondering optreedt. Deze fase vormt de noodzakelijke basis van de volgende fasen.

- De analytische fase: ontwikkelt zich in het eerste levensjaar en correleert min of meer met de fase waarin het kind leert praten. Het ontdekt dat geluiden geanalyseerd kunnen worden, waarbij het spontaan met die elementen begint te spelen.
- De synthetische fase: vanaf driejarige leeftijd begint het kind verbanden te zien en voorkeuren te ontwikkelen. Bepaalde muziekstukken zullen als mooi bestempeld worden, andere als droevig, leuk, geschikt om op te dansen, ...

Deze drie fasen vullen elkaar aan en blijven een cruciale rol spelen, zowel in het leven van de kinderen, als in dat van de volwassenen. Zo kan een volwassene ook verwonderd zijn bij het horen van een muziekstuk of net erdoor geïrriteerd raken. (Nerinckx & Wijnants, 2006).

Een cd-speler, die de hele dag in een kleuterklas op de achtergrond speelt, biedt, volgens Nerinckx en Wijnants (2006) als geluidservaring voor het kind geen waarde. De warme, persoonlijke zangstem van een kleuterleerkracht, daarentegen, zorgt voor een verrassende, muzikale ervaring. *“Jonge kinderen laten zich graag ‘betoveren’ door een stem”* (Haverkort et al., 2008). Als een kleuterleerkracht zingt, worden de kinderen stil, gaan ze luisteren en willen vervolgens niets liever dan zo snel mogelijk meezingen, ook al kennen ze het lied nog niet (2008).

2.3.2 Muzikale improvisatie met klanken

Voor jonge kleuters is het een evidentie dat klanken van iedereen zijn en er vrij mee mag gespeeld en geëxperimenteerd worden. Zo zullen zij bijvoorbeeld gemakkelijk klanken nabootsen. Voor hen maakt dat deel uit van een ontdekkingsstocht, waarin het plezier scheppen in diverse vormen van ritmische of melodische experimenten net zo belangrijk is als het in staat zijn om zelfstandig kleuterliedjes te zingen. (Nerinckx & Wijnants, 2006).

“Nieuwsgierigheid helpt een kind vooruit en het is dan ook zinvol om die ontdekkingsdrang te blijven stimuleren. Je geeft het kind zo meer zelfvertrouwen om op een ongedwongen en uiteindelijk creatieve manier met klank en muziek om te gaan” (Nerinckx & Wijnants, 2006).

Decoo (2008) wijst in zijn boek *Mijn kind leert een andere taal* op het laten sprankelen van klanken, als een van de concrete tips, om kinderen op prille leeftijd al vertrouwd te maken met een andere taal. Er hoeft niets vertaald of uitgelegd te worden. Door elementen aan te wijzen en in een andere taal te benoemen bij personen, voorwerpen en kleuren, kan de betekenis immers gemakkelijk overgebracht worden. Ook legt de auteur de nadruk op het zo natuurlijk mogelijk inpassen van die vreemde talen in de dagelijkse activiteiten.

Tot slot stelt Decoo (2008) dat er geen wonderen in de taalontwikkeling mogen verwacht worden. Er wordt een basis gelegd die vooral de uitspraak te goede kan komen, zeker als de kinderen liedjes beginnen mee te zingen.

2.3.3 De invloed van muziek op de hersenen

Muziekonderzoek is tegenwoordig een veelbesproken onderwerp. Mieras (2011), een fysicus, gespecialiseerd in hersenonderzoek, sluit zich aan bij de conclusie dat muzikale training de ontwikkeling van primaire functies als luisteren, leesvaardigheid, taalverwerving en emotionele intelligentie ondersteunt.

Het gebruik van muziek tijdens de ontwikkeling van kinderen beïnvloedt het auditieve hersencentrum, dat hen in staat stelt om goed te luisteren. Dit kan deels anatomisch verklaard worden. Immers, het muziekcentrum enerzijds, en het gebied van Wernicke (d.i. het gebied in de hersenen dat verantwoordelijk is voor taalverwerking) anderzijds, liggen gespiegeld in de hersenschors. Ze liggen net boven de oren. Hoewel de hersenen symmetrisch zijn opgebouwd, liggen deze centra asymmetrisch. De thalamus, die centraal gelegen ligt in de hersenen, doet dienst als verdeelstekker: woorden worden naar links gestuurd, terwijl muziek en de intonatie van woorden naar rechts worden gestuurd. De hersenstam zorgt voor de bewerking van de geluiden. Dit gehele proces, is complex en komt tot ontwikkeling tijdens de kindertijd, onder invloed van training. Hoe meer informatie gefilterd moet worden (naar rechts of naar links), hoe meer de hersenstam, de thalamus en de hersenschors met beide centra (het muziekcentrum en het gebied voor de taalverwerking) worden ontwikkeld. Hoe meer die twee niveaus (hersenstam en hersenschors) moeten samenwerken, hoe meer de hersenverbindingen en bundels gedicht worden, waardoor het gehele auditieve systeem beter presteert. Dat uit zich op zijn beurt in het gemakkelijker luisteren, omdat het minder mentale inspanning vergt. (Mieras, 2011).

Verder illustreert een studie uit 2009 aan de Northwestern University in het Amerikaanse Illinois ook dat hersenen met muzikale training minder gevoelig zijn voor achtergrondruis. Dit laatste is een belangrijke hindernis bij auditieve kennisoverdracht, m.n. het luisteren. Hier blijkt dat muzikale training best wel laagdrempelig mogen gezien worden: extensieve muzikale activiteit, zoals frequent zingen, is hierbij voldoende.

Tenslotte is over meer emotionele intelligentie beschikken een ander gevolg van muzikale oefening. Wie zich muzikaal ontwikkelt, traint het auditieve systeem en leert relevante informatie uit geluid filteren. Muzikaal getrainde hersenen zijn opmerkzamer voor de boventonen, waar de melodie van een muziekstuk ook te vinden is. Bijgevolg kunnen deze hersenen ook gemakkelijker een intonatie van een stemgeluid waarnemen en 'lezen'. Ze kunnen a.h.w. de verborgen boodschap van muziek en gesproken taal decoderen. (Mieras, 2011).

Mieras haalt ook nog de voordelen van muziek op de hersenen van dyslectische kinderen aan, maar in het kader van dit proefschrift wordt dit niet verder besproken (2011).

Onnodig eraan toe te voegen dat Mieras een grote pleitbezorger is van veel en actieve muziekactiviteiten in het onderwijs, vanaf heel jonge leeftijd. Niet alleen zijn zingen en muziek maken waardevolle activiteiten, maar zijn ze belangrijke instrumenten in de ontwikkeling van jonge hersenen. (2011).

2.3.4 Taalkansen in muziekactiviteiten

Liedjes worden in het kleuteronderwijs vaak ingezet als hulpmiddelen om de dagen van de week aan te leren, de lichaamsdelen te herkennen en te benoemen, de kleuren te ontdekken, de dag- en weerkalender, ... te overlopen (Taelman et al., 2013).

Luisteren naar muziek biedt kleuters de kans om hun associaties en gevoelens te verwoorden. Aandachtig luisteren naar de inhoud van een lied en hierover reflecteren aan de hand van eigen ervaringen, biedt hen een rijk taalaanbod. Als hen gevraagd wordt uitbeeldingen bij een lied te bedenken, krijgt dat lied meer betekenis en wordt het taalaanbod visueel ondersteund door gebaren. Door het luisteren naar het ritme van de woorden, staan de kleuters stil bij de vorm van taal, een belangrijk aspect van beginnende geletterdheid. (Taelman et al., 2013).

Het zingen van liedjes stimuleert de taalvorming van kleuters. Al zingend leren zij nieuwe woorden aan, leren zij de betekenis van die woorden kennen en oefenen zij de juiste uitspraak ervan. Haverkort et al. wijzen eveneens op de vier fasen die doorlopen worden bij het aanleren van een lied, net zoals dit het geval is bij de woordenschatdidactiek:

- Voorbewerken: de kleuters betrekken bij het onderwerp door bijvoorbeeld afbeeldingen te laten zien, een dramaoefening te integreren, een verhaal te vertellen;
- Semantiseren: de betekenis van de woorden uitleggen of ze in fantasiesfeer laten terugkomen (bewegingen bij het lied kunnen de context immers versterken);
- Consolideren: het lied vele malen herhalen, zodat de kleuters het zich eigen maken;
- Controleren: controleren of de kinderen de woorden werkelijk kennen en begrijpen. (2008).

2.4 Didactisch materiaal rond talensensibilisering

2.4.1 Talen op een kier

Talen op een kier; *talensensibilisering voor het basisonderwijs* (Jonckheere, De Doncker & De Smedt, 2009) laat kinderen van 5 tot 12 jaar op een leuke manier kennismaken met verschillende talen en culturen doorheen 40 uitgebreide en volledig uitgewerkte lesmaterialen. Daarvan kunnen 15 lesfiches bij kleuters vanaf 5-jarige leeftijd ingezet worden.

Slechts 1 fiche heeft als belangrijkste leergebied *muzikale opvoeding* binnen de muzische vorming. In deze activiteit ontdekken kleuters aan de hand van het liedje “Broeder Jacob” dat talen en culturen, hoe verschillend ook, raakpunten kennen. Het kinderliedje wordt in 8 talen vaak bijna woordelijk overgenomen. De kleuters zingen zelf de verschillende versies van Broeder Jacob in de talen die ze kennen. De hele klas probeert nadien mee te zingen, desnoods enkel het klokkengeluid. Op de bijgeleverde audio-cd beluisteren de kinderen de talen die ze niet kennen. Na elke versie vraagt de leerkracht aan de leerlingen:

- Hoe luidt de naam “Jakob”?
- Hoe luiden de klokken? Het klokkengeluid wordt door de leerkracht uitgeschreven.
- Denken jullie dat de tekst verder hetzelfde is?

De kleuters leggen bij deze activiteit de nadruk op het zingen. Ze kunnen er eventueel ook een tekening bij maken.

De doelstellingen voor de kleuters in deze fiche situeren zich rond:

- Het ervaren en herkennen van klanken en geluiden in beluisterde muziek en het openstaan voor muziek in andere talen.
- Het durven uiten van hun eigen taal en cultuur en het beter leren kennen van die van de anderen.
- Het kennis maken met meertaligheid en taaldiversiteit als kenmerken van hun eigen klas, school en maatschappelijke omgeving.

Bijna alle lesfiches uit de map kunnen zowel in taal-homogene als in taal-heterogene groepen gebruikt worden. Elke les is voorzien van duidelijke doelstellingen en vermeldt aan welke ontwikkelingsdoelen en/of eindtermen er gewerkt wordt. In de didactische map komen alle leergebieden aan bod, voor wat het kleuteronderwijs betreft, met een duidelijke voorkeur voor muzische vorming in de domeinen beeld en drama.

2.4.2 Mama Lisa's World

De gratis website <http://www.mamalisa.com> biedt een breed scala aan traditionele kinderliedjes en aftelrijmpjes uit honderden landen en culturen. Mama Lisa's World is sinds de jaren negentig gegroeid dankzij de bijdrage van tal van mensen, op wereldwijd vlak. Een groot aantal liedjes beschikt over de volledige tekst in de originele taal, een Franse en/of Engelse vertaling en een partituur. Hier en daar bestaat zelfs de mogelijkheid om het lied te beluisteren.

Ring-a-ring-a-roses is bv. een van de bekendste kinderliedjes in het Verenigd Koninkrijk. Naast de vele versies dat het lied kent, geeft de website een stukje cultuur en een ingezongen voorbeeld van het lied weer, een activiteitentip (de spelregels) en de partituur.

WWW.MAMALISA.COM RING-A-RING A ROSES

A ring - a - ring a ro - ses A po - cket full of

po - sies A - tish - oo a - tish - oo We all fall down.

WWW.MAMALISA.COM

Figuur 1: Ring-a-ring A Roses (Mama Lisa's World, 1996)

2.4.3 Aangebrachte methodes uit de enquête

De door mij aangeboden methodes in vraag 7 van de enquête, met name Pistache, Tatou le Matou en Filou, zijn taalinitiatiemethodes die zich stuk voor stuk op de Franse taal richten. Ze kunnen ook hun bijdrage leveren tot het talensensibiliseringsonderwijs, maar vallen stricto sensu buiten het bestek van dit eindwerk, waardoor ze hieronder

slechts beknopt worden beschreven. De Franse taalinitiatiemethode Oh là là werd hierboven wel uitvoerig uitgewerkt n.a.v. het observatieverslag in VBS De Bosbes.

2.4.3.1 Pistache

Pistache is een methode taalinitiatie uitgegeven voor de eerste graad en de derde kleuterklas, ontwikkeld om leerlingen van Franstalige scholen of anderstalige leerlingen in Nederlandstalige scholen op speelse wijze vertrouwd te maken met het Nederlands. Pistache, een groene muis, is de drijvende kracht achter diverse activiteiten, waaraan kinderen plezier beleven (vertellen, zingen, spelletjes spelen etc.). Op die manier verloopt hun eerste contact met het Nederlands op een aangename en speelse manier.

De Nederlandse woordenschat wordt in een visueel, sterk onderbouwde context geplaatst, waardoor vertalen niet nodig is. Daardoor kunnen leerlingen onmiddellijk de draad van het verhaal oppikken. (Vandewalle, 2006).

2.4.3.2 Filou

Filou is een laagdrempelig pakket met muzische tussendoortjes voor initiatie Frans in de 2^{de} en 3^{de} kleuterklas, waarbij de taalgewenning op de eerste plaats komt. (Van der Strieckt & Declercq, 2007).

2.4.3.3 Tatou le matou

Tatou le matou is een initiatiemethode Frans, met de poes Tatou als hoofdfiguur, voor kinderen van 4 tot 10 jaar. Tal van muzische activiteiten (zingen, dansen, knutselen en spelen) en de nodige aandacht voor het luisteren en spreken (d.m.v. verhalen, liedjes en versjes) proberen de kinderen van jongs af aan enthousiast te maken voor de Franse taal. (Tatou le Matou, 2014).

2.4.4 Gesuggereerde methodes uit de enquête

Naast de door mij aangebrachte methodes, suggereren de respondenten in de enquête ook enkele materialen om te werken rond taalkundige integratie bij kleuters. Hieronder volgt een korte beschrijving van die aangehaalde inspiratiebronnen.

2.4.4.1 Nik-Nak

nik-nak® is een merknaam van de Belgische vzw Herkes. 'Herkes' is het Turkse woord voor 'iedereen'. De vzw geeft voorleesboekjes voor jonge kinderen en hun ouders uit, waarin telkens twee talen evenwaardig worden gecombineerd. Leesplezier en taalverwerving zijn daarbij de belangrijkste aspecten.

Meer informatie is beschikbaar via <http://nik-nak.eu>

2.4.4.2 Groove me

Groove me spits zich toe op het Engels voor onder meer kinderen tussen 4 en 6 jaar (groep 1 en 2). Naast Engelstalige routineliedjes, worden acht thema's met lesmateriaal uitgewerkt, waaronder diverse opdrachten en activiteiten, spelletjes en praatplaten.

Meer informatie is beschikbaar via <http://www.groove.me/>

2.4.4.3 Mila Lila

Mila Lila is een educatieve website Frans voor jonge kinderen. De auteurs werkten een leerlijn met vier jaargangen uit, waarvan de eerste jaargang geschikt is voor de jongste kleuters. Onder het motto "*Kleine stapjes nu maken een groot verschil later*" (Mila Lila, 2016) maken kleuters aan de hand van verhalen, liedjes en kleurplaten kennis met de Franse taal. Meer informatie is beschikbaar via <http://www.milalila.com/mila-lila.html>

2.4.5 Inspirerende websites rond talensensibilisering

[Http://www.diversiteitinactie.be/themas/taaldiversiteit/aan-de-slag-de-klas/kleuter](http://www.diversiteitinactie.be/themas/taaldiversiteit/aan-de-slag-de-klas/kleuter)

[Http://www.meertaligheid.be/](http://www.meertaligheid.be/)

[Https://www.klascement.net/talen](https://www.klascement.net/talen) (vink "Taalbeschouwing" aan in de rubrieken)

[Http://www.foyer.be/](http://www.foyer.be/)

[Http://steunpuntdiversiteitenleren.be/themas/meertaligheid](http://steunpuntdiversiteitenleren.be/themas/meertaligheid)

[Http://metrotaal.be/bibliografie](http://metrotaal.be/bibliografie)

[Http://www.cteno.be](http://www.cteno.be)

2.5 Verslag van een interview rond talensensibilisering in een meertalige klas.

Griet Vromant: Zorgleerkracht kleuteronderwijs in Steinerschool Brussel, Sint-Janskruidlaan 14, 1070 Anderlecht. Momenteel vervangt zij een leerkracht bij de kleuters tussen 4 en 7 jaar oud.

Directeur Steinerschool Anderlecht: Dhr. Bart De Maré.

Het interview werd afgenomen op woensdag 22 maart 2017 rond 9u30 in Howest, Sint-Jorisstraat, Brugge.

2.5.1 Inleiding

Ik bedank allereerst mevr. Griet Vromant, om tijd vrij te willen maken voor dit interview, en dhr. Bart De Maré, directeur van de Steinerschool Anderlecht, die dit gesprek mogelijk maakte.

Mevr. Vromant werd reeds op de hoogte gebracht dat ik momenteel een onderzoek doe naar de meerwaarde van talensensibilisering in kleuterklassen en in het bijzonder de mogelijkheid om dit via meertalige kleuterliedjes te stimuleren.

2.5.2 Voorbereiding van het onderzoek

Mevr. Vromant is nu voor het 7^{de} jaar zorgleerkracht in het kleuteronderwijs van de Steinerschool in Anderlecht, gevestigd in Sint-Janskruidlaan 14. Omdat mevr. Vromant in Nevele woont en oud-studente is van Howest, had zij voorgesteld om het interview te laten doorgaan op woensdag 22 maart om 9u30 in de campus van Howest, Sint-Jorisstraat Brugge. Het gebruik van opnameapparatuur was daarbij geen probleem.

Ik had mijn vragen in het kader van mijn onderzoek voorbereid en het pedagogisch project voor de basisscholen van het steineronderwijs op voorhand doorgenomen.

2.5.3 Uitvoering van het onderzoek

Interviewer: Ik las op jullie site dat de kleuterschool doorgaans uit leeftijdsgemengde klasgroepen bestaan. Geeft u zelf ook les in een leeftijdsgemengde klasgroep? Wat zijn de leeftijden?

Dat klopt. We hebben klasgroepen van 2,5 tot 4 jaar (met 16 leerlingen) en klasgroepen van 4 tot 7 jaar. (met 23 kleuters). Er zijn steinerscholen waar die leeftijdsverdeling niet gebeurt, maar de meeste stappen daarvan af. Ik ben

doorgaans zorgleerkracht, maar momenteel vervang ik een collega in de leeftijdsgroep 4 tot 7 jaar, omdat er nog geen interim-leerkracht werd gevonden.

Interviewer: Hoe verhoudt zich in aantal de anderstalige (thuis taal is geen Nederlands) groep kleuters t.o.v. de Nederlandstalige?

Ongeveer 80 % van onze kinderen zijn anderstalig. Anderstalig in die zin, dat ze als thuis taal niet of niet enkel het Nederlands horen.

Interviewer: In welke mate zijn de anderstalige kleuters het Nederlands al machtig als ze binnenstappen in het kleuteronderwijs?

De meeste anderstalige zijn het Nederlands nog niet machtig, op enkele uitzonderingen na, die al wat Nederlands in de kinderopvang oppikten.

Interviewer: Welke nationaliteit hebben de anderstaligen doorgaans?

Het grootste deel is van Arabische en Marokkaanse origine. De laatste jaren zijn er ook heel wat Turkse kleuters bijgekomen, naaste een aantal Italianen, Tsjetsjenen etc. Wij aanvaarden ook ieder jaar een aantal vluchtelingen van het Klein Kasteeltje⁶. De vluchtelingencrisis zorgde ervoor dat we ook een heel aantal kinderen van het opvangcentrum in onze school kregen.

Interviewer: Hoe gaan Nederlandstalige kleuters ermee om als nieuwe anderstalige kleuters in de klas worden verwelkomd?

Onze kleuters zijn dat ondertussen al heel gewoon dat er andere taalvariëteiten bestaan naast het Nederlands. Je moet ook weten dat er in Brussel heel wat kinderen Frans spreken, ook hun ouders. Ze vinden elkaar dus wel ergens in het Frans. Wij, als leerkrachten, vertalen dan ook wel naar het Frans, indien dit nodig blijkt voor het kind, vooral dan bij de jongste kleuters. Vooral als het emotionele aspecten betreft (zich niet goed voelen). Maar onze lessen worden wel in het Nederlands gegeven. Anderstalige kleuters, die nog geen Nederlands begrijpen, hebben het daar wel heel moeilijk mee. Die maken een stille periode door. Maar dat verandert heel vlug hoor. Sommigen kennen al na enkele maanden de basiswoordenwoordenschat. Het hangt grotendeels af van hun thuis taal. Turkse

⁶ Klein Kasteeltje: het oudste en grootste opvangcentrum voor asielzoekers in België die rechtstreeks wordt beheerd door Fedasil (<http://fedasil.be/nl>).

kinderen leren bijvoorbeeld heel moeilijk Nederlands. Zij hebben een heel andere manier van spreken. Ik heb er vorige week heel toevallig met een Turkse mama over gesproken: Turkse woorden worden doorgaans vooraan in de mond gevormd, wij spreken eerder vanuit de keel.

Interviewer: Maken jullie gebruik van talensensibilisering in de kleuterklassen? En wat doen jullie dan gewoonlijk?

Ja, wij doen veel aan talensensibilisering. Om je een voorbeeld te geven: net voor het middageten zeg ik steeds “smakelijk” in vijf talen. Ik vraag dat dan ook aan de ouders: “Hoe zeg je dat woord in jullie taal?” Ik vind dat belangrijk voor het welbevinden van de kleuters. Ook de routineactiviteiten ’s ochtends en ’s avonds verlopen meertalig. En alle kleuters doen daar actief aan mee.

Interviewer: Kan u akkoord gaan met de stelling dat talensensibilisering het welbevinden van de kleuters positief beïnvloedt en het een positieve attitude ontwikkelt ten opzichte van die taalvariëteiten?

De vraag werd hierboven al beantwoord.

Interviewer: Vanaf welke leeftijdsgemengde klasgroep wordt er aan talensensibilisering gedaan?

Ik weet dat mijn collega’s bij de jongste kleuters ook andere talen gebruiken in de klas. Zij zullen het bijvoorbeeld hebben over “Bon appétit” naast “Smakelijk eten”. Dat is een houvast voor de kleuters, dan weten ze “Ah, nu mag ik eten, want zij hebben smakelijk gezegd”. Ze doen het dus wel. Wat wij ook doen is het volgende: als een kind in een kringgesprek iets niet kwijt wil of kan, zeg ik vaak: “Zeg het maar in het Frans”. En dan vraag ik aan de andere kleuters: “Hoe kunnen wij helpen om het in het Nederlands te zeggen?” Maar dat kan je natuurlijk moeilijk doen bij de jongste kleuters, dan verwoordt de leerkracht het zelf in het Nederlands. Maar bij de oudste kleuters lukt dat goed hoor.

Interviewer: Worden er specifieke methodes gebruikt? (Talen op een kier voor talensensibilisering, Oh là là, Pistache voor taalinitiatie...)

Neen, ik heb er al van gehoord, maar ze worden bij ons niet gebruikt.

Interviewer: Wordt er via muziek aan talensensibilisering gewerkt? (in dit geval worden Nederlandse liedjes gebruikt om anderstaligen te sensibiliseren).

Ja, de liedjes die iedere dag terugkomen, ’s morgens, ’s middags of ’s avonds, die worden door de anderstalige kleuters al na een week of drie meegezongen. Ook al zijn het maar de klanken die ze nabootsen, ze zingen de liedjes toch wel

mee. Een kenmerk van onze pedagogie is trouwens *herhaling*. Wij vertellen minstens drie weken hetzelfde verhaal, wij zingen minstens drie weken dezelfde liedjes. En net door die herhaling nemen de kinderen veel meer taal op. Ik denk zelfs dat dit laatste bij anderstalige kinderen ook echt nodig is. In het regulier systeem, waar soms maar een week per thema wordt uitgetrokken, zou een anderstalige de woordenschat niet meekrijgen en niet echt weten waarover het gaat.

Wat ook typisch is aan onze pedagogie is het volgende: wij zingen vanaf de leeftijd van 2,5 jaar tot 14 jaar dezelfde liedjes. In hogere klassen worden die dan in meerdere stemmen gezongen, maar ze blijven dezelfde. Wij hebben nu een stagiaire uit het vijfde middelbaar die vroeger bij ons schoolliep. Zij vindt het ontzettend leuk dat zij al die liedjes uit haar kindertijd nog kent en kan meezingen. Ze heeft die immers jaren aan een stuk gezongen. En de kleuters verbeteren mij zelfs, als ik het niet meer goed weet (Juffie, 't is fout!). Door zorgleerkracht te zijn, stond ik immers vier jaar niet meer voor een klas, en moet nu dus opnieuw al die liedjes memoriseren. Wij zingen eigenlijk de ganse dag door, omdat het eigen is aan onze pedagogie. Maar het helpt de kinderen wel enorm.

Interviewer: Wordt er nog op andere manieren aan talensensibilisering gewerkt?

Een ex-collega had zich daar helemaal in verdiept. Ieder verhaal, dat in de klas aan bod was gekomen, gaf zij mee aan de ouders in hun eigen thuistaal. Op die manier konden de ouders thuis het verhaal nog eens vertellen aan hun kinderen.

Interviewer: Stel dat een kleuter meer dan een taal spreekt, wordt dit dan verder ontwikkeld? Hoe gaat dat in de praktijk?

Ik vind het heel belangrijk dat kleuters ook kunnen spelen in hun eigen taal. Als een anderstalige kleuter tijdens het vrij spel iemand vindt die dezelfde taal spreekt, dan gaan wij nooit corrigeren in de zin van "Speel nu maar in het Nederlands". Maar bij klassikale activiteiten verwacht ik wel dat er Nederlands gesproken wordt.

Persoonlijk heb ik het liever niet dat er Arabisch wordt gesproken, omdat ik dat zelf niet kan verbeteren. Wij hebben momenteel drie Arabische meisjes (nichten van elkaar) in de klas, die Arabisch spreken met elkaar, waardoor niemand anders kan aansluiten bij hun spel. En dat vind ik dan verkeerd. Frans is daarentegen geen probleem, immers 80 % van onze kleuters spreken Frans. En de kleuters weten ook dat, als een Nederlandstalige zich bij een spel aansluit, er automatisch naar het Nederlands wordt omgeschakeld.

Interviewer: Hoe verloopt de communicatie met anderstalige ouders?

Dat verloopt soms problematisch. Wij hebben ouders die enkel en alleen Arabisch, Tsjetsjeens en dergelijke spreken. We moeten echt met handen en voeten communiceren. “Google translate” biedt soms een oplossing, een applicatie waarbij ik iets in het Engels noteer, waarna het onmiddellijk vertaald wordt in de doeltaal. Maar het feit dat er zoveel nationaliteiten in onze school aanwezig zijn, maakt dat we wel altijd iemand vinden, die verder staat in het Nederlands of het Frans en die voor ons iets uit een vreemde taal kan vertalen. Wij hebben bijvoorbeeld ook een Marokkaanse leerkracht die, als het nodig is, kan vertalen vanuit het Arabisch.

We zoeken ook heel hard naar een oplossing om ouders te sensibiliseren om “mee te gaan” in het Nederlands. Niet enkel de taal is een barrière maar moslim-mama’s moeten toestemming krijgen van hun man om iets wel of niet te doen. Dit ligt niet enkel aan hun cultuur, maar vaak zijn zij zelf niet geschoold. Analfabetisme is een veel voorkomend probleem bij de ouders.

Een middel tot communicatie met deze ouders zijn onder andere de feesten. Als we aan deze mama’s vragen om te koken en samen te tafelen, dan krijgen we een hoge respons. Dat is echt hun ding. Zoals nu met Palmpasen, wie wil mee het buffet verzorgen? Bergen couscous of andere maaltijden zijn het resultaat.

Soms vragen we ook aan muzikale ouders om mee te musiceren in de klas, al dan niet tijdens een feest.

Interviewer: Hoe passen de cognitieve structuren van het Steineronderwijs in talensensibilisering?

Wij geven geen taal- of wiskundelesjes. Wij volgen een vaste structuur, wij doen heel veel huishoudelijk werk. Wij doen wel aan initiatie wiskunde, maar zonder dat de kinderen dat weten. Bij mij hebben de oudste kinderen elk hun taak. Twee kinderen moeten de tafel dekken. ’s Morgens tel ik de kinderen en dan vraag ik ’s middags of ze nog weten hoeveel kinderen in de kring waren. 18 kinderen, dus moeten er 18 kopjes op de tafel staan. Ook voor het kringgesprek moeten de kinderen de stoelen klaarzetten. Deze laatste moeten worden verzameld, want ze worden ook gebruikt om kampen of torens mee te maken. Ik tel de stoelen niet na, maar aan de hand van vragen zoals “Zijn er stoelen genoeg? Zijn er stoelen te weinig? Hoeveel stoelen hebben we nog nodig?”. Zo zijn we met wiskunde bezig, zonder expliciete wiskundelessen te geven. Dit geldt ook voor taallessen. Er wordt heel veel rond muzische vorming gewerkt. We vertellen wel veel verhalen, maar deze verhalen komen weken aan een stuk terug.

Qua thema’s volgen wij de seizoenen en de jaarfeesten. Wij hebben zes of zeven jaarfeesten. We beginnen met het Michaëlsfeest, dat rond de oogst draait. Daarna komt Sint-Maarten in november, dat rond “durf” om de draak van Sint-Maarten draait. Daarna wordt de advent gevolgd, tot aan Kerstmis. Kerst zelf

vieren we niet, maar wel de advent. Daarna gaan we naar Maria Lichtmis. Daarna naar Palmpasen en Sint-Jan. Dit zijn de vaste thema's voor een ganse carrière. Vandaar dat ook telkens dezelfde liedjes, verhalen, versjes terugkomen.

Interviewer: Er wordt dus veel gezonden en rond muzische vorming gewerkt?

Heel veel! Het gaat over een tien- à vijftiental liedjes per thema. Kinderen worden verzameld via zang, niet via de bel; die bestaat bij ons niet. Als de kinderen aan het spelen zijn in de tuin en ze moeten verzamelen, dan begint iedere klastitularis zijn/haar eigen lied te zingen. Dan weten de kinderen dat hun eigen juf/meester aan het zingen is en dat ze aan het poortje moeten klaarstaan. Soms hoor je wel drie liedjes door elkaar, maar kinderen horen wel degelijk hun eigen lied. Ook verzamelen voor het kringgesprek of het dag-einde gebeurt via zang: "Tierelierelingetje, kom maar in mijn kringetje" (gezongen). Binnen de drie minuten zitten mijn kinderen in de kring. Zij zijn dat zo gewoon.

Interviewer: Wat is uw welbevinden in deze multiculturele school?

Ik werk daar heel graag, het is mijn tweede thuis. We hebben een pracht van een team en een pracht van een directeur, die heel sociaalvoelend is.

Interviewer: Dan rest mij enkel nog u te bedanken voor dit leerrijke interview; maar ook uw directeur en uw collega's die ondertussen uw klas overnamen.

2.5.4 Besluit van dit interview

Vooraf de theorie onder titel 2.1.4. "Inspelen op de kenmerken van de eigen school" is van toepassing op het praktijkverhaal van het hierboven uitgeschreven interview. Doordat er een heel taal-heterogene klasgroep kleuters aanwezig is, wordt er voornamelijk gewerkt op het Nederlands als de te ontdekken taal. Het Nederlands wordt gesensibiliseerd met referenties aan de thuistaal. Dit laatste vooral voor het welbevinden van het kind en om de interesse te blijven wekken. Deze praktijkervaring sluit goed aan bij de in hoofdstuk 1 uiteengezette troeven van talensensibilisering onder titel 1.9.2. "Het motiverend aspect" en titel 1.9.6 "Hulp voor anderstalige kleuters". De twee andere aspecten (de laagdrempeligheid en de culturele voordelen) komen in dit praktijkverhaal tot uiting, als de interviewer stelt dat verhaalteksten ook in de thuistaal meegeven worden naar huis.

De theorie onder titel 1.10 "Doelstellingen", zijnde attitude, kennis en vaardigheden (Jonckheere, 2011), zijn eveneens toepasbaar op dit praktijkverhaal. Hoewel het Nederlands de sensibiliserende taal is en dus een inversie is van de meeste aangehaalde theorievoorbeelden, kunnen de doelstellingen van talensensibilisering

gemakkelijk in die zin toegepast worden. Het Nederlands is hier immers de taal die de toegangspoort vormt tot de Vlaamse cultuur. De kennis en de vaardigheid van het Nederlands leiden tot communicatie met de juf, met de klasgenoten en bij uitbreiding met de Vlaamse maatschappij.

In de vakliteratuur onder hoofdstuk 1 kwam ook duidelijk naar voren dat, in tegenstelling tot taalinitiatie, talensensibilisering geen extra lessenspakket vormt. “De kunst bestaat erin talensensibilisering te integreren in de lessen en activiteiten binnen alle vakken en over vakken heen” (Devlieger et al., 2012). Ook dit blijkt doorheen het hele interview. Hoewel de Steinerfilosofie in het algemeen al vakoverschrijdend, meer nog, “vakloos” werkt, komt de talensensibilisering doorheen het gehele klasgebeuren en op frequente basis naar boven piepen. Nederlands komt vooral naar voren in de liederen en de verhalen, die vaak herhaald worden, thuistalen krijgen een plaats tijdens routineactiviteiten of wanneer dit vereist lijkt voor het welbevinden van het kind.

Dat in deze Steinerschool muziek en bij uitbreiding muzische vorming zo hoog in het vaandel gedragen wordt, is een opsteker voor de motivatie en de doelstelling van deze bachelorproef, met name de liedjesbundel als middel tot talensensibilisering.

Als ik het theoretisch kader dat hierboven geschetst werd indachtig ben, als ik terugdenk aan mijn stage-ervaringen in het diepe West-Vlaanderen en als ik ten slotte luister naar het leerrijke interview dat hierboven werd uitgeschreven, is mijn bescheiden conclusie de volgende: talensensibilisering is een enorme verrijking in taal-homogene klasgroepen, maar is pure noodzaak in taal-heterogene klasgroepen. M.a.w. talensensibilisering daalt in de piramide van Maslov naarmate het aantal anderstalige kleuters stijgt. En laat dit nu net ook een min of meer gelijklopende deductie zijn, naast de vele andere, van de enquête die ik afnam en omschreef onder titel 1.12.2.

3 Praktische uitwerking van de meertalige liedjesbundel



3.1 Hoe de liedjesbundel tot stand kwam

Het creatieve schrijfproces van mijn liedjesbundel verliep niet steeds zoals ik het voor ogen had. Inspiratie om liedteksten uit te schrijven en melodieën te componeren, moet mij immers spontaan “overvallen” en kan moeilijk uitgelokt of bespoedigd worden. Anderzijds kon een liedjestekst ook plots in enkele minuten op papier staan, waarna de melodie met behulp van de gitaar of de piano spoedig volgde, of vice versa. Met een eenvoudige opname-applicatie via mijn tablet of gsm zorgde ik ervoor dat die melodie niet uit mijn geheugen zou verdwijnen.

De muziek in mijn hoofd “horen” was trouwens een stuk eenvoudiger dan haar in bladmuziek te gieten, rekening houdend met het ritme, de tellen, het tempo, de nootwaarden en zoveel meer. Mijn eerste lessen notenleer dateren immers uit het begin van de jaren 80 en moesten nodig worden opgefrist. De bladmuziek samenstellen bleef dus, keer op keer, een ware uitdaging, die immens veel tijd in beslag nam. Ik maakte daarvoor gebruik van Sibelius 7. Sibelius is een professioneel muzieknotatieprogramma waarmee bladmuziek gemaakt kan worden. Helaas wordt de software geleverd zonder Nederlandse handleiding. De bijgeleverde Engelstalige handleiding van bijna 780 pagina's is bovendien betrekkelijk complex. Het was daarom niet eenvoudig om in een handomdraai met het programma te leren werken. Tutorials betreffende het gebruik van Sibelius, die ik terugvond op Youtube, konden soms een uitweg bieden.

3.2 Voorstelling meertalige liedjesbundel

“J'ai quelque chose dans la main” was het eerste lied voor kleuters dat ik componeerde nog voor ik goed en wel wist wat talensensibilisering inhield. Het lag niet in mijn bedoeling om het de kleuters aan te leren, dan wel om het aan te wenden voor meervoudige activiteiten, die verder in dit hoofdstuk worden toegelicht. Omdat het lied aanvankelijk zorgde voor verwondering en plezier bij de kleuters, om dan over te gaan tot nieuwsgierigheid, betreffende de Franse taal, werd daarmee de toon gezet om liedjes te componeren, waarin naast het Nederlands ook andere talen een plaats zouden krijgen. Liedjes kunnen op talrijke momenten ingezet worden. Tijdens mijn voorbije stages gebruikte ik niet enkel muziek om de ontwikkelingsdoelen rond muzische vorming bij de kleuters na te streven. Gitaarspel en zang maakten immers elke dag deel uit van de activiteiten. Elke morgen werd traditiegetrouw gestart met een “welkomstlied”, waar ik geregeld variatie in bracht, en vele lesactiviteiten kregen een muzikale, al dan

niet beweging stimulerende, sfeerschepping. Ook reflectiefases vonden vaak op een speelse, muzikale manier plaats.

Bij ieder liedje noteerde ik eenvoudige gitaarakkoorden. Ik maakte gebruik van de akkoorden: A, Am, A7, C, D, Dm, D7, E, Em, E7, F, G, G7. Op die manier kunnen leerkrachten, die een instrument bespelen, de aangeboden kleuterliedjes zelf begeleiden. De tessituur⁷ van de partituren zal niet steeds afgestemd zijn op het stembereik van de kleuters. Dat heeft te maken met het feit dat bepaalde liedjes niet noodzakelijk hoeven aangeleerd te worden, maar eerder als sfeerschepping of routineactiviteit gebruikt worden.

In de lesfiches komen volgende afkortingen voor:

C Cognitief doel

DA Dynamisch affectief doel

PM Psychomotorisch doel

KO Kleuteronderwijzer(es)

Omdat mijn stages integraal werden doorlopen in het vrij onderwijs, vertegenwoordigd door de koepel Katholiek Onderwijs Vlaanderen, werd gebruik gemaakt van de leerplannen van het VVKBaO om de leerplandoelen te bepalen.

⁷ Tessituur: de afstand tussen de laagste en de hoogste noot

3.3 J'ai quelque chose dans la main

3.3.1 Partituur

J'AI QUELQUE CHOSE DANS LA MAIN

MUZIEK EN TEKST: NATHALIE HEYNDERICKX

G

J'ai quel que chose dans la main, qui fe -

C G D

ra un bout d'che-min. En par - tant de chez t - o - i, elle ar -

C G G

ri - ve - ra chez moi. 'k Heb een kist - je in mijn hand,
'k Heb een kei - tje in mijn hand,
'k Heb een fo - to in mijn hand,

C G

— dat gaat rei - zen door het la - nd. Is het hier, is het da
— dat gaat rei - zen door het la - nd.
— die gaat rei - zen door het la - nd.

D C G

ar, als je't ziet dan zeg je 't maar!

Copyright © Heynderickx

3.3.2 Voorbeeld van een lesfiche bij “J’ai quelque chose dans la main”

THEMA/INVALSHOEKENTABEL

Domein	Aspect	Techniek	Materiaal
Muziek	Betekenis	Luisteren	Kistje/omslag met attributen/afbeeldingen - Partituur “J’ai quelque chose dans la main”- Blinddoek- Gitaar

ONDERWERP ACTIVITEIT

Ik heb een “kistje” in mijn hand

KLASNIVEAU

3^{de} kleuterklas (maar mits aanpassing van de leerplandoelen, ook bruikbaar voor jongere kleuters)



SITUERING IN LEERPLAN & leerplandoelen (VVKBaO)

Muzische ontwikkeling

MUZO AD 12 Erop gericht zijn de eigen ervaringen, ideeën, gevoelens en waardering in muzische talen uit te drukken.

MUZO AD 12.1 Dat houdt in: beseffen dat er veel mogelijkheden bestaan voor zelfexpressie, om uiting te geven aan wat in je leeft. (OD 6.2)

MUZO D 5 Kinderen maken gebruik van dramatisch spel om eigen beleving, ervaringen, gedachten en gevoelens in handelingen te verwerken.

MUZO D 5.5.1 Dat houdt in dat ze: de mogelijkheden van dramatisch spel ervaren als een middel om met anderen te communiceren, om iets te concretiseren, om iets van zich af te spelen, om ervaringen te verwerken...

MUZO M 2 Musiceren met voorwerpen en instrumenten (lichaamsinstrumenten, zelfgemaakte en bestaande instrumenten), met aandacht voor klankproductie en speeltechniek. Dat houdt in:

MUZO M 2.2 Een eenvoudig ritme of eenvoudige melodie instrumentaal uitvoeren. (OD 2.2)

MUZO M 14 Een kritische houding aannemen tegenover de auditieve omgeving.

MUZO M 14.2 Dat houdt in: openstaan voor de muzikale uitdrukking van anderen.

Leergebiedoverschrijdende doelen:

Bewegingsopvoeding

BO MC 2 Aanvoelen en omgaan met lichaamsopbouw en dynamiek van bewegen.

BO MC 2.3 De leerlingen voelen voorkeurlichaamszijde, -bewegingsrichting en -bewegingsrotatie aan en gebruiken deze bij zowel klein- als grootmotorische taken.

BO MC 2.3.3 Een duidelijke voorkeur tonen voor links of rechts bij eenhandige kleinmotorische en grootmotorische taken. (OD 1.11)

BO ZC 1 Zelfkennis en zelfvertrouwen

BO ZC 1.1 De leerlingen tonen een intrinsieke belangstelling om speels diverse nieuwe bewegingssituaties te verkennen. (OD 3.1)

ACTIVITEITENDOELEN

C: Communiceren met anderen a.d.h.v. een dramatisch spel. (MUZO D 5.5.1)

C: Het tempo van bewegingen afstemmen op het ritme van de muziek. (MUZO M 2.2)

DA: Genieten van de expressiemogelijkheden in een andere taal. (MUZO AD 12.1)

PM: De gevraagde bewegingen links of rechts uitvoeren. (BO MC 2.3.3)

STRUCTUUR ACTIVITEIT

1. Inleiding

1.1 Sfeerschepping

KO neemt haar gitaar bij de hand en vertelt de kleuters dat ze een spel gaan spelen. Maar het kistje (7 cm breed, 4 cm hoog) dat gebruikt zal worden voor het spel, moet eerst door een kleuter gezocht worden. Door middel van de begrippen koud, warm, heet wordt de kleuter naar het kistje geleid. Bij gebruik van prenten wordt bij voorkeur een versierde omslag gebruikt.

2. Kern

2.1 Waarnemen

De kleuters gaan in een kring op de grond zitten, dicht tegen elkaar. Een kleuter wordt geblinddoekt (of sluit de ogen als de kleuter dit niet wil) en neemt plaats in het midden van de kring.

Ondertussen krijgt een kleuter uit de kring een kistje met daarin een klein voorwerp in zijn hand (bv. een thema-gerelateerd object of een afbeelding).

Terwijl de KO zingt “J’ai quelque chose dans la main” (eigen compositie), wordt het kistje, al tikkend op de grond, doorgegeven van hand tot hand, op de maat van de

muziek. De geblinddoekte kleuter probeert, aan de hand van het getik, te volgen waar het kistje zich bevindt.

2.2 Verwerken en vormgeven

Zodra de KO stopt met zingen (niet noodzakelijk op het einde van het lied), mag de kleuter zijn ogen openen/blinddoek afdoen en drie keer raden wie het kistje vasthoudt. De kleuter in de kring, die het kistje verborgen houdt (bv. achter de rug), doet uiteraard zijn best om zichzelf niet te verraden. Eenmaal de geblinddoekte kleuter de plaats van het kistje heeft kunnen achterhalen, mag hij of zij de inhoud ervan verwoorden (bv. a.d.h.v. de kenmerken, wie of wat het is, de link met de voorbije activiteiten, volgens de aanwijzingen van de KO etc.). In het ander geval neemt de kleuter in de kring die taak op zich. Nadien wordt een ander attribuut in het kistje geplaatst (of een andere afbeelding in de omslag) en begint het spel opnieuw.

Variatie in opdrachten:

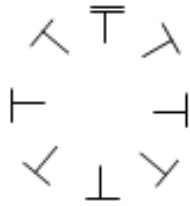
- Beeld je in dat het kistje gloeiendheet is en je het zo vlug mogelijk moet doorgeven.
- Het kistje enkel met de rechter/linker hand aan elkaar doorgeven.
- Vier kleuters wandelen/dansen deze keer kriskras door elkaar. Eén kleuter wordt aangesteld als “speurder”. Hij weet bij wie het kistje start, maar tracht ook de weg, die het aflegt met zijn ogen te volgen. Uiteindelijk probeert hij te raden, waar het zich bevindt, als het lied stopt. Er wordt een teken afgesproken (bv. even de ogen dicht doen) als twee kleuters elkaar tegenkomen en het kistje ongemerkt aan elkaar proberen door te geven.

3. Slot

3.1 Reflecteren

Mogelijkheden:

Wat vonden de kleuters van deze activiteit? Zet het hen aan om te reflecteren op de leerstof van de voorbije dagen? Beginnen de kleuters al mee te zingen? Herkennen ze dat er ook in het Frans gezongen wordt? Lukt het hen een ander niet te verraden? Kunnen zij zelf nog ideeën aanbrengen om het spel te variëren?



3.3.3 Reflectie “J’ai quelque chose dans la main”

Fase 1: Handelen

Wat wilde ik bereiken?

Door middel van bovenstaande lesactiviteit wilde ik op het einde van de week of na een lesactiviteit op een speelse manier polsen wat de kleuters bijgebleven was.

Waar wilde ik op letten?

De inhoud van het kistje of de omslag, was steeds gerelateerd aan de voorbije activiteiten en vormde daardoor een mooi aanknopingspunt om de kleuters te laten verwoorden wat ze mij daarover nog konden vertellen.

Wat wilde ik uitproberen?

Dat dit op een speelse, muzikale en meertalige manier zou gebeuren, zodat de betrokkenheid bij de kleuters zou aanhouden en het hun luister- en spreekvaardigheid zou stimuleren.

Fase 2: Terugblikken op het handelen

Wat gebeurde er concreet?

De reflectiefase werd steeds ingezet met hetzelfde tweetalig lied. De kleuters gaven blijk van waardering, omdat het op een speelse manier gebeurde.

Wat wilde ik?

De kleuters laten reflecteren over de voorbije activiteit(en).

Wat deed ik?

De eerste keer zong ik het lied nog in beide talen. Nadien kregen de kleuters enkel het Franstalig gedeelte te horen. Ze hadden echter vlug door wat diende te gebeuren.

Wat dacht ik?

Dat de kleuters deze speelse en muzikale manier van reflecteren wel zouden appreciëren.

Wat voelde ik?

Ik voelde me gewaardeerd dat de kleuters betrokkenheid toonden en plezier beleefden aan de activiteit. Het deed me ook plezier dat sommige kleuters met keitjes op de speelplaats het spel verderzetten.

Wat denk ik dat de leerlingen wilden, deden, dachten en voelden?

Hoewel de meeste kleuters aanvankelijk verwonderd leken, omdat er in een taal gezongen werd, die hen niet bekend was, begrepen ze al vlug dat het in relatie stond tot het Nederlandstalig gedeelte. Het speels aspect van de activiteit maakte hen bijzonder betrokken.

Gedurende twee stageperiodes, waarin telkens een Franstalige kleuter in de klas aanwezig was, kon een blik van herkenning waargenomen worden. De Franstalige kleuters waren best wel trots dat hun thuistaal in de kijker werd gezet en dat ze als deskundigen ter zake mochten optreden, wanneer de aandacht speciaal op hen gericht was. Die kleuters zongen immers al spoedig het lied met mij mee, waarna de anderen ook al eens durfden imiteren. Op die speelse wijze werden tal van reflectiefases gehouden, waarbij ik de doelstellingen van talensensibilisering kon koppelen aan de doelstellingen van de activiteiten waarop gereflecteerd werd. Ik plande bewust talensensibilisering in, maar over de leergebieden heen.

Fase 3: Bewust worden van essentiële aspecten

Hoe hangen de antwoorden op de vorige vragen met elkaar samen?

De kleuters werden uitgedaagd om op een speelse manier na te denken over de voorbije activiteiten. Het was een ideale opportuniteit voor mijzelf om na te gaan of de doelstellingen behaald werden.

Wat is daarbij de invloed van de context/de school als geheel?

Het gebruik van meertalige liedjes kan ook gemakkelijk toegespitst worden op de thuistalen van de kleuters, voor zover ze verschillend zijn van de schooltaal. De taalheterogeniteit van een klassamenstelling heeft dus een grote invloed.

Wat betekent dit nu voor mij?

Ik heb nog geen ervaring in een taal-heterogene klas. Het zou een mooie uitdaging zijn en een gelegenheid om inspiratie op te doen inzake het samenstellen van een gevarieerd aanbod aan thuistalen in mijn liedjesbundel.

Wat is dus het probleem (of de positieve ontdekking)?

Ik probeerde de didactische principes rond talensensibilisering voor ogen te houden waarbij vooral het functioneel aspect hierbij van belang was: op een speelse manier werden kleuters uitgenodigd na te denken over de inhoud van diverse lesactiviteiten, en werd er door middel van zelfexpressie uiting gegeven aan wat hen bijgebleven was. Dat kon betrekking hebben op tal van activiteiten binnen alle leergebieden.

De positieve ontdekking was dat bovenstaande een optimale gelegenheid vormde om te observeren wie de doelstellingen verworven had en wie nog extra tijd nodig had om ze te verwerven.

Fase 4: Formuleren van alternatieven

Welke alternatieven/oplossingen zie ik? Welke voor- en nadelen hebben die?

Het enige nadeel dat ik ondervond, was de tijdsbesteding. Uitgaand van het feit dat elke lesactiviteit moet eindigen met een reflectiefase, heeft de ervaring mij geleerd dat tijdsmanagement niet steeds evident is. Het gebeurde dus weleens dat een les beëindigd werd (door bijvoorbeeld de schoolbel), terwijl de reflectie niet aan bod gekomen was.

Wat neem ik mee nu voor de volgende keer?

Dit loste ik op door een tip toe te passen van mijn mentor en een reflectie-les te implementeren op het einde van elke week. Dat werkte bijzonder goed, door gebruik te maken van een activiteit, zoals hierboven in de lesfiche beschreven werd.

3.4 Dit zijn mijn handjes

3.4.1 Partituur

DIT ZIJN MIJN HANDJES
(MUZIEK EN TEKST: NATHALIE HEYNDERICKX)

DIT ZIJN MIJN HAND - JES, DIE HEB JIJ DOIT GE - MAART. ZIJ

5 VORM - EN_ JOUW HART - JE_ DAT O - VER MIJ WAART. BE -

9 DANKT LIE_ VE MA - MA_ VOOR AL - LES WAT JE DOET, IK

13 GEEF JE_ EEN ZOEN - TJE_ HEEL ZACHT - JES OP JE SNOET. JE

17 T'OF - FRE MES MAINS, MA- MAN,_ QU'UN JOUR TU M'AS DON - NÉES. ELLES

21 FOR - MENT TON COEUR, MA- MAN,_ QUI N'AR-RÊTE DE M'AI - MER. MER -

25 ÇI, MA- MAN,_ JE T'AI - ME, POUR TOUT CE QUE TU FAIS. JE

29 T'EN - VOIE MES BI - SOUS, MA- MAN,_ JE T'AIME - RAI À JA - MAIS!

3.4.2 Voorbeeld van een lesfiche “Dit zijn mijn handjes”

INVALSHOEKENTABEL

Domein	Aspect	Techniek	Materiaal
Muziek	Betekenis	Luisteren	Partituur “Dit zijn mijn handjes”- Gitaar – Concrete voorwerpen in doos
Extra activiteit: Beeld	Vorm	Afdrukken	Vingerverf – A4 papier

THEMA: Moederdag

ONDERWERP ACTIVITEIT

Een lied voor mama: Dit zijn mijn handjes (eigen compositie)

KLASNIVEAU

Derde kleuterklas

SITUERING IN LEERPLAN & leerplandoelen (VVKBaO)

Muzische ontwikkeling

MUZO M 1 Musiceren en experimenteren met de stem, met aandacht voor een goed stemgebruik (ademhaling, stemplaatsing, resonantie, articulatie), een zuivere toon (toonovername, intonatie) en expressiviteit. Dat houdt in:

MUZO M 1.3 Een tekst of een lied uitvoeren met aandacht voor een correct stemgebruik en een goede stemexpressie. (OD 2.5)

MUZO M 5 Geluiden, klanken en klankeigenschappen herkennen, vergelijken en ordenen volgens diverse criteria.

MUZO M 5.1 Dat houdt in: kenmerken van de geluidsomgeving onderscheiden en bewust ervaren. (OD 2.1)

Leergebiedoverschrijdende doelen:

Nederlands – taalbeschouwing

NED TB 6 De leerlingen kunnen op hun niveau nadenken over klanken en daarbij taalbeschouwelijke termen gebruiken.

NED TB 6.2 Nadenken over de plaats van klanken in woorden door te discrimineren, te analyseren, te synthetiseren, klanken te vervangen (OD 5.5)

ACTIVITEITENDOELLEN

C: Het Nederlandstalig gedeelte van het lied reproduceren. (MUZO M 1.3)

C: De klanken en geluiden in de beluisterde muziek herkennen. (MUZO M 5.1 en NED TB 6.2)

PM: Het lied uitbeelden.

DA: Openstaan voor muziek in andere talen.

STRUCTUUR ACTIVITEIT

1. Inleiding

1.1 Sfeerschepping

De KO doet geheimzinnig over de inhoud van een doos, waarin een aantal voorwerpen liggen, die in verband gebracht kunnen worden met Moederdag (bv. bloemen, benodigdheden voor een ontbijt, lekkernijen, juwelen, parfum, een mooie tekening, ...). Daarmee probeert de KO een kringgesprek te starten over mogelijke geschenken die mama's graag ontvangen naar aanleiding van Moederdag. De KO polst bij de kleuters of zij nog andere ideeën kunnen aanbrengen.

De KO heeft als geschenk voor Moederdag een lied voorzien, dat zij de kleuters in de loop van de week wil aanleren.

2. Kern

2.1 Waarnemen

KO zingt het liedje "Dit zijn mijn handjes" (eigen compositie) met gitaarbegeleiding. Na de Nederlandstalige versie wordt ook de Franstalige versie gezongen. De KO vraagt de kleuters goed te luisteren of er woorden zijn die ze herkennen (bv. merci in hun thuisdialect) of die hen aan het Nederlands doen denken (bv. maman versus mama).

2.2 Verwerken en vormgeven

Er zijn diverse verwerkingsmogelijkheden, voor elke dag waarop het lied herhaald wordt:

KO heeft ondersteunende afbeeldingen (ze kunnen bijvoorbeeld ook op dozen bevestigd worden) mee, opdat de kleuters het lied gemakkelijker zouden onthouden. Maar die zijn door elkaar geraakt. De kleuters worden uitgedaagd om de afbeeldingen opnieuw in de juiste volgorde en in de correcte leesrichting neer te leggen.

De KO laat de kleuters zelf zoeken hoe ze het lied kunnen uitbeelden.

Eventuele voorbeelden:

- Hart vormen met beide handen;
- Een hand boven het hoofd (waken);
- Een kusje werpen.

Maar de KO houdt vooral rekening met de creatieve inbreng van de kleuters zelf.

De KO voorziet instrumenten in het midden van de kring (bv. woodblocks en houten stokjes). De KO laat de kleuters even experimenteren met een instrument. Er worden duidelijke afspraken gemaakt rond het start- en stopsignaal. De kleuters kiezen welk instrument wordt bespeeld als de Nederlandstalige versie weerklinkt. Hetzelfde gebeurt voor de Franstalige versie. Er wordt een eenvoudig begeleidingsritme afgesproken op basis van de twee lettergrepen die het woord “mama of maman” telt. Ik wijs er de kleuters op dat ze thuis het lied kunnen begeleiden door bijvoorbeeld gebruik te maken van potten, pannen, dozen etc.

De Franstalige kleuters in de klas kunnen het lied in beide talen leren zingen.

Aansluitende ideeën voor hoekenwerk:

Taal- en denkhoek

Een werkblad, met diezelfde afbeeldingen in een willekeurige volgorde, wordt eveneens aan elke kleuter bezorgd als geheugensteun bij het zingen van het lied op Moederdag. Die afbeeldingen worden door de kleuters eerst uitgeknipt en in de juiste volgorde (van links naar rechts, volgens de leesrichting) geplakt.

Creatieve activiteit

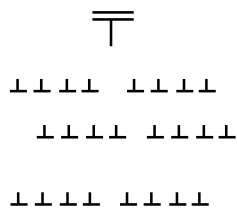
Met vingerverf worden beide handpalmen en vingers geverfd. Met de handpalm naar beneden gericht, worden de duimen en wijsvingers tegen elkaar geplaatst, zodat de vorm van een hart zichtbaar wordt. Daarvan wordt een afdruk geplaatst op een vel wit papier. Op de achterzijde van het vel papier is er plaats voor de afbeeldingen en de tekst van het aangeleerde lied. Mama heeft bijgevolg een fijn aandenken ter gelegenheid van Moederdag.

3. Slot

3.1 Reflectie

In de loop van de volgende dagen wordt het lied meerdere keren herhaald. Lukt het de kleuters om het Nederlandse gedeelte van het lied integraal te zingen als verrassing voor Moederdag? Wie heeft al enkele Franse woorden onthouden? Elke dag kan, bij wijze van heropfrissing, een individuele kleuter aangesteld worden om het lied, met gitaarbegeleiding, voor zijn klasgenoten te zingen.

KLASORGANISATIE



MEDIA



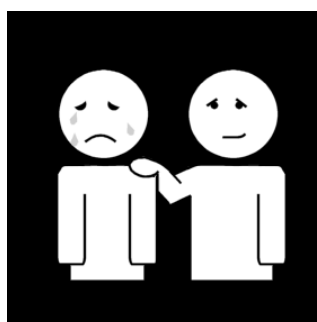
Figuur 2: Hand (Sclera picto's, z.j.)



Figuur 3: Zwanger (Sclera picto's, z.j.)



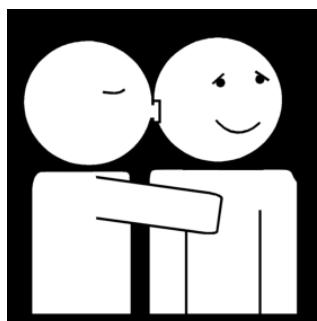
Figuur 4: Hart (Sclera picto's, z.j.)



Figuur 5: Troosten (Sclera picto's, z.j.)



Figuur 6: Moederdag (Sclera picto's, z.j.)



Figuur 7: Zoenen (Sclera picto's, z.j.)

3.4.3 Reflectie op “Dit zijn mijn handjes”

Fase 1: Handelen

Wat wilde ik bereiken?

Dat de kleuters het Nederlandstalige gedeelte van het lied zouden kunnen zingen, en het Franstalig gedeelte begeleiden met een eenvoudig instrument, van zodra ik de zang overnam.

Waar wilde ik op letten?

Dat de kleuters duidelijk zouden herkennen wanneer er in het Frans gezongen werd, om dit instrumentaal te begeleiden.

Wat wilde ik uitproberen?

Met heel de klas tot een harmonisch klinkend geheel komen.

Fase 2: Terugblikken op het handelen

Wat gebeurde er concreet?

De aanleerfase van het lied verliep vlot, dankzij het gebruik van de afbeeldingen als geheugensteun. Het ritmisch instrumentaal begeleiden lukte eveneens goed, maar vergde wat meer oefentijd.

Wat wilde ik?

De kleuters een lied laten aanleren dat ze desgewenst konden begeleiden met beschikbaar materiaal (dozen, potten, pannen), in het kader van Moederdag.

Wat deed ik?

In een eerste fase zong ik het lied voor en vroeg de afbeeldingen te linken aan de woorden in het lied.

In een tweede fase werd het lied met instrumenten begeleid.

Wat dacht ik?

Afgaand op de betrokkenheid die in de klas heerste, vond ik het een geslaagde les.

Wat voelde ik?

Een gevoel van trots toen ze het lied samen konden zingen.

Wat denk ik dat de leerlingen wilden, deden, dachten en voelden?

Ik denk dat de leerlingen best wel trots waren op hun prestaties. Na Moederdag zijn enkele mama's mij persoonlijk komen bedanken, omdat hun kleuter hen verrast had met een lied en een toepasselijk geschenkje. De Franstalige mama voelde zich bijzonder gewaardeerd dat haar kleuter in het Frans gezongen had.

Fase 3: Bewust worden van essentiële aspecten

Hoe hangen de antwoorden op de vorige vragen met elkaar samen?

Ik zorgde voor een persoonlijke inbreng van de kleuters bij het uitbeelden van het lied, wat het aanleren ervan simplificeerde. Door het inzetten van instrumenten verhoogde de betrokkenheid bij herhalingen. Zelfs kleuters met het Nederlands als thuistaal, probeerden in het Frans mee te zingen.

Wat is daarbij de invloed van de context/de school als geheel?

Ik was mijn mentor dankbaar dat ik gebruik mocht maken van andere talen tijdens mijn muzische activiteiten.

Wat betekent dit nu voor mij?

Ik ben ervan overtuigd dat de aanwezigheid van anderstalige leerlingen mij zou inspireren om ook hun taal een plaats te geven in de klas.

Wat is dus het probleem (of de positieve ontdekking)?

Muzikale activiteiten zijn een dankbare toegangspoort om andere talen in de klas te brengen en de culturele bagage van de kleuters te verruimen.

Fase 4: Formuleren van alternatieven

Wat neem ik mee nu voor de volgende keer?

Verder blijven musiceren, componeren, met de diverse inbreng van de taalvariëteiten die in de klas aanwezig zijn.

3.5 Hello, bonjour, goedemorgen

3.5.1 Partituur

HELLO, BONJOUR, GOEDEMORGEN

TEKST EN MUZIEK: NATHALIE HEYNDERICKX

HEL - - LO, BON - JOUR, GOE - DE - MOR -

GEN, WAT LEUK OM HIER TE ZIJN.

WE ZUL - LEN ER SA - - - MEN VOOR ZOR -

- GEN DAT WE AL - LEN WAK - KER ZIJN.

DUS ZWAAR MAAR MET JE HAN -

- - DEN, STAMP JE VOE - TEN OP DE GROND,

NEEM JE VRIEND - - JE BIJ DE HAND

EN DANS MAAR SA - - - MEN IN HET

ROND IN HET ROND, IN HET

ROND, HEL - - LO, BON - JOUR, GOE - DE - MOR -

- - GEN GOE - - - - - DE - DAG,

IHO - - LAL, SHA - - LOM, DO - BREY DI DO -

- - EN BREY GOE - - - - - DE - DAG

IHO - - LAL, SHA - - LOM, DO - BREY DI -

- - EN, GOE - - - - - DE - DAG!

3.5.2 Voorbeeld van een routinefiche bij “Hello, bonjour, goedemorgen

ROUTINEACTIVITEITEN: onthaal in een derde kleuterklas

LEERPLANDOELEN VVKBaO

Wereldoriëntatie - Tijdbeleving

WO TI 8.4 Kinderen beleven bewust het ritmisch karakter van de tijd en kunnen dit illustreren.

WO TI 8.4.1 Dat houdt in dat ze stilstaan bij en genieten van:

WO TI 8.4.1.5 de jaarlijkse feesten waaronder kerkelijke feesten, schoolfeesten, familiefeesten.

WO TI 8.9 Kinderen kunnen vaardig omgaan met verschillende kalenders.

WO TI 8.9.2 Dat houdt in dat ze verschillende soorten kalenders functioneel kunnen gebruiken. (OD 5.3)

Nederlands - Spreken

NED S 1 Communicatieve vaardigheden ontwikkelen en beheersen, dat wil zeggen allerlei situaties al sprekend adequaat aanpakken en beheersen.

NED S 1.15 Taalhandelingen ontwikkelen

Bereid zijn eigen gevoelens en verlangens op een persoonlijke manier uit te drukken.

Nederlands taalbeschouwing

Tb.3.15 Nadenken over de verschillende vormen van communicatie en de communicatiemiddelen die de zender gebruikt. (OD 5.1)

Tb. 9 De leerlingen kunnen op hun niveau nadenken over woorden en daarbij taalbeschouwelijke termen gebruiken.

Tb 9.2 Nadenken over de structuur van woorden, hoe ze zijn opgebouwd en hoe ze geanalyseerd kunnen worden. (OD 5.5)

Muzische vorming – Muziek

MUZO M 1.4 Een gevarieerd repertoire van kindgerichte liederen zuiver en expressief zingen en gebruiken als impuls voor diverse expressiewijzen en spelvormen.

MUZO M 3 Visuele voorstellingen van klank en muziek met de stem, voorwerpen of instrumenten (lichaams-instrumenten, zelfgemaakte en bestaande instrumenten) verklanken. Dat houdt in:

MUZO M 3.1 Beelden, klanksymbolen en grafische notatie vocaal of instrumentaal verklanken.

Muzische vorming – Attitudes

MUZO M 14 Een kritische houding aannemen tegenover de auditieve omgeving

MUZO M 14.2 Openstaan voor de muzikale uitdrukking van anderen

ACTIVITEITENDOELEN

- C: Auditieve boodschappen interpreteren en er gepast op reageren
- C: Tijdsbesef tonen aan de hand van het functioneel gebruik van verschillende soorten kalenders
- DA: Gevoelens uitdrukken en verwerken
- DA: Plezier beleven aan het meezingen van en bewegen op liedjes
- PM: Afbeeldingen hanteren door middel van de pincetgreep

MIDDELEN

- dag-, week-, weer- en verjaardagskalender aan het bord;
- de aanwezigheidskalender wordt ingevuld
- dagelijks: gitaar, partituren.

3.5.3 Reflectie op “Hello, bonjour, goedemorgen”

Fase 1: Handelen

Wat wilde ik bereiken?

De kleuters een nieuw lied aanleren, dat dagelijks tijdens het onthaal gezongen zou worden.

Waar wilde ik op letten?

Dat de kleuters de inhoud van het lied met hun eigen leefwereld zouden verbinden door na te denken over ochtendrituelen bij hen thuis.

Wat wilde ik uitproberen?

De kleuters “goedemorgen” leren zeggen in verschillende talen.

Fase 2: Terugblikken op het handelen

Wat gebeurde er concreet?

De eerste keer waarop ik het lied met gitaarbegeleiding tijdens het onthaal zong, waren de kleuters verwonderd. Ze begrepen immers niet alles wat gezongen werd.

Wat wilde ik?

Een gesprek openen over de verschillende manieren om iemand een “goedemorgen” toe te wensen.

Wat deed ik?

Ik vroeg de kleuters wat zij 's morgens deden als zij uit hun bed kwamen en een familielid kruisten.

Wat dacht ik?

Dat de kleuters hun best deden om allerlei ochtendrituelen ter sprake te brengen.

Wat voelde ik?

Tevredenheid dat de kleuters veel eigen inbreng voorzagen.

Wat denk ik dat de leerlingen wilden, deden, dachten en voelden?

De kleuters beleefden plezier aan het dansen met hun vriend(in) in de kring.

Fase 3: Bewust worden van essentiële aspecten

Hoe hangen de antwoorden op de vorige vragen met elkaar samen?

De muzische aanzet met bewegingsmoment was ideaal om nadien over te schakelen naar de dagen van de week, wat niet steeds voor alle kleuters evident is.

Wat is daarbij de invloed van de context/de school als geheel?

De aanwezigheid van verschillende soorten kalenders in de klas.

Wat betekent dit nu voor mij?

Een muzikale, meertalige onthaalactiviteit die de kleuters deed zingen, bewegen en nadenken over ochtendrituelen.

Wat is dus het probleem (of de positieve ontdekking)?

Dat zang, gevolgd door een korte bewegingsactiviteit een ideale aanzet is om vervolgens de diverse kalenders dagelijks aan bod te laten komen. Door gebruik te maken van een meertalig lied, wordt er dagelijks talensensibilisering toegepast over de vakken heen.

Fase 4: Formuleren van alternatieven

Welke alternatieven/oplossingen zie ik?

Indien taal-heterogene kleuters aanwezig zijn in de klas, kan de gelegenheid aangegrepen worden om het lied aan te passen met begroetingen uit hun thuistaal.

Welke voor- en nadelen hebben die?

Het zorgt voor een veilig gevoel bij de kleuters, waardoor taalontwikkelen lesgeven vlotter zal verlopen.

Wat neem ik mee nu voor de volgende keer?

Blijven rekening houden met de talige diversiteit van een klas en zorgen voor een krachtige taalleeromgeving.

3.6 Lied van de stilte

3.6.1 Partituur

LIED VAN DE STILTE

CAPO II MUZIEK EN TEKST: NATHALIE HEYNDERICKX

DIT LIED KAN JE MAAR HO-REN ALS HET STIL IS OM JE

HEEN, ALS JE VO-GEL-TJES HOORT FLUI-TEN, MUI-ZEN TRIP-PEL-EN OM JE

BEEN. ALS DE WIND WAAIT DOOR DE BO-MEN, OF EEN FIET-SER DIE PAS-

SEERT, DAT ZAL JE ENK-EL HO-REN, ALS DE RUST IS TE-RUG-GE-

KEERD. STIL ZIJN KAN JE LE-REN, KIJK MAAR OM JE
(LE)SI-LENCE PEUT S'AP-PREN-DRE, RE - GARDE AU TOUR DE

HEEN, SPITS NU MAAR JE O-REN, MOND-JE TOE
TOI ES-SAYE DE L'EN-TEN-DRE ET TAIS-TOI

IE-DE-REEN, MOND-JE TOE,
E-COUTE-MOI ET TAIS-TOI

IE-DE-REEN.
E-COUTE-MOI.

3.6.2 Vereenvoudigde akkoorden

Om de akkoorden van het lied eenvoudig te houden, wordt aangewezen om een gitaarklem (op de partituur aangegeven d.m.v. capo II) ter hoogte van de tweede fret op de gitaarhals te bevestigen. Zo niet, dienen de akkoorden een hele toon hoger gespeeld te worden: het A-akkoord wordt dan bijgevolg een B-akkoord, D wordt E en G wordt A.

3.6.3 Het gebruik van “Lied van de stilte”

Het “Lied van de stilte” leerde ik de kleuters niet aan. Het was veeleer mijn bedoeling om dit lied in te zetten op de talrijke momenten, waarop een groep kleuters moeite had om de stilte te bewaren: momenten waarop de schooltassen werden gevuld, de jassen werden aangetrokken, de sanitaire pauzes plaatsvonden en er in stilte in rijen verzameld moest worden. De weg naar de eet- en turnzalen, al dan niet langs andere klaslokalen van het lager onderwijs, waar de lessen nog bezig waren, moest ook op een rustige manier afgelegd worden. De ervaring leerde mij dat die momenten echter vaak gepaard gingen met luidruchtig en wild gedrag bij de kleuters. Met een vriendelijk verzoek tot stilte, omdat we ook rekening dienden te houden met andere mensen in de onmiddellijke omgeving, bereikte ik nagenoeg niets. Mijn stem geraakte meestal niet boven het tumult uit. Door het componeren en inzetten van het “Lied van de stilte” bereikte ik wel het gewenste effect. Niet alleen werden de kleuters rustiger en stiller, omdat ze wilden horen wat er gezongen werd, maar eveneens prikkelde het hun nieuwsgierigheid, omdat ze niet alles van het lied begrepen.

Niet enkel tijdens gezamenlijke kringactiviteiten, maar ook tijdens de hierboven beschreven omstandigheden, vond ik het belangrijk dat de kleuters zich zouden houden aan de regels en afspraken binnen en buiten de schoolmuren. Een van de ontwikkelingsdoelen binnen Mens en maatschappij (OD 1.9) stelt trouwens dat kleuters de omgangsvormen, leefregels en afspraken die van belang zijn voor het samenleven in een groep zouden kennen en begrijpen.

Binnen Muzische vorming (Muziek) voor de kleuters gaat er veel aandacht naar het luisteren. OD 2.1 stelt dat kleuters klanken, geluiden, stilte en stemmingen in beluisterde muziek kunnen ervaren en herkennen. Ook het herkennen van de klankkleur van enkele instrumenten, de kenmerken van de geluidsomgeving onderscheiden en bewust ervaren zijn onder andere doelstellingen die beoogd worden a.d.h.v. dit ontwikkelingsdoel. (VVKBaO, 1999).

3.6.4 Reflectie op “Lied van de stilte”

Fase 1: Handelen

Wat wilde ik bereiken?

Dat de kleuters de stilte zouden respecteren, zodra ik het “Lied van de stilte” zou aanheffen.

Wat wilde ik uitproberen?

De kleuters tot stilte aanmanen, zonder daarom streng te moeten optreden of mijn stem te moeten verheffen en hen laten nadenken over de inhoud van het lied.

Fase 2: Terugblikken op het handelen

Wat gebeurde er concreet?

Ik liep stage in de derde kleuterklas. We dienden ons naar een repetitielokaal in het schoolgebouw te begeven, om ons muziekstuk te repeteren voor de komst van Sinterklaas. De weg naar het lokaal liep langs klassen, waar op dat moment nog volop examens bezig waren. Er werd ons daarom ook gevraagd de stilte in de schoolgangen te respecteren.

Wat wilde ik?

De weg van de klas naar het repetitielokaal zo rustig en zo stil mogelijk afleggen, om andere klassen niet te storen in hun bezigheden.

Wat deed ik?

Ik zong stilletjes het “Lied van de stilte”.

Wat dacht ik?

Ik dacht dat dit een fijnere manier zou zijn om de stilte in de schoolgangen te behouden.

Wat voelde ik?

Het lied had ook een rustig effect op mezelf, wat zich weerspiegelde in de klasgroep.

Wat denk ik dat de leerlingen wilden, deden, dachten en voelden?

De leerlingen reageerden heel positief op het lied en voelden onmiddellijk aan wat van hen verlangd werd.

Fase 3: Bewust worden van essentiële aspecten

Hoe hangen de antwoorden op de vorige vragen met elkaar samen?

Tijdens momenten van onrust, had het aanheffen van een lied of het gebruik van een muziekinstrument meer effect dan het verheffen van mijn stem. Het resulteerde in een win-winsituatie voor beide partijen.

Wat is daarbij de invloed van de context/de school als geheel?

In de schoolgangen moeten ook kleuters zich aan de afspraken rond stilte en rust kunnen houden, wat niet steeds een evidente opdracht is.

Wat betekent dit nu voor mij?

De doelstellingen die ik voor ogen had, bij gebruik van het lied of mijn instrument, waren bereikt.

Wat is dus het probleem (of de positieve ontdekking)?

Het lied mistte aanvankelijk zijn effect niet. Tijdens het zingen werd het bijna muisstil. De kleuters begonnen als het ware het lied te associëren met het feit dat er om een welbepaalde reden stilte werd gevraagd. Oudere kleuters begonnen zelfs al het lied niet enkel in het Nederlands, maar ook in het Frans mee te zingen.

Fase 4: Formuleren van alternatieven

Welke alternatieven/oplossingen zie ik?

Op die dagen, waarop mijn stem het lied afweten (veel zingen vergt immers heel wat oefening van de stembanden), haalde ik mijn mondharmonica boven om een deuntje te spelen. Dat zorgde ook voor een vermindering van het aantal decibels in de omgeving.

Welke voor- en nadelen hebben die?

Het voordeel is dat de stem van de leerkracht gespaard blijft, op de dagen waarop het zingen moeizamer verloopt.

Wat neem ik mee nu voor de volgende keer?

Tijdens mijn laatste stageweken had ik voortdurend een mondharmonica in mijn broekzak zitten, die ik dikwijls bovenhaalde. Collega-leerkrachten hadden daar aanvankelijk veel plezier mee, tot ze merkten dat ook hun kleuters opeens stiller werden en aandachtig begonnen te luisteren. Ook de oren van leerkrachten verdienen van tijd tot tijd wat rust...

3.7 Aftelliedje

3.7.1 Partituur

Aftelliedje

N. HEYNDERICKX (2017)

UN DEUX TROIS QUATRE CINQ SIX SEPT, DAT IS NIET HET AL - FA - BET

ONE TWO THREE EEN TWEE DRIE EIN ZWEI DREI VIER, KOM NAAR HIER.

3.7.2 Activiteitentips bij “Aftelliedje”

Via dit meertalig aftelliedje kan aan het begin van een lesmoment bepaald worden wie een speciale functie mag invullen binnen een gezamenlijke kringactiviteit. Tijdens het zingen, gaat de kleuteronderwijzer(es) in de kring rond, tikt elke kleuter op de schouder aan, en krijgt de kleuter, bij wie het lied eindigt, een bijzondere rol toegewezen: van het openen van een geheimzinnige doos tot het zoeken van een verborgen voorwerp of prent, waarna de activiteit aangevat kon worden.

Het lied kan voor een positieve sfeer zorgen in de kleuterklas. Het lot beslist immers over de aangewezen kleuter en niet de kleuteronderwijzer(es), die de beurt aan een willekeurige kleuter zou toewijzen.

Voor de oudste kleuters biedt dit lied de mogelijkheid om de vlaggen van België, Duitsland, Frankrijk en Engeland te bespreken. De vier talen, die in het lied voorkomen aan de hand van getallen, worden aan de juiste vlag toegewezen.

De kleuters ontwerpen (tekenen, schilderen, plakken) een van de vier vlaggen, zodat die in een volgende activiteit aangewend kan worden.

De kleuters worden in vier groepen verdeeld, afhankelijk van de vlag die geknutseld werd. De kleuteronderwijzer(es) zingt het lied, waarbij telkens de juiste groep kleuters, bij het horen van de taal van zijn/haar vlag, rechtstaat en met de vlag zwaait. (Molemans & Mesotten, 2012).

Een kringgesprek over vlaggen biedt de mogelijkheid om het te hebben over de betekenis van een vlag (symbool voor de identiteit van het land) en de plaatsen waar de kleuters al eens een vlag opgemerkt hebben. (Molemans & Mesotten, 2012).

Als er allochtone kinderen in de klas zijn, kan de kleuterleerkracht een nieuwe strofe voor het lied maken, waarin ook geteld wordt in hun thuistaal.

Kleuters ontwerpen hun eigen klasvlag. Ze overleggen samen welke vormen, kleuren, symbolen e.d. gebruikt zullen worden. (Molemans & Mesotten, 2012).

Bovenstaande activiteiten bieden de mogelijkheid om alle ontwikkelingsdoelen binnen Nederlands - Taalbeschouwing aan bod te laten komen (Nederlands, 2014).



Figuur 8: Vlaggen van Europa (Vlaggen Europa, 2009)

3.8 Kleurrijk

3.8.1 Partituur

KLEURRIJK

Tekst en muziek: NATHALIE HEYNDERICKX

BLUE, BLUE, BLUE WAT ZOU DAT KUN-NEN ZIJN? DE KLEUR VAN ON - ZE HE - MEL MET WAT ZON - NE - SCHIJN?

5 GREEN, GREEN, GREEN, HEB JE 'T AL GE - ZIEN? DIE KIK - KERS IN HET GRAS, ER WA - REN ER WEL TIEN!

9 JAUNE, JAUNE, JAUNE, EEN KUI - KEN NOG ZO KLEIN, ZE PIK - TE VLOG WAT GRAAN WIL - DE SNEL - LER GRO - TER ZIJN.
GRIS, GRIS, GRIS, EEN MUIS - JE SNEL EN ZACHT. ZE STAL EEN STUK - JE KAAS, WIE HAD DAT VAN HAAR GE DACHT?

13 CIAO, CIAO, CIAO, WAT VER - TEL JE NOU? HET LIED - JE IS GE - DAAN TOT ZIENS, GOOD - BYE, TOT GAUW!



3.8.2 Voorbeeld van een lesfiche bij “Kleurrijk”

THEMA: Feest

ONDERWERP ACTIVITEIT: Geschenken classificeren volgens kleur

KLASNIVEAU: jongste kleuters

SITUERING IN LEERPLAN & leerplandoelen (VVKBaO)

Wiskunde – Meten en metend rekenen

Vergelijken zonder een maateenheid te gebruiken

WIS MR 5 Dingen sorteren op basis van een kwalitatieve vergelijking volgens een of twee gemeenschappelijke kenmerken. (OD 2.2)

Leergebiedoverschrijdende doelen

Nederlands - Spreken

NED S 1 Communicatieve vaardigheden ontwikkelen en beheersen, dat wil zeggen allerlei situaties al sprekend adequaat aanpakken en beheersen.

NED S 1.16 Taalhandelingen ontwikkelen

Beschrijven hoe iemand of iets eruitziet volgens kleur, vorm, grootte of een specifieke eigenschap. (OD 2.5)

NED L 2 Boodschappen decoderen, begrijpen en interpreteren

NED L 2.2 Talige boodschappen decoderen, begrijpen en interpreteren

NED L 2.2.2 Boodschappen begrijpen (in onder meer mondelinge boodschappen) (OD 1.3)

Muzische vorming

MUZO AD 1 Intensief gebruik maken van alle zintuigen. (OD 6.1)

MUZO M 12 Genoegen beleven aan de omgang met klank en muziek.

MUZO M 12.2 Dat houdt in: de wereld van stilte, geluid en muziek verwonderd en aandachtig tegemoet treden.

ACTIVITEITENDOELLEN

C: Geschenken op de respectievelijke kleur van de mat leggen.

C: De kleuren verwoorden.

DA: Openstaan voor muziek in andere talen.

PM: Met de correcte hengel de geschenken opvissen.

STRUCTUUR ACTIVITEIT

1. Inleiding

1.1 Sfeerschepping

De KO zingt het lied “Kleurrijk” en vraagt de kleuters waarover het lied gaat. Er komen enkele vreemde woorden in het lied voor. Kunnen de kleuters, aan de hand van de beschrijving van het woord in het lied, de woorden linken aan de juiste kleur?

De KO heeft een grote doos meegebracht en nodigt twee kleuters uit om de doos uit te pakken.

De doos bevat een twisterdoek, vier hengels en verschillende geschenken in de kleuren rood, geel, blauw en groen.

Daarmee gaan de kleuters een spel spelen.

2. Kern

2.1 Concrete fase

De KO legt het twisterdoek op de grond en haalt een grote dobbelsteen boven.

Wat zien jullie op de dobbelsteen?

KO overloopt de vier kleuren van de dobbelsteen, samen met de kleuters. Indien een van de twee witte zijden gegooid wordt, mag de kleuter opnieuw gooien.

KO: Jij mag met de dobbelsteen gooien, en mij vertellen welke kleur je gegooid hebt. Je hebt inderdaad “rood” (afhankelijk van de dobbelsteen) gegooid. Welk geschenk zou je met welke hengel uit de hoop moeten halen, denk je? (Een rood geschenk.)

KO: Op welke plaats op het doek zou je dit geschenk moeten leggen. Op de rode bol.

KO duidt een andere kleuter aan. Het spel wordt herhaald tot een aantal kleuters aan de beurt gekomen is.

2.2 Abstracte fase

De KO geeft opdrachten, die in moeilijkheidsgraad gedifferentieerd kunnen worden:

De kleuter trekt twee kleurenkaarten. De ene kaart geeft de plaats van de bol aan waar de kleuter mag staan, de andere kaart geeft de kleur van de hengel en het geschenk aan. De kleuter verwoordt de kleuren en plaatst het geschenk op de juiste kleur.

Om het uitdagender te maken, kunnen ook drie kaarten getrokken worden, waarbij de ene de plaats van de voeten aangeeft, de andere de kleur van de hengel en het geschenk en de laatste kaart de plaats van de levering. (Moeilijk voor de jongste kleuters, maar haalbaar bij diegene die de kleuren al kennen).

3. Slot

3.1 Evaluatie

De KO voert een van bovenstaande opdrachten uit en gaat volledig de mist in.

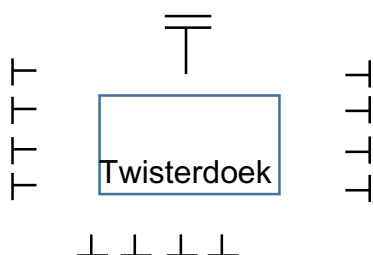
KO: Kijken jullie of ik het goed doe?

De kleuters reageren of het al dan niet correct is.

De KO laat een kleuter de opdracht correct uitvoeren.

Het spel kan nadien in de hoek “Opvoedende spelen” geplaatst worden, zodat de kleuters er zelf mee kunnen experimenteren.

KLASORGANISATIE



MEDIA

- doek van het spel Twister (Uitgever: Hasbro);
- 12 geschenken in 4 kleuren (rood – geel – blauw – groen), elk voorzien van een lus uit ijzerdraad/chenilledraad;
- hengels en kleurenkaarten (rood – geel – blauw – groen);
- 1 dobbelsteen, met 4 kleuren: rood, geel, blauw, groen (en 2 witte vlakken);
- partituur en gitaar.

3.8.3 Reflectie op “Kleurrijk”

Fase 1: Handelen

Wat wilde ik bereiken?

Dat de kleuters de kleuren rood, geel, blauw en groen zouden herkennen en kunnen benoemen.

Waar wilde ik op letten?

Het was belangrijk dat de kleuters de kleuren zouden kennen voor een latere les rond bewegingsopvoeding, waarbij ik met diezelfde kleuren zou werken.

Wat wilde ik uitproberen?

Via het lied wilde ik bereiken dat de kleuters de kleuren zouden associëren met concrete voorwerpen, zodat ze die gemakkelijker zouden onthouden.

Fase 2: Terugblikken op het handelen

Wat gebeurde er concreet?

Het lied en het spel werden positief ontvangen door de kleuters. Er was een grote betrokkenheid.

Wat wilde ik?

Ik hoopte dat het spel in het hoekenwerk (de hoek voor opvoedende spelen) op dezelfde manier gespeeld zou worden als tijdens de kringactiviteit.

Wat deed ik?

Aanvankelijk bleef ik tijdens het hoekenwerk de kleuters in hun spel begeleiden.

Wat dacht ik?

Toen ik andere hoeken in de klas ging begeleiden, ontstond al vlug ruzie in de hoek opvoedende spelen. In plaats van met de hengel een geschenk op te vissen, had een tweetal kleuters er niets beter op gevonden dan alle geschenken met een hengel op te vissen, om daarna triomfantelijk met de buit in de klas rond te lopen.

Wat voelde ik?

Ik voelde dat het tijd werd om de hoek intensiever te begeleiden en afspraken te maken rond het gebruik van het materiaal.

Wat denk ik dat de leerlingen wilden, deden, dachten en voelden?

De twee kleuters in het complot waren best wel trots op hun vindingrijkheid. De anderen hadden echter geen materiaal meer voorhanden en zetten de klas op stelten.

Fase 3: Bewust worden van essentiële aspecten

Hoe hangen de antwoorden op de vorige vragen met elkaar samen?

Tijdens het hoekenwerk kwam het leerspel rond kleuren niet tot zijn recht.

Wat betekent dit nu voor mij?

Ik mag er niet van uitgaan dat de kleuters zich aan de spelregels zouden houden tijdens het hoekenwerk, omdat ze dit hebben gedaan tijdens de kringactiviteit.

Wat is dus het probleem (of de positieve ontdekking)?

Ik was uitgegaan van het feit dat de kleuters het leerspel op dezelfde manier zouden uitvoeren, zoals in de kringactiviteit aan bod was gekomen. Ik had echter voordien duidelijke afspraken moeten maken, rekening houdend met de vindingrijkheid van sommige kleuters.

Fase 4: Formuleren van alternatieven

Welke alternatieven/oplossingen zie ik?

Op voorhand duidelijke afspraken maken rond het gebruik van het materiaal tijdens het hoekenwerk. Bij het niet naleven van de afspraken, consequent optreden.

Welke voor- en nadelen hebben die?

Het voordeel is hierbij dat de kleuters aan de afspraken en de spelregels herinnerd worden, zodat een eerlijk spelverloop mogelijk is.

Wat neem ik mee nu voor de volgende keer?

Herhaling van de spelregels, duidelijke afspraken op voorhand maken, consequent optreden, indien nodig.

3.9 Het echte K3 lied

3.9.1 Partituur

HET ECHTE K3 LIED

MUZIEK EN TEKST: NATHALIE HEYNDERICKX

LE - ON HEEFT AL-TIJD TIJD EN NO-AH RUIMT GOED OP, NI-NA WEET HEEL VEEL, MIJN

5 KLEU-TERS ZIJN DE TOP! FEN-NE LIE-VE MEID, MA - RIE JIJ KLEURT ZO MODI, THO-MAS DOET STEEDS MEE, HEN-TOUS AU TOP DES TOPS!

9 RI VER-VEELT ZICH NOOIT. RI - RI KLEIN EN FIJN, E - LO-NA ZON-NE-SCHIJN, JU-LIE WEET HEEL GOED, HOE

13 'T HIER AL-LE-MAAL MOET. LO-ÏC DOET GRAAG MEE, MET JUF-FIE AAN ZIJN ZIJ, RO-XANNE IS HEEL TE-VREE, RO-

17 MÉE IS AL-TIJD BLIJ! JA-RO STIL EN LIEF, MA-ZA - RINE, EEN HART-EN-DIEF, PA-REL WEET HEEL GOED, HOE

21 JE VER-TEL-LEN MOET. LI-ZE ZACHT EN ZOET, AIME-RIC STOE-RE MAN, LENN, DIE LUIS-TERT GOED, HOE

25 VIC TOR ZING EN KAN! ZO ZIJN WE AL LE MAAL VER-SCHIL LEND VAN EL KAAR, DE E NE HEEFT WAT SPROE TEN, DE

29 AN-DE-RE VEEL HAAR. ZO ZIJN WE AL-LE MAAL VER-SCHIL LEND VAN EL KAAR, MAAR JUF-FIE GEEFT NIET OP, WANT

33 ZIJ VINDT ONS DE TOP! OUI, ELLE N'A-BAN-DONNE PAS, CAR NOUS SOMMES TOUS SYM-PAS! SYM - PAS!

OPGEDRAGEN AAN DE DERDE KLEUTERKLAS SCHOOLJAAR 2016-2017 DE BOSBES HERTSBERGE

3.9.2 Hoe “Het echte K3 lied” tot stand kwam

De derde kleuterklas van VBS De Bosbes Herstberge, schooljaar 2016-2017, gaf me de nodige inspiratie tot het schrijven van dit lied. Zoals alle andere klassen bestond ook deze klas uit een diversiteit aan karakters en talenten. Een mooie eigenschap bezaten de kleuters in deze klas allemaal: ze waren ontzettend betrokken. Daarenboven onderscheidde de klas zich dikwijls van andere klasgroepen door de rust die zij uitstraalde.

Iedereen ontvangt graag van tijd tot tijd een compliment, en dat laatste geldt ook niet in het minst voor onze kleuters. Toen ik op een namiddag thuiskwam, heb ik in een vlaag van inspiratie dit lied neergepend en de melodie uitgeschreven. De volgende dag had ik mijn lied als verrassing mee voor de kleuters. Ik liet hen plaatsnemen in de kring, in dezelfde volgorde als het verschijnen van hun namen en kwaliteiten in het lied. Ik vroeg hen goed te luisteren en te onthouden wat er over elk van hen gezongen werd. Het lied was een schot in de roos. Al vlug werd het lied “ons lied” gedoopt. Alle verdere dagen van mijn stage vroegen de kleuters om de dag te eindigen met “ons lied”. Als trots een meetbaar gegeven was, net als het kwik van een thermometer, zou die vermoedelijk zijn hoogtepunt bereikt hebben.

Net omdat het lied een ingeving van het moment was, kwamen er geen voorbereide lesactiviteiten aan te pas. Daarom som ik hierna enkele activiteitentips op, geïnspireerd op Molemans en Mesotten (2012), die zeker en vast aangevuld kunnen worden.

3.9.3 Activiteitentips

De KO doet een aantal uitspraken over uiterlijke kenmerken, over voorkeuren of karaktertrekken, die gepaard gaan met een of andere bewegingsactiviteit. Bv. alle kleuters met bruin haar staan even op een been.

De kleuters worden in twee gelijke groepen verdeeld. De ene groep vormt een buitenkring en geven elkaar een hand. De andere groep vormt een binnenkring en kijken de buitenkring aan. Terwijl de KO bovenstaand lied zingt, bewegen de kleuters van de buitenkring in de richting van de wijzers van de klok mee, de binnenkring in de andere richting. Als de KO stopt met zingen, zorgen de kleuters van de buitenkring dat ze tegenover iemand van de binnenkring staan. Indien twee kleuters tegenover elkaar staan, die iets gemeenschappelijk hebben op vlak van kenmerken, voorkeuren of karakter, wisselen ze van plaats.

Zonder de kleuters aan te kijken, beschrijft de KO een kleuter aan de hand van uiterlijke kenmerken, voorkeuren of karaktertrekken. De kleuters raden over wie de KO het heeft. Daarna kan een kleuter aangesteld worden om hetzelfde te doen.

3.10 Voorbeeld van een lesfiche “Le champignon” (taalinitiatie)

ONDERWERP ACTIVITEIT

Le champignon

SITUERING IN LEERPLAN & leerplandoel

Leerplan VVKBaO

Nederlands Taalbeschouwing

Nadenken over betekenissen

NED TB 19 De leerlingen kunnen op hun niveau nadenken over betekenissen.

NED TB 19.1 Nadenken over de samenhang tussen woorden en de objecten, handelingen en kenmerken waarnaar ze verwijzen. p 25

ACTIVITEITENDOELEN

De Franse woorden uit het lied linken aan hun Nederlandse betekenis.

Plezier beleven aan de initiatiemomenten

Een goede luisterhouding aannemen.

BEGINSITUATIE

- De activiteit vindt plaats in: de onthaalruimte
- Er zijn 20 kleuters (12 meisjes en 8 jongens).
- Er zijn geen anderstalige kinderen.
- De kleuters hebben elke week een les Franse taalinitiatie.
- Het verhaal rond “de Regenboogkabouter” is al gekend. Vele kleuters kunnen zelfs al de kleuren in het Frans benoemen. Deze activiteit bouwt voort op de lesmethode “Oh là là” die de mentor volgt.

STRUCTUUR ACTIVITEIT

1. Inleiding

1.1 Sfeerschepping

Ik speel het lied (Dans le jardin) op mijn gitaar en zing in het Frans. Het lied is eveneens beschikbaar op cd, maar ik koos ervoor zelf het lied te brengen, omdat dit de betrokkenheid bij de kleuters ten goede komt.

De kinderen hebben in een vorige les met de mentor het verhaal “De regenboogkabouter” beluisterd.

KO vraagt wat de kleuters daarvan nog onthouden hebben. (De praatplaten werden in een vorige les al overlopen).

KO vraagt of ze al eens een Frans liedje geleerd hebben? Zo ja, wie wil het eens zingen?

2. Kern

2.1 Waarnemen

Ik laat de kinderen spontaan over de inhoud en over de gevoelens, die ze bij dit lied hebben, vertellen.

Ik deel de afbeeldingen uit aan enkele kleuters. Die worden eerst besproken.

Bij een tweede keer beluisteren vraagt de KO telkens aan de kleuters om de juiste afbeelding omhoog te houden. De kleuters die geen afbeeldingen hebben, kunnen hun knijpkaarten (juist/fout) gebruiken.

Na het beluisteren, stelt de KO vragen:

Waar staan de paddenstoelen? (in de tuin – dans le jardin)

Welke kleur heeft de hoed van de eerste paddenstoel? (rood – rouge)

Welke vorm heeft de hoed van de eerste paddenstoel? (rond – rond)

Welke kleur heeft de tweede paddenstoel? (geel – jaune)

Welke kleur heeft de derde paddenstoel? (roze – rose)

Welke kleur heeft de vierde paddenstoel? (groen – vert)

Welke kleur heeft de vijfde paddenstoel? (blauw – blue)

De handpop Flonflon doet mee en antwoordt in het Frans als de KO vraagt of het antwoord op de vragen juist is.

Onbewust zullen de kleuters zo ervaren op welke woorden het accent gelegd wordt.

2.2 Verwerken en vormgeven

Aanleren van de delen van het lied:

Door gebruik te maken van de verhaalplaten en de woordplaten stimuleert KO het meezingen.

De platen worden op de grond gelegd in de juiste volgorde.

De KO verdeelt de klas in vijf groepen van vier kleuters, waarbij elke groep een kleur vertegenwoordigt. Elke kleuter krijgt een kleurenkaart van zijn kleurengroep (tweintig kaarten met de kleuren rood, geel, roze, groen en blauw)

Als het lied begint te spelen, staat de juiste groep kleuters recht, probeert mee te zingen en houdt hun kleurenkaart omhoog.

Het lied wordt de volgende week op donderdagnamiddag (vaste lesmoment van Franse taalinitiatie) herhaald.

3. Slot

3.1 Reflecteren

Vinden jullie het Frans een mooie taal? Wat vind je er mooi of niet mooi aan?

Horen jullie thuis soms Frans spreken? In welke omstandigheden? (op reis, familie?)

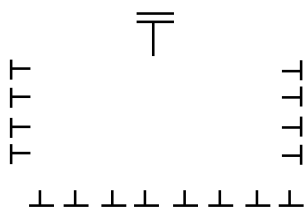
Vinden jullie dat er woorden in het lied gelijken op woorden in onze taal? Welke?

Doen de Franse woorden jullie denken aan andere woorden in een andere taal? Een hint: denk aan het lied van Sinterklaas dat jullie leerden (Sinterblues) (het Franse blue en het Engelse blue)

In welke taal zou de juf opgevoed zijn, denken jullie? (Frans)

Waaraan horen jullie dat? (uitspraak van de letter r)

KLASORGANISATIE



MEDIA

- lespakket Flonflon Le Champignon (van mentor) met praatplaten;
- gelamineerde kaartjes maken in de kleuren (vier van elk):
 - ☐ rood
 - ☐ geel
 - ☐ roze
 - ☐ groen
 - ☐ blauw
- knijpkaarten: juist/fout (eenvoudig zelf te maken door middel van kartonpapier, voorzien van een groen- en roodgekleurde helft, waarbij de kleuters door het correct bevestigen van wasspelden aangeven of het gegeven antwoord juist of fout is);
- gitaar en partituur.

Le champignon

(Methode Oh là là, Uitgeverij Van In)

Dans le jardin il y a un champignon

Avec un chapeau rouge (x2)

Dans le jardin il y a un champignon

Avec un chapeau rouge

Avec un cha-a-a-peau rond.

Une maison pour Fiston ? Non, non, non !

Dans le jardin il y a un champignon

Avec un chapeau jaune (x2)

Dans le jardin il y a un champignon

Avec un chapeau jaune

Avec un cha-a-a-peau rond.

Une maison pour Fiston ? Non, non, non !

Dans le jardin il y a un champignon

Avec un chapeau rose (x2)

Dans le jardin il y a un champignon

Avec un chapeau rose

Avec un cha-a-a-peau rond.

Une maison pour Fiston ? Non, non, non !

Dans le jardin il y a un champignon

Avec un chapeau vert (x2)

Dans le jardin il y a un champignon
Avec un chapeau vert
Avec un cha-a-a-peau rond.
Une maison pour Fiston ? Non, non, non !

Dans le jardin il y a un champignon
Avec un chapeau bleu (x2)
Dans le jardin il y a un champignon
Avec un chapeau bleu
Avec un cha-a-a-peau rond.

3.11 Een algemene terugblik op de praktijkervaringen

Fase 1: Handelen

Wat wilde ik bereiken?

Dat de nieuwsgierigheid van de kleuters zou geprikkeld worden bij het horen van een vreemde taal.

Waar wilde ik op letten?

Dat het niet de bedoeling mocht zijn om de kleuters de gebruikte vreemde talen aan te leren.

Wat wilde ik uitproberen?

Door het inzetten van meertalige liedjes in voornamelijk taal-homogene kleuterklassen wilde ik Vlaamse kinderen, die slechts sporadisch in contact komen met andere sociale en culturele milieus, bewust maken van andere talen dan enkel de school- of thuistaal.

Fase 2: Terugblikken op het handelen

Wat gebeurde er concreet?

De kleuters begonnen het als normaal te ervaren dat er van tijd tot tijd andere talen in liedjes werden aangewend. Het zette hen ook aan tot het achterhalen van de betekenis van bepaalde woorden. Oudere kleuters begonnen spontaan de anderstalige zangpartijen na te bootsen.

Wat wilde ik?

Ik wilde rekening houden met een aantal didactische principes rond goede talensensibiliserende activiteiten in een krachtige leeromgeving, zoals hieronder beschreven.

Wat deed ik?

Door middel van mijn geplande activiteiten trachtte ik aandacht te hebben voor de didactische principes rond talensensibilisering, zoals hieronder beschreven.

Zelfontdekkend leren

Ik probeerde mijn activiteiten rond talensensibilisering in te passen over de leergebieden heen, zodat er geen aparte lessen bij van pas kwamen. Een vertaling

van een vreemde taal, hoefde ik nooit te geven. De kleuters waren bijzonder bedreven in het achterhalen van de betekenis uit de context van het lied, dat steeds een Nederlandstalig gedeelte kende.

Aansluiting zoeken bij de leefwereld en ervaringen van de kleuters

Ik maakte gebruik van zelfgeschreven kleuterliedjes en activiteiten die het zingen, bewegen en denken van de kleuters stimuleerden.

Functioneel

De aangebrachte meertalige liedjes werden steeds in verband gebracht met een voorbereide activiteit: als sfeerschepper in een kringactiviteit, als bewegingstussendoor om de betrokkenheid te herstellen, als reflectieactiviteit of als muzische activiteit.

Interactief

Samen spelen, luisteren en leren van elkaar zorgden voor een interactieve beleving van de diverse activiteiten bij de kleuters.

Wat voelde ik?

Door de betrokkenheid die de kleuters toonden ten aanzien van taaldiversiteit, kon ik mijn activiteiten telkens tot een goed einde brengen. Dit stimuleerde mij om nog meer acties met betrekking tot talensensibilisering te ondernemen.

Wat denk ik dat de leerlingen wilden, deden, dachten en voelden?

Soms was de aanzet tot een anderstalig lied voldoende voor de leerlingen om te achterhalen wat het vervolg van de activiteit zou zijn. Het lied "J'ai quelque chose dans la main" werd meer dan eens gebruikt om op het einde van de schoolweek te reflecteren over wat de kleuters in de voorbije dagen hadden geleerd. Daarbij werd gebruik gemaakt van een kistje waarin een object of prent/foto in relatie stond tot activiteiten binnen de diverse leergebieden, die de voorbije week aan bod waren gekomen. De kleuters herkenden het lied, gingen vanzelf in de gewenste kringopstelling zitten, wachtten tot de blinddoek werd uitgedeeld en keken ernaar uit om de activiteit aan te vatten. Aan betrokkenheid was er geen tekort, zelfs in tegendeel, muzisch reflecteren op een activiteit was nog nooit zo leuk geweest. De enkele Franstalige kleuters, die ik tijdens mijn voorbije stages leerde kennen, voelden zich bijzonder gewaardeerd dat hun thuistaal ook tijdens de klasactiviteiten de nodige aandacht kreeg.

Fase 3: Bewust worden van essentiële aspecten (Wat vond ik daarin belangrijk?)

Wat is de invloed van de context/de school als geheel?

Ik heb het geluk gehad dat mijn mentoren openstonden voor het gebruik van meertalige liedjes tijdens diverse activiteiten. Daarnaast kon ik tijdens mijn laatste stage in de derde kleuterklas van De Bosbes Hertsberge de nodige ervaringen opdoen inzake taalinitiatie Frans, die wekelijks aan bod kwam via de methode Oh là là (Schmidt et al., 2009). Het viel mij daarbij op dat de kleuters deze Franse activiteiten wel konden smaken.

Wat betekent dit nu voor mij?

Later in het werkveld, hoop ik niet enkel de kans te krijgen om talensensibiliserend te werk te gaan, maar ook om taalinitiatie te mogen geven in de klaspraktijk. Jonge kinderen hebben immers alles in zich om gemakkelijk vreemde talen op te pikken en/of interesse te tonen voor taaldiversiteit en andere culturen.

Wat is dus het probleem (of de positieve ontdekking)?

Frijns et al. (2011) stelden al dat talensensibilisering meer inhoudt dan enkele lesactiviteiten in de klas. Ook de houding die het schoolteam aanneemt ten opzichte van de implementatie van talensensibilisering in het talenbeleid op school blijft een belangrijk aspect. Enkel als talensensibilisering er een geïntegreerde en verworven plaats krijgt, zullen de doelen van talensensibilisering op niveau van de leerlingen behaald kunnen worden.

Fase 4: Formuleren van alternatieven

Welke alternatieven/oplossingen zie ik?

Naast louter muzikale, meertalige activiteiten kan er op andere manieren aan talensensibilisering gewerkt worden. Enkele didactische materialen kwamen daarom reeds aan bod in hoofdstuk 2.4.

Welke voor- en nadelen hebben die?

Ik heb mij voorlopig enkel gebaseerd op talensensibilisering via muzische activiteiten en kan bijgevolg nog geen uitspraken doen over de voor- of nadelen van een andere aanpak.

Wat neem ik mee nu voor de volgende keer?

Het maken van mijn eindwerk en in het bijzonder het ontwerpen van meertalige liedjes, hebben mij de kans geboden om mij te verdiepen in het concept talensensibilisering. Via mijn laatste zelfstandige stage kon ik de nodige ervaringen

op vlak van talensensibilisering en taalinitiatie opdoen en de praktijk aan de theorie toetsen. Het zorgde voor bijzonder leerrijke en aangename ervaringen, die ik later op professioneel vlak verder wens uit te bouwen.

4 Conclusies

Dit eindwerk rond talensensibilisering in de kleuterklas is uitgewerkt rond de volgende probleemstelling:

Welke meerwaarde biedt een aanbod van meertalige (hoofdzakelijk Nederlands-Franse) liedjes in het kader van talensensibilisering in het kleuteronderwijs in Vlaanderen?

Uit de bovenvermelde probleemstelling, vloeiden enkele deelvragen en doelstellingen voort die daarop een antwoord trachtten te bieden.

1. Wat begrijpt men onder talensensibilisering als aanpak binnen het kleuteronderwijs?

Hoofdstuk 1 ging van start met de oorsprong en een begripsomschrijving van talensensibilisering. Door het woord ook eens te bekijken in andere talen krijgt het nog meer vorm en inhoud. “Sensibilisering” betekent letterlijk gevoelig maken. Men maakt gevoelig voor talen of voor het fenomeen “taal” in het algemeen. De doelstelling is op een positieve manier omgaan met de diversiteit aan talen. Het verwijst naar een continu proces, een leven lang ‘zin in talen’ mogen ervaren. Er kan vroeg mee gestart worden, liefst in de kleuterklas. In de context van onderwijs en opvoeding betekent het dat de aanwezige diversiteit inzake talen op een pedagogisch-didactische manier voor bepaalde doeleinden wordt aangewend of in de klas wordt binnengebracht. Deze definitie maakt ook ineens duidelijk dat talensensibilisering niet gaat over “een taal aanleren”. Bij dit laatste zitten we in het domein van taalinitiatie. Binnen talensensibilisering bestaan er twee stromingen: enerzijds de engere (psycho)linguïstische stroming, waarbij de klemtoon meer ligt op aspecten van kennis en gebruik van taal, en anderzijds de ruimere pedagogische- (socio)linguïstische stroming, die de voorgaande stroming nog uitbreidt met het sociale aspect van taal. Als talensensibilisering omschreven wordt als “leren over talen”, dan kan taalinitiatie omschreven worden als “leren van talen”, vreemdetalenonderwijs “leren in talen”, het gebruik van de thuistaal in de klas als “leren met of door middel van talen” en taalbeschouwing als “nadenken over een taal”. Hoewel de verschillende begrippen wel degelijk van elkaar verschillen, leunen ze vaak dicht tegen elkaar aan en vormt het ene soms een deelgebied van het andere.

De verschillende projecten rond talensensibilisering in Europese landen vanaf de jaren '90 tonen aan dat talensensibilisering niet langer theorie is, maar ook gretig toegepast wordt in de praktijk. Uit enkele van deze projecten onderzocht men de effecten van talensensibiliserend werken. De effecten liggen niet enkel bij de leerling (extra baat voor eentalige kinderen en zwakkere kinderen, gunstig effect bij twee- of meertalige kinderen), maar ook bij de leerkracht (verbreden van visie en horizon en ook een attitude

van openheid en belangstelling) en tenslotte ook bij de ouders (positieve belangstelling en hogere betrokkenheid in het schoolgebeuren).

Niet enkel zijn de effecten van talensensibilisering te vinden bij de leerkracht, ze zijn er ook afhankelijk van. De randvoorwaarden voor een succesvolle implementatie van talensensibilisering situeren zich immers enerzijds in de basiscompetenties van de leerkracht, anderzijds in het sensibiliseren rond het thema.

Het Vlaams beleid volgde de vorsers. In 2004 werd de mogelijkheid tot taalinitiatie gecreëerd, terwijl het beleid sinds 2006 ook talensensibilisering invoert en er in 2012 zelfs een speerpunt van maakt. Vlaamse minister van onderwijs Hilde Crevits zet dit beleid verder vanaf 2015.

De enquête die ik lanceerde onder de kleuteronderwijzers toont aan dat er een correlatie is tussen de frequentie van talensensibiliserende activiteiten en het aantal anderstalige kleuters in de klas; hoe meer deze laatsten vertegenwoordigd zijn, hoe meer aandacht de kleuteronderwijzer aan talensensibilisering besteedt.

De talen die gebruikt kunnen worden voor talensensibilisering zijn heel uitgebreid, van moderne talen tot klassieke talen, van dialecten tot sms-talen, van gebarentaal tot nonsenstaal.

2. Wat is het belang van talensensibilisering in het kleuteronderwijs?

Nog steeds in hoofdstuk 1 worden de troeven van talensensibilisering uit de doeken gedaan. Ze zijn de handvaten om de beoogde doelstellingen te bereiken. Het prikkelen en ontwikkelen van een talenknobbel is er daarvan één. Jonge kinderen zijn immers niet geremd in uitspraak en pikken ook gemakkelijk nieuwigheden op. Talensensibilisering bij kleuters kan daarom de kiem tot een talenknobbel leggen. Het motiverend aspect als tweede troef legt meteen ook de klemtoon op onze mondiale samenleving, die meer dan eens actueel is. De derde troef vormt de laagdrempeligheid van talensensibilisering. De activiteiten errond zijn kleinschalig en vakoverschrijdend, bovendien kennen ze geen expliciete eindtermen. Een vierde en vijfde troef vormen de culturele voordelen en de meertaligheid. De meertalige samenleving, waarmee we ook in onze klassen meer en meer geconfronteerd worden en waarmee onze scholen rekening dienen te houden heeft nood aan talensensibiliserende activiteiten om zo interculturele attitudes te ontwikkelen. Tenslotte vormt ook de hulp voor anderstalige kleuters een laatste troef. Hier wordt vooral de nadruk gelegd op het welbevinden van het kind in een veilig klasklimaat.

De doelstellingen van talensensibilisering situeren zich voornamelijk op vlak van drie domeinen: attitudes, kennis en vaardigheden.

De belangrijkste doelstelling van talensensibilisering is gericht op de attitude van leerlingen ten opzichte van taaldiversiteit. Het in contact komen met andere talen via spelletjes, zang, ... of andere speelse methodes, wekt de nieuwsgierigheid van de

kleuters aan. Ze krijgen een soort aha-erlebnis waardoor ze diezelfde vreemde taal minder vreemd gaan vinden, als ze deze op een andere plaats of tijdstip horen. De daarmee samengaannde cultuur zorgt voor een gelijkaardig effect. Taal is immers een van de grote toegangspoorten tot vreemde culturen.

Op het vlak van kennis heeft talensensibilisering als doelstelling om kennis en bewustzijn over taal, taalvariëteiten en talen te verhogen. Kinderen en volwassenen gebruiken verschillende talen wanneer ze met elkaar spreken, afhankelijk van de context waarin de taal gebruikt wordt. Door hierop in te zoemen, verwerven kinderen inzicht in de (meer)talige identiteit(en) van zichzelf en de anderen.

De derde doelstelling omvat het bevorderen van metalinguïstische en metacognitieve vaardigheden. Door gelijkenissen en verschillen tussen de vreemde talen en de schooltaal te horen, wordt het metalinguïstisch bewustzijn immers bevorderd. Ook de schooltaal wordt versterkt door talensensibilisering. Als kinderen verschillende taalregels van een vreemde taal onderzoeken, worden ze zich meer bewust van de taalregels van de schooltaal. Een handige kijkwijzer, uitgegeven door het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming concretiseert de drie doelstellingen. Deze concrete doelstellingen kunnen op hun beurt verbonden worden met de ontwikkelingsdoelen van het kleuteronderwijs. Hoewel talensensibilisering leergebiedoverschrijdend werkt, liggen de ontwikkelingsdoelen eerder bij “Nederlands”, “Mens en Maatschappij” en “muzische vorming”.

3. Welke concrete pedagogisch-didactische richtlijnen en materialen zijn voorhanden om al dan niet muzisch aan talensensibilisering te werken in het kleuteronderwijs?

In hoofdstuk 2 kwamen de didactische richtlijnen en materialen ter sprake. Daarbij valt het geringe aanbod op van muzikale activiteiten rond talensensibilisering. Dit vormde op zijn beurt de gepaste uitdaging om zelf een aantal liedjes te componeren en in het praktijkveld te toetsen.

Dat een kleuteronderwijzer geen onoverkomelijke moeite moet doen om talensensibiliserend te werken in een klas bewijzen de praktische tips om zelf aan de slag te gaan. De activiteiten kunnen ingepast worden in lesthema's. Het gaat er vooral om spontane momenten te herkennen en te benutten. De inspiratie kan ook uit de omgeving gehaald worden. Tenslotte kan worden ingespeeld op de kenmerken van de eigen school om zo te evolueren naar een talensensibiliserende klas en school.

De didactische principes voor goede talensensibiliserende activiteiten zijn legio: zelfontdekkend leren en aansluiting zoeken bij de leefwereld van de kleuters; maar ook functioneel en interactief werken. De activiteiten kunnen intentioneel of spontaan gebeuren.

Een muzikale aanpak van talensensibilisering heeft zo zijn voordelen. Omdat jonge kinderen verwonderd kunnen zijn over klanken, trekt een muzikale aanpak ten volle hun aandacht. Muziek is altijd een improvisatie met klanken en omarmt in die zin vreemde talen, omdat zij dat op hun beurt ook zijn. Het bruggetje is dan ook gemakkelijker gemaakt. De invloed van muziek op de hersenen is actueler dan ooit. De aangehaalde invloeden zijn zeker (nog) niet limitatief: op luister- en leesvaardigheid, taalverwerving en emotionele intelligentie. Last but not least zijn de taalkansen bij muziekactiviteiten groot en vooral divers.

Het bestaande didactisch materiaal rond talensensibilisering omvat vooral de handleiding “Talen op een kier” en enkele interessante sites zoals bv. “Mama Lisa’s World”. Als we ook het materiaal van taalinitiatie onder de loep nemen kunnen we het materiaal uitbreiden met andere handleidingen zoals Pistache, Tatou le Matou, Nik-Nak, ...

Tot slot geeft het afgenomen interview bij een kleuteronderwijzeres van een taal-heterogene klas in een Steinerschool te Brussel de pure noodzaak aan van zowel talensensibilisering als muziek in het klasgebeuren.

4. Hoe past een zelfontworpen meertalige liedjesbundel binnen het concept van talensensibilisering?

Door middel van de meertalige liedjesbundel werd getracht bij te dragen aan het stimuleren van talensensibilisering via muziekactiviteiten, rekening houdend met de daarmee gepaarde doelstellingen.

De liedjes zijn niet enkel thematische liedjes, maar ook routineliedjes. In die zin sluiten ze aan bij het concept van talensensibilisering als intentionele maar ook als occasionele activiteit. De leerdoelen liggen niet enkel bij muzische vorming, maar zijn leergebiedoverschrijdend. Niet enkel Frans maar ook Engels, Duits, Pools en Spaans komen aan bod zodat “talen” in “talensensibiliserend werken” letterlijk mag genomen worden. Om de liedjesbundel te verankeren in de klas, werkte ik ook les- en routinefiches uit met daarin lesideeën en –tips.

Tot slot werd elke praktijkervaring onder de loep genomen met behulp van de reflectiecirkel van Korthagen. Een algemene terugblik op deze ervaringen sluit het hoofdstuk uiteindelijk af.

Het componeren van liedjes is beslist niet ten einde met deze bachelorproef. Een verscheidenheid aan talen zal mij steeds blijven inspireren bij het componeren van liedjes, om ze te kunnen inzetten bij talensensibiliserende, vakoverschrijdende activiteiten. Hierbij kan de eventuele taal-heterogeniteit van een klas voor de nodige input zorgen.

5 Referentielijst

5.1 Literatuurlijst

Armand, F., & Dagenais, D. (2005). Langues en contexte d'immigration: éveiller au langage et à la diversité linguistique en milieu scolaire. *Revue de l'Association des études canadiennes*. Geraadpleegd op 25 februari 2017 via <http://www.elodil.com/pdf/articlePRIMAIRE%20fr.pdf>

Basiscompetenties. (2007). Besluit van de Vlaamse Regering betreffende de basiscompetenties van de leraren. (2007). Geraadpleegd op 25 april 2017 via <http://data-onderwijs.vlaanderen.be/edulex/document.aspx?docid=13952#245904>

Baten, L., Cohen, Y., Lammertyn, K., Raes, N., Sagaert, B., Schmidt, H., Vanderhauwaert, R., Vanderheyden, H. & Voet, R. (2006). Talensensibilisering en initiatie Frans: doelstellingen en voorbeelden. Antwoord op huistaakopdracht 9 van Minister van Werk, Onderwijs en Vorming, F. Vandenbroucke. Geraadpleegd op 1 maart 2017 via <http://www.ond.vlaanderen.be/curriculum/basisonderwijs/lager-onderwijs/leergebieden/frans/TalensensibiliseringinitiatieFrans.pdf>

Candelier, M. (2003). *L'éveil aux langues à l'école primaire* - Evlang: bilan d'une innovation européenne. Brussel: De Boeck.

Conbat+. (2011). Geraadpleegd op 20 februari via <http://conbat.ecml.at/DidacticUnits/tabid/2670/language/fr-FR/Default.aspx>

Crevits, H. (2015). *Beleidsbrief Onderwijs 2015-2016: Competenties van Nederlands en moderne vreemde talen blijvend verbeteren*. Geraadpleegd op 2 januari 2017 via <http://www.vlaanderen.be>

Decoo, W. (2008). *Mijn kind leert een andere taal*. Tielt: Uitgeverij Lannoo nv.

Decreet. (2014). *Onderwijs en initiatie in vreemde talen in het gewoon basisonderwijs*. Geraadpleegd op 31 december 2016 via <http://data-onderwijs.vlaanderen.be/edulex/document.aspx?docid=13480>

De Doncker, H. (2010). *Talensensibilisering voor het basisonderwijs*. Mechelen: Plantyn.

De Smedt, H. (z.d.). *Meertaligheid*. Foyer en meertaligheid. Geraadpleegd op 2 januari 2017 via http://www.foyer.be/?page=sommaire&modal=article&id_article=11448&ztr=61&lang=nl&nouv

Devlieger, M., Frijns, C., Sierens, S., & Van Gorp, K. (2012). *Is die taal van ver of van hier?* Wegwijs in talensensibilisering, van kleuters tot adolescenten. Praktijkgerichte literatuurstudies onderwijsonderzoek. Den Haag, Nederland: Acco.

- Frijns, C., Sierens, S. Devlieger, M., Van Gorp, K., Sercu, L. & Van Avermaet, P. (2011). *'t Is goe, juf, die spreekt mijn taal!* Literatuurstudie praktijkgericht onderwijsonderzoek in opdracht van de Vlaamse Onderwijsraad (Vlor). Brussel: VLOR, Vlaamse Onderwijsraad.
- Gielen, S. & Işçi, A. (2015). *Meertaligheid een troef!* Sint-Niklaas: Abimo Uitgeverij.
- Gielen, S., Padmos, T., Philips, I. & Truyts, I. (2012a). *Talensensibilisering in het kleuter- en lager onderwijs*. Tips voor de klas- en schoolpraktijk. Geraadpleegd op 15 september 2016 via http://www.cteno.be/downloads/publicaties/gielen_ea_2012_handleiding_talensensibilisering.pdf
- Gielen, S., Padmos, T., Philips, I. & Truyts, I. (2012b). *Talensensibilisering in het Vlaamse onderwijs*. Verslag van een implementatietraject op zes basisscholen. Geraadpleegd op 1 maart 2017 via http://www.cteno.be/assets/downloads/cteno/nieuwsbrief/18/nieuwsbrief_18_rapport_ts.pdf
- Haverkort, F., van der Lei, R. & Noordam, L. (2008, derde druk). *Kleuterwijs*. Liedbundel voor kinderen van 3-7 jaar. Arnhem: Boom & van Ketel grafimedia.
- Hawkins, E. (1984). *Awareness of Language*. An Introduction. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hawkins, E. (1999). *Foreign Language Study and Language Awareness*. York: University of York.
- Hulsen, K. (2016). *Handleiding bij de bachelorproef*. Brugge: Howest.
- Jonckheere, S., & Top, L. (2005). Language Educator Awareness (LEA): Talensensibilisering en ontwikkeling van multicultureel bewustzijn in (taal)lerarenopleidingen. Geraadpleegd op 25 februari 2017 via <http://archive.ecml.at/mtp2/lea/results/Othermaterials/Articles/sofie.pdf>
- Jonckheere, S., De Doncker, H., De Smedt, H., & Van Schuylenbergh, K. (2009). *Talen op een kier: talensensibilisering voor het basisonderwijs*. Mechelen: Plantyn.
- Jonckheere, S. (2011). Talensensibilisering in het basisonderwijs: Op een positieve manier omgaan met talen in de klas. *Tijdschrift Taal voor opleiders en onderwijsadviseurs*, jg. 2, nr. 3, pp. 34-41.
- Julien, M. (2008). *Taalstoornissen bij meertalige kinderen*. Amsterdam: Harcourt Assesment.
- Korthagen, F., Koster, B., Melief, K., & den Ouden, J. (2003). *Docenten leren reflecteren: systematische reflectie in de opleiding en begeleiding van leraren*. 2e dr. Soest: Nelissen.
- LEA Langue et Education Au plurilinguisme (z.j.) Geraadpleegd op 27 februari 2017 via <http://archive.ecml.at/mtp2/lea/results/indexfrench.html>

- Lemieux, G. (z.j.). Le développement de la prononciation. Geraadpleegd op 8 maart 2017 via https://www.aepq.ca/wp-content/uploads/2011/04/le_developpement_de_la_prononciation.pdf
- Lewis, M. (1997). *The Lexical Approach*. Hove: Language Teacher Publications.
- Martens, L. (2011). *Taalinitiatie: een trampoline naar meertaligheid*. Mechelen: Plantyn.
- Mens en maatschappij. (2015). *Kleuteronderwijs – Mens en maatschappij - Ontwikkelingsdoelen*. (2015). Geraadpleegd op 2 januari 2017 via <http://www.ond.vlaanderen.be/curriculum/basisonderwijs/kleuteronderwijs/Mens-en-maatschappij/ontwikkelingsdoelen.htm>
- Mesotten, M. & Molemans, N. (2012). *Wie zoekt die zingt*. Sint-Niklaas: Abimo Uitgeverij.
- Mieras, M. (2011). *Wat muziek doet met kinders hersenen*. Geraadpleegd op 15 februari 2017 via <https://www.jeugdcultuurfonds.nl/wp-content/uploads/2015/09/Muziekonderzoek-is-hot-Miras-2010.pdf>
- Mila Lila. (2016). Geraadpleegd op 9 maart via <http://www.milalila.com/mila-lila.html>
- Nederlands. (2014). *Kleuteronderwijs - Nederlands - Ontwikkelingsdoelen*. (2014). Geraadpleegd op 2 januari 2017 via <http://www.ond.vlaanderen.be/curriculum/basisonderwijs/kleuteronderwijs/nederlands/ontwikkelingsdoelen.htm>
- Nederlandse Encyclopedie. (2017). <http://www.encyclo.nl>. Meerdere keren geraadpleegd in januari 2017.
- Nerinckx, S. & Wijnants, D. (2006). Actief en creatief musiceren met de jongste kleuters. Geraadpleegd op verschillende data via <http://www.leerrijk.be/handlers/retrieve.ashx?action=GetPDF&id=dbac1705-1e45-41a5-9e43-2f26fa7dcc1c>
- Oproep nascholing. (2007). Oproep: Nascholing op initiatief van de Vlaamse Regering. Prioritaire nascholingsthema's voor het schooljaar 2008-2009. (2007). Geraadpleegd op 2 januari 2017 via http://www.ond.vlaanderen.be/nascholing/doc/Oproep%20nascholing%20op%20initiatief%20VR%20Prioritaire%20Nascholingsthema's_0809.doc
- Perregaux, C., De Goumoëns, C., Jeannot, D., & De Pietro, J. F. (2003). *Education et ouverture aux langues à l'école* (EOLE). Neuchâtel: Secrétariat général de la CIIP.
- Philips, I. (2013). *Talensensibilisering*. Zegt een Poolse koe ook boe? Geraadpleegd op 31 december 2016 via http://www.ond.vlaanderen.be/edt/Presentaties/6a_EDT_Talensensibilisering_IrisPhilips.pdf
- Pollefliet, L. (2014). *Schrijven van verslag tot eindwerk*. Gent: Academia Press.
- Ramaut, G., Sterckx, M. & Torfs, K. (2016). *Eerste hulp voor anderstalige nieuwkomers*. Brochure voor het kleuteronderwijs. Leuven: Centrum voor Taal en Onderwijs.
- Ringoet, E. (2015-2016). *Leergebied taal 3* [syllabus]. Brugge: Howest.

- Roelandt, F., Soons, B., Van Schuylenbergh, R., & Van Gerven, P. (2014). *Een leerlijn zwemmen: safe and simple*. Leuven; Den Haag: Acco.
- Schmidt, H., De Troyer, G. & Decoo, W. (2009). *Oh là là! Derde kleuterklas: Flonflon, c'est moi! Handleiding*. Wommelgem: Van In.
- Smet, P. (2011). *Beleidsbrief Onderwijs Beleidsprioriteiten 2011-2012*. (2011).
Geraadpleegd op 9 februari 2017 via
<https://docs.vlaamsparlement.be/docs/stukken/2011-2012/g1317-1.pdf>
- Taelman, H., Wuyts, A., Cajot, G., Mesotten, M. & Verbruggen, J. (2013). *Inspiratiegids taal en muziek*. Leuven: Expertisenetwerk School of Education.
- Tatou le matou. (2014). *Le Français pour les petits: mallette pédagogique*. Paris: Hachette.
- Top, L. & De Smedt, H. (2005). Zin voor talen, talensensibilisering en de taalportfolio in een meer talig onderwijs. Antwerpen: Garant.
- Uitgangspunten. (2017). Kleuteronderwijs Nederlands Uitgangspunten. (2017).
Geraadpleegd op 6 maart 2017 via
<http://www.ond.vlaanderen.be/curriculum/basisonderwijs/kleuteronderwijs/nederlands/uitgangspunten.htm>
- Van Dale. (2017). [Http://vowb.vandale.nl/zoeken/zoeken.do](http://vowb.vandale.nl/zoeken/zoeken.do). Meerdere keren geraadpleegd in januari 2017.
- Van den Branden, K. (2000). Taakgericht onderwijs in een notendop. Geraadpleegd op 24 februari 2017 via
http://www.cteno.be/downloads/publicaties/van_den_branden_2000_taaqgericht_onderwijs_in_notendop.pdf
- Van den Branden, K. (2012). *Handboek taalbeleid basisonderwijs*. Tweede druk Leuven: Acco.
- Vandenbroucke, F. (2006). *De lat hoog voor talen in iedere school: Goed voor de sterken, sterk voor de zwakken* (Talenbeleidsnota). Brussel: Vlaams Minister van Werk, Onderwijs en Vorming.
- Van der Strieckt, S., & Declercq, D. (2007). *Filou: muzische tussendoortjes voor initiatie Frans in de 2de en de 3de kleuterklas*. Averbode: Averbode Educatief.
- Vandewalle, I. (2006). *La valise de Pistache*. Brugge: Die Keure.
- Verhallen, M. & Walst, R. (2001). *Taalontwikkeling op school*. Bussum: Coutinho.
- Verhelst, M., Joos, S. & Moons, C. (2010). *Taalstimulering en meertaligheid bij kinderen van 0 tot 6*. Studieopdracht Kind en Gezin. Leuven: Centrum voor Taal en Onderwijs.
- Vlaamse Onderwijsraad. (2004). *Meer talen in de basisschool? Een verkenning*. Antwerpen: Garant-Uitgevers n.v.

Vreemde talen. (z.j.). Het aanleren van (vreemde) talen vanaf jonge leeftijd.

Geraadpleegd op 31 december 2016 via

data-onderwijs.vlaanderen.be/documenten/bestand.ashx?nr=751

Vromant, G. (2017, 22 maart). (zorgleerkracht Steinerschool Anderlecht).

(talensensibilisering in een meertalige kleuterklas). Persoonlijke communicatie

[interview]. Howest, Brugge.

5.2 Leerplannen VVKBaO

VVKBaO. (1999). *Muzische Opvoeding. Algemeen deel. Leerplan*. Brussel: CRKLKO.

VVKBaO. (1999). *Muzische Opvoeding. Dramatisch spel. Deelleerplan*. Brussel: CRKLKO.

VVKBaO. (1999). *Muzische Opvoeding. Muzikale opvoeding. Deelleerplan*. Brussel: CRKLKO.

VVKBaO. (1999). *Muzische Opvoeding. Beeldopvoeding. Deelleerplan*. Brussel: CRKLKO.

VVKBAO. (2000). *Nederlands. Luisteren en spreken. Deelleerplan*. Brussel: CRKLKO.

VVKBAO. (2000). *Nederlands. Lezen. Deelleerplan*. CRKLKO.

VVKBAO. (2010). *Nederlands. Leerplan*. Brussel: DOKO vzw.

VVKBAO. (2002). *Toelichtingen - Meten en metend rekenen*. Brussel: CRKLKO.

VVKBAO. (2011). *Bewegingsopvoeding. Leerplan*. Brussel: DOKO vzw.

VVKBAO. (2007). *Wereldoriëntatie, een aanbod om te leren leren*. Brussel: CRKLKO.

VVKBAO. (2002). *Wereldoriëntatie, met interactieve werkvormen*. Brussel: CRKLKO.

VVKBAO. (2010). *Wereldoriëntatie. Leerplan*. Brussel: DOKO vzw.

VVKBAO. (2002). *Wiskunde, meten en metend rekenen*. Brussel: CRKLKO.

VVKBAO. (2001). *Wiskunde, meetkunde. Toelichtingen*. Brussel: CRKLKO.

VVKBAO. (2001). *Wiskunde, getallenkennis. Toelichtingen*. Brussel: CRKLKO.

VVKBAO. (2012). *Mediaopvoeding. Leerplan*. Brussel: DOKO vzw.

VVKBAO. (2001). *Werkplan Rooms-Katholieke Godsdienst voor het Katholiek Kleuteronderwijs in Vlaanderen*. Brussel: Uitgeverij Licap.

5.3 Gebruikte afbeeldingen en illustraties

5.3.1 Afbeelding uit Mama Lisa's World

Ring-a-ring A Roses [online afbeelding]. (Mama Lisa's World, 1996). Gedownload op 2 mei 2017 via <http://www.mamalisa.com/?t=fs&p=1456&c=116>

5.3.2 Afbeeldingen uit de lesfiche “Dit zijn mijn handjes”

Hand. [online afbeelding]. (Sclera picto's, z.j.). Gedownload op 16 maart 2017 via <http://www.sclera.be/nl/picto/detail/21034>

Zwanger. [online afbeelding]. (Sclera picto's, z.j.). Gedownload op 16 maart 2017 via <http://www.sclera.be/nl/picto/detail/21684>

Hart. [online afbeelding]. (Sclera picto's, z.j.). Gedownload op 16 maart 2017 via <http://www.sclera.be/nl/picto/detail/22466>

Troosten. [online afbeelding]. (Sclera picto's, z.j.). Gedownload op 16 maart 2017 via <http://www.sclera.be/nl/picto/detail/20652>

Moederdag. [online afbeelding]. (Sclera picto's, z.j.). Gedownload op 16 maart 2017 via <http://www.sclera.be/nl/picto/detail/21010>

Zoenen. [online afbeelding]. (Sclera picto's, z.j.). Gedownload op 16 maart 2017 via <http://www.sclera.be/nl/picto/detail/21660>

5.3.3 Afbeelding uit de activiteitentips bij “Aftelliedje”

Vlaggen Europa. (2009). Vlaggen Europa. Geraadpleegd op 28 maart 2017 via <http://www.vlaggeneuropa.nl/vlaggen-europa-afbeeldingen/>

5.3.4 Overige afbeeldingen en foto's

Eigen materiaal

6 Bijlagen

6.1 Liedjes methode Flonflon (Schmidt et al., 2009)

Bonjour, Flonflon

Bonjour, Flonflon, bonjour, Flonflon
Bonjour, petit mouton
Bonjour, Flonflon, bonjour, Flonflon
S'il vous plaît, une belle chanson

*Un bisou (smak) (smak)
un bisou (smak) (smak)
pour la belle chanson
Un bisou (smak) (smak)
un bisou (smak) (smak)
pour la poupée Flonflon*

Au revoir, Flonflon

Au revoir, Flonflon, au revoir, Flonflon
Merci, petit mouton
Au revoir, Flonflon, au revoir, Flonflon
Merci pour la belle chanson

*Un bravo (klap) (klap)
un bravo (klap) (klap)
pour la belle chanson
Un bravo (klap) (klap)
un bravo (klap) (klap)
pour la poupée Flonflon*

Het lied

La poupée de Titine (chanson triste)

La poupée de Titine
fait pipi dans son lit
La poupée de Titine
fait pipi dans son lit

*Ne pleure pas, Titine
Maman a une machine
Une machine pour laver
la chemise de ta poupée*

La poupée de Titine
fait pipi dans son lit
La poupée de Titine
fait pipi dans son lit

*Ne pleure pas, Titine
Maman a une machine
Une machine pour laver
le slip de ta poupée*

La poupée de Titine
fait pipi dans son lit
La poupée de Titine
fait pipi dans son lit

*Ne pleure pas, Titine
Maman a une machine
Une machine pour laver
le pyjama de ta poupée*

6.2 Enquêteformulier talensensibilisering en taalinitiatie in de kleuterklas

9-3-2017

Talensensibilisering en taalinitiatie in de kleuterklas

Talensensibilisering en taalinitiatie in de kleuterklas

Beste kleuterleid(st)er

Ik ben laatstejaarsstudente Kleuteronderwijs aan de Howest Brugge.

In het kader van mijn bachelorproef onderzoek ik in hoeverre er gebruik gemaakt wordt van anderstalige muziekactiviteiten in de kleuterklassen, dit in het kader van talensensibilisering (leren over talen, die later niet noodzakelijk op school aangeboden worden) en taalinitiatie (Heeft betrekking op één vreemde taal die later aangeleerd wordt via vakken; meestal Frans.) Ook peil ik naar het gebruik van diverse materialen of methodes om talensensibiliserend en/of taal-initiërend te werk te gaan. Neemt u even de tijd om mijn vragenlijst in te vullen? Alvast bedankt daarvoor!

Met vriendelijke groet
Nathalie Heynderickx

***Vereist**

1. Wat is uw leeftijd? *

Markeer slechts één ovaal.

- ☐ 17 tot 20 jaar
☐ 21 tot 30 jaar
☐ 31 tot 40 jaar
☐ 41 tot 50 jaar
☐ Ouder dan 50 jaar

2. Wat is uw huidige band met het kleuteronderwijs? *

Vink alle toepasselijke opties aan.

- ☐ Ik werk als kleuterleid(st)er
☐ Ik volg momenteel een bachelor Kleuteronderwijs
☐ Ik ben op een andere manier verbonden met het kleuteronderwijs
☐ Anders: _____

3. Is het verschil tussen taalinitiatie en talensensibilisering in het kleuteronderwijs voor u helemaal duidelijk? *

Vink alle toepasselijke opties aan.

- ☐ Ja, ik ken het verschil tussen beide
☐ Neen, het is me niet helemaal duidelijk

4. Hoeveel anderstalige (die thuis geen Nederlands spreken) kleuters zijn er momenteel in uw klas? *

Vink alle toepasselijke opties aan.

- ☐ Geen
☐ Tussen 1 en 2 kleuters
☐ Meer dan 2 kleuters

5. Hoeveel tijd besteedt u aan taalinitiatie? (doorgaans Frans) **Markeer slechts één ovaal.*

- ☐ Geen tijd
- ☐ Minstens 10 min. per maand
- ☐ Minstens 10 min. per week
- ☐ Meer dan 10 min. per week

6. Hoeveel tijd besteedt u aan talensensibilisering? **Markeer slechts één ovaal.*

- ☐ Geen tijd
- ☐ Minstens 10 min. per maand
- ☐ Minstens 10 min. per week
- ☐ Meer dan 10 min. per week

7. Gebruikt(e) u (al) één of meer van onderstaande materialen en/of methodes? **Vink alle toepasselijke opties aan.*

- ☐ Talen op een kier (Uitgeverij Plantyn)
- ☐ Oh là là (Uitgeverij Van In)
- ☐ Pistache (Uitgeverij Die Keure)
- ☐ Tatou le matou (Uitgeverij Averbode)
- ☐ Filou (Averbode)
- ☐ Andere dan bovenstaande (zie volgende vraag)
- ☐ Geen van bovenstaande

8. Gebruikt u andere materialen om talensensibiliserend te werk te gaan of aan taalinitiatie te doen? Zo ja, welke?

9. Werkte u al met anderstalige of meertalige kleuterliedjes? **Vink alle toepasselijke opties aan.*

- ☐ Routineliedjes
- ☐ Bewegingstussendoortjes
- ☐ Muziek voor de bewegingslessen
- ☐ Liedjes voor andere gelegenheden
- ☐ Geen van bovenstaande

10. Heeft u nog vragen of opmerkingen over talensensibilisering of taalinitiatie in de kleuterklas?
Laat ze dan gerust hieronder achter.

11. Mag ik u contacteren, indien ik nog vragen heb omtrent uw antwoorden? *

Markeer slechts één ovaal.

- ☐ Ja, dat mag.
☐ Neen, liever niet.

12. Uw naam en/of e-mail adres mogen hieronder toegevoegd worden.
