



# Taal(v)aardigheden

Een praktische gids rond talensensibilisering in de kleuterschool

**Bachelorproef voorgelegd door**  
Jolien De Cuyper

**Academiejaar**  
2013 – 2014

**Promotoren**  
An Simons en Kim Op de beeck

## Voorwoord

Talensensibilisering ... Zelden zoveel vragen die in mijn hoofd rondtolden dan bij de start van dit eindwerkonderwerp. Verwarring, onduidelijkheid, een stroom van gedachten en invalshoeken die nergens toe leidden. Chaos.

Tot de eerste aarzelende stapjes grote stappen werden en het taalverhaal vorm kreeg omdat de begrippen betekenis kregen ...

Benieuwd waarheen 'de talensensibiliseringstocht' zal leiden? Ik ook. Een reis rond de wereld begint bij de eerste stap.

*daar gaan we dan!*

*wow!*

*'ik sta alleen op de wereld'*

*niemand zal zeggen*

*waar dit toe leidt?*

*verwarring en onzekerheid*

*geen aanknopingspunt*

*geen rust in mijn hoofd*

*een eerste aarzelende zin*

Je las dit gedicht zonder twijfel regel per regel, beginnend met de eerste. Lees het opnieuw alsjeblief, maar begin dan bij de onderste regel.

Ook dit is talensensibilisering: nooit uitgaan van wat schijnbaar vanzelfsprekend is, altijd open staan voor nieuwe inzichten.

Elke reis rond de wereld begint écht met de eerste stap ...

*Met dank aan mijn ouders die me verschillende talen leerden zoals Standaardnederlands en de taal van zorgen voor elkaar. Mijn partner leerde me de taal van de liefde, mijn leerkrachten die voor mijn vak als leerkracht. Mijn promotoren schonken me de taal van de letteren en liet me er naar hartenlust mee spelen. Dank aan alle kleuters die me toelaten samen met hen alle talen van de wereld te ontdekken ...*

## Inleiding

Wat is talensensibilisering? Hoe past het in een modern schoolbeleid en vanwaar de begripsverwarring met taalinitiatie? Betekent aandacht hebben voor talensensibilisering extra werk voor de al vaak administratief overbelaste leerkracht, of biedt het net opportuiniteiten voor elke zoekende onderwijsdeskundige?

In hoofdstuk 1 start het hele talensensibiliseringsverhaal bij de vaststelling van diversiteit binnen onze maatschappij en de erkenning van de Universele Verklaring van de Rechten van het Kind. Verschillende interpretaties door verschillende instanties dreigen het begrip 'diversiteit' uit te hollen. Op de zoektocht naar verheldering en houvast komen naast diversiteit ook begrippen als multidiversiteit en culturele diversiteit aan bod, om uiteindelijk te belanden bij taaldiversiteit als inspiratiebron voor persoonlijke en maatschappelijke rijkdom.

Hoofdstuk 2 zoekt in op talensensibilisering; een begrip met een grotere impact dan taalinitiatie. De twee vullen elkaar aan, maar verschillen fundamenteel. Ook hier schuilt de kracht in complementariteit. Indien taal beschouwd mag worden als hét bindmiddel bij uitstek in het omgaan met diversiteit, dan kan het onderwijs er enkel wel bij varen door extra op taal in te zetten en taal te erkennen als leerhefboom. Dit vergt van de leerkracht een aantal sleutelcompetenties en hefboomvaardigheden die hij op zijn beurt zal doorgeven aan elke lerende.

In het werkveld bestaan verschillende visies op taalverwerving en taaldidactiek, waardoor een keuze zich opdringt. Het inclusieve functionele talenmodel kan al een eerste keuze inhouden. Het model vertrekt vanuit een waardering van thuistalen van leerlingen in heterogene klassen en moedigt het gebruik van de eigen thuistaal aan ter ondersteuning van het leren.

Hoofdstuk 3 geeft het belang weer van talensensibilisering dat zich situeert op drie domeinen: attitude, kennis en vaardigheden. Indien blijkt dat niet enkel de zwakste kinderen gebaat zijn bij talensensibilisering, vinden we hierin een duidelijke win-win. De weg naar sterker inzetten op talen ligt dan met andere woorden open.

Hoofdstuk 4 beschrijft de verschillende opvoedingsniveaus die onlosmakelijk met elkaar verbonden zijn. Ouders, klas, school en overheid kunnen enkel met vereende krachten slagen in hun opzet om de ontwikkeling van elk individueel kind te maximaliseren. Dit maakt het noodzakelijk om talensensibilisering kort, maar krachtig te kaderen op deze verschillende onderwijsniveaus en legt een link naar de noodzaak voor een doordacht talenbeleid. Het veranderingsmodel van Kotter is bij het in vraag stellen van het nut van een dergelijk talenbeleid een praktisch hulpmiddel.

Hoofdstuk 5 zoomt in op de veelbelovende effecten van talensensibilisering die uit internationale studies blijken. Deze positieve effecten beperken zich niet enkel tot de kinderen, maar ze stimuleren ook leerkrachten en ouders in hun ondersteunende rol.

Hoofdstuk 6 biedt een overzicht van de belangrijkste randvoorwaarden voor een succesvolle implementatie van talensensibilisering. Elementen als sensibilisering, basiscompetenties, opleiding, integratie, materiaalkeuze, schoolbeleid, ouders en lokale gemeenschap komen in dit hoofdstuk kort aan bod.

Tot slot van het theoretisch luik wordt in Hoofdstuk 7 de brug gelegd naar het Ervaringsgericht Onderwijs (EGO) als een onderwijsmodel dat bij uitstek ruimte geeft aan talensensibilisering en dit aanvult. Het model zet sterk in op welbevinden en betrokkenheid van kinderen en gaat uit van een optimale ontwikkeling van kinderen indien ze betrokken werken en graag naar school gaan. In die zin is EGO een inspiratiebron en een baken. Zoals elke kwaliteitsvolle en gedragen visie dit kan zijn.

De praktijkgids is een uitnodiging voor elke leerkracht om de eerste stappen te zetten in talensensibilisering of kan een bevestiging zijn van de reeds ingeslagen weg. De fiches bieden aanknopingspunten en nodigen vooral uit om initiatief te nemen in de eigen klaspraktijk. Een beperkte set uitgewerkte activiteiten en praktijkvoorbeelden reikt een uitgestoken hand aan elke leerkracht om aan de slag te gaan met talensensibilisering. De DVD als bijlage ondersteunt de fiches met bijkomend foto- en beeldmateriaal.

## Inhoudsopgave

1	Diversiteit binnen onze maatschappij.....	7
1.3	Inzoomen op culturele diversiteit.....	10
1.4	Omgaan met diversiteit als sleutelcompetentie.....	11
1.4.1	De inspanningen van elke leerkracht.....	11
1.4.2	De leerkracht geeft zijn kennis door.....	11
1.5	Taaldiversiteit.....	12
1.5.1	Anderstaligheid: een probleem?.....	12
1.5.2	Anderstaligheid: persoonlijke verrijking.....	13
1.5.3	Anderstaligheid: maatschappelijke verrijking.....	13
2	Wat is talensensibilisering?.....	15
2.1	Definitie.....	15
2.2	Verschillende visies op taalverwerving en taaldidactiek.....	16
2.2.1	De (psycho)linguïstische stroming.....	16
2.2.2	De pedagogische-(socio)linguïstische stroming.....	16
2.2.3	Een keuze dringt zich op.....	17
2.2.4	Het inclusieve functionele talenmodel.....	17
3	Het belang van talensensibilisering: 3 domeinen.....	20
3.1	Attitude.....	20
3.2	Kennis.....	20
3.3	Vaardigheden.....	21
4	Taalbeleid op verschillende niveaus.....	22
4.1	De overheid.....	22
4.2	De school.....	22
4.3	De leraar.....	23
4.4	Het veranderingsmodel van Kotter als hulpmiddel.....	24
4.4.1	Laat de nood zien.....	24

4.4.2	Vorm een groep met gewicht .....	24
4.4.3	Ontwikkel visie .....	25
4.4.4	Communiceer visie.....	25
4.4.5	Geef autonomie en verantwoordelijkheid aan anderen .....	25
4.4.6	Creëer succeservaringen.....	25
4.4.7	Hou de vernieuwing vast en creëer meer vernieuwing.....	26
4.4.8	Institutionaliseer de verandering.....	26
5	Effecten van talensensibilisering .....	27
5.1	Effecten op leerlingen.....	27
5.2	Effecten op leerkrachten .....	28
5.3	Effecten op ouders.....	29
6	Randvoorwaarden voor een succesvolle implementatie van talensensibilisering.....	30
6.1	Onderwijsverantwoordelijken: sensibilisering en informering.....	30
6.2	Leerkrachten: basiscompetenties en opleiding .....	30
6.3	Leerkrachten: ondersteuning en begeleiding .....	31
6.4	Integratie in curriculum .....	31
6.5	Materialen.....	31
6.6	Schoolbeleid: een integrale aanpak.....	32
6.7	Ouders en lokale gemeenschappen: communicatie en participatie .....	32
6.8	Conclusie .....	32
7	De Ervaringsgerichte Onderwijs (EGO)-visie.....	33
7.1	Begripsomschrijvingen.....	33
7.1.1	Ervaring, ervaringsreconstructie en ervaringsgerichtheid.....	33
7.1.2	Ervaringsgericht onderwijs (EGO) .....	34
7.1.3	Welbevinden .....	34
7.1.4	Betrokkenheid.....	34
7.2	Het EGO als praktijkmodel .....	35
7.2.1	Het tempelmodel .....	35

7.2.2	De verantwoordelijkheid van elke leerkracht.....	36
7.3	De link tussen EGO en talensensibilisering.....	36
8	Praktijkmap.....	38
9	Besluit.....	39
10	Reflectie.....	42
11	Persoonlijke afronding met een blik op de toekomst.....	50
12	Literatuurlijst.....	51
13	Bijlagen.....	58

# 1 Diversiteit binnen onze maatschappij

Kinderen verdienen respect om wie ze zijn als mens, met een eigen beleving en een eigen zingeving. Anders dan een volwassene, maar gelijkwaardig. Deze fundamentele rechten zijn verankerd in een aantal internationale verdragen waarvan de 'Universele Verklaring van de Rechten van het Kind'<sup>1</sup> het meest bekende is. Het Kinderrechtenverdrag vraagt onder meer aandacht voor diversiteit. En omgekeerd is het diversiteitsdenken een pleidooi voor respect voor kinderrechten. Specifieke zienswijzen en standpunten voeden het multidisciplinair werken, maar dreigen ook het debat te bemoeilijken. Ter illustratie van deze uitdaging een korte weergave van een parabel. In een Chinese parabel komen drie blinde mannen voor het eerst in hun leven een olifant tegen. De eerste voelt aan een poot en zegt: "Dit is een soort boom met een zware dikke stam". "Neen", zegt de tweede, aaiend over een oor: "Dit is een plant met een groot, zacht, soepel blad". "Neen, neen", zegt de derde terwijl hij de slurf betast: "Dit moet een slang zijn".

## 1.1 De Universele Verklaring van de Rechten van het Kind

Vanuit een sterk ontwikkeld gevoel van rechtvaardigheid zal elk weldenkend persoon de beginselen erkennen van de 'Universele verklaring van de rechten van het kind'. Dit verdrag is het meest onderschreven mensenrechtenverdrag ter wereld. Over heel de wereld zijn er slechts twee landen die dit verdrag niet erkennen.

Het verdrag regelt en beschrijft in 54 artikelen de belangen van elk kind, het non-discriminatiebeginsel, het recht op leven, overleven, de ontwikkeling van elk kind en het recht van elk kind op participatie. De verklaring legt een grote verantwoordelijkheid bij ieder individu en elke organisatie die betrokken is bij de opvoeding en begeleiding van kinderen om deze beginselen toe te passen.

Indien deze beginselen niet gerespecteerd worden, spreken we van discriminatie<sup>2</sup>; een geladen woord met een grote impact. Geladen omdat het onrechtvaardigheid inhoudt en ongelijke behandeling. Begrippen die niet passen in een zichzelf respecterende maatschappij en zeker niet in een onderwijsomgeving.

---

<sup>1</sup> De Universele Verklaring van de Rechten van het Kind werd aangenomen door de Algemene Vergadering van de Verenigde Naties op 20 november 1989. Een versie op kindermaat en -niveau is terug te vinden via het Kinderrechtensecretariaat.

<sup>2</sup> Discriminatie is het ongelijk behandelen op basis van geslacht, leeftijd, seksuele geaardheid, burgerlijke staat, geboorte, vermogen, geloof of levensbeschouwing, politieke overtuiging, taal, gezondheidstoestand, handicap, fysieke of genetische eigenschap, sociale positie, nationaliteit, zogenaamd ras, huidskleur, afkomst, nationale of etnische afstamming (encyclo.nl).



Het kinderrechtenverdrag vraagt dus expliciet aandacht voor diversiteit en roept instanties op de verschillen tussen kinderen en gezinnen te erkennen en te ondersteunen. Het zet opvoeders aan elk kind bewust te leren omgaan met verschillen, met het oog op de ontwikkeling van een positief zelfbeeld. Het Kinderrechtenverdrag bevat met andere woorden de kapstokken voor een gezond en evenwichtig diversiteitsbeleid.

## 1.2 Het begrip 'diversiteit'

Sierens (2007, p. 7) schrijft: "diversiteit is een modewoord geworden. Door het begrip meermaals aan te passen en te verbreden in een betekenis die het etnisch-culturele overstijgt, dreigt het niet alleen breed, maar ook vaag en hol te klinken. Diversiteit wordt dan een containerbegrip dat je met uiteenlopende, soms tegenstrijdige betekenissen kan opvullen. Als het begrip alles en niets vertelt, wordt het betekenisloos".

Om de juiste focus te vinden en te bewaren is het aangewezen in te zoemen op het begrip diversiteit. Over diversiteit zijn in de literatuur verschillende definities terug te vinden, met telkens verschillende accenten.

Woorden-boek.nl (2013) omschrijft diversiteit als "de verschillen in waarden, attitudes, cultuur, overtuigingen, etnische achtergrond, seksuele geaardheid, kennis, vaardigheden en levenservaring tussen de individuen binnen een groep."

In deze definitie ligt de klemtoon op het aspect 'verschillen' - waarin we anders zijn - eerder dan op de expliciete rijkdom die in de definitie vervat zit. Vanuit de menselijke logica om zaken te willen begrijpen, is het verleidelijk het begrip 'diversiteit' te beperken tot het tastbare, het zichtbare. Zolang de focus ligt op 'anders zijn' en 'verschillen', gaat de kracht van dit anders zijn verloren en blijven mensen verwijderd van elkaar vanuit het eigen ingenomen standpunt: autochtonen versus allochtonen, Nederlandssprekenden versus anderstaligen, christenen versus moslims enzovoort. Dit soort tegenstellingen stimuleert het wij-zij denken en gaat uit van 'ons-tegen-de-anderen'. Zelfs vanuit alle goede intenties blijft de kracht van de verscheidenheid hierin verborgen.

Janssen (2010, p. 9) omschrijft in 'Steunpunt Jeugd, praktijkonderzoek diversiteit in de jeugdsector' diversiteit als: "de overeenkomsten en verschillen (zowel zichtbare en relatief

aantoonbare persoonskenmerken zoals geslacht, leeftijd en etniciteit<sup>3</sup> als minder zichtbare persoonlijke kenmerken zoals competenties<sup>4</sup>, wensen, behoeften) tussen individuen en groepen. Wanneer we aandacht willen hebben voor diversiteit gaan we de veelzijdigheid en complexiteit van individuen en groepen herkennen en erkennen.”

Vanuit de bezorgdheid om alle mensen gelijkwaardig te behandelen, is het volgens Sierens (2007, p. 6) aangewezen om het begrip diversiteit uit te breiden tot multidiversiteit: “het kan gaan om gender, seksuele geaardheid, leeftijd, lichamelijke en verstandelijke mogelijkheden, sociale klasse, taal, opleidingsniveau, religie, levensbeschouwing, samenlevingsvorm en zo meer. Je kunt daar nog persoonsgebonden kenmerken zoals karakter, temperament, aanleg of levensgeschiedenis aan toevoegen”.

De essentie van diversiteit - of bij uitbreiding multidiversiteit - betekent het aanvaarden dat mensen op veel vlakken van elkaar kunnen verschillen. De klemtoon ligt hierbij op veel vlakken en niet op de verschillen op zich.

Sierens (2007) beschrijft de multiculturele maatschappij<sup>5</sup> waarin het begrip diversiteit met grote regelmaat opduikt. Hij benoemt diversiteit als basiscompetentie voor elke burger in een zichzelf respecterende samenleving. Meer en meer bedrijven nemen diversiteit en non-discriminatie ook op in hun bedrijfsmissies. Diversiteit is echter meer dan een modewoord. Binnen het onderwijs is het aan de beleidsmakers, elk schoolteam en elke leerkracht in elke klas om de waarden die in diversiteit verscholen zitten maximaal te exploreren en in te zetten om kinderen de kans te geven zich te ontplooiën tot wereldburgers.

Via het begrip ‘wereldburgers’ belanden we als vanzelfsprekend bij verschillende culturen. Het volgende tekstdeel zoemt in op cultuur en culturele diversiteit. Telkens met de intentie om dichter bij de essentie van diversiteit te komen en deze naar waarde te kunnen schatten.

---

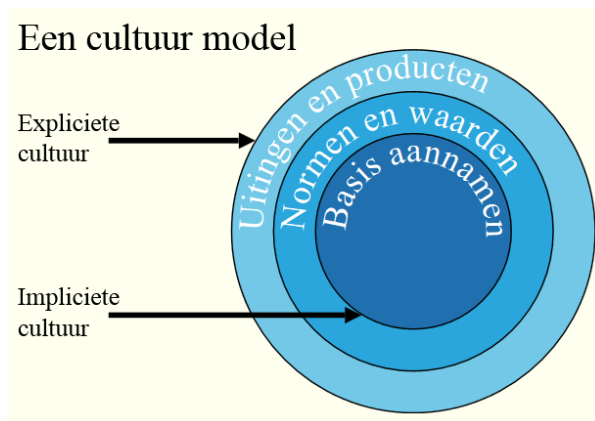
<sup>3</sup> *Etniciteit*: De perceptie van identiteit, onderscheidende kenmerken en betekenis die een groep met gezamenlijke taalkundige, godsdienstige, nationale en soms raciale of andere culturele kenmerken heeft (encyclo.nl).

<sup>4</sup> *Competenties* zijn ontwikkelbare vermogens van mensen om in voorkomende situaties op adequate, doelbewuste en gemotiveerde wijze proces- en resultaatgericht te handelen. Dit betekent: passende procedures kiezen en toepassen om de juiste resultaten te bereiken (encyclo.nl).

<sup>5</sup> Er is sprake van een *multiculturele maatschappij* als in een land diverse groepen met verschillende culturen samenleven (digischool.nl).

### 1.3 Inzoomen op culturele diversiteit

Maesele (2013) schrijft in haar cursus 'Samen Leren en Leven' over het gevaar om culturele diversiteit te verengen tot het toespitsen op de wij-zij verschillen waarbij elke 'partij' een eigen, traditionele cultuur toegeschreven wordt, gebaseerd op etniciteit, nationaliteit, religie, taal en dergelijke. Vandaar het belang en de noodzaak om verder te kijken dan de louter uiterlijke cultuurverschillen zoals voeding, gebruiken, kleding enzovoort. Bij het bekijken van een documentaire over een ander land of het bezoeken van een ander land zijn het meestal deze opvallende culturele aspecten die als eerste worden 'gezien'. Het zijn de makkelijkste en vaak ook meest tot de verbeelding sprekende verschillen die daardoor letterlijk in de kijker lopen. Dat stereotypieën<sup>6</sup> daarbij om de hoek loeren is aannemelijk. Cultuur is echter veel meer dan deze boeiende maar slechts uiterlijke eerste laag<sup>7</sup> van verschillen.



Figuur 1: Cultuurmodel zoals een ui (<http://www.alforto.nl/cultuur.html> | <http://www.alforto.nl>, geraadpleegd op 19 januari 2014)

De tweede laag binnen een cultuur beschrijft de manier waarop groepen georganiseerd zijn en de instellingen die daaruit ontstaan zijn. Welke politieke stromingen en opvattingen bestaan er naast elkaar, hoe is de rechtspraak georganiseerd, welk economisch systeem wordt gehanteerd, welk onderwijssysteem bestaat er in dit land ... ? Het zal al een documentaire in twee delen zijn die hierop een degelijk antwoord kan bieden.

De derde laag omvat de waarden, de overtuigingen, de religie van een volk. Aspecten die stuk voor stuk de zingeving van een cultuur en een volk bepalen en het totaal-zijn van een volk uitmaken. Deze laag komt pas tot zijn volle recht vanuit een volledig samenleven in en tussen

<sup>6</sup> *Stereotype*: een bepaald kenmerk van een groep zeer sterk benadrukken en dit kenmerk toeschrijven aan alle leden van die groep (encyclo.nl).

<sup>7</sup> De *lagen* waarvan sprake worden vergeleken met de schillen van een ui, waarbij telkens dieper en dieper, laag per laag tot de kern wordt doorgedrongen. Op websites zoals [alforto.nl](http://www.alforto.nl) zijn afbeeldingen van een dergelijk model terug te vinden.

een ander volk. Om de beeldspraak van de documentaire te volgen: hiervoor volstaan zelfs drie delen niet maar is een volledige inbedding in de lokale maatschappij vereist, en dit gedurende jaren.

Het is pas wanneer iemand zich in de diepere lagen begeeft dat de rijkdom van de diversiteit op zich op de voorgrond komt en complementariteit uitlokt. Vaak zal de eindconclusie zijn dat de zo in het oog springende verschillen in culturen maar een beperkt deel uitmaken van het geheel. Het maakt immers niet uit hoé onze maatschappelijke instellingen georganiseerd zijn en hoé onze waarden naar boven komen ... Samen met de andere culturele elementen bepalen ze wie we als bevolkingsgroep zijn, hoe we ons verhouden tot elkaar en hoe we als bevolkingsgroepen samenleven.

Voor elke opvoeder en voor het onderwijs in het bijzonder is een bijzondere taak weggelegd om zich te verdiepen in diversiteit en hoe er bewust mee om te gaan.

## **1.4 Omgaan met diversiteit als sleutelcompetentie**

### **1.4.1 De inspanningen van elke leerkracht**

Elke leerkracht wordt geacht de competentie te bezitten en te ontwikkelen om te kunnen omgaan met diversiteit. Deze sleutelcompetentie betekent voor elke leerkracht volgens Sierens (2007, p. 111):

- “diversiteit zien als een normaal dagelijks fenomeen waar iedereen dagelijks in verschillende situaties mee te maken krijgt;
- vooroordelen en veralgemeningen vermijden om discriminatie tegen te gaan. Zich bewust zijn en zich onthouden van elke vorm van discriminatie;
- gebeurtenissen, contexten en personen zoveel mogelijk vanuit verschillende perspectieven bekijken;
- functioneren in verschillende contexten, steeds wisselende omstandigheden en nieuwe situaties;
- kiezen voor dialoog en samenwerking;
- leren van elkaars visies, ervaringen en competenties.”

### **1.4.2 De leerkracht geeft zijn kennis door**

Voor Sierens (2007) is het omgaan met diversiteit voor elke leerkracht een basisattitude. Een leerkracht neemt diversiteit waar in de klas, op school en daarbuiten en hij neemt hierin steevast een positieve houding aan. Hij heeft een voorbeeldrol ten overstaan van de kinderen,

collega's, ouders en externe partners. Door het geïntegreerd benaderen van diversiteit in het leerproces kan hij kinderen en jongeren begeleiden tot waardevolle interactie met elkaar.

Van de leerkracht wordt terecht verwacht dat hij de competentie 'omgaan met diversiteit' doorgeeft aan de kinderen waarbij hij vertrekt van de aanwezige diversiteit bij de eigen kinderen. Zoals beschreven staat in artikel 28<sup>8</sup> van de 'Universele Verklaring van de Rechten van het Kind' heeft elk kind het individueel recht op kwalitatief onderwijs en is het de taak van de overheid hierin te voorzien. Vanuit dit fundamenteel recht moet het de missie van elke leerkracht zijn om elk kind maximale kansen te bieden zich te ontplooiën. Dit vergt een constante inspanning en een blijvend zoeken naar differentiatie in de onderwijspraktijk met het oog op gelijke kansen<sup>9</sup> en de noden van elk individueel kind.

In een multiculturele samenleving en vanuit de bezorgdheid van de maatschappij in het algemeen en het onderwijs in het bijzonder is het aspect 'taal' eveneens een discussiepunt: kiezen we resoluut voor het Nederlands als standaardtaal en als norm binnen onze samenleving? Beschouwen we dialecten en andere talen dan als te vermijden en mogelijk zelfs als minderwaardig? Of leveren deze talen nu net zuurstof en een opstap voor het beoogde bredere maatschappelijke draagvlak en dragen ze bij tot de ontplooiing van onze kinderen tot wereldburgers? Het volgend deel benadert taaldiversiteit vanuit verschillende facetten om uiteindelijk te komen tot een concretisering van het belang van talensensibilisering in een volgend hoofdstuk.

## 1.5 Taaldiversiteit

### 1.5.1 Anderstaligheid: een probleem?

Het begrip anderstaligheid<sup>10</sup> accentueert volgens Smet (2011, pp 2-4) het 'anders-zijn' en zet opnieuw de verschillen tussen mensen in de verf. Wie in Vlaanderen een minderheidstaal<sup>11</sup> spreekt, wordt vaak tot een risicogroep gerekend. Hulpverleners en onderwijs zetten sterk in om deze groepen mensen alle bijstand te verlenen zodat ze een voldoende taalniveau Nederlands bereiken. Voldoende Nederlands spreken is en blijft dé garantie bij uitstek op een

---

<sup>8</sup> Organisaties zoals Unicef herformuleren alle artikels van dit verdrag in toegankelijker taal.

<sup>9</sup> Elk individu, elke groep in onze samenleving moet *gelijke kansen* krijgen om zich in studie, werk en vrije tijd zoveel mogelijk te ontplooiën en dit ongeacht socio-economische achtergrond, religie, etnische afkomst, leeftijd of seksuele geaardheid (KU Leuven, diversiteitsbeleid).

<sup>10</sup> *Anderstaligheid*: mensen die een andere taal spreken dan de taal die in een land gangbaar is (encyclo.nl).

<sup>11</sup> *Minderheidstaal*: taal die in een bepaald gebied door een minderheid van de bevolking wordt gesproken (encyclo.nl).

geslaagde integratie en biedt kinderen maximale kansen zich vanuit de school te ontplooiën in onze maatschappij.

In veel scholen geldt volgens Top (2007) een totaalverbod op andere talen dan het Nederlands. Deze keuze heeft tot doel om zoveel mogelijk taalachterstand te beperken of een inhaalbeweging te maken. Leerlingen die thuis een minderheidstaal spreken, hebben maatschappelijk vaak een lagere status, wat opnieuw beschouwd wordt als een belemmering voor het leren van de gangbare schooltaal. Dit schooltaalprobleem wordt dan weer gezien als een opvoedingsprobleem dat zich situeert bij de ouders. Zij spreken vaak geen of slechts gebroken Nederlands thuis. Leerkrachten en scholen benadrukken vanuit dit gegeven vaak nog sterker het spreken van één taal op school. Anderstaligheid wordt vanuit deze optiek zelden gezien als een bron van persoonlijke en maatschappelijke meerwaarde.

### **1.5.2 Anderstaligheid: persoonlijke verrijking**

Niemand hoeft zich volgens Top (2007) minderwaardig te voelen omwille van het niet of onvoldoende machtig zijn van het Standaardnederlands. Dit kan de toenadering tussen de verschillende gemeenschappen enkel maar stimuleren. Het Evlang-project<sup>12</sup> (1997-2001) toonde aan dat kinderen beter en sneller talen leren indien dit proces ondersteund wordt vanuit de moedertaal. Het respecteren van de eigen taal en cultuur leidt tot een groter besef van eigenwaarde en versterkt de eigen identiteit. Het gevoel aanvaard te worden straalt in de eerste plaats positief uit naar de leerlingen zelf. Zij hoeven niet meer te worstelen met hun taal- en cultuuridentiteit. De positieve energie die dit oplevert, kan rechtstreeks aangewend worden om te leren.

Op de tweede plaats is er ook een voordeel voor de ouders. Naast het vermijden van een onnodig schuldgevoel krijgen ouders door de acceptatie van hun thuistaal de kans sterker te participeren aan het schoolgebeuren. Ze kunnen met meer zelfvertrouwen de moedertaal stimuleren en zo bijdragen tot het leren van het Nederlands.

### **1.5.3 Anderstaligheid: maatschappelijke verrijking**

Meer en meer groeit het besef dat communicatie en maatschappelijke interactie niet staat of valt met één taal<sup>13</sup> die de bovenhand haalt. Het aantal gezinnen waarin meerdere talen

---

<sup>12</sup> *Evlang*: Europees project 'éveil aux langues' uit vijf Europese landen, over leereffecten van talensensibilisering.

<sup>13</sup> Het begrip *taal* omvat alle talen van de wereld, maar evenzeer gebarentaal, lichaamstaal, alle dialecten, geschreven en gesproken taal, uitgebeelde taal, gezongen taal enzovoort (encyclo.nl).

gesproken worden, groeit naargelang de mondialisering<sup>14</sup> toeneemt. Dat het niet het Nederlands is dat als eerste voorkeuertaal gesproken wordt, is aannemelijk. In toenemende mate komt Nederlands als spreektaal maar op de derde of zelfs vierde plaats in het gezin.

Het Vlaams Minderheden Centrum baseert zich op de visietekst van Top (2007) 'Meertaligheid als meerwaarde' om te stellen dat "het gebruik van de moedertaal een fundamenteel recht is, en dat taaldiversiteit, zoals alle diversiteit, een absolute maatschappelijke meerwaarde vormt. Taaldiversiteit kan dan waar mogelijk net ingezet worden om leerlingen taalgevoeliger<sup>15</sup> en taalbewuster<sup>16</sup> te maken, wat ook het spreken van het Nederlands bevordert."

"Op intercultureel vlak leidt het tot een beter contact tussen leerlingen met diverse achtergronden, en tot grotere openheid voor andere talen en culturen in het algemeen. Door kinderen te leren en te laten ervaren wat het is om in een diverse wereld te leven, staan ze meer open voor verschillende taal- en cultuurgemeenschappen. Ze krijgen meer zicht op hun eigen (meer)talige identiteit en die van hun klasgenoten. Het herkennen en erkennen van die identiteit draagt in sterke mate bij aan hun welbevinden op school." (Evlang, 1997-2001).

Van den Branden (2010) noemt taal de zuurstof van het onderwijs. Taal doet leren en taal is daarbij niet voor niets een zeer belangrijk of misschien zelfs het belangrijkste instrument van de leerkracht. Taal is immers constant aanwezig in de klas: bij het geven van opdrachten, het spelen van een spel, het waarnemen, observeren, het omgaan met conflicten, het vertellen van een verhaal en nog veel meer. Als taal het middel bij uitstek is om kinderen aan te zetten tot leren en ontwikkelen, verdient het alle aandacht als sleutel tot succes in het hele onderwijsgebeuren.

Het volgend hoofdstuk benadert taaldiversiteit vanuit talensensibilisering: een manier om kinderen voor te bereiden op een maatschappij waarin talige- en culturele diversiteit een feit is. Door kinderen te leren wat het is om in een diverse wereld te leven, staan zij meer open voor verschillende taal- en cultuurgemeenschappen. Ze krijgen zo ook zicht op hun eigen (meer)talige identiteit en die van hun klasgenoten. Het herkennen en erkennen van die identiteit draagt in sterke mate bij aan het welbevinden op school.

---

<sup>14</sup>*Mondialisering*: het verschijnsel dat de economie, maar ook bijvoorbeeld technologie, als gevolg van het verdwijnen van nationale grenzen en deregulering, op wereldwijde schaal plaatsvinden (encyclo.nl).

<sup>15</sup>*Taalgevoeligheid*: het vermogen om het juiste gebruik van een taal aan te voelen (woorden-boek.nl).

<sup>16</sup>*Taalbewustzijn*: in staat zijn taal tot 'object van denken' te maken; kunnen omgaan met begrippen als verhaal, zin, woord en klank (encyclo.nl).

## 2 Wat is talensensibilisering?

### 2.1 Definitie

Gielen, Padmos, Philips en Truyts (2012, p. 1) definiëren talensensibilisering als “... een manier om leerlingen op een positieve manier in contact te brengen met taaldiversiteit<sup>17</sup>. Bij talensensibilisering is het niet de bedoeling dat leerlingen een specifieke taal leren, maar wel een open attitude ontwikkelen ten aanzien van talen en culturen. Het gaat letterlijk om kinderen sensibel, gevoelig te maken voor verschillende talen of voor taal in het algemeen.”

Dezelfde auteurs geven aan dat de begrippen talensensibilisering en taalinitiatie regelmatig inhoudelijk vermengd worden vanuit de raakpunten die ze hebben. Talensensibilisering gebeurt vaak op een speelse manier via zintuiglijke waarnemingen en mondelinge interactie. Ook bij taalinitiatie wordt het zintuiglijke ingezet en wordt - vaak op een speelse manier - interactie uitgelokt. In beide gevallen worden laagdrempelige activiteiten gekozen om het doel te bereiken.

Het grote verschil zit in het beoogde doel. Taalinitiatie heeft tot doel één bepaalde taal sneller te leren, waarbij talensensibilisering steeds de veelheid van talen voor ogen houdt, die zich zeker niet beperkt tot de talen die op school geleerd en gebruikt worden. (Top, 2007).

Inhoudelijk zijn beide begrippen uiteraard met elkaar verbonden. Wie met taal bezig is, zal makkelijker talen leren. Net daarin kan ook de toegevoegde waarde liggen: talensensibilisering kan een rijke aanvulling zijn voor taalinitiatie. Vreemde talen leren biedt op zich echter onvoldoende garantie op het ontwikkelen van een meertalige identiteit, van wederzijds begrip en respect. (Jonckheere, z.d.).

Van den Branden (2010, p. 41) stelt bovendien dat “alle variëteiten van een taal en alle talen gelijk zijn. Mensen gebruiken die taal die ze in het leven van alle dag hebben ontwikkeld, afhankelijk van de context waarin ze zich bevinden. Onze taal verschilt op school, in de omgang met vrienden, met onze ouders, met gezagsdragers enzovoort.”

---

<sup>17</sup> Sierens en Van Avermaet stellen dat omgaan met *taaldiversiteit* zich niet hoeft te beperken tot het organiseren van ‘meertalig onderwijs’, maar daarnaast ook gestalte kan krijgen via een constructief talenbeleid, talensensibilisering en functioneel veeltalig leren.



## 2.2 Verschillende visies op taalverwerving en taaldidactiek

In de literatuur zijn nationaal en internationaal verschillende omschrijvingen terug te vinden. Afhankelijk van de invalshoek krijgt het begrip talensensibilisering een andere invulling en dus ook een ander accent. De twee belangrijkste stromingen worden hierna kort omschreven. Het naast elkaar bestaan van deze verschillende interpretaties heeft grote gevolgen voor het werkveld. Vaak worden - zonder concrete afspraken of brede acceptatie - nieuwe begrippen gelanceerd. Zo spreken we bijvoorbeeld in Vlaanderen van *talensensibilisering* en in Nederland van *taalontmoeting*, *taalstimulering* en *interculturele taalbeschouwing*. Zelfs in een zo klein taalgebied als het onze is de kans op begripsverwarring met andere woorden groot, wat nog versterkt wordt op internationaal vlak. In het Engels taalgebied bestaat reeds een langere geschiedenis op vlak van taalstudie, wat zich vertaalt in begrippen als *language awareness*, *critical language awareness*, *awakening to languages* en *knowledge about language*.

### 2.2.1 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<sup>18</sup> met betrekking tot talige systemen an sich.” (Frijns & Sierens, 2011, p. 25).

Deze visie vertrekt vanuit taalkennis, om van daaruit uit te groeien tot taalgebruik. Met andere woorden: mensen leren volgens deze stroming een taal via het opbouwen van expliciete kennis van woordenschat en grammatica, vooraleer de taal te kunnen gebruiken. In deze visie past ook het beeld: eerst goed Nederlands leren en dan pas een andere taal. Professor aan de Faculteit Letteren van de KU Leuven Jaspaert verwijst in zijn artikel in Klasse (2013, pp. 4-5) naar het klassieke taalonderwijs als een aannemersbedrijf waarbij eerst een bouwplan getekend wordt en nadien stukje voor stukje het (taal)huis gebouwd wordt. Deze aanpak vergt veel kennis van de leerkracht in kwestie, veel tijd en een homogene groep leerlingen om zo weinig mogelijk het ritme tijdens het leren te verstoren.

### 2.2.2 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 & Sierens, 2011, p. 25).

---

<sup>18</sup> *Metacognitieve vaardigheden* zijn vaardigheden in het reflecteren op de uitvoering van academische taken en de vaardigheden die daarvoor zijn vereist: cognitieve, affectieve en gedragsmatige vaardigheden (encyclo.nl).

Deze taalvisie vertrekt vanuit het dagelijks leven in relevante situaties, waarbij sterk wordt ingezet op het geleidelijk opbouwen van taalkennis in een talige context. “Mensen verwerven taal om er functionele, communicatieve dingen mee te doen en door er functionele dingen mee te doen”. (Onderwijscentrum Brussel, Vlaamse Gemeenschapscommissie, z.d).

Jaspaert (2013, p. 6) vergelijkt het leren van taal met groeiende bomen: “Een boom is een levend organisme dat zich weet aan te passen aan de omstandigheden waarin hij groeit. Bomen verschillen van elkaar en ze gedijen best in de buurt van andere bomen. Ze vormen zo een uniek bos. Vanuit deze benadering groeit taal vanuit een ontwikkelingsproces en niet vanuit een opeenstapeling van kenniselementen”.

### **2.2.3 Een keuze dringt zich op**

De meest recente studies zoals beschreven in de Conceptnota ‘Samen Taalgrenzen Verleggen’ van Smet (2011) verkiezen steeds nadrukkelijker de tweede, meer omvattende begripsomschrijving. Discussies rond het thema talensensibilisering richten zich meer en meer op het al dan niet impliciet of expliciet verwerven van kennis en impliciet of expliciet leren in taalverwerving, en de relatie tussen beide. Onderzoek ten gronde hierover zal in de nabije toekomst ongetwijfeld bijkomende inzichten opleveren.

Jaspaert (2013, p. 6) stelt: “Een boom die beknot wordt, groeit niet meer. Inzetten op de omgeving zal de groei stimuleren. Deze benadering beschouwt het onderwijs als een plantsoendienst, waarbij taal ingezet wordt als bindmiddel tussen de individuele contexten van alle leerlingen. Dan is het geen of/of, maar een en/en, en hoeft geen enkele lerende keuzes te maken, of zich minderwaardig te voelen vanuit het anders-zijn. Deze visie geeft meer ruimte en hecht meer belang aan een totaalbenadering vanuit welbevinden en betrokkenheid”.

### **2.2.4 Het inclusieve functionele talenmodel**

Dit model waardeert de thuistalen van leerlingen in heterogene klassen, eerder dan de sensibilisering voor talen. Frijns & Sierens (2007) zien het model toepasbaar in contexten waar sprekers van minderheidstalen worden geïntegreerd in het schoolsysteem en het onmogelijk (of niet wenselijk) is om onderwijs in minderheidstalen of meertalig onderwijs te voorzien. In die contexten is en blijft de schooltaal weliswaar de dominante leer- en instructietaal. Ze beschrijven de voordelen als: “in dit model moedigen leerkrachten hun leerlingen aan om de eigen thuistaal te gebruiken om te overleggen met elkaar, informatie op te zoeken en te verwerken. Het gebruik van de thuistaal wordt binnen een dergelijk model strategisch ingezet om vooral allochtone leerlingen te ondersteunen bij het leren van de tweede taal en het verwerven van nieuwe leerinhouden. De leerkracht geeft geen instructie in of over de

thuis talen in de klas omdat hij die meestal niet beheerst. Van de leerkracht wordt wel verwacht dat hij inzicht heeft in strategieën van tweedetaalleren en de rol van de thuistaal in de opbouw van concepten in de schooltaal.”

Uit eerder onderzoek<sup>19</sup> blijkt dat leerlingen de eigen talen gebruiken om nieuwe kennis tot stand te brengen door te communiceren met anderen. Thuis talen maken op die manier deel uit van een rijke en uitdagende leeromgeving. Van den Branden en Verhelst (2008) ontwikkelden vanuit die visie hun steigermodel: “de thuistaal van de leerlingen dient in dit opzicht als een steiger, een hulpbron bij het leren van de tweede taal waarop ze zo nodig kunnen terugvallen. Aldus krijgt de thuistaal niet alleen een affectieve, maar ook een expliciet cognitieve, didactische functie in de klas.”

Fundamenteel onderzoek naar de effecten van het inclusief functionele talenmodel in taaldiverse klassen beperkt zich meestal tot uitgebreide interviews en schriftelijke bevestigingen van ouders en leraren in al dan niet grote projecten rond talensensibilisering zoals Circus Kiekeboe. (Verhelst & Verheyden, 2003). Dit onderzoek in Nederland en Vlaanderen beperkte zich in tijd en omvang. Het was in de eerste plaats een didactisch pilootproject waarin het niet het eerste opzet was de effecten op kleuters te meten.

Een eerste belangrijke vaststelling was dat de attitudes van kleuters in positieve zin veranderden. Na een eerste onwennigheid omdat ze hun eigen taal mochten spreken, veranderde dit heel snel in plezier en trots omdat dit mocht. Het effect op de betrokkenheid van anderstalige kinderen was groot.

Volgens de ouders was er een stimulerend effect merkbaar op de vaardigheid in de moedertaal en het Nederlands, wat de kleuterleid(st)ers konden bevestigen. Zij gaven aan dat de spreekvaardigheid Nederlands van de kleuters in meerdere mate was vooruit gegaan. Hoewel niet objectief meetbaar, wordt toch aangenomen dat er op lange termijn positieve effecten op de taalontwikkeling van kleuters zijn.

Bij de leerkrachten leverde het onderzoek een gemengd beeld op. De voorpeilingen wezen uit dat de meerderheid van de leerkrachten wenste vast te houden aan het beleid van geen thuistaal op school waarbij ze het gebruik van de thuistaal als een probleem bleven beschouwen. In de eindbevestiging waren de leerkrachten positief over het thuis materiaal in de eigen taal en stelden de onderzoekers vast dat het project heel wat teweeg had gebracht op vlak van meertaligheid binnen de betrokken scholen. Op zijn minst gingen leerkrachten

---

<sup>19</sup> Dit onderzoek verwijst naar de sociaal-constructivistische leertheorie van Vygotsky uit 1978.

nadenken over de mogelijkheden van meertaligheid in de klas en gingen ze op enkele uitzonderingen na aan de slag met het gebruik van de eigen taal in de klas. Soms nog aarzelend op een vrij klassieke manier, terwijl anderen erin slaagden meertaligheid in te zetten waar het kon.

Meer en meer wordt duidelijk dat talen niet strikt gescheiden naast elkaar bestaan, maar complementair ingezet kunnen worden om onderwijstaken meer efficiënt te kunnen uitvoeren. In het verlengde daarvan wordt in het volgende hoofdstuk het belang van talensensibilisering onder de loep genomen aan de hand van drie domeinen.

### 3 Het belang van talensensibilisering: 3 domeinen

“Door talensensibilisering leren kinderen makkelijker en vaak gemotiveerder vreemde talen. Bovendien schijnt dit het duidelijkst zichtbaar te zijn voor de zwakste leerlingen. Vroege kennismaking met verschillende talen, het openstaan voor talen en het leren van vreemde talen hebben, omwille van de transfer<sup>20</sup> en het stimuleren van het taaldenken<sup>21</sup>, een positieve impact op de thuistaal, schooltaal.” (Smet, 2011, p. 3).

De doelen van talensensibilisering situeren zich op drie domeinen: attitude, kennis en vaardigheden.

#### 3.1 Attitude<sup>22</sup>

“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, p. 4).

Vanuit deze invalshoek krijgt talensensibilisering ook een verwelkomingsfunctie: “... omdat de pedagogische activiteiten bedoeld zijn om de leerlingen te verwelkomen in de diverse wereld van talen, in de diversiteit van hun eigen taal of talen.” (Frijns & Sierens, 2011, p. 105).

#### 3.2 Kennis

“Talensensibilisering heeft als tweede doel de kennis en het bewustzijn over taal, taalvariëteiten<sup>23</sup> en talen te verhogen. Kinderen weten dat er verschillende en gelijkwaardige talen bestaan die verwant kunnen zijn en zich ontwikkelen. Ze weten dat talen een sociale en emotionele functie hebben. 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., 2012, p. 2).

---

<sup>20</sup> *Transfer*: de mate waarin kennis en beroepsvaardigheden in andere situaties toegepast kunnen worden (encyclo.nl).

<sup>21</sup> *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 (encyclo.nl).

<sup>22</sup> *Attitude*: manier waarop iemand zich gedraagt tegenover of denkt over andere mensen, gebeurtenissen, dingen of meningen (encyclo.nl).

<sup>23</sup> *Taalvariatie*: de verscheidenheid in taalgebruik tussen mensen en groepen mensen (encyclo.nl).

Kinderen verwerven inzichten zoals het besef dat niet alle talen van links naar rechts geschreven worden, dat niet alle talen dezelfde schrifttekens gebruiken enzovoort. De confrontatie met andere talen doet kinderen bovendien meer stilstaan bij de eigen taal. Talensensibilisering laat kinderen dus niet enkel stilstaan bij andere talen en culturen, maar ook bij de eigen taal en cultuur. (Jonckheere, De Doncker & De Smedt, 2009, p. 31).

### 3.3 Vaardigheden

Het derde doel van talensensibilisering betreft vaardigheden<sup>24</sup>: “kinderen leren verschillen en gelijkenissen tussen talen onderscheiden en afhankelijk van het gebruik in hun context<sup>25</sup> plaatsen. Ze slagen er ook in aan te geven wat talen voor hen sociaal en emotioneel betekenen. Als kinderen plezier beleven aan de kennismaking met andere talen, stimuleert dit het levenslang leren van talen. Het kind ontwikkelt mondelinge vaardigheden die het zelfvertrouwen verhogen.” (Gielen et al., 2012, p. 2).

Ook voor deze attitude geldt dat de vaardigheden die kinderen opdoen bij andere talen en culturen, ze deze verworvenheden ook makkelijker toepassen op de eigen taal. (Jonckheere, De Doncker & De Smedt, 2009, p. 31).

---

<sup>24</sup> *Vaardigheden*: intellectuele en fysieke handelingen (en reacties) die een persoon op deskundige wijze uitvoert om een doel te bereiken (encyclo.nl).

<sup>25</sup> *Context*: het geheel waarin een onderdeel geplaatst is, de samenhang (encyclo.nl).

## 4 Taalbeleid op verschillende niveaus

In vorig hoofdstuk kwam het belang van talensensibilisering aan bod in de vorm van drie doelen met telkens een specifieke waarde. Waarden die op hun beurt zo fundamenteel zijn voor de ontplooiing van elk kind tot wereldburger dat een school niet zonder een taalbeleid kan. Van den Branden (2010) stelt zelfs expliciet dat een taalbeleid een 'must' is voor elke school en zeker niet enkel voor scholen met veel anderstalige leerlingen. Hij omschrijft talenbeleid als "de structurele en strategische poging van een schoolteam om de onderwijspraktijk aan te passen aan de taalleerbehoeften van de leerlingen met het oog op het bevorderen van hun algehele ontwikkeling en het verbeteren van hun onderwijsresultaten."

Ook Smet (2011, p. 37) stimuleert scholen in het voeren van een talenbeleid. Hij definieert talenbeleid als "een samenhangend geheel van maatregelen om ervoor te zorgen dat zoveel mogelijk mensen toegang tot kennis, cultuur, vrije tijd, en de arbeidsmarkt krijgen."

### 4.1 De overheid

De overheid heeft als taak scholen duidelijk te maken wat ze verwacht op gebied van talenbeleid. Hiervoor dient ze de samenwerking tussen scholen te stimuleren en stimuleert ze de interactie tussen school, buurt en ouders. Een overheid die een degelijk talenbeleid wil voeren, voorziet middelen voor vorming en vernieuwing. Ze stelt doelen op het vlak van welbevinden en leerprestaties, en meet of die doelen bereikt worden. Ze formuleert de eindtermen van vreemde talen ambitieus. (Smet, 2011, p. 37).

### 4.2 De school

Een school dient een brede visie op talenbeleid te ontwikkelen, gebaseerd op de kennis van de eigen schoolcontext. Ze betreft ouders en leerlingen bij de manier waarop op school wordt omgegaan met taaldiversiteit. De school zorgt ook voor bijscholing van taal- en taakleraren in hun functie van een taaldivers beleid. (Smet, 2011, p. 38). Uiteraard kan een school zich laten inspireren door denkkaders, visieteksten en handboeken. Ze kan zich laten bijstaan door pedagogische begeleiders. Ondanks die hulp zal het toch essentieel zijn om als school te vertrekken van de eigen beginsituatie, de populatie leerlingen, de voorgeschiedenis op vlak van taalbeleid, de werksfeer en innovatiekracht van het lerarenkorps en de mate van betrokkenheid van ouders. Een schooleigen taalbeleid is dus zeker geen eenvoudig recept, maar een mix van ingrediënten die samen een topgerecht kunnen maken.

Devlieger, Frijns, Sierens en Van Gorp (2012, pp. 53-54) benoemen de belangrijkste randvoorwaarden voor een taalbeleid:

- “doelgericht: de school stelt doelen op leerling-, klas- en schoolniveau en dient hiervoor de specifieke schoolcontext te kennen (waar is de school sterk in, waar zitten nog hiaten, ....?);
- schoolspecifiek: talensensibilisering vertrekt vanuit de aanwezige inspiratiebronnen zoals leerkrachten, leerlingen, ouders, de buurt, ... om zo een eigen verhaal te maken;
- taalgericht: welke taalideologie<sup>26</sup> draagt de school uit? Hoe gaat de school om met taal en taaldiversiteit binnen en buiten de klasmuren? Hoe gaat de school om met talige diversiteit van ouders?;
- structureel: doordringt het talenbeleid de hele structuur van de school, van onderhoudspersoneel tot en met leerkrachten en directie?;
- strategisch: gaat de school planmatig te werk? Worden acties regelmatig getoetst aan de doelstellingen?;
- dialoog: welke leerkrachten doen al - bewust of onbewust - aan talensensibilisering? Ook afstemming en reflectie over de constant evoluerende houding van elke leerkracht ten overstaan van taaldiversiteit hoort bij een dergelijke dialoog;
- samenhang: is er samenhang tussen de verschillende doelstellingen en acties op leerling-, leerkracht- en schoolniveau? Deze doelstellingen en acties mogen elkaar echter niet tegenspreken.”

### 4.3 De leraar

Een leerkracht kan de talenten en beperkingen van zijn leerlingen correct inschatten. Hij staat open voor alle initiatieven die de kennis van het Standaardnederlands als instructietaal verbeteren en die die didactische competenties in de omgang met taaldiversiteit versterken. Een leerkracht dient zelf een rijke en correcte taal te gebruiken, zowel in het Standaardnederlands als in andere talen. Tot slot geeft een leerkracht zelf aan op welk vlak hij nascholing nodig heeft. (Smet, 2011, p. 38).

---

<sup>26</sup> *Taalideologie*: min of meer afgerond en coherent samenstel van ideeën over de samenleving en de manier waarop die moet veranderen. Ideologieën worden meestal gebruikt om mensen te mobiliseren, in dit geval op gebied van taal (encrypto.nl).



## 4.4 Het veranderingsmodel van Kotter als hulpmiddel

Het is duidelijk dat het voeren van een gedragen taalbeleid een gedeelde verantwoordelijkheid is van overheid, scholen en leraren. Het veranderingsmodel van Kotter (1996) kan scholen bijstaan en ondersteunen in het ontwikkelen van een taalbeleid. Kotter onderscheidt acht stappen in een veranderingsproces. Martien Berben (2012) past in haar artikel uit Impuls 'Hoe een taalbeleid het beleidsvoerend vermogen van je school kan verhogen' dit model toe op het onderwijs.



Figuur 2: Veranderingsmodel van Kotter

(<http://ontdekmediaplaza.files.wordpress.com/2011/03/het-8-fasen-model-van-kotter1.jpg>, geraadpleegd op 19 januari 2014)

### 4.4.1 Laat de nood zien

Het aanvoelen van de nood aan een taalbeleid door één of meerdere personen vormt de start van een bewust en expliciet taalbeleid. Dit aanvoelen kan bijvoorbeeld ontstaan vanuit de bezorgdheid dat minder taalvaardige leerlingen in onze talige maatschappij uit de boot dreigen te vallen. Zodra drie vierde van het team dezelfde nood erkent, heeft de verdere uitwerking van een taalbeleid alle kans op slagen. Het is dus belangrijk voldoende medestanders te vinden voor een voldoende breed draagvlak.

### 4.4.2 Vorm een groep met gewicht

Een manier om zulke nood te laten inzien, is de hulp inroepen van een groep met gewicht die heterogeen is samengesteld met personen die bijvoorbeeld uit kleuter- en lager onderwijs komen als leerkracht, directie, taalbegeleider, CLB-medewerker, schoolbestuur enzovoort. De leden van de groep moeten beslissingsrecht hebben en ze moeten dus ook het vertrouwen van de groep genieten. Ze dienen over voldoende inhoudelijke kennis te beschikken of bereid te

zijn deze op te bouwen. Het is vanzelfsprekend dat de leden van de groep openstaan voor vernieuwing. Een groep als deze mag niet te groot zijn. Uiteraard kunnen meerdere competenties door éénzelfde persoon ingebracht worden.

#### **4.4.3 Ontwikkel visie**

In deze fase formuleert de groep met gewicht samen met het team een collectief doel en ontwikkelt ze samen met het ganse team een visie over hoe deze ambitie bereikt zal worden. Hoe sterker de betrokkenheid van het brede team, hoe sterker de visie gedragen zal worden. Het sterk betrekken van het hele team voorkomt dat de visie ervaren kan worden als opgedrongen. Het is evident dat de uiteindelijke visie neergeschreven wordt zodat ze letterlijk aantoonbaar is.

#### **4.4.4 Communiceer visie**

Een visie op papier volstaat niet; ze moet tot leven komen en vooral toegepast worden. De leden van de groep met gewicht hebben hierin een belangrijke voorbeeldrol te vervullen. Regelmatige herhaling van de visie en de te zetten stappen kan bijdragen tot het vasthouden van de aandacht hiervoor.

#### **4.4.5 Geef autonomie en verantwoordelijkheid aan anderen**

Na communicatie van de visie is het nodig een helder beleidsplan uit te werken met daarin concrete doelstellingen, acties en manieren van evalueren. De groep met gewicht kan individuele leerkrachten bijstaan bij het vertalen van de visie in concrete doelen en acties. Ze kunnen helpen een opvolgbestand te ontwikkelen ter ondersteuning van deze vertaling en ervoor zorgen dat leerkrachten hun ervaringen en kennis delen. Individuele leerkrachten die nood hebben aan coaching kunnen worden ondersteund door leden van de groep met gewicht of net niet. Veel zal afhangen van de openheid binnen het team. Indien meerdere leerkrachten met eenzelfde thema worstelen, kan dit weer aanleiding geven tot een nieuw en teamomvattend overleg.

#### **4.4.6 Creëer succeservaringen**

Dezelfde openheid kan sterk bijdragen tot het delen van succeservaringen. Indien leerkrachten bij elkaar kunnen observeren en hun ervaringen delen, kan dit andere leerkrachten aanzetten dit ook te doen en de eigen bijdragen aan de groep aan te bieden. De waardering die leerkrachten ervaren voor hun geleverde inspanningen levert energie op om gedreven in beweging te blijven.

#### **4.4.7 Hou de vernieuwing vast en creëer meer vernieuwing**

Door communicatie en evaluatie blijft het taalbeleidsplan leven en wordt het bijgestuurd. Zodra voldoende doelen bereikt zijn, kan worden gestart met het vervolg en kunnen nieuwe doelen en acties opgezet worden. Om niet het gevoel te geven dat dit een eindeloos verhaal is dat nooit 'af' is, is het cruciaal regelmatig succes te vieren en te blijven stilstaan bij de behaalde verwezenlijkingen.

#### **4.4.8 Institutionaliseer de verandering**

Eens alle stappen doorlopen, is het belangrijk dat de hele vernieuwde aanpak geïntegreerd wordt in de schoolcultuur. Hiervoor dienen alle leerkrachten vertrouwd te zijn met de visie en de daaraan gekoppelde doelen en acties. De school moet de bijhorende competenties definiëren zodat ze duidelijk zijn voor alle leerkrachten.

Martien Berben (2012, p. 98) schrijft aan het einde van haar artikel: "Uit de reacties van scholen die vanuit deze bril naar hun taalbeleid keken, bleek alvast dat ze deze invalshoek voor het vormgeven van een taalbeleid bijzonder waardevol vinden, niet alleen voor het concretiseren van hun taalbeleid, maar ook om sterker te staan in het doorvoeren van toekomstige onderwijsvernieuwingen."

## 5 Effecten van talensensibilisering

Over talensensibilisering kan nog veel onderzoek verricht worden. Het Eulang-onderzoek (1997-2001) is tot op heden het meest omvangrijke onderzoek naar effecten op leerlingen met betrekking tot talensensibilisering. Aan dit project was een uitgebreide kwalitatieve evaluatie gekoppeld. Dit laatste is tevens het meest delicate punt van veel onderzoek: effectmetingen kunnen vaak slechts op beperkte schaal uitgevoerd worden. Om voldoende wetenschappelijk relevant cijfermateriaal te bekomen moet bovendien een voor- en een nameting uitgevoerd worden over een voldoende grote doelgroep. Interviews en enquêtes kunnen onderzoeksresultaten aanvullen, maar leveren minder betrouwbare gegevens op dan concrete metingen. Met die criteria in het achterhoofd is het raadzaam de gemeten effecten genuanceerd te benaderen. Een aantal grote onderzoeken zoals Eulang, Ja-Ling Hongarije, Elodil Canada en Didenheim Frankrijk voldoen aan de meer wetenschappelijke criteria en leveren de meest bruikbare onderzoeksresultaten op.

### 5.1 Effecten op leerlingen

Binnen het Eulang-onderzoek werd de interesse van leerlingen op vlak van attitudes getest en hun openheid ten aanzien van wat vreemd is. Op vlak van ontwikkeling van taalvaardigheden werden enerzijds het auditieve onderscheidingsvermogen en het geheugen nagegaan, en anderzijds de vaardigheden op syntactisch <sup>27</sup> vlak. Op basis van de huidige stand van zaken is het te vroeg om definitief uitsluitel te geven over alle facetten van talensensibilisering. Daarvoor is de onderzoeksbasis nog te beperkt en zijn de verrichte studies te sterk verschillend opgezet. Het grootste deel van het onderzoek spitst zich ook toe op de lagere school en niet op de kleuterschool. Dit alles maakt het eenduidig en scherp formuleren van conclusies delicaat en voorbarig en brengt met zich mee dat er zelfs schijnbare tegenstellingen in de voorlopige conclusies vervat kunnen zitten. Verder onderzoek op deze vlakken is dus vereist om hierover uitsluitel te bekomen.

De belangrijkste conclusies uit deze studie:

- “talensensibilisering lijkt bij de leerlingen het meest positieve effect te hebben op vlak van hun attitude ten opzichte van taaldiversiteit en hun kennis over taal, talen en taalvariëteiten. Leerlingen die in eentalige omgevingen opgroeien, zijn hierbij extra gebaat;

---

<sup>27</sup> *Syntactisch*: volgens de regels van de grammatica (encyclo.nl).

- talensensibilisering stimuleert kinderen om vreemde talen te leren en zeker ook andere talen dan de bekende. Dit laatste is niet wetenschappelijk aangetoond voor alle leerlingen;
- op gebied van metalinguïstische en metacognitieve vaardigheden laat het onderzoek gemengde resultaten zien. Om een positief effect te kunnen bekomen, zijn wellicht intensieve, gerichte, beschouwende activiteiten noodzakelijk;
- het huidig onderzoek bewijst niet sluitend dat talensensibilisering bijdraagt tot het leren van de schooltaal en vreemde talen;
- zwakkere leerlingen hebben het meest baat bij talensensibilisering, vooral wat betreft attitudes;
- 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 krijgt in de klas;
- een minimum aantal uren talensensibilisering is vereist om blijvend positieve effecten bij leerlingen te realiseren: 35 tot 40 lessen volgens het Eulang-onderzoek. Dit wordt genuanceerd door effectmetingen van projecten waarbij dit effect ook werd vastgesteld met kleinere initiatieven <sup>28</sup>.” (Frijns & Sierens, 2011, p. 66).

## 5.2 Effecten op leerkrachten

Hoe een leerkracht denkt en handelt op vlak van diversiteit, talen en het schoolbeleid daarrond, heeft een bepalende invloed op het slagen ervan. Leerkrachten zijn een belangrijk rolmodel voor leerlingen. Een leerkracht die de vereiste basisattitudes niet bezit, kan moeilijk instaan voor het gevoelig maken van leerlingen voor taalverscheidenheid. Het is noodzakelijk dat een leerkracht hiervoor over de nodige pedagogische en didactische vaardigheden beschikt om de theoretische inzichten om te zetten in de praktijk.

In de mate dat leerkrachten positieve effecten vaststellen bij hun leerlingen, zullen zij makkelijker bijkomend investeren in het exploreren van de mogelijkheden die talensensibilisering bieden voor de ontwikkeling van hun leerlingen.

Het aantal studies dat de invloed van initiatieven op vlak van talensensibilisering op leerkrachten evalueert is beperkt. Enkele voorzichtige tendensen:

- “leerkrachten die deelnemen aan projecten en acties rond talensensibilisering lijken zelf ook gesensibiliseerd en bewust gemaakt te worden. Het uitvoeren van concrete

---

<sup>28</sup> De kleinere initiatieven betreffen kleine, niet projectmatige activiteiten die soms heel beperkt in tijd en met beperkte middelen werden opgezet en toch de gewenste effecten opleveren.

lesactiviteiten beïnvloedt hun basishouding ten opzichte van taaldiversiteit in de samenleving en de school in positieve zin;

- er is bij leerkrachten een positief effect waarneembaar bij de ontdekking van meertaligheid in de klas. Dit leidt tot een grotere aandacht en waardering voor de meertalige identiteit en competenties van meertalige leerlingen;
- de uitvoering van talensensibilisering in de praktijk vertoont vaak nog een gemengd beeld. Dikwijls ontbreekt het de leerkrachten aan de vaardigheid om los te komen van de gebruikte didactische materialen en in te spelen op de aanwezige taaldiversiteit in de klas;
- er zijn 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." (Frijns & Sierens, 2011, p. 74).

### **5.3 Effecten op ouders**

Frijns & Sierens (2007, pp. 74-75) stellen vast dat ouders die betrokken worden bij talensensibiliserende activiteiten op school een positiever gevoel over de school- en het klasgebeuren hebben. Elk initiatief dat ouders bewuster maakt en tot bijkomende inzichten leidt, is immers waardevol. De betrokkenheid van ouders in meertalige scholen met culturen van minderheden met een lagere status kan hierdoor ook vergroten. Vanuit een sterk waarderend effect kan talensensibilisering zeker bijdragen om eventuele kloven tussen taalgemeenschappen te dichten.

## **6 Randvoorwaarden voor een succesvolle implementatie van talensensibilisering**

Scholen en leraren die openstaan voor het werken rond taaldiversiteit in de klas kunnen het gevoel krijgen dat ze niet precies weten hoe ze dit moeten aanpakken. Om talensensibilisering succesvol in een school- en klasomgeving te implementeren, zijn een aantal randvoorwaarden vereist. De hierna opgesomde randvoorwaarden die Frijns en Sierens benoemen zijn ongetwijfeld niet de enige. Ze vloeiden voort uit de brede visie rond talensensibilisering.

### **6.1 Onderwijsverantwoordelijken: sensibilisering en informering**

De maatschappelijke druk om vast te houden aan de gangbare praktijk om thuistalen in het onderwijs te vermijden en te kiezen voor het Standaardnederlands blijft groot. Lokale initiatieven en projecten op beleidsniveau volstaan niet om de eentalige strekking van het onderwijssysteem fundamenteel te veranderen. Talensensibilisering maatschappelijk laten verankeren in het onderwijssysteem kan pas slagen indien politici en beleidsmakers voldoende geïnformeerd worden en op die manier overtuigd geraken. Naast de onderwijsoverheid vormen bestuurders van onderwijskoepels, begeleidingsdiensten, nascholing, lerarenopleidingen, ouderverenigingen en andere organisaties belangrijke te overtuigen groepen in het totale speelveld.

### **6.2 Leerkrachten: basiscompetenties en opleiding**

Al eerder werd aangehaald dat leerkrachten zelf voldoende taalgevoel en taalbewustzijn moeten bezitten voor ze zelf talensensibilisering met kennis van zake kunnen uitdragen. Ze dienen het beleidskader hierrond te kennen en vanuit de praktijk ervaring op te doen om de opgedane kennis te verankeren. Deze praktijk vergt een groot aanpassingsvermogen van elke leerkracht. Elke klascontext is verschillend, afhankelijk van het al of niet aanwezig zijn in de klas van allochtone leerlingen, zuiver autochtone klasgroepen of mengvormen. Het is vanzelfsprekend dat elk type klasgroep aangepaste materialen en een aangepaste aanpak vergt.

De lerarenopleiding is een ideale kweekvijver voor het aanscherpen en ontwikkelen van de vereiste kennis, kunde en basisattitudes. Dit neemt niet weg dat in de meeste lerarenopleidingen nog een hele weg af te leggen is op vlak van aandacht voor talige en culturele diversiteit. (Jonckheere, 2011).

Een belangrijke stap in de goede richting is dat in de basiscompetenties voor leraren in het Vlaamse basisonderwijs expliciet werd opgenomen dat leerkrachten ondersteunende kennis

moeten hebben van doelstellingen, methodieken en goede praktijkvoorbeelden van talensensibilisering. (Smet, 2011).

### **6.3 Leerkrachten: ondersteuning en begeleiding**

Leerkrachten die overtuigd zijn van de meerwaarde van een taaldiverse aanpak in de klas zijn sterk vragende partij naar aangepaste lesmaterialen. Bij verdere bevraging hierover bleek uit de haalbaarheidsstudie van Blondin & Mattar (2003) in Franstalig België dat ruim de helft van de bevraagde leerkrachten zich niet in staat acht zelf materiaal te ontwikkelen of bestaand materiaal aan te passen. Ze gaven aan vooral nood te hebben aan vorming en ervaringsuitwisseling met andere leerkrachten. De eerder aangehaalde voordelen van toepassing in de praktijk met betrekking tot attitudeverandering spelen hier ook mee. Enerzijds zullen leerkrachten vragende partij zijn om concreet materiaal te bekomen (willen begrijpen, tastbaar), anderzijds is het effectief toepassen veel duurzamer. Een goede mengvorm van beide invalshoeken zal een ietwat aarzelende leerkracht vermoedelijk wel over de streep kunnen trekken. Zeker indien hij of zij zich ondersteund voelt door medestanders die met dezelfde vragen en onzekerheden worstelen, maar samen streven naar het gewenste resultaat.

### **6.4 Integratie in curriculum**

In Vlaanderen zijn de ontwikkelingsdoelen en eindtermen van het basisonderwijs het richtinggevend kader waarin gewerkt wordt. Vandaar het belang om de doelen van talensensibilisering te kunnen linken aan dit richtinggevend kader: het is voor veel leerkrachten een welkome hulp en biedt ondersteuning en stimulans om met talensensibilisering aan de slag te gaan. Zolang talensensibilisering als onderdeel van het lesprogramma niet verplicht is, zal het grotendeels afhangen van de individuele leerkracht om er al dan niet voldoende aandacht aan te schenken.

### **6.5 Materialen**

Kant-en-klare materialen aanbieden aan leerkrachten die hun eerste stappen zetten richting talensensibilisering hebben zeer zeker toegevoegde waarde. Eigenhandig allerlei aangepaste materialen maken, vergt immers heel wat tijd. Het stelselmatig en veelvuldig blijven aanreiken van aangepaste materialen is en blijft een valkuil. Lesgeven over en vanuit talensensibilisering kan zonder strikt uitgewerkt kader en zonder of slechts beperkt aangepaste materialen. Het is net rijk en boeiend zoveel mogelijk te vertrekken van wat al aanwezig is in de klas, of van wat makkelijk kan worden toegevoegd zoals woordenboeken, atlanten, computers, kaarten, bestaand spel materiaal enzovoort. (Blondin & Mattar, 2003).



## **6.6 Schoolbeleid: een integrale aanpak**

Succes in de klas op gebied van talensensibilisering vraagt een aangepaste aanpak op schoolniveau. Hoe die er dan concreet dient uit te zien, is bijna nog niet onderzocht. De school kan zeker zorgen voor bundeling van krachten door een visie te concretiseren, door ervaringsuitwisseling te organiseren, het maken en uitwisselen van lesmaterialen te stimuleren en te laten reflecteren op de bereikte resultaten en ambities.

## **6.7 Ouders en lokale gemeenschappen: communicatie en participatie**

Het is niet omdat individuele leerkrachten en scholen doordrongen zijn van de meerwaarde van taaldivers onderwijs, dat ouders en lokale gemeenschappen dit ook automatisch zullen zijn. Indien ouders kunnen participeren in het hele opzet rond talensensibilisering kunnen positieve resultaten behaald worden. De positieve link met buurtbewoners, winkeliers en andere lokale gemeenschapsgroepen kan dan ook vlug worden gelegd.

## **6.8 Conclusie**

Het volstaat zeker niet om mooi afgelijnde visieteksten te presenteren, noch om karrevrachten prachtig didactisch materiaal te ontwikkelen om te kunnen spreken van een succesvolle implementatie van een taaldivers schoolbeleid. Het geheel kan maar slagen vanuit een volgehouden aanpak over de verschillende beleidsniveaus heen. Dit hoeft de individuele leerkracht of de school niet te beperken in het opnemen van de uitdaging om een taaldivers beleid toe te passen en uit te dragen.

## 7 De Ervaringsgerichte Onderwijs (EGO)-visie

Dit hoofdstuk steunt op de inzichten en principes verwoord in ‘Onderwijs- en opvoedingskader 1 en 2’ van Van Stijvoort, op ‘Onderwegwijs’ van Beldé, Maesele, Teunissen en Van Malderen en op de website van het CEGO (Centrum voor Ervaringsgericht Onderwijs). Vertrekpunt van de auteurs is telkens de stelling dat onderwijs iets teweeg wil brengen, resultaten wil behalen. Om die gewenste resultaten te behalen, zal elke school een methode kiezen die het dichtst aanleunt bij het eigen gedachtengoed en dat van de onderwijskoepel waarin ze zich bevindt. Het Ervaringsgericht Onderwijs is zo’n methode. Dit hoofdstuk biedt een kennismaking met EGO aan en laat toe de beschreven waarden en voordelen van talensensibilisering te toetsen aan dit model. En omgekeerd om de eigen schoolvisie te toetsen aan de principes en waarden van talensensibilisering.

### 7.1 Begripsomschrijvingen

Het onderwijsmodel Ervaringsgericht Onderwijs is van de hand van Ferre Laevers, hoogleraar aan de Faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen, hoofd van het Ervaringsgericht Onderwijs en programmadirecteur van de POC Master of Educational Studies van de Faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen. De publicatie van het eerste model dateert al van 1976. Tot op heden wordt het model toegepast en verfijnd, zonder evenwel te wijzigen aan de basisprincipes die nog steeds overeind blijven.

#### 7.1.1 Ervaring, ervaringsreconstructie en ervaringsgerichtheid

Binnen het EGO staat het begrip ervaring voor “wat zich in iemand afspeelt op het ogenblik dat hij met iets of iemand in contact is, wanneer hij zich in een bepaalde situatie bevindt.”

([http://cego.inform.be/InformCMS/preview/index.php?pag\\_id=550275](http://cego.inform.be/InformCMS/preview/index.php?pag_id=550275), geraadpleegd op 3 januari 2014). Om een beeld te vormen over wat er zich innerlijk bij de ander afspeelt, zijn ervaringsreconstructies nodig. Drie vragen staan hierbij centraal: wat bedoelt de ander? Hoe ervaart en beleeft die ander de situatie? Waarom gedraagt iemand zich zo en welke motieven spelen mee? Deze vragen vormen het aanknopingspunt bij uitstap bij ervaringsgericht onderwijs: wat doet, denkt en wil het kind? En wat denk, doe en wil ik zelf als leerkracht?

Op deze manier vormt zich een stroom van ervaringen omdat er voortdurend verschuivingen optreden. “Ervaringsgerichtheid is dan de houding waarbij men via ervaringsreconstructie in contact wil komen met de ervaringsstroom van kinderen én met de eigen ervaringsstroom.” ([http://cego.inform.be/InformCMS/preview/index.php?pag\\_id=550275](http://cego.inform.be/InformCMS/preview/index.php?pag_id=550275), geraadpleegd op 3 januari 2014).

### 7.1.2 Ervaringsgericht onderwijs (EGO)

EGO is geen beweging voor methodescholen en staat ook niet voor een 'laissez faire' aanpak waarbij voor kinderen alles toegelaten is onder het mom van leren. Het is geen uitgewerkt receptenboek waaruit letterlijk te kopiëren valt. Het is zeker geen alles-of-niets-verhaal, maar een groeipad. De belangrijkste voorwaarde is dat er overeenstemming is over het pad dat moet worden bewandeld.

Ervaringsgericht Onderwijs is een open project dat uitnodigt om deel te nemen, richting aangeeft en inspireert. "De focus ligt niet zozeer op het eindproduct dan wel op het proces dat zich afspeelt in de kinderen en in de groep." (Kerpel, z.d.). Het belangrijkste doel is om een positief klasklimaat te scheppen waarin elk kind zich goed voelt (welbevinden) en betrokken is (betrokkenheid).

### 7.1.3 Welbevinden

Welbevinden speelt zich af in het kind: voelt het zich goed en is duidelijk te merken dat het er stralend bijloopt? Geniet het met andere woorden en stelt het zich open voor nieuwe ervaringen? Durft het zichzelf zijn en straalt het zelfvertrouwen en weerbaarheid uit? Indien 'ja' kan worden geantwoord op deze vragen dan kan aangenomen worden dat het kind een hoog welbevinden heeft, wat de emotionele ontwikkeling ten goede komt. Het zal dus noodzakelijk zijn goed te observeren hoe kinderen zich gedragen in verschillende opvoedingssituaties.

### 7.1.4 Betrokkenheid

Betrokkenheid is een toestand waarin kinderen zich bevinden wanneer ze op een intense manier met iets bezig zijn. Beginnen ze mee te denken en zetten ze stappen om zelf tot oplossingen te komen? Zijn ze geconcentreerd en verliezen ze zelfs de tijd uit het oog? Deze observaties helpen om de mate van betrokkenheid van de verschillende kinderen in de klas in beeld te brengen.

Kinderen die in hoge mate betrokken zijn, ervaren een grote voldoening van het explorerend verkennen van de wereld. Kinderen hebben van nature een grote exploratiedrang. Ze zoeken op die manier de grenzen op van hun huidig kunnen en ze slagen erin vanuit deze gedrevenheid hun grenzen te verleggen.

Welbevinden en betrokkenheid vormen samen de ideale voedingsbodem voor het proces van het leren in de breedte, het fundamenteel leren.

## 7.2 Het EGO als praktijkmodel

Het beste halen uit kinderen kan dus maar door te focussen op de kwaliteit van het proces van het leren. Om hierop meer greep te krijgen, wordt binnen deze onderwijsvisie sterk ingezet op welbevinden en betrokkenheid. Het EGO wil op die manier bijdragen tot een gezonde emotionele ontwikkeling en wil het leren via creatieve processen stimuleren. EGO zet leren in de breedte centraal: het vrij kleuterinitiatief is belangrijk, maar kan niet zonder een ervaringsgerichte benadering van de brede omgeving. “Enkel op die manier kunnen leerlingen zich ontwikkelen tot emotioneel sterke personen die zich explorerend instellen, zich met mens en wereld verbonden voelen en zich daarvoor inzetten.” (Depondt & Laevers, 2008, p. 8).

### 7.2.1 Het tempelmodel

Laevers presenteert zijn model in de vorm van een tempelmodel met drie basispijlers:

- “milieuverrijking<sup>29</sup> creëert een voor kinderen interessante en uitdagende omgeving. Uitdagende materialen staan hierbij centraal;
- het vrije initiatief om de betrokkenheid van kinderen te verhogen;
- de ervaringsgerichte dialoog helpt leerkrachten om goede relaties op te bouwen met hun leerlingen om hen zo goed mogelijk te begrijpen en te begeleiden.”

([http://nl.wikipedia.org/wiki/Ervaringsgericht\\_Onderwijs](http://nl.wikipedia.org/wiki/Ervaringsgericht_Onderwijs), geraadpleegd op 3 januari 2014).



Figuur 3: Tempelmodel van Laevers

([http://2.bp.blogspot.com/\\_mAsKIYPEWXY/TSzEXJWN6hl/AAAAAAAAACE/mODTTdyY5JM/s1600/tempelschema.bmp](http://2.bp.blogspot.com/_mAsKIYPEWXY/TSzEXJWN6hl/AAAAAAAAACE/mODTTdyY5JM/s1600/tempelschema.bmp), geraadpleegd op 19 januari 2014).

<sup>29</sup> Milieuverrijking betekent voor Laevers sterk inzetten op omgevingsfactoren om zo volop leerkansen te creëren. Hoeken- en contractwerking zijn hiervan praktische voorbeelden.

Het uiteindelijke doel van ervaringsgericht onderwijs is om kinderen een niveau van emancipatie te laten bereiken waarin ze in harmonie met zichzelf kunnen zijn, emotioneel in balans en mentaal alert waardoor ze de mogelijkheden die ze in zich hebben ten volle kunnen benutten en als sociale personen kunnen functioneren.

### **7.2.2 De verantwoordelijkheid van elke leerkracht**

Inzetten op het proces van leren legt een grote verantwoordelijkheid bij de leerkracht. Deze moet erop vertrouwen dat kinderen zelf uit hun omgeving halen wat ze nodig hebben. Het is de bedoeling een evenwicht te vinden in het stimulerend tussenkomen (het ene kind vraagt meer ondersteuning dan het andere) en autonomie verlenen. Belangrijk is dat kinderen niet alles voorgekauwd hoeven te krijgen. Net het proces van het leren en het ontdekken spelen een belangrijke rol: de leerkracht richt zich naar de ervaringen van de kinderen en creëert leer- en ontwikkelingskansen. De gebruikte werkvormen en materialen zijn slechts hulpmiddelen om de betrokkenheid te verhogen; ze zijn nooit doel op zich.

Samengevat betekent dit dat de leerkracht in de eigen stijl gevoelig is voor de beleving van de kinderen, stimulerend tussenkomt en de gepaste autonomie verleent. Een belangrijke indicator voor het succesvol toepassen van een gepaste aanpak is vaststellen dat het welbevinden en de betrokkenheid van de kinderen stijgt. In wat volgt wordt ingezoomd op het verband tussen talensensibilisering en EGO.

## **7.3 De link tussen EGO en talensensibilisering**

“Communicatie is een proces waarbij leerkracht en kinderen elkaar wederzijds beïnvloeden: wie de dialoog begint is duidelijk, maar niet hoe het gaat lopen”. Met deze openingszin beschrijft Laevers (2006, p. 292) het belang van communicatie in de ‘ervaringsgerichte dialoog’. Communicatie verloopt uiteraard niet enkel via taal, maar niemand zal ontkennen dat ‘taal’ een cruciale rol speelt. Als kind ontdekken we de wereld via taal en we leren diezelfde wereld ook via taal begrijpen. Relaties met anderen verlopen via taal, gedachten en emoties worden ermee verwoord.

Vygotsky beschrijft dit mooi via het begrip ‘sneeuw’. Voor ons is sneeuw de witte vorm van neerslag die we kennen in de winter als het koud is. Eskimo’s daarentegen kennen wel vijftig varianten op het begrip ‘sneeuw’. Doordat zij ‘sneeuw’ zoveel gedetailleerder zien, beleven zij hun wereld ook anders dan wij. Voor Vygotsky is dit het bewijs dat “het opgroeien in een bepaalde linguïstisch gestructureerde omgeving ertoe leidt dat het kind de wereld niet alleen via zijn ogen, maar ook via zijn praten begint te zien. Later is het niet alleen zien, maar ook het handelen gevormd door woorden.” (Van Herpen, 2005, p. 64).

Gezien door de bril van EGO betekent dit dat kinderen kansen moeten krijgen om betekenisvolle ervaringen op te doen in hun eigen leefomgeving. Een goede, veilige en stimulerende omgeving is hiervoor een noodzakelijke voorwaarde. Als de activiteit aansluit bij het ontwikkelingsniveau van het kind, kan het genieten van deze activiteit. Het is sterk betrokken en het kan het zich als het ware verliezen in de activiteit. Vanuit deze beleving komt automatisch de drang van het kind naar boven om zich hierover uit te spreken en deze ervaringen te delen met anderen. Een leerkracht kan de ervaringen die het kind zo opdoet, stimuleren met taal door mee te spelen, voor te lezen, kinderen te helpen met het verwoorden van gedachten en gevoelens enzovoort. Leerkrachten bieden kinderen zo de kans fundamenteel te leren. Laevers (1994) gebruikt deze term om uit te drukken dat leren nooit 'af' is en altijd doorgaat: "We spreken van fundamenteel leren wanneer mensen niet alleen nieuwe elementen in hun repertorium hebben genomen, maar bovendien tot een andere wijze van functioneren zijn gekomen. Hun greep op de wereld is ruimer en fijner geworden. Fundamenteel leren verandert de persoon: hij structureert de wereld anders, differentieert meer, heeft een andere kijk, een andere visie en aanpak, een andere reactie op wat zich afspeelt."

Het emancipatorisch onderwijs dat EGO voorstaat, is een manier om kinderen alle kansen te bieden aan het vormen van de persoonlijkheid en dit zowel op cognitief vlak als relationeel en emotioneel. Kinderen kunnen op die manier bewust en actief deelnemen aan de multiculturele samenleving, wat talensensibilisering bij uitstek wil ondersteunen.

## 8 Praktijkmap

In aanvulling van de literatuurstudie werd een praktijkmap uitgewerkt vanuit de theoretische principes rond talensensibilisering en de uitdrukkelijke vraag van leerkrachten in het kleuteronderwijs naar praktisch en snel inzetbaar lesmateriaal.

De praktijkmap werd voor de vlotte leesbaarheid en handelbaarheid apart gebundeld. Dit laat leerkrachten toe om actief met de map aan de slag te gaan, fiches toe te voegen, te delen enzovoort.

## 9 Besluit

“Wat is talensensibilisering? Hoe past het in een modern schoolbeleid en vanwaar de begripsverwarring met taalinitiatie? Betekent aandacht hebben voor talensensibilisering extra werk voor de al vaak administratief overbelaste leerkracht, of biedt het net opportuniteiten voor elke zoekende onderwijsdeskundige? “ Met deze vragen startte de inleiding van deze bachelorproef. Na een grondige literatuurstudie en het uitwerken van een praktijkmap over talensensibilisering is het tijd voor een aantal besluiten en antwoorden op deze vragen.

Hoofdstuk 1 beschrijft de plaats die diversiteit inneemt in onze maatschappij.

Begripsomschrijvingen zoals multidiversiteit, culturele diversiteit en taaldiversiteit zijn vooral pogingen om de betekenis van diversiteit zo concreet mogelijk te beschrijven. Hoe sterker de drang om diversiteit te analyseren, hoe groter de kans op het verengen van de inhoudelijke betekenis ervan. Hoe groter ook de verleiding om enkel in de zoemen op de verschillen tussen mensen. Terwijl uit de literatuurstudie net de onomstotelijke meerwaarde en de verregaande complementariteit van diversiteit blijkt. Op deze manier verdwijnt ook het voor sommigen beangstigende aspect van diversiteit (‘we kennen die ander niet’) en ligt de weg open naar een multiverse samenleving. Een leerkracht die zich achter het gedachtengoed schaaft dat anderstaligheid naast een persoonlijke verrijking ook maatschappelijke verrijking inhoudt, heeft vanuit zijn functie een hefboomeffect op de verwezenlijking van een rijkere samenleving. Ik kan dan ook enkel besluiten dat bewust omgaan met diversiteit niet voor niets een essentiële sleutelcompetentie is voor elke leerkracht.

Het begrip talensensibilisering werd in hoofdstuk 2 benaderd vanuit verschillende stromingen. Onderwerpen zoals taalverwerving en taaldidactiek vullen al eeuwen menig boek, waarbij visies elkaar aanvullen of net tegenspreken. De veel ruimere impact van talensensibilisering ten overstaan van taalinitiatie ondersteunt de sleutelcompetenties van de leerkracht zoals beschreven in hoofdstuk 1. Deze inzichten bepalen het verschil tussen talensensibilisering en taalinitiatie: talensensibilisering verruimt het blikveld, schept leerkansen en laat toe taaldiversiteit te ontdekken. Het maakt kinderen gevoelig en bewust voor de veelheid aan talen en culturen en de rijkdom die ze bevatten. Terwijl taalinitiatie te eenzijdig inzet op het leren van één taal. Als conclusie van dit hoofdstuk kan ik stellen dat talensensibilisering kinderen taalvaardiger maakt. De positieve effecten van talensensibilisering hebben bovendien niet enkel betrekking op vreemde taalbeheersing en -verwerving, maar nadrukkelijk ook op de Nederlandse taalbeheersing en -verwerving: een gigantische troef.



In hoofdstuk 3 kwam het belang van talensensibilisering aan bod via drie doelgebieden: attitude, kennis en vaardigheden. Talensensibilisering ondersteunt door de onvoorwaardelijke aanvaarding van andere talen en culturen de eigenwaarde van anderstalige kinderen en hun ouders. In zuiver Nederlandstalige klassen en/of scholen opent talensensibilisering het venster naar de wereld en uitdrukkelijk ook naar de eigen taal en cultuur, zodat kinderen (taal)vaardigheden leren die het zelfvertrouwen verhogen. In de uitgewerkte praktijkvoorbeelden komen deze aspecten ruim aan bod, en kan ik deze stelling zeker onderbouwen.

In hoofdstuk 4 werd de gedeelde verantwoordelijkheid voor een sterk taalbeleid vanuit de overheid, de school en het lerarenteam beschreven. De nood inzien van een sterk taalbeleid is een onontbeerlijke stap in het realiseren ervan. Het is duidelijk dat een taalbeleid gedragen dient te worden door de hele schoolgemeenschap en geen zaak is van de individuele leerkracht alleen. Zonder daarbij afbreuk te doen aan de mogelijkheden die elke leerkracht zelf heeft om in de eigen klas actief en doelbewust met talensensibilisering aan de slag te gaan. Elke klas vormt op die manier een nieuwe golf in de uitrol van talensensibilisering, waarbij leerkrachten kunnen putten uit elkaars ervaring en leermomenten.

De effecten van talensensibilisering uit hoofdstuk 5 werden voornamelijk waargenomen in buitenlandse onderzoeken. Er is op dit vlak nog heel wat werk te verrichten. Een wetenschappelijk onderzoek dat zich richt op de Vlaamse schoolsituatie zou heel wat deuren en geesten kunnen openen. Talensensibilisering kan via wetenschappelijk onderzoek veel sneller ingang vinden in alle lagen van de onderwijswereld. De positieve effecten van talensensibilisering op vlak van groei en ontwikkeling van kinderen spreken voor zich, maar ze zijn te weinig gekend. Dit geeft vooroordelen nog teveel ruimte. Tot op het niveau van de individuele leerkracht en de ouders zijn de effecten van talensensibilisering uitgesproken positief en bevestigen ze de eerdere bevindingen rond attitude, kennis en vaardigheden zoals beschreven in hoofdstuk 3.

De randvoorwaarden voor een succesvolle implementatie van talensensibilisering uit hoofdstuk 6 borduren hierop verder. Vorming, informatie en sensibilisering rond en over talensensibilisering vormen een gedeelde verantwoordelijkheid van alle lagen van de onderwijswereld. De lerarenopleiding vormt hierin een zeer belangrijk onderdeel, opnieuw vanuit de hefboomfunctie van elke leerkracht. Indien goed gevormde leerkrachten via een basisaanbod aan materialen, methoden en visie ondersteund worden, levert dit de beste kans op een succesvolle verderzetting van de momenteel nog voorzichtig ingeslagen weg.

Hoofdstuk 7 liet kennismaken met het Ervaringsgericht Onderwijs (EGO) en diende in deze bachelorproef als uitgangspunt en als anker voor de gekozen richting en methode van uitwerken. EGO-begrippen zoals mileuverrijking, het vrije initiatief en de ervaringsgerichte dialoog komen onvoorwaardelijk terug in de principes van talensensibilisering in een taaldiverse samenleving. Meer specifiek op het vlak van kansen bieden op cognitief, relationeel en emotioneel vlak, wat ook tot uiting komt in de beleving van de kleuters zoals beschreven in de praktijkgids.

De praktijkgids werd net 'gids' genoemd vanuit de honger van de individuele leerkracht naar kadering, kennis en inzicht rond talensensibilisering. Uiteraard moet elke leerkracht bewust zijn van de meerwaarde. Om die reden werd gekozen voor laagdrempelige en herkenbare activiteiten uit de klaspraktijk. Iedere leerkracht zal de nodige aanpassingen kunnen aanbrengen op vlak van leeftijd en moeilijkheidsgraad. Het uitwerken van het praktijkdeel zelf stimuleerde het praktisch toepassen van de activiteiten: het beste bewijs van de juiste keuze van de ingeslagen weg. Het bevestigt eveneens de nood van het werkveld om over snel inzetbaar praktisch materiaal te beschikken. Het opzoeken, verwerken en bundelen van informatie, het uitwerken van materiaal, het zoeken van best passende methodes enzovoort kost immers heel wat tijd. Ook op dit vlak kan meer uitgewerkt praktijkmateriaal meer leerkrachten sneller en doeltreffender aanzetten tot het omhelzen van talensensibilisering. Deze bachelorproef draagt daartoe het spreekwoordelijke steentje bij.

## 10 Reflectie

In onderstaande reflectie evalueer ik mijn leerproces bij het realiseren van deze bachelorproef aan de hand van het opleidings specifiek leerresultatenkader BAKO.

Nagestreefde basiscompetentie	Sterkte-zwakte analyse
<b>Functioneel geheel 1: begeleider van leer- en ontwikkelingsprocessen</b>	
<p>1.2. Vanuit de ervaringsgerichte visie werken aan de ontwikkelingsaspecten, leerplannen en ontwikkelingsdoelen en concretiseren.</p>	<p><b>Sterkte:</b> Ik betrok muzische-, taal-, beeld- en lichamelijke opvoedingsdomeinen om mijn BP uit te bouwen.</p> <p><b>Zwakte:</b> Ik nam geen concrete doelen op in de praktijkfiches. Dit kan leerkrachten helpen, maar kan hen mogelijk ook beperken in hun eigen zoektocht.</p>
<p>1.3. Breed observeren met het oog op het creëren van ontwikkelingsbevorderende leeromgevingen die reële kansen tot betrokkenheid en succesbeleving bieden.</p>	<p><b>Sterkte:</b> Door het observeren van de klasjuf en de kleuters slaagde ik erin om gepaste activiteiten en materialen te ontwikkelen op het niveau van de kinderen. Een oproep aan alle leerkrachten en praktische tips om breed te observeren werden in de praktijkmap opgenomen.</p> <p><b>Zwakte:</b> Ik ben me ervan bewust dat ik nog breder had kunnen observeren om op die manier minder ontwikkelingskansen te missen.</p>
<p>1.4. Inhouden vertalen in activiteiten waarbij passende (multimediale) werk- en groepeeringsvormen en ontwikkelingsmaterialen gekozen worden die aansluiten bij de beginsituatie.</p>	<p><b>Sterkte:</b> Ik maakte en toonde regelmatig filmbeelden en audio-opnames als ondersteuning van het talensensibiliserend aanbod in het algemeen en in de concrete klaspraktijk in het bijzonder.</p>

	<p><b>Zwakte:</b> De beperkte tijd dwong me om keuzes te maken. Vraag is dan of ik er steeds in geslaagd ben om de best passende activiteiten aan te bieden of uit te werken.</p>
<p>1.6 Adequaat begeleiden in Standaardnederlands en daarbij rekening houden met het taalbeheersingsniveau van de kleuters.</p>	<p><b>Sterkte:</b> Ik zette alle aspecten en middelen rond taal in om talensensibiliserend te werken. Ik had oog voor gesproken-, geschreven-, gezongen- en gebarentaal. Ik maakte gebruik van beeldmateriaal zoals prenten, film en audio. Om mijn doel te bereiken maakte ik gebruik van mimiek, eigen expressie en alle taalkennis waarover ik beschik. Ik deed dit zowel in het Standaardnederlands als in andere talen.</p> <p><b>Zwakte:</b> Ik zag ongetwijfeld nog deeldomeinen over het hoofd.</p>
<p>1.7. Bijdragen aan het gevoelig maken en openstaan voor talen door aan talensensibilisering te doen.</p>	<p><b>Sterkte:</b> Ondanks de beperkte tijd en de gedwongen keuzes die gemaakt moesten worden, ben ik erin geslaagd om een gevarieerd en laagdrempelig talensensibiliseringsaanbod uit te werken. Dit met voldoende stimulans voor leerkrachten om hiermee verder aan de slag te gaan.</p> <p><b>Zwakte:</b> Opnieuw door de beperkte tijd situeerden de talensensibiliseringsactiviteiten zich enkel op klasniveau en ben ik er niet in geslaagd om de kennis en inzichten hierover op schoolniveau open te trekken. Dit was evenwel niet het opzet van deze BP.</p>

## Functioneel geheel 2: opvoeder

<p>2.1. Een democratische klas- en schoolcultuur realiseren op basis van de rechten van het kind en werken aan sociale competenties en verbondenheid van kleuters.</p>	<p><b>Sterkte:</b> Ik implementeerde de Universele Verklaring van de Rechten van het Kind in het theoretisch deel van mijn BP. Deze verklaring is een tastbare aanvulling van deze geformuleerde basiscompetentie onder 2.1. Ik onderschrijf deze competentie volledig en ik neem de verantwoordelijkheid als leerkracht om te werken aan de sociale competenties en verbondenheid van kleuters. Naar mijn aanvoelen ben ik hierin geslaagd door het geheel van deze BP te maken zoals het nu voorligt en er ook naar te handelen.</p> <p><b>Zwakte:</b> Ik vroeg me vooral bij het praktijkdeel voortdurend af ik voldoende diepgang legde, terwijl ik net wil vermijden om leerkrachten die dit werk willen gebruiken als opstap en als kennismaking met talensensibilisering te sterk te sturen in de door mij gekozen richting.</p>
<p>2.3. Met respect voor eigenheid en diversiteit gevoelig reageren op de beleving van kleuters.</p>	<p><b>Sterkte:</b> Ik gebruikte mijn stage als proefomgeving om uitgewerkt materiaal voor de BP uit te proberen. De laagdrempeligheid en vlotte aanpasbaarheid van de praktijkfiches laat toe om sterk in te spelen op de beleving van kleuters, hun eigen ideeën en ingevingen.</p> <p><b>Zwakte:</b> Niet alle materiaal kon uitgetoet worden, wat toch enige reserve inhoudt ten overstaan van wat ik formuleerde onder 'sterkte'.</p>
<p>2.4. Strategieën inzetten om te communiceren met anderstalige kleuters.</p>	<p><b>Sterkte:</b> Ik had geen anderstalige kleuters in de klas tijdens mijn laatste stage. Dit sterkte me eens te meer om voldoende aandacht te hebben</p>

	<p>voor het leggen van verbanden en linken met andere talen in de uitwerking van de praktijkfiches.</p> <p><b>Zwakte:</b> Ik mis de concrete ervaring om te communiceren met anderstalige kleuters. De praktijkfiches dragen hier ook slechts beperkt toe bij.</p>
<p><b>Functioneel geheel 3: inhoudelijk expert</b></p>	
<p>3.1. Beschikken over vaardigheden om gericht en kritisch informatiebronnen te raadplegen om zo recente evoluties i.v.m. inhouden en vaardigheden uit de verschillende leergebieden te volgen.</p>	<p><b>Sterkte:</b> Ik ben erin geslaagd een rode draad in de informatiestroom rond talensensibilisering te vinden die me ondersteunde in het uitwerken en het begrijpen van het theoretisch kader en het uitwerken van concreet materiaal op kleuterniveau. Het huidig beschikbaar materiaal situeert zich immers voornamelijk op het lagere schoolniveau.</p> <p><b>Zwakte:</b> Er is nog relatief weinig bronmateriaal beschikbaar dat zich specifiek richt tot kleuters. Ik ben er vermoedelijk niet altijd volledig in geslaagd de juiste vertaalslag te maken van lagere school naar kleuterschoolniveau.</p>
<p>3.2. Vanuit de ervaringsgerichte opleidingsvisie de verworven kennis en nieuwe inzichten aanwenden in het pedagogisch en didactisch handelen.</p>	<p><b>Sterkte:</b> Het nam behoorlijk wat tijd in beslag om de theoretische inzichten te verwerven die nodig waren voor het uitwerken van deze BP. Uiteindelijk is deze tijd nodig geweest om met voldoende maturiteit en kennis de juiste focus te kunnen bepalen en 'mee' te zijn met de principes en uitgangspunten van talensensibilisering.</p> <p><b>Zwakte:</b> De welbestede tijd die ik nodig had voor de uitwerking van het theoretisch deel maakte dat ik minder tijd had voor de uitwerking van</p>

	het praktijkdeel.
<b>Functioneel geheel 4: organisator</b>	
4.5. Administratieve en andere taken op een correcte en efficiënte wijze plannen en uitvoeren.	<p><b>Sterkte:</b> Ik legde mezelf op om al tijdens de vorige zomervakantie te starten met het verkennen van het BP-domein en het raadplegen van bronnen. Tot en met de uitwerking van het theoretisch deel kon ik de gestelde planning zeker halen.</p> <p><b>Zwakte:</b> De vele bijkomende opdrachten en de stages hadden een vertragend effect op de uitwerking van het praktijkdeel. Het creatief proces bij het uitwerken van de praktijkfiches nam meer tijd in beslag dan ik aanvankelijk had ingeschat. Dit zonder een afspraak met de promotoren of een timing te missen.</p>
<b>Functioneel geheel 5: innovator</b>	
5.2. Zich de attitude eigen maken om actief de eigen competenties als leraar te verbreden en te verdiepen.	<p><b>Sterkte:</b> Deze BP deed me inzien dat het als leerkracht niet volstaat de vereiste competenties te kennen. Het is ook noodzakelijk ze om te zetten in concrete acties en erop te reflecteren. Dit kwam tijdens de stage en de BP als opdracht sterk naar voor: hoe beleef ik talensensibilisering? Welk is mijn rol hierin als leerkracht ...?</p> <p><b>Zwakte:</b> Ik mis de ervaring om alle vereiste competenties breed te integreren in mijn dagelijks handelen als leerkracht. Anderzijds mag ervaring niet betekenen dat een leerkracht niet (meer) bewust moet stilstaan bij de verwachte competenties.</p>
5.3. Het eigen handelen/opvoedingsvisie en dat van de groep bevragen en bijsturen (reflectievaardig en intervisievaardig zijn).	<p><b>Sterkte:</b> Hoe meer ik me verdiepte in de theorie en de praktijk van deze BP, hoe sterker ik deze</p>

	<p>inzichten ging aftoetsen bij mezelf. Ik stelde vast dat eerdere gevonden antwoorden en inzichten rond talensensibilisering in een latere fase bijgesteld werden.</p> <p><b>Zwakte:</b> Ik nam te weinig tijd om collega's te betrekken bij mijn leerproces.</p>
<p><b>Functioneel geheel 6: partner van ouders / verzorgers</b></p>	
<p>6.2. Rekening houdend met de diversiteit initiatieven realiseren die de band tussen school en thuis leggen en ouders in hun eerste opvoedingsverantwoordelijkheid erkennen.</p>	<p><b>Sterke:</b> Vanuit de literatuurstudie kwamen ouders als eerste opvoedingsverantwoordelijke en partner voor een divers taalbeleid op de voorgrond. In de praktijkmap maakte ik waar ik kon gebruik van deze hefboomrol van (groot)ouders.</p> <p><b>Zwakte:</b> Ik paste dit niet toe tijdens mijn stage voor wat mijn BP betreft. Ik deed dit wel vanuit individuele kleuterzorg m.b.v. het zorgschriftje voor de ouders.</p>
<p><b>Functioneel geheel 7: lid van een schoolteam</b></p>	
<p>7.3. Overleggen (o.a. informeren, plannen, reflecteren) met collega's over het klasgebeuren, kleuters en eigen pedagogische en didactische omgang.</p>	<p><b>Sterkte:</b> Overleg met promotoren en de klasjuf sterkte me in het aanvoelen dat ik de juiste richting en toon bij deze BP gevonden had. Ik deed tijdens de stage dagelijks aan zelfreflectie in verband met mijn pedagogisch en didactisch handelen, in het bijzonder op het vlak van talensensibilisering.</p> <p><b>Zwakte:</b> Ondanks deze sterke focus stelde ik meermaals vast dat ik opportuniteiten gemist had. Dit sterkte me in de overtuiging dat een constante focus noodzakelijk is.</p>



<b>Functioneel geheel 8: partner van externen</b>	
8.1. Contacten opbouwen en samenwerken met organisaties, instanties en personen in de leefomgeving van de school met het oog op een krachtige leef- en leeromgeving.	<p><b>Sterkte:</b> Tijdens het keuzetraject ‘talensensibilisering’ kwamen verschillende sprekers op bezoek en gingen we zelf langs bij organisaties in het werkveld. Dit verrijkte mijn beeld, denken en handelen m.b.t. talensensibilisering. Ik raadpleegde maximaal websites van deze en andere organisaties.</p> <p><b>Zwakte:</b> Ik nam zelf geen verder initiatief in deze richting door bijvoorbeeld nog andere organisaties te contacteren.</p>
<b>Functioneel geheel 9: lid van een onderwijsgemeenschap</b>	
9.1. De uitdaging aangaan om contacten te leggen binnen en buiten de school en in gesprek te treden over onderwijsvisie, plaats en rol van de school en het beroep van leraar in de samenleving.	<p><b>Sterkte:</b> De contacten met de externe partners leverden zoals eerder beschreven nuttige inzichten op, net zoals de feedback en duiding door mijn promotoren. Het onderwerp talensensibilisering is nog lang niet overal bekend, wat de dialoog hierover bemoeilijkt.</p> <p><b>Zwakte:</b> Ik stel vast dat ik dit te weinig deed tijdens de uitwerking van deze BP.</p>
<b>Functioneel geheel 10: cultuurparticipant</b>	
10.2. De actualiteit en diversiteit in de klas brengen en vertalen in een rijk en boeiend aanbod.	<p><b>Sterkte:</b> Het werken rond het thema talensensibilisering houdt op zich reeds in dat ik als leerkracht open dien te staan voor actualiteit en diversiteit in de klas. Deze focus bracht me tot bredere inzichten om te komen tot een rijk en gevarieerd aanbod, wat ik vertaalde in de praktijkfiches. In deze fiches gaf ik concrete tips rond het inbrengen van</p>

	<p>actualiteit en diversiteit op klas- en op schoolniveau.</p> <p><b>Zwakte:</b> Ik ondervond hieromtrent geen hindernissen.</p>
--	--

## 11 Persoonlijke afronding met een blik op de toekomst

Door het schrijven van deze bachelorproef heb ik mijn grenzen verlegd in het verwerken van grotere hoeveelheden lectuur, visie gevormd over een concreet thema, linken gelegd met de praktijk en in het creëren van aangepaste lesactiviteiten. Ik werd vooral uitgedaagd om creatief en innovatief aan de slag te gaan. Het opgedane zelfvertrouwen zal me in het werkveld nog van pas komen. Zelfvertrouwen maar toch ook bescheidenheid. Er is immers nog zoveel te leren en te exploreren .... net zoals talensensibilisering 'blijven leren en exploreren' inhoudt.

Ik heb veel geleerd via deze bachelorproef. Hoewel het een hele brok werk was, ben ik fier op het eindresultaat. Als suggestie voor een toekomstige bachelorproef over hetzelfde thema wil ik zeker het belang meegeven van een voldoende scherpe afbakening van een deelthema. Mijn insteek om me te focussen op de ondersteuning van collega's leerkrachten in het werkveld die zelf zoekende zijn, was voor mij de belangrijkste drijfveer en gids.

Het moet zeer boeiend zijn om aansluitend het vervolg te bekijken: leerkrachten hebben met deze bachelorproef een eerste set aan concrete activiteiten en een theoretische achtergrond als denkkader. Vraag is nu: in welke mate kunnen ze er nu concreet mee aan de slag. Wat werkt; wat werkt niet? En vooral: hoe slagen ze erin om de inktvlek te vergroten en talensensibilisering op schoolniveau aan te pakken? Het zal ook zeer boeiend zijn om de betrokkenheid van ouders op vlak van talensensibilisering in kaart te brengen en te stimuleren. En tot slot: waarom geen aanzet doen via een bachelorproef om mee te denken rond een verdere concretisering van een overkoepelend taalbeleid op overheidsniveau?

## 12 Literatuurlijst

Beldé, I., Maesele, M., Teunissen, E. & Van Malderen, B. (2011). *Samen Onderweg, module 1: Onder-weg-wijs* [Cursus].

Berben, M. (2012). Hoe een taalbeleid het beleidsvoerend vermogen van je school kan verhogen. *Impuls, jaargang 43 (2)*, 88-98. Geraadpleegd op 3 januari 2014 via [http://www.cteno.be/downloads/publicaties/berben\\_2012\\_taalbeleid\\_beleidsvoering.pdf](http://www.cteno.be/downloads/publicaties/berben_2012_taalbeleid_beleidsvoering.pdf)

Bertrams, E. & Florquin, V. (1999). *Speelkriebels voor kleuters*. Leuven, Acco.

Centrum voor Ervaringsgericht Onderwijs (Gego), website. Geraadpleegd op 10 januari 2014 via [http://cego.inform.be/InformCMS/preview/index.php?pag\\_id=550270](http://cego.inform.be/InformCMS/preview/index.php?pag_id=550270)

*Circus Kiekeboe: handleiding voor de kleuterleerkracht*. (2004). Rotterdam: CED/Projectenbureau. Geraadpleegd op 20 oktober 2013 via [www.cteno.be/downloads/circus\\_kiekeboe\\_handleiding\\_school.pdf](http://www.cteno.be/downloads/circus_kiekeboe_handleiding_school.pdf)

Coemans, S., Stroobants, A., Binnard, A. & Peeters, E. (2011). *Kinderen in het zuiden. 750 foto's om de leefwereld van kinderen in het zuiden te ontdekken* [DVD]. Leuven: Djapo VZW

De Groot, B. (z.d.). *Opinie: vakken krijgen in vreemde taal is wél goed voor het Nederlands*. Geraadpleegd op 10 december 2013 via <http://www.klasse.be/leraren/39719/vakken-in-vreemde-taal-krijgen-is-wel-goed-voor-het-nederlands/>

Depondt, L. & Laevers, F. (2008). *Ervaringsgericht werken met kleuters in het basisonderwijs*. Leuven: Cego.

De Smedt, H. (2010). De kracht van emoties en attitudes bij meertalig opgroeiende kinderen. *Mottaert A. & Vanhooren S., Vierentwintigste conferentie. Het schoolvak Nederlands* (pp. 11-16). Gent: Academia Press. Geraadpleegd op 18 november 2013 via [http://taalunieversum.org/onderwijs/conferentie\\_het\\_schoolvak\\_nederlands/bundels/24/11/](http://taalunieversum.org/onderwijs/conferentie_het_schoolvak_nederlands/bundels/24/11/)

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

D'Haveloose, E. (z.d.). *Diversiteit is de norm. Leren omgaan met diversiteit is de boodschap*. Gent: Steunpunt Diversiteit en Leren. Geraadpleegd op 18 november 2013 via [http://www.steunpuntdiversiteiteneren.be/sites/default/files/Diversiteit\\_is\\_de\\_norm\\_Visiete\\_kst\\_Steunpunt\\_Diversiteit\\_en\\_Leren.pdf](http://www.steunpuntdiversiteiteneren.be/sites/default/files/Diversiteit_is_de_norm_Visiete_kst_Steunpunt_Diversiteit_en_Leren.pdf)

Driessen, G. & Smit, F. (2002). *Allochtone ouders en de pedagogische functie van de basisschool*. Nijmegen: ITS. Geraadpleegd op 7 januari 2014 via <http://its.ruhosting.nl/publicaties/pdf/r1306.pdf>

Frijns, C. & Sierens, S. (2011). *'t Is goe, juf, die spreekt mijn taal! Wetenschappelijk rapport over talensensibilisering in de Vlaamse Onderwijscontext*. Leuven en Gent: CTO, KU Leuven; School of Education, Associatie KU Leuven; SDL, U Gent . Geraadpleegd op 20 oktober 2013 via [http://www.steunpuntdiversiteitenleren.be/nl/actueel/rapport-talensensibilisering/'t-goe-juf-die-spreekt-mijn-taal'](http://www.steunpuntdiversiteitenleren.be/nl/actueel/rapport-talensensibilisering/'t-goe-juf-die-spreekt-mijn-taal)

Frijns, C., Verheyden, L. & Litjens, P. (2013). *Beroepsgericht voorbereid op het beroepsgericht onderwijs? Onderzoek naar taalbeleid, taalonderwijs en taaldidactiek in specifieke en geïntegreerde lerarenopleidingen (Nederlands-PAV, Elektriciteit-Mechanica, Haartooi-Bio-Esthetiek) in Vlaanderen*. Leuven: Centrum voor Taal en Onderwijs. Geraadpleegd op 23 december 2013 via [http://www.cteno.be/downloads/publicaties/frijns\\_verheyden\\_2013\\_beroepsgericht\\_voorber\\_eid.pdf](http://www.cteno.be/downloads/publicaties/frijns_verheyden_2013_beroepsgericht_voorber_eid.pdf)

Gielen, S. , Padmos, T., Philips, I. & Truyts, I. (2012). *Talensensibilisering in het kleuter- en lager onderwijs. Tips voor de klas- en schoolpraktijk*. Leuven en Gent: Centrum voor Taal en Onderwijs en Steunpunt Diversiteit en Leren.

Hofstede, G. (2002). Culturele diversiteit in de Nederlandse samenleving. *Justitiële Verkenningen, jaargang 28 (5), 9-18*.

Janssen, K. (2010). *Steunpunt Jeugd, praktijkonderzoek diversiteit in de jeugdsector*. (z.u.) Geraadpleegd op 25 oktober 2013 via [http://www.steunpuntjeugd.be/uploads/documents/Onderzoek\\_Diversiteit\\_FINAAL.pdf](http://www.steunpuntjeugd.be/uploads/documents/Onderzoek_Diversiteit_FINAAL.pdf)

Jaspaert, K. (2013). Opnieuw ten strijde. *Basis, jaargang 120, (9 november), 4-7*.

Jonckheere, S. (z.d.). Talensensibilisering in het basisonderwijs. *Tijdschrift Taal, jaargang 2, (3), 34-41*. Geraadpleegd op 4 november 2013 via [http://www.slo.nl/primair/nieuwsbrieven/taal/tt2-3/Talensensibilisering\\_in\\_het\\_basisonderwijs.pdf/](http://www.slo.nl/primair/nieuwsbrieven/taal/tt2-3/Talensensibilisering_in_het_basisonderwijs.pdf/)

Jonckheere, S., De Doncker, H. & De Smedt, H. (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, jaargang 2 (3), 34-41. Geraadpleegd op 18 november 2013 via [http://www.slo.nl/primair/nieuwsbrieven/taal/tt2-3/Talensensibilisering\\_in\\_het\\_basisonderwijs.pdf/](http://www.slo.nl/primair/nieuwsbrieven/taal/tt2-3/Talensensibilisering_in_het_basisonderwijs.pdf/)
- Joos, S. & Moons, C. (2010). Studieopdracht Kind & Gezin: Taalstimulering en meertaligheid bij kinderen van 0 tot 6. Leuven: Centrum voor Taal en Onderwijs. Geraadpleegd op 31 december 2013 via <http://www.cteno.be/index.php?idMenu=120#taalstimulering>
- Kerpel, A. (z.d.) *Ervaringsgericht onderwijs*. Artikel op website Wij-Leren.nl. Geraadpleegd op 10 januari 2014 via <http://wij-leren.nl/ervaringsgericht-onderwijs.php>
- Klinting, L. (1996). *Harvey the Baker*. Boston, Kingfisher.
- Klinting, L. (2013). *Kasper de bakker*. Utrecht, Veltman Uitgevers.
- Maesele, M. (z.d.). *Samen Leven en Leren, deel: leren en diversiteit* [Cursus], pp. 9-10.
- Oosterloo, A. (2012). Vanzelfsprekend meertalig: naar meertaligheid in het jaarplan – deel 1. *Tijdschrift Taal, jaargang 3 (5)*, 14-24. Geraadpleegd op 8 november 2013 via [http://www.slo.nl/primair/nieuwsbrieven/taal/tt3-5/Vanzelfsprekend\\_meertalig.pdf/](http://www.slo.nl/primair/nieuwsbrieven/taal/tt3-5/Vanzelfsprekend_meertalig.pdf/)
- Sierens, S. (2007). *Leren voor diversiteit - leren in diversiteit. Burgerschapsvorming en gelijke leeransen in een pluriforme samenleving. Een referentiekader*. Gent: Steunpunt Diversiteit en Leren. Geraadpleegd op 5 december 2013 via <http://www.steunpuntdiversiteitenleren.be/sites/default/files/ReferentiekaderSDL.pdf>
- Smet, P. (2011). *Conceptnota: Samen Taalgrenzen Verleggen*. (z.u.). Geraadpleegd op 28 oktober 2013 via [http://www.ond.vlaanderen.be/nieuws/2011/doc/talennota\\_2011.pdf](http://www.ond.vlaanderen.be/nieuws/2011/doc/talennota_2011.pdf)
- Smet, P. (2012). *Beleidsbrief Onderwijs 2012-2013*. (z.u.). Geraadpleegd op 7 december 2013 via <http://docs.vlaamsparlement.be/docs/stukken/2012-2013/g1770-1.pdf>
- Smet, P. (2013). *Beleidsbrief Onderwijs. Beleidsprioriteiten 2013-2014*. (z.u.). Geraadpleegd op 7 december 2013 via <http://docs.vlaamsparlement.be/docs/stukken/2013-2014/g2219-1.pdf>
- Top, L. (september 2007). *Meertaligheid als meerwaarde*. Brussel: Vlaams Minderheden Centrum Foyer VZW. Geraadpleegd op 3 november 2013 via [http://www.foyer.be/?page=article&id\\_article=1305&lang=nl&id\\_rubrique=114](http://www.foyer.be/?page=article&id_article=1305&lang=nl&id_rubrique=114)

Unicef (2009). *Verdrag inzake de rechten van het kind*. Geraadpleegd op 15 december 2013 via [https://www.google.be/search?q=Verdrag+inzake+de+rechten+van+het+kind&ie=utf-8&oe=utf-8&rls=org.mozilla:nl:official&client=firefox-a&channel=np&source=hp&gws\\_rd=cr&ei=bWXaUuSJKKlyAOG04GwBQ#channel=np&q=Verdrag+inzake+de+rechten+van+het+kind&rls=org.mozilla:nl:official&start=10](https://www.google.be/search?q=Verdrag+inzake+de+rechten+van+het+kind&ie=utf-8&oe=utf-8&rls=org.mozilla:nl:official&client=firefox-a&channel=np&source=hp&gws_rd=cr&ei=bWXaUuSJKKlyAOG04GwBQ#channel=np&q=Verdrag+inzake+de+rechten+van+het+kind&rls=org.mozilla:nl:official&start=10)

Van den Branden, K. (2010). *Handboek taalbeleid basisonderwijs*. Leuven: Acco.

Van den Branden & Verhelst (2008). Naar een volwaardig talenbeleid. Omgaan met meertaligheid in het Vlaams Onderwijs. Geraadpleegd op 14 december 2013 via [http://www.cteno.be/downloads/publicaties/VandenBranden\\_Verhelst\\_2009\\_volwaardig\\_talenbeleid.pdf](http://www.cteno.be/downloads/publicaties/VandenBranden_Verhelst_2009_volwaardig_talenbeleid.pdf)

Vandeurzen, J. (2009). *Beleidsnota 2009-2014. Gelijke kansen. Samen gelijke kansen versterken*. Brussel: Vlaamse Overheid. Geraadpleegd op 18 december 2013 via [http://www.expo.be/sites/default/files/Beleidsnota\\_0.pdf](http://www.expo.be/sites/default/files/Beleidsnota_0.pdf)

Van Herpen, M. (2005). *Ervaringsgericht Onderwijs. Van oriëntatie tot implementatie*. Brussel: Pabo. Geraadpleegd op 21 april 2014 via <http://books.google.be/books?id=Eiqx3Ln9bfYC&pg=PA64&dq=vygotsky+sneeuw&hl=nl&sa=X&ei=SxIWU9K6l8KAywOlyoGoCg&ved=0CDIQ6AEwAA#v=onepage&q=vygotsky%20sneeuw&f=false>

Van Stijvoort, L. (z.d). *Onderwijs- en opvoedingskader 1 en 2 [Cursus]*.

Verhelst, M.& Verheyden, L. (2003). *Eindrapport Pilotproject Circus Kiekeboe*. Leuven: KULeuven, Centrum voor Taal & Migratie.

Wereldrapport nummer 2 van Unesco: investeren in culturele diversiteit en interculturele dialoog. (2009). Parijs: educatieve, Culturele en Wetenschappelijke Organisatie van de Verenigde Naties. Geraadpleegd op 3 oktober 2013 via <http://www.unesco-vlaanderen.be/2011/6/30/investeren-in-culturele-diversiteit-en-interculturele-dialoog>

Wikipedia: website. Geraadpleegd op 18 januari 2014.

Woorden-boek.nl : website. Geraadpleegd op 30 december 2013.

**Bronnenlijst fotomateriaal praktijkmap in chronologische volgorde:**

<http://www.acfa.ab.ca/admin/accueil/8/358/Children-of-the-world%5B1%5D.png>,  
geraadpleegd op 15 december 2013

[http://www.jappie.eu/images/Panorama\\_Schilderij\\_zeilschepen\\_in\\_de\\_oceaan\\_02.jpg](http://www.jappie.eu/images/Panorama_Schilderij_zeilschepen_in_de_oceaan_02.jpg),  
geraadpleegd op 15 december 2013

[https://encrypted-tbn0.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcS5oz\\_9owUhArg-cZBeVMqGXjflLthvAjbZrv0TV9Uqv9cPriPcuw](https://encrypted-tbn0.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcS5oz_9owUhArg-cZBeVMqGXjflLthvAjbZrv0TV9Uqv9cPriPcuw), geraadpleegd op 15 december 2013

[https://encrypted-tbn2.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcR6z8mBFavrmYaJ2WDd1CH9rgA1MDmRM-5Psl3BHbp9o\\_qZHwkV](https://encrypted-tbn2.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcR6z8mBFavrmYaJ2WDd1CH9rgA1MDmRM-5Psl3BHbp9o_qZHwkV), geraadpleegd op 15 december 2013

[http://www.samsam.net/uploads/thumbnails/keyword\\_illustration\\_maatschappij-taal-t14956-d13b3.jpg](http://www.samsam.net/uploads/thumbnails/keyword_illustration_maatschappij-taal-t14956-d13b3.jpg), geraadpleegd op 3 januari 2014

<http://jajajoepie.wordpress.com/files/2009/08/loe-la-li-lee.jpg?w=1024>, geraadpleegd op 3 januari 2014

<https://encrypted-tbn0.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcQ7I9skUScMw3IbV1B6wSytYgyQZwes2c4oNVUFHbAVBOIKGoN5>, geraadpleegd op 3 januari 2014

<https://encrypted-tbn0.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcROalqhIMLKH7VhZXXa19Jwt0XI5XCPze-fWLAJjmN5Zdg9nZbH>, geraadpleegd op 3 januari 2014

<https://encrypted-tbn2.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcTBMx8aoEZvdWhfImUGnbleN1YXvBqW-tVi7pOH5DVrr1Xh4XMLQ>, geraadpleegd op 7 januari 2014

<http://forumimages.seniorennet.be/marleentje/5289-20130305-13c7e2.gif> geraadpleegd op 8 januari 2014

[https://encrypted-tbn3.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcQKS5oplywVRrkLUw5pqfilpu5URby0B2\\_M7B5QQKf2GV9I6Hq](https://encrypted-tbn3.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcQKS5oplywVRrkLUw5pqfilpu5URby0B2_M7B5QQKf2GV9I6Hq), geraadpleegd op 8 januari 2014

<http://ketnet.be/sites/default/files/content/doen/NielsWereldkaart.jpg>, geraadpleegd op 10 januari 2014

<http://i.pbase.com/o4/96/73996/1/91139936.0u7gjcqu.globetrottersandles.jpg>, geraadpleegd op 14 april 2014

[https://encrypted-tbn0.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcSgrMA\\_5ISNnpNDIFfMrzNMG-FMwge7LCWS3NOyQA1CbXvIpol](https://encrypted-tbn0.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcSgrMA_5ISNnpNDIFfMrzNMG-FMwge7LCWS3NOyQA1CbXvIpol), geraadpleegd op 28 maart 2014



<http://img.literatuurplein.nl/blobs/ORIGB/61135/1/9056950525.jpg>, geraadpleegd op 25 april 2014

<http://www.dagritmekaarten.com/Web/Tel/TellenKOP.gif>, geraadpleegd op 28 april 2014

<https://encrypted-tbn3.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcQGbEhpUIHd-gFuiFueCTVXI6LLLbSkJHcEBMtUKVCQn9jN7ZV4>, geraadpleegd op 10 mei 2014

<http://media-cache-ak0.pinimg.com/236x/7e/e9/e7/7ee9e718b0023b80be167f06bef7b9b1.jpg>, geraadpleegd op 12 mei 2014

[http://kirtan.nu/wp-content/uploads/2013/01/zingende\\_kinderen-300x178.gif](http://kirtan.nu/wp-content/uploads/2013/01/zingende_kinderen-300x178.gif), geraadpleegd op 11 mei 2014

[http://www.kikakunst.nl/media/catalog/product/cache/1/image/9df78eab33525d08d6e5fb8d27136e95/2/5/253\\_prinses\\_lillie\\_30\\_x\\_30\\_x\\_4\\_1.jpg](http://www.kikakunst.nl/media/catalog/product/cache/1/image/9df78eab33525d08d6e5fb8d27136e95/2/5/253_prinses_lillie_30_x_30_x_4_1.jpg), geraadpleegd op 25 mei 2014

[http://static2.goedgevoel.be/static/photo/2012/1/13/8/20120207122056/media\\_xl\\_4611263.jpg](http://static2.goedgevoel.be/static/photo/2012/1/13/8/20120207122056/media_xl_4611263.jpg), geraadpleegd op 10 mei 2014

<http://www.stekje.be/stekje.jpg>, geraadpleegd op 15 mei 2014

<http://www.sportpartout.nl/wp-content/uploads/2013/11/Nooit-ziek.jpg>, geraadpleegd op 10 mei 2014

<http://www.thuisvergelijken.nl/productimg/8a5/8a577fbe22d15631ebe0d4d563e5a29a.jpg>, geraadpleegd op 10 mei 2014

#### **Bronnenlijst fotomateriaal DVD in chronologische volgorde:**

<http://www.dvdreplication.co.nz/images/discsky.jpg>, geraadpleegd op 25 mei 2014

<http://www.omni-chat.com/accounts/userfiles/00/07/03/45/image/Groeten%20&%20Wensen/EzeltjePrik.png>, geraadpleegd op 4 april 2014

[http://4.bp.blogspot.com/-DCCOXKvVyCg/TZGS9i\\_2fel/AAAAAAAAALU/PJBB06NWYo0/s1600/Ezeltje+prik.jpg](http://4.bp.blogspot.com/-DCCOXKvVyCg/TZGS9i_2fel/AAAAAAAAALU/PJBB06NWYo0/s1600/Ezeltje+prik.jpg), geraadpleegd op 5 mei 2014

<http://sint.mine.nu/www.agendapiet.nl/images/surprises/pinatabol.jpg>, geraadpleegd op 8 april 2014

<http://plazilla.com/page/4295088831/hoe-maak-je-makkelijk-een-pinata-duidelijke-uitleg>, geraadpleegd op 2 mei 2014

<http://hobby.blog0.nl/files/2010/05/pinata.jpg>, geraadpleegd op 2 mei 2014

<http://www.leslink.nl/GodsdiensCultuurTraditie2010/KerstmisZonderwerpen/pinata.jpg>, geraadpleegd op 2 mei 2014

<http://home.scarlet.be/~jv047004/L2A/pinata/1.JPG>, geraadpleegd op 2 mei 2014

<http://media-cache-ak0.pinimg.com/736x/4c/45/8d/4c458d643e2adf4aa68a47765a71e646.jpg>, geraadpleegd op 25 mei 2014

<http://www.bsdetovertuin-sittard.nl/uploads/groep%201%20en%202/thema/bij%20mij%20thuis/Versje%20In%20ons%20huis.pdf>, geraadpleegd op 2 mei 2014

<http://media-cache-ec0.pinimg.com/236x/61/32/8b/61328b765efbd2af460788e65daa425d.jpg>, geraadpleegd op 2 mei 2014

<http://klasdorine.files.wordpress.com/2013/11/5okt-117.jpg>, geraadpleegd op 2 mei 2014

## 13 Bijlagen

Deze tabel geeft een overzicht van de inhoud van de DVD die bij de praktijkmap hoort.

praktijkfiche	inhoud	bladzijde
breed observeren	richtvragen voor de leerkracht	6
taalkaart van mijn klas	hoeveel en welke talen spreken de kinderen van je klas?	8
gelukkige verjaardag – gezongen taal	‘gelukkige verjaardag’ gezongen in 17 talen	19
verjaardagsrituelen	filmfragment ‘een piñata in de klas’ filmfragment ‘Edwin_ piñata stappenplan: <ul style="list-style-type: none"> <li>• zelf een piñata maken</li> <li>• ezeltje-prik-je</li> </ul>	20
een dag in Nicaragua	filmfragment van het spel ‘Een dag in Nicaragua’ filmfragmenten Edwin gezelschapsspel met <ul style="list-style-type: none"> <li>• spelbord fotomateriaal</li> <li>• spelbord PDF</li> <li>• wie is Edwin PPT</li> </ul>	22
Robbe speelt met woorden	filmfragment ‘Robbe speelt met woorden’	31
hoepelspel Zie-za-zit	filmfragment ‘Hoepelspel Zie-za-zit’	33
ingesproken boek ‘Kasper de bakker’	filmfragment Kasper de bakker ingesproken boek ‘Kasper de bakker’ <ul style="list-style-type: none"> <li>• Nederlandse ingesproken versie</li> <li>• Engelse ingesproken versie</li> </ul>	35
aftelrijmpjes	filmfragment ‘vijf kleine aapjes’ <ul style="list-style-type: none"> <li>• Spaans</li> <li>• Engels</li> <li>• Nederlands</li> </ul>	39
vingerversje ‘In ons huis’	filmfragment vingerversje ‘In ons huis’ <ul style="list-style-type: none"> <li>• vingerversje ‘In ons huis’ PDF</li> <li>• vingerversje ‘In ons huis’ variant</li> <li>• vingerversje ‘Haasje hier, haasje daar’</li> </ul>	41

liedjes om mee te zingen	filmfragment 'broeder Jacob' door Scola <ul style="list-style-type: none"> <li>• Nederlandse versie</li> <li>• Franse versie</li> <li>• Engelse versie</li> <li>• Amhaanse versie</li> </ul> filmfragment 'simama kaa_in de klas' filmfragment 'simama kaa_in de turnzaal'	43
de dans van Perlefien	filmfragment 'hoe gaat de dans van Perlefien?' <ul style="list-style-type: none"> <li>• tekst en noten 'hoe gaat de dans van Perlefien?'</li> <li>• visualisering 'hoe gaat de dans van Perlefien?'</li> </ul>	45



# Taal(v)aardigheden

Een praktische gids rond talensensibilisering in de kleuterschool

## **Praktijkmap**

**Bachelorproef voorgelegd door**  
Jolien De Cuyper

**Academiejaar**  
2013 – 2014

**Promotoren**  
An Simons en Kim Op de beek

## Een reis rond de wereld begint bij de eerste stap ...

"Als je een schip wilt bouwen, trommel dan geen mensen bij elkaar om voor hout te zorgen,  
orders te geven en het werk in te delen, maar roep in hen het verlangen wakker  
naar de uitgestrekte, eindeloze zee."

*Antoine de Saint-Exupéry*

Aansluitend op de literatuurstudie nodigt deze praktijkgids uit om kinderen de rijkdom en verscheidenheid van talen te laten ontdekken. De gids geeft een aanzet en nodigt leraren uit om activiteiten aan te vullen en ervaringen te delen. Opdat iedereen in het werkveld in kinderen het verlangen naar de uitgestrekte, eindeloze zee kan oproepen.



# Inhoudsopgave

Inhoudsopgave .....	3
Hoe werken met de fiches?.....	4
Breed observeren .....	5
Taalkaart van mijn klas .....	7
Aanwezigheden overlopen.....	9
Sint is jarig .....	11
Gelukkige verjaardag – geschreven taal.....	17
Gelukkige verjaardag – gezongen taal .....	19
Gelukkige verjaardag – verjaardagsrituelen.....	20
Een dag in Nicaragua .....	22
Een dag in Nicaragua- spel .....	23
Een reis rond de wereld .....	29
Robbe speelt met woorden.....	31
Hoepelspel ‘Zie-za-zit’ .....	33
Ingesproken boek: Kasper de bakker .....	35
Tellen in talen .....	37
Aftelrijmpjes .....	39
Vingerversje ‘In ons huis’ .....	41
Liedjes om mee te zingen.....	43
De dans van Perlefien.....	45
Uit de kindermond .....	47
Wat vind je op de DVD als bijlage?.....	49
Bronnenlijst fotomateriaal uit de praktijkmap.....	51
Bronnenlijst fotomateriaal DVD .....	57



# Hoe werken met de fiches?

De nood aan bruikbaar materiaal rond talensensibilisering is hoog. Deze fiches nodigen uit om met een andere kijk op taal en taalrijkdom aan de slag te gaan of ... net vast te stellen dat je al heel actief bezig bent met die andere kijk op taal. De inhoud kan je inspireren om te blijven exploreren. Het is alvast een warme oproep om jouw taalverhaal verder te zetten, aan te vullen en uit te wisselen met collega's in het werkveld. Achteraan in deze kافت and on de bijgevoegde DVD vind je hiervoor blanco fiches.

De kleuren van de onderdelen komen bij elke fiche terug: herkenbaar en gemakkelijk om snel informatie terug te vinden. Succes!

## Aanleiding

Een korte beschrijving geeft een beginsituatie weer uit de klaspraktijk die aanleiding gaf of kan geven tot talensensibiliserend inspelen op taal. Er bestaan 1001 situaties die zeer herkenbaar zijn en die stuk voor stuk gelinkt zijn aan taal.

Elke beginsituatie kan zonder twijfel in een andere context een nieuwe wending krijgen. Dit maakt het net intrigerend: taal is enorm verweven bij alles wat er in een klasomgeving gebeurt.

## Extra invalshoeken

Het luik 'extra invalshoeken' bevat bijkomende tips en mogelijkheden voor verdere exploratie. Ongetwijfeld is dit lijstje onvolledig. Het biedt een eerste aanzet, maar er is heel veel ruimte voor eigen inbreng en frisse ideeën.

## Weetjes

Een interessante website, een artikel of een boek ..... Steeds beknopt en opnieuw een uitnodiging om verdere verkenning te vergemakkelijken.

## Link met jouw klaspraktijk

Dit vak is jouw brainstormplekje voor spontane associaties, ideeën of ervaringen uit je eigen praktijk. Een idee toegepast? Noteer hier kort je bevindingen. Je eigen ervaringen uitwisselen met collega's zal ook jou nieuwe ideeën opleveren. Jouw inbreng zal anderen ongetwijfeld inspireren.



# Breed observeren



## Aanleiding

Breed observeren laat je toe de leefwereld van kinderen in beeld te brengen. Je krijgt op deze manier een beter oog op de diversiteit in je klas.

De verworven inzichten laten toe aanbod en aanpak beter te laten aansluiten bij wat kinderen nodig hebben om verdere stappen in hun ontwikkeling te zetten. Brede observatie vormt tevens een basis om talensensibilisering vorm te geven.

## Extra invalshoeken

- Je observeert best op verschillende tijdstippen en op verschillende plaatsen.
- Op schoolniveau kan je ervaringen uitwisselen, tips en voortgang bespreken met collega's.

## Weetjes

- Waarnemen is niet hetzelfde als observeren. Je vindt op websites zoals [www.mens-en-samenleving.infonu.nl](http://www.mens-en-samenleving.infonu.nl) tips over het verschil tussen observeren en waarnemen.
- Het Centrum voor Ervaringsgericht Onderwijs publiceert op zijn website ([www.cego.be](http://www.cego.be)) screeningsdocumenten specifiek voor de kleuterschool.
- Op [www.opstapjesvbsdestapsteen.weebly.com/wannes-taalkoffers-in-de-peuterklas.html](http://www.opstapjesvbsdestapsteen.weebly.com/wannes-taalkoffers-in-de-peuterklas.html) vind je praktisch materiaal over onder meer taalkoffers en taaldozen, observeren van taal en boekenlijsten voor verschillende leeftijden.

## Link met jouw klaspraktijk

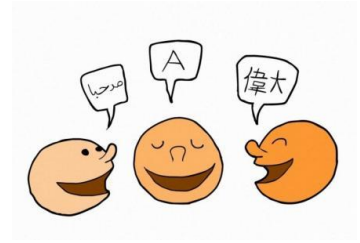
Deze tabel geeft een beperkt aantal richtvragen weer voor de leerkracht. De vragen bieden stof tot nadenken en discussie over diversiteit in de klas en op school. Je vindt de elektronische versie op de DVD als bijlage.

Vul een +, +/- of - in naargelang je dit gedrag meer, matig of minder vertoont. In de kolom 'Verbeteren?' kan je aangeven wat je wenst te verbeteren en met welke prioriteit. In de laatste kolom kan je aangeven wat je hiervoor precies zal ondernemen. Je kan dit zelfstandig doen of net samen met één of meerdere collega's.

Uitspraken	Nu: + of – of +/-	Verbeteren? Ja of neen	Wat kan ik hieraan doen?
Ik observeer de kinderen aan wie ik lesgeef tijdens het uitvoeren van een opdracht			
Ik observeer en luister om de thuissituatie van de kinderen te kennen			
Ik observeer om zicht te krijgen op de onderlinge verhoudingen binnen de klasgroep			
Ik observeer de kinderen op verschillende plaatsen in verschillende situaties: speeltijd, klas, refter, ...			
Ik heb voldoende zicht op de kinderen om gedrag te kunnen duiden: gezinssituaties, onderlinge verstandhouding tussen de kinderen, ....			
Ik probeer te achterhalen hoe kinderen het begeleid aanbod beleven			
Ik probeer te achterhalen hoe kinderen de vrije activiteiten beleven			
Ik praat met de kinderen over onderwerpen die zij zelf aanbrengen			
Ik praat met collega's over de kinderen met de bedoeling een genuanceerd beeld te krijgen			

Gebaseerd op vragenlijst Steunpunt Diversiteit & Leren i.o.v. Proeftuinen

# Taalkaart van mijn klas



## Aanleiding

Weet je precies hoeveel en welke talen er door de kinderen van je klas gesproken worden? Een taalkaart van je klas kan je inspireren om verder talensensibiliserend aan de slag te gaan. Je vindt een voorbeeld van zo'n kaart bij deze fiche. Via de DVD als bijlage kan je de kaart verder personaliseren.

## Extra invalshoeken

Inspiratiebronnen:

- Je eigen klas: hoeveel verschillende talen worden door de kinderen van je klas gesproken? En door hun (groot)ouders?
- Als alle leerkrachten op school zo'n kaart maken kan je een taalkaart op schoolniveau maken.
- De omgeving van de school.

Mogelijke activiteiten:

- Nodig een (groot)ouder uit op school om te komen vertellen of een verhaal voor te lezen.
- Duid het land in kwestie aan op een grote wereldkaart (of verschillende landen waar bijvoorbeeld Nederlands, Spaans enzovoort gesproken wordt).
- Zoek op internet informatie op over deze landen.

## Weetjes

- Via [www.vbjk.be/nl/node/3506](http://www.vbjk.be/nl/node/3506) kan je een kaart downloaden met daarop alle Europese landen met de taal of talen die in deze landen gesproken worden.
- De website [www.meertaligheid.be/schoolklas/faq/?term=17](http://www.meertaligheid.be/schoolklas/faq/?term=17) geeft een antwoord op vragen zoals: hoe constructief omgaan met talendiversiteit? Moet ik als leerkracht de talen van de kinderen kennen om ermee aan de slag te gaan? De antwoorden zijn telkens kort maar krachtig geformuleerd. Een aanrader!

## Link met jouw klaspraktijk





# Aanwezigheden overlopen

## Aanleiding

*Tijdens mijn stage in de tweede kleuterklas:*

Na het overlopen van de aanwezigheden en de drankkaart vraagt een kleuter (4jaar): 'Juf, waarom kom ik altijd als laatste?' Het is de gewoonte om de namen van de kleuters alfabetisch af te roepen. De familienaam van deze kleuter begint met de letter 'V', dus wordt zij pas bij de laatsten genoemd.

De kleuters kennen het begrip 'alfabet' niet, dus zeg ik het op. Ik stop bij de letter 'V' van haar naam. De kleuters weten wie er als eerste wordt afgeroepen. De naam van deze kleuter begint met de letter 'A'. Daarop vragen meerdere kleuters waar zij staan op de lijst.

## Extra invalshoeken

Dit voorval gebeurde spontaan. Ik greep dit moment aan, maar ik kan hier verder mee gaan:

- Werken met de beginletters van de voor- of familienaam:  
Bij het overlopen van de aanwezigheden begin je met bijvoorbeeld: 'd d ddd – Dorien' op een raptoon. Je kan nog verder gaan door een lied te zingen dat begint met die letter: 'Doe da di doe da di doedadidee, doe da di doe da di doe da dee'.

Een tweede mogelijkheid vind je hier. Deze is langer, dus mogelijk beter geschikt als tussendoortje:

Loe la li lee la li loe la la li lee la li

loe la loe la loe la la li lee lee

(bron: <http://jajajoepeie.wordpress.com/2009/08/27/loe-la-li-lee>, geraadpleegd op 10 mei 2014)

Met welke letter begon de naam? Met welke letter begon het liedje? Hebben we nog kinderen met een naam die met 'd' begint?

- De dag nadien de lijst overlopen met de familienaam eerst. Nadien vragen wat de achterliggende betekenis van die familienaam is.
  - Als er een kind is met een buitenlandse familienaam kan je deze betekenis vaak niet vinden. Dit kan je ook meegeven aan de kinderen.

- Waar ligt het land van waar het kind afkomstig is? We zoeken dit op met behulp van een wereldkaart of een wereldbol.
- Wat weten we van dit land? Het kind kan er misschien iets over vertellen indien hij/zij er al geweest is.
- Indien het mogelijk is de ouder(s) van dit kind naar de klas vragen om iets over hun land te vertellen:
  - ❖ een boek laten voorlezen
  - ❖ een kinderliedje zingen of een gedicht voorlezen
  - ❖ een typisch gerecht laten maken en proeven in de klas
  - ❖ kennen de ouders de betekenis van de achternaam?

#### Weetjes

- [www.familienaam.be](http://www.familienaam.be). Hier vind je de geografische spreiding van familienamen in België.
- Juf Ine gebruikt het weekthema 'de boerderij' om de aanwezigheden op te nemen. Heel erg speels! [www.inesoenen.blogspot.be/2013/03/creatief-aanwezigheden-opnemen-in-de.html](http://www.inesoenen.blogspot.be/2013/03/creatief-aanwezigheden-opnemen-in-de.html)

#### Link met jouw klaspraktijk



# Sint is jarig



## Situering

Elke jarige krijgt de verjaardagsknuffel mee naar huis voor een nachtje logeren. In het begeleidend schriftje maakt de kleuter een tekening, worden foto's gekleefd en schrijven mama of papa een leuk tekstje over de belevenissen van de verjaardagsknuffel thuis. Wanneer de verjaardagsknuffel terugkomt, bekijkt de kleuter samen met de juf wie de volgende jarige is. Deze keer is het geen kind van de klas dat jarig is maar .... de Sint! Mag de Sint de verjaardagsknuffel meenemen naar Spanje?

Hier werd gekozen voor het thema Sinterklaas, maar je kan deze aanpak ook in andere thema's gebruiken zoals 'de postbode' of 'naar een klas in een ander land' (op reis gaan, uitwisseling).

## Extra invalshoeken

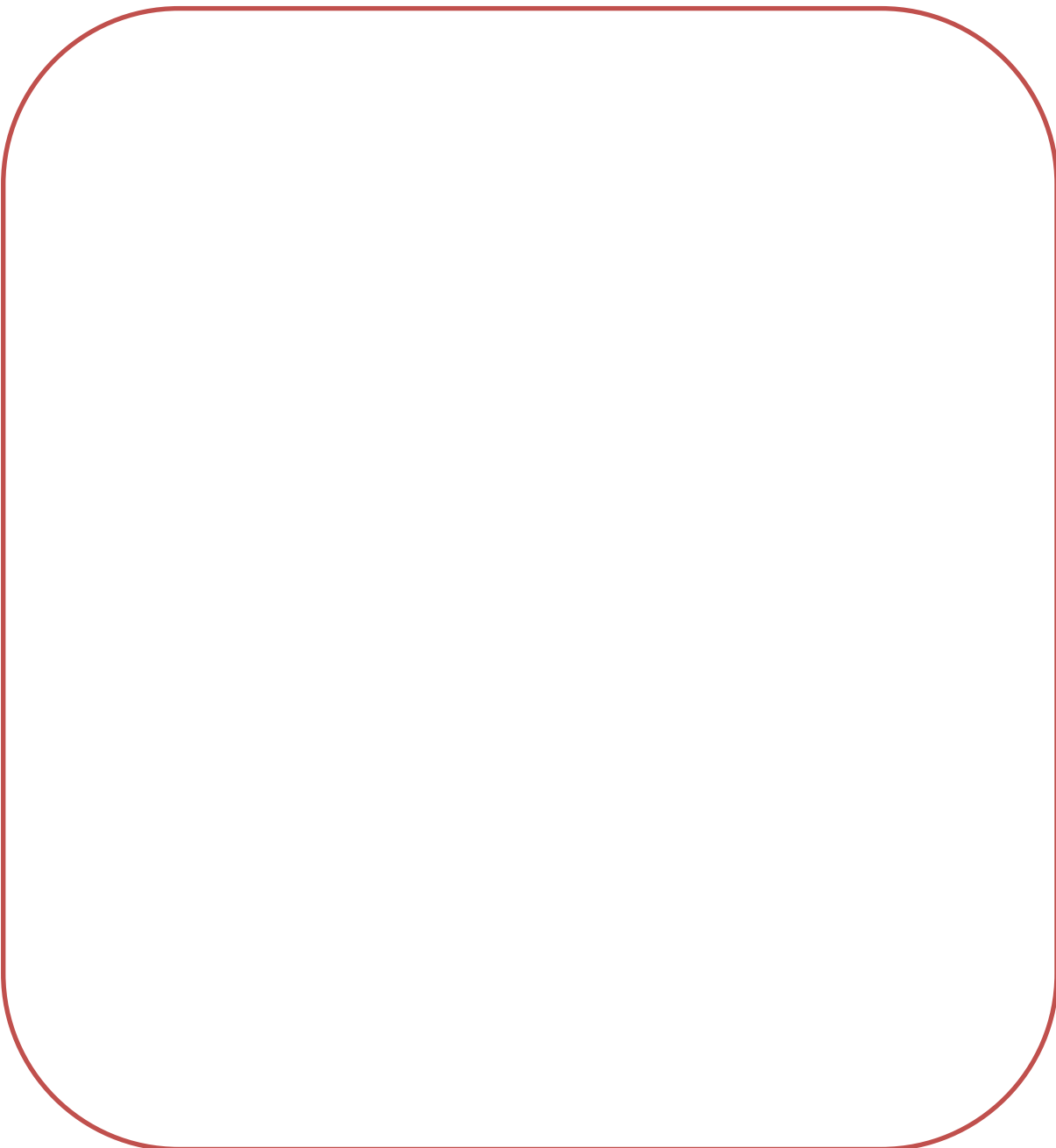
- Vervoer:
  - o op een wereldbol bekijken waar Spanje en België te vinden zijn
  - o hoe gaat Sinterklaas met de knuffel terug naar Spanje? (per boot, vliegtuig, trein,...)
- Taal (gezongen, geschreven):
  - o verjaardagslied in het Spaans zingen
  - o verjaardagskaart maken voor de Sint met 'Gelukkige verjaardag' in de thuistaal van de kinderen
  - o brief sturen naar de knuffel / Sinterklaas:
    - hoe schrijven we een brief? Wat willen we vertellen in die brief? Wat willen we vragen?
    - namen van de kinderen laten schrijven
    - een tekening maken voor de knuffel en/of de Sint
    - wat moeten we op de briefomslag schrijven? Waarom een postzegel kleven?
    - de brief samen met de kinderen posten in een echte postbus
  - o brief (met foto's) komt terug: hoe maken ze het in Spanje?
    - een deel van de brief in het Spaans? Tip: de knuffel leerde een versje in het Spaans
    - iemand zoeken in de school die Spaans kan, een woordenboek of het internet raadplegen
- Terugreis:
  - o hoe komt de verjaardagsknuffel terug naar onze klas? (met de Post? Per boot, vliegtuig, trein?) en langs welke landen reist hij dan?
  - o de reisverhalen van de knuffel (dit kan variëren naargelang de leeftijd van de kinderen, inspelend op de vragen die de kinderen stellen)
  - o het versje door de knuffel laten opzeggen (hij is er heel trots op dat hij dat kan)
  - o de knuffel brengt spontaan bepaalde woorden in het Spaans:
    - zich vergissen van taal wanneer hij iemand begroet (Vb: hij bedoelt: "Dag allemaal!" maar zegt: "Todo el dia!")

- indien ze geboeid zijn, vragen de kinderen spontaan naar andere betekenissen van woorden
- de kinderen kunnen vertellen hoe die woorden in hun thuistaal klinken

#### Weetjes

- Huis van de Sint, Stationstraat 85, Sint-Niklaas. Dit bezoek is gratis; voor groepen 25 euro. Meer info via [www.stadvandesint.be](http://www.stadvandesint.be)
- Schrijf met de klas een brief naar de Sint en je krijgt zeker antwoord! Meer info via [www.bpost.be/sinterklaas/sinterklaas.html](http://www.bpost.be/sinterklaas/sinterklaas.html)

#### Link met jouw klaspraktijk





## Uitgewerkt praktijkvoorbeeld

*Situering: de 5-jarige kleuters maken deel uit van een multiculturele school. Dit verslag werd geschreven door de klasjuf.*

Eind november was er iemand jarig. Na een nachtje logeren kwam Sissi (onze verjaardagspop) mee terug naar de klas.

Wie is de volgende jarige? We keken hiervoor met z'n allen op de grote kalender. Iemand merkte op dat Sara de volgende zou zijn eind januari. Ik zei dat dat niet klopte. De kleuters keken nog een keer en ze bleven erbij dat Sara de volgende zou zijn. Ik liet ze nog eens heel goed op de kalender kijken en ik vroeg hun toen over wie we al de hele tijd in de klas hadden gesproken? Eindelijk zagen ze het: de Sint komt op 6 december, want dan is hij jarig!

Dit bracht me op een idee: 'Wat als Sinterklaas Sissi wil meenemen omdat het zijn verjaardag is?' De kinderen vonden dat dit niet kon: Sinterklaas woont in Spanje en dat is héél ver! Ze waren er zeker van dat ze Sissi dan nooit meer zouden terugzien. En wat als Sinterklaas Sissi doorgeeft aan andere kinderen als cadeautje?! De Zwarte Pieten maken Sissi misschien ook helemaal zwart. Ze bleven er bij: dit kon niet!

De spanning werd opgebouwd naar het feest van Sinterklaas. Onderling hoorde ik de kinderen elkaar aanmanen om toch maar niets te zeggen aan de Sint over onze verjaardagsknuffel. Toen kwam een belangrijke vraag: 'Wat als de Sint het toch weet?' Dan geven we hem niet mee; hij weet toch niet waar Sissi ligt in onze klas, vertelde ik de kleuters: 'Als wij niets zeggen, dan kan hij dit niet weten!'

Thuis bedacht ik dat Sinterklaas Sissi toch wel echt zou meenemen naar Spanje. Ik nam contact op met de Sint en vroeg hem mee te spelen. Ik vertelde van de verjaardagsknuffel Sissi en het opzet bij elke verjaardag. Hij wist ook dat de knuffel in de berging lag.

Op 6 december brachten Sint en Pieten een bezoekje aan elke klas. De Sint zette zich op mijn stoel en vertelde dat hij jarig was vandaag. Dat wisten we al! Hij vroeg of we een liedje voor hem wilden zingen, en dat deden we. Daarna zei hij tegen mij dat hij nu graag Sissi, de verjaardagsknuffel, mee zou hebben om bij hem te logeren. De kleuters schrokken erg: 'Hoe weet de Sint dit!' Maar de Sint weet natuurlijk alles.

De Sint vond het geen probleem dat hij niet wist waar Sissi precies was; hij had zijn speciale 'zoekstaf' meegebracht en die zou hem nu tonen waar Sissi verstopt zat. Hij stond recht en tikte met zijn staf op de grond en zei tegen zijn staf: 'Zoek Sissi'. Hij hield zijn staf voor zich uit en zocht zo heel de klas af samen met de Pieten. Toen hij bij de berging kwam, schrokken de kleuters. Ik zei dat ik wel eens ging kijken omdat de Sint toch niets in de berging kon vinden. Daar gaf ik snel het koffertje met Sissi erin aan de Sint. Ik vertelde de kleuters dat ik te laat was: de Sint had Sissi al gevonden!

De kleuters riepen dat Sissi niet mee mocht, maar de Sint hield voet bij stuk: 'Ik vraag het zelf aan Sissi, en als hij wil, dan mag hij mee!' Natuurlijk wou Sissi dit wel heel graag! De kleuters bleven weigeren. Wat als de Zwarte Pieten ruzie om Sissi zouden maken en heel erg hard aan hem gingen trekken zodat hij stuk zou gaan? De Sint beloofde dat de zwarte pieten Sissi niet mochten aanraken: het was zijn verjaardag, en hij beloofde om Sissi terug te laten keren voordat Sara jarig zou zijn. Hij zou Sissi met het vliegtuig terug sturen! De kleuters waren nog niet overtuigd en vroegen opnieuw aan Sissi of het wel ok was. De knuffel zei nog steeds 'ja' natuurlijk. Dus ging Sissi mee met de Sint. Iedereen gaf Sissi dan nog een dikke kus en een afscheidsknuffel.

Verschillende kleuters bleven bedroefd achter en kwamen aanvankelijk moeilijk tot spel, zelfs niet met het nieuwe speelgoed dat de Sint had gebracht. Ik bleef de kleuters geruststellen dat ik Sinterklaas geloofde en dat het echt wel in orde zou komen.

De volgende dag bracht ik een wereldkaart mee. Ik toonde waar België lag en waar Spanje. Ik omcirkelde beide landen. De kleuters merkten op dat België maar heel klein was en Spanje heel groot. Langs de zee duidde ik met een stippellijn aan hoe de boot moest varen naar Spanje; helemaal langs Frankrijk. Die reis zou wel een paar dagen duren. En voor de route met het vliegtuig trok ik een volle lijn over Frankrijk. De kleuters zagen dat dit korter was en een kleuter vertelde dat een vliegtuig sneller gaat dan een boot.

Omdat de kleuters bleven praten over het gebeuren, besloot ik samen met de kleuters een brief te schrijven. De kleuters mochten vragen waar ze mee zaten, ze schreven zelf hun naam en tekenden nog iets kleins voor de Sint. In de namiddag postten we de brief tijdens een wandeling naar de bib in een echte postbus. Ik schreef mijn eigen naam en adres op de brief en kleefde een echte postzegel.



Een paar dagen later kregen we een brief terug van de Sint, samen met enkele foto's. De kleuters waren er erg blij mee. De Sint schreef dat hij Sissi volgende week terug zou sturen met het vliegtuig.

De kleuters vroegen of we dan een feestje konden organiseren in de klas. Daarom besloot ik om Sissi op woensdag terug te laten komen zodat hij donderdag het kerstfeestje mee kon vieren. Bij onze ICT-coördinator vond ik een perfecte doos die



als 'luchtpostdoos' kon dienen. Op de doos kleefden veel etiketten en stond in het groot BE (van België) gedrukt. Woensdagochtend stapte ik met deze doos onder mijn arm naar de kleuters in de rij. De kinderen vroegen dadelijk wat ik daar bij me had. Ik zei dat het een pakje voor mij was want er stond 'voor juf Lut 3kkb' op. Juf Sandra kwam even iets vragen aan mij in de klas (zij was op de hoogte van heel het verhaal) en zij vroeg ook voor wie dat cadeautje was. Ze voelde in de doos iets hards en een zak. We moesten het haar komen vertellen van zodra we wisten wat erin zat. Nieuwsgierig maakte ik de doos open en meteen herkenden de kleuters de zak waar Sissi met zijn slaapkoffertje in stak. De vreugde was groot. Ze riepen: 'Sissi is terug! Sissi is terug!' en ze renden met z'n allen naar de klas van juf Sandra om haar het grote nieuws te vertellen. De juf kwam kijken in onze klas en even later stond ook heel haar klas in onze klas. De dag kon niet meer stuk; de kleuters waren dolgelukkig.

Sissi had foto's bij van het huis van de Sint in Spanje en hij vertelde daar heel uitbundig over (ik had deze foto's nog van een eerder bezoek aan 'Het huis van de Sint'; zie achteraan).



De kleuters luisterden heel geboeid en ze stelden veel vragen. We aten wat letterkoekjes om het te vieren en Sissi wou er ook één hebben; zelfs twee, nee drie! Hij bleef maar zeuren, maar hij kreeg er geen omdat hij chocolade had gegeten, zelfs in zijn bed. Dat zagen we aan zijn vuile pyjama. Hij had zelfs zijn tanden niet gepoetst! Sissi en zijn kleedjes werden gewassen en netjes klaar gelegd tot de volgende jarige aan de beurt was.

Eind januari was Sara jarig. Als Sissi 'ja' antwoordde op een vraag zei hij steeds: 'Si si' en knikte daarbij met zijn hoofd. De kleuters begrepen niet wat hij hiermee bedoelde en ze vonden het vreemd dat hij dit altijd maar bleef zeggen. Toen vertelde Sissi dat de Sint beloofd had om hem een beetje Spaans te leren. En 'si si' in het Spaans betekent 'ja ja' in het Nederlands. Ik deed alsof ik dat heel raar vond. 'Jouw naam: Sisi betekent dus in het Spaans 'ja,ja'? Heel uitbundig knikte Sissi dat wij het eindelijk begrepen hadden. Daarna begon hij steeds maar te zeggen 'señor, señorita': wat betekende dat nu weer? Bij señor keek hij steeds naar een jongen en bij señorita keek hij steeds naar een meisje. Eén kleuter had als eerste door dat dat señor jongen kon betekenen en señorita misschien meisje. Sissi reageerde hier heel uitbundig op door 'si si' te zeggen en te knikken. Hij feliciteerde de kleuters dat zij nu ook al een beetje Spaans konden spreken.

Enkele foto's van het Huis van de Sint



# Gelukkige verjaardag – geschreven taal



## Aanleiding

*Deze fiche borduurt voort op de fiche 'Sint is jarig'. De klas is heel divers op vlak van taal en cultuur.*

In de klas wist niemand van de kinderen het antwoord op de vraag hoe 'Gelukkige Verjaardag' in hun thuistaal werd gezegd of geschreven. Ze kregen deze vraag mee als 'huiswerk' met de bedoeling dit aan hun ouders te vragen.

## Extra invalshoeken

- Klasniveau:
  - o een bord of wand met gekleurde handen van elk kind op met telkens 'Gelukkige Verjaardag' in een andere taal of in de thuistaal van het kind.
  - o Gelukkige verjaardag in een andere taal op een speciale verjaardagskaart, -vlag of -stoel.
- Schoolniveau:
  - o Gelukkige Verjaardag in alle talen die door kinderen op school gesproken worden visualiseren op één wand, versierd met tekeningen, foto's, prenten, .....
  - o Een klasoverschrijdend moment om alle verjaardagen per maand te vieren. De namen van alle jarigen komen op de wand.

## Weetjes

- 'Gelukkige Verjaardag' (soms ook fonetisch geschreven) in 139 verschillende talen vind je op [www.freelang.net/expressions/birthday.php](http://www.freelang.net/expressions/birthday.php)
- Op [www.digischool.nl/po/community12/jarig.html](http://www.digischool.nl/po/community12/jarig.html) vind je praktische tips en ideetjes over het vieren van verjaardagen. Mooi geïllustreerd met foto's!

## Link met jouw klaspraktijk

## Uitgewerkt praktijkvoorbeeld

*Situering: de 5-jarige kleuters maken deel uit van een multiculturele school. Dit verslagje werd geschreven door de klasjuf.*

De ochtend na het 'huiswerk' kwam een mama van Thaise origine in de klas. Zij had 'Gelukkige Verjaardag' geschreven in het Thai en ze leerde me het uitspreken. Niet evident!

Gelukkige verjaardag in het Thai: สุขสันต์วันเกิด (fonetisch: souksaan wankeud)

Enkele dagen later bracht een kleuter haar naam in het Arabisch geschreven mee. Opnieuw andere letters dan ons alfabet en het Thai.

Vanaf dat ogenblik vraag ik jarige kleuters om 'Gelukkige Verjaardag' en hun eigen naam in hun thuistaal in het dagboek van Sissi te laten schrijven. Zo maken we de taalrijkdom die in onze klas aanwezig is zichtbaar en delen we ze met alle kinderen en hun ouders. We hebben wel wat verschillende nationaliteiten in onze klas, dus dit wordt boeiend!

# Gelukkige verjaardag – gezongen taal



## Aanleiding

*Deze fiche sluit aan op de fiche 'Gelukkige verjaardag – geschreven taal'.*

Een verjaardag vieren is voor kleuters een belangrijk gebeuren. Meestal bestaat er een heus verjaardagsritueel waarbij de jarige de hele dag in de kijker staat. Versiering in de klas, een kroon, taart, spelletjes, mooie tekeningen, verjaardagsknuffels , ... horen er allemaal bij. Een verjaardagslied zal zelden ontbreken.

## Extra invalshoeken

- Welke verjaardagsliedjes zingen kinderen in andere landen? Op de DVD als bijlage vind je een selectie van verjaardagsliedjes in vreemde talen van over de hele wereld.
- Aandachtspunt: niet in elk land of in elke cultuur worden verjaardagen gevierd (bijvoorbeeld in Polen, door moslims ). Soms enkel onder de noemer van een naamdag, soms helemaal niet.
- Vraag een (groot)ouder om een verjaardagsliedje in de klas te komen zingen.

## Weetjes

- Op de website [www.jufels1.yurls.net/nl/page/789155#topboxes](http://www.jufels1.yurls.net/nl/page/789155#topboxes) vind je niet alleen tips en ideetjes rond het thema verjaardag, maar letterlijk over tientallen andere thema's. Rijk geïllustreerd met foto's!
- Op youtube vind je een massa filmpjes met verjaardagsliedjes.
- Via [www.kinderliedjes.overtuin.net/verjaardagsliedjes.html](http://www.kinderliedjes.overtuin.net/verjaardagsliedjes.html) vind je niet alleen de teksten van heel wat kinderliedjes, maar ook de noten, gebaren en zelfs gezongen (mp-3 formaat).

## Link met jouw klaspraktijk



# Gelukkige verjaardag – verjaardagsrituelen

## Aanleiding

*Deze fiche sluit aan bij de fiches ‘Gelukkige verjaardag – geschreven taal en gezongen taal’.*

Aan verjaardagen is vaak een heel ritueel verbonden. Kinderen kijken meestal erg uit naar hun verjaardag, zeker als ze die dag extra in de belangstelling staan in de klas. Ook de verjaardag van de juf/meester is erg bijzonder voor de kleuters!

We maken een kroon voor de jarige, zingen een verjaardagsliedje, er is taart of ander lekkers, ..... In heel wat landen vieren ze verjaardagen met specifieke rituelen. In Latijns-Amerika gebruiken ze bijvoorbeeld een piñata: een dier of mooie vorm uit papier mache, gevuld met snoep of kleine speelgoedjes. Bedoeling is dat de jarige geblinddoekt de piñata stuk slaat met een stok. De overige kinderen krijgen de snoepjes en cadeautjes die op de grond vallen. Succes gegarandeerd!

Op de DVD als bijlage vind je een stappenplan om een piñata te maken. Belangrijk aandachtspunt: gezien de droogtijden heb je meerdere dagen nodig om dit klaar te krijgen. Tijdig beginnen is dus de boodschap. Veel plezier!

## Extra invalshoeken

- Hoe vieren kinderen hun verjaardag in andere landen? Welke rituelen kennen zij?
  - o Staart van de ezel prikken (zie bijgevoegde fiche als bijlage)
  - o In Rusland trekken ze aan je oren opdat je goed zou groeien
  - o In Israël tillen ze je met stoel en al zoveel keren op als je jaren telt
  - o In Ghana word je gewassen en draagt de jarige witte kledij
- Aandachtspunt: niet in elk land of in elke cultuur worden verjaardagen gevierd (bijvoorbeeld in Thailand). Soms enkel onder de noemer van een naamdag, soms helemaal niet.

## Weetjes

- Op <http://nl.wikihow.com/Een-pi%C3%B1ata-maken> staat een stappenplan en je vindt er zelfs korte filmfragmentjes over hoe je een piñata kan maken. De uiteindelijke vorm en versiering kies je uiteraard zelf: je kan er je creativiteit echt op botvieren.
- Zelf een piñata maken is arbeidsintensief. Even googelen levert je zeker namen van zaken op die piñatas verkopen. De prijzen echter liggen doorgaans vrij hoog.



Link met jouw klaspraktijk



Uitgewerkt praktijkvoorbeeld

*Juf is jarig: een piñata in de klas! Ik ben jarig op 3 juni; nog net binnen de stage. Een gelegenheid om dit uit te proberen!*

De kinderen kenden Edwin nog (zie fiche 'Een dag in Nicaragua'). Iemand kon zelfs Nicaragua aanduiden op de wereldkaart. Dit hadden we meer dan een week voordien geleerd. Een kleuter wist ook nog dat het varken (we werken tenslotte rond het thema boerderij) een piñata is! De kinderen mogen per twee proberen de piñata stuk te slaan. Ze blijven het spannend vinden terwijl ze toch heel betrokken en rustig blijven. Dit is te danken aan de duidelijke afspraak dat elk kind aan bod zal komen. Het filmfragment op de DVD als bijlage spreekt voor zich.



# Een dag in Nicaragua



## Aanleiding

Verbondenheid creëren met een leeftijdsgenootje uit het Zuiden via spel. We volgen hiervoor Edwin, een Spaans sprekende jongen van 7 jaar uit Nicaragua voor één dag. De kinderen ontdekken spelenderwijze gelijkenissen en verschillen met onze gebruiken. Elk onderdeel van het spel zal zonder twijfel stof opleveren om verder uit te werken.

Je vindt het spelbord, de spelregels, de vergrote foto's en de filmfragmenten als bijlage en op de DVD.

## Extra invalshoeken

- Je kan dit thema eindeloos variëren en uitbreiden met kinderen uit andere landen.
- In de filmpjes wordt regelmatig Spaans gesproken. Je kan de filmpjes tonen om de gebruiken te laten zien, en nadien nogmaals om specifiek naar de taal te luisteren. Naargelang wat de kinderen zelf opmerken kan je hierop inspelen.
- Je kan het dagverloop ook linken aan de rechten van het kind.

## Weetjes

- De organisatie Djapo VZW verzamelt foto's en materialenkoffers die kunnen helpen om dit thema verder uit te werken. Meer info via [www.djapo.be](http://www.djapo.be).
- Djapo gaf de DVD 'Kinderen in het Zuiden' uit met onder meer 750 foto's van 11 jonge kinderen uit Senegal, Congo, Burkina Faso, Brazilië, Nicaragua, India en Laos . De foto's en het filmpje uit dit spel zijn hieruit afkomstig.
- Djapo ontwierp een fiche met pictogrammen van de kinderrechten. Bestelbaar via hun website.

## Link met jouw klaspraktijk

# Een dag in Nicaragua- spel




## Wie is Edwin?

Edwin stelt zichzelf en zijn familie voor. Je kan hiervoor de powerpointpresentatie gebruiken die je terugvindt op de DVD. Deze is integraal afkomstig van Djapo. Na kennismaking met Edwin kan je via het spel nog ruimer kennis maken.

## Spelverloop

Het spel wordt gespeeld met 2 tot maximum 4 personen. Met meer kinderen kan ook door ze samen te laten werken met één pion.

Het kind dat aan de beurt is, rolt met de dobbelsteen en zet de pion het juiste aantal stappen vooruit. Een wit vak betekent: een beurt overslaan.

Wanneer een kind met de pion op  komt, mag het een foto van de stapel nemen. De foto wordt besproken of de bijhorende opdracht wordt uitgevoerd (zie onderstaande verwerkingen per foto). Bij de foto's hoort ook een kort filmfragment (\*) dat je aan de kinderen toont. Op deze manier leren ze Edwin nog veel beter kennen. Je vindt de genummerde filmfragmenten en het spelbord op de DVD.



Toon eerst de foto. Bespreek wat de kinderen opmerken.  
Toon dan het filmfragment. Je kan nieuwe elementen bespreken.  
Voer de opdrachten uit. Je kan ook opdrachten toevoegen.

(\*)De gebruikte filmfragmenten zijn een eigen selectie uit de originele versie van de dvd van Djapo.

Foto 1



**Filmfragment 1:** Mama maakt Edwin en zijn zus wakker om 5u15. In het Spaans betekent slapen 'dormir' (net zoals in het Frans).

**Vragen:**

- Waar slaap jij?
- Slaap je ook samen met je broer/zus of iemand anders?
- Wie maakt jou 's morgens wakker?
- Hoe maakt jouw (mama/papa/broer/zus) je 's morgens wakker?

Foto 2



**Filmfragment 2:** Mama helpt Edwin wassen en aankleden. In het Spaans betekent wassen 'lavar'

**Vragen:**

- Waar wast Edwin zich?
- Waar was jij je thuis?
- Hoe was jij je thuis? Is dit ook met koud water?
- Wanneer wassen jullie je? Zoals Edwin 's morgens vroeg of 's avonds?

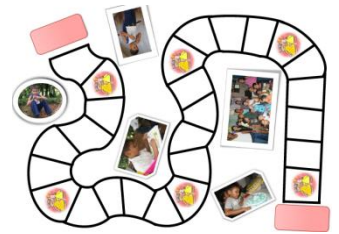


Foto 3



**Filmfragment 3:** Mama heeft als ontbijt rijst met rode bonen en ei klaargemaakt. In het Spaans spreek je rijst uit als 'arroz'.

**Vragen:**

- Eten jullie 's morgens ook ei met rode bonen? Wat eten jullie 's morgens?
- Wat gebruikt de mama van Edwin om te koken? Hoe is dit bij jullie thuis?
- Waar eten jullie 's morgens? Is dit ook voor de televisie zoals Edwin en zijn zus dat doen?

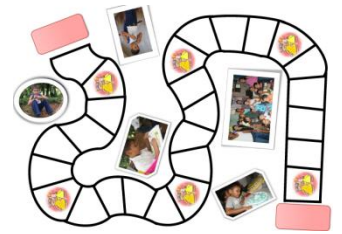
Foto 4



**Filmfragment 4:** Tandem poetsen met zout, samen met de zus. In het Spaans betekent zout 'sal' (lijkt sterk op het Franse 'sel').

**Inleefmoment:** Tandpasta is voor deze mensen heel duur, daarom gebruiken ze zout. Je kan de kinderen dit zelf laten proeven door water met zout gemengd aan te bieden. De kinderen kunnen hun vinger in het zoute water steken en zo hun tanden poetsen. Wie wil kan dit ook eens proberen met onopgelost zout. Dit smaakt uiteraard veel intenser maar door de korrels worden de tanden

echt gepoetst. Wie vond dit leuk/lekker? Wat zou je het liefste doen: poetsen met tandpasta of met zout? Tip: voorzie bekertjes met gewoon water om de zoutsmak weg te spoelen!



#### Foto 5



**Filmfragment 5:** Edwin gaat naar het toilet. In het Spaans betekent toilet 'un lavabo' (wij gebruiken dit woord om een wastafel aan te duiden).

#### Vragen:

- Waaruit is het toilet gemaakt? Wat zien we?
- Waarom zou daar het toilet buiten staan?
- Waar is jullie toilet thuis?

#### Foto 6

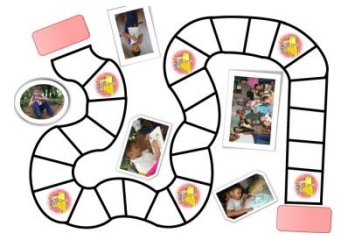


**Filmfragment 6:** Naar school stappen. Stappen in het Spaans betekent 'caminar'.

#### Vragen:

- Hoe gaan jullie naar school?
- Wie brengt jou naar school?

Foto 7



**Filmfragment 7:** Schoenen uittrekken voordat de kinderen de klas ingaan. Schoenen in het Spaans betekent 'zapatos'.

**Inleefmoment:** na de speeltijd doen we onze schoenen ook eens uit voor we de klas binnengaan.

**Vragen:**

- Waarom zouden ze hun schoenen moeten uitdoen?
- Denk je dat Edwin dit leuk vindt? Waaraan kan je dit zien?

Foto 8



**Filmfragment 8:** Opwarmingsoefening voor het turnen. In het Spaans betekent een bal 'balón'.

**Inleefmoment:** Opwarming zoals in het filmpje. We staan rechtop met de voeten samen, handen op de knieën en met de knieën rondjes draaien. Extra spel: in een rij gaan staan en de bal doorgeven onder de benen; nadien boven het hoofd doorgeven.

Foto 9



**Filmfragment 9:** Edwin en zijn zus kopen een ijsje. Zij kennen dit als ‘raspado’.

**Vragen:**

- Van waar zou het woord ‘raspado’ komen? Wat horen jullie in dit woord?  
Rasp; ijs dat geraspt wordt met een grote rasp (te zien in het filmfragment).
- Wie eet graag ijs? Welk ijs eten jullie het liefst?





# Een reis rond de wereld

## Aanleiding

Een wereldkaart is uitermate geschikt om in de klas actualiteit te duiden, herkomst van producten, mensen enzovoort. Zo vinden kinderen - en met hen veel volwassenen - bijvoorbeeld chocopasta heel erg lekker. Maar waar komen de ingrediënten van chocopasta vandaan?

## Extra invalshoeken

- Je kan de wereldkaart betrekken bij spellen zoals 'Een dag in Nicaragua' (zie fiche). In het thema bakker kan je ze gebruiken om de herkomst van graan te duiden.
- Als duiding van actualiteit kan je een wereldkaart gebruiken bij het Songfestival, bij de Wereldbeker voetbal, Olympische spelen, een bot van een dinosaurus dat gevonden werd in Argentinië, ....
- Een andere mogelijkheid bij bijvoorbeeld het thema bakker kan zijn om de oorsprong van verschillende broodsoorten aan te duiden op de wereldkaart (bijvoorbeeld Turks brood, stokbrood, ciabatta, .....). Nadien kan je ook deze broodsoorten benoemen in de taal van herkomst. Op de wereldkaart kan je een kleine foto toevoegen zodat de kleuters dit visueel kunnen terugvinden.
- Een klaspop (zoals bijvoorbeeld Sissi – zie fiche Sint is jarig) die allerlei avonturen beleeft, kan je 'volgen' aan de hand van een wereldkaart. Welke reisroute leggen trekvogels af? Welke landen bezoeken we tijdens de vakantie? Dit en nog veel meer kan allemaal ondersteund worden met behulp van een wereldkaart.

## Weetjes

- Djapo geeft een blinde wereldkaart uit waarop enkel de ruwe contouren van de landen en werelddelen getekend zijn. Het vraagt enig opzoekwerk op een meer gedetailleerde wereldkaart als voorbereiding van jezelf, maar de kinderen behouden op deze manier beter het overzicht.

## Link met jouw klaspraktijk

## Uitgewerkt praktijkvoorbeeld bij 4-jarige kleuters

Ik introduceerde de wereldkaart bij het begin van mijn stage. De kinderen vroegen mij wat dit was. Ik liet hen hierover nadenken. Een kleuter dacht dat het een schatkaart was. Ik zei dat het een kaart was, maar geen schatkaart. Toen zei een kleuter dat het een landkaart was. Ik vertelde hen dat er op deze kaart veel landen stonden. Als alle landen op een kaart staan, noemen we dit een wereldkaart. De kleuters vroegen meteen waar wij woonden. Op mijn vraag waar ze dachten dat wij woonden, duiden ze Rusland aan. Na enkele pogingen duidde ik België aan met een stickertje. De kinderen merkten op dat ons land erg klein is ten overstaan van andere landen zoals Rusland.

In de namiddag bracht ik een krantenartikel aan van het Eurovisiesongfestival en ik vertelde de kinderen dat het gastland Denemarken was. De kleuters vroegen dadelijk zelf waar Denemarken op de wereldkaart te vinden was (ik duidde dit aan met een rode sticker). Nadien vertelde ik dat de winnares in Oostenrijk woont, wat ik opnieuw aanduidde op de wereldkaart met een rode sticker (ik kleefde ook een rode sticker op het artikel dat net boven de wereldkaart hing). Meer dan een week later konden de kinderen ons land, Rusland, Denemarken en Oostenrijk nog steeds aanduiden op de kaart. Ze betrokken deze landen ook spontaan in hun spel.

Tijdens het spel 'Een dag in Nicaragua' duidde ik dit land ook aan op de wereldkaart. Dit had minder succes omdat de naam van het land moeilijker uitspreekbaar is.

Ik stelde vast dat het werken met de wereldkaart op zich niet talensensibiliserend is, maar wel een perfecte voorbereiding vormt hierop. Het is een dankbaar middel om via deze weg andere talen, culturen en diversiteit in de klas te brengen.



# Robbe speelt met woorden



## Aanleiding

Kinderen zijn dol op handpoppen. Een handpop gebruiken is een leuke manier om een thema (zoals hier het thema bakker) in te leiden of om spelen met taal te stimuleren.

Bij het bespreken van de benodigdheden om brood te bakken, komt ook 'bloem' ter sprake. Robbe vergist zich meermaals. Hij haalt eerst een echte bloemkool uit een mand. Daarna een kunstbloem. De kleuters leggen aan Robbe uit welke bloem de juf bedoelt. Robbe stelt vragen en laat bakbloem beschrijven: wit, om mee te bakken, .... Nadien toont de juf echte bloem.

## Extra invalshoeken

- Homoniemen lenen zich bij uitstek tot talensensibilisering: het is soms grappig maar zeker leerrijk woorden met meerdere betekenissen te ontdekken. Enkele voorbeelden: blad, das, elf, glas, meter, slang, .... Je kan kinderen laten oefenen door afbeeldingen van zulke woorden aan te bieden. De uitdaging bestaat erin de juiste kaartjes bij elkaar te leggen.
- Een handpop is herkenbaar voor kinderen. Samson en Gert waren trendsetters. In de klas is een handpop een stevige bondgenoot. Je kan de pop woorden fout laten gebruiken zodat de kinderen deze kunnen verbeteren. Kinderen ervaren op die manier ook dat het niet erg is om iets fout te zeggen. Je vindt een voorbeeld op de DVD waarbij Robbe zich vergist en onder meer een radijs benoemt als pladijs. De kinderen konden hem verbeteren!
- Deegspel: deel de kinderen in in drie groepen (gist, water en bloem) en wijs hen een hoek toe in de turnzaal. Eén hoek blijft leeg. De juf en één helper staan in het midden. Zodra de juf bijvoorbeeld 'ik wil ..... bloem' roept, trachten de kinderen in de bloemhoek de lege hoek te bereiken zonder getikt te worden. Alle kinderen die getikt werden, gaan 'in de kom' (het midden van de zaal). Als er meerdere kinderen getikt zijn van verschillende ingrediënten, staan ze in een hoepel dicht bij elkaar en vormen ze deeg.

## Weetjes

- Op <http://www.wonderbaarlijkespiegels.nl/Basisvaardigheden/basisvaardigheden.html> vind je bruikbare tips over hoe je met handpoppen aan de slag kan.
- <http://users.telenet.be/KlasFons/heet%20van%20de%20naald%20homoniemen.htm> is een website met tientallen homoniemen, alfabetisch gesorteerd.

Link met jouw klaspraktijk



Uitgewerkt praktijkvoorbeeld bij 4-jarige kleuters

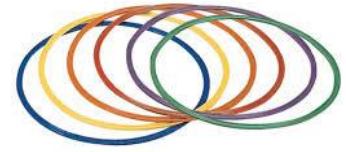
Robbe de klaspop helpt mij bij de voorbereidingen van brood bakken. Na het water brengen de kleuters zelf 'bloem' aan als ingrediënt van brood. Robbe neemt bloem uit de mand, maar hij vergist zich en neemt een bloemkool. De kinderen leggen Robbe uit wat het verschil is door de nadruk op 'kool' te leggen. Dan neemt Robbe een bloemetje uit de mand. De kinderen vinden het grappig dat Robbe zich opnieuw vergist.

De kinderen brengen zelf 'bloemsuiker' aan en ze beschrijven dit. Robbe had dit niet bij zich, wat jammer was. Vaststelling: kleuters kunnen je verrassen! Ik nam toen zelf een pak bloem. De kinderen gaven aan dat dit juist was.

Het doel van de activiteit was oefendeeg (zoutdeeg) maken. We hadden al water en bloem en ik toonde een pak zout. De kleuters ontdekten snel dat dit zout was. Eén kleuter merkte op dat er een zoutvat op de verpakking afgebeeld stond (zij beschreef dit als 'een potje met gaatjes in'). Robbe vertelde dat er op de verpakking een 'pladijs' afgebeeld stond, wat niet juist was: het was een radijs. De kleuters verbeterden hem. Ik vergat te vertellen dat een pladijs een vissoort is.

Na het uitleggen van de andere activiteiten mochten zes kleuters oefendeeg komen maken.

# Hoepelspel 'Zie-za-zit' (\*)



## Aanleiding

Tijdens de les lichamelijke opvoeding maken de kinderen een kring. Voor elk kind ligt een hoepel waarin het kan zitten. Er is één hoepel te weinig. Het kind zonder hoepel stapt rond de kring en tikt willekeurig meerdere kinderen in een hoepel aan. Zij volgen de tikker. Zodra de juf 'Zie-za-zit' roept, lopen ze zo vlug mogelijk naar een lege hoepel. Het spel wordt moeilijker door niet 'zit' als laatste woord te roepen, maar andere woorden die met 'z' beginnen. Bijvoorbeeld: zon – zee – zien- zoek- zaag - zak - zuur. Kinderen leren op deze manier spelenderwijs woorden zoeken en ontdekken die met eenzelfde letter beginnen.

(\*) Dit hoepelspel is gebaseerd op de beschrijving in Speelkriebels, bladzijde 245.

## Extra invalshoeken

- Variaties op een beginletterspel: leg een aantal voorwerpen die met eenzelfde letter beginnen op een tafel. Leg er één voorwerp bij dat met een andere letter begint. De kinderen moeten de voorwerpen benoemen en zo het 'speciale' voorwerp vinden. Bijvoorbeeld: boot - banaan - bal - bel - boon - appel. Je kan het spel moeilijker maken door meer voorwerpen toe te voegen. Het wordt veel moeilijker zodra je voorwerpen in andere talen laat benoemen!
- Om de kleuters bij een kringmoment te laten zitten kan je ook 'zie-za-zit' gebruiken. Werkt wonderwel!
- Als de kinderen bijvoorbeeld rumoerig zijn kan je 'stie-sta-stil' gebruiken of om hen even te laten bewegen 'bie-ba-buig', 'spie-spa-spring' enzovoort. De kinderen kunnen zelf ook varianten verzinnen.

## Weetjes

- Via <http://taalmetkleuters.yurls.net/nl/page/802075#topboxes> vind je leuke spelletjes met rijmen, verhalen op volgorde leggen en associëren.
- Op <http://jufria.yurls.net/nl/page/900441#topboxes> vind je een schat aan informatie. In dit thema bijvoorbeeld het letterlied met beeld.

## Link met jouw klaspraktijk

## Uitgewerkt praktijkvoorbeeld bij 4-jarige kleuters

Tijdens de turnles speelden we het hoepelspel zoals hierboven beschreven. Het lukte prima en de kinderen vonden het leuk. Naast het bewegingsspel kwam het taalaspect aan bod. Bij het variëren van de woorden (bijvoorbeeld 'zie-za-zee') werd het voor de taalzwakkere kinderen moeilijker.

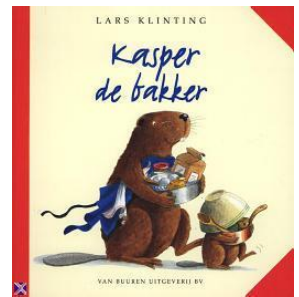
Tijdens het spel begonnen de kinderen zelf rijmwoorden te verzinnen. Hoe gekker de woorden, hoe leuker de kinderen het vonden. Hun eigen stem was te zwak om boven het rumoer uit te komen. Ik nam hun woorden dan over om het spel verder te spelen.

Het filmfragment op de DVD toont het spel in al zijn facetten.

Na de turnles zaten we nog even in de gang omdat de klas niet vrij was. Een kind dat niet wou gaan zitten, kreeg van een ander kind de opdracht 'Zie-za-zit' en ..... ging netjes zitten. Later in de klas bleven de kinderen de woorden herhalen. Als ik op een ander moment wou dat de kinderen gingen zitten, gebruikte ik soms 'Zie-za-zit'. De kinderen 'vloegen' dan als het ware op hun plekje en ik hoefde het geen twee keer te vragen.

Omdat dit zo goed aansloeg, bedacht ik nog een extra tussendoortje bij kringmomenten om de kinderen bijvoorbeeld te laten bewegen: bie-ba-buig, spie-spa-spring, ...

# Ingesproken boek: Kasper de bakker



## Aanleiding

In de boekenhoek kunnen de kinderen boeken inkijken over het thema 'bakker'. Ze kunnen ook naar het ingesproken boek van 'Kasper de bakker' luisteren in de luisterhoek. Kinderen kunnen dit zelfstandig: ze horen via de koptelefoon de ingesproken tekst terwijl ze naar de prenten kijken in het boek. Als het belletje gaat, mogen ze een blad omdraaien.

Tip: lees eerst het boek in de klas voor zodat de kinderen het verhaal kennen.

## Extra invalshoeken

- Kasper de Bakker is van de Noorse auteur Lars Klinting. Er bestaat ook een Engelse versie van het boek. Daarin heet Kasper 'Harvey'. Als je dit uitlegt aan de kinderen en hen ook vertelt dat het vriendje van Kasper 'Flip' in het Engels 'Chip' genoemd wordt, dan kunnen ze ook de Engelse versie van het verhaal beluisteren. Je kan deze Engelse versie laten volgen op de Nederlandse. Beide versies van de boeken moeten dan wel in de klas aanwezig zijn.
- Je kan nog uitbreiden door een verteltas te maken met de boeken van Kasper en Harvey, de ingesproken tekst op DVD en bijvoorbeeld een spel over bakken en materialen om mee te bakken, zodat ze het verhaal kunnen naspelen.
- Er zijn tal van verhalen die oorspronkelijk in een andere taal dan het Nederlands geschreven zijn en vertaald werden in meerdere talen zoals het boek 'Rupsje Nooitgenoeg' van Eric Carle.

## Weetjes

- Er bestaan nog boeken van Kasper: de timmerman, de tuinman, de schilder, ...
- Je vindt de ingesproken Nederlandstalige en Engelse versie op de DVD als bijlage.
- Op [http://www.steunpuntgok.be/downloads/goktip\\_verteltas.pdf](http://www.steunpuntgok.be/downloads/goktip_verteltas.pdf) vind je meer info over de pedagogische voordelen van verteltassen.

## Link met jouw klaspraktijk

## Uitgewerkt praktijkvoorbeeld

Ik vertelde het boek in het Nederlands. De dag nadien vertelde ik het boek kort opnieuw. Ik stelde vragen bij de prenten en de kinderen slaagden erin het verhaal na te vertellen. In de voormiddag liet ik de kinderen die interesse hadden de Nederlandse versie beluisteren in de luisterhoek.

Rond de middag zei ik dat ik dit boek ook in het Engels had. Ik vroeg wie van hen Engels kende. Enkele kinderen antwoordden dat ze in het Engels konden tellen, wat ze heel trots ook deden.

Ik vroeg hen wat ze herkenden in de Engelse titel 'Harvey the Baker': wie zou Harvey zijn? Hoe heet hij ook alweer in het Nederlands? En hoe heet zijn kleine vriend? Flip heet Chip in het Engels, wat ze heel grappig vonden (ze linkten Chip aan chips). Ik liet een kort fragment horen van de Engelse versie. Aan de hand van de prenten konden ze het verhaal volgen. Er was niemand die Engels van thuis uit verstond.

In de namiddag liet ik de kinderen die interesse hadden in de Engelse versie dit verhaal beluisteren in de luisterhoek. De kinderen bleven gefascineerd door de naam Chip. In het verhaal wordt 'Happy birthday' gezongen. De kinderen zongen mee.

Aanvankelijk was ik niet zeker of de Engelse versie zou aanslaan. Ik stelde vast dat de kinderen er zeer geboeid naar luisterden en ze zelfs de Engelse woorden trachtten te herhalen. Ze aanvaardden het Engels zonder meer; geen vragen of rare blikken tenzij ze sommige Engelse woorden grappig vonden.

Bij het deel waar de ingrediënten van taart werden opgenoemd, herkenden ze heel duidelijk de gelijkenis tussen 'milk' en 'melk'. Ook bij de handeling van het in de oven plaatsen van de taart, herkenden ze de gelijkenis met het Nederlandse woord 'oven'.



# Tellen in talen



## Aanleiding

Kleuters leren tellen en ontwikkelen getalbegrip via spel. Dit geeft hen de kans om eindeloos te oefenen en te herhalen. Het tellen van het aantal bouwblokken waarmee een toren werd gebouwd, het zingen van een aftelrijmpje, het tellen van fruit in de winkelhoek, ....

In taalheterogene klassen is het makkelijker om via de kinderen en/of hun ouders het tellen in andere talen in de klas te brengen.

Hieronder vind je een voorbeeld van een versje dat kinderen spelenderwijs leert tellen: het is grappig en het rijmt. De kinderen kunnen zelf ook nieuwe telversjes maken en op die manier experimenteren met tellen, rijm, ritme en woorden. Wat in het Nederlands geldt, geldt uiteraard ook voor het gebruik van andere talen.

### “De cijfertjes van één tot tien

Eén blote koning in een heel groot bad vol spruitjes  
twee dikke apen eten haringen met uitjes  
drie vieze varkens zitten zingend op de grond  
en vier bruine beren rollen in de pudding rond.

Vijf krokodillen in een bootje op het water  
zes witte poezen en een hele grote kater  
en zeven muisjes kruipen stralend uit hun hol  
en acht kleine kindjes plassen trots een potje vol

Kijk, negen baby's liggen vrolijk in een wagen  
tien olifantjes die een onderbroekje dragen  
heb je dit liedje goed gezongen zal je zien  
dan ken je de cijfertjes van één tot en met tien! “ (\*)

(\*) Bron: <http://www.lusthofschool.nl/groepen/groepsnieuws-artikel/510/weeksluiting-23-maart-2012>, geraadpleegd op 15 mei 2014

## Extra invalshoeken

- Domino's, gezelschapsspellen, dobbelstenen, ....
- Rekenspelletjes kan je de hele dag door doen. In het Nederlands, maar evenzeer in andere talen. Op Youtube vind je via de zoekmotor zeer makkelijk filmpjes over tellen in andere talen.

## ■ Weetjes

- Op <http://www.mijnwoordenboek.nl/tellen.php> kan je een getal ingegeven in een zoekmotor. De vertaling verschijnt in het Italiaans, Spaans, Frans, Duits, Portugees en uiteraard in het Nederlands.
- Op <http://www.zompist.com/numbers.shtml> vind je een wereldkaart. Klikken op een gebied levert je de getallen van 1 tot en met 10 op in de talen die in dat gebied gesproken worden.

## ■ Link met jouw klaspraktijk



# Aftelrijmpjes



## Aanleiding

Aftelrijmpjes worden gebruikt om iemand bijvoorbeeld als eerste te kiezen voor de start van een spel, of gewoon omdat ze leuk zijn als tussendoortje.

Ze bestaan over de hele wereld en zijn soms eeuwenoud; doorgegeven van ouder op kind. Kinderen leren op een heel speelse manier zulke rijmpjes. In andere talen kunnen ze figuren, klanken en woorden herkennen.

### “Vijf kleine aapjes

Vijf kleine aapjes sprongen op en neer

Eén aap viel en dat deed zeer

Dus mama belt de dokter en wat zei meneer?

‘Als je springt gebeurt zoiets een keer!’ (\*)

(herhalen met 4,3,2 en 1 aapje).

(\*) overgenomen uit het filmfragment op <http://www.youtube.com/watch?v=s7mmkL09qeU>


## Extra invalshoeken

- Bij het leren over kinderen in andere landen kan je inzoemen op onder meer het tellen in de taal van dat land.
- Welke thuistalen zijn er terug te vinden in je klas of op school? Ouders of grootouders kennen ongetwijfeld aftelrijmpjes in hun eigen taal.

## Weetjes

- Op [https://www.youtube.com/watch?v=5z1uz\\_V8mdl](https://www.youtube.com/watch?v=5z1uz_V8mdl) vind je een Spaans aftelrijmpje. Je vindt hetzelfde rijmpje in het Engels via <https://www.youtube.com/watch?v=b0NHrFNZWh0> . In het Nederlands vindt je ‘Vijf kleine aapjes’ via <https://www.youtube.com/watch?v=s7mmkL09qeU>. Je vindt deze versies ook terug op de DVD als bijlage.

- Op <http://www.mensjevankeulen.nl/titels/kinderboeken/katjes.htm> vind je het aftelrijmpje 'Tien stoute katjes' van Mensje van Keulen en Jan Jutte. Dit boek is vertaald in twaalf talen. Enkele fragmenten in andere talen vind je ook op deze site.

 Link met jouw klaspraktijk



# Vingerversje 'In ons huis'



## Aanleiding

Versjes, rijmpjes, sprookjes, verhalen, ..... kinderen zijn er dol op. Het ritme in een vers, rijm en klanken vormen herkenbare en leuke taalpatronen. Ze helpen kinderen bij de ontwikkeling en het exploreren van taal. Dit vingerversje gebruikt niet enkel woorden, maar maakt een mooie combinatie met bijhorende gebaren.

Vanuit die invalshoek zijn versjes zoals deze ook uitermate geschikt om toe te passen in een talensensibiliserende context.

In ons huis... Woont in elke hoek... ... één muis	<i>(met handen een driehoek maken, met vingers naar boven)</i> <i>(punttak (vingertoppen) naar voren bewegen)</i> <i>(een vinger omhoog steken)</i>
Ze trippelen en ze trappelen Ze kribbelen en ze krabbelen	<i>(met de vingertoppen op de benen trippelen)</i> <i>(met de vingertoppen krabbelen op de schoot)</i>
En ze zitten op de tafel En op de stoel	<i>(een hand recht op de andere hand zetten)</i> <i>(met 2 handen een stoel maken, een hand recht omhoog, andere hand met een knik er tegenaan)</i>
En in de kast En op de bank	<i>(van handen een kast maken, 2 handen rechtop t.o. elkaar)</i> <i>(bank maken)</i>
En als ik zeg VANG!! Dan kruipen ze allemaal achter 't behang	<i>(kattenklauwen uitbeelden die een muis vangen)</i> <i>(twee handen met bewegende vingers achter je rug verstoppen)</i>

Bron: <http://www.bsdetovertuin-sittard.nl/uploads/groep%201%20en%202/thema/bij%20mij%20thuis/Versje%20In%20ons%20huis.pdf>, geraadpleegd op 15 mei 2014.

## Extra invalshoeken

- Zodra de kinderen het rijmpje zeer goed kennen, kan je stelselmatig de woorden weglaten en enkel de bijhorende gebaren gebruiken tot het versje aan het einde bijna uitsluitend met gebaren wordt uitgebeeld.
- Je kan dergelijke vingerversjes zelf maken, al dan niet in rijm. Het is puur spelen met taal als de kinderen het verhaal helpen opbouwen met gebaren. De kinderen beslissen samen welke gebaren ze aan welke woorden of zinnen koppelen.
- Een voorbeeld van een kort Engels kinderrijmpje:

### "The Rabbit

I saw a little rabbit come Hop, hop, hop!  
I saw his two long ears go Flop, flop, flop!  
I saw his little nose go Twink, twink, twink.

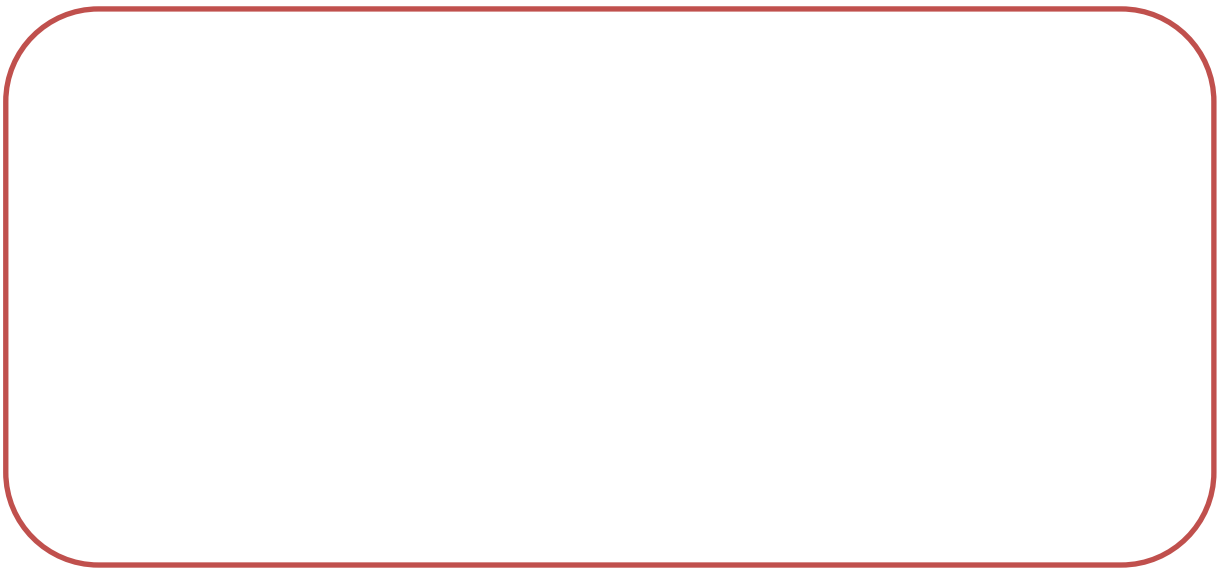
I saw his little eyes go Wink, wink, wink.  
I said, "Little Rabbit, Won't you stay?"  
Then he looked at me, And hopped away." (\*)

(\*) Bron: [http://www.prekfun.com/themes/prekthemes/A-F/Bunnies/Bunny\\_\\_Songs.htm](http://www.prekfun.com/themes/prekthemes/A-F/Bunnies/Bunny__Songs.htm), geraadpleegd op 1 juni 2014.

#### ■ Weetjes

- Door op Youtube in de zoekmotor het woord 'vingerversje' in te tikken, vind je een schat aan grappige vingerversjes. Groot voordeel: je vindt snel de tekst en een uitgewerkt voorbeeld in een filmfragment. Het vingerversje 'Haasje hier, haasje daar' met bijhorende afbeeldingen vind je als bijlage op de DVD.

#### ■ Link met jouw klaspraktijk



#### ■ Uitgewerkt praktijkvoorbeeld bij 4-jarige kleuters

Tijdens een kringmoment gebruikte ik het versje 'In ons huis' als tussendoortje. Ik begon het spontaan te vertellen en uit te beelden. Sommige kleuters probeerden het dadelijk mee uit te beelden. De tweede keer lukte het sommigen al om delen mee te zeggen (dankzij de visuele ondersteuning met de gebaren). Na enkele keren waren de kleuters echt mee met de gebaren en het mee opzeggen van het versje.

Opzet voor volgende week: meer en meer woorden weglaten en enkel met behulp van de gebaren het versje opzeggen. Mits voldoende oefenen lukt dit vast!

# Liedjes om mee te zingen



## Aanleiding

Kinderen zingen doorgaans graag en veel. Iedereen kent klassiekers zoals Broeder Jacob, die naast het Nederlands ook makkelijk aan te leren zijn in andere talen. Je vindt op DVD als bijlage enkele voorbeelden van Broeder Jacob in andere talen. De minst bekende versie is gezongen in het Amhaans (Ethiopisch). Broeder Jacob heet in andere talen anders. Ook het luiden van de klokken wordt in andere talen anders benoemd. Leuk om de verschillen met de kinderen te ontdekken.

Een totaal andere insteek is het liedje 'Simama kaa', een volksliedje in het Swahili uit Tanzania. Makkelijk mee te zingen en heel ritmisch, maar eerst even oefenen op het uitspreken van de woorden is aan te bevelen. Op de DVD staat een filmfragment van het liedje.

De betekenis van de tekst:

Simama = sta op

Kaa = zit

Ruka = spring

Tembea = stap

Kimbia = ren

### "Simama kaa

Simama kaa, simama kaa,  
Ruka, ruka, ruka, simama kaa

Simama kaa, simama kaa,  
Ruka, ruka, ruka, simama kaa

Tembea, kimbia,  
Tembea, kimbia,  
Ruka, ruka, ruka, simama kaa

Tembea, kimbia,  
Tembea, kimbia,  
Ruka, ruka, ruka, simama kaa" (\*)

(\*) Bron: <http://www.swahili4kids.com/Tuimbe%20Pamoja.pdf>, geraadpleegd op 1 juni 2014

## Extra invalshoeken

- Je kan eenvoudige liedjes als deze gebruiken als bewegingsspel of zelfs als klapspelletje.
- Liedjes vormen een leuk tussendoortje op weg naar de turnzaal of op uitstap.
- Een anderstalig liedje is een fijne verrassing tijdens het school- of grootouderfeest.

## ■ Weetjes

- Op [www.laukart.de/multi/index.php?id=12](http://www.laukart.de/multi/index.php?id=12) zijn tientallen teksten van kinderliedjes terug te vinden in meer dan 20 talen.
- [www.komspaansleren.wordpress.com/tag/spaanse-kinderliedjes](http://www.komspaansleren.wordpress.com/tag/spaanse-kinderliedjes) toont liedjes zoals 'Hoofd, schouders, knie en teen' en 'Altijd is Kortjakje ziek' in het Spaans.
- Op [www.mamalisa.com](http://www.mamalisa.com) vind je honderden liedjes in talen van over de hele wereld.

## ■ Link met jouw klaspraktijk





# De dans van Perlefien



## Aanleiding

Een makkelijk aan te leren dansje in combinatie met een liedje en bijhorende prenten. Door de ondersteuning van de prenten kunnen de kleuters ook zelfstandig oefenen. Ze kunnen heel snel de gebruikte symbolen 'lezen'. Het voordeel van het gebruik van prenten of symbolen is groot: een foto van bijvoorbeeld twee ogen zullen in elke taal dezelfde betekenis oproepen, namelijk kijken/zien/ogen. De beeldtaal is een universele taal die kleuters makkelijk kunnen 'lezen'.

### "Hoe gaat de dans van Perlefien?"

Hoe gaat de dans van Perlefien?

Laat eens zien, laat eens zien!

Hoe gaat de dans van Perlefien?

Laat eens zien!

Stapje hier, stapje daar,

draai je om en klap nu maar.

Stapje hier, stapje daar,

knik je hoofd en klap nu maar." (\*)

(\*) Bron: [http://peuters.kiliaan.be/west/w\\_liedjes.php](http://peuters.kiliaan.be/west/w_liedjes.php), geraadpleegd op 1 juni 2014

## Extra invalshoeken

- Zing het liedje zelf voor en doe de bijhorende bewegingen. Neem dan de prenten erbij en herhaal. Vraag de kleuters het voor te doen terwijl je zelf zingt en aanduidt op de prentenkaart. Na voldoende herhalen kunnen de kleuters dit zelfstandig.
- Leer eerst het versje of het liedje. De kinderen kunnen helpen visualiseren en zo zelfstandig oefenen. Zo leren ze omgaan met de functies van beelden en symbolen.

## Weetjes

- Je kan heel wat liedjes visualiseren. Het kost tijd, maar het loont de moeite omdat kinderen op deze manier snel leren.

- [www.pictoschrijver.nl](http://www.pictoschrijver.nl) is een handige hulp bij het uitbeelden van liedjes of versjes. Een demo is gratis, de rest betalend.

■ Link met jouw klaspraktijk

■ Uitgewerkt praktijkvoorbeeld bij 4-jarige kleuters

Perlefien en de koning zijn twee poppen die ik gebruikte in het thema 'bakker'.

Perlefien is de dochter van de koning. Ze is jarig en dat wordt gevierd. Maar: we kennen geen dansje voor een prinses. De koning gelukkig wel. Ik zing: 'Hoe gaat de dans van Perlefien? Laat eens zien, laat eens zien!' De koning doet dit voor en zingt wat hij doet: 'Stapje hier, stapje daar, ....'.

De koning moet vertrekken maar wij willen het dansje leren. Hij heeft een verrassing meegebracht: de bewegingen van het dansje staan afgebeeld op papier. Hij zingt het liedje nog een keer en duidt de bewegingen aan. Zo linken de kinderen de tekst met de plaatjes.

We dansen en zingen nog enkele keren de dans van Perlefien.

De prenten hangen op in de klas; de kinderen voeren het dansje spontaan zelfstandig uit terwijl ze het liedje zingen. Op de cd-rom als bijlage vind je een filmfragment van het lied samen met het dansje alsook van de prenten.

# Uit de kindermond



## Aanleiding

Spontane uitspraken van kinderen leveren soms grappige taalassociaties op. Heel vaak is het niet zozeer grappig dan wel opvallend hoe vaak taalgebruik aanleiding geeft tot misverstanden in communicatie en dus ook leeransen vanuit het oogpunt van talensensibilisering.



*Van een collega-stagiair uit een vorige stage dit jaar*

Een jongen en een meisje komen tijdens de speeltijd al lachend hand en hand naar me toe gelopen. 'Juf, juf!' roepen ze: 'Als we later groot zijn, dan gaan we trouwen en dan zijn wij lucifer!' Belangrijk detail: de kinderen heten Lucie en Ferre.




*Van een juf in een multiculturele school*

Een nieuw kind spreekt slechts een mondje Nederlands; de juf amper Frans. Nadat de juf opmerkte dat het kind mogelijk koortsig was, vroeg ze aan het kind: 'Tu es mal?' Het kind maakte zelf de juiste associatie en verbeterde de juf: het is niet 'mal', maar 'malade'. De juf heeft bijgeleerd.



*Van een juf in een multiculturele school*

Een van oorsprong Franstalig kind heeft moeite met de kleuren in het Nederlands. De juf ondersteunt de Nederlandse kleuren met de Franse vertaling. De juf spreekt niet goed Frans. Het kind troost de juf en zegt dat zij de juf de kleuren in het Frans zal leren. De juf leert dat 'groen' 'vert' in het Frans is. Als je in het Frans 'un verre' uitspreekt, klinkt dit hetzelfde als 'vert', de kleur 'groen' in het Frans.

 Link met jouw klaspraktijk



## Wat vind je op de DVD als bijlage?



Met behulp van dit overzicht vind je op de DVD als bijlage alle informatie waarnaar in deze praktijkmap verwezen wordt.

praktijkfiche	inhoud	bladzijde
breed observeren	richtvragen voor de leerkracht	6
taalkaart van mijn klas	hoeveel en welke talen spreken de kinderen van je klas?	8
gelukkige verjaardag – gezongen taal	‘gelukkige verjaardag’ gezongen in 17 talen	19
verjaardagsrituelen	filmfragment ‘een piñata in de klas’ filmfragment ‘Edwin_ piñata’ stappenplan: <ul style="list-style-type: none"> <li>• zelf een piñata maken</li> <li>• ezeltje-prik-je</li> </ul>	20
een dag in Nicaragua	filmfragment van het spel ‘Een dag in Nicaragua’ filmfragmenten Edwin gezelschapsspel met: <ul style="list-style-type: none"> <li>• spelbord fotomateriaal</li> <li>• spelbord PDF</li> <li>• wie is Edwin PPT</li> </ul>	22
Robbe speelt met woorden	filmfragment ‘Robbe speelt met woorden’	31
hoepelspel Zie-za-zit	filmfragment ‘Hoepelspel Zie-za-zit’	33
ingesproken boek ‘Kasper de bakker’	ingesproken boek ‘Kasper de bakker’ <ul style="list-style-type: none"> <li>• Nederlandse ingesproken versie</li> <li>• Engelse ingesproken versie</li> <li>• filmfragment Kasper de bakker</li> </ul>	35
aftelrijmpjes	filmfragment ‘vijf kleine aapjes’ <ul style="list-style-type: none"> <li>• Spaans</li> <li>• Engels</li> <li>• Nederlands</li> </ul>	39
vingerversje ‘In ons huis’	filmfragment ‘vingerversje in ons huis’ <ul style="list-style-type: none"> <li>• vingerversje ‘In ons huis’ PDF</li> <li>• vingerversje ‘In ons huis’ variant</li> </ul>	41

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• vingerversje 'Haasje hier, haasje daar'</li> </ul>	
liedjes om mee te zingen	<p>filmfragment 'broeder Jacob' door Scola</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Nederlandse versie</li> <li>• Franse versie</li> <li>• Engelse versie</li> <li>• Amhaanse versie</li> </ul> <p>filmfragment 'simama kaa_in de klas'</p> <p>filmfragment 'simama kaa_in de turnzaal'</p>	43
de dans van Perlefien	<p>filmfragment 'hoe gaat de dans van Perlefien?'</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• tekst en noten 'hoe gaat de dans van Perlefien?'</li> <li>• visualisering 'hoe gaat de dans van Perlefien?'</li> </ul>	45

## Bronnenlijst fotomateriaal uit de praktijkmap



<http://www.acfa.ab.ca/admin/accueil/8/358/Children-of-the-world%5B1%5D.png>, geraadpleegd op 15 december 2013



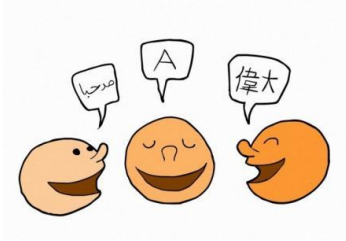
[http://www.jappie.eu/images/Panorama\\_Schilderij\\_zeilschepen\\_in\\_de\\_oceaan\\_02.jpg](http://www.jappie.eu/images/Panorama_Schilderij_zeilschepen_in_de_oceaan_02.jpg), geraadpleegd op 15 december 2013



[https://encrypted-tbn0.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcS5oz\\_9owUhArg-cZBeVMqGXjflLthvAjbZrv0TV9Uqv9cPriPcuw](https://encrypted-tbn0.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcS5oz_9owUhArg-cZBeVMqGXjflLthvAjbZrv0TV9Uqv9cPriPcuw), geraadpleegd op 15 december 2013



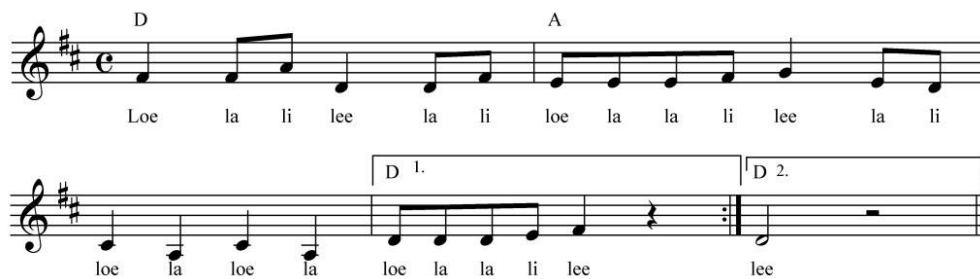
[https://encrypted-tbn2.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcR6z8mBFavrmyaJ2Wdd1CH9rgA1MDmRM-5PsL3BHbp9o\\_qZHwkv](https://encrypted-tbn2.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcR6z8mBFavrmyaJ2Wdd1CH9rgA1MDmRM-5PsL3BHbp9o_qZHwkv), geraadpleegd op 15 december 2013



[http://www.samsam.net/uploads/thumbnails/keyword\\_illustration\\_maatschappij-taal-t14956-d13b3.jpg](http://www.samsam.net/uploads/thumbnails/keyword_illustration_maatschappij-taal-t14956-d13b3.jpg), geraadpleegd op 3 januari 2014



<http://jajajoepie.wordpress.com/files/2009/08/loe-la-li-lee.jpg?w=1024>, geraadpleegd op 3 januari 2014



<https://encrypted-tbn0.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcQ7I9skUScMw3IbV1B6wSytYgyQZwes2c4oNVUFHbAVBOIKGoN5>, geraadpleegd op 3 januari 2014



<https://encrypted-tbn0.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcROalqHIMLKH7VhZXXa19Jwt0XI5XCPze-fWLAJmN5Zdg9nZbH>, geraadpleegd op 3 januari 2014





<https://encrypted-tbn2.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcTBMx8aoEZvdWhfFlmUGnbleN1YXvBqW-tVi7pOH5DVrr1Xh4XMLQ>, geraadpleegd op 7 januari 2014



<http://forumimages.seniorennet.be/marleentje/5289-20130305-13c7e2.gif> geraadpleegd op 8 januari 2014



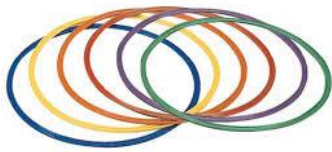
[https://encrypted-tbn3.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcQKS5oplyywVRrkLUw5pqfilpu5URby0B2\\_M7B5QQKf2GV9I6Hq](https://encrypted-tbn3.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcQKS5oplyywVRrkLUw5pqfilpu5URby0B2_M7B5QQKf2GV9I6Hq), geraadpleegd op 8 januari 2014



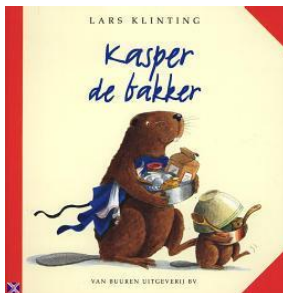
<http://ketnet.be/sites/default/files/content/doen/NielsWereldkaart.jpg>, geraadpleegd op 10 januari 2014



<http://i.pbase.com/o4/96/73996/1/91139936.0u7gicqu.globetrottersandles.jpg>, geraadpleegd op 14 april 2014



[https://encrypted-tbn0.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcSgrMA\\_5ISNnpNDIFfMrzNMG-FMwge7LCWS3NOyQA1CbXvVlpol](https://encrypted-tbn0.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcSgrMA_5ISNnpNDIFfMrzNMG-FMwge7LCWS3NOyQA1CbXvVlpol), geraadpleegd op 28 maart 2014



<http://img.literatuurplein.nl/blobs/ORIGB/61135/1/9056950525.jpg>, geraadpleegd op 25 april 2014



<http://www.dagritmekaarten.com/Web/Tel/TellenKOP.gif>, geraadpleegd op 28 april 2014



<https://encrypted-tbn3.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcQGbEhpUIHd-gFuiFUeCTVXi6LLLbSkJHcEBMtUKVCQn9jN7ZV4>, geraadpleegd op 10 mei 2014



<http://media-cache-ak0.pinimg.com/236x/7e/e9/e7/7ee9e718b0023b80be167f06bef7b9b1.jpg>, geraadpleegd op 12 mei 2014



[http://kirtan.nu/wp-content/uploads/2013/01/zingende\\_kinderen-300x178.gif](http://kirtan.nu/wp-content/uploads/2013/01/zingende_kinderen-300x178.gif), geraadpleegd op 11 mei 2014



[http://www.kikakunst.nl/media/catalog/product/cache/1/image/9df78eab33525d08d6e5fb8d27136e95/2/5/253\\_prinses\\_lillie\\_30\\_x\\_30\\_x\\_4\\_1.jpg](http://www.kikakunst.nl/media/catalog/product/cache/1/image/9df78eab33525d08d6e5fb8d27136e95/2/5/253_prinses_lillie_30_x_30_x_4_1.jpg), geraadpleegd op 25 mei 2014



[http://static2.goedgevoel.be/static/photo/2012/1/13/8/20120207122056/media\\_xl\\_4611263.jpg](http://static2.goedgevoel.be/static/photo/2012/1/13/8/20120207122056/media_xl_4611263.jpg), geraadpleegd op 10 mei 2014



<http://www.stekje.be/stekje.jpg>, geraadpleegd op 15 mei 2014



<http://www.sportpartout.nl/wp-content/uploads/2013/11/Nooit-ziek.jpg>, geraadpleegd op 10 mei 2014

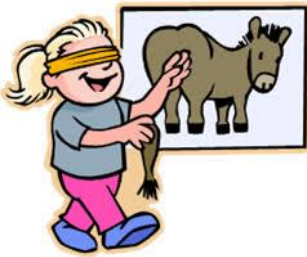


<http://www.thuisvergelijken.nl/productimg/8a5/8a577fbe22d15631ebe0d4d563e5a29a.jpg>, geraadpleegd op 10 mei 2014

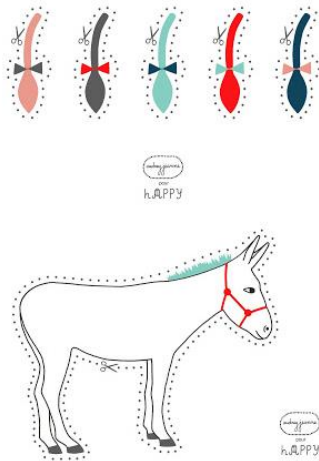
## Bronnenlijst fotomateriaal DVD



<http://www.dvdreplication.co.nz/images/discsky.jpg>, geraadpleegd op 25 mei 2014



<http://www.omni-chat.com/accounts/userfiles/00/07/03/45/image/Groeten%20&%20Wensen/EzeltjePrik.png>, geraadpleegd op 4 april 2014



[http://4.bp.blogspot.com/-DCCOXKvVyCg/TZGS9i\\_2fel/AAAAAAAAALU/PJBB06NWYo0/s1600/Ezeltje+prik.jpg](http://4.bp.blogspot.com/-DCCOXKvVyCg/TZGS9i_2fel/AAAAAAAAALU/PJBB06NWYo0/s1600/Ezeltje+prik.jpg), geraadpleegd op 5 mei 2014



<http://sint.mine.nu/www.agendapiet.nl/images/surprises/pinatabol.jpg>, geraadpleegd op 8 april 2014



<http://plazilla.com/page/4295088831/hoe-maak-je-makkelijk-een-pinata-duidelijke-uitleg>, geraadpleegd op 2 mei 2014



<http://hobby.blogto.nl/files/2010/05/pinata.jpg>, geraadpleegd op 2 mei 2014



<http://www.leslink.nl/GodsdiensCultuurTraditie2010/Kerstmis2onderwerpen/pinata.jpg>,  
geraadpleegd op 2 mei 2014



<http://home.scarlet.be/~jv047004/L2A/pinata/1.JPG>, geraadpleegd op 2 mei 2014

Vingerversie : Haasje hier, haasje daar.

Haasje : -> aren : wijs- en middelvinger omhoog. -> snoetie : duim, ringvinger en pink tegen elkaar.

**Haasje hier.**  
-> met rechterhand haasje maken op en neer bewegen.

**haasje daar.**  
-> met linkerhand haasje maken op en neer bewegen.

**Haasjes springen overal.**  
-> beide handen op en neer.

**Blij haasje.**  
-> bliu gezicht + 1 haasje sprinot voorbij.

**verdrietig haasje.**  
-> verdrietig gezicht + soortas laten hanaan.

**grappig haasje.**  
-> gek gezicht + haasje maakt krings in de lucht.

**boos haasje.**  
-> boos gezicht + haasje omswaaien.

**haasje slaperig.**  
-> gesloten + duim en rest van de vingers (snoetie) gaan open en dicht.

**haasje traag.**  
-> haasje springt traag voorbij.

**Haasje, in je bedje graag.**  
-> grondig hand = bedje. Haasje erm leggen en wagen.

Vrije vertaling door Els Saey. Bron : "Bunny here, bunny there" door Lesley Davidson

<http://media-cache-ak0.pinimg.com/736x/4c/45/8d/4c458d643e2adf4aa68a47765a71e646.jpg>,  
geraadpleegd op 25 mei 2014



**In ons huis**

In ons huis... Woont in elke hoek... ... één muis	(met handen een driehoek maken, met vingers naar boven) (puntak (vingertoppen) naar voren bewegen) (een vinger omhoog steken)
Ze trippelen en ze trappelen Ze kribbelen en ze krabbelen	met de vingertoppen op de benen trippelen) (met de vingertoppen krabbelen op de schoot)
En ze zitten op de tafel En op de stoel	(een hand recht op de andere hand zetten) (met 2 handen een stoel maken, een hand recht omhoog, andere hand met een knik er tegenaan)
En in de kast En op de bank	(van handen een kast maken, 2 handen rechtop t.o. elkaar) (bank maken)
En als ik zeg VANG!! Dan kruipen ze allemaal achter 't behang	(kattenklauwen uitbeelden die een muis vangen) (twee handen met bewegende vingers achter je rug verstoppen)

<http://www.bsdetovertuin-sittard.nl/uploads/groep%201%20en%202/thema/bij%20mij%20thuis/Versje%20In%20ons%20huis.pdf>, geraadpleegd op 2 mei 2014



<http://media-cache-ec0.pinimg.com/236x/61/32/8b/61328b765efbd2af460788e65daa425d.jpg>, geraadpleegd op 2 mei 2014

DANS VAN PERLAFIEN *heksendans*

Hoe gaat de dans van Per-la-fien? Laat eens zien, laat eens zien!

Hoe gaat de dans van Per-la-fien? Laat eens zien. Stap-je hier, stap-je daar. Draai je om en klap nu maar. Knik je hoofd en klap nu maar.

— In de kring staan twee kinderen. Bij „Stapje hier, dansen ze samen de dans van Perlafien. Aan het einde komen twee andere kinderen aan de beurt.

— De dans kan ook, per twee verspreid over de zaal, gedanst worden. Aan het einde wisselen we van partner.

<http://klasdorine.files.wordpress.com/2013/11/5okt-117.jpg>, geraadpleegd op 2 mei 2014