

TAALKLARE VISIE

Woord vooraf	4
Inleiding	6
Waarom een Taalklare visie?	6
Opbouw visietekst	6
1. Iedereen taalklaar: de tagline	7
1.1. 'Taalklaar' zijn... wat is dat? Wie is/zijn 'iedereen'?	8
1.2. Waarom moet 'iedereen taalklaar' zijn?	8
1.2.1. Taalklare input voor kleuters	8
1.2.2. Taalklare kleuters	8
2. Aanleidingen voor het project	10
2.1. De aanvangstaalachterstand van taalzwakke leerlingen in het basisonderwijs raakt niet weggewerkt	10
2.2. Talennota Minister van Onderwijs	11
2.3. Studenten BaKO implementeren de principes van taalontwikkelen lesgeven onvoldoende tijdens praktijkmomenten/stages	11
2.4. De professionele taalvaardigheid van de studenten BaKO moet verbeterd worden	12
2.4.1. De starttaalcompetentie	12
2.4.2. De academische taalcompetentie	12
2.4.3. De professionele taalcompetentie	14
3. De doelen van het taalklare project	16
3.1. Wat streeft dit taalklare project na?	16
3.2. Het innovatieve karakter van 'Iedereen Taalklaar': een olievlekstrategie	16
4. Taalontwikkelen lesgeven: taalvaardigheidsonderwijs de hele dag door	18
4.1. De taalvaardige kleuter	19
4.1.1. Wat is 'taalvaardigheid'?	19

4.1.2. Waarom willen we taalvaardige kleuters?	19
4.2. Wat is taalontwikkelen lesgeven (TOL)?	20
4.3. De basisprincipes van taalontwikkelen lesgeven	21
4.4. Principe TOL: taal al doende en de hele dag door	22
4.5. Principe TOL: krachtige leeromgeving	22
4.5.1. Krachtige leeromgeving: positief, veilig en rijk klasklimaat	22
Initiatief nemen en succeservaringen	22
De houding van de leerkracht tegenover de eerste taal / thuistaal van de kleuters	23
De houding van de leerkracht t.o.v. de verschillen tussen de kleuters	23
4.5.2. Krachtige leeromgeving: betekenisvolle taken	23
Wat bedoelen we met een 'taak'?	24
Wat bedoelen we met 'betekenisvol'?	24
Kenmerken van een betekenisvolle taak	24
Kenmerk: betekenisvolle taken zijn motiverend	24
Kenmerk: betekenisvolle taken zijn uitdagend	25
Kenmerk: betekenisvolle taken bevatten natuurlijk, relevant, begrijpelijk en voldoende groot taalaanbod	26
Betekenisvolle taken per leeftijd	26
4.5.3. Krachtige leeromgeving: ondersteuning door interactie	27
Taalaanbod door de leerkracht	29
• Natuurlijk en zinvol taalaanbod	29
• Relevant taalaanbod = schooltaal	30
• Voldoende groot taalaanbod	31
• Begrijpelijk taalaanbod	31
• Begrijpelijk taalaanbod: mentale ankers	33
• Begrijpelijk taalaanbod: betekenisonderhandeling	33
• Begrijpelijk taalaanbod: tot één of enkele kleuters gericht	34
• Correct taalaanbod	34
Taalruimte gecreëerd door de leerkracht	35

• De kleuters krijgen voldoende spreekansen/-beurten	36
• De kleuters bepalen zelf het onderwerp.....	36
Taalfeedback door de leerkracht.....	37
• Taalfeedback: gericht op de inhoud, en dus op communicatie	37
• Taalfeedback: onrechtstreekse feedback op de vorm	38
• Helpen verhelderen of verduidelijken	39
• Positief bevestigen	40
4.6. Aandacht voor woordenschat!	41
4.6.1. Woordfrequentielijsten	42
4.6.2. Welke woorden moet een leerkracht selecteren om in de klas te gebruiken? .	43
4.6.3. Impliciete woordenschatverwerving in de klas (indirecte instructie)	43
4.6.4. Expliciete woordenschatverwerving in de klas (directe instructie)	44
Vanuit een betekenisvolle context	44
Expliciete aandacht voor betekenis: de 3 uitjes	45
Kort of langer stilstaan bij woordbetekenis	46
Een sterke ketting van herhaling door middel van betekenisvolle activiteiten	46
De viertakt	47
5. Taalontwikkelen lesgeven: een leerlijn doorheen BaKO	48

WOORD VOORAF

En neen, dit is geen verhaal van vroeger was het beter. Dit is wel de vaststelling dat de vele onderwijshervormingen niet echt overtuigende resultaten opleveren, hier niet en in andere landen niet [...] Goed onderwijs hangt in de eerste plaats af van de kwaliteit en motivatie van de leerkrachten, te beginnen in de kleuterklassen [...]

Mia Doornaert in *De Standaard*, 30 september 2013

Dit schreef Mia Doornaert over de hervormingen in het onderwijs in haar column: 'Mensen zijn niet maakbaar'. Ze verduidelijkte haar titel met de stelling dat '(...) mensen, en dus ook mensenkinderen opvoedbaar [zijn], niet maakbaar'.

Het Taalklaarprojectteam wil duidelijk maken hoe leerkrachten hun kleuters taalkrchtig opvoeden tijdens spel- en leermomenten in de kleuterklas gedurende de hele schooldag. Hiertoe zorgen kleuterleid(st)ers voor een positief, veilig en rijk leerklimaat, betekenisvolle activiteiten en ondersteuning door interactie.

Zoals Mia Doornaert in haar opiniestuk schrijft, moeten studenten in de lerarenopleiding kwaliteitsvol opgeleid worden. Hiervoor zijn alle docenten van de lerarenopleiding kleuteronderwijs verantwoordelijk, en daarom pleit het projectteam voor een opleidingsbrede verankering van de principes en toepassingen van taalontwikkelen lesgeven in alle vakken. Vanuit die noodzaak ontstond de taalklare visietekst.

Taalontwikkelen lesgeven in de kleuterklas betekent taalvaardigheidsonderwijs de hele dag door. De visietekst maakt duidelijk wat het belang en de doelen van taalontwikkelen lesgeven zijn en hoe de leerkracht hier concreet aan werkt. Vooral de mondelinge interactieve aanpak wordt breed uitgewerkt, omdat taalaanbod, taalruimte en taalfeedback essentieel zijn in de krachtige (taal)leeromgeving. In het laatste hoofdstuk van de visietekst komt woordenschat(verwerving) uitgebreid aan bod.

Maar hoe bereidt de opleiding Bachelor Kleuteronderwijs de studenten voor op taalontwikkelen lesgeven in de kleuterklas? Deze vraag wordt beantwoord in een apart onderdeel van het project, nl. de taalleerlijn doorheen BaKO voor taaldocenten, andervakdocenten en stagebegeleiders.

Een visietekst schrijven over taalontwikkelen lesgeven in de kleuterklas is een riskante onderneming, zeker in de wetenschap dat over dit onderwerp al talloze publicaties verschenen in Vlaanderen en Nederland. Daarom waren we blij dat we konden rekenen op 'critical friends' (= resonantiegroep) die onze teksten lazen en van commentaar, suggesties, tips ... voorzagen. Ook konden we steeds rekenen op de hulpvaardigheid van collega's bij het opstellen van onze inspiratiegidsen, o.a. door zich vrij te maken om ons tijdens taalklare interviews meer inzicht te geven in hun vakgebied.

Wij danken hen voor de belangeloze inzet!

Guido Cajot, Marleen Mesotten, Helena Taelman en Jaantje Verbruggen

oktober 2013

Resonantiegroep visietekst

- Ilse Banck, lector, pedagoog en stagecoördinator lerarenopleiding BaKO. Tevens vakspecialist wiskunde
- Jos Cuypers, lector Nederlands BaKO, Katholieke Hogeschool Limburg
- Ann Deburchgrave, opleidingshoofd BaKO en vakspecialist Nederlands, Katholieke Hogeschool Limburg
- Katleen Eerdeken, lector wereldoriëntatie BaKO, Katholieke Hogeschool Limburg
- Sofie Jonckheere, stafmedewerkster R.I.C. Foyer (Brussel)
- Els Mertens, lector godsdienst en opleidingshoofd BaKO, HUB (Hogeschool-Universiteit Brussel)
- Rebekka Van der Borght, medewerker hoger onderwijsproject, Huis van het Nederlands (Brussel)
- Lieve Van Severen, taaldocent Katholieke Hogeschool Sint-Lieven
- Jonas Vreys, opleidingshoofd BaKO en vakspecialist Nederlands, Thomas More, Campus Vorselaar
- Ann Wuyts, muziekdocent Katholieke Hogeschool Sint-Lieven

We danken ook Silvie Vanoosthuyze, lector taal BaKO en BaSO (HUB) voor het schrijven van hoofdstukken 4.4. en 4.5.

Interviews

HUB - Hogeschool – Universiteit Brussel

- Ilse Banck, lector wiskunde, pedagoog en stagecoördinator BaKO
- Annemie Natens, lector wereldoriëntatie BaKO
- Brigitte Puissant, lector wiskunde en pedagoog BaKO
- Dominique Temmerman, lector muziek BaKO en BaSO

Katholieke Hogeschool Limburg

- Kathleen Eerdeken, lector wereldoriëntatie, BaKO
- Kathleen Hoebregs lector godsdienst BaKO
- Anne Hubo, lector muziek BaKO
- Jo Huylebroeck, lector beeldopvoeding BaKO
- Kathleen Roosen, lector pedagogische wetenschappen BaKO

Katholieke Hogeschool Sint-Lieven

- Ann Wuyts - lector muziek BAKO
- Annemie Merckx - lector wiskunde BAKO
- Roos Steeman - lector wereldoriëntatie BAKO
- Marieke Coessens - lector wereldoriëntatie BAKO
- Filip Van Keer - pedagoog BAKO

Het projectteam

- **Penvoerende instelling**
HUB - Hogeschool – Universiteit Brussel
- **Promotor**
Jaantje Verbruggen: HUB - Hogeschool – Universiteit Brussel
- **Co-promotoren**
 - Guido Cajot: Katholieke Hogeschool Limburg
 - Helena Taelman: Katholieke Hogeschool Sint- Lieven
 - Marleen Mesotten: Katholieke Hogeschool Limburg
- **Begeleider van het project voor School of Education**
 - Lotte Brants

INLEIDING

WAAROM EEN TAALKLARE VISIE?

De verschillende projectpartnersⁱ willen een **inhoudelijk kader** aanbieden waarin zij:

- de principes van taalontwikkelen lesgeven (TOL) vastleggen;
- het belang van TOL in de kleuterklas toelichten;
- de technieken voor TOL op een rijtje zetten;
- een ontwikkelingslijn schetsen voor de studenten waarbij ze deze principes en technieken gradueel integreren in hun klaspraktijk gedurende de opleiding Bachelor Kleuteronderwijs (BaKO).

De projectgroep *Iedereen Taalklaar* is van mening dat het opstellen van een dergelijke basistekst noodzakelijk is:

- als **steun** gedurende het verdere verloop van het project, voor de projectpartners zelf én voor de (vak)specialisten en de resonantiegroep; en
- later ook als **theoretische achtergrond** voor de taaldocenten BaKO, en – als delen van de visietekst geïntegreerd worden in de inspiratiegids – voor elke lerarenopleider/stagebegeleider BaKO.

Taalontwikkelen lesgeven kan erg breed geïnterpreteerd worden: de projectpartners wensen, van bij de start van het project, zich ervan te vergewissen dat **de neuzen in dezelfde richting** staan; dat we **vanuit dezelfde basis vertrekken**, daar ook telkenmale naar teruggrijpen en dat er een **duidelijke afbakening van de inhoud** is.

Het bovenstaande neemt niet weg dat de visietekst een **dynamische tekst** is, waaraan op basis van nieuwe inzichten geschaafd, verbeterd, aangevuld en geredigeerd kan worden gedurende de hele loop van het project.

6

OPBOUW VISIETEKST

Het SoE-project heeft de naam *Iedereen Taalklaar*. Wat bedoelen we daarmee? Wat is 'taalklaar' zijn, wie is/zijn 'iedereen', waarom zou iedereen taalklaar moeten zijn? Het eerste hoofdstuk zal deze *Taalklare visie* verduidelijken.

In het volgende hoofdstuk zoemen we in op de aanleidingen voor het project: vanwaar komt de overtuiging van de projectpartners dat er nood is aan een dergelijk 'taalklaar' project?

We lijsten in het derde hoofdstuk de hoofddoelen van het project op en belichten het innovatieve karakter ervan.

Vanaf het vierde hoofdstuk gaan we dieper in op de kern van ons project, het gegeven van waaruit het allemaal is gestart, nl. het taalontwikkelen lesgeven (TOL) in de kleuterklas.

Een vijfde en laatste hoofdstuk omvat de leerlijn die we voor de BaKO-studenten ontwikkelden i.v.m. taalvaardigheidsonderwijs (=ontwikkelingslijn taalpedagoog).

1. IEDEREEN TAALKLAAR: DE TAGLINE

Zonder taal geen onderwijs. Taal is van belang in alle activiteiten in de kleuterklas. De leerkracht zal de hele dag door krachtige taalleermomenten gebruiken om de taalontwikkeling van de kinderen te stimuleren. In de opleiding BaKO is taalvaardigheid geen vaardigheid *naast* de andere vaardigheden, maar een fundamentele vaardigheid. Taalvaardig zijn in de kleuterklas, op kleuterleeftijd dus, ligt aan de basis van vele andere vaardigheden en is het fundament waarop vele andere vaardigheden ontwikkeld worden.

Taal is van primordiaal belang voor het ontwikkelingsproces van kinderen. Als kinderen onvoldoende talige bagage verwerven, ondervinden ze niet enkel problemen met 'Taal' als schoolvak, maar ook met hun verkenning van de wereld. Taal is voor alle kinderen de drempel die ze moeten overschrijden om tot ontwikkeling te kunnen komen. We maken graag de vergelijking met een cadeautje: taal vormt de verpakking rond de kennis van de wereld dichtbij, maar zeker ook en nog meer van de wereld veraf. Kinderen die het pakje niet kunnen openmaken, hebben geen toegang tot de inhoud van het cadeau. Kinderen die niet over de bijbehorende taal beschikken, hebben geen toegang tot essentiële kennis en tot essentieel begrip, nodig voor hun ontwikkeling. **Doorheen de schooldag** zijn er **heel veel kansen om de taalontwikkeling van kinderen te stimuleren**. Leerkrachten kunnen vele (taal)situaties aangrijpen om de kinderen zich talig te laten ontwikkelen. Het principe '**taal de hele dag door**' is de laatste jaren wijdverspreid.

Dit inzicht vinden we terug in de **ontwikkelingsdoelen**ⁱⁱ:

“Als ze naar de kleuterschool komen, hebben de meeste kinderen al belangrijke elementen van hun taalvaardigheid ontwikkeld. Aansluiten bij dit natuurlijk ontwikkelingsproces is dan de boodschap. U helpt uw kleuters taalvaardiger worden door ze bewust in situaties te brengen die hen uitnodigen om taal te gebruiken. De vele dagelijkse klasactiviteiten lenen zich daar uitstekend toe. De kinderen ontwikkelen hun luister- en spreekvaardigheid bij verhalen, bij het vertellen aan de hand van prenten, tekeningen, schilderwerk, bij het spel in de zandtafel en bij het vrije spel.”

Er wordt gesproken over '**taalontwikkeld lesgeven**' (**TOL**) of '**taalvaardigheidsonderwijs**' (**TVO**). TOL en TVO zijn geen synoniemen, hoewel de twee termen vaak door elkaar gebruikt worden. Taalontwikkeld lesgeven draagt net als taalvaardigheidsonderwijs bij aan het succesvol doorlopen van onderwijs, maar taalontwikkeld lesgeven gaat verder dan dat. Het is een leerprocesgerichte benadering waarbij leerders (kleuters, leerlingen, studenten) (taal)leerstrategieën verwerven waar zij de rest van hun leven gebruik van kunnen maken. Het verschil tussen TOL en TVO zit in de manier waarop taalleerstrategieën op een taakgerichte wijze kunnen aangebracht worden zonder strategisch '*te verknopen*' met vakinhouden. Taalontwikkeld lesgeven gebeurt altijd en overal in onderwijs en is niet vakspecifiek.ⁱⁱⁱ Hoewel we in dit project veelal vertrekken vanuit de principes van TVO, kiezen we ervoor om verder enkel de term **TOL** te gebruiken.

1.1. 'TAALKLAAR' ZIJN... WAT IS DAT? WIE IS/ZIJN 'IEDEREEN'?

We zijn van mening dat alle actoren die direct of indirect met het onderwijs aan kleuters te maken hebben, betrokken kunnen worden bij dit project. Het zijn niet enkel de taaldocenten die de boodschap moeten uitdragen, ook andere vakdocenten, stagebegeleiders, navormers, mentoren ... zouden doordrongen moeten zijn van het belang van een taalontwikkende aanpak, gezien de invloed van de taalontwikkeling op de andere ontwikkelingsdomeinen van het kind.

1.2. WAAROM MOET 'IEDEREEN TAALKLAAR' ZIJN?

Zoals hierboven werd beschreven: de invloed van de taalontwikkeling op de rest van de ontwikkeling van het kind, valt niet te onderschatten. Zonder taal is er geen (of een zeer beperkte) ontwikkeling, zonder taal is er geen onderwijs.

1.2.1. TAALKLARE INPUT VOOR KLEUTERS

Om uiteindelijk te komen tot taalklare kleuters die het leerplichtonderwijs voldoende taalcompetent aanvatten en met succes doorlopen, kiezen we voor de olievlekstrategie. Alle actoren die bij de lerarenopleiding BaKO betrokken zijn, wijzen de studenten op het belang van taalontwikkend lesgeven. Zo raken de studenten via verschillende kanalen doordrongen van het belang van taal de hele dag door in de kleuterklas, geven zij vanuit alle 'vakken' gedurende elke stage taalontwikkende impulsen aan de kleuters, maken zij makkelijker de transfer van de TOL-principes naar andere dan 'taal'-vakken.

Binnen de taalvakken worden de specifieke principes van taalontwikkend lesgeven toegelicht. Het uiteindelijke doel is dat andere vakdocenten deze principes integreren in hun vakdidactische lesmodellen en dat stagebegeleiders en -mentoren oog hebben voor de taalontwikkende capaciteiten van de stagiair.

1.2.2. TAALKLARE KLEUTERS

Het taalgebruik op school wijkt sterk af van het taalgebruik thuis. Het register (woordenschat, zinsvorming, communicatie enzovoort) thuis verschilt zeer sterk van het schoolregister met de typische schooltaal en de manier van communiceren. Dit komt doordat schoolse activiteiten vaak heel verschillend zijn van thuisactiviteiten en doordat er op school over andere onderwerpen wordt gepraat dan thuis. Het gaat om onderwerpen die het hier-en-nu overstijgen, hoewel ze te maken hebben met de wereld die kleuters kennen. De waarneming bijvoorbeeld is een typische onderzoeksactiviteit waarbij voor kleuters bekende onderwerpen verder uitgediept worden. Zij kennen de materialen die de leerkracht aanbiedt, maar door hiermee handelend om te gaan, ontdekken zij dankzij de ondersteuning van de leerkracht allerlei mogelijkheden die deze voorwerpen bieden. De dagelijkse omgeving van de kleuters is de basis van het onderzoekend leren, waarbij de verdieping door de leerkracht zorgt voor het verschil tussen de ervaring thuis en het leren op school.

De leerkracht wil de kinderen leren om achter de waarneembare werkelijkheid te kijken, om verbanden, procedures, systemen te benoemen, te beschrijven en te categoriseren. Het kind wordt gestimuleerd om vanuit een ander perspectief naar de wereld te kijken,

om problemen op te lossen vanuit procedures, om fenomenen te beoordelen op een hoger, abstract niveau. Bij deze 'wetenschappelijke' benadering van de werkelijkheid hoort een ander, meer formeel taalgebruik.

Dat de omgang met taal in de basisschool geleidelijk aan abstracter en dus moeilijker wordt, kan met het volgende voorbeeld mooi geïllustreerd worden:

Als kleuters in de kleuterschool rond de herfst werken, gaan ze met de leerkracht naar het bos en verzamelen ze hopen bladeren. Daarmee wordt dan geknutseld en versierd. Als leerlingen in de onderbouw van de lagere school over herfstbladeren leren, dan verzamelen ze nog slechts enkele bladeren: van iedere boomsoort één. Die worden dan in hun werkboek geplakt en benoemd. Eens in de bovenbouw komen er vaak geen echte bladeren meer aan te pas. De leerlingen werken met een schema van een blad, waarop de verschillende onderdelen van een blad worden aangeduid. De band met de voelbare wereld (de echte bladeren) wordt dus systematisch afgebouwd en leerlingen moeten meer en meer leren denken over dingen die niet materieel aanwezig zijn.^{iv}

Schooltaal verschilt van thuistaal. Kinderen moeten op school vooral schooltaal leren, de taal die ze nodig hebben om op school in verschillende leergebieden te kunnen functioneren.

De meeste kinderen hebben geen problemen met hun thuistaal (tussentaal, dialect, een andere taal dan het Nederlands ...) en met de taal die op de speelplaats gesproken wordt. Ze leren die taal automatisch, o.a. door er dagelijks mee in contact te komen. Ze kunnen in die contexten goed communiceren en functioneren.

Echter, heel wat (allochtone en autochtone) kinderen begrijpen de taal die op school in de klas wordt gebruikt, te weinig. Het Nederlands in de klas is anders dan het Nederlands thuis en op de speelplaats. Het gaat om Algemeen Nederlands in een schoolse context.

Het is aan de leerkracht om kleuters, die nog volop in hun taalverwervingsfase zitten, voortdurend te ondersteunen en te stimuleren bij het verwerven van de schooltaal. Dat doet de leerkracht door taalontwikkeldend les te geven, de hele dag door. Kleuters die onvoldoende talig ontwikkeld zijn, ondervinden niet enkel bij de aanvang van het leerplichtonderwijs problemen, maar blijven het hiermee moeilijk hebben hun hele verdere (school)carrière. Natuurlijk kan de taalachterstand ook te maken hebben met de moedertaal die geen Nederlands is of met een taalstoornis. Uiteraard moet ook hiervoor in de kleuterklas gepaste ondersteuning op maat van de kleuter gezocht worden.

2. AANLEIDINGEN VOOR HET PROJECT^v

Vanwaar komt de overtuiging van de projectpartners dat er nood is aan een dergelijk 'taalklaar' project? We lijsten hieronder de hoofddoelen van het project op, en belichten het innovatieve karakter hiervan.

2.1. DE AANVANGSTAALACHTERSTAND VAN TAAZWAKKE LEERLINGEN IN HET BASISONDERWIJS RAAKT NIET WEGGEWERKT

VRAAG:

Welke exacte gegevens bestaan er over de taalachterstand van leerlingen?

ANTWOORD:

Het probleem van taalachterstand is niet over de hele schoolloopbaan gelijk. Daarom wordt best een opdeling gemaakt:

- *Aanvang basisonderwijs (Vlaanderen: kleuteronderwijs)*
Bij de start van het basisonderwijs zijn er grote tot zeer grote verschillen tussen doelgroep leerlingen (=de leerlingen met andere thuistaal dan het Nederlands) en andere leerlingen.
- De ontwikkeling van taalvaardigheid Nederlands van allochtone leerlingen gaat na binnenkomst in de basisschool goed van start. De andere kinderen maken echter ook vorderingen, zodat allochtone kinderen toch steeds meer gaan achterlopen bij niet-doelgroep leerlingen.
- *Midden- en bovenbouw van de basisschool (Vlaanderen: lagere school)*
Aan het einde van de basisschool hebben de niet-Westerse allochtone leerlingen een gemiddelde achterstand van zo'n twee leerjaren op taal.
- *Voortgezet onderwijs (Vlaanderen: secundair onderwijs)*
Over de hele linie zijn de onderwijsresultaten van doelgroep leerlingen in het voortgezet onderwijs slechter dan bij de referentiegroep.

AUTEUR: [regiegroep 1e fase Taalforum](#)

Overgenomen van [Taalunieversum.org](#), januari 2013^{vi}

Aangezien het Vlaamse lager en middelbaar onderwijs er voorlopig niet in slagen de aanvangstaalachterstand van taalzwakke leerlingen weg te werken, is het cruciaal dat het **kleuteronderwijs** tracht te bewerkstelligen dat kinderen die op 2,5-jarige leeftijd met een zwakke taalbasis voor Nederlands de kleuterschool binnenstromen, op 6-jarige leeftijd voldoende taalcompetent het leerplichtonderwijs kunnen aanvatten.

Om deze **taalachterstand te kunnen verkleinen**, hebben diverse actoren de principes van taalvaardigheidsonderwijs (**TVO**), en later ook taalontwikkelen lesgeven (**TOL**), gedurende het afgelopen decennium verspreid door middel van vormingen en materialen. Ook in de Bachelor Kleuteronderwijs leren studenten (voornamelijk van de **taal- en soms van de andere docenten**) een omgeving creëren waarbij deze principes voortdurend worden ingezet, **de hele kleuterdag door**.

2.2. TALENNOTA MINISTER VAN ONDERWIJS

Alle inspanningen ten spijt blijkt dat **nog te veel kinderen aan het eind van het kleuteronderwijs onvoldoende taalklaar zijn om zonder problemen het eerste leerjaar aan te vatten.**^{vii} **Minister Pascal Smet**, de huidige Minister van Onderwijs (2011-2012-2013), erkent dit probleem in zijn **Talennota**^{viii}:

“In de kleuterklas is een rijke taalomgeving belangrijk. Taalstimulering Nederlands, zowel voor taalarme kinderen als voor een groeiend aantal anderstalige leerlingen, **blijft een aandachtspunt**, ook in de opleiding, vorming en nascholing.”

Minister Pascal Smet voorziet daarom nascholing rond taalstimulering voor het hele werkveld. Wij geloven echter dat er **ook in de opleiding van kleuteronderwijzers ruimte is voor verbetering.**

2.3. STUDENTEN BAKO IMPLEMENTEREN DE PRINCIPES VAN TAALONTWIKKELEND LESGEVEN ONVOLDOENDE TIJDENS PRAKTIJKMOMENTEN/STAGES

Omdat een goede **taalontwikkeling tijdens de kleutertijd** van cruciaal belang is voor later **schoolsucces**, worden **studenten kleuteronderwijzer(es)** opgeleid om in de kleuterklas een krachtige taalstimuleringsomgeving te creëren op alle momenten van de dag.

De onderzoekers van het project ‘Iedereen Taalklaar’ merkten tijdens hun stagebezoeken op dat de studenten de principes van **taal-de-hele-dag-door** tijdens hun stages onvoldoende toepassen. Er zijn reeds voorzichtige initiatieven van andere vakdocenten binnen de verschillende BaKO-opleidingen om de TOL-inhoud te implementeren in hun vakgebieden, maar dat kan beter en meer. Door de algemene werkdruk in het hoger onderwijs blijven deze initiatieven beperkt en ontoereikend. Slechts enkele vakdocenten gebruiken TOL in hun lessen, maar dit gebeurt vaak impliciet en zonder interactie met mekaar/met de taaldocenten/met het BaKO-team. We zijn ervan overtuigd dat we door een aangepaste coaching van de vakdocenten en een voortdurende terugkoppeling naar het hele BaKO-team, kunnen bijdragen tot een duurzame integratie van de taalstimulerende principes in de onderwijspraktijk van de studenten en bij uitbreiding in het onderwijscurriculum.

Dit project streeft **een opleidingsbrede verankering van de principes van TOL** na: tijdens hun opleiding zullen de studenten niet enkel door hun taaldocenten, maar ook door de vakdocenten, praktijkpedagogen en mentoren opgeleid worden tot taalstimulerend handelen in de kleuterklas. Bijgevolg zullen de studenten beter in staat zijn om de **transfer** te maken naar hun stage- en beroepspraktijk.

2.4. DE PROFESSIONELE TAALVAARDIGHEID VAN DE STUDENTEN BAKO MOET VERBETERD WORDEN

Van studenten die het hoger onderwijs binnenstromen, wordt verwacht dat ze 'taalcompetent' zijn, of zoals Frans Daems dit verwoordt:

“hun basale taalvaardigheid [omvat] het minimum dat gegarandeerd wordt door de eindtermen Nederlands van de doorstroomrichtingen in het secundair onderwijs: aso, kso en tso” (Daems, 2010)^{ix}

In de lerarenopleiding wordt er gewag gemaakt van drie grote gebieden van taalcompetentie:

1. starttaalcompetentie
2. academische taalcompetentie
3. professionele taalcompetentie

2.4.1. DE STARTTAALCOMPETENTIE

De studenten stromen de opleiding bachelor kleuteronderwijs binnen met een verschillende vooropleiding, afkomst, leeftijd, sociaal-culturele achtergrond ... De opleiding stelt vast dat het taalbeheersingsniveau van het Standaardnederlands van de gemiddelde BaKO-student de laatste jaren erg gedaald is; en een steeds groter wordende groep studenten vertoont daarenboven ernstige tekorten op het gebied van taal. Dit heeft te maken met de sterk veranderende instroom, m.n. de toename van het aantal studenten met een vooropleiding bso en tso. Dat blijkt uit de concrete cijfergegevens van de partnerinstellingen van het project.

Om een beter zicht te krijgen op het starttaalniveau van de studenten organiseren de meeste opleidingen taaltoetsen waaraan remediëringstrajecten gekoppeld worden.


Algemeen kan gesteld worden dat de starttaalvaardigheden van de instromende BaKO-studenten zwak zijn. Dat resultaat komt overeen met de perceptie die docenten van de lerarenopleidingen BaKO, BaLO en BaSO hebben.

2.4.2. DE ACADEMISCHE TAALCOMPETENTIE

Op de studiedag 'Nederlands in het hoger onderwijs: van struikelblok tot springplank' van Het Huis van het Nederlands (19 oktober 2007) omschreef Jona Hebbrecht in haar lezing de academische taalcompetentie als volgt: '*Het is die variant van het Nederlands die studenten (...) in staat stelt om optimaal te functioneren binnen een hoger-onderwijscontext. Dit kan gaan van colleges volgen en werkstukken schrijven tot succesvol examens afleggen en vlot integreren in een academische context.*'

Daarmee wordt bedoeld: de vaardigheid taal op een abstract niveau te gebruiken om zo in een schoolse context nieuwe informatie te kunnen verwerven. Van de student wordt verwacht dat hij kan omgaan met een taalgebruik dat cognitief complexer is.

Frans Daems^x maakt de vergelijking met de schooltaal van de kleuters:



Wat het academisch Nederlands voor de BaKO-student is, is de schooltaal voor de kinderen in de kleuterklas. Als we het taalgebruik in het

onderwijsleerproces onderzoeken, merken we dat dit heel wat eisen stelt aan de taalvaardigheid van de kinderen. Ze krijgen bij leren en onderwijzen namelijk te maken met 'schooltaal', een heel apart taalregister. De schooltaal legt bijzondere eisen op aan de taalvaardigheid van de kleuters en wel op drie niveaus:

- a. **Schooltaal versus alledaagse taal:** de talige elementen van de schooltaal (woorden, uitdrukkingen, betekenissen, formuleringen) kunnen aanzienlijk verschillen van de alledaagse taal, de omgangstaal van jongeren, en van de thuistaal. Zeker op het gebied van woordenschat is de taalkennis van de kleuters heel verschillend. Kinderen bij wie het verschil tussen schooltaal en thuistaal het grootst is, hebben de meeste moeite met de taal op school, met het begrijpen van wat er in de klas wordt verteld. Het zijn vaak kinderen uit (allochtone en autochtone) kansarme gezinnen en/of gezinnen met een lage SES (sociaal-economische status). Leerkrachten moeten zich daarvan bewust zijn en daarmee rekening houden als ze lesgeven. Als ze dat niet doen, geven ze niet alle leerlingen gelijke onderwijskansen.
- b. **Communicatievormen voor onderwijzen en leren:** het taalregister van de thuistaal of van de leefwereldtaal van de kleuters heeft echte, normale communicatie als hoofdfunctie. Bij instructie wordt de schooltaal gebruikt voor de functies van onderwijzen en leren over kennis- en vaardigheidsonderwerpen. In de kleuterklas wordt schooltaal gebruikt in heel ongewone vormen van communicatie tussen leerkracht en kleuters en zelfs tussen kleuters onderling. Zo worden er vragen gesteld, niet om iets te weten te komen, maar om een denkproces te activeren, om betekenis te zoeken, om kennis te evalueren, enzovoort.
- c. **Decontextualisering en cognitieve complexiteit:** een kleuter kan aan de oppervlakte de indruk wekken behoorlijk taalvaardig te zijn, en toch grote problemen hebben met schools taalgebruik. Bij het onderwijs verwijst het taalgebruik vaak naar een werkelijkheid compleet los van de concrete situatie van de leerlingen en worden cognitief complexe of veeleisende operaties vereist. Daarom is bij elk vak een didactische aanpak wenselijk die wel degelijk uitgaat van het hier en nu, van een concrete situatie en ervaringen van de leerlingen, om van daaruit naar het meer algemene toe te gaan.

Naarmate kinderen in het onderwijs vorderen en hun denkoperaties zich ontwikkelen, verhoogt ook het niveau van cognitieve complexiteit dat ze aankunnen. Het voorgaande laat zien dat de schooltaal bij alle vakken een dubbele rol vervult: ze is leerdoel en ze is middel, ze is het voertuig om andere dingen te leren. Schooltaal is drager van begrippen en kennisvoorstellingen en faciliteert of bemoeilijkt de vorming en ontwikkeling ervan. Kinderen ontwikkelen in en door middel van elk vak hun luister- en spreekvaardigheid, bijbehorende strategieën en ondersteunende kennis (onder meer uitspraak, spelling, woordenschat, idioom, stijl en 'grammatica' van het Standaardnederlands). Ze leren algemene taal en de vakgebonden taal van de verschillende vakken. Tegelijk doet de leerkracht een beroep op die vaardigheden, strategieën en kennis in het onderwijsleerproces en vormen die voor de kinderen een belangrijke voorwaarde om in de verschillende leergebieden of vakken mee te kunnen.

2.4.3. DE PROFESSIONELE TAALCOMPETENTIE

Het gaat hier om de professionele taalcompetenties van de leraar die beschreven worden in het document '**Dertien doelen in een dozijn**' van de Nederlandse Taalunie (NTU)^{xi}. In het vernieuwde **beroepsprofiel** (over de vernieuwde basiscompetenties) van de leerkracht zijn deze talige competenties van leraren opgenomen.^{xii}

Het SoE-project *Een taalbeleid op maat van de lerarenopleiding* (zie ook verder) koppelde de basiscompetenties/beroepshoudingen van de leraar aan de 13 NTU-doelen.^{xiii}

Voor de basiscompetenties van de leraar als (1) begeleider van leer- en ontwikkelingsprocessen, (2) opvoeder, (3) inhoudelijk expert en (4) organisator zijn de **8 taaldoelen van domein 1: 'De leraar in interactie met leerlingen in zijn school'** belangrijk:

1. *Gesprekken voeren met leerlingen*
2. *Beoordelen en toegankelijk maken van teksten*
3. *Mondeling opdrachten geven*
4. *Schriftelijk vragen en opdrachten formuleren*
5. *Een uiteenzetting geven met schriftelijke ondersteuning*
6. *Een schriftelijke evaluatie geven*
7. *Vertellen*
8. *Voorlezen*

De basiscompetenties van de leraar als (6) partner van ouders en verzorgers, (7) lid van een schoolteam, (8) partner van externen, (9) lid van een onderwijsgemeenschap en (10) cultuurparticipant worden verbonden met de **vier taaldoelen van domein 2: 'De leraar in interactie met volwassenen in en rond de school'**:

9. *Gesprekken voeren*
10. *Een presentatie houden met schriftelijke ondersteuning*
11. *Schrijven*
12. *Lezen*

De basiscompetentie van de leraar als (5) innovator – onderzoeker wordt gekoppeld aan **domein 3: 'De leraar als lerende'** met taaldoel

13. *Innoveren en professionaliseren.*

De vraag is echter in welke mate deze professionele taalcompetenties bekend zijn in de lerarenopleidingen bij docenten (taaldocenten en 'andervakdocenten') en bij studenten. Is er een doordachte en doorgaande lijn in de opleiding waarbij deze taalcompetenties aangebracht en vooral ingeoefend worden? Is het duidelijk wie dit doet, op welke manier dit gebeurt en hoe er geëvalueerd wordt?

Het project **Iedereen Taalklaar** sluit aan bij de vierde strategische doelstelling uit het **SoE-project 'Een taalbeleid op maat van de lerarenopleiding'**^{xiv}, nl. **de professionele taalvaardigheid verhogen**. De twee operationele doelstellingen daaraan verbonden^{xv}, zijn:

a) **Aandacht hebben voor professionele taalvaardigheid in alle vakken**

“TEACH AS YOU PREACH’ gaat meer dan ooit op voor lerarenopleiders: **de professionele taalvaardigheid verwerven studenten** niet enkel tijdens lessen Nederlands of taalvaardigheid, voor zover die er al zijn, maar **in alle lessen**. Ook andervakdocenten hebben de verantwoordelijkheid om er in hun lessen aandacht aan te besteden en moeten op eigen professionele wijze taalgericht en taalontwikkelend handelen voor en met hun studenten.”

b) **Vakoverschrijdende afspraken tussen docenten bevorderen**

"De lerarenopleiding moet haar studenten in alle opleidingsonderdelen op een doordachte, coherente manier oefenkansen bieden en hun voortgang opvolgen. Dat veronderstelt afspraken binnen het docententeam over:

- de ontwikkeling van doorgaande leerlijnen per professioneel taaldoel in de opleiding;
- het inventariseren van mogelijke oefenkansen per professioneel taaldoel per opleidingsonderdeel;
- het ontwikkelend en gecoördineerd gebruiken van observatie- en evaluatie-instrumenten, zodat alle docenten op dezelfde manier feedback kunnen geven op basis van objectief waarneembaar eindgedrag van studenten."

3. DE DOELEN VAN HET TAALKLARE PROJECT ^{xvi}

3.1. WAT STREEFT DIT TAALKLARE PROJECT NA?

De didactiek van taalontwikkelen lesgeven (TOL) zit verankerd in de opleiding kleuteronderwijs: in de taalvakken (Taalvaardigheid, Nederlands ...) leren studenten dat taalstimulering méér inhoudt dan de begeleiding van typisch talige activiteiten (bv. poppenspel, vertellen, een gedicht aanleren ...). Taalstimulering de hele dag door gebeurt ook tijdens toiletmomenten, waarnemingen, vrij spel, creahoeken, wiskundeactiviteiten ...

(1) We helpen vakdocenten zoeken naar zinvolle taalstimuleringsimpulsen binnen hun vakdidactiek, zodat taalontwikkelen lesgeven zichtbaar wordt in hun vakspecifieke lesvoorbereidingsmodellen. Op die manier krijgen de studenten vanuit alle vakgebieden taalontwikkelenimpulsen.

(2) Met het hele opleidingsteam onderzoeken we hoe de toepassing van taalstimulerende principes tijdens de stage beter begeleid en geëvalueerd kan worden (bv. TOL in de lesvoorbereidings- en evaluatieformulieren zichtbaar maken als aparte categorie).

(3) We ontwikkelen een doorgaande leerlijn rond taalstimulering die door de taaldocenten geïntroduceerd wordt. Aan vakdocenten en stagebegeleiders wordt gevraagd deze leerlijn te volgen bij het begeleiden van de studenten. Zo stimuleren we het besef bij de studenten dat ze taalpedagoog zijn. We willen vermijden dat ze taalstimulering verwaarlozen bij andere dan taalactiviteiten. Immers, alle (stage- en studie)begeleiders zullen de principes van taal-de-hele-kleuterdag-door onderschrijven.

16

3.2. HET INNOVATIEVE KARAKTER VAN 'IEDEREEN TAALKLAAR': EEN OLIEVLEKSTRATEGIE ^{xvii}

Changing teacher practices related to language use is proving to be nearly as hard as raising children's performance levels. ^{xviii}

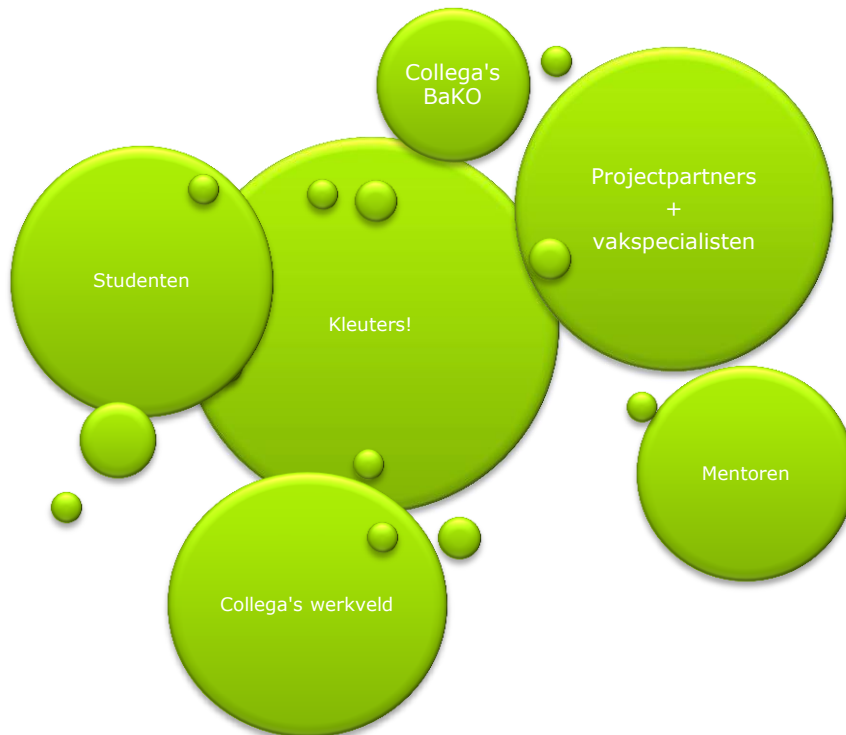
In het hierboven geciteerde SoE-project *Een taalbeleid op maat van de lerarenopleiding* werden door de projectmedewerkers (KATHO, HUB, KHLim en KHLeuven) workshops ontwikkeld om vakdocenten aan te zetten tot taalontwikkelen lesgeven in de opleidingen BaLO en BaKO.

Het project *Iedereen taalklaar* wil hierop verder bouwen en nog een stapje verder gaan: met de vakdocenten zullen de taaldocenten onderzoeken op welke manier studenten de taalstimulerende principes kunnen toepassen tijdens al hun (vakspecifieke) activiteiten in de kleuterklas. M.a.w. hoe kan een taalontwikkelen aanpak van kleuterklasactiviteiten in de vakdidactiek van de vakdocenten een vaste plaats krijgen, zodat studenten kleuteronderwijs door alle vakdocenten aangespoord worden om hun activiteiten taalontwikkelen te maken.

Werken rond TOL met studenten en docenten is **niet nieuw**, de manier waarop we dit met deze projectpartners wensen aan te pakken is **wel vernieuwend**.

We kozen om te werken via een olievlekstrategie, waarbij de naam verwijst naar de manier waarop inktvlekken zich verspreiden op bv. een stuk vloeipapier: verschillende

kleine verspreide puntjes groeien snel en bedekken al gauw het hele papier. In dit project gaan de vier projectpartners (taaldocenten van HUB, KAHOSL en KHLim) drie vakspecialisten (docenten wiskunde, muzikale opvoeding en wereldoriëntatie) ondersteunen. De zeven docenten zullen op hun beurt collega's (uit het docententeam en uit het werkveld) inspireren, motiveren en informeren. Eenmaal gestimuleerd om in te zetten op taalvaardigheidsonderwijs en taalontwikkelen lesgeven, brengen deze collega's de principes van taalstimulerend handelen in de klas over op hun studenten, in zowel de begeleiding als de evaluatie. Studenten voelen daardoor de voortdurende noodzaak van werken rond taalstimulering in de kleuterklas, en zorgen uiteindelijk voor taalklare kleuters.



4. TAALONTWIKKELEND LESGEVEN: TAALVAARDIGHEIDSONDERWIJS DE HELE DAG DOOR

Het vijfde hoofdstuk motiveert de keuze voor taalontwikkelen lesgeven (TOL) en is bedoeld als bron of als een 'syllabus' vol taalontwikkelen aanbevelingen voor de studenten kleuteronderwijzer(es). TOL wordt gedoceerd door de taaldocent van de opleiding, maar zou een leidraad moeten zijn voor andere vakken. De bedoeling is dat delen uit dit hoofdstuk worden overgenomen in de inspiratiegidsen die we zullen schrijven voor het project en dat ook de vakspecialisten met stukken theorie aan de slag gaan binnen hun vakspecifieke didactiek.

In dit hoofdstuk kiezen we voor voetnoten in plaats van eindnoten (de bronnen van hoofdstuk 1 t.e.m. 3 vindt u onderaan deze visietekst).

De hoofdstukken 4.4. (Principe TOL: Taal al doende en de hele dag door) en 4.5. (Principe TOL: Krachtige leeromgeving) werden geschreven door **Silvie Vanoosthuyze**¹, lector taal aan de HUB (lerarenopleiding kleuteronderwijs en secundair onderwijs). Hier en daar werden zaken aangepast i.f.v. het taalklare project. De inspiratiebronnen voor deze hoofdstukken zijn:

- *Bonte Boel! Taalvaardigheidsstimulering voor de jongste kleuters via muzische vorming.* Leuven: Steunpunt Nederlands als tweede taal.
- Colpin, M., B. Linsen & K. Van Gorp (1997). *Taakgericht taalvaardigheidsonderwijs. Gids voor het basisonderwijs.* Diegem: Kluwer editorial, p. CURR 3030/1-29.
- Mottart, M. (red.) (2001). *Retoriek en praktijk van het schoolvak Nederlands 2000.* Gent: Academia Press, p. 91-98.
- Van den Branden, K. (2000). *Zeven vragen over taakgericht onderwijs (en een poging tot antwoord erop...).* In: Vonk, jrg. 29, nr. 3, p. mrt-19. Te downloaden als pdf-document via http://www.cteno.be/downloads/publicaties/van_den_branden_2000_zeven_vragen_over_taalgericht_onderwijs.pdf
- Van den Branden, K. (2001). *Taakgericht onderwijs in een notendop.* Te downloaden als pdf-document via http://www.cteno.be/downloads/publicaties/van_den_branden_2000_taalgericht_onderwijs_in_notendop.pdf
- Van Gorp, K. (1999). *In die spiegel zie je alles ondersteboven! Taakgericht taalvaardigheidsonderwijs.* In: E.G.O.-ECHO voor een ervaringsgericht onderwijs in de basisschool, jrg. 1, nr. 2, p. 21-24. Te downloaden als pdf-document via http://www.cteno.be/downloads/publicaties/van_gorp_1999_taalgericht_taalvaardigheidsonderwijs.pdf

¹ Je vindt deze informatie ook terug in de cursussen: Vanoosthuyze S. (2006-2007-2008). *Taal in de kleuterklas: taalvaardigheid van kinderen stimuleren en Nederlands didactiek: taalvaardigheidsonderwijs toegepast en interactie.* Niet-uitgegeven cursussen, HUB: BaKO.

4.1. DE TAALVAARDIGE KLEUTER

4.1.1. WAT IS 'TAALVAARDIGHEID'?

Taalvaardigheid is de vaardigheid om talige boodschappen in een functionele, communicatieve context te begrijpen (lezen en luisteren) en te produceren (spreken en schrijven).

Men spreekt in dit verband van **receptieve** (lezen en luisteren) en **productieve** (spreken en schrijven) **taalvaardigheid**.

4.1.2. WAAROM WILLEN WE TAALVAARDIGE KLEUTERS?

De taalvaardigheid van de kleuters verhogen is een belangrijke doelstelling in het kleuteronderwijs. **De taalvaardigheid beïnvloedt immers in belangrijke mate het schoolsucces**, niet enkel bij de aanvang van het leerplichtonderwijs, maar ook doorheen de hele lagere en middelbare schoolloopbaan. Het is het instrument waarmee leerkrachten in alle lessen kennis, vaardigheden en houdingen/attitudes doorgeven aan hun leerlingen. Het is dus belangrijk dat leerlingen goed taalvaardig zijn in het Nederlands.

Wie een achterstand heeft op het vlak van taalvaardigheid, komt moeilijker tot leren in alle vakken, en riskeert dan ook een onderwijsachterstand op alle vlakken.³ Daarnaast **beïnvloedt de taalvaardigheid ook de socio-emotionele ontwikkeling van kleuters.**⁴ Minder taalvaardige kleuters zullen minder spreken, leggen moeilijker contacten en voelen zich geïsoleerd. Het gevaar bestaat ook dat de leerkracht hen 'vergeet' en daardoor ook minder aanspreekt of ondersteuning biedt.⁵

Dit project streeft na dat alle kleuters taalcompetent (=taalklaar) zijn om het basisonderwijs/leerplichtonderwijs aan te vatten. Dit willen we bereiken door middels een olievlekstrategie de principes van taalontwikkelen lesgeven te verspreiden via de verschillende actoren in het onderwijsveld: vakspecialisten, stagebegeleiders, mentoren enzovoort.

² Bonte Boel! *Taalvaardigheidsstimulering voor de jongste kleuters via muzische vorming*. Leuven: Steunpunt Nederlands als tweede taal, p. 3 – 19.

³ Overgenomen van: Taaluniversum – Alles over taal, taaluniversum.org, Taalforum: *Wat is het verband tussen taalachterstand en onderwijsachterstand?*, http://taaluniversum.org/onderwijs/taalforum/toon_vraag.php?vraagid=64, september 2013.

⁴ Hartas, D. (2011). Children's Language and Behavioural, Social and Emotional Difficulties and Prosocial Behaviour during the Toddler Years and at School. *British Journal of Special Education*: 38(2): 83-91.

⁵ Joos, S. & Moons C. (2010). *Taalstimulering en meertaligheid bij kinderen van 0 tot 6* Promotor: Machteld Verhelst, Studieopdracht Kind & Gezin.

4.2. WAT IS TAALONTWIKKELEND LESGEVEN (TOL)?⁶

Voor taalstimulering in de klas kan je veel leren van hoe kinderen in hun natuurlijke thuissituatie taal leren. Je moet met andere woorden de natuurlijke taalverwervingssituatie zoveel mogelijk proberen na te bootsen in je klas, om kleuters verder te helpen in hun taal- en denkontwikkeling. In het eerste (basis) en tweede (uitbreiding) opleidingsjaar bestuderen de studenten BaKO dit taalverwervingsproces onder leiding van de vakdocent taal.

In een kleuterklas (maar ook in de lagere school) wordt taal niet meer geleerd via schoolse taallesses, zoals vroeger het geval was, maar wordt er begrijpelijke en zinvolle taal gekoppeld aan voor de kleuters motiverende taken (opdrachten of activiteiten).

Taalvaardige kleuters gebruiken de taal immers in de eerste plaats als middel tot interactie terwijl ze samen met anderen – al handelend – de wereld rondom zich verkennen en zich dus volop en voluit (sociaal, emotioneel, cognitief, muzisch, motorisch ...) aan het ontwikkelen zijn. Met dat 'middel', de taal, luisteren ze naar instructies, proberen ze het verhaal dat de juf of meester vertelt te begrijpen, drukken ze hun verwondering uit, vragen ze om hulp, redeneren ze samen met anderen ...

Terwijl de kleuters dus nieuwe stukjes wereld ontdekken en verkennen en taal als middel inzetten om die verkenning te verdiepen en te delen met anderen, worden ze steeds taalvaardiger. **Kleuters zijn dus in eerste instantie bezig met het uitvoeren van een activiteit en de taal die bij die activiteit hoort, pikken ze op een natuurlijke wijze, vanuit hun betrokkenheid, op.**

20

Wat kinderen met taal kunnen *doen*

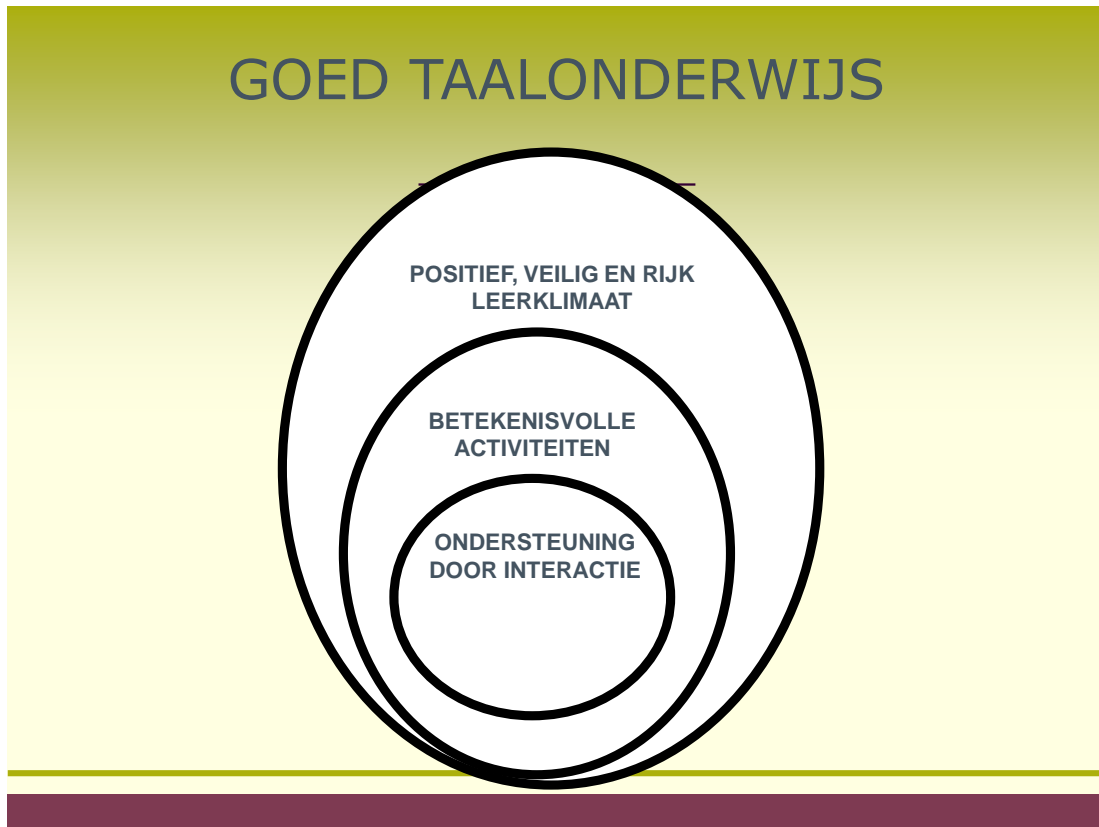
is veel belangrijker dan wat ze van en over taal *weten*

Om taalvaardig te kunnen worden, moeten de kleuters natuurlijk de deelvaardigheden van een taal verwerven: een correcte uitspraak, een correcte zinsbouw, een rijke woordenschat, de vaardigheid om beurten te wisselen in een gesprek In de natuurlijke taalverwerving gebeurt dit op impliciete wijze: het kind oefent deze deelvaardigheden niet bewust, gezien zijn ouders/opvoeders dit veelal (begrijpelijkerwijs) niet bewust trainen. In het onderwijs beschouwen we bijgevolg de verwerving van die deelvaardigheden nooit als doel op zich, maar alleen in functie van de taalvaardigheid.

⁶ 'Wat is TOL?': gebaseerd op de inleiding uit : Verhelst M. e.a. (2004). *Bonte Boel! Taalvaardigheidsstimulering voor de jongste kleuters via muzische vorming*. Leuven: Steunpunt Nederlands als tweede taal, p. 3 – 19. Tevens gebaseerd op Silvie Vanoosthuyze, *Taal in de kleuterklas: taalvaardigheid van kinderen stimuleren en Taalvaardigheidsonderwijs toegepast en interactie*. Niet-uitgegeven cursussen, HUB: BaKO (2009).

4.3. DE BASISPRINCIPES VAN TAALONTWIKKELEND LESGEVEN

We kiezen voor de **3 cirkels** van 'een krachtige leeromgeving voor taal' van het CTO ⁷ omdat deze theorie het taalontwikkelen lesgeven (meer specifiek het **taalvaardigheidsonderwijs**) mooi linkt aan welbevinden en betrokkenheid van de kleuters.



(Dit kader werd ontwikkeld door het CTO, Centrum voor Taal en Onderwijs, K.U. Leuven.)

De binnenste cirkel, *ondersteuning door interactie*, breiden we uit met de **taalgroeimiddelen** van Marianne Verhallen en Ruud Walst uit 'Taalontwikkeling op school'⁸. We zoomen ten slotte verder in op **woordenschatontwikkeling/-onderwijs**⁹ aan de hand van de theorie van Marianne Verhallen, aangepast en uitgebreid met de inzichten over woordenschatonderwijs uit de review van Helena Taelman.

In de volgende hoofdstukken lichten we de principes van taalontwikkelen lesgeven meer gedetailleerd toe.

⁷ Centrum voor Taal en Onderwijs, Leuven (<http://www.cteno.be/?idWs=15>).

⁸ Verhallen M. & R. Walst (2011), *Taalontwikkeling op school; handboek voor interactief taalonderwijs*, Bussum, Coutinho.

⁹ Van den Nulft, D. & Verhallen, M., *Met woorden in de weer*, uitgeverij Coutinho, Bussum, 2002.

4.4. PRINCIPE TOL: TAAL AL DOENDE EN DE HELE DAG DOOR

Kleuters zijn 'bezige bijen': de ganse dag door bewegen en spelen ze én gebruiken ze **taal**. Kleuters zijn wereldverkenner: al doende verkennen ze stukjes wereld. Ze willen de wereld rondom hen exploreren, begrijpen, er vat op krijgen.

Elk moment, elke activiteit **in de kleuterklas is** dus **een taalmoment**, een kans om de kleuter in zijn taalvaardigheid te stimuleren. Van het aantrekken van de jassen, over het vrij spel, naar een verhaal, naar terugblikmomenten in de kring, naar ...

4.5. PRINCIPE TOL: KRACHTIGE LEEROMGEVING¹⁰

Taalvaardigheidsonderwijs wordt door het CTO voorgesteld door middel van **drie cirkels**. Deze cirkels stellen **voorwaarden** voor die, wanneer ze alle drie vervuld zijn, **zorgen voor een krachtige leeromgeving waarbinnen kleuters volop kansen krijgen om zich te ontwikkelen, in het bijzonder op het vlak van taal**.

4.5.1. KRACHTIGE LEEROMGEVING: POSITIEF, VEILIG EN RIJK KLASKLIMAAT

Opdat een kleuter zich kan ontwikkelen, dient hij zich eerst en vooral veilig te voelen in de klas en bij de leerkracht. Pas dan durft hij het woord te nemen, om uitleg te vragen ... Kinderen die zich veilig en goed voelen in een klas, zullen ook meer open staan voor het taalaanbod dan kinderen die zich niet geborgen weten in de klas.

Als leerkracht dien je dus voor een **open, communicatieve sfeer te zorgen**: door open te staan voor **wat** kinderen zeggen (en niet in de eerste plaats **hoe** ze dat zeggen, de **inhoud primeert** dus **op de vorm**), door hen vooral te bevestigen in wat ze al wel kunnen (en niet in wat ze niet kunnen), door hen niet te forceren (te praten), door oog te hebben voor non-verbale signalen van onbegrip, door hen de ruimte te geven om te experimenteren en fouten te maken, door gelegenheid te laten voor eigen inbreng, door initiatief van de kleuters aan te moedigen, door ervoor te zorgen dat kleuters zich competent voelen, door te zorgen voor een rijke leeromgeving.

INITIATIEF NEMEN EN SUCCESERVARINGEN

In een positief en veilig klasklimaat kunnen en mogen de kleuters initiatieven nemen en dingen uitproberen, zowel in handelingen als in communicatie: ze mogen op eigen initiatief met de blokken een toren bouwen, de babypop een badje geven, aan de leerkracht een ervaring komen vertellen ...

¹⁰ 'Krachtige leeromgeving': deels overgenomen uit : Verhelst M. e.a. (2004). *Bonte Boel! Taalvaardigheidsstimulering voor de jongste kleuters via muzische vorming*. Leuven: Steunpunt Nederlands als tweede taal, p.12 – 19.

De leerkracht creëert deze initiatiefruimte voor de kleuters en maakt hen ook duidelijk dat hij hen bij hun initiatieven wil helpen: hij ondersteunt hen verbaal, non-verbaal en/of steekt zelf mee de handen uit de mouwen.

Op die manier komen kleuters tot allerlei succeservaringen, hoe klein soms ook: de babypop krijgt z'n badje, het verhaal wordt verteld, de toren staat heel even recht. De kleuters hebben kunnen genieten van de ervaring. Die beleving voedt hun zelfvertrouwen en competentiegevoel.

DE HOUDING VAN DE LEERKRACHT TEGENOVER DE EERSTE TAAL / THUISTAAL VAN DE KLEUTERS

Een veilig klimaat, zeker wat betreft communicatie en interactie, heeft veel te maken met de houding van de leerkracht tegenover de eerste taal van anderstalige kleuters, of de thuistaal in het algemeen (bv. dialect voor Nederlandstalige kleuters). Als er negatief gereageerd wordt op de thuistaal van de kleuters, of als ze hun thuistaal niet mogen gebruiken, neemt dat vaak hun spreekzin en spreekdurf (in het Nederlands, de schooltaal) weg. Het toelaten van de eerste taal en er zelfs positieve aandacht aan besteden, dragen beide bij tot een klimaat waarin kleuters zich aanvaard voelen zoals ze zijn. Dat is een belangrijke voorwaarde om open te kunnen staan voor al het nieuwe dat op hen afkomt.

Bart en de leidster staan even samen op de speelplaats.

D: Juf, boula

L: Dat begrijp ik niet, wat bedoel je?

B: Dat is plassen juf, boula is plassen, Ahmed heeft dat gezegd.

L: Wat leuk dat jullie elkaar woordjes leren!

23

DE HOUDING VAN DE LEERKRACHT T.O.V. DE VERSCHILLEN TUSSEN DE KLEUTERS

Leerkrachten moeten leren omgaan met de verschillen van hun klasgroep en er de rijkdom van erkennen. Ook de groeiende instroom van anderstalige kleuters vormt een uitdaging voor de verwerving van het Standaardnederlands en leerkrachten moeten methodieken inzetten om de Nederlandse taalverwerving te stimuleren. Anderzijds zijn kinderen ook op andere, niet-talige vlakken, verschillend: het ene kind is eerder stil, het andere kind is drukker en vraagt meer aandacht. Sommige kleuters spelen graag individueel op de automat, andere zoeken elkaar op en kunnen erg genieten van het rollenspel in de verkleedhoek. Bij de organisatie van werkvormen in de klas houdt de leerkracht rekening met deze verschillen en gebruikt hij hiervoor een ondersteuning op maat van elk kind.

4.5.2. KRACHTIGE LEEROMGEVING: BETEKENISVOLLE TAKEN

Deze (middelste) cirkel vormt het centrum of de kern van het taalontwikkeldend lesgeven. Kinderen worden uitgedaagd om interessante, uitdagende, zinvolle, doelgerichte taken uit te voeren, en daarbij op een functionele manier talige boodschappen te begrijpen en te produceren.

De activiteiten in de kleuterklas zijn eigenlijk een voortdurende aaneenschakeling van kleine (en soms langere) momenten van taalstimulering. Het zijn betekenisvolle activiteiten waarbij kleuters hun woordenschat vergroten, handelingen verwoorden, communicatiemogelijkheden oefenen, instructies uitvoeren, ontluikende geletterdheid verbreden en verdiepen. Een betekenisvolle activiteit scherpt de motivatie aan en dat is net de motor om het taalontwikkelingsproces zuurstof te geven.

Zoals het Frea Janssen-Vos het in *Basisontwikkeling* formuleert:

“We noemen activiteiten betekenisvol als kinderen er graag aan deelnemen en er bijzonder intens mee bezig zijn. Die interesse zorgt ervoor dat ze ervan leren.”¹¹

WAT BEDOELEN WE MET EEN 'TAAK'?

De term 'taak' wordt in deze context ruim opgevat: niet enkel klassikale en geleide activiteiten zijn taken, maar ook bv. het toiletmoment, eetmoment, onthaal, jassen aandoen. Kortom, ieder moment waarbij taal – hetzij verbaal, hetzij non-verbaal – gebruikt wordt, wordt gezien als een taak.

WAT BEDOELEN WE MET 'BETEKENISVOL'?

'Betekenisvol', het is een moeilijk begrip. Wanneer je het letterlijk vertaalt, betekent het: je moet op zoek gaan naar taken die 'betekenis' hebben voor kleuters. Deze taken hebben voor kleuters de betekenis van een boeiende, zinvolle, functionele mens- en wereldverkenning. Oudere en taalsterke kleuters komen je vaak zelf vertellen wat hen boeit. De interesses van jongere en/of taalzwakke kleuters zijn iets moeilijker op het spoor te komen: bij hen dien je via observatie de belangstellingscentra te ontdekken.

Observatie is altijd een belangrijk middel, net als het inzicht in de emotionele en cognitieve ontwikkeling van kleuters. Daarnaast is ook de motivatie, het enthousiasme van de leerkracht belangrijk: door zijn enthousiaste houding en aanpak, kan hij vaak ook de kleuters voor een bepaald onderwerp (of belangstellingscentrum) enthousiasmeren.

KENMERKEN VAN EEN BETEKENISVOLLE TAAK

Betekenisvolle taken/activiteiten zijn open opdrachten, die veel en gevarieerde handelingskansen bieden. Het zijn functionele, motiverende en uitdagende activiteiten, die een natuurlijk, relevant, begrijpelijk en voldoende groot taalaanbod bevatten.

KENMERK: BETEKENISVOLLE TAKEN ZIJN MOTIVEREND

De leerkracht is een belangrijke motiverende kracht voor de kinderen. Hij zorgt voor een positieve sfeer in de klas, voorziet een prikkelende, uitdagende **introductie** en **blijft de leerlingen aanmoedigen** tijdens de hele activiteit.

¹¹ Janssen-Vos, F. e.a. (2008). *Basisontwikkeling voor peuters en de onderbouw*. Assen: Van Gorcum. P.9.

Een taak is **motiverend** wanneer **de kleuters echt zin hebben om de taak/activiteit uit te voeren**, om eraan te beginnen. Wanneer een activiteit de kleuters echt boeit, is de kans groot dat ze de taal die er op een natuurlijke wijze bij hoort, ook oppikken, zonder dat ze er zich bewust van zijn. Taal hoort nu eenmaal bij het uitvoeren van de activiteit.

● MOTIVEREND MATERIAAL

Motiverende taken zijn vaak taken waarbij de kleuters 'een (nieuw) stukje wereld' (bv. 'klei', 'kleine beestjes') kunnen verkennen. Kleuters zijn immers nog echte ontdekkingsreizigers: ze hebben nog heel wat te leren. In dat geval zit het motiverende in het **materiaal**, in het stukje wereld dat verkend wordt.

Voorbeeld:

De kleuters mogen in de zandbak spelen. In het zand ligt heel wat materiaal: potjes, schepjes, ... Na een tijdje komt de leidster meespelen en vraagt ze of de kleuters een zandtoeren kunnen bouwen die even hoog is als de 3 potjes samen. In het gesprek dat tussen de kleuters ontstaat, komen woorden als: bijna, hoog, hoger, nog niet, meer, minder zand ... voortdurend aan bod.

● MOTIVEREND DOEL

Een taak kan echter ook motiverend worden door er een motiverend **doel** aan te koppelen (bv. de klaspop helpen). Op die manier wordt een taak echt **functioneel**.

Voorbeeld 1:

De klaspop vertelt 's ochtends dat ze gisterenavond in de klas een leuk rijmspel gevonden heeft, maar dat ze het heeft laten vallen toen ze het voor de kleuters wilde klaarzetten. Nu ligt het spel helemaal door elkaar. Misschien willen de kleuters haar wel helpen het terug op orde te zetten?

Voorbeeld 2:

Voor de deur van het klaslokaal staat een doos met daarin een kip en een brief: mag de kip een week logeren in de klas? De kleuters moeten zelf uitzoeken wat er allemaal moet gebeuren om de kip een leuke logeerpartij te bezorgen.

KENMERK: BETEKENISVOLLE TAKEN ZIJN UITDAGEND

Een activiteit die de kleuters op geen enkele manier uitdaagt, kan misschien wel nog leuk zijn, maar de kleuters zullen er niet veel uit leren ... en dat (leren) is toch nog steeds de bedoeling van ons onderwijs. Taken moeten dus een **kloof binnen de zone van naaste ontwikkeling** bevatten: **de activiteit zelf én het taalaanbod dat erbij hoort**, moet telkens **net boven het niveau** van de kleuters liggen.

Voorbeeld:

Zo zal je bij de voorbereiding van een vertelactiviteit niet systematisch alle nieuwe en moeilijke woorden weglaten, maar je zal moeten nadenken hoe je de kleuters kunt voorbereiden op het verhaal. Dit kan door hun voorkennis aan te spreken, hun kennis van de wereld te verruimen ... in een voorbereidende activiteit (en/of in de instap op de activiteit).

De kloof mag anderzijds ook **niet té groot zijn**: de kleuters moeten, met wat ondersteuning (zie interactie en feedback), de taak kúnnen uitvoeren.

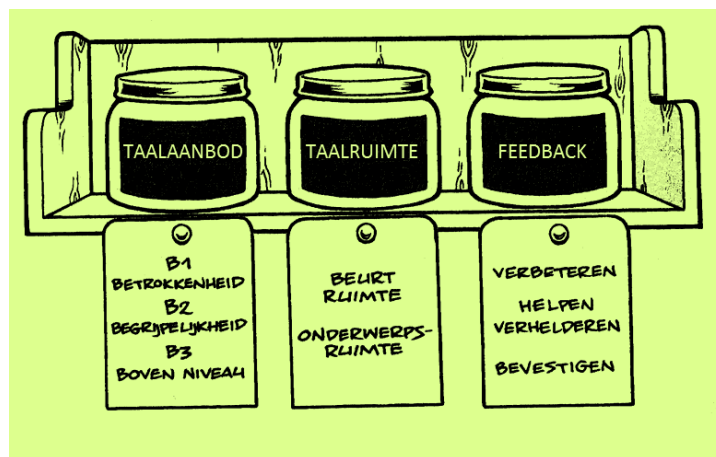
Kinderen leren in het algemeen door dingen te doen die ze nog niet kennen/kunnen, maar wel heel graag zouden willen kennen/kunnen. Wil taalaanbod tot taalleren leiden, dan moet het in principe net iets te moeilijk zijn voor een kind¹². Er moet m.a.w. een kloof zijn tussen wat de kinderen al kennen en wat ze nog niet kennen. Het zijn de kinderen zelf die de kloof moeten overbruggen, hun eigen grenzen verleggen. Daarbij moet de leerkracht er natuurlijk van overtuigd zijn dat zijn kinderen die stap kunnen zetten. In wetenschappelijke teksten wordt dit 'zichzelf waarmakende voorspelling' of *selffulfilling prophecy* genoemd: **een voorspelling die wel uit moet komen, omdat het formuleren en het bekend raken ervan het gedrag waarop ze betrekking heeft zodanig beïnvloedt, dat zij uitkomt** (Van Dale).

Hoge verwachtingen van leerkrachten vergroten de kansen op succes bij de kinderen. Leerkrachten moeten ieder kind durven, en blijven, confronteren met uitdagende (taal)taken en hen ondersteunen, begeleiden, aanjagen/aanvuren.

KENMERK: BETEKENISVOLLE TAKEN BEVATTEN NATUURLIJK, RELEVANT, BEGRIJPELIJK EN VOLDOENDE GROOT TAALANBOD

Verder in deze tekst wordt uiteengezet wat met dit taalaanbod bedoeld wordt. We kiezen ervoor het taalaanbod bij de **drie bokalen van Verhallen en Walst**¹³ onder te brengen, in de middelste cirkel van het CTO dus (zie 4.5.3. *Krachtige leeromgeving: ondersteuning door interactie – Taalaanbod door de leerkracht*).

26



BETEKENISVOLLE TAKEN PER LEEFTIJD

De activiteiten en opdrachten die de kleuters voorgeschoteld krijgen, worden geleidelijk aan uitdagender gemaakt. Daarmee samenhangend neemt ook de complexiteit van de taal – traag maar gestaag – toe.

¹² Cf. werken in de zone van de naaste ontwikkeling.

¹³ Verhallen, M. & Walst, R. (2001/2011). *Taalontwikkeling op school. Handboek voor interactief taalonderwijs*. Bussum: Coutinho.

Voorbeeld: de watertafel in de eerste kleuterklas en in de derde kleuterklas.

In de eerste kleuterklas en in de derde kleuterklas staat een watertafel. In de eerste kleuterklas experimenteren de peuters met water en allerlei voorwerpen. Ze pletsen met hun handjes, kijken verbaasd als een fles die ze hebben ondergedompeld toch weer boven komt drijven en proberen het water van de ene fles in de andere te gieten. In de derde kleuterklas onderzoekt de leerkracht met zijn kleuters of er in een lange, smalle fles evenveel water kan als in een korte dikke fles; hij vraagt de kleuters ook om te onderzoeken hoeveel kleine flesjes water er in een grote PET-fles kunnen en de score met bolletjes in een tabel op het bord aan te duiden.

4.5.3. KRACHTIGE LEEROMGEVING: ONDERSTEUNING DOOR INTERACTIE

Omdat de leerkracht de kleuters boeiende, uitdagende, en bijgevolg soms ook ietwat moeilijke taken geeft, is een goede ondersteuning onontbeerlijk (de binnenste cirkel). Het leerpotentieel van de taken wordt verhoogd doordat de kleuter in interactie gaat met andere kleuters en met de leerkracht. De leerkracht moedigt aan, denkt hardop na, reflecteert over allerlei aspecten, gaat in gesprek, blikt terug, probeert mee problemen op te lossen, geeft nieuwe impulsen of ideeën, doet voor en gebruikt daarbij heel veel taal. De leerkracht volgt actief op of de kleuter die taal begrijpt en probeert hem te ondersteunen als hij zelf iets wil zeggen.

Interactie is een héél belangrijk middel voor de ontwikkeling van kinderen (en bij uitbreiding: alle mensen, denk bv. aan volwassenen die een vreemde taal aanleren) op het vlak van taal. **Een taal leer je niet alleen door veel taal te horen (taalaanbod), maar ook door zelf veel taal te produceren (spreekruimte krijgen, 'taalruimte') én door stimulerende, positieve feedback op die taaluitingen te krijgen (taalfeedback).**

27

Kleuters moeten veel luisteren en spreken om echt vloeiende pratens te kunnen worden. Dat betekent niet alleen dat een klas een rijk aanbod aan materiaal moet bieden waardoor kinderen de kans krijgen om ervaringen op te doen en deze te verwoorden, maar ook dat leerkrachten ervoor zorgen dat ieder kind spreekkansen krijgt zowel in de grote groep als in kleine groepen, bij geleide activiteiten of bij hoekenwerk. De interactie zal zich niet beperken tot gesprekken tussen de leerkracht en het kind, maar ook en vooral tussen kinderen onderling. Dit zijn spreek- en luisteroefeningen die kinderen kansen geven en waarbij de leerkracht naast organisator en ondersteuner vooral motivator is.

We spreken van positieve, taalstimulerende interactie wanneer kinderen veel spreekruimte krijgen (in de zin van het aantal spreekbeurten en in de zin van het zelf aanbrengen van gespreksonderwerpen) én de volwassene daar stimulerend op reageert.

Kleuters moeten ondersteund worden bij het uitvoeren van taken. Wanneer een kleuter met een betekenisvolle taak bezig is, is het nodig dat de kleuter inhoudelijk en materieel 'ondersteund' wordt door de kleuterleerkracht. Door de kleuter te observeren, ermee in gesprek te gaan, in te gaan op knelpunten, en hulp te verlenen bij allerlei drempels, zorgt de leerkracht ervoor dat de kleuter de opdrachten aankan, ook de moeilijke.

Binnen dit soort ondersteuning is **interactie een sleutelbegrip**: een boeiende, leuke, ietwat uitdagende taak zet kleuters immers aan tot communiceren, bv. over ontdekkingen (verwondering) of eventuele problemen. Als het formuleren zelf nog moeilijk loopt, helpt de leerkracht de kleuter om een probleem of een 'ontdekking' toch te verwoorden. Op die manier speelt de leerkracht talig in op datgene waarop de kleuter dan het meest betrokken is: het taalaanbod van de leerkracht valt niet in dovemansoren.

Voorbeeld 1

Kia komt met haar knuffelbeer naar de leerkracht toegelopen.

K: Bee boo! Bee boo!

L: Is je beer boos?

K: Bee boo!

L: Is je beer uit een boom gevallen?

Kia schudt met haar hoofd en wijst naar het been van de beer.

K: Bee boo!

L: Ah, is het been van je beer gebroken?

Kia knikt.

L: En hoe is dat gebeurd? ...

Is hij van de trap gevallen?

Voorbeeld 2

Beate zegt tegen alle kleine zwarte diertjes 'mier', zo ook tegen een vlieg.

B: Kijk juf, een mier!

L: Ja, maar dat diertje kan vliegen, het is een vlieg.

Mieren kunnen niet vliegen, maar een vlieg wel!

Kijk, Beate, ze vliegt weg, de vlieg!

B: Dag vlieg!

De voorbeelden tonen dat **ondersteuning via interactie in drie aandachtspunten samengevat** kan worden:

- een voldoende groot **aanbod van** begrijpelijke en zinvolle **taal** vanwege de leerkracht;
- voldoende en veilige **spreekruimte** voor de kleuter, en
- gepaste **feedback**, opnieuw vanwege de leerkracht.

In wat volgt, gaan we dieper in op elk van deze drie 'kapstokken'. Deze aandachtspunten helpen een leerkracht immers om zijn interactie met kleuters op een hoger peil te brengen **en dus de taalvaardigheid beter te stimuleren**.

TAALANBOD DOOR DE LEERKRACHT

Het taalaanbod dat kleuters te horen krijgen, is een belangrijke motor binnen het taalverwervingsproces (en bij uitbreiding binnen het hele ontwikkelingsproces). Het aanbieden van een kwaliteitsvolle taal (voldoende begrijpelijke en zinvol) is bijgevolg een groot aandachtspunt voor alle kleuteronderwijzers. Hoe ondersteunt de leerkracht de interactie nu via zijn taalaanbod? En ... hoe helpt hij kinderen dus om taal te verwerven? De volgende sleutelprincipes worden hieronder uitgespit:

- Natuurlijk en zinvol taalaanbod
- Relevant taalaanbod/schooltaal
- Voldoende groot en gevarieerd taalaanbod
- Begrijpelijk taalaanbod
 - ✗ Mentale ankers
 - ✗ Taalaanbod tot één of enkele kleuters gericht
 - ✗ Betekenisonderhandeling
- Uitdagend taalaanbod

● NATUURLIJK EN ZINVOL TAALANBOD

Algemeen: De **leerkracht sluit met zijn taalaanbod aan bij wat de kinderen interesseert, bij waar ze mee bezig zijn**. Het taalaanbod van de leerkracht moet dus communicatief relevant zijn.

De taal die de leerkracht aanbiedt, dient op een natuurlijke wijze uit de activiteit zélf voort te vloeien.

Voorbeeld uit waarneming 'De appel', Katleen Eerdekens:

K2: Wanneer mag ik dat?

L: Jij mag dadelijk. Gaan we wisselen?

K3: knikt.

L: Ja, hou jij je stukje maar vast. Je mag je stukje vasthouden en dan zal ik wat je geraspt hebt ... Kijk, dat zal ik op je bordje leggen, dan mag je dat eens proeven. Hoe ziet dat eruit? Is dat nog zoals jouw appel?

K3: Nee, zacht.

L: Nat?

K3: Zacht.

L: Zacht?

K3: Ja

L: Ja, dat voelt zacht. Wil je dat ook eens proeven?

K2: Ik wil dat doen..

De uitbreiding van (receptieve) taal heeft de meeste slaagkansen wanneer kleuters ondergedompeld worden in een bad van zinvol en weliswaar ook begrijpelijk taalaanbod. Dat realiseert de leerkracht als hij zijn aanbod afstemt op de acties van de kleuters zelf: de leerkracht observeert de kleuters en speelt in op wat ze aan het doen zijn. Met zijn taal bevestigt de leerkracht de kleuters in hun handelingen, helpt en ondersteunt hij hen, verdiept hij hun ervaringen en/of betreft hij andere kleuters bij het gebeuren.

De leerkracht zal zijn taalaanbod koppelen aan de handelingen van de kleuters en aan de (zintuiglijke) ervaringen die zij opdoen. Daarnaast heeft zijn taalaanbod een communicatieve bedoeling en zullen kleuters spontaan en ongedwongen reageren op de leerkracht. Met andere woorden, de kleuters zuigen zijn taalaanbod 'moeiteloos' (onbewust) op en breiden hun receptieve taal uit.

● RELEVANT TAALANBOD = SCHOOLTAAL

Algemeen: De taal die de leerkracht aanbiedt, moet **relevant of belangrijk** zijn voor de kleuter en zijn functioneren op school, relevant **in een schoolse context** dus ... en bijgevolg **veel schooltaal bevatten**.

Kleuters zouden op school vooral gestimuleerd moeten worden in **schooltaalvaardigheid**. Dat zijn **die aspecten van taalvaardigheid die belangrijk zijn voor het functioneren van kinderen op school**: in de eigen peuterklas, in de eerste, tweede ... kleuterklas, en ook nadien.

In vergelijking met wat kinderen thuis gewoon zijn, vraagt de school immers heel wat specifieke taalvaardigheden. Ze worden gebundeld onder het begrip 'schooltaalvaardigheid'. *Enkele voorbeelden* maken dit begrip duidelijk:

Het gesprek. Thuis worden talloze gesprekjes gevoerd met twee gesprekspartners (ouder en kind), die beiden ongeveer evenveel luisteren als inbrengen/verwoorden, en die beiden nieuwsgierig zijn naar wat de andere te vertellen heeft.

Op school zien gesprekken er anders uit. Er wordt in grote groep gesproken, waardoor de kinderen meestal meer luisteren dan dat ze zelf aan het woord zijn. De leerkracht is meestal de wetende; de kinderen worden verondersteld uit het gesprek te leren.

De onderwerpen. Thuis wordt er over onderwerpen gesproken die nu eens door de ene, dan weer door de andere aangebracht worden, en die beide gesprekspartners interesseren. De onderwerpen sluiten ook heel nauw aan bij de beleavingswereld van elk van beide.

Op school wordt met kinderen over nieuwe, nog niet verkende onderwerpen gesproken, soms buiten het hier en nu¹. Dat betekent ook dat kinderen niet zomaar op eigen ervaringen en wereldkennis kunnen terugvallen, wat op zijn beurt de beperkte inbreng van kinderen in het gesprek verklaart. Het is ook niet vanzelfsprekend dat kinderen door alle onderwerpen evenzeer geboeid raken.

De talige eisen. Thuis wordt er aan de wijze waarop gecommuniceerd wordt, weinig aandacht besteed: een half woord volstaat. En wat niet met woorden gezegd wordt, krijgt een andere uitdrukkingsvorm.

Op school wordt op een 'schoolse' wijze gecommuniceerd: een gedachte, een redenering wordt uitdrukkelijk en nauwkeurig verwoord (complexe zinnen, precieze woordkeuze); bovendien wordt er veel abstracte taal aangeboden en steeds minder een beroep gedaan op niet-talige ondersteuning (gebaren, mimiek, lay-out, prentenmateriaal ...); de communicatie is overwegend verbaal.

Een leerkracht moet bijzonder veel aandacht hebben voor deze schoolse taal (meer dan voor specifieke themataal). Denk bv. aan de woordenschat die 's morgens bij de kalenders aan bod komt: gisteren, vandaag, morgen, ochtend,

middag ... allemaal **tijdsbegrippen**, begrippen die heel wat abstracter en moeilijker zijn dan alledaagse taal. Naast tijdsbegrippen zijn er

- woorden om **relaties** aan te geven (groter dan, kortste, omdat, want, dezelfde, andere ...);
- **ruimtelijke begrippen** (tussen, op, onder, bovenaan, onderaan, vol, leeg ...);
- woorden voor **voorwerpen en activiteiten verwijzend naar het leven van elke dag in de klas** (kring, kleuren, geel, rood, onderstrepen, gedicht, watertafel, stoel, springen, omdraaien ...);
- aan **overkoepelende termen** (grootouders in plaats van oma en opa, huisdieren, vervoersmiddelen, insecten);
- ...

Die **schooltaal is** niet alleen **moeilijk** (want minder frequent en vaak abstracter) voor anderstaligen; ook voor kinderen die thuis bv. een Nederlands dialect spreken en/of die uit sociaal-economisch achtergestelde milieus komen, is die **schooltaal vaak een grote drempel en zelfs een struikelblok in de lagere school**.

● VOLDOENDE GROOT TAALANBOD

Algemeen: **De leerkracht verwoordt zo veel en zo goed (correct) mogelijk (wat hij doet, wilt, voelt ...)**. Maar hij vergeet niet de kinderen spreekkansen te geven, zie verder onder 'taalruimte'.

De leerkracht moet zorgen voor een gevarieerd en rijk taalaanbod. **Hij biedt dus niet enkel taal aan als hij met een taalactiviteit bezig is, maar op elk moment van de dag**. Dat betekent dat de leerkracht zijn taal verzorgt, de hele dag door, dat hij woorden steeds weer in nieuwe contexten herhaalt, dat hij niet-talige activiteiten met taal begeleidt, dat hij verwoordt wat kleuters zelf niet gezegd krijgen ... Een taalstimulerende leerkracht lokt ook veel taal uit bij kleuters; zegt dus zeker niet alles zelf, maar stelt veel open vragen (vragen waarop meerdere antwoorden mogelijk zijn, bv. *Wat denk je dat de kat zal doen?* (in een verhaal) en communicatieve vragen (vragen waar hij zelf het antwoord niet op weet, bv. *Wat eet jij het liefst?*)).

● BEGRIJPELIJK TAALANBOD

De taal die de leerkracht gebruikt, mag **niet te moeilijk, maar ook niet te gemakkelijk** zijn voor de kleuters. Zijn taalaanbod moet een combinatie zijn van vertrouwde en van nieuwe elementen.

Rijke taal zal regelmatig woorden en uitdrukkingen bevatten die nog niet tot de productieve taal van kleuters behoren. Rijke taal loopt vooruit op wat kleuters al zelf kunnen zeggen. Zo mag de leerkracht al best langere zinnen gebruiken bij oudere kleuters. Maar hij herhaalt de stukjes informatie uit de zin vervolgens in kleinere zinnen. Rijke taal van de leerkracht moet ook woorden en uitdrukkingen bevatten die de kleuters zelfs receptief nog niet kennen. Door nieuwe taal aan te bieden, kan de taalvaardigheid van de kleuter

immers groeien. Maar die nieuwe woorden moeten wel begrijpelijk worden voor de kleuter. De kleuter moet het onbekende kunnen vasthangen aan iets bekends. Er zijn in de kleuterklas heel wat manieren om nieuwe taal toegankelijk te maken.

Wat volgt zijn aanbevelingen voor de leerkracht.

- ✗ Verbind nieuwe taal met een handeling, een beweging, een actie ('Kijk, Achmed springt!');
- ✗ Verbind nieuwe taal met een voorwerp ('Hier is de groene pen.') of met een prent, foto, beeld ...;
- ✗ Verbind nieuwe taal met woorden die de kleuter al kent ('Kijk, hij is droevig. Hij weent. Wat is hij droevig.');
- ✗ Plaats belangrijke informatie vooraan (= topicaliseren)
- ✗ Herformuleer het taalaanbod (in andere woorden herhalen);
- ✗ Gebruik het taalaanbod in gevarieerde contexten;
- ✗ Geef paraverbale ondersteuning : traag praten, expressief spreken met intonatie en klemtonen... ;
- ✗ Herhaal belangrijke informatie herhalen;
- ✗ Beklemtoon wat belangrijk is;
- ✗ ...

Voorbeeld waarbij maatbegrippen (halfvol, vol) gevisualiseerd worden:¹⁴

Anissa en de leidster spelen aan de watertafel.

L: Giet dat bekertje eens vol, Anissa.

A. giet het maar half vol.

L: Is het vol nu?

A. kijkt vertwijfeld.

L: Bijna wel he. Vol is helemaal tot van boven. Giet maar!

A. giet er water bij, tot aan de rand van het bekertje.

L: Ja kijk, nu is het bekertje vol. Goed gedaan Anissa!

Belangrijk is dat de leerkracht actief opvolgt of de kleuter de boodschap begrijpt en zo nodig het taalaanbod herhaalt of aanpast om begrip te bevorderen. Dit wordt geïllustreerd in het onderstaande fragment: de kleuterjuf knoopt een gesprek aan met een niet-Nederlandstalige peuter. De productieve taalvaardigheid van de peuter is nog zeer beperkt en ook receptief moet de juf goed opvolgen of de kleuter haar begrijpt:

Voorbeeld gesprekken voeren: spelen met de pop¹⁵

Het is de tweede week van september en de jongste kleuters genieten van het vrij spel. ze verkennen de klas. De kleuterleidster ziet dat Kyran niet tot spel komt. Kyran heeft wel een pop in haar handen. De kleuterleidster gaat bij Kyran zitten.

¹⁴ Voorbeeld overgenomen uit: Joos, S. & Moons C. (2010). *Taalstimulering en meertaligheid bij kinderen van 0 tot 6* Promotor: Machteld Verhelst, Studieopdracht Kind & Gezin.

¹⁵ Voorbeeld overgenomen uit: Joos, S. & Moons C. (2010). *Taalstimulering en meertaligheid bij kinderen van 0 tot 6* Promotor: Machteld Verhelst, Studieopdracht Kind & Gezin.

L: Ik ruik precies kaka. Heeft die geen kaka gedaan? (Knijpt neus dicht) Beuh! Ik denk dat die een propere broek nodig heeft. Ik denk het. Ga jij ze een propere broek aandoen?

Kyran: Ja.

L: Ja? Gaan we eens kijken? Voor een propere broek. Die heeft een propere broek nodig, denk ik.

(Kleuterleidster staat op en gaat naar de poppenhoek. Kyran volgt met pop.)

L: Kom, leg ze hier maar eventjes op de tafel. Dan gaan we eens kijken. (Doet hand voor de mond en kijkt verwonderd.) Oei, die heeft zelfs geen broek aan. Die heeft geen broek aan. Oh, dat is een baby zonder broek. Zullen we die een broek aandoen? Ja (knikt ja) ...of neen (knikt neen).

Kyran: Ja

L: Ja? We gaan eens kijken in de kast. Wil jij eens kijken? Zet je potje hier eventjes op (wijst naar de kast). Zet je potje hier eventjes op de kast (wijst opnieuw).

(Kleuter reageert niet.)

L: Neen? Dit potje (wijst het potje aan) ... daar eventjes opzetten (wijst opnieuw naar de kast).

De kleuter zet het potje op de kast.

● BEGRIJPelijk TAALANBOD: MENTALE ANKERS

Bovenop het voorgaande, speelt de leerkracht het best nog een andere troef uit om ervoor te zorgen dat zijn taalaanbod 'beklijft': hij kan zijn (nieuw) taalaanbod uitdrukkelijk verbinden aan reeds gekende taal, en/of aan eerdere ervaringen van de kleuters. Men spreekt in dit verband over het voorzien van **mentale ankers**. Die mentale ankers kan de leerkracht concreet maken door de vroegere ervaringen verbaal, maar ook zichtbaar op te roepen, bv. aan de hand van prenten- en fotomateriaal of voorwerpen.

Voorbeeld

L: Amine, kun jij eens doen alsof je een visje bent?

A. doet niets.

L: Wacht, ik zal nog eens een stukje van onze film van gisteren laten zien. Daarin waren veel visjes aan het zwemmen.

● BEGRIJPelijk TAALANBOD: BETEKENISONDERHANDELING

De leerkracht helpt de kleuter(s) om nieuwe taal te integreren, wanneer hij met de kleuter(s) over de betekenis van het taalaanbod 'onderhandelt': via een aantal heen-en-weer-bewegingen bakenen de verschillende gesprekspartners samen de betekenis af. Daarbij checkt de leerkracht of hij-/zijzelf goed begrepen heeft wat de kleuter zegt, en omgekeerd: de leerkracht controleert ook of de kleuter goed begrepen heeft wat de leerkracht zei.

Voorbeeld

De leidster reageert op Kobes tekening.

L: Kobe, ik denk dat jij een tractor getekend hebt.

K: Auto?

L: Ja, een soort auto met hele grote wielen, zo een die de boer gebruikt.

K: Papa van Wietse.

L: Ja de papa van Wietse, dat is een boer, en die heeft zo een tractor.

K: Drie!

Wanneer de leerkracht zijn taalaanbod afstemt op de handelingen (mentaal/materieel) van de kleuters, dan is de kans groot dat het taalaanbod voor de betrokken kleuters grotendeels begrijpelijk is, en dus kan doordringen.

● BEGRIJPELIJK TAALANBOD: TOT ÉÉN OF ENKELE KLEUTERS GERICHT

De kansen op taalverwerving verhogen ook aanzienlijk wanneer het taalaanbod rechtstreeks en persoonlijk tot de kleuter(s) gericht wordt. Daarom wordt er in de kleuterklas zo vaak met kleine groepen gewerkt. De individuele kleuter wordt beter geobserveerd, hij ontvangt taalaanbod 'op maat' en krijgt meer spreekruimte (zie verder).

● CORRECT TAALANBOD

In feite hoeft dit geen betoog: gezien de **leerkracht een van de belangrijkste taalmodellen** is voor de kleuters (vaak zelfs het enige Nederlandstalige taalmodel in hun dagelijkse realiteit!), dient hij te zorgen voor een correct taalaanbod.

TAALRUIMTE GECREËRD DOOR DE LEERKRACHT

Een goed taalaanbod door de leerkracht is op zich niet voldoende. Kinderen moeten vaak de kans krijgen om zélf taal te gebruiken (ze moeten veel kunnen praten, luisteren, schrijven en lezen). **De leerkracht moet hiervoor voldoende tijd voorzien en een veilige spreekruimte creëren voor de kleuters.**

Interactie is een zaak van minstens twee gesprekspartners. In dit geval is de kleuter één van hen. Hij moet in het gesprek betrokken worden en blijven door de leerkracht die hem spreekruimte geeft. Binnen die spreekruimte probeert hij te verwoorden: hij zoekt naar hoe hij kan zeggen wat hij wil zeggen; die pogingen (met vallen en opstaan) stimuleren zijn productieve taalverwerving: hij zal zich steeds 'beter' verbaal leren uiten. En dat is nodig, want het onderwijs doet ook een groot beroep op de productieve taalvaardigheden van de kinderen.

Soms zal de leerkracht de kleuter echt moeten helpen om te verwoorden wat hij wil zeggen. Concreet kan dit betekenen dat de leidster verschillende pogingen moet ondernemen om samen met de kleuter te achterhalen wat hij op dat moment precies te vertellen heeft.

Voorbeeld

De leidster stelt Sare een vraag nadat ze een prentenboek heeft verteld.

L: Waarom vond het beertje het zo mooi in dat ver land?

S: Zo allemaal...

L: Wat allemaal?

S: Allemaal, allemaal...

L: Kijk eens naar deze prent. Zie je het daarop?

S: Schillende kleuren!

L: Ja, het beertje vond al die verschillende kleurtjes veel mooier dan alleen maar dat wit van de sneeuw he.

Een leerkracht moet proberen **zoveel mogelijk met zoveel mogelijk kleuters individuele interactie aan te gaan**. Dat is uiteraard een hoge eis. In de praktijk komt het er vaak op neer dat dergelijke individuele interactie vooral ontstaat wanneer hij met een geleide activiteit in een klein groepje bezig bent. Daarnaast moet hij tijdens allerlei overgangsmomenten (jassen, koek, opruimen, binnenkomen, ...) zoveel mogelijk in interactie proberen te gaan met kleuters die niet spontaan iets komen vertellen. Kleuters die spontaan het woord nemen (vaak extroverte kleuters) krijgen sowieso al veel spreekansen, ze creëren ze immers zelf.

Belangrijk voor het opzetten van stimulerende interactie is **observatie**. De leerkracht kijkt waarmee de kleuter bezig is, waarop hij betrokken is (signalen van betrokkenheid worden toegelicht tijdens de lessen Pedagogie). Zinnige interactie ontstaat wanneer hij aangeeft dat hij geïnteresseerd is in dat waar de kleuter mee bezig is en dat hij op het hetzelfde gefocust is als de kleuter.

Spreekruimte bieden... of: hoe krijg de leerkracht kleuters aan het praten? Welke vragen stel hij? Om een gesprek op gang te brengen/te houden? Om kleuters te helpen?...

Hieronder worden enkele belangrijke principes m.b.t. taalruimte uitgespit. Productiegelegenheid de leerkracht voor de kleuters realiseren door:

- De kleuters **voldoende spreekbeurten** te geven
- De kleuters **zelf het onderwerp te laten bepalen**
- De **'juiste' vragen te stellen**

● DE KLEUTERS KRIJGEN VOLDOENDE SPREEKKANSEN/-BEURTEN

Aanbevelingen voor de leerkracht.

- ✗ Denk als leerkracht vooral aan de 'stillere' kleuters, zij nemen immers te weinig uit zichzelf het woord. Geef ze expliciet het woord via een veilige vraag (bv. gesloten vraag, of-of-vraag, gekend onderwerp,...).
- ✗ Durf indien nodig 'beurtdiefjes' af te remmen.
- ✗ Beperk eigen spreekbeurten en laat de kleuters zelf voldoende aan het woord.
- ✗ Stuur vragen van kleuters door naar andere kleuters.
- ✗ Ondersteun kleuters in hun spreken via verbale tussenwerpsels zoals *Oh ja? Mm? Echt? Ah zo.* ... maar ook door non-verbale signalen als hoofdknikjes, aankijken, door in te gaan op non-verbale signalen van kleuters.
- ✗ Geef kleuters voldoende tijd om na te denken en te antwoorden. Jongere kleuters en anderstalige kleuters hebben meer tijd nodig om te antwoorden dan volwassen gesprekspartners. Besluit niet te snel dat de kleuter niets te vertellen heeft.

● DE KLEUTERS BEPALEN ZELF HET ONDERWERP

Aanbevelingen voor de leerkracht

- ✗ Probeer te achterhalen wat een kleuter echt wil vertellen (= actief luisteren) én ga er (zoveel mogelijk) op door. Dit lijkt evident, maar vaak gebeurt dit te weinig in een klas. De leerkracht is immers te veel bezig met wat hij nog moet doen, met wat hij wil bereiken, met praktische besommeringen ...

Bv. juf vraagt aan Wesley, een stille jongen: 'Wesley, zet jij je tas even in de bak?' Wesley antwoordt: 'Hij is zo zwaar juf.' Juf reageert met: 'Zo wat zit er dan wel allemaal in?' Wesley draagt een onderwerp aan en de juf gaat hier even op in. Blijkt dat Wesley twee dikke boeken over wilde dieren in zijn tas heeft zitten (n.a.v. het thema van de week). Wesley mag zijn boeken vervolgens in de kring voorstellen en erover vertellen.

- ✗ Probeer te weten te komen wat kleuters echt interesseert en breng dat binnen in de klas (bv. via een boek, materiaal, B.C.).
- ✗ Help de kleuter wanneer hij over iets wil vertellen. Bied hem zo nodig woorden aan, stel vragen ter verduidelijking ...
- ✗ Probeer als leerkracht steeds actief te luisteren naar wat kleuters willen vertellen.

TAALFEEDBACK DOOR DE LEERKRACHT

De feedback van de leerkracht op wat de kinderen aan taal inbrengen, speelt een cruciale rol in het (taal)leerproces. Taalfeedback, of '**communicatieve feedback**' kan kleuters een gevoel van talig welbevinden laten ervaren, waardoor zij een meer open houding aannemen ten aanzien van wat geleerd moet worden.

Hieronder bekijken we **hoe de leerkracht reageert op datgene wat kleuters zeggen**, m.a.w. op welke manieren hij **taalfeedback** kan geven. Deze feedback is heel belangrijk in het taalverwervingsproces: via reacties/terugkoppelingen komt het taalverwervende kind immers (meestal onbewust) te weten wat er nog aan zijn taalgebruik, zijn communicatie kan verbeteren. Het geeft hem de kans zijn (onbewuste) regeltjes bij te stellen.

Er zijn verschillende manieren om feedback te geven op de uitingen van kinderen:

● TAALFEEDBACK: GERICHT OP DE INHOUD, EN DUS OP COMMUNICATIE

Kleuters, jonge kinderen, maken nog veel fouten. Deze fouten kunnen **inhoudelijk** van aard zijn (bv. een meer is groter dan de zee) of **vormelijk** (bv. *ik heb slecht geslaapt*).

Binnen communicatieve feedback maakt de leerkracht in eerste instantie duidelijk dat hij de inbreng van de kleuter erg op prijs stelt. De leerkracht schenkt de meeste aandacht aan **wat** de kleuters zeggen. Hij wil de **inhoud** van hun boodschap te weten komen, en concentreert zich dus niet op **de vorm, het hoe**. Die gerichtheid op de inhoud drukt de leerkracht zo duidelijk mogelijk uit, bv.

- ✗ de leerkracht laat non-verbaal blijken dat hij het spannend, leuk of verbazingwekkend vindt;
- ✗ ook uit zeer korte verbale reacties blijkt die interesse, bv. Oh?, Nee toch!, Zo! Of Geweldig!

Wanneer een kleuter iets zegt dat inhoudelijk niet klopt, dan kan de leerkracht hierop inspelen en de fout rechtzetten.

Vergelijk de onderstaande situaties.

Voorbeeld 1:

Leerkracht: 'Wat is dit jongetje hier aan het bouwen?' (wijzend op een toren)

Nabila: 'Ik weet het niet. Een muur!'

Leerkracht: 'Ja, het lijkt een muur. Maar het is een toren. De toren is heel hoog. Het jongetje is een toren aan bouwen. Hij stapelt de blokken op elkaar. Hij bouwt een toren, zie je.'

Voorbeeld 2:

L: 'Wat is dit jongetje hier aan het bouwen?' (wijzend op een toren)

N: 'Ik weet het niet. Een muur!'

L: 'Ja, nou is het een toren, kijk hier, de toren. (aanwijzend van beneden naar boven en weer naar beneden)'

Wanneer de leerkracht een inhoudelijke fout wil verbeteren, komt het erop aan de kleuter zoveel mogelijk in je redenering te betrekken: corrigeren én aanvullen dus. Op die manier leert het kind niet alleen op het vlak van de wereld iets bij, maar ook op talig vlak. Als je naar beide voorbeelden kijkt, zie je dat de leerkracht in voorbeeld 1 vertrekt van de veronderstelling van de kleuter en deze bijstuurt.

● TAALFEEDBACK: ONRECHTSTREEKSE FEEDBACK OP DE VORM

Een leerkracht mag in tweede instantie ook de **vorm** van de uiting aandacht geven. De leerkracht voelt meestal heel snel aan waar het vormelijk niet helemaal perfect is gelopen, zeker als het gaat om het niet of verkeerd toepassen van een duidelijke taalregel, of bij verkeerde of onnauwkeurige woordkeuze. Die 'foutjes' mag de leerkracht niet negeren. Hij kan erop inspelen via onrechtstreekse feedback: in zijn reactie kaatst hij de kleuterformulering 'verbeterd' terug. Hierbij is het wel belangrijk dat hij met zijn reactie de communicatie openhoudt.

De beste manier om op taalfouten van kinderen te reageren is **indirect** of **impliciet**. In de reactie spiegelt de leerkracht eigenlijk wat het kind zei, maar dan wel talig correct. Men noemt dit ook wel **modelleren**.

Voorbeeld

Otto: Kijk, ik heb twee puzzelen gemaakt.

Moeder: Wat, heb jij twee puzzels gemaakt? Goed zeg!

Net zoals bij inhoudelijke fouten, kan de leerkracht nog verder gaan door niet alleen te herhalen wat de kleuter zei, maar door er een vraag aan toe te voegen (= uitbreiden of '**expanderen**'). Zo houdt hij de interactie op gang.

Voorbeeld

Moeder: 'Welke vind je de mooiste van de twee?'

Otto: 'Deze.' (wijst aan)

Moeder: 'Waarom vind je deze met de tractor de mooiste?'

In een aantal gevallen zal de leerkracht de **vorm** moeten **aanvullen**, bv. klanken die een kleuter nog niet kan uitspreken, losse woordjes (bv. voorzetsels), zinsdelen.

Voorbeelden

Tom: 'Ik ga pikken.'

Leerkracht: 'Zo, ga jij prikken. Goed. Pak de prikklap en de priknaald maar uit de kast.'

Leerkracht: 'Met wie ga jij spelen?'

Yassin: 'Pieter'

Leerkracht: 'Met Pieter?'

Yassin: 'Ja, met Pieter.'

Wannes: 'Kijk! Pakt de bal.'

Leerkracht: 'Ja, de hond pakt de bal.'

Kleuters op wie vaak '**corrigerend**' gereageerd wordt (bv. *Nee, jij hebt niet geloopt, jij hebt gelópen!*), voelen zich geleidelijk aan meer geremd om nog iets te zeggen. Bovendien heeft een uitdrukkelijke correctie van een taalfout bij jonge kleuters weinig of geen zin: deze kleuters hebben immers nog te weinig taalbewustzijn (objectivatie) ontwikkeld om zich helemaal op de taalvorm te kunnen richten, in plaats van op de inhoud.

Het taalbeschouwend vermogen van kinderen is pas voldoende ontwikkeld in de lagere school. Om over taal na te denken, moeten kinderen enige abstractie kunnen maken. Dat betekent dat ze afstand moeten kunnen nemen t.o.v. taal alvorens hierover te kunnen reflecteren. Bovendien moeten ze over de taal beschikken om over taal te kunnen praten. Dat is zeker het geval voor grammaticale vormen. Wat woordbetekenissen betreft, zijn kleuters al zeer vroeg in staat om leuke woordverklaringen te produceren¹⁶:

Voorbeelden

'Da 's ne pollepel omdat ge hem met de pol moet vasthouden.'

Na het vertellen van Assepoester merkt Hanneke (3j. 7m.) op : 'De fee, dat is omdat die altijd naar het feest gaat, hé?'

● HELPEN VERHELDEN OF VERDUIDELIJKEN

Kleuters hebben het vaak nog moeilijk om een boodschap duidelijk over te brengen. Hun woordenschat is nog beperkt, hun kennis van de wereld is nog niet zo groot, ze zijn verlegen ... Vraag in dat geval om wat extra uitleg of help hen zich begrijpelijk uit te drukken. In de praktijk merk je dikwijls dat leerkrachten dat net niet doen. Misschien omdat ze door willen met hun les, omdat ze weten dat een ander het sneller kan uitleggen ... Toch liggen net in die 'vage' uitingen veel kansen op taalverwerving voor de minder taalvaardige kleuter.

Voorbeeld

Latifeh: 'Zij willehhh.... Zij vindt nietehhh...'

Leerkracht: 'Wat bedoel je Latifeh?'

Latifeh: 'Zij vindt niet mooi deze.'

Leerkracht: 'Vindt hij deze auto niet mooi?'

Latifeh: 'Ja.'

Leerkracht: 'Denk je dat?' Vindt hij de auto lelijk?'

Latifeh: knikt ijverig want de juf heeft hem begrepen.

¹⁶ Gillis, S. & Schaerlaekens, A. (2000). *Kindertaalverwerving. Een handboek voor het Nederlands*. Groningen: Noordhoff Uitgevers B.V.. Voorbeeld ook overgenomen uit dit naslagwerk.

● POSITIEF BEVESTIGEN

Om het gesprek op gang te houden en om ervoor te zorgen dat de kleuter zich op zijn gemak voelt, is het belangrijk om hem heel vaak positief te bevestigen. Denk aan reacties als 'juist', 'goed zo', 'goed gedaan', 'fantastisch', 'dat heb je goed gedaan', 'wat een mooi verhaal heb jij daar verteld' ... Varieer! Want anders komt het onecht over.

Doe dit niet alleen als de kleuter een juiste, heldere taaluiting produceert. Probeer ook bij minder volledige, juiste ... uitingen op zoek te gaan naar iets positiefs. Misschien heeft de kleuter wel erg zijn best gedaan om een antwoord te produceren, misschien is het al heel wat dat hij eens het woord nam.

4.6. AANDACHT VOOR WOORDENSCHAT!

"Een balst gebruikt men om zijn kwug te florken. Tijdens het woezelen heb je daarom meestal een balst nodig."

(*Verhallen en Verhallen, 1994, blz. 36*)¹⁷

Uit de bovenstaande zin blijkt onmiddellijk hoe belangrijk het is om de **betekenis** van woorden te kennen. Iedereen die kan lezen, leest in deze zin de woorden 'kwug', 'florken', 'woezelen' en 'balst'. Dat betekent echter nog niet dat de betekenis van deze woorden duidelijk is. Wanneer kinderen leren praten, gaat er een wereld voor hen open: dingen die zij zien, voelen, ruiken, proeven en horen, hebben 'ineens' een naam. Zij moeten natuurlijk nog veel leren over grammatica, zinsbouw en andere aspecten van taal, maar de basis van taal ligt besloten in woorden. Wij kunnen met recht spreken van een woordenschat! **Woorden zijn de bouwstenen van een taal.**

Woorden zijn fundamenteel. Zonder woorden geen communicatie, geen instructie, geen uitleg, geen opdrachten, geen leeslesjes ... **Er is geen onderwijs zonder woorden, en zonder woorden is er geen onderwijs. Het belang van woorden in de klas kan je nooit overschatten.** Dat merken leerkrachten al wanneer ze in de kleuterklas een prentenboek vertellen. Kleuters die te weinig woorden kennen, verstaan het verhaal niet. Het is dan belangrijk dat de leerkracht nieuwe, onbekende woorden en begrippen goed weet te verduidelijken, ervoor kan zorgen dat de kleuters nieuwe woorden en begrippen begrijpen, opslaan in hun receptieve woordkennis en eventueel later terug ophalen wanneer ze het verhaal navertellen.

Werken aan woordenschatontwikkeling is werken aan schoolsucces. Daarbij moeten we vooral focussen op **schooltaal**. Maar hoe doe je dat, 'woorden aanleren'? Er is geen 'beste' manier voor woordenschatonderwijs en er is niet één aanpak, maar er zijn meerdere manieren mogelijk en gewenst. Van **de leerkracht** wordt verwacht dat hij **in alle lessen aandacht besteedt aan woordschat**.

Het is onmogelijk om alle woorden van een taal te 'onderwijzen'. Dat is ook niet nodig en niet wenselijk. Heel wat dagelijkse woorden verwerven kinderen als vanzelf. Andere woorden zijn te wetenschappelijk (liggen ver buiten hun leef- en denkwereld) of komen slechts in bepaalde specifieke contexten voor (bv. infuus, meteoriet, tyfoon ...). **Schooltaalwoorden dienen de meeste aandacht te krijgen. Het gaat om hoogfrequente, voor kinderen relevante moeilijke woorden.** Dat zijn de woorden die ze nodig hebben om mee te kunnen op school en die hun schoolsucces het meest beïnvloeden, maar welke woorden zijn dit?

¹⁷ Verhallen, M. & Verhallen, S. (1994). *Woorden Leren Woorden Onderwijzen – Handreikingen voor leraren in het basis- en voortgezet onderwijs*. Hoevelaken: C.P.S.

4.6.1. WOORDFREQUENTIELIJSTEN

Voor het basisonderwijs bestaan er woordfrequentielijsten. Schrooten en Vermeer (1994)¹⁸ maakten een inventarisatie van woorden die voorkomen in prentenboeken, leesboeken, zaakvakboeken, taalmethodes en de in de instructietaal van leraren. In Vlaanderen verscheen van Schaerlaekens e.a.¹⁹ de *streeflijst woordenschat voor 6-jarigen*. Het onderzoek hiervoor vond plaats in Vlaanderen en Nederland en geeft een overzicht van de passieve woordenschat waarover kinderen bij de overgang van de kleuterklas naar de lagere school moeten beschikken.

Simon Verhallen²⁰ stelde twee woordenschatlijsten voor (anderstalige) kleuters samen. De *Basiswoordenlijsten Amsterdamse Kleuters* (placemats) voor respectievelijk groep 1 en 2 (4- en 5- jarige kleuters) bevatten telkens een minimumlijst en een uitbreidingslijst: basiswoordenschat uitgebreid met belangrijke schooltaalwoorden. Alle kleuters zouden deze woorden moeten kennen voordat ze naar het eerste leerjaar gaan; veel van deze woorden leren anderstalige kleuters pas in de kleuterklas kennen! Het is geenszins de bedoeling dat leerkrachten zich tot de lijsten beperken.



¹⁸ Schrooten, L. & Vermeer, A. (1994). *Woorden in het basisonderwijs. 15 000 woorden aangeboden aan leerlingen. Studies in meertaligheid 6*. Tilburg: University Press.

¹⁹ Schaerlaekens, A., e.a. (1999). *De streeflijst woordenschat voor 6-jarigen*. Derde herziene versie, gebaseerd op nieuw onderzoek in Nederland en België. Lisse: Swets & Zeitlinger.

²⁰ Verhallen, S. (2009). *Basiswoordenlijst Amsterdamse Kleuters*. Amsterdam: Gemeente Amsterdam.

4.6.2. WELKE WOORDEN MOET EEN LEERKRACHT SELECTEREN OM IN DE KLAS TE GEBRUIKEN?

Van der Nulft en Verhallen (2009)²¹ kiezen voor een praktisch uitgangspunt, nl. **gezond verstand** en **intuïtie**:

- De frequentie van woorden: komen ze vaak voor?
- Zijn de woorden nuttig om te kennen, nuttig voor de activiteit, maar ook nuttig in het algemeen?
- Worden de woorden duidelijk in de context? Woorden moeten niet afzonderlijk worden aangeboden, want ze beklijven meer in woordclusters en als ze in een zinvol en logisch verband staan.

Het is niet altijd gemakkelijk voor een leerkracht om in te schatten welke woorden nieuw zijn voor de kleuters, of welke woorden nog onvoldoende betekenis hebben. Een leerkracht kan bijvoorbeeld veronderstellen dat de kleuters in een stadsschool het woord 'mol' kennen, terwijl deze kleuters daar vaak nog geen ervaringen mee hebben opgedaan.

Het is ook belangrijk dat de leerkracht die woorden noteert, zodat hij er later nog kan naar teruggrijpen (voor inslijpen, controle ...).

De leerkracht kan **op een impliciete** en op een **expliciete manier aan woordenschatverwerving werken**:

4.6.3. IMPLICIETE WOORDENSCHATVERWERVING IN DE KLAS (INDIRECTE INSTRUCTIE)

De leerkracht stimuleert de impliciete woordenschatverwerving van de kleuters als hij hen een rijk taalaanbod biedt (zie boven, 4.5.3. *Krachtige leeromgeving: ondersteuning door interactie – Taalaanbod door de leerkracht*). Een rijk taalaanbod bestaat immers uit een rijke woordenschat. Enkele tips voor de leerkracht:

- Praat veel met de kleuters en ga met hen in interactie.
Dat kan gebeuren door in de klas geregeld over allerlei onderwerpen (bv. actuele gebeurtenissen, persoonlijke ervaringen, boeken, een voorgelezen verhaal ...) te praten. Op die manier komen heel wat nieuwe woorden aan bod. Tijdens spontane gesprekken speelt de leerkracht in op de ervaringen van de kleuters en diept deze uit (bijvoorbeeld tijdens het drank- en koekmoment praat de leerkracht met de kleuters over ijs, sneeuw, dooien, smelten en strooizout). Hij gebruikt in die contexten vanzelf meer gesofisticeerde woorden.
- Lees regelmatig voor in de klas of vertel verhalen.
Voorlezen is een uitstekende manier om de kleuters bewust te maken van woorden en om hun mondelinge woordenschat te vergroten, die als uitgangsbasis voor alle verdere woordenschatverwerving dient. Door verhalen voor te lezen komen kleuters in contact met woorden (boekentaal, formelere taal) die in het dagelijkse taalgebruik minder of niet aan bod komen (zoals 'vader' in plaats van 'papa'). Schriftelijk taalgebruik bevat een veel rijkere woordenschat dan mondeling taalgebruik. Wanneer de leerkracht interactief voorleest, is het

²¹ Van den Nulft, D. & Verhallen, M. (2002). *Met woorden in de weer. Praktijkboek voor het basisonderwijs*. Bussum: Coutinho.

effect op de woordenschat groter dan wanneer hij dat niet doet.¹ Het is belangrijk dat de leerkracht het boek (samen met de kinderen) uitgebreid analyseert. Ook de keuze van het verhaal maakt uit: het verhaal moet voldoende uitdagend zijn voor de kinderen.

- Zorg voor een ruim aanbod van leesboeken, informatieve boeken, kindertijdschriften e.d.

Kleuters die kijken en 'lezen' in boeken over allerlei onderwerpen, hebben een grotere kans om een uitgebreide woordenschat te ontwikkelen dan hun leeftijdgenoten die dat niet doen. In de praktijk is de woordenschat van kinderen die veel lezen in het algemeen vier keer groter dan die van kinderen die zelden of nooit lezen.

Werken aan impliciete woordenschatontwikkeling is **waardevol en relevant**, maar je verhoogt het tempo van woordenschatverwerving wanneer je ook expliciet aandacht besteedt aan woordenschatverwerving:

4.6.4. EXPLICIETE WOORDENSCHATVERWERVING IN DE KLAS (DIRECTE INSTRUCTIE)

Wanneer kinderen een rijk taalaanbod krijgen in de klas, leren ze uit zichzelf veel nieuwe woorden, maar dat is waarschijnlijk onvoldoende om erg grote achterstanden in woordenschatverwerving in te halen zoals die bestaan bij kinderen met een andere thuistaal of bij kinderen die thuis geen rijk taalaanbod kregen (Neuman en Roskos, 2012)²². Onderzoek heeft aangetoond dat het mogelijk is om het tempo van woordenschatverwerving te versnellen **door impliciete woordenschatverwerving te combineren met expliciete woordenschatinstructie**. We bedoelen hiermee geen traditionele woordenschatlesjes van benoemen en repeteren, maar instructie waarbij de betekenis van de woorden centraal staat:

44

VANUIT EEN BETEKENISVOLLE CONTEXT

Het is niet de bedoeling (niet handig en ook niet zinvol) om kinderen losse woorden aan te leren. Stilstaan bij woordenschat gebeurt best in een betekenisvolle context, dus binnen een thema of vertrekend vanuit een verhaal of een gesprek. Leerkrachten bedenken op voorhand welke woorden kunnen aansluiten bij hun thema (zie 4.6.2.) of ze analyseren het verhaal dat ze willen vertellen in functie van expliciete woordenschatinstructie. Het is erg nuttig om daarbij clusters van woorden te zoeken die wat betreft betekenis samenhangen.

²² Neuman, S. B., & Roskos, K. (2012). Teachable moments. Enhancing oral vocabulary instruction in your classroom. *The Reading Teacher*, 66(1), 63-67.

EXPLICIETE AANDACHT VOOR BETEKENIS: DE 3 UITJES

Als de leerkracht expliciet aandacht besteedt aan de betekenis van een woord, onthouden kinderen het woord veel beter dan wanneer dit niet gebeurt.

Leerkrachten kunnen hiervoor gebruik maken van de "drie uitjes" (Van den Nulft & Verhallen, 2009)²³.

Het gaat om een combinatie van **uitbeelden**, **uitleggen** en **uitbreiden**:

		
<p>UITBEELDEN:</p> <p>de woorden zichtbaar maken door plaatjes, gebaren, voorwerpen, dramatiseren. Sommige woorden kan je niet uitbeelden, maar je kan wel de context visualiseren waarin ze voorkomen (vb. ontmoeting).</p>	<p>UITLEGGEN:</p> <p>de betekenis van het woord uitleggen op een begrijpelijke manier, voorbeeldzinnen gebruiken waarin het woord voorkomt. De uitleg moet goed en krachtig zijn. Het woord wordt best meermaals genoemd.</p>	<p>UITBREIDEN:</p> <p>Woorden zijn geen losse eenheden, ze komen vaak samen voor, zijn sterk met elkaar verbonden en als zodanig zullen ze in de woordenschat dicht bij elkaar zijn opgeslagen. Daarom verbind je het woord best met andere, betekenisverwante woorden. Het ligt erg voor de hand om bij de uitleg van het woord 'start' ook het woord 'finish' mee te nemen.</p>

45

De drie uitjes werden hierboven elk apart beschreven; in werkelijkheid zijn ze altijd sterk verstrengeld. Tegelijkertijd worden woordbetekenissen zichtbaar gemaakt én verwoord; én worden betekenisverbindingen met andere uitbreidingswoorden gelegd.

Voorbeeld

Bij het woord 'ontmoeting' komen de drie uitjes aan bod:

*'Een **ontmoeting** is dat je iemand tegenkomt. Kijk, ik loop op straat en kijk eens, wie zie ik daar nu lopen, Daphne.'* (gebaren tegen Daphne dat ze meespeelt en aan komt lopen); (kijkt heel verrast) *'Dat is **onverwacht**, wat een verrassing! Hé Daphne, wat leuk. Wij komen elkaar hier **onverwacht** tegen.'* (geeft een hand, zoals op het plaatje) *Wat een leuke, **onverwachte** ontmoeting.'*



²³ Van den Nulft, D. & Verhallen, M. (2002). *Met woorden in de weer. Praktijkboek voor het basisonderwijs*. Bussum: Coutinho.

KORT OF LANGER STILSTAAN BIJ WOORDBETEKENIS

Wanneer een leerkracht een verhaal vertelt, kan hij meestal niet erg lang stil blijven staan bij de woordbetekenis. De leerkracht verheldert de betekenis, zonder de rode draad van het verhaal te willen kwijtspelen. Op andere momenten (bijvoorbeeld net na het verhaal, of net voor of tijdens een waarneming) heeft hij de kans om veel intensiever aan woordenschatinstructie te doen²⁴. De leerkracht kan dan de nieuwe woorden uitgebreid verbinden met de wereldkennis en de eigen ervaringen van de kinderen (door middel van vragen en commentaar). Verder kunnen de kinderen hun begrip van het woord uitbreiden door nieuwe ervaringen op te doen met het achterliggende concept (bijvoorbeeld, wanneer het gaat om een 'fabriek' door foto's of filmpjes van verschillende soorten fabrieken te bekijken).

Wanneer een leerkracht langer stilstaat bij een woordbetekenis, is de kans groter dat de kinderen het woord verankeren. Het effect van de woordenschatinstructie is ook groter wanneer die herhaald wordt.

EEN STERKE KETTING VAN HERHALING DOOR MIDDEL VAN BETEKENISVOLLE ACTIVITEITEN

Kinderen moeten een woord verscheidene malen gehoord of gebruikt hebben voordat ze het duurzaam verankeren in hun mentaal lexicon. Wanneer de leerkracht een woord slechts tijdens één activiteit aanbiedt, is het effect van de expliciete instructie niet erg groot. Daarom moet hij bewust op zoek gaan naar betekenisvolle taken, contexten waarin de woordbetekenis nog verdiept wordt en/of de kleuters de kans krijgen om het woord actief te gebruiken, om die ketting van herhaling te creëren.

Kleuters krijgen oefenkansen om de woorden te gebruiken wanneer de geselecteerde woorden opnieuw aan bod komen tijdens activiteiten in grote of kleine kring of hoeken. De leerkracht doet bijvoorbeeld een waarneming in kleine groep rond enkele concepten. Hij voorziet daarnaast materiaal in de winkelhoek dat in verband staat met de woordenschat en stimuleert een rollenspel waarin de woorden als vanzelfsprekend aan bod moeten komen. De woorden worden geïntegreerd in een gezelschapsspel. De woorden duiken op in een beeldende activiteit of in een prentenboek ...

Deze activiteiten bieden nieuwe kansen om de woordbetekenis te verdiepen. Hiertoe zal de leerkracht af en toe opnieuw expliciet aandacht schenken aan de woordbetekenis.

Een mooi voorbeeld van een activiteit die zich leent tot betekenisverdieping is een denkstimulerend gesprek. Bijvoorbeeld, in het thema 'de winkel' wil de leerkracht van de derde kleuterklas een hele woordcluster aanbieden rond de fabriek: fabriek, produceren, product, vervoer ... Tijdens een denkstimulerend gesprek vraagt de leerkracht of het brood in de supermarkt ook uit een fabriek komt. Waarom is een bakkerij wel/geen fabriek? Kleuters zullen tijdens het gesprek hun concept van een fabriek moeten verfijnen: fabrieken zijn plaatsen waar heel veel mensen werken, in fabrieken wordt heel hard gewerkt en heel veel geproduceerd, sommige fabrieken hebben erg veel afval, de producten van een fabriek worden naar een winkel vervoerd ...

²⁴ Christ, T., & Wang, X. C. (2011). Closing the Vocabulary Gap?: A Review of Research on Early Childhood Vocabulary Practices. *Reading Psychology*, 32(5), 426-458.

Naast aandacht voor de betekenis is ook aandacht voor de vorm van deze woorden een extra hulpmiddel om woorden te verankeren²⁵. Dit kan een leerkracht doen door middel van spelletjes waarmee hij het taalbewustzijn traint: lettergrepen tellen/klappen, beginklank analyseren ... Welke spelletjes hiervoor in aanmerking komen, hangt natuurlijk af van de leeftijd van de kleuters.

De leerkracht zal tijdens alle activiteiten de oren en ogen open houden om te zien hoe ver de kinderen al zijn in het consolideren van de woorden. Kunnen de kleuters het woord herkennen, of produceren, begrijpen ze het woord (op een diepgaande manier), kunnen ze uitleggen wat het woord betekent?

Ook door kleine opdrachtjes tussendoor kan hij controleren of een kind de nieuwe woorden al beheerst.

De leerkracht houdt rekening met zijn observaties. Wanneer een kleuter een woord nog niet actief beheerst, probeert hij ook geen producties van het woord te forceren bij deze kleuter. Hij biedt eerst zelf het woord aan, legt de woordbetekenis uit (zie boven) en daagt dan pas het kind uit om het woord zelf in de mond te nemen.

DE VIERTAKT

In het Nederlandse taalgebied wordt vaak met het model van Dirkje van den Nulft en Marianne Verhallen²⁶ gewerkt. Zij onderscheiden **vier verschillende fasen** die doorlopen moeten worden voordat kinderen een nieuw woord kennen. Deze verschillende fasen hebben ze omschreven in een viertakt.

De vier fasen bestaan uit: **voorbewerken, semantiseren, consolideren en controleren**.

FASE	DEFINITIE	VOORBEELD
VOORBEWERKEN	De kinderen bij het onderwerp van de les en/of de aan te leren woorden betrekken.	Eén sok uittrekken en olijk uitroepen: 'Kijk nou eens! Kijk eens naar mijn voeten!'
SEMANTISEREN	De betekenis van woorden uitleggen.	'Aan deze voet een sok...aan deze voet geen sok. O, daar is nog een sok. Gelukkig, twee sokken. Ik heb weer een paar sokken voor mijn voeten!'
CONSOLIDEREN	Het inslijpen van de woorden en de betekenissen in het geheugen.	Spelletjes met sokken door elkaar gooien en dan steeds dezelfde sokken zoeken. Vaak het woord 'sok' laten vallen, kinderen stimuleren tot woordgebruik.
CONTROLEREN	Het nagaan of het woord en de behandelde betekenissen verworven zijn.	Bij naar buiten lopen langs je neus weg tegen een kind zeggen: 'Je sok! O, kijk eens je sok...Grapje!'

²⁵ Christ, T., & Wang, X. C. (2011). Closing the Vocabulary Gap?: A Review of Research on Early Childhood Vocabulary Practices. *Reading Psychology*, 32(5), 426-458.

²⁶ Van den Nulft, D. & Verhallen, M. (2002). *Met woorden in de weer. Praktijkboek voor het basisonderwijs*. Bussum: Coutinho.

5. TAALONTWIKKELEND LESGEVEN: EEN LEERLIJN DOORHEEN BAKO

Van kleuteronderwijzers wordt verwacht dat zij de hele dag door taalontwikkeldend lesgeven.

"Kinderen begeleiden bij de ontwikkeling van taalvaardigheid in Standaardnederlands houdt in dat de leraar zelf een rijk, gevarieerd en begrijpelijk taalaanbod doet. Taalondersteuning bieden als instrument voor effectief onderwijs en taalgericht werken aan taaldoelen in alle leergebieden maken deel uit van een continuüm naargelang het belang van en de impact van taal op de onderwijspraktijk."²⁷

Maar hoe bereik je deze doelstelling in de lerarenopleiding kleuteronderwijs?

In het project 'Iedereen Taalklaar' (School of Education, KU Leuven) ontwikkelden we een leerlijn die als inspiratiebron kan dienen voor uw eigen leerlijn, aangepast aan de kenmerken van uw opleiding kleuteronderwijs. We specificeerden daarbij niet alleen taken voor de taaldocenten, maar evengoed taken voor 'andervakdocenten' en stagebegeleiders. Door de principes van taalontwikkeldend lesgeven te laten doorsijpelen in de vakdidactiek van andere vakgebieden, tijdens stagevoorbereiding en stage-evaluatie, verhogen we de kans dat de studenten zich dit eigen maken.

Taalontwikkeldend lesgeven is onlosmakelijk verbonden met inzicht in taalontwikkeling en aandacht voor talensensibilisering. Daarom hebben we voor deze twee aspecten aparte leerlijnen ontwikkeld. Hiermee is niet het hele domein van de taaldidactiek in het kleuteronderwijs gedekt. Het viel buiten de doelstellingen van het project om ook nog leerlijnen voor ontluikende/beginnende geletterdheid, muzisch taalgebruik en taalbeschouwing (waarvan talensensibilisering een deelaspect is) uit te bouwen. In onze leerlijnen refereren we met de termen 1BAKO, 2BAKO en 3BAKO naar de eerste, tweede en derde opleidingsfasen.

De leerlijn vind je als bijlage bij deze visietekst.

Veel succes!!

²⁷ Brochure *Een nieuw profiel voor de leraar kleuteronderwijs en lager onderwijs – Hoe worden leraren daartoe gevormd? Informatiebrochure bij de invoering van het nieuwe beroepsprofiel en de basiscompetenties voor leraren*. Departement Onderwijs en Vorming (september 2008). <http://www.vlaanderen.be/nl/publicaties/detail/een-nieuw-profiel-voor-de-leraar-kleuteronderwijs-en-lager-onderwijs-hoe-worden-leraren-daartoe-gevormd-informatiebrochure-bij>

- ⁱ HUB (Hogeschool-Universiteit Brussel), KAHO SL (Katholieke Hogeschool Sint-Lieven) en KHLim (Katholieke Hogeschool Limburg).
- ⁱⁱ Onderwijs.vlaanderen.be, Site van het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, Curriculum Basisonderwijs, Kleuteronderwijs, Nederlands, <http://www.ond.vlaanderen.be/curriculum/basisonderwijs/kleuteronderwijs/nederlands/uitgangspunten.htm>, overgenomen januari 2013.
- ⁱⁱⁱ Tekst van de slotlezing door Guido Cajot op NDN-conferentie *Taalontwikkeldend lesgeven, hoe doe je dat?* 3 oktober 2012 in de Arteveldehogeschool Gent.
- ^{iv} Cajot, G. & Geerts, M. (2012). *Leerstrategieën: kinderen leren taal*. Syllabus vakgroep Nederlands 2 BaLO. Hasselt: KHLim.
- ^v Deels overgenomen uit: SoE Intentieverklaring Taalklaar, 6^{de} ronde 2012 (opgesteld door de projectpartners van 'Iedereen Taalklaar' uit de HUB, de KaHoSL en de KHLim, december 2012).
- ^{vi} Taalunieversum – Alles over het Nederlands, taalunieversum.org, Taalforum, 'Welke exacte gegevens bestaan er over de taalachterstand van leerlingen?' http://taalunieversum.org/onderwijs/taalforum/toon_vraag.php?vraagid=27, januari 2013.
- ^{vii} Ongepubliceerde data gepresenteerd op een vorming van het CTO op 21 oktober en 16 november 2011.
- ^{viii} Smet, P., Conceptnota *Samen taalgrenzen verleggen*, 22 juli 2011. Deze conceptnota kan je downloaden via http://www.ond.vlaanderen.be/nieuws/2011/doc/talennota_2011.pdf
- ^{ix} Daems, F. (2011). Elke leraar is taalleraar. Een referentiekader voor taalbeleid in de lerarenopleiding. In D. Van Hoyweghen, *Naar taalkrachtige lerarenopleidingen. Bouwstenen van een taalbeleid*. Mechelen: Plantyn.
- ^x Daems, F. (2008). Van droom naar werkelijkheid: taalbeleid in de praktijk. In De Hert, W. (2008). *Taalbeleid in de praktijk*. Mechelen: Plantyn.
- ^{xi} Paus, H., Rymenans, R., & Van Gorp, K. (2006). *Dertien doelen in een dozijn. Een Referentiekader voor taalcompetenties van leraren in Nederland en Vlaanderen*. Nederlandse Taalunie: Den Haag.
- ^{xii} *Een nieuw profiel voor de leraar kleuteronderwijs en lager onderwijs – Hoe worden leraren daartoe gevormd? Informatiebrochure bij de invoering van het nieuwe beroepsprofiel en de basiscompetenties voor leraren*. Departement Onderwijs en Vorming. Je kan deze brochure ook (gratis) downloaden op de site van het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, <http://www.ond.vlaanderen.be/>, webpagina: <http://www.vlaanderen.be/nl/publicaties/detail/een-nieuw-profiel-voor-de-leraar-kleuteronderwijs-en-lager-onderwijs-hoe-worden-leraren-daartoe-gevormd-informatiebrochure-bij>
- ^{xiii} Zie: <http://www.detaalcompetenteleerkracht.be>
- ^{xiv} Expertisenetwerk School of Education Associatie KU Leuven, <http://schoolofeducation.eu/taalbeleid>, Een taalbeleid op maat van de lerarenopleiding: <http://schoolofeducation.eu/kernproject-eeen-taalbeleid-op-maat-van-de-lerarenopleiding>, 2012.
- ^{xv} Expertisenetwerk School of Education Associatie KU Leuven, De taalcompetente leerkracht, strategische Strategische doelstellingen: http://www.detaalcompetenteleerkracht.be/index.php?option=com_content&view=article&id=45&Itemid=35, 2012.
- ^{xvi} Uit: SoE Intentieverklaring Taalklaar, 6^{de} ronde 2012 (opgesteld door de projectpartners van 'Iedereen Taalklaar' uit de HUB, de KaHoSL en de KHLim, december 2012).
- ^{xvii} Uit: SoE Intentieverklaring Taalklaar, 6^{de} ronde 2012 (opgesteld door de projectpartners van 'Iedereen Taalklaar' uit de HUB, de KaHoSL en de KHLim, december 2012).
- ^{xviii} Uit: Dickinson, D. K. (2011). Teachers' Language Practices and Academic Outcomes of Preschool Children. *Science*, 333(6045), 964-967.