

# Betekenisvol leren op school als je thuis een andere taal spreekt: met beelden en muziek lukt het beter

Hogeschool PXL onderzoekt nieuwe mogelijkheden voor anderstalige nieuwkomers

Karen Reekmans, Catherine Roden, Kris Nauwelaerts,  
Lector-onderzoekers Hogeschool PXL Hasselt

## Probleemstelling

Door de grote vluchtelingenstroom is het aantal anderstalige nieuwkomers in het Nederlandstalig onderwijs in Vlaanderen en Brussel meer dan verdubbeld (Crevits, 2016). Deze kinderen spreken niet alleen een andere taal, ze zijn gevlucht uit oorlogsgebied en dragen heel wat trauma's en andere pijnlijke ervaringen met zich mee. Die talige en culturele diversiteit is zeker geen nieuw gegeven in het lager onderwijs. Vlaanderen verwelkomt sinds de jaren 70 anderstalige nieuwkomers (Leman, 2012).

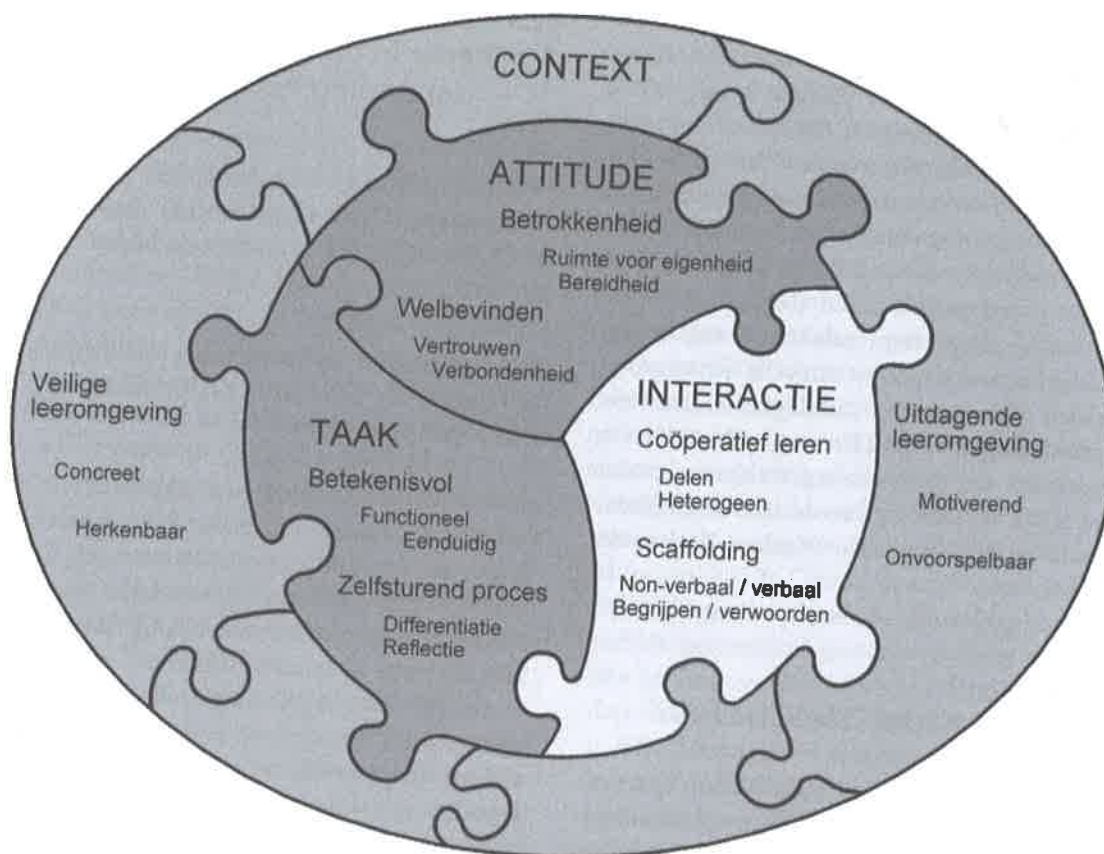
Taalbeheersing heeft een rechtstreekse invloed op de slaagkansen van kinderen in het basisonderwijs, de doorstroom in het secundair onderwijs en de participatie van jongeren in het hoger onderwijs. Bijgevolg schenkt het beleid steeds meer aandacht aan taal en taaldiversiteit om 'taalachterstand bij aanvang van het onderwijs terug te dringen' (SALK, 2013, p. 54). Heel wat ervaren leraren boeken prachtige resultaten in hun wereldklas. Ondanks de vele waardevolle taalprojecten (SALK, 2015), blijft een functionele visie op meertaligheid vaak beperkt tot onthaalklassen voor anderstalige nieuwkomers (Strobbe, 2016) en zijn er nog steeds scholen die vasthouden aan een eentalig onderwijsbeleid: enkel Nederlands (Van der Wildt, 2016).

**Een beperkte kennis  
van de schooltaal  
betekent niet automatisch  
dat kinderen minder aankunnen**

## Opzet van het project 'taalCULTuur'

Het project 'taalCULTuur' ging in september 2014 van start aan de Hogeschool PXL. Samen met ervaren leraren zijn we de uitdaging aangegaan om aangepaste en prikkelende didactische strategieën in te zetten die de slaagkansen verhogen van anderstalige nieuwkomers in de onthaalklas van de lagere school. We zoeken een antwoord op volgende onderzoeksvraag: "Hoe kan, met het oog op meer taalwinst, en op termijn meer leerwinst, worden ingezet op het verwerven van het Nederlands als school- en instructietaal bij anderstalige nieuwkomers in het lager onderwijs?"

Voor de literatuurstudie zoeken we raakvlakken tussen taalstimulering Nederlands als tweede taal (NT2), visuele en muzikale geletterdheid (beeld en muziek) en probleemgestuurd leren. Hierbij gaan we uit van de hypothese dat probleemgestuurd leren in een krachtige leeromgeving en de integratie van hedendaagse artistieke uitingen in de klaspraktijk de kinderen prikkelen om de schooltaal aan te leren. Verder is met de taalspiegel (NOVELLE, 2011) de taalcontext geanalyseerd in de lagere scholen, waar we de ontwikkelde leermaterialen hebben uitgetest. We kozen voor educational design research (ontwerp-onderzoek dat leeractiviteiten ontwikkelt en uittest) en werkten samen met de studenten van de departementen PXL-Education (lerarenopleiding), PXL-Music (muzikant) en PXL-MAD School of Arts (beeldende kunsten). De tussentijdse resultaten van het kader 'taalCULTuur' zijn systematisch getoetst



Figuur 1. Kader taalCULTuur (Kris Nauwelaerts)

aan de kennis van ervaringsdeskundigen uit het brede werkveld en vervolgens aangepast aan hun feedback.

In de onthaalklassen van de lagere scholen, waar de studenten hun workshops uitvoeren, is het merendeel van de kinderen afkomstig uit Noord-Afrika of Zuidoost-Europa. De leeftijd van de kinderen varieert van vijf tot veertien jaar. Ook de scholingsgraad in het land van herkomst is erg verschillend. De scholen bevinden zich in een multiculturele buurt met veel gezinnen die het sociaal-economisch moeilijk hebben. Binnen de scholen geldt een eentalenbeleid Nederlands. In drie scholen is er een onthaalklas voor anderstalige nieuwko-

**Leerlingen onthouden meer van visueel en beeldend onderwijs dan van verbaal onderwijs**

mers, waar functioneel gebruik van de thuistaal is toegestaan.

## Het meertalige kind

Voor het onderzoeksproject 'taalCULTuur' hanteren we een individueel en holistisch kindbeeld, waarbij leren een spontane activiteit is die wordt beïnvloed door biologische, sociale en culturele elementen. Doordat het meertalige kind thuis een andere taal spreekt dan op school, is het Nederlands voor hem de tweede taal (NT2). Doorgaans pikken jonge kinderen de schooltaal heel snel op en hebben ze minder moeite met een correcte uitspraak, al is hun receptieve kennis – wat zij al begrijpen – groter dan hun productieve taalvaardigheid – wat zij actief gebruiken (Kuiken

& Vermeer, 2014). Een beperkte kennis van de schooltaal betekent niet automatisch dat ze minder aankunnen (Gielen & İşçi, 2015). Daarom is het belangrijk dat leraren hun leerpotentieel actief observeren (Verrips & Dekkers, 2002) en dat het meertalig kind in zijn naaste omgeving steun vindt voor schoolwerk en schoolse prestaties (Meeus, 2012). Naast de achtergrond van het kind (leeftijd, sekse) en de sociale omgeving (taalaanbod, taalcontact, sociaal-economische en etnische achtergrond) spelen ook cognitie (intelligentie, hanteren van strategieën) en affectie (welbevinden en motivatie om zich te integreren) een cruciale rol bij de verwerving van de schooltaal Nederlands bij NT2-kinderen (Kuiken & Vermeer, 2014).

### Het kader 'taalCULTuur'

Het adviserende kader 'taalCULTuur' gaat uit van het principe dat er een gezond spanningsveld nodig is om te leren. Enerzijds creëren we een aantrekkelijke, uitdagende context die het kind prikkelt om in interactie met de omgeving op zoek te gaan naar een oplossing. Anderzijds zoeken we mogelijkheden om met alle zintuigen te observeren en te communiceren om zo mogelijke tekorten in actief taalgebruik op te vangen. Doordat we voor het aanleren van de taal inzetten op probleemgestuurd leren in een muzische workshop, wordt het kind niet louter blootgesteld aan verbaal kennisonderwijs, maar ook aan visueel en beeldend onderwijs (Dewey, 2005; Bjørkvold, 1992). De muzische beleving laat toe om sterk subjectieve en cultuureigen aspecten tot uiting te brengen die door de taalbarrière (nog) niet aan bod komen. Bovendien is het zo dat kennis die via meerdere sporen tegelijk wordt aangebracht en beleefd – onder andere meervoudige intelligenties (Gardner, 1983) – beter beklijft (Frey & Fisher, 2008).

Het kader 'taalCULTuur' bevat vier belangrijke sleutelbegrippen: de 'attitude' als cruciale voorwaarde om tot leren te komen, de 'taak' of

### Zintuiglijke waarnemingen werken dieper in op het geheugen en versterken het taalbegrip

leeractiviteit van de workshop, de 'interactie' die aanzet tot leren en de 'context' die het leerproces verrijkt. We bespreken dit kader.

### Een positieve 'attitude' van leerlingen en leraar als cruciale voorwaarde om tot leren te komen

Welbevinden en ruimte voor eigenheid zijn de wortels voor goed onderwijs. Door ruimte te geven aan de eigenheid van het meertalig kind, voelt het zich aanvaard. Dit versterkt zijn zelfvertrouwen en is tevens een belangrijke sleutel om tot leren te komen. De leraar zorgt voor een coachende begeleiding, reikt strategieën aan en stelt het kind op zijn gemak. Hij laat tijdens de gesprekken in een meertalige klas verschillende perspectieven aan bod komen, geeft meerdere kinderen de kans hun verhaal te brengen en stelt open en ondersteunende vragen. Hij is zich bewust van zijn eigen culturele bril en stimuleert het uitwisselen van standpunten. Samen met de kinderen reflecteert hij over gelijkenissen en verschillen door in de eerste plaats in te zetten op wat verbindt. Zo laat hij alle kinderen in hun waarde en geeft hij hen ruimte voor het ontwikkelen van een eigen identiteit (Hanson et al., 2004). Tegelijkertijd versterkt deze aanpak de ontwikkeling van de culturele geletterdheid en de groei naar een open en tolerante houding van zowel de leraar als de leerlingen.

### De betekenisvolle 'taak' is functioneel en eenduidig

'Kinderen verwerven een taal in eerste instantie in gesproken vorm' (Daems et al., 2004, p. 12) en door ze te gebruiken in een functionele of zinvolle communicatieve context (Van Beek & Verhallen, 2004). Wat zij kunnen doen met taal is belangrijker dan wat zij over taal we-



ten (Van den Branden, 2004). Wat er gezegd wordt, is belangrijker dan hoe iets gezegd wordt (Bjørkvold, 1992). Het is dan ook zaak een betekenisvolle taak of leeractiviteit aan te bieden en hiervoor woorden te selecteren die kinderen thuis en op school frequent kunnen gebruiken. Dit kan gaan over basiswoorden die vaak voorkomen in dagelijkse situaties, schooltaal om instructies van leeractiviteiten te begrijpen of vaktaal voor zaakvakonderwijs om inzicht te krijgen in processen en fenomenen bij probleemgestuurd leren. Hierbij is het cruciaal dat de leraar de essentiële leerstofinhoud bepaalt en opdeelt in behapbare brokken in functie van de doelgroep (Marzano, 2011). Voor de selectie van de woorden in ons ontwerponderzoek baseren we ons op de woordenschatlijsten voor anderstalige nieuwkomers in Vlaanderen en Nederland, respectievelijk Go40ty! (Go!Gemeenschapsonderwijs, 2010) en WAK (Kuiken & Droge, 2010). Nieuwe woorden worden bij voorkeur ondersteund door beelden, geluiden en concrete materialen om zo de taal toegankelijk te maken en de cognitieve belasting te verkleinen (Van Beek & Verhallen, 2004). Voor gerichte taalverwerving is het bovendien belangrijk dat de woorden voor de meeste kinderen onbekend zijn (Kuiken & Vermeer, 2014; Van den Nulft & Verhallen, 2009). 'Indien in een tekst meer algemene woorden voorkomen, dan in een les kunnen worden aangeleerd, selecteer je best de woorden die het meest bijdragen aan de woordenschatontwikkeling van de leerlingen en in die gegeven context het meest passend zijn' (De With, Visser & Puper, 2013, p. 50). Op termijn is het de bedoeling dat meertalige kinderen ook teksten met weinig contextuele ondersteuning kunnen lezen (Kuiken & Vermeer, 2014). Om een taak betekenisvol in te vullen, wordt de instructie helder en eenduidig geformuleerd in korte zinnen met eenvoudige woordenschat. Hiervoor baseren we ons op het GRIMM-model van Pearson & Gallagher (geciteerd door De With et al., 2013, p. 18). Dit model vertrekt van de techniek van hardop denkend voordoen (modeling), waarbij de leeractiviteit geleidelijk overgaat van leraargestuurd via begeleid in-

oefenen en coöperatief leren naar zelfstandig werken. Bij modeling ligt de focus op het denkproces. De denk vragen zijn gericht op de strategieën die moeten worden geautomatiseerd, niet op het achterhalen van de woordbetekenis. Voor taalzwakkere kinderen is het belangrijk dit proces te ondersteunen met auditieve en visuele waarneming, omdat dit de begripvorming ondersteunt en het geleerde wordt opgeslagen in het langetermijngeheugen (Frey & Fisher, 2008; Daems et al., 2004). Uit onderzoek blijkt dat onderwijsvormen die leerlingen stimuleren om informatie om te zetten in mentale beelden, onder andere via drama, effectiever zijn als de werkvorm op de juiste manier wordt toegepast (Nuthall geciteerd door Marzano, 2010). "Het is daarbij opvallend dat de leerlingen een jaar na afronding van het lesblok percentueel gezien veel meer onthouden hebben van visueel en beeldend onderwijs dan van verbaal onderwijs" (Marzano, 2011, p. 57). Het kopiëren van het gedrag van meer 'ervaren' kinderen is ook een belangrijke overlevingsstrategie (Bjørkvold, 1992). Kortom, in een goede instructie wordt de probleemstelling duidelijk afgebakend, de taak met eenvoudige bij voorkeur gekende woordenschat omschreven en de inhoud ondersteund met (authentieke) leermiddelen die de leerlingen met hun zintuigen waarnemen.

### De taak zet aan tot 'interactie' op maat van elke leerling

Coöperatief leren is een geschikte werkvorm om tot interactie te komen. De kinderen zoeken in groep een oplossing voor een probleem. De leraar stelt open vragen om de interactie te stimuleren en de kinderen te laten doordringen. Dit noemen we scaffolding. Op die manier groeien de kinderen niet alleen op het vlak van denk- en probleemoplossende vaardigheden, maar worden ze tegelijkertijd in een uitdagende taalsituatie geplaatst (Van de Keere et al., 2009; Wagensveld et al., 2014). De mondelinge en schriftelijke taalvaardigheid worden op een functionele manier ingezet om de inhoud te begrijpen en te verwerken in interactie met

elkaar (Daems et al., 2004; Pulles et al., 2014). Om via scaffolding het denkproces van meer-talige kinderen te stimuleren, worden de leer-inhouden het best aangeboden in een concrete en specifieke context met rijke beelden, herkenbare geluiden en authentieke materialen. Zintuiglijke waarnemingen werken dieper in op het geheugen en versterken het taalbegrip (Frey & Fisher, 2008). Door concrete vragen te stellen op receptief niveau en nieuwe concepten te koppelen aan persoonlijke ervaringen, zijn kinderen meer bereid om zich te verdiepen in de nieuwe inhoud en om de betekenis van ongekende woorden te achterhalen (Daems et al., 2004; Kuiken & Vermeer, 2014), bijvoorbeeld "Hoe voelt hij zich? Hoe zie je dat?" Zodra het kind het concept heeft verworven, gaat de leraar over tot expliciet taalaanbod: hij reikt het woord aan, laat de kinderen de nieuwe woorden categoriseren en past het woord toe in andere contexten (Kuiken & Vermeer, 2014). Ook spoort hij de kinderen aan het woord te herhalen op verschillende manieren en andere momenten. Alles wat het kind leert, wordt spelenderwijs ingeoeft in meerdere domeinen tegelijk: taal, beweging, muziek en beeld.

Kinderen beschikken al op jonge leeftijd over complexe denkfuncties en zetten spontaan in op informeel leren (Martens geciteerd door Van Houte et al., 2012). In elke workshop staat probleemgestuurd leren dan ook centraal. Hierbij wordt best van herkenbare elementen uit het dagelijkse leven naar abstractere begrippen uit schoolboeken gewerkt (Van Silfout, 2015).



Figuur 2. Taal leren met beelden

Voorspellen, exploreren en experimenteren lukt beter als naast verbaal communiceren ook non-verbale taal een communicatietool wordt. De taal die tijdens procesgerichte activiteiten wordt gehanteerd, is een zoekende, aftastende taal, gekoppeld aan bestaande of zelfgemaakte beelden, al dan niet verrijkt door de eigen culturele en emotionele achtergrond (Gardner, 1980). Deze beeldtaal vergemakkelijkt de sociale interactie en is voor meertalige kinderen een hulpmiddel om aan te geven, waar ze eventueel vastzitten in het leerproces.

Betekenisvolle leerwinst wordt vooral geboekt, wanneer de kinderen systematisch reflecteren op het proces en de strategieën die ze toepassen: wat doe ik goed, hoe kan ik het anders aanpakken? Het is mogelijk dat kinderen zich een voorstelling maken van een nieuw begrip dat niet noodzakelijk strookt met de werkelijkheid. Een beeld, hoe concreet ook, kan namelijk op verschillende manieren worden geïnterpreteerd. In sommige gevallen kan het belangrijk zijn te verduidelijken wat een mening is en wat een feit (Hanson et al., 2004). Het vergelijken van en reflecteren op deze uitingen verhoogt het kritisch denken en de bewustwording van subjectieve invloeden in iemands interpretatie (Frey & Fisher, 2008). Zo kan bij het aanleren van het woord 'neus' een 'per ongeluk' getekend 'oor' het leerproces verrijken. Onderwijs vernauwen tot het louter bespreken van de vorm doet afbreuk aan de spontaniteit en de creatieve vindingrijkheid van de kinderen (Bjørkvold, 1992). Anderzijds is reflectie op diverse concepten, materialen en beelden pas mogelijk, wanneer kinderen de betekenis van het woord hebben verworven (De Vaan & Marell, 2012).

De kinderen leren niet alleen nieuwe woorden, maar ook nieuwe manieren van communiceren. Taalgebruik is namelijk ook verbonden aan sociaal-culturele normen (Van Keulen & Oosterheert, 2011), bijvoorbeeld de mate waarin kinderen de ruimte krijgen om te zeggen wat ze denken, om argumenten te geven voor hun beweringen en om elkaar aan te vullen op basis van talige, inhoudelijke, beeldende en muzikale kennis en vaardigheden. Dat die

### Het is dus zaak een passend aanbod te voorzien afgestemd op het taalniveau van elk kind

omgeving een grote invloed uitoefent, heeft Vigotsky (1978) aangetoond met zijn concept van de zone van naaste ontwikkeling. De beginsituatie van de kinderen is vaak heel uiteenlopend. Dit kan enerzijds worden opgevangen door een hoogtaalvaardig kind in dezelfde groep te plaatsen als een laagtaalvaardig kind. Op die manier moet het niet alleen zijn eigen kennis verdiepen, maar deze ook uitleggen aan een ander kind om zo samen betekenis te geven aan de leeractiviteit (Daems et al., 2004). Anderzijds kan de leraar gebruikmaken van authentieke leermiddelen en "allerlei spelvormen die de leerling tussenstappen laat maken op weg naar de uiteindelijke taak" (Beeker, Canton & Trimboos, 2008, p. 11). Voor ons onderzoeksproject hebben we dit in muzische werkvormen drama, beeld en muziek gegoten om het leerproces te versterken en de gewenste reactie uit te lokken.

Gezien de heterogene samenstelling van de klasgroepen is differentiatie essentieel voor effectief onderwijs. Enerzijds kan de leraar kiezen voor convergente differentiatie, waarbij alle leerlingen werken aan hetzelfde doel. De ene groep krijgt begeleiding, de andere groep voert de taak zelfstandig uit. Of de ene groep gebruikt de nieuwe woorden actief, terwijl de andere groep enkel de juiste visuele suggestie aanduidt of de oplossing tekent. Anderzijds kan de leraar kiezen voor divergente differentiatie, waarbij het aantal woorden of de moeilijkheidsgraad verschilt. De kernbegrippen kunnen vooraf expliciet worden onderwezen of pas worden aangeboden op het moment dat het kind een nieuw concept heeft verworven. Om de taalontwikkeling van het meertalig kind optimaal te stimuleren, kan de leraar zich ook baseren op de theorie van de meervoudige intelligenties van Gardner om zoveel mogelijk talenten aan te spreken (Armstrong, 2009). Het is dus zaak een passend aanbod te voorzien afgestemd op het taalniveau van elk kind.

### Een veilige en herkenbare 'context' ondersteunt de taak en de interactie

De woordenschat van kinderen uit taalarme families is kleiner en de verschillen in taalniveau leiden gemakkelijk tot teruggetrokken gedrag (Verrips & Dekkers, 2002). Daarom is het belangrijk dat de leraar inzet op een positief, open leerklimaat en een veilige omgeving, waarin kinderen zich op hun gemak voelen en veel spreekkansen krijgen. Als het meertalig kind het gevoel heeft dat het iets van zichzelf in het gesprek mag brengen, is het meer betrokken (Daems, Van den Branden & Verschaffel, 2004). Dit kan onder andere door een toleranter beleid te voeren ten aanzien van het spreken van thuistalen op school (Van Praag, 2016). Je moedertaal of de taal waarmee je bent opgegroeid, is ook de taal waarin je het best met emoties kan omgaan. Als de thuistaal wordt gebannen op school, wordt niet alleen de taal, maar ook het kind zelf voor een stuk afgewezen (Verrips & Dekkers, 2002). Uit het Validivonderzoek<sup>1</sup> blijkt dat het gebruik van thuistalen tijdens het leerproces het welbevinden versterkt en het 'functioneel veeltalig leren cognitieve, talige en sociale voordelen kan opleveren voor leerlingen' (Van Praag, 2016, p. 152). Uit de resultaten van dit onderzoek blijkt dat meertalige kinderen de thuistaal enkel hanteren om over de inhoud en de uitvoering van de taak te overleggen. Bovendien heeft een open talenbeleid een positief effect op vriendschapsrelaties.

Ter voorbereiding van elke workshop hebben de studenten grondig geanalyseerd welke interactieve werkvormen en klasopstelling geschikt zijn om de leerlingen op hun gemak te stellen. De contextanalyse geeft hen informatie over de culturele diversiteit en het talenbeleid van de school. Elke workshop start met zintuiglijke waarneming van authentiek materiaal. De integratie van vaste structuren en herkenbare elementen uit de omgeving versterkt de veilige context. De meeste leermethodes besteden hieraan ook de nodige aandacht. Verder baseren heel wat ontwikkelschema's zich op de theorie van Piaget (1989) om het leervermogen van een kind





Figuur 3. Taal leren met muziek

te bepalen. Piaget schetst de ontwikkeling van het kind aan de hand van op elkaar volgende fasen, waarbij de functies (motoriek, taalbeheersing en denken) steeds genuanceerder en complexer worden als gevolg van de zintuiglijke interactie met de omgeving. Die interactie geeft aanleiding tot een steeds verfijnder geheel van begrippen en inzichten die Piaget (1977) als een cognitieve structuur beschouwt. Ook al loopt de geletterde ontwikkeling volgens een min of meer voorspelbaar stramien, toch volgt elke kind een individueel traject (Appleyard, 1990), waarin bepaalde stadia niet of nauwelijks kunnen voorkomen, meerdere stadia tegelijk worden doorlopen of naar een eerder stadium wordt teruggegrepen. In een uitdagende en motiverende leeromgeving wordt er naast de ruimte voor vaste structuren en vertrouwde elementen, ook ingezet op het onvoorspelbare karakter van een probleemgestuurd leerproces.



Figuur 4. Het verhaal van Sam

We laten kinderen vanuit hun eigen verwondering naar de omgeving kijken en maken hen enthousiast om op verschillende manieren invulling te geven aan nieuwe concepten. Ook voor muziekonderwijs moet per definitie worden ingezet op vrije en experimentele werkvormen (Bjorkvold, 1992). Zijn spontane nieuwsgierigheid helpt het jonge kind om te groeien en tot fundamenteel leren te komen (Van Houte et al., 2012). Probleemgestuurd leren zorgt er bovendien voor dat het geleerde beter en langer beklijft.

### Als de thuistaal wordt gebannen op school, wordt niet alleen de taal, maar ook het kind zelf voor een stuk afgewezen

#### Het verhaal van Sam

De strategieën van het theoretisch kader 'taal-CULTuur' werden door studenten van PXL-Education, PXL-Music en PXL-MAD School of Arts getoetst aan de praktijk. Het verhaal van Sam illustreert hoe de leraar deze strategieën op een geïntegreerde manier kan inzetten tijdens een muzische workshop. In ons praktijkvoorbeeld creëren de kinderen een digitaal beeldverhaal over het thema 'de emoties' met hun zelfgemaakte maskers en eigen gecomponeerde muziek. Hierbij is het belangrijk dat zij via zintuiglijke en actieve waarneming de woorden 'blij, triest, bang, boos, verliefd en verrast' kunnen omzetten in mentale beelden (beeld, drama, muziek) en de begrippen kunnen benoemen met behulp van auditieve en visuele ondersteuning. Tijdens de voorbereiding van de workshop lag de focus op procesgericht muzisch werken, waarbij de taal – zowel de basiswoorden als de school- en vaktaal – werd aangereikt op het moment dat dit zinvol en noodzakelijk was voor een vlot verloop. De kernwoorden voor de woordenschatverwerking werden pas geselecteerd na een eerste try-out in de vorm van microteaching (workshop aan medestudenten gekoppeld aan peer

### Probleemgestuurd leren zorgt ervoor dat het geleerde beter en langer beklijft

feedback), om te vermijden dat de studenten zouden kiezen voor een louter resultaatgerichte aanpak om de Nederlandse taal aan te leren. Voor de workshop selecteerden de studenten interactieve werkvormen voor taal, beeld, drama en muziek.

Telkens wordt er gewerkt van receptief naar productief taalgebruik. De context wordt versterkt dankzij een rijk geïllustreerd prentenboek, ondersteund met lichaamstaal, gezichts-expressie en klankcomposities per emotie. Na een korte introductie van de emoties via jabbertalk (verzonnen taal) en human piano (lichaam fungeert als piano) wordt het verhaal van Sam interactief verteld. Vervolgens mogen de kinderen zelf maskers ontwerpen voor elke emotie en het verhaal verpersoonlijken met drama en eigen gecomponeerde muziek. Uit de try-outs in de wereldklassen blijkt dat een gedifferentieerde aanpak noodzakelijk is. Voor het aanleren van de Nederlandse taal wordt de basiswoordenschat uitgebreid met varianten in de vergrotende trap, bijvoorbeeld 'blij, blijer, blijst', en met synoniemen, bijvoorbeeld 'vrolijk'. De woorden worden ondersteund met bijkomende illustraties die een gradatie in de emotie weergeven. Tijdens de beeldactiviteit worden de woorden herhaald bij de waarneming van bestaande kunstwerken, de toelichting van de techniek en de reflectie op de creatieve uitwerkingen van de zelfgemaakte maskers. Ook bij het waarnemen en componeren van muziek worden deze woorden herhaald en aangevuld met de vaktaalwoorden 'lang, kort, hoog, laag, snel, traag, luid, stil, de klank, de snelheid', uitgebreid met woorden die een gradatie in klank of snelheid verduidelijken, bijvoorbeeld 'luider, stiller, versnellen, vertragen'. Enkel voor de vaktaal op basisniveau, bijvoorbeeld 'de klank, lang, kort' werden pictogrammen uitgewerkt. Doordat de kernbegrippen in de verschillende werkvormen werden herhaald, waren een aantal kin-

deren in staat ze zelf te gebruiken in een korte zin. Het experimenteren met al dan niet zelfgemaakte instrumenten werd erg gemaakt. Kinderen met een talent of extra scholing voor muziek, drama of beeld lieten zich opmerken tijdens de uitvoering.

Uit de try-outs van de workshops blijkt dat de betrokkenheid van de kinderen hoog is, als de strategieën uit het kader 'taalCULTuur' correct worden toegepast. De nul- en eindmeting van de geselecteerde kernbegrippen geeft aan dat kinderen nieuwe woorden leren tijdens de workshop. Uit de analyse van de filmopnames blijkt dat gedifferentieerd werken onontbeerlijk is om alle kinderen actief te betrekken bij de les. Opvallend is dat alle kinderen geprikkeld zijn door de muzische werkvormen en zich expressief durven uiten. Dit motiveert hen om de nieuwe woorden actief te gebruiken om zo te kunnen verwoorden welke klemtonen zij hadden gelegd bij de beeldende en muzikale verwerking van het verhaal.

### Conclusie

Door in te zetten op raakvlakken tussen taalstimulering NT2, beeld, muziek en probleemgestuurd leren creëren we betekenisvolle taken in een rijke en uitdagende leeromgeving. Enerzijds versterken beelden en geluiden het taalbegrip, anderzijds helpt visueel en beeldend onderwijs het meertalig kind om te communiceren over inzichten die het heeft verworven, maar die het nog niet verbaal kan verwoorden. Door de contextuele inbedding van de woorden in de verschillende werkvormen, wordt de woordenschat functioneel herhaald. De keuze voor probleemgestuurd en zelfsturend leren in groepsworkshop maakt de output van de taak veelzijdig. Dankzij reflectie op de waarneming scherpt het kritisch denken aan.

In een volgende fase testen ervaren leraren de workshops in meertalige lagere scholen, met als doel na te gaan in welke mate de strategieën uit het kader 'taalCULTuur' werkbaar zijn. Ook polsen we naar alternatieven voor variatie in werkvormen en differentiatie in de begeleiding



van het leerproces. Verder willen we nagaan in hoeverre leraren de interactieve muzische werkvormen als een meerwaarde ervaren voor de verwerving van de schooltaal Nederlands in de lagere school.

## Dankwoord

Graag danken we de experts en de ervaringsdeskundigen uit de stuurgroep en de focusgesprekken voor hun feedback. We bedanken ook de studenten Ben Mertens (PXL-Education), Mathieu Ceron (PXL-Music) en Rob Derickx (PXL-MAD School of Arts) die het praktijkvoorbeeld 'Het verhaal van Sam' uitwerkten en uittestten in onthaalklassen voor anderstalige nieuwkomers van Limburgse lagere scholen. Een speciaal woord van dank gaat uit naar Gert Decoster van PXL-Music die steeds met veel inzet en enthousiasme samen met ons het ontwerponderzoek met de studenten mee heeft vormgegeven. Ten slotte danken we de Hogeschool PXL, omdat we de kans kregen dit praktijkonderzoek (Projectmatig Wetenschappelijk Onderzoek) samen met het werkveld uit te werken.

## Over de auteurs

Karen Reekmans is lector-onderzoeker aan de Hogeschool PXL in Hasselt. Ze geeft vakdidactiek Frans en vroeg vreemdetalenonderwijs aan de studenten van de lerarenopleiding PXL-Education lager en kleuteronderwijs. Verder doet ze praktijkgericht onderzoek bij PXL-Research.

Catherine Roden is lector-onderzoeker aan de Hogeschool PXL in Hasselt. Ze geeft wetenschappen en techniek aan de studenten van de lerarenopleiding PXL-Education lager en kleuteronderwijs. Verder doet ze praktijkgericht onderzoek bij PXL-Research.

Dr. Kris Nauwelaerts is lector-onderzoeker aan de Hogeschool PXL in Hasselt. Hij geeft les aan de studenten illustratieve vormgeving

van PXL-MAD School of Arts. Hij behaalde een doctoraat in de beeldende geletterdheid 'De introductie van de stijlwissel in het esthetisch prentenboek' en is illustrator van kinderboeken.

## Bronnen

- Appleyard, J. A. (1990). *Becoming a reader. The experience of Fiction from childhood to adulthood*. Cambridge/New York/Melbourne: Cambridge University Press.
- Armstrong, T. (2009). *Meervoudige intelligentie bij lezen en taal*. Vlissingen: Bazalt.
- Beek, W. van, & Verhallen, M. (2004). *Taal een zaak van alle vakken*. Bussum: Coutinho.
- Beeker, A., Canton, J., & Trimboos, B. (2008, 30 september). *Scaffolding, technieken om MVT leerlingen hoger te laten reiken*. Opgehaald van Nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling: <http://downloads.slo.nl/Repository/scaffolding.pdf>
- Bjørkvold, J. (1992). *De Muzische Mens, het kind en het lied-spelen en leren in alle levensfasen*. Rotterdam: Ad. Donker.
- Branden, K. van den. (2004). Mondelinge vaardigheden bevorderen: de leerling aan het woord. In Daems, F., Branden, K. van den, & Verschaffel, L., *Taal verwerven op school*. Leuven: Acco.
- Crevits, H. (2016, mei 11). *780 bijkomende leraren in onthaalonderwijs voor anderstaligen in Vlaanderen en Brussel*. Opgehaald van [hildecrevits.be](http://www.hildecrevits.be): <http://www.hildecrevits.be/nl/780-bijkomende-leraren-onthaalonderwijs-voor-anderstaligen-vlaanderen-en-brussel>
- Daems, F., Van den Branden, K., & Verschaffel, L. (2004). *Taal verwerven op school*. Leuven: Acco.
- Dewey, J. (2005). *Art as experience*. New York: Penguin.
- Frey, N., & Fisher, D. (2008). *Teaching Visual Literacy. Using comic books, graphic novels, anime, cartoons and more to develop comprehension and thinking skills*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Gardner, H. (1980). *Artfull Scribbles*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences*. London: Harper Collins.
- Gielen, S., & İşçi, A. (2015). *Meertaligheid: een troef!* Sint-Niklaas: Abimo.
- Go!Gemeenschapsonderwijs. (2010). *Woordenscha-*

- tontwikkeling anderstalige instappende peuters en kleuters. Brussel: Go!
- Hanson, M., Boomgaard, M., & Vermeulen, J. (2004). *Gesprekken in de multiculturele klas. Omgaan met diversiteit in het primair onderwijs*. Bussum: Coutinho.
- Houte, H. van, Devlieger, K., & Schaffler, J. (2012). *Jonge kinderen, grote onderzoekers, en de leraars? De onderzoekende houding ontwikkelen en stimuleren bij jonge kinderen*. Sint-Niklaas: Abimo.
- Keere, K. van de, Mestdagh, N., Dejonckheere, P., & Lecluyse, T. (2009). *Wetenschap in de basisschool: een didactisch model, praktijkgids voor de basisschool*. Antwerpen: Plantyn.
- Keulen, H. van, & Oosterheert, I. (2011). *Wetenschap en techniek op de basisschool*. Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers.
- Kuiken, F., & Droge, S. (2010). *Woordenlijst Amsterdamse kinderen*. Amsterdam: UvA-RUG.
- Kuiken, F., & Vermeer, A. (2014). *Nederlands als tweede taal in het basisonderwijs*. Amersfoort: ThiemeMeulenhoff.
- Kuiken, F., & Vermeer, A. (2014). *Nederlands als tweede taal in het basisonderwijs*. Amersfoort: ThiemeMeulenhoff.
- Leman, J. (2012). *Meertaligheid spreekt voor zich*. Leuven: Acco.
- Marzano, R. (2011). *De kunst van wetenschap van het lesgeven*. Vlissingen: Bazalt.
- Meeus, W. (2012). *Didactisch referentiekader, handleiding bij de lesvoorbereiding*. Leuven: Acco.
- NOvELLE. (2011). Een kijk op taalbeleid. *School- en klaspraktijk*, 208, 14-20.
- Nulft, D. van den, & Verhallen, M. (2009). *Met woorden in de weer. Een praktijkboek voor het basisonderwijs*. Bussum: Coutinho.
- Piaget, J. (1977). *The Origin of Intelligence in the Child*. Harmondsworth/New York: Penguin Education.
- Piaget, J. (1989). *The language and Thought of the Child*. London: Routledge.
- Pulles, M., Hiddink, F., & Herder, A. (2014). Taalontwikkeling door onderzoekend leren binnen thema's. *Meer taal*, 2(1), 14-17.
- SALK. (2013). *Strategisch actie-programma Limburg*<sup>2</sup>. p. 54: VR2013.1507.DOC.0813/1.
- SALK. (2015). *Tussentijdse evaluatienota Strategisch actie-programma Limburg*<sup>2</sup>. Hasselt: Taskforce Limburg.
- Silfout, G. van. (2015). Taal in elk vak. *Didactief*, 22-23.
- Strobbe, L. (2016). Taalbeleid of talenbeleid? De plaats van meertaligheid op school. In L. Van Praag, S. Sierens, & M. Van Houtte, *Haal meer uit meertaligheid – omgaan met talige diversiteit in het basisonderwijs*. (pp. 117-130). Leuven: Acco.
- Vaan, E. de, & Marell, J. (2012). *Praktische didactiek voor natuuronderwijs*. Bussum: Coutinho.
- Van der Wildt, A. (2016). Een talig divers leerlingenpubliek: het thuisgevoel en de vriendschapsrelaties van leerlingen op diverse scholen. In L. Van Praag, S. Sierens, & M. Van Houtte, *Haal meer uit meertaligheid – omgaan met talige diversiteit in het basisonderwijs* (pp. 95-106). Leuven: Acco.
- Van Praag, L. S. (2016). *Haal meer uit meertaligheid – omgaan met talige diversiteit in het basisonderwijs*. Leuven: Acco.
- Verrips, M., & Dekkers, R. (2002). *Kindertaal in beeld*. Bussum: Coutinho.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wagensveld, B., Teunissen, C., & Bruggink, M. (2014). Wetenschap en technologie creëert uitdagende taalsituaties. *Meer taal*, 1(1), 4-9.
- With, T. de, Visser, M., & Puper, H. (2013). *Woordenschatonderwijs, meer dan woorden leren*. Amersfoort: CPS Onderwijsontwikkeling en advies.

## Noten

- 1 Validiv = Valorising Linguistic Diversity in Flanders, strategisch basisonderzoek gefinancierd door IWT gericht op een open beleid voor thuis-talen op school