



**PROFESSIONELE BACHELOR IN HET ONDERWIJS  
LAGER ONDERWIJS**

# Het percussieorkest

---

## Muzische workshop voor anderstalige nieuwkomers



## Voorwoord

Als laatstejaarsstudente heb ik in het kader van mijn bachelorproef meegewerkt aan het onderzoeksproject 'TaalCULTuur'. Deze bachelorproef vormt het laatste onderdeel van de Lerarenopleiding Lager Onderwijs. Een schooljaar lang heb ik onderzoek uitgevoerd om via muzische werkvormen de schooltaal Nederlands aan te leren aan anderstalige nieuwkomers.

Een aantal mensen wil ik hierbij bedanken voor hun hulp bij de totstandkoming van dit werk. Als eerste wil ik Karen Reekmans, mijn promotor, bedanken voor de goede begeleiding en de opbouwende feedback. Ook wil ik Gert De Coster, Kris Nauwelaerts en Catherine Roden bedanken om de nodige hulp te bieden in verband met het beeldende, het muzikale en het actief leren.

Als laatste wil ik Harm Peters (student PXL-Music) en Chris Kneepkens (studente PXL-MAD) bedanken voor hun goede inbreng. Het samenwerken met hun was een meerwaarde bij het uitwerken van de muzische workshop, omdat hun kennis en expertise goed van pas kwamen. Tot slot, hoop ik, dat het doornemen van deze bachelorproef, u zal inspireren om in de toekomst muzisch te werken.

Laura Romano  
Hasselt, 2017

## Inhoudsopgave

Voorwoord.....	3
Inleiding.....	5
1      Praktijkprobleem .....	7
2      Onderzoeksdoel en onderzoeksvragen .....	11
3      Methodologie data verzamelen .....	12
4      Literatuurstudie .....	13
4.1    Body percussie.....	13
4.1.1  Methodes .....	13
4.1.2  Transfereffecten op taal .....	15
4.1.3  Grafische partituur.....	15
4.2    Artiest: John Cage.....	16
4.3    Nederlands als tweede taal .....	18
4.3.1  Tweedetaalverwerving .....	18
5      Workshop lichaamspercussie .....	27
5.1    Omschrijving .....	27
5.2    Resultaten try-outs .....	29
6      Besluit .....	33
7      Reflectie op onderzoeksproces .....	35
8      Literatuurlijst.....	37
Bijlagen .....	40

## Inleiding

Mijn zelfstandig project is een onderdeel van het project taalCULTuur onder leiding van mevrouw Reekmans. De bedoeling van taalCULTuur is om leerkrachten ondersteuning te bieden bij het vergroten van de taalvaardigheden van leerlingen die opgroeien in een taalarme omgeving of bij leerlingen die Nederlands als tweede taal spreken. Ook wil het project sterk inzetten op het welbevinden van iedere anderstalige nieuwkomer.

Werken rond dit project leek me interessant, omdat ik zelf iemand ben die creatief is en veel met taal bezig is. Ik heb ook enorm veel interesse in andere culturen en ben begaan met anderstalige nieuwkomers. Ik geloof sterk dat ik anderstalige nieuwkomers kan helpen. Niet enkel op talig vlak, maar ook op het vlak van welbevinden en betrokkenheid. Daarom heb ik me in de zomer met volle overtuiging ingeschreven voor dit project. Het is de bedoeling dat ik een workshop opstart waarin anderstalige nieuwkomers op een muzische manier de Nederlandse taal leren en waarbij ze zich leren uiten. Uiteindelijk wil ik met dit project leerkrachten en kinderen inspireren om op een muzische manier te leren.

Waarom is het nu noodzakelijk om hier een onderzoek rond te doen? Tegenwoordig komen meer en meer anderstalige nieuwkomers in ons land wonen. Onze samenleving wordt steeds meer multicultureel. Ook in de lagere scholen merken we dat er een toename is van anderstalige nieuwkomers. Leerkrachten zitten dan ook dikwijls met de handen in het haar. Eerst en vooral moeten ze met meerdere factoren rekening houden: zorgen dat de kinderen de taal begrijpen, zich welkom voelen, dat ze hun emoties kunnen uiten en nog veel meer. Kortom, het is dus duidelijk een leerprobleem en er moet een oplossing gezocht worden. Meer informatie omtrent het praktijkprobleem vindt u terug in hoofdstuk 1.

Daarom ben ik een onderzoek gestart naar wat de beste mogelijkheden zijn om te werken met anderstalige kinderen. In hoofdstuk 2 leest u meer informatie over wat ik precies ga onderzoeken en welke vragen ik mij hierbij stel. Samen met de studenten van PXL-Mad en PXL-Music zal ik het onderzoek uitvoeren.

In het hoofdstuk dat daarop volgt, licht ik de verschillende methoden voor dataverzameling toe die ik gehanteerd heb om gerichte informatie te bekomen en systematisch aan de slag te gaan.

In het vierde hoofdstuk zoom ik in op de literatuur. Uit mijn verkennende literatuurstudie heb ik afgeleid dat werken rond lichaamspercussie een zinvolle werkvorm zou kunnen zijn om te werken met anderstalige nieuwkomers. Lichaamspercussie is een vorm van percussie waarbij het lichaam als instrument dient. Deze werkvorm vergroot het welbevinden en biedt mogelijkheden tot leren. In dit hoofdstuk vermeld ik o.a. wat body percussie met onze ontwikkeling doet en welke strategieën in verband met de schooltaal Nederlands van belang zijn in een klas met anderstalige nieuwkomers. Ook licht ik de aanpak en de visie van percussionist John Cage toe. Hierbij vermeld ik ook de literatuur in verband met Nederlands als tweede taal. Dit is relevant, omdat ik taalleerstrategieën zal moeten hanteren om de vooropgestelde doelen voor de muzische werkvormen te behalen.

Op basis van wat ik in de literatuur heb gelezen, ben ik een workshop gaan uitwerken samen met de studenten van PXL-Mad en PXL-Music. De omschrijving van onze workshop vindt u in hoofdstuk 5 terug. De workshops hebben we drie keer in meertalige scholen uitgetest. De resultaten die de workshops hebben opgeleverd kan u ook teruglezen in datzelfde hoofdstuk. De eigenlijke workshopfiche vindt u terug in een apart document.

Daarna schets ik een korte conclusie en bied ik een antwoord op mijn onderzoeksvraag. Hierover leest u meer in hoofdstuk 6.

Tot slot licht ik de reflectie op het onderzoeksproces toe en komt u mijn persoonlijke leerwinst te weten. Ook vertel ik meer over de samenwerking met de studenten van PXL-MAD en PXL-Music en waarom hun kennis en expertise zo van pas kwam tijdens de voorbereiding en de uitvoering van de workshop. Dit leest u in het laatste hoofdstuk.

Als laatste kan u nog de literatuurlijst raadplegen. Daarin vindt u alle bronnen die ik voor dit onderzoek gebruikt heb.

# 1 Praktijkprobleem

Dagelijks worden we geconfronteerd met de vluchtelingenproblematiek en de gevolgen voor de maatschappij wanneer zij zich in ons land vestigen. Niet alleen door de beelden op tv, maar ook door de toename van vluchtelingen in ons land en verder in Europa.

De voornaamste reden voor de vluchtelingenproblematiek zijn de conflicten aan de randen van Europa (Europa Nu, 2016). Hierdoor zijn veel vluchtelingen naar een ander land gevlucht. Een goed voorbeeld hiervan is de burgeroorlog in Syrië (Europa Nu, 2016). De IS heeft verschillende delen van Syrië in zijn macht waardoor de mensen op de vlucht zijn. Europa moet daarom de vluchtelingen opvangen (Heck & Marc, 2015). De toename en opvang van vluchtelingen is een probleem waar Europa al jaren mee te maken heeft. Kwetsbare mensen komen Europa voornamelijk binnen om asiel aan te vragen. Hierdoor wordt er een enorme druk op de EU gelegd. Het is namelijk een wettelijke en morele plicht van de EU om vluchtelingen bescherming te bieden (Europese Commissie, 2016).

Dumarey (2015) brengt de vluchtelingenroute in kaart. In de bijlage vindt u de gedetailleerde kaart terug. Veel vluchtelingen vertrekken vanuit Gambia en reizen dan verder naar Libië, Italië, Frankrijk en Zweden. Het Commissariaat-Generaal voor de Vluchtelingen en de Staatlozen, ook wel het CGVS genoemd, vermeldt in 2016 dat er voornamelijk vluchtelingen uit de volgende landen komen: Albanië, Syrië, Turkije en Afghanistan.

De meerderheid van de vluchtelingen bereiken de landen Griekenland en Italië via de zee. Hierdoor zijn er duizenden mensen omgekomen doordat ze de EU wilden bereiken (Europese Commissie, 2016). Eind september 2015 besliste de Raad van de Europese Unie om een spreidingsplan op te stellen. 160 000 asielzoekers van Griekenland en Italië werden verspreid over de andere EU-lidstaten. Die andere landen worden voortaan geconfronteerd met een toename van migranten.

België, en hiermee bedoel ik voornamelijk Vlaanderen, moet ook een deel van de vluchtelingen/asielzoekers opvangen. In Vlaanderen neemt dus ook het aantal personen van buitenlandse herkomst en vluchtelingen toe. In 2014 werden in België iets meer dan 17 200 asielaanvragen ingediend. Afghanen (11%), Syriërs (11%), Irakezen (7%), Guineeërs (6%), Russen (6%), Eritreeërs (4%), Congolezen (4%), Kosovaren (3%), Albanen (3%) en Oekraïners (3%) vormen de top 10 van nationaliteiten van asielzoekers in 2014. Uit de cijfers van 2015 blijkt dat er in dat jaar meer Irakezen en Syriërs naar ons land toe zijn getrokken (Vandenbroucke et al, 2016). CGVS (2017) heeft vanaf heden de cijfers voor het aantal asielaanvragen in ons land gepubliceerd. De statistieken geven aan dat 8 763 personen een asielbeslissing ontvingen (CGVS, 2017). In de bijlage vindt u de algemene informatie hierover.

Zeventig gemeenten in de provincie Antwerpen beschikten samen over 1 088 eigen plaatsen voor vluchtelingen. Op dit moment zijn er nog maar een honderdtal plaatsen vrijgemaakt voor anderstalige nieuwkomers. Dit is zeer weinig. Er zijn slechts enkelen die dus recht hebben op onderdak en voedsel (Daeninck, 2015). Diezelfde bron vermeldt dat er steden zijn die weinig moeite doen. Turnhout biedt 31 opvangplaatsen aan. Dat zijn er zeven meer dan de gemeente Morsel. In ons land zijn er steden die weinig of geen opvangplaatsen aanbieden. Volgens Daeninck (2015) is de stad Mechelen hier een voorbeeld van. Bart Somers, de burgemeester van Mechelen, heeft sinds heden verdere maatregelen genomen (Somers, 2015). In 2015 werden er 200 vluchtelingen opgevangen. Dit is een begin, maar ook dit is zeer weinig.

In september 2015 besliste de regering Michel (op voorstel van staatssecretaris Theo Francken) om 1 400 nieuwe plaatsen voor vluchtelingen in Limburg te openen. Dat schrijft Het Belang van Limburg. Limburg is de provincie die de meeste vluchtelingen opvangt. De

provincie ontving in 2015 1 598 vluchtelingen op die over verschillende gemeenten werden verdeeld: in Heusden-Zolder (100 personen), Lanaken (240 personen), Houthalen-Helchteren (600 personen), Sint-Truiden (564 personen) en Overpelt (94 personen) (Belga, 2016).

Vluchtelingen kampen met talloze problemen. Een privé-leven hebben ze niet meer, omdat ze enerzijds voor meerdere zaken afhankelijk zijn van de begeleiders o.a. de taal, de huisvesting, de levensbehoeften en nog veel meer. Anderzijds leven ze samen met onbekenden. De kans is groot dat zij psychosociale problemen zullen krijgen (Janssens & Craenen, 2012). Vooral niet-begeleide minderjarige vreemdelingen vertonen symptomen van posttraumatische stressstoornissen (Delepeleire, 2013).

Wat nog een doorslaggevende factor is voor het veroorzaken van stress bij erkende vluchtelingen, is het zoeken naar een woning (Delepeleire, 2016). Vier op de vijf lokale besturen in Vlaanderen helpen vluchtelingen bij het vinden van een betaalbare woning, maar dat verloopt niet zonder slag of stoot (Van Alsenoy, 2015). Hiervoor hebben ze extra hulp van Vlaanderen nodig.

Taal is ook een van de grootste struikelblokken (Van Alsenoy, 2015; Janssens & Craenen, 2012). Sociale diensten, onthaalbureaus en beleidsmakers hechten veel belang aan het Nederlands. Als ze de anderstaligen beter begrijpen, dan kunnen ze ook beter aan hun noden voldoen. Diezelfde bronnen vermelden ook nog dat de Vlaamse Overheid te weinig in tolken investeert. Ten eerste moeten andere anderstalige asielzoekers boodschappen vertalen voor de andere anderstaligen waardoor ze persoonlijke informatie te weten komen. Ten tweede moeten kinderen vaak als tolk optreden (Pels, 2010). Dit is niet goed voor de emotionele ontwikkeling, omdat het kind al op jonge leeftijd problemen hoort die hij of zij op die leeftijd niet hoort te weten (Nanhoe, 2012). Ten derde behelpen sociale diensten zich met vertaalsites. Dit is weinig efficiënt en leidt tot communicatiestoornissen (Van Alsenoy, 2015).

Een ander groot probleem waar de vluchtelingen mee te maken krijgen, is het doorstromen op de arbeidsmarkt. Anderstalige nieuwkomers hebben minder kans op de arbeidsmarkt ondanks dat ze heel wat kwalificaties hebben verworven uit hun herkomstland. De meeste anderstalige nieuwkomers beschikken een goed diploma of hebben veel werkervaring opgedaan in hun land, maar maken minder kans op de arbeidsmarkt in België in tegenstelling tot andere Europese landen (Janssens & Craenen, 2012).

Solliciteren blijkt ook niet eenvoudig. Bij sollicitatieprocedures blijken kandidaten die behoren tot de etnische minderheden, ondanks gelijke kwalificaties, het vaak te verliezen van autochtone kandidaten (Bruin, van der Heijde, 2007). Enkele bronnen geven aan dat een vreemde naam ervoor zorgt dat de sollicitatie niet wordt weerhouden (Janssens & Craenen, 2012). Ook op de werkvloer komen discriminatie en racisme nog vaak voor (Janssens & Craenen, 2012). Volgens Bruin & van der Heijde (2007) brengen we mensen in sociale categorieën onder. Hierdoor ontstaat er generalisatie. Alle mensen met dezelfde etnische achtergrond worden over dezelfde kam geschoren en dat leidt uiteindelijk tot vooroordelen (Bettens, 2008).

Niet enkel volwassenen raken met dit probleem geconfronteerd, maar ook kinderen en dat dan voornamelijk in het onderwijs. Doordat leerkrachten lage verwachtingen krijgen van anderstaligen in hun klas, zullen die kinderen lager gaan presteren. Ze zullen dus voldoen aan de verwachtingen van de leerkrachten. Dit wordt ook wel het Pygmalion-effect genoemd (Van Avermaet, 2015). Gelukkig zijn er in ons land opvangklassen die zich willen inzetten voor de anderstalige kinderen en die hen zo goed mogelijk willen begeleiden (Lenaerts & Wauthier, 2014; Kuiken & Vermeer, 2014). In het algemeen kunnen we drie verschillende



opvangmodellen in het onderwijs onderscheiden: de centrale opvang, de geïntegreerde opvang en de gecombineerde opvang (Kuiken & Vermeer, 2014).

Bij de centrale opvang zitten de anderstalige nieuwkomers een jaar lang in de opvangklas zonder contact te hebben met de reguliere klassen. In de geïntegreerde opvang zitten nieuwkomers de hele week in een reguliere klas, maar worden af en toe uit de klas gehaald door een zorgleerkracht die extra ondersteuning biedt voor Nederlands als tweede taal (NT2). Als laatste is er de gecombineerde opvang waarbij de anderstalige nieuwkomers een deel van de week in een opvangklas zitten en de rest van de week in een gewone klas (Kuiken & Vermeer, 2014).

De hoofddoelstelling van de opvangklassen is de integratie in de Nederlandstalige school. Dit lukt alleen als de leerlingen het Nederlands voldoende onder de knie hebben om de lessen samen met hun leeftijdsgenoten uit de reguliere klas te volgen (Kuiken & Vermeer, 2014). Ze moeten een basiswoordenschat beheersen en een zeker niveau van luister-, spreek-, lees- en schrijfvaardigheid verworven hebben (Lenaerts & Wauthier, 2014; Kuiken & Vermeer, 2014).

Er zijn ook nog andere problemen waar anderstalige kinderen mee geconfronteerd worden in het onderwijs. Anderstalige kinderen hebben een diverse schoolse achtergrond. Sommigen zijn in hun herkomstland nooit naar school geweest en moeten dus bij ons alles leren. Er kunnen hier problemen optreden zoals: niet kunnen stilzitten, de leerkracht niet durven aankijken, geen gesprek durven voeren met de leerkracht of andere klasgenoten, concentratiestoornissen, agressief gedrag en nog veel meer. Ook de waarden en normen van een anderstalig kind kunnen anders zijn. Communicatiestijlen, verschil in verbaal en non-verbaal handelen, andere gewoonten en rituelen en nog veel meer (Lenaerts & Wauthier, 2014).

Er zijn ook kinderen die in hun herkomstland wel naar school zijn gegaan en dus een hoger scholingsniveau hebben dan de andere kinderen. Ook voor deze kinderen geldt dat zij net als de anderen terecht komen in een opvangklas o.w.v. de taal. Vaak is het ook zo dat die geschoolde kinderen ook nog eens in een ander schrift zijn gealfabetiseerd (Kuiken & Vermeer, 2014).

Leerkrachten weten vaak niet welke houding ze moeten aannemen ten opzichte van de anderstalige kinderen en hun ouders (Lenaerts & Wauthier, 2014). Uit een gesprek met een OKAN-leerkracht, is gebleken dat veel anderstalige nieuwkomers in zijn klas nood hebben aan een positief klasklimaat. Een veilig klasklimaat zorgt voor een beter welbevinden bij de leerlingen en een hogere betrokkenheid. Een positief klasklimaat is een voorwaarde om tot het leren te kunnen overgaan (Lenaerts & Wauthier, 2014). De kinderen een gevoel geven dat ze welkom zijn in de klas (of in de school) kan op verschillende manieren: een wereldkaart met daarop plaatsen waar de kinderen vandaan komen, een muur met foto's uit de diverse landen van herkomst, 'welkom' in diverse talen geschreven op de muren, posters, etc. (Lenaerts & Wauthier, 2014). Het welkomsgedoele vergroten in een klas of school, zorgt voor een beter welbevinden en betere leerprestaties (Bruin & van der Heijde, 2007; Deleu et al, 2014).

Ouders spelen ook hier een belangrijke rol. Vaak hebben ze niet meteen vertrouwen in de klas of school waar hun kind terecht komt. Ze brengen hun kinderen naar school omdat het moet. Scholen hebben vaak moeite om het vertrouwen van de ouders te winnen en dit komt voornamelijk omdat de 'taal' vaak in de weg staat. Communiceren gebeurt voornamelijk door veel gebaren te gebruiken en door eventueel Engels te spreken in zoverre het mogelijk is. (Lenaerts & Wauthier, 2014).

Al deze problemen wegen zwaar door op de anderstalige nieuwkomers. In Vlaanderen zijn er gelukkig organisaties die het probleem proberen te verhelpen. Zo is er bv. Vluchtelingenwerk Vlaanderen. Ze zoeken sinds 2004 naar een oplossing voor asiel en migratie in Vlaanderen. Ook ik zal zoeken naar oplossingen.

## 2 Onderzoeksdoel en onderzoeksvragen

Het vorig hoofdstuk gaf u een kadering omtrent het praktijkprobleem. In dit onderzoek zoek ik naar mogelijkheden om anderstalige nieuwkomers de schooltaal Nederlands aan te leren. Om kinderen te begeleiden in een veilige klasomgeving onderzoeken we of een muzische workshop, meer bepaald lichaamspercussie, een positief effect op het welbevinden heeft.

Het welbevinden is iets waar ik zelf veel belang aan hecht. Als iemand niet gelukkig is, dan kan het leiden tot een kettingreactie van verschillende problemen: het heeft een negatieve impact op de leerwinst van de kinderen, de persoonlijke ontwikkeling en nog veel meer.

Waar ik sterk op wil inzetten is de verbondenheid tussen anderstalige kinderen en de mensen en anderstalige kinderen onderling. Uit mijn literatuurstudie is voortgevloeid dat muzisch werken de ideale kansen biedt om het welbevinden van kinderen te verhogen. Ook zorgt lichaamspercussie voor talige interactie waardoor kinderen zich sterk met elkaar verbonden zullen voelen. Kortom, lichaamspercussie is een ideale werkvorm om in te zetten op het welbevinden, de verbondenheid en de talige interactie.

Voor dit onderzoek ben ik daarom gaan kijken hoe ik samen met mijn groep anderstalige kinderen uit een NT2-klas de schooltaal kan aanleren aan de hand van een workshop lichaamspercussie. Voor de workshop heb ik me laten inspireren door een artiest, namelijk John Cage.

### ***Onderzoeksvraag***

De vraag die ik mij hierbij stel is: 'hoe kan ik samen met de studenten Mad en Music schooltaal Nederlands leren aan NT2-leerlingen in een wereldklas tijdens een percussieworkshop?'

### ***Deelvragen***

Dit zou ik graag willen onderzoeken, maar om een antwoord op deze vraag te krijgen, zal ik eerst twee deelvragen moeten onderzoeken:

1. Wat is de visie/aanpak van de artiest omtrent percussie en wat kan ik daarvan gebruiken in mijn workshop?
2. Hoe kan ik ervoor zorgen dat de leerlingen de schooltaal begrijpen en de instructies in het Nederlands kunnen uitvoeren?

### **3 Methodologie data verzamelen**

Voor mijn onderzoek koos ik een ontwerponderzoek. Enerzijds heb ik schriftelijke en mondelinge bronnen geraadpleegd die me gerichte informatie konden geven in verband met mijn onderzoeksvraag. Aan de hand van deze bronnen kwam ik meer te weten over de strategieën die gebruikt worden voor het aanleren van de schooltaal Nederlands, de muzische werkvormen omtrent lichaamspercussie en de aanpak van de percussionist John Cage. Mijn mondelinge bron was een OKAN-leerkracht die al acht jaar in een wereldklas staat. Ook hij gaf me hier meer informatie over.

Anderzijds heb ik in het tweede luik van mijn ontwerponderzoek samen met mijn groepsleden van PXL-MAD en PXL-MUSIC, rekening houdend met de informatie, een muziekworkshop ontworpen. Omdat muziek breed opgevat kan worden, focussen we ons op lichaamspercussie. Een kant-en-klare workshop voor anderstalige nieuwkomers in meertalige scholen zal niet zo snel terug te vinden zijn in een muzische handleiding. Daarom werd er een sessie voorzien waarin we ons concept konden toelichten. Mevrouw Karen Reekmans (PXL-Education: taal), mevrouw Catherine Roden (PXL-Education: wetenschappen & techniek), meneer Kris Nauwelaerts (PXL-Mad: illustratieve vormgeving) en meneer Gert De Coster (PXL-Music: popcoach) gaven ons de nodige feedback die handig was om onze workshop bij te sturen. Aan de hand van microteaching werd de workshop een eerste keer uitgetest. Hier kregen we de kans om te reflecteren samen met de studenten en de leerkrachten of we de juiste strategieën en werkvormen geselecteerd hadden.

De workshop werd daarna drie keer uitgetest in meertalige scholen. Hierdoor heb ik een conclusie kunnen trekken en een antwoord kunnen formuleren op mijn onderzoeksvraag.

## 4 Literatuurstudie

### 4.1 Body percussie

Body percussie is de kunst om muziek te maken door op bepaalde delen van het lichaam te slaan. Ons lichaam kunnen we beschouwen als een instrument. De mens ontdekte al vroeg dat hij met zijn eigen lichaam muziek kan maken (Carretero-Martínez et al, 2014).

We kunnen elk lichaamsdeel gebruiken om muziek te maken. Dit kan door bv. in de handen te klappen, met de voeten te stampen, vingers te knippen en op verschillende lichaamsdelen te slaan (Romero-Naranjo et al, 2014). Op die manier ontstaan er verschillende geluiden die onder andere gebruikt kunnen worden voor didactische, therapeutische en sociale bedoelingen (Romero-Naranjo, 2013; Crespo Colomino & Romero-Naranjo, 2014).

Percussie op het lichaam is een belangrijk onderdeel voor het muzikaal leren. Het is een onderdeel dat behoort tot de totale ontwikkeling van mensen. Daarom is het belangrijk om dit van jongs af aan bij kinderen te stimuleren om ze een goede cognitieve, muzikale en psychomotorische ontwikkeling te bezorgen (Carretero-Martínez et al, 2014). De muzikale, sociale en culturele ontwikkeling waarin een kind opgroeit, spelen een belangrijke rol bij de muzikale ontwikkeling. Bv. kinderen waarvan de ouders muzikaal zijn aangelegd, kinderen met muzikale hobby's, kinderen met muzikale vrienden en nog veel meer, ontwikkelen een grotere muzische groei (van der Lei et al, 2015). In een muzikaal rijke omgeving is de kans groter dat bepaalde muzikale vaardigheden verworven worden dan in een muzikaal arme omgeving (van der Lei et al, 2015).

#### 4.1.1 Methodes

In de 20<sup>ste</sup> eeuw werd body percussie geïntroduceerd in de westerse klassieke muziek (Emer & Naranjo, 2014; Cozzutti et al, 2014; Fonseca de Oliveira, 2009). Dit was ook de periode dat er bepaalde muzikale methodes tot stand zijn gekomen: Orff, Kodaly, Dalcroze, etc. Deze methodes richten zich specifiek op ritme en beweging van het eigen lichaam en instrumenten/objecten (Romero-Naranjo et al, 2014).

De Orff-methode is een methode die ontwikkeld is door de componist Carl Orff. De methode is een manier om kinderen muziek aan te leren waarbij ze hun hersenen, lichaam en percussie-instrumenten gebruiken. Orff-instrumenten zijn instrumenten die zeer zinvol zijn om in de klas te gebruiken. Enkele instrumenten zijn: de bloktrommels, de ritmestokjes, de tamboerijn en nog veel meer. Deze instrumenten worden veel in de muziekles op school gebruikt. Muziek maken begint eerst met horen en imiteren van klanken. De methode staat toe dat kinderen kunnen experimenteren en improviseren met instrumenten. Dit bevordert het vertrouwen van het kind en het creatieve denken. Dat zorgt dan weer voor een goed welbevinden van het kind (Hilliard, 2007; Crespo Colomino, Romero-Naranjo, 2014).

De Orff-muziektherapie, ontwikkeld door Gertrude Orff in 1989, is een vorm van therapie gebaseerd op de Orff-methode, die kinderen met een meervoudige beperking (zoals een ontwikkelingsachterstand) de gelegenheid biedt om succeservaringen van hun eigen activiteiten te beleven, zichzelf op hun ontwikkelingsniveau uit te drukken en nieuwe mogelijkheden van interactie en communicatie te ontwikkelen (Hilliard, 2007; Mizener, 2008).

Een andere methode die zich focust op percussie is de BAPNE-methode. De BAPNE-methode is een recente methode die ontwikkeld is door de Spaanse dokter Francisco Naranjo-Romero. Het doel van deze methode is vooral om meervoudige intelligentie te stimuleren aan de hand van body percussie en door rekening te houden met de vijf aspecten: 'Biomechanica,

**Anatomie, Psychologie, Neurowetenschappen en Ethnomusicologie** (Romero-Naranjo et al, 2014; Cozzutti et al, 2014, Carretero-Martínez et al, 2014).

Howard Gardner, een Amerikaanse psycholoog, deed in Amerika onderzoek naar de intelligentie van mensen (Romero-Naranjo, 2013; Crespo Colomino, Romero-Naranjo, 2014). Uit dat onderzoek is gebleken dat mensen acht verschillende intelligenties hebben waaronder een muzikaal-ritmische intelligentie. Dit wil zeggen dat we denken over geluid en ritmiek en er sterk mee bezig zijn (Espérance, 2008). De BAPNE-methode stimuleert de muzikale-ritmische intelligentie (Romero-Naranjo, 2013; Crespo Colomino & Romero-Naranjo, 2014).

Body percussie heeft ook invloed op de visueel-ruimtelijke intelligentie en de lichamelijke-kinesthetische intelligentie. Resultaten tonen aan dat activiteiten rond body percussie de coördinatie en evenwicht, spierkracht, controle van bewegingen en het lichaamsschema verbeteren. Bij kinderen wordt de coördinatie vooral gestimuleerd door middel van handklapspelletjes (Romero-Naranjo, 2013).

De BAPNE-methode heeft nog andere verschillende resultaten naar voor gebracht. Body percussie zorgt namelijk voor een stimulatie van de cognitieve ontwikkeling (Cozzutti et al, 2014; Carretero-Martínez et al, 2014). Bewegingen van het lichaam hebben een impact op de hersenen. Door middel van body percussie wordt de cortex, ook wel hersenschors genoemd, gestimuleerd. Hierin wordt info uit het lichaam opgeslagen en de info wordt volledig geanalyseerd en geïnterpreteerd. De geïnterpreteerde info wordt nog eens omgezet naar gedachten. Dit wordt gezien als mentale beelden in onze hersenen of de innerlijke spraak. Dit resulteert dan weer tot het spreken en handelen met het eigen lichaam (Romero-Naranjo et al, 2014; Crespo Colomino, Romero-Naranjo, 2014). Door actief aan de slag te gaan met percussie, wordt de concentratie ook verhoogd (Crespo Colomino, Romero-Naranjo, 2014; Romero-Naranjo et al, 2014).

Diezelfde methode heeft aangetoond dat body percussie zorgt voor een bevordering van de sociale ontwikkeling. Onderzoekers hebben dit aan de hand van therapeutische studies kunnen aantonen (Romero-Naranjo et al, 2014; Crespo Colomino & Romero-Naranjo, 2014). Dit komt omdat de BAPNE-methode zorgt voor werkvormen waarbij mensen met elkaar in interactie kunnen treden. Body percussie stimuleer je het best door de oefeningen in groep te geven. Bv.: in een kring, per twee, per vier, in een halve cirkel, etc. Door gebruik te maken van body percussie in groep komen de mensen die schrik hebben om sociale contacten te leggen uit hun schulp (Romero-Naranjo et al, 2014; Crespo Colomino, Romero-Naranjo, 2014). Dit houdt in dat ze geluiden moeten maken op het eigen lichaam, op objecten (zoals een stoel, tafel, kegels, papier, etc.) en op het lichaam van een ander. Hierdoor ontstaat er zowel een fysieke als een sociale contact tussen mensen. Ze leren samenwerken door de oefeningen samen uit te voeren, maar ook door elkaar te helpen en bij te sturen waar nodig is (Crespo Colomino, Romero-Naranjo, 2014).

Contact met andere mensen is iets waar iedere mens behoefte aan heeft. Het is een essentieel onderdeel van onze menselijke natuur. Aanraken is een directe vorm van contact. Klappen op elkaars lichaamsdelen, elkaar strelen, etc. zijn de meest voor de hand liggende manieren om een persoon te kunnen benaderen (Romero-Naranjo et al, 2014).

Aan de hand van percussie kan je ook je eigen gevoelens uitdrukken. Ons innerlijk gevoel komt hierdoor tot uiting (Romero-Naranjo et al 2014). Dit is handig voor mensen die niet bepaald communicatief zijn. Hierdoor gaat het zelfvertrouwen er op vooruit en durven ze meer te communiceren (Arslan, 2009; Romero-Naranjo et al, 2014).

Bovendien is percussie zeer zinvol voor een vermindering van symptomen van verschillende mentale ziektes zoals Parkinson, Alzheimer, dyscalculie, autisme, afasie, etc. (Romero-Naranjo, 2013; Crespo Colomino, Romero-Naranjo, 2014). Percussie met het lichaam verhoogt de productie van oxytocine. Het hormoon wordt geproduceerd in de rechterhersenhelft. Het is direct gelinkt aan het maken en herkennen van sociale relaties (Romero-Naranjo et al 2014). Hierdoor kan vastgesteld worden dat percussie kan leiden tot veranderingen zowel op lichamelijk als emotioneel vlak. Voor personen die lijden aan verschillende mentale ziektes is dit goed, want een goede lichamelijke en emotionele toestand zorgt voor een verandering in het gedrag (Romero-Naranjo et al, 2014; Romero-Naranjo, 2013; Crespo Colomino & Romero-Naranjo, 2013).

Kortom: de BAPNE-methode, die zich richt op body percussie, heeft vele positieve invloeden op de cognitieve, psychomotorische, visueel-ruimtelijke en sociale ontwikkeling. Body percussie leidt dus tot een gezond lichaam en gezonde geest (Romero-Naranjo et al 2014; Romero-Naranjo, 2013; Crespo Colomino & Romero-Naranjo, 2013).

#### **4.1.2 Transfereffecten op taal**

Ritme is een belangrijk aspect van percussie. Uit eerdere onderzoeken is aangetoond dat werken met een bepaald ritme een positief invloed kan hebben op de taal (Groeneveld, 2013). Dit heeft volgens diezelfde bron een positief effect op fonologische vaardigheden en spelling bij kinderen met dyslexie. Onderzoekers hebben ook aangetoond dat muzikale activiteiten, zoals zingen, luisteren en ritmisch spreken, een sterke invloed hebben op het ontwikkelen van vele taalvaardigheden. Zo leidt het vanbuiten leren van ritmische teksten tot een betere fonologisch, fonemisch en orthografisch bewustzijn (Mizener, 2008).

Volgens de studie van Groeneveld (2013) zijn er transfereffecten teruggevonden op het vlak van taal en wiskunde. Met transfereffect wordt bedoeld alles wat geleerd wordt bij muziek, toepassen in andere contexten. Vooral op taalvaardigheden zoals spreken, luisteren en woordenschatuitbreiding zijn er transferereffecten gevonden en ook bij rekenvaardigheden.

Mensen hebben bij het spreken een eigen gevoel voor ritme. Zo hebben mensen die voor het eerst een nieuwe taal spreken, een afwijkend ritme. Ook anderstaligen die een taal vloeiend proberen te spreken, worden herkend door het ritme van hun moedertaal (van Oosterdorp, 2013).

Ook de Hongaarse componist en muziekpedagoog, Zoltan Kodaly, heeft studies verricht rond transfereffecten. Rond 1920 verrichte hij een studie omtrent het leervermogen en de muzikale ontwikkeling van kinderen. Hij suggereerde dat er een verband is tussen de muzikale opvoeding en de leerprestaties van kinderen. Zoltan Kodaly legde een link tussen het systematisch denken dat noodzakelijk is in het muziekonderwijs (noten, systemen, ...) en bij vakken zoals wiskunde (van der Lei et al, 2015).

#### **4.1.3 Grafische partituur**

De reeksen geluiden van percussie op het lichaam en op voorwerpen kan onder andere vastgelegd worden in de vorm van een grafische partituur. Dit is een vorm van het vastleggen van muziek, maar op een andere manier dan we gewoon zijn. Hierbij worden geluiden niet als een traditionele noot weergegeven, maar worden de klanken genoteerd met lijnen, strepen, stippen en nog allerlei andere symbolen (in 't Ven & van Dijk, 2010; van der Lei et al, 2015). De hoogte van het symbool staat voor een bepaalde toon. Hoe hoger je de lijn bv. tekent, hoe hoger de toon klinkt. Indien de lijnen dikker zijn weergegeven, dan wilt het zeggen dat de luider is (in 't Ven & van Dijk, 2010). Dit is een eenvoudiger manier om muziek vast te leggen dan

het traditioneel notenschrift. Ook werkt dit extra motiverend omdat kinderen de kans krijgen om het 'geheimschrift' te ontcijferen.

Muziek grafisch weergeven, zorgt ervoor dat kinderen een beter inzicht krijgen in de klankeigenschappen zoals hoge en lage tonen of korte en lange klanken (van der Lei et al, 2015). Kinderen gaan ook gericht leren reflecteren. Ze koppelen de klanken aan de verschillende symbolen. Hierdoor gaan ze reflecteren op de muziek die gehoord, bespeeld en beluisterd hebben (van der Lei et al, 2015). Net als het leren lezen en schrijven is dit een belangrijke factor voor de muzikale ontwikkeling. Ze leren de beelden aanschouwen. Ook leren ze nadenken over wat ze gemaakt en hebben en natuurlijk hoe ze dat gemaakt hebben (Van Onna & Jacobse, 2013).

Kinderen leren op deze manier ook selecteren welke geluiden ze zelf willen weergeven. Het kan bv. gaan om een klop op de tafel of een tik op het voorhoofd. Als ze zelf een neerslag maken, hebben ze doorgaans ook minder moeite om de partituur te ontcijferen (in 't Ven & van Dijk, 2010). De klanktekens die ze koppelen aan een geluid, zullen ze vaak sneller onthouden dan klanktekens die ze voorgeschoteld krijgen (van der Lei et al, 2015).

Drie onderzoekers (Bamberger, Uptis en Hildebrandt) hebben een onderzoek verricht naar de ontwikkeling met betrekking tot het weergeven van muziek (van der Lei et al, 2015; Peery et al, 2012). De onderzoekers hebben in eerste instantie kunnen aantonen dat kinderen zich vooral richten tot het instrument om deze via icoontjes weer te geven. Dit wordt ook wel de iconische (of picturale) notatie genoemd. Hierna maken kinderen de overgang naar het noteren van abstracte tekens. Dit wordt de grafische, de prefigurale of de metrische notatie genoemd. Stilaan laat het kind zien dat er wel verschil in klank is, maar het kan de goede verhoudingen nog niet weergeven. Tot slot worden in de notatie (nog steeds grafisch) maat en ritme in de juiste verhouding weergegeven (van der Lei et al, 2015). In de bijlage is een voorbeeld van een dergelijke grafische notatie te vinden.

### ***Deelconclusie***

Uit de literatuur i.v.m. body percussie kan ik besluiten dat ik voor mijn workshop de betrokkenheid van de kinderen wil verhogen door actief aan de slag te gaan met het maken van muziek op het eigen lichaam. Hierdoor zullen de kinderen steeds geconcentreerd en doelgericht werken. Wat ik nog belangrijk vind, is het toepassen van interactieve werkvormen in een veilige context. Dit kan aan de hand van een kring. Kinderen leren op die manier loskomen in groep. Een derde element dat ik wil toepassen tijdens mijn workshop is het beeldend weergeven van geluiden aan de hand van een grafische partituur. Dit is motiverend voor de kinderen, omdat ze zelf klanken leren ontcijferen. Door kinderen een partituur grafisch te laten weergeven, leren ze reflecteren op muziek. Ze kunnen aangeven wat ze hebben getekend en waarom ze dat hebben getekend. Hierdoor stimuleer je ook de taal.

## **4.2 Artiest: John Cage**

John Cage is een Amerikaanse componist, muziektheoreticus, filosoof, schrijver en percussionist. Hij was een van de grootste vernieuwers van de westerse klassieke muziek in de 20<sup>ste</sup> eeuw (Haskins, 2012; Anderson, 2012; Patterson, 2009, Fonseca de Oliveira, 2009). Cage gelooft dat percussie iets is waar je compleet vrij in bent. Het heeft volgens hem geen einde. Je kan er eindeloos in blijven verder gaan (Anderson, 2012). De artiest begon met te experimenteren met klanken door te slaan of te wrijven op voorwerpen. Hierbij stonden percussie en percussie-instrumenten centraal voor hem bij het ontdekken van nieuwe klanken. (Anderson, 2012; Haskins, 2012).



Cage stond bekend om 'the prepared piano' (Anderson, 2012; Haskins, 2012). 'The prepared piano' is een standaard grote piano waarbij onder of op een aantal snaren objecten worden geplaatst zoals schroeven, nagels en rubber. De klankkleur van de snaren kan lichtelijk tot ingrijpend veranderen (Anderson, 2012). Dit is een vorm van percussie met alternatief materiaal. De piano was in 1940 uitgevonden op vraag van Syvilla Fort. Ze was een dansstudente die wou dat Cage een muziekstuk samenstelde waarop zij tijdens haar proclamatie kon dansen. Cage liet zich hiervoor inspireren door de Afrikaanse marimbula (Haskins, 2012; Anderson, 2012). De marimbula is een grote houten doos met aan de voorkant grote gaten. Er bevinden zich metalen toetsen. Telkens wanneer je op een toets drukt, komen er geluidstrillingen tot stand die verder door worden gegeven in het holle lichaam van het instrument (Lapidus, 2008). In de bijlage is een voorbeeld van zo'n Afrikaanse marimbula te vinden.

De artiest creëerde in 1940 dus 'the prepared piano' uit noodzaak van een éénmanspercussie ensemble. Hij schreef: *'with just one musician, you can really do an unlimited number of things on the inside of the piano if you have at your disposal an 'exploded' keyboard.'* (Anderson, 2012).

John Cage besteedde veel aandacht aan het ontwikkelen van de piano, omdat het voor hem een vorm was om aan muzikale psychologie te doen. Hij kon zijn gevoelens uiten zonder een woord te moeten uitspreken. Hij vergeleek de piano als een manier om je gevoelens te uiten zoals bij een psycholoog (Anderson, 2012). Het uiten van gevoelens door met percussie aan de slag te gaan werd al eerder in de bovenstaande methodes besproken.

In 1950 focuste John Cage zich vooral op klanken die hij interessant en belangrijk vond voor zijn composities. Hij maakte muziek op een ongewone en onvoorspelbare manier. Dit noemde hij 'chance operations' (Haskins, 2012). Hij schreef het stuk 'Music of Changes'. Dit is een dansstuk met muziek waarbij de muziek geen vaste betekenis zou kunnen hebben. De muziek zou vanalles kunnen betekenen. Iedereen geeft er een andere interpretatie aan. Bij dit stuk gebruikte hij verschillende kaarten: één voor de ritme, één voor de toonhoogte, één voor de dynamiek en één voor de articulatie (Haskins, 2012).

4'33" is een compositie van Cage die spontane geluiden bevat. Dit stuk toont aan dat hij niet enkel de geproduceerde klanken belangrijk vond, maar meer de klanken die natuurlijk tevoorschijn komen. De compositie bevat krakende stoelen, hoestbuien, gefluister, de wind, etc. (Haskins, 2012; Patterson, 2009; Anderson, 2012).

Op beeldend vlak was John Cage ook enorm artistiek. Hij staat beter bekend om zijn visuele kunst. De visuele kunst is voortgevloeid doordat hij veel bezig was met 'chance operations'. Zo creëerde hij '10 stones'. Dit is een werkje op gerookt papier gemaakt uit 20 verschillende aquatinten. Op het papier staan cirkels in allerlei kleuren (Haskins, 2012). Het beeldend werkje kan als inspiratie dienen om de kinderen in de wereldklas een grafische partituur te laten samenstellen tijdens de workshop.

### **Deelconclusie**

Net als John Cage wil ik de anderstalige kinderen vrij laten en niets gestuurd aanbieden. De artiest experimenteerde ook veel vooraleer hij tot een afgewerkt geheel kwam. Het experimenteren is nog een van de elementen die ik zou willen meenemen voor mijn workshop. Op die manier leren de kinderen opzoek gaan naar verschillende geluiden.

Op beeldend vlak vind ik John Cage ook echt artistiek. De visuele beelden die de artiest creëerde zijn mooi en inspirerend. De beelden zullen een mooie manier zijn om aan

beeldbeschouwing te doen. Ook wil ik de kinderen de grafische partituur laten ontwerpen in de stijl van deze artiest.

## **4.3 Nederlands als tweede taal**

### **4.3.1 Tweedetaalverwerving**

#### ***Alfabetiseringsgraad***

Iedere anderstalige nieuwkomer heeft net zoals ieder kind een andere beginsituatie en is dus op een andere manier geletterd. Er zijn kinderen die anders gealfabetiseerd zijn, maar er zijn ook kinderen die nooit naar school zijn gegaan en nog nooit hebben leren lezen of schrijven (Lenaerts & Wauthier, 2014).

#### ***Hoe verwerven kinderen een tweede taal?***

Er zijn drie belangrijke taalleertheorieën. Als eerste is er het Behaviorisme van de Amerikaanse psycholoog Fred Skinner. Volgens deze theorie is een taal leren een proces waarin imitatie en bekrachtiging een belangrijke rol spelen. Taalleerders verwerven de taal door oefening en bekrachtiging van buitenaf. De tweede taal wordt beïnvloed door de eerste taal. Dit wordt ook wel ‘transfer’ genoemd (Femmy, 2010; Kuiken & Vermeer, 2014, Raap, 2009).

Vervolgens is er het Nativisme. Deze theorie die ontwikkeld is door de taalkundige Chomsky in 1959 gaat er van uit dat kinderen een aangeboren taalvermogen bezitten. In dit taalvermogen liggen universele principes besloten over de grammatica van talen. Kinderen zijn creatieve denkers en bedenken zelf constructies van woorden en zinnen. NT2-verwervers maken andere constructies dan NT1-sprekers die de taal goed beheersen. We mogen die constructies niet altijd als fout beschouwen, maar het is eerder een afwijkende norm van de doeltaal. Het is heel normaal dat kinderen nog ‘fouten’ maken. Dit komt omdat ze de grammaticaregels die ze oppikken overal en op dezelfde manier willen toepassen. Bv. het kind zegt ik val – ik valde, ik vielde, ik viel (Raap, 2009; Kuiken & Vermeer, 2014).

Ten slotte is er het interactionisme (Piaget & Long, geciteerd in Kuiken & Vermeer, 2014). Dit is een theorie die het belang benadrukt van interactie tussen aangeboren en aangeleerde aspecten van taalverwerving. Bij de taalverwerving spelen volgende factoren een belangrijke rol: frequentie van taalaanbod, herhaling en interactie. Je taalaanbod moet voldoende afgestemd zijn op je doelpubliek, dus je mag niet te complex spreken (Kuiken & Vermeer, 2014). De leerkracht moet een rijk, begrijpelijk en betekenisvol taalaanbod geven. Dit kan de leerkracht enkel bepalen als hij de beginsituatie van de kinderen heeft achterhaalt. Hierbij is het belangrijk om de leerlingen ruimte te geven tot taalproductie. Taalproductie kan gestimuleerd worden als de leerkracht vertrekt vanuit onderwerpen uit de belevingswereld van de kinderen (Hajer et al, 2007).

#### ***Factoren die taalverwerving beïnvloeden***

Hoe een kind een tweede taal verwerft, hangt af van verschillende factoren. Het onderwijs is een eerste factor. De rol van de leerkracht heeft daarbij een cruciale rol, met andere woorden op welke manier krijgen anderstalige nieuwkomers les van hun leerkracht (Kuiken & Vermeer, 2014). De sociale-emotionele achtergrond is ook van belang. Anderstaligen die in ghetto-wijken wonen, komen minder in aanraking met het Nederlands. Deze kinderen zullen meer communiceren in hun moedertaal (Kuiken & Vermeer, 2014; van Avermaet, 2015).

Een derde factor is het contact met anderen. NT2-sprekers die met NT1-sprekers in contact komen, krijgen het Nederlands vlugger onder de knie (Kuiken & Vermeer, 2014).

Leeftijd is ook een onmisbare factor. Men zegt vaak dat kinderen vlugger een taal leren dan volwassenen, maar dit is niet altijd even correct. Volwassenen hebben meer inzicht in taalsystemen en kunnen dus even goed een tweede taal leren, maar de omstandigheden bij een kind om een taal te leren zijn veel gunstiger. Het kind krijgt de kans om het Nederlands dag in, dag uit op school te leren terwijl volwassenen al andere zaken aan hun hoofd hebben (zoals administratieve taken, werk, etc.) (Kuiken & Vermeer, 2014; Femmy, 2010; Raap, 2009).

Als laatste spelen attitude en motivatie ook een grote rol bij het verwerven van een tweede taal. Studies hebben aangetoond dat jonge kinderen gemakkelijk te motiveren zijn om een tweede taal aan te leren (Lochtman et al, 2007; Kuiken & Vermeer, 2014).

#### **4 deeltaalvaardigheden in het taalverwervingsproces**

In het taalverwervingsproces is het belangrijk om rekening te houden met de vier deeltaalvaardigheden van het taalverwervingsproces. Een eerste deeltaalvaardigheid is de klankvaardigheid. Op negen jaar hebben NT2-leerlingen over het algemeen het volledige klanksysteem verworven. Toch zijn er nog steeds kinderen die nog steeds moeite blijven hebben met bepaalde klanken. Het gaat dan vooral om klanken die in de huidige taal van het kind niet betekenisonderscheidend zijn. Bv. sommige Turkse kinderen hebben moeite om een onderscheid te maken tussen v-i-s en v-ie-s. De 'i' en de 'ie' zijn in het Turks hetzelfde (Kuiken & Vermeer, 2014; Femmy, 2010). NT1-leerlingen hebben dan weer moeite met de uitspraak van opeenvolgende medeklinkers zoals bv. wesp en strik (Kuiken & Vermeer, 2014).

Als tweede is er de vaardigheid in woord- en zinsbouw. Hier gaat het vooral over de grammatica van het Nederlands. Hiermee wordt bedoeld de verschillende en ongelijksoortige vormen en verschijnselen van het Nederlands. Deze vaardigheid is vooral moeilijk voor NT2-leerders, omdat er zoveel regels zijn en zoveel uitzonderingen op de regels (Kuiken & Vermeer, 2014).

De gespreksvaardigheid is een volgende deeltaalvaardigheid dat belangrijk is. Er zijn anderstalige kinderen die al na een paar weken iets zeggen, maar er zijn ook anderstaligen die na een jaar pas iets zeggen in het Nederlands. Toch is er in de periode dat ze niets zeggen, sprake van taalverwerving. Dit wordt de stille periode of ook wel de gewinningsfase genoemd (Kuiken & Vermeer, 2014; Lenaerts & Wauthier, 2014). Dit is de periode waarin een kind nog moet wennen aan de nieuwe klanken en de regels in het Nederlands. Het kan dus zijn dat iemand gedurende een lange tijd niets zegt in de tweede taal, omdat ze boodschappen proberen te decoderen en voortdurend de betekenis van woorden achterhalen. Ze zullen daarom enkel actief gaan luisteren (Kuiken & Vermeer, 2014). Deze periode moet gerespecteerd worden, want als je een kind forceert tot spreken, creëren ze spreekangst (Onderwijs Vlaanderen, 2013; Joos & Moons, 2010). Wanneer ze uiteindelijk toch communiceren, gebruiken ze vaak éénwoordszinnen. Natuurlijk verschilt dit van kind tot kind (Kuiken & Vermeer, 2014). Wat hier ook belangrijk is, is dat de focus eerst gelegd moet worden op het luisteren en dan op het spreken. Eerst moet je dus op receptief niveau werken vooraleer je over kan gaan tot het productief niveau (Kuiken & Vermeer, 2014; Lenaerts & Wauthier, 2014; Huizinga & Robbe, 2009).

Ten slotte is er sprake van een vierde deeltaalvaardigheid en dat is de woordenschat. Uit onderzoek is gebleken dat NT1-leerlingen een grotere woordenschat beheersen dan NT2-leerlingen (Blom, 2015; Kuiken & Vermeer, 2014). In de bijlage vindt u de geschatte omvang

van de receptieve Nederlandse woordenschat van NT1- en NT2-verwervers in het basisonderwijs terug. Het gaat hier om het totaal aantal woorden dat ze kennen (Blom, 2015; Kuiken & Vermeer, 2014).

Een tekort aan woordenschatkennis heeft een enorm effect op de schoolprestaties van de kinderen (Blom, 2015; Kuiken, Vermeer, 2013; Hajer et al, 2007; Lenaerts & Wauthier, 2014). Woorden zijn niet alleen belangrijk bij taal, maar ook bij alle andere vakken (Kuiken & Vermeer, 2014; Hajer et al, 2007). Woordkennis is namelijk belangrijk voor tekstbegrip. Om een tekst goed te begrijpen, moet de tekstdekking minimum 75% bedragen. Met een tekstdekking lager dan 75%, begrijpen ze niet eens de hoofdzaken van een tekst (Kuiken & Vermeer, 2014; Hajer et al, 2007). Het is daarom de taak van de leerkracht om gericht de woordenschat van de leerlingen uit te breiden. Hiervoor is het belangrijk om te weten hoe woorden in ons hoofd worden opgeslagen (Kuiken & Vermeer, 2014; Hajer et al, 2007; Huizinga & Robbe, 2009; Lenaerts & Wauthier, 2014). Dit kan u terug lezen onder de titel: 'woordenschatontwikkeling'.

### **Woordenschatontwikkeling**

Woorden liggen op allerlei manieren met elkaar in het geheugen verbonden. Het zijn soorten etiketten voor allerlei concepten, ideeën of stukjes kennis die mensen in hun hoofd hebben (Hajer et al, 2007; Huizinga & Robbe, 2009). Een concept komt tot stand door het woord zelf, samen met andere woorden die voor de betekenis relevant zijn (Hajer et al, 2007; Huizinga & Robbe, 2009).

De belangrijkste principes bij de woordenschatontwikkeling zijn het labelen, categoriseren en de netwerkopbouw. Labelen en categoriseren behoren tot de woordleerstrategieën (Huizinga & Robbe, 2009). Bij labelen gaat het om woorden te koppelen aan voorwerpen of gebeurtenissen uit de realiteit (Huizinga & Robbe, 2009; Lenaerts & Wauthier, 2014). Labelen gebeurt altijd in een concrete context waarbij de zintuigen kunnen worden ingeschakeld. Het horen, zien, ruiken, etc. wordt vervolgens gekoppeld aan het woord (Huizinga & Robbe, 2009; Lenaerts & Wauthier, 2014). Bij het categoriseren is het kind in staat om betekenisclassen te onderscheiden. Bv. een kind kan qua uiterlijk heel verschillende honden onderbrengen in één klasse, namelijk 'hond'. Hierbij heeft het kind vastgesteld dat zowel een poedel, Duitse herder en een pitbull gemeenschappelijke kenmerken hebben zoals een snuit, vier poten en ze maken een blaffend geluid (Hajer et al, 2007; Huizinga & Robbe, 2009; Lenaerts & Wauthier, 2014).

Door dat het kind woorden leert in een concrete context, wordt er in het woordgeheugen een netwerk opgebouwd. Het kind leert bv. het woord hond en weet dat een hond blaft, aan een leiband vastgemaakt wordt en hondenbrokken eet. De verbindingen tussen de woorden hebben ook een betekenis. Het kind leert op deze manier heel veel woorden (Hajer et al, 2007; Huizinga & Robbe, 2009).

### **Hoe woorden aanleren?**

De vraag is nu hoe je precies ervoor kunt zorgen dat kinderen woorden inprenten in het geheugen en bijgevolg het woord nog kennen. Hiervoor wordt gebruik gemaakt van de viertakt, het model dat samengesteld is door Dirkje van der Nulft en Marianne Verhallen (Huizinga & Robbe, 2009; Lenaerts & Wauthier, 2014; Kuiken & Vermeer, 2014). De viertakt onderscheidt vier fasen: voorbereiden, semantiseren, consolideren en controleren.

Vorbewerken houdt in het creëren van een gunstige beginsituatie. De leerlingen leren de context kennen en worden voorbereid op een bepaald onderwerp. Er wordt naar aanknopingspunten gezocht in het woordgeheugen van de kinderen, zodat de nieuwe

woorden gekoppeld kunnen worden aan reeds gekende woorden (Huizinga & Robbe, 2009; Lenaerts & Wauthier, 2014; Kuiken & Vermeer, 2014).

Semantiseren is het verduidelijken van een woordbetekenis. Dit wordt gedaan aan de hand van de context waarin een woord is aangeboden (Huizinga & Robbe, 2009; Lenaerts & Wauthier, 2014; Kuiken & Vermeer, 2014). De woorden maak je duidelijk door middel van verbale en non-verbale middelen. Hier ga ik dieper op in onder de titel 'woordleerstrategieën'.

De woorden moeten ook ingeoeft en toegepast worden in concrete contexten (Lenaerts & Wauthier, 2014; Kuiken & Vermeer, 2014). Dit gebeurt in de fase van het consolideren. Door de woorden veel in te oefenen, zullen de woorden verankerd worden in het woordgeheugen (Huizinga & Robbe, 2009; Lenaerts & Wauthier, 2014; Kuiken & Vermeer, 2014).

De laatste fase is het controleren. Hierbij wordt er nagegaan of de leerlingen de woorden en de betekenis van de woorden onthouden hebben of kunnen toepassen (Huizinga & Robbe, 2009; Lenaerts & Wauthier, 2014; Kuiken & Vermeer, 2014).

**Woordleerstrategieën**

Het is van belang om zowel verbale als non-verbale strategieën te gebruiken om woorden te kunnen aanleren (Huizinga & Robbe, 2009; Lenaerts & Wauthier, 2014; Kuiken & Vermeer, 2014). De verbale en non-verbale middelen zijn in onderstaande tabel weergegeven (Kuiken & Vermeer, 2014).

Non-verbale middelen	Verbale middelen
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Het lichaamsdeel laten zien/ de handeling laten zien</li> <li>• Het voorwerp/ de handeling laten ervaren d.m.v. de zintuigen</li> <li>• Gebruik maken van plaatjes</li> <li>• Gebruik maken van foto's</li> <li>• Gebruik maken van tekeningen</li> <li>• Voordoen, uitbeelden</li> <li>• Gebaren gebruiken</li> <li>• Gezichtsexpressie</li> <li>• Lichaamshouding</li> <li>• Veel herhalen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Algemene definitie geven</li> <li>• Voorbeelden, contexten geven</li> <li>• Vertalen in eigen taal</li> <li>• Synoniem geven</li> <li>• Tegenstellingen geven</li> <li>• Functie of gebruik aangeven</li> </ul>

Veel van onze communicatie verloopt niet via taal, maar gebeurt vooral ook non-verbaal (Hajer et al, 2007). Aan de hand van je lichaamshouding, gezichtsexpressie en gebaren kan je duidelijk maken wat je bedoelt zonder een woord te moeten gebruiken (Hajer et al, 2007; de Nooijer, 2010). Uit eerdere onderzoeken is gebleken dat gebaren onlosmakelijk verbonden zijn met taal (de Nooijer, 2010). Lang geleden communiceerden we niet door middel van klanken, maar door gebruik te maken van handgebaren. Af en toe worden er nog handgebaren gebruikt in combinatie met spraak. Dit zou een overblijfsel kunnen zijn van vroeger (de Nooijer, 2010).

Ondanks het feit dat we ons lichaam gebruiken om te communiceren, blijken er toch een aantal culturele verschillen op te treden. In sommige culturen worden er meer gebaren gebruikt dan in andere culturen. Zo maken Italiaanse kinderen meer gebaren dan Amerikaanse kinderen (de Nooijer, 2010).

Gebaren maken bij het aanleren van nieuwe woorden blijkt effectief te werken (de Nooijer, 2010). Als een woord gekoppeld wordt aan een gebaar, dan onthoudt het kind het woord sneller dan als het gewoon verbaal wordt uitgelegd. Een hersenonderzoek heeft aangetoond dat wanneer men concrete woorden aan acties koppelt, de gebieden in de hersenen die verantwoordelijk zijn voor het maken van bewegingen bij kinderen actief. Dit is enkel het geval voor concrete woorden. Het is ook een must om kinderen de gebaren te laten imiteren. Iets wat ze zelf uitvoeren, onthouden ze langer (de Nooijer, 2010).

### ***TPR-methode***

Een methode die aansluit bij de vorige alinea is de Total Physical Response, ofwel de TPR-methode. Dit is een manier waarbij kinderen taal leren door te doen. Het leren van taal wordt in dit geval altijd gekoppeld aan een fysieke opdracht of aan een gebaar (Lenaerts & Wauthier, 2014). De TPR bestaat uit drie stappen. Eerst zegt de leerkracht iets en koppelt hij er een actie aan. Dan laat hij de kinderen meedoen en ten slotte laat de leerkracht een kind de opdracht volledig alleen uitvoeren (Lenaerts & Wauthier, 2014). Tijdens alle stappen wordt er in de gebiedende wijs gesproken (Bodde-Alderlieste & Schokkenbroek, 2011).

De woorden die de leerlingen koppelen aan acties kunnen extra worden ingeoeffend aan de hand van verschillende activiteiten. Dit kan bv. door interactief voor te lezen uit een prentenboek dat verschillende handelingen en gebaren uitlokt. De leerkracht leest eerst een stukje voor uit het boek en laat eventueel de bijhorende illustraties zien (bv. prenten van dieren). Vervolgens koppelt hij een actie aan hetgeen hij gelezen heeft (bv. het paard dat galoppeert) en daarna laat hij de kinderen meedoen (samen galopperen) (Bodde-Alderlieste & Schokkenbroek, 2011; Verhallen, 2009).

Niet enkel met prentenboeken kunnen woorden geconsolideerd worden aan de hand van de TPR-methode, maar ook door andere activiteiten zoals het meebewegen met een liedje of het spelen van taalspelletjes zoals woordenbingo, galgje, woordenestafette, etc. (Bodde-Alderlieste & Schokkenbroek, 2011; Verhallen, 2009).

De rol van de leerkracht is belangrijk bij het inoefenen van de woorden tijdens de TPR-methode. De leerkracht biedt namelijk taalsteun in de activiteiten die de leerlingen uitvoeren en stimuleert de leerlingen in een veilige klasomgeving om mee te doen (Bodde-Alderlieste & Schokkenbroek, 2011).

Om ervoor te zorgen dat de woorden gememoriseerd worden door de kinderen op lange termijn, is het belangrijk om de woordenschat meermaals te herhalen (Verhallen, 2009). Het consolideren van de woordenschat gebeurt niet door saaie invuloefeningen op te lossen, want op die manier zal de interesse voor het leren van nieuwe woorden ver op de achtergrond geraken (Bodde-Alderlieste & Schokkenbroek, 2011). 5-minuten spelletjes zijn het meest effectief om woorden in te oefenen, omdat ze geen langdurige concentratie vragen en ook omdat het speelse tussendoortjes zijn. Enkele voorbeelden van activiteiten zijn: rugschrijven, raadspelletjes, woorden doorfluisteren, etc. (Verhallen, 2009).

### ***Feedback***

Op elke vorm van taaluiting is het van belang om feedback te geven zodat het kind steeds taalvaardiger wordt. Het is een manier om de kwaliteit van de taaluitingen te vergroten. Enkele manieren van feedback geven zijn: bevestigen, vragen om verduidelijking, verbeteren van de vorm, uitbreiden van de inhoud en ordenen en samenvatten (Kuiken & Vermeer, 2014).

Bij een goed antwoord, kan de leerkracht bevestigen dat de leerling het goed doet. Dit kan simpel door 'Ja, goed', Prima, etc. (Hajer et al, 2007; Kuiken & Vermeer, 2014). Vragen om verduidelijking kan een leerkracht doen om aan te geven dat hij iets niet begrepen heeft. Op die manier krijgt de leerling een herkansing (Hajer et al, 2007; Kuiken & Vermeer, 2014). Leerkrachten vinden dit vaak moeilijk, omdat ze vaak over willen gaan tot een ander onderwerp (Kuiken & Vermeer, 2014). Er kan ook feedback gegeven worden door de vorm van de taaluitingen te verbeteren. De leerkracht herhaalt dan de onjuiste uiting op een goede manier. We noemen dit ook wel impliciet verbeteren (Hajer et al, 2007; Kuiken & Vermeer, 2014). Een vierde vorm van feedback geven, is door de inhoud uit te breiden. Hiermee wordt bedoeld dat de leerkracht aanvullende informatie geeft (Kuiken & Vermeer, 2014). Ten slotte kan er feedback gegeven worden door de taaluitingen te ordenen en samen te vatten. De leerkracht verbetert een onsamenhangend geheel dan door de feiten goed te ordenen en de essentie samen te vatten (Kuiken & Vermeer, 2014).

### **Evaluatie**

Evalueren is het verzamelen van info over de leerprestaties van de leerlingen om hier vervolgens een waardeoordeel aan toe te kennen (Lenaerts & Wauthier, 2014). Het evalueren gebeurt ook wel om de beginsituatie van de leerlingen te achterhalen. Op die manier krijg je een goed zicht op wat het kind kan en kent (Lenaerts & Wauthier, 2014).

Diverse instrumenten kunnen gebruikt worden om de prestaties van anderstalige leerlingen (NT1-leerlingen in het algemeen) te evalueren. Zo kan de leerkracht toetsen afnemen. De toetsen worden zelfstandig afgenomen en bijgevolg wordt er gekeken naar het resultaat al dan niet verbonden aan een score (Lenaerts & Wauthier, 2014; Kuiken & Vermeer, 2014). Er kunnen ook resultaten worden vastgesteld aan de hand van reflecties met kinderen. Deze resultaten zijn nog grondiger dan observaties en testresultaten (Lenaerts & Wauthier, 2014).

Het is belangrijk om kinderen via zelfreflectie bewust te maken van hun eigen kunnen. Hierdoor creëer je een positief zelfbeeld bij de kinderen. In de klas moet er zeker aandacht aan besteed worden. Alle kinderen, of het nu gaat om NT1-leerlingen of NT2-leerlingen, moeten kansen krijgen om hun eigen kunnen te kunnen ontdekken. Dit kan via hoekenwerk, enkele projecten, etc. De creaties, werkjes en nog veel meer die de leerlingen maken, kunnen gebundeld worden in een portfolio. Het portfolio geeft op die manier een goed beeld weer over welke evoluties het kind heeft gemaakt. De vorderingen van de leerlingen moeten dus zeker in kaart worden gebracht (Lenaerts & Wauthier, 2014).

### **Thuis taal integreren op school**

Een belangrijke voorwaarde voor integratie is dat de anderstalige nieuwkomer het Nederlands leert. Natuurlijk mag hierbij de eigen moedertaal niet aan de kant geschoven worden. De moedertaal is namelijk een middel om een goed contact te kunnen houden met ouders en familieleden en om de eigen gevoelens te uiten (Lenaerts & Wauthier, 2014).

Anderstalige nieuwkomers zullen hun moedertaal vaak vergelijken met de Nederlandse taalstructuur. Daarom moet er positief omgegaan worden met de thuistaal van de anderstalige nieuwkomers. Het toelaten van de eigen moedertaal op school, zorgt voor een positief zelfbeeld en welbevinden van de anderstalige nieuwkomer. De school draagt op die manier bij aan een positief klasklimaat (Lenaerts & Wauthier, 2014).

Op schoolniveau moeten daarom duidelijke afspraken worden gemaakt omtrent het spreken van een andere taal. Bv. op de speelplaats wordt er Nederlands gesproken als er een ander kind met jullie wilt spelen, maar die jullie taal niet spreekt (Lenaerts & Wauthier, 2014). In de

klas moet er ook voldoende materiaal aanwezig zijn in diverse thuistalen (zoals bv. prentenboeken zodat de leerlingen er naar kunnen teruggrijpen. Door in de klas of op school aandacht te besteden aan verschillende talen, ontstaat bij de kinderen ook interesse in talensensibilisering (Lefebvre & De Vylder, 2014). Talensensibilisering is een manier om leerlingen in contact te laten komen met taaldiversiteit. Het gaat er om om kinderen bewust te laten worden over het feit dat er een verscheidenheid aan vreemde talen en culturen is (Hajer et al, 2007; Lefebvre & De Vylder, 2014). Door kinderen te leren over de diverse wereld, krijgen ze een meer open houding naar verschillende talen en culturen (Hajer et al, 2007; Lefebvre & De Vylder, 2014). Talensensibilisering kan perfect geïntegreerd worden in andere leergebieden zoals wetenschappen en techniek, mens en maatschappij en muzische vorming (Padmos & Philips, 2013).

### ***Taalontwikkelen lesgeven***

Een taal leren is meer dan enkel woordenschatonderwijs. Een manier om talig aan de slag te gaan met anderstaligen is door taalontwikkelen les te geven. Bij taalontwikkelen lesgeven wordt de Nederlandse taal gekoppeld aan betekenisvolle taaltaken (Cajot et al, 2013; Van den Branden et al, 2007). Aan de hand van een positief, veilig en rijk klasklimaat worden er talige activiteiten aangeboden waarin leerlingen de ruimte krijgen om deel te nemen (Cajot et al, 2013). De leerkracht stemt het taalaanbod af op het niveau van de groep (Cajot et al, 2013; Van den Branden et al, 2007; Taelman, 2012). Hij gaat samen met de kinderen in interactie en schept best een rijke context om het taaldenken te prikkelen (De Graaff, 2014; Cajot et al, 2013; Taelman, 2012).

Taalfeedback is ook een belangrijke pijler waar aandacht aan besteed moet worden (Taelman, 2012). Door positieve bekrachtiging, wordt de zin om een nieuwe taal te leren vergroot (Cajot et al, 2013). Ook hier zorgt het voor een beter welbevinden (Cajot et al, 2013).

Een andere manier om taalontwikkelen les te geven, is via beeldbeschouwen. De kinderen leren impressies op te doen door te kijken naar tekeningen of beeldende werkjes (Van den Branden et al, 2007). De leerkracht kan hierbij een sturende rol aannemen door gericht met kinderen te reflecteren (Van den Branden et al, 2007). Het is belangrijk om in dit geval rekening te houden met open opdrachten en de kinderen te laten inspireren door beelden. Zelf werkjes tonen leidt tot kopieergedrag waardoor je de creativiteit ontnemt van kinderen en ten tweede laat je talige kansen liggen (van den Broeck, 2012).

### ***Modellen***

Uit de literatuur is gebleken dat modellen effectief helpt bij kinderen die extra actieve ondersteuning nodig hebben (Kerpel, 2014). Hierbij doet de leerkracht stap voor stap voor wat hij van de leerlingen verwacht. Op deze manier worden enkele vaardigheden overgebracht op de leerlingen (Hannink & Blik, 2014). Kinderen zien duidelijk wat er gebeurt en wat er van hen verwacht wordt (Bouwman & van de Mortel, 2014). Wanneer de leiding naar de kinderen wordt overgedragen, is het belangrijk dat de leerkracht steeds directe feedback geeft zodat de leerlingen steeds zelfstandiger de opdrachten kunnen uitvoeren (Hannink & Blik, 2014; Kerpel, 2014). Bovendien zorgt dit ook voor een extra stimulans voor het ontwikkelen van het luisterbegrip (Bouwman & van de Mortel, 2014).

Er zijn natuurlijk verschillende fasen die correct uitgevoerd moeten worden indien men op een goede manier wilt modellen. Eerst activeert de leerkracht de voorkennis bij de kinderen om meer te weten te komen over hun beginsituatie (Kerpel, 2014). Rekening houdend met de beginsituatie kan de leerkracht in de volgende fase de nieuwe woordenschat met betrekking het lesonderwerp introduceren (Hannink & Blik, 2014; Kerpel, 2014). Hierbij wordt het doel ook



al meegegeven zodat de leerlingen op die manier uitgedaagd en gestimuleerd worden om meer te leren. Dit zorgt dan weer voor een hogere betrokkenheid (Marzano, 2012; Kuiken & Vermeer, 2014). In de derde fase worden de instructies gemodeld. De leerkracht doet voor door gebruik te maken van allerlei verbale en non-verbale strategieën om de kern van de les duidelijk te maken (Kuiken & Vermeer, 2014; Kerpel, 2014). In de vierde fase doen de leerlingen mee met de leerkracht en wordt de woordenschat extra ingeoeffend (Kuiken & Vermeer, 2014; Kerpel, 2014).

Vervolgens wordt de woordenschat verwerkt door de leerlingen individueel of in groep. De leerkracht zorgt eventueel voor de nodige bijsturing en ondersteuning (Kerpel, 2014; Hannink & Blik, 2014).

In de laatste fase volgt er een reflectiemoment. Dit is zeer belangrijk, omdat de leerkracht op die manier kan zien of de vooropgestelde doelen bereikt zijn (Kerpel, 2014; Kuiken & Vermeer, 2014).

Professor John Hattie onderzocht in 2009 of het modellen aan de hand van directe instructie gewenste effecten zouden opleveren. Uit zijn analyse blijkt dat modellen goed scoort en behoort tot de meest effectieve aanpakken om ervoor te zorgen dat leerlingen beter leren (Hattie, 2008). In de analyse zijn verschillende effectgroottes opgenomen die aantonen hoe goed of slecht een onderwijsaanpak is. Een effectgrootte van 0,40 is het gemiddelde, maar het modellen scoort met een effectgrootte van 0,59. Hieruit kan besloten worden dat het modellen een positieve impact heeft op de leerprestaties van de leerlingen (Kerpel, 2014). De analyse vindt u terug in de bijlage.

Een ander model die ervoor zorgt dat je complexe taken kan uitleggen aan de kinderen en die aansluit bij de directe instructie, is het GRRIM-model (Bouwman & van de Mortel, 2014). GRRIM staat voor Gradually Release of Responsibility Instruction Model en is ontstaan door Pearson en Gallagher in 1983 (Fisher & Frey, 2014). Het model gaat uit van vier verschillende fasen: 'ik', 'wij', 'jullie' en 'jij'. Ook hier geldt dat de leerkracht steeds eerst alles modelt en geleidelijk aan de leiding overlaat aan de kinderen (Bouwman & van de Mortel, 2014; Fisher & Frey, 2014).

De eerste fase is de ik-fase. De leerkracht activeert de voorkennis van de leerlingen en geeft het lesdoel mee. Hij gebruikt verbale- en non-verbale strategieën om de leerstof duidelijk over te brengen. De leerlingen kijken gericht naar de handelingen die de leerkracht uitvoert (Bouwman & van de Mortel, 2014; Vervoort, 2015).

De daaropvolgende fase is de wij-fase. De leerkracht en de leerlingen gaan samen in interactie over de te kennen leerstof. Hierbij maakt de leerkracht gebruik van hardop denken (Bouwman & van de Mortel, 2014; Vervoort, 2015).

De derde fase is de jullie-fase. Hierbij gaat de leiding meer over naar de leerlingen toe. De leerlingen proberen opdrachten uit te voeren en de leerkracht stuurt onmiddellijk bij (Bouwman & van de Mortel, 2014; Vervoort, 2015).

De laatste fase van het GRRIM-model is de jij-fase. De leerling probeert nu zelfstandig de instructies van de leerkracht uit te voeren (Bouwman & van de Mortel, 2014; Vervoort, 2015).

### ***Praktijkervaring OKAN-leerkracht***

Tijdens het observeren in een wereldklas zag de bovenstaande elementen uit de NT2-literatuur sterk terugkomen. De OKAN-leerkracht differentieerde in woordenschat, maar ook in

strategieën. Hij geeft taalontwikkeldend les door veel te modelen en uit te beelden. Dit doet hij niet enkel voor de taallessen, maar ook voor de andere leergebieden zoals bv. wetenschappen en techniek, wiskunde, ... Hij ondersteunt zijn woorden door gebruik te maken van concreet materiaal. De leerkracht prikkelt de zintuigen van de leerlingen door ze het materiaal te laten zien, voelen, horen. Hierdoor zet hij in op visuele en auditieve ondersteuning wat zorgt voor meer leerwinst bij de kinderen. De woordenschat in de tweede wereldklas was ruimer. Ook hier maakt hij gebruik van de verschillende strategieën als in de eerste wereldklas, maar hier durft hij al moeilijkere woorden te gebruiken. De strategieën die hij had ingezet, zijn zeer nuttig voor mijn workshop. Hij trad enerzijds vooral op als model en gebruikte ondersteuning zoals concreet materiaal. Anderzijds maakte hij gebruik van gebaren, mimiek en lichaamstaal.

### ***Deelconclusie***

Uit de literatuur i.v.m. Nederlands als tweede taal wil ik belangrijke elementen meenemen naar mijn workshop. Het modelen van de instructies is een belangrijk element wat ik zeker wil laten terugkomen in mijn workshop. Zo worden de denkstappen die we uitvoeren concreet gemaakt voor de kinderen en zullen ze opdrachten beter begrijpen. Hier kunnen we ook onmiddellijk impliciet verbeteren als we zien dat de leerlingen moeite hebben met een bepaalde handeling. Enkele woordleerstrategieën zoals het uitbeelden, veel herhalen, gebruik maken van herhalen en lichaamshouding zullen veel aan bod komen zodat de kinderen de woorden vlotter zullen oppikken/onthouden. Kortom, ik zal moeten inzetten op verbale en non-verbale strategieën.

De TPR-methode vind ik ook een handige methode om toe te passen tijdens de workshop. Acties (dus het maken van muziek met het lichaam) worden gekoppeld aan woorden (bv. de voet, het been, ...) zodat kinderen de woorden beter zullen begrijpen. De werkvorm is speels en actief en dat zullen de kinderen waarderen.

De acties van de kinderen zullen ook positief bekrachtigd worden zodat ze een gevoel krijgen over wat ze al bereikt hebben en wat ze al kunnen.

### ***Conclusie theoretisch gedeelte***

Uit de literatuurstudie kan er geconcludeerd worden dat er muzische en talige kansen kunnen gecreëerd worden aan de hand van body percussie. Hierbij hou ik rekening met de strategieën die een positief effect hebben op de cognitieve en sociaal-emotionele ontwikkeling, de visueel-ruimtelijke intelligentie, de fonologische vaardigheid van de kinderen, het vergroten van de woordenschat en het modelen van de instructie. Daarom worden de voorgaande werkmethoden, zoals beschreven in de literatuurstudie, meegenomen naar het ontwerpen van een workshop.

## 5 Workshop lichaamspercussie

### 5.1 Omschrijving

#### **Strategieën**

Voor de workshop is het belangrijk om rekening te houden met zowel het talige als het muzische. Voor het talige gedeelte willen we ons focussen op bepaalde strategieën om de leerwinst te kunnen vergroten. We willen inzetten op **non-verbale strategieën zoals het verwoorden van de lichaamsdelen** terwijl we tegelijkertijd muziek maken (Kuiken & Vermeer, 2014). De acties die gekoppeld worden aan woorden zijn dus ook een vorm van de TPR-methode. De woorden in verband met de lichaamsdelen worden dus altijd gekoppeld aan een fysieke opdracht die wij eerst zullen uitvoeren en daarna de kinderen. (Lenaerts & Wauthier, 2014).

Ook willen we de woorden veel **herhalen** zodat de kinderen de woorden vlugger oppikken (Kuiken & Vermeer, 2014). Natuurlijk moeten we ook hier rekening houden met kinderen die een stille periode doormaken en dit respecteren (Kuiken & Vermeer, 2014; Lenaerts & Wauthier, 2014).

Een strategie waar we persoonlijk veel belang aan hechten, is het **positief bekrachtigen** van de uitgevoerde acties. Op die manier zal het welbevinden van de kinderen hoog zijn en zullen ze meer betrokken zijn (Cajot et al, 2013). Het positief bekrachtigen gebeurt tijdens iedere fase van de workshop. Door een hoog welbevinden en een grotere betrokkenheid, zullen ze actiever deelnemen (Deleu et al, 2014; (Lenaerts, Wauthier & 2014; Deleu et al, 2014).

De vernoemde strategieën zullen we in elke werkvorm toepassen. **Het impliciet verbeteren** zal ook gebeuren tijdens onze workshop. Onjuiste woord- of zinconstructies zullen we verbeterd herhalen zonder dat het kind een aanvallend gevoel krijgt (Hajer et al, 2007; Kuiken & Vermeer, 2014).

Nog een strategie die toegepast wordt in elke werkvorm is **het modelen**. Uit de literatuurstudie is gebleken dat wanneer een leerkracht voordoet, kinderen sneller verschillende geluiden zullen oppikken, meedoen en dat de kinderen hun grenzen beter durven verleggen (Lenaerts & Wauthier, 2014; Romero-Naranjo et al, 2014; Crespo Colomino & Romero-Naranjo, 2014). Een van de doelen die we dus willen nastreven is dat de kinderen begrijpen wat ze moeten doen. Aan de hand van het modelen wordt duidelijk wat er van de kinderen verwacht wordt en op deze manier zullen ze ons ook beter begrijpen. We zorgen voor een veilige context door geluiden in een kring te maken. Ook dit is een reden om kinderen een veilig gevoel te geven (Romero-Naranjo et al, 2014; Crespo Colomino & Romero-Naranjo, 2014).

Alles gebeurt in **een veilige context** waarin kinderen niet geforceerd worden om mee te doen. Door een veilige context te creëren, zullen de kinderen een beter en aangener gevoel krijgen tijdens de workshop. Hierdoor zullen ze vanzelf loskomen (Deleu et al, 2014; Lenaerts & Wauthier, 2014). Net zoals John Cage zegt kunnen op die manier jouw emoties de vrije loop zonder maar een woord te moeten uitspreken (Anderson, 2012). Voor anderstaligen is dit zeker een goede manier.

#### **Werkvormen workshop**

In eerste instantie zal ik samen met de studenten van MAD en Music de leerlingen warm maken voor percussie door zelf een krachtig voorbeeld van percussie te tonen. Door zelf een

show op te voeren en een krachtig voorbeeld te tonen, zorgen we voor verwondering bij de leerlingen.

Tijdens de voorstelronde geven we de leerlingen de kans om vrij te experimenteren met het eigen lichaam als instrument. Experimenteren is belangrijk, omdat het het vertrouwen en het creatieve denken van kinderen bevordert (Hilliard, 2007; Crespo Colomino, Romero-Naranjo, 2014).

Daarna doen we eerst voor welke geluiden we allemaal met ons lichaam kunnen maken. Hierbij koppelen we onze woorden aan acties. Op deze manier wordt het taaldenken van de leerlingen geprikkeld (De Graaff, 2014; Cajot et al, 2013; Taelman, 2012). Tijdens deze fase wordt dadelijk een bepaald ritme aangegeven. Er wordt geteld op vier tellen. Door geluiden op een bepaald ritme te maken, kunnen kinderen makkelijk de transfer maken naar het uitvoeren van bewegingen en ook naar de taal (Mizener, 2008). Ook zullen sommige kinderen makkelijker de transfer kunnen maken naar het uitspreken van woorden, omdat deze een bepaald ritme krijgen (Groeneveld, 2013).

Geluiden maken met boven- en onderlichaam gebeurt tijdens de volgende fase waarin de kinderen zelf moeten nadenken over welk geluid ze nu maken met welk lichaamsdeel. Ook hier wordt het taaldenken geprikkeld op receptief niveau en worden de kinderen uitgedaagd op een moeilijkere manier. Dit zullen de studenten en ik doen door eerst te modelen en daarna het initiatief over te laten naar de kinderen toe. De lichaamsdelen worden hier genoemd en er wordt op een maat van vier tellen muziek mee gemaakt. Als we zien dat de kinderen de instructies kunnen uitvoeren, dan kunnen we op die manier ook controleren of ze de woorden op receptief niveau beheersen. Bij het maken van geluiden op het boven- en onderlichaam zullen we ook letten op de coördinatie van de kinderen bij het musiceren op verschillende lichaamsdelen. Uit de literatuurstudie is voortgevloeid dat lichaamspercussie zorgt voor een betere visueel-ruimtelijke en lichamelijk-kinetische intelligentie (Romero-Naranjo, 2013).

Bij de fase van het 'dirigentje' laten we de leiding meer naar de kinderen toe. Beurtelings moeten kinderen een geluid maken met hun lichaam op vier tellen en moeten andere kinderen dit nadoen. Om de kinderen extra uit te dagen, duiden we telkens een leerling aan die een geluid moet maken op vier tellen. Onverwachts zal die leerling een andere leerling aanduiden die het geluid moet gaan kopiërend uitvoeren. Hierbij stimuleren we de cognitieve ontwikkeling, omdat kinderen meerdere denkstappen moeten onthouden en uitvoeren (Cozzutti et al, 2014; Carretero-Martínez et al, 2014). Ook hier kunnen we de kinderen nog meer uitdagen door enkel te werken met het boven- of onderlichaam.

Na deze fasen, volgt er de fase van de levende partituur met stoelen. De bedoeling is dat we ook hier op de vier tellen geluiden voordoen uit de vorige fase en dat we stilaan de leiding doorgeven aan de kinderen. Als we zien dat dit goed lukt, dan zal de student op vier tellen aan een stuk door blijven tellen en de leerlingen moeten op het juiste moment zien in te springen en hun geluid maken. Ook hier zullen de kinderen verschillende denkstappen moeten zetten en proberen deze zo gecoördineerd mogelijk uit te voeren (Romero-Naranjo, 2013; Cozzutti et al, 2014; Carretero-Martínez et al, 2014).

We hebben hiervoor gekozen, omdat we de overgang van het maken van een grafische partituur wilden versoepelen. Voor kinderen die dit nog nooit gedaan hebben, is dit geen evidente werkvorm. Ieder kind heeft een vast geluid. De student van PXL- Music selecteert vier interessante geluiden van kinderen en plaatst die vier kinderen op de stoel. Dan worden er beeldende werkjes getoond van de artiest John Cage. Enkel tijdens deze werkvorm worden beelden getoond, omdat de kinderen op die manier begrijpen wat de bedoeling is van de volgende werkvorm; het maken van een beeld bij een geluid. Dit is modelen van de volgende

werkvorm. De andere kinderen zien nu duidelijk dat een beeld voor een bepaald geluid staat. Bij het kiezen van beelden, zullen wij dan vragen: 'welk beeld kies jij?' of 'welk beeld past bij jouw geluid?'. Aan de hand van beeldbeschouwing lokken we talige interactie uit en leren de kinderen gericht nadenken over de beelden die ze te zien krijgen (Van Onna & Jacobse, 2013).

Na deze werkvorm, maken we de overgang naar het maken van een grafische partituur. Ook hier zal de studente van PXL-MAD de technische aspecten voordoen. Er worden geen voorbeelden meer getoond, omdat uit onderzoek is gebleken dat kinderen kopieergedrag zullen vertonen (van den Broeck, 2012). Dit willen wij vermijden en daarom worden de beelden tijdens de beeldactiviteit weggehaald. We willen vooral kinderen de vrijheid geven en ze laten vertrekken vanuit hun eigen fantasie. Uit de literatuurstudie is gebleken dat kinderen leren reflecteren op de grafische notatie die zij gemaakt hebben. Als ze zelf een grafische notatie maken, zullen ze minder moeite hebben om de partituur te ontcijferen. Ook wordt een klank concreter voor hun (van der Lei et al, 2015; in 't Ven & van Dijk, 2010). We laten ze zelf creatief aan de slag. De werkjes worden daarna aanschouwd. We vragen de kinderen wat ze gemaakt hebben en natuurlijk hoe ze het gemaakt hebben. Ook hier willen we aan beeldbeschouwing doen om taal bij de kinderen te stimuleren (Van Onna & Jacobse, 2013). Kinderen die liever niets willen zeggen over hun beeld, respecteren we ook.

Ten slotte kunnen we overgaan naar het percussieorkest. De symbolen die de kinderen gemaakt hebben, staan voor een geluid en met alle geluiden kunnen we een volledige grafische partituur vormen. Door samen een 'orkest' op te voeren, wordt er een gevoel van verbondenheid gecreëerd (Romero-Naranjo et al, 2014; Crespo Colomino & Romero-Naranjo, 2014). De literatuur toont aan dat hierdoor een sociale band tussen de kinderen ontstaat. Ze leren samenwerken door de opdrachten van ons uit te voeren in groep. De kinderen leren elkaar helpen en bijsturen waar nodig is (Crespo Colomoni & Romero-Naranjo, 2014).

In de omschrijving van mijn workshop kunt u dus afleiden hoe ik te werk ga. Zoals ik al eerder zei wordt de workshop drie keer uitgetest in meertalige scholen. De resultaten in verband met de try-outs vindt u onder het volgende puntje terug.

## 5.2 Resultaten try-outs

### *Sterke punten*

Rekening houdend met de verschillende strategieën uit de literatuur heb ik de workshop drie keer uitgetest in meertalige scholen. Twee van de drie workshops hebben we door laten gaan in een wereldklas. De try-outs hebben verschillende resultaten met zich meegebracht. Zo heb ik kunnen vaststellen dat het **modelen** van de instructies effectief werkt. De kinderen keken gericht naar de handelingen die we uitvoerden om zo vervolgens de instructie zelf uit te voeren. Hierdoor pikten de kinderen zelf de ritmische bewegingen op. Doordat de kinderen de bewegingen gingen uitvoeren, konden we vaststellen of de leerlingen de Nederlandse instructies begrepen.

Al de oefeningen in verband met body percussie werden in groep gegeven en meer bepaald door een **kring** te vormen. De veilige sfeer die we creëerden, zorgde dat de kinderen zich durfden openstellen tegenover ons en hun klasgenoten. Ook zorgde het voor een grote betrokkenheid van de kinderen. De **betrokkenheid** zagen we sterk terug komen in alle workshops. Vooral in de eerste wereldklas merkten we dit op bij twee Syrische meisjes die voor het eerst in de klas terechtkwamen. Na een gereserveerde houding deden ze toch actief mee en behoorden ze als een deel van de groep. We probeerden ook een gevoel van **verbondenheid** te creëren door de kinderen elkaar te laten helpen aanvullen indien ze even

niet wisten met welk lichaamsdeel ze konden musiceren. Hierdoor lieten we de kinderen met elkaar in **interactie** treden.

Kinderen krijg je ook effectief betrokken door hun acties **positief te bekrachtigen** en door ze de nodige ruimte te geven om vrij te laten experimenteren met het lichaam.

De werkvormen waar we taal vooral sterk in zagen terugkomen, was de ronde waarbij kinderen mochten experimenteren met het lichaam en de voorstelronde. Sommige leerlingen gingen spontaan lichaamsdelen opnoemen waar ze mee konden musiceren. Andere leerlingen zeiden niets, maar voerden de actie met het lichaamsdeel gewoon uit. Dit hangt natuurlijk van kind tot kind af. Een aantal kinderen zaten nog in hun stille periode waardoor we het spreken niet mochten forceren. Indien we dat wel hadden gedaan, creëerden we spreekangst bij de kinderen.

### **Werkpunten/bijsturen**

Tijdens de microteaching stelden we voornamelijk vast wat bijgestuurd moest worden vooraleer het echt uitgetest kon worden. Zo kwamen we tot een besluit dat we de kinderen niet moeten prikkelen door filmmateriaal te tonen, maar door zelf een **show** op te voeren door te musiceren met het eigen lichaam. Ook waren we eerst van plan om lichaamspercussie en daarbovenop nog eens percussie op voorwerpen uit te testen, maar we kregen verstandige raad om enkel in de diepte te werken en niet in de breedte. Dus hebben we de volledige focus gelegd op lichaamspercussie en zijn we dit verder gaan uitwerken.

Voor de workshop hebben we natuurlijk de nodige aanpassingen moeten doen. We stelden bv. meteen vast dat we **sneller over de verschillende werkvormen** heen mochten gaan omdat het anders te langdradig werd voor de leerlingen. Hier hebben we dan ook rekening mee gehouden, waardoor we onze workshop zijn gaan bijsturen.

Na een eerste keer de workshop te hebben uitgetest, stelden we ook vast dat we differentiatiemogelijkheden moesten aanbieden aan oudere leerlingen om deze muzisch en talig te prikkelen. Bv. door muziek te maken met **lichaamsdelen waar we in eerste instantie niet aan denken (bv. percussie op de nierstreek)**. Ook stelden we vast dat de oudere **kinderen meer variatie op het vlak van bewegingen** uitvoeren op vier tellen nodig hadden. Wij hebben dit aangepast door kinderen **meerdere bewegingen op vier tellen** te laten uitvoeren. Hierdoor werd het **cognitief denken gestimuleerd** omdat ze gericht moesten leren nadenken over de volgorde van de handelingen en letten op hun motorische bewegingen.

Voor de workshops hadden we op voorhand besloten dat we de beeldende werkjes van andere kinderen uit andere klassen gingen tonen ter inspiratie tijdens het kiezen van de fase van de 4 beelden op de stoelen. We zijn na lang brainstormen tot de conclusie gekomen dat we beter met **werkjes van de artiest John Cage** wilden werken. Hiervoor hebben we gekozen omdat deze meer aanleiding geven tot het praten over de beelden en ook omdat deze abstracter zijn waardoor kinderen zelf hun eigen fantasie moeten gebruiken om de beelden betekenis te kunnen geven.

Het ontwerpen van een grafische partituur is niet vanzelfsprekend voor de kinderen. Daarom hebben we al tijdens de microteaching ervaren dat ook voor deze werkvorm de demonstratie van de techniek duidelijk uitgelegd en voorgedaan moest worden. De studente van MAD had deze rol op haar genomen.

We hebben voor deze workshop ook de nodige organisatorische aspecten moeten bijsturen. We stelden vast dat we de kinderen zelf bordjes met verf zouden aanbieden en ze in kring

zittend zouden laten schilderen. Hierdoor vermijden we lange wachtrijen. Tijdens de eerste workshop merkten we op dat er een dood moment gecreëerd werd wanneer de kinderen beeldend aan het werken waren. Dit wilden we vermijden door muziek in verband met **lichaamspercussie op de achtergrond** op te zetten. Op die manier bleef het enthousiasme hoog en werden ze extra auditief geprikkeld. In diezelfde workshop merkten we op dat we **differentiatieopdrachten** moesten voorzien voor kinderen die eerder klaar waren met het maken van hun grafische annotatie. Ook dit hebben we bijgestuurd doordat de studente van PXL-MAD de kinderen die klaar waren met hun grafische annotatie apart nam om aan **beeldbeschouwing** te doen. Beeldbeschouwen deed ze door vragen te stellen zoals 'welk beeld maakte je?' en 'waarom maakte je dit beeld?'. Op die manier kwam ze enerzijds meer te weten over het proces dat de leerlingen doormaakten om te komen tot een grafische annotatie. Anderzijds kunnen de beelden taal uitlokken door erover te praten. Er waren natuurlijk ook kinderen die nog niet uitgebreid konden spreken over de beelden, maar dat vormde geen probleem. Beeld heeft namelijk een universele taal en het zorgt ervoor dat je niet heel veel woorden nodig hebt om de beelden te kunnen begrijpen.

Na het beeldbeschouwen nam de student van PXL-Music de kinderen apart zodat ze konden 'repeteren' voor het percussieorkest. Hierbij werden de geluiden van de andere kinderen op een rij geplaatst en inge oefend aan de hand van de beeldende werkjes. Voor de kinderen was dit een hele uitdaging om al de verschillende geluiden te memoriseren. Ook hier werd er gevarieerd in ritme (door snel of traag te musiceren op vier tellen) en intensiteit (door luid of zacht te musiceren).

### ***Conclusie praktijkgedeelte***

Het theoretisch kader heeft mij geholpen de workshop op punt te krijgen. Op basis van de try-outs kon ik vaststellen welke elementen effectief gewerkt hebben en voor leerwinst hebben gezorgd. Het modelen van de instructies was één element daarvan. Doordat de leerlingen de denkstappen van ons konden waarnemen, begrepen ze de instructies beter en konden ze daarna de opdrachten beter uitvoeren. Dit zag ik het sterkst terugkomen tijdens de overgang naar de beeldactiviteit waardoor ze zonder te twifelen meteen konden beginnen aan het maken van een beeld bij hun gekozen geluid. Andere strategieën zoals het uitbeelden, het maken van gebaren, lichaamsexpressie en het herhalen van de woordenschat zorgden er ook voor dat de kinderen ons beter begrepen.

De leerlingen werden ook extra geprikkeld met muziek doordat we bv. een show hadden opgevoerd in het begin van de workshop, percussiemuziek lieten horen tijdens de beeldactiviteit en doordat we veel experimenteerden met het hele lichaam.

Iedere werkvorm was steeds gericht op het actief maken van geluiden met het lichaam. De kinderen deden met plezier mee en op die manier werd de betrokkenheid verhoogd. Hierdoor kon er ruimte vrijgemaakt worden voor het actief leren. Ook zorgden de variatieopdrachten in ritme en intensiteit er steeds voor dat de kinderen actief musiceerden en steeds uitgedaagd werden.

De differentiatieopdrachten waren ook een extra stimulans voor de kinderen. De workshop in een gewone meertalige klas vraagt natuurlijk een andere moeilijkheidsgraad dan de workshop in een wereldklas. Daarom hebben wij zo goed mogelijk geprobeerd te differentiëren in woordenschat en in opdrachten. Bv. door te musiceren op minder voor de hand liggende lichaamsdelen. Ook het tempo hoog houden door te repeteren en door met kinderen apart te gaan beeldbeschouwen zorgden ervoor dat ieder klein moment omgetoverd werd tot een leerrijk moment.

Wat ik vooral een meerwaarde vond aan de try-outs, was dat de kinderen extra leerkansen werden gegund op talig en muzisch vlak. Het lichaam diende enerzijds als muziekinstrument en anderzijds was het een grote bron om de schooltaal aan te leren. De try-outs vond ik voor mezelf ook een meerwaarde, omdat ik kon zien wat effectief werkt in de praktijk en wat ik zeker wil meenemen naar mijn toekomstige carrière als juffrouw.



## 6 Besluit

Nu mijn product volledig is en ik heb kunnen reflecteren over de resultaten van de try-outs kan ik besluiten dat het product wel voor een stuk een antwoord kan bieden op mijn onderzoeksvraag: 'hoe kan ik samen met de studenten Mad en Music schooltaal Nederlands leren aan NT2-leerlingen in een wereldklas tijdens een percussieworkshop?'

De taalleerstrategieën volgens het theoretisch kader heb ik toegepast en ik merkte dat de leerlingen meededen. Hierdoor kon ik ook besluiten dat ze mijn instructies in het Nederlands begrepen. Of ze de schooltaalwoorden die voorkwamen in de workshop nog steeds kennen, is enkel vast te stellen als men een nameting zou uitvoeren. Voor een vervolgonderzoek zou ik aanraden om een meting uit te voeren om zo een duidelijk beeld te krijgen of ze de woorden nu nog kennen. Ik ben wel van mening dat een eenmalige workshop niet effectief voldoende is om de kinderen taalvaardiger te maken. Volgens mij zou deze workshop op regelmatige tijdstippen moeten gehouden worden waardoor de kinderen vertrouwd geraken met de taal.

Aan de hand van alternatieve werkvormen kan men ook de woordenschat uit de workshop extra inoefenen. De woordenschat kan bv. herhaald worden in andere taallessen of andere leergebieden. Hierdoor wordt er functioneel omgegaan met de woordenschat. Ook is het een must om tijdens het onthaalmoment de woordenschat in te oefenen. Dit is ook de perfecte gelegenheid om nog eens met elkaar te interageren.

Muzische tussendoortjes kunnen er ook worden voorzien om de woorden in te oefenen. In het boek: Geen pANiek: snel op weg met anderstalige nieuwkomers staan heel wat voorbeelden. Zo doet Karolien van Craeynest, onthaalleerkracht uit de Vrije Basisschool De Meidoorn in Eeklo, als tussendoortje aan 'taal tekenen'. Hierbij doet ze ook aan modellen waarbij ze stap voor stap voordoet en verwoordt wat de leerlingen moeten tekenen. Bv. teken een hoofd, teken twee armen, ... Voor de leerkracht is dit ook een handige manier om op een creatieve manier te toetsen of de kinderen de schooltaal begrijpen en of ze de woorden kennen.

Nog enkele suggesties om taal te bevorderen bij de kinderen, is om de woordenschat te gebruiken aan de hand van spelactiviteiten. Zo kan je bv. 'ik zie, ik zie wat jij niet ziet' spelen waarbij telkens één leerling een lichaamsdeel onthoudt en de anderen moeten het raden. Ook hier kunnen leerlingen de woorden dan spontaan gaan zeggen waardoor je al sterk ziet wie een vooruitgang heeft gemaakt, maar kinderen die nog spreekangst hebben kunnen de lichaamsdelen aanduiden. Zo werk je productief en receptief.

Een andere leuke spelactiviteit is om woordenmemory te spelen met de kinderen of in te zetten als differentiatieopdracht tijdens de les. De kinderen zoeken het woord met de bijhorende prent. Op die manier zie je ook wie de juiste linken heeft leren leggen.

De literatuur geeft ook aan dat receptie vooraf gaat aan productie. Kinderen moeten eerst de woorden begrijpen (aan de hand van gemodelleerde instructies ) vooraleer ze deze effectief zullen gebruiken/uitspreken. Dit is een normaal proces bij een kind dat een tweede taal leert. Op lange termijn zal er meer effect te zien zijn op het vlak van de schooltaal Nederlands. Ook zijn er kinderen die nog in de gewinningsfase zitten waardoor zij vooral nog decoderen van de schooltaalwoorden.

Wat ik nog heb kunnen vaststellen, is dat door de percussieworkshop kinderen extra betrokken waren waardoor er kansen gecreëerd konden worden om actief te leren. Hieruit kan ik nog besluiten dat muzisch werken zeer veilig is. Kinderen die toch nog moeite hebben met de Nederlandse schooltaal, leren zich op deze manier uitdrukken, experimenteren en onderzoekend te werk gaan. Met weinig woorden 'spreken' de kinderen een 'muzische taal'.

Hieruit kan ik besluiten dat de percussieworkshop raakvlakken met taal biedt. Volgens mij is dit een mogelijkheid om in het lager onderwijs uit te testen. In de klaspraktijk zullen we geconfronteerd worden met anderstalige nieuwkomers in de klas waardoor dit een ideale werkvorm is. Niet enkel anderstalige nieuwkomers hebben hier baat bij. Ook aan kinderen die Nederlands als eerste taal spreken, kan de workshop gegeven worden.

Of de workshop nu een oplossing kan zijn voor het brede praktijkprobleem, kan ik natuurlijk niet 100% garanderen. Dit zou enkel de toekomst kunnen uitwijzen mocht de workshop effectief worden uitgevoerd. Wel is de workshop laagdrempelig voor kinderen. De kinderen durven zich door de veilige sfeer van de workshop meer openstellen waardoor ze zich beter voelen en waardoor ze iets bij willen leren.

## 7 Reflectie op onderzoeksproces

Voor dit onderzoek ben ik gegroeid in de rol van leraar als onderzoeker. Gedurende het hele schooljaar ben ik procesmatig te werk gegaan door mij te verdiepen in bronnen die mij dichter zouden brengen tot dit eindproduct. Zo heb ik me verdiept in informatieve boeken, rapporten in verband met dit thema, vakartikels uit didactische tijdschriften en websites. Wat ik positief vond, was dat mijn talige bagage goed van pas kwam, omdat ik veel in aanraking kwam met Engelse literatuur. Natuurlijk verliep het raadplegen van bronnen niet altijd even vlot. Zo vond ik het bv. moeilijk om de betrouwbaarheid van bronnen te controleren. Het boek 'Schrijven: van verslag tot eindwerk: do's & don'ts', geschreven door Leen Pollefliet, heeft me hierbij geholpen. Zo vertelt de auteur dat je het beste meerdere bronnen met eenzelfde inhoud moet vergelijken met elkaar, actuele bronnen moet gebruiken en moet kijken of de auteur vermeld staat in iedere bron.

Wat ik het moeilijkste vond aan deze bachelorproef, was het uitschrijven van het praktijkprobleem en de literatuurstudie aan de hand van de verzamelde info. Dit komt doordat ik in het begin van het schooljaar chaotisch omging met de verzamelde info. Mijn promotor, mevrouw Reekmans, gaf mij als tip om de informatie te ordenen in de vorm van een mindmap en de bronnen een specifieke kleur te geven. In de mindmap noteerde ik kernwoorden die ik in bronnen terugvond en elk kernwoord werd nog eens aangeduid in de kleur van diezelfde bron waarin ik de info terugvond. Sommige kernwoorden kregen meerdere kleuren, omdat het in meerdere bronnen terug te vinden was. Na verloop van tijd kon ik verbanden leggen tussen de woorden en een uitgebreide tekst schrijven. Het was ook eenvoudiger om de bronnen in de tekst zelf te vermelden omdat het duidelijk gestructureerd stond in mijn mindmap.

Het voorbije jaar heb ik ook kansen aangereikt gekregen om mijzelf als samenwerkende partner te ontplooiën. Zo heb ik een heel schooljaar samengewerkt met de studenten van PXL-MAD en PXL-Music. Deze samenwerking verliep vlot doordat we alledrie dezelfde visie voor ogen hadden. Na een aantal overlegmomenten kwamen we tot een overeenkomst dat we een workshop rond percussie zouden ontwerpen. Deze studenten hebben mij ook verschillende muzische aspecten aangeleerd die verrijkend waren voor mijn workshop. Zo hebben ze mij allebei in aanraking laten komen met verschillende artiesten die als inspiratiebron waren om te komen tot het eindresultaat. Uiteindelijk vonden we de aanpak van John Cage het meest geschikt voor deze workshop. De student van PXL-Music heeft mij ook verschillende vormen van percussie voorgesteld om te implementeren tijdens de workshop.

Persoonlijk heeft dit project me doen groeien tot een muzische juf. Dit groeiproces heeft uiteraard zijn ups en downs gekend. Omgaan met de tijdsdruk was iedere keer opnieuw een uitdaging voor mij. De vele tips die ik verschillende mensen heb ontvangen, hebben er toe geleid dat ik beter met deze druk kon omgaan.

Het heeft mij ook doen inzien dat je geen dure spullen of een heel hoog scholingsniveau nodig hebt op muzisch vlak om een muzische workshop te kunnen creëren. Waar ik het meeste voldoening van kreeg, was de actieve houding van de kinderen tijdens elke try-out waardoor ik zelf enthousiaster werd. Wat ik nog positiever vond was de verbondenheid tussen ons en de kinderen en de kinderen onderling die we aan de hand van de workshop konden creëren. Dit project heeft ook een creatievere en open houding bij mij losgemaakt. Zo probeer ik me niet meer zo strikt vast te houden aan didactische kaders, maar durf ik meer out-of-the-box te denken.

Uit heel dit onderzoek kan ik besluiten dat dit ook een impact heeft gehad op mijn persoonlijke ontwikkeling. Ik heb een enorm leerrijke ervaring achter de rug in de meertalige scholen en dat vind ik een enorme meerwaarde. Ik heb een actieve rol kunnen spelen in het leerproces van

de kinderen zowel op cognitief als emotioneel vlak. De onderzoekende houding die ik dit schooljaar heb ontwikkeld zal zeker nog van pas komen in mijn verdere onderwijs carrière. Kortom, dit project heeft mijn horizon verbreed.

## 8 Literatuurlijst

- Andringa, S. (2007). Grammaticaonderwijs en de ontwikkeling van tweede taalvaardigheid. *Levende Talen Tijdschrift*, 22-29.
- Belga. (2016, Oktober 04). *Nieuws*. Opgehaald van Het Belang van Limburg: [http://www.hbvl.be/cnt/dmf20161004\\_02500409/erkende-vluchtelingen-trekken-vooral-naar-vlaamse-steden](http://www.hbvl.be/cnt/dmf20161004_02500409/erkende-vluchtelingen-trekken-vooral-naar-vlaamse-steden)
- Bettens, F. (2008). *Allochtonen en autochtonen: wederzijdse beeldvorming*. Gent: Universiteit Gent.
- Blom, E. (2015). Meertaligheid is een pre. *Didactief*, 1.
- Bodde-Alderlieste, M., & Schokkenbroek, J. (2011). *Engels in het basisonderwijs: kennisbasis vakdidactiek*. z.pl.: Noordhoff Uitgevers B.V. .
- Bouwman, A., & van de Mortel, K. (2014). Begin bij begrijpend luisteren. *HJK*, 10-13.
- Cajot, G., Mesotten, M., Taelman, H., & Verbruggen, J. (2013). *Taalklare visie*. Leuven: KULeuven.
- CGVS. (2017, april). *Asielstatistieken april 2017*. Opgehaald van CGVS: [http://www.cgvs.be/sites/default/files/asielstatistieken\\_2017\\_apr\\_nl.pdf](http://www.cgvs.be/sites/default/files/asielstatistieken_2017_apr_nl.pdf)
- CVGS. (2016, December 12). Opgehaald van CVGS: <http://www.cgvs.be/nl/cijfers>
- Daeninck, W. (2015, 09 08). *Het Gazet van Antwerpen*. Opgehaald van [www.gva.be](http://www.gva.be): [http://www.gva.be/cnt/dmf20150908\\_01856063/hoeveel-vluchtelingen-vangt-uw-gemeente-op](http://www.gva.be/cnt/dmf20150908_01856063/hoeveel-vluchtelingen-vangt-uw-gemeente-op)
- De Graaff, R. (2014). *TalenTalent*. Utrecht: Hogeschool Inholland.
- de Nooijer, J. (2010). Je lichaam als leermiddel. *Tijdschrift Taal*, 46-52.
- Delepeleire, Y. (2013, December 20). *De Standaard*. Opgehaald van De Standaard: [http://www.standaard.be/cnt/dmf20131220\\_00896866](http://www.standaard.be/cnt/dmf20131220_00896866)
- Delepeleire, Y. (2016, Maart 8). *De standaard*. Opgehaald van De Standaard: [http://www.standaard.be/cnt/dmf20160307\\_02170104?shareId=98e801cb636b4a70b8f704bc0b2b068792c87e60ad7d13c07d1806af8b02bf02c6586a0aabd7c041f98120a260d81753abdf5beee99e17660192d16e3b1f6c9a](http://www.standaard.be/cnt/dmf20160307_02170104?shareId=98e801cb636b4a70b8f704bc0b2b068792c87e60ad7d13c07d1806af8b02bf02c6586a0aabd7c041f98120a260d81753abdf5beee99e17660192d16e3b1f6c9a)
- Deleu, A., Dossche, S., & Wante, D. (2014). *Puzzelen aan een uitdagende leeromgeving*. Mechelen: Plantyn.
- Dumarey, A. (2015, Juni 24). *De Redactie*. Opgehaald van De Redactie: <http://deredactie.be/cm/vrtnieuws/grafiek/interactief/1.2373628>
- Espérance, M. M. (2008). *Het nieuwe leren in de praktijk: Actieve werkvormen met meervoudige intelligenties*. Utrecht: Centre for Teaching and Learning Theses.
- Europese Commissie. (2016, Juli). *De EU en de vluchtelingencrisis*. Opgehaald van Europese Commissie: <http://publications.europa.eu/webpub/com/factsheets/refugee-crisis/nl/>

- Femmy, P. (2010). *Het is een, uh, niet te moeilijke, uh, niet te makkelijke taak*. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Fisher, D., & Frey, N. (2014). *Better Learning Through Structured Teaching: A Framework for the Gradual Release of Responsibility*. Alexandria: ASCD.
- Fonseca de Oliveira, F. (2009). *A view of the Western percussion art through the perspective of its notated musical repertoire*. California: University of California.
- Hajer, M., Hanson, M., Hijlkema, B., & Riteco, A. (2007). *Ogen open in de kleurrijke klas*. Utrecht: Coutinho.
- Hannink, A., & Blik, H. (2009). *Effecten van strategie-instructie versus directe instructie in het Praktijkonderwijs*. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.
- Hattie, J. (2008). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Routledge: Taylor & Francis Ltd.
- Heck, W., & Marc, L. (2015, september 14). *NRC*. Opgehaald van NRC: <https://www.nrc.nl/nieuws/2015/09/14/dit-is-wat-je-moet-weten-om-de-vluchtelingencrisis-te-begrijpen-a1413244>
- Hilliard, R. E. (2007). *The Effects of Orff-Based Music Therapy and Social Work Groups on Childhood Grief Symptoms and Behaviors*. New York: American Music Therapy Association.
- Janssens, C., & Craenen, S. (2012, 2). Een plaats voor vluchtelingen. *Oikos*, pp. 18-30.
- Joos, S., & Moons, C. (2010). *Taalstimulering en meertaligheid bij kinderen van 0 tot 6*. Leuven: KU Leuven.
- Kerpel, A. (2014, juni 1). *Onderpresteren*. Opgehaald van wij-leren: <http://wij-leren.nl/artikel-onderpresteren.php>
- Lapidus, B. (2008). *Origins of Cuban Music and Dance: Changüí*. Lanham: The Scarecrow press.
- Lapidus, B. L. (2008). *Origins of Cuban Music and Dance: Changüí*. Lanham: The Scarecrow press.
- Lefebvre, M., & De Vylder, S. (2014). Een blik over de grens. *HJK*, 10-13.
- Lenaerts, L., & Wauthier, Y. (2014). De anderstalige nieuwkomer en hindernissen: wat als het leerproces niet vlot verloopt? In L. Lenaerts, & Y. Wauthier, *Geen pANiek, snel op weg met anderstalige nieuwkomers* (pp. 127-128). Apeldoorn: Garant-Uitgevers nv.
- Lochtman, K., Van de Craen, P., & Ceuleers, E. (2007). Meertalig onderwijs is beter onderwijs. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 51-56.
- Marzano, R. J. (2012). *Wat werkt: op school*. Middelburg: Bazalt Educatieve Uitgaven.
- Nanhoe, A. (2012). *Mijn ouders migreerden om erop vooruit te gaan*. Apeldoorn: Garant.

- Onderwijs Vlaanderen. (2013). *Toetsen voor scholen*. Opgehaald van Onderwijs Vlaanderen: [http://www.ond.vlaanderen.be/toetsenvoorscholen/toolkit\\_breed\\_evalueren\\_bao/pdf/5.pdf](http://www.ond.vlaanderen.be/toetsenvoorscholen/toolkit_breed_evalueren_bao/pdf/5.pdf)
- Padmos, T., & Philips, I. (2013, maart). *Nieuwsbrief Taal en Onderwijs*. Opgehaald van Taal & Onderwijs: [http://www.cteno.be/downloads/publicaties/nieuwsbrief\\_15\\_talensensibilisering.pdf](http://www.cteno.be/downloads/publicaties/nieuwsbrief_15_talensensibilisering.pdf)
- Pels, T. (2010). *Opvoeden in de multi-etnische stad*. Amsterdam: Vrije Universiteit Amsterdam.
- Pollefliet, L. (2016). *Schrijven: van verslag tot eindwer: do's & don'ts*. Gent: Academia Press.
- Raap, W. (2009). *De taal van meedoen: onderzoek naar tweedetaalverwerving in de Nederlandse inburgering*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.
- Somers, B. (2015, november 5). *De Mechelse aanpak van de asielcrisis*. Opgehaald van Open Vld: <http://www.bartsomers.be/de-mechelse-aanpak-van-de-asielcrisis/>
- Taelman, H. (2012). *Tussen taal en thee. Een filmpje over taalontwikkelen lesgeven*. Sint-Niklaas: Katholieke Hogeschool Sint-Lieven.
- Van Alsenoy, J. (2015, December 16). *VVSG*. Opgehaald van VVSG: <http://www.vvsg.be/nieuws/Paginas/Vluchtelingen-crisis.-Gemeenten-en-OCMW%E2%80%99s-vragen-steun-van-de-Vlaamse-overheid.aspx>
- Van Avermaet, P. (2015). *Waarom zijn we bang voor meertaligheid? Levende Talen Magazine*, 6-11.
- Van den Branden, K., Van Gorp, K., & Verhelst, M. (2007). *Tasks in Action: Task-Based Language Education from a Classroom-Based Perspective*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
- van den Broeck, K. (2012, maart). *ICQ-cursus*. Opgehaald van Kunst in Zicht: <http://www.kunstinzicht.be/pdf/kiz/ICQcursusV4.pdf>
- Van Onna, J., & Jacobse, A. (2013). *Laat maar zien: didactiek voor beeldend onderwijs*. Enschede: Noordhoff Uitgevers.
- Vandenbroucke, S. (2016, Januari 27). *Bijna 1,2 miljoen inwoners in Vlaanderen hebben een buitenlandse herkomst*. Opgehaald van Mensen zijn media: <http://www.mensenzijnmedia.be/bijna-12-miljoen-inwoners-in-vlaanderen-hebben-een-buitenlandse-herkomst/>
- Verhallen, M. (2009, november). *Thematische inhoud*. Opgehaald van School aan Zet: <http://www.schoolaanzet.nl/thematische-inhoud/detail/kwaliteitskaart-meer-en-beter-woorden-leren/>
- Vervoort, R. (2015). *Effectief leerkrachtgedrag bij begrijpend lezen*. Sint-Oedenrode: z.pl.
- Vluchtelingenwerk Vlaanderen. (2004). *Historiek*. Opgehaald van Vluchtelingenwerk Vlaanderen: <http://www.vluchtelingenwerk.be/historiek>
- Vluchtelingenwerk Vlaanderen vzw. (2004). *Historiek*. Opgehaald van Vluchtelingenwerk Vlaanderen: <http://www.vluchtelingenwerk.be/historiek>

## Bijlagen

De vluchtelingenroute





De grafische notatie volgens Bamberger, Upitis en Hildebrandt

gegeven ritme

three four shut the door five six pick up sticks

iconisch

prefiguraal

figuraal

metrisch

true metric (naar Upitis)

Afrikaanse Marimbula



Woordenschat NT1-leerlingen en NT2-leerlingen

		NT1-leerlingen						Tweetaligen (bijv. Surinamers)						NT2-leerlingen (bijv. Turken/ Marokkanen)					
Leeftijd		4	5	6	7	8	9	4	5	6	7	8	9	4	5	6	7	8	9
Meervoud	-en	+	+	+	+	+	+	-	-	+	+	+	+	-	-	-	+	+	+
	-s	+	+	+	+	+	+	-	-	+	+	+	+	-	-	-	+	+	+
	-onr	-	-	-	-	+	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Vultoid deelwoord	zwak	-	+	+	+	+	+	-	-	+	+	+	+	-	-	-	-	+	+
	sterk	-	+	+	+	+	+	-	-	+	+	+	+	-	-	-	-	+	+
	-onr	-	-	-	+	+	+	-	-	-	-	+	+	-	-	-	-	-	-

Tabel 2.2 Correct (++) (minstens 60%) en incorrect (-) gebruik van meervouds- en voltooid-deelwoordsregels door van huis uit Nederlandstaligen, en tweetaligen met als thuistaal vooral Nederlands (bijv. Surinamers) of NT2-leerlingen met als thuistaal vooral de eigen taal (bijv. Turken/Marokkanen), van verschillende leeftijden (4-, 5-, 6-, 7-, 8- en 9-jarigen)

CGVS asielbeslissingen

ASIELSTATISTIEKEN APRIL 2017

OVERZICHT

ASIELAANVRAGEN	april 2017	2017
Aantal personen dat een enkelvoudige asielaanvraag indiende *	1.084	4.693
Aantal personen dat een meervoudige asielaanvraag indiende	340	1.392
Aantal personen dat een asielaanvraag indiende	1.424	6.085

ASIELBESLISSINGEN	april 2017	2017
<b>Tussenbeslissingen</b>		
Aantal personen waarvoor tot een inoverwegingname van een asielaanvraag (meervoudige aanvraag) werd beslist	62	348
<b>Eindbeslissingen</b>		
Aantal personen dat een beslissing tot erkenning van de vluchtelingenstatus (VS) ontving	769	3.242
Aantal personen dat een beslissing tot toekenning van de subsidiaire beschermingsstatus (SB) ontving	303	1.108
Aantal personen waarvoor tot een weigering van inoverwegingname van een asielaanvraag werd beslist (meervoudige aanvraag)	247	1.027
Aantal personen waarvoor tot een weigering van inoverwegingname van een asielaanvraag werd beslist (veilig land van herkomst, EU, vluchteling andere EU lidstaat)	77	415
Aantal personen waarbij de vluchtelingenstatus en subsidiaire beschermingsstatus werd geweigerd	580	2.559
<b>Aantal personen van wie het statuut werd ingetrokken of opgeheven</b>	<b>23</b>	<b>64</b>
<b>Totaal aantal personen dat een asielbeslissing ontving</b>	<b>2.061</b>	<b>8.763</b>

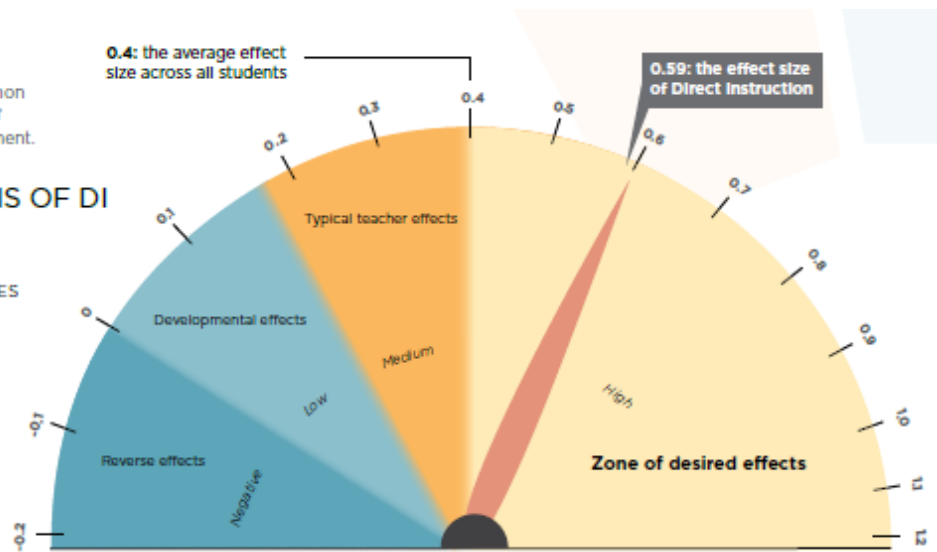
Hattie's analyse in verband met het directe instructiemodel

**EFFECT SIZE**

An effect size provides a common expression of the magnitude of outcomes for student achievement.

**HATTIE'S ANALYSIS OF DI**

**4**  
NUMBER OF META-ANALYSES  
**304**  
NUMBER OF STUDIES  
**597**  
NUMBER OF EFFECTS  
**42,618**  
NUMBER OF PEOPLE



De verschillende fasen van het GRRIM-model

**Gradually Release of Responsibility Instruction Model**  
(Pearson en Gallagher, 1983; Allington, 2006; Kelly, 2009)



Het GRRIM-model van Pearson en Gallagher (1983)