



**PROFESSIONELE BACHELOR IN HET ONDERWIJS
LAGER ONDERWIJS**

Zelfstandig project

Muzische workshop voor
anderstalige nieuwkomers
'Experimenteerinstrument'

Voorwoord

In dit document wil ik graag mijn zelfstandig project voorstellen. Voor dit project heb ik samen gewerkt met de studenten van Music en Mad. Samen hebben wij een muzische workshop voor anderstalige nieuwkomers in het (lager) onderwijs ontworpen en uitgetest.

Ik heb gekozen om hieraan te werken omdat ik van jongs af aan een passie had voor muzische vakken. Ikzelf heb gestudeerd (middelbaar) aan de kunsthumaniora te Hasselt, woordkunst -en drama. Anderzijds heb ik tijdens mijn stage vorig jaar mijn passie gevonden voor het lesgeven in NT2-onderwijs. Het begrip NT2 betekent letterlijk 'Nederlands als tweede taal'. In onze samenleving komen we steeds meer in contact met vluchtelingen en NT2-ers. Daarom wil ik graag beide passies bundelen door een muzische workshop te ontwikkelen voor kinderen om op een speelse wijze de Nederlandse taal aan te leren.

Om dit onderzoek te ondersteunen en te begeleiden heb ik zeer vaak contact gehad met één van de begeleidende lectoren en mijn promotor, Reekmans Karen. Ik wil mevrouw Reekmans dan ook bedanken om mij deze kans te geven en mij te begeleiden doorheen dit onderzoek. Daarmee wil ik ook de andere begeleidende lectoren bedanken: Catharine Roden, Kris Nauwelaerts, Gert Decoster en Michiel Deflem voor de steun, begeleiding en de feedback. Verder wil ik graag Carmen, Lesley en de scholen bedanken waar wij de try-out hebben mogen uitvoeren: De Luchtballon/Schans (Heusden) en De Mozaïek (Houthalen). Tot slot wil ik graag mijn ouders bedanken die mij de steun en de kans hebben gegeven om mijn opleiding tot een goed eind te brengen. Voornamelijk mijn papa om veel geduld op te brengen.

Dit document werd opgemaakt te Houthalen-Helchteren en ingeleverd op 13 juni.

Marte Wauters

Inhoudsopgave

Voorwoord.....	3
Inhoudsopgave.....	4
Inleiding.....	5
1 Het praktijkprobleem	6
2 Onderzoeksvraag.....	8
3 Methodologie.....	9
4 Literatuurstudie	10
5 Het ontwerp: workshop experimenteerinstrument.....	20
5.1 Beschrijving aanpak	20
5.2 Resultaten try-outs	22
6 Besluit	24
6.1 Beantwoording onderzoeksvraag	24
7 Reflectie op het onderzoeksproces	26
Literatuurlijst.....	28

Inleiding

Een anderstalige nieuwkomer, een meertalige leerling(en) of een adoptiekind in de klas, daar worden wij als leerkracht de dag van vandaag vaker mee geconfronteerd. Dit heeft natuurlijk een grote invloed op het onderwijs dat wij als leerkracht aanbieden en de taaldiversiteit binnen de klasmuren. Hier wilt het project taalCULTuur op inspelen door muzische workshops te ontwikkelen die aan leerkrachten en scholen inspirerende voorbeelden wil geven om de schooltaal Nederlands op een prikkelende manier aan te leren. Samen met Lesley (student Music) en Carmen (studente Mad) willen wij de kinderen aan de hand van een muzische workshop 'speels' Nederlands leren, de woordenschat uitbreiden.

Mijn onderzoek is een leidraad voor leerkrachten en andere begeleiders die in contact komen met anderstalige nieuwkomers, meertalige leerlingen en adoptiekinderen. Met dit onderzoek wil ik leerkrachten inspireren om met deze strategieën en prikkelende werkvormen te experimenteren en aan de slag te gaan.

Voor u verder leest in mijn zelfstandig project licht ik u kort toe wat u in elk hoofdstuk kan verwachten. In hoofdstuk 1 omschrijf ik mijn praktijkprobleem. In hoofdstuk 2 licht ik mijn onderzoeksvraag en deelvragen toe. De methodologie leest u in hoofdstuk 3. In hoofdstuk 4 heb ik mij verdiept in de literatuur. Dit wordt weergegeven in de literatuurstudie. De beschrijving van mijn product kan u terug vinden in hoofdstuk 5. In hoofdstuk 6 presenteer ik de resultaten van mijn onderzoek. Tot slot volgt er een hoofdstuk dat mijn reflecties op mijn onderzoeksproces weergeeft.

“Een andere taal is een andere kijk op het leven” – Federico Fellini

1 Het praktijkprobleem

Het praktijkprobleem bevindt zich op drie niveaus: wereldniveau, Europees niveau en Belgisch niveau. Meer en meer stromen anderstalige nieuwkomers het lager onderwijs binnen. Dit heeft te maken met de bredere context, namelijk de vluchtelingenproblematiek. Deze problematiek is een erg complexe materie die zich niet langer meer beperkt tot onze gemeenten met een asielcentrum of tot de grote steden. (Vlaamse onderwijsraad, 1999 ; Integratie-inburgering, 2016). De voornaamste oorzaak van het probleem zijn de conflicten aan de randen van Europa. Hierdoor willen en zijn veel vluchtelingen naar een ander land gevlucht. Een voorbeeld van de hedendaagse problematiek is de burgeroorlog in Syrië, conflicten in Afghanistan, Irak en de slechtmensensituaties. De terreurgroep Islamitische staat, IS, heeft verschillende delen van Syrië in zijn macht waardoor de mensen op de vlucht zijn.

Europa moet om deze reden de vluchtelingen opvangen en operaties uitvoeren tegen de IS. De migranten ontvluchten de instabiliteit in hun eigen landen en zijn op zoek naar veiligheid en een economisch beter leven. Dit is de voornaamste reden voor het ontvluchten uit de eigen landen (Onderwijs Vlaanderen, sd). We kunnen concluderen dat de problematiek zich niet enkel binnen België afspeelt. In september 2015 besloot men om de vluchtelingen te verdelen over de Europese unie. In Oost-Europa krijgen landen te maken met enorme hoeveelheden vluchtelingen die door hun landen trekken op doorreis naar West-Europese landen. Een voorbeeld is Duitsland. Veel vluchtelingen maken de oversteek naar Europa via Turkije. De EU wil dat Turkije zijn grenzen beter bewaakt en heeft de nodige afspraken met Turkije gemaakt.

Elke gemeente krijgt een (variërend) quotum vluchtelingen toegewezen. Door het grote aantal vluchtelingen zitten de asielcentra overvol en worden de vluchtelingen volgens een spreidingsplan doorgeloodst naar de gemeenten. We stellen vast dat het probleem zich niet enkel bevindt op het onderwijsniveau (Vlaamse onderwijsraad, 1999 ; Integratie-inburgering; 2016).

In dit onderzoeksproject focussen wij op de anderstalige nieuwkomers in het lager onderwijs. Vluchtelingenkinderen zijn in de eerste plaats anderstalige nieuwkomers die specifieke aanpassingsproblemen kunnen hebben. Het zijn de anderstalige nieuwkomers die in eerste instantie met dit probleem te kampen hebben. Binnen het onderwijs zijn er twee soorten vluchtelingenkinderen: onderinstromers en neveninstromers. Onderinstromers zijn allochtone kinderen jonger dan zes jaar. Zij starten de schoolloopbaan in het kleuteronderwijs. De neveninstromers zijn allochtone kinderen die op latere leeftijd naar België komt. Ze stromen op een willekeurig moment van het schooljaar, zonder enige kennis van het Nederlands, de school binnen. De school speelt een belangrijke rol binnen dit praktijkprobleem. Het hervatten van het onderwijs na een periode van vluchten, maakt het leven van een vluchtelingenkind voorspelbaarder en regelmatiger. Kinderen van asielzoekers of vluchtelingen kunnen best zo snel mogelijk naar school gaan. Het is belangrijk dat de school de andere leerkrachten en de kinderen op de hoogte stelt van de komst van een vluchtelingenkind. Er moet voldoende aandacht besteed worden aan het vinden van een geschikte onderwijsomgeving. In het basisonderwijs is er een grotere flexibiliteit en kan er vanaf de aanwezigheid van vier anderstalige nieuwkomers in een extra omkadering worden voorzien. Er bestaat voor anderstalige nieuwkomers aangepast (taal)didactisch materiaal. De school kan uiteraard ook bij het begeleidende CLB-centrum terecht (zorgcontinuüm). Binnen het schoolteam zijn er leerkrachten waarbij anderstalige nieuwkomers in de klas terecht zullen komen. Deze groep heeft met dit probleem te kampen. De leerkrachten zullen

moeten differentiëren, vooral binnen de sociaal-emotionele ontwikkeling en de talige ontwikkeling (Kuiken & Vermeer, 2014).

Scholen kunnen deze kinderen op drie manieren opvangen: centrale opvang, geïntegreerde opvang en gecombineerde opvang. De centrale opvang gaat over kinderen die in aparte opvangklassen bij elkaar zitten, meestal voor een periode van één jaar. In geïntegreerde opvang zitten de anderstalige nieuwkomers net als alle andere leerlingen in reguliere klassen. Ze worden regelmatig uit de groep gehaald door een taakleerkracht NT2 (Nederlands als tweede taal) voor extra begeleiding. Bij gecombineerde opvang gaat het om een combinatie tussen centrale en geïntegreerde opvang. Een deel van de week zitten de nieuwkomers in aparte opvangklassen en de rest van de week sluiten zij aan bij reguliere klassen (Kuiken & Vermeer, 2014 ; Karaca, Ramaut & Streckx, 2004).

De vraag is 'Wanneer is het een probleem?'. Het is een probleem wanneer de achterstand van de kinderen vergroot. Dit komt door het gebrek aan de kennis van de schooltaal. In het boek 'Nederlands als tweede taal in het basisonderwijs' (Kuiken & Vermeer, 2014) geeft men voorbeelden wanneer het een (talig) probleem vormt. NT2-leerders hebben een woordenschatachterstand in het Nederlands van tweeduizend woorden op vierjarige leeftijd. Wanneer de kinderen ouder worden (twaalf jaar) loopt deze achterstand al snel op tot zeventuizend woorden. Hoe ouder de kinderen zijn, hoe meer basiswoordenschat er vereist is en hoe groter het probleem is. Woordenschat is zeer belangrijk bij alle vakken/leergebieden in het onderwijs. Dit kan voor problemen zorgen in bijvoorbeeld het begrijpen van instructies of een opgave. Zelf heb ik stage gelopen in De Schans, deze school maakt deel uit van De Luchtballon. Ik heb aan de levende lijve ondervonden hoe moeilijk het begrijpen van bepaalde woordenschat kan zijn. Een zeer goed voorbeeld zijn de herfstvruchten. Dit zijn voor de kinderen zeer moeilijke woorden. De instructies omtrent deze lesactiviteit begrepen zij zeer moeilijk omdat de moeilijke woordenschat niet beheerst was (Kuiken & Vermeer, 2014).

Niet- of zwak gealfabetiseerden zijn vaak leerlingen met weinig schoolse voorkennis. Hun competenties en talenten matchen vaak helemaal niet met wat er op school van hen verwacht wordt. Een aantal van deze leerlingen is niet 'schoolrijp' en mist vaardigheden zoals concentratie, werkhouding, omgang met materialen, sociaal wenselijk gedrag en het volgen van regels en afspraken (Lenaerts & Wauthier, 2014).

In de muzische workshop gaan wij vooral in contact komen met de mondelinge taalverwerving van de kinderen. Er bestaan drie opvattingen over hoe het proces van tweedetaalverwerving verloopt:

- Interferentiehypothese: Het gaat over het maken van fouten onder invloed van de eerste taal, negatieve transfer. Voor het onderwijzen van de tweede taal leverde een vergelijkend onderzoek van de eerste en de tweede taal een groot aantal verschillen op. Die verschillen werden als leerproblemen beschouwd en moesten onderwezen worden. Deze opvatting wordt daarom aangeduid als de interferentiehypothese.
- Universalistische hypothese: De afwijkingen in het Nederlands van NT2-leerders komen voort uit hun pogingen om de regels van het Nederlands te ontdekken. Ze zijn niet toevallig in hoge mate afhankelijk van de structuur van de doeltaal, het Nederlands. Deze vormen moeten niet gezien worden als 'fouten', maar als noodzakelijke stappen om goed Nederlands te leren. Dit heet de tussentaal.
- Interactionele benadering: Het taalaanbod van en de interactie met moedertaalsprekers zijn heel erg belangrijk in het tweedetaalverwervingsproces. Je kan bijvoorbeeld een zin op twee manieren stellen: Wie zou kunnen vertellen wat de vos in zijn schild voert? Of Wat gaat de vos doen? De inhoud van de vragen is hetzelfde, maar de eerste vraag is veel moeilijker gesteld.

Tijdens het ontwerpen en het uitvoeren van de workshop moeten wij met deze benaderingen en hypothesen rekening houden. Hierbij komen vijf factoren kijken die het succes van de tweedetaalverwerving kunnen vergroten:

- Het contact met de tweede taal en de T2-sprekers: Kinderen die in een peergroup communiceren met T2-leerders verwerven het Nederlands sneller op incidentele wijze.
- Leeftijd: Men denkt dat jongere kinderen sneller een tweede taal verwerven, maar dit is niet correct. Volwassenen hebben inzicht in het systeem om een nieuwe taal/woord te leren. Bijvoorbeeld een woord in de tweede taal leren door gebruik te maken van de betekenis van het woord in de eerste taal. Of door oorzaak-gevolgrelatie, als je het Nederlands kent, kan je beter de link leggen met de tweede taal.
- Onderwijs: Deze factor kunnen wij als leerkracht beïnvloeden. Het gaat over welk soort onderwijs de kinderen krijgen, maar ook de leermiddelen, de leerkrachten en het soort taalonderwijs.
- Het soort contact met de moedertaalsprekers van het Nederlands is een belangrijke factor. Deze hangt deels samen met de volgende factor. Hoe meer contact je hebt met moedertaalsprekers, hoe meer je incidenteel gaat leren.
- Sociaal-economische achtergrond: Wanneer kinderen van Turkse origine zijn, waarvan de ouders enkel Turks spreken en ze in een buurt wonen waar enkel Turken wonen, zal dit de tweedetaalverwerving negatief beïnvloeden. De kinderen communiceren enkel in hun moedertaal, in dit geval Turks (Kuiken & Vermeer, 2014).

Als leerkracht of begeleider is het belangrijk te weten:

- De vluchtelingenproblematiek is een erg complexe materie die zich niet langer meer beperkt tot gemeenten met een asielcentrum of tot de grote steden.
- Er is een grote kans om vluchtelingen of anderstalige nieuwkomers in de klas te zien verschijnen.
- Vluchtelingenkinderen zijn in de eerste plaats anderstalige nieuwkomers die specifieke aanpassingsproblemen kunnen hebben en waar leerkrachten/begeleiders rekening mee moeten houden.
- Er bestaan drie opvattingen over hoe het proces van tweedetaalverwerving verloopt.
- Tweedetaalverwerving wordt een probleem wanneer de achterstand groter wordt.
- Er zijn vijf factoren die het succes van de tweedetaalverwerving kunnen vergroten.

2 Onderzoeksvraag

Vooraleer ik aan mijn onderzoek kon beginnen, was het zeer belangrijk om een concrete en duidelijke onderzoeksvraag te formuleren. Met de techniek in- en uitzoomen ben ik tot de volgende onderzoeksvraag gekomen: "Hoe kan ik de tweede taalverwerving van anderstalige nieuwkomers in het lager onderwijs stimuleren door het experimenteren met klankmaterialen en het bouwen van een eigen instrument?"

Om de onderzoeksvraag nog meer te concretiseren stelde ik mezelf nog enkele bijvragen:

- Hoe leren anderstalige nieuwkomers de Nederlandse taal? Wat kan dit stimuleren?
- Door welke interculturele artiesten en kunstenaars laat ik mij inspireren?
- Wat is de invloed van muziek op taal?

3 Methodologie

Om mijn onderzoek zo grondig mogelijk uit te voeren, koos ik voor ontwerponderzoek. Ontwerponderzoek is een systematische benadering van een onderwijsprobleem, waarin door middel van geïntegreerde ontwerp- en onderzoeksactiviteiten twee doelen worden nagestreefd: praktijkverbetering en kennisgroei.

Ik heb verschillende manieren van dataverzamelingen toegepast. De eerste stap die ik heb ondernomen is het raadplegen van tekstbronnen voor het vormgeven en het verkennen van mijn praktijkprobleem. Binnen het ontwerponderzoek hadden wij de kans om samen te werken met studenten van Mad en Music. Om de muzische workshop vorm te geven hebben wij samen gebrainstormd. Dit heeft geleid tot een concept. Het concept is ontstaan door enerzijds de brainstorm en anderzijds mijn literatuurstudie. Voor ik aan mijn literatuurstudie begon, heb ik door de techniek in- en uitzoomen een onderzoeksvraag met deelvragen geformuleerd. Dit zorgde ervoor dat ik gericht kon starten aan mijn literatuurstudie. Voor deze studie heb ik diverse schriftelijke tekstbronnen geraadpleegd en onderzocht: rapporten, studieboeken, studies, websites, blogs, leerkrachtenhandleidingen, vakartikels en kranten. Het resultaat staat in mijn literatuurstudie geschreven.

De volgende manier waarop ik dataverzameling heb uitgevoerd is het contact zoeken met personen die werken met anderstalige nieuwkomers en NT2-leerlingen. Ik ben gaan praten met leerkrachten die zelf zeer veel te maken hebben met het NT2-onderwijs. De bevestigingen van de leerkrachten in combinatie met mijn ervaring in het NT2-onderwijs hebben mij zeer veel informatie gegeven om mijn muzische workshop vorm te geven. Verder heb ik een vergadering van RIMO Limburg bijgewoond. RIMO is een vzw die inspeelt op de kwetsbare groep (anderstaligen en kansarmoede) o.a. in Beringen-Mijn en Heusden-Zolder. De vergadering die ik heb bijgewoond ging over het volgend onderwerp: een brainstorm voor ideeën om anderstaligen Nederlands te leren.

Mijn maatschappelijke stage vond plaats bij 'De Terrilling', een brede schoolproject in Beringen-Mijn. Dit project gebeurt in samenwerking met drie scholen (netoverschrijdend). Het doel van dit project is om kansarmen en anderstaligen in contact te brengen met het vrijetijdsaanbod. Door mijn maatschappelijke stage binnen dit project uit te voeren, heb ik de kans gekregen om met deze specifieke doelgroep kennis te maken.

Toen de dataverzameling afgerond was, kon ik starten aan het ontwerp van mijn muzische workshop. Het product moest aan enkele voorwaarden voldoen. Het moet een muzische workshop zijn waarbij we vertrokken vanuit een interculturele kunstenaar of artiest. De muzische workshop heeft als doelgroep: anderstalige nieuwkomers en NT2-leerlingen in het lager onderwijs. Deze muzische workshop werd uitgeschreven in een fiche. De beschrijving van de fiche kan u terugvinden in de beschrijving van mijn ontwerp.

Voor het ontwerp van mijn workshopfiche volledig was afgerond, vond er met de begeleidende lectoren een microteaching plaats. Alle groepen die werkten aan een muzische workshop binnen het project taalCULTuur, kwamen hun workshop geven. Na het uitvoeren van de workshop kregen wij feedback van de begeleidende lectoren en kon de workshop worden bijgesteld.

Doorheen het hele jaar hadden wij intervisies, gegeven door mevrouw Wassink. De lector mevrouw Wassink heeft ons tijdens het hele proces van het zelfstandig project begeleid. Ze informeerde ons over wat iedere stap binnen het onderzoek inhield, ondersteunde ons en stuurde bij indien nodig.

Als allerlaatst kwamen de try-outs. Er zijn drie try-outs uitgevoerd. De doelstelling van deze try-outs is om na te gaan of het ontwikkelde product wel effectief een antwoord biedt op mijn

onderzoeksvraag en de bijvragen. Na iedere try-outs werd de muzische workshop aangepast/bijgesteld om tot het eindresultaat te komen.

4 Literatuurstudie

Inleiding

Voor mijn zelfstandig project heb ik mij verdiept in literatuur omtrent anderstalige nieuwkomers en muzische aspecten. In mijn literatuurstudie ga ik op zoek naar een antwoord op mijn onderzoeksvraag: Hoe kan ik de taalverwerving van anderstalige nieuwkomers in het lager onderwijs stimuleren door het experimenteren met klankmateriaal en het bouwen van een instrument? De literatuurstudie bestaat uit drie delen. In ieder deel vertrek ik vanuit een deelvraag. Deze deelvragen behoren tot mijn onderzoeksvraag. In het eerste deel vertrek ik vanuit de volgende deelvraag: 'Hoe leren anderstalige nieuwkomers de Nederlandse taal? Wat kan dit stimuleren?'. Het tweede deel biedt een antwoord op de volgende deelvraag: 'Door welke interculturele artiesten en kunstenaars heb ik mij laten inspireren?'. In het derde deel van mijn literatuurstudie doe ik onderzoek naar: 'Wat is de invloed van muziek op de taal (taalverwerving van anderstalige nieuwkomers)?'.

Hoe leren anderstalige nieuwkomers de Nederlandse taal? Wat kan dit stimuleren?

Voordat wij nieuwe woordenschat, de Nederlandse taal kunnen aanbrengen of stimuleren, moeten wij als leerkracht een veilige leeromgeving creëren. Het boek/handleiding 'Bonte boel' vertelt ons aan de hand van een schema hoe je de taalvaardigheid van jonge kinderen kan stimuleren aan de hand van muzische activiteiten. De aanpak van het boek 'Bonte boel' vertrekt vanuit een aantal principes:

- De kinderen kunnen zich bewegen binnen een positief en veilig klasklimaat;
- De kinderen kunnen interessante stukjes wereld op hun eigen manier verkennen, en hun taalvaardigheid daarbij functioneel inzetten;
- De kinderen worden in hun wereldverkenning ondersteund door interactie met de leerkracht en andere kinderen.

Precies dit samengaan van een positief klimaat, taalrijke interactie binnen wereldverkenning, en gerichte ondersteuning door de leerkrachten, zorgt bij kinderen voor een krachtige leeromgeving voor het verwerven van taal. (Cteno)

Niet enkel deze positieve, prikkelende en veilige leeromgeving zal de taalverwerving stimuleren. De wijze waarop taal wordt aangebracht is een belangrijke factor voor de taalverwerving. In de muzische workshop willen wij gebruik maken van een instructiemodel, namelijk het GRRIM-model. 'GRRIM' betekent Gradually Release of Responsibility Instruction-Model. Het model is ontworpen door Pearson en Gallagher (1983) en wordt ingezet bij het begrijpend luisteren. De centrale gedachte van dit instructiemodel is, dat door interactief denken over de inhoud, de ontwikkeling van het luisterbegrip wordt bevorderd. Het

Een krachtige leeromgeving voor taakgericht taalvaardigheidsonderwijs



Figuur 1 Een krachtige leeromgeving voor taakgericht taalonderwijs uit publicatie (Bonte Boel, 2016; Voetnoot 8 pagina 10)

model bestaat uit vier fasen, waarbij voor jonge kinderen fase drie en vier vaak worden samengevoegd. In dit model wordt ingegaan op: (Bouwman & van de Mortel, 2014 ; Forrer & van de Mortel, 2010)

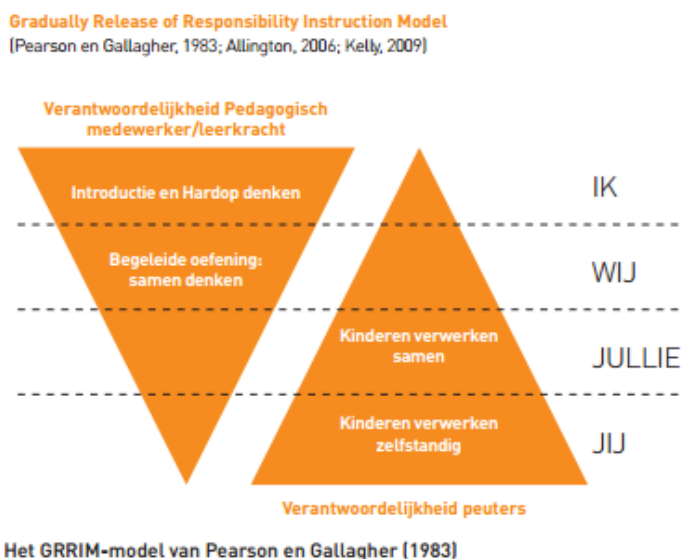
- **Ik-fase of gezamenlijke fase en instructiefase:** De

workshop start met een gezamenlijk startmoment. In deze fase geeft/noemt de pedagogische begeleider of leerkracht het leerdoel. Verder wordt in deze fase de kennis geactiveerd en wordt er gekeken naar de verwachtingen van de workshop en is er aandacht voor de woordenschat die nodig is voor het begrijpen. In deze fase is er een duidelijke relatie met het

woordenschatonderwijs. In de instructiefase wordt gestart met het aanleren van een strategie. Voor de muzische workshop hebben wij gekozen voor een woordenschatstrategie. Het begrijpend luisteren staat centraal in deze workshop. Wij willen aan de hand van begrijpend luisteren woordenschat aanbrenge. Wij hebben de strategie labelen geselecteerd. Labelen is het koppelen van een woord aan een voorwerp of een woord aan een gebeurtenis (Huizenga & Robbe, 2009). De leerkracht past modeling toe om de strategie aan te brengen. Alle stappen worden uitgesproken en de leerkracht neemt de leerlingen mee in het denkproces. Wij brengen aan de hand van modeling talige en muzische strategieën aan, bijvoorbeeld het experimenteren van klankmaterialen.

- **Wij-fase of de begeleide oefening (1):** In deze fase staat de begeleiding van het aanleren van de strategie centraal. Na de instructiefase, waarin de leerlingen vooral gekeken en geluisterd hebben, is het in deze fase de bedoeling dat ze samen met de leerkracht de strategieën gaan toepassen. De leerkracht geeft het langzaam uit handen. Verder ondersteunt de leerkracht het denken van de kinderen en denkt hardop als de kinderen het tekstdeel onvoldoende begrijpen. Het leren van elkaar (leerling aan leerling) komt in deze fase aan bod. De leerkracht nodigt de leerlingen uit om te participeren door expliciete vragen te stellen die het onderwerp verder verduidelijken (Bouwman & van de Mortel, 2014 ; Forrer & van de Mortel, 2010). Het stellen van expliciete vragen gebeurt aan de hand van Scaffolding. Het Engelse woord 'to scaffold' betekent 'een steiger bouwen'. Dit begrip wordt gebruikt in de didactiek om aan te geven dat leerlingen tussenstapjes nodig hebben om bepaalde taken uit te voeren. De leraar bouwt in het stellen van vragen een 'steigertje' waarop de leerling even kan gaan staan om zijn hoger gelegen doel te bereiken. De taalverwerving gebeurt door deze interactie. Bij scaffolding wordt er gevraagd om uit te leggen wat ze bedoelen, te herformuleren,... De hoeveelheid tijd dat de leerling aan het woord is (bij het stellen van vragen) is een sleutel tot succes (Beeker A., et al, 2008).

- **Jullie-fase of begeleide oefening (2) en jij-fase of zelfstandige oefening en verwerking:** In deze fase gaan de leerlingen zelfstandig aan de slag met de geleerde



vaardigheden en strategieën. De taak van de leerkracht is het ondersteunen, begeleiden en controleren van de leerlingen (leerkracht als begeleider). Uiteindelijk sluit de leerkracht af met een afrondingsmoment (Bouwman & van de Mortel, 2014 ; Forrer & van de Mortel, 2010).

Naast het hanteren van dit instructiemodel, hebben wij ons laten inspireren door de TPRS didactiek. Blaine Ray ontwikkelde de 'Teaching Proficiency through Reading and Storytelling' of TPRS didactiek. Het een taalmethode die voortvloeit uit de TPR didactiek van James Asher. De didactiek gaat over storytelling (TPRS), maar vertrekt vanuit begrijpend luisteren om tot begrijpend lezen te komen. In de workshop komt geen storytelling aan bod. We gebruiken de didactiek om tot begrijpend luisteren te komen.

In deze taaldidactiek is de taalverwerving geen bewust proces. Het is iets wat je overkomt. De taalverwerving kan enkel plaatsvinden als je mededelingen begrijpt. Volgens Blaine Ray leer je een taal spreken door hem te horen. Lezen helpt iemand om de structuur van een taal te leren. Vloeiend spreken komt in de eerste plaats via het gehoor, via luisteren. Omdat we alleen leren spreken door te luisteren en door te begrijpen, weten we dat er geen winst uit luisteren te behalen valt, behalve als er ook begrip aan te pas komt (Contee & Blaine, 2011 ; Taalleermethoden, sd). Dit komt overeen met het GRRIM-model. Het GRRIM-model vertrekt vanuit begrijpend luisteren.

De TPRS taaldidactiek selecteerde enkele sleutels die aanleiding geven tot het vloeiend spreken:

- Een taalles moet begrijpelijk (comprehensible) zijn.
- Leerlingen moeten voldoende mondelinge begripsvolle input hebben, met basisstructuren en basisvocabulaire om de taal daadwerkelijk te kunnen verwerven. Dit stelt de leerlingen in staat om deze mondeling te gebruiken: om te zeggen wat ze willen zeggen in hun nieuwe taal. Dit is de gouden sleutel voor het vloeiend spreken.
- De mondelinge input moet continu de interesse van de leerlingen hebben.
- Er moet op zijn minst één hulpmiddel zijn om vloeiende mondelinge expressie te ontwikkelen. Dit is een manier voor de leerlingen om zichzelf mondeling te uiten in hun eigen woorden; geen gememoriseerde zinnen. Dit moet een manier voor ze inhouden om een vaak genegeerd aspect van vloeiend spreken te ontwikkelen – 'connected speech' – waarin ze de ene zin na de andere zeggen.
- De les moet voor 90 % uit de doeltaal bestaan.
- Het proces moet relatief stress-loos zijn. Het liefst moet de les gemakkelijk, plezierig en/of interessant zijn.
- De verwachtingen van de docent moeten hoog zijn (Contee & Blaine, 2011 ; Taalleermethoden, sd). Dit is een valkuil voor veel leerkrachten. Het heet het Pygmalion-effect. Wanneer een leerkracht lage verwachtingen heeft, gaan de leerlingen effectief lager presteren. De leerkracht stelt geen eisen meer, laat de leerling minder aan de beurt en ziet meer door de vingers. Het gevolg is dat de leerling aan de lage verwachtingen gaat voldoen. Dit kan vermeden worden als leerkrachten hoge verwachtingen stellen (Kuiken & Vermeer, 2014).

Natuurlijk leiden niet enkel deze aandachtspunten tot het vloeiend spreken of de taalverwerving. In het boek Nederlands als tweede taal (Kuiken & Vermeer, 2014) vermelden ze dat leerkrachten het taalaanbod moeten aanpassen:

- Spreeksnelheid aanpassen
- Duidelijk articuleren
- Extra nadruk op de kernwoorden (bijvoorbeeld kort, lang)
- Eenvoudige woorden en zinnen gebruiken

- Veel herhalen
- Parafraseren: wanneer een zin niet begrepen of duidelijk is, moeten leerkrachten het herformuleren
- Topicalisatie: het onderwerp altijd vooraan in de zin plaatsen

Blaine Ray speelt zelf in op de woordenschat die volgens hem aangebracht moet worden. In het beginstadium wordt er een beperkte hoeveelheid woorden aangeboden, waarbij er gefocust wordt op de meest voorkomende woorden van de doeltaal. De grammaticale structuren worden niet heel erg beperkt, het gaat er vooral om dat we simpele en eenvoudige zinnen gebruiken. De vocabulaire zorgvuldig beperken en frequente herhaling zijn hoofdmethoden om een les begrijpelijk te maken en woordenschat aan te brengen. De leerkracht maakt gebruik van receptieve vragen om enerzijds voldoende te herhalen en anderzijds de workshop interessant te houden. Belangrijk is dat we tijdens de workshop veel interageren met de leerlingen (Contee & Blaine, 2011 ; Taalleermethoden, sd).

Tijdens de workshop willen wij het instructiemodel 'GRRIM' toepassen met zeer veel aandacht voor 'modeling'. Verder willen wij onze workshop zeer begrijpelijk maken. Dit willen we uitvoeren door de TPR didactiek. Bijkomend willen we de aandachtspunten voor het aanbieden van het taalaanbod toepassen als leerkracht en begeleider. Interactie is een belangrijke pijler binnen deze workshop. Dit willen wij creëren door het toepassen van het GRRIM-model met zeer veel aandacht voor het stellen van expliciete vragen aan de hand van scaffolding.

Door welke interculturele artiesten en kunstenaars heb ik mij laten inspireren?

Interculturele artiesten

Voor het creëren van de muzische workshop hebben wij ons laten inspireren door een fragment van Stomp. Stomp is een gezelschap dat een zeer unieke combinatie brengt van percussie, choreografie en visuele humor. Het podium wordt gevuld met potten, pannen, bezems, vuilnisbakken en meer. Deze materialen worden krachtiger gemaakt door de beats/ritmes van Stomp (Stomp, 2017).

Het fragment dat wij gebruiken hebben om het concept van de muzische workshop vorm te geven komt uit de dvd/voorstelling 'Out Loud'.

Het fragment speelt zich af in de stad, New York. Enkele mannen en vrouwen zitten beveiligd aan een hoog hek. Op het hek zitten allerlei dagdagelijkse spullen vastgeketend.



De artiesten zwieren gelijktijdig van links naar rechts. Tijdens het zwieren raken ze toevallig de spullen op het hek aan. Dit zorgt voor verschillende klanken. Door die aanrakingen ontstaat er een ritme. Dit leidt uiteindelijk tot percussie op dagdagelijkse spullen (Cresswell & McNicholas, 1999).

Vanuit dit fragment hebben wij ons laten inspireren door de volgende interculturele artiesten: Fela Kuti en Buena Vista Social club.

Buena Vista Social Club behoorde tot het platenlabel World Circuit. Het begon met het droomproject 'afrocubism'. Oorspronkelijk was het de bedoeling om een experimentele mengvorm samen te brengen van Afrikaanse en Cubaanse muzikanten. Het Visum van de Afrikaanse muzikanten raakte niet in orde, hierdoor konden de muzikanten niet komen

opdagen. Er werd overgegaan naar plan B. De Cubaanse muzikanten namen alleen een plaat op. De rest van het verhaal is muziekgeschiedenis. Buena Vista Social Club was geboren.

Na de release van het album van Buena Vista Social Club in 1997 was er in eerste instantie weinig aandacht voor de elegante vormgegeven nummers van de plaat en de warme akoestische ritmes. Toen gebeurde er iets bijzonders. Het album werd op spectaculair wijze beoordeeld door critici. Goede recensies zorgden voor een snelle stijging in de verkoop. Buena Vista's verkoopcijfers bleven iedere week stijgen. Het was volledig onderbouwd door mond-tot-mondreclame. Op een bepaald moment bereikte de kritiek de massa. Allen die de plaat hoorden, werden niet alleen verliefd op de onweerstaanbare magie van Buena Vista Social Club, maar werden vervolgens geïnspireerd om te spelen of het aan te bevelen aan iedereen die ze kenden. Het is een van die zeldzame records die als tijdloos beschouwd kunnen worden. Buena Vista ging verder tot het winnen van een Grammy. Buena Vista is een once-in-a-lifetime thing. Het succes van dit record werd beschreven als Cuba-mania. Duizend salsa danslessen en Cubaanse themabars op elke high street raakten geïnspireerd door het record. Op het hoogtepunt leek het of je niet kon bewegen zonder het horen van de krachtige, boeiende soundtracks van Buena Vista in coffeeshops, mojito bars, zelfs in warenhuizen en liften, zoals Chan Chan, Dos Gardenias en Candela. Het album werd wereldwijd meer dan acht miljoen keer verkocht, hierdoor werd het record het meest verkochte Cubaanse album uit de geschiedenis.

De big band, Buena Vista Social Club, wordt gekenmerkt door een aantal aspecten. De big band is een Cubaanse groep met leden van verschillende generaties. Ze worden getypeerd door de warme en vele ritmes in combinatie met prachtig samenspel. Wij hebben ons voor de muzische workshop laten inspireren door het samenspel en de vele ritmes van Buena Vista Social Club. Verder lieten wij ons inspireren door de Zuiderse touch, met het accent op de anders klinkende ritmes en instrumenten (Buena Vista Social Club, sd ; Tollet, 2010).

De tweede interculturele artiest waardoor wij ons hebben laten inspireren is Fela Kuti. Fela Kuti is een Nigeriaanse muzikant en politieke activist. Hij ontwikkelde een eigen muziekstijl en noemde het de afrobeat. De afrobeat is een combinatie van jazz, funk, highlife en Yoruba music (drummuziek). De belangrijkste vormgever en muzikant van dit genre was de Nigeriaanse drummer Tony Allen. Hij was vanaf 1964 de bandleider van Fela Kuti. De afrobeat wordt door een aantal aspecten gekenmerkt. Ten eerste bestond de band van Fela Kuti uit grote bezettingen. Zijn band kon wel bestaan uit tachtig personen, waaronder muzikanten, danseressen en zangers. Wanneer je zijn muziek beluistert, valt je onmiddellijk de energetische percussie en de up-tempo muziek op. Dit behoort tot één van de kenmerken van de afrobeat. Één van de belangrijkste kenmerken is improvisatie, waar we tijdens de muzische workshop op willen inzetten. Als je de live optredens van Fela Kuti bekijkt, merk je dat delen uit de optredens uit improvisatie bestaan. Deze improvisatie wordt geleid door Fela Kuti zelf en zijn bandleider Tony Allen. Zoals reeds eerder vermeld is de afrobeat een combinatie van verschillende muzikale genres en stijlen. Het bestaat uit een combinatie van jazz, Yoruba music, funk en highlife.

Zijn nieuwe Afrikaanse muziek werd een groot succes in Nigeria en hij opende een club genaamd de Afro-shrine. Via zijn muziek droeg Fela Kuti politieke ideeën uit en zijn club groeide uit tot een politiek centrum (Fela.net, 2017).

Techniek

In de muzische workshop willen wij een instrument ontwerpen, maken en in gebruik nemen. Ik ben terechtgekomen bij de volgende bron: 'Laat je horen! Ontwerp en bouw een instrument'. Dit is een lessenserie (leerkrachtenhandleiding) die ontwikkeld is voor het primair onderwijs. In de muzische workshop willen wij het accent leggen op het beeldende, maar hiervoor willen we de kennis van techniek gebruiken. De lessenserie is ontwikkeld om een brede groep leerlingen aan te spreken. Het materiaal van deze lessenserie is gebaseerd

op het succesvolle 'Engineering is Elementary' programma van het Science museum in Boston. In de lessenseries wordt er uitgegaan van ontwerpended leren. Ze gebruiken hierbij een ontwerpcyclus, deze staat centraal: verken, bedenk, ontwerp, maak en verbeter. (Engineer & Nemo Science center)

In de leerkrachtenhandleiding krijgen de kinderen veel kansen om te experimenteren met materialen. Een voorbeeld hiervan is dat de kinderen experimenteren met verschillende soorten snaren en experimenteren met de klankkast. Dit doen ze door een elastiek te bevestigen aan een beker. Door de elastiek harder of zachter aan te spannen, krijgen de kinderen een andere toonhoogte. In de leerkrachtenhandleiding krijgen we zeer goede voorbeelden te zien hoe je een les/workshop zou kunnen opbouwen om te komen tot het ontwerpen, maken en in gebruik nemen van een instrument (Engineer & Nemo Science center).

Experimenteren met klankmateriaal

In het boek 'Muziek meester' wordt vermeld dat de aantrekkelijkheid van de activiteiten gedeeltelijk bepaald worden door de afwisseling van activiteiten. Het is het voortdurend heen en weer bewegen tussen:

- Receptie (luisteren, waarnemen)
- Productie (zelf experimenteren met geluiden, klanken, muziekinstrumenten)
- Reproductie (iets zingen of spelen dat iemand anders heeft bedacht)
- Reflectie (praten over wat je hebt gehoord, gespeeld, gezongen)

Deze stappen komen grotendeels overeen met de stappen in de liedbundel Eigenwijs (Haverkort, et al, 2010).

Kinderen leren spelenderwijs allerlei klanken kennen door te experimenteren met verschillende instrumenten of materialen waar geluid in zit. Ze proberen alleen of samen de geluiden uit en maken er diverse klankeffecten mee. Op deze manier bevorderen we de creatieve ontwikkeling van kinderen op hun eigen manier en in een eigen omgeving. De experimenteerdrang is bij alle kinderen aanwezig, maar vooral bij jonge kinderen. In het muziekonderwijs kan je hier zeer goed gebruik van maken. Dit wordt bevestigd door het boek 'Bonte boel'. Verder vult het boek 'Bonte boel' aan dat aparte ontdekkingsfasen en experimenteerfasen verweven lopen met elkaar (Verhelst, et al, 2014). Er zijn twee voorbeelden van werkvormen rond experimenteren: klankspel en klankverhaal.

Een klankspel is een stukje vrije muziek, dit kan grafisch genoteerd of geïmproviseerd worden, waarin het accent niet ligt op melodie of ritme, maar op – soms toevallig ontstane – klankeffecten. In het klankspel kunnen allerlei materialen en instrumenten aan bod komen. Het klankspel is waardevol voor alle kinderen omdat ze de kans krijgen om zonder veel technische vaardigheden muziek te maken. Een voorbeeld is het volgende: de kinderen zitten in een kring en hebben elk een instrument of materiaal. Je moet er voor zorgen dat er verschillende klankinstrumenten of materialen in de kring aanwezig zijn. Vraag de kinderen om verschillende geluiden met hun instrument/klankmateriaal te maken. In een korte presentatieronde laat ieder zijn zelfbedacht geluid horen. Vervolgens kan de leerkracht als dirigent in de groep gaan staan. De leerkracht maakt met zijn handen en mimiek duidelijk wat en hoe de kinderen moeten spelen. Als dirigent moet je je laten inspireren door de klanken die de kinderen maken en het klanktotaal.

Een andere werkvorm rond experimenteren is het klankverhaal. In het klankverhaal maken de leerlingen geluiden bij een verhaal of een vertelling (prent, symbool). Door het experimenteren met verschillende klankbronnen komen de kinderen er achter hoe je een bepaald geluid kunt imiteren (Lei, Haverkort & Noordam, 2015).

Muziekimprovisatie

Reeds eerder is aangehaald dat wij ons laten inspireren door de afrobeat, ontworpen door de interculturele artiest Fela Kuti. In het boek 'Muziek meester' (Lei, Haverkort & Noordam, 2015) valt dit onder ontwerpen, namelijk improviseren.

Improviseren houdt in dat de kinderen tegelijkertijd hun muziek bedenken en spelen. Soms gaat het om vrije improvisatie, vaak bordduren kinderen voort op een bestaande ritme of een beeld. Hier hebben we soms beperkte mogelijkheden zoals beperking in tijd (een aantal maten), een maatsoort, een toonsoort, een betekenis of een andere afspraak.

We kunnen voor het improviseren gebruik maken van impulsen. Dit zijn vertrekpunten en stimulansen voor de klankstukjes die kinderen zelf bedenken. Een goede impuls helpt kinderen op weg en geeft snel richting aan een improvisatie of compositie. Het zorgt ervoor dat kinderen minder bezig zijn met 'wat' ze zullen maken, maar meer met 'hoe' ze een muziekstukje ontwerpen. Impulsen voor het improviseren zijn te ordenen naar klank, vorm en betekenis. Dit wordt weergegeven in een schema in het boek 'Muziek meester':

Soort impuls	Beschrijving	Mogelijke uitwerking in de praktijk
Klank	Een of meer klankeigenschappen	De kinderen maken muziek met korte en lange klanken. Ze kiezen daarvoor geschikte instrumenten.
	Instrumenten, materialen en klankbronnen	De kinderen experimenteren eerst met de instrumenten en materialen. 'Welke verschillende geluiden kun je maken?' Vervolgens maken ze er klankstukken van.
Vorm	Naar aanleiding van of ter voorbereiding van een lied	De kinderen spelen een tussenspel bij een lied met meer coupletten.
	Herhaling, contrast of variatie	De kinderen spelen een rondospel. Het refrein wordt door alle kinderen uitgevoerd. Ze tikken op ritmestokjes het ritme van een bekend liedje. De coupletten worden door enkelen geïmproviseerd op een xylofoon, klokkenspel of metallofoon.
Betekenis	Naar aanleiding van of ter voorbereiding van muziek beluisteren	Bijvoorbeeld: 'De muziek die je hoorde, ging over de zee. We maken nu met elkaar het geluid van een zee. Welke klanken kan je maken? Op welke instrumenten spelen we dit? Wie dirigeert dit stukje?'
	Een buitenmuzikaal gegeven, zoals een foto, afbeelding, verhaal of gedicht	De kinderen maken muziek naar aanleiding van verschillende foto's. Later zoeken ze de juiste foto bij de presentatie.

(Lei, Haverkort & Noordam, 2015) Impulsen voor improvisatie

Er zijn verschillende vormen van improvisatie mogelijk: tekstimprovisatie, ritmische improvisatie en melodische improvisatie.

In de muzische workshop willen we vooral inzetten op de ritmische improvisatie. Bij een ritmische improvisatie geef je een bepaald ritme en bedenken de kinderen er een ander ritme bij. De werkwijze is als volgt: de leraar klapt een ritme voor, de kinderen herhalen het. Daarna klapt een van de leerlingen een ritme voor, waarna alle kinderen het herhalen, en ga zo maar door. Hierbij kan de ondersteuning van een klinkend ritme uitstekend werken, bijvoorbeeld een metronoom (Lei, et al 2015).

Tijdens de workshop gaan wij werken, net zoals Stomp, met klankmaterialen waar de kinderen vaak mee geconfronteerd worden: glazen flessen, plasticen flessen, bokaal, blikjes, kroonkurken, ... In de muzische workshop kiezen wij ervoor om ons meer op te stellen als begeleider. Wij willen net zoals Buena Vista Social Club muziek maken met verschillende generaties. Verder hebben wij ons laten inspireren door de afrobeat van Fela Kuti. Deze

improvisatie willen we uitvoeren door te experimenteren met klanken. Dit gebeurt op twee manieren: met klankeigenschappen (korte en lange geluiden) en experimenteren met verschillende klankbronnen en materialen. Techniek zit voortdurend in onze muzische workshop verweven. Wij leggen echter wel de klemtoon op het muzische. Aansluitend willen we er voor zorgen dat er continu een wisselwerking plaats vindt tussen de volgende stappen: receptie, productie, reproductie en ontwerpen.

Wat is de invloed van muziek en cultuur op de taal?

Muziek en taal

Dat er een link is tussen de muzische ontwikkeling en wiskunde/rekenen (leervermogen), hebben zeer veel musici en onderwijskundigen de afgelopen eeuw uitgewezen in denkbeelden en studies. Zoltán Kodály is een van de componisten en muziekpedagogen die de link legde tussen muzikale opvoeding en leerprestaties. Hij legde een link tussen het systematisch denken dat noodzakelijk is in het muziekonderwijs (noten, systemen) en bij vakken zoals rekenen en wiskunde. Hij ontwikkelde werkvormen die ook zeer zinvol waren voor de sociaal-emotionele en affectieve ontwikkeling van de kinderen. Zijn werkwijze vindt tot op de dag van vandaag internationaal veel navolging (Lei, et al 2015 ; Sinor, The ideas of Kodály in America, 1896).

In Amerika wordt aan verschillende universiteiten onderzoek gedaan naar het zogenaamde Mozarteffect. Hierbij wordt onderzocht in welke mate muziek invloed heeft op de intellectuele ontwikkeling van kinderen. Een complete methode, MozartMath, is hiervan het resultaat. Deze methode veronderstelt dat muziekonderwijs niet alleen ontwikkeling van de creativiteit bevordert, maar ook het denken in structuren, dat bij het rekenonderwijs van belang is (Lei, et al 2015).

Echter blijkt uit twee onderzoeken/scripties dat dit niet correct is. Het Mozarteffect gaat de taal niet bevorderen, ook de denkstructuren niet die we gebruiken voor het rekenonderwijs. Wat echter wel is uitgewezen, is dat het de concentratie bij de kinderen van korte duur verhoogt. Uit testen en onderzoeken blijkt dat wanneer de kinderen muziek van Mozart te horen kregen, een korte duur zich beter konden concentreren.

Er blijkt wel een verband te zijn tussen taal en muziek. Bij de doorsnee taalgebruiker wordt verondersteld dat muziek en taal overeenkomsten en verschillen vertonen. Enerzijds heeft taal een communicatieve functie, met een duidelijke betekenis, terwijl muziek vaak een meer emotionele functie heeft. Fela Kuti daarentegen bracht met zijn muziek zijn politieke problematiek over, dit wordt wel beschouwd als een communicatieve functie. Anderzijds zijn het allebei expressiemiddelen die worden geproduceerd, gepercipieerd, geschreven en ook gelezen. Deze overeenkomst houdt echter niet in dat er cognitief gezien een wederzijdse invloedrelatie bestaat. Dit zou wel het geval zijn indien taal en muziek op dezelfde manier behandeld zouden worden. Op basis van onderzoek van patiënten met cognitieve stoornissen hebben neuropsychologen vastgesteld dat de neuronennetwerken voor taal en muziek een andere werking hebben. Er is aangetoond dat taal en muziek op verschillende plaatsen en op verschillende wijzen door de hersenen worden verwerkt. Dit suggereert dat taal en muziek cognitief gezien los van elkaar zouden staan. Recente studies aan de hand van neuro-imaging technieken geven echter een ander beeld. Onderzoekers hebben vooral aandacht besteed aan de volgende verwerkingsniveaus: het semantische, syntactische en prosodische niveau. Wat het semantische niveau betreft, is er geen eenduidige definitie van de semantiek van muziek, waardoor onderzoeken naar dat niveau niet alleen moeilijke operationaliseerbaar zijn, maar ook tot tegengestelde resultaten leiden. Zo observeren we dat de hersenen op een semantische incongruente zin een andere elektrische variatie vertonen dan op een semantische congruente zin, maar ze vertonen dezelfde elektrische reactie op de verbinden van een woord met een gesproken of zin. Die reactie vindt niet in hetzelfde deel van de rechterhersen helft plaats. Het onderzoek naar het syntactische niveau

van taal en muziek wijst erop dat de hersenen de linguïstische en muzikale syntaxis op vergelijkbare manier verwerken.

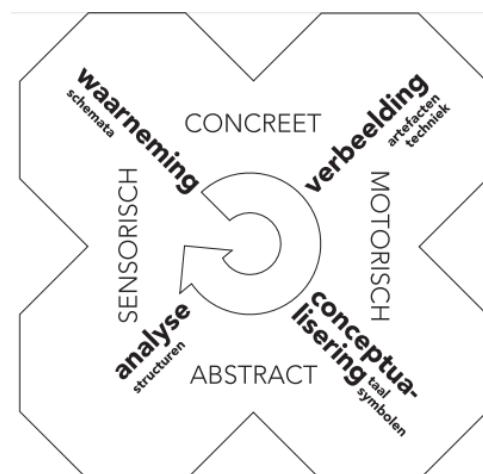
Er is een overeenkomst tussen taal en muziek op melodisch niveau en het ritmische niveau. Het blijkt de hersenen voor taal en muziek op een vergelijkbare manier reageren. Uit deze onderzoeken blijkt dat er effectief een overeenkomst is tussen het cognitieve en de verwerking van de prosodische en muzikale informatie (Rasier, et al, 2011 ; Mieras, 2012).

Cultuuronderwijs

Het leerplankader 'Cultuur in de spiegel in de praktijk' staat stil bij wat cultuur effectief inhoud. Vanuit cognitieve wetenschappen wordt cultuur opgevat als een proces van denken en doen, waarbij mensen hun persoonlijke en collectieve geheugen inzetten om betekenis te geven aan een veranderende omgeving. Cultuur zit niet 'in' dingen. Het is de specifieke manier waarop mensen, in hun denken en handelen, betekenis geven aan de werkelijkheid. Daarbij gebruiken wij bepaalde cognitieve vaardigheden, waaronder taal. Cultuur bepaalt alle processen, activiteiten en inspanningen die gericht zijn aan het vormgeven van de werkelijkheid. Bij cultuuronderwijs hoort cultureel bewustzijn. Er is sprake van cultureel bewustzijn wanneer we op cultuur reflecteren, onze aandacht op cultuur richten. Het culturele bewustzijn kan persoonlijk zijn, maar ook gedeeld zijn zoals in de workshop. Het geheugen dat wij gebruiken om een steeds veranderende werkelijkheid te (her)kennen en er vorm en betekenis aan te geven, is deels persoonlijk, maar grotendeels gedeeld. Tijdens de workshop gaan de kinderen veel kennis en ervaringen delen met andere (interactie) (van der Hoeven, M., et al, 2014). Dit sluit aan bij de leerlijn van het cultuuronderwijs van Barend van Heusden.

Tijdens de muzische workshop komen de vier culturele basisvaardigheden van Barend van Heusden aan bod. Barend van Heusden ontwikkelde 'een doorlopende leerlijn naar cultuuronderwijs'. Wat wij in de muzische workshop aanbieden, maakt deel uit van cultuuronderwijs. Een onderdeel van dit cultuurbewustzijn zijn de vier culturele basisvaardigheden. Hij legt dit uit aan de hand van een schema. De culturele basisvaardigheden zijn volgens Barend strategieën die wij gebruiken om verschil en verandering vast te stellen: waarneming, verbeelding, conceptualisering en analyse. Onze cognitie verloopt in een vaste volgorde. Deze volgorde wordt door de pijl in het schema aangegeven:

- **Waarneming:** Onze cognitie start bij de waarneming. De waarneming van een verschil is één van de meest eenvoudige waarnemingen van cultuur. Het waarnemen gebeurt op een zintuigelijke manier: we raken aan, ruiken, proeven, horen of zien. In ons geheugen ligt een enorme hoeveelheid aan waarnemingen opgeslagen. Doordat we waarnemen worden andere waarnemingen aangepast of breiden we ons geheugen uit met nieuwe waarnemingen. In onze muzische workshop zal 'het muziek maken' een eindeloze stroom opleveren aan waarnemingen.
- **Verbeelding:** Bij de vaardigheid verbeelding ga je nu niet enkel meer waarnemen. Je gaat wat je hebt waargenomen zelf manipuleren, er iets in je hoofd van maken. Hierdoor krijg/ontstaan er nieuwe voorstellingen in je geheugen. Wanneer we tijdens de workshop de leerlingen laten werken met klankmaterialen (voorwerpen) gaat dit herinneringen bij de leerlingen



oproepen. Zonder het geheugen zijn gebruiksvoorwerpen waardeloos. De mogelijke verbeeldingen die de kinderen hebben met de gebruiksvoorwerpen is oneindig. Een voorbeeld: ik kan met een plastic fles slaan, op duwen,... Een belangrijk gevolg van deze verbeelding is dat we in de toekomst het anders kunnen voorstellen.

- **Conceptualisering:** In deze fase gaan wij de werkelijkheid maken en naar onze hand zetten. Bij de conceptualisering komen abstracties aan bod. Een abstracte herinnering ontstaat wanneer er een aantal concrete herinneringen samenvallen. Een voorbeeld: Een kind kan zich herinneren hoe een plastic fles er uit ziet, of meerdere plastic flessen (waarneming). Ze kunnen zich ook verschillende vormen en groottes van flessen voorstellen (verbeelding). Ze kunnen de herinneringen van de klanken en uiterlijke kenmerken van plastic flessen koppelen aan één eenvoudige klankcombinatie, in dit geval 'plastic' of 'plastic fles'. Als je over dit woord beschikt, moet je niet alle verschillende flessen onthouden. Het woord roept in dit geval een algemeen beeld op. Dit is de basis van de menselijke taal. Een taal is het systeem van klanken, het is een voorstelling van waarnemingen, voorstellingen en concepten of begrippen. De stap van verbeelding naar concept (het begrip) loopt vermoedelijk via gebaren. Wie een concrete situatie uitbeeldt maakt gebruik van gebaren en klanken, bijvoorbeeld iets willen voordoen. Gaandeweg worden deze gebaren eenvoudiger, meer abstract (gebaren korte en lange klanken).
- **Analyse:** Deze vaardigheid combineert het waarnemen en de abstractie. Het gaat verder dan het denken in begrippen om met verandering om te gaan. Ik ga deze vaardigheid niet verder bespreken omdat dit niet van toepassing is voor de muzische workshop. Dit zou een mogelijk gevolg kunnen zijn na het geven van de muzische workshop voor enkele leerlingen (van Heusden, 2010).

In de handleiding/boek Eigenwijs (Haverkort, et al, 2010) hebben ze zich gebaseerd op het cultuuronderwijs van Barend van Heusden voor het geven van muziek. Zowel Barend van Heusden als Eigenwijs leggen de link dat bij cultuuronderwijs verschillen zien en reflecteren een zeer grote waarde is voor cultuuronderwijs (van Heusden, 2010 ; Haverkort, et al, 2010). Door het hanteren van de muzische activiteiten (receptie, productie, reproductie, reflectie) zetten wij in op de 21^e-eeuwse vaardigheden:

- Creativiteit: het bedenken van nieuwe ideeën en deze kunnen uitwerken en analyseren.
- Kritisch denken: het kunnen formuleren van een eigen, onderbouwde visie of mening.
- Probleemoplosvaardigheden: het (h)erkennen van een probleem en tot een plan kunnen komen om het probleem op te lossen.
- Communiceren: het effectief en efficiënt overbrengen en ontvangen van een boodschap.
- Samenwerken: het gezamenlijk realiseren van een doel en daarbij kunnen aanvullen en ondersteunen.
- Zelfregulering: het kunnen realiseren van doelgericht en passend gedrag (Haverkort, et al, 2010 ; Eigenwijs digitaal, 2016).

Voor de muzische workshop onthoud ik dat de hersenen bij taal en muziek op een gelijkaardige manier op elkaar reageren en dat er effectief een overeenkomst is in de verwerking van informatie. De combinatie van de muzische werkvormen en de woordenschat worden op eenzelfde manier verwerkt. Verder laten wij ons inspireren door de vier culturele basisvaardigheden van Barend van Heusden. Het waarnemen van klanken, de verbeelding en zeker het conceptualisering willen we betrekken in de muzische workshop, met nadruk op de gebaren en het vormen van een abstractie. Binnen deze vier culturele basisvaardigheden komen de soorten activiteiten van muziek aan bod: receptie, productie, reproductie en

reflectie. Het experimenteren met de klankmaterialen en geluiden (kort, lang) kunnen we in het cognitieve proces van Barend van Heusden terug vinden.

5 Het ontwerp: workshop experimenteerinstrument

5.1 Beschrijving aanpak

Het product dat zich heeft gevormd door middel van de informatie die ik gedurende dit onderzoek verzameld heb en de reflecties van de begeleidende lectoren en mentoren heeft als volgt vorm gekregen: mijn product bestaat uit een workshopfiche.

De workshopfiche 'Experimenteerinstrument' is een leidraad voor leerkrachten en andere (pedagogische) begeleiders die in contact komen met anderstalige nieuwkomers, meertalige leerlingen en adoptiekinderen in het lager onderwijs. Met mijn product wil ik leerkrachten inspireren om met deze strategieën, didactiek en prikkelende werkvormen te experimenteren en aan de slag te gaan. In deze beschrijving zal ik mijn workshopfiche voorstellen.

Voor de workshop 'Experimenteerinstrument' heb ik de volgende doelstellingen geselecteerd:

- De leerlingen kunnen experimenteren met verschillende soorten klankmaterialen en produceren korte en lange geluiden.
- De leerlingen kunnen met klankmaterialen een eigen instrument samenstellen.
- De leerlingen kunnen muziek maken met hun zelfgemaakt instrument en produceren korte en lange geluiden.

Belangrijk om te weten bij deze doelstellingen is dat het om een talige workshop gaat. Aan de hand van deze doelstellingen willen wij de kinderen Nederlands leren en de woordenschat verbreden.

De workshop start vanuit het begrijpend luisteren (TPRS) en met een prikkelende en krachtige introductie. De kinderen komen binnen in het lokaal en zien vier groepen klankmaterialen liggen. Ze krijgen zelf de keuze om een plaats te kiezen in de ruimte (veilige omgeving). Vanaf dat moment start de introductie van de workshop. De leerkracht start met het contact maken met de kinderen door zelf de klankmaterialen te bespelen. Eventueel kan de leerkracht geluiden opnemen en deze afspelen tijdens het experimenteren met de klankmaterialen. Voor deze introductie heb ik mij laten inspireren door het boek Bonte Boel. Zij geven aan dat wanneer je taal stimulerend wilt werken, je de kinderen iets interessants moet aanbieden. De kinderen kunnen deze prikkelende context later in de workshop op hun eigen manier gaan ontdekken. Op deze manier ontdekken zij stukjes van de wereld. Verder wordt mijn keuze bevestigd door het boek Muziekmeester. De aantrekkelijkheid van een activiteit wordt bepaald een afwisseling van soorten activiteiten. In de introductie zit de activiteit receptie. De kinderen luisteren en nemen waar. Dit waarnemen brengt mij verder naar de vier basisvaardigheden van cultuuronderwijs. De eerste vaardigheid die aan bod komt is het waarnemen, in dit geval van klanken en materialen. Deze introductie gaat leiden tot een eindeloze stroom van waarnemingen.

Na de introductie volgt het experimenteren met de klankmaterialen. Alle kinderen verzamelen zich rond één soort klankmateriaal. In de workshop experimenteren/improviseren de kinderen met de impuls klank. Ze onderzoeken de klankeigenschappen van de materialen aan de hand van korte geluiden, lange geluiden en verschillende materialen. Wanneer je werkt met een goede impuls, helpt dit de kinderen op weg en geeft het snel richting tot experimenteren en improviseren. Het GRRIM-model sluit hier nauw bij aan. De workshop is gestart met een gezamenlijk startmoment en wordt gevolgd door een instructiefase. We leren de kinderen experimenteren met klankmaterialen

aan de hand van korte en lange klanken. Bijkomend leren we de kinderen de strategie labelen aan. We koppelen aan een korte klank het woord 'kort geluid' en een gebaar. Dit gebeurt aan de hand van modeling uit het GRRIM-model. Het gebaar sluit verder aan bij de vier basisvaardigheden van cultuuronderwijs. Om een begrip te verwerven komen er gebaren aan te pas. Deze gebaren worden doorheen de workshop eenvoudiger en abstracter.

Na de instructiefase hebben we gekozen voor een doorschuifstelsel. De kinderen worden ingedeeld in drie groepjes. Ieder groepje start bij één van de soorten klankmaterialen die nog niet aan bod zijn gekomen tijdens de instructiefase. Zoals in het GRRIM-model stelt de leerkracht zich hier op als begeleider van het leerproces. De leerkracht past samen met de kinderen de strategie toe en geeft de kinderen impulsen om te experimenteren met de klankmaterialen. De leerkracht zorgt, net zoals de didactiek van Blaine Ray voor voldoende herhaling door het stellen van vragen. Dit is noodzakelijk om de workshop begrijpelijk te maken. Enkel voorbeelden van vragen:

- Welk geluid hoor je?
- Hoor ik een kort of een lang geluid?
- ...

We werken op dit moment met een ander soort activiteit. We werken rond de activiteit productie, het zelf experimenteren met klanken. Verder komt de receptie hier aan bod, het waarnemen van klanken. De leerlingen improviseren en experimenteren nu zelf met de verschillende klankmaterialen. De basisvaardigheid (van het cultuuronderwijs) verbeelding komt hier sterk aan bod. De kinderen krijgen de kans de verbeelding de vrije loop te laten gaan. Ze zoeken manieren om klanken te produceren met de verschillende materialen.

De volgende stap in de muzische workshop is het samenstellen van een eigen instrument. Tijdens deze activiteit worden er opnieuw oefenkansen/herhaling aangereikt. Na het creëren van het eigen instrument krijgen de kinderen de kans om hun instrument te personaliseren. Opnieuw komt de basisvaardigheid (van het cultuuronderwijs) verbeelding hier aan bod. Ze gaan de verbeeldingen samenvoegen tot een eigen instrument. Wanneer de instrumenten gemaakt zijn, vindt er een toonmoment/voorstelling van de muziekinstrumenten plaats. De instrumenten worden in het midden van de kring geplaatst. Dit toonmoment bestaat uit verschillende fases:

- Voorstelling instrument aan de hand van materialen: plastic, fles, glas,... Welk instrument heeft een plastic fles?
- Voorstelling instrument aan de hand van klanken (tonen van korte klanken en lange klanken)
- Klanken van klanken: zo snel mogelijk een korte klank/ lange klank doorgeven in de kring

Voor de instructie van de workshop heb ik mij opnieuw gebaseerd op de didactiek van het GRRIM-model. De kinderen zijn reeds zelfstandig aan de slag gegaan met de geleerde vaardigheden en de strategie. De leerkracht stelt op dit moment specifieke/expliciete vragen of voert werkvormen uit om de aangeleerde begrippen te herhalen (Blaine Ray). Deze vragen zijn gebaseerd op de scaffolding didactiek. We bieden de kinderen tijdens het stellen van vragen een opstapje aan om een hoge doelstelling te bereiken, het verwerven van woordenschat. De kinderen voeren op dat moment de activiteit reproductie uit. Ze krijgen de kans om te tonen/laten horen wat ze bedacht hebben. Doorheen heel de workshop zit de activiteit reflectie verweven, wat ook een voorwaarde is voor cultuuronderwijs. Er wordt voortdurend ruimte gecreëerd om te reflecteren op klanken en ontworpen muziekinstrumenten. Verder wordt de basisvaardigheid conceptualisering toegepast. Wanneer de begeleider of de leerkracht vraagt wie er een plastic fles gebruikt heeft, gaan alle kinderen ongeacht de grootte, kleur of klank hun vinger in de lucht steken. Het woord zal in dit geval een algemeen beeld oproepen.

De allerlaatste activiteit die plaats vindt is het afsluitingsmoment, net zoals in het GRRIM-model. De kinderen gaan met de leerkracht ritmes op elkaar stapelen, muziek maken. Dit gebeurt aan de hand van woorden die de kinderen zijn aangeleerd, bijvoorbeeld: kort – kort – lang. De werkvorm die bijkomend aan bod komt, is dirigent. De leerkracht selecteert gebaren voor woorden om muziek te maken: kort geluid, lang geluid, luider, zachter, stop. De kinderen vormen op deze manier een band. De activiteit wordt afgesloten met het opnemen van geluiden die kinderen maken met hun eigen instrument. Als differentiatie kan er een spreektekst/zangtekst op de opgestapelde ritmes uitgevoerd worden, zoals bijvoorbeeld 'kort en lang' en 'we hebben geluid gemaakt'. Volgens het boek Muziekmeester vindt hier opnieuw reproductie en voortdurende reflectie plaats. Het uitvoeren van het opstapelen van ritmes of een band is het gevolg van het gebruik van de impuls klank. Kansen om te herhalen worden hier opnieuw gecreëerd.

In het beginstadium heb ik ervoor gekozen om beperkte woordenschat aan te reiken en werkvormen te modelen, net zoals Blaine Ray om de workshop voor de kinderen zo begrijpelijk mogelijk te houden. Ik selecteerde voor het begin van de workshop de volgende woorden: kort geluid, lang geluid, plastic, glas, ijzer en ander(s). De nadruk ligt op de volgende twee kernwoorden: kort geluid en lang geluid.

In deze workshop zitten voortdurend de 21^e-eeuwse vaardigheden verweven. Creativiteit bevindt zich in zeer veel activiteiten. Het start met het experimenteren van klanken en evolueert tot het bouwen van een instrument,... Tijdens het bouwen van dit instrument kijken ze kritisch naar de eigen creatie: Hoor ik drie geluiden? Is het kort? Is het lang?,... Wanneer tijdens het bouwen van het instrument er een probleem optreedt, worden de kinderen gestimuleerd om zelf een oplossing te zoeken of samen naar een oplossing te zoeken. Door het zoeken naar een oplossing komen we tot de vaardigheden samenwerken en communiceren. Om tot de taalverwerving te komen zijn dit twee belangrijke pijlers.

5.2 Resultaten try-outs

Om na te gaan of mijn product (workshop) al dan niet een antwoord bood op mijn onderzoeksvraag, heb ik drie try-outs uitgevoerd in drie verschillende groepen (klassen). De eerste try-out die we hebben uitgevoerd vond plaats in De Mozaïek in Houthalen, in het vierde leerjaar bij juf Lydia. De try-out gebeurde in een NT2-klas. In deze klas zaten drie anderstalige nieuwkomers, waarvan één leerling Engels sprak. De volgende twee try-outs vonden plaats in De Luchtballon, in twee wereldklassen.

Na het geven van de eerste workshop ondervond ik dat enkele delen van de workshop al krachtig in elkaar zaten, maar toch had ik een aantal bedenkingen die uiteindelijk gewijzigd werden.

De introductie was al zeer prikkelend voor de leerlingen. Maar werd doorbroken doordat Lesley voortdurend naar zijn opname apparatuur moest wandelen om de geluiden op te nemen. Ik heb gezocht naar een oplossing, omdat ik de elektronica net zo krachtig vond. Lesley speelde zijn geluiden op voorhand in. Hierdoor kon hij tijdens het experimenteren met de klankmaterialen contact zoeken/maken met de leerlingen. Mijn taak was op de knop te drukken van het geluid. Op deze manier werden de geluiden toch als ritmepatronen op elkaar gestapeld.

Het experimenteren met de klankmaterialen verliep in de eerste workshop al redelijk vlot. We namen onze tijd om te experimenteren met de verschillende klankmaterialen aan de hand van korte en lange geluiden. Maar dit sloot minder aan bij de didactiek van het GRRIM-model. Deze didactiek is essentieel in een wereldklas of een NT2-klas om begrijpelijk over te komen en woordenschat te verwerven. Voor de volgende workshop zouden we eerst klassikaal één materiaalsoort samen ontdekken en duidelijker tonen aan de hand van

modeling, gebaren en vraagstelling wat er van de kinderen verwacht wordt bij het experimenteren met de klankmaterialen. In de laatste fase verliep deze wijziging zeer goed. De kinderen gingen geluiden zelfstandig ontdekken, wij als leerkracht waren duidelijk begeleider. Ze combineerden zelf geluiden en ze kwamen zelf met nieuwe ontdekkingen. Het doorschuifstelsel wat wij hanteerden werkte vanaf de eerste workshop al redelijk goed. De wijziging die wij hier hebben aangebracht, is dat wij niet meer doorschuifden met het groepje. Het groepje schuift zelf door, zodat ze drie keer een andere begeleider hebben gehad, waaronder zeker de muzikant Lesley. Wanneer alle kinderen hadden geëxperimenteerd met alle klankmaterialen, verzamelden we rond de grote tafel waarop alle materialen voor het ontwerpen/maken van het instrument zich bevonden. In de NT2-klas verliep deze instructie zeer goed en duidelijk. In de wereldklas verliep dit moeizamer. Ik had er niet bij stilgestaan dat wanneer ik ging spreken over instrumenten dat ik dit had moeten visualiseren. In beide groepen van de wereldklassen konden een aantal leerlingen voorbeelden geven van instrumenten. Toen ik begon over de instrumenten dacht ik onmiddellijk 'dat heb ik over het hoofd gezien'. Doordat de twee workshops in De Luchtballon na elkaar vielen heb ik dit niet meer kunnen bijsturen. Indien ik de workshop nog één keer kon geven, zou ik herkenbare prenten en muziekinstrumenten meenemen naar de klas.

Het ontwerpen/maken van het instrument is in alle klassen redelijk vlot verlopen. Persoonlijk vind ik dat wij in ieder deel van de workshop telkens meer gegroeid zijn. In de eerste workshop werden veel shake(rs)instrumenten gemaakt, wel op verschillende manier gevuld. Dit hebben we kunnen oplossen naar de volgende workshops toe. We hebben tijdens het experimenteren meer ingezet op de andere eigenschappen van de klankmaterialen, zoals over een blik ribbels schuren of in flessen blazen. Er zat meer verscheidenheid in de instrumenten die tijdens de laatste twee workshops gemaakt werden. Maar toch vind ik dit nog een werkpunt. Wanneer ik nu reflecteer denk ik aan instrumenten die niet westers zijn zoals een regenbuis, didgeridoo,... Dit vind ik een gemiste kans, graag had ik hier meer op willen inspelen. De interactie tussen de leerlingen bij deze activiteit lag zeer hoog in de NT2-klas. Uit mijn observaties tijdens deze workshop leid ik af dat de leerlingen zeer veel samenwerkten. Ze leerden elkaar woorden zoals tang, ijzerdraad, hamer,... Het interageren vond ik hier aanwezig. De interactie tussen de leerlingen in de wereldklas vond ik minder aanwezig. We creëerden veel spreekkansen en interactie tussen begeleider en kind. Wegens tijdsgebrek hebben we de werkvorm van de verschillende bands niet kunnen uitvoeren. Deze werkvorm ging leiden tot een stroom van interactie tussen de leerlingen. Een andere wijziging bij deze activiteit is dat we een criterium hebben opgelegd voor het instrument. Het instrument moest drie geluiden bevatten. Ik merkte dat de kinderen nu gericht op zoek gingen naar welke geluiden het instrument bevatte. Bijkomend gingen ze luisteren of ze zeker een kort en een lang geluid hadden.

In de eerste workshop gingen we te productgericht te werk. Muziek maken met het eigen instrument zat hier weinig of zelfs bijna niet in. Dit was in de twee laatste workshops veel sterker aanwezig. We hebben verschillende werkvormen toegevoegd. Hierdoor hebben we extra kansen gecreëerd om de woorden te herhalings, bijvoorbeeld tijdens het voorstellen van het instrument. De workshop eindigde met een krachtig opnamemoment. De instructie voor het opnemen van de klanken heb ik hier overgenomen. Verder heb ik de introductie van de micro toegevoegd. Het opnemen verliep tegenover de eerste workshop meer gestructureerd. In plaats van te vragen wie er graag zijn geluid zou willen opnemen, zei Lesley duidelijk wat ze moesten spelen. De kinderen kregen zelf de keuze hoe dat ze het geluid gingen maken. We hebben hier ook gekozen om de kinderen per twee of drie geluiden te laten opnemen. Dit is veiliger voor de kinderen en het verliep vlotter. Wanneer we ons concept hadden voorgesteld, wilden wij net zoals Bobby McFerrin zingen of spreken op de opgenomen geluiden. Toch besloten we uiteindelijk om de stem niet te betrekken bij het uitvoeren van de workshop. Vanaf de eerste workshop reikten zich toch kansen aan om hier op in te spelen. Een voorbeeld was dat iemand moest lachen om het geluid zij maakte

tijdens het opnemen. Bij toeval werd dit lachje opgenomen. Dit was de eerste aanzet tot het gebruik van de stem. Hier hebben we in de laatste twee workshops op ingespeeld. Met de aangeleerde woorden hebben de kinderen een spreek/zangtekst op het eigen gecreëerde ritme gezongen. Dit was een heel krachtig afsluitingsmoment van de workshop.

Ik kan concluderen dat de workshop ‘experimenteerinstrument’ doorheen de verschillende try-outs enorm gegroeid is. Voor deze workshop zijn er nog enkele groeikansen: de interactie tussen de leerlingen en de instrumenten uit andere continenten betrekken. Ik kan zeggen dat deze workshop een workshop is die zorgt voor: een zeer hoge betrokkenheid, kinderen laat ontdekken/experimenteren en herhaling/oefenkansen zeer aanwezig zijn. De leerwinst in deze workshop ligt hoog. Op het vlak van muzische vorming zijn de leerlingen met veel nieuwe werkvormen geconfronteerd: experimenteren, bouwen van een instrument, spuiten van het instrument,... De leerwinst van taal moet zeker niet achterblijven. Ondanks dat wij geen effectmeting hebben uitgevoerd, was de leerwinst duidelijk te merken doordat wij veel herhalings- en oefenkansen gecreëerd hebben. Je merkte duidelijk dat de leerlingen een aantal woorden hadden opgepikt.

6 Besluit

6.1 Beantwoording onderzoeksvraag

‘Hoe kan ik de tweede taalverwerving van anderstalige nieuwkomers in het lager onderwijs stimuleren door het experimenteren met klankmaterialen en het bouwen van een eigen instrument?’ Dit is de onderzoeksvraag waar ik heel dit onderzoeksproject lang een antwoord heb op gezocht.

Tijdens mijn try-outs ben ik tot de vaststelling gekomen dat de workshop ‘Experimenteerinstrument’ gezorgd heeft voor een grote leerwinst (muzisch en taal). Om deze leerwinst te bereiken moet volgend aspecten aanwezig zijn in de workshop: het experimenteren met de verschillende klankmaterialen wordt uitgevoerd met de impuls klank. In de workshop hebben wij op twee manieren ingespeeld op de impuls klank. Enerzijds door het experimenteren aan de hand van korte en lange geluiden. Anderzijds door het gebruik van verschillende klankmaterialen. Mijn bevindingen na de try-outs komen overeen met wat het boek Muziekmeester beweert. Deze impuls helpt kinderen op weg en geeft snel richting aan de improvisatie en het experimenteren. Aan de hand van deze impuls kan er woordenschat aan het experimenteren gekoppeld worden: woordenschat schooltaal muziek (korte geluid, lang geluid, anders,...) en woordenschat over de gebruikte materialen (plastiek, ijzer,...).

Verder worden de verschillende werkvormen in de workshop aangebracht aan de hand van het GRRIM-model. De leerkracht of pedagogisch begeleider modelt de instructie van de werkvorm en stelt zich, bijvoorbeeld tijdens het experimenteren, meer op als begeleider van het creatief leerproces. Het modelen van de werkvormen zorgt ervoor dat je begrijpelijk bent. Een voorwaarde volgens Blaine Ray om tot het vloeiend spreken te komen is dat de workshop zeer begrijpelijk moet zijn voor de kinderen om taal te kunnen verwerven. In de praktijk kon ik dit duidelijk ondervinden. Hoe meer dat de modeling in de workshop op punt stond, hoe meer spreekdurf de kinderen toonden.

De woordenschat wordt aangebracht aan de hand van de woordleerstrategieën van de TPR didactiek en de taalstrategie labelen. We vertrekken vanuit het begrijpend luisteren. Om tot het spreken te komen is begrijpend luisteren een essentiële tussenstap. Aansluitend labelen we woorden aan gebaren of voorwerpen. Dit sluit aan bij het cultuuronderwijs. De chronologische stappen van Barend van Heusden leiden tot een algemene beeldvorming van een woord, bijvoorbeeld: eerst nemen we verschillende klanken met plastieken flessen waar. We horen niet enkel verschillen in klanken, maar zien ook verschillen in vormen. Wat

de kinderen hebben waargenomen, wordt gemanipuleerd en er ontstaan nieuwe voorstellingen (nieuwe klanken). Tijdens de conceptualisering vinden er abstracties van het begrip plaats. De kinderen herinneren zich verschillende klanken en vormen van plasticen flessen, maar koppelen dit aan één eenvoudige klankcombinatie 'plasticen flessen'. Dit gebeurt voortdurend tijdens de workshop. Verder is voor ontstaan van deze koppeling het gebruiken van gebaren van belang. Tijdens de workshop hebben wij dit toepast door een gebaar te hanteren voor korte geluiden en lange geluiden. Om effectief te komen tot het vloeiend spreken moet de woordenschat beperkt worden tot vaak voorkomende woorden in de doeltaal en is herhaling van essentieel belang. Deze herhaling komt sterk terug in het bouwen van een eigen instrument en het voorstellen van het eigen instrument. Bijkomend is de expliciete vraagstelling van de leerkracht of (pedagogisch) begeleider aan de hand van de didactiek scaffolding essentieel om tot taalverwerving te komen. Deze vraagstelling heeft tot gevolg dat er interactie is, niet enkel interactie tussen leerkracht en kind, maar ook interactie tussen de kinderen onderling. In de workshop komt het stellen van deze vragen zeer vaak aan bod, bijvoorbeeld tijdens de voorstelling van de instrumenten. Door het stellen van vragen, gaan de kinderen in interactie met de leerkracht. Dit creëert opnieuw herhalingskansen voor de woordenschat. Deze herhalingskansen zijn van enorm belang om tot de taalverwerving te komen volgens Kuiken & Vermeer. Tijdens het bouwen van het instrument stelde ik vaak expliciete vragen. Ik merkte dat de leerlingen iedere keer een stapje verder durfde te gaan met de manier van antwoorden.

De aantrekkelijkheid van de workshop wordt grotendeels bepaald door de afwisseling van de soorten muzikale activiteiten (receptie, productie, reproductie en reflectie). Deze activiteiten zitten voortdurend in de workshop verweven. Verder kan ik concluderen dat de workshop 'Experimenteerinstrument' inzet op de 21^e-eeuwse vaardigheden:

- Wij creëren kansen om hun *creativiteit* te prikkelen/ontwikkelen door bijvoorbeeld ze te laten experimenteren met klanken of door het bouwen van een instrument.
- De kinderen worden gestimuleerd om voortdurend een *kritische houding* aan te nemen. Tijdens het bouwen van het instrument gaan ze op zoek naar geluiden. Is dit wel een kort geluid? Kan het korter? Wat kan ik er nog mee?
- Tijdens de workshop worden de kinderen vaak geconfronteerd met problemen, bijvoorbeeld dat ze de ballon niet in het potje krijgen. Ze moeten zelf of samen met iemand anders *probleemoplossend denken*.
- Wanneer de kinderen dit per twee oplossen, zijn ze aan het *samenwerken*. Dit is tijdens de try-outs zeer veel voorgevallen.
- Het *communiceren* is één van de belangrijkste pijlers. Het gaat over het aanwerven van taal via begrijpend luisteren en de strategieën. Om tot de taalverwerving te komen is deze interactie of communicatie een belangrijk onderdeel.

Het antwoord op de onderzoeksvraag geeft een oplossing voor een onderdeel van het praktijkprobleem. Deze oplossing spitst zich vooral toe naar leerkrachten lager onderwijs die te maken hebben met anderstalige nieuwkomers of NT2-leerlingen. Het biedt deze leerkrachten inspiratie om te experimenteren met de gekozen werkvormen en strategieën. Dit leidt verder tot een oplossing voor de kinderen (doelgroep). Door de workshop verkleinen we de woordenschat achterstand van deze leerlingen. Volgens Kuiken & Vermeer zorgt dit voor meer begrijpelijkheid voor alle leergebieden. Deze begrijpelijkheid zorgt voor meer slaagkansen in het onderwijs.

Deze workshop is niet enkel zinvol voor een wereldklas of een NT2-klas, maar ook voor een reguliere klas. Je kan de workshop vanuit een muzisch of wetenschappelijk oogpunt benaderen. Taalverwerving is ook van belang in reguliere klassen. Door het gebruik van verschillende soorten materialen kan er gedifferentieerd worden in woordenschat (bijvoorbeeld het woord rubber). De gebaren van de korte en lange geluiden zijn zeer

bruikbaar voor jongere leerjaren. Het aanbrenge van het muzisch aspect korte en lange geluiden is vaak een zeer moeilijk gegeven.

7 Reflectie op het onderzoeksproces

Om het onderzoeksproject tot een goed einde te brengen heb ik het hele proces doorlopen. Het ene moment lag de succesfactor hoger, het andere moment kwam er frustratie bij te kijken. Het onderzoeksproces heeft mij enerzijds mezelf beter leren kennen, anderzijds heb ik mezelf kunnen ontplooiën en ben ik gegroeid als NT2-leerkracht. Wanneer ik deze opleiding tot een goed einde heb gebracht, kom ik in een werkveld (afhankelijk regio) waar ik met deze problematiek geconfronteerd wordt. Door kennis en ervaring op te doen over dit onderwerp, ga ik deze leerlingen beter kunnen begeleiden en ondersteunen.

De eerste twee stappen van het onderzoeksproces (oriënteren en richten) waren voor mij het moeilijkst. Het duurde enige tijd voordat ik door had hoe dat ik het best mijn praktijkprobleem kon uitdiepen. Wanneer ik de juiste bronnen omhanden had, ging het uitschrijven van mijn praktijkprobleem zeer vlot. Als ik opnieuw een onderzoek zou uitvoeren, gaan deze fases van het onderzoeksproces veel vlotter verlopen.

De volgende twee stappen (plannen en ontwerpen) van het onderzoeksproces verliepen vlotter, met een beetje tegenslag. Het ontwerpen van een onderzoeksvraag verliep hetzelfde als de twee voorgaande fases. Opnieuw was het in het begin heel erg zoeken, maar ik ben tot een goede onderzoeksvraag gekomen. Gedurende het hele zelfstandig project had ik het gevoel dat ik voor het schrijven van teksten net iets meer tijd nodig had dan anderen. Dit heeft natuurlijk een grote invloed gehad op mijn planning. De planning van de onderzoekactiviteiten verliepen in het algemeen zeer goed. Enkel de planning van mijn try-outs verliep moeilijker. Al snel had ik één try-out vastgelegd. Ik heb vaak moeten rondbellen en mailen om op de juiste data een try-out te vinden. De reden hiervoor waren bijvoorbeeld: een zieke directie (en nog geen vervanging aanwezig), een vader gestorven van de contactpersoon,...).

Het verzamelen van informatie is volgens mij één van de stappen die in mijn onderzoeksproces het vlotst verliep. Ik kwam één bron tegen en die bron bracht mij vaak naar een andere bron. Ik merkte dat vooral de mondelinge bronnen mij als persoon rijker gemaakt hebben. Mocht ik dit onderzoek overdoen, zou ik mij graag nog meer verdiepen in mondelinge bronnen. En mij meer verdiepen in de literatuur omtrent de invloed van cultuur en muziek. Met ondersteuning en begeleiding van mevrouw Reekmans ging het verwerken van de informatie redelijk tot zeer vlot. Doordat zij mij inzichten gaf, kon ik gemakkelijker linken en verbanden leggen tussen verschillende deeltjes in mijn literatuurstudie. Ze gaf me iedere keer feedback en ik ging met deze feedback aan de slag om mijn project te verwerken.

De laatste stap die ik bespreek is concluderen. De beantwoording van mijn onderzoeksvraag vond ik absoluut niet gemakkelijk. De frustraties waren tijdens het schrijven van het besluit enorm aanwezig. Ik merkte dat ik tijdens mijn onderzoek niet altijd mijn belangrijkste onderzoeksvraag voor ogen had gehouden. Dit is het aspect wat ik onmiddellijk anders zou doen. Ik zou altijd mijn onderzoeksvraag voor ogen blijven houden. Als ik volgende keer iets zou noteren, zou ik mijzelf altijd de vraag stellen 'Beantwoordt dit aan mijn onderzoeksvraag?'

Naast de reflectie van mijn onderzoeksproces is de reflectie over de samenwerking met Lesley (student Music) en Carmen (studente Mad) een belangrijke pijler. Ik wil starten met dat het voor mij een zeer spannende en leerrijke samenwerking was. Ik heb samengewerkt met twee personen die zeer goed zijn in hun vak, kunst (illustratie) of muziek. Lesley en Carmen hebben mij geleerd op een andere manier naar zaken of gebeurtenissen te kijken.

Zij zien vaak heel andere insteken of brengen aparte en originele ideeën aan. Lesley heeft de aanzet gegeven voor de interculturele artiesten. Ik gaf een beschrijving en hij reikte mij onmiddellijk twee fantastische culturele artiesten aan (Fela Kuti, Buena Vista Social Club). Naast zijn kennis over muziek, heb ik anderzijds tijdens de workshop van Lesley zijn muzische vaardigheden kunnen profiteren, bijvoorbeeld het opnemen van geluiden. Ik heb niet enkel kunnen profiteren van zijn vaardigheden, ik heb er ook veel van kunnen leren. De inzet en flexibiliteit van Carmen kunnen we niet uit te weg gaan. Carmen is eigenlijk een illustrator. Voor deze workshop is Carmen uit haar comfortzone moeten komen, van illustrator naar beeldend kunstenaar. Als er een voorbeeld gemaakt moest worden of een beeldende techniek moest uitgetoetst worden, stond ze altijd paraat. Haar voorbeelden gaven mij iedere keer inspiratie tot het vinden van nieuwe geluiden die we konden integreren in de workshop.

Net zoals iedere samenwerking verloopt het niet altijd vlekkeloos. Ondanks alle positieve aspecten waren er aantal moeilijkheden in deze samenwerking. Een afspraak maken om samen te komen was zeer moeilijk. Het naleven van gemaakte afspraken was vaak nog moeilijker. Bijkomend verliep de communicatie meermaals stroef. Wanneer ik wilde weten of zij hun deel van de materialen verzameld hadden, kreeg ik vaak zeer laat een antwoord. Hierdoor wilde ik heel erg de controle bewaren en nagaan of alles in orde was. Daarnaast was de inbreng van één persoon vaak miniem.

Toch wil ik graag afsluiten met een positieve noot. Ondanks enkele frustraties heb ik veel geleerd over mezelf, maar vooral van mijn medestudenten. Ik wil Lesley en Carmen nogmaals bedanken om mee met mij in het avontuur van het onderzoeken te stappen.

Literatuurlijst

- Beeker, A., Canton, B. & Trimbos, B. (2008). *Scaffolding*. SLO (nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling)
- Bouwman, A. & van de Mortel, K. (2014). Begin bij begrijpend luisteren. *HKJ*, pp. 11-13
- Buena Vista Social Club (2017). *Story*. Geraadpleegd op 24 december 2016, via <http://www.buenavistasocialclub.com/story/>
- Contee, S. & Blaine, R. (2011). *Fluency through TPR Storytelling*. Acros Publishers
- Cresswell, L. & McNicholas, S. (1999). *Stomp 'Out loud'*. [film]
- Eigenwijs digitaal. (2016). *Korte verantwoording*. Geraadpleegd op 10 juni 2017, via <http://www.eigenwijsdigitaal.nl/media/Korte%20verantwoording%20EWD%20def.pdf>
- Engineer & Nerno Science center. *Laat je horen! Ontwerp en bouw een instrument*. Engineer museum
- Fela.net (2017). *About Fela Kuti*. Geraadpleegd op 24 december 2016, via <http://fela.net/about/>
- Forrer, M. & van de Mortel, K. (2010). *Lezen..denken..begrijpen!* CPS
- Haverkort, F., van der Lei, R. & Noordam L. (2010). *Eigenwijs*. SMV
- Huizenga, H. & Robbe, R. (2009). *Taalonderwijs ontwerpen*. Noordhoff
- Integratie-inburgering. *Vluchtelingen en asiel*. Geraadpleegd op 7 oktober 2016, via <http://www.integratie-inburgering.be/vluchtelingen-en-asiel>
- Karaca, O., Ramaut, G. & Streckx, M. (2004). *De opvang van anderstalige nieuwkomers in reguliere klassen en de onthaalklas (brochure)*. Werkgroep anderstalige nieuwkomers steunpunt NT2
- Kuiken, F. & Vermeer A. (2014). *Nederlands als tweede taal in het basisonderwijs*. ThiemeMeulenhoff
- Lei, R., Haverkort, F. & Noorman, L. (2015). *Muziek meester! Volgens de nieuwste kennis*. ThiemeMeulenhoff
- Mieras, M; (2012) *Wat doet muziek met kinders hersenen*.
- Onderwijs Vlaanderen. *Anderstalige nieuwkomers*. Geraadpleegd op 7 oktober 2016, via <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/anderstalige-nieuwkomers>
- Rasier, L., van Heuven, V., Defrancq, B. & Hilgsmann, P. (2011). *Nederlands in het perspectief van uitspraakverwerving en constratieve taalkunde*. Gent: Academia Press
- Sinor, J. (1896). The ideas of Kodály in America. *Music educators journal*, pp. 5

Stomp. (2017). *About the show*. Geraadpleegd 24 december 2016, via <http://stomponline.com/about.html>

Taalmethoden. *TPRS*. Opgehaald 29 mei 2017, via <http://www.taalleermethoden.nl/index.php/taalleermethoden/tprs>

Tollet, B. (2010). *De echte Buena Vista Social Club*. Geraadpleegd op 24 december 2016, via <http://www.bruzz.be/nl/nieuws/de-echte-buena-vista-social-club>

Van der Hoeven, M., Jacobse, A., van Lanschot Hubrecht, V., Rass, A. Roozen, I., Sluijsmans, L. & van de Vorle, R. (2014). *Cultuur in de spiegel in de praktijk*. SLO (Nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling)

Van Heusden, B. (2010). *Een doorlopende lijn naar cultuuronderwijs*. Groningen

Verhelst, M, Coussement, K., Vanoosthuyze, S. & Verheyden, L. (2004). *Bonte boel!* Leuven: Centrum voor Taal en Onderwijs

Vlaamse onderwijsraad. (1999). *Vluchtelingen in de klas*. Garant