



**PROFESSIONELE BACHELOR IN HET ONDERWIJS
LAGER ONDERWIJS**

**Een rijkdom aan talen in de klas!
Anderstalige Nieuwkomers leren
Nederlands in Alle lessen**

1 Voorwoord

Op het einde van het tweede opleidingsjaar werd ons gevraagd om een onderwerp te kiezen voor de bachelorproef. Ik heb een grote interesse in talen, waardoor het project ANNA mij onmiddellijk aansprak. Ik was er vast van overtuigd dat ik de opleiding wou afronden met een brede kennis over meertaligheid. Het onderzoek gaf mij de kans om me te verdiepen in anderstalige nieuwkomers in de reguliere klas. Dankzij mijn bachelorproef voel ik mij competent en zelfzekerder als beginnende leerkracht in een meertalige klas.

Dit was niet mogelijk geweest zonder de begeleiding van mijn promotor, mevrouw Hilde Imberechts. Graag wil ik haar bedanken. Ik kon steeds bij mijn promotor terecht met mijn vragen en kreeg gedurende heel het onderzoeksproces opvolging en de nodige opbouwende feedback. Hiermee kon ik verder aan de slag.

Het werd een boeiende samenwerking met verschillende externen waarbij er geobserveerd, geïnterviewd,... werd. Deze klasleerkrachten, directies, zorgcoördinatoren en externe organisaties verdienen dan ook een woord van dank. Ten slotte wil ik mijn familie bedanken. Dankzij hen kon ik de opleiding volbrengen. Zij zorgden elke dag opnieuw voor steun en toeverlaat.

Inhoud

1	Voorwoord.....	2
2	Inleiding.....	5
3	Probleemstelling.....	6
3.1	Oriëntatie praktijkprobleem.....	6
3.2	Onderzoeksdoel.....	8
3.3	Onderzoeksvraag + deelvragen	8
4	Methodologie.....	9
5	Resultaten.....	10
5.1	Verwerking literatuurstudie	10
5.1.1	De beginsituatie van de anderstalige nieuwkomer.....	10
5.1.2	De didactiek omtrent de mondelinge taalvaardigheid	13
5.2	Bevindingen uitgevoerde onderzoeksactiviteiten	22
5.3	Verzamelen van leermaterialen voor de mondelinge taalvaardigheid	23
5.4	Bespreking ontwikkelde output.....	26
5.4.1	Lesfiche activiteit 1	32
5.4.2	Lesfiche activiteit 2	34
5.4.3	Lesfiche activiteit 3.....	36
5.5	Bevindingen ontwikkelde output + eventuele aanpassingen.....	38
5.5.1	Lesfiche 1: dobbelstenen- sociaal-emotioneel.....	38
5.5.2	Lesfiche 2: spel-bingo	39
5.5.3	Lesfiche 3: grondplan- zoek het huis	40
5.5.4	Aangepaste lesfiche 3	42
6	Conclusie	44
7	Discussie.....	45
8	Reflectie	46
9	Literatuurlijst.....	49
10	Bijlagen	52
10.1	Kijkwijzer beginsituatie	52
10.1.1	Kijkwijzer mondelinge taalvaardigheid.....	52
10.1.2	Kijkwijzer lezen.....	54
10.1.3	Kijkwijzer schrijven	55
10.2	Checklist leermaterialen	56

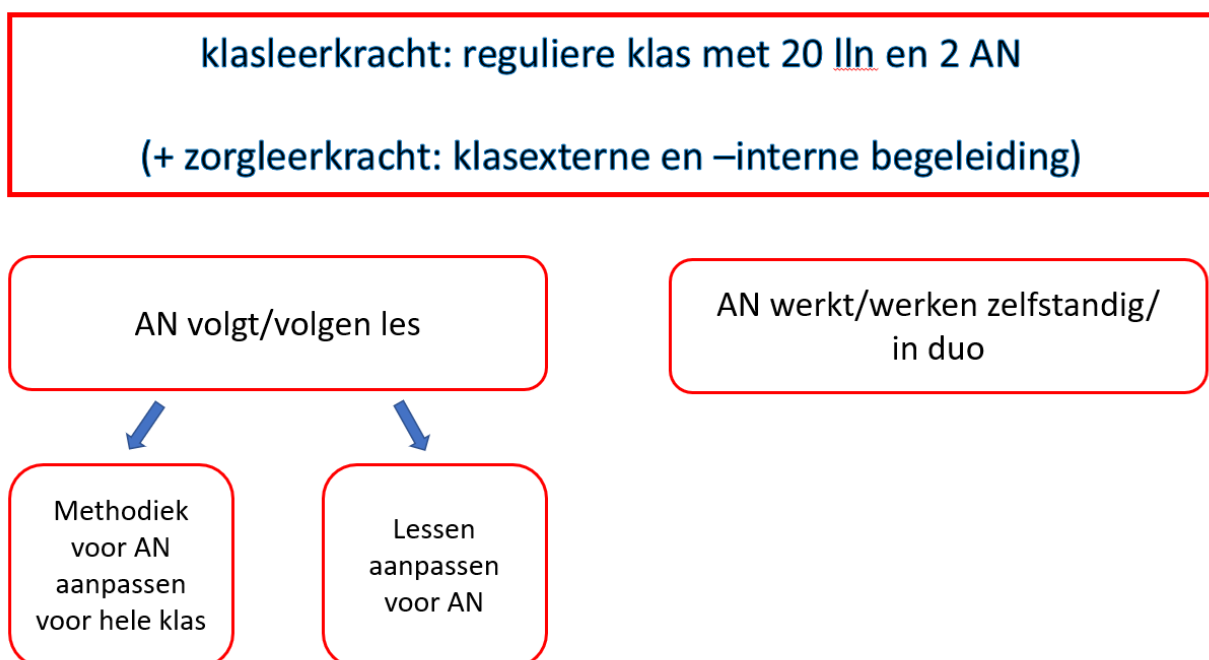
10.3	Takenwijzer AN.....	57
10.4	Kijkwijzer differentiatie.....	58
10.5	Bevraging.....	61
10.6	Dobbelstenen.....	62
10.7	Bingokaarten.....	63
10.8	Grondplannen.....	64
10.9	Visuele ondersteuning: woordkaarten.....	67

2 Inleiding

Een anderstalige nieuwkomer is een persoon die het land binnenkomt en zich onmiddellijk moet integreren in de samenleving. De taal is het grootste struikelblok. Ook in de klas speelt dit een grote rol. In vele gevallen komt de anderstalige nieuwkomer in een reguliere klas terecht en weten de klasleerkrachten niet hoe ze leerwinst kunnen bieden aan de anderstalige. Dit vormt een beperking in hun taalverwervingsproces.

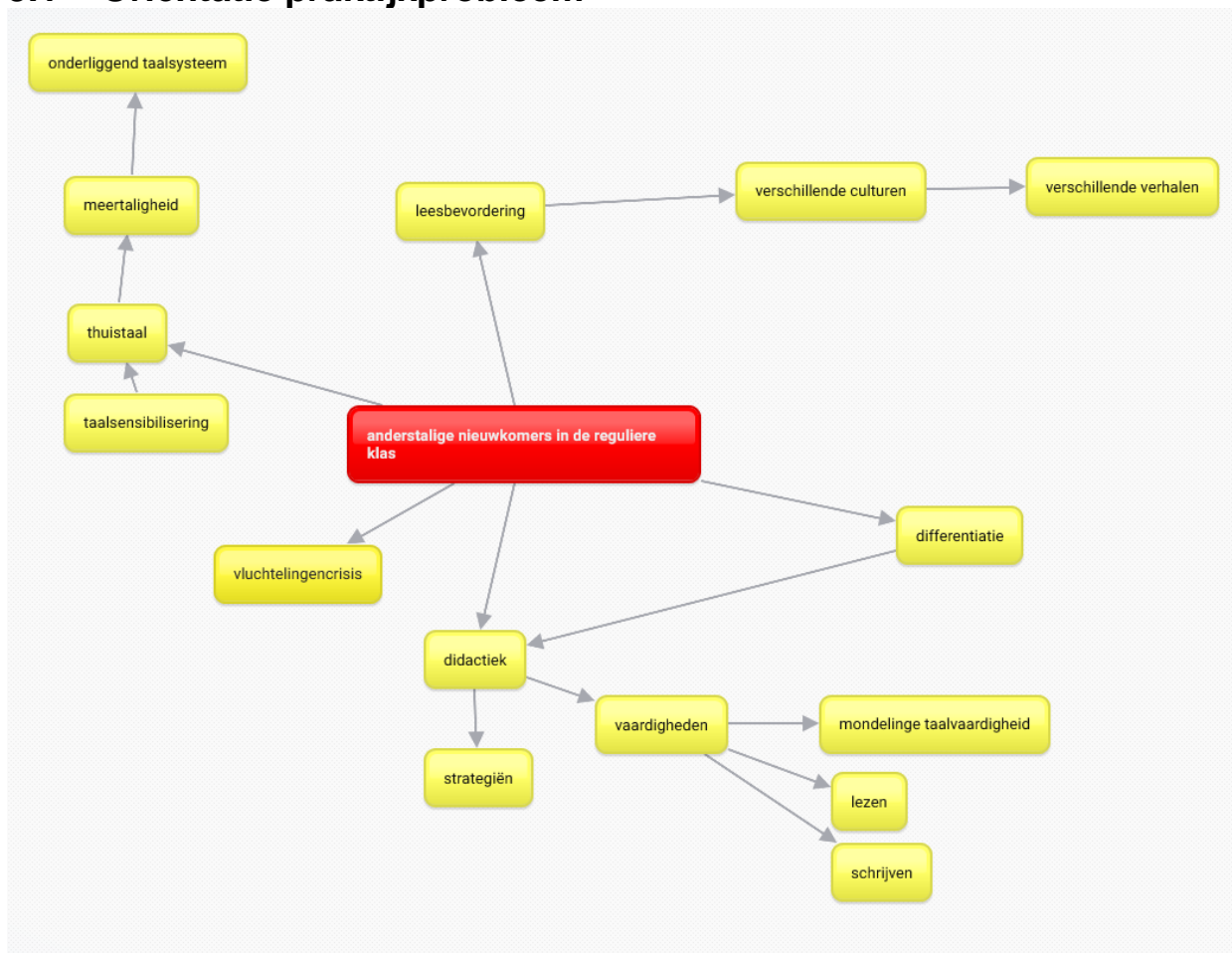
Een tweede zorg van de klasleerkracht schuilt om de hoek naarmate de dagen vorderen. Hoe kan ik de gehele groep collectief leerwinst bieden? Met deze bekommernis kwam ik in mijn stageperiodes in contact. De leerlingen zijn klassikaal aan het werk en de anderstalige nieuwkomer werkt in een bundel. Ik vroeg mij af of dit wel de beste oplossing was want wat gebeurde er met de sociaal-emotionele ontwikkeling van het kind? Leert het kind vlot Nederlands zonder enig contact met de medeleerlingen? Wanneer ik dit vroeg aan de klasleerkrachten, gaven ze aan dat ze met de handen in het haar zitten en eigenlijk niet weten hoe hiermee om te gaan. Deze vragen en ervaringen speelden een rol bij de keuze van dit onderzoek voor mijn bachelorproef.

Met dit onderzoeksproject willen wij ons over deze zorg buigen. Wij willen te weten komen hoe de klasleerkracht in een reguliere klas met 20 leerlingen en 2 anderstalige nieuwkomers elk individu leerwinst kan verschaffen. Dit proberen wij te realiseren door reeds beschikbare leermaterialen voor anderstalige nieuwkomers aan te passen zodat de activiteiten inspelen op de noden van elke leerling. Drie studenten werken mee aan dit onderzoek met ieder een eigen focus. Ik zal mij focussen op de mondelinge taalvaardigheid terwijl de anderen zich zullen richten op het lezen of schrijven.



3 Probleemstelling

3.1 Oriëntatie praktijkprobleem



Taal heeft altijd een belangrijke rol gespeeld in de geschiedenis van België. Dit valt te omschrijven aan de hand van verschillende factoren. Een eerste factor is de taalstrijd tussen Nederlandstaligen en Franstaligen. De taalstrijd houdt in dat het Frans de dominante taal in België was, maar na het pleiten van de Vlamingen voor hun rechten, kwam hier verandering in.

Een tweede factor is de immigratie die de laatste eeuw een grote opmars kent. Hierdoor worden in België steeds meer talen gesproken. Italiaans, Pools,... dit zijn de talen die we in het dagelijks leven steeds meer horen dankzij de migranten die in de mijnbouw werkten (Van Praag et al, 2016).

De laatste jaren kent België een grote vluchtelingenstroom die in 2015 een hoogtepunt bereikte en sindsdien stijgingen en dalingen kent. (fedasil,2017) De vluchtelingenstroom zorgt voor steeds meer anderstalige nieuwkomers. Anderstalige nieuwkomers zijn mensen die de Nederlandse taal niet beheersen. Ze komen hier terecht, kennen de taal niet en moeten zestig dagen na hun inschrijving in een Belgische gemeente naar school. Hierdoor worden scholen steeds meer geconfronteerd met anderstalige nieuwkomers waarbij de taal als een grote struikelblok wordt gezien. In Limburg is het aantal anderstalige nieuwkomers gestegen van 129 op 1 december 2014 naar 289 op 1 december 2017, zo blijkt uit de cijfers van het Agentschap voor Onderwijsdiensten (Agodi, 2017).

Op school moeten de anderstalige nieuwkomers meedraaien in het schoolleven waar bijna alles in het Nederlands onderwezen wordt. Voor de huidige Minister van Onderwijs vormen taal en meertaligheid een absolute prioriteit. Om anderstalige nieuwkomers optimaal te begeleiden, reikt de overheid extra middelen aan. Scholen kunnen met deze middelen onthaalonderwijs organiseren. De scholen kiezen zelf hoe ze dit aanpakken en voor welke werking ze kiezen. Dit kan variëren van een centrale opvang tot een semi-geïntegreerde opvang of een geïntegreerde opvang.

Het verwerven van extra middelen door de overheid hangt vast aan een aantal voorwaarden. Een autonome school met één vestigingsplaats die minder dan vier anderstalige nieuwkomers op school heeft, verkrijgt geen middelen om onthaalonderwijs te organiseren. In dit geval worden de anderstalige nieuwkomers geïntegreerd in de reguliere klas. Om de anderstalige toch extra ondersteuning te bieden, krijgt de school uren om een leerkracht aan te stellen voor klasexterne of klasinterne begeleiding.

Indien er sprake is van een semi-geïntegreerde opvang, wordt er enerzijds verwacht dat de anderstalige nieuwkomer de klassikale activiteiten mee volgt, anderzijds vraagt de anderstalige een specifieke aanpak aangezien de taal een belemmering vormt. De klasleerkracht in de reguliere klas doet een grote aanzet tot binnenklasdifferentiatie om zorg op maat te kunnen bieden aan elke leerling, maar onvoldoende training en te weinig kennis van beschikbare tools vormt de basis voor een probleem. De onderwijzers worden weinig tot niet geïnformeerd over de educatieve materialen die zich op de markt bevinden waardoor deze niet terug te zien zijn in de klaspraktijk. Bovendien beperken de leermiddelen zich vaak tot één doelgroep waardoor het klassikale lesgebeuren en de leerwinst voor elk individu verloren gaat. Zowel leerkrachten als leerlingen zien dit als een beperking en bijgevolg als een struikelblok voor kwalitatief onderwijs. De leerlingen moeten vaak individueel aan de slag, krijgen ander werk en de taalverwerving wordt achterwege gelaten. Anderstalige nieuwkomers krijgen weinig tot geen kans om Nederlands te spreken waardoor de reguliere lessen moeilijk te begrijpen en te volgen zijn. Zo duiken er leerproblemen op. Gebrek aan professionalisering van de leerkracht is enerzijds een probleem omdat de leerkracht zijn/haar taak niet goed kan vervullen en anderzijds is het een beperking in het leerproces van de anderstalige nieuwkomer (Coenen et al, 2018).

Dit onderzoek wil ervoor zorgen dat onderwijzers efficiënte leermaterialen kunnen inzetten en gebruiken. Wij willen ons doel bereiken door een online platform te ontwikkelen waarbij leerkrachten digitaal leermaterialen, goede praktijkvoorbeelden en screeningsinstrumenten kunnen raadplegen.

3.2 Onderzoeksdoel

Met dit onderzoek willen we eerst nagaan wat de noden van de klasleerkracht en anderstalige nieuwkomers zijn om vervolgens, reeds beschikbare leermaterialen te bestuderen. Deze materialen zullen kritisch bestudeerd worden aan de hand van een checklist zodat er ingespeeld kan worden op de specifieke noden. Na het achterhalen van de noden van zowel klasleerkracht als anderstalige nieuwkomer en het kritisch bekijken van de leermaterialen, worden lesactiviteiten ontworpen die leerwinst bieden aan elk individu.

Bovendien is het van belang om te achterhalen hoe de leerkrachten geprofessionaliseerd kunnen worden in hun omgang met de educatieve leermiddelen voor de mondelinge taalvaardigheid die ze nadien in de klas kunnen inzetten.

3.3 Onderzoeksvraag + deelvragen

Onderzoeksvraag

Welke professionalisering kunnen we aan leerkrachten van reguliere klassen, uit de eerste graad in het lager onderwijs, op het vlak van de mondelinge taalvaardigheid aanbieden om hen te versterken in hun omgang met anderstalige nieuwkomers, zodat deze de onderwijsactiviteiten met succes kunnen volgen?

Deelvragen:

- Wie is een anderstalige nieuwkomer?
- Welke noden ondervinden leerkrachten en anderstalige nieuwkomers in de klas?
- Hoe verloopt de mondelinge taalverwerving bij NT2?
- Welke leermiddelen zijn geschikt om aan de mondelinge taalvaardigheid te werken met de anderstalige nieuwkomers?
- Hoe kunnen we de activiteiten differentiëren zodat alle leerlingen in de klas leerwinst hebben?

4 Methodologie

Bij de uitvoering van het onderzoeksproject ANNA, werden een aantal onderzoeksactiviteiten geselecteerd om een antwoord te kunnen vormen op de onderzoeksvraag. Er werden literatuurstudies, observaties en bevestigingen uitgevoerd. Deze onderzoeksactiviteiten werden gekozen in functie van het onderzoeksdoel.

Het onderzoek begon met een literatuurstudie over de beginsituatie van de anderstalige nieuwkomer. Door ons te verdiepen in bronnen, zowel digitale als niet-digitale, werd duidelijk in kaart gebracht wie een anderstalige nieuwkomer is, welke noden de leerkrachten en de anderstalige nieuwkomers in de reguliere klas ondervinden en op welke manier het onderwijs voor hen georganiseerd wordt. De beginsituatie in kaart brengen vormde het eerste deel van de literatuurstudie. Nadat er een duidelijk beeld gevormd kon worden over de beginsituatie van de anderstalige nieuwkomers, werd er overgegaan tot het tweede deel van de literatuurstudie. Gedurende deze periode lag de focus op de didactiek van de mondelinge taalvaardigheid bij de tweedetaalverwerving.

Het observeren ging van start. De eerste stap was het contact opnemen met scholen waar een anderstalige nieuwkomer in de reguliere klas de lessen volgde. Drie scholen stelden zich open voor een korte samenwerking. De scholen waren gelegen in Limburg. De personen zoals klasleerkrachten, zorgleerkrachten en externe leerkrachten (onthaalleerkrachten) die betrokken waren bij het leerproces van de anderstalige nieuwkomers, werden geobserveerd en nadien bevestigd aan de hand van een semigestructureerd interview. De observaties gebeurden aan de hand van de 'kijkwijzer beginsituatie' die naar de al dan niet verworven vaardigheden van de anderstalige nieuwkomer peilden. Bij de bevestiging lag de focus op de aanpak van de leerkracht en de noden van zowel leerkracht als leerling. Er ontstond het idee om een focusgroepgesprek te voeren waarbij de verschillende leerkrachten elkaar konden aanvullen. Dit kon zorgen voor een dieper inzicht in het onderwerp. Bij het plannen van dit gesprek bleek al snel dat dit onmogelijk was aangezien de betrokken leerkrachten niet gelijktijdig aanwezig waren in de school. Hierdoor werd er over gegaan tot een interview.

Na het verwerken van de literatuurstudie en de bevestigingen, bestudeerden we enkele educatieve materialen waarvan we de voor- en nadelen onderzochten om verbetering aan te brengen waar nodig. Op basis van de onderzoeksactiviteiten kwamen er drie lesactiviteiten omtrent de mondelinge taalvaardigheid tot stand. Deze trachten leerwinst te bieden aan de gehele klasgroep. Een pilotklas, het tweede leerjaar van een basisschool in Pelt, stond open voor het laten uittesten van de drie activiteiten.

5 Resultaten

5.1 Verwerking literatuurstudie

5.1.1 De beginsituatie van de anderstalige nieuwkomer

Anderstalige nieuwkomers zijn kinderen en jongeren die niet lang in België wonen en onvoldoende Nederlands spreken of begrijpen. De taal vormt in het onderwijssysteem een belangrijk onderdeel om de lessen te kunnen volgen. Dit vormt een struikelblok voor de anderstalige nieuwkomer.

In het onderwijs erkennen we een verschil tussen een gewezen anderstalige nieuwkomer en een anderstalige nieuwkomer. Een anderstalige nieuwkomer heeft het schooljaar voordien geen onderwijs in België gevolgd. Dit is één van de voorwaarden om te kunnen spreken over een anderstalige nieuwkomer. Een tweede voorwaarde is dat het kind op 31 december van het lopende schooljaar 5 jaar of ouder moet zijn. Bovendien beheerst hij/zij de dag van de instap, het Nederlands niet als thuistaal of als moedertaal en dus onvoldoende om de lessen te kunnen volgen. De anderstalige nieuwkomer moet maximaal 9 maanden ingeschreven zijn in een school met het Nederlands als onderwijstaal en maximaal een jaar onderbroken in België verblijven. Een gewezen anderstalige nieuwkomer heeft het jaar voordien al onthaalonderwijs gehad en voldoet dus niet aan de voorwaarde 'anderstalige nieuwkomer' (Onderwijs Vlaanderen, 2017).

Een anderstalige nieuwkomer heeft zoals alle andere Belgische kinderen leerplicht van zes tot achttien jaar en ook zij hebben de vrije keuze bij het kiezen van een school. Dit betekent voor de scholen dat ze verplicht zijn om de anderstalige nieuwkomers onderwijs te verstrekken en in te schrijven indien ze aan de toelatingsvoorwaarden voldoen en het maximum aantal inschrijvingen niet overschreden zijn (Onderwijs Vlaanderen,...).

In dit onderzoek spitsen wij ons toe op anderstalige nieuwkomers met de focus op de mondelinge taalvaardigheid. Zij hebben nood aan taalverwerving, basisbehoeften die aansluiten bij de sociale competenties, maar ook aan zelfsturing. Wij zullen de verschillende competenties aanhalen, maar leggen de focus op de talige competenties waarbij we de andere noden in het achterhoofd houden. Zo is het belangrijk om bij het verwerven van de taal 'de stille periode' te accepteren waarbij de anderstalige nieuwkomer niet geforceerd wordt tot spreken. Deze periode verschilt voor elk individu van duur en zal zorgen voor het welbevinden.

De stille periode

De eerste dagen op de nieuwe school zijn belangrijk. De anderstalige nieuwkomers weten niet wat de gewoonten zijn waardoor ze een 'stille periode' doormaken. In deze periode zullen ze niets zeggen, maar veel oppikken. Bronnen geven aan dat bewustwording van de leerkracht nodig is zodat de stille periode geaccepteerd kan worden en er op een correcte manier mee omgegaan kan worden.

Het is aan te raden om de anderstalige op een non-verbale manier te laten handelen. Hierdoor voelt de anderstalige nieuwkomers zich gehoord, de stille periode wordt aanvaard en dit komt het welbevinden ten goede. Ondanks het feit dat de anderstaligen veel opdrachten niet begrijpen, is het raadzaam om ze toch te betrekken bij alle activiteiten. Laat hen iets aanwijzen, uitbeelden,.. De klasleerkracht kan hierbij ondersteunen door visuele ondersteuning te voorzien in de klas. Uit onderzoek blijkt dat kleine succeservaringen belangrijk zijn. Haal de nieuwkomers over de drempel door gesloten vragen te stellen zonder volzinnen te verwachten. (Lenaerts & Wauthier, 2014).

Competenties voor de anderstalige nieuwkomer + doelstellingen

Een anderstalige nieuwkomer heeft nood aan het werken rond drie verschillende competenties. Zo zijn er de talige competenties, sociale competenties en de zelfsturende competenties.

De taal vormt een knelpunt voor de anderstaligen. Hierdoor is het noodzakelijk om aan de talige competenties te werken dat zal zorgen voor meer taalvaardigheid bij de anderstalige nieuwkomers. Dit betekent dat een kind de taal correct, in een functionele situatie, kan gebruiken. Door een taal te leren binnen een krachtige leeromgeving die een veilig klimaat creëert en te zorgen voor een motiverende context, die inzet op interactie, zal de anderstalige nieuwkomer de taal beter verwerven. Om dit te concretiseren, stelt de school een individueel werkplan op.

Het schoolbestuur is verplicht een individueel werkplan op te stellen. Men stelt een strategie op, uitgaande van de beginsituatie, om de vooropgestelde doelen te bereiken. Deze voor zowel op korte als lange termijn. De integratie van het kind kan opgedeeld worden in drie periodes. Elk kind zal zich op een eigen tempo ontwikkelen waardoor er geen specifieke tijdsduur op de periode geplakt kan worden. De leerevoluties worden opgenomen in het individueel werkplan en zorgen ervoor dat de klasleerkracht constructief te werk kan gaan (Verrept, 2016).

Een eerste periode is die van het 'overleven als sociaal individu'. De anderstalige nieuwkomer probeert zich te integreren in de school en zich veilig te voelen. Hier is het belangrijk om te werken aan de sociale ontwikkeling want deze legt de basis voor het verdere leerproces. De tweede fase is het leren van de schooltaal zonder het werken aan specifieke doelen uit andere domeinen. De Nederlandse taal verwerven staat hier centraal. De derde fase is het leren in andere leergebieden. De taal vormt niet langer een struikelblok waardoor er doelen geselecteerd worden uit andere domeinen. De anderstalige nieuwkomer kan tijdens de lessen van de andere domeinen de taal functioneel inzetten en oefenen (Verrept, 2016).

De sociale competenties zijn nodig voor het kunnen functioneren binnen de school. Zowel de klasleerkracht als onthaalleerkracht werken hieraan door het kind een veilig gevoel, voorspelbaarheid en structuur te bieden. De anderstaligen hebben zoals elk individu behoefte aan erkenning, affectie, positieve feedback,...

Naast de talige en sociale competentie moet de anderstalige ook zelfsturend zijn. De zelfsturende competenties zijn nodig om de afspraken en de structuur van de school te kennen, maar ook het leren plannen, eigen mogelijkheden leren kennen,... Hier wordt doorheen de activiteiten, in de derde periode van de taalverwerving, intensief aan gewerkt (Sterckx & Versteden, 2016).

Organisatie voor anderstalige nieuwkomers in de school

Een anderstalige nieuwkomer geniet van onthaalonderwijs. Met onthaalonderwijs op maat bedoelt men een gedifferentieerde aanpak die aansluit bij de individuele onderwijsbehoeften. Hierdoor wordt onthaalonderwijs ook een deel van het zorgbeleid en meer specifiek vormt het talenbeleid een belangrijk onderdeel binnen de school indien ze goed onthaalonderwijs wilt creëren.

De school besteedt best aandacht aan communicatie met de anderstalige nieuwkomerouders en aan meertaligheid op school. Binnen onthaalonderwijs is er een inclusieve aanpak zodat de anderstalige nieuwkomer kan deelnemen binnen het schoolgebeuren. De school creëert deze aanpak door de werking binnen de school zo open en duidelijk mogelijk te communiceren naar de AN en AN-ouders.

De overheid stelt dat elke school eigen keuzes mag maken naar bepaalde aspecten binnen de organisatie, mits het voldoet aan een aantal voorwaarden. De vormgeving van het beleid verschilt per school, maar het wordt door heel het team vormgegeven en gedragen. Dit betekent dat je als onderwijzer meedenkt over de organisatie ongeacht de anderstalige nieuwkomer in uw klas de lessen volgt (Onderwijs Vlaanderen, 2017).

De literatuurstudie geeft aan dat de organisatie op drie wijzen kan gebeuren. Indien de school een centrale opvang voorziet, wordt er een taalbadklas ingericht. Om een centrale opvang te organiseren, moet een school met één vestigingsplaats minstens 4 anderstalige nieuwkomers hebben om de extra middelen voor onthaalonderwijs van de overheid te verkrijgen. De extra middelen vertalen zich in bijkomende aanvullende lestijden. Alle anderstalige nieuwkomers worden in één klas opgevangen. De klas krijgt dan de naam, OKAN-klas, wereldklas,... Dit bevat voordelen en nadelen. Het voordeel dat hier gegenereerd wordt, is het gelijklopend proces van de anderstaligen. Daartegenover staat de integratie die nadien, in de reguliere klas, moeizaam verloopt. De anderstaligen hebben in de centrale opvang weinig kans tot spreken met de leerlingen uit de reguliere klas waardoor er niet aan impliciete taalverwerving gedaan kan worden.

Indien een school niet voldoet aan de voorwaarden voor het verkrijgen van extra middelen, krijgt het wel aanvullende lestijden en zal het moeten kiezen voor een andere aanpak. De semi-geïntegreerde aanpak is dan een optie. De anderstalige nieuwkomers worden in de reguliere klas opgevangen en door een externe leerkracht klasintern of -extern extra ondersteund. De integratie verloopt vlot waardoor er snel aan taalverwerving en taalproductie wordt gedaan. Toch zal het een uitdaging blijven voor de klasleerkracht om elk individu in de klas voldoende leerwinst te bieden.

Bij een geïntegreerde aanpak blijven de anderstalige nieuwkomers voortdurend, zonder extra ondersteuning, in de reguliere klas. Een kind zal zich op sociaal vlak optimaal integreren, maar de bedenking hierbij is dat de kloof tussen wat de anderstalige nieuwkomers al kunnen en wat van hen verwacht wordt vaak moeilijk te overbruggen is (Coenen et al, 2018). Binnen dit onderzoek zullen wij de focus leggen op de semi-geïntegreerde opvang.

Deelconclusie

We kunnen dus concluderen dat er een verschil is tussen een gewezen anderstalige nieuwkomer en een anderstalige nieuwkomer. De anderstalige nieuwkomer heeft nood aan het werken rond drie competenties. De talige competentie vormt in dit onderzoek een cruciale rol. De stille periode moet geaccepteerd worden en de sociale en zelfsturende competentie mogen niet uit het oog verloren worden. De literatuurstudie verklaart dat er verschillende organisatievormen zijn, namelijk een centrale opvang, een semi-geïntegreerde opvang en een geïntegreerde opvang. Dit onderzoek spitst zich toe op de anderstalige nieuwkomer in een semi-geïntegreerde opvang met als doel, het bevorderen van de mondelinge taalvaardigheid.

5.1.2 De didactiek omtrent de mondelinge taalvaardigheid

In het onderwijs is er sprake van didactiek. De didactiek is een wetenschapsdiscipline die aangeeft hoe een leerkracht leerlingen vaardigheden, houdingen, attitudes en kennis kunnen aan- en/of bijbrengen. De didactiek verloopt grotendeels gelijk en kent een vaste structuur. Denk maar aan de introductie, instructie, begeleidde inoefening, individuele verwerking en reflectie. Toch kent elk leerdomein nog enkele specifieke vakdidactische principes en strategieën. Ook de mondelinge taalvaardigheid binnen het leergebied Nederlands kent zijn vakdidactiek.

Het verwerven van een eerste taal is het zaaien van de zaadjes voor de verdere taalverwerving, zo blijkt uit onderzoek. Dit betekent dat er na de gevoelige periode van taalontwikkeling verder kan gebouwd worden op die talige competenties die verworven werden bij de thuistaal en zo een tweede taal verwerft kan worden. Het leren van een nieuwe taal is het groeien van een nieuwe tak aan een bestaande plant en niet het zaaien van een nieuwe plant. Dit wijst erop dat de thuistaal niet volledig over boord gegooid mag worden. Een taal kent zijn taalspecifieke kenmerken, maar toch is er een gemeenschappelijke onderliggend taalsysteem (Verrept, 2016).

De expert Cummins verklaart de bovenstaande alinea aan de hand van de ijsbergen waarbij de moedertaal niet gezien wordt als iets dat het leren van Nederlandse in de weg zit. Integendeel, verklaart de ijsbergtheorie van Cummins. Kinderen zullen het moeilijker hebben om op een woord te komen doordat ze verschillende taalsystemen in hun hoofd hebben, maar toch is er een onderliggend, gemeenschappelijk gedeelte binnen de taalverwerving. Op het ijsbergmodel zijn twee bergen, die eventueel uitgebreid kunnen worden tot 3, 4,... ijsbergen. Deze stellen elk een taal voor met een verschillende hoogte die de mate van taalbeheersing weergeven. Vervolgens bevindt zich onderwater een gemeenschappelijk kennisreservoir die een kind opbouwt bij de eerste taalverwerving, maar die ze verder gebruiken bij de tweedetaalverwerving (Verrept, 2016).



De woordenschatverwerving gebeurt bij kinderen op vier manieren. Eerst is het belangrijk om de woorden regelmatig, in een dagelijkse situatie te laten horen. Vervolgens moeten deze woorden in verschillende situaties gebruikt worden. Uiteindelijk zullen de kinderen woordenschat verwerven doordat ze onderlinge relaties in woorden ontdekken. Ten slotte is het belangrijk om nieuwe onderwerpen aan te brengen aangezien de thema's nieuwe woordenschat met zich meebrengen.

Bij het aanleren van de mondelinge taalvaardigheid is het ook van belang om aan woordenschatverwerving te doen die ze later tijdens het spreken en luisteren nodig zullen hebben. Woorden aanbieden in een context zorgt voor 'labelen'. Vanuit het labelen wordt overgegaan naar het categoriseren om later aan netwerkbouw te doen. (Lenaerts & Wauthier, 2014).

Selectieregels bij woordenschat

Alvorens over te gaan tot de feitelijke woordenschatverwerving is het de taak van de leerkracht om de woorden bewust te selecteren. De selectie van woorden gebeurt aan de hand van de selectieregels. Hieronder verstaan we vier regels.

De eerste regel die we kunnen stellen luidt als volgt: 'Kies nuttige woorden!'. De aangebrachte woorden moeten nuttig zijn en dat zijn ze wanneer de woorden aansluiten bij het thema van de les en de aangereikte woorden nodig zijn om het lesdoel te bereiken. Nuttige woorden kunnen ook schooltaalwoorden zijn. Dit zijn woorden die voor een kind nuttig kunnen zijn om instructies, opdrachten,... te begrijpen. Woorden die veel gebruikt worden kunnen bovendien in het dagelijks leven tot 'nuttige woorden' behoren. Denk hierbij aan zelfstandige naamwoorden zoals 'de voet' of werkwoorden zoals 'doen'.

Een tweede regel stelt het kiezen van frequente woorden. Frequentie woorden zijn woorden die veel voorkomen. Het is belangrijk om kinderen woorden aan te leren die ze veel nodig zullen hebben in het leven. Hier zullen al veel woorden gekend zijn door de leerlingen, waardoor je als leerkracht op zoek moet gaan naar ongekende woorden die toch van belang zijn en frequent voorkomen. Zo zal een leerling bij het thema 'Ziek zijn' de volgende woorden kennen: pijn, bloed, medicijn,... Maar onderzoek als leerkracht welke woorden nog tot het thema behoren. Woorden zoals 'de thermometer', 'de operatiekamer',... zijn vaak nog niet gekend, maar komen in het dagelijks leven toch frequent voor.

Regel drie legt de focus op de context. Woorden moeten aangebracht worden binnen een context die voor de leerlingen duidelijk is. De context zal het leren van 'losse woorden', die ver van hun leefwereld liggen, vermijden. De geselecteerde woorden moeten aansluiten bij een gebeurtenis uit de leefwereld, de actualiteit,... van de leerlingen. Uit kringgesprekken kunnen woorden voortkomen die de klasleerkracht kan opnemen in het lesgebeuren. Door de woorden op deze manier te selecteren, kunnen onderwijzers aansluiten bij de ervaringen van leerlingen.

De laatste, maar geen onbelangrijke regel, vormt het kiezen van woorden binnen een betekenisveld. Het werken binnen een thema creëert een betekenisveld. Verschillende woorden kunnen tot éénzelfde thema behoren. Bij het woord 'zwemmen' komen de woorden 'het zwembad, het badpak, warm, de zon, de zwembroek, het water,...' spontaan in ons op. Dit komt doordat woorden opgeslagen liggen in een semantisch netwerk. Indien we kijken naar de woorden binnen het semantisch netwerk zien we dat er zich niet enkel zelfstandige naamwoorden zoals 'het zwembad' in bevinden, maar ook werkwoorden zoals 'zwemmen'. Relateer de aangereikte woorden dus ook aan andere woordsoorten. Woorden vormen dus een netwerk en dit geeft de klasleerkracht de opportuniteit om meerdere woorden binnen één thema aan te bieden. Eén woord kan bovendien verschillende betekenissen hebben. Hier is het van belang om de betekenis die bij de context/thema behoort aan te bieden (Imberechts, 2016).

De viertaktmethode

De viertaktmethode schept een kader om te werken aan woordenschatverwerving. De methode kent vier stappen bij het aanbrengen van de geselecteerde woorden. De focus ligt op woorden die een netwerk vormen en niet op het aanleren van 'losse woorden'.

Een eerste stap is het voorbereiden of introduceren. De leerkracht introduceert de woorden aan de hand van een boeiend thema zodat de betrokkenheid van de leerlingen hoog is. De woorden worden 'verpakt' aangeboden. Zo kan de leerkracht een thematafel ontwerpen, een filmpje tonen, ... De leerlingen worden geprikkeld, kunnen hun voorkennis activeren en kunnen het woord aan een context koppelen.

Een tweede stap die op het introduceren volgt is het semantiseren. In deze stap wordt de betekenis verduidelijkt aan de hand van de drie uitjes. De leerkracht beeldt het woord uit door gebaren, prenten, ... Vervolgens worden de woorden uitgelegd door de betekenis zo helder mogelijk te omschrijven en ten slotte worden er nog logische clusterwoorden aan toegevoegd zodat het principe van 'woorden in een netwerk' tot uiting komt. De semantiseringstechnieken zijn zowel verbaal als non-verbaal.

De derde stap vormt het consolideren van de woorden. In deze fase worden de woorden zoveel mogelijk ingeoeffend door het woord in verschillende contexten te gebruiken. Om de betrokkenheid hoog te houden wordt er best een variatie in werkvormen gehanteerd. Het consolideren wordt vaak, onterecht, als onbelangrijk beschouwd waardoor het woord niet genoeg ingeoeffend wordt. Een richtlijn is het getal zeven. Het woord moet in zeven verschillende contexten ingeoeffend worden. Dit doet een klasleerkracht door speelse en uitdagende werkvormen te gebruiken die stijgen in moeilijkheidsgraad. In de fase van het consolideren kunnen we voor de mondelinge taalvaardigheid beroep doen op de Total Physical Response.

Een laatste, maar niet onbelangrijke stap van de viertaktmethode is het controleren. De verworven woordenschat nagaan aan de hand van functionele en betekenisvolle taken is noodzakelijk. Indien u wil weten of dat de anderstalige nieuwkomer de woorden tijdens het spreken kan inzetten is het belangrijk om een spreekoefening te geven waarbij de nieuwe woorden betekenisvol voorkomen. De manieren van controleren kan variëren. Een leerkracht kan (breed)observeren, toetsen, ... (Van den Nulft & Verhallen, 2009)

Total Physical Response

De TPR-methode is een taalleermethode ontwikkeld door James Asher (1977). James Asher is een Amerikaanse psycholoog die stelt dat kinderen een taal al doende leren. Terwijl ze aan het spelen, knutselen, ... zijn, horen en leren ze de taal. De Total Physical Response legt de focus op deze theorie. Kort samengevat, het leren van een taal wordt gekoppeld aan een activiteit/handeling.

De Total Physical Response bestaat uit drie stappen. De stappen zijn opbouwend, van receptief naar productief taalgebruik. In stap één wordt 'de stille periode' geaccepteerd. De leerkracht verwoordt de opdracht en doet het voor. De leerlingen luisteren en voeren de oefeningen uit zonder te spreken. De anderstaligen worden in deze fase nog niet verplicht tot spreken, maar ze luisteren actief. *Bijvoorbeeld: sta recht - de leerlingen staan recht.* In fase twee wordt de spreekvaardigheid toegevoegd. De leerlingen koppelen de acties aan het spreken. *Bijvoorbeeld: sta recht - de leerlingen zeggen de zin na en staan recht.* Spreken vormt een drempel voor anderstalige nieuwkomers en die tracht de TPR-methode te doorbreken door de acties steeds in groep te laten uitvoeren. De veilige leeromgeving blijft

behouden. Fase drie bevat de inoefening. De leerlingen gaan in groep of individueel de nieuwe woordenschat inoefenen in een willekeurige volgorde. Fase drie vergt vaak meer tijd en zal niet op dag één gebeuren. (Coenen et al, 2018).

Auditieve en visuele ondersteuning

Experts Clark en Paivio ontwikkelde de Dual Code Theory. De Dual Code Theory beschrijft het mentale proces van een mens en past deze toe op het leren van een taal. Deze theorie gaat uit van twee systemen in onze hersenen, het verbale en het non-verbale. Onderzoek toont aan dat ongeacht het onafhankelijk werken van de systemen, deze toch met elkaar verbonden zijn. Het verbale proces bevat het koppelen van een woord aan een voorwerp, terwijl het non-verbale proces inzet op het 'zien' van beelden die bij een woord horen. Door de samenwerking tussen het verbale en non-verbale systeem, stelt de Dual Code Theory twee conclusies. Een eerste conclusie luidt als volgend: 'Wanneer er twee processen worden aangesproken, zowel visueel als tekstueel, levert dat een betere verwerking op.' Een tweede belangrijke vaststelling stelt het volgende: 'Een concreet woord is visueel beter weer te geven en daardoor beter te onthouden dan een abstract woord.' (Paivio, 1971)

Om een leerling de mondelinge taalvaardigheid te laten begrijpen is het als leerkracht belangrijk om het didactisch handelen aan te passen. Traag spreken en voldoende articuleren zodat de anderstalige nieuwkomers de woorden goed begrijpen zijn één van de aanpassingen. Een leerkracht gebruikt best korte zinnen in combinatie met veel gebaren. Een valkuil voor vele onderwijzers is het overgaan tot te eenvoudig spreken waardoor er 'babytaal' ontstaat. Gebruik korte zinnen met veel herhaling. Herhaling zorgt ervoor dat woorden en zinnen vaak terugkeren en er iedere keer meer en beter onthouden worden door de taalleerder. Auditieve ondersteuning zal het woordbegrip verhogen.

Receptieve vaardigheden volstaan niet, waardoor ook op productief vlak acties opgezet moeten worden. Kinderen in interactie laten treden zorgt voor spreken op een laagdrempelig niveau. De anderstalige nieuwkomer wil zich verstaanbaar maken en zal woordenschat verwerven door klasgenoten te horen spreken. Bovendien ligt de focus niet enkel op het spreken waardoor de anderstaligen zich niet geïsoleerd voelen en bijgevolg in een krachtige leeromgeving durven spreken. Onderzoek toont aan dat het toestaan van de moedertaal bij het complimenteren, voor motivatie zorgt bij de anderstalige nieuwkomer. De verhoogde motivatie wordt gecreëerd doordat ze op een voor hen verstaanbare manier, een compliment krijgen terwijl ze de complimentjes in het Nederlands vaak niet meekrijgen aangezien ze deze niet verstaan.

De gesproken taal kan ondersteund worden door een aantal aandachtspunten in het achterhoofd te houden. De anderstalige zal na een bepaalde periode een aantal woorden herkennen en/of gebruiken. Gebruik deze woorden bij de instructie door taalontwikkeldend les te geven. Het toepassen van gebaren is een must. Dit wordt verder toegelicht bij de visuele ondersteuning (Lenaerts & Wauthier, 2014).

Anderstalige nieuwkomers hebben vaak een gebrek aan het fonemisch bewustzijn. Hiermee wordt bedoeld dat de anderstaligen nieuwkomer moeite ondervindt met het manipuleren en onderscheiden van de fonemen. Het klanksysteem van het Nederlands verschilt vaak van het klanksysteem van de moedertaal van de anderstalige nieuwkomer. De letters kunnen een andere klank hebben naargelang het klanksysteem, maar ook de letterpositie kan een verschil in klank teweeg brengen. De klasleerkracht dient zich hiervan bewust te zijn en bijgevolg voldoende aandacht te schenken aan de klank-letterkoppeling (Steunpunt GOK, 2019).

Auditieve ondersteuning is een manier om de taalbegrip te verhogen en te zorgen voor verduidelijking in de taalverwerving. Dit geldt voor zowel de anderstalige nieuwkomer als de andere leerlingen in de klas. Een woord wordt duidelijk wanneer we er een duidelijke omschrijving van krijgen aan de hand van auditieve ondersteuning, maar het begrip van de woorden wordt nog sterker wanneer we visuele ondersteuning toevoegen. (Paivio,1971)

Met visuele ondersteuning wordt iets duidelijk gemaakt aan de hand van een visueel beeld, weergave,... Dit kan variëren van prenten tot filmpjes, gebaren,... Zoals eerder vermeld is dit voor elk individu in de klas van belang, maar voor de anderstalige nieuwkomer speelt dit een cruciale rol in de taalverwerving. Kinderen zijn in hun ontwikkelingsproces afhankelijk van het waarnemen en verwerken van informatie. De zintuigen spelen bij deze verwerking een rol. Door te horen, zien, proeven, ruiken en te voelen, kunnen ze betekenis geven aan iets. In de klas doet een kind vooral beroep op het horen (auditieve ondersteuning) en zien (visuele ondersteuning). Concreet wil dit zeggen dat de klasleerkracht haar/zijn didactisch handelen zo moet uitvoeren dat de informatie duidelijk wordt, zowel auditief als visueel. (Steunpunt GOK, 2019).

Anderstalige nieuwkomers doen beroep op de visuele ondersteuning aangezien ze de taal niet beheersen en bijgevolg geen verbanden kunnen leggen of iets kunnen afleiden uit de context. Om de visuele ondersteuning te concretiseren, moet de leerkracht enkele acties ondernemen. De informatie kan verschillen waardoor ook de visuele ondersteuning zal moeten verschillen. Bij het aanbrengen van nieuwe woordenschat kan de leerkracht gebruik maken van prenten of de betekenis van het woord uitbeelden, tekenen,... De prenten kunnen nadien in de klas opgehangen worden of in een beeldwoordenboek genoteerd worden waardoor de anderstaligen steeds een houvast hebben. Niet enkel afbeeldingen kunnen helpen. Het is ook belangrijk om de afbeeldingen van een woordkaart te voorzien die helpen bij het lezen en schrijven van de woorden(Paivio, 1971).

Een leerkracht dient concreet-aanschouwelijk te werken om het begrip van woorden, info,... te versterken. De leerkracht dient naast prenten ook concrete materialen te tonen in de klas. Deze materialen zijn manipuleerbaar waardoor de anderstalige nieuwkomer de informatie nog beter zal onthouden. Bij het geven van een instructie kan de leerkracht best gebruik maken van gebaren. Dit maakt de instructie helder. 'Trek een grote cirkel rond het woord', kan een moeilijke opgave zijn voor de anderstalige nieuwkomer indien de leerkracht geen gebaren gebruikt. (Steunpunt GOK, 2019).

Betekenisvolle taken

Een taak moet betekenisvol zijn. Om te kunnen spreken over betekenisvolle taken, moet de taak voldoen aan een aantal voorwaarden. Een eerste voorwaarde focust op de motivatie. De taak moet aantrekkelijk en motiverend zijn zodat de leerlingen de taak willen oplossen. De ervaringen van een anderstalige nieuwkomer kunnen sterk verschillen van de ervaringen van de medeleerlingen. Hier dient de klasleerkracht rekening mee te houden bij het opstellen van de taken. Zo kan het thema 'Carnaval' onbekend zijn voor de anderstalige nieuwkomer en dus niet motiverend zijn. De anderstalige nieuwkomer moet zin hebben om aan de taak te werken en zal hierdoor sneller de taal gebruiken. De interesses van de leerlingen opwekken en variëren in werkvormen zorgen voor motivatie bij de leerlingen.

Een taak moet uitdagend zijn. Onderzoek wijst aan dat de klasleerkracht in de zone van naaste ontwikkeling moet werken. Hier kiest de leerkracht voor taken die juist buiten het bereik liggen van wat de leerling al kan. Er moet met andere woorden een kloof zijn tussen wat de anderstalige nieuwkomer al kan en wat hij/zij nog niet kan. Deze kloof mag niet te groot zijn

aangezien de leerlingen deze zelf moeten overbruggen. Een goede inschatting van de beginsituatie is cruciaal.

De oefeningen moeten bovendien een relevant doel nastreven met het oog op taalvaardigheid. De taak moet inzetten op taalkennis, maar ook op taalvaardigheid. 'Losse woorden' aanbieden of gebruiken in een oefening is niet relevant. De anderstalige nieuwkomers moeten de taal inzetten om de taak te kunnen oplossen. De laatste, maar niet onbelangrijke voorwaarde is de functionaliteit van de taak. De taak moet functioneel zijn zodat de anderstalige nieuwkomer de verworven vaardigheden kan inzetten in het dagelijks leven. (Sterckx & Verstedden, 2016).

Taalontwikkelen lesgeven

Taalontwikkelen lesgeven wordt omschreven als een manier van lesgeven waarin elke leerkracht, die betrokken is bij het leerproces van het kind, een rol speelt in de taalontwikkeling van een kind. U moet niet elk woord verstaan om de rode draad in een verhaal te kunnen volgen, maar als u de woorden wil kunnen begrijpen, moet u een aantal strategieën toepassen. Zowel anderstalige nieuwkomers als niet-anderstalige nieuwkomers hebben baat bij de manier van taalontwikkelen lesgeven.

Expert, Wilma Van der Westen (2009) citeert het volgende: 'Stel je de situatie voor waarin je een film ziet in een taal die je wel redelijk beheerst maar niet voldoende machtig bent. In mijn geval zou dat een Italiaanse film zijn. Voor een Italiaanse film zonder ondertiteling, zal ik alle zeilen moeten bijzetten. Na afloop van de film zal ik de grote lijnen doorhebben, ik heb de film kunnen volgen, ik snap de plot. Ik kan echter geen enkel nieuw woord terughalen. Ik heb zeker honderden nieuwe woorden gehoord, maar niet opgepikt. Om uit een dergelijke input nieuwe woorden te leren, zal ik op een andere manier moeten luisteren.'

Uit bovenstaand voorbeeld blijkt dat er strategieën nodig zijn om je taal te ontwikkelen en te verrijken. Een leerkracht die deze strategieën toepast in het lesgeven, geeft taalontwikkelen les. Uit onderzoek van de Arteveldehogeschool kwam naar voren dat verschillende experts, die hetzelfde doel voor ogen hebben, taalontwikkelen lesgeven vanuit een ander standpunt bekijken. Zo beschrijft Hajer en Meestringa taalontwikkelen lesgeven als taalgericht vakonderwijs en stellen ze drie pijlers voorop: context, taalsteun en interactie. De experts Verhallen en Walst beschrijven taalontwikkelen lesgeven als interactief taalonderwijs waardoor ze spreken over taalgroeimiddelen: taalaanbod, taalfeedback en taalruimte. Beide opvattingen komen neer op de principes van taalontwikkelen lesgeven. In dit onderzoek gebruiken we de volgende termen: taalaanbod, taalfeedback en taalruimte.

De klasleerkracht van het lager onderwijs, onderwijst alle leergebieden. Taalontwikkeling mag niet enkel tijdens de lessen 'taal' gebeuren want ook gedurende de andere lessen vormt de taal een onderdeel van de les. Het is belangrijk om het taalaanbod te kiezen naargelang de vakinhoud. Om taalontwikkelen les te geven moeten er enkele principes in het achterhoofd gehouden worden. Onderzoek wijst uit dat lesinhouden, taken of teksten niet vereenvoudigd moeten worden. Het vereenvoudigen van teksten of instructies zal het begrip vaak moeilijker maken en leerlingen zullen hier niet uit leren. Het zal meer effect hebben wanneer je als leerkracht de 'moeilijke' woorden hanteert en helder uitlegt. Vermijd de woorden dus niet, maar leg ze goed uit door de viertaktmethode te gebruiken, visuele en/of auditieve ondersteuning te bieden door middel van prenten, synoniemen,... Herhaling is van groot belang bij het aanbieden van woorden. Het is bovendien om je instructies zo helder mogelijk te geven. Dit wil niet zeggen dat we een 'baby taal' moeten spreken. Gebruik korte, maar volledige zinnen in combinatie met een goede expressie en traag spreken.

In dit onderzoek ligt de focus op het verwerven van de mondelinge taalvaardigheid van anderstalige nieuwkomers, maar de andere vaardigheden mogen niet uit het oog verloren worden. De deelvaardigheden zijn niet los van elkaar te zien dus breng ze samen aan. Dit zorgt voor een betere verwerving van de taal.

Het is weinig zinvol om leerlingen taken te laten vervullen die geen betekenis hebben. Taken moeten betekenisvol zijn. Dit betekent dat ze een relevant doel nastreven. Context aanreiken is een must. Hierbij dient men rekening te houden met de voorkennis en ervaringen van de anderstalige nieuwkomer. De woorden die in de desbetreffende les aangeboden worden kan je best aanbieden in een woordveld binnen een thema. Dit zorgt ervoor dat er geen 'losse' woorden aangereikt worden. Kies woorden die frequent voorkomen en nuttig zijn voor de leerlingen.

Het is aan te raden om authentieke en voldoende complexe taken met veel interactiemogelijkheden aan te bieden. De anderstalige nieuwkomer en de leerlingen zullen gezamenlijk de leerinhouden verwerken en onrechtstreeks aan taalverwerving doen. Interactie tussen leerlingen en leerling-leerkracht, biedt kansen tot het verwoorden, verwerken,... van leerinhouden. Een leerkracht moet een evenwicht vinden tussen klassikale interactie, interacties in groep en zelfstandig werk. De anderstalige nieuwkomers worden gestimuleerd, voelen zich minder geobserveerd en durven sneller te spreken. Ook klasgesprekken, over verschillende thematieken, kunnen bijdragen aan de taalverwerving. Door klasgesprekken te organiseren, zullen kinderen praten over gebeurtenissen, ervaringen,... Dit doen ze doordat de focus op taalverwerving voor hen wegvalt. Stimuleer de kinderen en zet hun aan tot het spreken in volzinnen. Dit hangt samen met het principe van taalfeedback.

Een klasleerkracht moet de leerlingen observeren. Dit kan gebeuren op vaste momenten, maar ook doorheen het lesgebeuren. Een groepswork of duowork zet de leerlingen aan tot interactie waardoor leerlingen, ongeacht de vakinhoud, aan taalverwerving doen. Indien u als leerkracht gericht observeert kan u dingen opmerken. De feedback moet meteen gegeven worden aangezien deze dan het meest effectief is en de leerlingen hier het meeste van zullen oppikken. De instructieprincipes kunnen helpen bij het geven van de feedback. Leerlingen en vooral anderstalige nieuwkomers hebben nood aan bevestiging. Dit zorgt voor zekerheid en succeservaringen. Fouten dienen positief aangepakt te worden. In plaats van te zeggen wat ze fout zeggen, kan de klasleerkracht verbeterd herhalen. *Bijvoorbeeld: 'Ik heb me pijn gedaan.'* – *'Heb je je pijn gedaan?'* Vraag als leerkracht om verduidelijking. Leerlingen die korte antwoorden geven en beperkt blijven in hun verwoording worden aangezet tot het formuleren van zinnen en de inhoud uit te breiden. Als leerkracht kan u dan ordenen en samenvatten.

We kunnen vaststellen dat taalontwikkelen lesgeven zich baseert op drie pijlers: taalaanbod, taalfeedback en taalruimte. De klasleerkracht kan de manier van lesgeven taalontwikkelen maken door enkele principes toe te passen in de lessen.

Differentiatie

Differentiatie is een kernwoord binnen het onderwijs. Katrien Struyven stelt het als volgt: 'Op een proactieve, positieve en planmatige manier omgaan met de verschillen tussen leerlingen met als doel een zo groot mogelijk leerrendement voor elke leerling in functie van leermotivatie, leerrendement en leerefficiëntie'(K. Struyven et al, 2015). In het onderwijs kunnen we het begrip differentiatie niet meer wegdenken. Een krachtige leeromgeving ontwikkelen is van cruciaal belang. De gemiddelde leerling bestaat niet en dit is het uitgangspunt om onze activiteiten te differentiëren (Sterckx & Verstedden, 2016).

Door proactief te werk te gaan houden we rekening met de diversiteit in onze klasgroep. Diversiteit is geen probleem, het is een verrijking. Bekijk het vanuit een positieve bril en ga planmatig te werk. Indien er een anderstalige nieuwkomer in de klas zit, is het belangrijk om te weten dat er diversiteit heerst. Dit in zowel interesse, taal, cultuur,... maar ook in leerstatus. De activiteiten dienen gedifferentieerd te worden met het oog op maximale ontwikkelingskansen voor de gehele klasgroep. De differentiatie moet doordacht zijn om een verhoogd leerrendement te verkrijgen bij de leerlingen.

De taaltaken kunnen op verschillende manieren gedifferentieerd worden. Biedt visuele en auditieve ondersteuning aan, die zorgen voor voldoende context. Een anderstalige nieuwkomer kent een periode waarbij het reageren op receptieve vragen zoals 'Is dit een huis?' volstaat. De andere leerlingen, die al aan taalproductie doen, en de taal goed beheersen kunnen een productieve vraagstelling zoals 'Wat zie je?' beantwoorden. Variatie in het onderwerp zorgt ook voor differentiatie. Laat het onderwerp variëren van de hier en nu context, een context dat voorspellend en bijgevolg bekend is, naar een daar en toen context die minder voorspellend en bekend is. Differentiatie en taaltaken staan niet vast gedurende een heel schooljaar. Houd de beginsituatie van de anderstalige nieuwkomer steeds bij door te observeren. Zo kan de taak evolueren naar een minder bekend onderwerp, een structurerende opdracht in tegenstelling tot de beschrijvende taak die voordien voorkwam,... (Coubergs et al, 2015).

Taalbeleid of talenbeleid

Meertaligheid is een begrip die in het onderwijs veel verschillende reacties met zich meebrengt. Er zijn scholen en leerkrachten die meertaligheid als een zorgwekkend probleem zien en hier niet voor openstaan. Onderzoek heeft uitgewezen dat een goede thuistaal belangrijk is en dat scholen meer moeten inzetten op meertalig functioneel onderwijs.

Een taalbeleid is een structurele en strategische poging van een schoolteam om de onderwijspraktijk aan te passen aan de taalleerbehoeften van de leerlingen met het oog op het bevorderen van hun algehele ontwikkeling en het verbeteren van hun onderwijsresultaten.

Veel scholen houden nog vast aan 'Op school wordt er enkel Nederlands gesproken.'. Dit wordt al snel duidelijk aan de regels die vooropgesteld worden aan de leerlingen, de schoolse documenten die opgesteld worden in het Nederlands zonder een pictogram,... Hierdoor kan je spreken over een 'enkel-Nederlands beleid'. Het is een evidentie, niemand durft af te wijken. Enkele leerkrachten durven hier beperkt van af te wijken en dit doen ze vanuit een visie waar meertaligheid een meerwaarde kan leveren in het ontwikkelingsproces. De ingrepen blijven beperkt door een tijdsargument, controleargument, integratieargument, groepjesvorming en te zwakke thuistaal. De tijd dringt want hoe sneller de anderstalige nieuwkomers Nederlands leren, hoe beter. Bovendien gaan de leerkrachten ervanuit dat de anderstaligen thuis weinig tot geen kans krijgen tot het spreken van Nederlands dus moet dit zoveel mogelijk op school gebeuren. Een leerkracht wil tevens controle hebben. Ze willen zowel tijdens de les als op de speelplaats kunnen nagaan wat een kind zegt of bedoelt. Door het spreken van de thuistaal verliezen ze de controle. Integratie en groepjesvorming vormt voor de leerkrachten een groot argument om niet af te wijken van het 'taalbeleid'. Er ontstaat het idee dat de thuistaal de bovenhand gaat nemen en de kinderen enkel zullen spreken met degene die 'hun' taal spreken.

Veel scholen hebben een taalbeleid. Een taalbeleid is een structurele en strategische poging van een schoolteam om de onderwijspraktijk aan te passen aan de taalleerbehoeften van de leerlingen met het oog op het bevorderen van hun algehele ontwikkeling en het verbeteren van hun onderwijsresultaten. We zien dat een taalbeleid zou moeten evolueren naar een talenbeleid want er is niet meer één taal die belangrijk is op een school. Dit kan gerealiseerd worden als het referentiekader van leerkrachten verandert (Van Praag, 2016).

Evalueren

Het is belangrijk om te evalueren doorheen heel het schooljaar en niet enkel op specifieke momenten. Dit kan door gericht te observeren en de anderstalige nieuwkomer begeleiding op maat te bieden. Hierbij is het belangrijk dat dit door de interactie in het leerproces gebeurt, door feedback te geven en bij te sturen waar nodig (Coenen et al, 2018).

Deelconclusie

De sleutelwoorden zijn dus, geef de anderstalige nieuwkomers tijd en ruimte. Selecteer de woorden en pas de viertaktmethode toe om aan woordenschatverwerving te doen waarbij betekenisvolle taken een grote rol spelen bij het consolideren. Gebruik zowel visuele als auditieve ondersteuning en koppel het verwoorden aan een beweging/actie waardoor de leerlingen onrechtstreeks bezig zijn met de mondelinge taalvaardigheid.

5.2 Bevindingen uitgevoerde onderzoeksactiviteiten

Na de literatuurstudie gingen we met drie studenten interviews voeren. Er werden enkele bevindingen geconstateerd die noodzakelijk waren voor het onderzoek. Tijdens het semigestructureerde interview stelden we de leerkracht de vraag wie er in stond voor de begeleiding van de anderstalige nieuwkomers, vervolgens bespraken we de taken van deze personen en onderzochten wij de noden die zowel leerkracht als leerling in de reguliere klas ondervonden. Er werd in acht scholen, gelegen in de regio Genk-Hasselt, geobserveerd. Op basis van tien geïnterviewde leerkrachten kunnen we enkele vaststellingen doen.

Het eerste probleem dat een school ondervindt doet zich voor bij de inschrijving van de anderstalige nieuwkomer. Er ontbreekt een instrument waarmee ze de leerstatus van de anderstalige nieuwkomer kunnen bepalen met als gevolg dat de anderstalige nieuwkomer niet in de 'juiste' klas zal zitten. De leerkracht weet niet hoe ze leerwinst kan bieden aan elk individu, maar ook de nieuwkomer voelt zich vaak niet thuis in de klas. Vanwege de taalachterstand worden ze in een lagere leeftijdsgroep geplaatst die de socio-emotionele ontwikkeling belemmert.

Het tweede grote probleem werd door de tien ondervraagde leerkrachten aangegeven. Onderwijzers hebben te weinig of bijna geen professionalisering omtrent anderstalige nieuwkomers. De leerkrachten weten dat er zeer veel materialen ter beschikking zijn, maar wegens tijdsgebrek, onduidelijke instructies,... is er weinig weet van deze leermaterialen. Ze hebben nood aan een vorming waar er uitleg gegeven wordt over de materialen die al ontworpen zijn en eventuele goede praktijkvoorbeelden geïllustreerd worden.

De acht scholen die bevroegd werden, opteren voor een semi-geïntegreerde aanpak waarbij een externe leerkracht enkele uren in de week de klasleerkracht ondersteunt. In de tweede en derde graad gebeurt dit vaak klasextern, maar in het eerste leerjaar is er klasinterne ondersteuning. Tijdens deze ondersteuningsmomenten gaat de externe leerkracht vaak aan de slag met de woordenschat die aan bod kwam in de vorige lessen. Dit kan dan gaan over de lichaamsdelen die ingeoeft worden omdat dit aan bod kwam in de klas. De andere leerlingen, die in de klas blijven, krijgen dan les over de functies van de lichaamsdelen.

Toen we alle bevragingen samenlegden, kwamen we tot een vaststelling. De leerkrachten, die instaan voor de begeleiding van het kind krijgen niet dezelfde naam. Zo had school A een SES-leerkracht, school B, C en D een onthaalleerkracht en school E,F,G een leerkracht anderstalige nieuwkomer. Een zorgcoördinator gaf aan dat het van cruciaal belang is om de stille periode van een anderstalige nieuwkomer te accepteren. Ze hebben die periode nodig om een veilige omgeving te creëren en nadien volgt het spreken. Dit komt vaak tot stand door hen opdrachten te laten uitvoeren waarbij ze onrechtstreeks moeten spreken. School A zet hierop in door communicatie met klasgenoten te stimuleren of al spelenderwijs en onrechtstreeks in te zetten op het spreken.

Een onthaalleerkracht gaf dan weer aan dat de leerlingen enkel spreken in de 'veilige' klas. Dit is de klas waar ze met de andere anderstalige nieuwkomers, enkele uren in de week, les volgen. Voor het spreken kunnen we dus concluderen dat een kind nood heeft aan een veilige omgeving waar ze durven te spreken.

De klasleerkrachten van het eerste leerjaar bieden een erg gestructureerde begeleiding en instructie. De anderstaligen kunnen niet zelfstandig werken. Dit komt vooral door een gebrek aan taalbegrip. Het eerste leerjaar vormt dan wel het ideale jaar om in te stappen als het gaat om de elementaire lees- en schrijfhandeling, maar verder weten ze vaak niet wat ze lezen, waardoor een leerkracht die ondersteuning biedt onmisbaar is.

Deelconclusie

Na de interviews kunnen we vaststellen dat de inschrijving een eerste struikelblok is aangezien het moeilijk is om de anderstalige nieuwkomer in de 'juiste' klas te plaatsen. Eens dat de anderstalige nieuwkomers in de klas zitten, doet er zich een ander probleem voor. De leerkrachten hebben weinig weet van de beschikbare materialen en hebben geen professionalisering omtrent anderstalige nieuwkomers. De bevroagde scholen kiezen voor een semi-geïntegreerde opvang met klasinterne of klasexterne ondersteuning waarbij een veilige leeromgeving belangrijk is.

5.3 Verzamelen van leermaterialen voor de mondelinge taalvaardigheid

Met onderzoeksdoel in het achterhoofd, werden reeds beschikbare leermaterialen voor de mondelinge taalvaardigheid verzameld. Het educatief leercentrum in Hasselt was hiervoor de meest geschikte plaats. Op basis van een opgestelde checklist werden de materialen beoordeeld. Dit wordt hieronder omschreven. De bevindingen dienden als aanzet en inspiratie voor het ontwerpen van lesactiviteiten. De materialen kenden voordelen, maar ook enkele nadelen. De positieve punten van elk materiaal werden samengelegd waardoor volledige lesactiviteiten gecreëerd werden die inzetbaar zijn door de klasleerkracht in de reguliere klas en waarbij elk individu leerwinst uit kan putten. Deze output sluit aan bij het onderzoeksdoel.

Goochelen met woorden

'Goochelen met woorden' is een taalmethode die de focus legt bij anderstalige nieuwkomers en hun eerste opvang. De methode kent 3 reeksen, beginnend bij 'Goochelen met woorden 1'.

De doelstellingen bij 'Goochelen met woorden 1' liggen bij het verwerven van de schooltaal. De anderstalige nieuwkomer moet kunnen functioneren als leerder. Hiermee wordt bedoeld dat ze talige boodschappen in de klas kunnen begrijpen. Bovendien moeten anderstalige nieuwkomers sociaal redzaam zijn. Regels, afspraken,... het leren begrijpen en produceren van deze vaardigheid vormt een belangrijke stap in de integratie. 'Goochelen met woorden 1' bevat activiteiten op receptief taalgebruik en de taken zijn gebaseerd op de hier-en-nu klascontext. Er zijn 150 taken die bedoeld zijn voor de allereerste opvang. De visie van 'Goochelen met woorden' luidt als volgt: 'Op een bepaald moment worden de taken te gemakkelijk en zullen ze zelf beginnen antwoorden en vragen stellen.' De spreekvaardigheid komt op gang zonder verplichting tot spreken, rekening houdend met de stille periode.

'Goochelen met woorden 2' sluit aan op 'Goochelen met woorden 1'. De map bevat 50 taken waarin de spreekvaardigheid gestimuleerd wordt, maar ook de luistervaardigheid wordt beter zodat de basistaal vergroot. De woorden komen nu op een geïntegreerde wijze aan bod. Onderwijzers lokken productie uit en stimuleren dit door gesloten vragen te stellen waarbij het antwoord al gegeven is. Een voorbeeldvraag luidt als volgt: 'Is het krom of recht?'. De activiteiten breiden uit en elementen van buiten de klascontext worden geïntegreerd. Dit wordt mogelijk gemaakt door verhalen en proefjes. De taken dienen als inspiratiebron voor concrete taken of om ideeën uit te putten. Aangezien elke anderstalige nieuwkomer een eigen ontwikkeling doormaakt, is het belangrijk om de oefeningen te differentiëren naargelang de noden van de anderstalige nieuwkomer. De methode zet duidelijk in op differentiatie naar leerstatus.

De methode kent een specifieke opbouw. Ze beginnen met de natuurlijke taalverwerving waarbij men al doende een taal leert. Vervolgens gaan ze over tot de taal leren om een doel te bereiken waarbij herhaling een grote rol speelt. Door veel te herhalen en al doende te leren is de taalverwerving cognitief minder veeleisend doordat er niet gebouwd wordt op regels. Het voordeel hierbij is dat je op eigen tempo de taal leert. De taken die ze aanbieden zijn taakgericht. Dit betekent dat de taal gebruikt wordt om een doel te bereiken. Vb.: spelregels, uitnodiging,... Bovendien voldoen de taken aan bepaalde voorwaarden. Ze zijn motiverend qua inhoud en werkvorm. Er moet een kloof inzitten, ze moeten iets te leren hebben. De leerkracht moet voldoende ondersteunen.

De methode kent een aantal voordelen, maar ook een nadeel. Een groot voordeel is het goed scheppen van de context, waarbij achtergrondkennis over anderstalige nieuwkomers opgedaan wordt. Bovendien is de methode al eens getest geweest door leerkrachten in het werkveld waardoor het niet enkel op theorie gebaseerd is. De focus op het spreken en luisteren vormt een derde voordeel. De domeinen lezen en schrijven kunnen na uitbreiding van de taak gekoppeld worden aan de mondelinge taalvaardigheid.

Een nadeel die 'Goochelen met woorden' met zich meebrengt, zijn de beleefdheidsformules voor de mondelinge taalvaardigheid die niet opgenomen zijn in de taken. Ook deze zijn belangrijk als we denken aan de sociaal-emotionele ontwikkeling (Bogaert & Broeckaert, 1998).

Matti en Mona

'Matti en Mona' is een lesmethode waarbij de aanpak gebaseerd is op de TPR-methode. Dit betekent dat de leerkracht de uitleg geeft, de leerlingen luisteren en voeren de opdracht uit. De leerlingen worden niet verplicht tot spreken, maar wel gestimuleerd. Het stimuleren tot spreken vergt veel herhaling. Dit wordt duidelijk in de handleiding die geschreven is als leidraad.

De methode 'Matti en Mona' zet sterk in op differentiatie. Dit mag als een groot voordeel beschouwd worden. De onderwijzer kan kiezen voor heterogene of homogene groepen en de taken zijn uitgewerkt op twee niveaus dat je kan uitbreiden tot 3 niveaus door de zinsbouw en woordenschat aan te passen. Het is een methode met veel materialen. Zo beschikt het over een cd-rom, verhaalplaten, woordkaarten, werkbladen, kopieerbladen, beeldwoordenboek,...

Toch kent de methode ook een nadeel. Zoals in de literatuurstudie wordt aangegeven, is het belangrijk om betekenisvolle taken te voorzien. Dit aspect gaat, door de opbouw van de activiteiten, verloren. De taken kennen de volgende opbouw: aanbrengen woordenschat, verwerking en verankeren van de geleerde begrippen. De begrippen op een betekenisvolle of functionele manier inoefenen wordt achterwegen gelaten (Lannoo, 2013).

Rory's story cubes

'Rory's story cubes' zijn klets- of verhaaldobbelstenen. Er zijn negen dobbelstenen met zes afbeeldingen. De leerlingen kunnen iets vertellen aan de hand van de afbeeldingen.

Het materiaal kent zeer veel voordelen en is eenvoudig inzetbaar. De leerlingen worden al spelenderwijs gestimuleerd en aangezet tot spreken. De methode zet sterk in op het bieden van leerwinst aan elke leerling. Dit trachten ze te bereiken door de leerlingen zelf te laten beslissen wat ze vertellen en in welke mate ze voor uitbreiding zorgen. Het is een leermiddel die voor hoogbegaafde leerlingen, taalzwakke leerlingen, anderstalige nieuwkomers,... kan ingezet worden in het lesgebeuren. Het stimuleert de fantasie, vraagt om zinsbouw, gebruik

van grammatica, woordenschat,... Het spel kan individueel, in groep, per twee of klassikaal gespeeld worden op een niet competitieve wijze. Bovendien zijn er dobbelstenen die binnen verschillende thema's passen (2015).

Mol en beer NT2-poot

'Mol en beer NT2-poot' is een handleiding voor AN's in het eerste leerjaar en de activiteiten sluiten aan bij de taalmethode 'Mol en beer'. De methode legt de focus op het handelen waardoor het aansluit bij de TPR-methode. De TPR-methode kent 3 fasen.

Eerst ga je receptief te werk. De leerlingen moeten de taal nog niet zelf produceren. Nadien gaat de AN zelf verwoorden. Dit stimuleer je door een handeling aan een verwoording te koppelen. In een laatste fase laat je de leerlingen meerder instructies uitvoeren en verwoorden. Anderstalige nieuwkomers gaan de taal beter onthouden en zo is er sprake van een betere interiorisatie. Als leerkracht krijg je de rol van coach waardoor feedback geven de belangrijkste taak is. Dit door te modelleren, verbeterd herhalen, begrijpen en volgen van het leerproces, zeggen wat het goed doet, niet pushen, ruimte geven,... De methode houdt rekening met diversiteit en gebruikt veel beeldmateriaal.

Het is een nadeel dat de methode enkel voor het eerste leerjaar beschikbaar is en het produceren van de taal lang uitblijft (Algoet & Dusselier, 2010).

VisoDidac

De opdrachten bestaan uit korte verhalen met een complexe structuur. Elke plaatjesreeks bestaat uit drie zinnen en zeven opdrachten. Deze zijn zeer uiteenlopend en zijn dus bij elk domein van taalverwerving inzetbaar. De opdrachten bevatten weinig differentiatie en dit vormt een nadeel aangezien het enkel in een later stadium van spreekvaardigheid toepasselijk is. Zin- en tekstbegrip is dus noodzakelijk bij de uitvoering van de activiteiten (VisoDidac, 2010).

Taalspelletjes voor multiculturele groepen

'Taalspelletjes voor multiculturele groepen' is een handleiding die de focus legt op de taal als instrument voor het uitwisselen van gedachten en meningen. Men gaat er vanuit dat taalbegrip eerst ontwikkeld moet worden in een inspirerende omgeving. Kinderen spelen graag en kunnen hun concentratie lang behouden tijdens het spelen. Al spelenderwijs leren gaat dus makkelijker. Taal is een proces waarbij beweging, waarneming en denken, voelen en willen ook van belang zijn. De taal moet in totaliteit ontwikkeld worden. Om dit te bereiken werken ze aan taalstimulering door middel van prenten, versjes, coördinatie van bewegen en praten,...

De taalspelletjes zijn verdeeld over vijf categorieën: spelletjes om met elkaar kennis te maken in de groep, om de klas en de omgeving te verkennen, om sociaal gedrag te stimuleren, om het reactievermogen en een duidelijke uitspraak van woorden te bevorderen en voor woordenschatontwikkeling in wereldverkennde thema's. Voor elk spelletje is er een beschrijving van het doel, het materiaal, de organisatie en de regels van het spel (Delitz & Prossowsky, 2006).

Deelconclusie:

Na het kritisch bekijken van de educatieve leermaterialen voor anderstalige nieuwkomers, kunnen we vaststellen dat elk materiaal een andere focus heeft. Ook kent elk materiaal zijn voor- en nadelen. Er waren twee opvallende kenmerken bij de materialen. Een eerste vaststelling was de doelgroep die enkel de anderstalige nieuwkomers tracht te bereiken. Een tweede opmerkelijke vaststelling is dat de activiteiten niet uitgewerkt zijn tot volledige lesactiviteiten.

5.4 Bespreking ontwikkelde output

Zoals eerder vernoemd, gingen we op zoek naar materialen om met anderstalige nieuwkomers, in de klas mee aan de slag te gaan. Er zijn veel educatieve leermiddelen die leerkrachten ter beschikking hebben, maar waar weinig weet van is. Deze materialen dienden ter inspiratie voor het ontwikkelen van activiteiten die door de klasleerkracht inzetbaar zijn en waar elke leerling leerwinst uit haalt want dat is een doel dat vaak uit het oog verloren wordt. Voorafgaand aan het uitwerken van de activiteiten, ging een literatuurstudie die ons kennis bijbracht over de beginsituatie van een anderstalige nieuwkomer, maar ook over de didactiek van de mondelinge taalvaardigheid.

Op basis van de literatuurstudie en met het doel 'voor elke leerling optimale leerwinst', kwamen er drie lesactiviteiten tot stand. Elke activiteit focust op de mondelinge taalvaardigheid met een eigen deelvaardigheid en strategie. Een eerste activiteit werkt rond de deelvaardigheid 'spreken' en meer bepaald het vertellen over concrete situaties, waarbij een tweede activiteit het voeren van gesprekken, door vragen te beantwoorden, benadrukt. De derde activiteit spitst zich toe op het luisteren en meer bepaald het leren begrijpen van instructies.

De activiteiten worden voorgesteld in lesfiches waarin de lesdoelen vermeld worden aangezien wij deze met alle leerlingen trachten te bereiken. De klasleerkracht die hiermee aan de slag gaat kan ook duidelijk zien welke materialen en organisatie nodig is. Het verloop wordt in een uitgeschreven tekst weergegeven waardoor de lesfiches efficiënt en onmiddellijk inzetbaar zijn door een onderwijzer. De lesfiches zullen nadien op een online platform voor klasleerkrachten terechtkomen. Wij streven naar kwaliteitsvolle activiteiten. Om dit te bereiken, werden er tal van kijkwijzers gehanteerd. De kijkwijzers, die door de promotor aangereikt werden, zorgden ervoor dat ons doel bewaakt bleef. De lesactiviteiten werden opgesteld met de informatie en kennis die opgedaan werd tijdens de literatuurstudie en onderzoeksactiviteiten.

Bij het opstellen van de activiteiten werd er rekening gehouden met de aan te brengen woordenschat. In een klas met anderstalige nieuwkomer is het meer dan ooit van belang om een woordselectie te maken en dit op een zorgvuldige manier. Deze selectie zal bijdragen aan de mate van het onthouden van de woorden. Ik paste **de selectieregels** toe om in elke activiteit geschikte woorden te kiezen. De selectie van woorden gebeurde op basis van vier regels, namelijk het kiezen van nuttige, frequente, contextvolle woorden en woorden binnen een betekenisveld. Hieronder vindt u de toelichting per lesactiviteit.

In lesactiviteit één ligt de focus op het spreken. Ik werk met drie dobbelstenen waarmee een verhaal geconstrueerd wordt. Dobbelsteen één bevat het onderwerp, dobbelsteen twee bevat het gevoel en de derde bevat de plaats. Door de drie dobbelstenen samen te leggen kunnen we vertellen 'wie-wat-waar'. Om aan te kunnen geven over wie het gaat, werd er gekozen voor de volgende woorden: het meisje en de jongen. Deze woorden behoren tot de 'nuttige woorden' aangezien deze in het dagelijks leven nodig zijn om te kunnen begrijpen over wie het gaat. Ik koos voor woorden binnen het thema 'gevoelens'. De woorden zoals droevig, boos, bang,... zijn nodig om het lesdoel te bereiken. De leerlingen gebruiken de woorden om een

gevoel uit te drukken waarmee ze vervolgens een verhaal mee proberen te maken. Voor het construeren van het verhaal, hebben de leerlingen plaatsnamen nodig om een antwoord te kunnen geven op 'Wat?'. Kinderen spelen vaak op een bepaalde plaats en willen aan leeftijdsgenoten kunnen aangeven waar ze graag spelen of naartoe gaan. Dit sluit aan bij hun leefwereld, ervaringen,... waardoor plaatsnamen tot 'frequente woorden' behoren. Deze woorden behoren ook tot een context. De woorden liggen kort bij hun leefwereld. Een kind moet zijn gevoel kunnen uitdrukken en door dit aan te leren met de dobbelstenen, worden alle woorden binnen een context geplaatst en niet als 'losse woorden' beschouwd. Een

belangrijke selectieregel vormt 'het kiezen van woorden binnen een betekenisveld'. Wanneer iemand droevig is, komen er spontaan woorden in ons op die ons aan het woord 'droevig' horen. Door te werken binnen een thema en de derde dobbelsteen toe te passen, waarbij er gekeken wordt waar iemand zich bevindt, zorgt men voor associaties.

In lesactiviteit twee ligt de focus op het luisteren en begrijpen van een instructie. Het taalaanbod bevat hier twee werkwoorden. Ik koos voor werkwoorden die nuttig en frequent zijn en binnen een betekenisveld liggen. De woorden die in deze activiteit aangebracht worden zijn 'zoeken' en 'vinden'. De woorden zijn enerzijds nuttig aangezien ze nodig zijn om het lesdoel te bereiken. De leerlingen moeten woorden zoeken op de bingokaart en ze bijgevolg ook vinden. Anderzijds behoren de woorden tot de 'nuttige woorden' door de verschillende manieren, momenten,... dat ze voorkomen. De werkwoorden 'zoeken' en 'vinden' kunnen tot de schooltaal behoren wanneer de leerlingen de oplossing moeten 'zoeken', het juiste antwoord moeten 'vinden',... Maar ook in het dagelijks leven moet je de weg naar een bepaalde plaats 'zoeken' en deze 'vinden',... Doordat de aangereikte woorden op verschillende momenten aan bod komen, zijn ze frequent. Zoals eerder aangehaald, vormen woorden een netwerk in het geheugen. Zoeken en vinden vormt een oorzaak-gevolg, waardoor ik het belangrijk vond om deze samen aan te brengen. Wanneer je iets zoekt, ga je ook iets vinden. De leerlingen gaan het woord 'zoeken' relateren aan het woord 'vinden'. Om deze woorden in een context aan te bieden, koos ik voor een bingospel waar leerlingen woorden moeten zoeken en vinden om het spel te winnen.

Lesactiviteit drie zet in op het voeren van gesprekken en meer bepaald het beantwoorden van vragen. Om het lesdoel te bereiken ontwierp ik grondplannen waarover de leerlingen vragen moeten beantwoorden. Ook bij deze activiteit probeerde ik de aan te brengen woordenschat zorgvuldig te kiezen. Ik koos voor een grondplan aangezien dit in het dagelijks leven veel voorkomt. 'Het grondplan' is dus een nuttig woord die frequent, in de omgeving van het kind en in andere leergebieden, voorkomt. Er werden nog woorden toegevoegd aan de les. Dit zijn zelfstandige naamwoorden die binnen de leefwereld van het kind behoren en nodig zijn om het lesdoel te bereiken. Doordat de woorden aansluiten bij de leefwereld, wordt er context geschept. Ik koos voor 'het huis', 'het zwembad', 'de straat' en 'het bos'. De geselecteerde woorden worden binnen een betekenisveld aangeboden. Ik associeerde kleuren aangezien het voor de anderstalige nieuwkomer extra woordbegrip teweeg kan brengen.

De literatuurstudie gaf aan dat **de viertaktmethode** een methode is om de geselecteerde woorden aan te brengen. De begrippen werden in de lesactiviteiten dan ook aangebracht via de viertaktmethode. De methode bestaat uit vier stappen: het introduceren, semantiseren, consolideren en controleren. Deze stappen werden in elke activiteit toegepast op de nieuwe woordenschat.

Lesactiviteit één vertrekt vanuit het vertellen over gevoelens. Het thema wordt geïntroduceerd aan de hand van een kringgesprek, waarbij alle leerlingen de dobbelstenen kunnen waarnemen en vertellen over hetgeen ze zien. De leerlingen geven aan wat een dobbelsteen is en ze ontdekken dat elke dobbelsteen iets aangeeft. De eerste geeft aan over wie het gaat,

op de andere dobbelsteen zien ze gevoelens en dobbelsteen drie geeft plaatsen aan. Kort samengevat, het kringgesprek introduceert het lesdoel en enkele begrippen. Na het introduceren start de activiteit. De leerlingen gooien met de dobbelsteen. Elk woord dat bovenaan komt te liggen, wordt verklaard aan de hand van de drie uitjes. We gaan semantiseren. Het woord wordt eerst uitgebeeld aan de hand van mimiek, gebaren, prenten, ... om vervolgens het woord in woorden te kunnen verklaren op een zo helder en duidelijke mogelijke manier. Nadat het woord uitgebeeld en verklaard is, gaan we het woord uitbreiden door dit binnen een betekenisveld te plaatsen. *Bijvoorbeeld: 'Ik ben boos omdat hij liegt'.* De uitbreiding geeft vorm aan het verhaal. *Bijvoorbeeld: Hij is boos want zijn broer doet hem pijn op de speeltuin.* Het consolideren vindt plaats na het semantiseren. De woorden worden inge oefend aan de hand van de Total Physical Response, dat hieronder verder uitgelegd wordt, en nadien wordt er overgegaan tot het construeren van het verhaal. De leerkracht controleert aan de hand van observatie en speelt in op eventuele problemen door het begrip te herhalen.

De viertaktmethode werd in lesfiche twee en drie ook toegepast bij het aanbrengen van de begrippen. In de tweede activiteit gebeurt de introductiefase op een ander manier dan in lesactiviteit één. Activiteit twee focust op het luisteren waardoor de leerkracht een luisteropdracht geeft. De leerlingen worden gemotiveerd doordat ze te horen krijgen dat er een spel gespeeld zal worden. In de uitleg komen de geselecteerde werkwoorden 'zoeken' en 'vinden' aan bod. Deze worden in stap twee uitgebeeld en uitgelegd. De leerkracht gaat iets 'zoeken' en 'vindt' bijgevolg het voorwerp. Bij de uitleg van het begrip, worden de drie uitjes toegepast.

Na het uitleggen volgt het uitbreiden. De woorden 'zoeken' en 'vinden' worden geassocieerd en de verschillende mogelijkheden van zoeken en vinden (de weg, een voorwerp, een plaats,...) worden uitgelegd. Ook in deze les worden de woorden geconsolideerd doormiddel van de TPR-methode en inge oefend met het bingospel. Het controleren gebeurt bij het nagaan van de aangeduide woorden op de bingokaart.

Lesactiviteit drie wordt geïntroduceerd aan de hand van een klasgesprek. De leerlingen gaan na wat ze zien op het blad en proberen zo tot de aangereikte woordenschat (het grondplan, het huis,...) te komen. Nadat de kinderen de woorden aangehaald hebben, worden de woorden gesemantiseerd aan de hand van de drie uitjes. De leerkracht laat een prent van een huis, zwembad,.. zien en verklaart de woorden. *Bijvoorbeeld: 'Dit is een huis. Een huis is een gebouw waar je in kan wonen.'* De woorden worden geconsolideerd aan de hand van de TPR-methode en inge oefend aan de hand van het grondplan. De leerlingen antwoorden op de vragen en de leerkracht kan onmiddellijk controleren of dat de leerlingen de woorden in de vraagstelling begrijpen.

De TPR-methode is een taalleermethode waarbij de anderstalige nieuwkomer zich in een veilige leeromgeving voelt. De kinderen luisteren en koppelen dit aan een actie. In een volgende fase wordt de actie aan de mondelinge taalvaardigheid gekoppeld. De Total Physical Response bestaat uit drie fasen.

In lesactiviteit één wordt de TPR-methode sterk ingezet bij het uitbeelden van de gevoelens en het verschil tussen 'de jongen-het meisje'. De eerste dobbelsteen bevat 'de jongen' of 'het meisje' waardoor we het verschil gaan aanhalen. Dit gebeurt eerst via activiteiten op receptief taalgebruik. De jongens en meisjes luisteren naar het voorbeeld en reageren nadien op een aantal bevelen. *Bijvoorbeeld 'Jongens sta recht', 'Meisjes klap in je handen',...* De anderstalige nieuwkomer zal meewerken aangezien hij/zij zich veilig voelt door enkel te moeten luisteren, bovendien kan ze naar de medeleerlingen kijken en de opdracht begrijpen/uitvoeren. De gevoelens worden op dezelfde manier inge oefend. De leerkracht doet een emotie voor en de

leerlingen kijken. *Bijvoorbeeld: 'Ik ben boos.'* De leerlingen kijken vervolgens ook allemaal boos waarna ze overgaan tot het produceren. *Bijvoorbeeld: de leerlingen kijken boos en zeggen 'Ik ben boos.'* In een volgende fase kiezen de leerlingen een emotie, voeren de actie uit en zeggen ze wat ze doen. De leerkracht vraagt naar de emotie. Dit is een moeilijke opdracht voor de anderstalige nieuwkomer waardoor er gedifferentieerd moet worden.

Bij de tweede activiteit wordt de TPR-methode toegepast op de woorden 'zoeken' en 'vinden'. De leerkracht doet het zoeken en vinden voor en zegt wat hij/zij zoekt. *Bijvoorbeeld: 'Ik zoek de klok.'* De leerlingen observeren en voeren daarna dezelfde opdracht uit zonder de focus op het spreken te leggen. Nadien moeten ze iets zoeken en verwoorden. De laatste fase houdt het zelf zoeken of vinden van iets in. De actie wordt gekoppeld aan de mondelinge taalvaardigheid.

In activiteit drie komt de TPR-methode niet goed naar voren, maar dit wordt verder uitgelegd onder het hoofdstuk '5.5'.

Differentiatie is niet meer weg te denken uit het onderwijs en ook in de drie activiteiten is dit van toepassing. Een anderstalige nieuwkomer beheerst vaak een andere moedertaal dan de meerderheid van de klas. Dit vormt een obstakel in het lesgebeuren. De anderstalige nieuwkomer verstaat eenvoudige woorden niet of gering, terwijl dit voor een andere leerling reeds gekende woordenschat is. Hierdoor zal de opdracht weinig leerwinst bieden. Om de oefeningen te differentiëren schakelden we de 'kijkwijzer differentiatie' in.

In lesactiviteit een springt de differentiatie in vraagstelling naar voren. Ik koos hier voor een variatie in receptieve en productieve vraagstelling. De receptieve vraagstelling is geschikt voor een anderstalige nieuwkomer. Ze luisteren naar de vraag, maar moeten niet produceren. receptieve vragen zijn 'ja-nee vragen'. *Bijvoorbeeld: 'Ben je bang?'* De anderstalige, die de taal nog niet goed beheerst, kan hierdoor toch antwoorden op de vraag door een gebaar te maken of te antwoorden met eenvoudige woorden zoals 'ja' of 'nee'. De leerlingen die de taal goed beheersen krijgen productieve vragen. Dit zijn open vragen. *Bijvoorbeeld: 'Hoe voel je je?'* De leerlingen kunnen zelf antwoorden op de vraag en een toelichting geven. Wij streven, op lange termijn, naar een productieve vraagstelling voor de anderstalige nieuwkomers. De grote uitdaging, die voor leerwinst zorgt bij de niet-anderstaligen, bevindt zich in de constructie van het verhaal waarbij hun fantasie de vrije loop kan gaan.

Lesactiviteit twee differentieert in de visuele ondersteuning. De leerlingen spelen een bingospel. Hier hebben ze een bingokaart voor nodig. Op de bingokaart staan woorden, die reeds aan bod kwamen in activiteit één. Door hier proactief te werk te gaan, houden we rekening met de diversiteit in de klas. Er is een verschil in de leerstatus voor taal, maar enkele begrippen kunnen ook niet van toepassing zijn in het referentiekader van de anderstalige nieuwkomer. Indien de anderstalige nieuwkomer nooit onderwijs heeft gehad op een school, kan hij/zij niet weten wat een speelplaats is. Om leerwinst te bieden aan elk kind, differentiëren we de bingokaarten. De leerlingen met een lagere leerstatus voor taal krijgen een kaart met zowel het woord als de afbeelding. De klasleerkracht gebruikt prenten en woordkaarten zoals die op de bingokaart staan, waardoor de leerlingen dezelfde prent op hun kaart kunnen zoeken.

In de derde activiteit heb ik de grondplannen gedifferentieerd. Dit maakt het beantwoorden van de vragen moeilijker of makkelijker naargelang de details die zich op de kaart bevinden. Er zijn drie grondplannen. De leerlingen die de taal nog niet beheersen, krijgen een grondplan met enkel de voorwerpen waarover ze een vraag moeten beantwoorden. De leerlingen die de taal matig beheersen bevatten kleine details. De derde versie van het grondplan bevat overbodige objecten en veel details.

Verschillende onderzoeken geven aan dat **visuele en auditieve ondersteuning** bijdraagt tot een beter taalbegrip en het beter onthouden van woorden. Dit pas ik ook toe bij de lesactiviteiten. Ik kies voor een combinatie van beide ondersteuningsvormen.

In de eerste lesactiviteit zorg ik voor visuele ondersteuning door te werken met prenten op de dobbelstenen. Deze prenten toon ik, klassikaal, op groot formaat. De prenten bevatten woordkaarten waardoor de leerlingen een visuele woordvorm bij de verklanking krijgen. Ik koos voor authentieke foto's in plaats van emoticons. Dit verhoogt de werkelijkheidsnabijheid. De prenten vormen niet de enige visuele ondersteuning. De leerkracht gebruikt gebaren bij de verklaring van de woordenschat. De activiteit voorziet ook auditieve ondersteuning doordat de woorden steeds herhaald worden. De klasleerkracht gebruikt de woorden in eenvoudige zinnen, spreekt rustig, duidelijk en gebruikt expressie bij het verklanken van de woorden.

Lesactiviteit twee bevat woordenschat die in activiteit één grondig worden uitgelegd. Om de anderstalige nieuwkomer extra ondersteuning te bieden, voegen we de afbeeldingen die op de dobbelstenen en vergrote prenten stonden toe aan de woorden op de bingokaart. De leerlingen die de taal minder goed beheersen kunnen beroep doen op de visuele woordvorm, maar ook op de bijhorende afbeelding. De leerkracht gebruikt dezelfde prenten en woordkaarten. De klasleerkracht biedt auditieve ondersteuning door de woorden, die hij/zij uit de grabbelzak neemt, goed te articuleren en voldoende te herhalen.

Ik heb de visuele en auditieve ondersteuning ook toegepast in activiteit drie. Wanneer de klasleerkracht de vraag stelt 'Welke kleur heeft het huis?', moet hij/zij de prent van een huis tonen aan de leerlingen. Leerlingen die de taal beheersen, zullen hier niet naar kijken, maar de anderstalige nieuwkomer die de woorden nog niet goed begrijpt, kan onopvallend ondersteund worden door naar de prent te kijken. De anderstalige voelt zich op deze manier niet geïsoleerd en wordt toch geholpen. De leerkracht gebruikt gebaren en stelt de vragen zeer expressief zodat de leerlingen auditief ondersteund worden. Bovendien is het van belang om de vragen voldoende te herhalen.

Een oefening moet **betekenisvol** zijn. Een kind haalt meer leerwinst uit een taak die functioneel en motiverend is. De taak moet bovendien een relevant doel nastreven en focussen op taalvaardigheid in plaats van taalkennis. Ik probeerde elke activiteit betekenisvol te maken.

Om elke leerling te motiveren tijdens de activiteiten, heb je als klasleerkracht de taak om zelf enthousiast te blijven en de kinderen positieve feedback te geven. De eerste activiteit is motiverend door de concrete materialen waarmee de leerlingen aan de slag kunnen. De leerlingen leren de taal al doende en worden geprikkeld om te spreken en het verhaal te construeren. De tweede activiteit werkt motiverend doordat er voor een speelse werkvorm gekozen wordt. De leerlingen doen onrechtstreeks aan taalverwerving waarbij ze inzetten op taalvaardigheid. Ze moeten taalvaardig zijn om de woorden te vinden. De woordenschatkennis is hier niet het expliciete doel. In lesactiviteit drie gaan we motiverend te werk door de interesse te prikkelen. De leerlingen moeten op zoek gaan op het grondplan om het juiste antwoord te vinden.

De activiteiten streven een relevant doel na en zijn functioneel. In lesfiche één is het thema: 'gevoelens'. Dit thema is functioneel aangezien anderstalige nieuwkomers ook recht hebben op het kunnen uitdrukken van een gevoel. Zo hebben we gekozen om over gevoelens te leren spreken. In de tweede lesactiviteit leren de kinderen een instructie begrijpen. Dit is relevant en functioneel aangezien instructies vaak voorkomen, zowel op school als in het dagelijks leven. Door de activiteit uit te voeren, leren de leerlingen een speluitleg begrijpen. Naast de hierboven

vermelde taalvaardigheden, wordt er ook ingezet op het voeren van gesprekken. Dit willen we bereiken in lesactiviteit drie. In een gesprek gaat het om vraag en antwoord. We streven naar taalvaardigheid en niet enkel naar taalkennis. Hierdoor leren we de anderstalige nieuwkomers en medeleerlingen vragen te beantwoorden.

De literatuurstudie haalt het belang van **taalontwikkelen lesgeven** aan. Als toekomstige klasleerkracht en met een passie voor talen, probeer ik steeds taalontwikkelen les te geven. De ontwikkelde activiteiten werden ook op een taalontwikkelen manier opgesteld. De eerste activiteit kent een klassikale werkvorm. Er wordt een verhaal geconstrueerd door middel van een kringgesprek waar de leerlingen in interactie gaan met de klasleerkracht. Dit stimuleert de taalverwerving van de leerlingen aangezien de leerkracht alle kinderen kan aanzetten tot spreken. Zo krijgt de anderstalige nieuwkomer receptieve vragen en de medeleerlingen productieve vragen. Door te vragen naar volledige zinnen en antwoorden, stimuleer je kinderen tot spreken. Interactie tussen leerkracht en leerling, kan de leerkracht taalfeedback geven. Dit kan door verbeterd te herhalen, bevestiging te geven en te vragen naar verduidelijking.

In de tweede activiteit is het geven van een heldere instructie erg belangrijk. De klasleerkracht moet de instructie in deelstappen met korte zinnen geven. De klasleerkracht vraagt ook naar verduidelijking door de spelregels te laten herhalen. De woorden, die uit de grabbelzak gehaald worden, moeten expressief en traag uitgesproken worden. De anderstalige nieuwkomer krijgt bovendien visuele ondersteuning door middel van prenten op de bingokaart en de vergrote prenten die klassikaal getoond worden. De klasleerkracht kan onmiddellijk feedback geven op het aanduiden van het juiste woord op de bingokaart. Door rond te wandelen en te observeren kan de klasleerkracht zien of dat het woord al dan niet juist is aangeduid.

Lesactiviteit drie vraagt veel herhaling van de woordenschat. Dit doordat de leerkracht vragen stelt waarin de nieuwe woorden voorkomen. Er wordt gebruik gemaakt van visuele ondersteuning door woordkaarten en prenten te hanteren. De vragen worden een aantal keer herhaald en de leerkracht vraagt om verduidelijking. Nadat de leerlingen het juiste antwoord geven, vat de leerkracht het antwoord samen. De onderwijzer dient de leerlingen aan te zetten tot het antwoorden in zinnen.

De woordenschat werd in alle activiteiten zorgvuldig, via de selectieregels gekozen. De nieuwe woorden worden steeds in een thema aangeboden en uitgelegd aan de hand van de viertaktmethode. De klasleerkracht herhaalt de woorden veelvuldig.

De doelgroep is de eerste graad van het lager onderwijs. Hierdoor werden de activiteiten uitgetest in het tweede leerjaar van een basisschool te Pelt. Het tweede leerjaar telde 22 leerlingen waarvan 1 anderstalige nieuwkomer. Het uittesten van de 3 activiteiten gebeurde tijdens het eerste en tweede lesuur en namen anderhalf uur in beslag.

5.4.1 Lesfiche activiteit 1

In deze lesfiche hebben we gekozen voor een betekenisvolle taak door de kinderen aan te zetten tot spreken over gevoelens. De talige competentie speelt hier een rol, maar er wordt ook aan de sociale competenties gewerkt. Spreken over gevoelens vormt een drempel voor de leerlingen, maar voor anderstalige nieuwkomers is er nog een belemmering. Ze kennen de taal niet en durven niet te spreken.

Activiteit 1: dobbelstenen- sociaal-emotioneel

Vaardigheid: spreken-vertellen over concrete situaties

Lesdoel:

- De leerlingen kunnen vertellen over concrete gebeurtenissen.
- De leerlingen kunnen gevoelens opwekken door hun eigen gevoelens te beschrijven tijdens het construeren van het verhaal.
- De leerlingen kunnen reflecteren op het eigen spreek-en luistergedrag.
- De leerlingen kunnen woorden in mondelinge communicatie begrijpen.
- De leerlingen kunnen woorden in schriftelijke communicatie begrijpen.
- De leerlingen kunnen klankzuivere woorden verklanken.

Materialen:

- De dobbelstenen
- De prenten
- De woordkaarten

Organisatie:

- De leerlingen zitten in een kring.

Verloop:

Introductie:

In het midden heb ik iets gelegd. Wat zie je? Inderdaad, het zijn dobbelstenen. Wat moet je doen met een dobbelsteen? Met dobbelstenen moet je gooien. Wat gebeurt er als ik met de dobbelsteen gooi? Als ik met een dobbelsteen gooi, komt er steeds een prent bovenaan te liggen. *De anderstalige nieuwkomers proberen door visuele (de dobbelstenen) en auditieve (de verwoording van de andere leerlingen) ondersteuning eerst te luisteren om hen vervolgens aan te zetten tot spreken. De leerlingen voelen zich in een krachtige leeromgeving en zullen nadien durven praten. De leerlingen worden gemotiveerd en krijgen interesse in het thema. =viertakt-voorbewerken/introduceren*

Kern:

Gooi maar eens met de dobbelsteen. Wat zie je bovenaan? Inderdaad, we zien een jongen. Jij bent een jongen, jij bent een jongen en jij bent ook een jongen. *De leerkracht duidt een aantal keer een jongen aan zodat het begrip 'de jongen' duidelijk en concreet wordt. Wat zien we op de andere kant van de dobbelsteen? We zien een meisje. Jij bent een meisje, jij bent ook een meisje, jij ook,...* *De leerkracht duidt een aantal keer een meisje aan zodat het begrip 'het meisje' duidelijk en concreet wordt.*

Meisjes, ga eens rechtstaan. Jongens, ga eens rechtstaan. Meisjes, klap eens in je handen. Jongens, klap eens in je handen,... *Total Physical Response: leerlingen luisteren en voeren de opdracht uit. Dit gebeurt ook weer met het oog op woordenschatverwerving.* De meisjes

staan nu recht en zeggen 'ik ben een meisje'. De jongens doen hetzelfde. *Total Physical Response: leerlingen luisteren en koppelen de actie aan het spreken.*

We gaan een verhaal maken aan de hand van de dobbelstenen. Elke dobbelsteen vertelt ons iets. Gooi maar eens met de eerste dobbelsteen. Die zal ons vertellen over wie dat het verhaal moet gaan.

We gooien ook met de tweede dobbelsteen. Wat zie je op de prent die bovenaan ligt? Hoe voelt de jongen zich? Inderdaad, de jongen is droevig. Als je droevig bent, ben je verdrietig en ben je niet blij. *Viertakt: semantiseren van de gevoelens aan de hand van de 3 uitjes.* Kijk, ik ben droevig. *TPR: de leerkracht doet voor en de leerlingen luisteren.* Kijk nu eens allemaal droevig. *TPR: de leerlingen luisteren en voeren de opdracht uit. Dit gebeurt ook weer met het oog op woordenschatverwerving.* Hoe voel je je nu? Beeldt het eens uit. *TPR: de leerlingen koppelen het spreken aan een actie en doen dit individueel.* Is het een jongen? Is de jongen droevig? Goed, het verhaal gaat dus over een jongen die droevig is. Waarom zou de jongen droevig zijn? *De leerlingen brainstormen en stimuleren hun fantasie terwijl de anderstalige nieuwkomer antwoordt op de receptieve vragen.* Wie kan een mooie zin maken met de volgende elementen: een jongen, hij is droevig en er is iets gebeurd?

We gaan ook eens met de derde dobbelsteen gooien want dan zien we waar de jongen is. Wat komt er bovenaan op de dobbelsteen te staan? Inderdaad, we zien een zwembad. De jongen is droevig en hij is in het zwembad. *De leerkracht toont een prent van een zwembad, voorziet een bak met water en doet een zwembeweging. =viertakt-semantiseren-uitbeelden.* Een zwembad is een plaats met water waar je in kan zwemmen. *=viertakt-semantiseren-uitleggen.* Een zwembad kan verschillende vormen hebben. *=viertakt-semantiseren-uitbreiden*

Wat zou er gebeurd zijn? Inderdaad, de jongen kan droevig zijn want hij staat alleen op de straat en hij is zijn mama en papa kwijt. We gaan kijken over wie het volgend verhaaltje kan gaan en hoe die persoon zich voelt door een gebeurtenis.

We gooien met de eerste en tweede dobbelsteen. Over wie gaat het? Hoe voelt die persoon zich? Goed, het gaat over een meisje dat boos is. Nu mogen jullie allemaal eens boos kijken zoals het meisje. Vertel nu eens hoe je je voelt. *De leerlingen herhalen een eenvoudige zin met het opgelegde gevoel, receptief niveau.* Kies nu maar eens zelf een gevoel dat vandaag bij je past. Vertel ook hoe je je voelt. *TPR: de leerlingen beelden hun eigen gevoel uit en spreken het gevoel uit, productief niveau.* Gooi eens met de derde dobbelsteen. Waar bevindt het meisje zich? Het meisje is in het bos. Waarom zou ze boos zijn in het bos? De leerlingen stimuleren hun fantasie. De leerlingen die het nog steeds moeilijk hebben met het verwoorden, zoals de AN's, kunnen antwoorden op mogelijke suggesties 'Is het meisje gevallen?'. *=viertakt-consolideren*

Reflectie:

Wat hebben we daarnet gedaan met de dobbelstenen? Wat stond er op dobbelsteen 1, 2 en 3? Wat moest je doen met die prenten? Vond je het moeilijk om je fantasie te prikkelen en een verhaal te maken? *=viertakt-controleren*

Taalaanbod:

droevig – blij – boos – verliefd – verlegen - het meisje - de jongen - de speelplaats - de speeltuin - het zwembad - het bos - de straat - de klas

5.4.2 Lesfiche activiteit 2

Instructies begrijpen komt in veel facetten aan bod in het dagelijks leven. Ook in het onderwijs vormen instructies de basis van een opdracht. Met deze activiteit willen we inzetten op het leren begrijpen van instructies en dit doen we al spelenderwijs. De leerlingen volgen de instructies bij een speluitleg. Dit zorgt voor laagdrempeligheid waardoor de anderstalige nieuwkomer zich veilig voelt en kan functioneren in de groep. De focus ligt eerder op het luisteren, maar ook het spreken en lezen komen onrechtstreeks voor in de opdracht. De woorden die op de 'bingokaarten' genoteerd staan, kwamen eerder al aan bod in de activiteit omtrent het spreken, maar vormen niet de prioritaire woorden.

Activiteit 2: Spel-bingo

Vaardigheid: luisteren-instructies begrijpen

Lesdoel:

- De leerlingen kunnen mondelinge instructies begrijpen.
- De leerlingen kunnen door selecterend te luisteren de woorden in mondelinge communicatie begrijpen en vinden op de bingokaart.
- De leerlingen kunnen woorden in mondelinge communicatie gebruiken.
- De leerlingen kunnen woorden in schriftelijke communicatie begrijpen.
- De leerlingen kunnen klankzuivere woorden verklanken.

Materialen:

- De zak met woorden
- De bingokaarten
- De munten
- De woordkaarten
- De prenten

Organisatie:

- De leerlingen zitten op hun plaats.
- De leerlingen werken individueel.

Verloop:

Introductie:

We gaan het spel Bingo spelen. *De leerlingen worden gemotiveerd= voorbereken/introduceren (4-takt).* Ik ga het uitleggen en dan wil ik dat iemand het nog eens herhaalt.

Kern:

Je krijgt een kaart met woorden op. *De kaarten zijn gedifferentieerd. Dit betekent dat er kaarten met extra visuele ondersteuning zijn en kaarten waarbij enkel het woord op de kaart genoteerd staat.* Ik heb een zak met woorden. Die woorden staan ook op jullie kaart, ik grabbel en ik zeg het woord. Jullie zeggen het woord na. Ik zeg bijvoorbeeld 'boos', wat doen jullie dan? Inderdaad, jullie herhalen het woord. Vervolgens gaan we het woord zoeken op de kaart. *De leerkracht beeldt het zoeken op de kaart uit =viertakt-semantiseren-uitbeelden.* Als ik iets wil vinden of hebben, moet ik zoeken. *=viertakt-semantiseren-uitleggen.* Zoek eens een dobbelsteen, zoek de klok,... *De leerlingen zoeken verschillende voorwerpen om het woord 'zoeken' te begrijpen. Total Physical Response: de leerlingen luisteren en voeren uit.* We

zoeken nu allemaal de kast en zeggen samen 'ik zoek de kast'. *Total Physical Response: de leerlingen koppelen actie aan mondelinge taalvaardigheid.* Wie kan nu eens iets zoeken en vertellen wat die gevonden heeft? *Total Physical Response: de leerlingen koppelen actie aan mondelinge taalvaardigheid en doen dit individueel.*

Goed gedaan, we hebben iets gezocht en iets gevonden. =*viertakt-semantiseren-uitbeelden.* Als je het woord op de kaart gezocht en gevonden hebt, leg je daar een muntje op. Je mag 'bingo' roepen indien er op elk woord een muntje ligt.

We maken het stil en luisteren want ik ga het eerste woord zeggen. Ik heb het woord 'het bos'. We herhalen het woord en zoeken het woord. *De leerkracht toont een grote prent van het bos.* Zie je het bos op je kaart? *De leerkracht toont met extra visuele ondersteuning het bos en gebruikt gebaren door te wijzen naar 'het bos' en vervolgens naar de bingokaart.* =*viertakt-consolideren*

Er roept iemand 'bingo'. Goed, jij hebt op elk woord een muntje liggen. Kan je eens alle woorden lezen? *De opdracht is verschillend en gedifferentieerd.* Deze opdracht is voor de leerlingen met een lagere leerstatus voor taal. De anderen roepen ook 'bingo'. We gaan hen ook een opdracht geven. Kan jij alle woorden van op de kaart luidop lezen en er vervolgens een zin mee maken? *Deze opdracht is voor de leerlingen met een hogere leerstatus voor taal en een grote fantasie.* Ik hoor nog iemand 'bingo' roepen. Wat zie jij allemaal op je kaart? *De leerkracht visualiseert de vraag door middel van gebaren.* Deze opdracht is voor de anderstalige nieuwkomer waarbij de klemtoon ligt op 'Wat zie je' en minder op 'Wat lees je'. =*viertakt-controleren*

Reflectie

Welke woorden stonden er allemaal op de kaart? Wat moest je doen met de woorden? Kon je de woorden snel vinden of moest je lang zoeken? Begreep je alle woorden?

Taalaanbod:

zoeken – vinden

5.4.3 Lesfiche activiteit 3

Na het inzetten op spreken en luisteren, mogen we het voeren van gesprekken niet vergeten want dat hoort bij de mondelinge taalvaardigheid. Dit is nodig om nadien te functioneren in de samenleving. We trachten deze vaardigheid te bereiken door te leren antwoorden op vragen. Om de andere leerlingen, die het Nederlands al beheersen, ook leerwinst te bieden wordt er met een grondplan gewerkt die de leerlingen moeten lezen. Een grondplan komt in verschillende leergebieden aan bod waardoor we de taalverwerving hier functioneel kunnen inzetten. Het verschil in receptieve en productieve vraagstelling is van cruciaal belang in deze activiteit.

Activiteit 3: grondplan: zoek het huis

Vaardigheid: gesprekken voeren-vragen beantwoorden

Lesdoel:

- De leerlingen kunnen vragen begrijpen i.v.m. concrete situaties.
- De leerlingen kunnen vragen beantwoorden i.v.m. concrete situaties.
- De leerlingen kunnen door selecterend te luisteren de woorden begrijpen en vinden op het grondplan.
- De leerlingen kunnen woorden in mondelinge communicatie begrijpen.

Materialen:

- Het grondplan
- De woordkaarten
- De kleurpotloden
- De prenten

Organisatie:

- De leerlingen zitten op hun plaats.
- Er wordt individueel gewerkt.

Verloop:

Introductie:

Probeer eens na te gaan wat je ziet op het blad dat je van mij gekregen hebt. *De grondplannen verschillen en enkelen bevatten minder details om het zoeken van objecten eenvoudiger te maken. Wat zie je? De leerkracht visualiseert door middel van gebaren. De leerlingen worden gemotiveerd en krijgen interesse in het thema= viertakt-voorbewerken/introduceren. Inderdaad, we zien een huis. Ik laat jullie een prent van een huis zien. = viertakt-semantiseren-uitbeelden. Wat is dat een huis? Inderdaad, een huis is een gebouw waar we in kunnen wonen. = viertakt-semantiseren-uitleggen. De leerkracht gebruikt prenten en gebaren tijdens de uitleg. Duid 1 huis aan op je blad. De leerkracht verwijst naar de prent en woordkaart. Hebben alle huizen dezelfde kleur? Welke kleur heeft het huis dat je hebt aangeduid? De leerkracht gebruikt een productieve vraagstelling. Is dit huis groen? De leerkracht gebruikt een receptieve vraagstelling voor de anderstalige nieuwkomer.*

Kern:

Huizen kunnen groot of klein zijn. = *viertakt-semantiseren-uitbreiden*. Duid nu eens allemaal het grootste huis aan. Leg je vinger op het grootste huis. *De leerkracht gebruikt prenten en gebaren tijdens de uitleg*. Is dit het grootste huis? *Receptieve vraagstelling voor AN*. Welke kleur heeft het grootste huis? Is dit bij iedereen hetzelfde?

Wat zie je nog op het blad? Inderdaad, we zien een zwembad of vijver. In het zwembad gaan we zwemmen. *De leerkracht gebruikt de 3 uitjes om het begrip uit te leggen*. Duid het zwembad aan. Waar gaan we zwemmen? Duid dit aan. *De leerkracht visualiseert met gebaren en prenten*. Welke kleur heeft het zwembad? *Productieve vraagstelling*. Inderdaad, het zwembad is blauw. Is het zwembad blauw? *Receptieve vraagstelling*. = *viertakt-consolideren*

We doen hetzelfde voor de begrippen: de straat, het bos,...

Dit is een grondplan. Zeg het eens allemaal samen. We bevinden ons in een stad. In welke stad bevinden we ons? Goed, we bevinden ons in Hasselt. Je vinger wordt nu een auto. *De leerkracht visualiseert*. Begin bij het grootste huis en rij nu eens naar het zwembad. *De leerkracht demonstreert de oefening*. Waar is het grootste huis? Leg je vinger daar neer. Waar is het zwembad? Ga daar eens naartoe. *De instructie wordt in deelstappen herhaalt*. = *viertakt-controleren*

Reflectie:

Wat stond er allemaal op het grondplan? Vonden jullie het moeilijk om iets aan te duiden op het grondplan? Waarom ging dat goed of niet goed? Hoe vond je het om antwoord te geven op de vragen? Kon je het antwoord makkelijk vinden op het grondplan?

Taalaanbod:

het grondplan - het huis - het zwembad - de straat - het bos – groot – klein – kleur – geel – rood – blauw

5.5 Bevindingen ontwikkelde output + eventuele aanpassingen

De lesactiviteiten werden uitgetest. Ik heb deze zelf uitgetest in een basisschool te Pelt. Een klas van het tweede leerjaar stelde zich open voor de medewerking. De klas telde 22 leerlingen waarvan één anderstalige nieuwkomer. Dit was een geschikte klas voor ons onderzoek aangezien er een anderstalige nieuwkomer de lessen in een reguliere klas volgde. Mijn promotor, Hilde Imberechts, kwam de lessen observeren en filmen. Na de uitvoering van de activiteiten, hielden mijn promotor en ik een kort gesprek over de goede en minder goede vaststellingen. Mijn promotor bekeek de opnames en naar aanleiding van de beelden, die ik zelf ook bekeek, hielden we een uitgebreid overlegmoment. We bekeken de lessen kritisch en dit zette mij op weg tot verbetering en/of eventuele aanpassingen van de les. Hieronder vindt u de bevindingen van de ontwikkelde output en de uitvoering van deze activiteiten met enkele suggesties ter verbetering. Lesfiche drie zal ik herwerken aangezien dit de activiteit met de meeste knelpunten bleek te zijn.

5.5.1 Lesfiche 1: dobbelstenen- sociaal-emotioneel

De eerste activiteit kende veel positieve punten, maar ook enkele verbeterpunten. Ik begon de activiteit, zoals voorbereid, met een kringgesprek. De leerlingen zaten achteraan in de klas, in een kring. Dit zorgde voor een minder schoolse sfeer dat bij de anderstalige nieuwkomer voor minder spanning zorgde. De leerlingen vonden het leuk om te werken met concrete materialen die in deze activiteit uit dobbelstenen bestonden. De dobbelstenen zou ik behouden, maar hier dienen enkele kleine aanpassingen te gebeuren. Zo bleken de dobbelstenen te klein voor een grote klasgroep. Door deze te vergroten, zouden de kinderen de afbeeldingen beter zien. De authentieke afbeeldingen waren goed gekozen aangezien deze voor iedereen duidelijk waren, maar in het vervolg voorzie ik een afbeelding op elke zijde van de dobbelsteen. Dit was nu niet het geval. De dobbelsteen die een antwoord gaf op 'Wie?' was nu op twee zijde bedekt, maar dit kan ik aanpassen door drie zijden te voorzien met een meisje en drie zijden met een jongen.

De visuele ondersteuning bleek een grote troef en belangrijke rol te spelen bij het woordbegrip voor de anderstalige nieuwkomer. Bij de uitvoering lag de focus op het gebruiken van visuele ondersteuning en hierdoor werden alle begrippen duidelijk voor de anderstalige nieuwkomer. Elke prent die op de dobbelsteen hing, werd klassikaal getoond aan de hand van prenten en woordkaarten. De prenten zorgden ervoor dat de anderstalige nieuwkomer het woord begreep. De woordkaarten zetten de andere leerlingen aan tot lezen waardoor de mondelinge taalvaardigheid aan het lezen gekoppeld werden.

Elk woord werd uitgelegd aan de hand van de viertaktmethode. De TPR-methode zorgde voor een zinvolle, ontspannende inoefening. De anderstalige nieuwkomer deed op een laagdrempelige manier aan taalverwerving en de leerlingen die de woorden reeds kenden, gingen op een speelse manier aan de slag met de aangereikte woorden. Het was mooi om te zien hoe de anderstalige nieuwkomer inging op de opdrachten desondanks bleef het spreken uit.

Zoals eerder aangehaald, vormden de aangereikte woorden geen nieuwe woordenschat voor de niet-anderstaligen. Toch was dit geen struikelblok voor de les aangezien de focus niet op woordenschatverwerving lag, maar op het spreken over concrete situaties. Om elke leerling op elk vlak te blijven motiveren naar woordenschat toe, kunnen er in een verbeterde versie synoniemen van de emoties aangeboden worden. *Bijvoorbeeld: 'droevig'-'verdrietig'*

De differentiatie bevond zich dan in de vraagstelling waardoor leerlingen aangezet werden om te spreken en hun fantasie te stimuleren. Door een variatie in vraagstelling toe te passen, kunnen we concluderen dat ons doel bereikt werd en er leerwinst was voor elk individu. Ik hanteerde een receptieve en productieve vraagstelling. De anderstalige kreeg receptieve vragen en dit zorgde voor een non-verbale reactie. De resterende groep kreeg een productieve vraagstelling en stimuleerde hun fantasie door te antwoorden op de open vragen.

Na de uitvoering kunnen we vaststellen dat de taak betekenisvol was en een relevant doel nastreefde. Dit door de hoge betrokkenheid van de leerlingen en de input die ze gaven. Ze konden ervaringen uit hun omgeving en leefwereld toelichten. Er werd bovendien gewerkt aan taalvaardigheid en niet enkel aan taalkennis door het toepassen van woorden in het spreken en vertellen over concrete situaties.

5.5.2 Lesfiche 2: spel-bingo

De activiteit met focus op het begrijpen van een instructie was een succes. Een eerste succesfactor was de werkvorm aangezien een instructie, voor de anderstalige nieuwkomer, op een laagdrempelige manier werd aangeboden. Het was een speelse werkvorm die de betrokkenheid en motivatie verhoogde. De leerlingen spelen veel spelletjes en hebben hier instructies voor nodig. Deze dienen ze te begrijpen. Ze kunnen het begrijpen van instructies dus functioneel inzetten in hun leefwereld. We kunnen concluderen dat het doel om een betekenisvolle taak te creëren, gelukt is.

De differentiatie volstond. Elk kind ging te werk op eigen niveau doordat de bingokaarten gedifferentieerd waren. Kaarten met en zonder visuele ondersteuning zorgden voor succeservaringen. Ik ondersteunde de gehele klasgroep door middel van prenten en woordkaarten die aangevuld werden met auditieve ondersteuning. Bij het uitspreken van elk woord zorgde ik voor een duidelijke articulatie. Het woord enkele keren herhalen was cruciaal voor de anderstalige nieuwkomer. Ook de nieuwe begrippen zoals 'zoeken' en 'vinden' waren voor de anderstalige moeilijk te begrijpen. Dit viel op tijdens het toepassen van de TPR-methode. De anderstalige haakte af. Door hier als leerkracht goed op in te spelen en taalontwikkelen les te geven, kon ik de anderstalige nieuwkomer motiveren en de opdracht doen begrijpen. Concreet deed ik dit door bij het woord een visuele ondersteuning te bieden. Ik gebruikte prenten en woordkaarten. Ik ging bij elke leerling rond. Dit zorgde ervoor dat de leerlingen zich veilig en niet geïsoleerd voelden. Ik sprak het woord uit, wees naar de prent en vervolgens naar de bingokaart. Dit ondersteunde ik met gebaren en expressie.

Bij de afsluiting van het spel, moesten de leerlingen een opdracht vervullen. Een zin maken met de woorden die zich op de kaart bevonden, waarbij onrechtstreeks aan zinsbouw werd gedaan, vormde één opdracht. Anderen lazen de woorden zonder een zin te maken en de anderstalige nieuwkomer verwoorde wat ze zag op de bingokaart. Dit deed ze aan de hand van de afbeeldingen. Deze gedifferentieerde eindopdracht zorgde voor extra leerwinst bij elk individu.

5.5.3 Lesfiche 3: grondplan- zoek het huis

De derde activiteit begon met het uitdelen van een grondplan. Elke leerling had een eigen grondplan waarmee die aan de slag kon. Ik vertrok vanuit een klasgesprek waarbij de leerlingen aangaven wat ze zagen op het grondplan. Ik probeerde tot het woord 'het grondplan' te komen, maar dit gebeurde niet. Hierdoor vermeldde ik het begrip. Na het vermelden van het woord, herhaalde ik het een aantal keer en lichte de betekenis toe.

De grondplannen waren gedifferentieerd op drie niveaus naargelang het aantal details. De leerlingen met een goede taalbeheersing kregen een grondplan die wat meer details hadden en wat ingewikkeldere straten. De leerlingen die de taal wel beheersen, maar toch nog moeite hebben tijdens de activiteiten, kregen een grondplan met enkele details. De anderstalige nieuwkomer kreeg een grondplan die geen details bevatte. Ik koos ervoor de grondplannen te differentiëren om elke leerling leerwinst te bieden. Na de uitvoering, bleek de differentiatie niet voldoende om elke leerling uit te dagen, te motiveren en bijgevolg leerwinst te bieden.

De activiteit was te eenvoudig voor de niet-anderstaligen. De leerlingen moesten vragen beantwoorden over de objecten op het grondplan. Het huis, de straat, het zwembad,... zijn eenvoudige woorden voor de niet-anderstaligen, waardoor ze het object zeer snel, zonder hinder op het grondplan konden aanduiden. Voor de anderstalige nieuwkomer bleek het tegenovergestelde. Voor haar was deze opdracht te moeilijk aangezien de woordenschat een struikelblok vormde. De woorden die voor de anderen vanzelfsprekend waren, waren voor de anderstalige moeilijk te begrijpen. De kloof tussen de moeilijkheidsgraad was moeilijk te dichten. Hierdoor gingen zowel de niet-anderstaligen als de anderstalige afhaken.

Om dit tegen te gaan en met het doel om leerwinst te bieden aan elke leerling, kunnen we de activiteit aanpassen. Een mogelijke aanpassing kan zich enerzijds voordoen in het taalaanbod en anderzijds in de opdracht. Het taalaanbod moet uitgebreid worden naar frequente en nuttige woorden. Woorden die kinderen in het dagelijks leven tegenkomen. Denk maar aan woorden zoals de kerk, de winkel, de bakkerij, de slagerij,... De woorden sluiten aan bij de leefwereld en bieden tegelijkertijd meer uitdaging. Het woordbegrip dient meer aandacht te krijgen. De woorden kunnen aangebracht worden via de viertaktmethode. De vorige activiteiten konden de voordelen van de TPR-methode in de fase van het consolideren aantonen. Dit zet mij aan om de TPR-methode toe te passen bij de nieuwe woordenschatverwerving in de aangepaste les.

De opdracht kan variëren van aard door de leerlingen te laten werken met een wegbeschrijving. Hierdoor werken we vakoverschrijdend. Daarenboven zal de opdracht meer uitdaging bieden. Ook hier zal de Total Physical Response voor een sterkere taalverwerving zorgen. De leerlingen kunnen de wegbeschrijving eerst al doende uitvoeren om het nadien op abstract niveau te doen. Een wegbeschrijving uitvoeren, zal niet eenvoudig zijn voor de anderstalige nieuwkomer. Ik wil de anderstalige en de niet-anderstaligen hier optimaal in begeleiden door tussen de concrete en abstracte fase, een maquette toe te voegen. Dit maakt de overstap naar het abstracte minder groot. De leerlingen werkten individueel, maar in de aangepaste versie zou ik opteren voor groepswork. Groepswork vraagt interactie en samenwerking. Dit zal zorgen voor een betere taalverwerving want de anderstalige nieuwkomer moet communiceren met de medeleerlingen en dit zorgt voor een impliciete taalverwerving. Bovendien kunnen de leerlingen elkaar helpen bij een moeilijker opdracht.

In deze lesactiviteit moeten veel aanpassingen gebeuren, maar er zijn enkele dingen die ik wil behouden aangezien deze tijdens de uitvoering een meerwaarde leverden. De literatuurstudie gaf het gebruik van receptieve en productieve vraagstelling aan. Dit deed ik dan ook in activiteit drie. De anderstalige nieuwkomer had nood aan receptieve vragen aangezien zij op een non-verbale manier antwoordde. De resterende groep haalde meer leerwinst uit productieve vragen. *Bijvoorbeeld: 'Is het huis groen?'- 'Welke kleur heeft het huis?'*

De visuele en auditieve ondersteuning moet behouden blijven. De woorden moeten visueel aangetoond worden door middel van prenten en woordkaarten. Het gebruik van gebaren maakt de verwoording krachtig en duidelijk. We moeten korte zinnen hanteren, veel herhalen en voldoende expressie gebruiken.

5.5.4 Aangepaste lesfiche 3

Activiteit 3: grondplan: zoek het huis

Vaardigheid: gesprekken voeren-vragen beantwoorden

Lesdoel:

- De leerlingen kunnen vragen begrijpen i.v.m. concrete situaties.
- De leerlingen kunnen vragen beantwoorden i.v.m. concrete situaties.
- De leerlingen kunnen door selecterend te luisteren de woorden begrijpen en vinden op het grondplan.
- De leerlingen kunnen woorden in mondelinge communicatie begrijpen.

Materialen:

- Het grondplan
- De maquette
- De woordkaarten
- De prenten

Organisatie:

- De leerlingen zitten op hun plaats.
- Er wordt eerst klassikaal gewerkt, vervolgens in groepjes van vier en ten slotte individueel.

Verloop:**Introductie: klasgesprek**

In welk dorp of stad woon jij ? Wat zie je daar allemaal? Inderdaad, er is een bakker, slager, kerk,... Wat koopt jouw mama of papa daar? Ben jij al eens meegegaan? Hoe ben je er geraakt? Ja, we kunnen met de fiets, auto, bus,... gaan. Waar rijdt de auto of bus dan over? Inderdaad, die rijden over de weg. Hoe weet de persoon die met de auto of bus rijdt, welke weg die moet nemen? Inderdaad, iemand heeft het gezegd, hij/zij gebruikt een GPS, vraagt de weg aan iemand,... Iemand of iets vertelt dus welke weg je moet volgen om ergens te geraken. *De leerkracht probeert tot het onderwerp 'wegbeschrijving' te komen door het voeren van een klasgesprek. De leerlingen worden gemotiveerd en krijgen interesse in het thema. =viertakt-voorbewerken/introduceren*

Kern:

Vandaag gaan we een wegbeschrijving uitvoeren. De juf zegt waar je naartoe moet lopen en dan gaan we eens kijken waar we uitkomen, hoe het eruit ziet,... *De leerkracht legt het woord 'wegbeschrijving' uit aan de hand van de drie uitjes. De leerkracht hanteert een armbandje dat 'rechts' aangeeft. De kant zonder armband is de linkerkant. Steek je rechterhand omhoog! Steek je linkerhand omhoog! De leerkracht past de TPR-methode toe. We zetten allemaal een stap naar voor. Nu zetten we twee stappen naar rechts. Zet drie stappen naar links. Wat staat*

er voor je? Welke kleur heeft het? *Productieve vraagstelling*. Staat de kast voor je? Is de kast groen? *Receptieve vraagstelling*.

De juf gaat jullie indelen in groepjes van vier. *Heterogene groepen naar leerstatus*. Wat zie je op de tafel liggen? Op wat lijkt het? Inderdaad, het lijkt wel een dorp of stad. Wat zie je allemaal in het dorp of stad? We zien een kerk, een zwembad, een huis, bomen,... We leggen onze vinger bij het huis. Onze vinger wordt een auto. Ga vooruit. Ga naar links. Ga terug naar rechts bij de volgende straat. Wat zie je voor je? Inderdaad we zien de kerk. *De leerkracht geeft de instructies en legt de woorden uit aan de hand van de drie uitjes*.

Jullie mogen terug op je plaats gaan zitten. Probeer eens na te gaan wat je ziet op het blad dat je van mij gekregen hebt. *De grondplannen verschillen en enkele bevatten minder details om het zoeken van objecten eenvoudiger te maken*. Wat zie je? *De leerkracht visualiseert door middel van gebaren*. Inderdaad, we zien een huis. Ik laat jullie een prent van een huis zien. = *viertakt-semantiseren-uitbeelden*. Wat is dat een huis? Inderdaad, een huis is een gebouw waar we in kunnen wonen. = *viertakt-semantiseren-uitleggen*. *De leerkracht gebruikt prenten en gebaren tijdens de uitleg*. Duid 1 huis aan op je blad. *De leerkracht verwijst naar de prent en woordkaart*. Hebben alle huizen dezelfde kleur? Welke kleur heeft het huis dat je hebt aangeduid? *De leerkracht gebruikt een productieve vraagstelling*. Is dit huis groen? *De leerkracht gebruikt een receptieve vraagstelling voor de anderstalige nieuwkomer*. = *viertakt-consolideren*

Huizen kunnen groot of klein zijn. = *viertakt-semantiseren-uitbreiden*. Duid nu eens allemaal het grootste huis aan. Leg je vinger op het grootste huis. Kijk, ik toon een prent van een huis. *De leerkracht gebruikt prenten en gebaren tijdens de uitleg*. Is dit het grootste huis? *Receptieve vraagstelling voor AN*. Welke kleur heeft het grootste huis? Onze vinger wordt terug een auto. We vertrekken aan het grootste huis. Ga vooruit. Ga naar rechts. Ga naar links. Ga terug naar links. *De instructie wordt in deelstappen herhaald*. Wat zie je? Inderdaad, we zien een zwembad. In het zwembad gaan we zwemmen. *De leerkracht gebruikt de 3 uitjes om het begrip uit te leggen*. Duid het zwembad aan. Waar gaan we zwemmen? Duid dit aan. *De leerkracht visualiseert met gebaren en prenten*. Welke kleur heeft het zwembad? *Productieve vraagstelling*. Inderdaad, het zwembad is blauw. Is het zwembad blauw? *Receptieve vraagstelling*. = *viertakt-controleren*

Reflectie:

Wat stond er allemaal op het grondplan? Vonden jullie het moeilijk om iets aan te duiden op het grondplan? Waarom ging dat goed of niet goed? Hoe vond je het om antwoord te geven op de vragen? Kon je het antwoord makkelijk vinden op het grondplan?

Taalaanbod:

het grondplan - het huis - het zwembad - de weg - het bos – groot – klein – kleur – geel – rood – blauw - de bakker – de slager – de kerk – de auto

6 Conclusie

De onderzoeksvraag die ik aan het begin van dit onderzoek stelde luidt als volgt:

Welke professionalisering kunnen we aan leerkrachten van reguliere klassen, uit de eerste graad in het lager onderwijs, op het vlak van de mondelinge taalvaardigheid aanbieden om hen te versterken in hun omgang met anderstalige nieuwkomers, zodat deze de onderwijsactiviteiten met succes kunnen volgen?

Om een antwoord te kunnen bieden op de onderzoeksvraag en een geschikte try-out te ontwikkelen, werkte ik met deelvragen waar systematisch een antwoord op gegeven werd. Het beantwoorden van de deelvragen gebeurde door middel van een aantal onderzoeksactiviteiten die tot zinvolle conclusies leidden.

De eerste deelvraag 'Wie is een anderstalige nieuwkomer?' werd beantwoord aan de hand van de literatuurstudie. Ik constateerde dat er een verschil was tussen een gewezen anderstalige nieuwkomer en een anderstalige nieuwkomer. Voor dit onderzoek waren de anderstalige nieuwkomers van belang aangezien zij het jaar voordien niet genoten van onthaalonderwijs en dit de focus van het onderzoek was. De voorwaarde waaraan een persoon moet voldoen bepaalt of dat je al dan niet een anderstalige nieuwkomer bent.

De tweede deelvraag 'Welke noden ondervinden leerkrachten en anderstalige nieuwkomers in de klas?' werd op basis van meerdere activiteiten opgelost. De literatuurstudie schept een duidelijk en theoretisch beeld, maar om dit aan te vullen met bevindingen van ervaringsdeskundigen, werd er geobserveerd en nadien bevroegd. Hieruit kwam voort dat de klasleerkracht weinig kennis heeft van de beschikbare tools en dat leerwinst bieden aan elk individu in de klas een uitdaging is. De betrokkenen bij het leerproces van het kind bevestigden de literatuurstudie die de 'stille periode' en de receptieve vraagstelling belangrijk acht bij de taalverwerving.

Het interview deed een aanzet naar het beantwoorden van deelvraag drie 'Hoe verloopt de mondelinge taalverwerving bij NT2?'. De sleutelwoorden uit de literatuurstudie bleken, betekenisvolle taken, woorden semantiseren door middel van de 3 uitjes, visuele en auditieve ondersteuning bieden en woorden consolideren aan de hand van de TPR-methode.

'Welke leermiddelen zijn geschikt om aan de mondelinge taalvaardigheid te werken met de anderstalige nieuwkomers?'. Het educatief leercentrum was de plek bij uitstek om aan deelvraag vier te werken. Ik bestudeerde leermaterialen met een kritische blik waardoor ik nadien drie activiteiten kon ontwerpen die een onderwijzer kan professionaliseren in een klas met anderstalige nieuwkomers. De differentiatie bleef vaak beperkt in de activiteiten wat voor onvoldoende leerwinst zorgde.

De laatste, maar niet onbelangrijke deelvraag focust op differentiatie. 'Hoe kunnen we de activiteiten differentiëren zodat alle leerlingen in de klas leerwinst hebben?' Door de literatuurstudie, observaties en bevragingen kunnen we besluiten dat leerwinst bieden aan elk individu moeilijk verloopt. Dit doordat de kloof tussen de taalbeheersing te groot is. De leerstof moet aangepast en dus gedifferentieerd worden op 2 à 3 niveaus. De woordenschat moet variëren, de vraagstelling verloopt anders en de ondersteuning zowel visueel als auditief is van cruciaal belang. De ontworpen activiteiten zetten hierop in, maar differentiatie blijft een focuspunt.

7 Discussie

Na het doorlopen van de onderzoeksacyclus, keken we met een kritische blik terug op het onderzoek. Het onderzoek bracht veel nieuwe inzichten bij, maar tegelijkertijd kunnen we een aantal punten ter discussie stellen.

Een bedenking die ik maak gaat over de bevraging. De ondervraagde leerkrachten beantwoordden de vragen, maar dit gebeurde vaak tussen de observaties door. De leerkracht gaf de les, maar tegelijkertijd ook mondeling korte antwoorden. Ik denk dat het kwaliteitsvoller was geweest om het interview na de observaties in te plannen. Zoals eerder aangehaald zou een focusgroepgesprek meer input hebben. Bovendien waren het de noden van de klasleerkrachten die sterk naar voren kwamen, maar die van de anderstalige nieuwkomer werd kort aangehaald terwijl dit van belang was voor het onderzoek.

Na het uittesten van de lesactiviteiten kwamen mijn promotor en ik tot een vaststelling. Er was in grote mate differentiatie ingebouwd in de activiteiten die uiteindelijk nog niet volstond. Na de reflectie op de lessen konden we al enkele aanpassingen aangeven. Dit werd beschreven onder de titel 'Bevindingen ontwikkelde output + eventuele aanpassingen'. Voor de eerste graad volstaat de didactiek en differentiatie zoals in de literatuurstudie, maar voor de derde graad is er meer onderzoek nodig naar hoe we de kloof kunnen dichten. Dit kan een suggestie zijn voor het vervolgonderzoek.

Bij de uitvoering van de literatuurstudie wou ik een compleet beeld hebben van de didactiek bij NT2. Hierdoor heb ik het taalbeleid en de evaluatie kort beschreven. Dit heb ik niet verder uitgediept aangezien dit niet het focuspunt van het onderzoek was. Toch blijft een goed taalbeleid en evaluatie belangrijk in het onderwijs. Vervolgonderzoek zou dit verder kunnen onderzoeken.

Het onderzoek kan een meerwaarde leveren voor het werkveld doordat de lesactiviteiten leerwinst, voor elke leerling, willen creëren. Dit aspect gaat vaak verloren in de educatieve materialen die al ter beschikking zijn. Bovendien zal het onderzoeksproject ANNA werken naar een online platform die toegankelijk is voor leerkrachten waardoor de klasleerkrachten geprofessionaliseerd worden. Hier kent het onderzoek ook een innovatief karakter.

8 Reflectie

Een onderzoek vormt een proces. Een proces bevat een aantal stappen die je gedurende een bepaalde periode doorloopt. Het doorlopen van de onderzoekscyclus vergt een aantal competenties. Hieronder zal ik toelichten hoe ik elke stap van de onderzoekscyclus beleefd heb. Het onderzoek deed mij in enkele vaardigheden, die een leerkracht nodig heeft, groeien. Ik zal vermelden hoe ik aan elke rol van de leerkracht heb gewerkt doorheen mijn bachelorproef.

De onderzoekscyclus

In het tweede opleidingsjaar werd in de module 'kritisch in de samenleving' een aanzet gedaan tot het voeren van een onderzoek. De onderzoekscyclus werd zorgvuldig toegelicht en nogmaals herhaald in de intervisiesessies van de bachelorproef. Het werd duidelijk dat een onderzoek verschillende stappen bevat en deze doorlopen moeten worden om een antwoord te kunnen bieden op het praktijkprobleem. In het begin van het onderzoek vond ik het moeilijk om de verschillende stappen te onderscheiden. Naarmate het onderzoek vorderde en na enkele overlegmomenten met mijn promotor, kreeg ik een globaal beeld van het onderzoek en dit zorgde dan ook voor meer overzicht en duidelijkheid in alle stappen.

De eerste stap vormde het **oriënteren**. Hier werd het praktijkprobleem in kaart gebracht. De promotor stond mee in het onderzoek en bood ons een infobundel aan. In deze bundel kon ik veel informatie vinden over zowel het onderzoek als het probleem en deze info vulde ik aan door kritisch om te gaan met theoretische inzichten. De oriënteringsfase verliep dus vlot doordat ik met medestudenten en promotor in dialoog kon gaan.

Na het afbakenen van het praktijkprobleem, ging ik me **richten** op het praktijkprobleem en stelde ik het onderzoeksdoel op. Na een eerste beschrijving van het onderzoeksdoel, heb ik deze aangepast. Ik gaf een omschrijving van het onderzoek, maar het uiteindelijke doel werd niet expliciet vermeld. Wij werken met drie studenten aan dit onderzoek. Hierdoor vertrokken we allemaal vanuit dezelfde onderzoeksvraag. Enkele weken na de start van het onderzoeksproject ANNA, gaf de promotor aan op welke vaardigheid je je ging toespitsen. Hierdoor veranderde mijn onderzoeksvraag van 'Welke professionalisering kunnen we aan aanbieden aan leerkrachten van reguliere klassen in het lager onderwijs, om hen te versterken in hun omgang met anderstalige nieuwkomers, zodat deze de onderwijsactiviteiten met succes kunnen volgen?' naar 'Welke professionalisering kunnen we aan leerkrachten van reguliere klassen, uit de eerste graad in het lager onderwijs, op het vlak van de mondelinge taalvaardigheid aanbieden om hen te versterken in hun omgang met anderstalige nieuwkomers, zodat deze de onderwijsactiviteiten met succes kunnen volgen?' In deze fase stelde ik deelvragen op. Ik wist onmiddellijk welke aandachtspunten in de deelvragen ondergebracht moesten worden, maar ik heb de deelvragen nog enkele keren moeten concretiseren.

Het logboek, aangereikt in de intervisiesessie, werd ingevuld. In de eerste maanden verliep dit moeilijk aangezien we een einddoel hadden, maar de juiste manier van aanpak nog niet vastgelegd werd. Na enkele overlegmomenten met de medestudenten en de promotor, kregen we zicht op het volledige verloop van het onderzoek. Ik vulde het logboek aan en hield mij aan de deadlines. Ik was streng in het **plannen**. Ik deed dit om uitstelgedrag tegen te gaan. Dit is me dan ook gelukt. De methodologie was voor de drie studenten hetzelfde. We kozen de onderzoeksactiviteiten in functie van het onderzoeksdoel. Het plannen van de observaties verliep vlot, maar het zoeken naar scholen die openstonden voor het uittesten van de

activiteiten ging moeizaam. Dit kwam doordat veel scholen niet geïnteresseerd waren of geen anderstalige nieuwkomer in de reguliere klas hadden.

Het **verzamelen** van de gegevens verliep vlot. De literatuurstudie verliep efficiënt aangezien ik steeds mijn doel voor ogen hield en de nodige informatie selecteerde. Ik raadpleegde veel en verschillende bronnen die veel nieuwe inzichten teweeg brachten. Door de bevragingen en observaties met een kritische blik te bekijken, kon ik de nodige informatie selecteren. Het vermelden van de bronnen was verwarrend omdat er verschillende methodes zijn, maar na bespreking met mijn promotor, koos ik ervoor om consequent te zijn in mijn bronvermelding.

Ik hield alle informatie uit de gebruikte bronnen bij in een document. Dit was een schematisch overzicht. Nadien begon ik het overzicht te **analyseren** om de nodige informatie te selecteren en dit in een tekst toe te lichten. Ik vond het moeilijk om te selecteren en te bedenken welke informatie wel of niet van toepassing is. Ik heb graag een volledig beeld van een situatie waardoor ik veel informatie in het rapport wil betrekken. Dit bracht ook een nadeel met zich mee. Ik hield de informatie eerder beknopt doordat de informatie op verschillende plaatsen in het rapport aan bod kwam en ik herhaling wou vermijden. Mijn promotor gaf enkele keren aan dat ik de belangrijke informatie concreter moest noteren. Ik heb de opmerking ter harte genomen en ingezet op het concretiseren.

Het **ontwikkelen van de output** deed ik op basis van de resultaten uit de literatuurstudie en onderzoeksactiviteiten. Ik koos ervoor om de lesactiviteiten zelf uit te testen. Dit deed ik om de situatie zelf eens mee te maken en in de praktijk te ondervinden wat de knelpunten zijn van de activiteiten. Ik vind dat dit een meerwaarde leverde aan de effectiviteit van het onderzoek aangezien ik niet enkel moest afgaan op theorie en bevindingen van anderen.

Ik heb mijn **conclusie** opgebouwd aan de hand van de deelvragen. Ik antwoordde op de deelvragen met behulp van de kennis die ik doorheen het onderzoek opdeed. Ik kon vaststellen dat ik elke deelvraag kon beantwoorden en dus ook een antwoord kon bieden op de onderzoeksvraag. Het concreet, uitgewerkt product voor het werkveld was nog niet zichtbaar doordat het onderzoek gespreid wordt over twee academiejaren.

De rollen van een leerkracht

Dit onderzoek liet mij veel ervaring opdoen. Hierdoor voel ik mij een **inhoudelijk expert** op het vlak van anderstalige nieuwkomers in de reguliere klas. Ik durf meertaligheid te confronteren en er gericht mee aan de slag te gaan. Toch had ik meer onderzoek willen doen naar het differentiëren van de activiteiten in alle graden van de lagere school. Wegens tijdsgebrek heb ik mij toegespitst op de eerste graad en meer specifiek het tweede leerjaar.

Mijn **onderzoeksvaardigheden** zijn sterk gegroeid. Elke stap binnen het onderzoek was cruciaal. Te snel willen overgaan naar het product had geen meerwaarde. Integendeel, de voorafgaande stappen vormden een belangrijk deel binnen het onderzoek. Dit deed mij vaak teruggrijpen naar de onderzoekscyclus zodat alle stappen doorlopen werden. De verworven inzichten heb ik toegepast in het ontwikkelen van mijn output. Na de uitvoering stelde ik mijn eigen functioneren in de klas en de lesactiviteiten in vraag en probeerde aan de hand van de bevindingen enkele suggesties tot verbetering te doen.

We kozen voor observaties en interviews. Hierdoor ging ik netwerken met scholen en leerkrachten. Dit deed mij enorm groeien in mijn rol als **ondernemer**. Doorheen de opleiding was hier weinig kans voor en dit kon ik tijdens het onderzoek goed oefenen. Voor de effectiviteit

van de lesactiviteiten te verhogen, nam ik contact op met enkele scholen. Ik contacteerde de scholen via mail en ging nadien in één school de lessen uittesten. Door acties te ondernemen voor het samenwerken, diende ik mijn rol als **communicator** ook te vervullen. Dit zowel met leerlingen als met leerkrachten, scholen,... Ik gaf taalontwikkeldend les en gebruikte expressie tijdens de uitvoering van de lessen. Dit met het oog op de tweedetaalverwerving van de anderstalige nieuwkomers.

Bij de uitvoering van het onderzoek moest ik sterk **organisatorisch** te werk gaan. Dit op verschillende gebieden. Timemanagement was doorheen de onderzoekscyclus van cruciaal belang. Om alles tijdig in orde te hebben, stelde ik deadlines op. Ik heb de deadlines steeds bereikt, al was het niet altijd eenvoudig door taken van andere modules die er doorheen vloeide. Het uittesten van de activiteiten vergde een sterk klasmanagement aangezien we leerwinst wouden bieden aan elk individu. Ik probeerde dit te realiseren door voldoende rond te wandelen in de klas, verscheidene werkvormen toe te passen en concreet materiaal te gebruiken die snel hanteerbaar was.

De rol van de leraar als **teamspeler** binnen een schoolteam was niet van toepassing in het onderzoek. De samenwerking met externe bleef oppervlakkig. Hierdoor was er geen sprake van het werken in team. Toch kan ik stellen dat ik een teamspeler was van een sterk team achter het onderzoeksproject. Met de medestudenten en de promotor was er steeds een nauwe samenwerking waar ieder van ons een waardevolle inbreng leverde.

Voor de voorbereiding en uitvoering van de lesactiviteiten hield ik rekening met de beginsituatie van de leerlingen om hen optimaal te begeleiden in hun leerproces. Dit was belangrijk door het verschil in taalbeheersing. Door mij op te stellen als **coach** stelde ik doelen voorop met het oog op leerwinst voor elke leerling. Dit kon ik enkel bereiken door enkele strategieën en inzichten, opgedaan tijdens de literatuurstudie, in te zetten en hierbij sterk te differentiëren. Na de uitvoering van de lessen kon ik constateren dat het een uitdaging blijft.

De activiteiten zetten in op taalverwerving bij elk kind en meer specifiek bij de anderstalige nieuwkomer. Zoals de literatuur aangeeft, is het belangrijk om een anderstalige nieuwkomer zich goed te laten voelen in de klas. Dit probeerde ik te realiseren door als **opvoeder** en **rolmodel** op te treden. Ik probeerde de anderstalige nieuwkomer niet te verplichten tot spreken om zo een veilige leeromgeving te creëren. De anderstalige werd bovendien niet gevisieerd.

Dankzij het onderzoek ben ik gegroeid in de verschillende vaardigheden. Deze vaardigheden deden mij groeien als leerkracht en dit zal ik meenemen naar de klaspraktijk.

9 Literatuurlijst

(2015). *Rory 's story cubes Classic: verteldobbelstenen Klassiek*. Belfast : The Creativity Hub.

(2016). Rapport onthaalonderwijs. *Agodi*. Geraadpleegd op (26 april 2019), via http://www.agodi.be/sites/default/files/atoms/files/-Rapport_AGODI_OnthaalonderwijsOKAN_2014-2016.pdf

(2017). Omzendbrief 'Onthaalonderwijs voor anderstalige nieuwkomers' BaO/2006/03. *Onderwijs Vlaanderen*. Geraadpleegd op (10 oktober 2018), via <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/edulex/document.aspx?docid=13800>

(2019).Cijfers. *Fedasil*. Geraadpleegd op (26 april 2019), via <https://www.fedasil.be/nl/statistics>

Algoet,I. Dusselier, J. (2010). *Mol en Beer : handleiding NT2-poot 1ste leerjaar en deel 2*. Brugge: Die Keure.

Beginnende geletterdheid en alfabetisering. SteunpuntGok-anderstalige nieuwkomers. Geraadpleegd op (1 juni 2018) via http://www.anderstaligenieuwkomers.be/themas/beginnende_geletterdheid_en_alfabetisering/geletterdheid_en_alfabetisering_basistekst

Bogaert, N. Broeckaert, H. (1998). *Goochelen met woorden 1 : De eerste start voor de onthaalklas, Basisonderwijs*. Leuven: Steunpunt NT2.

Bogaert, N. Broeckaert, H. (1999). *Goochelen met woorden 2 : verdere opvang in de onthaalklas*. Leuven: Steunpunt NT2.

Coenen,S. Michiels,S. Steenackers, G. Taverniers C. Vandenbroucke H. (2018). *Anderstalige nieuwkomers in het basisonderwijs: geen 'apart' verhaal*. Brussel: Politeia.

Collijs, K. Goethals, M. Ramaut,G. Sterckx, M. Verheyen, T. (2001). *Goochelen met woorden 3 : verdere opvang in de onthaalklas, Basisonderwijs*. Leuven: Steunpunt NT2.

Coubergs, C. Engels, N. Gheyssens E. Struyven, K. (2015). *Ieders leer-kracht: binnenklasdifferentiatie in de praktijk*. Leuven: Acco.

De Bast,T. Germeijs,V. (2015, juli-augustus). *Zorg dragen voor anderstalige nieuwkomers. Caleidoscoop,4,pp.7-10*. Geraadpleegd op (3 juni 2018), via [file:///C:/Users/11600588/AppData/Local/Packages/MicrosoftEdge_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/jg27_4_06-20170911-1158%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/11600588/AppData/Local/Packages/MicrosoftEdge_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/jg27_4_06-20170911-1158%20(1).pdf)

Delitz, G. Prossowsky, P.(2006). *Taalspelletjes voor multiculturele groepen: 100 spelletjes voor kinderen van 4-8 jaar om de vaardigheid in het spreken te bevorderen*. Katwijk : Panta Rhei.

Frijns, C. Jaspaert, K. (2017). *Taal leren van kleuters tot volwassenen*. Tiel: Uitgeverij Lannoo.

Imberechts, H. (2016). *Nederlands - Spreken en luisteren: Woordenschat*. Hasselt. [Powerpoint]. Geraadpleegd op (2 juni 2019).

Imberechts, H. (2016). *Vakoverschrijdend lesgeven: TaalOntwikkelen Lesgeven*. [Powerpoint]. Hasselt. Geraadpleegd op (30 mei 2019).

Imberechts, H. (2018, 9 mei). (Lector hogeschool PXL Hasselt) (Anderstalige Nieuwkomers leren Nederlands in Alle lessen - ANNA). Persoonlijke communicatie [e-mail].

Imberechts, I. (2019, 31 mei). (Lector hogeschool PXL Hasselt). (anderstalige nieuwkomers: kijkwijzer lezen versie C - project 'ANNA'). Persoonlijke communicatie [e-mail].

Imberechts, I. (2019, 31 mei). (Lector hogeschool PXL Hasselt). (anderstalige nieuwkomers: kijkwijzer mondelinge taalvaardigheid versie C - project 'ANNA'). Persoonlijke communicatie [e-mail].

Imberechts, I. (2019, 31 mei). (Lector hogeschool PXL Hasselt). (anderstalige nieuwkomers: kijkwijzer schrijven versie C - project 'ANNA'). Persoonlijke communicatie [e-mail].

Kijkwijzer 'differentiatie' – complexiteit van taken. Centrum voor Taal en Onderwijs. Geraadpleegd op (10 april 2019), via http://www.cteno.be/nieuwsbrief/21/nieuwsbrief_21_bijlagen_kijkwijzer_complexiteit_taken_bao.pdf

Lannoo, S. (2013). *Matti en Mona (1) : Box 1*. Brugge: Die Keure.

Lannoo, S. (2015). *Matti en Mona (1) : Box 2*. Brugge: Die Keure.

Lenaerts, L. Wauthier Y. (2014). *Geen pANiek: snel op weg met anderstalige nieuwkomers*. Antwerpen: Maklu.

Paivio, A. (19971). *Imagery and Verbal Processes*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Pollefliet, L. (2009, tweede herwerkte druk). *Schrijven: van verslag tot eindwerk - do's & don'ts*. Gent: Academia Press.

Sterckx, M. Versteden, P. (2016). *Brochure voor het lager onderwijs: Eerste hulp bij anderstalige nieuwkomers*. Leuven: Centrum voor Taal en Onderwijs. Geraadpleegd op (2 juni 2018), via http://www.cteno.be/downloads/ehban_lager_webversie_nov_2016.pdf

Taalontwikkelen lesgeven: hoe doe je dat?. Gent: Academia Press. Geraadpleegd op (20 februari 2019), via https://www.arteveldhogeschool.be/sites/default/files/studieadvies_taalontwikkelenlesgeven_leidraad_03.pdf

Takenwijzer Anderstalige nieuwkomers. Centrum voor Taal en Onderwijs. Geraadpleegd op (10 april 2019), via http://www.cteno.be/assets/downloads/cteno/takenwijzer_nieuwkomers.pdf

Van den Nulft, D. Verhallen, M. (2009). *Met woorden in de weer*. Bussum: Coutinho.

Van Gorp, K. (2012). *Op weg naar taalontwikkelen lesgeven: 14 tips voor taalontwikkelen leeromgevingen en interactie*. Centrum voor Taal en Onderwijs. Geraadpleegd op (10 april 2019), via http://www.cteno.be/downloads/publicaties/nieuwsbrief_14_taaltips.pdf

Van Laere, M. (2015, 22 mei). *Vluchtelingen in de klas: wat doe jij?*. Klasse. Geraadpleegd op (1 juni 2018), via <https://www.klasse.be/7126/vluchtelingen-klas-redder-wegwijzer-steunpilaar/>

Van Praag, L. Sierens, S. Agirdag, O. Lambert, P. Slembrouck, S. Van Avermaet, P. Van Braak, J. Van de Craen, P. Van Gorp, K. Van Houtte, M. (2016). Haal meer uit taalvaardigheid. *Omgaan met talige diversiteit in het basisonderwijs*. Leuven: Acco.

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

Verrept, E. (2016) *Groeiboek Anderstalige Nieuwkomers. Onderwijscentrum Brussel*. Brussel: Vlaamse Gemeenschapscommissie. Geraadpleegd op (30 mei 2018), via http://www.onderwijscentrumbrussel.be/sites/www.onderwijscentrumbrussel.be/files/files/document/160525_%20Handleiding_Onderwijscentrum_A4-LR.pdf

VisoDidac. (2010). *VisoDidac: dag in dag uit*. Schaffhausen : K2 Publisher.

10 Bijlagen

10.1 Kijkwijzer beginsituatie

10.1.1 Kijkwijzer mondelinge taalvaardigheid

ANDERSTALIGE NIEUWKOMERS – KUKWIJZER MONDELINGE TAALVAARDIGHEID (versie C) - PROJECT 'ANNA'



	LUISTEREN	CATEGORIE 1: niet	CATEGORIE 2: matig	CATEGORIE 3: voldoende	CATEGORIE 4: goed
1	Klanken in woorden onderscheiden	<ul style="list-style-type: none"> kan de klanken niet onderscheiden: kort/lang, stemhebbend/stemloos, ... 	<ul style="list-style-type: none"> kan de klanken in eenvoudige, klankzuivere woorden onderscheiden. 	<ul style="list-style-type: none"> kan de klanken in de meeste, ook niet-klankzuivere woorden onderscheiden. 	<ul style="list-style-type: none"> kan de klanken in woorden goed (en in de goede volgorde) onderscheiden.
2	Mondelinge mededelingen m.b.t. concrete situaties begrijpen	<ul style="list-style-type: none"> begrijpt de mondelinge mededelingen niet. 	<ul style="list-style-type: none"> begrijpt mondelinge mededelingen alleen als ze door beelden worden ondersteund. 	<ul style="list-style-type: none"> begrijpt de meeste eenvoudige mondelinge mededelingen, ook zonder beelden. 	<ul style="list-style-type: none"> begrijpt mondelinge mededelingen goed.
3	Mondelinge instructies begrijpen	<ul style="list-style-type: none"> begrijpt de mondelinge gegeven instructies niet. 	<ul style="list-style-type: none"> begrijpt eenvoudige mondelinge instructies van één stap. 	<ul style="list-style-type: none"> begrijpt eenvoudige mondelinge instructies van meerdere stappen. 	<ul style="list-style-type: none"> begrijpt de meeste mondelinge instructies goed.
4	Een beluisterd verhaal begrijpen	<ul style="list-style-type: none"> begrijpt voorgelezen verhalen niet. 	<ul style="list-style-type: none"> begrijpt voorgelezen verhalen gedeeltelijk als ze door beelden worden ondersteund. 	<ul style="list-style-type: none"> begrijpt voorgelezen verhalen grotendeels als ze door beelden worden ondersteund. 	<ul style="list-style-type: none"> begrijpt voorgelezen verhalen goed.
5	Woorden in mondelinge communicatie begrijpen	<ul style="list-style-type: none"> begrijpt bij het luisteren veel woordbetekenissen niet. 	<ul style="list-style-type: none"> heeft bij het luisteren moeite met het begrijpen en/of het afleiden van betekenissen uit de context. 	<ul style="list-style-type: none"> kan de meeste woordbetekenissen bij het luisteren begrijpen en/of uit de context afleiden. 	<ul style="list-style-type: none"> begrijpt bij het luisteren nagenoeg alle woordbetekenissen goed.
	SPREKEN	CATEGORIE 1: niet	CATEGORIE 2: matig	CATEGORIE 3: voldoende	CATEGORIE 4: goed
1	Klanken uitspreken	<ul style="list-style-type: none"> kan de klanken niet correct uitspreken. 	<ul style="list-style-type: none"> slaagt er zelden in de klanken correct uit te spreken. 	<ul style="list-style-type: none"> kan de meeste klanken voldoende uitspreken. 	<ul style="list-style-type: none"> kan de klanken goed uitspreken.
2	Vertellen over concrete gebeurtenissen	<ul style="list-style-type: none"> kan niets vertellen over concrete gebeurtenissen. 	<ul style="list-style-type: none"> kan slechts beperkt vertellen over concrete gebeurtenissen. 	<ul style="list-style-type: none"> kan voldoende vertellen over concrete gebeurtenissen. 	<ul style="list-style-type: none"> kan goed vertellen over concrete gebeurtenissen.
3	Mondelinge verslag uitbrengen over een klasactiviteit	<ul style="list-style-type: none"> slaagt er niet in verslag uit te brengen. 	<ul style="list-style-type: none"> slaagt er slechts met moeite in verslag uit te brengen. 	<ul style="list-style-type: none"> kan voldoende verslag uitbrengen over een klasactiviteit. 	<ul style="list-style-type: none"> kan goed verslag uitbrengen.

ANDERSTALIGE NIEUWKOMERS – KUIKWIJZER MONDELINGE TAALVAARDIGHEID (versie C) – PROJECT ‘ANNA’

4	Mondelinge instructies geven	<p>⚡ slaagt er <i>niet</i> in eenvoudige instructies van enkele woorden te geven.</p> <p>⚡ kan bij het spreken een <i>zeer beperkt aantal</i> woorden actief gebruiken.</p>	<p>⚡ slaagt er slechts met moeite in eenvoudige instructies te geven.</p> <p>⚡ kan bij het spreken een beperkt aantal woorden gebruiken.</p>	<p>⚡ slaagt er voldoende in eenvoudige instructies te geven.</p> <p>⚡ kan bij het spreken een redelijk aantal woorden gebruiken.</p>	<p>⚡ slaagt er <i>goed</i> in eenvoudige instructies van enkele woorden te geven.</p> <p>⚡ kan bij het spreken een <i>groot aantal</i> woorden actief gebruiken.</p>
	GESPREKKEN VOEREN	CATEGORIE 1: niet	CATEGORIE 2: matig	CATEGORIE 3: voldoende	CATEGORIE 4: goed
1	Vragen begrijpen i.v.m. concrete situaties	<p>⚡ begrijpt de vragen <i>niet</i>.</p>	<p>⚡ begrijpt eenvoudige gesloten vragen</p>	<p>⚡ begrijpt gesloten en eenvoudige open vragen</p>	<p>⚡ begrijpt de vragen <i>goed</i>.</p>
2	Vragen beantwoorden i.v.m. concrete situaties	<p>⚡ slaagt er <i>niet</i> in concrete vragen te beantwoorden.</p>	<p>⚡ kan concrete vragen slechts in enkele losse woorden beantwoorden.</p>	<p>⚡ kan de meeste concrete vragen met een korte zin beantwoorden.</p>	<p>⚡ kan <i>goed</i> concrete vragen beantwoorden.</p>
3	Vragen stellen om ontbrekende informatie in te winnen	<p>⚡ slaagt er <i>niet</i> in vragen om informatie te stellen.</p>	<p>⚡ kan slechts gebrekkig korte vragen om informatie stellen.</p>	<p>⚡ kan eenvoudige vragen om informatie stellen.</p>	<p>⚡ kan <i>goed</i> vragen om informatie stellen.</p>

10.1.2 Kijkwijzer lezen

LEZEN	CATEGORIE 1: niet	CATEGORIE 2: matig	CATEGORIE 3: voldoende	CATEGORIE 4: goed
1 Klankzuivere woorden verklanken	⚡ kan de klankzuivere woorden <i>niet</i> uitspreken.	⚡ kan eenlettergrepige klankzuivere woorden verklanken.	⚡ kan meerlettergrepige klankzuivere woorden verklanken.	⚡ kan de meeste klankzuivere woorden goed verklanken.
2 Niet-klankzuivere woorden verklanken	⚡ kan de niet-klankzuivere woorden <i>niet</i> uitspreken.	⚡ kan eenlettergrepige niet-klankzuivere woorden verklanken.	⚡ kan meerlettergrepige niet-klankzuivere woorden verklanken.	⚡ kan de niet-klankzuivere woorden goed uitspreken.
3 Schriftelijke instructies begrijpen/uitvoeren	⚡ begrijpt schriftelijk gegeven instructies <i>niet</i> .	⚡ begrijpt schriftelijke instructies alleen als ze met beelden worden ondersteund.	⚡ begrijpt eenvoudige schriftelijke instructies.	⚡ kan nagenoeg alle schriftelijke instructies goed begrijpen.
4 Informatie uit een gelezen tekst achterhalen	Lk kan de informatie uit een gelezen tekst <i>niet</i> achterhalen.	⚡ kan de boodschap uit eenvoudige teksten halen.	⚡ kan de boodschap uit een iets complexere tekst halen.	⚡ kan goed de informatie uit gelezen teksten achterhalen.
5 Plezier beleven aan het lezen van teksten/verhalen.	⚡ vertoont geen leesmotivatie.	⚡ vertoont weinig leesmotivatie.	⚡ toont zich eerder gemotiveerd om teksten/verhalen te lezen.	⚡ beleeft duidelijk plezier aan het lezen van teksten/verhalen.
6 Woorden in schriftelijke communicatie begrijpen	⚡ begrijpt bij het lezen veel woordbetekenissen <i>niet</i> .	⚡ heeft bij het lezen moeite met het begrijpen en/of het afleiden van betekenissen uit de context.	⚡ kan de meeste woordbetekenissen bij het lezen begrijpen en/of uit de context afleiden.	⚡ begrijpt bij het lezen nagenoeg alle woordbetekenissen goed.

10.1.3 Kijkwijzer schrijven

PXL EDUCATION

ANDERSTALIGE NIEUWKOMERS – KUKWIJZER SCHRIJVEN (versie C) – PROJECT 'ANNA'

	SCHRIJVEN	CATEGORIE 1: niet	CATEGORIE 2: matig	CATEGORIE 3: voldoende	CATEGORIE 4: goed
1	<i>Klankzuivere woorden</i> spellen	<p>⚡ kan klankzuivere woorden <i>niet</i> correct spellen.</p> <p>⚡ kan niet-klankzuivere woorden <i>niet</i> correct spellen.</p>	<p>⚡ kan eenlettergrepige klankzuivere woorden correct spellen.</p> <p>⚡ kan eenlettergrepige niet-klankzuivere woorden correct spellen.</p> <p>⚡ maakt veel fouten bij het overschrijven van informatie.</p>	<p>⚡ kan meerlettergrepige klankzuivere woorden correct spellen.</p> <p>⚡ kan meerlettergrepige niet-klankzuivere woorden correct spellen.</p> <p>⚡ slaagt er meestal in de gegeven informatie over te schrijven.</p>	<p>⚡ kan klankzuivere woorden <i>goed</i> spellen.</p> <p>⚡ kan niet-klankzuivere woorden <i>goed</i> spellen.</p> <p>⚡ kan schriftelijk aangeboden informatie <i>goed</i> overschrijven.</p>
2	<i>Niet-klankzuivere woorden</i> spellen	<p>⚡ kan niet-klankzuivere woorden <i>niet</i> correct spellen.</p>	<p>⚡ kan eenlettergrepige niet-klankzuivere woorden correct spellen.</p>	<p>⚡ kan meerlettergrepige niet-klankzuivere woorden correct spellen.</p>	<p>⚡ kan niet-klankzuivere woorden <i>goed</i> spellen.</p>
3	Informatie <i>kopiëren</i>	<p>⚡ kan schriftelijk aangeboden informatie <i>niet</i> overschrijven.</p>	<p>⚡ kan slechts met moeite een boodschap neerschrijven.</p>	<p>⚡ slaagt er behoorlijk in schriftelijke boodschappen te verwoorden.</p>	<p>⚡ kan schriftelijk aangeboden informatie <i>goed</i> overschrijven.</p>
4	<i>Schriftelijke boodschappen</i> weergeven	<p>⚡ kan een boodschap <i>niet</i> schriftelijk weergeven.</p>	<p>⚡ kan slechts met moeite een boodschap neerschrijven.</p>	<p>⚡ slaagt er behoorlijk in schriftelijke boodschappen te verwoorden.</p>	<p>⚡ kan schriftelijke boodschappen vlot en <i>goed</i> formuleren.</p>
5	<i>Plezier beleven</i> aan het schrijven	<p>⚡ vertoont geen motivatie om teksten te schrijven.</p>	<p>⚡ vertoont weinig motivatie om teksten te schrijven.</p>	<p>⚡ toont zich eerder gemotiveerd om teksten te schrijven.</p>	<p>⚡ beleeft duidelijk plezier aan het schrijven van teksten.</p>
6	<i>Woorden in schriftelijke</i> communicatie <i>gebruiken</i> .	<p>⚡ kan bij het schrijven een zeer beperkt aantal woorden gebruiken.</p>	<p>⚡ maakt bij het schrijven gebruik van een eerder beperkt aantal woorden.</p>	<p>⚡ gebruikt van een behoorlijke woorden-schat bij het schrijven.</p>	<p>⚡ kan bij het schrijven een vrij grote woordenschat gebruiken.</p>

10.2 Checklist leermaterialen

Checklist leermaterialen

Naam leermateriaal:

Doelgroep:

Zet het materiaal in op de taalverwerving en taalvaardigheid bij anderstalige nieuwkomers?	
Wordt er rekening gehouden met de didactiek voor taalverwerving NT2?	
Zijn de opdrachten gedifferentieerd zodat elk individu in de klas er leerwinst uit kan halen?	
Zijn de aangeboden taken betekenis- en zinvol?	
Is de taak motiverend voor elk individu in de klas?	
Zet de activiteit in op interactie?	

Algemene bemerkingen:

10.3 Takenwijzer AN

Takenwijzer		Anderstalige nieuwkomers	
Taak:		JA	NEEN
1. Doelen			
a. Streeft de taak een relevant doel* na?			
b. Is de taak gericht op ' taalvaardigheid ' en niet (enkel) op taalkennis (zoals benoemen en woordenschat)?			
2. Is het gebruik van taal in deze taak ' functioneel '? Is taal een middel om een voor de nieuwkomers interessant doel te bereiken?			
3. Is de taak motiverend voor de nieuwkomers? Speelt de taak in op wat de nieuwkomers interesseert ?			
4. Sluit de taak aan bij wat de nieuwkomers al begrijpen/kennen ? Is er een overbrugbare kloof tussen het niveau waarop de nieuwkomers nu functioneren en het niveau van de taak?			
5. Differentiatie			
a. Is het taalaanbod in de taak voldoende rijk (op verschillende manieren, visueel ondersteund...)?			
b. Zet deze taak de nieuwkomers aan tot intensieve interactie (met klasgenoten en de leerkracht)?			
c. Zijn er voldoende mogelijkheden om in te spelen op de inbreng/ervaringen van de nieuwkomers ?			
6. Kunnen de nieuwkomers voldoende actief deelnemen aan de taak?			
7. Zijn de nieuwkomers voldoende betrokken bij het klasgebeuren/hun klasgenoten.			

Conclusie: Hoe scoort de taak? Zie je mogelijkheden om de zwakke punten van de taak aan te pakken en te verbeteren?

* "Onthaalonderwijs is onderwijs dat de taalvaardigheid Nederlands én de sociale integratie van de anderstalige nieuwkomer bevordert." (Omzendbrief BaO/2006/03 van 30/06/2006)

10.4 Kijkwijzer differentiatie



Kijkwijzer differentiatie – complexiteit van taken

Kijkwijzer differentiatie – complexiteit van taken

Hoe complex is een bepaalde (talige) taak? Met deze kijkwijzer kom je het te weten. Kruis daarvoor de juiste vakjes aan. Nadien kan je nadenken welke ondersteuning je zou voorzien of wat je eventueel zou aanpassen.

Let op: de echte moeilijkheid van een taak is leerlingafhankelijk. De complexiteit van de taak gaat hand in hand met de moeilijkheidsgraad van de individuele leerling aan de taak toekent. Precies dat samenspel bepaalt de echte moeilijkheidsgraad van een taak.

	van gemakkelijker	naar moeilijker
1 Stukje wereld – onderwerp		
1.1 Hoe moeilijk is het onderwerp van de taak voor de leerling? <ul style="list-style-type: none"> • Abstractie • Inhoud 	<input type="checkbox"/> het onderwerp van de taak is heel concreet, speelt zich af in het hier-en-nu <input type="checkbox"/> het onderwerp van de taak is gekend <input type="checkbox"/> er is veel visuele ondersteuning bij de taak en die verduidelijkt de inhoud	<input type="checkbox"/> het onderwerp van de taak is abstract <input type="checkbox"/> het onderwerp van de taak is niet gekend <input type="checkbox"/> er is geen visuele ondersteuning bij de taak
1.2 Hoeveel visuele ondersteuning (verduidelijking in beelden) is er? In welke mate wordt de inhoud verduidelijkt door afbeeldingen?	<input type="checkbox"/> de leerlingen mogen vrij bijkomende informatie opzoeken en er zijn veel visuele hulpmiddelen over het onderwerp in de klas	<input type="checkbox"/> de leerlingen mogen beperkt bijkomende informatie opzoeken en er zijn in beperkte mate visuele hulpmiddelen over het onderwerp in de klas
Hoeveel visuele ondersteuning is er buiten de taak? Bv. filmpjes, meegebrachte voorwerpen, posters in de klas, internet, beeld-woordenboeken...		<input type="checkbox"/> de leerlingen mogen niets opzoeken en er zijn geen visuele hulpmiddelen over het onderwerp in de klas

1

© Centrum voor Taal en Onderwijs

Kijkwijzer differentiatie – complexiteit van taken

	van gemakkelijker	naar moeilijker
2 Geschreven/gesproken tekst		
2.1 Welke eigenschappen heeft de tekst? (kort/lang, eenvoudig/complex, formeel/formeel)	<input type="checkbox"/> de tekst is kort, eenvoudig en informeel <input type="checkbox"/> de inhoud wordt op verschillende manieren herhaald en omschreven	<input type="checkbox"/> de tekst is lang, complex en/of formeel <input type="checkbox"/> de inhoud wordt maar één keer op één manier verwoord
2.2 Hoeveel talige ondersteuning (verduidelijking in woorden) zit er in de tekst? Hoeveel talige ondersteuning is er buiten de tekst? Bv. woordenboeken en naslagwerken voor kinderen, woordenlijstjes, internet...	<input type="checkbox"/> de leerlingen mogen vrij woorden opzoeken of zich laten helpen door iemand die de taal beter kent <input type="checkbox"/> de tekst is gericht aan de leerling zelf of aan klasgenoten	<input type="checkbox"/> de leerlingen mogen niets opzoeken en zich niet laten helpen door iemand die de taal beter kent <input type="checkbox"/> de leerlingen mogen beperkt woorden opzoeken of zich laten helpen door iemand die de taal beter kent
2.3 Voor welk publiek is de tekst geschreven? Aan wie is de tekst gericht?	<input type="checkbox"/> in de tekst komt vooral gekende en concrete woordenschat voor	<input type="checkbox"/> de tekst is gericht aan volwassenen of aan een onbekend publiek <input type="checkbox"/> de tekst bevat een aantal minder gekende woorden en/of figuurlijke en abstracte schooltaalwoorden
2.4 Welke woordenschat bevat de tekst? (gekend/niet gekend, letterlijk/figuurlijk, concreet/abstract...)	<input type="checkbox"/> de structuur van de tekst is duidelijk en/of eenvoudig	<input type="checkbox"/> de structuur van de tekst is onduidelijk en/of complex
2.5 Welke structuur heeft de tekst? (duidelijkheid, eenvoudig/complex, verbanden en verwijzingen...)		

Kijkwijzer differentiatie – complexiteit van taken

3 Opdracht – taak	naar moeilijker		
	van gemakkelijker		
<p>3.1 Hoe wordt de vraag of de opdracht geformuleerd?</p> <ul style="list-style-type: none"> open/gesloten vragen eenvoudige/complex opdracht 	<ul style="list-style-type: none"> de leerling beantwoordt vooral gesloten vragen (ja/nee) de leerling kan de opdracht in één keer oplossen de leerling mag op een niet-talige manier reageren 	<ul style="list-style-type: none"> de leerling krijgt verschillende oplossingen waartussen hij moet kiezen (meerkeuzevraag) de leerling heeft weinig stapjes nodig om de opdracht op te lossen de leerling moet mondeling of schriftelijk reageren, maar hoeft niet veel taal te gebruiken 	<ul style="list-style-type: none"> de leerling beantwoordt vooral open vragen de leerling moet vele tussenstapjes doorlopen om de opdracht op te lossen de leerling moet mondeling of schriftelijk reageren en moet daarbij veel taal gebruiken
<p>3.2 Welke output wordt van de leerling verwacht? (talig/niet-talig, veel/weinig)</p>	<ul style="list-style-type: none"> de leerling heeft vooral receptieve vaardigheden nodig 	<ul style="list-style-type: none"> de leerling heeft zowel receptieve als productieve vaardigheden nodig 	<ul style="list-style-type: none"> de leerling heeft vooral productieve vaardigheden nodig
<p>3.3 Welke talige vaardigheden zijn nodig?</p> <ul style="list-style-type: none"> Receptief (luisteren, lezen)/ productief (spreken, schrijven) Mondeling (luisteren, spreken)/schriftelijk (lezen, schrijven) 	<ul style="list-style-type: none"> de leerling heeft vooral mondelinge vaardigheden nodig er zijn veel mogelijkheden om met medeleerlingen of met de leerkracht te overleggen 	<ul style="list-style-type: none"> de leerling heeft zowel mondelinge als schriftelijke vaardigheden nodig de mogelijkheden om met medeleerlingen of met de leerkracht te overleggen zijn beperkt 	<ul style="list-style-type: none"> de leerling heeft vooral schriftelijke vaardigheden nodig er is geen mogelijkheid om met medeleerlingen of met de leerkracht te overleggen
<p>3.4 Zijn er mogelijkheden tot interactie of feedback?</p>	<ul style="list-style-type: none"> de leerling moet de informatie uit de tekst herkennen/weergeven zoals ze is aangeboden (beschrijvend niveau) 	<ul style="list-style-type: none"> de leerling moet de informatie uit de tekst anders weergeven dan ze is aangeboden, bv. samenvatten, selecteren (structurerend niveau) 	<ul style="list-style-type: none"> de leerling moet de informatie uit de tekst toetsen aan de eigen mening of vergelijken met andere informatie (beoordelend niveau)
<p>3.5 Wat moet de leerling met de informatie uit de tekst doen, op welk niveau moet hij de informatie verwerken?</p>			

10.5 Bevraging

Student:

ANNA: bevraging leerkrachten bij start project

School + gemeente	
Functie	klasleerkracht / onthaalleerkracht / zorgleerkracht
Leerkracht: naam	
Leerkracht: mailadres	
Leerjaar	

Hoeveel AN heeft de leerkracht dit jaar in de klas (reguliere klas / onthaalklas)?

Wie is er betrokken bij het onderwijs aan de AN? Wie voert welke taken uit en voor hoeveel uren? **Welke ondersteuning** krijgt de AN leerling? Wie biedt die ondersteuning? **Waar** vindt die plaats: in het klaslokaal, in een aparte ruimte, ...?

.

Welke activiteiten voert de AN uit wanneer hij de lessen volgt in de reguliere klas? Doet hij dit zelfstandig of krijgt hij ondersteuning bv. van de klasleerkracht?

Welke materialen krijgt de AN aangeboden om zijn taalvaardigheid te stimuleren (bij de zorgleerkracht, bij de onthaalleerkracht en/of in de reguliere klas)?

Waarom heeft de leerkracht het meest **nood** (vorming, materialen, ...)? Welke professionalisering heeft hij/zij reeds gevolgd m.b.t. AN?

10.6 Dobbelstenen



10.7 Bingokaarten

Bingokaart met visuele ondersteuning

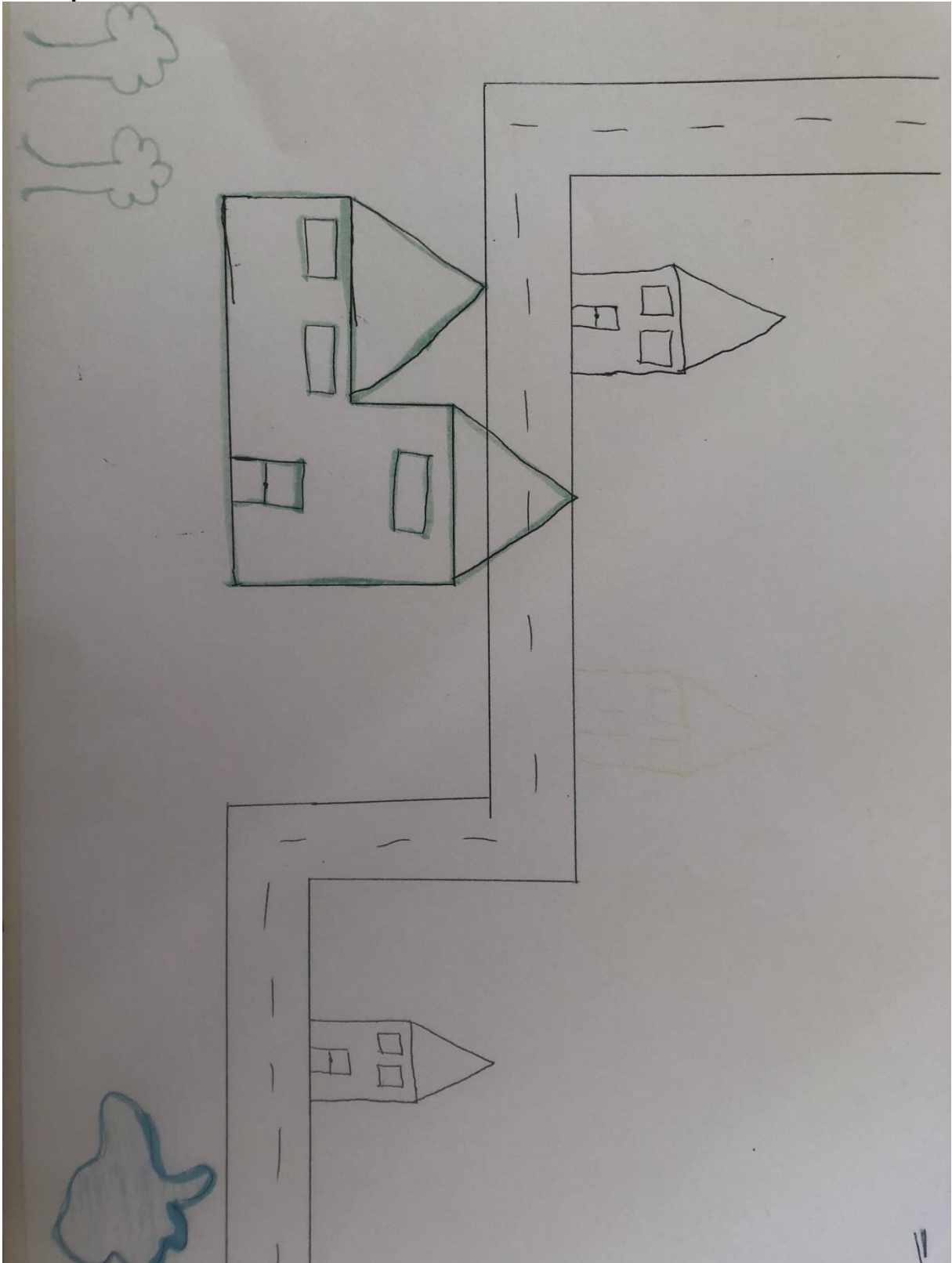
bang 		boos 	
	blij 		het meisje
verliefd 		de jongen 	

Bingokaart zonder visuele ondersteuning

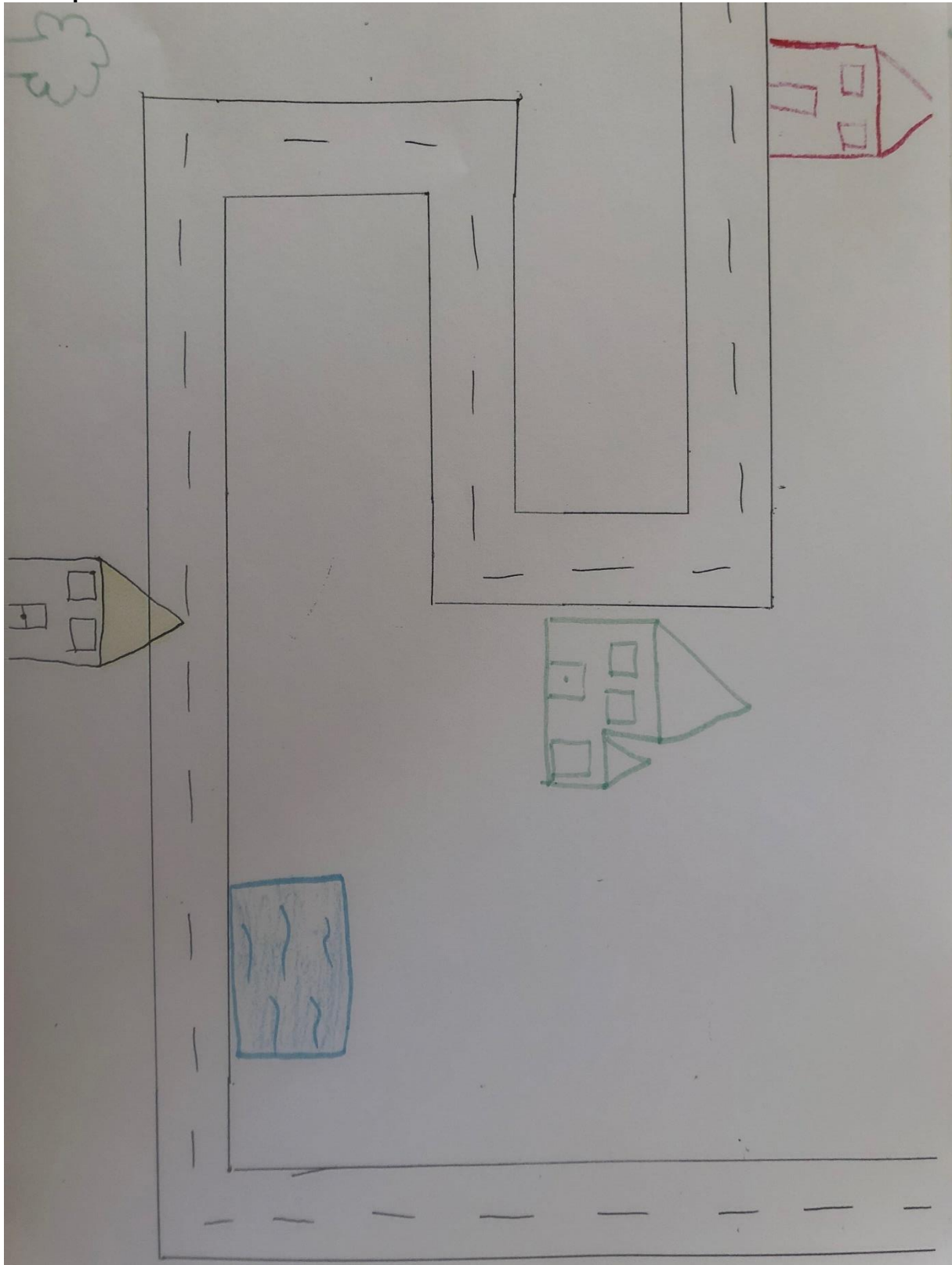
bang		boos	
	blij		het meisje
verliefd		de jongen	

10.8 Grondplannen

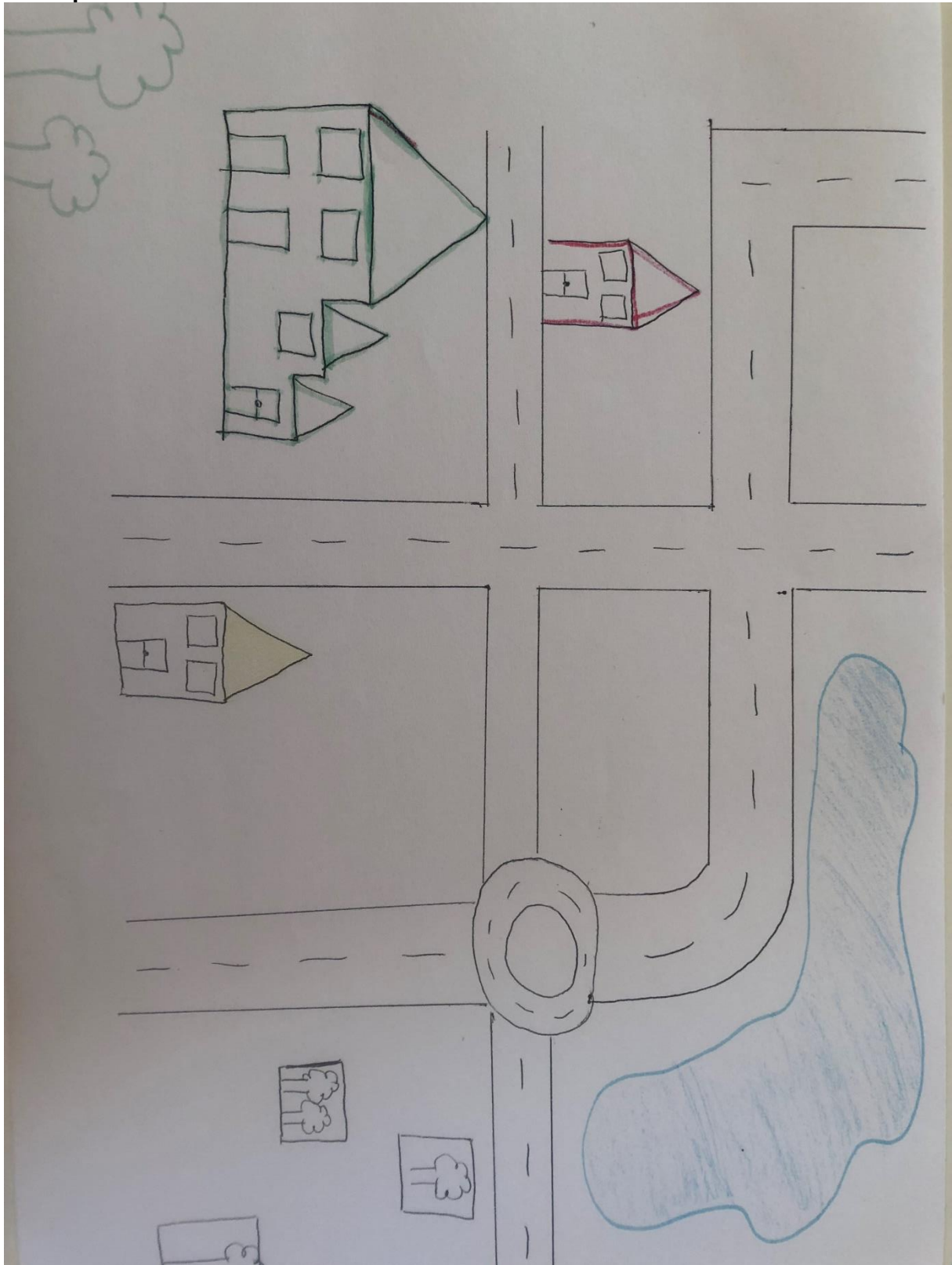
Grondplan zonder details



Grondplan met details



Grondplan met veel details



10.9 Visuele ondersteuning: woordkaarten

