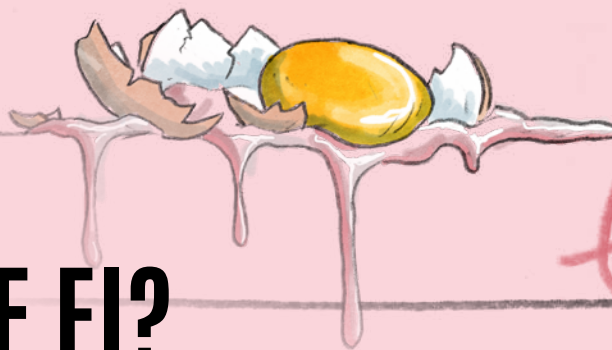


kip



KIP OF EI?

Naar sterk taalonderwijs op de basisschool

Taal is een venijnig vehikel. We hebben taal nodig om de leerstof op school te kunnen begrijpen én op diezelfde school leren en verfijnen we die taal. Taalverwerving is een kip-en-eiprobleem van het eerste uur: de leraar verpakt allerlei kennis en vaardigheden in taal en de kinderen hebben exact diezelfde taal nodig om het pakje te kunnen openen. Hoe overwinnen we dat kip-en-eiprobleem in het basisonderwijs? Hoe zorgen we ervoor dat alle kinderen alle kansen krijgen om tot maximaal taal leren te komen?

TEKST
Isabel Rots

ILLUSTRATIES
Rutger Van Parys

In deze Leer-Kracht neemt Carolien Frijns (Arteveldehogeschool) je mee op een zeer fijne en boeiende wandeling door taalleerland. Je vindt er heldere inzichten uit internationaal onderzoek, doorspekt met praktijkvoorbeelden en concrete ideeën voor de onderwijspraktijk.

Sterk taalonderwijs op de basisschool

“Juf, mag ik nog even doorschrijven?”

‘You’re limitless’, lees ik op zijn T-shirt. Ik knik in mijn binnenste. Het is de beste samenvatting die ik kan bedenken. In deze klas zijn er geen grenzen. Toch niet als het gaat om het taalleerpotentieel van de kinderen. Ik knik en zwijg. Zijn T-shirt heeft gelijk.

DE KLAS VAN JUF FEMKE

Ik ben in de klas van juf Femke wanneer ik dat denk. Die klas ken je nog niet. Of misschien wel als je op 5 oktober, de Dag van de Leraar, het online evenement *Samen naar sociale gelijkheid* hebt gevolgd. Dit evenement werd georganiseerd vanuit het Vlaanderen-bre-

de netwerk Kleine Kinderen Grote Kansen in opdracht van Koning Boudewijnstichting en het Departement Onderwijs en Vorming. Op 5 oktober hebben we de trailer van de reportage *De klas van juf Femke* laten zien die binnenkort op Klasse en grotেকansen.be verschijnt.

Juf Femke belichaamt veel van wat we in de literatuur *een krachtige taalleeromgeving* noemen. Ze zet in op een emotioneel veilig klasklimaat, bouwt warme relaties op met de kinderen in haar klas, weet een sterk teamgevoel in haar klas te creëren én schotelt haar klas stevige talige uitdagingen voor. Die uitdagingen gaan gepaard met denkontwikkende gesprekken waarin de kinderen veel ruimte krijgen voor eigen inbreng. Deze stijl noemen we ook wel *actief-productieve interactie*, een interactiestijl die samenhangt met (1) hoge taalvaardigheid en (2) de ontwikkeling van een positief zelfbeeld van kinderen (Frijns, 2019). Twee vliegen in één klap dus.

Juf Femke en samen met haar alle leraren in Vlaanderen hebben de afgelopen tijd heel wat veerkracht laten zien. Ze zijn op zoek gegaan





naar creatieve manieren om alle kinderen zo goed mogelijk te ondersteunen. Digitaal onderwijs, stoepbezoeken of lerarenteams die allerlei modellen van *teamteaching* hebben toegepast om zoveel te mogelijk te differentiëren in de klas (Meirsschaut & Ruys, 2018). Het Vlaamse onderwijsveld heeft vernieuwing omarmd. Zeker als het gaat om (anderstalige) kinderen die thuis opgroeien in kansarmoede hebben lerarenteams heel wat uit de kast gehaald. En terecht. Recente cijfers tonen immers aan dat 1 van de 7 kinderen in Vlaanderen in kansarmoede opgroeit én dat de ongelijkheid wat betreft taal met 20% is toegenomen (Katholiek Onderwijs Vlaanderen, 2020; Opgroeien, 2019). Leraren hebben dus alle redenen om creatieve manieren te blijven zoeken



Toekomstige leraren worden ingeschakeld tijdens de 'Eerste Hulp Bij grote Onderwijskansen'-stage, een initiatief van Kleine Kinderen Grote Kansen.

om samen naar grote onderwijskansen te blijven streven. Dat leraren blijven zoeken, daarin heb ik alle vertrouwen bij het zien van de creatieve 'coronalessen'. Dat het Vlaamse onderwijsveld een enorme veerkracht heeft, zoveel is dus duidelijk. We merken eveneens dat er tegelijkertijd nog veel vragen leven. Hoe kun je anderstalige kinderen zo goed mogelijk ondersteunen bij het leren van het Nederlands? Wat is de samenhang tussen warme leerkracht-kind relaties en taal leren? En hoe differentiëren we in uitdagende tijden als deze?

TEKST
Carolien Frijs, postdoctoraal onderzoeker en lerarenopleider aan Arteveldehogeschool

Kinderen leren taal door in een emotioneel veilig klimaat met betekenisvolle taken aan de slag te gaan en daarbij ondersteund te worden in interactie.

In dit artikel nemen we samen onder de loep welke factoren écht werken als het gaat om taalverwerving. Een van de belangrijkste uitgangspunten daarbij is dat taal leren een sociaal gedreven fenomeen is. De mens beschikt over een interactief instinct of een sterke drive om zich te verbinden met anderen, en taal is daarbij een verrekt handig middel. Dat sociale instinct is ons de laatste maanden erg duidelijk geworden: sinds de coronacrisis weten we allemaal hoezeer we behoefte hebben aan sociaal contact, aan échte gesprekken. De uitleg daarover in mijn lessen aan toekomstige leraren lager onderwijs is inmiddels gehalveerd; we hebben allemaal aan den lijve ondervonden dat we sociale wezens zijn en dat praten in 't echt nog iets anders is dan via een scherm. In dit artikel ontrafelen we samen de aard van taalleerprocessen, gaan we na wat leraren kunnen doen om de taalverwerving van alle kinderen in de klas maar zeker ook de meest kwetsbare kinderen te ondersteunen én zoomen we in op een beloftevol ondersteuningsmodel.

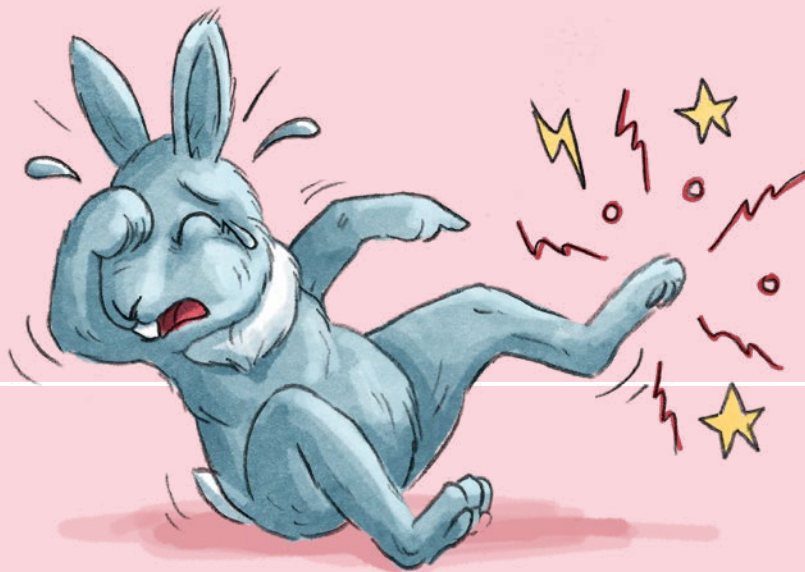
TAAL LEREN: EEN KIP-EN-EIPROBLEEM

Taal is soms een venijnig vehikel. We hebben taal nodig om vakken op school te kunnen begrijpen én op diezelfde school leren en verfijnen we die taal. Taalverwerving is dus een kip-en-eiprobleem van het eerste uur: de leraar verpakt

allerlei kennis en vaardigheden in taal en de kinderen hebben exact diezelfde taal nodig om het pakje te kunnen openen. Taalkundigen, taalfilosofen en psychologen hebben al meermaals over dit probleem geschreven. Zo stelt de filosoof Ludwig Wittgenstein in zijn latere werken dat de betekenis van woorden enkel toegankelijk is voor degenen die de betreffende taal reeds in bepaalde mate beheersen.

Net dat kip-en-eiprobleem stelt scholen stevig op de proef. Een van mijn studenten gaf eens aan dat ze stage moest lopen op een school met anderstalige kinderen inclusief nieuwkomers 'die niets kunnen'. Terwijl ze dat zei, porde een medestudent haar in haar zij en fluisterde ze: "Dat is wel haar dada, hè". Dada of niet, zag ik haar denken, ik zit er maar mooi mee. "Kijk", zei ik, "jij hebt een cadeau gekregen." Bij die woorden keek ze verbaasd op. "Een cadeau voor je didactiek", ging ik verder, "en weet je hoe belangrijk jij bent voor die kinderen? Jij brengt hele schooldagen met hen door. Jij kunt dus écht een verschil maken."

Het kip-en-eiprobleem brengt een zoektocht met zich mee. Een zoektocht in doorgaans gekende gebieden. Vaak zijn die het moeilijkst. Net omdat je het er zo goed kent, is het er moeilijk verdwalen en weer vinden. Hoe overwinnen we dat kip-en-eiprobleem dan in het basisonderwijs? Hoe zorgen we er met andere woorden voor dat alle kinderen – zowel nieuwkomers als minder nieuwe nieuwkomers als Nederlandstalige kinderen met een lage sociaaleconomische status – alle kansen krijgen om tot maximaal taal leren te komen? Recent onderzoek biedt daarvoor concrete handvaten. Laat ons samen eens kijken naar het verhaal van Maxim, een kleuter die graag een konijn wil maar dat van zijn ouders niet mag.



KWALITEITSVOLLE GESPREKKEN VOEREN MET KLEINE (EN GROTERE) KINDEREN

“En er was een konijntje, dat zat zo helemaal aan de kant van de weg, dat had pijn aan zijn poot. En nu heeft Maxim dat konijntje meegenomen, verstopt achter zijn jas, mee naar huis genomen. Weet je waar hij dat konijn heeft verstopt?” vraagt de juf aan een klas vol nieuwsgierige kinderen. De juf heeft een prent vast van Maxim, een kleuter die heel graag een konijntje wil maar dat van zijn ouders niet mag ...

“Op zijn bed, zo!” roept Burcu. Haar ogen blinken.

“Nee,” antwoordt de juf, “wel op zijn kamer, maar niet onder zijn bed.”

“Ik weet! Zijn naast, daar is een gaatje in gedaan en daar, die naast bedje stoppen”, springt een andere kleuter op. Het is Metehan, die altijd van de energie bruist en in een mum van tijd de klasvloer aanveegt als de juf dat vraagt.

“Naast zijn bed”, vraagt de juf, “denk je dat Maxim in de muur een gaatje heeft gemaakt?”

“Ja! Ja, en dan ... Nee, hier!” roepen de kinderen en ze wijzen naar een prent waarop een kledingkast te zien is. Metehan springt op. Naast die kledingkast zit misschien wel dat gaatje in de muur ...

“Denken jullie dat Maxim het konijn achter zijn kleren heeft verstopt?” vraagt de juf. De kinderen knikken.

“Ja, hij had het achter de jas verstopt om het mee naar binnen te nemen,” bevestigt de juf, “maar waar zou Maxim het konijn nu verstopt hebben?”

“Ik weet! Doesj in!” roept Aysa.

“Zou hij op zijn kamer een doosje gezet hebben?” herhaalt de juf.

“Op de”, verslikt Mohammed zich bijna, “in de kast, in de kast!”

“Mohammed, heel goed gedacht!” antwoordt de juf.

“Maar ... als de mama die kijkt?” vraagt Burcu.

Het verhaal over Maxim kun je op allerlei manieren aan kinderen vertellen. Je kunt visuele ondersteuning inzetten, of net niet, je kunt allerlei soorten vragen stellen, of net helemaal geen. Maar welke manier(en) werken het best als we de taalvaardigheidsontwikkeling van kinderen met een etnische minderheidsachtergrond willen aanzwengelen?



TAAL LEREN: STAAT HET SOCIAL GATING-VERKEERSLICHT OP GROEN?

Als we kijken naar taalleerprocessen, dan geeft recente literatuur aan dat er niet zozeer sprake is van een aangeboren taalleermodule in ons brein, maar van een interactief instinct: “*What is innate is the child’s appetite for language learning*” (Lee et al., 2009, p. 5). Mensen zijn van jongs af aan gericht op het aangaan van relaties met belangrijke anderen om hen heen, op interactie dus. Het is vanuit dat interactieve instinct, en met name vanuit de sociale relaties die daaruit ontstaan, dat mensen taal leren.

Bovendien zijn we niet zomaar met breinen uitgerust, maar met sociale breinen die bij wijze van spreken pas aan het taal leren slaan als we daarvoor de nodige sociaal-affectieve connecties kunnen leggen. Studies laten bijvoorbeeld zien dat baby’s vrijwel direct na de geboorte de volwassenen om hen imiteren én dat pasgeborenen liefelijke interactie met mensen nodig hebben om taal te verwerven – in plaats van bijvoorbeeld talige input via de radio. Dergelijke studies wijzen dus niet zozeer in de richting van een aangeboren taalvermogen, maar een aangeboren instinct om sociale affiliatie te verwezenlijken (Lee et al., 2009).

Taal zien we dan ook als een product van sociale relaties. Een proces als *social gating*, zoals onder anderen door Patricia Kuhl geformuleerd, zorgt ervoor dat we onbewust taal gebruiken die zo goed mogelijk aansluit bij de groep waarmee we ons identificeren. Toegepast op tweedetaalverwerving betekent dit dat sociale affiliatie wellicht een centralere plaats inneemt dan we tot nu toe dachten:

“Mensen gaan [...] impliciet de taal verwerven die hen in staat stelt om zich met een groep te identificeren. Die identificatie moet

ongetwijfeld enig voordeel opleveren voor de leerder. Dat voordeel kan zijn dat hij/zij, als lid van de groep, onder het solidariteitsbeginsel van de groep valt. Of het kan betekenen dat hij/zij zich met een groep identificeert waarin hij tegelijkertijd een gewaardeerde positie kan opnemen.” (Jaspaert, 2017, p. 28)

Kortom: taal leren vindt plaats als het *social gating*-verkeerslicht op groen springt, als leerders het gevoel hebben dat de betreffende taalgroep er een is waar het goed gedijen is.

INTERACTIESTIJLEN IN DE KLAS

Als we sociale interactie op school bekijken, zien we algemeen genomen twee types interactie: productieve en non-productieve interactie. De onderzoeker Laura Black is op zoek gegaan naar de relatie tussen die types interactie en participatie van kinderen aan gesprekken in de lagere school. Zij vond daarbij duidelijke verschillen. In *productieve interactie* krijgt de leerling een actieve rol en ligt de nadruk op het opbouwen van een gemeenschappelijk referentiekader (*common ground*) tussen de leraar en de leerlingen. Productieve interactie is onder andere te herkennen aan open vragen en veelvuldig gebruik van ‘we’- en ‘wij’-uitingen. Bijvoorbeeld: “Hoe zouden wij Maxims probleem kunnen oplossen? Wat denken jullie?”

In *non-productieve interactie* daarentegen krijgen leerders een passieve rol, gericht op het beantwoorden van gesloten vragen gesteld door de leraar. Vaak gaat het hierbij om niet-authentieke vragen die de leraar stelt en waarop één juist antwoord mogelijk is. Die vragen dienen meestal om de kennis van leerlingen te controleren. Bijvoorbeeld: “Welk dier zien we op de prent? Een k..? Een ko..? Ja, goed zo, een konijn!”

Je kunt beide vormen van interactie gemakkelijk koppelen aan macht: waar in productieve interactie leerlingen als quasi gelijke

conversatiepartners worden behandeld, vormen ze in non-productieve interactie veeleer ondergeschikten. Maar hoe moet de interactie er precies uitzien om, in het onderwijs, tot maximaal taal leren te komen?

In mijn promotieonderzoek hebben we gekeken naar het soort gesprekken dat leraren met kinderen voeren. We volgden 11 leraren en 109 Turkse kinderen in de derde kleuterklas. Wat blijkt? Er zijn grofweg drie interactiestijlen te onderscheiden: (1) non-productieve, (2) passief-productieve en (3) actief-productieve stijlen. Kleuters die *actief-productief* aangesproken worden, maken de grootste taalvaardigheidsgroei: ze mogen veel open vragen beantwoorden en krijgen veel ruimte om eigen ideeën in te brengen. En dat laatste blijkt niet alleen positief te zijn voor hun taalvaardigheid, maar ook voor het zelfbeeld van kinderen. Kinderen die aan dergelijke gesprekken deelnemen, zien zichzelf als volwaardige participanten van het klasleven. Zij hebben het gevoel dat ze ertoe doen, dat hun inbreng betekenisvol is voor de groep en dat ze het klasleven mee kunnen bepalen. Kinderen die aan non-productieve gesprekken deelnemen, voelen zich echter gemarginaliseerd, alsof ze niet echt meetellen in de klas. Dat geldt niet alleen voor het kleuteronderwijs maar ook voor het lager onderwijs.

Non-productieve interactie is een stuk minder succesvol als het gaat om taalvaardigheidsontwikkeling. Dat type interactie vormt desalniette-

Als we kinderen de ruimte geven om hun eigen verhaal te doen, krijgen ze de boodschap dat zij meetellen in de klas.

min een typische én de meest onderzochte interactievorm uit het onderwijs: de leraar stelt een vraag en de

leerling moet het correcte antwoord geven (en geen ander). Non-productieve interactie bevat dus veel niet-authentieke vragen: de leraar kent het antwoord op de vragen eigenlijk al. De tweede interactiestijl, passief-productieve interactie, waarbij leraren bijvoorbeeld vragen van kleuters beantwoorden zonder verdere interactie uit te lokken, eindigt volgens ons onderzoek tweede als het gaat om effectiviteit.

Het fragment van het verhaal over Maxim is een voorbeeld van actief-productieve interactie. In het fragment schotelt de leraar de kleuters een taakgerichte activiteit voor, namelijk de activiteit over Maxim die heel graag een konijn wil maar dat van zijn ouders niet mag. De leraar vertelt eerst het verhaal over Maxim, waarbij ze de kinderen actief betreft. Ze leest het verhaal dus niet gewoon voor, maar vertelt het interactief, waarbij de kinderen allerlei mogelijkheden krijgen om eigen inbreng te doen. Aan het einde van het verhaal vraagt de juf of de kinderen Maxim kunnen helpen bij het bouwen van een hok voor het konijn. Ook dat deel van de activiteit pakt ze actief-productief aan: ze vraagt de klas hoe het hok eruit moet zien en hoe ze het kunnen bouwen. De kinderen bedenken zelf dat het hok zeker een deur (een ronde of een rechthoekige, daar zijn ze het nog niet over eens), een raam en een dak moet hebben. Ze beslissen ook zelf welk materiaal ze gebruiken en waar het hok moet komen te staan. Daarna gaat de leraar met een groepje van vijf kinderen aan de slag met het bouwen van het hok. De overige kinderen werken in andere hoe-

ken maar kunnen de verleiding niet weerstaan om af en toe in de bouwhoek te komen kijken. Zijn ze het raam niet vergeten? Stort het dak niet in? En zou het konijn geen honger hebben?

De juf zit bij de bouwgroep maar neemt het werk niet uit handen. Ze stelt denkontwikkende vragen (bijvoorbeeld “Hoe kunnen we dat oplossen?” als het dak instort) én ze fungeert als toegangspoort voor een kind dat nog niet veel praat en wiens eenwoordwensen (“dak!”) ze vervolgens doorgeeft aan de groep (“Kijk eens jongens, Hamza wil een dak. Hoe zouden we dat kunnen maken?”). Als de kinderen tijdens de activiteit spontaan bedenken dat Maxims konijn kleintjes heeft gekregen, er dus een heuse konijnenfamilie op komst is en het verblijf drastisch uitgebreid moet worden, vraagt de juf hoe ze de verbouwing kunnen realiseren. En als een kind probeert aan te geven dat er voor de auto’s van de klas een nieuwe weg nodig is, namelijk om het grote familiehoek heen, zoekt en kijkt de juf mee: “Wat wil jij graag? Een nieuwe weg maken voor onze auto’s? Ah, doe dat maar. Hoe zou je die weg kunnen maken?”

Waar in non-productieve interactie kinderen vragen moeten beantwoorden waarop het antwoord al bekend is, krijgen ze in actief-productieve gesprekken de kans om volop mee te praten en hun eigen ideeën in te brengen. Naast die meer linguïstische kenmerken zien we ook een duidelijk verschil in machtspositie: een leerling in een non-productief gesprek moet de vraag beantwoorden (en geen ander), en mag dus niet zomaar het gesprek een andere wending geven. Een leerling die actief-productief wordt aangesproken, mag dat wel. In zo’n gesprek is er niet echt sprake van een machtsverschil tussen de leraar en de leerling, of staat het verschil veeleer tussen haakjes, wat maakt dat de leerling vrij is

om zelf ideeën in te brengen, om de controle van het gesprek over te nemen en om een expertrol op te nemen. En dat machtsverschil dat tussen haakjes staat, blijkt belangrijk te zijn voor de ontwikkeling van een positief zelfbeeld. Als we kinderen de ruimte geven om hun eigen verhaal te doen, een verhaal dat we niet altijd vooraf kennen, als we samen met hen kijken en zoeken naar wat hen bezighoudt, krijgen ze de boodschap dat hun verhaal er mag zijn, dat zij meetellen in de klas. Dat dat een positieve invloed heeft op zelfbeeldontwikkeling zal niet verbazen: het is immers via de blik van de ander dat we naar onszelf leren kijken.

EEN KRACHTIGE TAALLEEROMGEVING IN DE KLAS

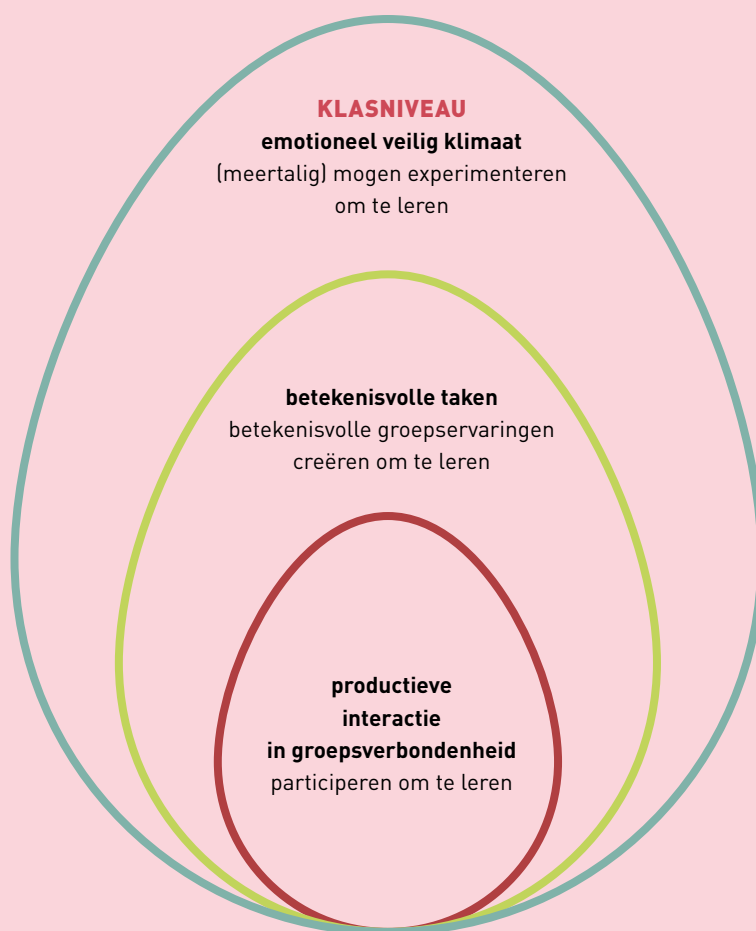
Het sociale fundament van taal leren, het belang van actief-productieve interactie en de invloed van een *growth mindset* op die interacties en dus op de taalontwikkeling van kinderen heeft ondertussen steeds meer vorm gekregen. Om die zaken concreter te maken, ontwikkelden onderzoekers aan het Centrum voor Taal en Onderwijs (KU Leuven) zo’n tien jaar geleden de eerste versie van een inzichtelijk model, namelijk: de drie cirkels van een krachtige taalleeromgeving (Frijns, 2019; Frijns & Jaspaert, 2017; Van den Branden, 2010). In dit model, dat gaandeweg verder verfijnd werd op basis van verder onderzoek - waaronder mijn onderzoek - vatten we wezenlijke factoren voor taal leren samen. De baseline van dit verfijnde model is: *kinderen leren taal door in een emotioneel veilig klimaat met betekenisvolle taken aan de slag te gaan en daarbij ondersteund te worden in interactie*. Op klasniveau zien we drie in elkaar ingebedde cirkels: een emotioneel veilig klimaat, betekenisvolle taken en productieve interactie (zie Figuur 1). Daaromheen bevindt zich het schoolniveau dat een kader vormt. In dat kader bevindt zich het taalbeleid op schoolniveau

FIGUUR 1

Verfijning van het model van de krachtige taalleeromgeving
zoals ontwikkeld aan het Centrum voor Taal en Onderwijs

SCHOOLNIVEAU: TAALBELEID

participatie aan het schoolleven faciliteren



Model van de krachtige taalleeromgeving

ontwikkeld aan het Centrum voor Taal en Onderwijs,
KU Leuven (Frijns, 2019; Frijns & Jaspaert, 2017; Van den Branden, 2010)

Een leraar kan taalverwerving stimuleren door gevoelig te zijn voor de behoeften van kinderen en door een veilige basis te bieden van waaruit kinderen op exploratie kunnen gaan.

dat participatie aan het schoolleven faciliteert (in plaats van reguleert). Maar hoe zit dat precies? Laat ons eens in die cirkels duiken.

verdere interactie met de leraar en de klas. Leraren die investeren in de interacties die deel uitmaken van de leefwereld

Een emotioneel veilig klimaat: (meertalig) mogen experimenteren om te leren

Allereerst is er de cirkel van het emotioneel veilige klimaat waarin kinderen (meertalig) mogen experimenteren om te leren. Die cirkel roept associaties op met pedagogische modellen over leren. Vreemd? Ging het hier niet over taalverwerving? Gezien het fundamenteel sociale karakter van taal leren is dat niet verbazingwekkend: de cirkel over het veilige klimaat maakt in feite zichtbaar (of voelbaar) wat we eerder *social gating* en *het interactieve instinct* hebben genoemd. Het emotionele klimaat beïnvloedt in welke mate ons sociale brein zich openstelt voor wat er aan taal te rapen valt. De taalverwervingsmotoren slaan aan, haperen of lopen vast. Onderzoekers die verder doken in het interactieve instinct zijn te weten gekomen dat de leraar belangrijke affectieve signalen geeft waarmee hij leerlingen onbewust aanzet tot taalverwerving. Kinderen voelen zich bijvoorbeeld sneller verbonden met leraren die emotioneel beschikbaar zijn, een ontvankelijke lichaamshouding aannemen en ruimte maken voor hun inbreng in het klasleven. Professor Koen Jaspaert vatte dit de laatste jaren ook wel simpelweg met de woorden: "Als leraren hun leerlingen maar écht graag zien".

Concreet zien we dat affectieve signalen, zoals lichamelijke nabijheid die sociale beschikbaarheid toont of het ontbreken van een reactie op contact geïnitieerd door het kind, het kind kunnen doen aanzetten tot of net doen afzien van

van de leerlingen stimuleren de participatie van die leerlingen aan het klasleven. Het sociaal-affectieve verkeerslicht staat op groen, de taalverwervingsmotoren slaan aan. Dat leren we niet alleen uit taalverwervingsonderzoek maar ook uit onderzoek naar leraar-kind relaties. Relaties die zich kenmerken door nabijheid, waarbij de leraar warm en open met kinderen omgaat, stimuleren taalontwikkeling (Spilt et al., 2015). Een leraar kan dus taalverwerving stimuleren door gevoelig te zijn voor de behoeften van kinderen en door een veilige basis te bieden van waaruit kinderen op exploratie kunnen gaan. Kortom: nabijheid is een stevige booster voor taal leren.

Maar hoe pak je dat concreet in de klas aan? Er zijn minstens drie zaken belangrijk. Het is ten eerste van belang om in het leerpotentieel van de kinderen te geloven en hen aan te moedigen om te experimenteren in de klas. De leraar uit ons onderzoek deed dat bijvoorbeeld regelmatig met de woorden: "Wat wil jij graag? Ah, doe dat maar." Tijdens het interview dat we met haar hadden, geeft ze zelf ook aan dat haar kinderen met een risicoachtergrond wél veel kunnen leren; het vraagt alleen een andere aanpak dan op de 'witte' dorpschool waar ze voorheen had gewerkt. Door met anderstalige kinderen met een lage sociaaleconomische status te werken, is deze leraar erachter gekomen dat kwaliteitsvol onderwijs geen *one size fits all*-gegeven is, maar kijkt naar wat verschillende kinderen nodig hebben om zich te ontwikkelen.

Het is ten tweede van belang om kinderen autonomie te geven – “Wat wil jij graag?” – waarbij ze eigen keuzes mogen maken en zelf zaken mogen inbrengen in het gemeenschappelijke klasleven. Deze aspecten doen veel denken aan autonomie, competentie en verbondenheid zoals gesteld in de zelfdeterminatietheorie. Die theorie geeft aan dat een klasklimaat gekenmerkt door een autonomieondersteunende stijl de motivatie van kinderen stimuleert. Kinderen hebben een klimaat nodig waarin ze zich bekwaam voelen om de klasactiviteiten uit te voeren (competentie), waarin ze eigen keuzes mogen maken (autonomie) en waarin ze zich verbonden voelen met de groep (verbondenheid). In zo’n klimaat hebben kinderen zin om te leren en krijgen ze psychologische vitamines voor groei (Vansteenkiste & Soenens, 2015).

Het is tot slot van belang om meertaligheid in de klas te omarmen en kinderen ook meertalig te laten experimenteren om te leren. Het inzetten van thuistalen in de klas zorgt niet alleen voor een verhoogd welbevinden van de kinderen, maar kan ook bijdragen aan het leren van het Nederlands. In één van de kleuterklassen observeerde ik het tafereel waarbij de kinderen in groepjes een hok voor het konijn van Maxim aan het bouwen waren terwijl een van de kleuters riep: “Juf, ik zoek een ... *çekiç*!” (Frijns & Jaspaert, 2017). De juf had geen idee wat de jongen bedoelde en haalde er een andere kleuter bij die thuis ook Turks spreekt. Die kleuter wist het woord te omschrijven: “Oh, dat is als mijn papa zoiets ophangt aan de muur, en dan doet mijn papa zo!” Terwijl de kleuter zijn vader nadeed, wist de juf het: “Aha, jij hebt een hamer nodig! *Çekiç* is dus een hamer!” Op zo’n moment geeft de leraar de jongen de boodschap dat zijn thuistaal er mag zijn, dat hij zijn anders-zijn niet thuis hoeft te laten, omdat hij het schooldomein is betreden.



Betekenisvolle taaltaken: betekenisvolle groepservaringen creëren om te leren

In dat veilige klimaat waarin het sociaal-af-fectieve verkeerslicht op groen staat, gaan we vervolgens aan de slag met betekenisvolle taken. Betekenisvolle taken worden vaak in verband gebracht met taakgericht onderwijs. Twee belangrijke kenmerken van een betekenisvolle taak zijn *behoeftegerichtheid* en *motivationale doelgerichtheid* (Frijns & Jaspaert, 2017). Behoeftegerichtheid gaat over de vraag of het doel van de lesactiviteit relevant en functioneel is voor de kinderen. Ontwikkelen de kinderen taalvaardigheden die zij in hun verdere schoolloopbaan en de maatschappij daarbuiten kunnen inzetten? Of werkt de lesactiviteit aan taalkennis en ontbreekt een transfer naar de vaardigheden veelal?



Motivationale doelgerichtheid staat voor het doel dat we als leraar aan kinderen geven: naar welk eindresultaat, welke uitkomst of oplossing werkt de taak toe? Leidt de lesactiviteit zelf tot een mogelijk niet-talig resultaat? De hamvraag hierbij is welk doel we de leerlingen geven. Als leraar heb je een eindterm of leerplandoel in gedachten waaraan je wil werken. Dat is het doel van de leraar. Maar er zijn slechts weinig kinderen die warm worden van eindterm 3.2. En terecht. Daarom geven we kinderen een motiverend doel waarbij we naar een bepaald eindresultaat werken dat mogelijks niet-talig is. Vaak gaat dat over het oplossen van een probleem, het formuleren van een advies of het bijdragen aan een actuele situatie op school of in de bredere samenleving.

Er zijn twee insteken om betekenisvolle taken aan te bieden: (1) vanuit de leerkracht en (2) vanuit de kinderen zelf. Voor de eerste insteek kan de leerkracht taakgerichte bronnenboeken raadplegen of zelf een betekenisvolle taak ontwikkelen, bijvoorbeeld geïnspireerd door de actualiteit op school of de brede samenleving. Juf Femke schakelt haar klas bijvoorbeeld in om de uitnodigingen te schrijven voor het feest van de school die dit jaar 25 jaar bestaat. Om die uitnodigingen te kunnen schrijven, interviewen ze de

directeur en enkele leraren. Zo komen ze meer te weten over de geschiedenis van de school en wat de school zo bijzonder maakt. De uitnodigingen? Die worden natuurlijk echt gebruikt. De vraag is dus echt, de kinderen krijgen autonomie, de taalverwervingsmotoren draaien op volle toeren. Dat toont ook de vraag van een van de kinderen als de 'taalles' bijna afgerond moet worden: "Juf, mag ik nog even doorschrijven?"

Het is evenwel niet altijd nodig (en haalbaar) om actuele projecten in de buurt en de verdere wereld in te schakelen om taakgericht onderwijs neer te zetten. Een fictieve betekenisvolle taak, al dan niet ingebed in een volledig fictieve wereld zoals die van meneer Baldido uit de methode *TotemTaal* werkt ook motiverend. Meneer Baldido is een speurneus die op een dag zelf spoorloos is verdwenen. De leerlingen uit het zesde leerjaar schakelen verschillende heldenteams in om op zoek te gaan naar mogelijke sporen. Het elfenteam vindt bijvoorbeeld een raadselachtige tekst op de badkamerspiegel.

TotemTaal bestaat uit tien thema's per leerjaar waarin alle vaardigheden functioneel aan bod komen: de leerlingen zetten taal in om meneer Baldido terug te vinden, een ontdekking te doen

of een eigen circusvoorstelling elkaar te timmeren. Ook bij een initiatief als *Het Toekomstatelier* gaan kinderen functioneel met taal aan de slag: ze kruipen in de huid van een procureur of regisseur, en gebruiken daarvoor allerlei geschreven en gesproken taal.

Een belangrijke misvatting is wellicht dat fictieve taken, zoals die van meneer Baldido, niet functioneel zouden zijn. In taakgerichte kringen worden taken ingebed in een fictieve wereld ook wel eens *pedagogische taken* genoemd, als contrast met *(levens)echte taken*. Sinds ik lerarenopleider ben, vind ik die term veeleer ongelukkig gekozen in die zin dat een mens zou kunnen denken dat *pedagogisch* gelijkstaat aan *fictief* (mijn collega's-pedagogen zullen me geen koffie meer inschenken als ze dat horen). Daarom houd ik het bij fictieve en niet-fictieve taken. Wat beide taken gemeenschappelijk hebben, is dat ze doelgericht en functioneel zijn. De ene keer in de echte wereld buiten de klas, de andere keer in een fictieve wereld. Ze zijn in beide gevallen steeds motiverend, omdat er een beroep wordt gedaan op allerlei oplossingsgerichte vaardigheden van de kinderen. Ze schrijven brieven aan vrienden van vlees en bloed, communiceren met elftenteams die elk moment tot leven kunnen komen of zetten eigenhandig een project voor De Warmste Week in de wereld en ontwikkelen daarbij allerlei taalvaardigheden om hun project te doen slagen.

Dat is een eerste mogelijke insteek: de leraar die taakgerichte bronnen raadpleegt om taakgericht te werk te gaan. Vanuit de tweede insteek – betekenisvolle taken aanbieden vanuit de kinderen zelf – gaat de leerkracht in eerste instantie na welk onderwerp of thema bij de kinderen leeft om daar vervolgens een betekenisvolle taak of een project aan te koppelen. Waar de eerste insteek enigszins gepland en met voorbedachten

rade verloopt, kenmerkt de tweede insteek zich veeleer door een ongepland karakter waarbij er maximaal op de behoeften van de kinderen wordt ingespeeld. Zo plant een leraar uit ons onderzoek bewust tijd in voor het ongeplande om niet alleen zelf betekenisvolle taken te kunnen geven, maar ook vanuit de kinderen zelf te kunnen vertrekken. Ze plant met andere woorden het ongeplande. In de praktijk is het geen of-ofverhaal, maar een en-enverhaal, waarbij leraren inspiratie vinden in bronnenboeken, de actualiteit, de leefwereld van de kinderen, ... en daarbij steeds op zoek gaan naar die behoeftegerichtheid en motivationele doelgerichtheid.

Actief-productieve interactie in groepsverbondenheid: participeren om te leren

De derde cirkel gaat over interactie in de klas. Kinderen leren taal door in een emotioneel veilig klimaat met betekenisvolle taken aan de slag te gaan en daarbij in interactie ondersteund te worden. Die interactie kan plaatsvinden tussen leerlingen onderling en tussen de leraar en de leerling(en). Zoals besproken, toont recent onderzoek naar leraar-kind interactie aan dat niet elk type interactie even vruchtbaar is als het gaat om taal- en kennisverwerving. Vooral actief-productieve interactie hangt positief samen met taal leren. In dat type interactie doet de leraar minstens drie zaken.

Allereerst stelt de leraar onder andere veel open vragen (bijvoorbeeld denk- en opinie vragen) en laat hij veel ruimte voor de eigen inbreng van kinderen waarbij het gesprek een andere wending mag nemen. Er is veel ruimte voor dialoog, kinderen krijgen regelmatig een expertrol en pluizen vragen uit waarop de leraar zelf ook niet altijd het antwoord op weet. Actief-productieve interactie lijkt misschien wel het meest op gesprekken zoals we die doorgaans buiten de

Het inzetten van thuishalen in de klas zorgt niet alleen voor een verhoogd welbevinden van de kinderen, maar kan ook bijdragen aan het leren van het Nederlands.

school voeren: de gesprekspartners zijn veelal gelijkwaardig, iedereen mag inbreng doen.

de leerling beschouwd wordt als antwoordgever, is diezelfde leerling in actief-productieve

Ten tweede maakt de leraar zoveel mogelijk van de gelegenheid gebruik om nieuwe kennis en ervaringen aan het gedeelde referentiekader (*common ground*) van de klas te relateren. Dat kan door 'wij'-uitingen te gebruiken en te verwijzen naar een eerdere groepservaring, bijvoorbeeld: "Weten jullie nog hoe wij samen een hok voor het konijn van Maxim hebben gebouwd?" De leraar zet, ten derde, in op rijk en begrijpelijk taal aanbod waaruit de kinderen nieuwe taal kunnen oppikken. De leraar breidt de woordenschat van de kinderen uit door bijvoorbeeld te parafraseren wat de kinderen allemaal inbrachten of door een spreekbuis te zijn voor de kinderen die zich nog niet zo goed kunnen uitdrukken. Eventuele taalfouten verbetert de leraar daarbij het best impliciet, door de zin juist te herhalen, en aan te moedigen tot verdere betekenisuitwisseling, bijvoorbeeld door een inhoudelijke vraag te stellen. Als een kind impliciete correctie na verloop van tijd niet opmerkt, kan het ook helpen om de fout expliciet te corrigeren. Een veilig leerklimaat blijft daarbij uiteraard van belang, net zoals voldoende verdere betekenisuitwisselingsmogelijkheden.

Als een leraar een schooljaar lang actief-productieve interactie in de klas inzet, welke oogst kunnen we dan in de zomer verwachten? Allereerst zien we dat een dergelijke interactiestijl samenhangt met meer taalvaardigheidsontwikkeling vergeleken met een non-productieve stijl. Daarnaast draagt deze stijl bij aan de ontwikkeling van een positief zelfbeeld van de kinderen. Dat is niet zo gek. Waar in non-productieve interactie

interactie een meedenker, een speurneus, een ontrafelaar.

Betekent actief-productieve interactie dan dat je als leraar nooit een gesloten vraag mag stellen? Natuurlijk niet. Het gaat veeleer over het aandeel open versus gesloten vragen, waarbij het merendeel zich bij voorkeur in die eerste categorie bevindt. Plus: soms kan een gesloten vraag toch open zijn, als de leraar bijvoorbeeld allerlei antwoorden in overweging neemt. Een reeks gesloten vragen kan soms helpen om tot een grotere open vraag te komen die de speurneuzen in de klas aanzet tot verder zoeken en denken. Kortom: de hamvraag is welke interactiestijl het merendeel van de dag, de week, de maand en het jaar in de klas toegepast wordt – en in welke mate kinderen de mogelijkheid krijgen om actief aan de gesprekken in de klas mee te bouwen.

EEN TWEDE LERAAR IN DE KLAS

Inzetten op actief-productieve gesprekken en betekenisvolle taaltaken is een haalbare kaart, zo laat ons onderzoek zien. Soms ben je evenwel gebaat bij een tweede leraar in je klas die meezoekt en extra ondersteuning aan kwetsbare kinderen biedt. Dat is zeker het geval in tijden als deze waarin de ongelijkheid sterk is toegenomen. Aan de hand van verschillende vormen van *team-teaching* kun je dat realiseren. Een praktijkgerichte brochure en babbeltaartjes bieden je daarbij ondersteuning (Meirsschaut & Ruys, 2018).

Vanuit het eerder vermelde netwerk Kleine Kinderen Grote Kansen hebben we de afgelo-

pen periode ook sterk ingezet om toekomstige leraren kleuteronderwijs en lager onderwijs als tweede leraar in de klas te laten meedraaien. Die stage noemden we de Eerste Hulp Bij grote Onderwijskansen-stage waarbij we het doel formuleerden om zoveel mogelijk kinderen op maat te ondersteunen (Frijns, Verschaeve, Martens, Roels, Avau, & Sakali, 2020). Op die manier konden studenten basisscholen ondersteunen waar nodig, en samen met een basisschoolleraar zoeken naar grote onderwijskansen voor alle kinderen. De resultaten daarvan zijn bijzonder mooi: vanuit alle lerarenopleidingen kleuteronderwijs en lager onderwijs werden bijna 5000 studenten ingezet op basisscholen verspreid over heel Vlaanderen. Een dergelijk resultaat konden we enkel bereiken door ons samen te buigen over de vraag hoe we sterke leraren basisonderwijs voor

morgen kunnen opleiden én hoe we tegemoet kunnen komen aan ondersteuningsbehoeften van het basisonderwijs zelf.

EXPERIMENTEREN IN JOUW KLAS

Ook leraren hebben een veilig klimaat nodig om naar hartenlust te kunnen experimenteren met nieuwe ideeën. Na het lezen van dit artikel heb je vast een idee van een kleine, haalbare ingreep die je komende week in je klas zou willen uitproberen. Welke is dat? Wat geeft jou experimenteerdrang? Denk je aan meer inzetten op denkontwikkende vragen of aan het uitproberen van een betekenisvolle taak? En heb je zin om dat in *teamteaching* aan te pakken?

Als ik deze vragen tijdens vormingen stel, komen leraren met verschillende antwoorden. Toch

De vliegtuigklas

Voor welke uitdaging kies jij? Of heb je net een ander idee? Ik ben benieuwd.

Wil je jezelf meer uitdagen? Zoek je praktijkvoorbeelden en wil je weten hoe je deze kunt inbedden in een sterk taalbeleid? Grasduin in *De vliegtuigklas. Naar sterk taalonderwijs op de basisschool* (Pelckmans Pro, 2019). *De vliegtuigklas* is een literair-professionele gids. Het bestaat uit non-fictie – wat werkt als het gaat om taalonderwijs, gelijke kansen en ouderparticipatie? – en fictie. Fictie heeft de vorm van ultrakorte verhalen over gezinnen, scholen, mensen met dromen. Een deel van dit artikel werd gebaseerd op *De vliegtuigklas*.

Wil je me graag laten weten wat de uitkomsten zijn van jouw experiment? Mail jouw praktijkverhaal gerust naar carolien.frijns@arteveldhs.be!



zijn daarin patronen te ontdekken. Je collega's krijgen alvast veel experimenteerdrang bij de volgende drie uitdagingen:

1. Zet 80% van de tijd in op actief-productieve gesprekken met je leerlingen. Wat merk je op? Hoe reageren zij daarop? Waarom vind je dit krachtig om te doen?
2. Wees nabij, stimuleer het interactieve instinct, zet in op warme relaties met je leerlingen. Welke leerling houd je komende week extra in het oog? Met wie knoop je komende week kleine, informele gesprekjes aan?
3. Zoek naar kleine ingrepen om je taallessen betekenisvoller te maken. Kun je zorgen voor een prikkelende, betekenisvolle context? Of kun je je lessen laten aansluiten bij de actualiteit op school? Leerlingen worden graag ingeschakeld voor echte taalopdrachten die écht gebruikt worden. Kan de directeur een helpende hand gebruiken bij het opmaken van de uitnodigingen voor het volgende coronaproof schoolfeest? En kunnen je leerlingen begroetingen bedenken én beschrijven die veilig zijn?

Referenties

- Frijns, C. (2019). *De vliegtuigklas. Naar sterk taalonderwijs op de basisschool*. Kalmthout: Pelckmans Pro.
- Frijns, C., & Jaspaert, K. (2017). Het kwik van de kinderen: over het stimuleren van taal leren in de kleuterklas. In K. Jaspaert, & C. Frijns, *Taal leren. Van kleuters tot volwassenen* (pp. 45-76). Tielt: Lannoo Campus.
- Frijns, C., Verschaeve, S., Martens, V., Roels, L., Avau, G., & Sakali, S. (2020). *Eerste Hulp Bij grote Onderwijskansen. Vlaanderen-brede inzet van toekomstige leraren kleuteronderwijs en lager onderwijs ter ondersteuning van basisscholen in coronatijden*. Brussel: Kleine Kinderen Grote Kansen. Online raadpleegbaar via https://cdn.webdoos.io/kleinekinderengrotekansen/EHBO2020_final.pdf
- Jaspaert, K. (2017). Visietekst. In K. Jaspaert, & C. Frijns, *Taal leren. Van kleuters tot volwassenen* (pp. 15-43). Tielt: Lannoo Campus.
- Jaspaert, K., & Frijns, C. (2017). *Taal leren. Van kleuters tot volwassenen*. Tielt: Lannoo Campus.
- Katholiek Onderwijs Vlaanderen (2020). Coronacrisis leidt tot half schooljaar leerverlies en vergroot ongelijkheid tussen leerlingen. Online geraadpleegd via <https://www.katholiekonderwijs.vlaanderen/nieuws/coronacrisis-leidt-tot-half-schooljaar-leerverlies-en-vergroot-ongelijkheid-tussen-leerlingen>
- Lee, N., Mikesell, L., Joaquin, A. D., Mates, A. W., & Schumann, J. H. (2009). *The interactional instinct. The evolution and acquisition of language*. Oxford: Oxford University Press.
- Meirsschaut, M., & Ruys, I. (2018). *Teamteaching: samen onderweg. Een leidraad voor de praktijk*. Gent: Steunpunt Onderwijsonderzoek.
- Opgroeien (2019). Het kind in Vlaanderen. Online geraadpleegd via <https://pers.opgroeien.be/het-kind-in-vlaanderen-2019>
- Spilt, J., Koomen, H., & Harrison, L. (2015). Language Development in the Early School Years: The Importance of Close Relationships with Teachers. *Developmental Psychology*, 51(2), 185-196.
- Van den Branden, K. (2010). *Handboek taalbeleid basisonderwijs*. Leuven: Acco.