

Kleuteronderwijs in de maatschappij

Lerarenopleiding Kleuteronderwijs

Eerste jaar

3 studiepunten

Je volgt actuele maatschappelijke thema's op die een invloed hebben op het (kleuter)onderwijs. Samen met klasgenoten discussieer je onder andere over de maatschappelijke verantwoordelijkheid van een kleuteronderwijzer.



Docent: Stefanie Leirens

INHOUD VAN DE VOLLEDIGE CURSUS

Inleiding	5
1 De grootstedelijke context in cijfers	
1.1 Grootstad Antwerpen	
1.2 Cijfers armoede en sociale uitsluiting	
1.3 Historiek van de migratie.....	
1.3.1 Begin 20 ^{ste} eeuw (vòòr WO I)	
1.3.2 Interbellum (tussen WO I en WO II).....	
1.3.3 Van WO II tot eind jaren 1960	
1.3.4 Eind jaren 1960 en begin jaren 1970: economische crisis.....	
1.3.5 De jaren 1980: zich inburgerende etnische minderheden	
1.3.6 De jaren 1990: asieldecennium.....	
1.3.7 Begin 21 ^e eeuw.....	
1.3.8 Migratie anno 2018	
1.4 Begripsverheldering	
2 Sociaal-cultureel bewustzijn	
2.1 Cultuur en sociale contexten	
2.2 Dynamische of statische visie op cultuur.....	
2.3 Intercultureel leren als cultureel toerisme	
2.4 Een mogelijke mismatch overbruggen.....	
2.4.1 Bewust zijn van de cultuur op de school.....	
2.4.2 De val van culturalisering vermijden.....	
2.4.3 Werken aan een basishouding	
2.4.3.1 Toon respect, dan krijg je respect.....	
2.4.3.2 Besteed aandacht aan welbevinden	
2.4.3.3 Creëer hoge verwachtingen ten aanzien van alle leerlingen.....	
2.4.3.4 Werk aan leren voor diversiteit.....	

2.4.3.5	Kijk vanuit verschillende perspectieven (multiperspectiviteit)	
2.4.3.6	Wees flexibel	
2.4.3.7	Onderhandel via dialoog en samenwerking	
2.4.3.8	Beschouw iedereen als gelijkwaardige partners	
2.4.4	Diversiteit integreren in het leerproces	
3	Kansarmoede in de kleuterklas	7
3.1	Kinderarmoede & onderwijs in Vlaanderen	7
3.1.1	Cijfers	7
3.1.2	Opgroeien in armoede	7
3.1.3	Een multidimensionele problematiek.....	9
3.1.4	Armoede en onderwijs	11
3.2	Kansarmoede gedefinieerd.....	
3.3	Kansarmoede kent vele gezichten.....	
3.4	Belang van investeringen in de vroege jaren	
3.5	De kleuterleerkracht als drijvende kracht van de hefboom	12
3.5.1	De maatschappelijke verantwoordelijkheid van de kleuterleraar.....	12
3.5.2	Belang van een basishouding.....	
3.5.3	Kritische reflectie als rode draad	
4	Taaldiversiteit	13
4.1	Van een ééntaligheids- naar een meertaligheidsideologie.....	
4.2	Wat is meertaligheid?.....	
4.2.1	Simultane versus successieve meertaligheid.....	
4.2.2	Taalverwerving	
4.2.3	Meertaligheid in het schoolbeleid (Meertaligheid, 2014)	13
4.3	Talensensibilisering.....	15
4.4	Nederlands Tweede Taal (NT2).....	16
4.4.1	Visualiseren.....	

4.4.2	Taalaanbod
4.4.3	Interactie
4.4.4	Feedback
4.5	Belangrijke kanttekeningen in het verhaal van taaldiversiteit
4.5.1	Het belang van de Nederlandse taal
4.5.2	Meertaligheid als een meerwaarde met belangrijke gevolgen
4.6	Doe de test!
Referenties	
Bijlage 1: overzicht brillen WANDA.....	

INLEIDING



Inleiding

Als toekomstige kleuterleraar zal je gedurende je loopbaan heel wat kinderen begeleiden in een steeds veranderende maatschappij. Elk kind uit die groep is uniek en heeft specifieke noden en talenten, een bepaalde achtergrond, eigen toekomstplannen, enzovoort. De hoeveelheid aspecten waarin deze kinderen onderling van elkaar verschillen is zodanig groot dat het als leraar een uitdaging is om voor een klasgroep te staan. Het is immers jouw taak om in de praktijk gelijke leer- en ontwikkelingskansen te bieden aan elk kind. Omwille van de uniciteit van elk kind, wordt dit al snel vertaald in een beroepstaak die vereist dat je adequaat kan omgaan met diversiteit in het onderwijs.

Doorheen deze cursus belichten we vanuit verschillende invalshoeken de diversiteit die invloed heeft op onderwijs en gaan we per thema op zoek naar manieren om hierop in te spelen. Eerst richten we ons op een aantal cijfers om zicht te krijgen op de diversiteit in de maatschappij en meer bepaald in de grootstad Antwerpen, nadien behandelen we de thema's 'sociaal-cultureel bewustzijn', 'taaldiversiteit' en 'kansarmoede in de kleuterklas'. Aangezien de maatschappij voortdurend in evolutie is, ligt de focus echter niet op het zoeken naar pasklare antwoorden, maar vooral op het ontwikkelen van een grondhouding ten opzichte van diversiteit. Vanuit die houding kan je immers mee groeien in eender welke steeds veranderende samenleving.

Doorheen deze lessenreeks hopen we - via het aanreiken van verschillende thema's - een blik te werpen op wat onze diverse samenleving vandaag betekent en streven we naar de ontwikkeling van een basishouding omtrent diversiteit.

Kleuteronderwijs in de maatschappij 1 vindt plaats in periode 3 van het eerste opleidingsjaar. Het is een opleidingsonderdeel uit de conceptuele lijn. Gedurende tien lessen (telkens 2 uur) word je ondergedompeld in een diversiteitsbad.

IN WAT VOLGT ZIJN FRAGMENTEN OPGENOMEN VAN DE CURSUS OM JE EEN EERSTE BEELD TE GEVEN VAN HET VAK. DE EIGENLIJKE CURSUS IS DUS HEEL WAT UITGEBREIDER (ZIE INHOUDSTAFEL).

1 KANSARMOEDE IN DE KLEUTERKLAS

1.1 Kinderarmoede & onderwijs in Vlaanderen

1.1.1 Cijfers

De parameters van de recentste armoedebarmometer staan onmiskenbaar in het rood. De financiële druk op gezinnen blijft toenemen. Voor zowat één op de tien Vlamingen met een maandelijks inkomen onder de armoederisicodrempel (1.139 euro/maand voor een alleenstaande en 2.392 euro/maand voor een gezin met twee kinderen (zie www.armoedebestrijding.be, cijfers 2017) verbetert de levenskwaliteit niet. Vooral kwetsbare groepen zoals niet-EU-burgers, gezinnen waar niet of nauwelijks gewerkt wordt, eenoudergezinnen en huurders, lopen een hoger risico (Coene, Van Haarlem & Dierckx, 2013). Armoede concentreert zich dan wel in grootsteden (22,8%) maar deze stedelijke regio's worden meteen gevolgd door het afgelegen platteland (15,9%) en het platteland (12,7%) (Marissal, May & Lombillo, 2013).

Binnen de armoedecijfers zijn de gegevens omtrent kinderarmoede onthutsend en alarmerend. De kinderarmoedecijfers blijven het laatste decennium alsmaar stijgen en nemen intussen dramatische proporties aan. Zo tonen de recentste cijfers van de OESO (Organisatie voor Economische Samenwerking en Ontwikkeling) dat het aantal kinderen en jongeren dat in België onder de armoedegrens leeft, tussen 2007 en 2017 van 16,9% naar 17,9% is gestegen (EU-SILC, 2017). Er zijn echter sterke verschillen tussen de regio's en binnen de regio's. [...]

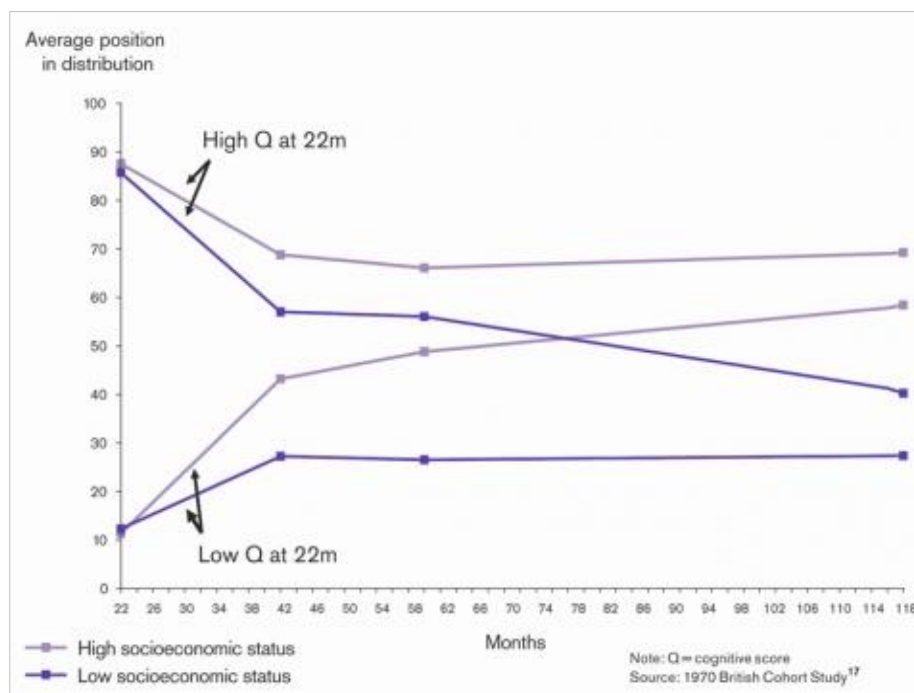
1.1.2 Opgroeien in armoede

Opgroeien in armoede heeft nefaste gevolgen voor de ontwikkeling van een kind. Hoe jonger een kind in een armoedesituatie terechtkomt, hoe hardnekkiger de gevolgen zijn. Die gevolgen zijn in de latere kinder- en adolescentie jaren moeilijk in te halen en blijven doorwerken tot op volwassen leeftijd. De impact van armoede op de ontwikkeling van een kind situeert zich op verschillende, onderling sterk verweven, vlakken.

Opgroeien in armoede heeft een negatieve invloed op zowel de cognitieve, affectieve als sociale ontwikkeling van kinderen (Roose, Pulinx & Van Avermaet,

2014). Bovendien beïnvloedt armoede ook de fysieke en mentale gezondheidstoestand op latere leeftijd (Steenkens e.a., 2008). Ook al slagen sommigen erin om de vicieuze cirkel van armoede te doorbreken, toch blijft de innerlijke impact van opgroeien in armoede levenslang doorwerken. De omstandigheden waarin kinderen opgroeien zijn dan ook van cruciaal belang voor de persoonlijke en maatschappelijke ontwikkeling.

Als illustratie van de effecten van armoede op de cognitieve ontwikkeling van kinderen, verwijzen we naar onderstaande grafiek. Die toont niet enkel aan dat men significante verschillen kan observeren tussen kinderen van een andere sociale origine met betrekking tot hun cognitieve vaardigheden, maar dat die verschillen over de tijd steeds groter worden. Zo slagen kinderen met een lagere cognitieve score op 22 maanden maar met een hoge socio-economische status, er tegen de leeftijd van 10 jaar in om kinderen die op 22 maanden een hogere cognitieve score hadden maar een lage socio-economische status, in te halen en zelfs voorbij te steken. De pijnlijke vaststelling dat onderwijs er niet in slaagt om gelijke ontwikkelingskansen te bieden ongeacht sociale afkomst is vandaag nog steeds geldig. Daar komen we verder in dit hoofdstuk op terug (zie Armoede en onderwijs).



Ongelijkheid in vroege cognitieve ontwikkeling (2-10 jaar) in de British Cohort Study uit 1970 naar socio-economische status en rangordepositie op de leeftijd van 2 jaar (The Marmot Review, 2010)

De grafiek hierboven wijst op het belang van gunstige leefomstandigheden voor de ontwikkeling van kinderen en impliceren dat ondersteunende investeringen in hun ontwikkeling op jonge leeftijd een verschil maken op lange termijn (Alava e.a., 2011).

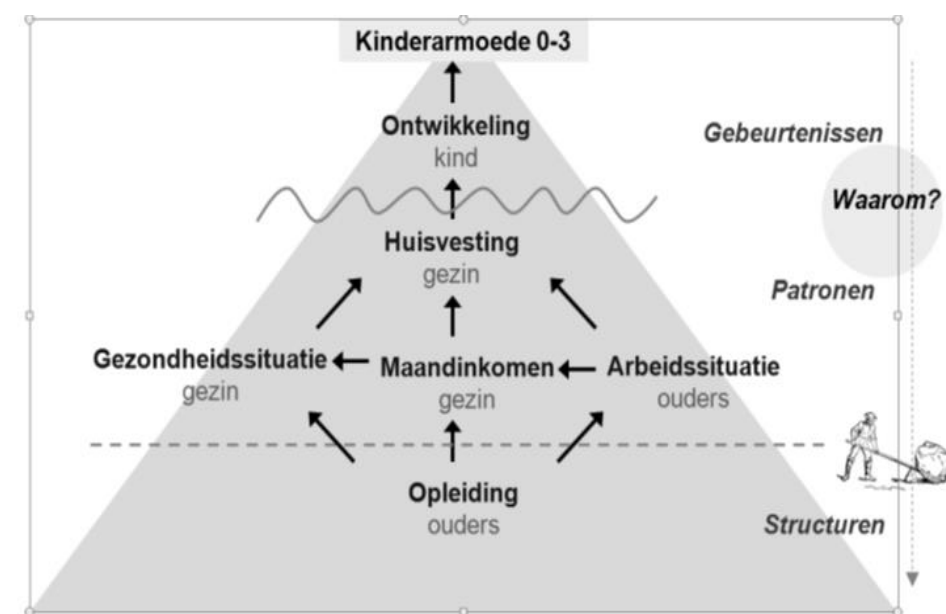
Wanneer de negatieve impact van kinderarmoede niet wordt voorkomen of teruggedrongen, dreigen kinderen terecht te komen in de vicieuze cirkel van generatiearmoede. Hierdoor gaat belangrijk menselijk kapitaal voor de samenleving verloren, komt de sociale cohesie onder druk te staan en wordt de maatschappelijke kost vergroot aangezien deze mensen later vaker een beroep doen op ondersteuning zoals sociale bijstand en gezondheidszorg.

1.1.3 Een multidimensionele problematiek

Het bestrijden van situaties van kinderarmoede is – zowel vanuit het perspectief van het kind als vanuit een beleidsperspectief – een multidimensionele problematiek: opgroeien in armoede heeft een negatieve impact op meerdere (zo niet alle) dimensies van de ontwikkeling van kinderen.

Kansarmoede omvat niet louter een gebrek aan geld of materiële goederen. Het idee dat kansarmoede ruimer gaat dan financiële en materiële uitsluiting, is intussen gangbaar in het wetenschappelijke, politieke en publieke discours. Het is dan ook evident dat deze multidimensionele visie op armoede wordt doorgetrokken in de definiëring van kinderarmoede zoals gehanteerd in het recente Nationaal Kinderarmoedebestrijdingsplan van de federale minister voor Armoedebestrijding (2013):

"Een kind leeft in een toestand van armoede wanneer het inkomen en de bestaansmiddelen die beschikbaar zijn voor zijn/haar opvoeding onvoldoende zijn, in die mate dat het geen levensniveau kan hebben dat als aanvaardbaar wordt beschouwd in de maatschappij waarin het leeft en dat volstaat om zijn/haar emotioneel en fysiek welzijn of zijn/haar ontwikkeling te waarborgen. Omwille van de armoede kan het zijn dat dit kind en zijn/haar familie op talrijke manieren achtergesteld zijn: laag inkomen, ongezonde huisvesting en omgeving, onaangepaste gezondheidszorg; dit kind wordt vaak uitgesloten van sociale, sportieve, recreatieve en culturele activiteiten die de norm zijn bij de andere kinderen. Zijn/haar toegang tot de fundamentele rechten kan beperkt zijn, hij/zij kan discriminaties en stigmatisering ervaren en zij/haar stem kan niet worden gehoord." (EAPN & Eurochild, 2013, vertaald uit het Engels in De Block, 2013)



Indicatoren armoede Kind en Gezin in onderlinge afhankelijkheid (Eeman & Nicaise, 2011)

1.1.4 Armoede en onderwijs

Onderwijs heeft in onze samenleving een socialiserende functie. Het aanleren en ontwikkelen van cognitieve en sociale capaciteiten zou iedereen de kans moeten geven om volwaardig te participeren aan de samenleving ongeacht de eigen sociale, culturele of economische achtergrond.

Uit verschillende onderzoeken (zie Steensens e.a., 2008; Nicaise, 2008; Van Avermaet & Sierens, 2012) en de steeds weerkerende TIMSS¹- en PISA²-bevindingen blijkt echter het tegenovergestelde effect van het Vlaamse onderwijs. Vlaamse jongeren behoren dan wel gemiddeld tot de top tien op wereldvlak en top drie in Europa, maar Vlaanderen scoort ook boven het OESO-gemiddelde wanneer het gaat over de samenhang tussen sociale afkomst en schoolresultaten. In Vlaanderen wordt dus een groot deel van het verschil in presteren verklaard door het sociaal-economisch niveau van de gezinnen en de thuistaal. Ons onderwijs slaagt er niet in om deze leerlingen tot hetzelfde prestatieniveau te tillen. Er is een grote segregatie tussen leerlingen die nadelig is voor hun succes. Ze ervaren dus de eerder besproken maatschappelijke ongelijkheid én gaan doorgaans ook naar scholen die hen minder stimuleren. Het Vlaamse onderwijs reproduceert dus maatschappelijke ongelijkheid in plaats van deze te reduceren (Danhier & Jacobs, 2017).

Dat de reproductie van ongelijkheid al begint van in de kleuterklas blijkt onder meer uit het SiBO³-onderzoek. Zo werd een cohorte van duizenden kinderen intensief gevolgd vanaf de derde kleuterklas tot na hun doorstroming naar het secundair onderwijs. Daarbij werden zowel toetsresultaten als gegevens over de sociale afkomst van de leerlingen verzameld. Zo kon men van elk kind bepalen of het al dan niet tot de doelgroep van het Gelijke Onderwijskansendecreet (GOK-decreet) behoort. Daarbij bleek dat zogenaamde SES-leerlingen⁴ al van bij het

¹ Trends in International Mathematics and Science Study.

² Study Programme for International Student Assessment.

³ SiBO staat voor Studieloopbanen in het Basisonderwijs, een longitudinale dataset met o.a. cognitieve prestaties en welbevinden en de sociale achtergrond van kinderen in het basisonderwijs (zie www.steunpuntloopbanen.be).

⁴ Zogenaamde GOK-leerlingen beantwoorden aan één of meerdere van de volgende indicatoren: kinderen van ouders zonder vaste verblijfplaats, kinderen van wie de moeder geen diploma

begin van de derde kleuterklas significant lager scoren voor zowel taal als rekenbegrip in vergelijking met niet-SES-leerlingen. Dit patroon was ook terug te vinden voor sociale vaardigheden⁵, zelfvertrouwen en welbevinden. Met uitzondering van conflictgedrag, waarvoor verschillen niet significant waren tussen GOK-en niet-GOK-leerlingen, scoren de GOK-leerlingen over de hele lijn minder gunstig (Poesen-Vandeputte & Nicaise, 2010).

1.2 De kleuterleerkracht als drijvende kracht van de hefboom

1.2.1 De maatschappelijke verantwoordelijkheid van de kleuterleraar

De onderwijsachterstanden van leerlingen uit sociaal achtergestelde milieus zijn niet zozeer te wijten aan tekorten in de sociale milieus waarin deze jongeren opgroeien, maar eerder aan een mismatch tussen de thuiscultuur en schoolcultuur. Doordat deze onvoldoende op elkaar zijn afgestemd ontstaat een kortsluiting in leren (Sierens, 2007). In wat volgt bieden we vier mogelijkheden om deze mismatch te overbruggen:

- door bewust te zijn van de schoolcultuur (2.4.1)
- door de val van culturalisering te vermijden (2.4.2)
- door te werken aan een basishouding (2.4.3)
- door diversiteit te integreren in het leerproces (2.4.4)

secundair onderwijs bezit, kinderen die buiten het gezinsverband worden opgenomen, kinderen uit gezinnen die leven van een vervangingsinkomen, kinderen waar de thuistaal niet het Nederlands is.

⁵ Deze sociale vaardigheden werden opgedeeld in (a) prosociaal gedrag, (b) sociaal probleemgedrag, met als schalen: 'Agressief gedrag', 'Hyperactiefafleidbaar gedrag', 'Asociaal gedrag' en 'Angstig gedrag' en tot slot (c) sociale relaties, bestaande uit de schalen 'Conflict', 'Nabijheid' en 'Populariteit'.

2 TAALDIVERSITEIT

Over de hele wereld worden volgens UNESCO zo'n 6700 verschillende talen gesproken, vele daarvan zijn weliswaar dialecten. In België kunnen we drie officiële talen terugvinden, namelijk Nederlands, Frans en Duits. Daarnaast onderscheiden we uiteraard nog veel dialecten zoals het West-Vlaams of het Limburgs. Als we onze brede maatschappij echter als referentie nemen, komen we al snel tot de constatatatie dat de talen die we horen op straat, op school of thuis lang niet beperkt blijven tot de drie officiële talen of enkele dialecten. Taaldiversiteit is ten gevolge van de migratie (zie 1.3 Historiek van de migratie) deel beginnen uitmaken van onze steeds veranderende maatschappij. Ook heel wat Vlaamse kleuterklassen zijn niet eentalig Nederlands. Onze multiculturele samenleving zorgt voor diversiteit in de klas, en dus kinderen met een andere thuistaal dan het Nederlands. Zo heeft maar liefst 21,5% van de kleuters in het Vlaams onderwijs een andere thuistaal dan het Nederlands (Onderwijs Vlaanderen). In Antwerpen spreekt 57,1% van de moeders een andere thuistaal dan Nederlands met haar kind. Turks, Arabisch en Berber zijn er samen goed voor bijna 25% van de gehoorde talen (Kind en Gezin, 2017).

2.1.1 Meertaligheid in het schoolbeleid

Binnen de onderwijscontext is ten gevolge van de steeds groeiende taaldiversiteit een terechte bezorgdheid ontstaan om de achterstand voor Nederlands van meertalige leerlingen in te perken. De strategie die daarbij te vaak gehanteerd wordt, is een programma aanbieden dat 'meer Nederlands' vertaalt naar 'alleen Nederlands'. Concreet houdt dit in dat scholen aanraden om het kind enkel in het Nederlands te laten opgroeien en andere talen te mijden. Deze aanpak benut echter niet de meerwaarde en het didactisch kapitaal dat de thuistaal van het kind kan meebrengen naar de klas (Van Avermaet, 2013; Vlaams Minderhedencentrum vzw, 2006). Zo'n visie is gebaseerd op een veelgehoorde mythe die luidt dat het spreken van de thuistaal de kennis van het Nederlands belemmert. Wetenschappelijk onderzoek haalt deze mythe echter onderuit door bewijs te leveren dat een goede kennis van de thuistaal de Nederlandse taalvaardigheid van kinderen net bevordert. Het kind bouwt namelijk voort op de fundamenteën die het al in de moedertaal verworven heeft. Hieruit vloeit het

belang voort om de moedertaal goed te onderhouden: het niveau van de moedertaal is medebepalend voor het niveau van de nieuwe (Nederlandse) taal. Hieruit vloeit dan ook het advies om als ouder overwegend te communiceren met het kind in de taal die hij zelf het best beheerst en waarin ze denken en voelen. Zo verloopt de opvoeding het spontaanst en komen interacties niet 'gekunsteld' over. In de eigen taal kan het meest verteld worden en staan ouders het sterkst. Het spreken van de thuistaal versterkt daarnaast de band tussen ouders, het kind en de roots.

Een onderneming opstarten die taaldiversiteit positief benut in de klas, moet uiteraard zijn oorsprong hebben in het schoolbeleid. Als school kan je heel wat stappen zetten, van zeer laagdrempelig tot zeer intensief.

Een eerste vorm betreft talensensibilisering. Talensensibilisering benadrukt de vorming van positieve attitudes tegenover taal, anderstaligheid en meertaligheid via interacties in de klas. Het gaat over het verkennen, erkennen en waarderen van alle talen en het creëren van een positief beeld op de eigen sociaal-culturele achtergrond en op die van anderen. Talensensibilisering kan alle talen van de wereld bestrijken en vereist geen meertalige kennis van de leerkracht. Een voorbeeld is het laten zingen van verjaardagsliedjes in verschillende talen (hierop wordt verder nog ingegaan) (Meertaligheid, 2014).

Wanneer een school niet klaar is voor structurele ingrepen maar toch de meerwaarde van meertaligheid wil erkennen, kan die zich beroepen op een open talenbeleid ten aanzien van alle talen die de leerlingen en hun ouders spreken. In plaats van zich vast te houden aan het Nederlands taalbadprincipe overal op school, is het een goed idee om het aanleren en het oefenen van de schooltaal Nederlands te beperken tot binnen de klas. Een concreet voorbeeld van een open taalbeleid is het toelaten van de thuistaal op de speelplaats, de gangen, de refter,... (Meertaligheid, 2014).

Een school kan verder nog heel wat initiatieven nemen afhankelijk van zijn draagkracht en de competenties van de leerkrachten. Functioneel meertalig leren is bijvoorbeeld een optie die een school kan nemen. Dit houdt in dat er doorheen het lesgebeuren didactisch gebruik gemaakt wordt van de thuistalen. Dit kan zich

bijvoorbeeld uiten in een klassituatie waarbij leerlingen onderling in hun thuistaal bepaalde leerstof verwerken of aan elkaar uitleggen. Natuurlijk is supervisie en monitoring door de leerkracht een voorwaarde tot een vlot verloop van dit leerproces (Meertaligheid, 2014).

Ten slotte is meertalig onderwijs de meest doorgedreven vorm van meertaligheid in het onderwijs, wat inhoudt dat één deel van het curriculum wordt voorbereid en gestructureerd gegeven in de moedertaal van anderstalige kinderen. Een voorwaarde tot het organiseren van meertalig onderwijs is dat een relatief grote groep dezelfde moedertaal spreekt (Meertaligheid, 2014).

2.2 Talensensibilisering

Talensensibilisering betekent "leren over talen". Hierbij komen niet alleen de verschillen tussen talen aan bod en de positieve benadering ervan, maar ook de culturele achtergronden. Je wil hierbij openheid en gevoeligheid voor talen ontwikkelen, de kennis en het bewustzijn over taal, taalvariëteiten en talen verhogen, en metalinguïstische vaardigheden bevorderen zodat kleuters leren nadenken *over* taal. Verschillende ontwikkelingsdoelen geven aan dat je in de kleuterklas talensensibiliserend moet werken:

- Ontwikkelingsdoelen Nederlands:
 - o De kleuters kunnen op materialen, in boeken, op uithangborden lettertekens onderscheiden van andere tekens. (lezen)
 - o De kleuters beleven plezier in het gebruiken van taal en het spelen met taal in concrete situaties. (spreken)
 - o De kleuters beseffen dat mensen door middel van schrift boodschappen kunnen vastleggen. (taalbeschouwing)
 - o De kleuters beseffen dat bepaalde symbolen dienen om boodschappen over te dragen. (taalbeschouwing)
 - o De kleuters stellen zich vragen bij en reflecteren over taal en taalgebruik in concrete situaties. (taalbeschouwing)
- Ontwikkelingsdoelen WO:
 - o De kleuters beseffen dat sommige mensen een andere levenswijze hebben dan zichzelf wanneer ze geconfronteerd worden met beelden, informatie of mensen uit andere culturen.
- Ontwikkelingsdoelen muzische vorming:

- De kleuters genieten van een gevarieerd aanbod van hedendaagse en klassieke kinderliteratuur, en voor hen bestemde culturele activiteiten.
- De kleuters tonen respect voor uitingen van leeftijdsgenoten, behorend tot de eigen of andere culturen.

Talensensibilisering was oorspronkelijk bedoeld voor autochtone bevolkingsgroepen. Uiteraard zien we dit intussen ruimer en betrekken we alle kleuters bij het aanbod. Wanneer we talensensibiliserende activiteiten organiseren, richten we ons niet alleen op de zogenaamde statustalen, noch alleen op de thuishalen, maar ook op dialecten, tussentaal en mengvormen.

In de tweede kleuterklas wordt het thema fruit besproken. De KO toont op een bepaald moment een sinaasappel. Zineb roept spontaan "een orange!". Amélie merkt op dat dat toch wel vreemd is, want orange betekent toch ook 'oranje'. "Is het woord voor appel dan ook 'vert' in het Frans?" De KO pikt hierop in.

Talensensibilisering heeft heel wat positieve effecten op de kleuters. Het heeft een gunstig effect op het welbevinden en de motivatie van anderstalige kleuters. Het wakkert ook de interesse in het leren van nieuwe talen aan. Vooral leerlingen met leermoeilijkheden halen er voordeel uit.

Als KO moet je een aantal didactische principes extra in het oog houden. Bij de didactiek wordt stilgestaan in Taal 2. Wel geven we graag mee dat je eigen sociaal-culturele referentiekader aanleiding geeft tot een bepaalde denkwijze en vooronderstellingen, daar moet je je bewust van zijn. Ten slotte mag je een kind niet beschouwen als een vertegenwoordiger van zijn taal/cultuur. Ook hier zal multiperspectiviteit aan de orde zijn (Cockx & Warnez, 2015-2016).

2.3 Nederlands Tweede Taal (NT2)

Wanneer je als KO aan de slag gaat met kleuters die Nederlands leren als tweede taal (niet de moedertaal), dien je een aantal principes in acht te nemen:

- Werken van receptief naar productief (eerst luisteren, dan pas spreken).
- Van een beginner niet meteen taalproductie verwachten (stille periode). Een kleuter verstaat meer dan hij zegt.

- Taalfeedback is essentieel, ook op uitspraak
Tip: werk van achteren naar voren. Bijvoorbeeld: school (wanneer de kleuter sjchool zegt): zeg eens ool – chool – s chool – school.
- Herhalen herhalen herhalen!