



Dansend Nederlands leren

**voor
NT2-kleuters**

Saskia Sap

**Lectoraat Kunsteducatie
Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten**

Dansend Nederlands leren

voor
NT2-kleuters

Saskia Sap



Lectoraat Kunsteducatie
Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten

“As a creator, I have a relationship with the unknown. And the body becomes the place where I have that conversation.”

Crystal Pite, Canadees choreograaf

INHOUDSOPGAVE

SAMENVATTING	6
INLEIDING	8
1. IDENTIFICATIEFASE	12
1.1 De taalontwikkeling bij jonge kinderen	
1.2 De taalontwikkeling bij NT2-kleuters	
1.3 Taalontwikkeld lesgeven: het Leuvense TOL-model	
2. ONDERZOEKSOPZET	22
2.1 Onderzoeksvragen	
2.2 Ontwerponderzoek	
2.3 Participanten in het onderzoek	
2.4 De TOLD-lessenseries in context	
2.5 Onderzoeksinstrumenten	
2.6 Data-analyse	
2.7 Kwaliteit van het onderzoek	
3. ONTWERPFASE VAN HET TOLD-MODEL EN DE TOLD-LESSENSERIES	34
3.1 Taal leren met behulp van het lichaam	
3.2 Het gebruik van fantasie en spel	
3.3 Dans als artistieke activiteit	
3.4 Taalondersteunend lesgeven door dans: het TOLD-model	
3.5 Het ontwerp van de TOLD-lessenseries	

4. TESTFASE VAN HET TOLD-MODEL	49
4.1 Eerste evaluatieronde van het TOLD-model	
4.2 Tweede evaluatieronde van het TOLD-model	
5. CONCLUSIE EN REFLECTIE	75
5.1 Algemeen	
5.2 Het definitieve TOLD-model	
5.3 Kritische reflectie op het onderzoeksproces	
5.4 Tot besluit	
LITERATUUR	84
BIJLAGEN	89
Bijlage 1: Observatie-instrument	
Bijlage 2: Observatieformulier 1	
Bijlage 3: Observatieformulier 2	
Bijlage 4: Handleiding audioreflecties	
Bijlage 5: Vragen voor de dansdocenten tijdens de focusgroep-interviews	
Bijlage 6: Vragen voor de leerkrachten tijdens de focusgroep-interviews	
Bijlage 7: Vragen voor de leerlingen tijdens de interviews	
Bijlage 8: Voorbeeldles eerste cyclus	
Bijlage 9: Voorbeeldles tweede cyclus	
Bijlage 10: Overzicht onderzoeksgegevens	

SAMENVATTING

In dit educatief ontwerponderzoek staat het ontwikkelen en testen van het model voor Taalondersteunend Lesgeven door Dans centraal. Dit TOLD-model geeft dansdocenten handvatten om lessen te ontwerpen die de taalontwikkeling van NT2-kleuters ondersteunen en is ontwikkeld met een literatuuronderzoek.

Het TOLD-model bestaat uit drie ontwerpprincipes:

1. Creëer een positief, veilig en rijk leerklimaat, waarbij het lokaal als een theater inrichten, thematisch werken en communicatie op kleuterniveau belangrijk zijn.
2. Ontwikkel betekenisvolle activiteiten, waarbij het gebruik van dans als artistieke activiteit en fantasie en spel centraal staan.
3. Bied ondersteuning door interactie, waarbij het draait om veelvuldige herhaling van woorden en interactie.

Gedurende drie maanden testten drie vierdejaarsstudenten van de opleiding Docent Dans van de Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten (AHK) op drie basisscholen in Amsterdam lessen die ontwikkeld waren op basis van het TOLD-model. Tijdens en na deze lessen verzamelden we gegevens over de werking van de ontwerpprincipes in de praktijk met gestructureerde observaties, audioreflecties en (focusgroep-)interviews. Uit het onderzoek blijkt dat dansdocenten en

leerkrachten de drie ontwerpprincipes zien als een bijdrage aan de ondersteuning van de taalontwikkeling. Met name thematisch werken, de inrichting van het lokaal als theater, communicatie op kleuterniveau en de veelvuldige herhaling van woorden waren daarbij volgens hen belangrijk. Ook de betekenisvolle dansopdrachten met fantasie en spel droegen volgens hen hieraan bij. De kinderen blijken het dansen zelf het leukste te vinden van de TOLD-lessen. Uit de data kwam verder naar voren dat het model aan te vullen is met 'indeling in ontwikkelingsniveaugroepen' en 'reflectie met de kinderen' aan het einde van de les, om de woorden extra te verankeren.

INLEIDING

Volgens het Nederlands Jeugdinstituut (2019) is het aandeel kinderen en jongeren van 0 tot 25 jaar met een migratieachtergrond de laatste jaren gestegen van 23,5% naar ruim 27%. Het gaat hier om kinderen en jongeren die niet in Nederland zijn geboren of van wie één of beide ouders elders geboren zijn. Dat betekent dat voor bijna één op de drie kinderen Nederlands hun tweede taal is. Zij zijn zogeheten NT2'ers. Hierbij kunnen we denken aan kinderen van vluchtelingen, van arbeidsmigranten en van expats. De taalachterstand in het Nederlands waarmee deze kinderen aan het basisonderwijs beginnen, kan een probleem vormen met grote consequenties, zoals de kans op een te laag schooladvies, wat de latere maatschappelijke kansen weer kan bemoeilijken (De Staat van het Onderwijs 2020).

Voorals basisscholen in de grote steden tellen veel NT2-kinderen. Het is zaak te voorkomen dat een taalachterstand leidt tot een ontwikkelingsachterstand. Vooral in de kleutergroepen proberen de leerkrachten daarom zoveel mogelijk de ontwikkeling van de Nederlandse taal te stimuleren. Zo besteedt minstens 40% van de pabo's via opdrachten of projecten enige aandacht aan de vraag hoe je meertalige kinderen op het gewenste niveau Nederlands kunt krijgen (Orioni, 2020).

Een van de aanbevelingen van de Onderwijsraad (2017) voor beter onderwijs aan vluchtelingen is om te investeren in deskundigheid van leerkrachten en passende onderwijsmaterialen. Daarnaast behoeft de

sociaal-emotionele ontwikkeling van deze doelgroep extra aandacht (Goedhart, 2018), evenals trauma-sensitief lesgeven (Teurlings, 2017).

Naast NT 2-kinderen zijn er ook kinderen met een taalontwikkelingsstoornis (TOS) bij wie extra aandacht voor taal nodig is. Eigenlijk is die aandacht belangrijk voor alle kleuters die nog bezig zijn om hun woordenschat en taalbegrip op te bouwen.

DANS EN TAAL

Steeds meer onderzoek wijst erop dat bewegen, waaronder dans, een gunstige invloed kan hebben op de taalontwikkeling van kinderen en jongeren (Lees & Hopkins, 2013; Singh, 2019; Verburgh, Königs & Scherder, 2014). Ook in het Nederlandse onderwijs is er daarom steeds meer aandacht voor de relatie tussen dans en taal.

De methode *Taaldans en Rekendans*, ontwikkeld door Lenneke Gentle (www.studioswing.nl), richt zich op de voorschoolse opvang en de eerste jaren van het basisonderwijs. De methode is onder andere gericht op woordenschatontwikkeling en fonemisch bewustzijn door dans. Dansdocenten en leerkrachten kunnen het hele jaar door, gedurende één uur per week, de Taal- en Rekendans toepassen met de thema's uit de taalmethode van de school. Ook dansgezelschap Sally Maastricht heeft een kortlopend programma voor het basisonderwijs (*Dansje Taal*), waarbij kinderen via beweging woorden, getallen en klanken in het Engels, Frans of Duits leren. Dansdocenten geven deze lessen (www.sallydansgezelschapmaastricht.nl). In België koppelt de cultuurorganisatie Danskant kleuters aan taalactiviteiten via de methode *Dans Je Taal*, waardoor er actieve leermomenten ontstaan, vooral met liedjes. Deze methode kunnen dansdocenten of leerkrachten gebruiken (www.danskant.be).

Wat vooralsnog in voorgenoemde methoden ontbreekt, zijn taalondersteunende lessen die speciaal voor NT2-leerlingen ontwikkeld zijn. Ook blijft de artistieke component van dans vaak onderbelicht in deze methodes (Harms & Nijboer, 2017). Maar je hoeft de dansles niet als een ‘pure’ taalles te zien. Het is juist een les waarin een rijke taaldansomgeving het leren van taal ondersteunt en dans haar artistieke waarde behoudt. De vraag is dan ook of er ontwerpprincipes te ontwikkelen zijn voor onderwijs waarin deze aspecten wél een plaats hebben. Onder ontwerpprincipes verstaan we: richtinggevende kaders voor het vormgeven van het onderwijs (Van den Berg & Kouwenhoven, 2008). Met andere woorden: welke ontwerpprincipes dragen bij aan het ontwerpen van taalondersteunend dansonderwijs voor NT2-kinderen in groep 1 en 2 van het primair onderwijs? Op deze vraag zoek ik in dit praktijkgerichte ontwerp-onderzoek een antwoord.

DOEL VAN HET ONDERZOEK

Uitgangspunt van dit onderzoek is een bestaand model met bijbehorende ontwerpprincipes voor taalontwikkelend lesgeven dat ontwikkeld is aan de Katholieke Universiteit Leuven (Verbruggen, Cajot, Mesot, & Taelman, 2013). Er is voor dit model gekozen, omdat het speciaal ontwikkeld is voor kleuters voor wie Nederlands de tweede taal is. Bovendien hebben de onderzoekers dit gezamenlijk met professionals uit het kleuteronderwijs gedaan, waardoor het aansluit bij de behoefte uit de praktijk. Doel van mijn onderzoek is om dit Leuvense model met bijbehorende ontwerpprincipes, met literatuur over dans, te verrijken en aan te passen naar ‘Taalondersteunende Danslessen’ (TOLD). In tegenstelling tot het Leuvense model spreek ik vanaf nu niet meer van ‘taalontwikkelend lesgeven’, maar van

‘taalondersteunend lesgeven’, omdat de danslessen beogen de taalontwikkeling te ondersteunen, maar geen aparte taallessen zijn.

Door het nieuwe TOLD-model in de praktijk te testen en te evalueren kan ik verbeteringen aanbrengen en tot een model komen met ontwerpprincipes die voor dansdocenten goed werken. Uiteindelijk doel is om voor (aankomende) dansdocenten een model te ontwikkelen waarmee ze de taalontwikkeling van NT2-kinderen in groep 1 en 2 van het primair onderwijs kunnen ondersteunen.

LEESWIJZER

In hoofdstuk 1, de identificatiefase, ga ik kort in op de taalontwikkeling bij kleuters en zet ik het Leuvense model uiteen. Hoofdstuk 2 beschrijft de onderzoeksopzet in brede zin en hoofdstuk 3 de ontwerpfase, waarin dans geïntegreerd wordt in het Leuvense model tot het nieuwe TOLD-model. In hoofdstuk 4 komt de test- en evaluatiefase van het model aan de orde, waarna in hoofdstuk 5 de conclusie en aanbevelingen volgen, en een voorstel voor een compleet TOLD-model.

1.

IDENTIFICATIEFASE

1.1 DE TAALONTWIKKELING BIJ JONGE KINDEREN

Vanaf de geboorte tot ongeveer de leeftijd van zeven jaar hebben kinderen een bijzonder vermogen om taal te leren. In deze jaren ontwikkelen zich in de hersenen verschillende functionele systemen die samen het basis-systeem voor taal vormen. Wanneer dit systeem zo rond het zevende jaar niet goed ontwikkeld is, is dat vrijwel niet meer in te halen (Lanting, De Wolff, Wiefferink, & Uilenburg, 2018).

De taalontwikkeling begint al voor de geboorte (Delfos, 2020). In de baarmoeder kan het kind al klanken horen. In het eerste levensjaar, de preverbale fase, communiceert een baby vooral non-verbaal, namelijk door oogcontact, huilen, mimiek, gebaren, aanraken, ruiken en proeven. Nog voordat een kind actief taal produceert, wijst het bijvoorbeeld naar iets om de ouder ergens op te attenderen (Delfos, 2020). Ouders praten wel tegen hun kind en die talige input is essentieel voor kinderen om klanken te leren onderscheiden en te imiteren.

Rond zeven maanden begint de brabbelfase, waarbij het kind verschillende klanken uitprobeert in afwisselende intonatie (Bacchini, 2012). Rond de eerste verjaardag herkennen kinderen woorden en reageren ze op de betekenis ervan, door bijvoorbeeld te kijken

of te wijzen naar het genoemde object (Lanting et al., 2018). Vanaf de babytijd leren ouders ook aan hun jonge kinderen welke klanken – in de vorm van een bepaald woord – bij welke objecten, plaatsbepalingen, tijdsbepalingen, bewegingen en gevoelens horen. Deze woorden worden aantrekkelijk aangeboden en vele malen herhaald voordat het kind deze connectie gaat begrijpen en vervolgens zelf kan toepassen door het woord uit te spreken en op de juiste momenten te gebruiken (Bacchini, 2012).

In de vroeg-linguale fase (van één tot tweeënhal jaar) komt het actieve taalgebruik steeds meer op gang. Er ontstaat nu betekenisvol taalgebruik en het kind produceert de eerste echte woorden. Na een tijdje worden deze samengevoegd tot zinnen van twee of drie woorden. Daarnaast breidt de passieve woordenschat zich flink uit en neemt de interactie met de omgeving sterk toe.

Tussen tweeënhal en vijf jaar, de differentiatiefase, groeit de woordenschat enorm. Driejarigen begrijpen gemiddeld 1250 woorden en kunnen ongeveer 1000 woorden zeggen. Voor vijfjarigen zijn dat respectievelijk 3500 en 3000 woorden (Lanting et al., 2018). De grammaticale ontwikkeling en de klankontwikkeling maken ook een sterke groei door. Zo gaan kinderen nu langere zinnen gebruiken met meervoud, verkleinwoorden, bijvoeglijke naamwoorden en vervoegingen van werkwoorden (Lanting et al., 2018).

De klankontwikkeling is rond het derde jaar afgerond. Dat betekent dat het kind alle klanken van de moedertaal herkent, hoewel het deze nog niet hoeft te kunnen reproduceren. Vanaf drie jaar wordt ook de verstaanbaarheid van het kind voor anderen steeds beter. Volgens diverse onderzoekers voorspelt de woordenschat van leerlingen op vijfjarige leeftijd hun

leesvaardigheid van complexe teksten op elfjarige leeftijd (Kouwenberg & Stoep, 2021).

Vanaf vijf à zes jaar wordt het taalgebruik steeds verfijnder (vooral de grammatica) en breidt de woordenschat zich nog verder uit. De lengte van de zinnen en de woordvolgorde gaan steeds meer lijken op de taal van een volwassene (Lanting et al., 2018). Dus als het vierjarige kind op school komt, heeft het deels al een grote taalontwikkeling achter de rug, meestal alleen (of vooral) in de moedertaal. In de kleutergroepen werken leerkrachten verder aan de ontluikende en beginnende geletterdheid (SLO, 2019):

- de mondelinge taalvaardigheid: uitbreiding van de woordenschat (passief en actief) en woordgebruik, spreken, luisteren en gesprekken voeren;
- fonemisch bewustzijn en klank-tekenkoppeling: het spelen met klanken en symbolen (lettertekens), woord- en klankspelletjes, het ontdekken dat letters met klanken corresponderen en het herkennen en gebruiken van rijmwoorden;
- taalbeschouwing en metalinguïstische vaardigheden: gesprekken voeren over taal, taalgebruik en taalregels.

1.2 DE TAALONTWIKKELING BIJ NT2-KLEUTERS

Kinderen met een andere taal- en cultuurachtergrond komen vaak pas echt met de Nederlandse taal in aanraking als zij de basisschool binnen komen. Wat is er van belang om te weten over taalonderwijs aan jonge kinderen die een tweede taal leren?

Wanneer kinderen met een andere thuistaal op school Nederlands als tweede taal leren, meestal ongeveer tussen het derde en vijfde levensjaar, spreken we van een successief meertalig brein (Orioni, 2020).

Dit in tegenstelling tot simultane meertaligheid, waarbij kinderen vanaf hun geboorte met meer talen opgroeien. Simultane taalverwerving vindt plaats in gezinnen waarin beide ouders een verschillende moedertaal hebben, die ze allebei met hun kinderen spreken. Wanneer een kind vanaf de geboorte voldoende taalaanbod krijgt in de beide talen, verloopt de taalontwikkeling vrijwel hetzelfde als bij eentalige kinderen (Lanting et al., 2018).

Omdat bij successieve taalverwerving het taalsysteem al grotendeels gevormd is naar de kenmerken van de (enige) moedertaal, loopt de ontwikkeling van de tweede taal anders (Orioni, 2020). De eerste taal werkt als een soort mal, waarin het kind de klanken en woorden uit de tweede taal probeert te stoppen. De twee talen gaan een wisselwerking aan. Een goede beheersing van de eerste taal heeft een positieve invloed op het leren van de tweede taal en onder gunstige omstandigheden (zoals voldoende taalaanbod) kan een kind de basisprincipes van de tweede taal in twee jaar leren (Orioni, 2020). Over het algemeen zullen kinderen uit een migrantengezin starten met het verwerven van de taal van hun ouders en later pas de Nederlandse taal leren (Lanting et al., 2018).

Onderzoek biedt sterke aanwijzingen dat er bij successieve taalverwerving een vaste volgorde is (Orioni, 2020): (1) alleen de moedertaal gebruiken, (2) daarmee stoppen en stil worden (de ‘stille periode’), (3) korte woorden en zinnetjes in de tweede taal uitspreken, en (4) langere zinnen in de tweede taal uitspreken. De stille periode is dus geen terugval in de taalontwikkeling, maar een essentieel onderdeel in het leerproces, waarin het kind luistert en de nieuwe woorden verwerkt – net zoals een baby nog niet zelf woorden spreekt, maar deze wel passief gaat beheersen. Het belangrijkste bij het leren van een tweede taal op school is volgens Bacchini

(2012), om de nieuwe woorden (de passieve woorden-schat) heel vaak te herhalen, precies zoals ouders thuis met baby's en peuters doen bij het leren van de eerste taal. Bij het aanleren van de tweede taal is dus een hoge frequentie in het aanbieden van woorden bevorderlijk.

Er zijn aanwijzingen dat een tweede taal leren tot positieve veranderingen in de hersenen leidt (Hanna, 2015). Niet alleen verstevigt het leren van meer talen het taalsysteem, maar meertaligheid lijkt ook het denken te verbeteren. Ze kan de conceptuele beleavingswereld verrijken en daardoor een positieve invloed hebben op creatief denken (Orioni, 2020).

Tot slot: een specifieke groep binnen NT2-kinderen vormen de vluchtelingenkinderen. In sommige gevallen zijn dit getraumatiseerde kinderen die extra aandacht nodig hebben. Een van de elementen van trauma-sensitief lesgeven, naast bijvoorbeeld kennis over trauma's en kijken door een 'traumabril', is dat de docent een omgeving creëert van veiligheid en vertrouwen met vaste routines en rituelen (Coppens et al., 2022). Dit lijkt belangrijk voor de sociaal-emotionele ontwikkeling, maar ook voor de taalontwikkeling.

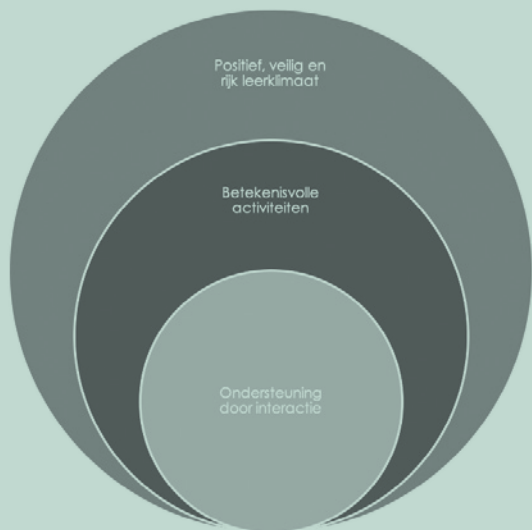
1.3 TAALONTWIKKELEND LESGEVEN: HET LEUVENSE TOL-MODEL

Om de taalontwikkeling van NT2-kleuters in het onderwijs te stimuleren, heeft het Expertisenetwerk School of Education van de Katholieke Universiteit Leuven het principe van taalontwikkelen lesgeven (TOL) ontwikkeld (Verbruggen et al., 2013). Het doel van dit model is de 'taalvaardige kleuter', die aan het einde van de kleuterperiode 'taalklaar' is voor de rest van het basisonderwijs. Verbruggen en collega's (2013, p. 19) bedoelen met taalvaardigheid "de vaardigheid om talige boodschappen in een functionele, communicatieve

context te begrijpen (lezen en luisteren) en te produceren (spreken en schrijven)". Taalvaardigheid beïnvloedt in belangrijke mate het schoolsucces (Verbruggen et al., 2013). Woorden zijn een echte 'schat', want ze vormen de bouwstenen van een taal en zijn onmisbaar voor schoolsucces. Woordfrequentielijsten als *Woorden in het basisonderwijs. 15.000 woorden aangeboden aan leerlingen* (Schrooten & Vermeer, 1994) en *Basiswoordenlijsten Amsterdamse kleuters* (Verhallen, 2009) geven enige richtlijnen voor welke woorden kleuters zouden moeten kennen.

Het principe van het TOL-model is dat als kleuters bezig zijn met een betekenisvolle taak, ze op een natuurlijke manier de taal oppikken die bij de taakhandelingen hoort. In het huidige kleuteronderwijs koppelen leerkrachten al zoveel mogelijk begrijpelijke en betekenisvolle taal aan voor kleuters motiverende taken (Janssen-Vos & Van der Meer, 2017). Op deze manier gebruiken de kleuters de taal in de eerste plaats als middel tot interactie, terwijl ze samen met anderen al handelend de wereld verkennen en zich ondertussen aan het ontwikkelen zijn op cognitief, sociaal-emotioneel, muzikaal of motorisch gebied (Janssen-Vos & Van der Meer, 2017).

Het model gaat uit van drie cirkels die samen "een krachtige leeromgeving voor taal" vormen. De cirkels zijn de voorwaarden oftewel de ontwerpprincipes voor een krachtige leeromgeving, waarbinnen kleuters de kans krijgen om zich te ontwikkelen, in het bijzonder in taal (Verbruggen et al., 2013). Uitgangspunt van het model is dat kleuters de hele dag door mogen bewegen, spelen én taal gebruiken. Elk moment in de kleutergroep is dus een potentieel moment om taal te leren. De drie ontwerpprincipes zijn: een positief, veilig en rijk leerklimaat, betekenisvolle activiteiten en ondersteuning door interactie (zie figuur 1).



Figuur 1: Het Leuvense TOL-model (2013)

Ontwerpprincipe: positief, veilig en rijk leerklimaat

In de buitenste cirkel van de krachtige leeromgeving staat het principe dat een positief, veilig en rijk leerklimaat voorschrijft. De leerkracht zorgt dat kleuters zich competent voelen en richt een rijke leeromgeving in met uitnodigende prikkels. Het positieve en veilige leerklimaat uit zich onder andere in een open, communicatieve sfeer. Voorwaarde daarvoor is dat de leerkracht open staat voor *wat* kinderen zeggen en niet primair *hoe* ze dat zeggen (inhoud krijgt voorrang op vorm). Daarnaast is het belangrijk dat de leerkracht kinderen bevestigt in wat ze al kunnen (en niet in wat ze nog niet kunnen), de kinderen niet forceert tot praten en ook oog heeft voor non-verbale signalen. Ten slotte is het belangrijk dat de leerkracht kinderen ruimte geeft

voor experimenteren en het maken van fouten, en voor eigen inbreng en initiatieven.

De leerkracht helpt en ondersteunt kinderen bij dit alles verbaal. Belangrijk is een positieve houding tegenover de eerste taal van NT2-kleuters. Dat wil zeggen dat de leerkracht deze taal toelaat en er positieve aandacht aan besteedt, zodat er een klimaat ontstaat waarin kleuters zich aanvaard voelen. Dit heeft niet alleen een sociaal-emotionele functie, maar ook een cognitieve: gebruik van de moedertaal stimuleert de ontwikkeling van de tweede taal en zit deze niet in de weg, zoals leerkrachten lang dachten. Dit impliceert dat de leerkracht moet leren omgaan met alle verschillen die er tussen de kinderen bestaan en voor elk kind maatwerk moet kunnen leveren (Verbruggen et al., 2013).

Ontwerpprincipe: betekenisvolle activiteiten

In de middelste cirkel van de krachtige leeromgeving staat het principe dat het gebruik van betekenisvolle activiteiten voorschrijft. Dit is de kern van taalontwikkellend lesgeven. Daarbij worden kinderen uitgedaagd om interessante, zinvolle, doelgerichte taken uit te voeren, waarbij ze taal functioneel gebruiken. De betekenisvolle activiteit is de motor die de taalontwikkeling aandrijft, omdat kinderen graag aan de activiteit deelnemen en er intens mee bezig zijn. Het leren gaat dan als het ware vanzelf.

Betekenisvolle taken zijn motiverend (door het materiaal of door het doel) en uitdagend, doordat ze vaak nét liggen boven het niveau van de kleuter, dus in wat de onderwijspsycholoog Vygotsky de zone van naaste ontwikkeling noemde (Delfos, 2020). Daarnaast bevatten betekenisvolle taken een natuurlijk, relevant, begrijpelijk en relatief groot taalaanbod (Verbruggen et

al., 2013). In principe is ieder moment met communicatie (verbaal of non-verbaal) te zien als een potentiële leertaak. Maar door ernaar te vragen en te observeren kunnen we erachter komen welke taken betekenis hebben voor kleuters. We zien bijvoorbeeld dat ze graag spelen en plezier beleven aan het rollenspel of fantasispel, waarbij ze vaak hun sociaal-culturele omgeving nabootsen (Brouwers, 2010): boodschappen doen in een winkel, een maaltijd bereiden, de dokter bezoeken als je ziek bent, op vakantie gaan... Voor kleuters zijn zinvolle activiteiten ook taken in de klas, zoals schoonmaken, opruimen en ordenen van de speelmaterialen.

Ontwerpprincipe: ondersteuning door interactie

Als laatste is er de binnenste cirkel van de krachtige leeromgeving met het principe dat ondersteuning door interactie voorschrijft. Bij de boeiende en uitdagende taken is goede ondersteuning essentieel. Dit doet de leerkracht door middel van positieve, taalstimulerende interactie. Want een kind leert niet alleen taal door deze veel te horen (taalaanbod), maar ook door zelf veel taal te produceren (spreekruimte krijgen, ‘taalruimte’) en door stimulerende, positieve feedback op die taaluitingen te krijgen (taalfeedback). Voor deze talige interactie moet de leerkracht veel aandacht besteden aan de woordenschatontwikkeling. Dat kan door veel met kleuters te praten en regelmatig voor te lezen en verhalen te vertellen. Dit wordt bevestigd door onderzoek van Zimmerman et al. (2009) dat suggereert dat voor een goede taalontwikkeling ouders zouden moeten worden gestimuleerd om veel conversaties met hun kinderen te voeren.

Stilstaan bij de woordenschat kan volgens de richtlijnen van het Leuvense model het beste in een

betekenisvolle context, binnen een thema of vertrekkend vanuit een verhaal of gesprek. Bij een nieuw woord kan de leerkracht dan het beste gebruikmaken van ‘de drie uitjes’: uitbeelden, uitleggen en uitbreiden:

- *uitbeelden*: het zichtbaar maken van het woord door plaatjes, voorwerpen, gebaren of door te dramatiseren;
- *uitleggen*: de betekenis van het woord vertellen op een begrijpelijke manier, met voorbeeldzinnen en herhalingen;
- *uitbreiden*: het woord verbinden met andere woorden die erbij horen, zodat ze ‘met haakjes’ in het geheugen worden opgeslagen

Tot slot: de krachtige leeromgeving voor het leren van taal, zoals het Leuvense TOL-model beschrijft, moet ervoor zorgen dat de kleuter spontaan aan een activiteit meedoet, waardoor deze als vanzelf de taal leert die bij de handelingen hoort. De actiecontext, waarin kleuters iets met een woord moeten ‘doen’, zorgt ervoor dat ze zich het woord eigen maken (Verhelst, 2003). Dans kan mogelijk die actie bieden en kan daarmee ook een vakgebied zijn om aan de taalontwikkeling van kinderen bij te dragen. Omdat het Leuvense TOL-model een generiek model is, staat het herontwerpen van dit model naar het domein van dansonderwijs centraal in mijn onderzoek.

2. ONDERZOEKSOPZET

In dit hoofdstuk licht ik de opzet van het onderzoek toe en beschrijf ik de wijze van dataverzameling en data-analyse.

2.1 ONDERZOEKSVRAGEN

De onderzoeksvragen van dit onderzoek zijn:

- Welke ontwerpprincipes dragen bij aan het ontwerpen van taalondersteunend dansonderwijs voor NT2-kinderen in groep 1 en 2 van het primair onderwijs?
Deze vraag beantwoord ik vanuit literatuuronderzoek, waarna ik een model met bijbehorende ontwerpprincipes voor taalondersteunend dansonderwijs ontwikkel.
- Hoe worden de afzonderlijke ontwerpprincipes voor taalondersteunend onderwijs door dans voor NT2-kinderen in groep 1 en 2 van het primair onderwijs in de praktijk ervaren door dansdocenten, leerkrachten en leerlingen?
Deze vraag beantwoord ik na het testen en evalueren van mijn model in de onderwijspraktijk.

Ik richt mij in dit onderzoek op de mondelinge taalvaardigheid (ontwikkeling van de woordenschat en het woordgebruik, spreken en actief luisteren) en in mindere mate op het fonemisch bewustzijn (spelen

met klanken en woorden, rijmspelletjes). De mogelijke leeropbrengsten liggen dan ook vooral in het herkennen en gebruiken van nieuwe woorden. Voor de artistieke leeropbrengsten richt ik mij vooral op persoonlijke expressie en spontaan bewegen (zie de toelichting in bijlage 1).

2.2 ONTWERPONDERZOEK

Om de onderzoeksvragen te beantwoorden is ontwerp-onderzoek gedaan (Heijnen, 2018). Dit type onderzoek gaat uit van de volgende vier fasen: de fase van identificatie en analyse, de ontwerpfase, de test- en evaluatiefase en de reflectiefase. In de eerste fase stelt de onderzoeker het praktijkprobleem vast en probeert hij of zij dit te verbinden aan theoretische concepten die richtlijnen geven voor een oplossing. In de ontwerpfase ontwikkelt de onderzoeker een oplossing voor het probleem vanuit die theoretische concepten, zoals ontwerpprincipes en lessen die op die principes gebaseerd zijn. In de test- en evaluatiefase test en evalueert de onderzoeker de interventies, zoals de lessen, in de praktijk. Tot slot wordt in de reflectiefase het onderzoek afgerond en vindt er reflectie plaats op het geteste ontwerp. In deze laatste fase stelt de onderzoeker bijvoorbeeld de ontwerpprincipes definitief vast en is er een bespreking van de theoretische implicaties van het onderzoek (Heijnen, 2018).

In dit onderzoek is tijdens de identificatiefase (hoofdstuk 1) in kaart gebracht dat het Leuvense TOL-model geschikt is om taalondersteunend onderwijs te ontwerpen binnen het domein van dans. In de ontwerpfase is op basis hiervan en literatuur over dans een model voor taalondersteunend dansonderwijs (TOLD) ontworpen. Daarna zijn samen met drie vierdejaarsstudenten van de Opleiding Docent Dans van de

Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten (AHK) ondersteunende TOLD-lessen ontworpen, gebaseerd op dit nieuwe model (hoofdstuk 3). In de test- en evaluatiefase zijn de lessen uitgevoerd en na afloop geëvalueerd met het doel om het TOLD-model verder te ontwikkelen (hoofdstuk 4). In de reflectiefase is het onderzoek afgerond en vond reflectie plaats op de resultaten. Vervolgens is het model voor taalondersteunend dansonderwijs definitief vastgesteld (hoofdstuk 5).

Daarnaast ga ik uit van de kennispiramide (Luyten, Ehren, & Meelissen, 2011) die op vier niveaus de bewijsovervoering beschrijft voor de werking van een onderwijsinnovatie. Mijn onderzoek richt zich op de eerste drie niveaus:

1. Onderbouwing geven

Het gaat hier om een onderbouwing van het idee dat de basis vormt voor de interventie, in dit geval het Leuvens model aangevuld met (wetenschappelijke) literatuur over de relatie tussen bewegen, dans en taalontwikkeling. Dit vormt de basis van de interventie.

2. Uitvoerbaarheid in kaart brengen

Het tweede niveau betreft de vraag of het model succesvol om te zetten is naar taalondersteunende danslessen, lessen dus waarmee de innovatie concreet te maken is. In dit onderzoek evalueer ik concrete lessen die op basis van het model gemaakt zijn.

3. Ervaren opbrengsten in kaart brengen

Het derde niveau betreft de vraag of de dansdocenten en groepsleerkrachten ervaren dat de taalondersteunende danslessen bijdragen aan de taalontwikkeling van NT2-kleuters en of het model aanpassing behoeft. In dit onderzoek zijn de ervaringen van dansdocenten en groepsleerkrachten door interviews en observatieformulieren in kaart gebracht.

4. Evidentie

Het vierde niveau bevat de hardste vorm van kennis, resultaten die objectief meetbaar zijn en het harde – vaak statistische – bewijs leveren dat de innovatie een positief effect heeft. Dat kan bijvoorbeeld met randomized controlled trial-onderzoeken. Dit niveau komt niet aan de orde in mijn onderzoek. Maar alle niveaus zijn belangrijk voor een succesvol project: het begint met een goed onderbouwd idee, dat tevens uitvoerbaar moet zijn. Van deze beide niveaus hangt af of het überhaupt mogelijk is effecten van innovaties (in dit geval effecten op de taalontwikkeling van kleuters) te testen en te bewijzen. Dit laatste niveau is dan ook weggelegd voor vervolgonderzoeken naar de effecten van lessen die gebaseerd zijn op TOLD.

2.3 PARTICIPANTEN IN HET ONDERZOEK

Scholen: kleuters en groepsleerkrachten

Aan het onderzoek deden kleuters, groepsleerkrachten en onderwijsassistenten mee van drie basisscholen, waarbij de focus lag op één school in Amsterdam-Zuidoost (basisschool 1). Op deze school zijn data verzameld met non-participerende, gestructureerde observaties, audioreflecties en focusgroepinterviews (semigestructureerd). Basisschool 1 had twee kleutergroepen van 15 tot 20 kinderen, de meesten van Surinaamse of Antilliaanse afkomst, met soms wel en soms niet het Nederlands als moedertaal. In beide groepen gaf een dansdocent (A) gedurende negen weken één TOLD-les per week, maar we hebben ons gefocust op groep 1/2A. De twee groepsleerkrachten (leerkrachten 1 en 2) en een onderwijsassistent (onderwijsassistent 1) van deze groep namen deel aan de focusgroepinterviews.

Op twee andere Amsterdamse scholen (basisschool 2 en basisschool 3) zijn met audioreflecties en focusgroepinterviews (semigestructureerd) aanvullende data verzameld. Basisschool 2 had drie kleutergroepen van 20 tot 25 kinderen, de meesten van Turkse of Noord-Afrikaanse afkomst. De vakdocent beweging (leerkracht 3) en één dansdocent namen deel aan de audioreflecties en focusgroepinterviews. Dansdocent B heeft hier tussen maart en juni 2021 zeven weken lang drie TOLD-lessen per week gegeven.

Basisschool 3 had twee kleutergroepen van 15 tot 20 kinderen, de meesten van Surinaamse of Antilliaanse afkomst, met soms wel en soms niet het Nederlands als moedertaal. Drie groepsleerkrachten (leerkrachten 4, 5 en 6) en één dansdocent namen deel aan de audioreflecties en focusgroepinterviews (semigestructureerd). Dansdocent C heeft hier tussen maart en juni 2021 negen weken lang twee TOLD-lessen per week gegeven.

In tabel 1 is een overzicht gegeven van de scholen, participanten en de hoeveelheid lesweken.

TABEL 1: OVERZICHT SCHOLEN, PARTICIPANTEN EN HOEVEELHEID LESWEKEN

	Aantal kleuter-groepen	Aantal leerlingen per groep	Totaal aantal weken (= lessen) in TOLD	Aantal betrokken leerkrachten
School 1 Dansdocent A	Twee	15 tot 20	Negen	Twee, plus een onderwijs-assistent
School 2 Dansdocent B	Drie	20 tot 25	Zeven	Twee
School 3 Dansdocent C	Twee	15 tot 20	Negen	Drie

Dansdocenten

De deelnemende dansdocenten waren vierdejaarsstudenten van de Opleiding Docent Dans van de AHK. Een van hen gaf deze lessen als afstudeerstage en kreeg daarbij tweemaal begeleiding van een stagebegeleider van de AHK. Voor de andere twee studenten ging het om een keuzestage.

2.4 DE TOLD-LESSENSERIES IN CONTEXT

De TOLD-lessenseries zijn in twee cycli uitgevoerd op drie basisscholen, waarbij iedere lessenserie bestond uit vier tot zes lessen. Op iedere school gaven dansdocenten TOLD-lessen aan twee of drie groepen, zodat het in totaal om ongeveer 68 lessen gaat. Een les duurde vijftig minuten.

Op basisschool 1 zijn we op 18 maart 2021 begonnen met de TOLD-lessen, na een periode van uitstel wegens de coronamaatregelen. De lessen vonden plaats in het kleutergymlokaal. De eigen groepsleerkracht en/of de onderwijsassistent waren vrijwel steeds aanwezig tijdens de TOLD-lessen. Op de aanvullende basisscholen 2 en 3 begonnen we respectievelijk op 15 en 17 maart 2021 met de TOLD-lessen.

Het onderwerp van de TOLD-les was het thema uit de taalmethode dat op dat moment in de kleutergroep behandeld werd. Dit werd voorafgaand aan elke periode met de leerkracht kortgesloten. Basisschool 1 gebruikte de taalmethodes *Piramide* en *Logo 3000* en werkte van maart tot en met juni 2021 met de thema's Pasen, Lente en Kunst. Basisschool 2 had de taalmethode *Piramide* en was in deze periode bezig met de thema's Ziek en gezond, Lente en Kunst. Ook basisschool 3 gebruikte de methode *Piramide* en werkte met de thema's Ziek en gezond, Lente en Verkeer.

Doordat de scholen met verschillende thema's werkten, verschilden de TOLD-lessen inhoudelijk ook per school. Maar de structuur van de les was wel steeds hetzelfde, namelijk een vaste volgorde van vijf specifieke lesonderdelen, waarin de gekozen ontwerpprincipes verwerkt waren.

2.5 ONDERZOEKSINSTRUMENTEN

De ontwerpprincipes en de daarop gebaseerde lessen-series werden in twee cycli getest op de basisscholen. Op basisschool 1 werden tijdens en na de lessen data verzameld over hoe deelnemers de ontwerpprincipes in de praktijk met de TOLD-lessen ervaarden. Dit gebeurde met non-participerende, gestructureerde observaties, audioreflecties en focusgroepinterviews (semigestructureerd). Op basisschool 2 en 3 gebeurde hetzelfde, maar dan zonder observaties. Op basis van de resultaten uit de eerste cyclus werden de ontwerpprincipes aangepast en nieuwe TOLD-lessenseries ontworpen die opnieuw in de praktijk werden getest. Vervolgens kon ik op basis van de resultaten van de tweede cyclus tot een definitief TOLD-model komen. Hieronder volgt een beschrijving van de gebruikte onderzoeksinstrumenten. Tabel 2 geeft een overzicht van de onderzoeksvragen met bijbehorende onderzoeksinstrumenten.

**TABEL 2: OVERZICHT
ONDERZOEKSVRAGEN EN
ONDERZOEKSINSTRUMENTEN**

TIJDENS OF VLAK NA DE LESSEN

Onderzoeksvraag	Waar	Welk instrument	Dataverzameling door
Hoe worden de afzonderlijke ontwerpprincipes voor taalondersteunend onderwijs door dans voor NT2- kinderen in groep 1 en 2 van het primair onderwijs in de praktijk ervaren door dansdocenten, leerkrachten en leerlingen?	School 1	Observatieformulier	Onderzoeker Groepsleerkrachten Collega-dansdocent
	School 1, 2 en 3	Audioreflectie	3 Dansdocenten

NA DE LESSEN

Onderzoeksvraag	Waar	Welk instrument	Dataverzameling door
Hoe worden de afzonderlijke ontwerpprincipes voor taalondersteunend onderwijs door dans voor NT2- kinderen in groep 1 en 2 van het primair onderwijs in de praktijk ervaren door dansdocenten, leerkrachten en leerlingen?	School 1	Korte individuele interviews met vijf kleuters na de tweede TOLD-lessenserie	Onderzoeker
	School 1, 2 en 3	Focusgroep-interviews met groepsleerkrachten en bewegingsdocent na de eerste en tweede TOLD-lessenserie	Onderzoeker
	School 1, 2 en 3	Focus-groepinterviews met dansdocenten na de eerste en tweede TOLD-lessenserie	Onderzoeker

Gebruikte onderzoeksinstrumenten gedurende of vlak na de lessen

Non-participerende gestructureerde observaties

Tijdens het observeren lag de focus op hoe de ontwerp-principes werkten voor de dansdocent in interactie met de groep. Hiervoor heb ik een gestructureerd observatie-instrument ontwikkeld. Dit schema konden de vaste groepsleerkracht, de dansdocent en ikzelf gebruiken. De lessen werden opgenomen op video om observaties nog te kunnen checken of nader te bekijken. Zie bijlage 1 voor de toelichting op het observatie-instrument en bijlage 2 en 3 voor het observatieformulier zelf.

Op school 1 vulde ik elf formulieren zelf in, en vulden dansdocenten drie en groepsleerkrachten negen formulieren in. Soms vulden in één les meer mensen een observatieformulier in, soms was er slechts één observant. In totaal waren er 23 ingevulde formulieren. Daarnaast hield ik zelf een soort logboek bij, waarin ik relevante dingen die er in de lessen gebeurden opschreef.

Audioreflecties

De dansdocent op basisschool 1 heeft twee keer direct na afloop van de les een audioreflectie gemaakt met de smartphone waarin ze een korte reactie gaf op de les. De dansdocent noemde, volgens een klein protocol, twee of drie situaties die haar in positieve of negatieve zin opvielen over de opzet van de les. Ook de dansdocenten op basisschool 2 en 3 voerden deze audioreflectie uit. Dansdocent B deed dat één keer en dansdocent C drie keer (zie bijlage 4 voor het protocol).

Gebruikte onderzoeksinstrumenten na de lessen

Focusgroepinterviews

In een focusgroepinterview, geleid door een gespreksleider, staan interactie en discussie tussen participanten centraal (Assema, Mesters, & Kok, 1992). Aan het einde van de eerste TOLD-lessencyclus heb ik twee focusgroepinterviews uitgevoerd. In het eerste interview kwamen de drie dansdocenten van basisschool 1, 2 en 3 bij elkaar en vroeg ik naar hun ervaringen met de mogelijkheden en moeilijkheden van de ontwerpprincipes en naar hun ervaringen met de taal- en artistieke leeropbrengsten van de kleuters (zie bijlage 5 voor de interviewleidraad). In het tweede interview kwamen de groepsleerkrachten per school samen voor een gesprek (live of via Teams of Zoom). Bij school 1 waren dat twee leerkrachten, bij school 2 was dat alleen de bewegingsdocent en bij school 3 waren dat drie leerkrachten. Ik bevroeg hen over dezelfde onderwerpen (zie bijlage 6 voor deze interviewleidraad). Beide focusgroepinterviews zijn herhaald aan het einde van de tweede lessen-serie met dezelfde dansdocenten en leerkrachten.

Interviews leerlingen

Om zicht te krijgen op de gepercipieerde leeropbrengsten van de leerlingen zijn aan het einde van de tweede TOLD-lessenserie op basisschool 1 vijf leerlingen gevraagd naar hun ervaringen met de TOLD-lessen. Deze interviews duurden ongeveer drie minuten per leerling (zie bijlage 7 voor deze interviewleidraad).

2.6 DATA-ANALYSE

Alle mondelinge data zijn eerst letterlijk (verbatim) uitgeschreven en vervolgens thematisch geanalyseerd (Braun & Clarke, 2006). Deze analysevorm richt zich op het identificeren, analyseren en rapporteren van thema's in de data. Er is voor een top-down thematische analyse gekozen, dat wil zeggen dat er gecoörded is vanuit bestaande thema's, namelijk de drie ontwerpprincipes uit het TOLD-model met daarbinnen subthema's:

Thema 1: Positief, veilig en rijk leerklimaat (subthema's: het lokaal als 'theater', thematisch werken en communiceren op kleuterniveau);

Thema 2: Betekenisvolle dansactiviteiten (subthema's: gebruik van fantasie en spel en het gebruik van dans als artistieke activiteit);

Thema 3: Ondersteuning door (talige en non-verbale) interactie (subthema's: veelvuldige herhaling van woorden, interactie en het gebruik van (dans)beweging).

De analyse liet wel ruimte over voor nieuwe thema's die eventueel in de data te vinden waren.

Bij de observatieformulieren is ervoor gekozen om de geschreven feedback te analyseren. Omdat sommige formulieren niet geheel zijn ingevuld, is ervoor gekozen om hiervan alleen de schriftelijke observaties te gebruiken en niet de variabelen zoals plus en min, ja en nee.

Het subthema 'gebruik van beweging' heeft alleen in de eerste lessencyclus onderdeel uitgemaakt van het observatieformulier. In de tweede lessencyclus heb ik dit ondergebracht bij 'het gebruik van dans als artistieke activiteit', omdat een dansbeweging voor een dansles een meerwaarde heeft boven een gewone beweging.

2.7 KWALITEIT VAN HET ONDERZOEK

Om de procedurele validiteit van het onderzoek te vergroten is triangulatie gebruikt (Boeije & Bleijenbergh, 2014). Door verschillende methoden van dataverzameling, zoals het invullen van observatieformulieren, audioreflecties, focusgroep- en leerlingeninterviews, is het mogelijk om te checken of de gegevens overeenstemmen. Daarnaast kunnen data van verschillende instrumenten elkaar aanvullen. Ook zijn de onderzoeksbevindingen teruggekoppeld naar de deelnemers die de data op onjuistheden konden bekijken (*member checking*).

Omwille van de procedurele betrouwbaarheid zijn de onderzoeksresultaten geïllustreerd met primaire gegevens, zoals citaten uit interviews en uit lessituaties. Wat betreft de ethiek: alle betrokkenen hebben van tevoren toestemming gegeven voor deelname (van hun kind) aan dit onderzoek door het ondertekenen van consentformulieren.

3.

ONTWERPFASE VAN HET TOLD-MODEL EN DE TOLD-LESSENSERIES

In dit hoofdstuk kijk ik hoe ik het Leuvense TOL-model kan herontwerpen voor het dansonderwijs. Hierbij richt ik mij op drie aspecten van dans: het bewegen, spel en fantasie, en dans als kunstvorm.

3.1 TAAL LEREN MET BEHULP VAN HET LICHAAM

Onderzoek naar bewegen en het leren van taal

Binnen de theorie van ‘embodied cognition’ (belichaamde cognitie) gaat men uit van de veronderstelling dat ons lichaam en onze bewegingen onze denk- en leerprocessen vormgeven en dat kennis ín en door het lichaam tot uiting komt (Gallagher, 2009; Alibali & Nathan, 2007). Hoewel er verschillende stromingen bestaan, is een overkoepelend idee van belichaamde cognitie dat denk- en leerprocessen gevormd worden door een complex samenspel tussen lichaam, geest en de sociaal-culturele, fysieke omgeving (Bremmer, 2015). Vanuit dit perspectief zijn het lichaam en de zintuigen niet alleen ‘ontvangers’ van informatie, maar dragen zij juist fundamenteel bij aan het begrijpen van die informatie

(Bremmer, 2015). Ook bij het leren van een taal en bij taalgebruik zelf lijkt het lichaam een belangrijke rol te spelen. Gebaseerd op bevindingen uit empirisch onderzoek benoemen Goldin-Meadow en Alibali (2013, p. 275) dat “gesture can change what speakers know. The act of producing gesture can bring out previously unexpressed thoughts and may even introduce new thoughts into a speaker’s repertoire, altering the course of a conversation or developmental trajectory as a result”. Ook Jusslin et al. (2022) wijzen erop dat ‘embodied language learning’ in potentie holistisch leren inhoudt, waardoor je tegelijk met het leren van taalvaardigheden ook aan emotionele en motivationele ontwikkeling werkt, en dat dansactiviteiten positieve resultaten lijken op te leveren bij onder andere de woordenschatontwikkeling van kleuters. Kortom, het lichaam kan fundamenteel bijdragen aan de denk- en taalontwikkeling.

Juist bij jonge kinderen lijkt het leren door de motoriek en zintuigen een belangrijke rol in te nemen (Nijs & Bremmer, 2019). Ook eerder onderzoek toont aan dat de fysieke ontwikkeling en taalontwikkeling mogelijk verbonden zijn: bij jonge kinderen lijkt de ontwikkeling van de grove motoriek een significante voorspeller te zijn van communicatie, passieve en productieve woordenschat (Hoogenboom, Imperator & Van Wijnen, 2011). Ook Australisch onderzoek laat zien dat fysieke bewegingen of oefeningen helpen bij het leren van woorden in een nieuwe taal (Mavliidi et al., 2015). Drie- tot vijfjarigen moesten binnen een programma van vier weken veertien Italiaanse woorden leren. De groep die dit deed via geïntegreerde fysieke oefeningen, bereikte beduidend betere resultaten dan de controlegroep. Kennis belichamen in fysieke oefeningen die geïntegreerd in de leertaken worden opgenomen, lijkt een effectieve leerstrategie voor jonge kinderen.

Specifiek voor jonge NT2-kinderen wijst Nederlands onderzoek erop dat zij nieuwe Nederlandse woorden ongeveer even goed leren via een handelingssituatie als via een voorleessituatie (Bacchini, 2012). Minpunt van de onderzochte handelingssituatie (het samen maken van een fruitsalade) was dat deze veel meer tijd kostte dan het voorlezen. Wel toonden de kinderen hierbij meer betrokkenheid, zowel fysiek als sensorisch. We zouden kunnen concluderen dat een kortere handelingssituatie, zoals samen spelen of bewegen, de mogelijkheid geeft om meer woorden te leren in een kortere tijd dan bij het maken van de fruitsalade, terwijl de kinderen meer betrokken zijn dan bij het voorlezen. Dans werkt sneller en gericht dan het maken van een fruitsalade en zou hierin dus een meerwaarde kunnen hebben. Wanneer we tijdens het maken van de dansbewegingen woorden uitspreken om duidelijk te maken wat we precies uitbeelden of wat we precies doen, zouden we de kinderen kunnen helpen met het oefenen van de taal. Hierbij zou de handelingssituatie vorm kunnen krijgen via dans.

Onderzoek naar dans en het leren van taal

Bij het gebruik van beweging bij het leren van taal hebben we het in eerste instantie over handgebaren, vingerbewegingen en kijkrichtingen, maar dat zijn geen dansbewegingen. Dans gebruikt bij de communicatie meer zintuigen en lichaamsdelen. Bovendien kunnen dansbewegingen zelf een betekenis hebben en informatie overdragen zonder woorden. Zoals Hanna (2015) schrijft: “Het dansende lichaam praat en mensen luisteren.”

Er is nog nauwelijks onderzoek gedaan naar dansonderwijs als ondersteuning van de spreek- en luistervaardigheid in een (tweede) taal (Winner, Goldstein, &

Vincent-Lancrin, 2013). Een klein aantal onderzoeken bekijkt wel wat dans voor de passieve en actieve taalontwikkeling kan betekenen.

Zo suggereren Pavlidou en collega's (2018) met hun onderzoek onder drie- tot vijfjarigen dat creatieve dans effectief is in het verbeteren van de communicatie en de expressiviteit. Hanna (2015) noemt onderzoek van The China Institute in New York City waar kinderen dans krijgen terwijl ze Mandarijn leren. De docent beweegt en spreekt tegelijkertijd, om de leerlingen de Chinese taal en cultuur te leren. Door zowel verbale als non-verbale vaardigheden te trainen, lijken de mentale en fysieke mogelijkheden beide toe te nemen. Ook onderzoek van het Max Planck Institute for Human Cognitive and Brain Sciences wijst erop dat mensen een nieuwe taal beter leren als woorden vergezeld gaan met beweging, want de bijbehorende bewegingen (in dit geval vooral gebaren) vergroten het woordgeheugen (Hanna, 2015). Winner en collega's (2013) vonden daarnaast in hun meta-analyse onvoldoende bewijs dat dansonderwijs bijdraagt aan het leren lezen.

Muller Greenfader en Brouillette (2013) laten weer zien dat drama en beweging mogelijk een positieve impact hebben op onder andere de mondelinge (Engelse) taalvaardigheid, het taalbegrip en de betrokkenheid van oorspronkelijk niet-Engelstalige kleuters. Waarschijnlijk helpt de integratie van gebaren en andere bewegingen met woordenschatonderwijs en dialoog kleuters bij hun semantische ontwikkeling. Ook lijken de timing en structuur van drama en dans volgens dit onderzoek een positieve invloed op de syntactische ontwikkeling te hebben en lijkt het uitvoeren van ritme een goede voorspeller van de toekomstige leesvaardigheid.

Het ontwikkelen van een gevoel van maat en ritme maakt integraal onderdeel uit van een dansles. In

dans zijn “the beat, accent, meter, duration, rhythmic pattern, and tempo” (Côté-Laurence in Grootens & Verstegen, 2019) van belang om op de muziek en met anderen te synchroniseren. Ritme is ook van belang bij het leren van taal, omdat beiden verbonden zijn (Van Vuure, 2020). In de hersenen liggen de centra van motoriek en van ritme dicht bij elkaar. Het bewegen via de principes van symmetrie en lateralisatie ondersteunt daardoor de ontwikkeling van taal (Van Vuure, 2020; Scherder, 2017). Tijdens het dansen zijn diverse lichamelijke centra actief, zoals de motoriek en de zintuigen. Op deze manier draagt dans bij aan de rijke taallearomgeving.

3.2 HET GEBRUIK VAN FANTASIE EN SPEL

Over wat fantasie of verbeelding precies is, bestaan verschillende opvattingen. In dit onderzoek ben ik uitgegaan van de definitie van verbeelding als “het vermogen om je herinneringen (kennis, ervaringen en gevoelens) te manipuleren, te combineren en te bewerken en deze uit te drukken in (voor jou) nieuwe, persoonlijke en concrete (fysiek waarneembare) vormen” (Van Dorsten & Zernitz, 2020, p. 8). In deze zin is verbeelding dus altijd subjectief en persoonsgebonden en kan een verbeelding volgens de auteurs niet ‘goed’ of ‘fout’ zijn. Het medium (het materiaal waarmee je uiting geeft aan je verbeelding) kan van alles zijn, zoals klei, papier of textiel. In theater en dans is voornamelijk het lichaam medium voor verbeelding.

Fantasie en verbeelding spelen bij kleuters een belangrijke rol in hun dagelijks leven. Fantasie is de basis voor het voorstellingsvermogen, de creativiteit en de capaciteit tot organiseren en plannen (Delfos, 2020). Wat een kleuter nog niet kan bevatten, vult hij of zij

aan met de verbeelding. De stofzuiger kan bijvoorbeeld alles opslurpen, omdat hij gewoon ‘heel veel honger heeft’. Diezelfde verbeelding helpt de kleuter ook bij de overgang van de egocentrische fase (alles bezien en beleven vanuit het eigen ik) naar het besef van een meer objectieve werkelijkheid waarvan het kind onderdeel is. Door verhalen uit te spelen en zich bijvoorbeeld bij het fantasie- of rollenspel in te leven in anderen, leert de kleuter langzaam verschillende perspectieven te zien en te begrijpen (Goorhuis-Brouwer, 2018). Door de verbeelding aan te spreken kan de leerkracht de kleuters ook meenemen in een wereld van verhalen, waarin woorden en beelden een samenhangend geheel zijn. De verbeelding van de leerkracht zorgt ervoor dat de kleuters al spelend meegaan op een reis naar nieuwe ervaringen, waaraan ze nieuwe woorden kunnen koppelen.

Diverse onderzoekers bevestigen het belang van spel bij de ontwikkeling van kleuters. Het is een effectieve manier om te leren, specifiek anders dan bij oudere kinderen (Van der Grift, 2020, Imelman et al.; 2019, Goorhuis-Brouwer; 2018, Janssen-Vos & Van der Meer, 2017). In spel wordt een eigen rijke leeromgeving gecreëerd, een aparte wereld met precies datgene wat voor jonge kinderen van belang is. “Spelen is, vanuit de neuropsychologie gezien, ook belangrijk omdat er simpele, complexe en supercomplexe motorische vaardigheden geoefend worden en omdat daarbij de waarneming wordt gescherpt. Door te spelen wordt de taal ontwikkeld en verscherpt, omdat spelen leidt tot talige communicatie” (Van de Grift, 2020, p. 40). Spel zou daarom een goede ingang kunnen zijn om taal te leren.

Ook literatuur over meertalige kinderen benadrukt het belang van spel. Tijdens het spelen bouwt het kind een mentaal netwerk op van (nieuwe) woorden die bij elkaar horen. Eerst wordt door het kind een begrip

gelabeld, vervolgens gecategoriseerd en tot slot aan een bepaald netwerk toegevoegd (Orioni, 2020). Daarvoor zijn er vaak voorbeelden, prikkels en inspiratie nodig, bijvoorbeeld in de vorm van materialen en verhalen. Met die prikkels kan de dansdocent kinderen aanzetten tot al dan niet vrij spel. In een betekenisvolle dansleeromgeving kan een spel als het ware vanzelf beginnen, waarna de dansdocent het kan sturen naar de taal- en artistieke ontwikkeling. De dansdocent kan daarbij verschillende spelvormen gebruiken die taal kunnen ontlocken. In de kleuterdansles hebben drie spelvarianten vaak een vaste plek: bewegings- of motorisch spel, fantasie- of rollenspel en imitatie- of sociaal spel (Imelman, Goorhuis-Brouwer, & Meijer, 2019).

Bewegings- of motorisch spel

Bij deze spelvariant spreken kinderen al hun motorische vaardigheden aan en verfijnen ze deze. Hieronder vallen beweegactiviteiten als fietsen, hinkelen, schommelen, klimmen, tekenen, knippen en plakken. Ook dansen valt hieronder. Waarneming en motoriek worden in interactie gestimuleerd. Dit bewegen roept ook muzikale en ritmische ervaringen op, zoals hard/zacht lopen en stampen/op je tenen lopen. Op deze manier bevorderen de fysieke ervaringen onder andere de muzikaliteit. Daarnaast geven deze activiteiten ook ruimtelijke ervaringen, waardoor de kinderen later mogelijk in staat zijn om verhoudingsbegrippen toe te passen bij het leren rekenen (Imelman et al., 2019).

Fantasie- of rollenspel

In fantasie- of rollenspel komen magisch denken, spanning en actie samen. Van alles kan gebeuren, maar het kind is over die gebeurtenissen wel de baas. Er zijn in het vrije fantasiespel aan het begin geen regels,

althoewel deze tijdens het spelen wel kunnen ontstaan. De kleuter kan een rover zijn, een elfje of een wild dier. In zekere zin leeft het kind tijdens het fantasiespel in twee werelden. De rand van het vloerkleed is het begin van de gevaarlijke wilde zee, maar als het kind naar de wc moet, stapt het er gewoon overheen. Hierdoor overbrugt dit spel de kloof tussen de echte gebeurtenissen in de wereld om het kind heen en de voorstellingen in het hoofd. Het fantasiespel heeft een relatie met taal (Imelman et al., 2019): in de fantasie bedenkt het kind eigenlijk nooit betekenissen helemaal zelf, maar kent het al verworven betekenissen op een gefantaseerde manier toe aan andere bekende dingen. In die zin is het fantasiespel een oefening in de bruikbaarheid van nieuwe kennis, die zich uitdrukt in taal (Imelman et al., 2019).

Imitatie- of sociaal spel

Ook bij imitatie- of sociaal spel speelt de fantasie vaak een rol. Kinderen spelen allerlei situaties na en identificeren zich met rollen van mensen en relaties tussen mensen. Zo doen ze alsof ze vader/moeder zijn, juf of dokter. Deze 'role-taking' helpt bij het ontwikkelen van empathisch vermogen: zich kunnen inleven in en meeleven met anderen. Ook leren kinderen binnen dit spel te onderhandelen en conflicten op te lossen (Imelman et al., 2019).

3.3 DANS ALS ARTISTIEKE ACTIVITEIT

In dit onderzoek wil ik dans benaderen vanuit een kunsteducatief perspectief, waarbij dans middel tot taalondersteuning is, maar ook een artistieke activiteit.

Dit perspectief gaat uit van de waarde van iedere kunstvorm op zich en van kritisch denken in alle artistieke processen: creëren, uitvoeren en reageren (Pugh

McCutchen, 2006). Pugh McCutchen (2006) geeft een aantal belangrijke voorwaarden voor danseducatie binnen het onderwijs, onder andere:

- Dans is een van de vier grote kunstdisciplines (dans, muziek, theater en de beeldende kunsten) en kinderen zouden alle dansstijlen moeten kunnen leren kennen. Dit betekent dat je dans zo breed mogelijk moet aanbieden, zodat kinderen in aanraking komen met verschillende danstechnieken en dansculturen.
- Dans zou esthetisch en kinesthetisch leren moeten integreren, zodat een kind dans leert gebruiken als een expressieve taal waarmee het kan communiceren.
- Om les te geven in dans als kunstvorm, moeten dansspecialisten vaardigheden bezitten in de expressieve kant van dans, in verschillende dansstijlen en in esthetische educatie.

Dans is dus een kunstvorm in de betekenis dat ze voldoet aan de criteria van een geleerde vaardigheid en expressieve communicatie binnen een bepaalde esthetiek. De elementen van dans zijn ruimte, ritme (tijd), kracht en lichaam (Hanna, 2015). Cultuur en emotie geven daarbij een persoonlijke kleur en betekenis aan de dansbewegingen. Ieder persoon heeft de mogelijkheid om te kiezen voor een eigen invulling van de bewegingen. Op deze manier kan dans een middel zijn tot persoonlijke expressie (Kool, 2013).

Uit onderzoek van Harms en Nijboer (2017) blijkt echter dat in taaldanslessen de taaldoelen doorgaans zichtbaarder zijn dan de dansdoelen. Daardoor komen de dansante aspecten minder aan bod, wordt dans meer ingezet als middel dan als gelijkwaardig leerdoel en wordt er vaker gesproken over bewegend leren

en de fysiek motorische ontwikkeling dan over de dansontwikkeling van leerlingen. Onder andere ruimte voor ontdekken en improviseren lijken te ontbreken. Kunstintrinsieke doelen lijken steeds weer het onderspit te delven; kunst lijkt in het onderwijs vaak vooral te moeten bijdragen aan instrumentele doelstellingen (Haanstra, 2001). In de TOLD-lessenseries zal ik daarom dans als artistieke activiteit apart benoemen.

Samenvattend ga ik ervan uit dat beweging, spel en fantasie en het gebruik van dans als kunstvorm een waardevolle bijdrage kunnen zijn aan het TOLD-model. Ik neem ze daarom als ontwerpprincipes in het model op. Woordritme en zang betrek ik alleen zijdelings in de lessenserie. Ritme is als onderdeel van dans wel aanwezig.

3.4 TAALONDERSTEUNEND LESGEVEN DOOR DANS: HET TOLD-MODEL

Eerste versie ontwerpmodel

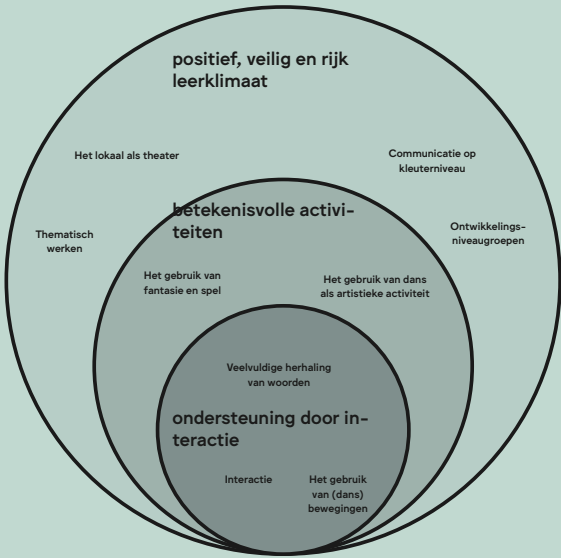
De volgende nieuwe kenmerken zijn geïntegreerd in het Leuvense TOL-model: het inrichten van het lokaal als ‘theater’, het thematisch werken, het gebruik van fantasie en spel, het gebruik van dans als artistieke activiteit en het gebruik van beweging.

Een TOLD-les moet ervoor zorgen dat dansdocent en kleuters contact hebben op het niveau van de kleuter, in de betekenisvolle context samen een spel aangaan, de fantasie aanspreken en bewegen met behulp van ritme en (soms) zang. Deze criteria vinden meestal tegelijkertijd plaats en dus niet een voor een.

In de TOLD-lessen creëert de dansdocent een gezamenlijk podium waarop de kinderen de kans krijgen om in de flow van het dansen hun lichaam te leren kennen als een instrument van expressie. Op hun eigen, persoonlijke manier mogen ze de woorden en begrippen

uit het spelverhaal verbeelden, verwerken en uitspreken. Daarbij gaat het niet om het technisch leren uitvoeren van danspassen, maar eerder om belichaming (‘em-bodiment’) van de taalbegrippen in het eigen lichaam, waardoor er een besef ontstaat van de betekenis van deze begrippen. Intuïtie en gevoel spelen hierbij een rol en wanneer mogelijk zal de docent ook artistieke en esthetische elementen aan de dansbewegingen toevoegen. Maar steeds centraal staat de belichaming van de taalbegrippen. Tabel 3 geeft een overzicht van de ontwerpcriteria voor taalondersteunende danslessen.

Figuur 2 laat zien hoe de invoeging in het TOL-schema eruit ziet.



Figuur 2: Het TOLD-model

TABEL 3: ONTWERPPRINCIPES VOOR
 TAALONDERSTEUNENDE DANSLESSEN
 (EERSTE CYCLUS)

Ontwerpprincipes TOL	Gerelateerde ontwerp-principes specifiek TOLD	Uitwerking
Positief, veilig en rijk leerklimaat (basisvoorwaarde)	Het lokaal als ‘theater’ Thematisch werken Communicatie op kleuterniveau	- Het gebruik van materiaal binnen het thema om een ruimte mee aan te kleden - Open staan voor de kinderen en hen ruimte geven voor eigenheid - Het gebruik van verhalen en van concrete materialen
Betekenisvolle dansactiviteiten	Het gebruik van fantasie en spel	- Het gebruik van bewegingsspel, fantasiespel en sociaal spel - Veelvuldig een beroep doen op de fantasie van de kinderen bij het uitvoeren van de opdrachten - Het gebruik van fantasieverhalen door de docent
	Het gebruik van dans als artistieke activiteit	- Ruimte voor persoonlijke inleving en expressie (improvisatie) - Aandacht voor esthetiek - Afwisseling in (kinder-)dansvormen
Ondersteuning door (verbale en non-verbale) interactie	Veelvuldige herhaling van woorden Interactie	- Nieuwe woorden aanleren door ze veel te herhalen, zowel door de dansdocent als door de kinderen - Regelmatig nieuwe woorden inbedden in een ritme of een lied, al dan niet met onderliggende muziek - Het gebruik van losse klanken, poëzie, rijm, rap en spoken word - Communicatie twee kanten op: docent én kleuters spreken én luisteren
	Het gebruik van (dans) bewegingen	- Bij de nieuwe woorden ondersteunend gebruikmaken van de motoriek en van gebaren

3.5 HET ONTWERP VAN DE TOLD-LESSENSERIES

Binnen de thema's hebben de dansdocenten gewerkt met de volgende woordcategorieën: zelfstandige naamwoorden (vooral voorwerpen uit het thema, lichaamsdelen en emoties), werkwoorden, voorzetsels en bijvoeglijke naamwoorden. Elke les kende dezelfde lesopzet met vijf onderdelen in een vaste volgorde:

1. kring: ontmoeting met elkaar en met de dansdocent, afzonderlijke lichaamsdelen bewegen (vrijwel meteen op muziek)
2. ruimte verkennen in het thema
3. terug in de kring op de grond: nieuwe materialen voor de passieve woordenschat
4. oefenen en dansen met actieve woordenschat
5. afsluitend een korte dans met eventueel zang en ritme. Dit laatste kan bijvoorbeeld zijn: een korte choreografie, een liedje met beweging, een rap of klanken met beweging, of kleine gedichten opzeggen en dansend uitbeelden.

De volgorde van de les is deels gebaseerd op de lesopzet binnen de methode *Taaldans en Rekendans* van Lenneke Gentle. Tabel 4 geeft een overzicht van het lesplan uit de eerste lessenserie.

TABEL 4: BASISLESPLAN VAN DE EERSTE LESSENSERIE

Opdracht	Plek	Muziek	Verhaal	Attributen	Ontwerpprincipes
1: Kring, ontmoeting en lichaamsdelen	Kring staand		Kort voorstellen, regels. Meteen bewegen op de muziek en warm worden. Gekozen lichaamsdelen bewegen en benoemen. Kind aanwijzen, mag lichaamsdeel aanwijzen en benoemen, daarna allen bewegen en nazeggen met lidwoord.	Geen	- Interactie - Herhaling van woorden - Het gebruik van beweging
2: Ruimte verkennen in het thema	Door de zaal		We gaan naar	Eventueel een knuffel of pop binnen het thema	- Interactie - Het gebruik van fantasie en spel - Het gebruik van beweging
3: Grond, passieve woordenschat	Kring, zittend	Geen	Nieuwe onderwerpen/voorwerpen laten zien, docent geeft de woorden aan met, indien van toepassing, het juiste lidwoord en kinderen herhalen de woorden en doen het onderwerp na.	Concrete materialen en afbeeldingen binnen het thema	- Het gebruik van fantasie en spel - Herhaling van woorden - Het gebruik van beweging
4: Ruimte, actieve woordenschat	Door de zaal		Recent geleerde woorden herhalen, docent vraagt: wat is dit? Kinderen antwoorden verbaal, met of zonder bewegingen.	Concrete materialen en afbeeldingen binnen het thema	- Interactie - Herhaling van woorden - Het gebruik van beweging
5: Dans	Kring, staand (of vaste plekje in de zaal)		Stukje choreografie met eventueel tekst en/of zang.		- Het gebruik van dans als artistieke activiteit - Het gebruik van ritme en zang

Een positief, veilig en rijk leerklimaat (met de ontwerpprincipes inrichting van het lokaal als theater, communicatie op kleuterniveau en thematisch werken) is overkoepelend en speelt tijdens de hele les een rol.

Bijlage 9 bevat een voorbeeldles uit de eerste cyclus en bijlage 10 is een voorbeeldles uit de tweede cyclus. In beide lessen is zichtbaar hoe de ontwerpprincipes vertaald zijn naar een concrete les.

4. TESTFASE VAN HET TOLD-MODEL

4.1 EERSTE EVALUATIERONDE VAN HET TOLD-MODEL

De resultaten uit de observaties, audioreflecties en focus-groepinterviews van de eerste lesperiode zijn gebruikt om het eerste concept van het TOLD-model te evalueren.

*Ontwerpprincipes 1: positief, veilig en
rijk leerklimaat*

Aankleding van het lokaal als ‘theater’

Voor de TOLD-lessen werd het gymlokaal aangekleed met afbeeldingen en voorwerpen die een relatie hebben met een thema. Zo hingen er bijvoorbeeld bij het thema Lente plaatjes aan de muur van jonge boerderijdieren en lagen er bij Kunst kwasten op een schildersezels. Het doel van deze plaatjes en materialen was dat ze zouden uitnodigen tot taalgebruik. Uit de observaties bleek dat de meeste kinderen naar de plaatjes en het materiaal keken als ze het gymlokaal binnenkwamen en daarop reageerden door er met elkaar over te praten.

In het focusgroepinterview zeiden de dansdocenten dat de rijke leeromgeving in de vorm van de theatrale aankleding van het lokaal goed kan werken. Je kunt de kinderen er als het ware in onderdompelen en het wordt

een actief onderdeel van de les: “Dat werkt nu nog niet. Het lokaal moet omgetoverd worden. Grote posters.” (dansdocent B). Ook de groepsleerkrachten bevestigden in het focusgroepinterview dat het aankleden van het danslokaal door het ophangen van afbeeldingen binnen het thema, goed werkt. Ook zij tekenden daarbij aan dat deze afbeeldingen wel groter zouden moeten: “Het moet groter en zichtbaarder. A3 in plaats van A4. Posters? Misschien een rijdend digibord?” (leerkracht 1).

Thematisch werken

Dat de taaldanslessen thematisch aansluiten bij wat er in de klas wordt behandeld, ervaren de groepsleerkrachten blijkens de focusgroepinterviews als een positieve invloed op de ontwikkeling van de woordenschat van de kinderen. Ze zeiden dat de begrippen beter landen: “Bij het thema Lente bijvoorbeeld zat de kennis van de moederdieren en de jonge dieren er veel beter in. Vaker en vlotter dan gewoonlijk roepen de kinderen in het eigen lokaal de juiste woorden als die gevraagd worden.” (leerkracht 2). Dansdocent C was kritisch over het werken met een bepaald thema. Zij vroeg zich af hoe de lessen interessant kunnen blijven voor zowel jongens als meisjes, omdat ze het in haar Lente-lessen moeilijk vond de meer jongensachtige energie aan te spreken: “Ik zag op een gegeven moment dat de jongens met elkaar een kruiwagen gingen maken, ze pakten elkaars benen op en gingen lopen. Dus ik dacht: hé, zo kan het ook!” Ze verwachtte dat het thema Verkeer voor deze jongens beter zou werken. In het focusgroepinterview met de leerkrachten kwam ook aan de orde dat de meisjes wat makkelijker aansloten bij de taaldanslessen dan de jongens. Volgens hen hadden de jongens van tevoren mogelijk een ander beeld van de dansles, zoals wat stoerdere muziek en grotere, wildere bewegingen als met breakdance.

Communicatie op kleuterniveau

Uit de observaties bleek dat de kleuters de opdrachten het beste oppikten bij een korte, rustige uitleg en veel herhaling. Ook bleek dat het hielp als de docent beeldmateriaal of concrete voorwerpen (ook om te voelen) liet zien, voordat de kinderen het woord moesten uitbeelden in dans of beweging. Daarnaast zagen de observanten dat de dansdocent soms vergat om de uitleg rustig en concreet te houden, en dat het herhaald uitleggen de leerlingen zou helpen. Uit de focusgroepinterviews met de groepsleerkrachten kwam naar voren dat het communiceren op kleuterniveau inderdaad echt betekent dat je langzaam moet spreken.

Openstaan voor de kinderen en hen ruimte geven voor eigenheid

De observanten hadden de indruk dat dat de meeste kinderen actief meededen met de freestyle dansopdrachten, vaak in het midden of aan het eind van de TOLD-lessen, doordat zij daarin hun eigen bewegingen en energie goed kwijt leken te kunnen. Uit de observaties bleek dat er ruimte voor eigen suggesties en observaties van de kinderen was. Zo riep een kind tijdens het nadoen van een groeiende bloem in een Lente-les dat zij een “ondersteboven bloem” was. Ook zagen de observanten dat de kinderen tijdens de warming-up in de kring eigen ideeën inbrachten voor lichaamsdelen die ze wilden bewegen. Dansdocent A meldde in haar audioreflectie ook dat kinderen eigen input hadden, vooral tijdens de warming-up, en dat zij het leuk vond om die over te nemen. Dansdocent C schrijft tijdens de observatie: “Mooi om eigen variaties te zien bij de kinderen op hoe een dier kan bewegen.”



Foto 1: TOLD-les opwarming, 'het hoofd'

Uit het focusgroepinterview met de dansdocenten kwam naar voren dat zij meer ruimte zouden willen hebben voor improvisatie of vrij dansen, omdat dat meer recht zou doen aan de kleuters: “Bij het vrij dansen zie ik persoonlijke ontwikkeling bij de meesten.” (dansdocent A). Dansdocent C zei: “Kinderen kopiëren mij nog veel in de vaste oefeningen. Bij de vrije oefeningen gaan ze wel los!” Dansdocent B vulde aan: “Het meedoen op zich is belangrijk.” Maar ruimte geven aan kinderen noemden de dansdocenten ook een uitdaging, om orde te houden in een klas vol kleuters: “Het is veel. Een complete chaos in mijn hoofd.” (dansdocent C).

Ook de groepsleerkrachten vonden dat de dansdocenten strakker orde konden houden en dat ze hogere eisen aan de kleuters mogen stellen qua gedrag: “De

dansdocent moet een luisterhouding eisen.” (leerkracht 1). De dansdocent mag volgens deze leerkracht bepaald gedrag niet accepteren en moet dan meteen actie ondernemen, omdat de kinderen elkaar anders aansteken en de aandacht voor de les weg is. Omdat de spanningsboog bij kleuters vrij kort is, zou er volgens de leerkrachten in de lessen een betere balans moeten zijn tussen actief luisteren en vrijer spelen of bewegen.

Ontwerpprincipe 2: betekenisvolle dansactiviteiten

Fantasie en spel

Uit de observaties bleek dat de kinderen betrokken zijn tijdens fantasie- en spelopdrachten en hun eigen variaties laten zien. Bij de opdracht om te bewegen als een konijn beweegt het ene kind bijvoorbeeld zijn handen boven zijn hoofd, als oren, terwijl het andere kind op zijn hurken gaat zitten en sprongen maakt. Ook bleek dat kinderen zich vrijer bewegen bij een spelopdracht. Een kind dat zich bijvoorbeeld aan het begin van de lessen nog niet vrij durfde te bewegen, deed dat wel toen er met attributen een spelsituatie werd gecreëerd. Maar de observanten zagen ook dat kinderen zich soms teveel door het spel laten meenemen en bijvoorbeeld druk worden en gaan rennen.

Uit de audioreflecties kwam naar voren dat een fantasieverhaal gebruiken als rode draad voor de les goed werkt, zoals dansdocent B deed met een pluche beer die in het thema Ziek en gezond van alles meemaakte. De leerlingen lijken namelijk hun focus en concentratie beter vast te houden als ze in het verhaal worden meegezogen. Maar uit de focusgroepinterviews met de dansdocenten bleek dat ze het soms moeilijk vonden om

de doorgaande lijn van fantasie en spel vast te houden, omdat niet alle dansopdrachten daarin lijken te passen.

Uit de focusgroepinterviews met de groepsleerkrachten, kwam naar voren dat zij spel en fantasie zien als een krachtig onderdeel van de TOLD-lessen. Een leerkracht vond spel en fantasie van alle TOLD-criteria de grootste invloed hebben op de taalontwikkeling, omdat spel en fantasie kinderen stimuleren om na te denken over wat er bij het thema past en te gaan bewegen binnen dit begrip: “Spel en fantasie is de grootste positieve factor van de vijf. De kinderen gaan dan zelf manieren zoeken om met de opdracht mee te doen. Ze gaan bijvoorbeeld fietsen, dat was de opdracht [...] en dan gebruiken ze hun fantasie in het thema, het stimuleert ze om na te denken wat erbij past.” (leerkracht 5).

Dans als artistieke activiteit

Uit de observaties blijkt dat er tijdens het aanleren en uitvoeren van de choreografie non-verbale interactie plaatsvindt en er vaak energie en blijdschap bij de kinderen lijkt te zijn. Ook zagen de observanten dat de meeste kleuters mee lijken te doen en dat de dansdocent de aandacht van de kinderen krijgt doordat ze een centrale plek in de kring inneemt. Uit de observaties blijkt dat er in de meeste dansopdrachten ruimte is voor eigen fysieke invulling en verschillende bewegings kwaliteiten. Daarnaast zei een leerkracht dat je met dans werkt aan de persoonlijke ontwikkeling en het gevoel aanspreekt: “Dans als artistieke activiteit is juist voor deze kinderen heel belangrijk, omdat je met persoonlijke ontwikkeling het gevoel meer aanspreekt en dat moeten de kinderen echt nog leren. Je zou ook daarvoor de groepen kunnen splitsen in een jongere en een wat oudere groep, waarbij de oudsten al wat meer met

dansgevoel aan de slag kunnen gaan.” (leerkracht 1). Het optreden dat zou volgen (tijdens de Ketikotiviering), leek de kinderen ook extra te motiveren om mee te doen.



Foto 2: TOLD-les, dans als artistieke activiteit

In de audioreflectie merkte dansdocent A op dat dans als artistieke activiteit kan helpen op momenten dat de concentratie van de kinderen na een aantal vastomlijnde opdrachten terugloopt: “Een moeilijkheid bij deze les was dat het vaste materiaal teveel was voor de leerlingen. Bij de passieve woordenschat, dus de derde oefening, vonden de leerlingen het lastig om zich te blijven concentreren en te voldoen aan de eisen van de bewegingen. Dus volgende keer is daarvoor een oplossing dat de leerlingen ook even vrij mogen dansen.” Ook de groepsleerkrachten gaven in het focusgroepinterview als tip om in het midden van de les iets meer aandacht te geven aan vrij dansen of vrij spelen, om de spanningsboog niet te lang te laten worden.

Ontwerpprincipe 3: ondersteuning door (verbale en non-verbale) interactie

Herhaling van woorden

Uit de observaties bleek dat herhaling van woorden een positieve invloed lijkt te hebben op de ontwikkeling van de passieve en de actieve woordenschat. De observanten noemen dat vooral een lied of versje helpt bij het herhalen van woorden en dat alles tegelijkertijd meedoen en meespreken met de docent, het leren van nieuwe woorden makkelijker maakt. De observanten zien ook moeilijkheden: de dansdocent lijkt het zelf vaak lastig te vinden om steeds woorden te blijven herhalen en dat aan de kinderen te blijven vragen.

De dansdocenten bevestigden deze laatste observatie in de focusgroepinterviews: ze moesten wennen aan het regelmatig herhalen van woorden, omdat dit in een gewone dansles meestal niet voorkomt. In de woorden van dansdocent A: “Het terugvragen van woorden lijkt betweterig, maar dat is het niet.” Deze “kracht van de herhaling” (leerkracht 1) is inderdaad belangrijk, zeiden de leerkrachten in de focusgroepinterviews. De leerkrachten geven hierbij als tip om regelmatig te zeggen: “zeg mij maar na”, om zo de luisterhouding te eisen. Bij het introduceren van nieuwe woorden raden zij aan om tegen de kinderen duidelijk te zeggen dat ze nu kennis gaan maken met nieuwe woorden en dat zij deze de volgende week zelf kunnen zeggen. Een belangrijke tip kwam van leerkracht 6: “Vertel aan het begin van de les, als de kinderen nog op de bank zitten, wat ze in de les gaan doen en vraag aan het einde van de les aan de kinderen: welke woorden hebben we vandaag geleerd?”

Interactie

Uit de observaties blijkt dat vragen stellen aan de kinderen de interactie bevordert en dat voorwerpen laten vasthouden en voelen de ontwikkeling van de woordenschat lijkt te stimuleren. De observanten zien ook dat de kinderen spontaan iets vertellen tijdens de dansles en dat samenwerking tussen de leerlingen de interactie stimuleert. In de focusgroepinterviews zeiden de groepsleerkrachten dat de interactie eerst een beetje op gang moest komen, maar daarna steeds beter ging. Leerkracht 1 zegt: “Die interactie moet de docent echt bij de kinderen uitlokken. Ook moet de docent goed opletten welke leerlingen weinig zeggen en juist die kinderen aandacht geven. De niveaoverschillen in de groep zijn groot, vandaar dat splitsing van de groepen een goed idee is.”



Foto 3: TOLD-les thema Kunst, ‘het schilderij’

Beweging

Als de docent de woorden actief liet zeggen bij de bewegingen, leek dit, aldus de observanten, te leiden tot uitbreiding van de actieve en passieve woordenschat. Dit noemden de leerkrachten tijdens de focusgroep-interviews ook. Ze zagen dat een woord uitspreken tegelijkertijd met een beweging of handeling effect heeft. Het criterium ‘beweging’ werkt volgens hen positief voor het beklijven van woorden. Bij het groeps-interview met de dansdocenten zei dansdocent A dat beweging als apart ontwerp-principe eventueel uit het model zou kunnen, omdat het oppervlakkig kan zijn en kan lijken op gymnastiek.

Ritme en zang

Volgens de observanten komt alles bij elkaar bij de dans met het lied: samen met de beweging en het ritme kunnen de kinderen de tekst goed meezeggen. In de woorden van dansdocent B: “Dans is ritmisch, als ze daarin iets gaan zeggen dan gaat dat vanzelf. In de beat gaan is goed.” De observanten zeggen dat de kinderen het ritme voelen en graag meezingen, maar ook dat de tekst van een lied voor de kinderen soms te moeilijk leek.

ALGEMENE OPMERKINGEN OVER DE EERSTE SERIE TOLD-LESSEN

Tijdens de focusgroepinterviews zeiden de groepsleerkrachten meerdere malen dat ze het prettig vonden om bij de TOLD-lessen aanwezig te zijn. “Het is een voordeel dat je erbij staat als leerkracht, ik kan nu meer opmerken via observeren.” (leerkracht 1). Leerkracht 2 vult aan: “In de groep kunnen we herhalen wat er in de TOLD-les gezegd is.” De leerkrachten vertellen dat de kinderen de TOLD-lessen allemaal geweldig vinden en dat ze er elke keer naar uit kijken.

Na de eerste lessenserie op school 1 zijn er drie taalniveaugroepen gevormd: twee taalzwakkere groepen en één taalsterke groep. Bij de start van de danslessen waren de twee kleutergroepen gemengd, dat wil zeggen dat kinderen van 4, 5 en 6 jaar in één groep zaten en taalzwakke en taalsterke(re) kleuters samen les kregen. Uit de observaties kwam naar voren dat de oudere kleuters vaak de jongere kleuters leken te overvleugelen als er voorbeelden of antwoorden moesten worden gegeven. Dit was de aanleiding om de twee lesgroepen op te splitsen in drie kleinere niveaugroepen. Hierdoor verwachtten we beter op de behoefte van de kinderen in te kunnen spelen.

AANPASSINGEN TOLD-MODEL VOOR DE TWEEDE LESSENSERIE

Op basis van de eerste evaluatie is het TOLD-model als volgt aangepast:

- Het specifieke criterium ‘beweging’ is samengevoegd met ‘dans als artistieke activiteit’, omdat beweging op zich ook dicht bij gymnastiek kan liggen, zoals dansdocent A zei. En de bedoeling van de TOLD-lessen is juist om dansbewegingen te gebruiken.
- Er is een ‘terugblik/reflectie’ ingevoerd aan het einde van de les, waarin de dansdocent met de kinderen bespreekt en terugvraagt wat ze geleerd hebben tijdens de les.

Niet van invloed op het TOLD-model zelf, maar meer de uitvoering van de lessen betreffend:

- Er is meer tijd ingeruimd voor improvisatie of vrij dansen (dit kan vooral bij opdracht 2 of 4).
- De expliciete stimulering van de passieve en actieve woordenschat is samengevoegd in één opdracht.

- Er zijn op basisschool 1 drie niveaugroepen gevormd vanwege betere afstemming op het taalontwikkelingsniveau van de kinderen.

In tabel 5 staat een overzicht van de aangepaste criteria voor de TOLD-lessen.

**TABEL 5: ONTWERPPRINCIPES VOOR
TAALONDERSTEUNENDE DANSLESSEN
(TWEDE CYCLUS)**

Ontwerpprincipes TOL	Gerelateerde ontwerp-principes specifiek TOLD	Uitwerking
Positief, veilig en rijk leerklimaat (basisvoorwaarde)	Het lokaal als 'theater' Thematisch werken Communicatie op kleuterniveau Ontwikkelings-niveaugroepen	- Het gebruik van materiaal van het thema om een ruimte mee aan te kleden - Rustig en concreet taalgebruik - Open staan voor de kinderen en hen ruimte geven voor eigen inbreng - Kleuters niet op taalniveau indelen maar op ontwikkelingsniveau
Betekenisvolle dansactiviteiten	Het gebruik van fantasie en spel	- Het gebruik van bewegingsspel, fantasienspel en sociaal spel - Veelvuldig een beroep doen op de fantasie van de kinderen bij het uitvoeren van de opdrachten - Het gebruik van fantasieverhalen door de docent
	Het gebruik van dans als artistieke activiteit	- Ruimte voor persoonlijke inleving en expressie (improvisatie) - Aandacht voor esthetiek - Afwisseling in (kinder-)dansvormen - Het gebruik van verhalen en van concrete materialen - Bij de nieuwe woorden ondersteunend gebruikmaken van de motoriek en van gebaren
Ondersteuning door (verbale en non-verbale) interactie	Veelvuldige herhaling van woorden Interactie en reflectie	- Nieuwe woorden aanleren door ze veel te herhalen, zowel door de dansdocent als door de kinderen - Regelmatig nieuwe woorden inbedden in een ritme of een lied, al dan niet met onderliggende muziek - Het gebruik van losse klanken, poëzie, rijm, rap en spoken word - Communicatie twee kanten op: docent én kleuters spreken én luisteren - Reflectie aan het einde van een les waarin de kernwoorden herhaald worden

**TABEL 6: AANGEPAST LESPLAN
NA EERSTE EVALUATIE**

Opdracht	Plek	Muziek	Verhaal of toelichting	Attributen	Ontwerpcriterium	Woordenschat
0: Start van de les	Op de bank, aan de kant	Geen	- Korte uitleg regels - Terughalen wat we de vorige keer hebben gedaan en geleerd - Vertellen wat we deze keer gaan doen	Evt. een personage zoals Beer of Nijntje	- Interactie - Connectie met rijke leeromgeving (aankleding zaal)	Themawoorden
1: Kring, ontmoeting en lichaamsdelen	Kring, staand	Rustige muziek met een duidelijk ritme	- Warming-up van alle lichaamsdelen - Kleine dansbewegingen, passen en sprongen	Geen	- Interactie - Herhaling van woorden - Het gebruik van dans als artistieke activiteit	Wekelijks nieuwe lichaamsdelen kiezen
2: Ruimte, verkennen in het thema	Door de zaal	Actieve muziek	- Verplaatsingen - Inleven in thema	Evt. kleine attributen die de fantasie en de beweging stimuleren	- Interactie - Fantasie en spel - Het gebruik van dans als artistieke activiteit	Themawoorden Bewegwoorden
3: Kring, passieve en actieve woordenschat	Kring, zittend of staand	Rustige muziek of geen muziek	Verhaaltje of toelichting binnen het thema	Echte voorwerpen of afbeeldingen van onderwerpen binnen het thema	- Interactie - Herhaling van woorden	Week 1: nieuwe woorden binnen het thema introduceren (PWS) Week 2: woorden week 1 herhalen (AWS) en nieuwe woorden toevoegen (PWS) Week 3: woorden week 2 herhalen (AWS) en nieuwe woorden toevoegen (PWS), etc.
4: Ruimte, persoonlijke ontwikkeling	Door de zaal	Fantasievolle muziek	Improvisatie in het thema door de leerlingen	Evt. kleine attributen die de fantasie en beweging stimuleren	- Interactie - Het gebruik van dans als artistieke activiteit	Themawoorden
5: Dans	Kring of speciale opstelling	Muziek instrumentaal of met Nederlandse zang	Dans met lied	Geen	- Het gebruik van dans als artistieke activiteit - Het gebruik van ritme en zang	Themawoorden
0: Terugblik	Kring of bank, aan de kant	Geen	Terughalen van wat we deze keer hebben gedaan en geleerd (nieuwe woorden)		- Interactie - Herhaling van woorden	Themawoorden

4.2 TWEEDE EVALUATIERONDE VAN HET TOLD-MODEL

De resultaten uit de observaties, audioreflecties en focusgroepinterviews van de tweede lesperiode, zijn gebruikt om het tweede concept van het TOLD-model verder te evalueren.

Ontwerpprincipe 1: positief, veilig en rijk leerklimaat

Aankleding van het lokaal als ‘theater’

In de tweede serie focusgroepinterviews met de leerkrachten kwam naar voren dat ze de aankleding van de zaal in het thema waardeerden. Leerkracht 5 zei: “De combinatie horen, zien en doen zorgt samen voor nog meer koppeling.” Ook zei ze dat de attributen van het thema Verkeer, zoals het neergelegde zebrapad en de gekleurde doekjes die werden gevouwen als verkeersborden, goed bij het thema aansloten. Op een observatieformulier merkte dansdocent A op dat de kinderen vóór de les al dingen benoemen die ze op de posters zien die zijn opgehangen voor het thema Kunst.



Foto 4: TOLD-les thema Kunst, aankleding van het lokaal als theater

Thematisch werken

Meerdere keren zeiden groepsleerkrachten in de focusgroepinterviews dat het aansluiten van de TOLD-lessen bij het thema dat in de klas werd behandeld, hielp bij het leren en onthouden van nieuwe woorden. Het werken binnen het thema noemden ze een “waardevolle toevoeging” of zelfs “essentieel”. Diverse leerkrachten zeiden dat kinderen regelmatig riepen: “Hé, dat was bij dans” of “Dat hebben we ook bij dans geleerd”. Volgens leerkracht 8 had het werken binnen het thema en de bijbehorende woordenlijst ook effect op de kinderen die nog nauwelijks Nederlands konden spreken, want “door de activiteiten konden de leerlingen laten zien dat ze de woorden konden uitvoeren zonder ze te hoeven benoemen. Een meisje dat in de klas nog niet veel zegt, doet bij de danses alles mee.” Dit gaat dus over de ontwikkeling van de passieve woordenschat.

Communicatie op kleuterniveau

Uit de observatieformulieren kwamen verschillende suggesties naar voren om de communicatie te optimaliseren. Als mogelijkheid noemde een leerkracht veel vragen stellen aan de kinderen. Daarnaast gaven diverse leerkrachten als tip dat als iets onbekend is bij de kinderen, de dansdocent erover kan vertellen en dingen voor kan doen. Zo schreef leerkracht 2 over een les binnen het thema Kunst dat museumbezoek onbekend is voor veel kinderen. Ook stelden leerkrachten voor om een kind dat iets goed doet, het voor te laten doen. Andere tips waren dat de dansdocent duidelijker complimenten zou kunnen geven aan de leerlingen die het goed doen en hen bijvoorbeeld ook ‘hulpje’ kan laten worden. Leerkracht 1 benoemt als moeilijkheid dat de kinderen veel ‘lege taal’ gebruiken, zoals slechts antwoorden met het woordje ‘die’ op de vraag van een dansdocent

over het thema. Dit dwingt de dansdocent om goed na te denken over de manier van vragen en de kinderen te blijven stimuleren.

Openstaan voor de kinderen en hen ruimte geven voor eigenheid

Tijdens de observaties zag ik dat kinderen tijdens de lessen regelmatig gelegenheid hadden voor het maken van zelf gekozen bewegingen. Vooral bij de tweede opdracht in het lesmodel is er ruimte voor expressie, energie en eigenheid. Leerkracht 1 vertelde dat een meisje dat in de klas nog niet veel zei, bij de dansles wel alles meedoet. Leerkracht 9 schreef ook: “Kinderen zijn enthousiast en kunnen allemaal op hun eigen niveau meedoen.” Bij de focusgroepinterviews met de groepsleerkrachten, zei leerkracht 2 dat ze het waardeerde dat de dansdocent de leerlingen de ruimte geeft om te kletsen, maar wel grenzen stelt.

Ruimte voor eigenheid

Bijzonder was de situatie met het jongetje Jake op basisschool 2. Hij was nog maar drie weken geleden uit een Afrikaans land naar Nederland gekomen en zat in de taalklas voor kinderen die nog vrijwel geen Nederlands spraken. Tijdens de eerste twee TOLD-lessen rende hij voornamelijk rondjes en riep hij van alles in zijn eigen taal. Met de gezamenlijke opdrachten deed hij niet mee, hoewel hij wel belangstelling toonde voor alles wat er te zien was in het ‘lokaal als theater’. De leerkracht en de dansdocent besloten hem voorlopig maar even zijn eigen gang te laten gaan. Als de dansdocent materiaal in haar handen had, probeerde Jake dit te pakken en werd boos als dat niet gewaardeerd werd. Opvallend was ook dat hij bijna de hele tijd op zijn tenen liep. In de derde les zagen we een verandering. Tijdens een opdracht tot vrij dansen met gekleurde, doorzichtige doekjes communiceerde de dansdocent met hem via beweging, met een doekje. Ze legde het doekje op haar gezicht en keek vrolijk naar hem. Hij begon te lachen en maakte eigen bewegingen op de muziek, die andere kinderen weer overnamen. Zijn voeten raakten nu tijdens het dansen helemaal de grond. Het was alsof hij letterlijk geland was in de groep....

De ruimte en tijd om te wennen die de dansdocent hem gunde plus de non-verbale communicatie, de muziek en het attribuut (het doekje) hadden hem de mogelijkheid gegeven om zich eindelijk deel te voelen van deze groep. Een eerste stap op weg naar verbale communicatie in de nieuwe taal. De lessen erna deed hij met steeds meer oefeningen mee.

Ontwerpprincipe 2: betekenisvolle dansactiviteiten

Fantasie en spel

Dansdocent A zei in de audioreflectie: “Hoe meer improvisatie we doen, hoe creatiever de leerlingen worden.” Leerkracht 4 vond de dansdocent in haar les ook “onwijs creatief” en zei dat zij daarvan ook heel veel leerde. Als moeilijkheid noemen dansdocenten in het focusgroepinterview opnieuw dat zonder (verhaal-)structuur een fantasieopdracht lastig is. In de focusgroepinterviews met de leerkrachten zei leerkracht 4 dat de kinderen tijdens de spel- en fantasie-opdrachten vaak meer bezig zijn met hun lichaam en minder met praten, maar ze vulde daarna direct aan dat er dan wel een focus was op luisteren. Ook stelde deze leerkracht, die gymdocent is, voor om in het format eventueel een dansspel of tikspel in te bouwen, om de leerlingen de kans te geven even hun energie kwijt te kunnen, waardoor ze bij de volgende opdracht rustiger en aandachtiger zijn.



Foto 5: TOLD-les, improvisatie met doekjes

Dans als artistieke activiteit

In de tweede lessenserie was het criterium ‘beweging’ samengevoegd met ‘dans als artistieke activiteit’. Daarnaast was er meer ruimte ingepland voor vrij bewegen. In de focusgroepinterviews met de leerkrachten kwam terug dat het vrij bewegen effect leek te hebben op de persoonlijke ontwikkeling van de kinderen. Leerkracht 4 zag dat vooral tijdens het verzinnen van eigen poses: “Naarmate de lessen vorderen, durven de kinderen zich beter te uiten en worden ze er comfortabeler mee.” Of, zoals dansdocent A in de audioreflectie zegt: “De persoonlijke ontwikkeling gaat steeds beter door herhaling van de persoonlijke ontwikkelingsopdrachten en door improvisatie.” Zij bedoelt hiermee dat de kinderen zich in dans steeds meer durven te uiten.

Ook uit de observatieformulieren valt op te maken dat de docent nadoen op je éigen manier goed werkt voor de persoonlijke ontwikkeling (en overigens ook voor de concentratie). Een aandachtspunt is daarbij om als dansdocent tegen de leerlingen te praten over hóe ze bewegen, zodat artistieke danselementen zoals tijd, kracht en ruimte ook aan bod kunnen komen. Zo merkte ik zelf tijdens het observeren dat een dansdocent, toen de kinderen te snel bewogen, zei dat de kinderen langzamer moesten gaan. Maar het zou nog beter zijn om voor de kinderen de kwaliteit van de gewenste bewegingen te beschrijven. Ook schreef dansdocent B op het observatieformulier dat er meer gespeeld kon worden met levels en richtingen van bewegingen.

Leerkracht 4 was tijdens het focusgroepinterview enthousiast over de creatieve vormgeving van de lessen, zoals het werken met de schilderijlijst voor de poses en het dansen met de grote pluche bloemen. Uitdaging

volgens verschillende observanten was om meer dansbewegingen aan de les toe te voegen, zodat er minder statisch wordt gewerkt. De kinderen zelf noemden in de interviews vooral het dansen zelf het leukste van de TOLD-lessen. Dat gold voor zowel het vrije dansen als de aangeleerde dans aan het eind van de les.

Ontwerpprincipe 3: ondersteuning door (verbale en non-verbale) interactie

Herhaling van woorden

Volgens vrijwel alle respondenten – dat bleek opnieuw zowel uit de observatieformulieren als uit de focusgroepinterviews met de leerkrachten – is herhaling van woorden (met het eventuele lidwoord erbij) tijdens de TOLD-les heel belangrijk. “Ze zeggen dat je iets zeven keer moet horen voordat je het zelf gaat gebruiken, maar ik denk veel meer!” (leerkracht 1). De passieve en de actieve woordenschat van de kinderen lijken door herhaling vooruit te gaan, merkten ook dansdocenten A en C op in hun audioreflectie. De aan het lesmodel toegevoegde terugblik hielp daarbij, schreven een dansdocent en een leerkracht op het observatieformulier. Ook tijdens het focusgroepinterview met de leerkrachten kwam dit aan de orde: “De toevoegingen aan de les bij de start (met de kinderen bespreken ‘wat hebben we vorige keer geleerd?/wat gaan we deze les leren?’) en aan het einde (aan de kinderen vragen ‘wat hebben we deze les geleerd?’) hadden zeker effect” (leerkracht 5).

Interactie

Uit de observatieformulieren bleek dat er vooral tijdens een rustige opdracht, zoals het vouwen van de doekjes bij de lessen in het thema Verkeer, interactie plaatsvond tussen de dansdocent en de leerlingen en tussen de

leerlingen onderling. Ook was er persoonlijke aandacht voor individuele leerlingen. Tijdens het nadoen van de graafmachine riep een kind: “Mijn vader werkt op een hijskraan!” en de dansdocent reageerde daar enthousiast op. Op het observatieformulier schreef dansdocent A dat er interactie was bij de warming-up, wanneer de lichaamsdelen werden benoemd en bewogen. Leerkracht 9 stelde op het observatieformulier voor om te werken met een halve groep, om zo meer woorden actief te kunnen benoemen.



Foto 6: TOLD-les thema Verkeer

Ritme en zang

Als observator zag ik heel duidelijk dat zang plus dans tegelijk letterlijk taal plus beweging is. Dansdocent B schreef: “Kinderen voelen het ritme en zingen graag ‘Yeah!’ mee.” Wel schreef dezelfde dansdocent dat een eenvoudigere tekst misschien makkelijker te herhalen is voor de kinderen. Dit aandachtspunt noemden ook diverse leerkrachten in de focusgroepinterviews. Leerkracht 4 zei: “Het liedje is al best moeilijk en ik merk dat vooral de dansdocent staat te zingen. [...] De ene leerling concentreert zich op de tekst, de andere leerling kijkt van ‘hé wat doen jullie?’. Tegelijk is moeilijk, heeft veel herhaling nodig.” Zij stelde voor om óf in de dansles meer tijd te nemen voor het eerst leren zingen van de tekst en daarna de bewegingen aan te leren, óf de leerkrachten te vragen om in de rest van de week samen met de kinderen te oefenen in het zingen van de tekst.

Maar de dansdocenten zeiden alle drie in hun audio-reflecties dat áls het lied en de dans eenmaal bekend zijn, kinderen de woorden heel goed onthouden en meezingen; de kinderen weten welke woorden er steeds gaan komen. Het koppelen van tekst aan bewegingen werkt volgens dansdocent C goed: “Doordat de kinderen meezingen, zijn ze heel erg gefocust en doen ze de dans met heel veel energie mee.” Dansdocent A zegt: “Een dans werkt zo goed bij de leerlingen. Ze worden enthousiast van de liedjes met Nederlandse tekst met een goede swing en een goed refrein dat ze lekker mee kunnen zingen, dat helpt heel erg.” De liedjes blijven ook volgens de leerkrachten goed ‘hangen’. Zoals leerkracht 2 zei: “De dans ondersteunt de woorden en iedereen kan meedoen. Ook is het een leuke afwisseling.” Leerkracht 4 zei in het focusgroepinterview dat

het een succeservaring van de leerlingen kan zijn te kunnen zingen én dansen.

Algemene opmerkingen over de tweede serie TOLD-lessen

Aan het einde van de lesperiode hebben de kinderen van basisschool 1 de aangeleerde dans op het schoolpodium kunnen opvoeren tijdens het Ketikoti-festival. Dit zorgde voor een extra motivatie om te oefenen. De niveaugroepen die we aan het begin van de tweede lessenserie samengesteld hadden op deze basisschool, leken volgens de leerkrachten beter te werken voor de taalontwikkeling dan de gemengde groepen uit de eerste lessenserie. Leerkracht 1 van deze basisschool gaf in het focusgroepinterview aan dat een dansdocent in deze TOLD-lessen heel veel extra's doet wat ze zelf niet zou kunnen als 'gewone' leerkracht. Leerkracht 6 schreef: "Je merkt dat de passieve woordenschat vooruit gaat, maar moeilijk om te zeggen of dat door de taaldanslessen komt. Zal er zeker aan bijdragen!"

Dezelfde leerkracht schreef ook: "Ze gaan er graag naar toe. [...] Ik hoor wel dat ze aan elkaar vertellen wat ze leuk vonden en wat ze hebben gedaan, na de dansles. Dat zijn altijd enthousiaste verhalen!" De meeste kinderen leken dan ook met plezier naar de taaldanslessen te komen. Leerkracht 5 van dezelfde school: "Ze vinden het heel erg leuk! Ze praten er enthousiast over en vragen vaak wanneer ze weer mogen dansen!" Leerkracht 2: "De kinderen zijn enthousiast en kunnen allemaal op hun eigen niveau meedoen." De kinderen zelf (van basisschool 1) zeiden in de interviews dat het belangrijkste dat ze hadden geleerd, de woorden en de liedjes waren. Ze vonden alles leuk aan de dansles en ze gaan die missen.

Aanpassing model of didactiek?

Moet er na de tweede lessencyclus iets veranderen aan het TOLD-model volgens de leerkrachten? Op basisschool 1 en 3 vonden leerkrachten van niet. Hun tips lagen meer op het vlak van klassenmanagement en het stimuleren van een luisterhouding bij de kinderen. Op basisschool 2 gaf leerkracht 4 een aantal suggesties. Ten eerste het toevoegen van meer bewegen door bijvoorbeeld een dans- of tikspel om de energie van de kinderen meer ruimte te geven. Ten tweede om een opdracht in te bouwen voor een betere luisterhouding, bijvoorbeeld dat de kinderen moeten luisteren of ze in de muziek een bepaalde cue horen en dat ze daarop iets moeten doen. Overigens was een soortgelijke oefening met luisteren wel al aanwezig bij een paar opdrachten van dansdocent A op basisschool 1. Een derde suggestie was om de woorden van het danslied van tevoren met de leerkracht in de klas te laten oefenen óf om hier in de taaldansles zelf meer tijd aan te besteden.

De dansdocenten vonden dat het TOLD-model werkte. Uit de audioreflecties en de focusgroepinterviews kwam naar voren dat een duidelijke structuur en goed klassenmanagement wel heel belangrijk zijn. Ook het vrij dansen zou genoeg tijd moeten behouden. Het gebruiken en veel herhalen van woorden is nog wennen voor de dansdocenten, maar dat lukte steeds beter. Dansdocent B zei: "Ik ben geen kleuterdocent die ook dans geeft, het is andersom. Dat houdt me tegen om helemaal voor de TOLD-lessen te gaan. Ik ben niet zo getraind." Dansdocent A is juist zo enthousiast dat zij graag doorgaat met het geven van TOLD-lessen.

Op basis van de tweede evaluatie lijkt het niet nodig om het TOLD-model zelf verder aan te passen. Wel zijn er verbeteringen aangegeven die het lesplan ten goede zouden kunnen komen. Zo zou de tweede opdracht, in

de ruimte, een spel- of wedstrijdelement kunnen krijgen waarin kinderen hun energie meer kwijt kunnen. Het effect zou kunnen zijn dat de kinderen daarna rustiger en meer geconcentreerd zijn, waardoor ze de oefening voor de passieve en actieve woordenschat beter opnemen.

Daarnaast zou in de vierde opdracht, in de ruimte en met de persoonlijke ontwikkeling die centraal staat, af en toe een luisteroefening kunnen worden ingebouwd voor de focus en concentratie. Ook zou er naast de lesopzet een los document kunnen komen met het danslied, zodat de leerkracht dit lied van tevoren met de kinderen kan oefenen en ze in de dansles taal en beweging gemakkelijker kunnen integreren.

Dit complete model met lesplan zal ik in de conclusie presenteren.

5. CONCLUSIE EN REFLECTIE

5.1 ALGEMEEN

In dit ontwerponderzoek stond de vraag centraal: Welke ontwerpprincipes dragen bij aan het ontwerpen van taalondersteunend dansonderwijs voor NT2- kinderen in groep 1 en 2 van het primair onderwijs? Om deze vraag te beantwoorden is er eerst gekeken hoe dans en beweging te koppelen zijn aan het model voor taalontwikkelen lesgeven (TOL) uit 2013 van de Katholieke Universiteit Leuven. Hiervoor heb ik via literatuuronderzoek verkend wat er bekend is over de ontwikkeling van taal bij NT2-kinderen en over de eventuele bijdrage daaraan van beweging, dans, spel en fantasie. Vervolgens heb ik het Leuvense model aangepast tot een eigen model. Mijn TOLD-model (taalondersteunend lesgeven door dans) heeft als doel om NT2-kinderen via dans een extra hulpmiddel te geven in het verwerven van de Nederlandse taal. Drie dansdocenten hebben dit model getest op drie basisscholen in Amsterdam, in twee cycli. De resultaten hiervan heb ik geëvalueerd met groepsleerkrachten en met de dansdocenten. In dit hoofdstuk bespreek ik de ontwerpprincipes uit het TOLD-model op basis van de data uit het onderzoek en presenteer ik het definitieve model.

5.2 HET DEFINITIEVE TOLD-MODEL

De uitvoering van de lessen gebaseerd op het model en de evaluatie daarvan hebben geresulteerd in een nieuw

model, het definitieve TOLD-model. Dit bestaat uit drie ontwerpprincipes.

Ontwerpprincipe 1: positief, veilig en rijk leerklimaat

De dansdocenten en leerkrachten onderkenden en waardeerden het ontwerpprincipe ‘positief, veilig en rijk leerklimaat’. Een concretisering van dit principe is: de inrichting van het lokaal als ‘theater’, thematisch werken, communicatie op kleuterniveau en openstaan voor de kinderen en hen ruimte geven voor eigenheid.

Alle vier aspecten droegen volgens de docenten en leerkrachten bij aan de taalontwikkeling van de kinderen. De inrichting van het lokaal lokte volgens hen taalgebruik uit en de materialen waren aantrekkelijk en nodigden daardoor uit tot meedoen met de activiteiten. Door het thematisch werken in aansluiting op de taalmethode konden volgens betrokkenen de kinderen een connectie maken tussen wat er door de week in de klas werd behandeld en wat er in de dansles werd gedaan. Zo konden ze nieuwe woorden op twee momenten herhalen. Een pluspunt daarbij was dat de NT2-kinderen in de dansles konden laten zien dat ze bepaalde woorden begrepen zonder dat ze deze meteen hoefden uit te spreken.

Bij de communicatie op kleuterniveau is het belangrijk dat de dansdocent goed weet hoe je met kleuters praat en welke begrippen ze wel en niet kennen. Zowel dansdocenten als leerkrachten zeiden dat de ruimte voor eigen inbreng van kinderen een grote rol speelt, omdat ze daardoor op hun eigen niveau met de aangeboden (dans)opdrachten kunnen meedoen en hun expressie en energie kwijt kunnen in de les. Tegelijkertijd was het voor sommige groepsleerkrachten even wennen dat een

dansles, net zoals een muziekles, soms wat onrustiger en lawaaiiger verloopt dan een reguliere les, iets wat in de literatuur vaker is geconstateerd:

“The bodies of the teacher and of the preschoolers that move to the rhythm of music, play rhythms and express rhythm might mean noise, enthusiasm, running, touching, falling, dancing, chaos, excitement, and this can go against the disciplinary nature of the school that stresses calmness, studiousness and discipline” (Bremmer, 2015, p. 188).

Nieuw in het definitieve TOLD-model is ruimte inbouwen om de groepsleerkrachten van tevoren duidelijk te maken dat de TOLD-les rumoeriger kan zijn dan ze in het klaslokaal gewend zijn, maar dat dat niet ongewenst is.

Ontwerpprincipe 2: betekenisvolle dansactiviteiten

Het tweede ontwerpprincipe is ‘betekenisvolle dansactiviteiten’, met als concretisering fantasie en spel, en dans als artistieke activiteit. Volgens de dansdocenten en leerkrachten droeg dit ontwerpprincipe ook bij aan taalondersteunend onderwijs. Tijdens de dansopdrachten met fantasie en spel leken de kinderen zich echt in te leven in het thema, waardoor de nieuwe woorden op een natuurlijke wijze tot hen kwamen (Van der Grift, 2020; Goorhuis-Brouwer, 2018). Maar zonder duidelijke (verhaal-)structuur worden de kinderen vaak te druk en energiek in het dansen en lijkt de bijdrage aan de taalontwikkeling minder groot.

Dans als artistieke activiteit had volgens de leerkrachten een positief effect op de persoonlijke ontwikkeling van de kinderen. Ze durfden zich volgens hen tijdens

de improvisatieopdrachten steeds beter te uiten. De dansdocenten zagen nog wel ruimte voor verbeteringen om de kwaliteit van de dansbewegingen te stimuleren, zowel in het vrije dansen als bij de aangeleerde dans aan het eind van de les. Alle geïnterviewde kinderen vonden het dansen zelf het leukste van de TOLD-lessen.

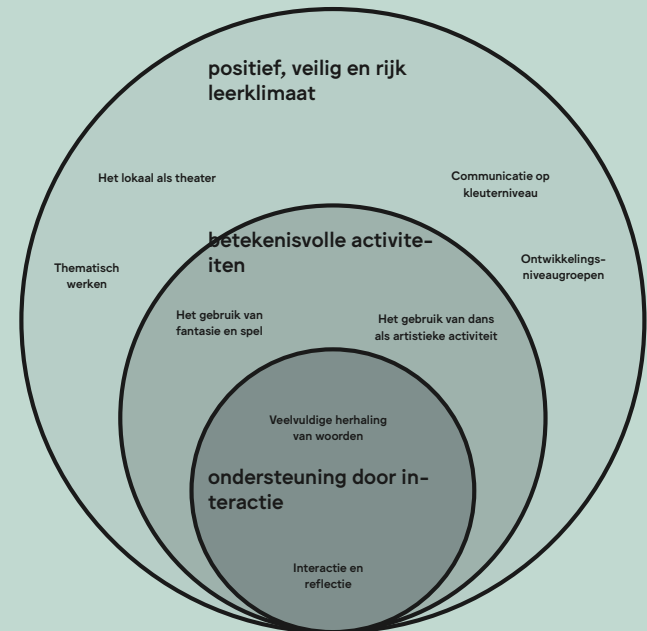
Ontwerpprincipe 3: ondersteuning door (talige en non-verbale) interactie

Het derde ontwerpprincipe, ‘ondersteuning door (talige en non-verbale) interactie’, is geconcretiseerd met de herhaling van woorden, interactie en ritme en zang. De herhaling van woorden wezen vrijwel alle leerkrachten en dansdocenten aan als een van de belangrijkste criteria om de taalontwikkeling te ondersteunen en draagt daarom ook bij aan het TOLD-model. Het belang van herhaling is ook al bekend uit de literatuur (zie bijvoorbeeld Orioni, 2020). In dit onderzoek leken door herhaling van nieuw geleerde woorden aan het begin, tijdens en aan het eind van de dansles, deze woorden beter te beklijven. Voor dansdocenten bleek het veelvuldig herhalen van woorden nog wel een aandachtspunt, omdat ze dat in een gewone dansles niet gewend zijn.

Interactie tussen dansdocent en leerlingen, en tussen leerlingen onderling, vond vooral plaats tijdens rustiger opdrachten en tijdens de warming-up, wanneer de lichaamsdelen werden benoemd. Het werken met kleinere groepen, bijvoorbeeld een halve klas, lijkt interactie beter mogelijk te maken en heeft mogelijk een groter effect op de taalontwikkeling.

Ritme en zang ten slotte bleken een criterium van betekenis te zijn, tenminste als de liedtekst eenvoudig is. Het viel namelijk voor de kinderen niet mee om

tegelijkertijd te zingen en te bewegen. Maar zodra dit lukte, onthielden kinderen de nieuwe woorden volgens de leerkrachten goed en werd het danslied vaak herhaald, ook buiten de dansles om. In het definitieve model krijgt de toevoeging van reflectie aan het einde van de les, waarin de kernwoorden nog eens extra aandacht krijgen, een vaste plaats. Figuur 3 geeft het definitieve TOLD-model weer en tabel 7 de uitwerking in de praktijk.



Figuur 3: Het definitieve TOLD-model

**TABEL 7: TOELICHTING OP HET
DEFINITIEVE TOLD-MODEL**

Ontwerpprincipes TOLD	Concretisering van ontwerpprincipe	Uitwerking ontwerpprincipes in praktijk
Positief, veilig en rijk leerklimate (basisvoorwaarde)	Het lokaal als 'theater' Thematisch werken Communicatie op kleuterniveau Ontwikkelings-niveaugroepen	- Het gebruik van materiaal van het thema om een ruimte mee aan te kleden - Rustig en concreet taalgebruik - Open staan voor de kinderen en hen ruimte geven voor eigen inbreng. - Kleuters niet op taalniveau indelen maar op ontwikkelingsniveau
Betekenisvolle dansactiviteiten	Het gebruik van fantasie en spel	- Het gebruik van bewegingsspel, fantasiespel en sociaal spel - Veelvuldig een beroep doen op de fantasie van de kinderen bij het uitvoeren van de opdrachten - Het gebruik van fantasieverhalen door de docent
	Het gebruik van dans als artistieke activiteit	- Ruimte voor persoonlijke inleving en expressie (improvisatie) - Aandacht voor esthetiek - Afwisseling in (kinder-)dansvormen - Het gebruik van verhalen en van concrete materialen - Bij de nieuwe woorden ondersteunend gebruikmaken van de motoriek en van gebaren
Ondersteuning door (talige en non-verbale) interactie	Veelvuldige herhaling van woorden Interactie en reflectie	- Nieuwe woorden aanleren door ze veel te herhalen, zowel door de dansdocent als door de kinderen - Regelmatig nieuwe woorden inbedden in een ritme of een lied, al dan niet met onderliggende muziek - Het gebruik van losse klanken, poëzie, rijm, rap en <i>spoken word</i> - Communicatie twee kanten op: docent én kleuters spreken én luisteren - Reflectie aan het einde van een les waarin de kernwoorden herhaald worden

5.3 KRITISCHE REFLECTIE OP HET ONDERZOEKSPROCES

In dit onderzoek zijn de ervaringen van dansdocenten en groepsleerkrachten door interviews en observatie-formulieren in kaart gebracht. Zij hebben op basis van hun ervaringen een inschatting gemaakt of de ontwerpprincipes bijdroegen aan de taalontwikkeling van de leerlingen. Het doel van dit onderzoek was dan ook de ontwikkeling van het TOLD-model. De vraag of het model daadwerkelijk de taalontwikkeling ondersteunt, is daarmee nog niet beantwoord. Een aanbeveling is om een randomized controlled trial-onderzoek op te zetten om te meten of de TOLD-lessen de taalontwikkeling (vooral woordenschat) stimuleren.

Daarnaast bleek de dubbelrol van ontwerper en onderzoeker niet altijd eenvoudig te zijn. Bijna alle TOLD-lessen heb ik zelf bijgewoond en voor de meeste lessen heb ik, naast andere observanten, een observatieformulier ingevuld. De vraag is: wanneer zie je iets omdat je het graag wil zien? Om die reden heb ik in de fase van dataverwerking slechts een paar keer gebruikgemaakt van mijn eigen observaties en dat er telkens ook specifiek bij vermeld. Het overgrote deel van de gegevens is afkomstig van leerkrachten en dansdocenten.

Ook kwam het ontwerpprincipe 'dans als artistieke activiteit' naar mijn mening in het onderzoek nog niet helemaal goed uit de verf, hoewel dit wel geprobeerd is. Er was aandacht voor de persoonlijke dansontwikkeling van kinderen en er werd vaak een dans met lied geoeffend, maar de kwaliteit van de dansbewegingen op zich zou meer nadruk kunnen krijgen. Door de elementen tijd, kracht en ruimte bewuster toe te passen bij alle dansopdrachten, zou de artistieke waarde van de TOLD-lessen groter kunnen worden en zouden de kinderen een diepere beleving van dans kunnen krijgen.

5.4 TOT BESLUIT

Hoewel het ontwerp en testen van het model centraal stonden, leverde de uitvoering van de lessen ook tips op voor de pedagogisch-didactische aanpak van TOLD-lessen. Zo blijkt het belangrijk om een duidelijke structuur in de les te hebben en kinderen regelmatig te vertellen wat de volgende opdracht of het volgende nieuwe woord wordt. Het komt het de lessen ten goede wanneer de dansdocent een bewust klassenmanagement hanteert, zodat de kinderen de juiste luisterhouding hebben en daardoor nieuwe woorden sneller oppikken. Dit zijn bekende en evidencebased inzichten uit onderwijsonderzoek. Dansdocenten die het TOLD-model willen gebruiken, zouden moeten worden getraind in het vaak herhalen van nieuwe woorden tijdens de les, iets wat veel dansdocenten niet gewend zijn. En lesgeven in (kleine) niveaugroepen is aan te raden boven lesgeven in heterogene kleutergroepen.

Tot slot: in de maatschappij neemt de laatste jaren gelukkig het besef steeds meer toe dat beweging broodnodig is in het onderwijs en dat bewegen tijdens het leren positieve effecten kan hebben. Dansdocenten hebben hierbij een meerwaarde, zoals leerkrachten tijdens dit onderzoek meerdere keren zeiden. Zij hebben namelijk een groot bewegingsvocabulaire, kennis van geschikte dansmuziek en zijn in staat te werken in een 'creatieve chaos'. Als dansend leren op grotere schaal in het primair onderwijs zou worden geïmplementeerd, zou het de werkdruk van leerkrachten kunnen verlagen én een nieuw werkgebied voor dansdocenten kunnen bieden. Het verdient aanbeveling om een module 'dansend taal leren' op alle opleidingen voor dansdocenten in te richten, te beginnen op de opleiding Docent Dans van de AHK.

Mijn grote dank gaat uit naar de drie studenten docent dans, de leerkrachten van de drie basisscholen en de deelnemende kleuters. Zij hebben mij de kans gegeven om mijn model in de praktijk te testen.

LITERATUUR

- Alibali, M. W. & Nathan, M. J. (2012). Embodiment in mathematics teaching and learning: Evidence from students' and teachers' gestures. *Journal of the Learning Sciences*, 21, 247–286.
- Arends, E. (2017). *Reis door het lichaam*. www.reisdoorhetlichaam.nl
- Assema, P., Mesters, I., & Kok, G. (1992) Het focusgroep- interview: een stappenplan. *Tijdschrift voor Sociale Gezondheidszorg*, 70(7), 421–437.
- Bacchini, S. (2012). *Eerste hulp bij tweede taal: experimentele studies naar woordenschatdidactiek voor jonge tweede-taalverwervers*. Uitgeverij BOXPress.
- Barsalou, L.W., Niedenthal, P.M., Barbey, A.K., & Ruppert, J.A. (2003). Social embodiment. In B.H. Ross (ed), *The psychology of learning and motivation*. Academic Press. Pp. 43–92.
- Boeije, H. & Bleijenbergh, I. (2014, 2019 [3]). *Analyseren in kwalitatief onderzoek: denken en doen*. Boom Lemma Uitgevers.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
- Bremmer, M. (2015). *What the body knows about teaching music* (Doctoral dissertation).
- Brinkman, W., Miedema, E., & Schreuder, C. (2017). *Kunst = Taal en rekenen*. Koninklijke Van Gorcum i.s.m. Museum Boijmans-van Beuningen.
- Brouwers, H. (2010). *Kiezen voor het jonge kind*. Uitgeverij Coutinho.
- CBS (2016). *Jaarrapport Integratie*. CBS.
- Coenen, J. & Heijdenrijk, M. (2019). *Zien is snappen. Grip op lessen Nederlands voor anderstalige kinderen*. Bazalt.
- Coppens, L., Van Kregten, C., & Schneijderberg, M. (2022). *Lesgeven aan getraumatiseerde kinderen. Een praktisch handboek voor het basisonderwijs*. SWP.
- Delfos, M.F. (2020). *Ontwikkeling in vogelvlucht. Ontwikkeling van kinderen en adolescenten*. SWP.
- Ghorashi, H., Kuiken, F., Ros, B., Trienekens, S., Vlasman, N., & De Vreede, M. (2009). Nieuwe Amsterdammers leren van Stad en Taal. *Cultuur+Educatie* 25. Cultuurnetwerk Nederland.

- Goedhart, R. (2018). *Samenleren op een superdiverse school*. SWP.
- Goldin-Meadow, S. (2003). *Hearing gesture: how our hands help us think*. Belknap Press of Harvard University Press.
- Goldin-Meadow, S. & Alibali, M. W. (2013). Gesture's role in speaking, learning, and creating language. *Annual Review of Psychology*, 64, 257–283
- Goorhuis-Brouwer, S. (2018). *Peuters en kleuters zijn geen leerlingen*. SWP.
- Haanstra, F. (2001). *De Hollandse schoolkunst*. Cultuurnetwerk Nederland.
- Haanstra, F. (2011). *Authentieke kunsteducatie: een stand van zaken*. Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten.
- Hannah, J. L. (2015). *Dancing to learn; the brain's cognition, emotion and movement*. Rowman & Littlefield.
- Harms, M. & Nijboer, I. (2017). *Taal (be)leven(d) in dans. Onderzoek naar de vakintegratie binnen de taaldanslesmethode*. Empirisch onderzoek Master Kunsteducatie. Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten.
- Heijnen, E. (2018). Educatief ontwerponderzoek: interventies in netelige educatieve kwesties. *Cultuur + Educatie*, 17(50), 106–119.
- Hollar, D., Lombardo, M., Lopez-Mitnik, G., Almon, M., Agatston, A.S., & Messiah, S.E. (2010). Effective multi-level, multi-sector, school-based obesity prevention programming improves weight, blood pressure, and academic performance, especially among lowincome, minority children. *Journal of Health Care for the Poor and Underserved*, 21, 93–108.
- Hoogenboom, I., Imperator, R., & Van Wijnen, L. (2011). *De relatie tussen motorische ontwikkeling en taalverwerving*. Bachelorthesis Pedagogische Wetenschappen Universiteit Utrecht.
- Imelman, J.D., Goorhuis-Brouwer, S., & Meijer, W. (2019). *Psychologie en pedagogiek van het jonge kind*. Koninklijke Van Gorcum.
- Inspectie van het Onderwijs, Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen (2020). *De staat van het onderwijs 2020*.
- Janssen-Vos, F. & Van der Meer, L. (2017). *Basisontwikkeling voor peuters en de onderbouw*. Koninklijke Van Gorcum.
- Jusslin, S., Korpinen, K., Lilja, N., Martin, R., Lehtinen-Schnabel, J., & Anttila, E. (2022). Embodied learning and teaching approaches in language education: a mixed studies review. *Educational Research Review* 37, 100480.
- Kool, L. (2013). *Danseducatie en sportonderwijs. De overeenkomsten en verschillen in het beleven van een dans- en sportles bij kinderen van 9–12 jaar*. Master Kunsteducatie, Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten.

Kouwenberg, M. & Stoep, J. (2021). Aanpak van taalachterstanden. *Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek*.

Lanting, C.I., De Wolff, M.S., Wiefferink, K., & Uilenburg, N. (2018). *JGZ Richtlijn Taalontwikkeling*. TNO en Nederlandse Stichting voor het Dove en Slechthorende Kind (NSDSK).

Leavy, P. (2019). *Arts Based Research*. Guildford Publications.

Lees, C., & Hopkins, J. (2013). Effect of aerobic exercise on cognition, academic achievement, and psychosocial function in children: A systematic review of randomized control trials. *Preventing Chronic Disease*, 10, E174. Retrieved from <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/LKCA.HandreikingDans'es>. 2019.

Lovatt, P. (2018). *Dance Psychology*. Lulu.com.

Luyten, H., Ehren, M. & Meelissen, M. (2011). Opbrengsten van EXPO; Tien experimenten in het primair onderwijs. Zoetermeer: Kennisnet Onderzoeksstreken, nr. 31.

McCarthy-Brown, N. (2017). *Dance pedagogy for a diverse world. Culturally relevant teaching in theory, research and practice*. Jefferson. McFarland & Company.

Mulker Greenfader, C. & Brouillette, L. (2013). Boosting language skills of English learners through dramatization and movement. *The Reading Teacher* 67(3), 171-180.

Mullender-Wijnsma, M. (2017). *Physically active learning: The effect of physically active math and language lessons on children's academic achievement*. Rijksuniversiteit Groningen.

Mullender-Wijnsma, M.J., Hartman, E., de Greeff J.W., Bosker, R.J., Doolaard, S., & Visscher, C. (2015). *Improving academic performance of school-age children by physical activity in the classroom: 1-year program evaluation*. Rijksuniversiteit Groningen.

Nijs, L. & Bremmer, M. (2019). Embodiment in early childhood music education. In S. Young & B. Ilari (Eds) *Music in Early Childhood: Multi-disciplinary Perspectives and Inter-disciplinary Exchanges*. Cham. Springer, pp. 87-102.

Onderwijsraad (2017). *Vluchtelingen en onderwijs. Naar een efficiëntere organisatie, betere toegankelijkheid en hogere kwaliteit*. Den Haag: Onderwijsraad.

Orioni, M. (2020). *Het meertalige kind*. SWP.

Pavlidou, E., Sofianidou, A., Lokosi, A. & Kosmidou, E. (2018). Creative dance as a tool for developing preschoolers' communicative skills and movement expression. In *European Psychomotricity Journal* 10(1), 3-15.

Pugh McCutchen, B. (2006). *Teaching dance as art in education*. Human Kinetics.

Sanders, L. (ed.). (2016). *Dance teaching and learning*. One Dance UK.

Saraber, L. (2006). *Meervoud als mentaliteit. Cultureel divers dans-onderwijs*. SSP.

Scherder, E. (2017). *Singing in the brain. Over de samenwerking tussen muziek en de hersenen*. Athenaeum- Polak & Van Genneep.

Schrooten, L. & Vermeer, A. (1994). Woorden in het basisonderwijs. 15.000 woorden aangeboden aan leerlingen. *Studies in meertaligheid* 6. University Press.

Sibley, B. & Etnier, J.L. (2003). The relationship between physical activity and cognition in children: a meta-analysis. *Pediatric Exercise Science* 15, 243-256.

Singh, A.S. (2019). Effects of physical activity interventions on cognitive and academic performance in children and adolescents: a novel combination of a systematic review and recommendations from an expert panel. *British Journal of Sports Medicine*, 53(10), 640-647.

SLO (2019). *Inhoudskaart met aanbodsdoelen Nederlandse taal voor het jonge kind*. Stichting Leerplan Ontwikkeling.

Teurlings, C. (2017). Welke effecten heeft trauma-sensitief lesgeven (TSL) op de taalontwikkeling (woordenschat) van vluchtelingenkinderen? *Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek: Kennisrotonde*.

Toumpaniari, K., Loyens, S., Mavilidi, M., & Paas, F. (2015). Preschool children's foreign language vocabulary learning by embodying words through physical activity and gesturing. Springer: *Educational Psychology Review* 27, 445-456.

Van de Grift, B. (2020). *De kleutervriendelijke school*. OMJS.

Van den Berg, E. & Kouwenhoven, W. (2008). Ontwerponderzoek in vogelvlucht. *Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 29(4), 20-26.

Van der Niet, A. G. (2015). *Physical activity and cognition in children*. Rijksuniversiteit Groningen.

Van Dorsten, T. & Zernitz, Z. (2020). *Speciaal Verbeeld*. LKCA.

Van Vuure, M. (2020). *Leren lezen doe je met je lijf*. Akasha.

Verbruggen, J., Cajot, G., Mesotten, M., & Taelman, H. (2013). *Taalklare Visie*. Expertisenetwerk School of Education, Associatie Katholieke Universiteit Leuven.

Verburgh L., Königs M., Scherder E.J.A., & Oosterlaan, J. (2014). Physical exercise and executive functions in preadolescent children, adolescents and young adults: a meta-analysis. *British Journal of Sports Medicine* 48, 973-979.

Verhallen, S. (2009). *Basiswoordenlijst Amsterdamse Kleuters*. Gemeente Amsterdam.

Verhelst, M. (2003). *De relatie tussen taalaanbod en woordenschatverwerving van het Nederlands als tweede taal door 2,5-jarige allochtone kleuters in Brussel*. Centrum voor Taal en Migratie, Katholieke Universiteit Leuven.

Winner, E., Goldstein, T., & Vincent-Lancrin, S. (2013). *Art for Art's Sake?: The Impact of Arts Education, Educational Research and Innovation*. OECD Publishing.

Zimmerman, F.J., Gilkerson, J., Richards, J.A., Christakis, D.A., Xu, D., Gray, S., & Ypanel, U. (2009). Teaching by listening: The importance of adult-child conversations to language development. *Pediatrics* 124(1), 342-349.

Interview met Lenneke Gentle, Den Haag, 7 september 2020.

Webinar Het meertalige kind, 10 september 2020 (georganiseerd door uitgeverij SWP).

<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3642279/>

<https://www.nji.nl/nl/Databank/Cijfers-over-Jeugd-en-Opvoeding/Cijfers-per-onderwerp/Migrantenjeugd#ch313943>).

<https://www.sienekegoorhuis.nl>

https://pure.uva.nl/ws/files/1846582/114080_thesis.pdf

<https://dspace.library.uu.nl/handle/1874/212681>

<https://associatie.kuleuven.be/schoolofeducation/bijlagen/taalklare-visie.pdf>

<https://www.slo.nl/thema/meer/jonge-kind/doelen-jonge-kind/>

<https://www.cbs.nl/nl-nl/dossier/dossier-asiel-migratie-en-integratie/hoeveel-mensen-met-een-migratieachtergrond-woonen-in-nederland>- Geraadpleegd op 03/01/2022

https://www.kennisnet.nl/app/uploads/kennisnet/publicatie/vierinbalans/Vier_in_balans_monitor_2012.pdf

<https://wij-leren.nl/spelvormen.php>

<https://studioswing.nl>

<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/15973308/>

BIJLAGE 1: OBSERVATIE-INSTRUMENT

Tijdens het observeren ligt de focus op welke ontwerpprincipes het beste werken voor de dansdocent in interactie met de groep. Dit schema is te gebruiken door de vaste groepsleerkracht, de dansdocent, de collega-dansdocent en mijzelf.

De gedragscomponenten die wij observeren en die een indicatie geven of een ontwerpprincipe in de praktijk werkt, zijn: interactie met medeleerlingen en met de docent, blijf geven van begrip van voor het kind nieuwe woorden en klanken, deelname aan de gezamenlijke activiteit, fysieke activiteit, concentratie, plezier, originaliteit, durf en creativiteit.

Handleiding: hetzelfde kijken
Groepsniveau GROEPSLEERKRACHT

Observatieschema Taalondersteunend lesgeven door dans // TOLD

TOLD-lessen AHK // Saskia Sap 2021

Basisschool:

Groep:

Datum en tijd:

Dansdocent:

Observer:

Ontwerp-criteria	Per criterium	Woordbegrip/ Passieve woordenschat - interactie met medeleerlingen - interactie met de docent - blijf geven van begrip van (voor het kind) nieuwe woorden en klanken	Mondelinge taalvaardigheid/ Actieve woordenschat - interactie met medeleerlingen - interactie met de docent - uitspreken van (voor het kind) nieuwe woorden en klanken	Persoonlijke artistieke dansontwikkeling - interactie met medeleerlingen - interactie met de docent - deelname aan de gezamenlijke activiteit - fysieke activiteit - concentratie - plezier - aanraking - originaliteit - durf - creativiteit
Rijke dans-leer- omgeving	een omgeving die uitnodigt tot exploreren & bewegen en het lesthema duidelijk illustreert; in aankleding van de danszaal	Mogelijkheden [ontwikkelt woord- begrip doordat....] Moeilijkheden [draagt weinig bij aan woordbegrip doordat....]	Mogelijkheden [stimuleert actie- ve woordenschat doordat....] Moeilijkheden [draagt weinig bij aan actieve woordenschat doordat....]	Mogelijkheden [bevordert eigen dansideeën, breidt dansbewe- gingsrepertoire uit doordat....] Moeilijkheden [draagt weinig bij aan eigen dansideeën of aan uitbreiding dansbewe- gingsrepertoire doordat....]
Onder- steuning door (talige en non-ver- bale) interactie	Herhaling van woorden [veelvuldig opnieuw uitspreken en/of zingen van nieuwe woorden door de dansdocent en door de leerlingen; gebaren; 'heen-en-weer'- communicatie	Mogelijkheden Moeilijkheden	Mogelijkheden Moeilijkheden	Mogelijkheden Moeilijkheden
	Extra opmerkingen			

Handleiding: hetzelfde kijken
Groepsniveau DANSDOCENT

Observatieschema Taalondersteunend lesgeven door dans // TOLD

TOLD-lessen AHK // Saskia Sap 2021

Basisschool:

Groep:

Datum en tijd:

Dansdocent:

Observer:

Ontwerp-criteria	Per criterium	Woordbegrip/ Passieve woordenschat - interactie met medeleerlingen - interactie met de docent - blijf geven van begrip van (voor het kind) nieuwe woorden en klanken	Mondelinge taalvaardigheid/ Actieve woordenschat - interactie met medeleerlingen - interactie met de docent - uitspreken van (voor het kind) nieuwe woorden en klanken	Persoonlijke artistieke dansontwikkeling - interactie met medeleerlingen - interactie met de docent - deelname aan de gezamenlijke activiteit - fysieke activiteit - concentratie - plezier - aanraking - originaliteit - durf - creativiteit
Betekenis- volle activiteiten	Fantasie en spel [lesonderdelen die een beroep doen op de fantasie van de leerlingen en elementen bevatten van bewegings-, fantasie- of sociaal spel]	Mogelijkheden Moeilijkheden	Mogelijkheden Moeilijkheden	Mogelijkheden Moeilijkheden
	Beweging [gebruik maken van het lichaam tijdens het leren; van de motoriek en de zintuigen]	Mogelijkheden Moeilijkheden	Mogelijkheden Moeilijkheden	Mogelijkheden Moeilijkheden
	Dans als artistieke activiteit [dans als unieke persoonlijke expressie in relatie tot de ander en tot de omgeving]	Mogelijkheden Moeilijkheden	Mogelijkheden Moeilijkheden	Mogelijkheden Moeilijkheden

BIJLAGE 2: OBSERVATIEFORMULIER 1

OBSERVATIEFORMULIER MAART/APRIL 2021

Naam observant:

School:

Naam dansdocent:

Groep:

Datum en lestijd:

No		Ontwerpcriterium	Ontwikkelingsdoel	Bijzonderheden
0.	Inrichting van het lokaal	Positief, rijk en veilig leerklimaat	PWS + - AWS + - PO + -	Nodigt de omgeving gedurende de gehele les uit tot taalgebruik?
1.	Kring Waaruit bestaat de opdracht?	Interactie Docent: ja/nee Kinderen: ja/nee	PWS + - AWS + - PO + -	Mogelijkheden
		Herhaling van woorden Docent: ja/nee Kinderen: ja/nee	PWS + - AWS + - PO + -	Moeilijkheden
		Beweging Docent: ja/nee Kinderen: ja/nee	PWS + - AWS + - PO + -	
2.	Ruimte Waaruit bestaat de opdracht?	Interactie Docent: ja/nee Kinderen: ja/nee	PWS + - AWS + - PO + -	Mogelijkheden
		Fantasie en spel Docent: ja/nee Kinderen: ja/nee	PWS + - AWS + - PO + -	Moeilijkheden
		Beweging Docent: ja/nee Kinderen: ja/nee	PWS + - AWS + - PO + -	
3.	Kring: Passieve woordenschat Waaruit bestaat de opdracht?	Herhaling van woorden Docent: ja/nee Kinderen: ja/nee	PWS + - AWS + - PO + -	Mogelijkheden
		Fantasie en spel Docent: ja/nee Kinderen: ja/nee	PWS + - AWS + - PO + -	Moeilijkheden
		Beweging Docent: ja/nee Kinderen: ja/nee	PWS + - AWS + - PO + -	
4.	Ruimte: Actieve woordenschat Waaruit bestaat de opdracht?	Interactie Docent: ja/nee Kinderen: ja/nee	PWS + - AWS + - PO + -	Mogelijkheden
		Herhaling van woorden Docent: ja/nee Kinderen: ja/nee	PWS + - AWS + - PO + -	Moeilijkheden
		Beweging Docent: ja/nee Kinderen: ja/nee	PWS + - AWS + - PO + -	
5.	Dans Waaruit bestaat de opdracht?	Dans als kunstvorm Docent: ja/nee Kinderen: ja/nee	PWS + - AWS + - PO + -	Mogelijkheden
		Ritme en zang Docent: ja/nee Kinderen: ja/nee	PWS + - AWS + - PO + -	Moeilijkheden
6.	Evt. extra oefening Waaruit bestaat de opdracht?			

TOELICHTING voor de observant:

Kolom 1: nummer van de opdracht of oefening

Kolom 2: naam van de opdracht of oefening

Schrijf hieronder in een paar steekwoorden wat de oefening ongeveer inhoudt. De volgorde van de oefeningen is bij elke les ongeveer hetzelfde, de inhoud soms anders, mede vanwege veranderingen van thema.

Kolom 3: ontwerpcriterium

Het grote groene vak representeert de rijke leeromgeving die als het goed is de hele les aanwezig is. De criteria in de gele vakjes vallen onder 'ondersteuning door (talige en non-verbale) interactie'; de criteria in de rode vakjes vallen onder 'betekenisvolle activiteiten'. Deze maken onderdeel uit van het ontwerpmodel voor de TOLD-lessen.

Aanwijzingen:

- Interactie = verbale of non-verbale wisselwerking tussen a) docent en kinderen of b) de kinderen onderling.
- Herhaling van woorden = de docent herhaalt meerdere malen één of meer woorden die aandacht hebben binnen het thema, dan wel de kinderen herhalen deze meerdere malen.
- Beweging = de docent gebruikt bewegingen om een woord of begrip duidelijk te maken, dan wel de kinderen gebruiken bewegingen en/of doen de docent na.
- Fantasie en spel = de docent maakt gebruik van de fantasie en van spelelementen in de opdracht, dan wel de kinderen nemen deel aan de fantasie en de spelelementen die aangeboden worden.
- Dans als kunstvorm = de docent biedt dans aan als artistieke uitingsvorm met aandacht voor esthetiek,

persoonlijke inleving en expressie, dan wel de kinderen nemen actief deel aan deze artistieke uitingsvorm.

- Ritme en zang = de docent maakt gebruik van ritme en zang bij het aanleren van de woorden, dan wel de kinderen doen hier actief aan mee.
→ Invullen: Is de docent – of zijn de kinderen – voor meer dan 50% actief met het betreffende criterium? Omcirkel dan JA, zo niet, dan NEE.

Kolom 4: ontwikkelingsdoel

Heeft het ontwerpcriterium een positieve invloed op de ontwikkelingsdoelen? Omdat het in dit onderzoek gaat over taalondersteunend lesgeven, wordt er bij het observeren gelet op de passieve woordenschat (PWS) en de actieve woordenschat (AWS). Passieve woordenschat: in hoeverre begrijpt het kind woorden die het misschien nog niet zelf kan zeggen? Dit zie je aan het gedrag van het kind, bijvoorbeeld als het iets pakt wat de docent vraagt of als het iets uitbeeldt wat de docent noemt.

Actieve woordenschat: in hoeverre gebruikt het kind de woorden uit het thema zelf al in de les? Deze woorden hoor je het kind uitspreken.

Persoonlijke (artistieke) ontwikkeling (PO): ook letten we erop of het kind eigenheid kan tonen binnen de opdrachten, door bijvoorbeeld zelf bewegingen te bedenken en verbaal en non-verbaal aanvullingen te geven op de les.

→ Invullen: Zijn de meeste kinderen bij deze opdracht meer dan 50% van de tijd hiermee aan het oefenen, omcirkel dan de +, zo niet, dan de -.

Kolom 5: bijzonderheden

Hier kun je in je eigen woorden noteren welke positieve gebeurtenissen en welke belemmeringen je zag tijdens de opdrachten, of toelichten wat je in kolom 3 en 4 hebt omcirkeld.

BIJLAGE 3: OBSERVATIEFORMULIER 2

OBSERVATIEFORMULIER MEI/JUNI 2021

Naam observant:

School:

Naam dansdocent:

Groep:

Datum en lestijd:

No	Oefening	Ontwerpcriterium	Ontwikkelingsdoel	Bijzonderheden
0.	Inrichting van het lokaal, contact kinderen	Positief, rijk en veilig leerklimaat	PWS + - AWS + - PO + -	Nodigt de omgeving gedurende de gehele les uit tot taalgebruik?
1.	Kring Waaruit bestaat de opdracht?	Interactie Docent: ja/nee Kinderen: ja/nee	PWS + - AWS + - PO + -	Mogelijkheden
		Herhaling van woorden Docent: ja/nee Kinderen: ja/nee	PWS + - AWS + - PO + -	Moeilijkheden
		Dans als kunstvorm Docent: ja/nee Kinderen: ja/nee	PWS + - AWS + - PO + -	
2.	Ruimte Waaruit bestaat de opdracht?	Interactie Docent: ja/nee Kinderen: ja/nee	PWS + - AWS + - PO + -	Mogelijkheden
		Fantasie en spel Docent: ja/nee Kinderen: ja/nee	PWS + - AWS + - PO + -	Moeilijkheden
		Dans als kunstvorm Docent: ja/nee Kinderen: ja/nee	PWS + - AWS + - PO + -	
3.	Kring: Passieve en actieve woordenschat	Interactie Docent: ja/nee Kinderen: ja/nee	PWS + - AWS + - PO + -	Mogelijkheden
	Waaruit bestaat de opdracht?	Herhaling van woorden Docent: ja/nee Kinderen: ja/nee	PWS + - AWS + - PO + -	Moeilijkheden
4.	Ruimte: persoonlijke ontwikkeling	Interactie Docent: ja/nee Kinderen: ja/nee	PWS + - AWS + - PO + -	Mogelijkheden
	Waaruit bestaat de opdracht?	Dans als kunstvorm Docent: ja/nee Kinderen: ja/nee	PWS + - AWS + - PO + -	Moeilijkheden
5.	Dans	Dans als kunstvorm Docent: ja/nee Kinderen: ja/nee	PWS + - AWS + - PO + -	Mogelijkheden
	Waaruit bestaat de opdracht?	Ritme en zang Docent: ja/nee Kinderen: ja/nee	PWS + - AWS + - PO + -	Moeilijkheden
0.	Terugblik			

TOELICHTING voor de observant:

Kolom 1: nummer van de opdracht of oefening

Kolom 2: naam van de opdracht of oefening

Schrijf hieronder in een paar steekwoorden wat de oefening ongeveer inhoudt. De volgorde van de oefeningen is bij elke les ongeveer hetzelfde, de inhoud soms anders, mede vanwege veranderingen van thema.

Kolom 3: ontwerpcriterium

Het grote groene vak representeert de rijke leeromgeving die als het goed is de hele les aanwezig is. De criteria in de gele vakjes vallen onder 'ondersteuning door (talige en non-verbale) interactie'; de criteria in de rode vakjes vallen onder 'betekenisvolle activiteiten'. Deze maken onderdeel uit van het ontwerpmodel voor de TOLD-lessen.

Aanwijzingen:

- Interactie = verbale of non-verbale wisselwerking tussen a) docent en kinderen of b) de kinderen onderling.
- Herhaling van woorden = de docent herhaalt meerdere malen één of meer woorden die aandacht hebben binnen het thema, dan wel de kinderen herhalen deze meerdere malen.
- Beweging = de docent gebruikt bewegingen om een woord of begrip duidelijk te maken, dan wel de kinderen gebruiken bewegingen en/of doen de docent na.
- Fantasie en spel = de docent maakt gebruik van de fantasie en van spelelementen in de opdracht, dan wel de kinderen nemen deel aan de fantasie en de spelelementen die aangeboden worden.

- Dans als kunstvorm = de docent biedt dans aan als artistieke uitingsvorm met aandacht voor esthetiek, persoonlijke inleving en expressie, dan wel de kinderen nemen actief deel aan deze artistieke uitingsvorm.
- Ritme en zang = de docent maakt gebruik van ritme en zang bij het aanleren van de woorden, dan wel de kinderen doen hier actief aan mee.
→ Invullen: Is de docent – of zijn de kinderen – voor meer dan 50% actief met het betreffende criterium? Omcirkel dan JA, zo niet, dan NEE.

Kolom 4: ontwikkelingsdoel

Heeft het ontwerpcriterium een positieve invloed op de ontwikkelingsdoelen? Omdat het in dit onderzoek gaat over taalondersteunend lesgeven, wordt er bij het observeren gelet op de passieve woordenschat (PWS) en de actieve woordenschat (AWS). Passieve woordenschat: in hoeverre begrijpt het kind woorden, die het misschien nog niet zelf kan zeggen? Dit zie je aan het gedrag van het kind, bijvoorbeeld als het iets pakt wat de docent vraagt, of als het iets uitbeeldt wat de docent noemt. Actieve woordenschat: in hoeverre gebruikt het kind de woorden uit het thema zelf al in de les? Deze woorden hoor je het kind uitspreken.

Persoonlijke (artistieke) ontwikkeling (PO): ook letten we erop of het kind eigenheid kan tonen binnen de opdrachten, door bijvoorbeeld zelf bewegingen te bedenken en verbaal en non-verbaal aanvullingen te geven op de les.

→ Invullen: Zijn de meeste kinderen bij deze opdracht meer dan 50% van de tijd hiermee aan het oefenen, omcirkel dan de +, zo niet, dan de -.

Kolom 5: bijzonderheden

Hier kun je in je eigen woorden noteren welke positieve gebeurtenissen en welke belemmeringen je zag tijdens de opdrachten, of toelichten wat je in kolom 3 en 4 hebt omcirkeld.

BIJLAGE 4: HANDLEIDING AUDIOREFLECTIES

De dansdocent benoemt direct na afloop van de les – of in ieder geval binnen 2 uur – twee of drie dingen die in het TOLD-model van de betreffende les wel of niet tot positieve resultaten leidden.

Richtlijn:

- welk criterium leidde wel/niet tot positief resultaat bij de woordenschatontwikkeling en waarom?
- welk criterium leidde wel/niet tot positief resultaat bij de persoonlijke ontwikkeling en waarom?

BIJLAGE 5: VRAGEN VOOR DE DANSDOCENTEN TIJDENS DE FOCUSGROEPINTERVIEWS

1. Wat is je algemene ervaring tot nu toe van de TOLD-lessen?
2. Hoe ervaar je dat de TOLD-lessen bijdragen aan de taalontwikkeling van de kleuters?
 - a. Wat heb je specifiek gezien ten aanzien van het leren van de passieve en actieve woordenschat?
 - b. Wat heeft het volgens jou betekend voor de taalontwikkeling van NT2-kleuters?
3. Hoe ervaar je dat de TOLD-lessen bijdragen aan de persoonlijke (artistieke) ontwikkeling van de kleuters?
4. Wij hebben in ons model de volgende vijf criteria gebruikt:
 - interactie, waarbij het ging om verbale communicatie over het kleuterthema, tussen docent en leerlingen en tussen leerlingen onderling;
 - herhaling van woorden, waarbij het ging om het meerdere malen herhalen van de nieuwe woorden binnen het thema;
 - spel en fantasie, waarbij het ging om elementen in de les die een beroep doen op de fantasie en/of gebruikmaken van spel;
 - beweging, waarbij het ging om beweging als belichaming en ondersteuning van het leren van nieuwe begrippen;
 - dans als kunstvorm, waarbij het ging om artistieke expressie van de kinderen via dans.

- a. Welke van de vijf criteria bood/boden volgens jou mogelijkheden aan de kinderen om hun mondelinge taalvaardigheid te vergroten en om hun persoonlijke ontwikkeling te stimuleren? Waarom?
 - b. Wat zie je als belemmeringen van de afzonderlijke vijf criteria, of welke werkten niet?
5. Wat zou je willen veranderen in de TOLD-lessen? Zou je bijvoorbeeld een criterium of een leselement toevoegen/weghalen, iets in de structuur veranderen, iets anders formuleren....?

BIJLAGE 6: VRAGEN VOOR DE LEERKRACHTEN TIJDENS DE FOCUSGROEPINTERVIEWS

1. Wat is je algemene indruk tot nu toe van de TOLD-lessen?
2. Hoe ervaar je als groepsleerkracht dat de TOLD-lessen bijdragen aan de taalontwikkeling van je kleuters?
 - a. Wat heb je specifiek gezien ten aanzien van het leren van de passieve en actieve woordenschat?
 - b. Wat heeft het betekend voor de taalontwikkeling van NT2-kleuters?
3. Wij hebben in ons model de volgende vijf criteria gebruikt:
 - interactie, waarbij het ging om verbale communicatie over het kleuterthema, tussen docent en leerlingen en tussen leerlingen onderling;
 - herhaling van woorden, waarbij het ging om het meerdere malen herhalen van de nieuwe woorden binnen het thema;
 - spel en fantasie, waarbij het ging om elementen in de les die een beroep doen op de fantasie en en/of gebruikmaken van spel;
 - beweging en dans als kunstvorm, waarbij het ging om beweging als belichaming en ondersteuning van het leren van nieuwe begrippen, en als artistieke expressie van de kinderen.
 - a. Welke van de vijf criteria bood/boden volgens jou mogelijkheden aan de kinderen om hun mondelinge taalvaardigheid te vergroten? Waarom?
 - b. Wat zie je als belemmeringen van de afzonderlijke vijf criteria, of welke werkten niet?

4. Wat zie en hoor je van de kinderen terug over de TOLD-lessen, buiten de dansles om?
5. Wat zou je willen veranderen in de TOLD-lessen?
Zou je bijvoorbeeld een criterium of een leselement toevoegen/weghalen, iets in de structuur veranderen, iets anders formuleren....?

BIJLAGE 7: VRAGEN VOOR DE LEERLINGEN TIJDENS DE INTERVIEWS

1. Wat vond je van de danslessen?
2. Wat vond je er leuk aan of niet zo leuk, wat vond je makkelijk of moeilijk?
3. Wat heb je ervan onthouden?
4. Wat heb je in de dansles geleerd dat je niet van je leerkrachten hebt geleerd?
5. Heb je nieuwe woorden geleerd? Zo ja, welke?
6. Heeft dansen geholpen bij het praten?
7. Ga je de dansles missen?

BIJLAGE 8: VOORBEELDLES EERSTE CYCLUS

TOLD-LES			THEMA: LENTE		LESNR: 3	DATUM: 12-04-21	
Opdracht	Plek	Muziek	Verhaal		Attributen	Ontwerpcriterium	Woordenschat
0: Gesprekje	Kinderen op de bank		Terugkomen op thema lente: wat kwam er uit de bloembol? Etc. We zijn met beer al naar de dokter geweest en naar het park. Vandaag gaan we met beer naar de kinderboerderij. Daar gaan we ook weer wat beleven!		Bloembolletje, bloem met steel en bol. Beer. Plaatje van de kinderboerderij.		
1: Kring, ontmoeting en lichaamsdelen	Kring, staand	Rasta la vista van René Aubry	Meteen bewegen op de muziek en warm worden. Gekozen lichaamsdelen bewegen en benoemen. Kind aanwijzen, mag lichaamsdeel aanwijzen en benoemen, daarna allen bewegen en nazeggen met lidwoord. Het wordt al wat warmer, voelen jullie dat?		Geen	Interactie, herhaling van woorden, gebruik van beweging	Nieuwe woorden: Het hoofd, de kin, de rug, de heup, de voet.
2: Ruimte verkennen in het thema	Door de zaal	Bucovina van Shantel	Beer was een beetje ziek. Hij moest de hele tijd niezen en hoesten. Hij had hooikoorts. We zijn al met de bus naar de dokter geweest, beer heeft een pil en is helemaal beter! We gaan vandaag naar de kinderboerderij om te genieten van de lente. En we gaan met de fiets! Stuur vasthouden en knieën optillen tijdens het lopen. Als de muziek stopt: helemaal stil staan.		Beer, plaatje van dokter, plaatje van fiets, plaatje van kinderboerderij	Interactie, fantasie en spel, gebruik van beweging	Nieuwe woorden: de fiets, de kinderboerderij
3: Grond, passieve woordenschat Alleen de docent benoemt de dieren, de kinderen mogen het wel nazeggen.	Kring, zittend	Geen	We zijn aangekomen bij de kinderboerderij. Docent laat plaatjes zien van volwassen en jonge dieren en benoemt ze. Kinderen zeggen het na. Gesprekje over de boerderijdieren. We doen ze nog niet na in beweging; dat komt volgende week.		Plaatje van varken & big, koe & kalf, kip & kuiken, schaap & lam	Gebruik van fantasie en spel, herhaling van woorden, gebruik van beweging	Nieuwe woorden: het varken, de big, de koe, het kalf, de kip, het kuiken, het schaap, het lam
4: Ruimte, actieve woordenschat Tijdens de opdracht vraagt de docent aan de bloemkinderen: Wat zijn jullie nu? Antw.: 'De bloembol!' En nu? 'De steel!' En nu? 'De bloem!' Daarna aan de bijen: Wat zijn jullie nu? Antw.: 'De bij!' Wat doen jullie? 'Vliegen!' En nu? 'Zoemen!'	Door de zaal	Mother's Journey van Yann Tiersen	Helpt van de groep is bloem (rood), helpt is bij (geel). De bloemen zitten verspreid in de zaal in een bloembolletje, heel klein. De bijen zitten aan de kant. Als de muziek begint gaan de bloemen langzaam groeien, hun steel wordt steeds langer en ze gaan open met het lint tussen de handen, tot een rode bloem. Op het teken van de docent mogen de bijen komen vliegen en zoemen rond de bloemen, die stil blijven staan. De bijen snoepen een beetje van de bloemen en gaan dan weg om honig te maken. Daarna wisseling van de groepen.		Gekleurd lint in twee verschillende kleuren, om schuin over de schouder te hangen (bijen) of in de handen te houden (bloemen). Plaatje van bij en bloem. Potje (echte) honing.	Interactie, herhaling van woorden, het gebruik van beweging	Eerder geleerde woorden: de bloembol, de steel, de bloem, de bij, vliegen, zoemen
5: Dans Nu nieuwe couplet aanleren!	Kring, staand (of vaste plekjes in de zaal)	Zydeko van Cirque du Soleil	Dans met lied hieronder*		Geen	Gebruik van dans als artistieke activiteit, gebruik van ritme en zang	Nieuwe woorden: de lente, het bloembolletje, het bijtje
Extra opdracht	Kring of rij langs de kant	Leuk nummer dat de kinderen kennen	Drie kinderen krijgen grote 'knuffel'-bloem om vrij mee te dansen in de cirkel of voor de groep, na één minuut doorgeven aan drie andere kinderen et cetera.		Drie bloemen	Gebruik van dans als artistieke activiteit	

***LIED:**

De beer moet zoveel niezen
Hij wordt een beetje moe
(>> *hoofd naar beneden, hangende schouders*)

Wat zal hij nu gaan kiezen?
(>> *open handen, vragend kijken*)
Misschien naar bedje toe
(>> *twee handen naast je hoofd, ogen dicht*)

De dokter geeft hem pillen
(>> *wijs naar je mond*)
Het niezen is voorbij
Beer schudt eens met zijn billen
(>> *billen schudden*)
Oh ja hij is zo blij
(>> *maak een sprongetje*)

Hatsjoe Hatsjoe Hatsjoe
(>> *maak een niesbeweging in je elleboog*)
De lente is heel fijn
Hatsjoe Hatsjoe Hatsjoe
(>> *maak een niesbeweging in je elleboog*)
Een bloembolletje is klein
(>> *op de hurken zitten*)

Hatsjoe Hatsjoe Hatsjoe
(>> *maak een niesbeweging in je elleboog*)
Er groeit een mooie bloem
(>> *kom omhoog vanuit hurken, armen in de lucht*)
Hatsjoe Hatsjoe Hatsjoe
(>> *maak een niesbeweging in je elleboog*)
Het bijtje dat zegt zoem
(>> *maak golfbewegingen met een arm*)

Daarna een dans van 8 x 8 tellen, gedeeltelijk met eigen invulling van de kinderen, eindigen in een zelf gekozen standbeeld van bloem, bij of beer.

BIJLAGE 9: VOORBEELDLES TWEEDE CYCLUS

TOLD-LES			THEMA: KUNST		LESNR: 2	DATUM: 31-05-21	
Opdracht	Plek	Muziek	Verhaal of toelichting		Attributen	Ontwerpcriterium	Woordenschat
0: Start van de les	Op de bank, aan de kant		- Vorige les: we gingen naar het museum, daar zagen we schilderijen en beelden. - We gaan vandaag een schilderij maken		Nijntje als schilder Ruimte: posters aan de muur, beeld op tafel met mooi kleed. Palet, tube verf, penseel, kwast, schildersezel.	- Interactie - Connectie met rijke leer-omgeving (aankleding zaal)	Het museum Het schilderij Het beeld
1: Kring, ontmoeting en lichaamsdelen	Kring, staand	Truth is light van Joe Goddard	- Warming-up: met lichaamsdelen schilderen. Ook de letter 'S'. - Danspasjes en sprongetjes Daarna in de kring op de grond zitten.			- Interactie - Herhaling van woorden - Gebruik van dans als artistieke activiteit	Het oor De elleboog De navel De knie De teen De buik De schouders De heupen
2: Ruimte, verkennen in het thema	Door de zaal	Minor Swing van Rachel Portman	We gaan zelf een schilderij maken! Wat hebben we nodig? Met kwast en emmertje Met doekje = verf de zaal door, overal een mooi schilderij maken: in de lucht, op de muur, op het raam, op de grond (niet op een ander kind). Probeer de letter 'S'.		Uitdelen: Kwasten Emmertjes Gekleurde doeken (als verf)	- Interactie - Fantasie en spel - Gebruik van dans als artistieke activiteit	De kwast De verf Het doek Het schilderij De lijst Schilderen Uitbeelden
3: Kring, passieve en actieve woordenschat	Kring, zittend of staand	Grassland Chant van The Lion King Of geen muziek	Terug in de kring. Kwasten en emmers inleveren. 1. Met doekjes vormen en kleuren uitleggen, benoemen en vouwen (= passieve woordenschat). Wie kan een vierkant/vierhoek, driehoek of cirkel maken van zijn doekje? 2. Wie heeft er een lichtblauw doekje? Wie oranje? Etc. (per kleur opstaan en standbeeld maken = passieve woordenschat).		Gekleurde doekjes Lijst Doek	- Interactie - Herhaling van woorden	Passieve woordenschat: Het vierkant De driehoek De cirkel Actieve woordenschat: Roze, licht- en donkerblauw, geel, lichtgroen.
4: Ruimte, persoonlijke ontwikkeling	Door de zaal	Salento van René Aubry	Dikke doekjes inleveren en dunne jongleerdoekjes worden uitgedeeld. Vrij dansen met de dunne doekjes. Hoe voelt jouw kleur? Beide armen gebruiken, erdoor heen kijken, omhoog gooien en vangen.....etc. Kan je de wind uitbeelden in verf (Vincent van Gogh)? En in dans? Een pose maken voor in de lijst (schilderij). Docent komt langs met lijst.		Jongleerdoekjes	- Interactie - Gebruik van dans als artistieke activiteit	
5: Dans	Kring of speciale opstelling	The Bare Necessities (instrumentaal) van The Jungle Book	Dans met lied*			- Gebruik van dans als artistieke activiteit - Gebruik van ritme en zang	De kunstenaar De klei Het beeld
0: Terugblik	Kring of bank, aan de kant					- Interactie - Herhaling van woorden	

* LIED

Nodig: jongleerdoekjes

Ik ben een echte kunstenaar
Ik zet mijn verf en kwasten klaar
Ik maak een schilderij van jou en mij....

Ik ben een echte kunstenaar
Ik zet mijn klei en spatels klaar
Ik maak een heel mooi beeld dat maakt mij blij!

Bewegingen:

Ik ben een echte kunstenaar
 >> voor je gezicht een soort zon maken met je
 handen
Ik zet mijn verf en kwasten klaar
 >> verfbewegingen maken van boven naar beneden
 met het doekje
Ik maak een schilderij van jou en mij
 >> een vierkant maken met je handen en daarna
 twee handen onder je kin

Ik ben een echte kunstenaar
 >> zie boven
Ik zet mijn klei en spatels klaar
 >>het doekje kneden met je handen
Ik maak een heel mooi beeld dat maakt mij blij
 >> beeld maken en daarna twee armen openen met
 vrolijk gezicht/sprongetje

Tussenstuk:

4 stappen naar voren
4 tellen stilstaan als potlood
4 stappen naar achteren
4 tellen soepel swingen als een kwast

4 tellen draai om jezelf naar rechts en klap
idem naar links
4 'beelden' (poses) maken op de accenten

*Stukje vrije bewegingen/improvisatie tot je het wat
rustiger stukje hoort, dat is het seintje dat je weer naar
je plekje moet.
Dan weer dezelfde coupletten als aan het begin.
Je kan alles wel vier keer doen
(maar misschien is twee keer ook voldoende).
Mooi eind-standbeeld maken!*

BIJLAGE 10: OVERZICHT ONDERZOEKSGEGEVENS

Onderzoeksgegevens via de volgende instrumenten:

Observatieformulieren

Ingevulde observatieformulieren:	44
Waarvan door onderzoeker	23
Waarvan door dansdocenten	6
Waarvan door groepsleerkrachten	15

Basisschool 1: 11 formulieren door onderzoeker,
3 formulieren door collega-dansdocenten, 9 formulieren
door leerkrachten

Basisschool 2: 6 formulieren door onderzoeker,
1 formulier door collega-dansdocent, 3 formulieren door
leerkrachten

Basisschool 3: 6 formulieren door onderzoeker,
2 formulieren door collega-dansdocent, 3 formulieren
door leerkrachten

Dit wordt ondersteund door 13 filmopnamen
(6 op basisschool 1 en 7 op basisschool 2).

Audioreflecties

Student A (basisschool 1): 2 (22 april en 3 juni)

Student B (basisschool 2): 1 (12 april)

Student C (basisschool 3): 3 (24 maart, 2 juni en 11 juni)

Focusgroepinterviews

Met dansdocenten: 2

Met leerkrachten basisschool 1: 2

Met leerkracht basisschool 2: 1

(plus 2 ingevulde vragenformulieren)

Met leerkrachten basisschool 3: 2

Interviews met leerlingen

Met 7 leerlingen van basisschool 1 een kort gesprekje,
opgenomen op audio.

Logboek

Wekelijkse beschrijving van wat er in en rond de lessen
gebeurde.

Over de auteur

Saskia Sap-van Saane volgde de opleiding Docent Dans aan de Amsterdamse Nel Roos Academie en studeerde onderwijskunde aan de Vrije Universiteit Amsterdam. Binnen de Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten is zij werkzaam als docent pedagogiek en psychologie, bij de opleiding Docent Dans van de Academie voor Theater en Dans. Tevens is zij docent didactiek bij de mbo-opleiding Dans van het ROC van Amsterdam. Daarnaast is zij bij NEOS Cultuuronderwijs in Amersfoort adviseur/projectleider voor het jonge kind. Als dans-docent werkt zij zowel in het basisonderwijs als bij dansstudio's. Zij publiceert regelmatig over dans.

COLOFON

Dansend Nederlands leren voor NT2-kleuters

door
Saskia Sap

redactie
Bea Ros

eindredactie
Sanne Kersten

grafisch ontwerp
Meeusontwerpt



Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten

Uitgever
Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten

Het lectoraat Kunsteducatie van de Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten richt zich op kennisontwikkeling en onderwijsontwikkeling op het gebied van kunsten cultuureducatie. Het lectoraat wordt geleid door de lectoren Melissa Bremmer en Emiel Heijnen.
www.ahk.nl/onderzoek

ISBN: 978-90-71681-62-2

2023 Het lectoraat Kunsteducatie steunt open access publishing voor wetenschappelijke publicaties. Dit werk valt onder een Creative Commons NaamsvermeldingNietCommercieel-GeenAfgeleideWerken 4.0 Internationaal-licentie. <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>





Lectoraat Kunsteducatie
Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten