

Immersioneonderwys in Waalse 3^{de} kleuterklassen

Kwalitatief ondersoek naar de didactische aanpak

Mémoire réalisé par
Philomène Braconnier

Promoteur
Prof. Philippe Hiligsmann

Année académique 2016-2017
Master en langues et lettre modernes, orientation germanique, à finalité didactique

Immersieonderwijs in Waalse 3^{de} kleuterklassen

Kwalitatief onderzoek naar de didactische aanpak

Mémoire réalisé par
Philomène Braconnier

Promoteur
Prof. Philippe Hiligsmann

Année académique 2016-2017
Master en langues et lettre modernes, orientation germanique, à finalité didactique

Woord vooraf

In de eerste plaats wil ik mijn promotor Prof. Dr. Philippe Hiligsmann bedanken voor zijn toezicht en zijn ondersteuning bij het schrijven van deze scriptie. Uw hulp en advies hebben mij meerdere keren gerustgesteld. Het was mij een genoegen om met u te kunnen werken.

Ik wil ook dank betuigen aan de scholen en de kinderen die deelnamen aan deze scriptie. Zonder hun enthousiaste medewerking en hun vertrouwen zou dit onderzoek nooit hebben kunnen plaatsvinden.

Verder wil ik mijn dank uitspreken aan Goedele De Bodt en aan Anneleen Van Cauwenbergh voor hun geduldige hulp en de waardevolle tijd die ze aan het herlezen van deze scriptie hebben besteed. Ik kon ook op hen rekenen als ik moeilijkheden had om de opnames te transcriberen.

Daarnaast een dikke dankjewel aan Clémence op wie ik altijd kon rekenen. Bedankt voor je voortdurende aanmoedigingen en ondersteuning tijdens al deze jaren. Samen hebben we eindelijk de laatste sprint naar de finish gehaald.

Je voudrais enfin et surtout remercier ma famille et mes proches pour leur précieux soutien durant toutes ces années. Merci à mes parents sans lesquels mon amour pour les langues n'aurait pu aboutir. Merci pour leur présence réconfortante et leur aide financière tout au long de mes études. Merci également à mon compagnon Éric pour son oreille attentive, sa patience et ses encouragements dans les moments de doutes. Je te dois tout mon courage, ma persévérance et ma motivation pour la rédaction de ce mémoire.

Inhoudsopgave

Woord vooraf

Inhoudsopgave.....	1
Inleiding	5
HOOFDSTUK 1: THEORETISCH KADER.....	7
A. Tweetaligheid	7
1. Definitie.....	7
2. Terminologie	8
3. Verschillende taalprogramma's.....	9
3.1. Overzicht	9
3.2. Immersieonderwijs	11
B. Ontwikkeling van immersieprogramma's	13
1. Het begin van immersie.....	13
2. Verspreiding tot Europa	13
3. Immersie vs CLIL	16
4. CLIL in Franstalig België.....	18
4.1. Een specifieke context.....	18
4.2. Wettelijk kader	19
4.3. De leerkrachten.....	21
5. Het geval van kleuterklassen	23
C. Het immersieonderwijs in een notendop	25
1. Wezenlijke aspecten van immersie	25
2. Algemene resultaten	25
3. Succesfactoren.....	27
3.1. De programma's	27
3.2. De status van de T2	28
3.3. De kinderen	29
3.4. De attitude	30
3.5. De ouders.....	30
D. Didactiek van het immersieonderwijs	31
1. 'Scaffolding' en de '4 c's'	32
2. Taakgericht vs vormgericht.....	34
3. De benaderingen.....	36
3.1. De receptieve benadering	36

3.2. De interactionele benadering.....	38
4. De rol van vragen	40
5. Feedback.....	41
6. Classroom talk.....	44
7. Kenmerken van de input.....	46
7.1. Metalinguïstische aspecten van het taalaanbod	46
7.2. Andere didactische richtlijnen om de input begrijpelijk te maken	48
E. Conclusie	51
HOOFDSTUK 2: PROBLEEMSTELLING, METHODOLOGIE EN ALGEMENE INFORMATIE.....	53
A. Onderzoeksvraag	53
B. Methodologie.....	54
1. De onderzoeksopzet	54
2. De opnames	55
3. De scholen	58
4. De kleuterleidsters	58
C. Algemene observaties.....	59
1. De talige context.....	59
2. Het taalgebruik van de kleuterleidsters	59
3. De kinderen	60
4. De attitude	62
5. De ouders.....	62
HOOFDSTUK 3: ANALYSE EN DISCUSSIE.....	65
A. Opbouw van een immersieles.....	65
1. Scaffolding	65
2. Hoofdparameters	68
B. Didactische hoofdrichtlijnen	70
1. Evenwicht tussen vorm en betekenis.....	70
2. Mengeling van benaderingen	73
3. Taalregister en communicatiesysteem in de klas	78
4. Het belang van vragen	82
5. Over feedback.....	86
6. De input bevorderen door... ..	92
6.1. Een toegankelijke taal.....	92
6.2. De voorspelbaarheid van de lessen.....	97

6.3.	De kennis van de empirische wereld	99
6.4.	Het gebruik van visueel materiaal en objecten	103
6.5.	De herhaling van de stof	106
6.6.	Verhalen en liedjes	110
6.7.	De TPR-methode	111
6.8.	En nog meer	111
HOOFDSTUK 4: ALGEMENE CONCLUSIE.....		113
Bibliografie.....		115
Bijlagen		121

Inleiding

Sinds een paar jaar wordt het immersieonderwijs in België steeds belangrijker. De snelle ontwikkeling en het overweldigende succes ervan zijn immers niet te negeren. Volgens de website *enseignement.be* boden in 2016 niet minder dan 190 Waalse basisscholen en 100 middelbare scholen de mogelijkheid om de lessen in immersie (Engels, Nederlands of Duits) te volgen. Er zijn natuurlijk variaties in het aanbod van dit type onderwijs: elk programma heeft zijn eigen kenmerken en daardoor verschillen ze van elkaar.

Dit fenomeen is nochtans niet kenmerkend voor België. Sinds een paar decennia ziet men overal ter wereld de stijging van verschillende studies over dit type onderwijs. Waarom wordt de belangstelling voor immersie echter zo gestimuleerd? De reden hiervoor ligt voor de hand. Het belang dat aan dit systeem gehecht wordt en de uitbreiding ervan bevestigt het idee dat tweetaligheid een noodzakelijke behoefte is in de huidige maatschappij. Coyle et al. (2010: 5) maken het duidelijk dat “[it] developed as an innovative form of education in response to the demands and expectations of the modern age”. Het begrip “modern age” verwijst natuurlijk naar de geglobaliseerde maatschappij van nu. Volgens deze auteurs moet het onderwijssysteem zich snel aanpassen aan de nieuwe realiteit van multiculturele en veeltalige samenlevingen (*Ibid.*: 157).

Onze geglobaliseerde wereld eist zeker twee- of meertaligheid. Tijdens een van zijn conferenties in Boston beweerde Gregg Roberts, de specialist van tweetalig onderwijs, dat “monolingualism is the illiteracy of the 21st century” (Weise, 2013). Zijn idee wordt ondersteund door het Witboek over onderwijs en opleiding (1995) dat verklaart dat het belang van talen in Europa essentieel is. In België zijn we er ons ook van bewust dat de talenkennis cruciaal en onmisbaar is. In een van zijn publicaties beweert de Vlaamse Onderwijsraad (2004: 3) immers het volgende:

In deze wereld van toenemende internationale contacten, van transculturele uitwisselingen van studenten, van geïnternationaliseerde politiek, wetenschap en economie, biedt de kennis van een [andere] taal naast die van de moedertaal een sociale bonus.

Sommigen zouden argumenteren dat meertaligheid niet alleen een voordeel is, maar ook een noodzaak. Wie geen tweede taal kent, blijft beperkt tot zijn eigen taalgemeenschap.

Verder is de kennis van meerdere talen een belangrijke troef waar de (internationale) ondernemingen vaak belang aan hechten. Meertalige ambtenaren worden meteen op prijs

gesteld in een context van mondiale economische uitwisseling. In een tweetalig land als België geldt dat nog meer aangezien de beheersing van meerdere talen zelfs nuttig is voor de binnenlandse handel. De ontwikkeling van het immersieonderwijs zou dus gedeeltelijk geworteld worden in de vereiste meertaligheid van onze geglobaliseerde samenleving.

Een meertalige opvoeding is zeker niets nieuws (Juan-Garau & Salazar-Noguera, 2015: 1), maar ze wordt aangepast aan de huidige situatie. Hoewel die onderwijsmethode vroeger elitair was, werd die sinds enkele decennia toegankelijker dankzij de oprichting van meerdere immersiescholen. Het systeem wordt gedemocratiseerd.

Over tweetaligheid in het algemeen en immersieonderwijs in het bijzonder werd al veel geschreven. Er werden daarover al talrijke wetenschappelijke onderzoeken uitgevoerd. Hoewel dit onderwerp echter al veel onderzocht werd, is er nochtans nog ruimte voor verdere studies. Immersie is immers een verschijnsel dat constant aan het evolueren is, daarom is er nog ruimte om enkele recente aspecten van dit onderwerp verder te onderzoeken. Dat is zeker het geval voor immersieonderwijs in Belgische kleuterklassen.

Sinds een paar jaar bieden enkele Waalse scholen de mogelijkheid om een nieuwe taal te leren vanaf het 3^{de} jaar kleuterklas. Die immersieklassen zijn heel vlug een doorslaand succes geworden, maar feit is echter dat er daarover nog weinig werd geschreven. Het lijkt dus nuttig de belangrijkste kenmerken van deze programma's te identificeren en analyseren. Wat zijn de verschillende componenten die tot het succes van dit type onderwijs bijdragen? De didactiek van immersieonderwijs wordt wel onderzocht, maar de didactische principes die toepasbaar zijn voor kleuterklassen werden nog nooit onder de loep genomen. Wat zijn bijvoorbeeld de pedagogische methodes die gebruikt worden in deze klassen? Hoe worden jonge Franstalige leerlingen aan de Nederlandse taal gewend? En bovenal, hoe wordt het in de praktijk gebracht?

Deze scriptie bestaat uit vier hoofdstukken. Het eerste hoofdstuk schetst het theoretische kader door het onderzoeksdomein te omschrijven. De beschikbare literatuur met betrekking tot het immersieonderwijs komt aan bod en een bondig overzicht van de publicaties wordt samengevat. In het tweede hoofdstuk wordt de probleemstelling van deze scriptie en de gebruikte methodologie van dit onderzoek verklaard. De algemene gegevens over de scholen die aan dit onderzoek hebben meegewerkt, en de omstandigheden waarin de data worden verzameld, worden onder de loep genomen. In het derde en voorlaatste hoofdstuk worden de verkregen resultaten aangeboden en besproken. Tenslotte eindigt deze scriptie met een algemene conclusie.

Hoofdstuk I: Theoretisch kader

Zoals eerder gezegd, heeft tweetaligheid de specialisten altijd geïnteresseerd, maar immersieonderwijs heeft zich sinds een paar jaar sterk ontwikkeld en kan sindsdien op veel meer belangstelling rekenen. Talrijke studies over de verschillende aspecten van dit type opleiding werden de laatste jaren uitgevoerd: de ontwikkeling van immersie, de didactische principes en het (soms matige) succes ervan en de verkregen resultaten. Het onderzoeksdomein is dus breed, maar we moeten het toegeven: het is niet altijd duidelijk wat het begrip immersie zelf inhoudt.

In dit hoofdstuk proberen we eerst een algemene definitie van immersie voor te stellen. Wetenschappers zijn het er immers niet altijd eens over wat immersie en tweetaligheid betekent. We proberen deze dus toe te lichten en in contrast te brengen met andere begrippen die betrekking hebben op het leren van vreemde talen. Daarna wordt het specifieke concept van immersieonderwijs in een context geplaatst en verklaard. Daarvoor is een terminologische verklaring nodig. Het begin en de ontwikkeling van immersie worden vervolgens in een context geplaatst en we laten de factoren waardoor dit programma succes kent, de revue passeren. Daarna worden de didactische principes kenmerkend voor dit onderwijs geïntroduceerd. Het probleem van beschikbaar materiaal wordt ook vermeld. Om dit theoretische deel te besluiten komen de voornaamste benaderingen van immersie en de belangrijke concepten aan bod.

A. Tweetaligheid

1. Definitie

Tweetaligheid definiëren is zeker geen gemakkelijke taak. Taalspecialisten hebben zelf moeilijkheden om tot een consensus te komen over een definitie van dit begrip. Zoals samengevat door Cummins & Swain (1986: 7), “[t]he term ‘bilingualism’ has not been used in a consistent way among researchers and theoreticians. Definitions vary considerably”. Enkele definities hebben betrekking op de taalvaardigheden van het individu. Zo wordt tweetaligheid in het Engelse online woordenboek *Macmillan* (2009-2017) gedefinieerd als “[the ability] to speak two languages extremely well”. Nochtans wordt deze definitie tegengesproken door Macnamara die het idee verdedigt dat iemand tweetalig is als hij tenminste één van de taalvaardigheden van een tweede taal beheerst, zelfs als dat op

beginnersniveau is (Macnamara 1967, in Cummins & Swain, *ibid.*: 7). Bloomfield (1933) verklaart dat een tweetalige persoon de tweede taal moet beheersen op een vergelijkbaar niveau als de moedertaalsprekers van deze tweede taal. Het beheersingsniveau van een tweetalige persoon wordt dus niet duidelijk omschreven. Andere wetenschappers definiëren alweer tweetaligheid op basis van het gebruik dat gemaakt wordt van de twee talen door het individu. Zo beweert Grosjean (2010) dat iemand tweetalig is als hij in zijn dagelijkse leven beide talen gebruikt.

Het begrip tweetaligheid blijft dus verwarrend aangezien de wetenschappers er niet in slagen om een allesomvattende definitie te vinden. Waarschijnlijk zijn er zoveel definities te geven aan deze term als er mensen zijn die tweetalig zijn. Zoals Franson (2009: 1) goed samenvat:

Definitions of bilingualism range from a minimal proficiency in two languages, to an advanced level of proficiency [...]. A person may describe themselves as bilingual but may mean only the ability to converse and communicate orally. Others may be proficient in reading in two or more languages (or bi-literate). A person may be bilingual by virtue of having grown up learning and using two languages simultaneously (simultaneous bilingualism). Or they may become bilingual by learning a second language sometime after their first language. This is known as sequential bilingualism. To be bilingual means different things to different people.

2. Terminologie

Om het vervolg van deze scriptie goed te kunnen begrijpen is het nuttig enkele termen te definiëren. Tweetaligheid kan op twee verschillende manieren gebeuren, nl. ongestuurd of gestuurd. De term ‘ongestuurd’ wil zeggen dat de taal op een impliciete, (ook wel natuurlijke) manier wordt verworven, zonder instructie. Er is dan sprake van taalverwerving. De ongestuurde verwerving van een tweede taal gebeurt “wanneer iemand een [tweede taal] als het ware oppikt, zoals een jong kind zich ook zijn moedertaal eigen maakt” (Appel & Vermeer, 1994: 11). De verwerver moet zich dan behelpen met de omringende wereld.

Dit verwervingsproces is vergelijkbaar met de moedertaalverwerving en kan op elke leeftijd gebeuren. Bossers et al. (2010: 22) maken een verschil tussen simultane en successieve T2-verwerving. Als de tweede taal verworven wordt na de beheersing van de moedertaal (wetenschappers schatten dat rond 4 jaar), dan is er sprake van successieve verwerving. Maar als de T2-verwerving voor het vierde levensjaar begint, dan loopt die parallel met de moedertaalverwerving, en is er sprake van simultane verwerving.

De tweede mogelijkheid om een taal te leren is op een gestuurde manier. De termen ‘gestuurde T2-verwerving’ worden vaak vervangen door T2-leren. Dat impliceert een

expliciete, bewuste verwerving van de taal met behulp van boeken of instructies in een onderwijscontext. Zijlmans (2014: 17) verklaart dat “[t]aalleren het expliciete vergaren van kennis [is], bijvoorbeeld door het bestuderen van grammaticale regels”.

Er heerst echter verwarring aangezien beide begrippen in de literatuur vaak door elkaar worden gebruikt. Krashen en Gajo maken nochtans een duidelijk verschil tussen deze twee concepten in zijn publicaties (zie o.a. Krashen, 1981, 1982): “l’acquisition est un processus subconscient [...] implicite [...] orienté vers la signification et développant un sentiment (feel) de ce qui est acceptable, alors que l’apprentissage est un processus conscient [...] explicite [...] orienté vers la forme et développant une capacité de jugement grammatical” (Gajo, 2001: 62). Krashen (1982) verdedigt immers het idee dat een taal *leren* tot weinig intake leidt. Hij beweert dat “bepaalde structuren van de T2 wel geleerd [zijn], maar ze worden niet verworven [...]. De kennis leidt echter niet tot automatische taalproductie, en automatische taalproductie is het resultaat van verworven kennis”. Volgens hem is de ongestuurde verwerving dus de enige manier om een taal volledig te beheersen en spontaan te gebruiken.

Naast deze termen is het ook van belang de noties ‘T1’ en ‘T2’ te verklaren. ‘T1’ verwijst naar de eerst verworven taal, de moedertaal, de taal die verworven werd tijdens de kritische jaren van de ontwikkeling van een kind (namelijk 4 jaar), terwijl ‘T2’ naar een vreemde of een tweede taal refereert (Ortega, 2009: 5). Deze begrippen hebben dus betrekking op de volgorde waarin de talen verworven werden. Het beheersniveau wordt in deze definities buiten beschouwing gelaten.

Een vreemde taal is een taal die geleerd wordt in een context waar deze taal geen omgangstaal is. Daarentegen is een tweede taal een taal die geleerd wordt in een omgeving waar ze wel gesproken wordt. Een Belg die in België Engels leert, leert een vreemde taal, maar als hij naar Engeland gaat, dan is er sprake van een tweede taal (Bossers *et al.*, 2010: 23). Het is ook belangrijk in het oog te houden dat een T2 eigenlijk een derde of een vierde taal kan zijn. Dit begrip drukt slechts een contrast met de eerste taal uit.

3. Verschillende taalprogramma’s

3.1. Overzicht

Deze scriptie focust vooral op het gestuurde onderwijs van een T2. Er kunnen verschillende onderwijscategorieën worden onderscheiden om talen te leren. Over het algemeen gaan de wetenschappers akkoord door te zeggen dat er drie hoofdtypes bestaan: het klassieke

vreemdetalenonderwijs, submersie en immersie. Er kunnen twee andere programma's aan toegevoegd worden: de 'structured or modified immersion' en de 'two-way bilingual programs'¹. Al deze programma's bieden de mogelijkheid om een taal te leren, ook al zijn de omstandigheden waarin ze bestaan behoorlijk verschillend. Hun doelstelling en context zijn ook niet gelijkaardig. Geen van deze programma's is een wondermethode: iedereen moet vinden wat voor hem of haar geschikt is.

Het *vreemdetalenonderwijs* is de meest uitgebreide methode die uit taallessen bestaat. Deze taallessen kunnen deel uitmaken van een bredere schoolcursus of kunnen aparte taallessen zijn (avondcursus). Beheydt (2007: 31) beschrijft het als "de traditionele vorm van formeel onderwijs in de vreemde taal". Dit type onderwijs "[doet] als model niet echt [onder] voor de veel geprezen immersie", aldus Beheydt (2002: 425).

Velen gaan akkoord door te zeggen dat *submersie* eigenlijk geen didactisch model is (De Vlaamse Onderwijsraad, 2004: 10; Beheydt, 2007: 31). Volgens Gajo (2001: 36) is submersie eerder een "situation pédagogique, vécue comme bilingue de la part des élèves mais non reconnue comme telle par l'institution". Er is sprake van submersie wanneer een anderstalige leerling (allochtoon) alleen met autochtonen in de les zit en deze les in de vreemde taal volgt. Meestal gaat het om kinderen uit minderheidsgroepen, maar dit model verwijst ook naar Franstalige leerlingen die in het Nederlandstalige Vlaamse onderwijs gaan studeren². Het gaat ervan uit dat de leerling door de omstandigheden gedwongen wordt zich aan te passen aan de nieuwe taal en op die manier deze taal leert. Beheydt (2007: 31) legt uit dat submersie eerder een "noodoplossing is" en Bouillon & Descamps (2011: 11) noemen het "l'immersion sauvage".

Deze methode wordt ook vaak de "zwemmen of verzuipen"-methode genoemd. De resultaten daarvan zijn immers wisselend en vaak teleurstellend.

Allochtone kinderen komen met een taalachterstand de school binnen en halen dus nooit meer op, zelfs al worden ze speciaal begeleid. De kloof blijft bestaan en veel kinderen haken af omdat de taalachterstand een funeste invloed heeft op het leren over het algemeen (Beheydt, 2002: 423).

Cummins & Swain (1986: 17) delen dit standpunt en schrijven dat submersie vaak geassocieerd wordt met negatieve resultaten terwijl immersie positieve resultaten oplevert. In

¹ De Engelse benaming van deze programma's wordt bewaard aangezien er hierover geen Nederlandse vertaling te vinden was.

² Dit eist nochtans verdere discussie (zie Mettewie, 2007).

submersie, “a second [language] is added while the first is subtracted” (Garcia 2009: 50). Lambert (1990: 172) voegt toe dat submersie

places the minority child in another form of psycholinguistic limbo, where his/her infant language is suppressed and his/her cultural heritage and its language is subtly stigmatized as a handicap to be washed away.

Submersie is dus een vorm van subtractieve tweetaligheid waarbij de T2 vaak geleerd wordt ten koste van de moedertaal.

De ‘*two-way bilingual programs*’ zijn minder bekend. Ze bestaan in een klas waar twee verschillende taalgroepen samen zitten, een minderheid- en een meerderheidsgroep. De opleiding gebeurt dan in twee talen: die van de twee groepen. De ene zijn T1 is dus de andere zijn T2. Beide groepen kunnen elkaar helpen bij het leren van de nieuwe taal. Deze methode levert ook een positieve houding op ten opzichte van de tweede cultuur en de moedertaalsprekers van de te leren taal (voor verdere verklaringen, zie Rhodes *et al.*, 1997: 265).

Het is belangrijk een verschil te maken tussen de ‘*two-way bilingual programs*’ en de dubbele immersie waarop hierna kort ingegaan wordt. In deze benadering worden twee verschillende vreemde talen gebruikt als instructietaal voor leerlingen die allemaal dezelfde taalachtergrond hebben. Ze leren dus twee vreemde talen aangezien hun leercursus in deze talen krijgen.

Het laatste programma dat aan bod komt is de ‘*structured or modified immersion*’. Dat is een overgangsprogramma dat tot doel heeft de allochtonen progressief in de nieuwe taal en cultuur te integreren. De cursussen worden bij het begin meestal in hun moedertaal gegeven en langzamerhand wordt er overgeschakeld naar de T2. Een gelijkaardig programma wordt voorgesteld door Snow (1987: 14) waar alle cursussen meteen in de T2 worden onderwezen. In ieder geval worden de lessen aan anderstaligen aangepast en er wordt speciale aandacht besteed aan hun moeilijkheden. Ze worden niet aan hun lot overgelaten.

3.2. Immersieonderwijs

Het programma dat in deze scriptie aan bod komt, is het *immersieonderwijs*, ook soms onderdompelingsonderwijs genoemd (zie Beheydt, 2007: 31). Genesee (in De groot, 2005: 3) definieert immersie als

een vorm van tweetalig onderwijs waarin leerlingen, wier eerste taal door het overgrote deel van de bevolking wordt gesproken, een deel van het curriculum in hun moedertaal en een deel in een andere taal onderwezen krijgen.

In immersie wordt de T2 dus aan de moedertaal toegevoegd en beide maken deel uit van het leerplan. Immersie leidt dan tot een additieve tweetaligheid waar de moedertaal nooit genegeerd wordt (Hiligsmann *et al.*, 2013: 3).

Het verschil tussen dit programma en submersie is de ‘sheltered instruction’ (Snow, 1987: 20). Dit verwijst naar het groeperen van T2-leerders in dezelfde klas. Zo komen alle leerlingen in dezelfde situatie terecht. Iedereen heeft dezelfde taalachtergrond en het onderwijs wordt aangepast zodat het leren van de T2 vlot verloopt. Krashen (1984) beweert dat het helpt om de T2-leerders te scheiden van de moedertaalsprekers, omdat ze zich op die manier allemaal in dezelfde situatie bevinden qua sociale situatie en academische vaardigheden en behoeftes. De leersfeer is gunstiger voor hen om de T2 te leren.

Alle immersieprogramma’s variëren nochtans van elkaar. Hoewel het basisconcept hetzelfde is voor alle scholen, realiseren ze zich op heel wat verschillende manieren. Er moet rekening worden gehouden met de volgende criteria als men immersie samenvat: voor welke taal wordt er gekozen? Hoeveel tijd van het curriculum wordt eraan besteed? Op welke leeftijd beginnen de leerlingen met de T2? Welke vakken worden in de T2 onderwezen?

Zoals net vermeld, kan men immersie op meerdere manieren realiseren. De eerste factor is het aantal vakken (en periodes) die in de T2 onderwezen worden. In dit opzicht wordt immersie partieel of totaal benoemd. In gevallen van totale immersie wordt de hele cursus in de T2 aangeboden, terwijl bij partiële immersie (ook tweetalig onderwijs genoemd) het leerprogramma in beide talen wordt gegeven. Het percentage van vakken in de vreemde- en de moedertaal in partiële immersie varieert volgens de landen en de scholen. Zoals samengevat door Swain & Johnson (1997: 9), “[i]mmersion programs may be “full” with no L1 in the curriculum [...] or “partial” with as little as or less than 50% of content subjects taught through the L2”.

Het tweede criterium is de leeftijd waarop de leerlingen begonnen zijn met immersie. In het algemeen kan immersie worden beschouwd als vroeg (eind kleuterschool of op de basisschool) en laat (op de middelbare school) (Blondin & Straeten, 2002:4, Vlaamse Onderwijsraad, 2004: 10). Sommige wetenschappers (Hiligsmann *et al.*, 2013, 4) onderscheiden nochtans een derde categorie: de ‘middle immersion’ (begin 3^{de} jaar basisschool), maar die categorie wordt in deze scriptie begrepen in het begrip ‘vroeg immersie’. Deze verschillende immersieprogramma’s leveren verschillende resultaten op die later besproken zullen worden.

Dit gevarieerde aanbod van taalonderwijs is tegelijkertijd een resultaat van en een antwoord op de talrijke linguïstische contexten van onze geglobaliseerde wereld. Linguïstische en culturele uitwisselingen vinden immers elke dag plaats en elk individu streeft een ander doel na. De programma's bieden dan verschillende mogelijkheden aan. Geen van die hoofdtypen taalonderwijs is echter alleenzalmakend: de resultaten verschillen volgens de personen en de contexten.

B. Ontwikkeling van immersieprogramma's

1. Het begin van immersie

Immersieonderwijs is zeker geen nieuw idee. Sinds het begin van de opleiding is het een geprezen pedagogie geweest, hoewel het doelpubliek van toen nogal verschillend was. Immersie was vroeger voor een kleine elite bedoeld. Zoals Hamers & Blanc (2000: 10) vermelden, heeft de elite sinds altijd en in alle culturen hun kinderen tweetalig opgevoed indien ze dat nodig vonden. Daarvoor namen ze een privéleerkracht in dienst of stuurden ze hun kind naar het buitenland.

De laatste decennia zijn we getuigen geweest van een belangrijke democratisering van het immersieonderwijs met de opkomst van zulke scholen in Canada. Immers, in dat tweetalige land is het eerste immersieproject opgericht op initiatief van een paar ouders. Volgens hen was het van groot belang dat hun kinderen in staat waren om de twee officiële landstalen te beheersen. Zo is de eerste immersieschool in St Lambert opgericht, waar dat heel vlug een groeiend succes is geworden. Sommigen beweren dat de vroegere elitaire connotatie van immersie gedeeltelijk voor het enthousiasme van de ouders heeft gezorgd (Dalton-Puffer *et al.*, 2010: 3). Sinds dit eerste project in de jaren 1960 heeft immersie zich snel ontwikkeld in Canada waar het de aandacht van de wetenschappers heeft getrokken. Deze nieuwe onderwijsmethode heeft zich dan snel verspreid tot andere landen en culturen waar het aangepast werd (Swain & Johnson, 1997: 3).

2. Verspreiding tot Europa

Over de verspreiding van het immersiemodel zegt Beardsmore (1993: 39):

[t]he social situation in each country in general and decisions in educational policy in particular always have an effect, so there is no single blueprint of content and

language integration that could be applied in the same way in different countries-no model is for export.

Hoewel het geleidelijk duidelijk werd dat het Canadese model niet klakkeloos overgenomen kon worden, was dit toch een inspiratiebron voor veel landen. Dit is immers het geval voor Europa, waar de Canadese immersie interesse voor wetenschappelijk onderzoek heeft gewekt en de aanpassing van meerdere experimenten heeft aangemoedigd (Eurydice, 2006: 7). Europa hecht sindsdien veel belang aan het immersieproject. Het schrijven en publiceren van officiële rapporten getuigt ervan. Het succes van het Europese project eist immers de beheersing van meerdere talen aangezien meertaligheid een essentiële pijler is van de Europese identiteit. Juan-Garau & Salazar-Noguera (2015: 2) stellen dat “[i]n Europe, where a variety of languages coexist, the move towards economic unity and cohesion has led to a need for higher levels of multilingualism”. Dalton-Puffer (2010: 4) ondersteunt dit idee: “A political union [...] featuring 23 official languages [...] has no choice but to be multilingual and language policy has a crucial role in implementing the EU’s unity in diversity principle”.

De Europese Unie probeert die meertaligheid te bevorderen door die als één van haar hoofddoelen te stellen. In het Witboek (1995: 32) geeft de Commissie de prioriteit aan “de beheersing van ten minste twee vreemde talen in de loop van de schooltijd”. De Raad van de ministers van Onderwijs stelt in dit Witboek dat elke Europese burger de gelegenheid wordt gegeven om twee andere talen te leren, naast zijn moedertaal (*Ibid.*: 70). De Europese Unie (in Beheydt, 2007: 26) heeft sindsdien meerdere initiatieven genomen om het taalonderwijs te ondersteunen:

Eenieder moet, als algemene stelregel, twee vreemde talen kunnen spreken. Het leren van vreemde talen [...] moet worden verbeterd, en dit houdt in dat de manieren waarop vreemde talen onderwezen worden, moeten verbeteren en dat docenten en lerenden intensiever in aanraking moeten komen met de talen die ze onderwijzen, respectievelijk leren. (Publicatieblad van de Europese Gemeenschappen, 14/06/2002, 2002/C142, doelstelling 3.3)

Binnen de genomen initiatieven vinden we het immersieonderwijs. Dit lijkt namelijk in overeenstemming te zijn met het Europese taalbeleid om een meertalige gemeenschap te scheppen.

Immersie wordt in Europa grotendeels geïnspireerd door het Canadese model en kent vandaag de dag een evenwaardig succes, en heeft zich in de wereld van het onderzoek opgedrongen. Haar onderzoeksdomein is verruimd en er worden veel rapporten over de behaalde resultaten

gepubliceerd. In 2006 werden de eerste statistische studies over immersie gepubliceerd (Eurydice, 2006). Wat de opkomst van immersie in Europa zo opmerkelijk maakt, is dat de beslissingen op twee niveaus worden genomen: natuurlijk heeft de Europese Unie haar eigen verwachtingen wat betreft de linguïstische bevoegdheden, maar de eindbeslissingen worden op nationaal niveau genomen. Elk land heeft eigenlijk het laatste woord over zijn taalpolitiek. “While general policy lines are formulated at EU-level, it is not ‘Brussels’ that decides on educational legislation and financing but the 27 national governments” (Dalton-Puffer *et al.*, 2010: 5). De Europese Commissie (Eurydice, 2006) stelt de verschillende toepassingen van immersie in Europa voor.

De groeiende belangstelling die gehecht wordt aan immersie heeft meerdere oorzaken. De taalbevordering die Europa maakt, zorgt zeker grotendeels voor het succes van immersiescholen. Sinds de verschijning van het Witboek over onderwijs in 1995 heeft de Europese Commissie verschillende associaties, projecten en netwerken opgericht. Taalkwesties komen ook vaak aan bod in de officiële ontmoetingen van de Europese Commissie en de Europese Raad (Pérez-Vidal, 2015: 33).

De ontwikkeling en het succes van immersieprogramma's komen ook als antwoord op een collectieve bewustwording van de belangrijkheid van talen. De Europese burger vindt immers dat meerdere talen beheersen noodzakelijk is in het huidige Europa en daardoor zetten ze hun kinderen aan tot het leren van talen. De Europese Commissie (2012: 141) heeft vermeld dat “88% of [the Europeans] think that knowing languages other than their mother tongue is very useful and almost every European (98%) considers mastering foreign languages useful for the future of their children”.

Hoewel dit idee als doel had de minder gesproken talen te promoten, ziet de werkelijkheid er anders uit. Feit is dat de gekozen taal meestal Engels is hoewel immersie niet noodzakelijk voor die taal pleit. Deze situatie bevestigt natuurlijk dat Engels de voertaal in Europa is. Waarschijnlijk is deze keuze ook een gevolg van de globale politieke en economische situatie. Dat weerspiegelt het gebruik van Engels als lingua franca en als vooraanstaande taal in de wereld (Dalton-Puffer, 2007: 45).

Aangezien de Europese werkelijkheid van de andere contexten afwijkt, worden andere termen gebruikt om immersie te beschrijven. In Europa werd de benaming CLIL (*Content and*

Language Integrated Learning) gekozen. In België wordt er over EMILE³ gesproken. Deze acroniemen ontstond in de jaren 1990 en zijn “umbrella term[s] encompassing different forms of combined language immersion and content-based instruction” (Juan-Garau & Salazar-Noguera, 2015: 2). Zoals net gezegd, is dit concept heel verschillend van het ene land tot het ander. In ieder geval is het zeker dat de verschillende gebruikte termen op nationaal niveau verschillende realiteiten omschrijven.

3. Immersie vs CLIL

In de literatuur wordt CLIL gedefinieerd als “een onderwijsvorm waarbij content, of de leerinhouden van een vak, en language, of een vreemde taal, geïntegreerd worden aangereikt, zodat ze ook geïntegreerd geleerd kunnen worden” (Strobbe *et al.*, 2013: 15-16). De definitie die Coyle (2007, in Lasagabaster 2015: 19) van CLIL geeft, ligt volledig in die lijn. Volgens haar is CLIL “an integrated approach where both language and content are conceptualized on a continuum without an implied preference for either.” Feit is dat CLIL en immersie in die mate gelijkaardig zijn. Beide hebben immers als doelstelling de leerstof te onderwijzen door een andere taal dan de moedertaal van de leerders te gebruiken. Het programma wordt niet in een vreemde taal onderwezen maar wel met en door een vreemde taal (Eurydice 2006: 10).

Er bestaan echter kleine verschillen tussen immersie en CLIL. Een eerste verschil is wat de taal betreft. In immersiecontexten is er sprake van een *tweede taal* (second language) terwijl de instructietaal voor CLIL een *vreemde taal*⁴ is (Hilgsmann *et al.*, 2013: 3). De CLIL-leerders zullen zo meestal geconfronteerd worden met de T2 in de klas, maar weinig buiten de klas aangezien die taal nooit (of bijna nooit) gebruikt wordt in hun omgeving (Dalton-Puffer *et al.*, 2010; Lasagabaster & Sierra 2010). In de literatuur worden er nochtans enkele nuances aangebracht. Volgens Do Coyle *et al.* (2010: 1) is het in CLIL beter over een ‘extra taal’ te spreken. Die ‘extra taal’ is immers vaak een vreemde taal, maar die kan ook een tweede taal of een geërfde taal zijn. De Europese Commissie (Eurydice, 2006: 10) legt dat als volgt uit:

les élèves reçoivent un enseignement des différentes matières du programme d'études (autres que les cours de langues) dans deux langues au moins. Généralement, ces deux langues sont la langue officielle d'Etat combinée à une langue dite cible qui, selon le pays, est une langue étrangère (toute langue non autochtone, sans racine dans le territoire de l'Etat concerne), une autre langue officielle d'Etat et/ou une langue régionale et/ou minoritaire (langue parlée par les populations qui ont leurs racines dans les territoires concernés ou qui y sont installées depuis des générations).

³ EMILE staat voor *Enseignement d'une Matière Intégrée à une Langue Etrangère*.

⁴ Taal die in de omgeving niet gesproken wordt.

De status van leerkrachten kan in verband gebracht worden met de talen. Hoewel dit geen algemene regel is, zijn de leerkrachten in immersieonderwijs vaak tweetalig of moedertaalsprekers van de T2. Leerkrachten van CLIL-contexten zijn, daarentegen, vaak niet-moedertaalsprekers van de instructietaal (Llinares *et al.*, 2012: 2, Dalton-Puffer *et al.*, 2010: 1).

Een ander verschil is de leeftijd waarop de kinderen met het leren van de extra taal beginnen. De meeste immersieprogramma's zijn vroege immersieprogramma's. De CLIL-methode is eerder in parallel te brengen met late immersieprogramma's. Over het algemeen beginnen CLIL-leerlingen met een andere taal nadat ze de geletterdheid in hun T1 hebben verworven. Dat betekent onder andere dat het totale taalaanbod in CLIL en immersie niet vergelijkbaar zijn (Hilgsmann *et al.*, 2013: 4; Llinares *et al.*, 2012: 2). Feit is nochtans dat de startleeftijd van CLIL-programma's varieert naargelang het land en de school waarin ze van toepassing zijn. Velen daarvan beginnen nu in het basisonderwijs of zelfs vroeger. Het onderscheid tussen vroege- en late immersie geldt ook voor CLIL-contexten (Hilgsmann *et al.*, 2013: 4).

De laatste twee kenmerken die aan bod komen, gaan over het gebruikte materiaal en de doelstellingen van beide programma's. In immersie is het materiaal meestal hetzelfde als dat gebruikt door moedertaalsprekers. In CLIL wordt het materiaal vaak aangepast of speciaal voor deze situatie ontworpen. Verder is de doelstelling ook anders bij CLIL dan bij immersie. Beide werken de ontwikkeling van een extra taal in de hand, maar de ene streeft naar perfecte tweetaligheid terwijl de verwachtingen van CLIL lager liggen (Llinares *et al.*, 2012: 2). Wat de methodologie betreft, lijkt CLIL op andere vormen van tweetalige programma's (Dalton-Puffer *et al.*, 2010: 1).

Als we de vermelde verschillen niet uit het oog verliezen, begrijpen we dan dat de benaming 'immersie' niet aangepast is voor de Europese taalprogramma's. Sommigen verwarren beide concepten met elkaar, maar het lijkt duidelijk dat ze naar twee verschillende werkelijkheden verwijzen⁵. Hoewel in Europa vaak over immersie wordt gesproken, wordt deze benaming in deze context verkeerd gebruikt.

In het verslag van de Europese Commissie (Eurydice, 2006: 64) wordt vermeld dat de terminologie in Franstalig België om naar CLIL/EMILE te verwijzen 'enseignement en immersion' is. In deze scriptie zullen we ook de termen 'immersieonderwijs' of

⁵ Voor verdere toelichtingen over de verschillen tussen immersie en CLIL, zie Lasagabaster & Sierra, 2010: 369-373.

‘onderdompelingsonderwijs’ gebruiken, maar de lezer moet zich ervan bewust zijn dat de onderliggende realiteit natuurlijk die van CLIL is.

4. CLIL in Franstalig België

4.1. Een specifieke context

Het immersieonderwijs heeft zich de laatste jaren in Wallonië stevig ontwikkeld. De sociale en politieke context heeft daar zeker een rol in gespeeld. De meertaligheid van het land leidt immers tot de noodzaak om naast de moedertaal ten minste één andere taal te beheersen. De Vlaamse onderwijsraad (2004: 4) deelt dit standpunt: “Het Belgische bedrijfsleven heeft nog steeds een dringende behoefte aan deskundigen die zich onder meer uitstekend in het Frans en het Nederlands kunnen uitdrukken”. Tweetaligheid is dus een geprezen eigenschap in het zoeken van een baan. Dat is de hoofdreden waarom taalonderwijs over het algemeen en CLIL in het bijzonder zich in België heeft ontwikkeld.

In 2016 boden 190 Waalse of Brusselse basisscholen een immersieprogramma aan (135 in het Nederlands, 49 in het Engels en 7 in het Duits). Uit deze cijfers blijkt onmiddellijk dat het Nederlands de meest vertegenwoordigde taal is in dit soort onderwijs. Daardoor zullen we ons in deze scriptie op de Nederlandstalige immersie focussen. De kenmerken, contexten en methodes waarvan er vanaf nu sprake zal zijn, hebben allemaal betrekking op het onderdompelingsonderwijs in het Nederlands.

De Belgische context is zeker opmerkelijk. Hoewel de immersiescholen CLIL-programma's aanbieden, zijn er toch kenmerken die aan het Canadese model doen denken. In België wordt er immers vaak eerder begonnen met het immersieonderwijs dan in andere CLIL-contexten en de leerkrachten zijn vaak moedertaalsprekers van de T2, ondanks wat er in de voorafgaande sectie wordt gezegd. Het Nederlands is verder een officiële taal, wat ook het geval van het Engels is in Canada. Llinares et al. (2012: 189) schrijven dat “ [t]here are contexts like those in Canada [...] where the students’ second language is an official language and, thus, knowledge of this language is crucial for success and integration in society”. De Vlaamse onderwijsraad (2004: 17) gaat verder en beweert dat

[h]et experiment in het Franstalig onderwijs is gebaseerd op de Canadese aanpak van het onderwijs Frans voor Engelstalige Canadese kinderen. Het is dus bedoeld voor moedertaalsprekers van een dominante taal [...] die door immersie [...] de tweede landstaal verwerven.

Ondanks deze gelijkenissen met Canada is België toch een CLIL-context. De status van het Nederlands in Wallonië is zeker en vast die van een vreemde taal. Hoewel het een officiële taal van het land is, is ze in Wallonië geen T2 omdat ze (bijna) nergens anders dan in de klas wordt gesproken. De Nederlandse taal wordt op straat niet vloeiend gebruikt (in tegenstelling tot het Frans) en is niet per se nodig in het dagelijkse leven van een Waalse persoon. Over het Nederlands in Wallonië zegt Beheydt (2011: 36) dat het “een schooltaal, [...] een soort code [is] die een geïsoleerd leven leidt binnen de muren van het klaslokaal en die verder geen relatie heeft met het leven”. Er is dan zeker sprake van een CLIL-context.

4.2. Wettelijk kader

Het onderwijs is een gemeenschapsbevoegdheid in België. Daarvoor zullen de vermelde decreten met betrekking tot immersie alleen decreten van de Franse gemeenschap zijn.

In het decreet van mei 2007 wordt immersie in Wallonië gedefinieerd als een

procédure pédagogique visant à assurer la maîtrise des compétences attendues en assurant une partie des cours et des activités pédagogiques de la grille horaire dans une langue moderne autre que le français en vue de l'acquisition progressive de cette autre langue.

Hoewel het immersieonderwijs al eerder bestond, werd het pas in 1998 officieel erkend. Alle scholen die voordien al met een immersieproject begonnen waren, moesten dan als buiten de wet beschouwd worden (zie Blondin & Straeten, 2002: 5). Sinds 1993 valt de onderwijstaal immers onder de Belgische taalwet die vaststelt dat de onderwijstaal in de Franse gemeenschap het Frans moet zijn (Blondin & Mattar, 2006: 2). Het decreet van 1998 (ook decreet Onkelinx genoemd) geeft echter recht op een formele erkenning van de immersie op enkele voorwaarden.

In 1998 werden scholen toegelaten om immersieonderwijs aan te bieden, maar elke instelling mocht die maar in één taal organiseren (decreet 1998: 51). Het decreet van 2007 vult deze reglementering aan: “ Dans une école ou une implantation au sein de laquelle est organisé l'apprentissage par immersion, cet apprentissage peut être organisé dans au maximum deux langues [...]. Un même élève ne peut toutefois suivre les cours en immersion que dans une seule langue”. De keuze van de onderwijstaal wordt verder beperkt volgens de plaats waar de school zich bevindt. In Brussel is het Nederlands de enige toegelaten immersietaal. In Wallonië daarentegen mag de immersie zowel in het Nederlands als in het Engels of in het Duits gebeuren (decreet 1998: 51).

Kinderen mogen niet met immersie op eender welke leeftijd beginnen. De startleeftijd is ook door de wet bepaald. Ze mogen met immersie beginnen vanaf de 3^{de} kleuterklas, vanaf het 3^{de} leerjaar of vanaf het 1^{ste} middelbaar. Als de instelling geen immersie in de kleuterschool aanbiedt, mogen de leerlingen in het 1^{ste} leerjaar beginnen met immersie (Decreet 2007). Naast het begin van immersie worden ook de te onderwijzen vakken door de wet bepaald. De wet verklaart dat alle vakken in de T2 kunnen worden onderwezen met uitzondering van godsdienst en zedenleer (Blondin & Straeten, 2002: 6).

Als we de definitie van immersie van naderbij bekijken, merken we duidelijk dat totale immersie buiten beschouwing wordt gelaten. In het decreet van 2007 staat er namelijk dat slechts een deel van de lessen in de T2 mag worden gegeven. Immersie is in Wallonië dus altijd een partiële immersie waarbij de helft van de lessen in het Frans en in de T2 wordt onderwezen. Dat is één van de redenen waarom totale immersie in Wallonië niet bestaat. De tweede reden is dat de wetenschappers ervan uitgaan dat het van groot belang is de verwerving van de moedertaal op te volgen. Als er sprake is van totale immersie, is dat niet meer mogelijk.

De tijd die in elk leerjaar aan immersie besteed mag worden is ook door het decreet geharmoniseerd. Bij het begin van het onderdompelingsonderwijs wordt een groot deel van de lessen aan de T2 besteed zodat de leerling genoeg input krijgt om aan de taal te kunnen wennen. Zoals net vermeld, is het nochtans ook belangrijk een paar lessen in de moedertaal te volgen aangezien de verwerving van de T1 nog niet achter de rug is. De Europese Commissie verklaart dat tussen minstens 50% en 75% van de lessen in de T2 moeten worden onderwezen vanaf de 3^{de} kleuterklas t/m het 2^{de} leerjaar (Eurydice, 2006: 27). Sommigen (Bouillon & Descamps, 2011: 11; zie ook Vandeputte, 2011: 112) verdedigen het idee van een 50% immersie.

Pour l'immersion à l'école primaire, il est préférable d'organiser une immersion partielle à raison d'environ 50% pour la langue étrangère. Il faut en effet consacrer une attention particulière et constante à la langue maternelle, raison évidente pour garder la moitié de l'enseignement dans la langue maternelle. L'expérience nous montre qu'en consacrant l'effort pour moitié à l'autre langue, celle-ci peut se fixer valablement sans nuire à la langue maternelle.

Na het 2^{de} leerjaar vermindert de tijd die besteed wordt aan de T2. Tussen ten minste 25% en ten hoogste 66% van de lessen mogen in de vreemde taal worden onderwezen tot aan het

einde van het basisonderwijs. Voor de middelbare scholen is dat nog minder: slechts 25% van de lesuren mogen in de T2 worden gegeven⁶.

Deze maatregelen werden niet zonder reden genomen. De vermindering van het aantal lesuren is bedoeld om de kinderen op de eindevaluaties voor te bereiden. De eindvaardigheden die tot het behalen van een diploma leiden, moeten immers in de moedertaal worden getoetst. De vermeerdering van lesuren in de T1 stelt het kind in staat de nuttige en nodige woordenschat in zijn moedertaal te leren (Decreet 2007: 4).

4.3. De leerkrachten

Een van de belangrijkste factoren in het succes van het immersieonderwijs is de bevoegdheid van de leerkrachten. Ze leveren immers een bepalende bijdrage tot het slagen van deze programma's en hebben vaak geprezen persoonlijke kwaliteiten ontwikkeld. De Europese Commissie vermeldt dat de immersieleerkrachten een dubbel vermogen bezitten: ze kunnen de lesvakken in een vreemde taal onderwijzen en tegelijkertijd die vreemde taal ook onderwijzen (Eurydice, 2006: 41).

Gezien hun belang bepalen de decreten van 1998 en 2007 ook wat een goede immersieleerkracht moet kunnen doen. In een notendop zijn de vereiste beroepskwalificaties de volgende: betreffende leerkrachten moeten een diploma hebben als kleuterleider/-ster of onderwijzer/-es in de T2, of in de T1 van de leerlingen. In dit geval moeten ze ook in het bezit zijn van een certificaat dat toont dat ze de T2 goed genoeg beheersen (omdat ze moedertaalsprekers zijn of omdat ze hun diploma van de middelbare school in een Nederlandstalig land hebben behaald). Verder moeten ze in staat zijn om zich in de T1 van de leerders te kunnen redden⁷ (Blondin & Straeten, 2002: 6). De leerkrachten moeten dus een goede beheersing hebben van beide talen en aan de diplomavereisten voldoen (Beheydt, 2007: 37).

Zoals reeds vermeld, is het zeer wenselijk dat de leerkrachten de T2 op een hoog niveau beheersen of zelfs moedertaalsprekers ervan zijn. De redenen daarvoor zijn talrijk. Ten eerste beheersen ze de nuances en de finesses van de taal beter dan andere leerkrachten die de taal zouden hebben geleerd. Daarna klinken moedertaalsprekers authentieker, en werkt een spontaner gebruik van de T2 zeker motiverend voor de leerlingen (Strobbe *et al.*, 2013: 32).

⁶ Zie voor nadere informatie het decreet van 2007: 4.

⁷ Zie voor verdere informatie de decreten 1998 en 2007.

Cummins & Swain (1986: 34) schrijven dat het belangrijk is dat de immersieleerkrachten een goede basiskennis van de T1 van de leerlingen hebben. Hoewel de leerkrachten alleen de T2 gebruiken, moeten ze toch de leerlingen kunnen begrijpen als zij in hun moedertaal spreken. Hun kennis van de T1 kan ook heel wat communicatieproblemen vermijden en zo de verwerving van de T2 bevorderen. Verder helpt de beheersing van de T2 om te weten waar de leerlingen moeite mee kunnen hebben. De leerkrachten zijn in staat de moeilijkheden van mogelijke interferenties te identificeren. Ze weten waar de zwakheden van de leerlingen zich kunnen bevinden, wat niet mogelijk zou zijn als ze geen woord van de T1 beheersen.

De leerkrachten moeten verder een goede beheersing van de T1 hebben om in staat te zijn met het schoolteam te communiceren. Volgens Snow (1987: 44) is het belangrijk “[to maintain] good relations with non-immersion teaching staff. Since most immersion programs are programs within a total school, immersion teachers usually must work with non-immersion teachers at the same school site”. En natuurlijk is de communicatie met de ouders van groot belang (De Vlaamse Onderwijsraad, 2004: 15).

Leerkrachten vinden, die aan al deze eisen voldoen, is alles behalve een gemakkelijke taak. “Le principal problème réside dans les difficultés de recrutement d’enseignants porteurs des titres requis [...]” (Blondin, 2006: 102). Dit probleem is nochtans niet typisch voor België. Met & Lorenz (1997: 245) bespreken ook de moeilijke aanwerving van de bevoegde leerkrachten: “Perhaps no greater challenge confronts U.S. immersion programs than staffing. Finding and retaining qualified staff is a continuing issue”. Moedertaalsprekers van de T2 benoemen en behouden is dus een probleem waarmee de scholen vaak geconfronteerd worden. “Het grote verloop van Engelse en Vlaamse leraren in het Waalse immersieonderwijs illustreert dit pijnpunt duidelijk” (Strobbe *et al.*, 2013: 32). Verder blijft de vervanging van bevoegde leerkrachten ook problematisch.

Om dit tekort aan personeel te verhelpen, worden de wetten soepeler geïnterpreteerd: de aanwerving van leerkrachten die niet helemaal bevoegd zijn, is mogelijk op voorwaarde dat de school zorgt voor de communicatie tussen hen en de andere personen. Verder mogen deze leerkrachten niet worden benoemd (decreet 98: 52).

Een andere reden waardoor de aanwerving van moedertaalsprekers moeilijk is, is het gebrek aan voordelen. Het immersieonderwijs eist veel werk van de leerkracht: “[...] immersion programs appear to make particularly heavy demands [...]. It takes more time and effort from teachers [...]” (Swain & Johnson, 1997: 10). Snow (1987: 28) gaat verder en prijst hun “many

personal attributes. Immersion teachers must be patient and flexible [...]. They must know the language well and feel completely at home using it for both academic instruction and interpersonal interaction”. Verder bestaat er geen CLIL-formatie in België (Eurydice, 2006: 56). De leerkrachten worden dan vaak aan hun lot overgelaten en moeten over veel creativiteit beschikken.

Het werk is veeleisend en wordt niet (financieel of anders) beloond (zie Eurydice, 2006: 50). Strobbe et al (2013: 32-33) beweren het volgende: “Vlamingen die als CLIL-leerkracht aan de slag gaan in Wallonië verdienen er minder dan wanneer ze in Vlaanderen blijven werken”.

5. Het geval van kleuterklassen

Sinds een paar jaar begint het immersieonderwijs op jongere leeftijd van het kind (zie Eurydice, 2006 en Blondin & Mattar, 2003). Zoals eerder vermeld, is het niet ongevoen om met CLIL in de kleuterschool te beginnen. In het Witboek (1995: 32) schrijven ze zelf dat “[h]et vroegtijdig onderricht van talen vanaf het kleuteronderwijs moet deel uitmaken van de basiskennis”. Het idee om vroeger te beginnen zou rechtstreeks door de Canadese ervaring geïnspireerd zijn. Dat is althans wat Bouillon & Descamps (2011: 10) in hun artikel beweren.

Er wordt steeds eerder met talen begonnen door de opkomst van de verschillende gedachten volgens welke het beter zou zijn talen op jonge leeftijd aan te leren. Enkele wetenschappers denken immers dat de jongere kinderen de talen sneller en gemakkelijker leren dan volwassenen en dat de resultaten noodzakelijk beter zullen zijn. Dit komt door “the widespread conviction that an early start must of necessity be advantageous to the ultimate outcome of second language learning resulting in the slogan ‘the earlier the better’” (Dalton-Puffer *et al.*, 2010: 7). Het jonge brein is nog flexibel genoeg en dat vergemakkelijkt het leren van een additieve taal. Montcoeur (in Pierard, 2014: 4) verklaart immers dat: “Un enfant en maternelle apprend à maitriser une ribambelle de savoirs, y compris les règles de sa langue maternelle. Y intégrer une langue étrangère, c’est tirer le meilleur parti de la souplesse naturelle de l’enfant [...]”.

In de kleuterschool is de moedertaal al gedeeltelijk verworven, maar het kind blijft nochtans transparant voor aan de fonologische elementen van de vreemde taal. Aangezien de regels van de T1 nog niet helemaal bevestigd zijn, neemt het kind niet per se de T2 waar door die moedertaal. Dat is de hypothese van de kritische periode (Lenneberg, 1967). Daarover zegt Ortega (2009: 12): “One pertains to the possibility that a biological schedule may operate,

after which the processes and outcomes of L2 acquisition are fundamentally and irreversibly changed. This is also known as the Critical Period Hypothesis in L2 learning”. Verder vermeldt ze nog dat deze hypothese “continues to be considered plausible today” (*Ibid.*: 12). Porcher & Groux (1998: 86) vatten het idee goed samen:

Les petits sont d’ailleurs mieux placés, physiologiquement, que certains grands pour remplir ce rôle, dans la mesure où leurs organes phonatoires, pour peu qu’ils soient adéquatement stimulés, sont beaucoup plus souples et disponibles pour maîtriser les composants fondamentaux d’une langue étrangère : rythme, prosodie, sonorités, articulations.

Recente onderzoeken tonen echter aan dat de kritische periode niet zo kritisch zou zijn. Ze verdedigen het idee dat het immers beter is de kinderen op een jonge leeftijd aan de vreemde taal te laten wennen. Nochtans verklaren ze dat de kinderen een vreemde taal niet noodzakelijk beter of sneller leren dan volwassenen. Sommigen beweren zelfs dat “volwassenen betere tweedetaalleerders zijn dan kinderen” (Beheydt, 2007: 27). De wetenschappers spreken dan liever van een sensitieve periode, “omdat sommige mensen die na hun puberteit een T2 verwerven die taal desondanks op moedertaalniveau leren beheersen” (Bossers *et al.*, 2010: 41; zie ook Ortega, 2009).

In Wallonië krijgen de kinderen dus de mogelijkheid om vanaf de 3^{de} kleuterklas met een vreemde taal te beginnen. Zoals eerder gezegd in de decreten, is de onderdompeling in de kleuterklas een vorm van partiële immersie. In 2004 boden al 40 scholen deze mogelijkheid aan (Blondin, 2006: 100) en dit cijfer is sindsdien sterk toegenomen (157 scholen in oktober 2016)⁸. De doelstelling van deze scholen is niet zozeer dat de kinderen op het einde van het jaar tweetalig zouden zijn, maar dat ze de eerste beginselen van de taal aanleren. Ze willen de kinderen voor de T2 gevoelig maken. “Il s’agit bel et bien, pour l’instant, d’une initiation, ou d’une sensibilisation, plus que d’un enseignement normalisé, en tout cas le but est clairement celui d’une préparation des jeunes apprenants [...]” (Porcher & Groux, 1998: 91).

Of er dan sprake is van een kritische of een gevoelige periode, is geen gemakkelijke zaak. De resultaten die geleverd werden door het immersieonderwijs hangen zeker niet alleen van de beginleeftijd af, maar ook van meerdere factoren zoals de motivatie, de steun van de omgeving en de houding van de leerder ten opzichte van T2-spreker. Deze factoren zullen in het volgende sectie aan bod komen.

⁸ Cijfers meegedeeld door het ministerie van de Federatie Wallonië-Brussel (Paul Vigneront).

C. Het immersieonderwijs in een notendop

1. Wezenlijke aspecten van immersie

Hoewel er verschillende soorten immersieprogramma's bestaan (totaal of partieel, vroeg of laat), delen ze toch allemaal dezelfde basiskenmerken. Swain & Johnson (1997: 6) stellen de wezenlijke aspecten van immersie voor. Zo onderscheiden ze acht verschillende aspecten: de T2 is de voertaal in de klas, de doelstelling is een additieve tweetaligheid, het contact met de T2 vindt voornamelijk in de klas plaats en de leerkrachten zijn tweetalig. Zoals eerder vermeld, hebben al de leerlingen eenzelfde taalniveau (verschil met submersie). Ze voegen eraan toe dat het curriculum van immersieprogramma's hetzelfde moet zijn als het T1 curriculum. De T1 wordt ook in het curriculum geïntroduceerd en uiteindelijk is de cultuur van de klas de T1 cultuur. Andere ondergeschikte criteria worden ook vermeld⁹.

Deze criteria werden voor het Canadese model van immersie opgesteld, nochtans zijn vele daarvan van toepassing op de Belgische onderdompeling/CLIL. Het contact met de T2 wordt in Wallonië immers beperkt tot de klas en het curriculum is gelijk voor beide onderwijssystemen. De invoering van de T1 in het curriculum is ook een belangrijk kenmerk voor CLIL (ter herinnering de eindevaluaties zijn dezelfde voor alle leerlingen). Ideaal zijn de leerkrachten tweetalig, maar zoals in een voorafgaande sectie verklaard, is het niet altijd het geval.

2. Algemene resultaten

Algemene experimenten tonen vaak aan dat immersie leerlingen over het algemeen beter scoren dan hun schoolvrienden (Dalton Puffer, 2011; Lasagabaster, 2008; Bouillon & Descamps, 2011; Prieto-Arranz *et al.*, 2015). Snow (1987: 10) verklaart dat “[t]he overall findings from standardized testing of English language arts are that immersion students perform on par with their monolingual counterpart”. Bij Waha (Luik) hebben de wetenschappers ook gelijke resultaten gevonden (Blondin & Straeten, 2002: 13). CLIL-leerlingen in het 2^{de}, 4^{de} en 6^{de} leerjaar scoren immers beter voor Frans en wiskunde dan niet-CLIL-leerlingen. Dit toont aan dat de immersie leerlingen de verwachte vaardigheden ontwikkelen en bereiken.

Nochtans wordt al opgemerkt dat dat niet het geval was bij het begin van de immersieopleiding. “Onderzoekers stellen in het algemeen een vertragingseffect vast aan het

⁹ Voor verdere details, zie Swain & Johnson, 1997.

begin van het CLIL-traject” (Strobbe *et al.*, 2013: 25). Dit komt waarschijnlijk door het feit dat de leerders hun aandacht besteden aan het leren van een nieuwe taal. Deze vertraging wordt echter in een paar jaar ingehaald. Strobbe *et al.* (*Ibid.*: 25) schrijven immers dat “algemene leervooruitgang [...] na drie jaar CLIL-onderwijs” wordt vastgesteld.

Positieve resultaten betreffen ook de T1 van de leerders. Men zou kunnen denken dat de kinderen de T2 zullen leren ten koste van hun moedertaal, maar deze veronderstelling wordt niet bevestigd, integendeel. Er wordt zelfs opgemerkt dat CLIL-leerlingen beter scoren in hun T1 dan niet CLIL-leerlingen. Het leren van een andere taal zou als effect hebben dat ze hun kennis van hun moedertaal versterken. “Het contact met een andere taal gaat niet alleen goed samen met de beheersing van de moedertaal, maar is daar zelfs bevorderlijk voor” (Witboek, 1995: 70). Het leren van een vreemde taal zou dus het taalvaardigheidsniveau van de moedertaal bevorderen. Porcher & Groux (1998: 112) bevestigen dat

la confrontation avec une autre langue [...] constitue une aide à la maîtrise de la langue maternelle, dans la mesure où l'apprenant, grâce à un tel apport, [...] se trouve beaucoup mieux placé pour en apprécier les spécificités.

Een T2 leren zou de kinderen in staat stellen afstand van hun T1 te nemen en kritisch naar haar structuur en functionering te kijken.

De behaalde resultaten in de T2 zijn anders. Feit is dat de CLIL-leerlingen zeker niet tweetalig zijn op het einde van hun CLIL-traject. Over het algemeen zijn de resultaten positief, maar degenen die verwachten dat de kinderen een ‘nativelike’ beheersing van de T2 bereiken, zullen teleurgesteld zijn. Lyster (2007) benadrukt dat de CLIL-kinderen op het einde van de basisschool de T2 niet beheersen zoals de moedertaalsprekers van die taal. Beheydt (2007: 32) bevestigt deze hypothese en zegt dat “die verwachting onrealistisch [is]”.

De resultaten van immersie hangen ook van de getoetste vaardigheden af. Vaak worden de passieve vaardigheden (lezen en luisteren) beter beheerst dan de productieve (schrijven en spreken). Dit wordt vastgesteld in Canada (Cummins & Swain, 1986: 49) maar waarschijnlijk gelden deze resultaten ook voor de Belgische context. Westhoff (1993: 12) stelt vast dat de kinderen in vroege immersie in het 6^{de} jaar basisschool de passieve vaardigheden in de T2 zo goed als in hun T1 beheersen. Nochtans is dat volgens hem niet het geval voor de productieve vaardigheden waar “dit niveau niet helemaal gehaald [wordt]”. Om deze redenen spreken Hamers & Blanc (2000) over een hoog niveau van vaardigheid.

Men mag niet uit het oog verliezen dat immersie een proces op lange termijn is. De T2 wordt niet in een paar maanden geleerd. De beheersing daarvan is het product van meerdere jaren. Hoewel de kinderen niet tweetalig zijn op het einde van het programma zijn de resultaten over het algemeen positief (Dalton-Puffer *et al.*, 2010: 12). Dit standpunt wordt nochtans niet door iedereen gedeeld. Volgens Beheydt (2001: 17) is “het tweetalig onderwijs zoals het nu wordt gegeven niet de ideale oplossing voor een optimale taalbeheersing”.

De resultaten van een CLIL-programma kunnen natuurlijk niet in een paar zinnen worden samengevat. Ze hangen af van veel factoren en het is onmogelijk nauwkeurige resultaten te geven zonder de context te vermelden. De uitkomst van CLIL hangt natuurlijk van het programma af, maar ook van de motivatie van de leerlingen, van de steun die ze van hun omgeving krijgen en van hun attitude ten opzichte van de te leren taal. Tenslotte moet er ook rekening worden gehouden met de linguïstische context en de status van de T1. De Vlaamse onderwijsraad (2004: 4) schrijft in zijn verslag dat “de positieve effecten van tweetaligheid op het cognitief functioneren zich niet voordoen als er onvoldoende omgevingssteun is, of als de eerste taal denigrerend benaderd wordt [...]”. Men moet dan voorzichtig blijven met een veralgemening van de bovenstaande resultaten.

3. Succesfactoren

3.1. De programma's

Een eerste factor waarvan de resultaten afhangen, is de aard van het programma. Vroege totale immersie zal zeker niet dezelfde resultaten opleveren als een latere partiële immersie. De beginleeftijd en het aantal uren in de T2 spelen dus een belangrijke rol. Volgens Hamers & Blanc (2000) overtreffen de resultaten van vroege totale immersie die van de partiële en late programma's. Als er sprake is van de vroegere partiële immersie, lijken de cijfers gematigd te zijn (Cummins & Swain, 1986: 41).

Vermeer (1992, in Beheydt, 2001: 15) heeft gemengde gevoelens wat deze resultaten betreft. Volgens hem kunnen de kinderen die pas aan het einde van de basisschool met een T2 beginnen, deze T2 na twee jaar even goed als de kinderen aan wie vanaf het begin alles in de T2 werd onderwezen. Muñoz (2015: 99) deelt die mening en concludeert dat:

In relation to the timing of CLIL, existing results seem to indicate that the acquisition rate of older pupils in CLIL is also faster than that of younger pupils, which may imply that a middle or late CLIL implementation is more cost-effective than an early one.

Jonge leerders hebben echter een voordeel op de oudere leerlingen. Waarschijnlijk geven sommige resultaten aan dat jongere kinderen meer gemotiveerd zouden zijn dan ouderen om de T2 te leren en zo meer positieve attitudes zouden tonen ten opzichte van deze T2 (Amengual-Pizarro & Prieto-Arranz, 2015: 199).

3.2. De status van de T2

Een tweede factor waarvan de resultaten van CLIL-programma's afhangen, is de aard van de T2 en haar positie ten opzichte van de T1. Volgens Westhoff (1993: 13) worden positieve resultaten in immersie “alleen gevonden als de moedertaal een sterke en erkende positie heeft [...] maar geen bedreiging vormt voor de positie van de moedertaal. Als dat wel zo is, werkt immersion averechts”. Vaak wordt immers vastgesteld dat immersie betere gevolgen heeft indien de T1 een dominant verband heeft met de T2, en als ze dan niet bedreigd wordt door de T2. In dit geval ontwikkelt de moedertaal zich nog terwijl het kind de vreemde taal leert. Er is dan sprake van additieve tweetaligheid. (Lambert 1977, in Cummins & Swain, 1986: 33). “L’immersion s’adresse en général à des enfants [...] dont la langue maternelle n’est pas mise en danger par l’acquisition d’une autre langue plus prestigieuse” (Blondin & Straeten, 2002: 4). De T2 wordt aan de moedertaal toegevoegd, zonder die te bedreigen.

Als dat niet het geval is, merken de wetenschappers een zekere weerstand op bij de leerder om die T2 te leren. Dat is bijvoorbeeld wat er met de allochtonen gebeurt. Ze moeten de landstaal leren, vaak ten koste van hun eigen thuistaal. Zo worden ze tussen twee verschillende werelden, en werkelijkheden verscheurd. Er is dan sprake van een subtractieve tweetaligheid. De T1 van allochtonen wordt (impliciet) gedenigreerd en wordt progressief door een prestigieuzere taal vervangen. Het leren van de T2 gaat gepaard met een verlies van de T1 (Cummins & Swain, 1986: 18).

Subtractieve tweetaligheid betreft niet alleen de allochtonen. Volgens Beheydt (2001: 17) is de Engelse immersie in Nederland ook een geval van subtractieve tweetaligheid. Hij verklaart dat de Nederlandse taal een minderheidstaal is in vergelijking met het Engels en vreest dat het Engels “als onderwijstaal meer en meer de rol van het Nederlands gaat overnemen en dat het Nederlands feitelijk degradeert tot een huis-, tuin- en keukentaal”. In Wallonië is er geen risico van subtractieve tweetaligheid aangezien zowel het Engels als het Nederlands talen van minderheden zijn ten opzichte van de dominante Franse taal.

3.3. De kinderen

Zoals net gezegd, lijkt immersie niet voor allochtonen te zijn. Blondin & Mattar (2006: 9) schrijven dat immersie met kinderen uit een linguïstische meerderheid in het algemeen succesvol is, maar dat haar succes niet bewezen wordt met kinderen van minderheden. Volgens Beheydt (2007: 39) hebben deze kinderen “die vaak uit een sociaal minder geprivilegieerde achtergrond komen” al moeilijkheden en schoolachterstand. School lopen in immersie zou dan “te zwaar” voor hen zijn en daardoor zullen deze allochtone kinderen in een situatie van “dubbele immersie” terechtkomen: die van de landstaal (nl. het Nederlands), en die van de vreemde taal van het immersieonderwijs.

Roy & Galiev (2009: 39) delen deze mening echter niet. Ze verdedigen het standpunt dat de allochtonen het belang van talen begrijpen en er bijgevolg veel aandacht aan besteden. Onderzoekers hebben bewezen dat allochtonen in Canada even goed scoorden in immersiescholen als andere leerlingen. Deze resultaten gelden slechts voor Canada. Zou dit hetzelfde zijn voor het huidige Europa? Deze kwestie blijft omstreden, maar Llinares et al. (2012) verklaren dat er een gevaar van elitisme is als de allochtonen uitgesloten worden van immersiescholen.

Een andere vraag is te weten of het intellectuele vermogen van een kind een rol speelt. Volgens Cummins & Swain (1986: 50) zouden kinderen met een lager IQ even goed hun voordeel doen met het immersieonderwijs dan andere leerlingen. De eventuele problemen die deze leerlingen in immersie zouden ondervinden, zullen ook in het regulier onderwijs aan bod komen.

Wat betreft leerlingen met leerstoornissen, zijn de meningen verdeeld. Het decreet van 2007 verklaart duidelijk dat het verboden is voorafgaande selecties in te voeren om zich in een immersieschool in te schrijven (2007: 2). In de praktijk is dit nochtans anders. Hoewel de toegang tot immersieprogramma's voor kinderen met leerstoornissen niet beperkt wordt, ontmoedigen sommigen deze leerlingen toch zich in dit soort van onderwijs in te schrijven (Blondin & Straeten, 2002: 11). De Vlaamse onderwijsraad (2004: 12) verklaart dat “[t]weetalig onderwijs niet meteen aangewezen [is] voor leerlingen met één of andere vorm van leerstoornis [...] of andere taalzwakke kinderen”. Voor hen zou “tweetalig onderwijs eigenlijk geen optie” zijn. Anderen denken dat de leerkrachten inspraak moeten krijgen in die beslissing (Snow, 1987: 39).

3.4. De attitude

De attitude die een leerling ten opzichte van een taal (en de cultuur) ontwikkelt, lijkt een sterke invloed te hebben op de behaalde resultaten. Hoe positiever de leerlingen, hoe hoger de motivatie en bijgevolg hoe beter de resultaten (Decavele & Van Loo, 2011: 119). Lasagabaster bevestigt dat de positieve attitude van een leerling ten opzichte van de te leren taal en cultuur essentieel is om die succesvol te leren (Pérez-Vidal, 2015: 34).

Deze attitude lijkt te variëren naargelang de context en het gevolgde programma (Swain & Johnson, 1997: 10). Volgens een onderzoek in Canada zouden vroege immersie leerlingen zich dichter bij de T2-gemeenschap voelen dan de leerlingen die de T2 pas op de middelbare school beginnen te studeren. Porcher & Groux (1998: 41) leiden daaruit af dat de leerlingen uit vroege immersie afstand hebben genomen van de verspreide stereotypes. Volgens Snow (1987: 11) ontwikkelen leerlingen van de eerste jaren van immersie positievere attitudes ten opzichte van de T2-sprekers. Hun attitude zou echter minder positief worden naargelang ze de laatste jaren van het programma bereiken.

De kwestie van attitude is ingewikkeld. Het verband tussen attitude en succes is onlosmakelijk verbonden: aan de ene kant kan een positieve attitude ten opzichte van de T2-sprekers het leren van de taal aanmoedigen, maar aan de andere kant leidt het leren van de T2 tot de ontwikkeling van een positieve attitude (Lasagabaster, 2015: 22; Ortega, 2009: 182-183). “CLIL-onderwijs [genereert] veel positieve effecten voor diverse groepen van leerders, op [...] affectief vlak en op het vlak van [...] intercultureel bewustzijn” (Strobbe *et al.*, 2013: 27). In een soms ingewikkelde Belgische context zouden immersiescholen in Wallonië dan de relatie tussen de verschillende gemeenschappen kunnen bevorderen.

3.5. De ouders

Een andere bepalende factor van het succes van het immersieonderwijs is de steun die door de omgeving wordt gegeven. Over het algemeen nemen de ouders actief deel aan het leertraject van hun kind. Blondin & Straeten (2002: 10) beschrijven deze ouders als “des partenaires incontournables [...] très impliqués dans la scolarité de leurs enfants”. Hun participatie kan verschillende vormen aannemen. Ten eerste spelen ze een belangrijke rol om hun kind te motiveren talen te leren. In Canada werd geobserveerd dat de motivatie van de ouders een directe invloed had op de motivatie van hun kind. Volgens St John (2009: 14) “the children’s parents were highly motivated and considered language learning a priority, and this high motivation was transferred to the students”.

De motivatie is niet de enige manier om zijn kind aan te moedigen om talen te leren. Zoals eerder vermeld, is de attitude van het kind ten opzichte van de te leren taal heel belangrijk. De ouders hebben hier ook een rol te spelen. Door een positieve attitude in te nemen ten opzichte van de vreemde taal en cultuur, bevorderen de ouders de ontwikkeling van eenzelfde positieve attitude bij hun kind. Uit onderzoek (Beheydt, 2011: 36) blijkt dat

een positieve attitude ten opzichte van de tweede taal vooral tot stand komt via ervaring binnen het gezin [...]. Zij constateerden een sterk verband tussen de sociaal-culturele oriëntatie van de ouders en die van de kinderen.

De rol van de ouders in de attitudevorming van de kinderen is bepalend, nochtans blijkt dat het niet noodzakelijk is voor hen om de T2 te beheersen.

Merkwaardig in de resultaten van dit onderzoek was nog dat het niveau van de kennis van [de T2] van de ouders geen bepalende factor was in de verwerving van [de T2] door de kinderen. Dit onderzoek blijkt dus te bevestigen dat een positieve attitude van de ouders tegenover de tweede taal belangrijker is dan hun eigen beheersing van die taal (*Ibid.*: 36).

De steun van de ouders is ook van groot belang voor het succes van hun kind. Weten dat de ouders achter hun kind staan, helpt om het immersieproject te optimaliseren. Het is immers belangrijk dat het leertraject van de kinderen ondersteund wordt door verschillende initiatieven. Er moet bijvoorbeeld aandacht worden besteed aan de mogelijke problemen die het kind kan ondervinden (bv. logopedische problemen), maar ook aan zijn sociale leven buiten de klas (is hij in contact met moedertaalsprekers van de T2?) en tevens aan de ontwikkeling van zijn moedertaal. Volgens Snow (1987: 43) zijn immersieouders er over het algemeen intens bij betrokken.

D. Didactiek van het immersieonderwijs

Uit onderzoek blijkt duidelijk dat de didactiek “het zorgenkind nummer één” van het immersieonderwijs is (Beheydt, 2011: 33). De te hanteren pedagogische aanpak blijft onzeker en vaag, zelfs op internationaal niveau (Beheydt, 2005: 14). In België wordt er meestal op een didactische opleiding gehamerd. Blondin (2006: 102) stelt immers dit gebrek aan de kaak. Ze beweert dat de leerkrachten zich alleen moeten beredderen en dat deze leerkrachten de afwezigheid van begeleiding door hun pedagogische intuïtie compenseren (zie ook Hiligsmann & Beheydt, 2011: 7). Om dit probleem gedeeltelijk op te lossen, stelt Beheydt (2005: 17) voor enkele didactische richtlijnen te volgen die verder in deze scriptie nader zullen worden omschreven.

Naast het gebrek aan didactische begeleiding worden de immersieleerkrachten ook geconfronteerd met een gebrek aan didactisch materiaal. Do Coyle et al. (2010: 65) verduidelijken dat immersie een behoefte aan specifiek materiaal heeft. Dit is zeker verschillend van het materiaal dat aan andere schoolprogramma's besteed wordt. Volgens hen, “using materials designed for learning in non-CLIL contexts is potentially both linguistically and culturally problematic”. Vandeputte (2011: 112) ondersteunt dit idee. Volgens haar is het gebrek aan didactische steun een knelpunt voor het immersieonderwijs. De leerkrachten moeten dit dan inventief oplossen door materiaal te bedenken.

De opkomst van vroege immersie in België brengt deze vragen met zich mee. Over het algemeen doen de didactische richtlijnen en het CLIL-materiaal al problemen rijzen, maar als er sprake is van immersie in de 3^{de} kleuterklas, wordt het nog minder duidelijk. Mag de bijna-onbestaande didactiek aangepast worden aan kleuterscholen? In het vervolg van deze scriptie worden oplossingen voorgesteld om het gebrek aan didactiek te verhelpen. Daarna worden enkele hoofdrichtlijnen van immersie voorgesteld. Typische metalinguïstische kenmerken van de input komen vervolgens aan bod. Uiteindelijk worden andere didactische richtlijnen voorgesteld om de input begrijpelijker te maken.

1. ‘Scaffolding’ en de ‘4 c’s’

Om het tekort aan pedagogie en aan materiaal te compenseren, moeten de immersieleerkrachten hun lessen zelf bedenken en construeren. In deze context staat het concept van ‘scaffolding’ centraal. Llinares et al. (2012: 11) definiëren scaffolding als “the ways in which more expert others intervene temporarily to enable learners to achieve learning goals”. Het leren van een T2 is immers zelden een éénpersoonszaak. Het vloeit uit van een geheel van interacties en activiteiten. Scaffolding verwijst dus naar de manier waarop de leerkrachten hun lessen opbouwen zodat de leerders de leerdoelen bereiken.

Het concept van scaffolding wordt toegepast op twee verschillende manieren. Het verwijst ten eerste naar de interacties die in de klas plaatsvinden en het ingrijpen van deze of gene om het kind te helpen leren. Dalton-Puffer (2007: 75) bevestigt dit idee en verklaart dat

verbal exchanges between teacher and student are [...] seen as constitutive for the learning of systematic concepts, and the teacher's utterances are considered to guide the student towards a full understanding [...] of the concepts to be learned. This technique is called scaffolding.

Scaffolding verwijst ten tweede naar de opbouw van de lessen en de opeenvolging van activiteiten om de leerder in staat te stellen zijn pedagogische doelen te bereiken (bv. het introduceren van geschikte woordenschat om een werk uit te voeren).

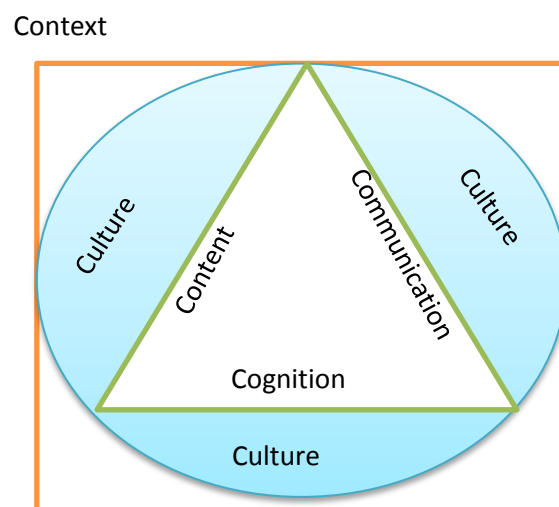
Scaffolding doet een beroep op verschillende technieken (waaronder de feedback en het gebruik van vragen die later in deze scriptie worden besproken) en is een hoofdelement van het immersieonderwijs, vooral in het begin van CLIL-programma's en in contexten waar de taal op voorhand weinig (niet) ontwikkeld wordt (Coyle et al., 2010: 147). Verder stellen Coyle et al. (*Ibid.*: 41) voor dat de leerkrachten rekening moeten houden met vier hoofdparameters om een CLIL-les op te bouwen. Ze noemen deze vier pijlers van immersie de “4 C's”: communicatie, cognitie, inhoud ('content') en cultuur:

- **Communicatie:** De communicatie is van groot belang in de CLIL-klas. De leerders moeten leren in een T2 te communiceren. Volgens Coyle et al. (*Ibid.*: 54) is de taal “a conduit for communication and for learning which can be described as *learning to use language and using language to learn*”. De verkregen resultaten worden al vermeld: hoewel ze geen moedertaalniveau behalen in de T2, ontwikkelen ze nochtans goede vaardigheden in de te leren taal. Wat hun moedertaal betreft, wordt geen verschil met niet-CLIL-leerders opgemerkt.
- **Inhoud ('content'):** Een T2 leren is zeker niet voldoende voor de CLIL-leerders. Ze moeten ook vakinhoud leren. Onder het begrip 'inhoud' worden de zaakvakken bedoeld. Zoals eerder vermeld (zie sectie C. 2), lopen de leerders bij het begin van het leertraject achter aangezien ze meestal gefocust zijn op de taalverwerving, maar deze achterstand wordt bij kwaliteitsvol CLIL-onderwijs snel ingehaald (Strobbe et al., 2013: 25).
- **Cognitie:** De taalverwerving beïnvloedt de ontwikkeling van cognitieve functies bij de leerders. Strobbe et al (*Ibid.*: 26) schrijven dat “meertaligheid [...] iemands vermogen [vergroot] om op een andere manier de wereld waar te nemen, zijn gedachten te organiseren, zijn geheugen te gebruiken”. Verder moet hun brein “vlot leren omgaan met duale verwerking van talige en vakinhoudelijke informatie” (*Ibid.*: 27). Het CLIL-onderwijs moet dus de leerders uitdagen zodat ze nieuwe vaardigheden ontwikkelen.
- **Cultuur:** Een taal gaat gepaard met haar culturele aspecten en kan niet zonder deze aangeleerd worden. De cultuur komt terug in elk thema dat in klas wordt behandeld en de T2-leerders “leren zien dat elk discours contextgebonden is en door

moedertaalsprekers anders begrepen kan worden dan door onszelf” (*Ibid.*: 27). Ze leren dat alles door de cultuur wordt beïnvloed en ontwikkelen intercultureel bewustzijn.

Coyle et al. (2010: 55) leggen de nadruk op het feit dat deze vier sleutelementen constant aan elkaar worden verbonden. Ze bestaan niet als gescheiden elementen en moeten samen geïntegreerd worden in de scaffolding van CLIL-lessen. De inhoudsverwerving hangt immers duidelijk af van de taalbeheersing van de leerders. Als hun taalkennis te zwak is, zullen ze bijgevolg moeilijkheden hebben om de concepten te begrijpen en te assimileren (Strobbe *et al.*, 2013: 25). De ontwikkeling van de cognitieve functies zal verder de taal- en de inhoudsverwerving bevorderen.

Deze vier parameters moeten uiteindelijk geïntegreerd worden in een context. Elke CLIL-situatie is immers verschillend en de context waarin de leerder de T2 leert is zeker bepalend voor alles wat net vermeld wordt. Coyle et al. (*Ibid.*: 41) vatten hun idee als volgt samen:



2. Taakgericht vs vormgericht

Het verband tussen vorm en betekenis is in het immersieonderwijs altijd problematisch geweest. Dalton-Puffer (2007: 5) noemt het zelfs “ [a] major concern in most forms of CLIL”. Volgens haar wordt dit probleem versterkt door de vrees dat

firstly, [...] the foreign language may slow down proceedings so that less subject matter can be covered and secondly, that lower language proficiency may result in reduced cognitive complexity of the subject matter presented and/or learned.

Ze verdedigt nochtans het idee dat taal en inhoud niet apart kunnen worden beschouwd (*Ibid.*: 6).

In het regulier onderwijs wordt de nadruk vooral op de taak gelegd (de leerlingen moeten een oefening maken of een les leren). Dit soort onderwijs wordt *taakgericht* genoemd. In dit soort onderwijs gaat het meestal om betekenis (= betekenisgericht). Beheydt (2005: 19) verklaart dat taakgericht onderwijs een onderwijs is dat “bestaat uit het laten uitvoeren van taken in de klas die [...] primair gericht zijn op de betekenis”. Belangrijk is dat de betekenis duidelijk werd. Bijgevolg wordt minder aandacht aan de taal besteed: fouten en gebrekkige grammaticale structuren worden niet of weinig verbeterd. Er wordt dus weinig op de vorm gelet. In taallessen geldt het tegenovergestelde: de uitspraak wordt vaak verbeterd en er wordt veel aandacht aan de spraakkunst en de vervoeging besteed. Leerkrachten letten op de vorm: er is sprake van *vormgericht* onderwijs.

De vroegere immersieprogramma's weken van het regulier taalonderwijs af. Ze waren meestal betekenisgericht terwijl “les cours de langue enseignent la langue hors de tout contexte” (Lyster, 2009: 8). In immersie werd weinig aandacht aan de vorm besteed. Er werd immers vaak geloofd dat het onnuttig was de T2-leerders te verbeteren aangezien ze de taal ongestuurd zouden leren door voortdurend input te krijgen. Llinares et al. (2012: 189) vatten die onderstelling samen: “in most CLIL courses [...], the foreign/second language is only used as a vehicle for learning content with the assumption that this will lead the student to learn the language naturally and incidentally”.

Er wordt echter vlug vastgesteld dat de T2-beheersing van de leerders niet optimaal was. Beheydt (2001: 16-17) schrijft dat “[b]lootstelling aan een grote hoeveelheid betekenisvol communicatief aanbod van de tweede taal kennelijk toch niet [kan] verhinderen dat immersieleerlingen blijvend problemen hebben[...]”. Hij beweert dat men “niet meer om [die] constatering heen” kan (2002: 425).

Huidige onderzoeken erkennen het belang van aandacht gevestigd op de taal in CLIL-klassen en bevestigen het idee dat immersie aangevuld moet worden met een vormgerichte aanpak (Lyster, 2007: 6). Feit is immers dat enkele “grammaticale verschijnselen en structuren onvoldoende vertegenwoordigd zijn in het natuurlijke taalaanbod in de [CLIL]-klas” (Beheydt, 2010: 43). Zonder expliciet naar die vormelijke aspecten van de taal te verwijzen, zullen die onopgemerkt blijven. De verwerving van die structuren zal dan niet plaatsvinden (*Ibid.*: 42).

Het immersieonderwijs heeft dus vandaag als doel deze twee aspecten van het onderwijs met elkaar te verzoenen. Llinares et al. (2012: 189) concluderen dat “for a programme to be defined as CLIL, students need to learn content through language and language through content rather than learn the language separately from the content”. Ze herinneren eraan dat de term ‘CLIL’ (Content and Language Integrated Learning) impliceert dat de inhoud én de taal geïntegreerd worden aangeleerd (*Ibid.*: 187). Lyster (2009: 9) verklaart dat “[e]n intégrant le contenu et la forme dans l’enseignement de façon complémentaire, tous deux contribuent au développement continu des connaissances en langue seconde”. De immersieprogramma’s van vandaag worden dan geconfronteerd met een nieuwe uitdaging: een evenwicht te vinden tussen vorm en betekenis.

3. De benaderingen

Meerdere benaderingen worden ontwikkeld in het kader van taalleren¹⁰. Deze verschillende aanpakken sluiten elkaar niet per se uit en kunnen elkaar zelf aanvullen. Het immersieonderwijs is gebaseerd op een combinatie van deze verschillende technieken, maar enkele krijgen meer belang dan andere. In het kader van immersie in de 3^{de} kleuterklas blijken twee benaderingen vooral relevant: de receptieve en de interactionele/communicatieve benaderingen.

3.1. De receptieve benadering

Blondin (2006: 98) verklaart dat het immersieonderwijs gebaseerd is op het idee dat het leren van een T2 op analoge mechanismen berust als die welke gebruikt worden om de moedertaal te verwerven. Gajo (2001: 28) gaat verder en schrijft dat immersie “s’inscrit dans une tradition qui veut mimer autant que possible l’apprentissage de la langue maternelle”. Krashen (1985) deelt deze mening ook. Volgens hem verwerven de kinderen een T2 op dezelfde manier als een moedertaal, voornamelijk door genoeg begrijpelijke input te krijgen.

Zijlmans (2016: 129) definieert input als “het taalaanbod in de doeltaal [=T2]”. Deze term komt uit de taalverwervingstheorie van Krashen (zie Krashen 1981). Zoals net vermeld, brengt dit model de hypothese naar voren dat begrijpelijk taalaanbod (‘comprehensible input’) voldoende is zodat een T2-leerder in staat wordt die T2 te verwerven (Dalton-Puffer, 2007: 258). Formele ondersteuning is volgens Krashen nutteloos, aangezien de leerder de taal uit de input zal oppikken.

¹⁰ Voor een overzicht van deze benaderingen, zie Bossers *et al.*, 2010: 60.

De inputhypothese stelt dus voor dat het taalaanbod begrijpelijk en interessant moet zijn voor de leerder (Zijlmans, 2016: 42). Onder ‘begrijpelijk’ wordt verstaan dat de input net iets ingewikkelder is dan wat de leerder kent¹¹ (Krashen 1981). De input wordt begrijpelijk gemaakt door verschillende strategieën (vereenvoudiging van de taal, gebruik van de context) die verder in deze scriptie worden besproken (Gajo, 2001: 65).

De onderliggende theorie van dit idee is de receptieve benadering. Ze gaat er immers van uit dat een taal eerst receptief moet worden geleerd. Het taalaanbod wordt progressief opgepikt en verwerkt. Zoals bij de moedertaalverwerving begint het leren van een T2 dan met een ‘stille periode’. Gedurende deze periode luisteren de leerders “naar hun omgeving vooraleer zelf talig te communiceren” (Strobbe *et al.*, 2013: 151). Deze periode kan vrij lang zijn, afhankelijk van de situatie en de persoonlijkheid van het kind. Er wordt daarna geproduceerd, net als met de moedertaal.

Appel en Vermeer (1994) hebben deze benadering toegepast in een kleuterklas. Hun doelstelling was dat de kinderen de betekenis van enkele T2-woorden met behulp van de context receptief leerden zodat ze in staat waren te reageren op enkele standaardzinnen. Deze methode wordt “Knoop het in je oren” genoemd (*Ibid.*: 149). De ‘sheltered immersion’ (het groeperen van T2-leerders in eenzelfde klas) bevordert deze methode aangezien “[i]t creates a learning environment where teachers can gear their instruction to the proficiency level of the learners, thereby providing comprehensible input in the second language” (Snow, 1987: 21).

De theorie van Krashen wordt nochtans betwist. Hoewel het evident is dat taalaanbod een voorwaarde is, werd er nochtans nooit empirisch bevestigd dat enkel taalaanbod voldoende is om een T2 te verwerven (Bossers *et al.*, 2010: 55). Verschillende onderzoeken hebben immers getoond dat taalaanbod alleen niet volstaat. De productieve vaardigheden worden niet op een moedertaalniveau beheerst. Daarover schrijft Beheydt (2011: 42):

[n]a jaren experimenteren met dit soort taalaanbod heeft men echter in verschillende onderzoeken moeten constateren dat in het immersieonderwijs begrijpelijk taalaanbod geen garantie is voor de verwerving van de tweede taal.

Men moet in de gaten houden dat de hypothese van Krashen gebaseerd is op een ongestuurde context. Hij spreekt over *verwerving* terwijl immersie een gestuurde context is, waar de T2 *geleerd* wordt. Verder begint immersie op een leeftijd waar het spraakapparaat van de

¹¹ Krashen spreekt over ‘i+1’.

kinderen al vastgelegd is. Ze nemen al de andere talen door het prisma van hun T1 waar. Lee & Lyster (2016: 811) schrijven dat:

[W]ith regard to L2 [=T2] learners, their L1 [=T1] perception system often makes it hard for them to detect L2-specific articulatory gestures for nonnative sounds, such that nonnative sounds are assimilated to, or perceived in terms of, existing L1 sound categories.

Expliciete instructie is dus noodzakelijk. De receptieve benadering wordt niet helemaal afgewezen, maar ze wordt met andere benaderingen gecombineerd. Ze wordt eerder beschouwd als een eerste fase in het leren van een taal.

3.2. De interactionele benadering

De tweede benadering die aan bod komt in het kader van deze scriptie is de interactionele benadering van Long (1996). Deze benadering gaat ervan uit dat talen communicatie zijn en door communicatie moeten geleerd worden (Beheydt, 2002: 424). Dalton-Puffer et al. (2010: 8) schrijven dat “human beings learn through interacting with other social beings, language being a particularly powerful semiotic means [...] of the social world”.

Long (1996) heeft dus zijn hypothese op deze vooronderstelling gebaseerd. Zijn idee was dat de leerders beter en meer zouden leren als ze met anderen (moedertaalsprekers of niet) interageren (Dalton-Puffer, 2007: 259). In dit opzicht is ‘taalaanbod’ slechts een onderdeel van de interactie (Appel & Vermeer, 1994: 117). Volgens Long (*Ibid.*) wordt nog meer van de input geleerd als die gemodificeerd wordt door interacties. Daarvoor spreekt hij over ‘interactionally modified input’ (Ortega, 2009: 61). Om zeker te zijn dat de leerder het taalaanbod heeft begrepen, “moet de leraar [...] door *interactief taalaanbod*, door dus voortdurend met de leerling in interactie te gaan om te controleren of de boodschap wel begrepen is” (Beheydt, 2011: 41).

Deze benadering wordt ook door moeders met baby’s gebruikt. Opvallend is dat

moeders in interactie met hun taalverwervende kinderen zich niet beperken tot aangepast taalaanbod, maar dat zij in één-op-ééninteracties met hun kinderen communicatieve betekenisonderhandelingen uitvoeren.

Daardoor controleren ze

voortdurend [...] of hun kinderen het taalaanbod wel begrijpen [...] door het kind te verplichten tot verbale en niet-verbale reacties. [Ze] zijn in continue interactie en verwachten van het kind dat het zijn rol in de communicatie vervult (Beheydt, 2005: 15-16).

Volgens deze benadering zal het kind de T2 sneller leren. De interactie zal hem er immers toe verplichten output (= actieve taalgebruik) te produceren. Swain (1995, 1996) spreekt over de ‘Outputhypothese’ die verklaart dat de leerder door interactie met anderen zijn taalvaardigheden zal ontwikkelen. Output produceren is echter niet voldoende om een T2 goed te beheersen. Om van de interactie echt te leren, moet er meer gedaan worden dan gewoon een ongrammaticale boodschap over te brengen (Cummins & Swain, 1986: 132). Swain (1985, 1995, 1996) gaat dan nog verder en spreekt over ‘pushed output’. Dit impliceert dat de T2-leerders in hun produceren van T2-output “need to be ‘pushed’ from semantic into syntactic processing mode” (Dalton-Puffer, 2007: 261).

Swain (1985: 251) verklaart dat deze ‘pushed output’ wordt bevorderd door de ‘negociation for meaning’.

Negotiating meaning needs to incorporate the notion of being pushed toward the delivery of a message that is not only conveyed, but that is conveyed precisely, coherently and appropriately.

Het is immers niet omdat we met iemand communiceren dat de betekenis accuraat is. Als de output onbegrijpelijk wordt verwoord, heeft de interactie als doel de boodschap te verduidelijken. “Negotiation of meaning is an interactive, reciprocal process in which immersion teachers and students employ a variety of techniques to make sure that they understand each other” (Snow, 1987: 20-21). Een van de gebruikte technieken om de boodschap te verduidelijken is de feedback (zie sectie D.5).

Feit is nochtans dat er weinig gelegenheid is voor werkelijke interacties in de gestuurde context van een klas. De leerder bevindt zich in een context waar de meeste van zijn interacties met een leerkracht gebeuren of met andere T2-leerders die niet in staat zijn de uitingen van hun gesprekspartner te verbeteren. Deze situatie bevordert de ‘pushed output’ niet, in tegenstelling tot een ongestuurde context (Cummins & Swain, 1986: 130). Als T2-verwervers met moedertaalsprekers interageren, kunnen ze immers “hun hypotheses opstellen, uitproberen en bijstellen, en kunnen zij nieuwe woorden en de gebruiksmogelijkheden ervan leren” (Bossers *et al.*, 2010: 31).

Deze interactionele benadering wordt grotendeels op de notie van ‘output’ gebaseerd, maar de output wordt nochtans zelden meteen geproduceerd. Net zoals de receptieve benadering begint deze methode vaak door een stille periode. Appel & Vermeer (1994: 150) beweren dat een T2-onderwijs welke het proces van taalverwerving imiteert meestal door een receptieve

fase begint. Strobbe et al. (2013: 151) schrijven dat een stille periode echter niet noodzakelijk is bij het leren van een T2.

Deze stille periode komt meestal door het feit dat de leerder de T2 nauwelijks beheerst, maar ze wordt ook versterkt door de angst van de T2-leerder om “met de billen bloot” te moeten. “Ze zijn zich ervan bewust dat ze (veel) fouten maken, en schamen zich daar soms voor” (Appel & Vermeer, 1994: 151). Strobbe et al. (2013: 151) denken dat de stille periode echter vaak een productieve periode is waarin de leerlingen “in hun hoofd of binnensmonds” praten.

Strobbe et al. (*Ibid.*: 153) stellen verder voor het gebruik van de T1 toe te laten bij het begin van het leerproces. Volgens hen zou dat de stille periode kunnen verkorten. De code-wisseling (wisseling tussen T1 en T2) zou daarna progressief moeten worden afgebouwd. Daarover schrijven Swain & Lapkin (2005: 169):

Bien que l'utilisation de la langue seconde comme moyen d'enseignement reste un élément central de l'immersion, de nouvelles recherches suggèrent que de permettre une utilisation judicieuse de la langue première chez les apprenants peut se justifier.

Belangrijk te onthouden is dus dat de verschillende benaderingen elkaar niet uitsluiten. Om dit te illustreren, kunnen we de lezer herinneren dat de interactionele benadering met een receptieve fase begint.

4. De rol van vragen

Zoals net gezegd, berust de interactionele aanpak op de notie van ‘output’. Deze output kan op verschillende manieren worden bevorderd. Een van de methodes om de interactie in de klas aan te moedigen is het stellen van vragen die altijd deel van het onderwijs hebben gemaakt. Volgens Dalton-Puffer (2007: 93) zijn de vragen “our most important intellectual tool”. Het belang van hun rol in het onderwijs is dus niet meer te bewijzen.

Vragen kunnen van verschillende aard zijn. Dalton-Puffer (*Ibid.*) maakt een verschil tussen ‘display’ en ‘referential’ vragen. ‘Display’ vragen (ook bekend als ‘known-answer’ vragen) zijn vragen waarop het antwoord gekend is door de vraagsteller. Dankzij dit soort vragen kunnen de leerkrachten een beter inzicht krijgen van wat en hoeveel de leerling eigenlijk weet. Ze gebruiken die vragen ook om een nieuw onderwerp te introduceren.

‘Referential’ vragen, daarentegen, zijn vragen waarvan het antwoord niet bekend is door de vraagsteller. Ze worden bijvoorbeeld gebruikt om informatie over het kind te weten komen. Ze verwijzen naar iets persoonlijks en zijn vaak motiverender voor de leerling. Ze eisen echter

een belangrijke deelname van de leerder door langere en ingewikkeldere antwoorden te triggeren.

Onderzoek heeft aangetoond dat ‘referential’ vragen minder gangbaar in de klas zijn dan ‘display’ vragen (Musumeci 1996, in Dalton-Puffer, 2007: 96). Aangezien de leerkracht het antwoord niet kent, wordt het moeilijker voor hem om het vervolg van het gesprek te controleren. Het gebrek aan ‘referential’ vragen komt misschien ook door een gebrek aan tijd (de leerkracht heeft de tijd niet om persoonlijke vragen aan alle leerders te stellen).

Vragen kunnen ook *open* of *gesloten* zijn. Hoewel het verschil tussen beide niet altijd gemakkelijk is (zie Dalton-Puffer, 2007: 97), zijn gesloten vragen meestal ‘ja of nee’ vragen terwijl de open vragen vaak met voornaamwoorden zoals ‘wie’, ‘wat’, ‘waarom’, ‘waar’ en ‘hoe’ beginnen. Die eisen een langer antwoord, wat niet altijd gemakkelijk is aan het begin van de verwerving. Open vragen worden vaak vereenvoudigd door daarna een disjunctieve vraag te stellen (Appel & Vermeer, 1994: 126). Disjunctieve vragen stellen de antwoorden voor (of... of...). De leerders hebben dan voorstellen waartussen ze kunnen kiezen.

Zoals net vermeld, spelen de vragen een belangrijke rol in de klas. Volgens Coyle et al. (2010: 65) zijn ze de “teacher’s most important resource”. Beheydt (2011: 41) verklaart immers dat leerkrachten (en vooral immersieleerkrachten) voortdurend moeten controleren of de leerlingen iets begrepen hebben. Deze *communicatie-check* gebeurt meestal door gerichte vragen. Appel & Vermeer (1994: 124) spreken van *begripscontrole*. Volgens hen dienen de vragen ertoe om zeker te zijn dat de leerder iets begrepen heeft, maar ze stellen de leerkrachten ook in staat te controleren of zijzelf de leerder hebben begrepen. Vragen zijn dus een integraal onderdeel van het onderwijs en “they function as dynamic and discursive tools to build collaboration and to scaffold comprehension and comprehensibility” (McCormick & Donato, 2000: 197).

5. Feedback

Een methode die belangrijk is in het onderwijs over het algemeen en in het bijzonder in de interactionele aanpak is de feedback. Als de leerders output produceren, is het van groot belang dat ze daarover een reactie krijgen, positief of niet. Deze reactie komt onder de vorm van feedback, ook soms *terugkoppeling* genaamd (Zijlmans, 2016: 129). De feedback kan

betrekking hebben op beide productieve vaardigheden¹² en kan meerdere vormen aannemen die in deze sectie aan bod zullen komen.

De feedback kan in twee hoofdcategorieën worden verdeeld, voornamelijk de interactionele (=‘interactional’) en de corrigerende (=‘correctif’) feedback. De interactionele feedback heeft geen evaluatieve waarde en kan ook plaatsvinden in het dagelijkse leven (Llinares *et al.*, 2012: 202). Zijn doelstelling is de interactie met de gesprekspartner aan te moedigen. In dit geval is hij het derde element van het IRF-model (Initiation-Response-Feedback), voorgesteld door Dalton-Puffer en Llinares *et al.* als het belangrijkste interactionele model¹³.

De interactionele feedback heeft dus betrekking op de inhoud (inhoudelijke feedback) van het gesprek. De leerkracht bevestigt dat hij/zij de leerder begrepen heeft (positieve feedback) door de uiting van de T2-leerder te herhalen of door middel van zogenaamde ‘minimale responsen’ zoals *Ja, mmm* (Appel & Vermeer, 1994: 125). De leerkracht kan ook naar verdere informatie vragen (‘negociation of meaning’). Hier kan men vier categorieën onderscheiden (Bossers *et al.*, 2010: 56):

- **Bevestigen:** de leerkracht bevestigt dat hij/zij begrijpt en moedigt de leerder aan door te gaan.
- **Vragen om verduidelijking:** de leerkracht vraagt om verduidelijking omdat hij/zij de uiting van de leerder niet helemaal begrepen heeft.
- **Uitbreiden van de inhoud:** de leerkracht vult ontbrekende informatie aan.
- **Ordenen en samenvatten:** de leerkracht ordent en vat de feiten samen.

De feedback kan ook correctief/pedagogisch zijn (Llinares *et al.*, 2012: 202). Deze categorie heeft als doel de uiting van de student te evalueren en verbeteren. Cummins & Swain (1986: 128) spreken van *negatieve input*: “Negative input is feedback to the learner which indicates that his or her output has been unsuccessful in some way”. Lyster & Ranta (1997) onderscheiden twee hoofdcategorieën van negatieve input (de ‘reformulations’ en de ‘prompts’), elke in andere subcategorieën verdeeld:

- **Reformulations:**
 - Expliciete correctie (‘explicit correction’): de leerkracht verschaft de correcte vorm en duidt duidelijk aan wat er verbeterd is.

¹² In het geval van kleuterklassen is het schrijven echter niet relevant.

¹³ Voor verdere details over het IRF-model, zie Llinares *et al.*, 2012: 77 en Dalton-Puffer, 2007: 33.

- Recast: de leerkracht herformuleert de uiting van de leerder op een correcte manier, zonder de fout expliciet aan te duiden.
- **Prompts:**
 - Elicitation: de leerkracht spoort de leerder door vragen of pauzes aan om de uiting correct te herhalen.
 - Metalinguïstische feedback ('metalinguistic clues'): de leerkracht geeft een commentaar of informatie over de verkeerde uiting van de leerder zonder de correcte vorm te vermelden.
 - Verzoek om verduidelijking ('clarification request'): de leerkracht beweert dat hij/zij niet begrepen heeft zodat de leerder de uiting correct herhaalt.
 - Herhaling ('repetition of error'): de leerkracht herhaalt de verkeerde uiting met een opvallende intonatie op de fout.

Appel & Vermeer (1994: 121) vermelden andere soorten van feedback: de *modeling* en de *expansie*. Die zouden kunnen worden beschouwd als soorten van recasts. Beide zijn immers impliciete verbeteringen. Volgens Bossers et al. (2010: 36) is modeling "het geven van het correcte model" terwijl expansie een "impliciete feedback op een onvolledige uiting" is. Expansie is dus een uitbreiding van een incorrecte uiting. Schaerlaekens & Gillis (1987) verduidelijken dat deze twee technieken vaak worden gebruikt in het proces van de T1-verwerving.

Volgens Lyster & Ranta (1997) zijn recasts het meest gebruikte type van feedback in de klas. De recast laat de leerkracht immers toe de uiting van de leerder te verbeteren zonder het gesprek te onderbreken. De recast ontmoedigt de leerder niet. Nochtans herhaalt Dalton-Puffer (2007: 206) dat "[t]he results of Lyster and Ranta's research [...] indicate that while recasts represent the most frequent type of corrective feedback (55% of all cases), other types of feedback are more effective". Het probleem zou zijn dat recasts niet expliciet genoeg zijn en dat de leerders hen amper opmerken. De *prompts* zouden daarentegen veel efficiënter zijn omdat ze explicieter zijn en omdat de leerders verplicht zijn hun eigen uiting te verbeteren (Lyster, 2007).

Aan deze vormen van feedback voegt Beheydt (2011: 49) nog een categorie toe: de contrastieve feedback. Hoewel sommigen het gebruik van de T1 in immersie als fout beschouwen, denkt Beheydt dat code-verwisseling (zie sectie D.3.2) nuttig kan zijn.

Feedback is belangrijk, maar het moment waarop deze gegeven wordt, is ook van belang. Sommigen geven meteen feedback, anderen verkiezen even te wachten totdat er een pauze in de uiting van de leerder is. Beide hebben hun voor- en nadelen, maar de leerkracht moet er toch op letten dat de uitgestelde feedback niet te laat komt (Zijlmans, 2016: 94). Verder moeten de leerkrachten ook oppassen met de manier waarop ze de leerder verbeteren. Hoewel feedback goed is voor het leren van talen, blijft het nochtans “potentially face-threatening” (Markee, 2000: 113). De ‘delegated repair’ (de foute uiting wordt verbeterd door een andere leerder dan diegene die de fout heeft gemaakt, zie Dalton-Puffer, 2007: 207) kan ook als bedreigend worden ervaren.

Feit is dat feedback een van de centrale pijlers is in het immersieonderwijs. “In immersieonderwijs waar geen expliciete grammaticalesen gegeven worden, is corrigerende feedback uiteraard erg belangrijk, aangezien dat nagenoeg de enige formele aandacht is die aan de taal van de leerlingen wordt besteed” (Beheydt, 2011: 48). Alle vormen van feedback hebben hun nut, maar het vermogen van de leerkracht om een evenwicht tussen die vormen te vinden, blijft zeker de sleutel tot succes.

6. Classroom talk

Het lijkt onmogelijk over CLIL-onderwijs te spreken zonder de taalregisters van de klas te vermelden. In deze scriptie werd al vermeld dat immersie een dagelijkse omgeving probeert te imiteren, waar de leerlingen op een natuurlijke manier de T2 kunnen leren. Hoewel de immersie op sommige aspecten heel verschillend is van deze natuurlijke context (zie Dalton-Puffer, 2007: 18), ondersteunen Llinares et al. (2012: 8) het idee volgens welk “the CLIL classroom becomes a kind of replacement for the street”. Ze geven nochtans toe dat immersieklassen een schoolcontext zijn waar de schooltaal een belangrijke plaats inneemt. In deze sectie zal deze schooltaal aan bod komen.

Llinares et al. (2012) onderscheiden twee hoofdtaalregisters verbonden aan de schooltaal: het *regulatieve* en het *instructionele* register. In de literatuur wordt vaak vermeld dat het instructionele register centraal staat bij immersie. Coyle et al. (2010: 11) schrijven dat het instructionele register “[has] an impact on conceptualisation (literally, how we think), enriching the understanding of concepts, and broadening conceptual mapping resources”. Daarentegen wordt de regulatieve taal gebruikt om de klas te organiseren en te ordenen. Daardoor probeert de leerkracht een klimaat te handhaven waar het mogelijk zal zijn te werken. Hij/ze *reguleert* de klas. Pas daarna kan hij/ze beginnen instructies te geven. Llinares

et al. (2012: 30) schrijven dat het instructionele register alleen door het regulatieve register plaatsvindt.

Volgens Christie (2002, in Llinares *et al.*, 2012: 45) wordt de regulatieve taal minder gebruikt naarmate in het schooltraject vordert. De klasregels zouden de leerder bekend moeten voorkomen en de instructionele taal kan dan een belangrijkere plaats innemen. In het geval van kleuterklassen kunnen we het tegenovergestelde verwachten. Het lijkt vanzelfsprekend dat het regulatieve register overheersend is bij het begin van het immersieleertraject.

Naast die registers bestaan er verschillende communicatiesystemen. Mortimer & Scott (2003: 35) onderscheiden vier mogelijke scenario's. Volgens hen kunnen de klasgesprekken 'interactive'/'non-interactive' en 'dialogic'/'authoritative' (=gezaghebbend) zijn. Een interactief gesprek impliceert dat meerdere personen deelnemen aan het gesprek terwijl een niet-interactief gesprek door één persoon (meestal de leerkracht) wordt gevoerd. Het verschil tussen 'dialogic' en 'authoritative' heeft betrekking op de ideeën die worden gesproken. In een 'dialogic' situatie worden de leerders aangemoedigd aan het gesprek deel te nemen door hun mening te geven of ideeën te uiten. In een 'authoritative' gesprek is het idee van de leerkracht het enige dat erkend wordt.

Mortimer & Scott (2003: 35) vatten de vier mogelijke situaties als volgt samen:

	INTERACTIVE	NON-INTERACTIVE
DIALOGIC	Interactive/Dialogic	Non-interactive/Dialogic
AUTHORITATIVE	Interactive/Authoritative	Non-interactive/Authoritative

Ze voegen toe dat alle modellen van belang zijn en in de klas moeten worden gebruikt. 'Dialogic' gesprekken (waar de leerders hun ideeën uiten) zullen nuttig zijn om een onderwerp te introduceren terwijl het onderwijzen zelf noodzakelijk 'authoritative' moet zijn. Zeker is nochtans dat klassen met een 'interactive'/'dialogic' benadering meer gelegenheden aan hun leerders aanbieden om deel te nemen aan de klasgesprekken en daardoor de taal te oefenen. Coyle et al. (2010: 35) schrijven dat "there is [...] growing recognition that 'dialogic' forms of pedagogy [...] are potent tools for securing learner engagement, learning and understanding".

Het is nuttig de lezer eraan te herinneren dat in het geval van kleuterklassen, het gebruik van de T1 te verwachten is. De kwaliteit van de interacties en gesprekken wordt waarschijnlijk

verzwakt door de jonge leeftijd van de leerders die over weinig T2-woordenschat beschikken en daardoor vaak het gesprek in hun T1 voeren. Een element blijft essentieel om die zwakten te verhelpen en om aan de leerders de nodige middelen te geven om zich in de T2 uit te drukken: de input.

7. Kenmerken van de input

Een kernpunt van het immersieonderwijs is het verplichte gebruik van de T2 in de klas. Dat biedt de leerders immers de mogelijkheid om T2-input te krijgen. Er moet nochtans een duidelijk verschil worden gemaakt tussen *input* en *intake*. "‘Input’ is de taal die we als leraar van buitenaf presenteren, ‘intake’ verwijst naar de opname door de leerder van de tweede taal. [...] Input resulteert niet altijd in intake" (Baker 2001: 120). Het is dus niet omdat de leerders input krijgen dat ze die verwerken. Om de intake te bevorderen moet de input immers begrijpelijk zijn voor de T2-leerder (zie sectie D.3.1).

Er bestaan verschillende middelen om het taalaanbod toegankelijk te maken. In deze sectie zullen we eerst een kort overzicht geven van de metalinguïstische aspecten van het T2-taalaanbod. Daarna zullen andere didactische richtlijnen aan bod komen die de input vergemakkelijken.

7.1. Metalinguïstische aspecten van het taalaanbod

De meeste van de hieronder besproken kenmerken worden door Appel & Vermeer (1994) en Bossers et al. (2010) opgenomen.

De *vereenvoudiging* is een van de belangrijkste metalinguïstische kenmerken van begrijpelijk taalaanbod. Ze wordt op twee verschillende niveaus toegepast: het grammaticale en het lexicale niveau. De immersieleerkracht probeert minder complexe structuren te gebruiken. Idiomatische uitdrukkingen worden vermeden. De zinnen zijn korter en de woordenschat is eenvoudiger. De leerkracht let er immers op om "aanvankelijk zoveel mogelijk met een basiswoordenschat te werken, waarvan hij weet dat de leerling die kent" (Beheydt, 2011: 39). Synoniemen worden soms gebruikt, maar over het algemeen bevat het taalaanbod aan T2-leerders "minder verschillende woorden dan dat van moedertaalsprekers" (Bossers et al., 2010: 35).

De vereenvoudiging gaat gepaard met een aangepast *spreektempo*. De leerkracht spreekt de leerder langzamer toe. Deze vertraging gebeurt door het inlassen van korte pauzes tussen de verschillende woorden. Zo worden de T2-leerders in staat "de losse woorden [van een zin] te

identificeren. Via herkenning van die woorden kunnen ze beter de betekenis van de zin achterhalen” (Appel & Vermeer, 1994: 119). Deze methode wordt ook gebruikt door volwassenen om tegen kleine kinderen te spreken. Schaerlaekens & Gillis (1987: 38) bevestigen immers dat volwassenen over het algemeen “trager tegen een jong kind [spreken]. Niet alleen zijn de uitingen korter, er worden ook meer en langere pauzes tussen de uitingen ingelast”. Naast dit tragere spreektempo moeten de woorden duidelijk en volledig gearticuleerd worden. De leerkrachten mogen niet op een overdreven of op een onnatuurlijke manier spreken, maar ze moeten ervoor zorgen dat hun uiting duidelijk en verstaanbaar is.

Een zin wordt ook verstaanbaar gemaakt door de *accentuering* van de kernwoorden. Als de inhoudswoorden benadrukt worden, zullen ze de aandacht van de T2-leerder trekken. Daardoor zullen ze makkelijker worden ‘opgepikt’. Een andere vorm van accentuering is de *topicalisatie*. Door deze methode wordt “het onderwerp van gesprek als het ware afgezonderd van de rest van de uiting om duidelijker te maken waarover [de leraar] het wil hebben” (Appel & Vermeer, 1994: 124). De woorden kunnen zowel naar het begin of naar het einde van de zin worden getopicaliseerd.

Het gebruik van *herhalingen en parafrases* zorgen ervoor dat het taalaanbod nog begrijpelijker wordt. Als een leerkracht niet begrepen wordt, heeft hij/ze immers de neiging de uiting te herhalen, soms door die te parafraseren (Appel & Vermeer, 1994: 120). Daardoor krijgt de leerder een nieuwe mogelijkheid om de leerkracht te begrijpen. Verder blijkt herhaling ook belangrijk te zijn om de woordenschat te onthouden (zie de volgende sectie).

Al de hierboven vermelde strategieën laten de leerkrachten toe zijn input te vereenvoudigen zodat de intake van de leerders (en dus hun verwerving van de T2) geoptimaliseerd wordt¹⁴. De leerkracht moet echter ernaar uitkijken niet in het uiterste te vervallen en ‘foreigner talk’ (FT) te gebruiken. De FT is een extreme simplistische ongrammaticale taal die vaak voor vreemdetaallearners wordt gebruikt. FT kan zelf gereduceerd worden tot een paar woorden (Jij, zwemmen ok?).

¹⁴ Appel & Vermeer (1994) halen andere metalinguïstische kenmerken aan die hier niet worden vermeld. Concepten zoals ‘modeling’, ‘expansie’, ‘begripscontrole’ en ‘positieve feedback’ zijn immers eerder in deze scriptie aan bod gekomen. De laatste twee aspecten (contextuele inbedding en aanbodfrequentie) hebben minder betrekking op de taal zelf dan tot de technieken die kunnen worden toegepast om de input begrijpelijker te maken. Voor deze reden zullen ze onder de sectie 7.2. worden behandeld.

De FT moet worden vermeden om twee hoofdredenen. De eerste is dat FT aan de leerders de indruk geeft dat ze niet serieus worden genomen. Volgens Appel en Vermeer (1994: 123) zal “FT door de T2-verwerver worden herkend als dat speciale, kinderachtige taaltje dat juist tegenover hem/haar wordt gebruikt. In feite is dat beledigend”. De tweede reden om de FT niet te gebruiken is dat het geen correct taalaanbod geeft. De zinnen zijn ongrammaticaal en geven de leerder de mogelijkheid niet om de T2 te leren. Er wordt door FT gecommuniceerd, maar niet geleerd.

De taal van de leerkracht is een sleutelement in het immersieonderwijs. Het is immers de belangrijkste (indien niet de enige) bron van T2 voor de leerder. De leerkrachten moeten er daarom proberen erin te slagen hun taalgebruik aan te passen zodat het toegankelijk wordt voor de T2-leerder. De uiting moet begrijpelijk zijn, maar die moet ook grammaticaal blijven zodat de leerder voordeel ervan kan trekken. Om de FT te vermijden, bestaan er meerdere oplossingen die hieronder worden vermeld.

7.2. Andere didactische richtlijnen om de input begrijpelijk te maken

Hoewel de aandacht voor de taal een kernelement is van de T2-verwerving, is dit nochtans niet de enige mogelijkheid waarover de leerkrachten beschikken om de communicatie met de T2-leerders te vereenvoudigen. Naast de linguïstische input bestaan er veel andere didactische richtlijnen ter beschikking van de leerkrachten. Meerdere wetenschappers hebben geprobeerd technieken te identificeren die het leren van talen bevorderen. In 1983 heeft Krashen acht van deze methodes opgenoemd. Vier jaren later heeft Snow (1987) haar eigen lijst opgesteld. Ze heeft de richtlijnen die ontwikkeld werden door Krashen hernomen en er een paar aan toegevoegd. Sommige daarvan werden eerder in deze scriptie al besproken (indirecte feedback en begripscontrole), maar andere verdienen echter nog vermeld te worden en komen hieronder aan bod.

Een van de door Snow vermelde strategieën is de *lichaamstaal*. Volgens haar is het gebruik van pantomime, gebaren en gezichtsuitdrukkingen een goede manier om de abstractie van woorden met de concrete werkelijkheid te verbinden. Ze beweert zelf dat immersieleerkrachten “must be comfortable being good actors” (Snow, 1987: 24). Dit zou nog meer gelden voor jonge T2-leerders. Het gebruik van de lichaamstaal is immers een techniek ontwikkeld door de moeders om met hun baby’s te communiceren. Beheydt (2005: 23) verklaart dat

[h]et begrijpelijk maken van het taalaanbod kan zoals bij het primaire taalaanbod bevorderd en ondersteund worden door lichaamstaal, gebaren, gezichtsuitdrukkingen en acteren.

Het onderzoek van Smotrova & Lantolf (2013: 397) naar de functie van gebaren bevestigt deze hypothese: “gesture accompanying the explanations of instructors enhance [...] student comprehension”.

Volgens Snow (1987: 22) speelt de *voorspelbaarheid* van de lessen ook een cruciale rol. De immersieleerkrachten moeten voor structuur en routines zorgen zodat de leerders kunnen voorzien wat er staat te komen. Zo zullen ze ook makkelijker begrijpen wat hen wordt gevraagd, zelfs als ze de woordenschat niet kennen. De voorspelbaarheid is een belangrijk procedé dat ook te vinden is in de interactie tussen moeders en baby's. Psycholoog Bruner (1983, in Schaerlaekens & Gillis, 1987: 43-44) verklaart dat “naarmate moeder en kind het scenario beter kennen, de interactie vlotter zal verlopen”. Het kind kan immers “makkelijker verstaan wat de moeder bedoelt wanneer het het scenario kent”. Hij concludeert dat voorspelbaarheid een belangrijke rol speelt in de woordenschatontwikkeling van het kind. Belangrijk te vermelden is ook dat de voorspelbaarheid niet alleen het lesstramien betreft, maar naar routines in het taalgebruik kan verwijzen. Door telkens dezelfde grammaticale constructies te verwerken, bevordert de leerkracht de verwerving van deze syntactische herhalingen bij de kinderen.

De immersieleerkrachten moeten bovendien gebruik maken van de kennis die de kinderen van de *empirische wereld* hebben. Door de onbekende woordenschat en concepten te verbinden aan wat de leerlingen al kennen, zullen de leerkrachten de verwerving van deze concepten en woorden bevorderen. “Nieuwe informatie krijgt slechts betekenis als mensen die inpassen in de voorkennis waarover ze al beschikken. Nieuwe informatie kan deze voorkennis aanvullen en uitbreiden” (Strobbe *et al.*, 2013: 144). Appel & Vemeer (1994: 150) bevestigen deze stelling en verklaren dat “een T2-leerder vaak op basis van [...] contextuele informatie de betekenis van een uiting [kan] reconstrueren”. De woordenschat aan een bekende context verbinden, biedt de leerlingen een referentiekader aan waar ze de nieuwe concepten kunnen inpassen.

Visueel materiaal en objecten leveren ook een belangrijke bijdrage aan het begrijpen van de T2-input. Ze zijn nuttige troeven voor immersieleerkrachten. Door “visuele voorstelling kan de code van de nieuwe taal gekraakt worden”. Visualisering leidt immers “tot een overbrugging van de kloof tussen de eigen kennis van het kind en de nieuwe taal” (Beheydt,

2005: 22). Concreet materiaal bevordert dus het onthouden van de woordenschat door een verband te leggen tussen woorden en objecten. De T2-woorden worden zo in een context ingebed.

Appel & Vermeer (1994) voegen eraan toe dat de contextuele inbedding ook door andere technieken plaatsvindt, zoals het vertellen van *verhalen* of het zingen van *liedjes*. Die zijn interessant voor verschillende redenen. Ten eerste zijn deze methodes speels en aantrekkelijk voor de leerders. Verhalen laten hen toe de woordenschat in context te semantiseren en worden dus makkelijker verworven en onthouden (Appel & Vermeer, *ibid.*: 244). Liedjes bevorderen de verwerving van de woordenschat, maar verder maken ze de leerders vertrouwd met de prosodie van de te leren taal.

[L]es chansons et les comptines fournissent de loin les meilleurs sources, d'une part parce qu'elles relèvent directement de la langue et de la culture étrangères comme culture patrimoniale, et d'autre part parce qu'elles accordent une place décisive au rythme, à la couleur sonore générale [...] (Porcher & Groux, 1998: 93).

Zoals vermeld in het citaat geven liedjes een overzicht van de T2-cultuur. Ze zijn ook speels, wat niet verwaarloosbaar is voor kinderen in kleuterscholen.

De herhaling wordt al bediscussieerd in het kader van de input, maar volgens Snow is de *herhaling van de al behandelde stof* ook van groot belang. Herhaalde oefeningen laten de leerders immers toe de woordenschat te consolideren (Appel & Vermeer, 1994: 244). Beheydt (2011: 43) schrijft dat “herhaling cruciaal is voor verwerving”. Uit onderzoek (Carpnay, 1976, in Beheydt, 2011: 43) blijkt dat een woord circa zeven keer herhaald moet worden zodat het in het geheugen wordt opgenomen. Bij voorkeur gebeurt dat over verschillende lessen¹⁵.

Appel & Vermeer (1994) vermelden een laatste methode die ontwikkeld werd door James Asher: de ‘*Total Physical Response*’ (TPR). Deze didactische aanpak is een toepassing van de receptieve benadering en bestaat in de uitvoering van opdrachten om de T2 te leren. Dankzij deze methode verbinden de leerders het leren van de T2 aan fysieke activiteiten (Appel & Vermeer, 1994: 155). Volgens Zijlmans (2016: 131) is de TPR voordelig vooral in de beginfase van de T2-verwerving.

Gesemantiseerde woordenschat wordt makkelijker onthouden. Zoals net vermeld, bestaan er verschillende didactische richtlijnen die kunnen worden gebruikt in het immersieonderwijs. Beheydt (2005: 20) vat deze technieken samen:

¹⁵ Beheydt (*ibid*) spreekt van ‘distributieve herhaling’.

In eerste instantie denken we aan contextuele ondersteuning van nieuwe woordenschat, zowel verbaal als non-verbaal, zowel met steun van visueel materiaal als van verklarende verbale contexten. Het is van belang dat [...] maximaal een beroep gedaan wordt op alle zintuiglijke mogelijkheden van het kind. Het gebruik van concrete voorwerpen, plaatjes, audio-visuele middelen ligt voor de hand.

Snow (1987: 22) benadrukt het belang van *variatie* in de methodes zodat elk kind de geschikte techniek voor zichzelf vindt. De leerkracht moet er zich ook van bewust zijn dat hij/zij meestal *het eerste* (en soms enige) *linguïstische model* is voor de leerders. Daarom moet hij/zij vooral voor een begrijpelijke input zorgen.

Hoewel niet vermeld door Snow hebben speelse aanpakken zichzelf bewezen, vooral in de 3^{de} kleuterklassen. Voor jonge leerders is het belangrijk dat de verwerving van een T2 geassocieerd wordt met spel. Porcher & Groux (1998: 88) verklaren dat “ le jeu est un constituant fondamental de la vie enfantine. Pour apprivoiser au mieux cette aventure relativement extraordinaire pour un petit qu’est l’apprentissage d’une langue étrangère, celui-ci doit être conçu selon une démarche résolument ludique”. Coyle et al. (2010: 16) bevestigen dat de meeste van de didactische modellen die van toepassing zijn in kleuterklassen, spelletjes en andere speelse activiteiten bevatten. De doelstelling van deze modellen is de klanken, de basiswoorden en de typische structuren van de T2 te introduceren op een leuke manier, zonder de kinderen de indruk te geven dat ze aan het leren zijn.

Meerdere aanpakken kunnen in het immersieonderwijs aan bod komen, nochtans volstaan deze niet om een T2 te leren als er geen verdere contact is met deze T2 buiten de klas. Volgens Beheydt (2011: 34) moeten de ouders het leertraject van hun kind ondersteunen door voor T2 aanbod buiten de klas te zorgen. De leerders moeten immers in het dagelijkse leven kunnen toepassen wat ze op school hebben geleerd. Het immersieonderwijs moet dan ingevuld worden door de kinderen in contact te brengen met Nederlandstalige vrienden of door hen naar T2 programma’s op TV te laten kijken. Pas dan zal het immersieonderwijs volledig betekenis krijgen.

E. Conclusie

De term ‘immersie’ is een breed en vaag concept dat meerdere betekenissen kan hebben. In dit hoofdstuk hebben we eerst een verschil gemaakt tussen immersie en andere taalprogramma’s. Er werd ook verklaard dat immersie zowel gedefinieerd wordt door het tijdstip (vroeg of laat, totaal of partieel) als door de context waarin ze wordt toegepast. Zelfs

binnen één land kan immersie zich op verschillende manieren realiseren. Blondin en Straeten (2002) verduidelijken immers dat in België

[l]a diversité des contextes, ainsi que les choix des pouvoirs organisateurs et des équipes pédagogiques, conduisent à une grande variété de situations [immersives], tant institutionnelles [...] que méthodologiques [...].

Er werd dus duidelijk gemaakt dat elke immersiecontext uniek is en van de andere situaties verschilt. Immersie wordt uiteraard gekenmerkt door het publiek, de natuur van de T2 en het aantal uren dat eraan besteed wordt. Een duidelijke algemene definitie van dit soort onderwijs is moeilijk te geven.

Immersie heeft waarschijnlijk altijd al bestaan onder meerdere vormen, maar het belang van talen in onze huidige globale maatschappij heeft er nieuw leven in geblazen. De hedendaagse immersie is in Canada ontstaan, maar heeft zich snel over de rest van de wereld verspreid, inclusief Europa waar ze nochtans van het Canadese model afwijkt op een aantal punten. Daarom werd er een nieuwe benaming aan gegeven: CLIL. In België is het wettelijke kader van CLIL specifiek, nauwkeurig en duidelijk. Hoewel dit programma eerst in strijd was met de taalwet van 1963, werd het later erkend en geregistreerd in meerdere decreten.

Nadat de verschillende resultaten over immersie en de mogelijke succesfactoren daarvan besproken werden, kwam de didactiek aan bod in dit hoofdstuk. Uit de wetenschappelijke literatuur bleek dat didactiek een algemeen probleem was voor immersie. Verschillende methodes worden door de wetenschappers voorgesteld, maar weinig algemene principes worden bepaald. Er wordt immers duidelijk gemaakt dat alle resultaten van de onderzoeken geïnterpreteerd moeten worden in de context waarin deze onderzoeken uitgevoerd werden. Wat geldig is voor een bepaalde situatie is niet noodzakelijk toepasbaar op een andere context.

Vervolgens lieten we in deze scriptie meerdere didactische richtlijnen de revue passeren. Deze richtlijnen werden in de wetenschappelijke literatuur ontwikkeld. Sommige hadden betrekking op de opbouw van de immersielessen, andere betroffen het begrijpelijk maken van de input.

De centrale doelstelling van dit werk is om te analyseren of die richtlijnen aan- en toegepast kunnen worden in de 3^{de} kleuterklassen. Als de didactiek voor de immersie over het algemeen gebrekkig is, bestaat er immers (praktisch) geen beleid rond immersieonderwijs in de 3^{de} kleuterklassen. In de volgende hoofdstukken zal de gebruikte didactiek van twee immersiekleuterklassen geanalyseerd worden op basis van de in dit hoofdstuk vermelde kenmerken.

HOOFDSTUK 2: Probleemstelling, methodologie en algemene informatie

In dit hoofdstuk wordt de probleemstelling van deze scriptie verklaard. Daarna komt de methodologie van dit onderzoek aan bod. De conventies om de opnames te transcriberen worden op een rijtje gezet. We vermelden dan de mogelijke tekortkomingen van de transcriptie en de moeilijkheden die eraan gelinkt zijn. De scholen en de leerkrachten die aan dit project meewerkten worden vervolgens voorgesteld. Uiteindelijk wordt algemene informatie over de klassen en de contexten waarin de observaties plaatsvonden, onder de loep genomen. We behandelen deze elementen apart aangezien ze niet in de opnames vermeld worden. In meerdere opzichten blijven ze nochtans belangrijk te vermelden om een goed overzicht te kunnen krijgen van de onderzochte situaties.

A. Onderzoeksvraag

Zoals reeds in het eerste hoofdstuk vermeld, wordt dit onderwerp al een paar jaar onderzocht. De meeste onderzoeken wat immersie betreft, worden niettemin voornamelijk in Engelse contexten uitgevoerd¹⁶, wat de mogelijkheid biedt om dit onderwerp verder te studeren. Hoewel het onderzoeksdomein van immersie in Europa (en meer bepaald in België) zich de laatste jaren sterk heeft ontwikkeld, kunnen sommige aspecten van het immersieonderwijs nog verder bestudeerd worden. Dat is zeker het geval voor het Nederlandse immersieonderwijs in het Franstalige deel van België. Aangezien dat type scholen nogal nieuw is in Wallonië (ter herinnering werd het immersieonderwijs pas in 1998 in België toegelaten), is er nog ruimte voor verdere studies.

Het is ook belangrijk om het al genoemde gebrek aan studies over de didactiek in immersieklassen te vermelden. De leerkrachten bevinden zich vaak in ingewikkelde situaties waar ze zelf voor het materiaal en het opbouwen van de lessen moeten zorgen. Er bestaan weinig algemene richtlijnen om hen te helpen. Over de didactiek voor de 3^{de} immersiekleuterklassen bestaat er nog minder begeleiding. De kleuterleerkrachten worden dan vaak aan hun lot overgelaten zonder een precies idee te hebben van hoe ze de kinderen aan de T2 moeten laten wennen.

¹⁶ Dat is te verklaren door het belang van Canada op dit gebied.

Er wordt voor gekozen om met kleuterklassen te werken en dit om verschillende redenen. De eerste reden (het gebrek aan studies en begeleiding) werd hierboven net vermeld. Een tweede reden voor deze keuze is dat de kinderen waarschijnlijk nog (bijna) geen contact hebben gehad met de doeltaal. De meesten onder hen zijn Franstalige kinderen die weinig Nederlands hebben gehoord buiten de klascontext. Een grondige analyse van de methodes die in deze context gebruikt worden is daardoor relevanter dan een onderzoek naar de methodes voor gevorderde klassen. Een laatste reden om met kleuterklassen te werken is dat het leren van de leerstof buiten beschouwing blijft. De observaties worden alleen in verband gelegd met het begrijpen van de taal. De moeilijkheden veroorzaakt door de leerstof staan niet in de weg.

In het vervolg van deze scriptie voeren we dus een kwalitatief onderzoek uit naar de gebruikte didactiek in Waalse immersiekleuterklassen.

B. Methodologie

1. De onderzoeksofzet

De doelstelling van dit kwalitatief onderzoek is om de pedagogische methodes te analyseren die in Wallonië worden ingevoerd. Zo kunnen de jonge leerlingen aan de T2 wennen. De analyse berust op opnames in Waalse kleuterklassen. Deze opnames worden helemaal getranscribeerd om de algemene kenmerken van elke klas makkelijker aan te duiden. In deze analyse wordt de nadruk natuurlijk meestal op de linguïstische en didactische kenmerken gelegd. Na het aanhalen van geobserveerde methodes in huidige immersiecontexten worden deze methodes vergeleken met de algemene kenmerken van het immersieonderwijs die in de literatuur te vinden zijn. Het doel daarvan is om antwoordelementen te proberen vinden op de onderzoeksvraag door aan de lezer een overzicht te geven van de methodes die uitgevoerd worden in huidige Waalse immersiekleuterklassen. Daarna proberen we te bepalen of deze methodes aangepast zijn aan en efficiënt zijn in de onderzochte context. Uiteindelijk worden verdere mogelijke algemene richtlijnen voorgesteld om het leren van een T2 in immersiekleuterklassen te promoten.

In het kader van deze scriptie worden drie kleuterklassen geselecteerd die meteen toegestemd hebben om aan dit onderzoek deel te nemen. De keuze voor deze scholen was niet willekeurig: ze liggen allemaal in een uitsluitend Franstalige omgeving. Dit vergroot de kans dat het contact van de kinderen met de T2 vóór de immersie onbestaand of beperkt wordt. Zo krijgen

de kinderen het meeste van hun Nederlandstalige input in een schoolse context, wat niet noodzakelijk het geval zou zijn met Brusselse scholen. De geselecteerde scholen liggen in Wallonië: een school bevindt zich in Jambes, een in Hargimont (Marche-en-Famenne) en de laatste in de Ardennen, in Arville (Saint-Hubert).

De observatiestages hebben om verschillende redenen in maart 2016 plaatsgevonden. Ten eerste moesten de data vroeg worden verzameld om genoeg tijd te kunnen besteden aan de transcriptie. Opnames transcriberen kost namelijk heus wat tijd. Daarna wordt er voor maart gekozen om de eerder vermelde zwijgperiode te vermijden. Die periode vindt immers plaats tijdens de eerste contacten van het kind met de doeltaal en wordt gekenmerkt door een gebrek aan antwoord van de kinderen ten opzichte van de T2-input. In het kader van deze scriptie leek het interessanter observatiestage te lopen vanaf het moment dat de kinderen in staat waren om de input te begrijpen en erop te reageren. Zo komt interactie meer aan bod en kon er verder naar de effectiviteit van de opgezette methodes worden gekeken. Uiteindelijk was het ook van groot belang alle scholen in een kort tijdbestek te observeren zodat de T2-kennis van de kinderen vergelijkbaar was.

Zoals reeds vermeld, werden de opnames getranscribeerd. Jammer genoeg kon één klas niet deelnemen aan het onderzoek omdat de verzamelde data weinig relevant waren. De kinderen moesten immers een knutselopdracht afwerken en ze hebben daarvoor een hele dag in groepsverband gewerkt. Er was weinig interactie tussen hen en de kleuterleidster. Aangezien de kinderen bezig waren, heeft ze vooral met mij gesproken over het immersieonderwijs en de voor- en nadelen ervan. De enkele momenten wanneer er interactie plaatsvond, was er teveel lawaai om de gesprekken van de opnames te kunnen begrijpen. De aanwezigheid van 22 kleuters in de klas bevorderde de begrijpelijkheid van de opnames niet.

Er werd vóór de observatie de kleuterleidsters niet vermeld waarom ze geobserveerd werden. De reden daarvoor ligt voor de hand. Zo konden ze niets specifiek voorbereiden en de geobserveerde methodes waren werkelijk representatief voor wat er elke dag in de klas gebeurt.

2. De opnames

In het kader van deze scriptie vonden de opnames één halve dag in elke klas plaats. Tegelijkertijd werden aantekeningen gemaakt om de observaties in te vullen. De lezer moet ook niet uit het oog verliezen dat de geobserveerde klassen kleuterklassen zijn. Hun

uurroosters zijn meestal wat soepeler. De leerlingen van deze leeftijd zijn helemaal niet verplicht voor 8u30 naar school te komen en in een school beginnen de lessen pas om 9u. In de 2^{de} school hadden de kinderen turnles tot 9u20. De immersieles begon daardoor pas op dat moment. De speeltijden zijn ook wat langer dan op de basisschool en worden natuurlijk niet opgenomen. Het totaal aantal opgenomen uren is om deze redenen slechts 4u 14'48''.

Wegens gebrek aan middelen stelde het opnemen van meerdere dagen echter problemen. De transcriptie van de opnames neemt immers veel tijd in beslag, wat een hinderpaal was voor het opnemen van meerdere lesuren. Hoewel dit misschien wat te weinig lijkt, is er nochtans al stof genoeg om een didactische analyse uit te voeren.

In beide klassen begint de dag met de ontvangst van de kinderen. Ze groeten elkaar, zorgen voor de kalender, het weer enz. Daarna eten de kinderen een tienuurtje en dan is het speeltijd. Na de pauze werken ze nog een uurtje voor de middagpauze. De namiddag wordt meestal aan spelletjes en recreatieve activiteiten besteed, wat minder belangrijk leek te zijn voor deze scriptie. De kinderen zijn immers wat lawaaierig en er zou weinig van de opnames hoorbaar zijn geweest. In de observatiestages werd er meestal op de ontvangst van de kinderen gefocust aangezien dat het moment is wanneer de kinderen het meest interactie tonen met de kleuterleidster.

De opnames werden in 3 stappen getranscribeerd. Daarvoor werd het programma 'Otranscribe' gebruikt waarmee het mogelijk was de snelheid van de opnames te vertragen. In de eerste fase werd bijna alles neergeschreven. Sommige onhoorbare passages werden onopgelost gelaten. Een paar maanden later werden de opnames een 2^{de} keer volledig beluisterd om alles te standaardiseren. Met een terugblik werden sommige veranderingen aan de transcriptie gebracht en enkele problematische passages opgelost. De moeilijkste passages werden in een derde stap door een Nederlandstalige persoon getranscribeerd en/of gecontroleerd.

Er werden verschillende moeilijkheden ondervonden tijdens het transcriberen van de opnames. Een eerste moeilijkheid was de aanwezigheid van overlap. Op de opnames spreken de kleuters immers vaak tegelijkertijd en het wordt soms moeilijk om iedereen te begrijpen. Bij de klas van juf T. waren er slechts 8 kinderen, daardoor namen ze veel deel aan de les. Het overlappen is in deze klas meer aanwezig. In de transcripties wordt het aangeduid door de afkorting (Ov). Wanneer het te rumoerig was, werd het vermeld door het symbool [...]. Het tegenovergestelde gebeurde ook. Soms spraken de kinderen te zachtjes en het gesprek werd

onhoorbaar. Als het gesprek onhoorbaar was (door overlap of door te zacht te spreken), werd de afkorting *[NH]* gebruikt.

Een andere moeilijkheid was om te weten wie er exact aan het woord was. Als de kinderen geïdentificeerd waren, werd hun naam opgeschreven. Als dat niet het geval was, werd gewoon *K?* gebruikt. Als alle of meerdere kleuters tegelijkertijd spraken, werd er voor de afkorting *K* gekozen. Vaak was het ook moeilijk om te weten tegen wie de kleuterleidster sprak. Het is daarvoor nuttig een overzicht te behouden om het gesprek te begrijpen (soms komt het antwoord op een vraag enkele zinnen later).

Het gebrek aan samenhang is een andere moeilijkheid die het begrijpen van de opnames niet echt bevordert. De kinderen zijn niet altijd consequent en de kindertaal is veel aan de context gebonden. Daarom kan de lezer zich afvragen of hetgeen hij/zij leest betekenis heeft. Zinnen zoals “Même si j'ai un autre tee-shirt, je peux retirer mon chat ? ” worden immers onmogelijk te begrijpen zonder de hele context te kennen. Als de lezer op de hoogte wordt gebracht dat een kat getekend was op de trui van het kind, dan is hij/zij pas in staat de zin te begrijpen. Jammer genoeg was het onmogelijk de context van elk gesprek te verklaren. Video-opnames zouden daarvoor nuttig geweest zijn.

Verder drukken de kinderen zichzelf uit in een mengsel van beide talen. Ze beginnen vaak een zin in een taal en gebruiken een woord uit de andere taal. Aangezien ze weinig articuleren, is het soms moeilijk te weten in welke taal ze spreken. De T1-zinsbouw van de kinderen wordt niet helemaal beheerst en ze bedenken nieuwe, onbestaande woorden. Al deze kenmerken maakten het transcriberen van de opnames soms lastig.

Uiteindelijk is het ook nuttig te vermelden dat sommige passages niet getranscribeerd werden. Dit betreft privégesprekken tussen de immersielerares en andere kleuterleidster of ouders. De kinderen traden vaak verder in interactie met mij. Hoewel ik deze interactie probeerde te beperken, was het echter onmogelijk die te vermijden. De kinderen waren immers nieuwsgierig en spraken mij vaak aan om te weten wie ik was en waarom ik er was. Al deze gesprekken werden niet getranscribeerd omdat ze niet relevant zijn voor de didactische analyse. Ze werden nochtans vermeld door de afkorting *[NR]* en er werd telkens verduidelijkt waarom ze niet relevant waren.

3. De scholen

Zoals reeds vermeld, liggen de twee geselecteerde scholen in Wallonië. Beide bieden een vroege partiële immersie aan. Een eerste observatie vindt plaats op de *Ecole fondamentale communale Paul Verlaine d'Arville*. Die school biedt immersieonderwijs aan sinds 2005. Daar wordt 60% van de lessen in de kleuterklas in de T2 onderwezen (16 op 26 lessen). De geobserveerde klas telt slechts 8 kinderen, allemaal Franstalig.

In de *Ecole communale fondamentale de Hargimont* bestaat het immersieonderwijs al sinds 15 jaar (het immersieproject begon in 2002). Het aantal lessen dat in de T2 aangeboden wordt, is wat hoger dan in de eerste school: 75% (20 op 26 lessen). De klas telt 22 leerlingen. Drie van hen zijn tweetalig: Lancelot, wiens beide ouders Nederlandstalig zijn, Océane en Théodore (van wie respectievelijk de vader en de moeder Nederlandstalig zijn). Hoewel Océane en Théodore afkomstig zijn van een tweetalig gezin, beschouwen ze het Frans als hun moedertaal. Thuis krijgen ze natuurlijk Nederlandse input, maar ze produceren weinig in deze taal.

Beide scholen bieden verder immersieonderwijs aan in de basisschool.

4. De kleuterleidsters

De immersiekleuterleidsters hebben een vergelijkbare achtergrond: ze zijn allebei in Vlaanderen in een volledig Vlaamse omgeving geboren en getogen. Ze hebben daar gestudeerd en hun diploma behaald als kleuterleidsters.

Juf T. woonde al in Wallonië toen ze begonnen is met het immersieproject. Ze is in 2005 in de school van Arville begonnen en werkt sindsdien nog steeds in dezelfde school. Ze werd de eerste 5 jaar gevraagd om een mondeling examen in het Frans af te leggen om haar vaardigheden in de T1 te controleren.

Juf L. was ook bij het begin van het immersieproject in Hargimont aanwezig. Ze is daar immersiekleuterleidster sinds 2002. Zoals Juf T. moest ze ook haar vaardigheden in de T1 laten beoordelen door een mondeling examen. In tegenstelling tot Juf T. woonde ze nog in Vlaanderen toen ze voor deze baan solliciteerde. Ze is daarvoor naar Wallonië verhuisd.

Opmerkelijk is dat beide kleuterleidsters in dezelfde scholen werken sinds het begin van het immersieproject. Ze beheersen allebei de Franse taal. Verder onderwijzen ze ook in het

basisonderwijs: juf L. geeft les in het 1^{ste} en het 2^{de} leerjaar en juf T. heeft een derogatie gekregen om in de 5^{de} en 6^{de} klas te kunnen onderwijzen.

C. Algemene observaties

De hier vermelde informatie komt uit niet opgenomen gesprekken gevoerd met de kleuterleidsters van de geobserveerde klassen. Ze is dus niet terug te vinden op de opnames.

1. De talige context

De Nederlandse taal wordt in deze scholen als een vreemde taal aangeleerd. Er wordt immers (bijna) geen Nederlands gesproken in het alledaagse leven buiten de klas. Er is dus sprake van een CLIL-context. Behalve voor een minderheid (Lancelot, Océane en Théodore) was het klaslokaal de eerste omgeving waar de kinderen in contact kwamen met de T2. Voor een meerderheid is deze klas ook de enige plaats waar ze T2-input krijgen. In deze context is er zeker sprake van additieve tweetaligheid. De moedertaal (het Frans) wordt immers niet bedreigd door de T2 (het Nederlands) aangezien ze amper aanwezig is buiten de klas. Verder is het Nederlands geen internationale taal die het Frans tot een thuistaal reduceert. De moedertaal blijft sowieso de dominante taal.

2. Het taalgebruik van de kleuterleidsters

Aangezien beide kleuterleidsters moedertaalsprekers van de T2 zijn, gebruiken ze die taal spontaan in de klas. Ze spreken in geen geval Frans tegen de kinderen. In het begin was het soms moeilijk voor die kinderen om te begrijpen wat hen gevraagd werd, maar deze moeilijkheden werden snel overwonnen. Er wordt nooit met grote problemen gekampt: als een kind niet begrijpt wat hem wordt gevraagd, helpen de andere kinderen hem graag.

De kleuterleidsters proberen er verder voor te zorgen dat de voertaal in de klas de T2 blijft. Aangezien de kinderen allemaal Franstalig zijn, spreken ze immers vaak in het Frans onder elkaar, maar de kleuterleidsters moedigen ze aan om zich in het Nederlands uit te drukken. Als de kinderen tegen de kleuterleidsters spreken, moeten ze, voor zover mogelijk, de T2 gebruiken. Indien ze de geschikte woordenschat niet kennen, spreken ze spontaan in hun moedertaal, maar de kernwoorden worden meteen door de kleuterleidster in de voertaal herhaald.

De enige momenten waarop de kinderen hun kleuterleidster in het Frans horen spreken, is als die een gesprek voert met een ouder of een andere kleuterleidster die de klas binnenkomt. Om te antwoorden op de vraag om te weten of de kinderen er niet van proberen te profiteren als ze te weten komen dat de kleuterleiders ook Frans praten, antwoorden de kleuterleiders dat de kinderen het echter amper opmerken. Ze weten dat de kleuterleidster gewoon in het Nederlands tegen hen spreekt en stellen geen andere vragen.

Een van de kleuterleiders (Juf T.) heeft nochtans verklaard dat ze in uitzonderlijke gevallen al Frans tegen de kinderen heeft gesproken om gevoelige onderwerpen te behandelen. Als voorbeeld vermeldde ze de bomaanslagen in Brussel. Kinderen praatten daar veel over in de klas. Aangezien ze bezorgd en angstig werden, besloot ze met hen daarover te spreken. Volgens haar zijn zulke thema's te gevoelig om in de T2 besproken te worden, daardoor sprak ze in het Frans tegen de kinderen. Ze verduidelijkt dat het desondanks uitzonderlijk blijft.

Uiteindelijk benadrukken beide kleuterleiders het feit dat het belangrijk is de T1 van de leerders te beheersen, vooral bij kleine kinderen. Het is immers noodzakelijk hen te begrijpen om contact te leggen. Zo worden de kinderen gerustgesteld. Ze voelen zich op hun gemak en ontwikkelen geen negatieve gevoelens ten opzichte van de T2. Ze zijn bereid om in de T2 te interageren.

3. De kinderen

Volgens beide kleuterleiders is het moeilijk om kinderen met leerstoornissen vóór de 3^{de} kleuterklas met zekerheid te diagnostiseren. Ze zijn immers pas in het begin van hun leertraject en de ouders en leerkrachten hebben tot dan weinig gelegenheden gehad om mogelijke problemen op te sporen. Om deze redenen bevelen de kleuterleiders aan dat de kinderen thuis nauwlettend gevolgd worden. Op die manier zullen mogelijke problemen meteen behandeld worden. Ze verklaren dat eventuele leerstoornissen al opgemerkt kunnen worden als de kinderen bijzondere moeilijkheden hebben om te begrijpen wat hen gevraagd wordt, als ze vertraging hebben ten opzichte van de anderen en als ze tijd en ruimte niet kunnen structureren. Alle kinderen die deze problemen ondervinden, lijden niet noodzakelijk aan leerstoornissen, maar die moeilijkheden kunnen de ouders al op het juiste spoor zetten.

Op de website van de school van Arville¹⁷ staat dat het immersieonderwijs vaak afgeraden (maar niet uitgesloten) wordt voor kinderen met leerstoornissen. Er bestaat geen voorafgaande selectie (wat verboden is), maar de school pleit nochtans voor een nauwe samenwerking van de ouders met de leerkracht zodat alles goed verloopt. Ze herinneren de ouders eraan dat het PMS-centrum (psycho-medico-sociaal) tot hun beschikking staat om hen te helpen om bepaalde beslissingen te nemen. Verder worden de ouders aangemoedigd om aan de kleuterleidsters raad te vragen. Volgens de school zouden de leerkrachten inspraak moeten krijgen in deze beslissing.

Juf T. denkt dat één van haar leerlingen met leerstoornissen te kampen heeft. Nadat ze dit probleem met de ouders heeft besproken, hebben ze samen besloten het kind het immersieonderwijs te laten volgen in de 3^{de} kleuterklas. Pas op het einde van het jaar zullen ze beslissen of het kind in staat is het immersieonderwijs op de basisschool te volgen. Zo niet zal hij gewoon naar het regulier onderwijs teruggaan. Het kind neemt graag deel aan de les maar hij heeft nochtans moeilijkheden om de kleuterleidster te begrijpen of om de gevraagde taken te verrichten.

In de geobserveerde klas van Hargimont zijn er geen leerlingen met leerstoornissen. Enkele jaren geleden heeft Juf L. echter al kinderen gehad die moeilijkheden hadden en die later als dyslectisch werden gediagnostiseerd. Ze verdedigt het idee dat dit op zich geen obstakel vormt om immersieonderwijs te volgen, dit enkel op voorwaarde dat deze kinderen opgevolgd worden door specialisten.

Juf L. benadrukt ook het feit dat de motivatie van de leerlingen al een essentiële rol speelt in het succes van het immersieprogramma. Hoewel de kinderen nog jong zijn en gemakkelijk door hun ouders worden beïnvloed, zijn er enkele kinderen die helemaal niet geïnteresseerd zijn om een tweede taal te leren. Ze trekken zich terug en leren weinig. Volgens haar speelt de motivatie van een kind een belangrijkere rol dan zijn leerstoornissen.

Uiteindelijk is het ook nuttig te vermelden dat er geen allochtone kinderen waren in de geobserveerde klassen.

¹⁷ <http://www.saint-hubert.be/commune/enseignement/reseau-communal/immersion-nl/questions-reponses>

4. De attitude

De attitude van de kinderen is moeilijk te analyseren gezien hun jonge leeftijd. Nochtans zijn er over het algemeen geen negatieve houdingen met betrekking tot het Nederlands in de klas. Ze lijken allemaal een positieve houding te ontwikkelen ten opzichte van de T2, wat essentieel is om de taal succesvol te leren. Ze lijken zich er zelfs niet helemaal bewust van te zijn een vreemde taal te leren. Ze zijn leergierig en beschouwen de T2-verwerving als iets leuks. Geen enkele leerling zucht wanneer de kleuterleidster vraagt om hun uiting nog eens in het Nederlands te herhalen. Waarschijnlijk komt dat door het feit dat ze de taal op een bijna naturalistische (hoewel gestuurde) manier leren, door spel en andere speelse activiteiten. Ze geven de indruk dat het leren van een T2 op hun leeftijd vanzelfsprekend is en dat ze er geen inspanningen voor hoeven te doen.

Verder wordt er duidelijk opgemerkt dat de kinderen van die leeftijd nog niet beïnvloed worden door de verspreide stereotypen. Zoals met de taal ontwikkelen ze een positieve attitude ten opzichte van de T2-gemeenschap. Om een mogelijke reden daarvoor te vinden is het nuttig een van de door Snow (1987) ontwikkeld punt te herhalen. Volgens haar is het belangrijk om de T2-verwerving te bevorderen door de leerkrachten er zich bewust van te laten worden dat ze de eerste (en soms) enige T2-vertegenwoordiger zijn voor de kinderen. Hieruit kunnen we afleiden dat de kinderen de hele T2-gemeenschap gelijk zullen stellen met hun lerares. Als ze een positief beeld van de T2-sprekers krijgen via hun lerares, zullen ze blijkbaar ook een algemene gunstige houding ontwikkelen voor die T2-sprekers.

Hoewel de kinderen van de geobserveerde klassen nog te jong zijn om vaste conclusies te trekken, kunnen we nochtans al afleiden dat ze over het algemeen een positief beeld hebben van de Nederlandse taal en cultuur. Interessant zou zijn dezelfde kinderen binnen een paar jaar opnieuw te observeren en eventuele ontwikkelingen in hun houding te analyseren.

5. De ouders

Immersie die begonnen wordt in de 3^{de} kleuterklas is ongetwijfeld geen keuze van de kinderen, maar eerder een beslissing die genomen is door de ouders. Vanaf het begin spelen de ouders dus een belangrijke rol in de opleiding van hun kind aangezien ze degenen zijn die voor dit onderwijs hebben gekozen. In het eerste hoofdstuk wordt er vermeld dat de ouders een bepalende factor waren in het succes van het immersieproject. Ze kunnen hun kinderen op

verschillende manieren beïnvloeden: door hun motivatie voor het project, door hun attitude t.o.v. de T2 en door hun ondersteuning tijdens het leertraject van hun kind.

Over het algemeen zijn de ouders, die besloten hebben hun kind in het immersieonderwijs in te schrijven, uiterst gemotiveerd. Hun beslissing toont aan dat ze het leren van talen vandaag als noodzakelijk beschouwen, zelfs in een ééntalige context zoals Wallonië. Ze willen hun kind alle mogelijke kansen geven om hun eigen toekomst te bepalen. Er kan ook uit deze beslissing worden afgeleid dat de ouders vaak een positieve houding hebben ten opzichte van het Nederlands aangezien ze die taal als belangrijk genoeg beschouwen om geleerd te worden. Deze laatste stelling is nochtans niet altijd waar. Sommige ouders zouden immers kunnen denken dat het de moeite waard is het Nederlands te leren maar geen positieve houding tonen t.o.v. de Nederlandstalige gemeenschap. Verdere studies zouden hier nuttig zijn om de attitude van de ouders te kunnen meten.

Beide kleuterleidsters bevestigen dat de ouders zeer betrokken zijn bij het leertraject van hun kind. Ze ondersteunen hem/haar door hun actieve deelname aan zijn/haar schoolopleiding. Ze vragen regelmatig een contact met de kleuterleidster om zo ook te horen hoe ze de taalverwerving van hun kind optimaal kunnen bevorderen. Ze vertellen ook graag over de vooruitgang van hun kind wanneer die in contact is geweest met de T2 buiten de school. Ze maken zich vaak zorgen over hun kind en moeten voortdurend gerustgesteld worden.

Gedurende de observatie heb ik geen contact gehad met de ouders. Daarom is het onmogelijk te weten te komen waarom ze hun kind hebben ingeschreven in immersie. De kleuterleidsters hebben bevestigd dat geen enkele ouders (behalve de ouders van Lancelot, Océane en Théodore) moedertaalsprekers waren van het Nederlands. Ze konden nochtans niet zeggen of sommigen tweetalig waren of noties van de T2 hadden. Er werd ook niet vermeld of de ouders het contact van hun kind met de Nederlandse taal buiten de klas bevorderden.

Hoofdstuk 3: Analyse en discussie

In het vervolg van deze scriptie worden de opnames geanalyseerd met bijzondere aandacht voor de didactische methodes. In het eerste hoofdstuk werd het gebrek aan richtlijnen en begeleiding in immersie immers naar voren gebracht. Er werden mogelijke oplossingen voorgesteld. De uitvoering en de doelmatigheid van deze methodes worden nu onder de loep genomen. Ten eerste komt de manier waarop de kleuterleidsters hun les opbouwen, aan bod. Vervolgens worden de voornaamste didactische richtlijnen besproken die terug te vinden zijn in de geobserveerde klassen. Er wordt nader ingegaan op de methodes die voor een begrijpelijke input zorgen. Uiteindelijk wordt er op de tekortkomingen van deze studie gewezen.

A. Opbouw van een immersieles

1. Scaffolding

De opbouw van het immersieonderwijs kan op meerdere niveaus worden geanalyseerd: op een jaar, een lessenreeks of een dag. Om deze analyse uit te voeren is het belangrijk om te weten welke doelstellingen op elk niveau vastgesteld worden. Dan kan er worden nagekeken hoe de leerkrachten deze doelstellingen bereiken. Dat is precies wat onder de term ‘scaffolding’ wordt begrepen.

In de 3^{de} kleuterklassen zijn de doelstellingen op een jaarlijks niveau voornamelijk gericht om de kinderen aan de T2 te laten wennen. Volgens juf L. staat het leren van de taal niet echt centraal, hoewel er toch bijzondere aandacht aan besteed moet worden. Het is nochtans belangrijker de kinderen aan de muziek van de taal en aan de kleuterleidsters te laten wennen. Ze moeten ook aangemoedigd worden om een ander taalsysteem te ontdekken. Verder wordt er geprobeerd de kinderen ‘talige automatisen’ te laten ontwikkelen. In deze scriptie is het onmogelijk scaffolding op dit niveau te analyseren aangezien er maar één dag in elke klas werd geobserveerd.

Uit de opnames kunnen we echter afleiden dat enkele van deze doelstellingen bereikt worden: in beide klassen zijn de kinderen helemaal gewend aan de Nederlandse taal en hebben ze geen moeite om de kleuterleidster te begrijpen. Ze zijn leergierig en produceren in zekere mate al functionele zinnen in het Nederlands (“Mag ik mijn trui uitdoen?”, “Mag ik naar toilet?”),

“Zitten op de bank”, “Wat heb je gegeten?” enz.). Een goed voorbeeld daarvan zijn de zinnen die de kinderen bij juf L. produceren:

- Wat heb je gedronken?
- Wat heb je gegeten?
- Heb je goed geslapen?
- Welke dag is het vandaag?
- Ben je een jongen of een meisje?
- Welk dier vind je leuk?

Deze taalproductie is het resultaat van een succesvolle scaffolding. Sinds september herhalen de kleuterleidsters elke dag immers dezelfde zinnen. In haar klas is juf L. met één zin begonnen en heeft er progressief andere zinnen aan toegevoegd. Andere voorbeelden worden in de volgende secties besproken.

Scaffolding kan op een lager niveau worden geanalyseerd. De doelstellingen zijn dan specifiek en worden aan een reeks gelinkt. Op dit niveau wordt er belang gehecht aan de verwerving van de woordenschat. Na een reeks/dag moeten de leerlingen in staat zijn enkele woorden ten minste op receptief niveau kennen. Hoewel de taal cruciaal is in immersieklassen, gaat het bij de scaffolding echter niet alleen om het opbouwen van het mentale lexicon van de kinderen. De kleuterleidsters moeten ook het programma volgen en de kinderen de eerste beginselen van allerlei vakken bijbrengen. Dit wordt in praktijk gebracht in beide klassen.

Enkele dagen voordat ze het verhaaltje van Kip Kaatje vertelde, heeft Juf L. de woordenschat van de boerderij geïntroduceerd door brainstorming. Ze heeft de kinderen gevraagd wie in een boerderij woonde. Vervolgens heeft ze al hun ideeën neergeschreven en er een schema van gemaakt. Na een snel overzicht van de nodige woordenschat is ze op de geobserveerde dag verder gegaan met het verhaal van Kip Kaatje. De kinderen waren in staat alles te begrijpen aangezien de voornaamste woorden gekend waren. De doelstelling van deze reeks was nochtans niet alleen de boerderijwoordenschat te leren, maar ook de kinderen vertrouwd te maken met de wetenschappen en natuur. Deze reeks was verder ingekaderd: ze vond enkele dagen vóór Pasen plaats.

Bij juf T. is een rups de rode draad van de reeks. Ze is haar dag begonnen met het verhaaltje van Rupsje Nooitgenoeg. Daardoor introduceerde ze enkele begrippen ‘natuurlessen’ (de rups maakt een cocon en wordt een vlinder). Dit verhaal en het daaropvolgende liedje (“Rupsje,

Rupsje Nooitgenoeg, Rupsje, Rupsje Nooitgenoeg. Wat eet jij, dat is de vraag?’’) (zie bijlage 1) stellen haar in staat ook enkele bekende woorden te herhalen (de dagen van de week, de kleuren en het voedsel). Na de speeltijd heeft ze het rupsje gebruikt om allerlei activiteiten te organiseren. Ten eerste heeft ze de kinderen uitgelegd wat een ‘algoritme’ was. Ze heeft een rupsje gemaakt met meerdere gekleurde bolletjes en de kinderen moesten het vervolg van de reeks raden. De kinderen werden daarna in ateliertjes gesplitst: enkelen moesten rupsjes kleuren volgens een bepaald model (‘algoritme’), anderen speelden kaart (wie de langste rups had, won) en de rest van de klas deed rekenoefeningen met de kleuterleidster (ze hadden een rupsje samengesteld uit bolletjes en moesten bolletjes eraan toevoegen of aftrekken). De kleuterleidster is er dus in geslaagd meerdere begrippen te introduceren of te laten herhalen op basis van een verhaal.

Er is ook sprake van scaffolding op een lager niveau. Als de kinderen een zin of een woord niet begrijpen of als ze er niet in slagen een oefening te maken, moeten de kleuterleiders immers strategieën ontwikkelen om hen te helpen de moeilijkheden te overwinnen. In het volgende uittreksel heeft Zélie moeilijkheden om te rekenen. Juf T. probeert haar haar fout te laten verbeteren zonder het correcte antwoord te geven. Daarvoor vraagt ze aan Zélie om meerdere keren te tellen. Ze probeert het kind bewust te maken van haar fout.

Uittreksel 1:

Juf: Je had een zeven. Eén, twee, drie, vier, vijf, zes, zeven. En nu, plus twee.

[...]

(Ov) Zélie: Donc il faut/ donc il faut en mettre quatre?

Juf: Nee, twee.

Zélie: Twee.

Juf: Twee, hè! Hoeveel is/ Voilà.

[...]

Juf: Super. En hoeveel heb je d'r nu, Zélie?

Zélie: Eén, twee, drie, vier, vijf, zes, zeven, acht, negen, tien.

Juf: N/

Zélie: Tien!

Juf: Tel eens goed.

Zélie: Eén, twee, drie, vier, vijf, zes, zeven, acht, negen, tien.

Juf: Ah, en waar is tien? Tel eens opnieuw. Eén/

(Ov) Zélie: Eén, twee/

Juf: Concentreer je.

Zélie: Euh/

Juf: Drie/

(Ov) Zélie: Drie, vier, vijf, zes, zeven, acht, negen/ tien.

Juf: En waar is tien? Eén, twee, drie, vier, vijf, zes, zeven, acht, negen. En tien is er niet.

In uittreksel 2 is de doelstelling van juf L. anders. Ze wil de woordenschat vóór de les opfrissen zonder de woorden zelf te vermelden. Daarvoor gebruikt ze een andere strategie: het stellen van vragen aan de kinderen.

Uittreksel 2:

(Ov) K: Een kip! Kip Kip kip!

Juf: Wat is dat, een kip?

K: Une poule.

Juf: En wat doet de kip?

K: Cot cot cot cot cot!

(Ov) Juf: Ah! En de/ en de papa van de kip, hoe noemt die?

K: Euh/ le coq!

Juf: Ja, in het Nederlands?

K: Le coq, le coq.

K?: De haan.

Juf: De haan! Wij hebben de kip en de haan. Dat zijn de mama en de papa. En het kindje, wie is dat dan?

Bij de opbouw van een les zijn de kleuterleidsters creatief om de kinderen tot een zeker niveau te brengen. Scaffolding kan meerdere vormen aannemen: vragen, feedback, herhaling van de stof enz. Deze strategieën worden in het vervolg van deze scriptie behandeld.

2. Hoofdparameters

In het eerste hoofdstuk kwamen de 4 hoofdparameters¹⁸ van Coyle et al. (2010) aan bod. Ze werden als de vier pijlers van een immersieles voorgesteld en er moet rekening mee gehouden worden om een les op te bouwen. Ze worden hier in verband met de observaties onder de loep genomen.

In de geobserveerde klassen staat *de communicatie* uiteraard centraal. De kinderen leren in een vreemde taal communiceren: eerst op een receptieve manier, vervolgens op een productieve manier. Het is essentieel dat de kinderen erin slagen hun boodschap over te brengen. Ze hebben geen moeite om na 6 maanden immersie hun kleuterleidster te begrijpen. Ze kunnen ook reageren op wat er tegen hen gezegd wordt. Hoewel hun interactie met de kleuterleidster vergemakkelijkt wordt door het feit dat ze de T1 van de leerders op een redelijk hoog niveau beheerst, bedenken de kinderen allerlei manieren om met haar te kunnen communiceren. Om met elkaar te praten, hebben de kinderen een tussentaal ontwikkeld. Ze drukken zich meestal in het Frans uit aangezien ze nog niet genoeg woordenschat geleerd

¹⁸ Ter herinnering: communicatie, cognitie, cultuur en inhoud.

hebben om volledig en spontaan in de T2 te spreken. Nochtans zitten er vaak Nederlandse woorden in hun Franse uiting:

- Et moi je dois manger tous les *snoep*.
- *Mag ik naar het toilet* après Sam?
- Ben, elle est pas *groot*!
- Moi j'avais pas la *rups*.
- *Ik heb/ gegeten/* un sandwich avec/ du miel.
- Il y en a qui sont *verloren*.

Aangezien de kinderen pas aan het begin van hun leertraject zijn, is de *cognitieve dimensie* niet altijd opvallend. Ze bestaat echter wel. Uit de bovenstaande zinnnetjes kunnen we afleiden dat de kinderen al vaardigheden in de T2 ontwikkeld hebben. Ze zijn na 6 maanden al in staat in het Nederlands te luisteren en te spreken. Ze kunnen moeiteloos van het ene taalsysteem naar het andere wisselen als ze de woordenschat kennen. Beide systemen worden nochtans met elkaar verward en moeten nog apart worden gevestigd.

Uit de observaties wordt het duidelijk dat de kinderen de wereld op twee verschillende manieren leren waarnemen. De dubbele visie die de kinderen van de wereld ontwikkelen, wordt niet alleen aan de taal verbonden, maar wordt ook door *de cultuur* bepaald. De cultuur is immers een hoofdconstituent van de immersieklas en is onvermijdelijk aangezien de kleuterleidsters moedertaalsprekers zijn van de T2. Ze zijn in een andere cultuur opgegroeid en gebruiken (soms onbewust) elementen ervan. Door hun contact met de kleuterleidsters leren de kinderen de wereld vanuit hun standpunt te beschouwen.

Culturele elementen zijn in de immersieklas overal aanwezig. De kinderen van juf L. leren bijvoorbeeld dat een haan in het Nederlands “kukeleku” roept. Om de kinderen na een activiteit rustig te maken, roept ze “Jabedabedoe” (waar de kinderen “Mondjes toe!” op moeten antwoorden). Dit woord komt uit de Nederlandse versie van de tekenfilm *Popeye* en is dus een cultureel element uit de T2 cultuur. In de klas van juf T. hangen tekeningen van Jip en Janneke aan de muur om aan de kinderen te tonen wat in de klas mag of niet. Verder gebruiken beide kleuterleidsters veel kinderliedjes in de klas (om elkaar te groeten, om op te ruimen, om de woordenschat te onthouden, voordat ze beginnen te eten, enz.), wat zeker deel uitmaakt van het culturele aspect van de taal. De kinderen zijn dus constant in de T2-cultuur ondergedompeld.

De laatste parameter is de *inhoud*. Naast de T2 moeten de kinderen natuurlijk enkele begrippen leren. De aanwezigheid en het belang van de inhoud in de geobserveerde klassen

werden al in de voorafgaande sectie over scaffolding aangeduid. Er werd immers duidelijk gemaakt dat de kinderen ook de beginselen van verschillende vakken (o.a. wiskunde, wetenschappen en luistervaardigheid) leerden.

Uiteindelijk moet er nog worden vermeld dat deze vier hoofdcomponenten van het immersieonderwijs ingekaderd worden in een specifieke *context* die verschillend is voor elke situatie. Die context is altijd uniek en is het resultaat van meerdere factoren: het immersieprogramma, de kleuterleidster, de andere kinderen die in de klas zitten, de toegepaste methode enz.

B. Didactische hoofdrichtlijnen

1. Evenwicht tussen vorm en betekenis

Zoals in het eerste hoofdstuk vermeld, is het geen gemakkelijke zaak om een evenwicht tussen vorm en betekenis te vinden. Sommigen verklaren het gebrek van aandacht voor de vorm in het immersieonderwijs door de angst het leren van de stof te vertragen. Deze hypothese is hier echter onmogelijk te testen. Daarvoor zou immers een vergelijkende studie tussen de immersieklassen en klassen van het regulier onderwijs nodig zijn, wat buiten het kader van deze scriptie valt. Over het algemeen lijkt het leren van de T2 in de geobserveerde klassen nochtans geen afbreuk te doen aan het leren van de andere vakken.

Tijdens de observaties werd het duidelijk dat de kleuterleiders zowel taak- als vormgericht onderwijs gebruiken (dit wordt hierboven al bevestigd). Beiden lijken er zich van bewust te zijn dat input krijgen niet genoeg is voor de kinderen om het Nederlands te leren. Ze begrijpen dat het (bijna) onmogelijk is voor de kinderen de T2 te leren op een ongestuurde manier en dat er expliciete aandacht aan de taal besteed moet worden. Daarvoor verbeteren ze de taalfouten of de uitspraak van de kinderen (zie uittreksels 3-5).

Uittreksel 3:

Juf: Wie kan nog mij vertellen in welk seizoen we zijn?
K?: Lenter.
Juf: De len/te.

Uittreksel 4:

William: Zontendag.
Juf: Za/
William: Zatendag.
Juf: Za/ter/dag.

Uittreksel 5:

William: Gisten.

Juf: Giste/ren.

In beide klassen wordt de kinderen ook vaak gevraagd om hun uiting in de T2 te herhalen. De kleuterleidsters eisen immers dat de kinderen zich in de voertaal uitdrukken als ze de geschikte woordenschat beheersen (zie uittreksels 6-9).

Uittreksel 6:

(Ov) K?: Juf T., je peux tirer mon pull?

Juf: Hoe vraag je dat?

K?: J'peux tirer mon pull?

Juf: Hoe vraag je dat? In het Nederlands?

Uittreksel 7:

Zélie: On peut déjà commencer?

Juf: Mag ik beginnen?

K?: Mag/ ik/ begin/nen?

Juf: Ja, begin maar.

Uittreksel 8:

Juf: Hoeveel is dat?

(Ov) K?: Oh, dix!

Juf: Hoeveel is het in het Nederlands?

Uittreksel 9:

Juf: En naar/

K: Papa en maman.

Juf: Nee. En?

K: Papa en maman.

(Ov) Juf: En ma/ma. Ma/ma.

In kleuterklassen worden nog geen taallessen onderwezen, maar er wordt duidelijk speciale aandacht aan de taal besteed. In de klas van juf L. leren de kinderen zelfs enkele elementen van de Nederlandse grammatica dankzij gekleurde kaarten. Elke kleur staat voor een bepaalde functie (blauw voor het onderwerp, oranje voor het werkwoord, geel voor het direct object enz). De kinderen moeten dan zinnnetjes met de kaarten vormen. Juf L. gebruikt ook een ander systeem om de kinderen aan de T2 klanken te laten wennen (zie sectie 6.4 van dit hoofdstuk). Jammer genoeg worden die methodes niet gebruikt gedurende de observaties. Het instellen van zulke strategieën om de taal te verwerken toont nochtans duidelijk aan dat de kleuterleidsters zich er zeker van bewust zijn dat de taal van groot belang is in het immersieonderwijs.

Hoewel de vorm essentieel is, wordt er in sommige activiteiten minder aandacht aan de taal besteed. Het is ook belangrijk in de klas dat de kinderen opdrachten uitvoeren en leerdoelen bereiken. Enkele activiteiten die in de klas worden uitgevoerd, kunnen als taakgericht (en betekenisgericht) worden beschouwd. De aandacht van de kinderen wordt dan eerder op de taak gevestigd dan op de taal.

Na de speeltijd waren de activiteiten van juf T. duidelijk taakgericht. De kinderen werden in groepjes gesplitst om ateliertjes te doen. Aangezien ze grotendeels zelfstandig werkten,

spraken ze meestal in het Frans. Juf T. heeft hen een paar keer gevraagd zich in het Nederlands uit te drukken (zie uittreksel 8), maar heeft er niet zo veel op aangedrongen. De reden daarvoor is dubbel: ten eerste was het onmogelijk voor haar om alle kinderen te dwingen in de T2 te spreken. Ze moest immers met twee kinderen werken en kon niet voortdurend de andere kindjes vragen om in het Nederlands te spreken. De tweede reden is waarschijnlijk dat ze het belangrijker vond dat de kinderen eerder hun aandacht op de taak vestigen dan op de taal. Hier leek de taal meestal een medium te zijn om de taak correct uit te voeren.

In beide klassen wordt er tijdens het eten van het tussendoortje ook minder aandacht aan de taal besteed. De kinderen spreken immers Frans onder elkaar en het wordt duidelijk onmogelijk voor de kleuterleidster om te eisen dat iedereen in het Nederlands spreekt. Als de kinderen tegen de kleuterleidster spreken, worden ze nochtans verplicht zich in de T2 uit te drukken.

Hoewel sommige situaties de ene of andere aanpak bevordert, zijn de meeste van de geobserveerde activiteiten een mengeling van taak- en vormgericht onderwijs. De ontvangst van de leerlingen in beide klassen is daar een goed voorbeeld van. De kinderen moeten immers allerlei taken in het Nederlands uitvoeren (elkaar groeten, de kinderen tellen, de weerkalender doen, de datum geven) en hun taal wordt tegelijkertijd verbeterd (zie uittreksels 3-5).

In de klas van juf T. moeten de kinderen iets persoonlijks vertellen en er wordt per verhaaltje een Nederlands sleutelwoord onthouden. Later moeten de kinderen de sleutelwoorden van elk verhaal weergeven. In de klas van juf L. spelen de kinderen aan “Jacques zegt”. In deze activiteiten spelen én taakgericht én vormgericht onderwijs een rol. De kinderen moeten immers een taak uitvoeren (het weergeven van de sleutelwoorden/ een bevel geven) en hun Nederlands wordt tegelijkertijd door de kleuterleidster verbeterd (zie uittreksels 10-12).

Uittreksel 10:

Angela: Euh/ Jacques zegt hand/ hand in de lucht.
Juf: Ah! Handen in de lucht.

Uittreksel 11:

(Ov) K?: Verlopen.
Juf: Verlo/r/en.
K: Verloren.

Uittreksel 12:

Léo: Verloor!

[...]

Juf: Ver/lo/ren.

Léo: Ver/lo/ren.

Juf: Bijna goed, Léo.

Over het algemeen zijn de geobserveerde lessen een duidelijke mengeling van taak- en vormgericht onderwijs. De kinderen leren de T2 door het uitvoeren van meerdere taken en voeren de taken uit dankzij de taal. Ze hebben de taal nodig om de vakken te leren (wetenschappen en wiskunde) maar leren de taal dankzij die vakken (ze leren voedselwoordenschat door het verhaal van Rupsje Nooitgenoeg). Uit de observaties kan er worden samengevat dat beide aanpakken elkaar aanvullen.

2. Mengeling van benaderingen

Het leren van talen begint noodzakelijk met een receptieve fase. In het immersieonderwijs is dat hetzelfde. De kinderen moeten immers eerst kennis maken met de taal. Op hun leeftijd moeten ze begrijpen dat er andere communicatiesystemen bestaan. Ze moeten aan de taal en de context wennen voordat ze beginnen te leren en in die taal te produceren. Over dit proces kan er hier jammer genoeg maar weinig worden gezegd aangezien de observaties na zes maanden immersie plaatsvonden. Het zou echter interessant zijn immersieklassen vanaf het begin van het leertraject te observeren.

Beide kleuterleidsters hebben nochtans de zwijgperiode vermeld. De lengte ervan hing van de kinderen af. In het eerste hoofdstuk wordt vermeld dat de stille periode veroorzaakt was door een te zwakke beheersing van de T2. Zo is het moeilijk voor hen om te communiceren en ze hebben angst om fouten te maken in de T2 (en om zich zo belachelijk te maken). In de geobserveerde klassen was de zwijgperiode waarschijnlijk niet veroorzaakt door de angst om fouten te maken. De leerders zijn immers kleine kinderen die zelfs in hun T1 nog fouten maken. Ze hebben geen zelfbewustzijn genoeg om bang te zijn fouten voor de anderen te maken. In die context was de zwijgperiode eerder een gevolg van een gebrek aan woordenschat. Er werd verder snel aan deze periode een einde gebracht aangezien de kinderen heel vroeg aangemoedigd werden om enkele woorden in de T2 te produceren.

Zoals eerder in deze scriptie vermeldt, wordt deze benadering gebaseerd op de hypothese dat het mogelijk is een taal te leren door input te krijgen. Daarvoor moet die input nochtans

begrijpelijk zijn voor de leerder. De procedures die worden ingevoerd om de input in de klas begrijpelijk te maken, worden later in dit hoofdstuk onder de loep genomen. Zonder nu in details te treden, kunnen we nochtans uit de opnames concluderen dat de input van de kleuterleidsters aangepast is aan de kinderen aangezien ze in staat zijn het merendeel ervan te begrijpen. Ze kennen niet noodzakelijk de betekenis van elk woord, maar hebben een algemeen begrip van wat er gezegd wordt: ze begrijpen de verhalen (van de rups en van Kip Kaatje) en de bevelen die aan hen worden gegeven (“Félicien, wil je het doosje terugplaatsen alsjeblieft? Dank u wel.”, “Dan neem je de handdoek daar alsjeblief.”). Verder hebben ze geen moeite om te begrijpen wanneer de kleuterleidster een opmerking maakt of de regels van een spel verklaart (zie uittreksel 13).

Uittreksel 13:

(Ov) K?: Juf T.? C'est quoi le but du jeu en fait? C'est quoi le but du jeu? Parce que je comprends pas tout.

(Ov) Juf: Het meeste hebben. [...] Kijk. De volgende, hier. [...] Wie heeft het meeste?

K?: Zélie.

Juf: Zélie?

K?: Nee. Nijl!

Juf: Nijl heeft vier. Vier is groter dan?

(Ov) K?: Ah, en fait euh/ C'est celui qui a/ qui a le plus de /de points qui sont coloriés.

Juf: Voilà. De grootste rups.

De input alleen is nochtans niet voldoende aangezien de kinderen nog woorden zoals “dondendag” en “chloen” (=groen) zeggen na zes maanden immersie. De receptieve benadering is hier dus duidelijk een eerste stap in de T2 verwerving van de kinderen. De kleuterleidsters proberen immers heel snel in het immersietraject de uitspraak van kinderen te verbeteren. Verder moedigen ze hen aan T2 uitingen te produceren als hun woordenschatkennis het toelaat. Ze willen dat de kinderen meteen deelnemen aan de les, zelfs op een laag niveau. Hun doelstelling is de output van de kinderen te bevorderen. De kinderen staan open voor deze methodes en proberen vroeg enkele woorden in de T2 te herhalen.

De output wordt door de interactie/communicatie bevorderd, een belang dat al eerder in dit hoofdstuk aangetoond wordt (zie sectie A.2.). De interactionele benadering is dus een kernelement van het immersieonderwijs. In de 3^{de} kleuterklassen, waar de kinderen voortdurend spreken en vragen stellen, is het overigens onmogelijk niet in interactie te treden. Dat stelt de sprekers in staat de betekenis van een onbegrepen uiting te achterhalen door naar verdere informatie te vragen (‘negociation for meaning’). Deze betekenisonderhandeling kan

verschillende vormen aannemen, zoals de vragen en de feedback (die hieronder geanalyseerd worden).

De betekenisonderhandeling kan door de kleuterleidster of door het kind worden opgestart om na te gaan of ze de uiting van de gesprekspartner goed hebben begrepen. Op de opnames kunnen daarvan meerdere voorbeelden worden gevonden. Hieronder worden een paar uittreksels opgenomen waar de betekenis van een woord of een uiting door onderhandeling verduidelijkt wordt (zie uittreksels 14-16).

Uittreksel 14:

(Ov) Juf: Super. Nu gaan we min twee.

(Ov) Ryan: Min twee?

(Ov) Juf: Dat wil zeggen: twee weg.
[...]

(Ov) Ryan: Je dois en retirer twee?

Juf: Ja.

Uittreksel 15:

Guillaume: Ik heb [...] koffie/ gedronken.

Juf: Gedronken. Ok. Vind je dat lekker, koffie?

Guillaume: Ja.

Juf: Ja, ok. Super.

[...]

(Ov) Guillaume: Avec du lait aussi.

Juf: Met een beetje melk en een beetje suiker?

Guillaume: Ja.

Juf: Ja? Alle twee d'r in?

[...]

Guillaume: Euh nee.

[...]

Juf: Nee?

Guillaume: Melk.

Juf: Alleen melk erin? Ok.

Uittreksel 16:

Juf: [...] En hoe heb je dat gedaan?

Ryan: Euh/ Je m'es brûlé au feu.

Juf: Oh oh ! Aan welk vuur? Waar mama de patatjes kookt?

[...]

Ryan: C'est parce que mon papa il avait sa jambe tout près du feu et j'ai /

(Ov) Juf: Aan het hout.

Ryan: J'ai essayé de passer sur le côté mais/ j'avais fait mon bras pour/ pour regarder si / pour voir si j'ai pas de brûlure là quand je passais comme ça.

Juf: Aie aie aie.

K?: Près du four?

Juf: Nee.

Ryan: Mais non, près du feu.

(Ov) K?: Sur le feu.

(Ov) Juf: Voilà. Het houtvuur, de kachel.

K?: Près du/ près du poêle.

In uittreksel 14 probeert het kind de betekenis van het woord 'min' te achterhalen door vragen te stellen. In de twee andere uittreksels wordt de onderhandeling door de kleuterleidster opgestart om verdere informatie te krijgen over wat het kind aan het vertellen is.

Deze interacties worden in twee talen gevoerd: in het Frans en in het Nederlands. De eerste reden daarvoor is waarschijnlijk omdat de kinderen nog niet genoeg T2-woordenschat kennen om uitsluitend in de T2 te spreken. De tweede reden is dat het gebruik van het Frans de

kinderen geruststelt. Ze kunnen immers in hun moedertaal bevestigen wat ze begrepen hebben (uittreksel 14: “Je dois en retirer twee?”). Deze strategie komt aan bod in het volgende uittreksel.

Uittreksel 17:

Juf: Knakte ze een gaatje in de cocon. Een klein gaatje/ knakte ze d'r in.

(Ov) K?: Elle mange la maison.

Juf: Nee, een klein gaatje maar.

K?: Elle mange/ elle mange des/ des trucs.

Juf: Nee, ze maakt een klein gaatje d'erin.

K?: Elle mange des petits bouts.

(Ov) K?: Elle fait des petits trous /

Juf: Voilà.

K?: Pour rentrer dans sa maison.

Juf: Nee.

K?: Non, pour/ pour/ partir de sa maison.

(Ov) Juf: Voilà.

Het is dus duidelijk dat de interactie de taalproductie van de kinderen aanmoedigt. Verder moedigen de kleuterleidsters hen aan om in de T2 te spreken, wat de kinderen veel doen. Er wordt hen immers constant gevraagd om hun uiting in het Nederlands te herhalen als ze de noodzakelijke woordenschat beheersen. Het leren van enkele standaardzinnnetjes helpt hen ook om zich in het Nederlands uit te drukken als ze de kleuterleidster aanspreken. Als ze onder elkaar interageren, spreken de kinderen een tussentaal die uit een mengeling van beide talen resulteert. Ze uiten zich het meest in het Frans, maar ze gebruiken in hun zin enkele woorden die ze in het Nederlands geleerd hebben¹⁹. De kinderen verzinnen ook nieuwe woorden: ‘steken’ (= steken), ‘dondendag’ (=donderdag). Deze woorden resulteren meestal uit een verkeerde uitspraak.

Zich in de T2 begrijpelijk maken is nochtans niet voldoende. De kinderen moeten immers een correcte taal spreken. Om die reden stimuleren beide kleuterleidsters de kinderen om goede zinnen te produceren. Ze laten het kind een zin of een woord herhalen als die/dit niet correct is (zie uittreksels 3-5). Dat is de ‘pushed output’. Aangezien ze de taal in een schoolse context leren, vindt de T2 interactie met slechts één bevoegde persoon plaats: de kleuterleidster. De andere gesprekspartners zijn de klasgenoten en die zijn niet in staat om een verkeerde uiting te verbeteren. Deze situatie is zeker niet optimaal, maar de kleuterleidsters proberen het gebruik van de T2 te optimaliseren door aan de kinderen zo vaak mogelijk te vragen om correcte zinnen te produceren.

¹⁹ Meerdere voorbeelden daarvan werden in sectie A. 2. gegeven.

Feit is nochtans dat de kinderen zich nog veel in het Frans uitdrukken. Zoals in het eerste hoofdstuk al vermeld, wordt deze situatie vaak besproken in de literatuur. Hoewel sommige wetenschappers van mening zijn dat het gebruik van de T1 in immersieklassen een belemmering vormt voor de T2-verwerving, denken anderen dat het toelaten ervan positieve effecten kan opleveren. Het gebruik van de moedertaal stelt de kinderen in staat zich op hun gemak te voelen in de immersieklas, meestal in het begin van het leertraject. Aangezien ze door het gebruik van hun T1 tot rust worden gesteld, treden ze gemakkelijker in interactie (ze ondervinden immers geen woordenschatprobleem om te spreken). Een te lange zwijgperiode wordt dus vermeden.

De code-wisseling is daarvoor geen zeldzaam fenomeen in de geobserveerde klassen. Die wordt nochtans niet in elke situatie toegelaten. Zoals eerder vermeld, eisen de kleuterleidsters dat de kinderen zich uitsluitend in het Nederlands uitdrukken als ze tegen hen spreken, behalve als de kinderen de nodige woordenschat niet beheersen. Als het kind de kleuterleidster in het Frans aanspreekt, vraagt ze hem om de zin in het Nederlands te herhalen (zie uittreksels 6-9). De code-wisseling wordt zo progressief door de kleuterleidster afgebouwd.

De mengeling van beide benaderingen kan ook op kleinere schaal geanalyseerd worden. Elke woordenschatverwervingsactiviteit begint noodzakelijk door een receptieve fase. De kinderen moeten immers eerst de woorden meerdere keren horen voordat ze die zelf produceren. Dit is duidelijk op te merken met het verhaal van Rupsje Nooitgenoeg. Voordat juf T. het boek leest, kennen de kinderen het woord ‘rups’ niet. Ze leiden de betekenis ervan af op basis van het verhaal en de beelden. Nadat ze dit woord passief hebben geleerd (door meerdere activiteiten), beginnen ze die te produceren (“K?: Moi j'avais pas la rups.”).

Dit mechanisme is ook terug te vinden in de klas van juf L., in het spel “Jacques zegt”. De kleuterleidster heeft immers verschillende keren met de kinderen gespeeld voordat ze in staat waren alleen zinnen te formuleren. Ze heeft hen genoeg input gegeven zodat ze op een bepaald moment zelf konden beginnen te produceren (zie uittreksel 18).

Uittreksel 18:

Juf: [...] We kunnen nog tien minuutjes spelen van Jacques zegt. We hebben nog al een paar keer met mij gedaan/

K?: Ja

Juf: Maar het is zoveel leuker als jullie dat doen.

Uit de opnames wordt dus duidelijk dat beide benaderingen constant aan bod komen in een immersieklas. Ze sluiten elkaar niet uit, integendeel: ze vullen elkaar aan.

3. Taalregister en communicatiesysteem in de klas

Naast de benaderingen is het ook interessant de taalregisters van de klas te analyseren. In het eerste hoofdstuk wordt duidelijk verklaard dat er twee hoofdtaalregisters bestaan: het instructionele en het regulatieve register. Er werd verder al meerdere keren bevestigd dat de communicatie van groot belang is in een immersieklas. Daarom komt het communicatiesysteem in deze sectie aan bod. Ter herinnering maken de wetenschappers een verschil tussen 4 kenmerken: ‘interactive’/‘non-interactive’ en ‘dialogic’/‘authoritative’.

Hoewel er vaak beschouwd wordt dat het instructionele register het belangrijkste is in immersie, moet de lezer niet uit het oog verliezen dat de geanalyseerde klassen kleuterklassen zijn. Kinderen van die leeftijd hebben het geheel van klasregels nog niet helemaal geleerd en zijn vaak onoplettend. De kleuterleidsters moeten hen regelmatig tot de orde roepen. Daardoor neemt het regulatieve register nogal veel plaats in. Dit wordt immers vaak gebruikt om aan de kinderen te vragen om correct te zitten of rustiger te zijn:

- Nee, nee. Wel een beetje kalm, hè!
- Euh, Romain, mogen we lopen in de klas? [...] Voilà, wij lopen niet in de klas. Dat weet jij.
- Sam, nu is het gedaan of je gaat zitten op de grond. Je hebt me goed gehoord, hè? Er is plaats genoeg voor vier kinderen op de bank.
- Maar, is dat nu gedaan, met continue commentaartjes tussendoor te geven!
- Als iedereen leert zitten dan kunnen wij beginnen.
- Ok, nu gaan wij zitten op onze poep en nu wil ik niemand niet meer horen tenzij jullie je vinger in de lucht steken. Jullie praten allemaal door elkaar en dat gaat niet. Je steekt je vinger in de lucht.
- Angela, nog een koekje d'r bij? Dan zal je rustig koffieklets houden.

Het laat de kleuterleidsters ook toe enkele ruzies bij te leggen (zie uittreksels 19 en 20):

Uittreksel 19:

Juf: Dan zeg je “sorry”.
(Ov) Gatien: Tu mens.
Juf: Sorry Gatien.
(Ov) Ryan: Ben si hein! T’as commencé.
Juf: Ryan, “sorry Gatien”. [...] “Sorry Gatien”. [...]
Ryan: Sorry Gatien.

Uittreksel 20:

K?: Il y a Maxime/ il/ il voulait me/ me mettre par terre.
Juf: En heb je dan gezegd aan Maxime: “Maxime, stoppen alstublieft”?
K?: Euh/ non.
Juf: Ah, voilà! Je moet het zeggen aan Maxime.

Over het algemeen wordt het regulatieve register dus gebruikt om de orde in de klas te behouden. Aangezien de klas van juf L. nogal veel kinderen telt, heeft ze meerdere technieken ontwikkeld om de klas te reguleren. Ze heeft bijvoorbeeld een Planta doosje met tekeningen van oortjes erin. Wie stout is, krijgt een oortje. Na drie oortjes moet het kind in een hoek gaan zitten en mag hij niet aan de volgende activiteit deelnemen (zie uittreksel 21).

Uittreksel 21:

Juf: Hier is nog twee oortjes van vorige keer. Ik heb het afgescheurd maar ik heb het niet nodig gehad.

(Ov) K?: Y'a deux oreilles.

Juf: Dus misschien heb ik het vandaag nodig? Guillaume?

(Ov) K?: Y'a deux oreilles.

Juf: Ben jij kandidaat?

Guillaume: Ja!

Juf: Ah!

Guillaume: Ja, ja.

Juf: Ja ja, dat zal wel. En de rest van de dag niks kunnen zeggen.

Ze heeft ook een muzikaal popje (Joséphine) mee en als er te veel lawaai is in de klas, activeert ze het popje. De kinderen moeten dan stil genoeg zijn om Joséphine te kunnen horen ("Ik hoor Joséphine, maar jullie niet denk ik."). Uiteindelijk heeft ze de al reeds eerder vermelde techniek van "Jabedabedoe", waar de kinderen "Mondjes toe!" op moeten antwoorden. Juf T. heeft een andere techniek bedacht: het bord met tekeningen van Jip en Janneke die aantonen wat in de klas mag of niet (zie sectie 6.4. van dit hoofdstuk). Deze klasregulatie vindt dus dankzij meerdere methodes plaats.

Zoals verwacht, neemt het instructionele register in immersieklassen ook veel plaats in. De kleuterleidsters geven immers veel instructies: op de banken gaan zitten, de klas opruimen enz. Ze gebruiken het instructionele register ook om de activiteiten aan de kinderen te verklaren. Nochtans kunnen deze instructies pas plaatsvinden nadat de klas rustig wordt.

- Daar ben ik niet mee akkoord, hè! Goed. Euh/ Gatien, kan jij de kalender doen?
- Jullie praten allemaal door elkaar en dat gaat niet. Je steekt je vinger in de lucht. Wie kan nog mij vertellen in welke maand we zijn? De maand, niet het seizoen. De maand. Martin?
- Sam!/ Bedankt. Jullie mogen héél kort iets met Plopje vertellen. Want we gaan proberen om het goed onthouden.
- Ik tel tot 10 en dan zijn jullie klaar. Één, twee, drie, vier, vijf, zes, zeven, acht, negen, tien [...]. Ok, iedereen moet klaar zijn. Goeiemorgen Léo. Heb je goed geslapen?

In de voorafgaande secties hebben we gezien dat interactie centraal staat in immersieklassen. Het lijkt dus logisch dat het interactief gesprek een belangrijke plaats inneemt in de geobserveerde klassen. De kinderen treden immers constant in interactie met de kleuterleidsters en met elkaar. De kleuterleidsters moedigen deze interactie aan. Er zijn echter activiteiten waarbij het communicatiesysteem non-interactief is: als de kleuterleidsters instructies geven of als ze verhalen vertellen. Deze niet-interactieve momenten worden nochtans vaak onderbroken door de kinderen die in interactie treden of door de kleuterleidster die vragen stelt om de kinderen te stimuleren. De klassen wisselen dus constant af tussen interactieve en niet-interactieve gesprekken.

In de klas van juf L. is de ontvangst van de kinderen interactief aangezien de kinderen aan elkaar vragen moeten stellen. Het spel “Jacques zegt”, daarentegen, is eerder niet-interactief. Het verhaal van Kip Kaatje is een andere niet-interactieve activiteit (de kleuterleidster is aan het woord), maar ze moedigt de kinderen aan om te interageren (zie uittreksel 22).

Uittreksel 22:

Juf: Een ei! En dan, komt de boerin aan. “Dag kippetjes allemaal! Dag, kippetjes allemaal! Ik kom jullie eitjes halen. Miam miam miam miam, eitjes”. En floep! Wat doet de boerin? Wat doet de boerin? Wat geeft ze aan de kippen?

K?: Une poule! Un oeuf!

Juf: Nee, dat komt ze halen.

K?: Elle a pris les oeufs.

Juf: Wat/ ze komt de eitjes halen, maar ze geeft ook iets aan de kippen.

K?: Elle a donné à manger.

Juf: Ah !

(Ov) K?: Graantjes.

Juf: Allemaal graantjes.

[...]

Juf: “Kukeleku!

K: Kukeleku.

Juf: Wat zegt de haan?

K?: Le matin.

(Ov) K?: Wakker worden.

Juf: Ja, de haan zegt: “Wakker worden”, ja.

Hetzelfde geldt voor het verhaal van Rupsje Nooitgenoeg bij juf T. Deze activiteit is ook een niet-interactieve activiteit, maar juf T. zorgt ervoor dat de activiteit interactief wordt door aan de kinderen te vragen wat de rups zou kunnen eten. Uiteindelijk is het liedje “Wie niet X wil, sta stil” ook interactief (zie bijlage 1). De kinderen moeten immers werkwoorden voorstellen om het liedje in te vullen (springen, basketten, slapen). Er wordt dus voortdurend van het een

naar het ander register afgewisseld. Over het algemeen moeten de immersieklassen interactief zijn om de kinderen in staat te stellen om aan de activiteiten deel te nemen en de woordenschat te leren door de taal te oefenen.

Het communicatiesysteem van de klassen kan ook ‘dialogic’ of ‘authoritative’ zijn naargelang de activiteiten. De instructies en verhalen zijn typisch ‘authoritative’ aangezien de kleuterleidsters het monopolie van de ideeën hebben. Op deze momenten worden de kinderen niet gevraagd om hun ideeën te uiten. Andere activiteiten zijn ‘dialogic’ (de ideeën komen van verschillende personen). In de klas van juf T. worden de kinderen tijdens de ontvangst gevraagd om iets persoonlijks aan de rest van de klas te vertellen. Er wordt een sleutelwoord per verhaal onthouden. Deze activiteit is zeker ‘dialogic’ aangezien de kleuterleidster vanuit de ideeën van de kinderen vertrekt om les te geven. De kinderen zijn vrij om te vertellen wat ze willen en ze leren de woordenschat in verband met het onderwerp waarin zij geïnteresseerd zijn.

Anderzijds is de ontvangst van de kinderen bij juf L. ‘authoritative’. De kinderen stellen vragen aan elkaar, maar kunnen niet vragen wat ze willen (anders kiezen de kinderen altijd voor dezelfde vragen). Juf L. zorgt voor variatie in deze oefening en toont aan de kinderen wat ze moeten vragen door symbolen of gebaren²⁰. In beide klassen is het invullen van de datum en de weerkalender een ‘authoritative’ activiteit aangezien de kinderen niet kunnen kiezen (de datum en het weer staan vast en kunnen niet bediscussieerd worden).

Alle registers zijn dus duidelijk terug te vinden in beide klassen. Hieronder worden de vier scenario’s geïllustreerd door een concreet voorbeeld uit de opnames.

- **Interactief/Dialogic:** Als juf T. aan de kinderen vraagt wat de rups zou kunnen eten, geven de kinderen verschillende ideeën en spreken ze daarover. Deze activiteit is zeker interactief en ‘dialogic’.
- **Niet-interactief/Dialogic:** Nadat de kinderen van juf T. iets persoonlijks hebben verteld, vat ze al de sleutelwoorden en de ideeën samen. Ze vertrekt van wat de kinderen hebben gezegd (‘dialogic’), maar zij is aan het woord. Er vindt op dat moment geen interactie plaats. Ik denk dat de activiteit “Jacques zegt” hier ook zou kunnen worden vermeld omdat het de kinderen zijn die kiezen wat ze willen zeggen (‘dialogic’), maar de activiteit bestaat uit bevelen geven. Normaal gezien moet er geen interactie zijn.

²⁰ Voor alle mogelijke zinnen, zie sectie A.1. van dit hoofdstuk.

- **Interactief/Authoritative:** Als de kinderen van juf L. elkaar vragen stellen bij het begin van de les, is er sprake van een interactieve/authoritative activiteit. De kinderen interageren met elkaar, maar de situatie blijft ‘authoritative’ omdat de kleuterleidster hen verplicht dit of dat te vragen.
- **Niet-interactief/Authoritative:** Het vertellen van verhalen maakt duidelijk deel uit van deze categorie. Er wordt niet van de kinderen verwacht dat ze interageren en dat ze hun ideeën vermelden (hoewel dat soms gebeurt).

Het is moeilijk om met zekerheid te bevestigen welk communicatiesysteem in de immersieklassen overheerst. Er wordt voortdurend van het één naar het ander afgewisseld volgens de kleuterleidster en de deelname van de kinderen. Het hangt ook van de activiteit af: sommige activiteiten vragen om interactie, andere minder. De kleuterleiders vertrekken ook soms van de ideeën van de kinderen of dringen hun mening op naargelang de situatie.

4. Het belang van vragen

Er werd al vermeld dat het stellen van vragen verschillende functies kan invullen. Ze helpen o.a. om de les met de kinderen op te bouwen en om er zeker van te zijn dat de betekenis van een woord duidelijk is (betekenisonderhandeling). Op de opnames stimuleert het ‘vragen stellen’ over het algemeen de interactie tussen de kleuterleiders en de kinderen. Die vragen kunnen zowel door de kleuterleiders als door de kinderen worden gesteld en bestaan uit verschillende types.

Vragen waarop de kleuterleidster het antwoord kent, worden ‘display’ vragen genoemd. Ze worden meestal door haar gesteld om een overzicht te krijgen van wat de kinderen eigenlijk weten. Ze maken het mogelijk voor de kleuterleidster om de voorkennis van de kinderen te activeren vóór een activiteit. De kinderen worden op een subtiële manier herinnerd aan wat al gedaan werd. Dankzij deze vragen bouwt de kleuterleidster de les op (zie uittreksels 23-25. Zie ook het bovenstaande uittreksel 22).

Uittreksel 23:

Juf: Een algoritme. Weet je het nog?
K?: C'est quoi?
Juf: Met de appels hadden we het gedaan.
 [...]
Juf: Weet je nog dat we een algoritme hadden gemaakt met de appels?

Uittreksel 24:

Juf: Ok. Hoeveel kinderen zijn er afwezig?
K: Eén.
Juf: Eén. Wie is afwezig?
K: Maxime H.
Juf: Ok. Hoeveel kinderen zijn er aanwezig? Ahah! Guillaume, ga jij tellen?

Uittreksel 25:

Juf: Zijn dit krokodillen?

K: Nee.

Juf: Wat zijn dat dan?

K: Bloemen/bloemetjes.

Juf: Dat zijn bloemen, dat zijn paasbloemen. Heel goed. Welke kleur hebben die?

K: Geel.

Deze vragen stellen de kleuterleidster ook in staat om het goede verloop van de communicatie te controleren: heb ik goed begrepen wat het kind gezegd heeft (uittreksel 26)? Hebben ze me goed begrepen (uittreksels 27 en 28)?

Uittreksel 26:

Juf: Jacques zegt zitten op de bank? Ja?
Ok. [...] Heb je niet gezegd “Jacques zegt”?

Uittreksel 27:

Juf: Wat was een schaap?

K?: Je sais! Un go/un gobelet.

Zélie: Un mouton.

Juf: Ah, heel goed, hè!

Uittreksel 28:

Juf: Wat is regen nu weer?

K?: Quand il pleut.

(Ov) K?: Le soleil !

Juf: Goed zo.

(Ov) K?: C'est le soleil.

Juf: Ah nee, regen.

(Ov) K?: Quand il pleut.

De ‘referential’ vragen zijn vragen waarop de kleuterleidster het antwoord niet kent. Ze maken het mogelijk voor haar om verdere informatie te krijgen over een bepaald onderwerp. Dat is ook een manier voor de kleuterleidsters om aan de kinderen te tonen dat ze geïnteresseerd zijn in wat ze te vertellen hebben. Door deze vragen kunnen de kinderen immers op een persoonlijkere manier in interactie treden (door iets over zichzelf te vertellen). Deze vragen zijn over het algemeen wat aanmoedigender voor het kind aangezien ze een persoonlijke inzet eisen (uittreksels 29-31).

Uittreksel 29:

Juf: Vind je dat lekker, koffie?

Guillaume: Ja.

Juf: Ja, ok. Super.

[...]

(Ov) Guillaume: Avec du lait aussi

Juf: Met een beetje melk en een beetje suiker?

Guillaume: Ja.

Juf: Ja? Alle twee d'r in?

[...]

Guillaume: Euh nee.

(Ov)K?: Juffrouw?

Juf: Nee?

Guillaume: Melk.

Juf: Alleen melk erin? Ok.

Uittreksel 30:

(Ov) Juf: Allez, we gaan eens kijken naar Ryan. En hoe heb je dat gedaan?
Ryan: Euh/ Je m'es brûlé au feu.
Juf: Oh oh! Aan welk vuur? Waar mama de patatjes kookt?

Uittreksel 31:

Juf: Mmh! Je gaat werken met Opa? Leuk.

In het eerste hoofdstuk wordt gezegd dat deze vragen vaak een langer antwoord hebben. Dit antwoord wordt in de opnames meestal in het Frans uitgedrukt aangezien de kinderen de noodzakelijke T2-woordenschat niet kennen. Nochtans is de doelstelling van dit soort vragen bereikt: de interactie met de kinderen wordt aangemoedigd. Het stellen van deze vragen is van groot belang in de klassen omdat ze aan de kinderen laten zien dat de kleuterleidster belang aan hen hecht. Ze zijn cruciaal om in contact te komen met de kinderen en om een vertrouwensrelatie met hen op te bouwen. Dankzij deze vragen krijgen de kinderen de indruk dat er naar hen geluisterd wordt. Hoewel ze positieve gevolgen hebben, worden de 'referential' vragen minder gebruikt dan de 'display' vragen. Het wordt immers onmogelijk in een klas van 22 leerlingen om elke dag belang aan elk kind te tonen, hoewel dat optimaal zou zijn.

De vragen kunnen verder open of gesloten (= ja/nee) zijn. Als de uittreksels hierboven (23-31) opnieuw geanalyseerd worden, merken we op dat beide vragen aanwezig zijn. Net zoals de 'referential' vragen eisen de open vragen een langer antwoord. Voor de kinderen is het meestal ingewikkelder om op deze vragen in de T2 te antwoorden. Daardoor stellen de kleuterleiders ook gesloten vragen. Als een open vraag te moeilijk lijkt, kunnen de kleuterleiders die vereenvoudigen door vervolgens een disjunctieve vraag te stellen. Dit stelt hen in staat antwoordelementen aan de kinderen voor te stellen waarin ze voor het aangepaste antwoord kunnen kiezen. Dit is bijvoorbeeld het geval in uittreksel 29 ("Met een beetje melk en een beetje suiker?"). Als de kinderen moeilijkheden hebben om een vraag te beantwoorden, initiëren de kleuterleiders ook soms het antwoord door de eerste letter/ het eerste woord ervan te geven (uittreksels 32-35).

Uittreksel 32:

K?: Euh/ le petit poussin.
Juf: Het is het k/ k/
K?: Konijn.
Juf: Hier is het konijn. Het kui/
(Ov) K: Kui.
(Ov) K: Kie.

Juf: Kui/
K: Kui! Kui!
K?: Kuiken.
Juf: Kuiken! Heel goed!

Uittreksel 33:

Juf: Overmorgen is het?
Emilien: Woens/
(Ov) Juf: Bij de zaag? Za/
Emilien: Zaterdag.

Uittreksel 35:

(Ov) Martin: Je sais même plus comment on dit!
Juf: Martin? Mag/
Martin: Mag ik mijn trui [NH]?

Uittreksel 34:

K?: Les vacances.
Juf: Va/
(Ov) K?: J'allais le dire.
K?: Kantie!

Door de opnames te analyseren, merken we op dat er een laatste categorie van vragen zou kunnen worden geïdentificeerd, nl. de vragen die tot doel hebben de klas te reguleren. Deze vragen zijn eigenlijk verzoeken en bieden weinig inhoud aan de les. Ze zijn bedoeld om de orde en rust in de klas te brengen.

- Moet ik mijn magische Planta nemen?
- Mag het een beetje stiller?
- En heb je dan gezegd aan Maxime: "Maxime, stoppen alstublieft"?
- Angela, nog een koekje d'r bij? Dan zal je rustig koffieklets houden.
- Romain, mogen we lopen in de klas?
- Ga je niet nog even wachten? Moet je echt naar toilet? Of kan je nog even wachten?
- Maar, is dat niet gedaan?

De vragen worden zeker niet exclusief door de kleuterleidsters gesteld. Kinderen stellen immers veel vragen in de opnames. Sommige daarvan zijn niet relevant voor de klas en worden hier niet geanalyseerd ("Hé Nijl, tu sais ce que je vais mettre dans mes cheveux, moi?", "On va/ on va acheter un ordinateur?"). De vragen die relevant zijn, maken het mogelijk voor de kinderen om verklaringen over de les te vragen door de kleuterleidster te laten herhalen of door over de betekenis te onderhandelen (zie uittreksels 36-39). Soms vragen de kinderen ook expliciet naar de betekenis van een woord ("Ca veut dire quoi, buik?", "Ca veut dire quoi, doop?").

Uittreksel 36:

Juf: Een grote doos!
K?: C'est quoi une doos?
Juf: Wat is dat, een doos?
(Ov) K?: Un jeu.

(Ov) K?: Une boîte.
K?: Une boîte.
K?: Een grote doos.

Uittreksel 37:

Zélie: Et puis après, c'est pour qui les cartes là ?

Juf: Ah, voor diegene dat het grootste is, hè!

Uittreksel 39:

Juf: Nooitgenoeg is de naam.

K?: C'est son nom?

Juf: Ja.

Uittreksel 38:

(Ov) Juf: “Ik ga een blad eten”.

K?: Elle va manger une feuille?

Gedurende de ontvangst van de kinderen bij juf L. stellen de kinderen om de beurt vragen aan elkaar (zie sectie A.1.). Opmerkelijk is dat de meerderheid van de gestelde vragen open en ‘referential’ vragen zijn. Zo kunnen de kinderen de les beginnen door een persoonlijke anekdote te vertellen. Het verwachte antwoord op deze vragen blijft nochtans kort.

Net zoals met de vragen van de kleuterleidsters hebben sommige van de vragen bij de kinderen betrekking op het regulatieve register en kunnen als verzoeken worden beschouwd:

- Juf, mag ik naar toilet?
- Juf T., je peux tirer mon pull?
- Mag ik de trui uitdoen?

Over het algemeen kunnen we vaststellen dat de kleuterleidsters gebruik maken van alle soorten vragen. Nochtans eisen de meeste van de gestelde vragen een kort antwoord. Die zijn immers eenvoudiger te beantwoorden, wat nuttig is voor kinderen die de T2 nog niet genoeg onder de knie hebben om lange zinnen in die taal te produceren.

5. Over feedback

Door naar de opnames te luisteren, beseffen we dat de kinderen van beide klassen na zes maanden immersie al veel kunnen produceren. Ze maken nochtans fouten die verbeterd moeten worden. Daardoor neemt de feedback een belangrijke plaats in in het immersieonderwijs. In beide klassen is de feedback in meerdere vormen aanwezig. Het gaat vooral over de mondelinge productie van de kinderen aangezien ze nog niet schrijven in de T2, en het heeft zowel betrekking op de uitspraak als op het gebruik van de geschikte woordenschat.

Zoals eerder vermeld, kan de feedback in twee categorieën worden verdeeld: de interactionele en de correctieve feedback. De interactionele feedback betreft de inhoud van het gesprek zelf.

Het doel ervan is niet de uiting van de gesprekspartner te verbeteren, maar hem/haar gewoon te tonen dat we naar hem/haar luisteren. Door dit type feedback te gebruiken, bevorderen de gesprekspartners de interactie. Dat is precies wat de kleuterleidsters doen. Als ze het kind begrepen hebben, bevestigen ze dat door positieve feedback te leveren. Dat kan door minimale antwoorden te geven (Ja! Mmh! Ouah! Ok! Super!) of door de uiting van het kind te herhalen (uittreksels 40-42).

Uittreksel 40:

K?: Et moi je dois manger tous les snoep.

Juf: Alle snoep? Olala...

Uittreksel 41:

Juf: Wat gaan we aandoen?

K?: De jas aan.

Juf: De jas aan, wat nog?

Uittreksel 42:

K?: Kuiken.

Juf: Kuiken! Heel goed!

Uittreksel 43:

Angela: Jacques zegt /ogen toe.

Juf: Ah, da's een goede, Jacques zegt ogen toe.

Als de kleuterleidster het kind niet helemaal begrepen heeft, kan ze over de betekenis onderhandelen. Er werd al eerder vermeld dat deze techniek de vorm van vragen kan aannemen, maar ze kan ook dankzij de feedback plaatsvinden. De betekenisonderhandeling kan hier op drie manieren gebeuren. Ten eerste kunnen de kleuterleidsters het kind om verduidelijking vragen (zie uittreksels 44-45).

Uittreksel 44:

K?: Si on les transforme, ça fera des carrés.

[...]

K?: Des rectangles.

[...]

(Ov) Juf: Allez, waarom is het een rechthoek?

Uittreksel 45:

Charles: Ik heb/ gegeten/ un sandwich avec/ du miel.

Juf: Wat heb je gegeten?

Charles: Un sandwich avec du miel.

Juf: Ah.

De kleuterleidsters kunnen ook de inhoud van wat het kind heeft gezegd, uitbreiden. Op de opnames gebeurt dat meestal door een onbekend sleutelwoord in de T2 te geven als de kinderen in het Frans spreken (uittreksels 46-47).

Uittreksel 46:

K?: Ils avaient tout tout rassemblé et on avait vu un crapaud.

Juf: Een pad. Een pad.

Uittreksel 47:

Gatien: Moi, G. et qu'elle a un an et elle est même pas encore baptisée.

[...]

Juf: Doop. Doop is dat.

Een laatste manier om over de betekenis te onderhandelen is om hetgeen wat het kind gezegd heeft te ordenen en/of samen te vatten. Dit is wat de kleuterleidsters doen in de uittreksels 48 en 49.

Uittreksel 48:

K: Et ben une autre fois, moi, j'avais fait / euh/ j'avais mis/ Dans une tasse, j'avais fait du cacao et A. il avait mis un petit peu de sucre et un petit peu de farine et après on avait mélangé. Avec du lait/ avec du lait entier. [...] Après c'était très bon.

Juf: Mmh. Dat heb ik nog nooit gehoord. Cacao met suiker en bloem d'r in!

Uittreksel 49:

Louis: Et puis on va mettre notre salopette et puis on va aller/ et puis on va aller dans/ dans les champs pour pour aller mettre des piquets.

Juf: Mmh! Je gaat werken met Opa? Leuk. Ok.

Over het algemeen wordt de interactionele feedback in de geobserveerde klassen weinig gebruikt. Waarschijnlijk is de reden daarvoor aan de ene kant dat de kleuterleidsters de kinderen goed begrijpen qua inhoud, en aan de andere kant dat ze meer op de vorm focussen dan op de inhoud zelf.

De tweede categorie van feedback is de correctieve feedback. Deze soort feedback gaat over het leren van de T2 zelf en wordt in de geobserveerde klassen meer gebruikt. Daardoor verbeteren de kleuterleidsters immers de vorm van de T2 uitingen eerder dan de inhoud ervan. In de correctieve feedback moet de kleuterleidster tussen twee mogelijkheden kiezen: ze kan zelf de juiste vorm aan de kinderen geven ('reformulation') of hen hun eigen fouten laten verbeteren ('prompts').

Soms herformuleert de kleuterleidster de uiting van het kind op een correcte manier en duidt ze aan wat er verbeterd is door een pauze in te lassen. Meestal verwacht de kleuterleidster dat de kinderen na de expliciete correctie de verbeterde uiting herhalen (zie uittreksels 50-52). Deze soort feedback wordt in beide klassen veel gebruikt.

Uittreksel 50:

K?: Lenter.

Juf: De len/te

K?: Te.

Uittreksel 51:

(Ov) K?: Verlopen.

Juf: Verlo/r/en.

K: Verloren.

Uittreksel 52:

Mélanie: Vandaag is de/

Juf: Is het/

(Ov) Mélanie: Donderdag.

Juf: Vandaag is het/

Mélanie: Vandaag is het donderdag.

De kleuterleidster kan er ook voor kiezen de correcte vorm van de uiting te verschaffen zonder de fout expliciet aan te duiden ('recast') (zie uittreksels 53-58). Volgens Lyster & Ranta (1997) is de recast de meest voorkomende vorm van feedback in de klassen, hoewel die minder gunstig is voor de kinderen. Aangezien de verbetering op een impliciete manier plaatsvindt, merken de kinderen niet altijd op dat iets verbeterd wordt. Ter herinnering zijn modeling en expansie vormen van impliciete verbetering.

Uittreksel 53:

K?: Een bouquet bloem.

Juf: Ja, een bouquet bloemen, heel goed.

Uittreksel 54:

K?: Een kikkers.

Juf: Een kikker, heel goed.

Uittreksel 55:

Juf: Dat hebben we al gedaan. En wat is dat?

K?: De loop.

Juf: Ja, da's lopen, hè!

Uittreksel 56:

K?: Do/pa.

Juf: Doop. Ja, de doop.

K?: Doop.

Uittreksel 57:

William: Euh/ dondendag.

Juf: Mmh. Ok, donderdag, goed.

Uittreksel 58:

Lorenzo: Ik ben / jongen.

Juf: Een jongen. Ok.

In de meeste uittreksels herhaalt de kleuterleidster alleen het woord in de correcte vorm. In uittreksel 58 vult ze nochtans een onvolledige uiting aan. Dit uittreksel is dus een voorbeeld van expansie. Verder kunnen we opmerken dat het kind in uittreksel 56 de correcte vorm herhaalt. We kunnen er dan uit afleiden dat hij de verbetering heeft opgemerkt.

Als de kleuterleidster de kinderen hun eigen uiting laat verbeteren ('prompts'), vergroot ze de kans dat de kinderen de correcte vorm onthouden. De wetenschappers onderscheiden vier soorten van prompts. Een eerste mogelijkheid is vragen aan de kinderen stellen zodat ze zich ervan bewust worden dat ze een fout hebben gemaakt (uittreksels 59-61). De kleuterleidster kan het kind ook aansporen een pauze in te lassen (uittreksel 62). In de uittreksels 59-62 begrijpen de kinderen duidelijk dat de kleuterleidster verwacht dat ze de correcte vorm geven.

Uittreksel 59:

Léo: Ik ben aanwe/.

Juf: Ik ben?

Léo: Ik ben aanwezig.

Uittreksel 60:

Justin: Ben aan jongens.

Juf: Een?

Justin: Jongens.

Juf: Ben jij één jongen of veel jongens?

Justin: Eén.

Juf: Een jon/gen.

Justin: Een jongen.

Uittreksel 61:

Nijl: Twijlf.

Juf: Hoeveel?

Nijl: Vijf.

Juf: Vijf. Bravo.

Uittreksel 62:

Anaëlle: Ik heb een dolfijn leuk.

Juf: Ik v/

Anaëlle: Vind/

Juf: Vind.

Anaëlle: Een dolfijn leuk.

Een tweede vorm van prompts is het verzoek om verduidelijking. In de uittreksels 63 en 64 doet de kleuterleidster alsof ze niet begrijpt wat het kind zegt totdat hij zijn uiting correct herhaalt. In beide klassen gebruiken de kleuterleiders dit soort feedback om de kinderen hun uiting in de T2 te laten herformuleren.

Uittreksel 63:

K?: Ben c'est Sint/ c'est/ c'est Père Fouettard!

Juf: Beh, hoe?

K?: C'est Père Fouettard.

Juf: In het Nederlands?

K?: Zwarte Piet.

Uittreksel 64:

(Ov) K?: Il doit en faire trois de croix.
[...]

Juf: Héél goed. Hoeveel?

K?: Trois.

Juf: Hoeveel?

[...]

(Ov) K?: Drie.

Er wordt in de opnames geen voorbeeld van de laatste twee vormen van prompts gevonden. Een mogelijke verklaring voor het vermijden van de metalinguïstische feedback is dat de kinderen de expliciete regels van de T2 niet kennen. Het zou dan zinloos zijn hen commentaar daarover te geven. De herhalingsmethode wordt in de opnames ook niet gebruikt. Misschien komt dat door het feit dat de kleuterleiders bang zijn dat de kinderen de foute uiting onthouden als ze die herhalen. De afwezigheid van deze technieken tijdens de observaties betekent echter niet dat ze nooit gebruikt wordt.

Over het algemeen heeft de feedback in de geobserveerde klassen meer betrekking op de taal dan op de inhoud. In immersiekleuterklassen lijken de kleuterleiders immers de nadruk eerder te leggen op de T2-verwerving dan op het opbouwen van de ideeën. De kinderen zijn overigens niet altijd consistent in wat ze zeggen, wat normaal is op die leeftijd. Ze leren pas hun ideeën te ordenen. In beide klassen heeft de feedback ook betrekking op de activiteiten

die de kinderen moeten uitvoeren. Tijdens de ateliertjes feliciteert juf T. de kinderen telkens als ze het correcte antwoord vinden.

Wat de talige feedback betreft, kunnen we vaststellen dat de meerderheid ervan erin bestaat de kinderen te vragen hun uiting in de T2 te herhalen en hun uitspraak te verbeteren. Verder besteden de kleuterleidsters veel tijd aan het herformuleren in de T2 van wat de kinderen hebben gezegd. Als de kleuterleidsters de kinderen verbeteren, verwachten beiden dat ze de correcte vorm herhalen. Aan de andere kant geven beide kleuterleidsters veel positieve feedback. Ze moedigen de kinderen aan in de T2 te spreken door positieve commentaren te leveren en door hen complimentjes te geven als ze de correcte vorm vinden. Ze zorgen ervoor dat de kinderen zelfvertrouwen ontwikkelen.

Het is ook belangrijk om te vermelden dat de feedback over het algemeen onmiddellijk plaatsvindt. Het is logisch dat de kinderen er geen aandacht aan besteden en er geen rekening mee houden als de kleuterleidsters wachten om hun uiting te verbeteren. Bovendien lijkt het onderbreken van de kinderen om hen te verbeteren geen negatieve gevolgen te hebben. De feedback is immers niet bedreigend voor hen aangezien ze nog kinderen zijn en in hun moedertaal nog verbeterd moeten worden. De kinderen worden zelfs soms door hun klasgenoten verbeterd ('delegated feedback'), wat niet storend of beledigend lijkt te zijn voor hen (zie uittreksels 65-66).

Uittreksel 65:

Ryan: Chloen.
(Ov) K?: Groen.
Juf: Ben jij Ryan?
Ryan: Groen.

Uittreksel 66:

(Ov) Juf: "Sorry Gatien".
Ryan: Rossy Gatien.
K?: Dis "Sorry Gatien".
Ryan: Sorry Gatien.

Zoals verwacht, wordt de impliciete feedback ('recast') in beide klassen veel gebruikt. Deze methode maakt het mogelijk voor de kleuterleidsters om de kinderen te verbeteren zonder het gesprek constant te onderbreken. Er wordt echter al vermeld dat deze soort feedback niet altijd efficiënt is aangezien de kinderen niet altijd beseffen dat ze iets fout hebben gezegd. Deze feedback is niet expliciet genoeg. In het volgende uittreksel beseft het kind niet dat hij verbeterd wordt en hij herhaalt dezelfde fout. De kleuterleidster moet dan expliciet naar de fout verwijzen.

Uittreksel 67:

Emilien: Welke dag is het vandaag?
William: Euh/ dondendag.
Juf: Mmh. Ok, donderdag, goed. Maar v/

William: Vandaag/
(Ov) Juf: Vandaag/
William: Is het dondendag.
Juf: Don/der/dag.
William: Don/der/dag.

Om samen te vatten is het interessant te vermelden dat de kleuterleidsters niet alles verbeteren. Ze doen alles wat ze kunnen, maar het is moeilijk (en bedreigend) alle fouten van elk kind te verbeteren: ze zouden het risico lopen hen te ontmoedigen.

6. De input bevorderen door...

Het belang van begrijpelijke input in het immersieonderwijs werd in deze scriptie al meerdere keer aangetoond. Het stimuleert immers de intake van de T2 door de kinderen. Om die redenen worden in deze sectie de methodes geanalyseerd die het begrijpen van de input bevorderen.

6.1. Een toegankelijke taal

Voordat de mondelinge productie van de kleuterleidsters onder de loep wordt genomen, moet de lezer herinnerd worden aan het feit dat beiden moedertaalsprekers van de T2 zijn. Hun taalgebruik is dus spontaan en authentiek. Die authenticiteit valt o.a. op door het gebruik van sommige Vlaamse woorden (confituur, poep) of woorden die niet allemaal uitgesproken worden (Da's goed, 't is gedaan, heeft ie). Bij juf L. merken we het gebruik van enkele dialectelementen:

- Dat is ne moeilijke, hè! (dat is erg moeilijk)
- Nu heb je maar één iemand voor uzelf (gebruik van "u" voor "je" in het Vlaams)
- En dan ga 'k eventjes kijken of da' Léo kan kijken en of da' Jules kan kijken (da')
- Ja maar/ neem is eerst jullie jas alstublieft (neem is= neem eens)

Een variabel die een belangrijke rol vervult om de input begrijpelijk te maken, is het spreektempo. Over het algemeen spreken de kleuterleidsters op een normaal tempo als ze opmerkingen of commentaar leveren. Op deze momenten spannen ze zich niet extra in om te articuleren:

- Maar! Is het nu gedaan met er tussen te praten? (Luisterfragment 1: 18'48")
- Oh, daar moet je toch allemaal niet naar luisteren, dat weet je toch! (Luisterfragment 4: 00'01")
- Da's wel gek dat je zegt dat je hetzelfde hebt want ik heb die zelf gemaakt. Dus zou ik het al heel straf vinden als jij ook exact hetzelfde hebt gemaakt. (Luisterfragment 4: 20'46")

Het wordt soms zelfs moeilijk om hen op de opnames te begrijpen. Nochtans spreken ze trager en overdrijven ze hun articulatie als ze nieuwe woorden introduceren of als hetgeen wat ze zeggen belangrijk is voor de kinderen (instructies, verklaringen enz.). Ze letten dan op om

elk woord apart uit te spreken zodat de kinderen die makkelijker kunnen begrijpen. Ze lassen pauzes in:

- Is/ er/ wind?
- Zijn/ er/ wit/te wol/ken?
- Za/terdag. Ok. En gis/gisteren/ was het?

Beide kleuterleidsters spreken ook wat trager als ze de verhalen vertellen. Hun doel is zeker niet dat de kinderen elk woord begrijpen, maar eerder dat ze een algemeen idee krijgen van wat gezegd wordt. Ze willen de kinderen aan de muzikaliteit van de taal laten wennen.

De input wordt begrijpelijk gemaakt door het gebruik van een eenvoudige taal. Er worden over het algemeen weinig complexe structuren gebruikt (meer “want”-zinnen dan “omdat”-zinnen). De betrekkelijke bijzinnen worden vermeden en de idiomatische uitdrukkingen zijn afwezig in de opnames. Als de kleuterleidsters een opmerking maken, worden de zinnen nochtans wat langer en de woordenschat wordt wat ingewikkelder. Dit komt door het feit dat de kleuterleidsters spontaner spreken en hun productie minder controleren. Juf T. drukt zich altijd uit met korte zinnen die heel eenvoudig zijn wat de structuur betreft. Daarentegen heeft juf L. de neiging langere zinnen te produceren, behalve als ze bevelen geeft. In dit geval gebruiken beide kleuterleidsters heel korte en eenvoudige zinnen zodat de kinderen de betekenis ervan gemakkelijk achterhalen. Ze gebruiken ook werkwoord-zinnen:

- Ga zitten aan de tafel. Ga zitten op een stoel.
- Tel eens goed.
- Dat is genoeg. Zitten op de bank.
- Jasjes toe, mondjes toe, zitten op de bank.

Hoewel enkele zinnen langer zijn, wordt er meestal voor een eenvoudige woordenschat gekozen (papa en mama in plaats van ouders). De woordenschat van juf L. is enigszins ingewikkelder dan die van juf T., maar in het algemeen zijn de woorden basiswoorden die in het dagelijkse leven worden gebruikt.

Het gebruik van cognaten (bv. ritme, ateliertjes, tractor, bibliotheek, krokodillen, sandwich) vergemakkelijkt de intake van de kinderen. Ze worden immers gemakkelijker begrepen en geproduceerd door de kinderen omdat die woorden op het Frans lijken. In uittreksel 68 wordt het duidelijk dat het gebruik van het woord “plannetje” het begrijpen van de kinderen vergemakkelijkt:

Uittreksel 68:

(Ov) Juf: Ze hebben afgesproken, de haan en Kip Kaatje hebben samen gepraat. Wij weten niet wat, maar de haan wel, want de haan heeft samen met Kip Kaatje een plannetje bedacht/
K?: Ils ont un plan.

Enkele van de cognaten hebben betrekking op het regulatieve register (stoppen, op je plaats, kalm, toilet), wat interessant is aangezien de kinderen die woorden heel vroeg nodig hebben. Synoniemen van de cognaten worden ook vermeld. Juf L. spreekt zowel over ‘het compost’ als over ‘de groene vuilbak’. De kleuterleidsters gebruiken dus niet uitsluitend deze woorden ten koste van de andere.

De vereenvoudiging van de input wordt ook bevorderd door de herhaling en de parafrase. Parafrasen worden immers vaak gebruikt om de betekenis van een woord te verduidelijken:

- Justin beslist, hij kiest.
- Wij hebben de kip en de haan. Dat zijn de mama en de papa.
- Ons kippenhok, het huisje van de kip.
- Ga eens kijken naar buiten. Ga eens aan het raam kijken.

De herhalingen en parafrasen geven de kinderen een nieuwe mogelijkheid om een woord/zin te begrijpen. Als de kleuterleidsters de verhalen vertellen, hebben ze de neiging om verklaringen te geven door te herhalen (uittreksels 69-70). De herhaling van juf T. in uittreksel 69 helpt de kinderen om het verband tussen het eitje en de rups te begrijpen. Door de dagen van de week te herhalen (uittreksel 70), maakt juf L. voor de kinderen duidelijk wat “elke dag” betekent. Ze maakt het interactiever door de kinderen de dagen met haar te laten zeggen, wat hen helpt om de woordenschat te onthouden. Verder beelden de kleuterleidsters de verhalen uit (juf L. toont de dagen op de kalender).

Uittreksel 69:

Juf: Toen, op een zondag, krakte het eitje. En uit het eitje kroop een heel kleine rups.
K?: Elle a pondu un minis œufs.
Juf: Chut. Het eitje krakte open en d'r kwam een heel kleine rupsje uit.
[...]
(Ov) Juf: Kijk, de rups die eruit kwam.
[...]**Juf:** Dit komt uit het eitje.

Uittreksel 70:

Juf: Elke dag leggen alle kippen een ei. Elke dag opnieuw hoor je de kippen “cotcotcotcotcotcot”. Ploep: een ei! Elke dag opnieuw [...] Zo op maandag, en op dinsdag, op woensdag, op donderdag, op vrijdag, op zaterdag, op zondag.

Soms herhalen de kleuterleidsters gewoon zodat ze de aandacht van de kinderen hebben. De kinderen zijn immers in staat te begrijpen wat de kleuterleidster heeft gezegd maar hebben er niet naar geluisterd. De kleuterleidsters gebruiken dan de herhaling en de parafrase om de klas te reguleren en om de aandacht van de kinderen weer op de leerstof te bevestigen. Dit is duidelijk het geval in de uittreksels 71 en 72.

Uittreksel 71:

Juf: Ok, nu gaan wij zitten op onze poep en nu wil ik niemand niet meer horen tenzij jullie je vinger in de lucht steken. Jullie praten allemaal door elkaar en dat gaat niet. Je steekt je vinger in de lucht. Wie kan nog mij vertellen in welke maand we zijn? De maand, niet het seizoen. De maand. Martin?

Uittreksel 72:

Juf: Want we gaan proberen van het goed te onthouden.
K?: On doit encore faire le jeu.
Juf: Ja. Dus je moet goed luisteren en goed onthouden.

Er worden andere technieken ingevoerd om de talige input te vereenvoudigen en om de kinderen de betekenis van woorden te laten raden. De accentuering is er één van. Ze stelt de kleuterleidsters in staat de aandacht van de kinderen op een woord of uiting te trekken. Hoewel het niet vermeld wordt in de transcripties, is het duidelijk wanneer er naar de opnames geluisterd wordt dat de kleuterleidsters enkele woorden accentueren. Die techniek wordt vaak gebruikt als de kleuterleidsters de verhalen vertellen. Zo worden de kernwoorden van het verhaal benadrukt (de rups, een ei, honger, de kip, de haan, enz.). Onbekende woorden die geïntroduceerd worden, worden meestal ook benadrukt (de woorden “min” en “plus” bij het telatelier van juf T.). Verder worden die nieuwe woorden vaak geïsoleerd vermeld (benadrukte woorden worden vet gedrukt):

- K?: Oh, on voit mon bidon. Juf: Je **buik**.
- Een **rups**. Een heel mooie **rups**.

De accentuering betreft niet alleen nieuwe woorden en wordt ook gebruikt om de kinderen aan de regels te herinneren of om de woorden in contrast te brengen met andere woorden.

- Wij **lopen** niet in de klas.
- In het **Nederlands**. (Niet in het Frans).
- Wie kan nog mij vertellen in welk **seizoen** we zijn? (Niet de maand).
- Wie kan nu onze kindjes eens **tellen**?
- Wat is **wind** nu weer al? (Niet sneeuw).

De accentuering kan ook door andere technieken plaatsvinden: het stellen van vragen, het inlassen van pauzes (Je /was /**ziek**) of de manipulatie van de grammaticale structuur. Een mogelijke manipulatie is de topicalisatie. Ze trekt de aandacht van de kinderen op een kernwoord dat aan het begin (of einde) van een zin wordt geplaatst. Deze techniek wordt ingevoerd in beide geobserveerde klassen:

- En die **rups**, **die** had een hele grote honger.
- **Zo'n grote honger** had ie.
- **Een klein gaatje**/ knakte ze d'r in.
- **Een tientje** dat we hebben.
- **“Handen op de schouders”** heeft Jacques gezegd.

Hoewel de kleuterleidsters hun taal vereenvoudigen zodat ze de kinderen beter kunnen begrijpen, wordt de FT (foreigner talk) in geen van beide klassen gebruikt. Ze gaan ervan uit dat de linguïstische input authentiek en correct moet blijven. Ongrammaticale zinnen zouden de kinderen niet helpen om de T2 te leren. Verder hebben de kinderen aangetoond dat ze in staat waren om het correcte taalgebruik te begrijpen. Er zijn in de opnames natuurlijk enkele zinnen die niet grammaticaal zijn, maar dat komt door het feit dat de taalproductie mondeling en spontaan is:

- Wie heb ik ge/ Gatien niet gehoord.
- Allez, geef die stapel van Ryan is.
- We moeten naar het ritme, het algoritme volgen.
- En dan ga je daar van maken een rups.

Het is interessant op te merken dat de taal nochtans aangepast is aan kleine kinderen. De kleuterleidsters drukken zich natuurlijk niet uit zoals ze met oudere leerders zouden doen. Er worden immers veel verkleinwoorden gebruikt in hun taal, vooral als ze verhalen vertellen of als ze zingen (cadeautjes, kindjes, stapjes, muisjes, mondjes, boekje, doosje, bankje, graantjes, kringetje, eitje, jasje enz.).

Om te besluiten kan er worden bevestigd dat de taal van beide kleuterleidsters begrijpelijk is aangezien de kinderen begrijpen wat er over het algemeen wordt gezegd in de klas. Ze lijken ook aan de taal gewend te zijn, wat één van de belangrijkste doelstellingen is in 3^{de} kleuterklassen.

6.2. De voorspelbaarheid van de lessen

De voorspelbaarheid van de les is een kernelement om de T2-verwerving van de kinderen te bevorderen. Weten wat gaat komen, stelt hen gerust. De kinderen voelen zich op hun gemak, wat van groot belang is om een taal te leren. Ze staan immers open voor het leren van nieuwe woorden omdat ze zich niet verloren voelen. Beide kleuterleidsters lijken er zich bewust van te zijn dat de structuur van de les centraal staat in het immersieonderwijs. Daarom hebben ze routines en automatismen bij de kinderen ontwikkeld. Elke ochtend verloopt immers aanzienlijk volgens hetzelfde schema: de kinderen komen de klas binnen, hangen hun jas en boekentas aan de kapstok en gaan op de bankjes zitten om de les te beginnen. Daarna groeten ze elkaar, zorgen ze voor de kalender en de weerkalender.

In het begin was het aanleren van deze automatismen waarschijnlijk geen gemakkelijke taak, maar vervolgens begrepen de kinderen wat van hen verwacht werd en begonnen ze het vanzelf te doen. Jammer genoeg wordt het onmogelijk deze ontwikkeling in het kader van deze scriptie te analyseren. Vanuit de observaties wordt nochtans duidelijk dat de kinderen het verloop van een typische dag verwachten. De kinderen vragen zich niet af wat hen te wachten staat en anticiperen zelfs soms de volgende activiteit (uittreksels 73-74).

Uittreksel 73:

Juf: Sta recht.

[...]

K?: On peut juste jouer à Jacques?

(Ov) Juf: Sta recht!

K?: Sta recht.

(Ov) K?: On peut jouer à Jacques?

K?: Sta recht.

Uittreksel 74:

Juf: Ok. Hoeveel kinderen zijn er

aanwezig? Ahah! Guillaume, ga jij tellen?

[...]

(Ov) K?: Je peux compter les garçons?

(Ov) K?: Je peux compter les filles?

In uittreksel 73 hebben de kinderen net de weerkalender gemaakt. Ze zijn gewend om vervolgens aan “Jacques zegt” te spelen. Aangezien de kleuterleidster “sta recht” zegt, begrijpen de kinderen wat ze daarna zullen doen en anticiperen ze wat de kleuterleidster op het punt staat te zeggen. Uittreksel 74 toont dezelfde situatie. De kinderen zijn er immers aan gewend om, na al de kinderen te hebben geteld, de jongens en de meisjes apart te tellen. Ze vragen dus om dat te doen voordat de kleuterleidster een vrijwilliger vraagt.

In haar klas zegt juf T. welke activiteiten ze die dag gaan doen en hangt ze het dagprogramma op de muur (zie sectie 6.4. van dit hoofdstuk). Dit stelt de kinderen ook in staat de activiteiten

van de dag te verwachten (uittreksel 75). Juf L. doet dat niet per se bij het begin van de dag maar kondigt soms de volgende activiteit aan (uittreksel 76).

Uittreksel 75:

K?: On va faire le travail sur la chenille.

[...]

Juf: Ik heb hier rupsjes [...].

(Ov) K?: On va devoir continuer la coquille. On va devoir continuer la coquille.

Juf: Voilà.

Uittreksel 76:

Juf: Wij hebben nog tien minuutjes, dan moeten wij beginnen aan de banaan en de koek [...]. We kunnen nog tien minuutjes spelen van ‘Jacques zegt’.

De voorspelbaarheid wordt ook door andere methodes geïnduceerd. In de klas van juf T. wordt die door liedjes (die later in deze scriptie dieper worden geanalyseerd) geïnduceerd. Als juf T. het liedje “Hop hop hop, wij ruimen alles op” (zie bijlage 1) begint te zingen, begrijpen alle kinderen dat ze moeten opruimen. Zelfs als ze de volgende aanwijzingen niet begrijpen, vermoeden ze dat ze betrekking hebben op het opruimen. In de klas van juf L. hebben de kinderen een verband gelegd tussen de grote doos en het vertellen van verhalen. Door de zin “Ik heb terug m'n grote doos bij” te horen, begrijpen we snel dat die grote doos niet onbekend is voor de kinderen. Het raden van wat in die doos zit, lijkt verder een regelmatige activiteit te zijn (“En in mijn doos/ zit vandaag geen krokodil”).

Structuur en routine zijn kernelementen voor de woordenschatontwikkeling. De automatismen en de voorspelbaarheid van de les maken het immers mogelijk voor de kinderen om de betekenis van de woorden gemakkelijker te achterhalen. Weten wat hen te wachten staat, helpt de kinderen om de woordenschat in de context te plaatsen. Ze kunnen reageren op wat de kleuterleidster zegt, zelfs als ze niet alle woorden begrepen hebben. Een goed voorbeeld daarvan is het volgende zinnetje “Allez Gatien, je mag eerst de speld verzetten, hè”. Als de kinderen elke dag dezelfde activiteiten in dezelfde volgorde uitvoeren, dan weet Gatien wat hij moet doen. Hij legt een verband tussen wat de kleuterleidster hem heeft gevraagd en de volgende taak die hij gewoonlijk doet (nl. het verzetten van de speld), zelfs als hij de betekenis van deze woorden niet kent. Als de kleuterleidster de kalender en de speld aanwijst, bevestigt dat zijn hypothese.

De volgende uittreksels (77-78) zijn andere voorbeelden van het positieve effect van de voorspelbaarheid.

Uittreksel 77:

Juf: Sam! / Bedankt. Jullie mogen héél kort iets met Plopje vertellen. Want we gaan proberen van het goed onthouden.
K?: On doit encore faire le jeu.
Juf: Ja. Dus je moet goed luisteren en goed onthouden.
(Ov) K?: Mais quel jeu qu'on doit faire? Quel jeu?
K?: Mais le jeu que/ que quand euh/ l'autre dit et qu'on doit retrouver ce que l'autre avait dit.
Juf: Voilà.

Uittreksel 78:

Juf: Ok. De kindjes die klaar zijn mogen alles opruimen en mogen een boekje nemen. Gatien, als je alles hebt opgeruimd, je hebt je stoel goed gezet, mag je een boekje nemen op de bank.

Het is niet zeker dat de kinderen de betekenis van het werkwoord “onthouden” kennen, maar aangezien ze deze activiteit al meerdere keren hebben gedaan (“On doit encore faire le jeu.”), begrijpen ze meteen wat de kleuterleidster van hen verwacht. Als de kinderen niet weten wat “zijn stoel goed zetten” betekent (zie uittreksel 78), kunnen ze het toch vanuit de context afleiden. Ze weten immers dat ze na het tienuurtje elke keer alles moeten opruimen. Als ze het woord “stoel” horen, dan kunnen ze gemakkelijk begrijpen wat de kleuterleidster hen heeft gevraagd.

De voorspelbaarheid kan zelfs binnen een activiteit worden geconstrueerd. Als juf L. het verhaal van Kip Kaatje vertelt, probeert ze de kinderen te laten raden wat er daarna zal gebeuren. Daarvoor herhaalt ze meerdere keren dat de boerin graantjes gooit aan de kippen zodat ze de eieren kan nemen. Aan het einde van het verhaal weten de kinderen dat, als de boerin komt, ze graantjes aan de kippen zal gooien (zie uittreksel 79).

Uittreksel 79:

Juf: “Dag kippetjes! Dag kippetjes.”
(Ov) K?: Elle va donner à manger.

Door zulke automatismen te induceren, stelt de kleuterleidster de kinderen in staat om het verhaal beter te begrijpen. De voorspelbaarheid is nochtans niet de enige procedure die de kinderen helpt: hun kennis van de empirische wereld is daarvoor ook nuttig.

6.3. De kennis van de empirische wereld

Om beter inzicht te krijgen in wat in de klas gebeurt of wat hen gevraagd wordt, doen de kinderen automatisch (en vaak onbewust) een beroep op hun kennis van de externe wereld. Door de informatie in een context terug te plaatsen en door hun logica te gebruiken, slagen ze

er immers vaak in om de informatie goed te interpreteren. Om hen daarbij te helpen, contextualiseren de kleuterleidsters hun activiteiten zoveel mogelijk. Ze proberen een verband te leggen tussen de nieuwe concepten/woorden en wat de kinderen al kennen. Het is immers vaak op basis van contextuele informatie dat de kinderen de nieuwe woorden begrijpen. Ze verbinden wat onbekend is met een bekend referentiekader.

Het verhaal van Kip Kaatje is zeker een goed voorbeeld van wat net gezegd wordt. Over het algemeen wordt de activiteit al goed ingekaderd: ze vindt enkele dagen vóór Pasen plaats, de kinderen hebben meerdere knutselwerkjes met eieren gemaakt en ze hebben al de gelegenheid gekregen om de nodige woordenschat te leren. Het verhaal is dus in de werkelijkheid verankerd. Voordat ze het verhaal vertelt, activeert Juf L. vervolgens de voorkennis van de kinderen. Bij het begin van de dag herinnert ze hen eraan wie in de boerderij woont en wat het verband tussen de haan, de kip en het kuiken is (zie uittreksel 2). Ze herinnert hen er ook aan door vragen te stellen dat kippen eieren leggen (“En het kuiken, het kuiken, zit ie in de buik van de kip of komt ie uit een ei?”). Ze doet dat op een subtiële manier aangezien ze het verhaal pas na de pauze vertelt.

Om haar verhaal te vertellen heeft juf L. materiaal meegenomen. Als ze dit voorbereidt, proberen de kinderen al te raden waarvoor het dient (uittreksel 80).

Uittreksel 80:

K?: De la paille!

K?: Pour manger.

Juf: Ah ja, hè? Om te eten denk je?

K?: Ja.

K: Nee, nee.

(Ov) K?: Pour les poussins, pour les poussins!

[...]

K?: C’est pour les poules.

Juf: Dat is om een nestje te maken om de eieren te leggen.

Uit dit uittreksel kunnen we bevestigen dat de kinderen een beroep doen op hun kennis van de empirische wereld. Ze beseffen immers meteen dat de stro voor de kuikens is. Ze vermoeden dus dat kuikens in het verhaal aan bod komen. Hun voorkennis zorgt ervoor dat ze het einde van het verhaal al kunnen inbeelden, voorspellen (= voorspelbaarheid). Verder merken we ook op dat juf L. een wat ingewikkelder woordenschat gebruikt als ze beseft dat de kinderen het begrepen hebben (nestje, eieren leggen).

Verder doen de kinderen een beroep op hun empirische kennis om de rest van het verhaal te begrijpen en om de betekenis van onbekende woorden te raden. Ze weten immers dat het verhaal op een boerderij plaatsvindt en dat er een vrouw is om voor de dieren te zorgen. Ze leiden dus vlug af wie die vrouw is en wat het woord “boerin” in het Frans betekent (uittreksel 81). Als die vrouw bij de kippen komt en hen iets geeft, begrijpen ze ook vlug dat ze de kippen voedt, omdat boerinnen dat doen (uittreksel 82). Uiteindelijk beseffen ze ook dat de haan de kippen wakker maakt door te kraaien (uittreksel 83).

Uittreksel 81:

Juf: En hoe noem je dat in Frans, de boerin?
[...]
Juf: De boerin.
(Ov) K?: Un boulanger.
(Ov) Angela: Une fermière.

Uittreksel 83:

Juf: Wat zegt de haan?
K?: Le matin.
(Ov) K?: Wakker worden.
Juf: Ja, de haan zegt “Wakker worden”, ja.
(Ov) K?: Il est en train de les réveiller.

Uittreksel 82:

Juf: Wat doet de boerin? Wat doet de boerin? Wat geeft ze aan de kippen?
[...]
Juf: Wat/ ze komt de eitjes halen, maar ze geeft ook iets aan de kippen.
K?: Elle a donné à manger.
Juf: Ah!
(Ov) K?: Graantjes.

In de klas van juf T. hebben de kinderen dezelfde techniek ontwikkeld om het verhaal van Rupsje Nooitgenoeg te begrijpen. Ze doen een beroep op hun voorkennis om dit te interpreteren (uittreksels 84-86). In uittreksel 85 raden ze het einde en in uittreksel 86 anticiperen ze zelfs wat er zal gebeuren: de rups heeft te veel gegeten en als iemand in de werkelijkheid zoveel eet, krijgt die persoon buikpijn.

Uittreksel 84:

(Ov) Juf: “Ik ga een blad eten”.
K?: Elle va manger une feuille?
Juf: Een blad, want een blad, dat eten rupsen nu eens maar.

Uittreksel 85:

Juf: Een/ Chut. Luister. Ze gaat een cocon maken.
(Ov) K?: Cocon!
Juf: Een cocon/
(Ov) K?: Je sais c’est quoi qu’elle va devenir. Un papillon.

Uittreksel 86:

(Ov) K?: Elle a mangé tout ça!

Juf: Ja.

K?: Elle a bien mangé.

(Ov) K?: Elle va avoir mal au ventre.

Juf: Chut. Zitten op je poep. Sam ook. En die dag avond, zaterdagavond, had de rups heel veel pijn aan haar buik.

Door de opnames te beluisteren, merken we op dat de kinderen hun kennis van de externe wereld in de klas niet alleen tijdens de specifieke activiteiten maar eigenlijk voortdurend gebruiken. Daardoor verwerken ze immers allerlei informatie (zie uittreksel 87-89).

Uittreksel 87:

K?: Bij M. en bij M.

Juf: En wat gaan jullie d'r doen?

(Ov) K?: De la plastiscine!

Juf: Nee. Wat ga je bij M. en bij M. doen?

K?: On mange.

Uittreksel 89:

Juf: Nee, ik denk dat Océane een beetje aan het prutsen was, of Clémence, zou dat kunnen?

K?: Clémence avait mis ses pieds là.

Uittreksel 88:

Juf: Angela, nog een koekje d'r bij? Dan zal je rustig koffieklets houden.

In uittreksel 87 weten de kinderen van juf T. dat de twee vrouwen over wie de kleuterleidster spreekt, in de schoolkantine werken. Zelfs als ze de zin “En wat gaan jullie d'r doen?” niet volledig begrijpen, herkennen ze de namen en leiden ze af wat hen gevraagd wordt. In hun hoofd worden die vrouwen immers aan de middagpauze gelinkt. Als de kleuterleidsters aan de kinderen opmerkingen maken, beseffen die ook vlug wat de kleuterleidsters hen verwijten. Angela begrijpt waarschijnlijk niet dat de kleuterleidster ironisch spreekt, maar in de context begrijpt ze zeker dat ze moet stoppen met kletsen (uittreksel 88). Uiteindelijk kunnen we met zekerheid beweren dat Océane en Clémence de betekenis van het woord “prutsen” niet kennen, maar ze beseffen echter wat de algemene betekenis van de opmerking is.

De geobserveerde kinderen gebruiken dus voortdurend de kennis die ze van de empirische wereld hebben om allerlei taken uit te voeren: om de definitie van een woord te achterhalen, het vervolg van een verhaal te anticiperen, de globale betekenis van een opmerking te begrijpen enz.

6.4. Het gebruik van visueel materiaal en objecten

Over het algemeen krijgt het visuele materiaal een belangrijke plaats in kleuterklassen. Samen met het gebruik van de andere zintuigen helpt de visualisering de kleine kinderen om taken uit te voeren. Dit geldt des te meer voor immersieklassen. Naast het leren van de leerstof is de visuele voorstelling een aanzienlijke steun om de kinderen de taal te helpen leren. Door te visualiseren wat hen gezegd of gevraagd wordt, kunnen de kinderen de woordenschat efficiënter leren. In deze sectie komen de visuele strategieën aan bod die ontwikkeld zijn door de immersieleraressen om de T2-verwerving van de kinderen te bevorderen.

Door de klassen binnen te gaan, is het meteen opgevallen dat er veel belang gehecht wordt aan de visualisatie. Er hangen overal borden of tekeningen. Het materiaal wordt meestal door de kleuterleidsters zelf ontworpen of vanuit moedertaalmateriaal aangepast. Bij juf T. zijn enkele posters tweetalig Frans-Nederlands (zie foto's 1.a - 3.a). Dit komt waarschijnlijk door het feit dat twee kleuterleidsters in hetzelfde klaslokaal afwisselend lesgeven.

In beide klassen wordt een hoekje besteed aan de ontvangst van de kinderen (zie foto's 4.a en 1.b). Daar vinden we posters met visuele representaties van de dagen van de week, de maanden, de seizoenen en de weerkalender terug (zie foto's 5.a - 9.a en 2.b - 6.b). Gedurende de observaties verwijzen beide kleuterleidsters naar dit materiaal. In de uittreksels 90 en 91 maken ze gebruik van de kalender om de kinderen te helpen hun besef van de tijd te ontwikkelen.

Uittreksel 90:

K?: Donc encore deux nuits puis c'est Pâques. Non, trois nuits.

K?: Non, deux!

Juf: Euh/ wacht, wacht. Voor Pasen/ Pasen is hier, hè? [...] Dus nog één keer slapen/ twee keer slapen/ drie keer slapen.

(Ov) K: Drie keer.

Juf: Nog drie keer slapen en dan is het/ Pasen.

Uittreksel 91:

Juf: Heel goed. En Sam, in welke maand ben jij, Nijl en Zélie jarig? Kijk eens op de kalender. Welke maand gaan we zijn?/ Ja, en welke maand is dat?

Sam: Euh/

K?: Maan/dag.

Juf: Nee. Bovenaan, waar beginnen we? Ja/

Sam: Januari, februari, maart / abril.

Het is verder interessant op te merken dat beide kleuterleidsters dezelfde methode gebruiken om de dagen aan de kinderen aan te leren. Elke dag van de week wordt aan een tekening gekoppeld (zie foto's 2.a, 3.a en 3.b). Deze tekeningen helpen de kinderen om de uitspraak van elke dag te visualiseren (maandag met een maan, dinsdag met een dinosaurus, enz.). Als

de kinderen moeilijkheden ondervinden om de dagen op te zeggen, helpen de kleuterleidsters hen door naar de betreffende tekening te wijzen (“Eergisteren was het? Bij de dinosaurus?”).

Beide kleuterleidsters gebruiken ook fiches als visuele steun voor de te leren woordenschat in verband met het weer en de kleding (zie foto’s 7.a - 9.a en 4.b - 6b). Die fiches kunnen aan de weerkalender worden geplakt en weggehaald en elke dag moet een kind die fiches veranderen naargelang het weer van de dag. Ze dienen ook als herhaling van de geleerde woordenschat. Juf T. gebruikt dit systeem ook om de verschillende activiteiten van de dag aan te kondigen (zie foto 10.a). In beide uittreksels toont de kleuterleidster de kaarten aan de kinderen om hen te helpen de woordenschat te produceren.

Uittreksel 92:

Juf: Goed, ok. Wie kan nu mij vertellen wat we moeten aandoen als we buiten gaan spelen? Wat gaan we aandoen?

K?: De jas aan.

Juf: De jas aan, wat nog?

[...]

Juf: Moeten we nog een muts aan?

(Ov) K?: De muts.

(Ov) K?: Nee.

Uittreksel 93:

K?: Boeken lees.

Juf: Boekje lezen.

K: Koeken en [NH].

Juf: Koeken en drankje eten.

K?: Per twee aan de deur.

Juf: Per twee aan de deur. En wat moeten we nog doen? Onze jas aandoen.

K?: Et puis après, on fait du travail.

Visueel materiaal en objecten worden ook gebruikt tijdens de activiteiten die in de klas worden uitgevoerd. Om de kinderen te tonen wie aan het woord is tijdens het vertellen van een persoonlijke anekdote, geeft juf T. een popje van Plop aan de kinderen (zie foto 11.a). Wie Plop heeft, mag iets vertellen. Zo visualiseren de kinderen beter wie aan de beurt is. Het helpt vervolgens om tijdens deze activiteit de orde te handhaven.

Beide verhalen verdienen hier te worden vermeld. In de klas van juf T. wordt een boek gebruikt als visuele steun van wat de kleuterleidster aan het vertellen is (zie foto’s 12.a – 18.a). Juf T. toont regelmatig de beelden van het boek aan de kinderen. Ze kunnen zo het verhaal visualiseren en ze begrijpen beter waar het over gaat. De kleuterleidster moedigt ze aan om een verband te leggen tussen wat ze horen en wat ze zien door voortdurend naar het boek te verwijzen:

- En de rups ook/ ze was zo groot geworden. Kijk hoe groot ze geworden is.
- En kijk. Hij maakt een gaatje in de appel en hops, daar kwam die uit. Zie je? Dinsdag had hij zich dwars door twee peren, hier.

Uiteindelijk zijn de kinderen in staat om zelf het verband te leggen en elementen af te leiden (zie uittreksel 94):

Uittreksel 94:

Juf: En er was heel veel zon op die zondag.

K?: Oui parce qu'on voit qu'il y a du soleil ici.

Het boek van Rupsje Nooitgenoeg dient ook als herhaling van de kleuren en van de vruchten. Deze kleuren en vruchten worden dan in een bepaalde context gebracht (uittreksel 95).

Uittreksel 95:

(Ov) Juf: En dan, wordt ze een
wondermooie vlinder.

[...]

(Ov) Juf: Met allemaal kleurtjes. En wie
kan er mij zeggen welke kleur is dit?

K: Groen.

Juf: Groen. En welke kleur is/

K?: Dit.

K?: Roze.

Juf: Roze. En welke kleur is dit?

K: Blauw.

Bij het vertellen van het verhaal van Kip Kaatje speelt de visualisatie ook een belangrijke rol (zie foto's 7.b - 13.b). Zoals eerder vermeld, heeft juf L. eerst een woordenschatherhalingsactiviteit gemaakt. Ze heeft alle woorden waar de kinderen aan dachten, neergeschreven. Ze heeft er een tekening naast gemaakt en verschillende kleuren gebruikt voor de "het"- en "de"-woorden (zie foto 7.b). Voor het verhaal zelf doet juf L. een beroep op concrete objecten. Ze heeft een boerderij van karton en personages meegenomen. Niet alleen kadert ze de nieuwe woorden in een context in, maar ze optimaliseert de intake van de kinderen door een verband te leggen tussen de onbekende woorden en echte objecten (uittreksels 96-99).

Uittreksel 96:

Juf: Dit is hier, ons kippenhok, het huisje
van de kip.

Uittreksel 97:

Juf: Dit is de boerin.

K?: De boerin.

K?: C'est une mamie.

Juf: En hoe noem je dat in Frans, de
boerin?

Uittreksel 98:

Juf: In het kippenhok/ Oh! Is er ook nog hooi.

K?: De la paille!

Uittreksel 99:

Juf: Deze kip/ deze kip heeft ook een naam. De kip noemt niet kip.

[...]

Juf: Deze kip is Kaatje. Kip Kaatje.

In de uittreksels 96-98 merken we duidelijk op dat de woorden in een visuele context worden teruggeplaatst. Als de kinderen niet wisten wat een “kippenhok” was, krijgen ze er nu één onder de ogen. Ze kunnen gemakkelijker de betekenis ervan afleiden door die te zien. Door het gebruik van objecten wordt het verhaal levendiger, ‘echter’ voor de kinderen. De woorden verwijzen niet meer naar fictieve personages, maar eerder naar degene die voor hen staan. Ze kunnen de boerin en Kip Kaatje visualiseren. In de bovenstaande uittreksels worden verder deiktische elementen gebruikt (hier, dit is, deze kip), wat het nut van de objecten bewijst.

Om te eindigen kunnen we de lezer nog aan een aantal vermelde elementen herinneren: het bord van Jip en Janneke in de klas van juf T. dat aan de kinderen toont wat in de klas mag en niet mag. Het gebruik van de groene en rode kleur bevordert het begrijpen ervan (zie foto 19.a). Bij juf L. wordt visueel materiaal ook gebruikt om de kinderen grammaticale begrippen aan te leren (zie foto's 14.b en 15.b). Kaarten met verschillende kleuren vertegenwoordigen verschillende functies in de zin (onderwerp, werkwoord, complementen) en de kinderen moeten er zinnen mee bedenken. Visueel materiaal is dus zeker een aanzienlijke troef voor de kleuterleidsters om de T2-verwerving te bevorderen.

6.5. De herhaling van de stof

Om zeker te zijn dat de immersiekinderen de woordenschat en de leerstof onthouden, hebben de kleuterleidsters de neiging om constant te herhalen wat er al gezien is, zowel qua inhoud (leerstof) als qua vorm (woordenschat). Nieuwe woorden en concepten moeten immers meerdere keren aan bod komen om in het mentale lexicon van de kinderen te worden opgeslagen. Dit is precies het mechanisme dat plaatsvindt bij de ontwikkeling van automatismen. De herhaling staat dus centraal in het verwerven van de taal en de leerstof.

In de sectie over de voorspelbaarheid van de les werd al vermeld dat elke ochtend volgens hetzelfde schema verliep. Dit maakt het mogelijk voor beide kleuterleidsters om de basiswoorden te consolideren: de dagen, de maanden, de cijfers. Ze laten ook de woordenschat in verband met het weer de revue passeren door de weerkalender elke dag in te vullen. Aangezien er in de klas van juf L. nogal veel kinderen zitten, doen de kinderen de oefening om beurten (4 à 5 per dag) zodat iedereen de kans krijgt om te oefenen. In de klas

van juf L. worden de basiszinnen ook herhaald (“Heb je goed geslapen?”, “Wat heb je gegeten?” enz.).

De herhaling van de stof vindt vaak op een originele manier plaats. Wat juf T. betreft, wordt de stof herhaald in het kader van de activiteit. Ze maakt gebruik van het verhaal van Rupsje Nooitgenoeg om de woordenschat van de kleuren (zie uittreksel 95), de dagen en het voedsel (uittreksel 100) te herhalen. Ze plaatst die woorden in een context en deze contextuele inbedding bevordert het onthouden ervan.

Uittreksel 100:

Juf: [...] En maandag/ maandag had zij zich dwars door een appel[...]. Dinsdag had hij zich dwars door twee peren, hier [...]. Twee peren. Zo’n grote honger had ie. Dus, maandag een appel, dinsdag twee peren. En dan, welke dag is het dan?

[...]

K?: Dinsdag.

(Ov) K?: Woensdag.

[...]

Juf: Ja, heel goed. Woensdag had ie drie / pruimen.

Juf T. maakt verder gebruik van liedjes om de woordenschat te herhalen. Na het verhaal van Rupsje Nooitgenoeg zingt ze een liedje dat daar een verband mee houdt (“Rupsje, Rupsje Nooitgenoeg, Rupsje, Rupsje Nooitgenoeg. Wat eet jij, dat is de vraag?”). Dat zorgt ervoor dat ze de woordenschat kan consolideren. Met dit liedje moeten de kinderen nochtans actief zijn en de woorden zelf produceren. Een voordeel hiervan is dat de kinderen de woorden kiezen waarin ze geïnteresseerd zijn. Als ze de aangepaste woordenschat niet kennen, produceren ze de woorden in het Frans en de kleuterleidster vertaalt die in de T2. Opvallend is ook dat juf T. het liedje zoveel herhaalt dat de kinderen het met haar beginnen mee te zingen. Hetzelfde mechanisme komt aan bod met het liedje “Wie niet X wil” (zie bijlage 1). Zo kunnen de kinderen de werkwoorden herhalen en ze moeten die zelf ook produceren (uittreksel 101):

Uittreksel 101:

Juf (zingend): Wie niet/ **(sprekend)** Allez, wie zegt iets? Vingers in de lucht, hè!

(Ov) K?: Je sais!

Juf: Chut. Sam.

Sam: Euh/ Wie niet basket.

De herhaling mag distributief zijn (van de ene naar de andere les plaatsvinden), maar ook in dezelfde les plaatsvinden. De woordenschat van het voedsel wordt immers met de rups herzien. Ze worden nog eens vóór de pauze herhaald dankzij het liedje van de rups en ze komen een derde keer aan bod na de pauze als inleiding tot de ateliertjes. De kleuren worden ook vóór én na de pauze herhaald. Deze techniek maakt het mogelijk voor juf T. om de woordenschat te activeren die nuttig is voor de volgende activiteiten.

Als de kinderen nieuwe woorden leren, probeert juf T. die meerdere keren aan te bieden zodat de kinderen die gemakkelijker onthouden. Wanneer de kinderen persoonlijke anekdotes vertellen, herhaalt ze immers de hele activiteit lang de sleutelwoorden (“schaap”, “doop”, “kikker”). Ze vraagt zelfs aan de kinderen wat de woorden waren en wat ze in het Frans betekenen (“Wat was een schaap?”).

Het is uiteindelijk interessant te vermelden dat, als de kinderen de stof al gezien hebben, juf T. hen daar aan herinnert (uittreksels 102-104). De woorden “nu weer” in uittreksel 102 tonen aan dat de kinderen dit woord al hebben gehoord. In uittreksel 104 vermeldt ze expliciet dat ze de algoritmen al gezien hebben en ze geeft de kinderen een context.

Uittreksel 102:

Juf: Is/ er/ wind?

Martin: Nee.

Juf: Wat is wind nu weer al?

Uittreksel 103:

K?: Lo/lly.

(Ov) Juf: Weet je het nog? Want het is al een keertje gezegd.

Uittreksel 104:

Juf: Een algoritme. Weet je het nog? [...]

Met de appels hadden we het gedaan. [...]

Weet je nog dat we een algoritme hadden gemaakt met de appels?

In de klas van juf L. neemt de herhaling van de al behandelde stof ook een belangrijke plaats in. Er werd eerder al vermeld dat juf L. de woordenschat van de boerderij een paar dagen voor het vertellen van het verhaal had geïntroduceerd. Op de dag van de observatie frist ze die nog eens op om zeker te zijn dat de kinderen de nuttige woorden kennen om het verhaal te begrijpen. Ze verkiest die op te frissen door vragen aan de kinderen te stellen. Door deze methode zorgt de kleuterleidster ervoor dat de kinderen een actieve kennis van de woordenschat hebben aangezien ze de woorden zelf moeten produceren (zie uittreksel 105).

Uittreksel 105:

Juf: Wat is dat, een kip?

K: Une poule.

Juf: En wat doet de kip?

K: Cot cot cot cot cot!

(Ov) Juf: Ah! En de/ en de papa van de kip, hoe noemt die?

[...]

K?: De haan.

Juf: De haan! Wij hebben de kip en de haan. Dat zijn de mama en de papa. En het kindje, wie is dat dan?

K?: Euh/ le petit poussin.

[...]

K?: Kuiken.

[...]

Juf: En het kuiken, het kuiken, zit ie in de buik van de kip of komt ie uit een ei?

Bij het vertellen van het verhaal, herhaalt juf T. verder sommige passages om de kinderen de woordenschat aan te leren (uittreksels 106 en 107). Door dezelfde woorden constant te gebruiken, creëert ze een soort automatisme (zie sectie 6.2 van dit hoofdstuk) binnen het verhaal zelf. Niet alleen stelt deze procedure de kinderen in staat het vervolg van het verhaal te raden, maar het vereenvoudigt ook het leren van de woordenschat.

Uittreksel 106:

Juf: Wat doet de boerin? Wat doet de boerin? Wat geeft ze aan de kippen?

[...]

Juf: Wat/ ze komt de eitjes halen, maar ze geeft ook iets aan de kippen.

K?: Elle a donné à manger.

Juf: Ah!

(Ov) K?: Graantjes.

Juf: Allemaal graantjes. De boerin -floep!- gooit allemaal graantjes voor de kippen.

[...]

Juf: “Ik kom jullie eitjes halen”. En wat dot/ wat doet de boerin voor dat ze de eitjes geeft/ meeneemt.

(Ov) K?: A manger.

[...]

Juf: Ze st/ Ze gooit stra/ Ze gooit graantjes.

[...]

Juf: [...] En de boerin komt terug, de boerin strooit graantjes.

Uittreksel 107:

Juf: En die nacht, de zon, de zon gaat slapen, en als de zon gaat slapen, wie komt er dan?

K?: La terre.

K?: De maan.

Juf: De maan. Dan komt de maan, heel goed.

[...]

Juf: De maan/ gaat slapen en de?

K: Zon.

Juf: Zon komt op.

[...]

Juf: De zon gaat slapen en de maan komt op.

[...]

Juf: Ok. De maan gaat slapen en de zon komt op.

(Ov) K?: De zon.

Juf: De zon. Wat is dat, de zon?

K: Le soleil.

Juf: De zon, ja.

Juf L. verzint andere methodes om de woordenschat te herhalen. Voordat ze met het verhaal begint, laat ze de kinderen raden wat er in haar doos zit. Zo zorgt ze voor een nieuwe gelegenheid om hun kennis van de woordenschat te consolideren (de kinderen laten immers al de dieren die ze kennen de revue passeren). Het spel “Jacques zegt” laat haar ook toe woordenschat te herhalen (werkwoorden, lichaamsdelen). In beide gevallen kiezen de kinderen de woorden die ze nuttig vinden. Net als juf T vertrekt juf L. van hun voorstellen om verder te gaan.

6.6. Verhalen en liedjes

Verhalen en liedjes zijn onderwerpen die in de vorige secties al aan bod zijn gekomen, daarom worden ze hier slechts kort besproken. Over het algemeen zijn verhalen populair in kleuterklassen. Kinderen luisteren er immers graag naar en ze vervullen verschillende pedagogische functies, nl. de ontwikkeling van automatismen en de herhaling van de woordenschat. Het zijn nuttige educatieve instrumenten die de kleuterleidsters helpen om de onbekende woordenschat in een context toe te lichten. Deze contextuele inbedding van de nieuwe woorden en de visualisatie ervan bevorderen de verwerving van deze woorden door de kinderen.

Liedjes (zie bijlage 1) zijn ook populair in de geobserveerde klassen (vooral bij juf T.). Ze maken deel uit van het klasleven en worden gewaardeerd door de kinderen die meezingen. Ze bieden de kinderen de mogelijkheid aan om actief deel te nemen aan de les. Het zijn ook originele speelse methodes om de communicatie met de kinderen te bevorderen (“Goeiemorgen, goeiedag”, “Smakelijk eten”). Bij het invoeren van de discipline kunnen ze vervolgens nuttige hulpmiddelen zijn. Naast het liedje “Hop, hop, hop, wij ruimen alles op” (waarbij de kinderen begrijpen dat ze de klas moeten opruimen), maakt juf T. gebruik van andere liedjes om instructies te geven. Met het kinderliedje “We maken een kringetje”, laat ze de kinderen in een kring staan voor de volgende activiteit. Voordat de kinderen de klas verlaten, vraagt ze ook dat de kinderen in een rij voor de deur staan. Daarvoor zingt ze het liedje “Twee aan twee” en de kinderen gaan spontaan voor de deur staan.

Het gebruik van liedjes in de klas vervult nog andere functies. Zoals aangetoond in de voorafgaande sectie, maakt het liedje van Rupsje Nooitgenoeg het mogelijk om de woordenschat te consolideren. In beide klassen worden liedjes ook gebruikt om de weekdays (en de maanden bij juf T.) te leren. De kinderen zeggen die op door die te zingen. Het ritme van het liedje lijkt ervoor te zorgen dat de kinderen de woorden gemakkelijker onthouden. In

de klas van juf T. dienen de liedjes verder om de TPR-didactische aanpak uit te voeren (zie volgende sectie). Uiteindelijk bieden liedjes een ander voordeel: ze laten de kinderen aan de prosodie van de te leren taal wennen.

6.7. De TPR-methode

In het eerste hoofdstuk van deze scriptie werd verklaard dat de TPR (“Total Physical Response”) een aanpak is die het leren van de T2 aan fysieke activiteiten verbindt. De kinderen leren de woordenschat door kleine opdrachten uit te voeren. Deze methode is in zekere mate aanwezig in de geobserveerde klassen.

In de klas van juf T. wordt de TPR meestal door liedjes (zie bijlage 1) geconcretiseerd. Ze maakt er immers gebruik van om de kinderen allerlei kleine taken te laten uitvoeren: elkaar de hand geven, buigen enz. Het liedje “Wie niet X wil, staat stil” leent zich daar vooral toe. De kleuterleidster zingt het begin en vervangt “X” door een werkwoord (“Wil niet lopen wil, staat stil”). De kinderen zingen het liedje mee en beelden het gekozen werkwoord uit. Ze leggen dan een impliciet verband tussen het werkwoord en de fysieke handeling die ze op dat moment doen. Dat bevordert dus hun intake van de woordenschat. Zoals eerder vermeld, vraagt de kleuterleidster hen ook om zelf werkwoorden te bedenken. Deze aanpak wordt dan niet alleen receptief aangezien de kinderen actief interageren. Twee andere liedjes lenen zich ook voor die oefening: “We maken een kringetje van jongens en van meisjes” en “Als de lente komt in ’t land, geven wij elkaar de hand”. Bij die laatste twee liedjes blijven de kinderen behoorlijk passief (de songtekst kan immers niet veranderd worden en de kinderen kunnen zelf geen voorstel doen,) maar ze dienen vooral als inleiding tot het derde liedje.

Bij juf L. wordt de TPR-methode in het spel “Jacques zegt” geconcretiseerd. Net als de liedjes bij juf T. biedt deze activiteit de kinderen de mogelijkheid om een link te leggen tussen de woordenschat en fysieke daden. Gedurende de observaties hebben de kinderen zelf bevelen bedacht, wat het spelletje levendiger voor hen maakte. Zo wordt deze speelse activiteit meer dan een toepassing van de receptieve benadering: ze is een gelegenheid voor de kinderen om korte infinitieven-uitingen te produceren.

6.8. En nog meer...

Hoewel er al meerdere benaderingen aan bod gekomen zijn, moet de lezer er zich bewust van zijn dat er nog andere methodes/factoren bestaan die het begrijpen van de input beïnvloeden. De lichaamstaal van de kleuterleiders is immers zeer relevant voor dit onderwerp, maar kan

echter niet geanalyseerd worden in het kader van deze scriptie. Er bestaan geen video-opnames van de observaties om deze analyses te ondersteunen. Enkele voorbeelden van pantomime, gezichtsuitdrukkingen en gebaren kunnen nochtans vermeld worden.

Een sprekend voorbeeld is de kleuterleidsters die hun hand opsteken en tegelijkertijd “Handjes in de lucht” zeggen. Dit basisgebaar helpt de kinderen te begrijpen dat er van hen verwacht wordt dat ze de vinger opsteken voordat ze toestemming krijgen om te praten. Als de kleuterleidsters om stilte vragen (“mondjes toe!”), leggen ze hun vinger op hun mond om de kinderen expliciet te tonen dat ze moeten zwijgen.

Pantomime is overal aanwezig in de klas: tijdens de verschillende activiteiten, om verklaringen duidelijker te maken enz. (uittreksel 108 en 109).

Uittreksel 108:

(Ov) K?: Oui mais il me pousse comme ça et j’ai même pas de place.
(Ov) Juf: Schuif een beetje op. Chut. Ok.

Uittreksel 109:

Juf: Ze had heel veel pijn en ze was zo “oh”, kijk maar.

In beide uittreksels gebruiken de kleuterleidsters gebaren om hun uitingen te verduidelijken. Het is immers onzeker dat het kind de betekenis van het werkwoord “opschuiven” kent. Door hem met haar hand te tonen dat hij zich naar de zijkant moet verplaatsen, maakt de kleuterleidster het kind duidelijk wat van hem verwacht wordt. In uittreksel 109 mimeert de kleuterleidster de rups die aan buikpijn lijdt, wat het verhaal explicieter maakt voor de kinderen.

Zoals verwacht, worden gebaren en gezichtsuitdrukkingen de hele tijd gebruikt in de klas. De leerkrachten mimeren vaak wat ze zeggen of associëren gebaren met bepaalde uitingen. Die visualisatie lijkt essentieel te zijn in de T2-verwerving. Het stelt de kinderen in staat om een impliciete link te leggen tussen wat gezegd en wat gedaan wordt.

Hoofdstuk 4: Algemene conclusie

De hoofddoelstelling van deze scriptie was om de uitbreiding van het immersiefenomeen tot de eerste schooljaren nader te bekijken. Het toenemende succes daarvan getuigt immers van het belang dat daaraan gehecht wordt. Hiervoor werd er besloten de didactische principes die van toepassing zijn in de 3^{de} immersiekleuterklassen onder de loep te nemen. Het werd snel duidelijk dat er op dat bijzondere gebied slechts weinig onderzoeken uitgevoerd werden. Om die redenen berust de theoretische achtergrond van deze scriptie op een uitgebreide literatuur. Er werd daarna geanalyseerd of de besproken principes aangepast konden worden aan de 3^{de} kleuterklassen. Om deze analyse tot een goed einde te brengen, werden observatiestages in twee immersiescholen gelopen. De scholen hebben er vrijwillig voor gekozen deel te nemen aan deze scriptie en deze observaties hebben het mogelijk gemaakt een duidelijker en nauwkeuriger idee te krijgen van de werkelijkheid van het immersieonderwijs. Dankzij informele gesprekken met de immersieleressen was het mogelijk het immersieonderwijs met een frisse blik te bekijken.

De analyse was zeer interessant en leerrijk. Ze werd op basis van de transcripties van audio-opnames uitgevoerd. Deze opnames waren niet altijd duidelijk, maar boden nochtans genoeg exploiteerbaar materiaal om conclusies te kunnen trekken. Het werd meteen duidelijk dat beide kleuterleidsters een veelheid van strategieën hanteren om de T2 te onderwijzen. Hoewel ze allebei een verschillende onderwijsstijl hebben, lijken hun lessen in veel opzichten op elkaar. Ze hebben gelijklopende strategieën ontwikkeld om contact met de kinderen te leggen en hen de basiskennis van de Nederlandse taal aan te leren. Verder implementeren beide kleuterleidsters op een intuïtieve manier al de relevante principes die uit de literatuur werden vastgesteld. Dit vloeit voort uit meerdere jaren ervaring in het immersieonderwijs en uit een constante verbetering van hun onderwijsmethode. De principes worden nochtans in zekere mate aangepast aan het immersieonderwijs in de 3^{de} kleuterklassen. De kleuterleidsters zijn er zich uiteindelijk van bewust dat een speelse methode van groot belang is voor kleuters. Hoewel de kinderen vaak aan het werk worden gezet door verschillende ateliers, blijft de algemene aanpak speels en motiverend.

Er valt zeker nog veel te zeggen over het invoeren van het immersieonderwijs in de 3^{de} kleuterklassen, wat het onmogelijk maakt alles in details te analyseren. Het onderwerp is immers breed en blijft tot nu toe weinig onderzocht. Daardoor kan deze scriptie de indruk

geven dat haar centrale doelstelling niet duidelijk omschreven is en dat ze oppervlakkig blijft. De lezer kan daar een tekortkoming in zien. Om die redenen dient er vermeld te worden dat deze scriptie niet naar een diepgaande en volledige analyse streeft. Ze is er eerder op gericht om een overzicht te geven van de didactische principes die van toepassing zijn in immersiekleuterklassen. Ze heeft als doelstelling wegen aan te geven voor eventuele aanstaande onderzoeken.

Het zou interessant zijn een kwantitatieve en/of kwalitatieve analyse op een langere periode uit te voeren om het ontwikkelingsproces van de T2 bij de immersiekleuters onder de loep te nemen. Daardoor zouden we een nauwkeurig overzicht krijgen op de manier waarop de kleuterleidsters de kennis van de woordenschat en van de leerstof opbouwen. Elke methode naderbij bekijken zou ook interessant zijn om de efficiëntie van elke methode te kunnen meten. Het gebruik van video-opnames zou verder een diepgaande analyse van de pantomime mogelijk maken, wat zeker centraal staat bij het leren van een vreemde taal door jonge kinderen. De verkrijging van de vereiste toestemmingen is nochtans een lastige hindernis die vermeld moet worden. Een laatst voorstel is een contrastief onderzoek met ééntalige kleuterklassen uit te voeren om de didactiek eigen aan het immersieonderwijs te bestuderen.

Er valt nog vrij veel te leren over het immersieonderwijs bij de kleuterscholen, maar één ding staat vast: het onderzoeksdomein is breed en biedt talrijke mogelijkheden aan.

Bibliografie

Amengual-Pizarro, M. & Prieto-Arranz, J. I. (2015). Exploring Affective Factors in L3 Learning: CLIL vs. Non-CLIL. In: Juan-Garau, M., Salazar-Noguera, J. (Eds). *Content-based Language Learning in Multilingual Educational Environments*. (197-220). Berlin: Springer.

Appel, R., & Vermeer, A. (1994). *Tweedetaalverwerving en tweedetaalonderwijs*. Bussum: Dick Countinho.

Baker, C. (2001). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. (3rd ed.). Clevedon: Multilingual Matters.

Beardsmore, H.B. (1993). *European models of bilingual education*. Clevedon: Multilingual matters.

Beheydt, L. (2001). Tweetalige scholen: vloek of zegen?. In: Vandeweghe, W., Evenepoel, S., Maes, A., & DeMeersman, A. *Polyfonie. Opstellen voor Paul Van Hauwermeiren*. (13-21). Gent: Mercator Hogeschool.

Beheydt, L. (2002). Vormgevoeligheid prikkelen in het vreemdetalenonderwijs. In: Hiligsmann, Ph.(red.). *Het Nederlands in Frankrijk en in Franstalig België wetenschappelijk en didactisch benaderd*. (421-432). Lille: Université Charles-de-Gaulle Lille.

Beheydt, L. (2005). Didactiek voor het immersieonderwijs. In: Hiligsmann, Ph. (red.). *Neerlandistiek in Frankrijk en Franstalig België*. (13-24). Louvain-la-Neuve: Université catholique de Louvain.

Beheydt, L. (2007). Immersie en taalbeleid voor tweedetaalonderricht aan jonge kinderen. In: De Schryver, J., & Vlasselaers, A. (red.). *Naar Panama! Opstellen voor Fred Van Besien*. (25-45). Brussel: VLEKHO.

Beheydt, L. (2011). Immersieonderwijs anno 2010: 'best practices'. In: Beheydt, L. & Hiligsmann, Ph. (red). *Met Immersie aan de Slag*. (33-58). Louvain-la-Neuve Presses Universitaires de Louvain.

Beheydt, L. & Hiligsmann, Ph. (red). (2011). *Met Immersie aan de Slag*. Louvain-la-Neuve Presses Universitaires de Louvain.

Blondin, C. (2006). Les premiers pas dans l'apprentissage des langues modernes en Communauté française : aspects quantitatifs et pédagogiques. In: Pirotte, J., Courtois, L. *L'enseignement des langues en Wallonie. Enjeux citoyens et chances pour l'avenir* (93-111). Louvain-la-Neuve Fondation Wallonne P.-M. et J.-F. Humblet. [Electronic version].

<https://orbi.ulg.ac.be/bitstream/2268/2432/1/16.%20Blondin.pdf>

Blondin, C. & Mattar, C. (2003). *S'ouvrir aux langues et aux cultures grâce à l'éveil aux langues*. Document sur l'étude de faisabilité (ressource 2083). Série "Boîte à outils". [Electronic version]

http://www.enseignement.be/download.php?do_id=2083&do_check

Blondin, C. & Mattar, C. (2006). Vers une implantation de l'éveil aux langues en Communauté française de Belgique. In: *Cahiers des Sciences de l'Education* 25-26/2006. (5-27). [Electronic version]

<http://orbi.ulg.ac.be/handle/2268/7565>

Blondin C. & Straeten M.-H. (2002). A propos d'immersion linguistique dans l'enseignement fondamental : un état de la question. In: *Point sur la Recherche en Education* 25. (3-22). [Electronic version]

<http://orbi.ulg.ac.be/handle/2268/8869>

- Bloomfield, L. (1933). *Language*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Bossers, B., Kuiken, F. & Vermeer, A. (2010). *Handboek Nederlands als Tweede Taal in het Volwassenenonderwijs*. Bussum: Coutinho.
- Bouillon, H. & Descamps, M. (2011). L'immersion linguistique par la pratique. Le cas de l'école primaire de Court-Saint-étienne. In: Beheydt, L. & Hilgsmann, Ph. (red). *Met Immersie aan de Slag*. (9-32). Louvain-la-Neuve Presses Universitaires de Louvain.
- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and language integrated learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cummins, J., & Swain, M. (1986). *Bilingualism in Education: Aspects of theory, research and practice*. New York & London: Longman.
- Dalton-Puffer, C. (2007). *Discourse in Content and Language Integrated (CLIL) Classrooms*. Amsterdam: John Benjamins.
- Dalton-Puffer, C., Nikula, T. & Smit, U. (2010). Charting policies, premises and research on content and language integrated learning. In: Dalton-Puffer e. a., *Language use and language learning in CLIL classrooms*. Amsterdam: Benjamins.
- Decavele, A. & Van Loo, H. (2011). Spelend leren in het immersieonderwijs. Een workshop. In: Beheydt, L. & Hilgsmann, Ph. (red). *Met Immersie aan de Slag*. (119-124). Louvain-la-Neuve Presses Universitaires de Louvain.
- Decreet (2007) [Electronic version]
http://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/32365_001.pdf
- Decreet Onkelinx (1998) [Electronic version]
http://www.gallilex.cfwb.be/fr/leg_res_01.php?ncda=22229&referant=l01
- De Groot, B. (2005). *Pleestechions en gam bois. Schriftelijke taalvaardigheid in meertalige, Waalse en Brusselse basisscholen*. Niet-gepubliceerd proefschrift. Brussel: Vrije Universiteit Brussel.
- Enseignement.be [Electronic version]
<http://www.enseignement.be/index.php?page=23801>
- European Commission (2012), Special Eurobarometer 386 [Electronic version]
http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_386_en.pdf
- Eurydice, (2006). *L'enseignement d'une matière intégré à une langue étrangère (EMILE) à l'école en Europe*. Brussels: Belgium [Electronic version]
http://www.emilanguages.education.fr/files/par-rubriques/documents/2009/questions-essentielles/ort_enseignement_emile-rapport_eurydice_2006.pdf
- Franson, C. (2009). What is Bilingualism? [Electronic version]
<https://www.naldic.org.uk/Resources/NALDIC/Initial%20Teacher%20Education/Documents/B1.pdf>
- Gajo, L. (2001). *Immersion, bilinguisme et interactions en classe*. Paris: Didier.
- García, O. (2009). *Bilingual Education in the 21st Century. A Global Perspective*. Chichester: Wiley-Blackwell.

Grosjean, F. (2010). *Bilingual: Life and reality*. Cambridge: Harvard University Press. [Electronic version]

<https://books.google.be/books?hl=fr&lr=&id=XgRum7AWOoUC&oi=fnd&pg=PR16&dq=grosjean+2010+bilingual+life+and+reality&ots=6Moerweq4h&sig=pvXC0YYI9OgCunhQITWOIgckBjA#v=onepage&q=grosjean%202010%20bilingual%20life%20and%20reality&f=false>

Hamers, J.F. & Blanc, M.H.A. (2000). *Bilinguality and bilingualism*. Cambridge: University Press (second edition). [Electronic version]

<http://assets.cambridge.org/97805216/40497/sample/9780521640497wsc00.pdf>

Hiligsmann, Ph., Galand, B., Mettwie, L., Meunier, F. & Van Goethem, K. (2013). Assessing Content and Language Integrated Learning (CLIL): Linguistic, cognitive and educational perspectives. Ongepubliceerd werkdokument Uclouvain.

Juan-Garau, M. & Salazar-Noguera, J. (2015). *Content-based Language Learning in Multilingual Educational Environments*. Berlin: Springer. [Electronic version]

http://download.springer.com/static/pdf/276/bok%253A978-3-319-11496-5.pdf?originUrl=http%3A%2F%2Flink.springer.com%2Fbook%2F10.1007%2F978-3-319-11496-5&token2=exp=1492520311~acl=%2Fstatic%2Fpdf%2F276%2Fbok%25253A978-3-319-11496-5.pdf%3ForiginUrl%3Dhttp%253A%252F%252Flink.springer.com%252Fbook%252F10.1007%252F978-3-319-11496-5*~hmac=148a2704c3334ad9426fb2772bc8cd6982c980daf3e24ae4a8e9360639dfcef3

Krashen, S. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon. [Electronic version]

<https://pdfs.semanticscholar.org/a710/4f74438eaea1997217eae6851c442569abc5.pdf>

Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon.

Krashen, S. (1984). Immersion: Why it works and what it has taught us. *Language and Society: The Immersion Phenomenon*. Vol, 12, Ottawa, Canada: Commissioner of Official Languages of Canada, pp.61-64.

Krashen, S.D. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*, New York: Longman.

Lambert, W.E. (1990). Persistent Issues in Bilingualism. In: Harley, B. e.a. (red.) *The Development of Second Language Proficiency*. (201-218). Cambridge University Press: Cambridge.

Lasagabaster, D. (2015). Different Educational Approaches to Bi- or Multilingualism and Their Effect on Language Attitudes. In: Juan-Garau, M., Salazar-Noguera, J. (Eds). *Content-based Language Learning in Multilingual Educational Environments*. (13-30). Berlin: Springer.

Lasagabaster, D. & Sierra, J.M. (2010). Immersion and CLIL in English: more differences than similarities. In: *ELT Journal* 64/4, 367-375.

Lee, A. H., & Lyster, R. (2017). Can corrective feedback on second language speech perception errors affect production accuracy? *Applied Psycholinguistics*, 38 (2), 371-393.

Lenneberg, E.H. (1967). *Biological Foundations of Language*. New York: Wiley.

Llinares, A., Morton, T., & Whittaker, R. (2012). *The role of language in CLIL*. Cambridge: Cambridge University Press.

Loi concernant le régime linguistique dans l'enseignement (1963) [Electronic version]

http://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/04329_001.pdf

Long, M.H. (1996). The Role of the Linguistic Environment in Second Language Acquisition. In: Ritchie, W. & Bhatia, T. (eds), *Handbook of Second Language Acquisition*. (413-468). New-York: Academic Press.

Lyster, R. (2007). *Learning and Teaching Languages Through Content. A counterbalanced approach*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Lyster, R. (2009). Grandes questions et options en pédagogie de l'immersion. In: *Journal de l'immersion*, 31/3, 8-9. [Electronic version]
<http://www.acpi.ca/journaux/v31n3.pdf>

Lyster, R. & Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms. In: *Studies in Second Language Acquisition*, 19 /1, Cambridge: Cambridge university press, 37-66.

Macmillan Dictionary (2009-2017). [Electronic version]
http://www.macmillandictionary.com/dictionary/british/bilingual?q=bilingualism#bilingual_6

Markee, N. (2000). *Conversation analysis*. Mahwah (N.J.): Erlbaum Associates.

McCormick, D. E., & Donato, R. (2000). Teacher questions as scaffolded assistance in an ESL classroom. In Hall, J. K. & Verplatse, L. S. (Eds.), *The Development of Second and Foreign Language Learning through Classroom Interaction*. LEA. [Electronic version]
http://www.personal.psu.edu/kej1/blogs/aplng_572_communication_in_l2_classrooms/McCormick%20Donato_Ch9.pdf

Met, M. & Lorenz, E. B. (1997). Lessons from U.S. immersion programs: Two decades of experience. In: Johnson, R. K., & Swain, M. (Eds.), *Immersion Education: International Perspectives*. (243-264) Cambridge: Cambridge university press.

Mettewie, L. (2007). Elèves non-néerlandophones dans l'enseignement néerlandophone à Bruxelles : analyse des répercussions éducatives de la traversée de la frontière linguistique. In: Puren, L. & Babault, S. (Eds.), *L'éducation au-delà des frontières, Apprentissage précoce du néerlandais, apprentissage précoce en néerlandais dans la zone frontalière franco-belge*. (141-178). Paris: L'Harmattan,

Mortimer, E. & Scott, P. (2003). *Meaning Making in Secondary Science Classrooms*. Maidenhead, England: Open University Press. [Electronic version]
[https://xa.yimg.com/kq/groups/3832995/1723026251/name/\(Mortimer+%26+Scott\)+Meaning+Makin+in+Secondary+Science+Classrooms.pdf](https://xa.yimg.com/kq/groups/3832995/1723026251/name/(Mortimer+%26+Scott)+Meaning+Makin+in+Secondary+Science+Classrooms.pdf).

Muñoz, C. (2015). Time and Timing in CLIL: A Comparative Approach to Language Gains. In: Juan-Garau, M., Salazar-Noguera, J. (Eds). *Content-based Language Learning in Multilingual Educational Environments*. (87-104). Berlin: Springer.

Ortega, L. (2009). *Second language acquisition*. London: Routledge.

Pérez-Vidal, C., (2015). Languages for All in Education: CLIL and ICLHE at the Crossroads of Multilingualism, Mobility and Internationalisation. In: Juan-Garau, M., Salazar-Noguera, J. (Eds). *Content-based Language Learning in Multilingual Educational Environments*. (31-50). Berlin: Springer

Pierard, A. (2014). L'apprentissage d'une seconde langue dès le plus jeune âge : quels bénéfices ? In: *Analyse UFAPEC 2014*. 33.14.

Porcher, L. & Groux, D. (1998). *L'apprentissage précoce des langues*. Paris: PUF.

Prieto-Arranz, J., Fabra, L., Calafat-Ripoll, C. & Catrain-González, M. (2015). Testing Progress on Receptive Skills in CLIL and Non-CLIL Contexts. In: Juan-Garau, M., Salazar-Noguera, J. (Eds). *Content-based Language Learning in Multilingual Educational Environments*. (123-138). Berlin: Springer.

Rhodes, N., Christian, D. & Barfield, S. (1997). Innovations in immersion. In: Johnson, R. K., & Swain, M. (Eds.), *Immersion Education: International Perspectives*. (265-283). Cambridge: Cambridge university press.

Roy, S. & Galiev, A. (2009). Pourquoi les immigrants veulent-ils apprendre le français? In: *Journal de l'immersion*.31/3, 38-40. [Electronic version]
<http://www.acpi.ca/journaux/v31n3.pdf>

Schaerlaekens, A.M. & Gillis, S. (1987). *De taalverwerving van het kind*. Groningen: Wolters-Noordhoff.

Smotrova, T. & Lantolf, J.P. (2013). The function of gesture in lexically focused L2 instructional conversations. In: *The Modern Language Journal*, 97/2, 397-416. [Electronic version]
<http://www.jstor.org/stable/43651646>

Snow, M. A. (1987). *Immersion teacher handbook: Educational report series*. [Electronic version]
<http://eric.ed.gov/?id=ED291243>

St John, J. (2009). Round Table Summary. Challenges for French Immersion in Canada: Pedagogy and Policy. In: *Journal de l'immersion*.31/3,12-22. [Electronic version]
<http://www.acpi.ca/journaux/v31n3.pdf>

Strobbe, L., Sercu, L. & Strobbe, J. (2013). *Je vak in een vreemde taal ? wegwijzers voor de CLIL-onderwijspraktijk*. Leuven: Acco.

Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In: Gass, S. & Madden, M. (Eds.), *Input in second language acquisition* (235-253). Rowley, MA: Newbury House.

Swain, M. (1995). Three functions of Output in Second Language Learning. In: Cook, G. & Seidlhofer, B. (red.): *Principle and practice in applied linguistics* (125-144). Oxford: Oxford University Press.

Swain, M. (1996). Integrating language and content in immersion classrooms: Research prospectives. In: *The Canadian Modern Language Review*, 52 (4), 529-548. [Electronic version]
<http://carla.umn.edu/resources/working-papers/documents/ResearchPracticeInImmersionEducation.pdf#page=88>

Swain, M., & Johnson, R. K. (1997). Immersion Education. A category within Bilingual Education. In: Johnson, R. K., & Swain, M. (Eds.), *Immersion Education: International Perspectives*. (1-16). Cambridge: Cambridge university press.

Swain, M. & Lapkin, S. (2005). The evolving socio-political context of immersion education in Canada: some implications for program development. In: *International Journal of Applied Linguistics*, 15/2, 169-186. [Electronic version]
http://www.yorku.ca/fmougeon/documents/IJAL_086.pdf

Vandeputte, K. (2011). Améliorer l'enseignement en immersion, cela passe aussi par un besoin urgent de matériel didactique. In: Beheydt, L. & Hiligsmann, Ph. (red). *Met Immersie aan de Slag*. (111-118). Louvain-la-Neuve Presses Universitaires de Louvain.

Vaamse Onderwijsraad (2004), *Advies over vreemdetalenonderricht voor jonge kinderen*, RBO/PCA/ADV/011. [Electronic version]

<http://www.vlor.be/sites/www.vlor.be/files/advies/rbo-adv011-0304.pdf>

Weise, E. (2013). Monolingualism is the illiteracy of the 21st century! [Electronic version]

<https://miparentscouncil.org/2013/05/25/monolingualism-is-the-illiteracy-of-the-21st-century/>

Westhoff, G. (1993). *Liever lui dan moe. Over de bijdrage van de didactiek aan het rendement van het vreemde-talenonderwijs*. Utrecht: WCC.

Witboek over onderwijs en opleiding (1995). *Leren en onderwijzen. Naar een cognitieve samenleving*. Luxemburg: Europese Commissie.

Zijlmans, L. (2016). *LESvaardigheid: Basisdidactiek NT2*. Amsterdam: Boom Uitgevers.

Bijlagen

Bijlage 1: Liedjes

“Hop hop hop, wij ruimen alles op”

Hop hop hop, wij ruimen alles op. Wij ruimen alles netjes op, hop hop hop hop. (x2)

“Goeiemorgen, goeiedag”

Goeiemorgen, goeiedag. Dag lieve kindjes, dag dag dag. (x2)

De weekdays

Maandag, dinsdag, woensdag, donderdag, vrijdag, zaterdag en zon-dag.

Volledige versie van het liedje (bij juf L.):

Maandag, dinsdag, woensdag, donderdag, vrijdag, zaterdag en zon-dag. Zeven dagen in een week, in een week zijn zeven dagen. Maandag, dinsdag, woensdag, donderdag, vrijdag, zaterdag en zon-dag.

“We maken een kringetje”

We maken een kringetje van jongens en van meisjes. We maken een kringetje van tra/la/la. Maak nu een buiging, maak nu een buiging. Bij de hand, bij de hand, neem een vriendje bij de hand. Bij de hand, bij de hand, neem een vriendje bij de hand.

“Als de lente komt in ’t land”

Als de lente komt in ’t land, geven wij elkaar de hand. Zet je voet nu hier, zet je voet nu daar. Draaien in een rondje en klap nu maar.

“Wie niet X wil”

Wie niet X wil, wie niet X wil, wie niet X wil, sta stil. (x2)

Rupsje Nooitgenoeg

Rupsje, Rupsje Nooitgenoeg, Rupsje, Rupsje Nooitgenoeg. Wat eet jij, dat is de vraag? X lust ik wel vandaag.

“Twee aan twee”

Twee aan twee, twee aan twee. Zo gaan wij met de juffrouw mee. Zij aan zij, zij aan zij. Zo staan wij in de rij.

“Smakelijk eten”

Smakelijk eten. Smakelijk eten. Hap hap hap, slok slok slok. Dat zal lekker smaken, dat zal lekker smaken. Eet maar op, eet maar op.

Bijlage 2: Foto's

a. ARVILLE

Foto 1.a



Foto 2.a



Foto 3.a



Foto 4.a



Foto 5.a

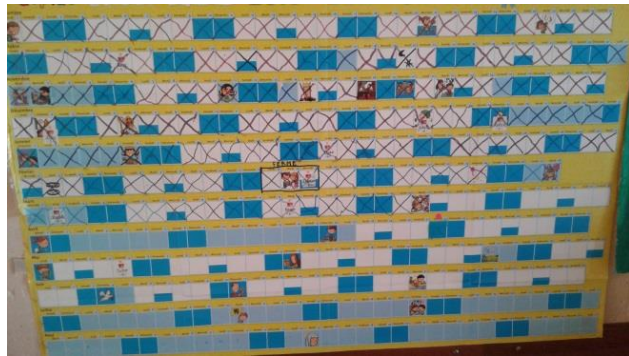


Foto 6.a



Foto 7.a

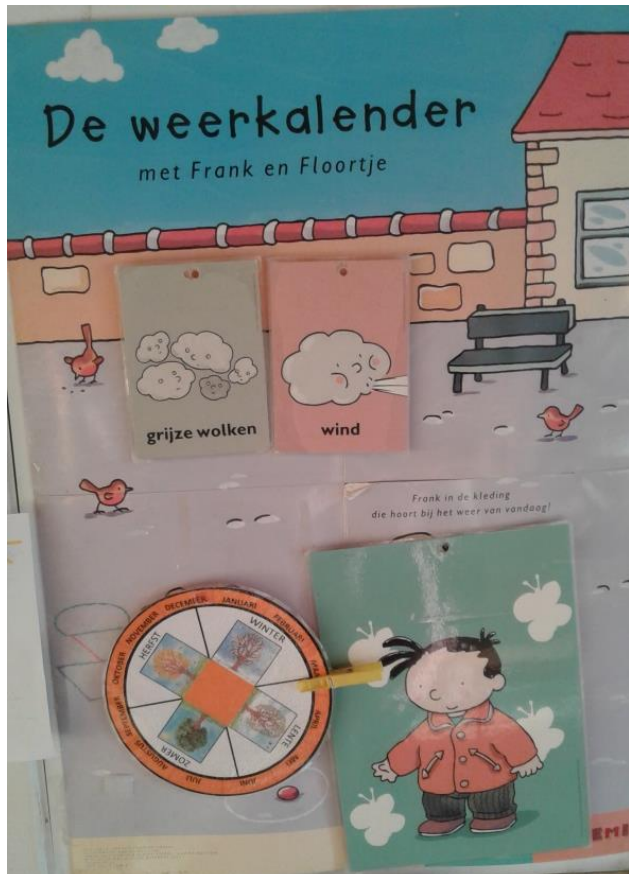


Foto 8.a



Foto 9.a



Foto 10.a



Foto 11.a



Foto 12.a



Foto 13.a



Foto 14.a



Foto 15.a



Foto 16.a



Foto 17.a



Foto 18.a



Foto 19.a



b. HARGIMONT

Foto 1.b



Foto 2.b



Foto 3.b



Foto 4.b



Foto 5.b

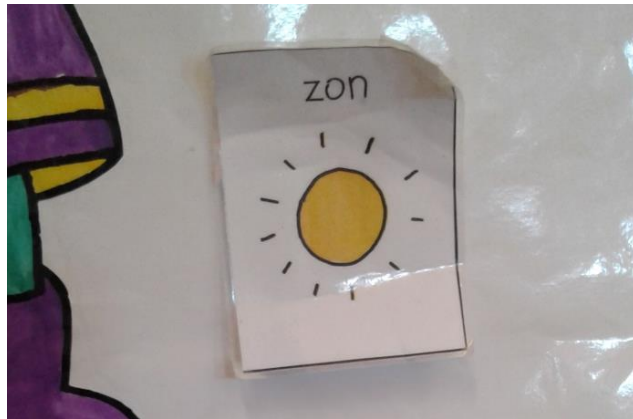


Foto 6.b



Foto 7.b

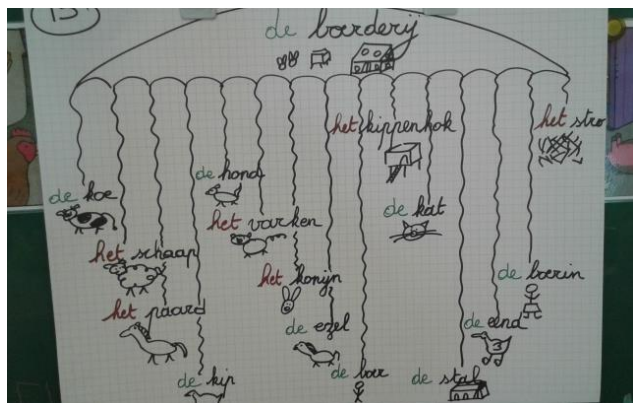


Foto 8.b



Foto 9.b



Foto 10.b



Foto 11.b



Foto 12.b



Foto 13.b



Foto 14.b



Foto 15.b



