

T₂PR bij jonge absolute beginners: een omweg waard?

Auteur: *Hanneke Pot*

In Nederland en Vlaanderen is het niet ongewoon dat er in de begingroepen van het basis- en lager onderwijs jonge kinderen binnenstappen zonder noemenswaardige kennis van de Nederlandse taal: absolute beginners. Ze zijn thuis opgegroeid met een andere taal, ze verstaan de leerkracht en de andere kinderen nauwelijks en ze kunnen zich niet verstaanbaar maken. In tegenstelling tot wat vaak wordt gedacht, pikken ze de taal niet snel en niet vanzelf op. Het moet beangstigend zijn om als beginnende tweede-taalleerder te worden bedolven onder een lawine van aaneen geregen onbegrijpelijke woorden en het is zonder twijfel ook frustrerend voor de leerkracht. Het gaat immers niet alleen om contact maken en jezelf redden met handen en voeten. Nederlands is de onderwijstaal en zonder taal is het bijzonder moeilijk iets te leren. Redenen genoeg om onderzoek te doen naar manieren, passend bij de leeftijd, om jonge absolute beginners snel, efficiënt en betekenisvol woorden te leren als belangrijk onderdeel van het leren van de tweede taal.

Maar er zijn toch speciale programma's voor woordenschatonderwijs in de voor- en vroegschoolse educatie (VVE), zoals Piramide, Puk & Ko en Ik & Ko? Helaas, de VVE-programma's in de klas helpen de kleuters niet verder (De Haan, Leseman & Elbers, 2011). Bovengenoemde programma's zijn bedoeld voor beginnende tweede-taalleerders, maar ze zijn voor hen waarschijnlijk niet geschikt. We weten dat een lezer, om een tekst te begrijpen, meer dan 88% van de woorden uit het taalaanbod moet kennen (Goossens & Vermeer, 2009). Wat voor lezers geldt, gaat volgens Nation ook op voor luisteraars, 'gezien de vluchtige aard van gesproken taal' (Nation, 2006). Maar luisterende kinderen hebben toch steun aan de visuele context van de prenten en de mimiek en gebaren van de leerkracht? In eerder onderzoek (Pot, 2006) is aannemelijk gemaakt, dat de teksten van prentenboekjes, versjes en gespreksactiviteiten uit Piramide Peuters en Puk & Ko, *met medeneming van de visuele context*, pas een tekstdekking van >88% hebben voor kinderen die de eerste 1000 woorden (Bacchini e.a., 2005) receptief kennen. Zij zullen de teksten begrijpen. En absolute beginners dus niet. 'Zij zitten erbij en kijken ernaar', maar de inhoud dringt niet of weinig tot hen door. Afgezien van wat dit betekent voor hun welbevinden en hun zelfvertrouwen, is het leren van woorden die opgesloten zijn in zinnen binnen de teksten van deze programma's, voor hen een zeer lastige opgave. Voor beginnende tweede-taalleerders is een aanpak nodig die niet gaat via andere woorden, verhaaltjes of gesprekjes.

Total Physical Response: een geschikte methodiek voor jonge kinderen?

Total Physical Response (Garcia, 1996; Asher, 2003) is een aanpak waarbij

de taalleerder korte opdrachtjes met attributen of gebaren via visuele ondersteuning aangeboden krijgt, begrijpt en uitvoert. TPR houdt in dat de leerkracht in opklimmend niveau taal aanbiedt en de leerling hierop laat reageren; eerst vooral non-verbaal, daarna eventueel ook verbaal. Hiermee bewandelt de leerkracht de receptieve weg, voordat ze van kinderen vraagt zelf taal te produceren. In de periode 2008-2010 zijn twee studies uitgevoerd (Pot, ongepubliceerd) om erachter te komen wat de TPR-methodiek voor jonge beginnende tweede-taalleerders oplevert, in termen van:

1. afstemming op / geschiktheid voor jonge absolute beginners;
2. uitvoerbaarheid door de groepsleerkracht;
3. effectiviteit (kwantitatief en kwalitatief).

Aan het onderzoek hebben drie scholen in de regio Rotterdam deelgenomen uit wijken met een hoge populatie migrantengezinnen. Twee scholen werkten volgens de ontwikkelingsgerichte aanpak, een school werkte met het programma Ik & Ko. Alle scholen werkten via thema's. In het onderzoek is TPR aansluitend op deze thema's ingezet. Bij de start van het onderzoek waren er per kleutergroep zo'n drie tot zeven absolute beginners van vier jaar. Deze kinderen zijn geselecteerd voor het onderzoek. In totaal hebben drie leerkrachten gewerkt met dertien absolute beginners: twee groepjes van drie en een groepje van zeven leerlingen. Zoals dat gaat in een aanvangsgroep, kwamen er in de klas gedurende het schooljaar regelmatig nieuwe kinderen bij, maar die konden niet meer aan het onderzoek deelnemen.

Leerlingen werden aangemerkt als absolute beginners en voor het onderzoek geselecteerd, als zij op de passieve woordenschattoets van de TAK-toets een ruwe

score van <15 hadden, hetgeen overeenkomt met een receptieve woordvoorraad van minder dan 1000 woorden.

In de eerste studie (2008-2010), onderwerp van dit artikel, werd gewerkt met experimentele groepen en daarnaast met controlegroepen van gemiddeld vier leerlingen. De experimentele groepen kregen gedurende de zes weken dat het thema duurde via TPR extra woordenschatactiviteiten bij het thema aangeboden. De leerkrachten van de controlegroepen (uit een parallelklas) deden andere extra woordenschatactiviteiten naar eigen inzicht, maar geen TPR. Alle kinderen werden getoetst op de receptieve en productieve kennis van de doelwoorden, voorafgaand aan het thema, aan het eind van het thema en nog eens zes weken daarna. In de experimentele groepen werden video-opnamen gemaakt om het doelwoord-aanbod en de TPR-aanpak te monitoren en met de leerkracht te bespreken.

Aanpak op de scholen, voorafgaand aan het onderzoek

De meeste leerkrachten op de onderzoeksscholen gebruikten geen TPR en hadden er niet van gehoord. Sommigen kenden TPR alleen van de didactiek van Engels op de basisschool, maar waren niet op het idee gekomen om deze aanpak in te zetten voor beginnende tweede-taalleerders.

De leerkrachten waren begaan met de pogingen van absolute beginners om te communiceren, maar zij gaven aan met lege handen te staan. Hoewel de scholen en leerkrachten onderling verschilden, bleek bij navraag toch dat zij allen dezelfde keuzes maakten. Ten eerste boden ze, om de kinderen niet te overvra-

“Zolang ze voor deze groep kinderen geen andere aanpak kiezen, is het begrijpelijk dat ze de verklaring voor het geringe succes van hun inspanningen bij de absolute beginners zelf zoeken (externe attributie).”

gen, absolute beginners weinig doelwoorden aan. Voor de grote groep kinderen werden voor een thema van zes weken in totaal al weinig doelwoorden geselecteerd (40-120), dat wil zeggen weinig volgens de maatstaven van Van den Nulft & Verhallen (2009), die spreken van 30-40 woorden per week. Voor de absolute beginners waren dat nog veel minder woorden. Dat de beginners er, in diezelfde tijd van zes weken, tien tot vijftien zouden leren, leek de leerkrachten het maximaal haalbare. Ten tweede gebruikten de leerkrachten voor deze kinderen ‘meer van hetzelfde’, dat wil zeggen dezelfde aanpak als bij de kinderen met Nederlands als moedertaal en gevorderde tweede-taalleerders. Absolute beginners kregen op een ander moment letterlijk dezelfde activiteiten als in de grote groep nogmaals aangeboden, of zij kregen de doelwoorden aangeboden via dezelfde aanpak als de grote groep: tonen (van een afbeelding of voorwerp), benoemen en laten nazeggen. “Kijk, Kubra heeft een *jurk* aan. Zeg maar: *jurk*.” Deze snelweg naar taalproductie is voor absolute beginners geen geschikte strategie. Zij krijgen de stroom klanken in hun oren en brein niet zo snel op een rijtje (Bacchini, 2009). Ze kunnen het doelwoord ‘jurk’ daaruit niet onderscheiden en dus ook niet

nazeggen. De koppeling van klankvorm /jurk/ aan de betekenis mislukt. Op die manier is het geen wonder dat leerkrachten teleurgesteld zeiden te raken in het vermogen van absolute beginners om woorden te leren. Zolang ze voor deze groep kinderen geen andere aanpak kiezen, is het begrijpelijk dat ze de verklaring voor het geringe succes van hun inspanningen bij de absolute beginners zelf zoeken (externe attributie). Ze concludeerden dat ze hun verwachtingen en de hoeveelheid doelwoorden maar beter naar beneden bij konden stellen en kozen voor een volgende keer minder doelwoorden. Zo ontstaat gemakkelijk een spiraal naar beneden.

TPR: het experiment

1. Afstemming op / geschiktheid voor jonge beginnende tweede-taalleerders

Hoe zou woordenschatonderwijs, afgestemd op absolute beginners eruit kunnen zien? De experimentele aanpak had twee kenmerkende eigenschappen. De eerste was de wijze van het introduceren van een nieuw doelwoord. Een nieuw woord moest eerst, duidelijk gearticuleerd, en herhaald,

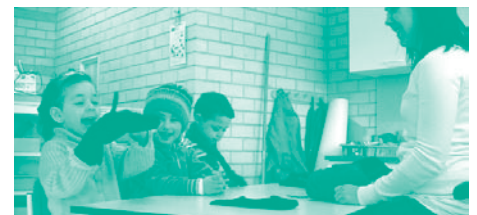
als ‘losse’ eenheid worden aangeboden, met zo weinig mogelijk ‘ruis’ van andere woorden, zinnen, teksten er omheen. Uiteraard moest de betekenis van het woord uitgebeeld worden via attributen, afbeeldingen of gebaren. En niet te vergeten: bij zelfstandige naamwoorden met het bepaald lidwoord: ‘De jurk. Dit is ... de jurk. De... jurk’. De tweede eigenschap van de nieuwe aanpak was het volgen van de stappen of niveaus van TPR:

Niveau 1: woord/ handeling introduceren;

Niveau 2: handeling laten uitvoeren;

Niveau 3: vragen stellen;

Niveau 4: leerlingen elkaar opdrachten laten geven.



“De handschoen. Nazan, trek de handschoen aan!” (2b)
Foto: Kim Leenders/ Hanneke Pot

Niveau 1: Het begint ermee dat de leerkracht na de introductie van een nieuw woord (als los woord) ook een handeling voordoet en gelijktijdig benoemt: ‘*De jurk* [tonen]. Ik *pak* ...de jurk [tonen]’.

Niveau 2: Direct aansluitend krijgt een kind de beurt de leerkracht na te doen: ‘Hamdi, pak ...de jurk (maar)’ (2a). Als leerlingen deze opdracht goed uitvoeren, laat de leerkracht het ‘voordoen’ achterwege (2b). Als het kind aarzelt, geeft ze ondersteuning via voordoen (2a). Daarna volgen nieuwe woorden, zoals ‘de broek’, of nieuwe handelingen en plaatsbepalingen: ‘*Geef*...de jurk... aan Hassan; *Leg*.. de jurk... *achter Gül*’, steeds volgens dezelfde opbouw, van niveau 1 naar niveau 2b. Een

variant hierop is het spel waarbij kinderen de handeling alleen uit mogen voeren als die wordt voorafgegaan door ‘De kapitein¹ zegt...’ of: ‘Ko² zegt...’. Voeren de kinderen de opdrachten met de doelwoorden tenslotte ‘door elkaar’, zelfstandig en zonder visuele ondersteuning uit (2b), dan kan de leerkracht proberen langzaam de overgang te maken naar het productieve niveau (3 en 4).

Niveau 3: De leerkracht stelt een vraag waarop een non-verbaal antwoord (door middel van wijzen) mogelijk is, zoals: ‘Waar is de jurk?’ (3a) Of een ja-nee vraag: ‘Is dit een trui? Heeft Jai-di een broek aan?’ (3b) Deze vragen zijn wat betreft de doelwoorden nog op receptief niveau. Op reproductief niveau is de meerkeuzevraag: ‘Is dit een jurk of een broek?’ Kinderen kunnen deze vraag beantwoorden door hem gedeeltelijk na te zeggen: ‘een broek’. (3c) Vervolgens komen productieve vraagwoordvragen als: ‘Wat is dit? Waar is de broek? Wie heeft de trui (aan)?’ of het spel ‘Wat is weg?’ (3d).

Niveau 4: Het volgende niveau houdt in dat kinderen elkaar opdrachtjes geven: ‘Pak de trui’. Of ze kunnen winkeltje spelen: ‘Een muts, alstublieft.’ En natuurlijk is er altijd ruimte voor spontaan spreken.

Uiteraard kan een leerkracht via deze zones van naaste ontwikkeling ook adaptief, per leerling, beurten op verschillende niveaus geven. Woorden worden op deze wijze veel herhaald. Ze komen langs op verschillende niveaus (receptief, reproductief en productief) en kunnen eindeloos met elkaar worden gecombineerd. Herhaling is, zoals bekend, een voorwaarde om woorden op langere termijn te verwerven en te consolideren.

2. Uitvoerbaarheid door de groepsleerkracht

De deelnemende leerkrachten selecteerden, onder begeleiding van de onderzoeker, voor zes weken 120 doelwoorden uit de themawoorden voor de grote groep, bij een thema naar keuze, aansluitend bij hun VVE-programma (Ik & Ko) of VVE-aanpak (OGO). Ze ordenden de woorden in betekenisvolle clusters van 8 woorden. De bedoeling van clusteren is dat de woorden een logisch en handig ‘script’ vormden om TPR-activiteiten mee te doen. In het thema ‘Baby’s’ (OGO) kwam bijvoorbeeld een ‘script’ rond ‘De baby naar bed brengen’, met woorden als ‘wieg-deken-knuffel-kusje-geven’. Deze woorden zijn gemakkelijk te ‘TPR-en’: ‘Leg de baby / knuffel / deken / in de wieg. Geef de baby / knuffel een kusje.’ Maar ook ‘welterusten’ of ‘slapen’ kun je (op niveau 1 – 2b) uitbeelden door gebaren en zijn dus bruikbaar. Een leerkracht verwerkte de woorden voor de lichaamsdelen in het script ‘De baby(pop) in bad doen’: ‘Was de teen van de baby. Droog de arm van de baby.’ In een ander cluster werden afbeeldingen van een oma en opa uitgeknipt en als intermediair opgevoerd. Zo kon tot groot plezier van iedereen ook ‘oma onder de deken’ en ‘opa in de kinderwagen’.

De leerkrachten boden zes weken lang drie TPR-activiteiten van 15 à 20 minuten per week aan. In elke sessie herhaalden ze de woorden uit het vorige cluster en boden ze een nieuw cluster aan. Om de leerkracht en de absolute beginners te laten wennen aan de TPR-aanpak en om ruis door activiteiten van andere leerlingen uit te sluiten, vonden de TPR-activiteiten plaats buiten het klaslokaal of op tijden dat de grote groep buiten speelde. Een collega of assistent begeleidde dan de grote groep. Meer in TPR ervaren leerkrachten zouden

dit mogelijk op een rustige plek in de klas kunnen doen, om de schoolorganisatie of de collega’s minder te belasten.

De leerkrachten vonden het eerst lastig om de woorden te clusteren en de bijbehorende attributen of afbeeldingen te verzamelen, maar ze gaven aan dat ze de woorden daardoor wel in overzichtelijke porties in onderlinge samenhang konden aanbieden en de betekenis goed duidelijk konden maken. En ze realiseerden zich dat ze op deze manier de woorden veel vaker herhaalden dan ze gewend waren. Ze vonden dat ze de slag snel te pakken hadden en zetten de TPR-aanpak snel naar hun eigen hand. Een punt van aandacht bleek het vermijden van verwarrende combinaties binnen clusters, zoals ‘rok’ en ‘jurk’. Iemand die zelf de taal al beheerst, onderkent niet altijd hoe moeilijk dergelijke, toch zo logisch bij elkaar horende woorden te onderscheiden zijn voor kinderen die de taal nog moeten leren.

3. Effectiviteit

Kennis van de doelwoorden is via voor- en nametingen (aan het eind van het thema en zes weken nadien) zowel receptief als productief getest met een zelf ontworpen woordenschattoets bij het thema. Van de 120 woorden werd een steekproef van 40 woorden productief en receptief getoetst. De productieve toets bestond uit te benoemen afbeeldingen, de receptieve toets uit het aanwijzen van de juiste afbeelding via meerkeuzevragen met drie afleiders per item (klankovereenkomst; thematische betekenisovereenkomst; geen overeenkomst). De resultaten van de toetsen leken erop te wijzen dat op twee scholen de experimentele groep na het experiment gemiddeld meer woorden kende dan de controlegroep, zowel

¹ Nederlandse versie van het spel ‘Simon says...’

² Intermediair uit Ik & Ko

“Door de onderzoeksopzet gedwongen moesten ze nu meer doelwoorden dan ooit kiezen, deze veel langer dan ze gewend waren receptief aanbieden en veel vaker herhalen.”

receptief (15- 20% meer) als productief (tot 55% meer). Op de derde school was dit echter niet het geval. Het is lastig hier conclusies uit te trekken vanwege het kleine aantal kinderen dat in het onderzoek is betrokken. Ook is het de vraag hoe valide de woordenschattoetsen waren. Daarnaast is het aandeel van de TPR-activiteiten in de toetsresultaten niet goed te bepalen, omdat de taalactiviteiten in de grote groep rond het thema ook een rol kunnen hebben gespeeld. Het ging in de TPR-activiteiten immers juist om hetzelfde thema en dezelfde doelwoorden. Wat er in de controlegroep precies gebeurde aan activiteiten, is niet onderzocht. Het kwantitatieve onderdeel van de studie zou daarom nog eens onder meer gecontroleerde condities en met meer leerlingen herhaald moeten worden.

In het kwalitatieve onderdeel waren er echter wel onverdachte en zelfs onverwachte resultaten, overeenstemmend op alle onderzoeksscholen en gelijk aan die van een voortgezet onderzoek in 2010-2012 (Pot, 2012). Deze resultaten kwamen naar voren uit interviews met de leerkrachten en door het analyseren van video-observaties voorafgaand aan, tijdens en na het TPR- experiment. Het betreft veranderingen in gedrag van leerkrachten en van leerlingen.

Gedragsverandering leerkrachten

Uit de interviews en de analyse van de doelwoordenlijsten van eerdere thema's en/of video-opnamen vooraf bleken de leerkrachten die aan het onderzoek meededen, voorafgaand aan het TPR-experiment, vooral *productief* met de absolute beginners aan het werk te gaan. Ze boden weinig doelwoorden aan, herhaalden deze weinig en legden vervolgens teleurgesteld door het geringe succes de lat weer een beetje lager. Zij hoopten door deelname aan het onderzoek hun absolute beginners te kunnen helpen.

Door de onderzoeksopzet gedwongen moesten ze nu meer doelwoorden dan ooit kiezen, deze veel langer dan ze gewend waren *receptief* aanbieden en veel vaker herhalen. Het lukte hun, zelfs al vroegen ze zich in het begin af of deze totaal andere manier van doen wel iets zou opleveren. Er ontstond een zichzelf versterkende en directe terugkoppeling, want de leerresultaten bij TPR zijn transparant en direct zichtbaar: de leerkracht zit er zelf bovenop. De leerlingen begrijpen de opdrachtjes en voeren ze uit. Zo niet, dan biedt de leerkracht ondersteuning of herhaalt nog wat meer. Kortom: de leerkracht gaat er beter woordenschatonderwijs van geven.

Leerkrachten kregen meer vertrouwen in het leervermogen van hun leerlingen en gingen de experimentele aanpak spontaan ook toepassen in andere (taal)leersituaties in de grote groep. Dat wil zeggen de combinatie van de woorden 'los' aanbieden met de receptief-reproductief-productief-aanpak van TPR. Dit was een onverwacht, maar heel mooi effect van het experiment. Deze transfer zou er niet zijn als de TPR- activiteiten door een remedial teacher zouden zijn uitgevoerd. De activiteiten werkten blijkbaar als 'leer-laboratorium voor woordenschat-onderwijs', want de leerkrachten konden volgens eigen zeggen zien 'dat TPR werkt'.

Gedragsverandering leerlingen

De leerlingen, die bij de voormeting op de video-opnamen nog weinig actief of betrokken waren bij het woordenschat-onderwijs, veranderden vrij spectaculair van gedrag tijdens de TPR-activiteiten en hielden dit gedrag vast na het experiment. Allereerst was heel duidelijk dat zij plezier hadden in de activiteiten en dat zij aandacht hadden voor wat de leerkracht of een andere leerling deed. Gedeelde aandacht (Tomasello, 2003) is een voorwaarde voor taal leren en is van invloed op de effectieve leertijd. Daarnaast begonnen zij tot ieders verbazing in de sessies initiatief te nemen, om een beurt te 'bedelen', geen opdracht op niveau 3 of 4 af te wachten, maar al vrij snel spontaan de doelwoorden te gaan gebruiken, door commentaar te geven, elkaar te verbeteren of voor te zeggen. Het verbaasde de leerkrachten dat kinderen die op de 'oude', naar hun idee meest directe manier (productief oefenen) zo moeizaam tot spreken kwamen nu via de receptieve 'omweg' ineens spontaan begonnen te praten. De TPR-activiteiten sloten kennelijk aan bij het niveau van de

leerlingen en gaven mogelijk een gevoel van competentie, in tegenstelling tot de tot dan toe gebruikelijke praktijk.

Dit laatste sluit aan bij de ‘affective filter’-theorie van Krashen (1982): taal leren lukt alleen in situaties waarin kinderen geen onzekerheid en angst ervaren of afhaken uit verveling door gebrek aan begrijpelijke input. Deze gevoelens zouden een filter vormen dat de ontvangst en verwerking van het taalaanbod tegenhoudt of bemoeilijkt. Dat is volgens Krashen onder andere te voorkomen door het taalleren af te stemmen op de stille periode, dat wil zeggen door niet van een tweede-taalleerder te verwachten dat hij spreekt voor hij voldoende receptieve input heeft gekregen, bijvoorbeeld, zo stelt Krashen (1996), via TPR.

Dat de kinderen zo vrolijk, vrij en met succes deelnamen aan de TPR-activiteiten was een prettige verrassing. Maar wat helemaal niemand had verwacht, was dat de leerlingen de doelwoorden ook al snel *buiten de TPR-sessies*, in de grote groep, gingen *gebruiken*. Een Turks jongetje dat in de kring nog nooit iets gezegd had, bracht tot ieders verbazing ‘de maxicosy’ ter sprake. En in de huishoek werd overlegd over baby’s en flesjes en luiers (thema baby’s) en in de verkleedhoek over kleren (thema kleding). Aangezien het doel van het onderzoek was kinderen vooral *receptief* woorden te leren via TPR was dit echt een ‘cadeautje’. Er was dus sprake van *productie* en van *transfer*. Dat de absolute beginners nu deelnamen aan gezamenlijke kringactiviteiten in de klas komt waarschijnlijk doordat ze doelwoorden die ze bij TPR hadden geleerd in andere situaties herkenden en daardoor beter begrepen ‘waar het over ging’. Daarnaast konden de kinderen die in de TPR-sessies met de themagebonden attributen hadden ‘gespeeld’, met dezelfde, in verband met het thema in de klas aanwezige voorwerpen

“De leerkrachten op de ontwikkelingsgerichte scholen vonden de TPR-activiteiten niet te directief. Zij gaven aan dat sommige groepen leerlingen ‘een zetje’ nodig hebben, en dat ook de opbouw van receptief via reproductief naar productief een mooi voorbeeld was van de ‘zone van de naaste ontwikkeling.’”

buiten de sessie verder spelen, ook met andere leerlingen dan de TPR-kinderen. En kennelijk gebruikten ze daarbij ‘automatisch’ de woorden die ze geleerd hadden.

Conclusie en discussie

TPR-activiteiten werken naar twee kanten. De kinderen leren, maar de leerkracht leert ook. De leerkracht ziet dat een kind een woord begrijpt (of niet) en ze komt niet in de verleiding om alvast verder te gaan voordat ze dat zeker weet. De veronderstelling van de leerkrachten dat deze leerlingen nu eenmaal niet goed of niet snel woorden leren, blijkt niet te kloppen. Met deze ‘nieuwe’ aanpak lukt het wel. De kinderen hebben plezier in de activiteiten, zij leren er veel woorden van. En dat niet alleen: er is transfer van de geleerde woorden uit de TPR-groep naar de grote groep, tenminste, als het thema overeenkomt. TPR lijkt op dit moment in het tweede-taalonderwijs op de basisschool in Neder-

land nauwelijks in gebruik. In het verleden is geprobeerd met het programma *Zitten, staan, lopen* (Van der Grijp e.a., 1990) aan absolute beginners in groep 1 en 2 via TPR de eerste woorden bij te brengen, zoals ‘zitten-staan-lopen; sok-schoen-aandoen-uitdoen’ etc. Dit programma heeft het niet gehaald. Volgens de samenstellers kwam dit mogelijk doordat het als te sturend werd ervaren in een tijd waarin ontwikkelingsgericht onderwijs een grote vlucht nam. De leerkrachten op de ontwikkelingsgerichte scholen in de studie vonden de TPR-activiteiten echter niet te directief. Zij gaven desgevraagd aan dat sommige groepen leerlingen ‘een zetje’ nodig hebben, en dat ook de opbouw van receptief via reproductief naar productief een mooi voorbeeld was van de ‘zone van de naaste ontwikkeling’. Dat de leerlingen plezier hadden en zichtbaar zekerder van zichzelf werden, vonden zij ook een bewijs dat ze leerden zonder dwang. Een tweede reden waarom *Zitten, staan, lopen* niet aansloeg, was misschien dat de doelwoorden geko-

zen leken omwille van 'het inburgeren' op school. Buiten de TPR-sessies werden de woorden in de grote groep wel gebruikt bij de normale routines, maar niet in het kader van een thema waarbij de woorden in het contact met de andere kinderen een belangrijke rol spelen. In het hier beschreven onderzoek werkten de TPR-activiteiten binnen dit grotere verband als pre- en re-teaching. Juist door de inbedding in het thema is er sprake van pregnante context (Van den Nulft & Verhallen, 2009). Mogelijk beleven de absolute beginners de TPR-activiteiten hierdoor meer als betekenisvol of nuttig en zijn er meer aanknopingspunten voor sociaal leren dan wanneer er van het thema afwijkende doelwoorden zouden worden aangeleerd.

Aanbevelingen

De leerkrachten zeggen drie x 15 minuten aan TPR-activiteiten per week een goede investering te vinden omdat de leerlingen niet alleen binnen de TPR-sessies goed functioneren, maar ook de overige thema-activiteiten beter kunnen volgen en daar mogelijk weer meer leerinhoud en meer woorden van oppikken. De receptieve 'omweg' blijkt de moeite waard. De organisatie buiten de klas maakt de activiteiten echter logistiek lastig. Het zou interessant zijn te onderzoeken of deze inmiddels ervaren leerkrachten TPR ook met evenveel succes aan een groepje kunnen aanbieden binnen de klas en hoe lang absolute beginners eigenlijk TPR nodig hebben. Mogelijk worden kinderen door TPR ontvankelijker voor woordleersituaties in de grote groep, die eerst door het affectieve filter aan hun aandacht ontsnapten. En dan heeft de leerkracht ten behoeve van de volgende lichte absolute beginners haar handen snel weer vrij ... bijvoorbeeld voor TPR bij tweede-taalleren, oftewel T₂PR.

Hanneke Pot was tot 1992 groepsleerkracht op een basisschool met een populatie van 99% tweede-taalleerders in Rotterdam. Zij is sindsdien werkzaam bij Hogeschool Inholland, Domein Onderwijs, Leren en Levensbeschouwing (pabo te Rotterdam) als docent Taal-didactiek en als onderzoeker bij Lectoraat Ontwikkelingsgericht Onderwijs waar zij onderzoek doet naar beginnende tweede-taalleerders.

Literatuur

Asher, J.J. (2003). *Learning another language through actions*. Los Gatos: Sky Oaks Productions Inc.

Bacchini, S., Boland, T., Hulsbeek, M., Pot, H. & Smits, M. (2005). *Duizend-en-een woorden. De allereerste Nederlandse woorden voor anderstalige peuters en kleuters*. Enschede: SLO.

Bacchini, S. (2009). Eerste hulp bij tweede taal. De rol van frequentie en manier van aanbieden bij woordenschatvergroting van jonge tweede-taalleerders. In A. Backus, M. Keijzer, I. Vedder, & B. Weltens (Eds.), *Artikelen van de zesde Anéla-conferentie* (pp. 12-21). Delft: Eburon.

Garcia, R. (1996). *Instructor's Notebook. How to apply TPR for best results*. Los Gatos: Sky Oaks Productions Inc.

Goossens, N. & Vermeer, A. (2009). Wat is een optimale tekstdekking? Woordkennis en tekstbegrip in groep 6. *Toegepaste taalwetenschap in artikelen*, 2, 81-92.

Haan, A. de, Leseman, P. & Elbers, E. (2011). *Pilot gemengde groepen 2007-2010. Onderzoeksrapportage oktober 2011*. Utrecht: Universiteit Utrecht, Orthopedagogiek.

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

Krashen, S. D. (1998). TPR: still a very good idea. *NovELTy vol. 5 issue 4*
<http://www.languageimpact.com/articles/other/krashentpr.htm> (28-2-2011)

Nation, I.S.P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Nation, I.S.P. (2006). How large a vocabulary is needed for reading and listening? *Canadian Modern Language Review* 63, 1: 59-82.

Pot, H. (2006). *Een lawine van woorden; taal leren door (absolute) beginners met Puk& Ko en Piramide in Rotterdam*. www.inholland.nl

Pot, H. (2007). Een lawine van woorden; Absolute beginners steken op de voorschool onvoldoende op. *Didaktief*, nr. 5, mei 2007.

Pot, H. (2012). *TPR, snel geleerd, goed gedaan?* (werktitel). Onderzoeksrapport, te verschijnen op: www.inholland.nl

Tomasello, M. (2003). *Constructing a language*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

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

Van der Grijp, Y. c.s. (1990). *Zitten, staan lopen, een startprogramma voor anderstalige kleuters*. Rotterdam: Stichting Samen Wonen Samen Leven.