

Onderwijskansen en taalstimulering: bouwstenen voor taalbeleid



Taalstimulering draait niet alleen om mondelinge taalvaardigheid. Het gaat erom hoe we de taalontwikkeling kunnen bevorderen van alle basisschoolkinderen die vanwege hun sociale achtergrond achterlopen in de ontwikkeling van hun taalvaardigheid.

In dit artikel gaan we in op het didactisch handelen dat daarvoor nodig is. We besteden daarbij aandacht aan de onderbouw, de middenbouw en de bovenbouw van de basisschool. Daarnaast gaan we in op de houding en de verwachtingen van de leerkracht, die effect hebben op de taalontwikkeling.

Wat is taalstimulering?

Onder taalstimulering verstaan we hier het didactisch handelen dat ingezet kan worden om achterstanden in de taalvaardigheid in het Nederlands op de basisschool te verminderen en te voorkomen. Het gaat hierbij niet om achterstanden die veroorzaakt worden door bijvoorbeeld een taalontwikkelingsstoornis of dyslexie, maar om achterstanden die samenhangen met de situatie waarin kinderen opgroeien. Deze opvatting van ‘taalstimulering’ reikt daarmee verder dan de opvatting dat taalstimulering alleen betrekking heeft op het

bevorderen van de mondelinge taalontwikkeling bij (jonge) kinderen. Naast het didactisch handelen gaan we ook in op de verwachtingen en de houding van de leerkracht, die ook een stimulerend effect (of juist niet) kunnen hebben op de taalontwikkeling van leerlingen. We gaan niet in op de problematiek van leerlingen die zonder enige kennis van en vaardigheid in het Nederlands op school komen, zoals nieuwkomers en in Nederland geboren ‘absolute beginners’. Deze groepen hebben een andere aanpak nodig dan kinderen met een taalachterstand die wel in het Nederlands aanspreekbaar zijn (Quintus & Bacchini, 2020, Bacchini, 2012, Pot, 2006) Voor praktische adviezen voor de opvang van nieuwkomers verwijzen we naar de publicatie *Ruimte voor nieuwe talenten* van het Ministerie van Onderwijs.

Wat we weten uit onderzoek

Kernpunten:

- Achterstanden in de beheersing van de Nederlandse taal ontstaan als kinderen buiten school te weinig Nederlands horen en spreken.
- Kinderen met een taalachterstand zijn gebaat bij meer taalaanbod, meer mogelijkheden om de taal te gebruiken en meer ondersteuning bij het begrijpen van de leerstof.

Taalachterstanden kunnen voorkomen bij kinderen uit Nederlandse gezinnen waar thuis Nederlands of een andere taal dan Nederlands wordt gesproken. De achterstanden hebben vooral te maken met een onvoldoende ‘blootstelling’ aan de Nederlandse taal (Ploeg et al., 2007, Scheele, 2010). Met andere woorden: de kinderen horen en spreken te weinig Nederlands en hebben daardoor onvoldoende kansen om hun vaardigheid in die taal goed te ontwikkelen. Dat betekent dat kinderen die op school komen met dit type taalachterstand gebaat zijn bij extra taalaanbod, extra mogelijkheden om de taal te gebruiken en extra ondersteuning bij het begrijpen van de leerstof. Leerlingen met een achterstand voor wie het Nederlands een tweede taal is (NT2-leerlingen), hebben daarbij in principe geen andere didactische aanpak nodig dan andere leerlingen met een taalachterstand (Koeven & Smits, 2020). Dat de taalachterstanden van kinderen met een migratieachtergrond over het algemeen groter zijn (Scheele, 2010), betekent niet dat zij een heel andere aanpak nodig hebben, maar vooral dat ze nog meer behoefte hebben aan meer taalaanbod, meer mogelijkheden voor taalproductie en meer ondersteuning. Beide groepen zijn gebaat bij effectief en efficiënt woordenschatonderwijs, taalstimulerende gesprekken, ondersteunende aanwijzingen van de leerkracht (‘scaffolding’), het ontwikkelen van algemene kennis en veel lezen.

Hieronder laten we zien hoe de extra aandacht voor de taalontwikkeling van deze leerlingen gerealiseerd kan worden in de onderbouw, de middenbouw en de bovenbouw van de basisschool. We concentreren ons daarbij op de zaken die van extra belang zijn voor de hierboven beschreven doelgroep. Het technisch lezen en de voorbereiding daarop krijgen weinig aandacht, omdat het technisch lezen niet of nauwelijks wordt beïnvloed door de achtergrond van leerlingen (Inspectie van het Onderwijs, 2006).

Taalstimulering in de onderbouw (groep 1-2)

Kernpunten

- Kleuters zijn voor taalstimulering grotendeels afhankelijk van de mondelinge taal.
- Taalstimulerende gesprekken, die een beroep doen op het taalleermechanisme, helpen hen om hun taalvaardigheid te ontwikkelen.
- Kleuters met een taalachterstand hebben baat bij intentionele en incidentele woordenschatstimulering.
- Voorlezen kan kleuters voorbereiden op het technisch en begrijpend lezen in de hogere groepen, door positieve effecten op de woordenschatontwikkeling, verhaalbegrip, letterkennis en kennisopbouw.
- Bij de kleuters wordt de basis gelegd voor leesplezier.

Kleuters moeten het voor hun taalontwikkeling vooral hebben van de mondelinge taal, zij kunnen immers nog niet of nauwelijks lezen. Extra taalinput voor leerlingen met achterstanden is daarom in de eerste plaats: taalinput die leerlingen extra gelegenheid biedt om deel te nemen aan gesprekken, om zo de mondelinge taalvaardigheid te vergroten. Dit betekent dat de taalinput gekenmerkt wordt door interactie (veel beurtwisselingen), variatie in woordenschat en zinsconstructies en ondersteuning bij het verwerven van nieuwe begrippen (Rowe & Snow, 2020). Hieronder wordt beschreven hoe dat er in de klas kan uitzien.

Mondelinge taal: stimuleer taalproductie

Leerkrachten praten teveel, leerlingen te weinig. Uit onderzoek van Van der Veen (2017) blijkt dat bij gesprekken in de kleuterklas gewoonlijk de leerkracht het meest aan het woord is, terwijl kinderen juist baat hebben bij ‘dialogische gesprekken’, dat wil zeggen taalstimulerende gesprekken, waarbij kinderen de kans krijgen om ideeën in te brengen, te redeneren en samen na te denken over een gedeeld onderwerp, en waarbij ook informatie van buitenaf gebruikt kan worden om de dialoog te versterken, bijvoorbeeld via informatieve boeken. Van der Veen stelde vast dat wanneer leerkrachten meer ruimte geven aan dit type gesprekken, de kinderen meer gaan praten en hun taalgebruik complexer wordt (ze geven bijvoorbeeld duidelijker verbanden aan in een zin).

De effectieve kern van taalstimulerende gesprekken, die ook wel ‘taaldenkgesprekken’, ‘sustained shared thinking’, of ‘samen doordenken’ worden genoemd, zit in de combinatie van taalaanbod, taalproductie en sociale interactie, die het taalleermechanisme in werking zet. Onderzoeker Resi Damhuis verklaart de effectiviteit van deze gesprekken als volgt. Een kind krijgt taalaanbod dat het kan begrijpen, mede door de context van de activiteit. De vorm van het taalaanbod is hierbij van minder belang dan de inhoud, het kind wil vooral begrijpen wat er wordt gezegd. In reactie op dit aanbod wil het kind zijn eigen gedachten onder woorden brengen. Nu wordt niet alleen de betekenis, maar ook de vorm belangrijk: hoe zeg ik wat ik wil zeggen, welke woorden moet ik gebruiken en in welke volgorde? Het kind merkt op wat het nog niet weet en luistert daarom aandachtig naar het taalaanbod en de feedback van zijn gesprekspartner om de juiste taalvormen eruit te pikken, toe te voegen aan zijn eigen taalkennis en direct in de praktijk te brengen. Dit ‘taalleermechanisme’ wordt door taalstimulerende gesprekken aangejaagd. Gesprekken die kinderen motiveren tot praten

zijn dus activiteiten bij uitstek om de taalontwikkeling te stimuleren (Damhuis & Litjens, 2003), in tegenstelling tot bijvoorbeeld het stellen van ja/nee-vragen.

Taalstimulerende gesprekken zijn voorbeelden van interactie van hoge kwaliteit.

Dergelijke interacties zijn cruciaal voor het bevorderen van de taalontwikkeling van kinderen (Sabot et al., 2013, Broekhof, 2017) en zijn afhankelijk van de leerkracht. Ze doen een sterk beroep op de sensitiviteit van de leerkracht (het volgen van de taal en gedachtegang van de kinderen) en de responsiviteit van de leerkracht (het geven van bevestigende, ondersteunende, corrigerende en uitdagende feedback). Dit zijn kenmerken van leerkrachtgedrag die taalstimulerende gesprekken effectief maken (Siraj-Blatchford, 2005):

- Afstemmen op het kind (luisteren, kijken).
- Oprechte interesse tonen.
- Denkwijze van het kind volgen.
- Samenvatten (“dus jij denkt dat ...”).
- Eigen ervaringen delen (“ik heb zelf ...”).
- Verhelderen (“dus als ik het goed begrijp ...”).
- Hints geven (“als je dit eens probeert ...”).
- Doordenken stimuleren (“hoe denk je dat ...”).
- Kind herinneren aan eerdere uitspraken (“je zei net dat ...”).
- Ander gezichtspunt bieden (“misschien vond hij dat helemaal niet stout?”).
- Speculeren (“wat als ...”).
- Open vragen stellen (“vertel eens, ...?”).
- Redeneren hardop denkend voordoen (‘*modelen*’).

De voorbeelden laten zien dat de leerkracht niet altijd vragen hoeft te stellen om het gesprek gaande te houden. De leerkracht doet er bovendien goed aan het eigen taalaanbod niet te veel te versimpelen. Leerlingen van onderbouwleerkrachten die veel variëren in woordgebruik en geregeld samengestelde zinnen gebruiken, gaan meer vooruit in hun taalontwikkeling dan leerlingen van leerkrachten die dit niet doen (Lane & Allen, 2010, Huttenlocher et al., 2002). De leerkracht volgt de gedachtegang van de kinderen, maar heeft ook de regie in het gesprek, gebruikt zelf taal van goede kwaliteit, zorgt ervoor dat het gesprek niet alleen over het hier en nu gaat en daagt de kinderen uit tot redeneren en formuleren (Van der Veen et al., Michaels & O’Connor, 2015, De Temple & Snow, 2003).

Woordenschat in de onderbouw

Een relatief kleine woordenschat is een kenmerk van taalachterstand. Nederlandse kinderen komen gemiddeld met een receptieve woordenschat van 2000 tot 3000 woorden binnen op de basisschool. Er is echter ook een grote groep kinderen die op dat moment slechts 1000 woorden kennen (Appel et al., 1995). Deze groep is gebaat bij doelgerichte, ‘intentionele’ woordenschatinstructie (Verhallen, 2009). Een aanpak hiervoor, gebaseerd op onderzoek naar woordenschatverwerving, is uitgewerkt door Simon en Marianne Verhallen en is bekend onder de naam ‘de viertakt’. Met deze aanpak worden nieuwe woorden aangeleerd in vier stappen: voorbereiden (een context voor de nieuwe woorden aanbieden), semantiseren (de betekenis van de woorden op verschillende manieren verduidelijken), consolideren (de nieuwe woorden herhalen en oefenen) en controleren (verwerving van de woorden toetsen).

Uit onderzoek van de Universiteit Tilburg blijkt dat scholing in deze aanpak leidt tot verbetering van leerkrachtvaardigheden en hogere woordenschatcores van leerlingen (Bulters & Vermeer, 2007). Een belangrijk principe bij effectieve woordenschatinstructie is dat de leerkracht de leerlingen niet laat raden naar de betekenis van woorden, maar zelf de betekenis geeft, waarna het nieuwe woord wordt ingeprent via consolideren. Dat principe is ingegeven door de bevinding dat van woorden die worden geraden slechts 6 procent wordt onthouden, terwijl van woorden die worden gegeven en geconsolideerd 50 procent wordt onthouden (Vermeer, 2017).

Om ervoor te zorgen dat kleuters de woorden goed onthouden, werkt het beter om ze de woorden te laten ophalen uit het geheugen, bijvoorbeeld door ze een woord te laten benoemen bij een afbeelding die je laat zien, of bij een handeling die je uitbeeldt, dan om het woord en het plaatje nog eens samen te tonen of een memoryspel te doen (Camp & Goossens, 2016).

De opbrengst van intentionele woordenschatinstructie is echter niet voldoende. De jaarlijkse opbrengst ligt waarschijnlijk tussen ca. 400 (Stahl, 1999)(volgens onderzoeker Steven Stahl) en 1000 woorden (de maximale opbrengst bij 5 nieuwe woorden per schooldag). Dat is onvoldoende om een achterstand van 2000 woorden in te lopen. Het is daarom belangrijk dat kinderen ook veel kansen krijgen om ‘incidenteel’ nieuwe woorden te verwerven, dat wil zeggen door nieuwe woorden te verwerven in de context van bijvoorbeeld dagelijkse gesprekjes, thematische activiteiten en voorlezen. Om op deze wijze nieuwe woorden te verwerven moeten kinderen veel nieuwe woorden tegenkomen, gemotiveerd en betrokken zijn, nieuwe woorden meerdere keren tegenkomen in verschillende contexten en zelf woordleerstrategieën kunnen toepassen (Blachowicz et al, 2006). Niet alle kinderen passen uit zichzelf woordleerstrategieën toe, daarom is het raadzaam om dergelijke strategieën voor te doen (‘modelen’), bijvoorbeeld door te laten horen hoe woorden zijn samengesteld of te laten zien hoe een betekenis gevonden kan worden door naar de afbeelding te kijken (Christ & Wang, 2010).

Voorlezen is een sterke context om kinderen incidenteel nieuwe woorden te leren. Uit meta- onderzoek van Suzanne Mol en Adriana Bus (Mol & Bus, 2011) blijkt dat 70 procent van de jonge kinderen die veel zijn voorgelezen gemiddeld tot hoog scoort op een woordenschattoets; bij de kinderen die niet veel zijn voorgelezen is dat slechts 30 procent.

Kinderen kunnen door het bekijken van digitale prentenboeken zelfstandig nieuwe woorden leren. Uit onderzoek onder kleuters met een Turkse en Marokkaanse achtergrond blijkt dat kinderen door het bekijken van een digitaal prentenboek, zonder begeleiding van een volwassene, in een half uur (drie sessies van tien minuten) vijf tot zes nieuwe woorden kunnen leren (Verhallen et al., 2004). De opbrengst is naar verwachting nog hoger als digitale boeken planmatig worden ingezet in een werkwijze waarbij herhaald wordt voorgelezen, afwisselend met en zonder ondersteuning door de leerkracht (Broekhof & Cohen, 2007). Hoe dan ook, digitale prentenboeken bieden ongekende mogelijkheden voor differentiatie ten behoeve van leerlingen met een taalachterstand. Die kunnen immers zelfstandig leren door de boeken te bekijken, terwijl de leerkracht met andere leerlingen bezig is. Ook kan de leerkracht

Welke woorden zijn belangrijk om te leren in de onderbouw?

Voor kleuters met een taalachterstand is het in de eerste plaats belangrijk dat zij zo snel mogelijk een woordenschat van 3000 veelgebruikte woorden opbouwen, die hen helpt om te

begrijpen wat er gebeurt in de klas, profijt te hebben van de instructie en uitleg van de leerkracht en deel te nemen aan gesprekken. Die basiswoordenschat bestaat dus uit eenvoudige woorden, zoals de tafel, bewegen, zacht, veel.

Daarnaast is het belangrijk dat kleuters woorden leren die hen helpen om hun gedachten onder woorden te brengen als zij redeneren over een onderwerp. Dit wordt wel ‘academische taal’ genoemd (Henrichs & Leseman, 2013). Dit kunnen algemene woorden zijn, zoals verklaren, de oorzaak, andersom, de volgorde of specifieke woorden, zoals weerkaatsen, de druk, pompen, de zuiger. Ontdekactiviteiten zijn een sterke context om kleuters spelenderwijs academische taal te leren kennen en te leren gebruiken (Broekhof & Cohen, 2009).

Begrijpend luisteren: voorbereiding op begrijpend lezen

Begrijpend luisteren is als begrijpend lezen zonder zelf de tekst te lezen. Door al luisterend te proberen een verhaal te begrijpen, ontwikkelen leerlingen vaardigheden die zij in de hogere groepen nodig hebben om teksten met begrip te lezen. Het is dan ook geen wonder dat de vaardigheden in begrijpend luisteren een sterke voorspeller zijn van het begrijpend lezen in de hogere groepen (Kendeaou et al., 2009, Lepola et al., 2016). De effectiviteit van voorlezen komt voor een belangrijk deel voort uit de kwaliteit van het taalaanbod, zowel de taal van het boek (de kenmerken van ‘boekentaal’) als de taal van de voorlezer. Uit onderzoek blijkt dat de taal van volwassenen tijdens voorlezen complexer en uitdagender is dan bij andere activiteiten, dat er een grotere variatie is in woordenschat en grammaticale constructies en dat voorlezen veel kansen biedt voor uitleg, ondersteuning van begrip en het voeren van gesprekken naar aanleiding van open vragen (Noble et al., 2017, Duursma et al., 2008). Voorlezen biedt dus ook een effectieve context voor het voeren van de taalstimulerende gesprekken die hierboven beschreven werden.

Herhaald voorlezen geeft leerlingen extra mogelijkheden om vertrouwd te raken met het verhaal, de personages, de tekst en de nieuwe woorden. Dit is met name belangrijk voor kinderen met een taalachterstand, die door herhaald voorlezen hun begrip van het verhaal en de nieuwe woorden stapsgewijs opbouwen. Al eerder is aangegeven dat hierbij goed gebruik gemaakt kan worden van digitale versies van prentenboeken.

Voor kinderen met een taalachterstand is het raadzaam om voor te lezen in kleine groepen en om de zwakste kinderen in een eerste fase via pre-teaching met het verhaal te laten kennismaken (Elsäcker et al., 2006).

Bouwen aan kennis

Kennis is van cruciale betekenis om succesvol te zijn in het onderwijs. Zelfs bij vierjarige kinderen is al vastgesteld dat verschil in kennis een sterk effect heeft op het begrip van een (voorgelezen) tekst (Kaefer et al., 2015). Een taalachterstand wijst vaak op een kennisachterstand, waarbij de beperkte omvang van de woordenschat als indicator gezien kan worden voor de beperkte algemene kennis. Volgens onderzoeker Catherine Snow is de woordenschatkloof die bij kinderen wordt vastgesteld dan ook in feite een kenniskloof en is het van groot belang om te investeren in de kennisontwikkeling van kinderen met een taalachterstand (Snow, 2017). Dat vraagt om een gedegen onderwijsprogramma, waarin thema’s en activiteiten die leiden tot kennisontwikkeling, zoals ontdekactiviteiten, stevig verankerd zijn. In veel programma’s voor jonge kinderen zijn dergelijke activiteiten opgenomen. Kinderen met een taalachterstand kunnen bij deze activiteiten extra

ondersteuning nodig hebben om met profijt te kunnen deelnemen. Dat kan bijvoorbeeld betekenen dat de leerkracht de activiteit apart met hen voorbereidt (pre-teaching), tijdens de activiteiten ondersteuning biedt door sleutelbegrippen toe te lichten, leidende vragen te stellen en aanwijzingen te geven ('scaffolding'), of handelingen voor te doen terwijl zij haar gedachten verwoordt ('modeling'). Ook het voorlezen van informatieve boeken, passend bij het thema op de groep, is een effectieve manier om de kennis van kinderen uit te breiden en tegelijkertijd woordkennis te verdiepen, door themawoorden in een andere context aan te bieden.

(Voor)leesplezier

Onderzoek laat zien dat leesplezier, dat begint met voorlezen, een leven lang door kan gaan en dat de effecten ervan op de taalontwikkeling jaar na jaar toenemen (Mol & Bus, 2011). Een eerste voorwaarde om leesplezier te stimuleren is de aanwezigheid van een goede voorleesomgeving in de klas, met een ruime collectie boeken waar de kinderen zelf bij kunnen, een leeshoek en een vaste plek voor voorlezen op het rooster. Om vervolgens het leesplezier en de leesmotivatie bij kleuters te bevorderen, biedt de zelfdeterminatietheorie (Deci & Ryan, 2000) goede aanknopingspunten. Deze theorie stelt dat mensen gemotiveerder zijn om iets te doen als er rekening wordt gehouden met hun behoefte aan autonomie, competentie en relatie. We geven hier enkele voorbeelden van manieren waarop kleuterleerkrachten hieraan tegemoet kunnen komen:

- Autonomie: leerlingen krijgen de keuze om zelf te lezen in de leeshoek, of mogen kiezen uit welk boek ze worden voorgelezen.
- Competentie: leerlingen mogen zelf 'voorlezen' aan de andere kinderen; leerlingen leren letter herkennen in het boek dat wordt voorgelezen.
- Relatie: leerlingen praten met elkaar en met de leerkracht over hun favoriete boeken of personages of over het voorlezenhuis.

Taalstimulering in de middenbouw (groep 3-4)

Kernpunten

- In de middenbouw is taalstimulering onder andere gericht op de verdere ontwikkeling van de woordenschat.
- Technisch lezen wordt ook ingezet voor taalstimulering, door het te verbinden met leesbegrip.
- Door te blijven investeren in kennisopbouw worden de leerlingen voorbereid op het begrijpend lezen in de bovenbouw.
- Het leesplezier komt verder tot ontwikkeling als de leerlingen zelfstandig boekjes gaan lezen.

In de middenbouw staat het leren lezen centraal. Het is waar dat in principe iedereen kan leren lezen en dat het verwerven van technische leesvaardigheid opgevat kan worden als een ‘kunstje’, dat losstaat van de achtergrond van leerlingen (*Inspectie van het Onderwijs, 2006*). De didactiek bij het leren lezen is voor alle leerlingen hetzelfde en is gebaseerd op de uitgangspunten van directe instructie.

Er is echter ook onderzoek waaruit blijkt dat het leren lezen makkelijker verloopt als leerlingen meer woorden kennen (*Verhoeven et al., 2011, Ouellette & Beers, 2010*). Dat is ook logisch: het kost minder moeite om een woord te lezen dat snel herkend wordt. Leerlingen met een kleinere woordenschat zijn hierbij dus in het nadeel. Dit is een extra argument om ook in de middenbouw aandacht te blijven schenken aan het uitbreiden van de woordenschat.

Woordenschat in de middenbouw

Voor leerlingen met een kleine woordenschat is investeren in de omvang van de woordenschat in de middenbouw van belang voor het bevorderen van de decodeervaardigheid en het tekstbegrip (via algemene kennis). Verhoeven et al (2011) constateren dat het woordenschatniveau van kinderen bij de start van het leesonderwijs bepalend is voor het latere niveau van decodeervaardigheid en tekstbegrip. Leerkrachten kunnen leerlingen op diverse manieren helpen hun woordenschat uit te breiden. Zij kunnen woordenschatinstructie geven volgens de aanpak van de hierboven beschreven viertakt, gericht op bijvoorbeeld onbekende woorden uit de methode technisch lezen of onbekende woorden uit de voorleesboeken. Ook kunnen zij via voorlezen nieuwe woorden aanbieden en de bestaande kennis van woorden verdiepen, door de nieuwe contexten waarin de woorden voorkomen. Leerkrachten kunnen teksten van de leesmethode en de voorleesboeken ook gebruiken om het toepassen van woordleerstrategieën voor te doen, net zoals dat gebeurt in de onderbouw (*Christ & Wang, 2010*). Daarmee bereiden ze de leerlingen voor op het zelfstandig toepassen van deze strategieën in de bovenbouw. Daarnaast kunnen de leerlingen incidenteel nieuwe woorden verwerven tijdens dagelijkse gesprekken en thematische activiteiten en projecten.

Welke woorden zijn belangrijk om te leren in de middenbouw?

Leerlingen met een taalachterstand zijn in de middenbouw vaak nog bezig met het opbouwen van hun basiswoordenschat. Als kinderen deze basiswoordenschat van de 6000 meest gebruikte woorden in de Nederlandse taal hebben verworven, kunnen ze die woorden

gebruiken om nieuwe woorden te leren tijdens het lezen van teksten. Naast deze basiswoordenschat is het raadzaam om ook aandacht te besteden aan schooltaalwoorden, die steeds belangrijker worden in de hogere groepen. Dat zijn wat abstractere woorden die niet aan een vak gebonden zijn, zoals gewoonlijk, beïnvloeden, de overeenkomst, algemeen, de indeling. Vooral voor leerlingen die thuis weinig van dit soort woorden horen is het van belang dat deze woorden op school expliciet worden aangeleerd. Om de woorden goed te onthouden, is het raadzaam om ze niet direct na de uitleg te oefenen (consolideren), maar oefening te spreiden over een wat langere periode van bijvoorbeeld tien dagen (Camp & Goossens, 2016).

Technisch lezen + leesbegrip

Zoals we hierboven zagen, zijn in de middenbouw de decodeervaardigheid en de woordenschat van leerlingen een belangrijke voorspeller van leesbegrip. Om leerlingen voor te bereiden op het zelfstandig lezen van complexere teksten in de bovenbouw, is het raadzaam om ook bij het technisch lezen aandacht te besteden aan het begrip van de tekst. Omdat leerlingen hun werkgeheugen in dit stadium hard nodig hebben voor het decoderen van de tekst, vindt het gesprek over de betekenis van de tekst niet plaats tijdens het lezen, maar na het lezen. De leerlingen hebben dan de tekst enkele keren gelezen en zijn dan in staat om te praten over verbanden binnen en buiten de tekst. Het leggen van de juiste verbanden binnen en buiten de tekst is de kern van leesbegrip en doet een beroep op de kennis van de tekst en de algemene kennis die de leerling tot zijn beschikking heeft (Van den Broek, 2009); deze vaardigheid wordt al geoefend bij het praten over prentenboekverhalen bij de kleuters en wordt in de middenbouw verder ontwikkeld door te praten over teksten die de leerlingen zelf lezen. De leerkracht helpt leerlingen met een taalachterstand tot begrip te komen door kernwoorden uit te leggen, leidende vragen te stellen en aanwijzingen te geven ('scaffolding') en hardop denkend voor te doen hoe zij zelf tot begrip van de tekst komt ('modelen').

Bouwen aan kennis

Door de focus op het technisch lezen in de middenbouw kan de aandacht voor kennisontwikkeling in de knel komen. Daar komt bij dat leerlingen weinig kennis opdoen uit de eenvoudige teksten die zij zelf lezen. Voor de leerresultaten in de middenbouw lijkt dit van ondergeschikt belang, omdat die meer bepaald worden door de vaardigheid in technisch lezen, dan door de algemene kennis van de leerlingen. Maar in de bovenbouw, waarin meer complexe informatieve teksten gelezen worden, met een steeds grotere informatiedichtheid, wordt de invloed van algemene kennis op de leerresultaten steeds sterker (Neuman et al., 2014, McNamara et al., 2004). Dit pleit ervoor om ook in de middenbouw te investeren in de kennisontwikkeling van de leerlingen. Het voorlezen van wat complexere teksten, die boven het technisch leesniveau van de leerlingen liggen, is hiervoor een goed middel. Leerkrachten kunnen hiervoor gebruik maken van leesboeken, (voor school aangepaste) kranten en informatieve boeken, waarbij zij teksten kiezen over onderwerpen die passen bij de leeslessen, zodat de leerlingen verbanden kunnen leggen tussen de teksten en hun kennis van woorden kunnen verdiepen.

(Voor)leesplezier

Hierboven hebben we al aangegeven dat voorlezen ook in de middenbouw een plaats verdient. Voorlezen is goed voor de kennisontwikkeling, maar ook voor het plezier behouden

in verhalen. Als leerlingen nog niet goed in staat zijn om zelfstandig verhalen te lezen, is het voor het behoud van het leesplezier goed als zij de gelegenheid krijgen om te luisteren naar prentenboekverhalen en wat langere verhalen uit voorleesboeken, zonder gehinderd te worden door de zich nog ontwikkelende leestechiek.

In de middenbouw leren de leerlingen zelfstandig te lezen. Dat kan op zich al een sterke motor zijn voor de taalontwikkeling. Want: wie vaardig is in lezen, zal meer plezier hebben in lezen en zal vanzelf meer gaan lezen, daardoor beter gaan lezen en vervolgens nog meer plezier in lezen ervaren, wat weer leidt tot meer lezen en een grotere leesvaardigheid, enz. Onderzoekers Mol en Bus betogen dat deze positieve leesspiraal ervoor zorgt dat lezers die veel lezen in de vrije tijd steeds meer profijt ervaren van het lezen op hun lees- en leerresultaten (Mol & Bus, 2011). Zwakke lezers hebben hiervan nog meer profijt dan sterke lezers, stellen zij, omdat er voor zwakke lezers meer winst te halen valt op het gebied van basisvaardigheden (zoals letterkennis) en technisch lezen. Ook het vrij lezen op school kan zorgen voor positieve effecten op de leesvaardigheid (Krashen, 2004). Het is dus raadzaam om in de middenbouw het leesplezier te bevorderen, tijd in te roosteren voor vrij lezen en ervoor te zorgen dat leerlingen boeken mee naar huis kunnen nemen om thuis verder te lezen. De leestijd buiten school kan gezien worden als deel van het ‘extra taalaanbod’ dat leerlingen met een taalachterstand hard nodig hebben. De leerlingen lezen boekjes op hun eigen niveau of luisteren naar luisterboeken boven hun technisch leesniveau, passend bij hun interesse en hun leeftijd. De leerkracht stimuleert ook het lezen in de vakanties, waar vooral de zwakkere lezers profijt van hebben (Kim & Quinn, 2013).

Om de leesmotivatie te bevorderen, kunnen leerkrachten in de middenbouw, net als in de onderbouw, het leesplezier bevorderen volgens de principes van de zelfdeterminatietheorie (Deci & Ryan, 2000). Een onderzoeksgroep aan de universiteit van Gent heeft aangetoond dat deze principes daadwerkelijk effectief zijn in het basisonderwijs (De Naeghel et al., 2014). Er zijn diverse manieren waarop de leerkracht deze principes in de praktijk kan brengen, bijvoorbeeld:

- Autonomie: leerlingen mogen zelf kiezen wat zij lezen tijdens het vrij lezen en mogen zelf kiezen welk boek zij mee naar huis nemen.
- Competentie: tijdens vrij lezen mogen leerlingen lezen op het niveau waarop zij zich competent voelen; de leerkracht leert leerlingen een geschikte keuze te maken.
- Relatie: leerlingen praten met elkaar en met de leerkracht over hun favoriete boeken of personages of over het lezenthuis.

Taalstimulering in de bovenbouw (groep 5-8)

Kernpunten:

- In de bovenbouw vindt de omslag plaats van ‘leren om te lezen’ naar ‘lezen om te leren’.
- Bij de woordenschatstimulering komt de nadruk te liggen op meer abstracte woorden en op het toepassen van woordleerstrategieën.
- Algemene kennis wordt steeds belangrijker bij het kunnen begrijpen van teksten.
- Verschillende maatregelen zijn mogelijk om de verschillende facetten van de vaardigheid in begrijpend lezen te bevorderen.
- Via leesplezier wordt het lezen in de vrije tijd gestimuleerd, waardoor het taalaanbod buiten de school groter wordt.

In de bovenbouw vindt de omslag plaats van het ‘leren om te lezen’ naar het ‘lezen om te leren’. De lessen doen een steeds groter beroep op de woordenschat, de algemene kennis en de vaardigheid in begrijpend lezen van de leerlingen. Leerlingen met een taalachterstand ondervinden problemen in deze fase, omdat zij juist op deze gebieden achterblijven. Extra ondersteuning is voor deze leerlingen dus onontbeerlijk. Ook de mondelinge taalontwikkeling van deze leerlingen heeft nog steeds baat bij extra stimulansen.

Woordenschatontwikkeling in de bovenbouw

Expliciete aandacht voor het vergroten van de woordenschat blijft in de bovenbouw belangrijk voor leerlingen met een taalachterstand. De leerkracht geeft instructie in nieuwe woorden, volgens de principes van de viertakt, zowel in de taallessen als in de zaakvaklessen.

Welke woorden zijn belangrijk om te leren in de bovenbouw?

In de bovenbouw is de verwerving van de basiswoordenschat bij de meeste leerlingen voltooid. Het gaat nu om uitbreiding van de woordenschat met vaktaalwoorden (uit de zaakvakken) en schooltaalwoorden (uit alle vakken).

Schooltaalwoorden, zijn, zoals eerder beschreven, de wat abstractere woorden die veel in informatieve teksten voorkomen en die niet aan een vak gebonden zijn, zoals *bereid zijn*, *relatief*, *aantonen*, *circa*, *afnemen*. Het accent op schooltaalwoorden past bij de overgang van de Dagelijkse Algemene Taal (DAT), die kenmerkend is voor de onder- en middenbouw, naar Cognitieve Academische Taal (CAT), die abstracter van karakter is en die past bij de bovenbouw fase van ‘lezen om te leren’ (Cummins, 1979). Vooral voor leerlingen die thuis een beperkt taalaanbod krijgen is aandacht op school voor Cognitieve Academische Taal en de daarbij behorende woordenschat van groot belang.

Vooral voor leerlingen met een taalachterstand vormen schooltaalwoorden een drempel voor het begrijpen van teksten. Vandaar dat deze woorden extra aandacht nodig hebben. Ze komen vaak aan bod in de taalmethode en bij het begrijpend lezen. Bij de zaakvaklessen selecteert de leerkracht enkele vaktaalwoorden en schooltaalwoorden om via instructie te verduidelijken.

Een verschil met de onder- en middenbouw, waar veel woorden via instructie aangeboden worden of incidenteel worden verworven, is dat leerlingen in de bovenbouw in staat moeten zijn om zelfstandig hun woordenschat te vergroten door woordleerstrategieën toe te passen op

het moment dat zij een onbekend woord in een tekst tegenkomen, zoals nadenken over de samenstelling van het woord, of een stukje verder of terug lezen. Onderzoek laat zien dat het kunnen toepassen van woordleerstrategieën samenhangt met een grotere receptieve woordenschat, maar dat zwakkere leerlingen minder goed in staat zijn om deze strategieën toe te passen; ook blijkt dat leerlingen de meeste nieuwe woorden leren als het de bedoeling is om meer te weten te komen over het onderwerp van een tekst (Hoogeveen & Bonset, 2018). Hieruit kunnen we concluderen dat het zinvol is om leerlingen met een taalachterstand expliciet instructie te geven in het toepassen van woordleerstrategieën, voor zover dat in de onder- en middenbouw nog niet voldoende is gebeurd, en dat de woordenschat sterker zal groeien als leerlingen deze vaardigheid toepassen tijdens activiteiten waarbij zij op zoek gaan naar informatie over een tekstonderwerp.

Bouwen aan kennis

De kennis van leerlingen wordt in de bovenbouw een steeds bepalender factor voor hun vaardigheid in begrijpend lezen. De teksten worden complexer en er moet steeds meer ‘tussen de regels door’ gelezen worden (Houtveen et al., 2019). Tijdens de zaakvakken verwerven de leerlingen veel nieuwe kennis, die bij het begrijpend lezen nuttig kan zijn. Die kennis is bovendien vaak geordend in een duidelijke samenhang en voorzien van samenvattingen en ondersteunende woordenlijsten. Ook in de lessen begrijpend lezen komen vaak leerzame onderwerpen aan bod, al is daar gewoonlijk minder sprake van samenhang tussen de onderwerpen.

Voor leerlingen met een taalachterstand is het kennisaanbod op school niet voldoende om informatieve teksten goed te begrijpen. Er zijn verschillende manieren waarop leerkrachten deze leerlingen kunnen helpen hun algemene kennis verder te ontwikkelen, zoals jeugdjournaal kijken, voorlezen uit de krant, of samen de krant lezen en daarover discussiëren, informatieve boeken introduceren bij de zaakvakken en voorlezen uit informatieve boeken. Het helpt ook om leerlingen langer te laten lezen over hetzelfde onderwerp, zodat ze de kans krijgen meer kennis in samenhang te verwerven en te verdiepen (Cervetti et al., 2016).

Begrijpend lezen

Leerlingen met een taalachterstand ondervinden problemen bij het begrijpen van teksten in de bovenbouw. In een recent overzicht van wetenschappelijk onderzoek naar begrijpend lezen beschrijven van Houtveen et al (2019) welke maatregelen blijken te werken om het onderwijs in begrijpend lezen effectiever te maken:

- Werk aan het opbouwen van kennis: laat leerlingen veel en langdurig lezen over hetzelfde onderwerp; verbind begrijpend lezen met zaakvakonderwijs; voeg achtergrondkennis toe bij teksten in lessen begrijpend lezen.
- Bouw aan woordenschat: bied een rijke taalomgeving via voorlezen, zelfstandig lezen, gesprekken; leer leerlingen woordleerstrategieën aan; geef instructie in kernwoorden van de tekst, gevolgd door actieve verwerking.
- Zorg voor verschillende typen geïntegreerde teksten en besteed aandacht aan de tekststructuur: gebruik teksten met een duidelijke structuur en natuurlijk taalgebruik; zorg vooral bij leerlingen met een taalachterstand voor teksten met veel

samenhang; laat leerlingen kennismaken met verschillende tekstgenres; geef instructie in de structuur van teksten.

- Leer leerlingen strategische lezers te worden: geef instructie in het inzetten van leesstrategieën en laat die toepassen op teksten van verschillende niveaus en verschillende genres; laat leerlingen zelf besluiten om een strategie wel of niet toe te passen; stop met strategie-instructie als leerlingen de strategie beheersen; maak de inzet van strategieën geen doel op zich, maar stel ze ten dienste van het begrip van de tekstinhoud; leerleerlingen waarom en hoe strategieën toegepast moeten worden en leer ze strategieën op het juiste moment in te zetten.
- Discussieer met leerlingen over teksten: voer discussies op basis van open, authentieke vragen om het begrip van de tekst te bevorderen; ondersteun het redeneren en argumenteren van leerlingen door voor te doen en door te reflecteren op de discussie.
- Integreer lezen en schrijven: laat leerlingen schrijven over het onderwerp van de tekst, samenvattingen schrijven, aantekeningen maken, en schriftelijk vragen over de tekst bedenken en beantwoorden.
- Zorg voor een motiverende leesomgeving: ondersteun autonomie door keuzes te bieden; bevorder sociale verbondenheid door leerlingen te laten samenwerken; bevorder competentie door modellen en feedback geven en door leerlingen hun eigen leerproces te laten reguleren; spreek de interesse van leerlingen aan in de keuze van onderwerpen; benoem procesdoelen (hoe pak je een tekst aan) en geef feedback op voortgang in het behalen van die doelen.
- Monitor en toets leesbegrip in de klas: zorg voor formatieve toetsing door het leerproces en de leesmotivatie te volgen, door ook hogere-orde denkvaardigheden te peilen, bijvoorbeeld door kritische vragen te laten formuleren, en door begrip op meerdere manieren te toetsen.
- Differentieer: zorg voor een rijk leerstofaanbod, ook voor de zwakkere leerlingen; bied zwakkere leerlingen extra ondersteuning door de inzet van luisterboeken en teksten op verschillend niveau en door zwakkere leerlingen meer leestijd te geven.

Uit de analyse van Houtveen e.a. blijkt duidelijk het belang van kennis, woordenschat, motivatie en breed lezen om de taalontwikkeling te stimuleren. Ook de mondelinge taal komt aan de orde in deze analyse, door de bevinding dat leesbegrip wordt bevorderd door over teksten te discussiëren. Interessant is ook dat de zelfdeterminatietheorie, die we eerder beschreven in de context van leesplezier, ook van toepassing blijkt te zijn op het leesonderwijs.

De analyse biedt ook expliciete en impliciete aanknopingspunten voor de wijze waarop leerkrachten leerlingen met een taalachterstand extra begeleiding en ondersteuning kunnen bieden om het begrip van de tekst te faciliteren en om leerlingen toe rusten met cruciale vaardigheden:

- Voeg voorafgaand aan het lezen kennis over het onderwerp toe.
- Leg kernwoorden uit.
- Leer woordleerstrategieën aan.
- Doe voor hoe een goede lezer leesstrategieën toepast.

- Doe voor hoe je kunt discussiëren over een tekst.
- Zorg voor een rijk en gedifferentieerd aanbod aan teksten.
- Kom tegemoet aan de behoefte aan autonomie, relatie en competentie.

(Voor)leesplezier

In de bovenbouw ontwikkelen leerlingen zich van beginnende lezers tot meer ervaren lezers, met eigen voorkeuren voor schrijvers en genres (Stichting Lezen, 2020). Leerlingen met een taalachterstand zijn meer dan andere leerlingen gebaat bij de extra taalstimulering die plaatsvindt via het lezen in de vrije tijd. De tijd op school is immers beperkt, terwijl de opbrengst van het lezen in de vrije tijd voor de taalontwikkeling in principe onbeperkt is. Om deze leerlingen tot lezen te motiveren kan de leerkracht, net als in de onder- en middenbouw, gebruikmaken van de principes van de zelfdeterminatietheorie:

- Autonomie: leerlingen hebben keuze uit de verschillende (soorten) boeken en verwerkingsvormen, leerlingen bezoeken zelfstandig de schoolbibliotheek en de bibliotheek buiten de school, leerlingen weten wat lezen kan doen voor hun taalontwikkeling, leerlingen maken kennis met digitale bronnen voor het vrijetijdslezen.
- Competentie: de leerkracht signaleert leesproblemen en pakt die aan, biedt ondersteuning en tips bij het zoeken van geschikte boeken, formuleert verwachtingen en biedt structuur bij verwerkingsvormen, geeft opbouwende feedback, doet boekgesprekken voor, biedt uitdagende teksten aan (ook via voorlezen) en zorgt voor specifiek aanbod voor zwakke lezers.
- Relatie: de leerkracht is geïnteresseerd in de leesvoorkeuren en het leesgedrag van leerlingen en vertelt over de leesgewoontes en de boeken bij hem/haar thuis, de leerkracht geeft extra aandacht aan ongemotiveerde lezers in een persoonlijk gesprek, leerlingen gaan met elkaar in gesprek over boeken en over lezen, leerlingen geven elkaar boekentips.

Aan het einde van de basisschool lezen meisjes beter dan jongens en hebben zij meer plezier in lezen (Gubbels et al., 2017, Inspectie van het Onderwijs, 2020). Het is daarom aan te bevelen om extra aandacht aan jongens te besteden bij het stimuleren van het lezen in de vrije tijd als een leerkracht signaleert dat jongens minder plezier aan het lezen beleven. Dat kan op verschillende manieren (Leesmonitor - Het Magazine, 2015):

Mannelijke rolmodellen inzetten: mannelijke leerkrachten (of vaders) inzetten om te laten zien dat lezen ook echt iets is voor jongens.

Het leesaanbod aanpassen: voor jongens zijn motiverende boeken nog belangrijker dan voor meisjes, want sommige jongens vinden het moeilijker om zich tot lezen te zetten en hun begrip van de tekst wordt sterker beïnvloed door de inhoud van de tekst. Het is daarom raadzaam om de leesvoorkeuren van de kinderen, en jongens in het bijzonder, op school in kaart te brengen en de collectie daarop aan te passen. Ook het inzetten van digitale media kan helpen om het imago van lezen bij jongens te verbeteren (Bakker, 2013).

Andere opvattingen over gender stimuleren: scholen kunnen genderstereotypen bestrijden binnen bredere projecten over bijvoorbeeld burgerschap of cultuur (Younger & Warrington, 2005) en door jongens en meisjes gelijkwaardige rollen te geven in leesactiviteiten.

Voorlezen is ook in de bovenbouw nog nuttig, ook al zijn leerlingen in staat om zelfstandig boeken te lezen. Afgezien nog van de te verwachten effecten op het gebied van kennis, tekstbegrip (begrijpend luisteren) en woordenschat, biedt voorlezen leerlingen ook de mogelijkheid om kennis te maken met teksten die (net) boven het eigen leesniveau liggen en met boeken, genres en schrijvers die leerlingen niet uit zichzelf gekozen zouden hebben. Een onderzoeksgroep van de Vrije Universiteit Amsterdam heeft vastgesteld dat voorlezen aan leerlingen in de bovenbouw een sterker effect heeft op hun leesmotivatie en leesfrequentie dan boekpromotie-activiteiten en vrij lezen in de klas (Van der Sande et al., 2019).

Uit het onderzoek van de Vrije Universiteit komt ook naar voren dat het invoeren van dagelijks vrij lezen niet altijd het gewenste effect heeft op de leesmotivatie van basisschoolleerlingen. Vooral leerlingen die al veel lezen blijken er nog meer door te gaan lezen; voor leerlingen die weinig lezen kan het vrij lezen zelfs een negatief effect hebben op de leesmotivatie. De onderzoekers raden aan om daar alert op te zijn en deze leerlingen meer begeleiding te bieden bij het zoeken van een geschikt boek. Dat laatste blijkt effectief te zijn om de leesmotivatie te stimuleren, stelden de onderzoekers vast, al profiteren ook in dit geval lezers die al gemotiveerd zijn meer dan niet- gemotiveerde lezers.

De houding van de leerkracht

Kernpunten

- Hoge verwachtingen van de leerlingen leiden tot hogere leerprestaties.
- Leerkrachten kunnen hoge verwachtingen laten blijken via organisatie, klassenklimaat en leerdoelen.
- Leerkrachten kunnen ook hoge verwachtingen laten zien in hun interactie met de leerlingen.
- Ruimte geven aan andere talen dan Nederlands heeft positieve didactische en pedagogische effecten.

Hoge verwachtingen laten zien

De verwachtingen die leerkrachten hebben van leerlingen hebben effect op de leerprestaties. Lage verwachtingen kunnen zich uiten in gedrag waarmee leerlingen niet worden uitgedaagd om te leren, maar worden bevestigd in het (lage) niveau waarop zij presteren. Dat zijn gedragingen als: meer negatieve feedback geven dan aan andere leerlingen, minder vaak een beurt geven, eerder genoeg nemen met een pover resultaat of antwoord, de vraag zelf beantwoorden in plaats van de vraag te herhalen, hints te geven (scaffolding) of een andere vraag te stellen (Brophy & Good, 1970). Leerkrachten hebben eerder lage verwachtingen van leerlingen van laagopgeleide ouders of met een migratieachtergrond. Als die leerlingen onvoldoende worden uitgedaagd en weinig zelfvertrouwen ontwikkelen, is de kans groter dat zij onder hun niveau gaan presteren en de lage verwachtingen waar maken: een ‘self-fulfilling prophecy’ (Jussim & Harber, 2005). Het resultaat is dat kinderen van laagopgeleide ouders nog steeds minder kansen hebben in het onderwijs, zoals OESO-onderzoek in 2018 aantoonde (Ros, 2018).

Volgens de Nieuw-Zeelandse onderzoeker Christine Rubie-Davies gedragen leerkrachten met hoge verwachtingen zich waarneembaar anders dan andere leerkrachten (Rubie-Davies et al., 2015). Ze beschouwen hun leerlingen als kinderen met potentie, van wie de intelligentie niet vaststaat, maar die tot hogere leerprestaties kunnen komen door ze uit te dagen, door leerdoelen met ze te formuleren en door ze duidelijke feedback te geven over hun voortgang. Met andere woorden: ze zien het prestatieniveau van een kind niet als een vaststaand gegeven, maar als iets dat zij als leerkracht kunnen veranderen. Een belangrijke voorwaarde is dat leerkrachten een goede relatie hebben met alle leerlingen in de klas en dat er een goede sfeer is in de klas. Een leerkracht met hoge verwachtingen werkt zo aan het zelfvertrouwen, de motivatie en de prestaties van de leerlingen. Op basis van jarenlang onderzoek vat Rubie-Davies haar adviezen op het gebied van leerkrachtverwachtingen samen in drie punten (Ros, 2019):

- Werk met heterogene, telkens anders samengestelde groepen, zodat leerlingen niet het gevoel krijgen ‘vast’ te zitten op een bepaald prestatieniveau.
- Zorg voor een warm klassenklimaat met goede relaties tussen leerlingen onderling en tussen leerlingen en de leerkracht.
- Stel duidelijke leerdoelen en laat leerlingen zien hoe ze die doelen kunnen bereiken.

‘Teach Like a Champion’

Leerkrachten kunnen hoge verwachtingen heel concreet laten zien in hun interactie met leerlingen. De Amerikaanse opleider en auteur Doug Lemov observeerde tien jaar lang effectieve leerkrachten op scholen met hoge concentraties leerlingen met achterstanden en constateerde daarbij een vijftal micro-technieken die hij de gemeenschappelijke noemer ‘de lat hoog leggen’ gaf (Lemov, 2016). Het zijn technieken die leerkrachten in vrijwel iedere les kunnen toepassen en die leerlingen laten ervaren dat de leerkracht hoge verwachtingen van hen heeft:

1. Weet niet geldt niet: De leerkracht laat een leerling niet weggomen met: “weet niet”. De leerkracht of een andere leerling geeft het antwoord, de leerling herhaalt het. Of de leerkracht of een andere leerling geeft een aanwijzing en de leerling gebruikt die om het juiste antwoord te geven.
2. Goed is goed: De leerkracht laat merken dat een half antwoord niet goed genoeg is. De leerkracht blijft aandringen tot het juiste antwoord komt. Het antwoord moet een antwoord zijn op de gestelde vraag, niet op een andere vraag. De leerkracht stimuleert de leerlingen om in hun antwoord de correcte terminologie te gebruiken (schooltaalwoord en, vaktaalwoorden).
3. Rekken: De leerkracht gebruikt een goed antwoord om door te vragen. De leerkracht vraagt naar het ‘hoe’ of ‘waarom’, vraagt naar een andere manier om tot het antwoord te komen, vraagt om een beter woord, vraagt naar bewijs en stimuleert leerlingen om kennis van verschillende onderwerpen te combineren.
4. De formulering telt: De leerkracht dringt erop aan dat leerlingen grammaticaal correct formuleren, volledige zinnen vormen en goed verstaanbaar praten.
5. Geen excuses: De leerkracht laat merken dat leren niet saai is, maar juist interessant en de inspanning waard.

Omgaan met meertaligheid

Meertalige kinderen hebben vaker een taalachterstand in het Nederlands dan eentalige Nederlandse kinderen (Druten-Frietman et al., 2015, Schlichting, 2015, Cremer & Schoonen, 2013). Wellicht is de associatie van meertaligheid met achterstanden er de oorzaak van dat Nederlandse leerkrachten, in vergelijking met leerkrachten in andere landen, opvallend negatief staan tegenover meertaligheid (Slot et al., 2018). Het is echter niet de meertaligheid op zich die taalachterstanden veroorzaakt. Er zijn volop voorbeelden van meertalige kinderen die het uitstekend doen in het onderwijs. Dat zijn kinderen van ouders die thuis voor een rijk aanbod zorgen in de eigen taal. Er wordt veel gepraat en veel (voor)gelezen in de eigen taal, waardoor deze kinderen op school komen met een taalsysteem dat volgroeid genoeg is om hen in staat te stellen om er relatief gemakkelijk een tweede taal bij te leren (Cummins, 1979).

Er is dus geen reden om negatief te staan tegenover meertaligheid. Sterker nog, mensen die meer dan een taal beheersen blijken op verschillende manieren in het voordeel te zijn ten opzichte van eentaligen: zo construeren zij meer verbanden tussen woorden en begrippen, in verschillende talen, waardoor zij meer informatie kunnen bereiken en ophalen in die verschillende talen; en hun hersenen krijgen meer oefening door het gebruik van verschillende talen in verschillende settings met verschillende mensen, waardoor de hersenen langer gezond blijven; ook zijn meertaligen beter in staat om nog meer talen te leren, vooropgesteld dat de moedertaal goed ontwikkeld is (McCracken, 2017).

Onderzoekers wijzen al langer op het belang van aandacht voor meertaligheid in het onderwijs, waarbij ze kijken naar de voordelen die dit oplevert op scholen waar leerlingen meer ruimte krijgen om een andere taal naast de instructietaal te gebruiken. De onderzoekers nemen op deze scholen didactische voordelen waar, zoals de verbetering van de taalvaardigheid (Latisha & Young, 2017) en de cognitieve betrokkenheid (Duarte, 2020), evenals pedagogische voordelen, zoals aandacht en zelfvertrouwen (Creese & Blackledge, 2010). Een overkoepelende term die wel gebruikt wordt voor de praktijk op dit type scholen is ‘translanguaging’. Deze term staat voor een beredeneerde manier van ruimte geven aan talen in klassen met meertalige leerlingen. Dat ‘ruimte geven’ kan verschillende dingen betekenen, bijvoorbeeld leerlingen toestaan om onderling hun eigen taal te spreken bij het werken aan opdrachten, of leerlingen bij het bespreken van een nieuw woord vragen naar datzelfde woord in hun eigentaal.

Translanguaging is dus geen methode of didactiek. Het is meer een houding tegenover de aanwezigheid en het gebruik van andere talen dan Nederlands in de school (Duarte & Günther-van der Meij, 2019). In een [brochure](#) over translanguaging geven de Universiteit van Amsterdam en Universiteit Utrecht de volgende tips (Rutu Foundation, 2016):

- Zorg voor boeken en tijdschriften in de thuistaal van de leerlingen en laat ze daarover praten en schrijven in het Nederlands.
- Laat leerlingen die dezelfde taal spreken met elkaar discussiëren in hun eigen taal en elkaar helpen met het maken van opdrachten in het Nederlands.
- Maak samen met de leerlingen meertalige boeken.
- Maak een meertalige muur in de klas.
- Laat leerlingen iets opzoeken in of over hun eigen taal op het internet.
- Plaats woorden uit verschillende talen naast elkaar en bespreek de verschillen met de leerlingen.

Bronnen

- Appel, R. & Kuiken, F. & Vermeer, Anne. (1995). Nederlands als tweede taal in het basisonderwijs. Handboek voor leerkrachten in het basisonderwijs. Amersfoort: Thieme Meulenhoff
- Bacchini, S. (2012), Eerste hulp bij tweede taal: experimentele studies naar woordenschatdidactiek voor jonge tweede-taalverwerwers. BOXpress
- Bakker, N. (2013), Digitaal lezen – wie doen het al? Een SMB-dieptestudie naar het profiel van de e-boekenlezer en de leesbeleving van de e-reader, tablet en laptop. In: Dick Schram (red.), De aarzelende lezer over de streep. Stichting Lezen Reeks 22. Delft: Eburon.
- Blachowicz, C. L., J. Beyersdorfer, & P. Fisher (2006), Vocabulary development and technology: Teaching and transformation. In International handbook of literacy and technology, eds. M. McKenna, L. D. Labbo, R. D. Kieffer, & D. Reinking, 341–48. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Broekhof, K. & Cohen de Lara, H. (2009), Wetenschap en Techniek in VVE, TalentenKracht in de kinderopvang en groep 1/2: een exploratief onderzoek. Utrecht, Sardes.
- Broekhof, K. & Cohen de Lara, H. (2007), Levende Boeken: zo werkt dat! Praktische suggesties voor het werken met Levende Boeken op school en thuis. Utrecht: Sardes
- Broekhof, K. (2017), 'Wat maakt VVE effectief?' HJK, 20-23.
- Brophy, J. E., & Good, T. L. (1970). Teachers' communication of differential expectations for children's classroom performance: Some behavioral data. *Journal of Educational Psychology*, 61(5), 365-374. Nederlandse samenvatting in: Bergh, L. van den, Denessen, E. & Volman, M. (red.), Werk maken van gelijke kansen. Praktische inzichten uit onderzoek voor leraren basisonderwijs. Meppel: Ten Brink. Didactief Onderzoek, 2020.
- Bulters, I. & A. Vermeer (2007). Leerkrachtvaardigheden en woordenschatonderwijs: het effect van training op leerkrachtgedrag en leerlingprestaties. In: Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen, 77/1, 9-21.
- Camp, G. & Goossens, N. (2016), Hoe leer je een kind meer woorden? Didactief, 30 september. <https://didactiefonline.nl/artikel/hoe-leer-je-een-kind-meer-woorden>
- Cervetti, G. N., Wright, T. S. & Hwang, H. (2016). Conceptual coherence, comprehension, and vocabulary acquisition: A knowledge effect? *Reading and Writing*, 29(4), 761-779.
- Christ, T. & Wang, X.C. (2010). Bridging the Vocabulary Gap: What the Research Tells Us about Vocabulary Instruction in Early Childhood. *Young Children*, 65/4, 84-91
- Creese, A., & Blackledge, A. (2010). Translanguaging in the bilingual classroom: A pedagogy for learning and teaching? *The Modern Language Journal*, 94/1, 103–115.
- Cremer, M., & Schoonen, R. (2013). The role of accessibility of semantic word knowledge in monolingual and bilingual fifth-grade reading. *Applied Psycholinguistics*, 34/6, 1195-1217.
- Cummins, J. (1979). Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. *Working Papers on Bilingualism*, 19, 121-129.

- Damhuis, R. & Litjens, P. (2003). Mondelinge communicatie. Drie werkwijzen voor mondelinge taalontwikkeling. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- De Naeghel, J., Van Keer, H. & Vanderlinde, R. (2014), Strategies for promoting autonomous reading motivation: A multiple case study research in primary education. *Frontline Learning Research*, 3, 83-101.
- De Temple, J. M., & Snow, C. E. (2003). Learning words from books. In A. van Kleeck, S.A. Stahl, & E.B. Bauer (Eds.), *On reading books to children: Parents and teachers*, 16-36. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (2000), Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55/1, 68-78.
- Druten-Frietman, L. van, Denessen, E., Gijssels, M. & Verhoeven, L. (2015). Child, home and institutional predictors of preschool vocabulary growth (2015). *Learning and Individual Differences*, 43, 92-99.
- Duarte, J. (2020). Translanguaging in mainstream education: A sociocultural approach. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 22/2, 150-164.
- Duarte, J., & Günther-van der Meij, M.T. (2019). Meer meertaligheid in het basisonderwijs: Ja maar, hoe? Nieuwe inzichten door meertaligheidsprojecten. *MeerTaal*, 6(2), 14-17.
- Duursma, E., Augustyn, M. & Zuckerman, B. (2008). Reading aloud to children: the evidence. *Archives of Disease in Childhood*, 93, pp. 554–557.
- Elsäcker, W. van, Beek, A. van der, Hillen, J. & Peters, S. (2006), *De Taallijn: Interactief taalonderwijs in groep 1 en 2*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Gubbels, J., Netten, A. & Verhoeven, L. (2017), *Vijftien jaar leesprestaties in Nederland: PIRLS 2016*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Henrichs, L. & Leseman, P. (2013), *Academische taal in de kleuterklas. Effecten van een korte leerkrachtinterventie*. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 52, 46-56.
- Hoogeveen, M. & Bonset, H. (2018), *Woordenschatontwikkeling in het basisonderwijs opnieuw onderzocht. Een inventarisatie van empirisch onderzoek van 2004 tot 2017*. Enschede: SLO
- Houtveen, A.A.M., Steensel, R.C.M. van & Rie, S. de la (2019), *De vele kanten van leesbegrip. Verslag van een literatuurstudie naar kernelementen van effectief onderwijs in begrijpend lezen*. Utrecht: Hogeschool Utrecht.
- Huttenlocher, J., Vasilyeva, M., Cymerman, E. & Levine, S. (2002) Language input and child syntax. *Cognitive Psychology*, 45/3, 337-374.
- Inspectie van het Onderwijs (2006), *Iedereen kan leren lezen. Inspectierapport 2006-27, september 2006*.
- Inspectie van het Onderwijs (2020), *De Staat van het Onderwijs*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Jussim, L., & Harber, K.D. (2005), Teacher expectations and self-fulfilling prophecies: Knowns and unknowns, resolved and unresolved controversies. *Personality and Social Psychology Review*, 9(2), 131-155. Nederlandse samenvatting in: Bergh, L. van den, Denessen, E. & Volman, M. (red.), *Werk*

maken van gelijke kansen. Praktische inzichten uit onderzoek voor leraren basisonderwijs. Meppel: Ten Brink. Didactief Onderzoek, 2020.

Kaefer, T., Neuman, S.B. & Pinkham, A.M. (2015), Pre-existing Background Knowledge Influences Socioeconomic Differences in Preschoolers' Word Learning and Comprehension. *Reading Psychology*, 36/3, 203-231

Kendeou, P., van den Broek, P., White, M., & Lynch, J. S. (2009), Predicting reading comprehension in early elementary school: the independent contributions of oral language and decoding skills. *Journal of Educational Psychology*, 101, 765-778.

Kim, J.S. & Quinn, D.M. (2013), The Effects of Summer Reading on Low-Income Children's Literacy Achievement From Kindergarten to Grade 8 A Meta-Analysis of Classroom and Home Interventions. *Review of Educational Research*, 83/3, 386-431.

Koeven, E. van & Smits, A. (2020), *Rijke taal. Taaldidactiek voor het basisonderwijs*. Amsterdam: Boom

Krashen, S. (2004). *The Power Of Reading: Insights From The Research*. Westport, Connecticut/London: Libraries Unlimited; Portsmouth, NH: Heinemann. 2nd edition.

Lane, H.B., & Allen, S. (2010, February). The Vocabulary-Rich Classroom: Modeling Sophisticated Word Use to Promote Word Consciousness and Vocabulary Growth. *The Reading Teacher*, 63(5), 362–370.

Latisha, M., & Young, A. (2017). From silencing to translanguaging: Turning the tide to support emergent bilinguals in transition from home to pre-school. In B. Paulsrud, J. Rosen, B. Straszer, & A. Wedin (Eds.), *New perspectives on translanguaging and education (108–128)*. Bristol: Multilingual Matters.

Leesmonitor – Het Magazine (2015). *De seksekloof: hoe krijgen we jongens aan het lezen?* Amsterdam: Stichting Lezen

Lemov, D. (2016), *Teach like a champion 2.0*. Rotterdam: CED-Groep.

Lepola, J., Lynch, J. S., Kiuru, N., Laakkonen, E., & Niemi, P. (2016). Early oral language comprehension, task orientation, and foundational reading skills as predictors of grade 3 reading comprehension. *Reading Research Quarterly*, 51, 373-390.

McCracken, M. (2017), Translanguaging as a tool to preserve L1 languages and promote multilingualism. In: M.H. van Spaandonk, M. McCracken, K. Maes, L. De Wachter, J. Heeren, & D. Speelman (red.) *Proceedings Van Schools tot Scriptie III : een colloquium over universitair taalvaardigheidsonderwijs, held at Leiden University on 2 December 2016*. Leiden: Universiteit Leiden.

McNamara, D. S., Floyd, R. G., Best, R., & Louwse, M. (2004), World knowledge driving young readers' comprehension difficulties. Paper presented at the sixth biennial meeting of the International Society of the Learning Sciences, Santa Monica, CA.

Michaels, S., & O'Connor, C. (2015). Conceptualizing talk moves as tools: Professional development approaches for academically productive discussion. In L. B. Resnick, C. Asterhan, & S. N. Clarke (Eds.), *Socializing intelligence through talk*, 347-362. Washington, DC: AERA.

- Mol, S.E. & Bus, A.G. (2011). Lezen loont een leven lang: de rol van vrijetijdslezen in de taal- en leesontwikkeling van kinderen en jongeren. *Levende Talen Tijdschrift*, 12/3, 3-15.
- Neuman, S. B., Kaefer, T., & Pinkham, A. (2014). Building background knowledge. *The Reading Teacher*, 68(2), 145-148.
- Noble, C.H., Cameron-Faulkner, T. & Lieven, E. (2017), Keeping it simple: the grammatical properties of shared book reading. *Journal of Child Language*. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/29145915/>
- Ouellette, G., & Beers, A. (2010). A not-so-simple view of reading: How oral vocabulary and visual-word recognition complicate the story. *Reading and Writing*, 23(2), 189-208.
- Ploeg, C.P.B. van der, Lanting, C.I., Galindo Garre, F. & Verkerk, P.H. (2007), Screening op taalachterstanden en spraakstoornissen bij kinderen van 1 tot 6 jaar door de jeugdgezondheidszorg. Deelrapport I: Inventarisatie van de instrumenten. Leiden: TNO Kwaliteit van Leven.
- Pot, H. (2006), Een lawine van woorden; Taal leren door (absolute) beginners met Puk& Ko en Piramide in Rotterdam. Rotterdam: Inholland
- Quintus Bosz, L. i.s.m. Bacchini, S. (2020), De Taallijn aanvulling NT2 Werken met beginnende tweedetaalverwerwers. Utrecht/Nijmegen: Sardes/Expertisecentrum Nederlands
- Ros, B. (2018), Postcode bepaalt nog steeds schoolsucces. *Didactiefonline.nl*, 3 november.
- Ros, B. (2019), Yes, you can! *Didactief*. Interview met Christine Rubie-Davies, december 2019.
- Rowe, M. & Snow, C. (2020), Analyzing input quality along three dimensions: interactive, linguistic, and conceptual. *Journal of Child Language*, 47, 5-21.
- Rubie-Davies, C. M., Peterson, E. R., Sibley, C. G., & Rosenthal, R. (2015), A teacher expectation intervention: Modelling the practices of high expectation teachers. *Contemporary Educational Psychology*, 40, 72-85. Nederlandse samenvatting in: Bergh, L. van den, Denessen, E. & Volman, M. (red.), *Werk maken van gelijke kansen. Praktische inzichten uit onderzoek voor leraren basisonderwijs*. Meppel: Ten Brink. *Didactief Onderzoek*, 2020.
- Rutu Foundation (2016), *Translanguaging: een krachtige pedagogische strategie voor meertalige klassen*. Te raadplegen op https://issuu.com/rutufoundation/docs/brochure_v4_0_1_feb_2016
- Sabol, T.J., Hong, S.L.S., Pianta, R.C., & Burchinal, M.R. (2013). Can rating pre-k programs predict children's learning? *Science*, 341 (6148), 845-846.
- Scheele, A.F. (2010). Home language and mono- and bilingual children's emergent academic language: a longitudinal study of Dutch, Moroccan-Dutch, and Turkish-Dutch 3- to 6- year olds. Utrecht: Universiteit Utrecht (dissertatie).
- Schlichting, L. (2015). De taalvaardigheid in het Nederlands van kleuters van Turkse en Marokkaanse herkomst. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 54, 239-250.
- Siraj-Blatchford (2005), *Quality Interactions in the Early Years*. TACTYC Annual Conference Birth to Eight Matters! Seeking Seamlessness - Continuity? Integration? Creativity? 5 November, Cardiff.
- Slot, P., Romijn, B., Cadima, J., Nata, G., & Wysłowska, O. (2018), *Internet survey among staff working in formal and informal (education) sectors in ten European countries*. Isotis rapport D5.3. Utrecht, Porto, Warschau.

Snow, C. (2017), The role of vocabulary versus knowledge in children's language learning: a fifty-year perspective / El papel del vocabulario frente al conocimiento en el aprendizaje lingüístico de los niños: una perspectiva de cincuenta años, *Infancia y Aprendizaje*, 40/1, 1-18.

Stahl, S.A. (1999), *Vocabulary Development (From Reading Research to Practice, vol. 2)*. Cambridge, MA: Brookline Books

Stichting Lezen (2020), *De doorgaande leeslijn. De leesontwikkeling van 0-20 jaar*. Amsterdam: Stichting Lezen

Van den Broek (2009), *Cognitieve en neurologische processen tijdens begrijpend lezen: Fundamenteel onderzoek en onderwijskundige toepassing. Oratie, 2 november*. Leiden: Universiteit Leiden

Van der Sande, L., Wildeman, I., Bus, A. & Steensel, R. van (2019), *Lezen stimuleren via vrij lezen, boekgesprekken en appberichten*. Stichting Lezen Reeks 31. Utrecht: Eburon.

Van der Veen, C., De Mey, L., Van Kruistum, C., & Van Oers, B. (2017). The effect of productive classroom talk and metacommunication on young children's oral communicative competence and subject matter knowledge: An intervention study in early childhood education. *Learning and Instruction*, 48, 14-22.

Van der Veen, M. (2017), *Dialogic classroom talk in early childhood education*. Amsterdam: Vrije Universiteit, PhD thesis.

Verhallen, M. (2009), *Meer en beter woorden leren*. Utrecht: PO-Raad.

Verhallen, M.J.A.J., Bus, A.G. & de Jong, M.T. (2004), *Elektronische boeken in de vroegschoolse educatie*. Amsterdam: Stichting Lezen.

Verhoeven, L., Van Leeuwe, J., & Vermeer, A. (2011). Vocabulary growth and reading development across the elementary school years. *Scientific Studies of Reading*, 15(1), 8-25.

Vermeer, A. (2017), *Woordfrequentielijsten, wat kun je daarmee in het onderwijs?* Presentatie voor het Landelijk Netwerk Taal, 28 september 2017.

Younger, M. & Warrington (2005). *Raising boys' achievement*. London: HMSO, Research Report for the Department of Education and Skills, RR636.

Dit artikel plus extra bronnen en literatuurverwijzingen:

<https://www.onderwijskennis.nl/kennisbank/onderwijskansen-en-taalstimulering>