NATIONAAL
REGIEORGAAN
ONDERWIJSONDERZOEK

Leidraad

Betekenisvol en functioneel taalonderwijs in groep 1-2

Effectieve aanpakken in het **taalonderwijs**
Weten wat werkt en waarom



po

samen onderwijs versterken

Leidraad

Betekenisvol en functioneel taalonderwijs in groep 1-2

Effectieve aanpakken in het **taalonderwijs**
Weten wat werkt en waarom

Lotte Henrichs
Martine Gijsel
Nadia Kuipers
José Smeets-van Veldhoven
Marjon Weterings-van den Berg

Colofon

Leidraadcommissie:

Lotte Henrichs – universitair docent onderwijswetenschappen/educatie, Universiteit Utrecht
Martine Gijsel – senior onderzoeker en directeur Expertisecentrum Nederlands, Nijmegen
Nadia Kuipers – leerkracht en projectmedewerker jonge kind, Stichting BOOR, Rotterdam
José Smeets-van Veldhoven – hogeschooldocent/onderzoeker taalleesdidactiek IPABO, Instituutsopleider AMOS, Amsterdam
Marjon Weterings-van den Berg – interim onderwijsspecialist en voormalig schoolleider De Verbeelding, Haarlem

Kwaliteitscommissie:

Nelleke Brouwer – directeur OBS Overvecht, Utrecht
Tom Drukker – leraar maatschappijleer en adviseur onderwijs en onderzoek, Openbaar Onderwijs Groningen
Debbie Dussel – leerkracht Willibrordschool, Vleuten
Harrie Eijkelhof – emeritus hoogleraar, faculteit Bètawetenschappen, Universiteit Utrecht
Guuske Ledoux – voormalig wetenschappelijk directeur Kohnstamm Instituut, Amsterdam
Marlijn van der Sluis – beleidsmedewerker Christelijk Voortgezet Onderwijs, Rotterdam en omgeving
Amber Walraven – universitair docent, Radboud Docenten Academie, Nijmegen

Wetenschappelijk reviewer:

Roel van Steensel – hoogleraar leesgedrag, Vrije Universiteit Amsterdam en universitair hoofddocent onderwijswetenschappen, Erasmus Universiteit Rotterdam

Eindredactie NRO: Stef Severt
Grafisch ontwerp: Ontwerpwerk
Illustraties: Ontwerpwerk
Medewerkers NRO: Eline Schrama en Anne Luc van der Vegt

April 2025

www.onderwijskennis.nl/leidraad/taal-1-2

Deze leidraad is tot stand gekomen met financiering uit het programma Ontwikkelkracht.

NRO NATIONAAL REGIEORGAAN ONDERWIJSONDERZOEK

ontwikkelkracht

Inhoud

Voorwoord 5

Aanbevelingen in het kort 6

Inleiding 9

Taalontwikkeling in groep 1-2 in vogelvlucht 11

Aanbeveling 1 Maak het taalonderwijs betekenisvol en functioneel 15

Aanbeveling 2 Grijp elke kans op taalbevordering 23

Aanbeveling 3 Bevorder rijke taalproductie van leerlingen 29

Aanbeveling 4 Ondersteun risicoleerlingen adequaat 35

Aanbeveling 5 Betrek de thuisomgeving van leerlingen bij hun taalontwikkeling 41

Aanbeveling 6 Zorg voor de voorwaarden op schoolniveau 46

Referenties 51

Het NRO ontwikkelt leidraden voor alle onderwijssectoren, over diverse onderwerpen. Ga naar www.onderwijskennis.nl/leidraden voor extra materialen en andere leidraden.



ONDERWIJSKENNIS
van het NRO

Voorwoord

De leidraad 'Betekenisvol en functioneel taalonderwijs in groep 1-2' is gemaakt voor leerkrachten, schoolleiders, intern begeleiders en andere onderwijsprofessionals die hun taalonderwijs willen onderbouwen met kennis uit onderzoek. Met deze leidraad willen we onderwijsonderzoek verbinden met de onderwijspraktijk in de school en in de klas.

In alle leidraden die tot nu toe zijn uitgegeven, presenteren we de verzamelde kennis op een praktische en toegankelijke manier. Ze gaan over onderwerpen waarvan leerkrachten en schoolleiders hebben aangegeven dat ze belangrijk zijn bij de vormgeving van het beste onderwijs. Het zijn onderwerpen waarover zij graag meer kennis willen opdoen en waarbij ze meer houvast willen krijgen.

Een van de belangrijkste ambities van het onderwijs in Nederland is zorgen dat elke leerling over voldoende taalvaardigheid beschikt om goed te kunnen functioneren in de maatschappij. Taalvaardigheid is van groot belang bij allerlei aspecten in het dagelijks leven. In de kleutergroepen leggen leerkrachten hiervoor de basis. De boodschap uit deze leidraad is helder: voor een goede taalvaardigheid hebben leerlingen betekenisvol en functioneel taalonderwijs nodig. Op die manier kunnen kleuters – aansluitend bij hun belevingswereld – goed leren spreken en luisteren en de basis leggen voor het lezen en schrijven.

We willen met de leidraad de lezer aan het denken zetten en helpen om passende keuzes te maken. De leidraad is niet bedoeld als handboek, waarin stap voor stap staat beschreven hoe je als leerkracht, schoolleider, intern begeleider of andere onderwijsprofessional te werk moet gaan. Er is niet één recept dat onder alle omstandigheden van toepassing is. Verschillende situaties vragen om verschillende werkwijzen.

We hopen dat de leidraad leidt tot reflectie, tot professionele gesprekken binnen schoolteams en tot het maken van passende keuzes in de vormgeving van het onderwijs. Ook hopen we dat de leidraad zorgt voor samenwerking tussen leerkrachten en schoolteams om de kwaliteit van het onderwijs te verhogen.

Onze leidraden zijn geschreven door commissies die bestaan uit leerkrachten, schoolleiders, lerarenopleiders en wetenschappers. Elke leidraad is gebaseerd op het meest recente en relevante wetenschappelijk onderzoek. Een kwaliteitscommissie leest mee om zowel de relevantie en toegankelijkheid voor scholen, als de wetenschappelijke kwaliteit te waarborgen.

Tot slot, ga vooral ook naar de website *www.onderwijskennis.nl/leidraad/taal-1-2* voor concrete activiteiten, verdiepende materialen, praktijkvoorbeelden en handreikingen die kunnen helpen bij de toepassing van de inzichten uit deze leidraad.

Gerard Baars
directeur NRO

po

Betekenisvol en functioneel taalonderwijs in groep 1-2



Aanbeveling 1
Maak het taalonderwijs betekenisvol en functioneel

- Benut spel voor de taalontwikkeling. Door als leerkracht een actieve rol aan te nemen in rollenspel, creëer je veel kansen om de taalontwikkeling te bevorderen.
- Maak het leren van nieuwe woorden, klankstructuren en letters betekenisvol, door deze in een context aan te bieden.
- Werk met relevante, brede en rijke thema's, die meerdere perspectieven bevatten en die uitlokken tot nadenken.
- Richt een uitdagende leeromgeving in met taalrijke hoeken in de klas.
- Nodig leerlingen expliciet uit om hun eigen leefwereld de klas in te brengen. Door open te staan voor ideeën van leerlingen en hun ouders, verrijk je de taalomgeving.



Aanbeveling 2
Grijp elke kans op taalbevordering

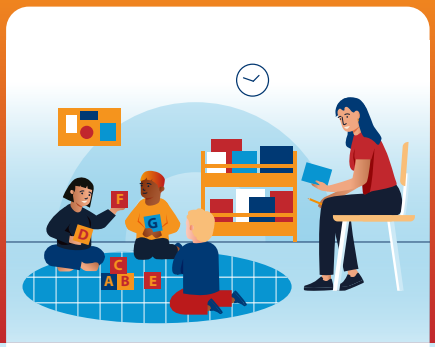
- Benut routines waarbij je woorden steeds opnieuw herhaalt, en nieuwe woorden introduceert binnen een bekende context.
- Zorg zelf voor een rijk taalaanbod met gevarieerd en niet te eenvoudig taalgebruik. Hiermee vergroot je de kans dat leerlingen meer diverse woorden en complexe zinnen gebruiken.
- Bied veel en kwalitatief goede (voorlees)teksten aan, zodat leerlingen voldoende kansen krijgen om hun taalvaardigheid te vergroten.



Aanbeveling 3
Bevorder rijke taalproductie van leerlingen

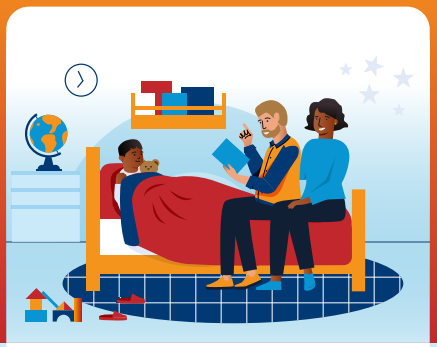
- Voer taalstimulerende gesprekken met voldoende interacties en een rijk taalaanbod.
- Stel hogere orde denkvragen in gesprekken, waarbij redeneren, probleem oplossen en evalueren centraal staan. Zo maak je ruimte voor veel taalproductie door leerlingen.
- Zet verschillende interactievaardigheden in voor voldoende spreekkansen en om het gesprek naar een hoger niveau te tillen.
- Lok het gebruik van schooltaal uit, om complexere denkprocessen op gang te brengen.

Effectief taalonderwijs vraagt om betekenisvol en functioneel leren in een speelse omgeving, waarbij de verschillende aspecten van taal zich in samenhang ontwikkelen. Deze aanbevelingen ondersteunen leerkrachten om hun leerlingen taalvaardiger te maken.



Aanbeveling 4
Ondersteun risicoleerlingen adequaat

- Volg continu de voortgang van leerlingen door te observeren in spelsituaties of met gerichte kleutertaken en spelletjes.
- Bied 'gestapelde ondersteuning' aan volgens het Response to Intervention-model (RTI-model). Dit model helpt om leerproblemen te voorkomen en vroegtijdig in te grijpen.
- Bied extra ondersteuning tijdens de groepsactiviteiten om achterstand te voorkomen.
- Zorg voor extra instructie en oefentijd voor leerlingen die dat nodig hebben. En bied een intensief, aanvullend programma aan leerlingen met een grote taalachterstand.



Aanbeveling 5
Betrek de thuisomgeving van leerlingen bij hun taalontwikkeling

- Streef naar gelijkwaardig educatief partnerschap met ouders. Bespreek samen regelmatig hoe jullie allebei kunnen bijdragen aan een goede taalontwikkeling van het kind.
- Stimuleer voorlezen door ouders, of andere talige interacties zoals gesprekken voeren en liedjes zingen. Dat kan ook in een andere taal dan het Nederlands.
- Benut buitenschoolse kennisbronnen. Zo overbrug je leefwerelden van kinderen en vergroot je de betrokkenheid van ouders en het zelfvertrouwen van leerlingen.



Aanbeveling 6
Zorg voor de voorwaarden op schoolniveau

- Zorg voor een gedeelde visie op taalonderwijs en een open schoolcultuur.
- Geef de gedeelde visie vorm door de deskundigheid van leerkrachten te bevorderen en voldoende tijd vrij te maken voor taalonderwijs.
- Zorg voor een ruim en gevarieerd boekenaanbod. Een aantrekkelijke schoolbibliotheek en fijne leeshoeken in of buiten de klas zorgen voor een uitnodigende leesomgeving.
- Zorg voor een planmatige aanpak bij taalonderwijs. Werk doelgericht aan opbrengsten en evalueer deze.

Download of bestel de poster met aanbevelingen gratis op www.onderwijskennis.nl/leidraad/taal-1-2

Meer weten: *www.onderwijskennis.nl/leidraad/taal-1-2*

NRO NATIONAAL REGIEORGAAN ONDERWIJSONDERZOEK

Tekstkaders

In de gekleurde tekstkaders staat extra informatie. Het blauwe kader vertelt meer over wetenschappelijke achtergronden; de informatie in de geel-rode kaders is meer praktisch van aard.

Verdiepende informatie 

Wat is bekend uit onderzoek? 

Praktijkvoorbeeld 

Zelf aan de slag 

Inleiding

Met deze leidraad willen we scholen ondersteunen bij hun taalonderwijs aan leerlingen in groep 1 en 2. Doel is kinderen voldoende taalvaardig te maken, zodat ze goed kunnen functioneren in de maatschappij. Dit vraagt om betekenisvol en functioneel taalonderwijs. Vijf uitgangspunten staan hierbij centraal. Deze worden hieronder toegelicht. Ze monden uit in zes aanbevelingen voor goed taalonderwijs. Hoe je de leidraad gebruikt, hangt af van hoe je naar het onderwijs in groep 1-2 kijkt; professionals verschillen van mening over hoe 'schools' dat mag zijn. Wij gaan ervan uit dat leren, spelen, een rijk (taal)aanbod en het volgen van de natuurlijke ontwikkeling van (jonge) kinderen heel goed kunnen samengaan. Dit blijkt ook uit de verschillende onderzoeken waar we in deze leidraad naar verwijzen. Jonge kinderen leren in interactie met anderen. Ze hebben een ongekend vermogen om dat wat zij om zich heen zien en horen in zich op te nemen, en daarbij nieuwe ervaringen en observaties te koppelen aan bestaande kennis.[1] Het is van het grootste belang dat je als leerkracht gebruikmaakt van die aanleg.

1. Taal is betekenisvol en functioneel

Spreken, luisteren, lezen en schrijven zijn altijd betekenisvol en functioneel in het dagelijkse leven. Een kind luistert omdat het nieuwsgierig is en op zoek is naar antwoorden, omdat het wil genieten van een verhaal of wil deelnemen aan een gesprek. Een kind praat en bouwt zijn verhaal op, omdat het een boodschap duidelijk wil overbrengen, iemand wil overtuigen of uitleg wil geven. Kinderen lezen om zich te laten meeslepen in een mooi of spannend verhaal of om kennis op te doen over de wereld om zich heen. Ook schrijven doen kinderen met een doel: ze maken schatkaarten, schrijven berichtjes aan vrienden of maken uitnodigingen voor een verjaardagsfeestje. Kortom: spreken, luisteren, lezen en schrijven zijn betekenisvolle, functionele activiteiten waarmee kinderen een concreet doel proberen te bereiken dat voor hen op dat moment relevant is. Dat geldt idealiter ook voor leerlingen in de klas.

Dit uitgangspunt heeft als consequentie dat taalonderwijs betekenisvol en functioneel moet zijn, of zo snel mogelijk in een betekenisvolle context moet worden geplaatst. Het doelgerichte, functionele karakter wordt gelukkig ook benadrukt in de nieuwe kerndoelen.[2] Dit is dan ook de eerste aanbeveling: goed taalonderwijs begint vanuit de (intrinsieke) motivatie van leerlingen om een concreet doel te bereiken. De leerkracht betrekt daarbij dié taalvaardigheden, die bijdragen aan de ontwikkeling. Zo kunnen verschillende taalvaardigheden (spreken, luisteren, beginnende geletterdheid) zich in natuurlijke samenhang ontwikkelen.

2. De leerkracht staat centraal

Het tweede uitgangspunt is dat de leerkracht centraal staat. De rol van de leerkracht is cruciaal voor de kwaliteit van het (taal)onderwijs. De kwaliteit van de instructie door leerkrachten is, na intelligentie en sociaaleconomische status van een leerling, de belangrijkste verklaring voor de verschillen in leerprestaties tussen leerlingen.[3]

Deze leidraad richt zich daarom in de eerste plaats op het handelen van de leerkracht in het basisonderwijs. We bieden kennis aan waarmee leerkrachten zelf verantwoorde keuzes in het taalonderwijs kunnen én durven maken. Bijvoorbeeld welke middelen ze daarbij inzetten. Maar omdat leerkrachten deel uitmaken van een schoolorganisatie, besteden we in de zesde en laatste aanbeveling ook aandacht aan voorwaarden op schoolniveau voor effectief taalonderwijs.

3. Alle leerlingen profiteren van het taalonderwijs

Het derde uitgangspunt is dat alle leerlingen moeten kunnen profiteren van het taalonderwijs. Dat betekent dat leerlingen die niet voldoende meekomen met de groep, extra instructie en begeleiding krijgen. We gaan hierbij uit van convergente differentiatie: het streven om alle leerlingen de (minimum)doelen te laten behalen.[4]

Een bewezen effectief model voor convergente differentiatie, met onderscheid in verschillende ondersteuningsniveaus, is het Response to Intervention-model (RTI-model).[5] Volgens dat model monitoren leerkrachten de voortgang van de individuele leerlingen nauwlettend, om zowel hun taalontwikkeling als taalniveau te beoordelen. Hoe een leerling reageert op de instructie bepaalt welke interventie(s) de leerkracht inzet, met welke intensiteit en duur. Dit werken we verder uit in de vierde aanbeveling. Ook meertalige leerlingen moeten volwaardig kunnen deelnemen aan het taalonderwijs en daarvan kunnen profiteren. Als zij extra ondersteuning krijgen, dient die zoveel mogelijk aan te sluiten bij de meertalige taalontwikkeling.

4. De aanbevelingen komen voort uit wetenschappelijk bewijs

Het vierde uitgangspunt gaat over de wetenschappelijke onderbouwing: de kennis in deze leidraad is gebaseerd op wetenschappelijke literatuur uit de Nederlandse en internationale context. We hebben daarbij een zorgvuldige selectie gemaakt van kwalitatief sterke studies, waarvan de uitkomsten in meerdere onderzoeken zijn aangetoond. Wanneer er minder wetenschappelijke literatuur voorhanden was, maar wel aanwijzingen voor effectiviteit, hebben we er soms wel een aanbeveling over opgenomen. Daarbij zijn we altijd transparant over de (soms geringe) mate van bewijs.

5. De leerkracht handelt inclusief

Onderwijs is niet waardenvrij. Elke leerkracht neemt de eigen achtergrond, ervaringen en bijbehorende waarden mee het klaslokaal in. Die waarden komen vaak voort uit de eigen opvoeding, cultuur en sociale klasse. Wat voor de leerkracht heel vanzelfsprekend is of van groot belang, kan voor een ander (leerling of ouder) helemaal niet vanzelfsprekend zijn. Een leerkracht vindt het misschien heel normaal dat ouders van jonge kinderen voor het slapengaan samen een boek lezen, maar sommige ouders vertellen zelf een verhaal of zingen een lied, of hebben een heel ander of geen ritueel. Zo kan een leerkracht kansen missen om dat wat de leerlingen de klas inbrengen, ook als kennis te waarderen en te gebruiken in het (taal)onderwijs. Bijvoorbeeld sprookjes uit andere culturen dan de westerse.

Dat wat leerlingen meebrengen, waarderen en als verrijkend zien, is de sleutel tot inclusief handelen. In deze leidraad gaan we ervan uit dat leerkrachten nadenken over wat voor hen vanzelfsprekend en belangrijk is en dat ze openstaan voor andere perspectieven.

Van uitgangspunten naar aanbevelingen

Bovenstaande vijf uitgangspunten vormen de basis van deze leidraad. In het volgende hoofdstuk beschrijven we kort de taalontwikkeling in de kleutergroepen. Deze karakterisering is leidend voor het onderwijs. Daarna volgen zes didactische aanbevelingen:

Aanbevelingen

- Maak het taalonderwijs betekenisvol en functioneel.
- Grijp elke kans op taalbevordering.
- Bevorder rijke taalproductie van leerlingen.
- Ondersteun risicoleerlingen adequaat.
- Betrek de thuisomgeving van leerlingen bij hun taalontwikkeling.
- Zorg voor de voorwaarden op schoolniveau.

Taalontwikkeling in groep 1-2 in vogelvlucht

In dit hoofdstuk beschrijven we op hoofdlijnen de ontwikkeling van mondelinge taalvaardigheid en beginnende geletterdheid in groep 1-2. Deze beschrijving vormt de basis van de eerste vijf aanbevelingen van deze leidraad. Voor kennis over de taalontwikkeling in de midden-en bovenbouw verwijzen we naar de leidraad *Betekenisvol en functioneel taalonderwijs in groep 3-8*. Het is belangrijk om als leerkracht zicht te hebben op de taalontwikkeling gedurende de hele basisschool, om zo een doorgaande lijn te realiseren. En met kennis over het taalonderwijs in de jaren voor of na jouw groep/bouw, kun je makkelijker aansluiten op eerder aanbod en leerlingen beter voorbereiden op wat komen gaat.

Mondelinge taalontwikkeling: luisteren, spreken en gesprekken voeren

Mondelinge taalvaardigheid is een verzamelterm voor verschillende vaardigheden die te maken hebben met het begrip en de productie van mondelinge taal. Deze vaardigheden hangen samen.[6] We onderscheiden begrijpend luisteren, spreken en gesprekken voeren.[7,8]

Bij begrijpend luisteren gaat het erom dat leerlingen gesproken taal begrijpen. Dat doen ze door relevante informatie uit de gesproken taal te halen en te verwerken, en informatie die niet relevant is te negeren. Hiertoe kunnen leerlingen hun woordenschat, voorkennis en luisterstrategieën inzetten.[9–11] Voor een diepe verwerking van de gesproken taal moeten leerlingen een actieve luisterhouding aannemen.[11,12]

In groep 1-2 kunnen de meeste leerlingen meervoudige instructies begrijpen. Als ze luisteren naar een verhaal hebben ze soms nog moeite om niet tussentijds te reageren. Hoewel het tijdens het interactief voorlezen juist zinvol kan zijn om direct te reageren, zullen leerlingen bij het luisteren naar een verhaal van klasgenoten (bijvoorbeeld tijdens een kringgesprek) moeten leren om hun reactie uit te stellen.

Bij spreken brengt de spreker informatie in een monoloog over aan de luisteraar**.** Als iemand spreekt, zet hij verschillende soorten kennis in: van klanken (fonologie), van woorddelen of opbouw van woorden (morfologie), van de opbouw van zinnen (syntaxis) en woordenschat (semantiek). Ook speelt mee of iemand vloeiend en verstaanbaar spreekt. En of de spreker beschikt over pragmatische vaardigheden: hij moet zijn taalgebruik afstemmen op het doel, de luisteraar en de context. Ten slotte zorgt een goede spreker ervoor dat zijn taalgebruik samenhangend is, door zinnen met elkaar te verbinden met verbindingswoorden en door oorzaak en gevolg en tijdsrelaties aan te brengen.

In groep 1-2 bouwen leerlingen hun spreekvaardigheid verder uit. Ze leren dat ze rekening moeten houden met de voorkennis en de context van de toehoorder – al is dat vaak nog moeilijk voor kleuters. En ze leren om een verhaal in chronologische volgorde (na) te vertellen.[13] Ze gebruiken vaak woorden waarvoor je eigenlijk een gedeelde context nodig hebt (zoals die, deze) en moeten nog ontdekken dat degenen aan wie ze iets vertellen niet altijd dezelfde kennis hebben als zij. Dat laatste is vooral kenmerkend voor de context op school.[14]

Bij het voeren van gesprekken komen veel luister- en spreekvaardigheden samen. Het voeren van gesprekken is een continue herhaling van luisteren, verwerken van informatie en reageren op die informatie door te spreken. In groep 1-2 is soms nog sturing van de leerkracht nodig, zodat leerlingen niet door elkaar heen praten in een gesprek. Hun reacties kunnen nog kort zijn (bijvoorbeeld slechts één zin) en sluiten niet altijd aan bij het gespreksonderwerp.

Woordenschatontwikkeling

Bij luisteren, spreken en gespreksvoering speelt woordenschat een belangrijke rol. Kleuters begrijpen en gebruiken in korte tijd veel nieuwe woorden. In groep 1-2 kennen leerlingen gemiddeld al 3.000 woorden en dit aantal loopt vervolgens op tot zo'n 15.000 tot 17.000 woorden in groep 8.[15] De woordenschatontwikkeling verloopt grofweg als volgt:

1. Labelen: kinderen begrijpen dat bepaalde klankvolgorden verwijzen naar namen voor voorwerpen en handelingen in de directe omgeving.

2. Categoriseren: kinderen gaan woorden groeperen. Hierbij kan aanvankelijk nog sprake zijn van ondergeneralisering (alleen hun eigen poes heet poes) en overgeneralisering (alles met vier poten is een poes).

3. Netwerkopbouw: kinderen leggen relaties tussen concepten. Dit kunnen allerlei soorten relaties tussen verschillende woorden zijn. Denk aan: betekenisrelaties (zoals tegenstellingen), grammaticale relaties, idiosyncratische relaties (associaties tussen woorden die voor een specifiek individu gelden), functionele relaties (fiets en rijden), deel-geheelrelaties en hiërarchische relaties (groot, groter, grootst).

Breedte en diepte van woordenschat

De breedte van de woordenschat zegt iets over het aantal woorden dat een kind kent. Maar net zo belangrijk is de diepte van de woordenschat. Diepte ontwikkelen kinderen vanaf het moment dat ze categoriseren. Ze ontdekken dan nieuwe woordbetekenissen en relaties tussen woorden. Zo verrijken zij hun begrip van woorden die ze al kenden.[16] Dit aspect van woordenschat gaat daarmee meer over kwaliteit dan over kwantiteit. Woorden die met elkaar worden geassocieerd, beklijven beter. Daarin schuilt direct een dilemma: kinderen die van jongs af aan een rijk taalaanbod en veel 'kennis van de wereld' aangeboden krijgen, vergroten hun woordenschat steeds sneller. Met een rijk taalaanbod bedoelen we veel en gevarieerd taalaanbod, dat is afgestemd op de leerlingen en ruimte laat voor voldoende beurtwisseling.

Daartegenover staan kinderen die beginnen aan groep 1 met minder kennis van de wereld en een kleiner netwerk van woorden en bijbehorende eigenschappen. Zij lopen het risico minder te profiteren van het onderwijsaanbod. De leerkracht is een sleutelfiguur om dit proces te doorbreken.

Mondelinge taal als basis voor begrijpend lezen en schrijven

De ontwikkeling van mondelinge taalvaardigheid vormt de basis voor de latere leesvaardigheid van leerlingen.[17,18] De vaardigheid in begrijpend luisteren in de kleutergroepen en groep 3 voorspelt het leesbegrip in groep 4 en 5.[19] Hoewel er veel meer empirisch onderzoek is gedaan naar de relatie tussen mondelinge taalvaardigheid en lezen, zijn er ook wetenschappelijke aanwijzingen dat mondelinge taalvaardigheid latere schrijfvaardigheid voorspelt. Leerlingen die goed in staat zijn om tekststructuur en coherentie in een gesproken verhaal aan te brengen, kunnen dit ook toepassen op hun latere schrijfproducten.[20,21]

Het verband tussen begrijpend luisteren en begrijpend lezen

De relatie tussen begrijpend luisteren en begrijpend lezen kan deels worden verklaard doordat bij begrijpend lezen een beroep wordt gedaan op dezelfde (sub)vaardigheden als bij begrijpend luisteren. Zowel bij begrijpend luisteren als bij begrijpend lezen zijn bepaalde metacognitieve vaardigheden nodig om tot een samenhangend beeld van de tekst (mentale representatie) te komen, zoals begripscontrole ("begrijp ik nog wat ik lees of hoor?") en kennis van tekststructuren.[22]

Beginnende geletterdheid

In groep 1-2 wordt de basis gelegd voor het lezen en schrijven. We spreken dan van beginnende geletterdheid. Kinderen oriënteren zich op de functies van geschreven taal, leren de relatie tussen gesproken en geschreven taal kennen en ontwikkelen hun fonologisch bewustzijn en letterkennis.

Fonologisch en fonemisch bewustzijn

Fonologisch bewustzijn is het vermogen om te reflecteren op de klankstructuur van woorden en deze te manipuleren, los van de betekenis. Bijvoorbeeld klankgroepen onderscheiden en rijmwoorden verzinnen.

Een onderdeel hiervan is het fonemisch bewustzijn: het besef dat woorden zijn opgebouwd uit afzonderlijke klanken, die corresponderen met lettertekens. Hierbij gaat het om verschillende vaardigheden met een verschillende moeilijkheidsgraad. Fonemen isoleren en auditieve synthese zijn relatief gemakkelijk, auditieve analyse en manipulatie blijken de moeilijkste taken.[13,23] Zie ook het kader Welke vaardigheden zijn onderdeel van het fonemisch bewustzijn? Samen met letterkennis is het fonemisch bewustzijn de belangrijkste voorspeller van de technische leesvaardigheid van leerlingen.[24]

Letterkennis verwijst naar het aantal letters dat kleuters kunnen herkennen (receptieve letterkennis) of benoemen (productieve letterkennis). Eind groep 2 kennen kleuters in Nederland gemiddeld 18 letters.[27] Uiteraard hangt dit aantal grotendeels af van het onderwijsaanbod en het aanbod thuis. Hoe meer letters worden aangeboden in groep 1 en 2, hoe meer letters de kleuters zullen kunnen benoemen en/of aanwijzen. Daarnaast doen kinderen ook impliciet enige letterkennis op in hun omgeving, bijvoorbeeld door teksten die binnen- en buitenshuis te vinden zijn in boeken, tijdschriften, op televisie en reclameborden. De letterkennis die ze opdoen in groep 1-2 vormt een goede basis voor de start van het formele leesonderwijs in groep 3.

Oriëntatie op (functies van) geschreven taal

In groep 1-2 leren leerlingen dat geschreven taalproducten, zoals briefjes, een doel hebben. Ze leren bijvoorbeeld dat tekenen en tekens op papier zetten mogelijkheden bieden tot communicatie. Leerlingen maken in deze fase vaak tekeningen waarin (voorlopers van) letters zijn te herkennen of zogenoemde 'krabbels'. De krabbels zijn aanvankelijk nog niet herkenbaar als lettertekens, maar naarmate kinderen meer beseffen dat je gesproken woorden kunt weergeven door een reeks tekens, gaan ze reeksen letterachtige vormen of letters schrijven. Aan het einde van groep 2 kunnen de meeste leerlingen zelfbedachte spellingen gebruiken die woorden weergeven zoals kinderen ze horen.[13]

Welke vaardigheden zijn onderdeel van het fonemisch bewustzijn? [25]

Isolatie
Afzonderlijke klanken in een woord en de positie ervan herkennen. Bijvoorbeeld: Welke klank hoor je aan het begin van 'boom'? Zit de 's' aan het begin of einde van het woord 'poes'?

Auditieve analyse of segmentatie
Een woord kunnen opdelen in afzonderlijke klanken, ook wel 'hakken' genoemd. Het woord 'stok' kan je opdelen in vier klanken: s-t-o-k.

Auditieve synthese of blending
Het kunnen samenvoegen van afzonderlijke klanken tot een woord. Bijvoorbeeld: Ik zeg een woord in stukjes, 'm-o-l'. Weet jij hoe je het hele woord zegt?

Manipulatie
Het kunnen toevoegen, weglaten of vervangen van klanken in een woord. Bijvoorbeeld: Het woord 'sok' bestaat uit drie klanken: s-o-k. Als je daar een klank aan toevoegt, krijg je een nieuw woord, bijvoorbeeld 'stok', dat anders wordt uitgesproken en een andere betekenis heeft. Door vervolgens de eerste klank weg te halen, ontstaat het woord 'tok', met weer een andere klankvorm en betekenis. Ditzelfde gebeurt wanneer je de laatste klank vervangt: 'top'.

Lees ook | *Fonemisch bewustzijn: fundament voor het leren lezen* op Onderwijskennis.nl.[26]



1 **Maak het taalonderwijs betekenisvol en functioneel**
2 Grijp elke kans op taalbevordering
3 Bevorder rijke taalproductie van leerlingen
4 Ondersteun risicoleerlingen adequaat
5 Betrek de thuisomgeving van leerlingen bij hun taalontwikkeling
6 Zorg voor de voorwaarden op schoolniveau

1 Maak het taalonderwijs betekenisvol en functioneel

Spreken, luisteren, lezen en schrijven zijn altijd doelgerichte, functionele activiteiten met een betekenisvolle inhoud. Dit uitgangspunt betekent dat het taalonderwijs voor de leerlingen ook functioneel en betekenisvol moet zijn, binnen contexten die voor leerlingen herkenbaar of interessant zijn. Door uit te gaan van authentieke leersituaties en rijke contexten, bevorder je de motivatie van de leerlingen. Met functioneel bedoelen we dat leerlingen taal gebruiken om doelen te bereiken en betekenisvolle taken uit te voeren.

1.1 Benut spel voor de taalontwikkeling

Een interessante context voor kleuters die aansluit bij hun belevingswereld, is spel. Er is veel bewijs voor de positieve invloed van spelen op de ontwikkeling van jonge kinderen. Zeker wanneer spel plaatsvindt in de nabijheid van anderen met nieuwe of meer kennis.[28]

Spel, en vooral rollenspel, biedt veel kansen om de kennis over de wereld van kinderen uit te bouwen en hun taalontwikkeling te stimuleren. Tijdens hun spel gebruiken kinderen taal met een duidelijk doel in een betekenisvolle context. Ze interacteren met elkaar of praten in zichzelf en willen iets bereiken. We spreken van lerend spelen wanneer de leerkracht het kind volgt, de (taal)ontwikkeling daarbij actief stimuleert en het spel van kleuters verrijkt. Door als leerkracht mee te spelen, neem je een actieve rol aan en kun je ieder kind verder helpen. In situaties waarin je de echte wereld nabootst ('authentieke situaties') kun je zorgen voor interactie. Zo krijgen leerlingen voldoende kansen om zelf taal te gebruiken én kun jij een rijk taalaanbod bieden. De kunst is om spel zo te verrijken dat jij en de leerling jullie doel bereiken, zonder al te sturend te zijn. Probeer leerlingen vooral zelf in hun spel te laten opgaan.

1.2 Maak het leren van nieuwe woorden, klankstructuren en letters betekenisvol

Kinderen leren nieuwe woorden het best in een betekenisvolle context. De leerkracht dient ook leeractiviteiten te stimuleren die beginnende geletterdheid betekenisvol maken.

Woordenschat: betekenisvol voor leerlingen, in een betekenisvolle context

Leerlingen leren de meeste woordbetekenissen 'incidenteel' of 'impliciet' (zie kader Bewezen effectief: impliciet en expliciet woordenschatonderwijs). Bijvoorbeeld door te luisteren naar verhalen, in gesprekken met anderen of tijdens het kijken naar tv-programma's. Ze hebben een sterk vermogen om de woordbetekenis van onbekende woorden af te leiden uit de context waarin deze woorden voorkomen of door visuele ondersteuning. Maar soms is ook expliciete instructie in woordbetekenissen nodig, waarbij geselecteerde doelwoorden expliciet worden aangeleerd. Dit is bijvoorbeeld belangrijk voor leerlingen met (risico op) een taalachterstand of bij minder vaak voorkomende woorden.

Gebruik rollenspel om taalontwikkeling te bevorderen

Hieronder staat een spelfragment uitgeschreven uit een video van Taal In Spel. In deze video is een rollenspel te zien waarin de leerkracht een actieve rol speelt.

De poes is ziek, en leerkracht Tessa gaat met hem naar de dierenarts. Als de dokters niet meer verder komen, vraagt Tessa om een behandelplan voor de poes: "Wat gaan jullie dan allemaal doen? Wat gaat u dan onderzoeken?" En als de dierenartsen besluiten dat de poes een nachtje moet blijven, vraagt ze om uitleg: "Jullie willen hem opnemen, maar waarom dan?" Op die manier helpt Tessa de kinderen om het niveau van hun spel te verdiepen.

www.taal-in-spel.nl/Kernelementen/Kernelement8.

Als je aan de slag wilt met rijk en taalstimulerend rollenspel, maar kinderen meer houvast wilt geven, kun je gebruikmaken van spelscripten. Spelscripten kunnen helpen om taal te ondersteunen en verrijken. Op openbare basisschool 't Hout geven leerkrachten leerlingen inspiratie en houvast in hun spel door te werken met spelscripts. In onderstaande video laten ze dit zien.

www.leraar24.nl/423702/hoe-je-met-een-spelscript-het-rollenspel-van-kleuters-stimuleert/

Hoe selecteer je doelwoorden voor expliciete instructie? Bepaal of de woorden betekenisvol en functioneel zijn voor de leerlingen. Je kunt hierbij de volgende drie criteria gebruiken:

1. **Nut:** is het voor de leerling nuttig om het woord te kennen of te kunnen gebruiken? Bijvoorbeeld: passen de woorden ook bij het thema dat centraal staat in de groep, of bij de interesse van leerlingen?
2. **Frequentie:** wordt het woord niet dagelijks gebruikt, waardoor het bij de meeste leerlingen al bekend is (zoals 'tafel'), maar is het wel gangbaar in gesproken en/of geschreven teksten (zoals 'vergelijken')?
3. **Spreiding:** in hoeveel verschillende situaties komt het woord voor? Als het woord slechts incidenteel voorkomt in specifieke contexten, is het voor de leerlingen minder betekenisvol en functioneel. Het is dan niet nodig om veel tijd te investeren in het aanleren van deze woorden.

Let op dat je niet alleen inhoudswoorden selecteert (bijvoorbeeld zelfstandige en bijvoeglijke naamwoorden) maar ook functiewoorden (bijvoorbeeld voegwoorden zoals 'waardoor' of 'doordat').

Bied woorden aan in samenhangende clusters en zorg voor herhaling

Als leerlingen nieuwe woorden (labels) hebben geleerd, gaan ze die woorden categoriseren en relaties tussen concepten leggen. Leerlingen onthouden woorden beter als ze die met andere woorden kunnen verbinden.[30] Bied woorden daarom in samenhangende clusters of woordnetwerken aan en help leerlingen de relaties tussen woorden te begrijpen. Een voorbeeld hiervan vind je in Figuur 1. Geef bij de introductie van een nieuw woord eerst zélf de juiste betekenis. Vraag niet aan leerlingen wat zij denken dat het woord betekent. Dan bestaat namelijk het risico dat kinderen onjuiste woordbetekenissen onthouden.

Zorg ervoor dat doelwoorden vaak aan bod komen in verschillende, betekenisvolle situaties. Zo horen leerlingen de woorden in verschillende woordnetwerken. Je kunt ook denken aan de routines in de klas; ook daarbij kunnen kinderen nieuwe woorden verwerven en deze veel gebruiken (zie ook aanbeveling 2).

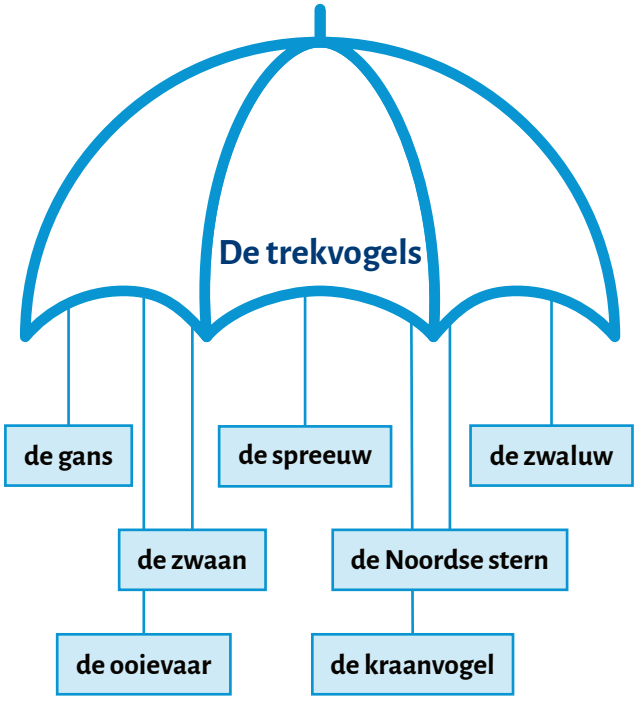
Bewezen effectief: impliciet en expliciet woordenschatonderwijs[29]

Kinderen beginnen met grote verschillen in woordenschat aan groep 1. Die verschillen ontstaan voor een belangrijk deel door hoeveel en welke woorden zij in hun thuisomgeving horen. Daarom is juist rijk taalonderwijs in groep 1-2 zo cruciaal. Bij de opbouw van de woordenschat kunnen we een onderscheid maken tussen impliciet en expliciet onderwijs.

Woorden verwerven door impliciet onderwijs
Wanneer kleuters bij een activiteit als voorlezen of interactief spel in aanraking komen met nieuwe woorden, zonder dat daar expliciet de nadruk op wordt gelegd, spreken we van incidenteel leren of impliciet woordenschatonderwijs.

Woorden verwerven door expliciet onderwijs
Wanneer kleuters intentioneel (doelgericht) woorden leren, noemen we dat ook wel expliciet woordenschatonderwijs. Voorbeelden hiervan zijn expliciete instructies waarin de leerkracht gedetailleerde definities van woordbetekenissen en voorbeelden geeft. Dit kan bijvoorbeeld tijdens of na het voorlezen of tijdens een gesprek met kleuters. Om deze nieuwe woorden in te oefenen, kan de leerkracht gebruikmaken van eerder aangeleerde woorden.

Woordenschatonderwijs is het meest effectief als je het zowel impliciet als expliciet aanbiedt. Dus niet kiezen voor het een of het ander, maar voor een combinatie. Dat werkt het beste voor zowel kinderen met een gemiddelde taalontwikkeling als voor risicoleerlingen, blijkt uit een meta-analyse van tientallen relevante effectstudies.[29]



Figuur 1: Voorbeeld van een woordenparaplu over trekvogels.[31]

Betekenisvol oefenen met letters en klanken

Laat kinderen net aangeleerde letters meteen toepassen in woorden die voor hen betekenis hebben. Je kunt ook dagelijkse routines gebruiken om hun fonologisch en fonemisch bewustzijn te vergroten. Bijvoorbeeld het hakken (analyseren) en plakken (synthetiseren) van alle namen in de klas, de dagen van de week, of woorden van de week (zie ook aanbeveling 2). Kies dan in eerste instantie woorden waarvoor elke klank (foneem) door een eigen letter of combinatie van letters (grafeem) wordt weergegeven. Dat zijn klankzuivere woorden, zoals 'dinsdag', 'Tim' of 'bruiloft' bij het thema 'Ik vier!'

1.3 Werk met relevante en brede thema's

Taalactiviteiten worden vanzelf betekenisvol door thematisch te werken. Je kunt kiezen voor thema's die aansluiten bij de belevingswereld van jonge kinderen en deze stapje voor stapje verrijken en vergroten. Werk gedurende langere tijd aan één thema, bijvoorbeeld van vakantie tot vakantie. Zo kun je veel nieuwe (thema-)woorden aanbieden en rustig een of meer woordnetwerken opbouwen. Lees boeken voor over het thema zodat de woorden in verschillende, samenhangende contexten voorkomen. Laat leerlingen ook zelf de aangeleerde woorden toepassen in betekenisvolle contexten. Dit doe je bijvoorbeeld door ze in hun spel of in gesprek met jou zelf zinnen te laten maken met nieuwe woorden (zie ook aanbeveling 3).

Kies brede, rijke thema's

Een goed thema is een breed thema. Hiermee bedoelen we dat binnen zo'n thema veel aspecten aan de orde kunnen komen vanuit verschillende kennisdomeinen, zoals natuur en techniek, aardrijkskunde en mens en maatschappij. Een breed thema is ook 'rijk', omdat er veel concepten voorbij zullen komen. Rijke thema's bieden zowel jou als je leerlingen veel ruimte om nieuwe woorden in te brengen, waarbinnen leerlingen veel taalkennis en kennis van de wereld kunnen opdoen.

Je kunt binnen zo'n thema plaats inruimen voor kennis uit wetenschap, kennis uit de directe omgeving, kennis uit boeken en verhalen. Dat levert een rijke variatie aan taal op. Smallere thema's zoals een seizoen zijn verbonden met minder concepten en brengen daardoor ook een beperkter taalaanbod met zich mee. Met brede thema's verbreed en verdiep je de woordenschat en taalkennis van leerlingen en maak je bovendien ruimte voor verschillen in taalvaardigheid. Denk daar goed over na bij de voorbereiding van je thema.

Een breed thema is opgebouwd uit enkele deelaspecten of subthema's. Door met de leerlingen te brainstormen over de subthema's en samen tot een definitieve keuze te komen, wordt het thema ook echt van hen.[32] Beperk het aantal subthema's tot drie of vier, zodat meer leerlingen aan eenzelfde subthema kunnen werken en ze nieuwe kennis met elkaar kunnen uitwisselen.

Thema's kiezen: criteria en voorbeelden

Criteria bij het kiezen van een thema:

- Een thema heeft meer perspectieven en lokt uit tot nadenken.
- Het thema is breed en aansprekend, zodat leerlingen hun eigen subthema kunnen kiezen waarover ze meer willen weten.
- Het thema biedt voldoende kansen om de leefwereld van leerlingen erbij te betrekken.
- Het thema wekt nieuwsgierigheid, is uitdagend en een beetje spannend.
- Er zijn voldoende interessante boeken (zowel fictie als non-fictie), teksten en filmpjes beschikbaar over het thema.

Enkele voorbeelden van brede, rijke thema's:

- Wie ben ik? of Waar zijn wij thuis? (grote vragen; mens en maatschappij)
- Ik vier! Hoe vier jij? (mens en maatschappij)
- En toen? Op reis naar vroeger (geschiedenis)
- Anders is anders (cultuur, aardrijkskunde)

Enkele voorbeelden van subthema's bij het thema 'En toen? Op reis naar vroeger':

- Vervoer: hoe kwam jouw opa van plek A naar B?
- Eten en drinken: welk eten en drinken kon je nog niet kopen toen jouw oma kind was?
- Klusjes in huis: welke klusjes deden kinderen vroeger in huis en welke hoeven ze nu niet meer te doen?

Zorg voor een beredeneerd aanbod

Bedenk bij de voorbereiding van een thema aan welke kennis en vaardigheden je binnen het thema wilt werken. Kijk bijvoorbeeld naar de kerndoelen, leerlijnen of inhoudslijnen die zijn uitgewerkt voor (in dit geval) de onderbouw. Nadat je de doelen globaal hebt vastgesteld, kun je het gekozen thema pas echt goed gaan invullen. Zorg dat de activiteiten die je bedenkt goed bij die doelen aansluiten. Zorg voor afwisseling in wie de activiteit stuurt: de leerkracht of juist de leerlingen. Creëer veel mogelijkheden voor fantasiespel en samen op ontdekking gaan, daarin liggen rijke taalkansen!

Een gelijke start: werk met 'ankers'

Een anker is een betekenisvolle, motiverende startactiviteit bij een thema. De andere activiteiten binnen het thema kun je steeds aan dit anker verbinden.[33] Voorbeelden van ankers zijn een mooi prentenboek, een excursie of een filmfragment.

Een anker zorgt ervoor dat de kinderen dezelfde voorkennis hebben en van daaruit kennis met elkaar kunnen delen. Kinderen die nog geen of beperkte ervaring hebben opgedaan met een thema, krijgen zo toch de kans om actief mee te doen. Met een goed en prikkelend anker kun je de leerlingen bovendien motiveren om met vervolgactiviteiten aan de slag te gaan en zelf met ideeën en leervragen te komen.

Selecteer verhalende en informatieve prentenboeken

Nadat je het thema hebt geselecteerd en de doelen voor de activiteit hebt bepaald, selecteer je geschikte boeken die passen bij het thema. Dat kunnen verhalende of informatieve prentenboeken zijn, of een combinatie van beide.

Lees de boeken op verschillende manieren voor. Een effectieve manier om de (productieve) woordenschat van kleuters te vergroten, is om de boeken interactief voor te lezen: stel veel denkvragen aan leerlingen en doe tijdens het voorlezen een beroep op denkvaardigheden als 'verbindingen leggen' of 'voorspellingen doen' (zie ook aanbeveling 3).

Omdat niet alle ouders hun kind regelmatig voorlezen, kun je als leerkracht een cruciale rol spelen door dit regelmatig te doen, het liefst dagelijks. Bovendien kun je ouders wijzen op geanimeerde, digitale prentenboeken en laten zien hoe zij deze thuis kunnen bekijken en beluisteren (zie ook aanbeveling 5).

Criteria bij het kiezen van boeken

De volgende criteria kunnen helpen bij het kiezen van een geschikt voorleesboek:

- Het boek is aantrekkelijk voor de leeftijdsgroep.
- De informatie in het boek is correct. Let op 'bias': worden alle leerlingen in je klas gerepresenteerd? Bevat het boek geen stereotypen over gender of etnische stereotypen over beroepen of hobby's?
- Boeken moeten onderling en bij het gekozen thema aansluiten.
- Boeken moeten een tikkeltje uitdagend zijn voor kleuters. Moeilijke woorden kun je uitleggen.

Interactief voorlezen

Herhaald voorlezen van goede boeken en rijke teksten is belangrijk voor de taalontwikkeling van kleuters. Leerlingen leren zich zo te oriënteren op boeken, vergroten hun verhaalbegrip, leren nieuwe woorden en verdiepen hun woordkennis.[34,35] Kinderen die thuis veel worden voorgelezen, blijken een betere taalontwikkeling door te maken.[36] Voor leerlingen die achterlopen in hun taalontwikkeling kan interactief voorlezen een effectieve ondersteuningsvorm zijn. Dat wil zeggen dat je meer doet dan voorlezen: voor, tijdens en na het voorlezen ga je in gesprek over het verhaal en de tekst.[37] Op die manier wordt zowel de mondelinge taalvaardigheid (begrijpend luisteren en gesprekken voeren) als de beginnende geletterdheid (fonologisch bewustzijn en letterkennis) aangesproken. Interactief voorlezen op school heeft met name een positief effect op de productieve woordenschatontwikkeling en spreekvaardigheid van kleuters. Uit onderzoek blijkt dat ze een verhaal beter kunnen structureren en abstractere taal gebruiken.[38]

Ook digitale prentenboeken kunnen extra ondersteuning bieden. Leerlingen kunnen een verhaal dan zelfstandig verschillende keren beluisteren. In geanimeerde, digitale prentenboeken worden ze bovendien op een speelse manier uitgenodigd na te denken over vragen over de tekst. Zulke prentenboeken hebben vooral positieve effecten op het verhaalbegrip en de woordenschat van kleuters.[39] De effecten zijn wel afhankelijk van factoren als de kwaliteit van het boek, de vorm van de ingebouwde interactie, het aantal keren dat het boek is aangeboden en de kwaliteit van de interactie met een volwassene.[39–41]

1.4 Richt een uitdagende leeromgeving in

Wil je een uitdagende leeromgeving creëren die betekenisvol is voor kleutergroepen? Richt dan stimulerende, taalrijke hoeken in, hang letters en woorden op in de klas en zorg voor een ruim en gevarieerd boekenaanbod.

Creëer taalrijke hoeken

Bij een nieuw thema richt je de hoeken passend in, eventueel samen met de kinderen. Zorg ervoor dat in de diverse hoeken verschillende, betekenisvolle spreek-, lees- en schrijfactiviteiten kunnen plaatsvinden. In Tabel 1 vind je enkele voorbeelden.

Zorg voor een taalrijke inrichting van de klas

Door letters en klanken een plek te geven in het klaslokaal, kun je op betekenisvolle manieren werken aan de taalontwikkeling van leerlingen. Maak bijvoorbeeld een lettermuur of letterboom voor de verwerking van aangeleerde letters. Of vraag leerlingen om voorwerpen van huis mee te nemen waar de letter van de week in zit. Of verwijs tijdens het oefenen van een letter of klank naar woordlabels in de klas, die bijvoorbeeld voorwerpen of meubels aanduiden. Zo kun je het taalbewustzijn en de letterkennis van leerlingen vergroten.
Onderzoek onderschrijft dat een taalrijke klasinrichting effectief is. Zo brengen kinderen meer tijd door in leeshoeken met veel boeken, die aantrekkelijk zijn ingericht. Kinderen in 'tekstrijke klassen' lijken ook betere

Tabel 1: Voorbeelden van (spel)hoeken en bijbehorende taalvaardigheid

Spelhoek	Mondelinge taalvaardigheid: woordenschat	Mondelinge taalvaardigheid: spreken, luisteren en gesprekken voeren	Beginnende geletterdheid: oriëntatie op (functies van) geschreven taal
Apotheek	woorden rondom ziek zijn, beter worden instructies geven voor hoe vaak de 'patiënt' de medicijnen moet innemen	vragen stellen advies vragen en geven instructies geven evalueren of de patiënt zich al beter voelt	recepten 'uitschrijven' (krabbelen mag!) uitleg geven over medicijnen etiketten op medicijnen schrijven
Bibliotheek	woorden rondom boeken, schrijvers, genres, illustraties afspraken maken over terugbrengen en uitlenen	boekadvies vragen en geven gesprekken voeren over boekengenres in gesprek gaan over wat een leuk boek is	'opschrijven' wanneer een boek terug moet zijn posters maken om een boek te promoten
Bloemenwinkel	woorden rondom bloemen en planten, geld en afrekenen bestellingen doen cadeaus (ver)kopen woorden rondom speciale gelegenheden zoals bruiloften, begrafenissen of verjaardagen	klant - winkelier relatie onderzoeken advies over passende cadeaus geven/vragen zakelijke transacties uitvoeren	bestellingen 'noteren' afspraken voor het leveren van een bestelling 'noteren' in de agenda

leesresultaten te behalen dan kinderen in minder tekstrijke klassen.[42] Leerkrachten die de geletterdheid van kinderen effectief bevorderen, besteden veel aandacht aan leesactiviteiten. In de klaslokalen van deze leerkrachten is veel tekst te zien: er zijn speciale lees- en schrijfhoeken; schrijfproducten van kinderen krijgen een prominente plek en voorwerpen in de klas zijn voorzien van woordlabels, eventueel in verschillende talen.[42]

1.5 Nodig leerlingen expliciet uit om hun eigen leefwereld de klas in te brengen

Leerlingen komen vanuit verschillende leefwerelden de kleuterklas in. Van huis uit krijgen ze al allerhande kennis mee: een enorme variatie aan kennisbronnen.[43] Die kun je gebruiken om taalactiviteiten in de klas betekenisvol te maken. Wees nieuwsgierig naar wat kinderen al weten over een bepaald onderwerp. Vraag bij het anker van een nieuw thema uitgebreid naar waar leerlingen aan denken. Laat ze associëren en vraag ook naar hun familie, de voorwerpen bij hen thuis en de feestdagen die ze vieren. Hier kun je ook ouders bij betrekken. Op die manier zorg je ervoor dat niet alleen jij bepaalt hoe het klaslokaal en de activiteiten eruitzien, maar dat het thema ook van kinderen en hun ouders wordt. Vervolgens kun jij kiezen welke kennisbronnen je gebruikt in je taalonderwijs (zie ook aanbeveling 5).

Culturele sensitiviteit

Zeker in klassen met veel leerlingen van verschillende culturele achtergronden, kan een schat aan kennisbronnen verborgen blijven. Door open te staan voor ideeën van kinderen en hun ouders, verrijk je de taalomgeving en geef je ze tegelijkertijd het gevoel dat ze er helemaal bij horen. Dat gevoel van *belonging* is voor kleuters net zo belangrijk als voor volwassenen.[44] Binnen een thema is altijd ruimte voor verschillende perspectieven. Bij een onderwerp als 'Waar zijn wij thuis?' zullen sommige leerlingen niet alleen een huis noemen, maar ook een land, twee landen of een gemeenschap. Het gesprek over wat maakt dat je je ergens thuis voelt, is rijk en betekenisvol, met aanknopingspunten voor allerlei activiteiten. Boeken, een bezoekje van een ouder, kaarten van verschillende landen aan de muur, voorwerpen en eten uit verschillende culturen – de lijst is eindeloos.

Als leerlingen meerdere talen spreken, biedt dit kansen voor betekenisvol taalonderwijs. Als ze een woord bijvoorbeeld alleen in hun eerste taal kennen en nog niet in het Nederlands, kan het waardevol zijn om meertalige woordlabels in de hoeken op te hangen, naast de Nederlandse. Of laat leerlingen versjes, verhalen of liedjes binnen het thema voordragen die ze kennen in een andere taal. Dit draagt in grote mate bij aan een gevoel van continuïteit tussen leefwerelden: dat wat kinderen van huis uit kennen, krijgt ook op school een plek en meerdere talen spreken wordt iets om trots op te zijn. Verschillende talen kunnen elkaar bovendien versterken, mits de leerkracht hieraan de juiste aandacht geeft (zie aanbeveling 5).



1 Maak het taalonderwijs betekenisvol en functioneel

2 **Grijp elke kans op taalbevordering**

3 Bevorder rijke taalproductie van leerlingen

4 Ondersteun risicoleerlingen adequaat

5 Betrek de thuisomgeving van leerlingen bij hun taalontwikkeling

6 Zorg voor de voorwaarden op schoolniveau

2 Grijp elke kans op taalbevordering

Kleuters leren de hele dag door, in interactie met andere kinderen en met volwassenen. Dat kan thuis zijn, bijvoorbeeld tijdens een gesprek aan de keukentafel met ouders, broertjes of zusjes. Of op school, in interactie met de leerkracht.

Op school leren kinderen tijdens intentionele leermomenten, als de leerkracht doelgericht leeractiviteiten aanbiedt. Maar ze kunnen ook ongepland leren, in interactie met klasgenoten of met de leerkracht. Bovendien kun je als leerkracht verschillende momenten op de dag omzetten naar intentionele taalleersituaties. De kunst is om deze verschillende momenten te herkennen en te benutten, om zo de taalontwikkeling van leerlingen gericht te bevorderen. In deze aanbeveling laten we zien hoe dit taalleren buiten de geplande taalleeractiviteiten om eruit kan zien. We beschrijven hoe je routines zoals de dagopening, fruit eten en buitenspelen kunt benutten. En hoe je met je eigen taalaanbod gedurende de dag kunt bijdragen aan de taalontwikkeling van kinderen. Voor taalstimulering in spel en in de hoeken verwijzen we naar aanbeveling 1: Maak het taalonderwijs betekenisvol en functioneel.

2.1 Benut routines

In de kleutergroep kun je de taalontwikkeling van de kinderen tijdens verschillende routines stimuleren. Routines zijn terugkerende, voorspelbare situaties die de kinderen structuur bieden. Ze kunnen dagelijks zijn, zoals de dagopening, fruit eten of overgangen tussen activiteiten. Of ze komen in de loop van het jaar terug, zoals verjaardagen of thema-afsluitingen. Kleuters zijn gemiddeld zo'n 25 procent van de tijd betrokken bij routines, waardoor het belangrijk is om deze momenten te benutten.[45]

In routines komen vaak dezelfde woorden terug. Juist die herhaling is belangrijk om aangeleerde woorden te laten beklijven. Verschillende didactische modellen voor woordenschat onderstrepen het belang van herhaling, bijvoorbeeld het Viertakt-model van Verhallen.[46] Daarnaast zijn routines ook geschikt om nieuwe woorden aan te leren, die je dan kunt koppelen aan het bestaande woordnetwerk van leerlingen.[47] Zo krijg je als leerkracht gedurende de hele dag veel kansen om te werken aan mondelinge taal (inclusief woordenschat), en beginnende geletterdheid.

Dagopening

Bij de gezamenlijke opening van de dag kun je de taalvaardigheid van leerlingen op verschillende manieren bevorderen. Ter inspiratie geven we enkele voorbeelden:

Mondelinge taalvaardigheid

Het is gebruikelijk om kinderen aan het begin van de schooldag te vragen welke dag, datum of seizoen het is. Door daar nog enkele open vragen aan toe te voegen, lok je meer taalproductie uit (zie ook aanbeveling 3). Bijvoorbeeld: "Mei is een maand waarin veel gebeurt in de natuur, wie kan daar iets over vertellen?", of: "Kun je beschrijven hoe jouw dag is verlopen sinds je wakker bent?" Bedenk de vragen vooraf, zodat je ze paraat hebt tijdens het gesprek. Zorg dat de vraag past bij de leefwereld van elk kind en houd rekening met religie, cultuur of inkomen van ouders, zodat alle kinderen zich uitgenodigd voelen om mee te denken.

Voorbeeld van een intentionele taalleersituatie tijdens de leesles

Het is een zonnige dag in september. Bente, de leerkracht van groep 3 van basisschool Veerkracht, biedt de letter 's' aan. Samen met de kinderen leest ze hardop zoemend het woord sok. Terwijl Nicky achter in de klas met fluisterstem aan Zena vraagt welke kleur haar sokken hebben, signaleert Jayden ineens een wesp in de klas. "Juf, een wesp!" Bente ziet de wesp nu ook. "Die is vast door het open raam naar binnen gevlogen! Luister allemaal eens heel goed..." Even is het muisstil in de klas, ook Nicky en Zena spitsen hun oren. Horen ze de wesp zoemen? Dan begint Bente met zachte stem: "Wwweeesssp. Wesp. Hé, in wesp zit ook de 's'! Zullen we met zijn allen dit woord zoemend lezen?" In koor zoemt de hele klas: "Wwweeesssp. Wesp."

Herhaal de antwoorden van de leerlingen in correcte, volledige zinnen. Zo geef je het goede voorbeeld en maak je duidelijk wat je van kinderen verwacht. Je breidt hun woordnetwerk uit én leert hen om in goede zinnen te formuleren. Stel, op jouw vraag "Kun je een voorbeeld geven van een situatie waarin je boos was?" antwoordt een leerling: "Mijn broertje pest me vaak." Dan kun je reageren met de zin: "Oké, dus jij wordt boos als je broertje je pest." Of, ingewikkelder, met een passieve zinsconstructie: "Als je gepest wordt door je broertje word jij boos. Dat begrijp ik…" Op die manier leer je de kinderen impliciet de 'als-dan-zinsconstructie' aan. Je kunt ook spelen met verschillende woorden en synoniemen om hun woordenschat uit te breiden. Denk bij boos en boosheid bijvoorbeeld eens aan het gebruik van de woorden kwaad, nijdig, woest en woede.

Stimuleer de kinderen om goed naar elkaar te luisteren. Laat ze een actieve luisterhouding aannemen, op elkaars beurt wachten en elkaar een gerichte vraag stellen. Zo oefen je niet alleen hun spreek- en gespreksvaardigheid, maar ook hun luistervaardigheid in gesprek met anderen. Dit kun je doen door af en toe binnenkring-buitenkringgesprekken te houden, waarin leerlingen in tweetallen in gesprek gaan. Ze komen dan aanzienlijk vaker aan het woord en oefenen de actieve luisterhouding een-op-een.

Beginnende geletterdheid

Bij het spreken en luisteren in de kring kun je als leerkracht functionele lees- of schrijfactiviteiten inzetten. Je kunt de dag of datum opschrijven op het digibord, of leerlingen de juiste datum op een kalender laten lezen. Of de leerlingen gebruiken een 'gevoelsthermometer', waarmee ze hun gemoedstoestand uitdrukken in symbolen of korte woorden. Je kunt leerlingen ook zelf laten oefenen met functionele schrijfactiviteiten, zoals het 'in de lucht' schrijven van de letter 'm' als het maart is.

Om het fonologisch en fonemisch bewustzijn te stimuleren, kun je eenvoudig oefeningen integreren in je dagopening. Bijvoorbeeld: "Het is inderdaad maart. Wie kent dagen of andere maanden van het jaar die beginnen met de 'm'?"

De 'letter van de week' kan een goede kapstok zijn voor de dagopening. Laat leerlingen vertellen wat ze hebben meegenomen voor de letterboom of lettermuur of schrijf enkele woorden op het bord. Probeer dit te koppelen aan het thema dat centraal staat. Zo bied je de oefeningen niet geïsoleerd aan, maar maak je ze betekenisvol voor kleuters (zie ook aanbeveling 1).

Fruit eten

Tijdens het fruit eten kun je spelenderwijs de woordenschat en het fonologisch en fonemisch bewustzijn van kleuters bevorderen.

Mondelinge taalvaardigheid

Kinderen onthouden woorden beter als dezelfde woorden vaker of zelfs dagelijks terugkomen. Zo ontstaat er ook ruimte om de diepe woordenschat te bevorderen, doordat je steeds meer context aan een nieuw woord kunt geven. De leerlingen leren zo steeds meer betekenisaspecten van dat woord. Denk bij 'appel' bijvoorbeeld aan de woorden klokhuis, pitjes, schil, smaak en bewerkingen van het fruit. Het geeft je ook de mogelijkheid om aandacht te besteden aan de juiste lidwoorden en voorzetsels: "Wie legt de bananen achter/voor de aardbeien?"

Beginnende geletterdheid

Tijdens het fruit eten kun je ook het fonologisch bewustzijn spelenderwijs stimuleren. Daarbij kun je goed differentiëren. Welke oefeningen je kunt doen lees je in Tabel 2, met opbouw in moeilijkheidsgraad van eenvoudig naar complex.

Tabel 2: Fonologisch en fonemisch bewustzijn stimuleren

Vaardigheden	Voorbeelden
Rijmen	Jorrit eet een banaan. Wie kent een woord dat rijmt op banaan?
Auditieve synthese / blending	Sta op als je een p-ee-r mee hebt.
Isolatie	Welke klank hoor je aan het begin van 'sinaasappel'?
Auditieve analyse	Wie kan het woord druif opdelen in losse klanken/ stukjes? (d-r-ui-f)
Manipulatie	Als je op de plek van de 'p' in peer een 'b' neerzet, welk woord krijg je dan? En als je van de 'r' een 'n' maakt?

Buitenspelen

Tijdens het buitenspelen kun je als leerkracht op natuurlijke wijze en waar passend het 'doen-alsof-spel' van kinderen verrijken en zo de taalvaardigheid vergroten. In elke kleuterklas wordt bijvoorbeeld wel de verkoop van ijsjes nagespeeld. Je kunt meedoen in het spel, de leerlingen volgen en door je taalgebruik het spel én de taalvaardigheid van de kinderen naar een hoger niveau tillen. Bijvoorbeeld: "Heeft u ook de smaak mango?", "Kan ik kiezen voor een hoorntje of een bakje?", "Ik heb te weinig geld voor dat ene ijsje, wat nu?"

2.2 Zorg zelf voor rijk taalgebruik

De leerkracht staat continu model voor de leerlingen. De taalomgeving van leerlingen heeft een direct effect op hun taalvaardigheid. Om de taalontwikkeling van de kinderen optimaal te stimuleren, is het daarom cruciaal dat je als leerkracht veel verschillende woorden gebruikt, samengestelde zinnen gebruikt en veel ruimte biedt voor interactie en feedback. In aanbeveling 3 leggen we uit dat dit type taal ook wel wordt aangeduid als 'schooltaal' (zie 3.4).[48]

2.3 Bied veel en kwalitatief goede (voorlees)teksten aan

In kleuterklassen wordt volop voorgelezen. Dit biedt een sterke context om nieuwe woordbetekenissen aan te leren.[52] Ook tv-programma's bekijken en bespreken en podcasts beluisteren, lenen zich voor taalstimulering. Daarbij is het wel belangrijk dat leerlingen de taal actief verwerken in bijvoorbeeld een nabespreking. Kijken en luisteren alleen is nog niet genoeg.

Het is belangrijk dat de leerkracht rijke en kwalitatief goede teksten kiest, zodat leerlingen voldoende kansen krijgen om hun woordenschat te vergroten en taalontwikkeling te versterken (zie ook aanbeveling 1). Rijke teksten:[53]

- zijn authentieke teksten over **levensechte, herkenbare thema's.**
- hebben een duidelijke **structuur, origineel taalgebruik** en een gevarieerde **woordenschat**: in de tekst komen zowel frequent als minder frequent gebruikte woorden voor.
- bevatten **signaal- en verbindingswoorden** tussen de zinnen.
- hebben verschillende alinea's en/of hoofdstukken die inhoudelijk **een geheel** vormen.

Hoge kwaliteit van de taalomgeving

- Probeer frequente woorden af en toe te vervangen door minder frequente woorden.
  Een paar voorbeelden:

missen	ontbreken
slim	verstandig
klappen	applaudisseren
alleen/zonder hulp	zelfstandig
vervoer	transport

- Denk ook aan de vele woorden voor emoties. Gebruik bijvoorbeeld bij de bespreking van verhalen niet alleen woorden als blij, boos, verdrietig, maar ook jaloers, opgewonden, angstig.
- Probeer de woorden op een natuurlijke wijze te gebruiken, zoals je dat ook zou doen in gesprek met oudere leerlingen of volwassenen.
- Wat goed werkt is om synoniemen in je taalaanbod te verwerken. Bijvoorbeeld: “Probeer eens te wrikken, heen en weer te bewegen.” Of: “Wat is jouw voorkeur? Welke smaak ijs heb jij het liefst?”
- Om ervoor te zorgen dat kinderen je begrijpen, geef je net iets meer context. Denk aan visuele ondersteuning, de omschrijving van het woord of begrip in een bijzin.
- Gebruik regelmatig samengestelde zinnen om oorzaak en gevolg aan te geven (daardoor, waardoor) of gebeurtenissen in de tijd (voordat...).
- Stel open vragen, zodat de leerlingen worden uitgenodigd zelf langere antwoorden te geven met precieze woorden, in plaats van ‘die’ of ‘deze’.

Bewezen effectief: een rijk taalaanbod van de leerkracht

De taalomgeving van leerlingen – met de leerkracht als rolmodel – heeft een direct effect op de taalvaardigheid van leerlingen. Wanneer leerkrachten bijvoorbeeld vaker samengestelde zinnen gebruiken, blijken leerlingen een beter taalbegrip te ontwikkelen en zelf ook complexere zinnen te maken. Datzelfde effect hebben leerkrachten die vaker praten over onderwerpen buiten het hier-en-nu, in het verleden of de toekomst. Dat leidt tot specifieker taalgebruik en complexere zinsconstructies, zowel bij leerkrachten als bij leerlingen. Vooral het uitlokken van dit type taalgebruik door open vragen te stellen in gesprekken waarin kind en leerkracht meerdere keren op elkaar reageren, heeft een positieve invloed op de taalontwikkeling van kinderen.[49] Ook door verbanden te leggen tussen een tekst en ervaringen van kinderen, blijkt het taalgebruik van leerlingen complexer te worden. Leerkrachten kunnen dit type taal gebruiken en uitlokken als ze (interactief) voorlezen of in een gesprek bij een praatplaat.

Tot slot laten studies over bepaalde taalkenmerken zoals vervoegingen, verbuigingen, voegwoorden, verwijswoorden en signaalwoorden een samenhang zien tussen de taal die leerlingen horen en de ontwikkeling van zulke taalstructuren.[50,51] Deze studies gaan vaak over interacties met ouders, maar bieden belangrijke aanknopingspunten voor interacties met leerkrachten. Kortgezegd: het taalaanbod voor kleuters hoeft niet onnodig simpel.

Voorbeeldfragment rijke (voorlees)tekst uit “Emma in het spookhuis” van Philip Waechter[54]

Ontelbare ogen loerden, scherpe tanden blikkerden, gemene klauwen graaiden en grote bekken bliezen naar haar.

Maar nu kon ze niet meer terug. Emma ademde diep in. Nu was het haar beurt!

Ze sprong uit haar auto en met een paar snelle handgrepen schakelde ze de eerste monsters uit.

Voor het grootste en afschrikwekkendste monster had ze iets héél gemeens bedacht [op het plaatje: een kusje]

Veel kinderboeken bevatten rijke teksten, zoals het voorbeeld hiernaast. Op *www.rijketeksten.org* staat een checklist met selectiecriteria voor een rijke tekst en zijn veel voorbeelden te vinden van rijke teksten.

www.rijketeksten.org



1 Maak het taalonderwijs betekenisvol en functioneel

2 Grijp elke kans op taalbevordering

3 **Bevorder rijke taalproductie van leerlingen**

4 Ondersteun risicoleerlingen adequaat

5 Betrek de thuisomgeving van leerlingen bij hun taalontwikkeling

6 Zorg voor de voorwaarden op schoolniveau

3 Bevorder rijke taalproductie van leerlingen

Taal en denken zijn onlosmakelijk met elkaar verbonden. Wanneer je kinderen uitdaagt om complexere denkprocessen te verwoorden, gaat niet alleen hun taalgebruik vooruit, maar ook hun denken. In deze aanbeveling laten we zien hoe je dit als leerkracht kunt doen. Eerst beschrijven we hoe je met kleuters taalstimulerende gesprekken kunt voeren. Vervolgens laten we zien welke vragen je kunt stellen om complexere taal en denkfuncties uit te lokken: hogere orde denkvragen. Tot slot beschrijven we welke vaardigheden je nodig hebt om leerlingen zoveel mogelijk te laten oefenen met taal, en hoe je schooltaal kunt stimuleren.

3.1 Voer taalstimulerende gesprekken

Taalstimulerende gesprekken zijn gesprekken waarbij leerlingen veel ruimte krijgen om zelf te praten en redeneren over een gedeeld onderwerp. Ze worden ook wel dialogische gesprekken of taaldenkgesprekken genoemd.[55,56] De leerkracht zorgt voor productieve interacties en een rijk taalaanbod. Zulke gesprekken leveren een belangrijke bijdrage aan de taal- en denkontwikkeling van kinderen.[57]

Bij taaldenkgesprekken schetst de leerkracht een probleem of situatie en zoeken leerlingen onder begeleiding van de leerkracht naar oplossingen of verklaringen. Of ze gaan na hoe ze zelf zouden handelen in een bepaalde situatie. De leerkracht moedigt de kinderen aan om kritisch te denken door denkvragen te stellen en (andere) interactievaardigheden in te zetten. Taaldenkgesprekken kun je voeren in verschillende kennisdomeinen, zoals natuur en techniek, maar ook in spel.

Taalstimulerend gesprek in spel [58]

Hieronder vind je een uitgeschreven videofragment, waarin de leerkracht een taalstimulerend gesprek voert tijdens een spelsituatie. Het videofragment is afkomstig van *www.uitdagentotgesprek.nl*.

Senna en juf Patricia spelen dat ze naar het zwembad zijn geweest. Ze moeten nu terug naar huis, met de fiets, heeft Senna bedacht. Juf Patricia: “Ga jij fietsen, mag ik achterop?” Senna lacht en schudt haar wijsvinger. Juf: “Nee? Maar ik wil achterop!” Senna: “Jij moet fietsen.” Juf: “Waarom? Ik wil niet!” Senna: “Jij bent gróót!” Juf: “Oh, ik ben te zwaar, jij kan niet met mij fietsen?” Pas dan gaan Senna en de juf samen op de fiets weg, de juf voor en Senna achterop.

Senna’s klasgenootje Daan komt erbij. Hij wil ook mee op de fiets. De juf kijkt verbaasd naar Senna en Daan, en legt het probleem bij de kinderen: “Hoe dan?” Senna doet een stapje naar achteren op de denkbeeldige fiets: “Hier erbij. Kom hier zitten.” Maar de juf pakt Senna bij haar arm en roept: “Oei, je viel er bijna van af. Hier is niet zoveel plaats, hoor!” Ze kijkt vragend naar Daan. Die moet even nadenken: “Uhm, maar dan eh, voorop. Ik kan voorop wel.” Juf: “Voorop?” Daan: “Ja, want voorop zit ook een stoeltje.” Senna: “Ja, dat kan! Dan ben jij mijn kleine broertje.”

www.uitdagentotgesprek.nl/Professionals/Aanpak.aspx#10

Kansen en uitdagingen bij taaldenkgesprekken
Taaldenkgesprekken voeren is niet altijd eenvoudig. Soms duurt het even voordat de kinderen iets gaan zeggen en daadwerkelijk actief meepraten. Op *www.onderwijskennis.nl/leidraad/taal-1-2* vind je bij ‘handvatten’ een interview met groep 1-leerkracht Nadia Kuipers over haar ervaringen met deze uitdagingen.

www.onderwijskennis.nl/leidraad/taal-1-2

3.2 Stel hogere orde denkvragen in gesprekken

Hieronder zie je een kort fragment uit een lessenserie over tuinkers in groep 1-2. De leerlingen leren over het thema groei. Als anker is een prentenboek over groei voorgelezen. De leerlingen formuleren verschillende leervragen. Later voeren zij een experiment uit rond de groei van plantjes en rapporteren ze hun bevindingen. Als afsluiting vertellen ze elkaar over de resultaten van het experiment. Het gespreksfragment hieronder komt uit deze afsluiting. Wat voorafging is een gesprek tussen de leerkracht en de leerlingen over observaties van de groei van plantjes in de klas.

Leerkracht: "Het plantje dat in de kou heeft gestaan, zou dat ook zijn gegroeid?"

Leerkracht: "Wat is er aan de hand, Max?"

Leerling: "Nou... [De leerling meet op] Hij is kleiner dan het plantje van gisteren."

Leerkracht: "Het lijkt wel of het een beetje is gekrompen. Hoe komt dat?"

De leerkracht heeft tijdens deze les verschillende soorten vragen gesteld, met verschillende doelen.

In Tabel 3 staan de belangrijkste doelen van de vragen op een rijtje. Bij ieder doel worden enkele voorbeeldvragen gegeven vanuit de lessenserie over groei.

Door de juiste vragen op het juiste moment te stellen, kun je de kennis en vaardigheden van leerlingen én hun taalvaardigheid enorm bevorderen. De juiste vragen lokken leerlingen uit om na te denken en zetten aan tot onderzoeken en ontwerpen. Ze nodigen leerlingen uit om ideeën te verkennen, verbanden te leggen en oplossingen te vinden. Ze maken kinderen bewust van hiaten in hun kennis.

Hogere orde denkvragen lokken vaak een rijke taalproductie uit: leerlingen gebruiken langere zinnen en moeilijkere woorden.[48,59] Voorbeelden van hogere orde denkvragen zijn:

- Wat zorgt ervoor dat ...? (analyseren)
- Wat vind je van ...? (evalueren)
- Zou je nog andere manieren kunnen bedenken om ...? (creëren)

Met deze vragen krijgen leerlingen kansen om langere antwoorden te geven en daarmee hun mondelinge taalvaardigheid te vergroten. In het voorbeeld van de les over groei kun je zien dat de leerkracht verschillende vragen stelt die hogere orde denkvaardigheden uitlokken: "Het plantje dat in de kou heeft gestaan, zou dat ook zijn gegroeid? Het lijkt wel of dat een beetje is gekrompen. Hoe komt dat?"

Tabel 3: Voorbeelden van hogere orde denkvragen bij verschillende gespreksdoelen

Doel	Voorbeeldvragen
Belangstelling en betrokkenheid van leerlingen bij de leerstof opwekken	Wie heeft dit plantje (tuinkersplant) wel eens eerder gezien? Hoe kunnen wij ervoor zorgen dat het plantje gaat groeien?
Kernconcepten en aspecten van de leerstof benoemen voor leerlingen	Is de tuinkers (in beide bakjes) gegroeid? Wat is er veranderd aan de tuinkers sinds gisteren?
Redeneren, probleem oplossen en evalueren stimuleren	Wat gebeurt er als de tuinkers water / licht / warmte krijgt? Welk plantje is het meeste gegroeid? Hoe zou dit komen?
Voorkennis en eerdere ervaringen koppelen aan nieuwe kennis en situaties	Wat hebben jullie zelf ook alweer nodig om te groeien? En wat heeft een plant nodig?
(Voor)kennis van leerlingen toetsen	We hebben het in de vorige les over groeien gehad. Welke woorden hebben we toen gebruikt die met groeien te maken hadden?

Aandachtspunten bij het stellen van hogere orde denkvragen[60]



Waar moet je op letten als je hogere orde denkvragen stelt?

- Zorg ervoor dat je álle leerlingen voldoende uitdaagt met hogere orde denkvragen.
- Stel afwisselend vragen aan individuele leerlingen en aan de hele klas.
- Waak ervoor dat je de meeste hogere orde denkvragen niet (alleen) stelt aan de meest taalvaardige leerlingen. Werk met minder taalvaardige leerlingen stap voor stap toe naar de beantwoording van een hogere orde denkvraag.
- Formuleer van tevoren vragen die op elkaar voortbouwen, zodat er een samenhangend gesprek ontstaat.

Vaak ligt een combinatie van vraagtypen het meest voor de hand. Aan een hogere orde denkvraag gaan meestal vragen van lagere orde vooraf; als leerlingen niet de juiste voorkennis hebben, kunnen ze geen antwoord geven op complexere vragen. Om antwoord te kunnen geven op de complexe vraag "Hoe komt het dat dit plantje kleiner is geworden?", is het bijvoorbeeld handig om te weten dat een plant wortels heeft om te kunnen groeien.

Voorbeelden van lagere orde denkvragen zijn:

- Hoe noemen we ...? (benoemen, onthouden)
- Hoe zat het ook alweer met ...? (begrijpen)

3.3 Zet verschillende interactievaardigheden in voor voldoende spreekkansen

Leerlingen hebben veel oefening nodig om hun gedachten, meningen of ervaringen goed te verwoorden. Door interactievaardigheden in te zetten, creëer je die oefenruimte en spreekkansen. Met verschillende interactievaardigheden kun je als leerkracht het gesprek met en tussen leerlingen op gang houden en naar een hoger niveau tillen.[61,62] Je bent dan zelf zo min mogelijk aan het woord en zorgt vooral voor structuur in het gesprek en voor verdieping.[63] De kwantiteit en kwaliteit van de interactie tussen jou als leerkracht en de leerlingen bepalen de effectiviteit van mondeling taalonderwijs.

Voorbeelden van interactievaardigheden[61,63–65]



Open vragen stellen
Authentieke, open en prikkelende vragen houden het gesprek op gang en nodigen uit om een uitgebreid antwoord te geven.

Ruimte scheppen
Bijvoorbeeld door stiltes te laten vallen, waardoor de leerling ruimte krijgt om een reactie te verwoorden en deze uit te breiden.

Prikkelende beweringen doen en ingaan op de inhoud
De leerkracht vraagt door op de antwoorden van leerlingen, of reageert met een opmerking of bewering die nieuwe reacties en ideeën uitlokt.

De beurt doorspelen
Door een beurt door te spelen naar een andere leerling in plaats van zelf te reageren, kan de leerkracht de interactie tussen leerlingen bevorderen.

Bij mondelinge interactie is het bovendien belangrijk dat je voldoende talige ondersteuning biedt aan de leerlingen *(scaffolding)*, door taalkundig onjuiste uitingen van leerlingen te parafraseren of te herformuleren. Als een leerling zegt: "Ik stamp de klei samen", kun je bijvoorbeeld antwoorden met: "Ja, jij kneedt de klei / bent de klei aan het kneden".

3.4 Lok het gebruik van schooltaal uit

Gesprekken waarin de leerkracht complexere denkprocessen op gang brengt, kenmerken zich door taalgebruik dat we 'schooltaal' noemen. Schooltaal heeft andere kenmerken dan de informele taal die veel kinderen van huis uit gewend zijn (zie kader Kenmerken van schooltaal).

De mate waarin kinderen bij hun start in groep 1 met schooltaal in aanraking zijn geweest, verschilt heel sterk.[14,69] Daarom ligt hier een belangrijke taak voor leerkrachten. Leerlingen leren schooltaalwoorden vaak door de betekenis af te leiden uit de context van een voorgelezen verhaal of uitleg van de leerkracht. Maar ook andere contexten lenen zich goed hiervoor: tijdens fantasie- of constructiespel, tijdens het praten over een boek of een praatplaat, tijdens de weekendkring of tijdens een onderzoeksactiviteit voor kleuters.[70] In sommige gevallen is expliciete instructie nodig om woordbetekenissen aan te leren, zeker wanneer leerlingen onvoldoende (basis)woorden kennen om deze afleidingen zelf te maken. Domeinspecifieke woorden zijn zo sterk contextgebonden dat expliciete uitleg van het woord meestal nodig is.

Het is belangrijk om deze rijke taal als leerkracht aan te bieden, maar vooral ook om leerlingen er veel mee te laten oefenen en uitproberen. Je kunt kleuters hierbij helpen door:

1. zelf schooltaalwoorden aan te bieden en uit te lokken. Probeer open vragen te stellen waarmee je een beroep doet op redeneren: "Wat is er nu de *oorzaak* van dat het plantje niet meer groeit?" Gebruik ook domeinspecifieke woorden: "Kun jij mij uitleggen hoe ik kan zien dat het licht in de spiegel *weerkaatst*?"
2. complexe zinsconstructies veelvuldig en in de juiste context te gebruiken en uit te lokken. Bijvoorbeeld zinnen waarin principes van tijd geuit worden. Bijvoorbeeld: "Het plantje is zo hard gegroeid, *doordat* het veel licht en voldoende water heeft gekregen."

Nederlands als tweede taal

Door contact met Nederlandstalige leeftijdsgenoten krijgen tweedetaalleerders Nederlandse basiswoorden vaak snel onder de knie.[71] De thuistaal is voor hen een goede basis om basiswoorden in het Nederlands te leren. Sommige woorden kunnen in het geheugen opgeslagen zijn in beide talen en andere woorden slechts in één taal, afhankelijk van de context en de taalomgeving.[72] Tweedetaalleerders kunnen de conceptuele kennis van schooltaal- en vaktaalwoorden in hun eerste taal benutten om deze woorden in het Nederlands sneller te leren. Een leerkracht kan dat bijvoorbeeld aanmoedigen door te vragen of een leerling een nieuw doelwoord al kent in de eerste taal. Het gaat er hierbij om dat meertaligheid niet als probleem wordt gezien, maar als een positieve vaardigheid.[71,73–75] Je kunt hierover meer lezen in aanbeveling 5, in het verdiepende kader Ruimte geven aan meertaligheid.

Een taaldenkgesprek over luchtdruk

Tijdens een onderzoeksactiviteit hebben leerlingen specifieke woorden nodig om helder te maken wat ze bedoelen. Op *www.onderwijskennis.nl/leidraad/taal-1-2* vind je bij 'handvatten' een uitgewerkt praktijkvoorbeeld waarin dit aan de orde is. De leerlingen spreken eerst van 'spuitje' en 'lucht' (dagelijkse taal) en redeneren vervolgens met de leerkracht toe naar het begrip 'luchtdruk' (een domeinspecifiek woord).

www.onderwijskennis.nl/leidraad/taal-1-2

Kenmerken van schooltaal

Leerlingen verwerven thuis de nodige, dagelijkse taal. Bijvoorbeeld: 'vliegtuig', 'gelukkig' en 'eten'. Dit noemen we ook wel basiswoorden. De basiswoordenschat van leerlingen werkt als een kapstok waaraan nieuwe kennis en woorden op de basisschool worden gehangen.

Als kinderen naar school gaan, leren ze een nieuw type taal: schooltaal. In de wetenschappelijke literatuur wordt schooltaal ook wel 'academische taal' genoemd. Sommige kinderen zijn van huis uit al bekend met schooltaal, andere niet. Schooltaal kent andere, specifieke woorden en complexere zinsconstructies dan de dagelijkse, informele taal (bijvoorbeeld oorzaak-gevolgrelaties).[66,67] Dit type taal is nodig om te kunnen spreken over onderwerpen buiten het hier en nu. Gesprekken over onderwerpen buiten het hier-en-nu, dus los van de directe context, worden in de wetenschappelijke literatuur ook wel 'gedecontextualiseerde gesprekken' genoemd.[68] Op school komen die onderwerpen vaak aan bod. Kinderen moeten leren expliciet te verwijzen naar ruimte en tijd om hun verhaal navolgbaar voor anderen te maken.

Schooltaalwoorden zijn algemene woorden die de basiswoorden overstijgen. Ze komen veel voor in geschreven teksten, maar zijn niet gebonden aan één domein. Voorbeelden zijn 'omcirkelen' en 'verschijnen'. Woorden die vaak voorkomen in de schoolse context en die wél zijn gebonden aan een domein, noemen we vaktaalwoorden. Bijvoorbeeld 'lucht', 'gewicht' en 'groei' bij het thema natuur en techniek of 'ridder' of 'toernooi' bij het thema middeleeuwen.

Kinderen die al op vroege leeftijd ervaring opdoen met de productie van rijke taal, door te oefenen met gesprekken over onderwerpen buiten het hier en nu, ontwikkelen daarmee taalvaardigheden die nodig zijn voor schoolsucces.[68]



1 Maak het taalonderwijs betekenisvol en functioneel
2 Grijp elke kans op taalbevordering
3 Bevorder rijke taalproductie van leerlingen
4 **Ondersteun risicoleerlingen adequaat**
5 Betrek de thuisomgeving van leerlingen bij hun taalontwikkeling
6 Zorg voor de voorwaarden op schoolniveau

4 Ondersteun risicoleerlingen adequaat

Sommige leerlingen hebben bij hun start in groep 1 een beperkt taalaanbod gekregen, of dat nu in het Nederlands was of in een andere taal. Anderen beginnen op school met veel taalbagage. Het is belangrijk om de taalvaardigheid van kleuters op verschillende momenten in kaart te brengen en daar je onderwijs op af te stemmen. Zo zorg je ervoor dat je blijft aansluiten bij de taalontwikkeling van leerlingen. In deze aanbeveling beschrijven we hoe je dat kunt doen. Houd wel in het achterhoofd dat kinderen op deze leeftijd sterk kunnen verschillen en zich sprongsgewijs ontwikkelen.

4.1 Volg continu de voortgang van de leerlingen

Om als leerkracht goed te kunnen differentiëren, is het allereerst nodig dat je de vorderingen van leerlingen goed volgt. Je wilt weten of je leerlingen voldoende vooruitgaan of dat ze een ander onderwijsaanbod nodig hebben. Hierbij maken we onderscheid tussen formatief en summatief evalueren. In deze aanbeveling gaan we met name in op formatief evalueren. Dat heeft als doel om te bepalen of het huidige onderwijsaanbod de leerling voldoende ondersteunt of dat er iets anders nodig is, en vindt dan ook plaats tijdens het leerproces van de leerlingen. Bij kleuters is het vooral een zaak van goed observeren. Daarnaast kunnen bepaalde spelletjes en specifieke taken meer inzicht geven in onderdelen van het leerproces.

Observeren

Je kunt leerlingen gedurende de dag op verschillende momenten en met verschillende doelen observeren. Zo krijg je zicht op de mate waarin kinderen specifieke taaldoelen beheersen en hoe stevig hun basis is voor de verdere taalontwikkeling.

Je kunt de observaties zo uitgebreid maken als je wilt, afhankelijk van het doel. Tijdens informele momenten zoals bij het voorlezen, taalspelletjes in de kring of in de hoeken, kun je nagaan of leerlingen bepaalde doelwoorden uit het thema beheersen. Of je kunt systematisch de taaluitingen van één specifieke leerling beoordelen met een observatielijst.

Door te observeren krijg je een algemeen beeld van de taalontwikkeling van het kind: kan het bijvoorbeeld woorden in klanken verdelen? Doet het actief mee aan woord- en klankspelletjes? Of richt je op een aantal deelaspecten van de taalvaardigheid, zoals: welk type woorden kan de leerling wel hakken en plakken en welke niet?

Om de beginnende geletterdheid van leerlingen in kaart te brengen, kun je gebruikmaken van de *Signaleringslijst voor Kleuters* van Expertisecentrum Nederlands (gratis te downloaden).[76] Ook uitgeverijen en aanbieders van leerlingvolgsystemen hebben vaak signalerings- en observatielijsten in hun pakket.

Teamreflectie op het monitoren van mondelinge taalvaardigheid[77]



Om zicht te krijgen op de ontwikkeling van mondelinge taal van de leerlingen kun je als team de volgende richtinggevende vragen stellen:

- Volgen we leerlingen in de ontwikkeling van hun mondelinge taalvaardigheid? Hoe doen we dit? Welke mogelijkheden biedt de taalmethode hiervoor en maken we daar gebruik van?
- Wat missen we om de ontwikkeling van leerlingen in spreek-, luister- en gespreksvaardigheden te kunnen volgen? Wat zijn hierin onze wensen, per bouw of als team?
- Gebruiken we de informatie over de ontwikkeling van leerlingen bij spreken, luisteren en gesprekken om ons onderwijs af te stemmen op de leerbehoeften van leerlingen? Hoe doen we dat?
- Hoe ondersteunen wij als school de leerlingen met een andere thuistaal dan Nederlands?

Kleutertaken en spelletjes

In groep 1-2 kun je er als school voor kiezen om naast observaties ook een specifieke taak af te nemen. Dit is vooral nuttig als observatiegegevens onvoldoende zicht geven op de ontwikkeling van een leerling. De taken zijn bedoeld om een indicatie te krijgen van de beheersing van letterkennis of taalvaardigheden als auditieve analyse en synthese. Het is zeker niet noodzakelijk om deze taken bij álle leerlingen af te nemen.

Als leerkracht kun je ook met doelgerichte spelletjes meer zicht krijgen op de taalontwikkeling van leerlingen. Niet alleen voor de beginnende geletterdheid, maar juist ook voor de mondelinge taalontwikkeling kunnen taalspelletjes een handig hulpmiddel zijn om in een natuurlijke, ongedwongen setting het niveau in te schatten. Ook hiervoor geldt dat het om een indicatie gaat en niet om een exacte meting. Als leerkracht speel je hierbij een actieve rol, door spelletjes te selecteren die passen bij de leerling, doelgerichte vragen te stellen en waar nodig bij te sturen.

4.2 Bied gestapelde ondersteuning

Wanneer je zicht hebt op de taalontwikkeling van de leerlingen en eventuele achterstanden of problemen in kaart hebt gebracht, kun je gaan differentiëren. Wees je er wel van bewust dat leerlingen zich op deze leeftijd sprongsgewijs ontwikkelen. Wanneer een leerling nog niet de gewenste taaldoelen heeft bereikt, hoeft dat nog niet meteen reden te zijn tot zorg. Door alert te blijven en de ontwikkeling regelmatig te monitoren, pik je de juiste signalen op en kun je doelgericht handelen.

Een bewezen effectief differentiatiemodel is het Response to Intervention-model (RTI-model).[5] In Tabel 4 staan de belangrijkste kenmerken van het RTI-model. De nadruk in dit model ligt op preventie van leerproblemen (in dit geval taalproblemen) en vroegtijdig ingrijpen wanneer deze zich toch voordoen.

Het model onderscheidt drie ondersteuningsniveaus op school waarin leerlingen met een zwakkere taalvaardigheid een aanvullend aanbod krijgen, bovenop wat de leerkracht de hele groep aanbiedt. De leerkracht biedt deze interventies dus náást de reguliere lesactiviteiten aan.

Taalproblemen signaleren in taak en spel

Wil je als leerkracht beter zicht krijgen op de ontwikkeling in beginnende geletterdheid van (risico)leerlingen? Op de website dyslexiecentraal.nl vind je vijf taken voor groep 1-2, die je gratis kunt downloaden. Het gaat om taken voor auditieve analyse, auditieve synthese, letters benoemen, kleuren benoemen en spontane spelling.[13]

www.dyslexiecentraal.nl/doen/materialen/protocol-preventie-van-leesproblemen-groep-1-en-2

Wil je vooral zicht krijgen op de spreek- en luistervaardigheid van leerlingen? Gebruik dan eens de taken ('spelletjes') die door SLO zijn ontwikkeld om de mondelinge taalontwikkeling te peilen.

www.slo.nl/@4213/praatjes-peilen/

Tabel 4: Drie niveaus van ondersteuning in de klas

Ondersteunings-niveau	Beschrijving	Wat doet de leerkracht?
1	Kerncurriculum	• Richt het taalonderwijs in rond de kernconcepten zoals woordenschat, fonologisch en fonemisch bewustzijn en letterkennis. • Maakt voldoende tijd vrij voor taalonderwijs
2	Aanvullend aanbod voor een kleine groep in de klas	• Geeft extra instructie (pre- en/of reteaching) • Breidt leertijd of oefentijd uit
3	Specifieke interventie voor individuele leerlingen	• Geeft extra instructie en oefening gericht op het niveau of de hiaten in de taalontwikkeling van de betreffende leerlingen • Zorgt voor verdere uitbreiding van de instructie/ oefentijd voor deze leerlingen

Ondersteuningsniveau 1: extra ondersteuning tijdens de groepsactiviteiten om achterstand te voorkomen

Ondersteuningsniveau 1 is het basisniveau. Dat moet voldoende ondersteuning bieden om grote taalachterstanden te voorkomen. Deze ondersteuning kan verschillende vormen aannemen per (taal)onderdeel.

Bij mondelinge taalvaardigheid kun je kinderen tijdens groepsactiviteiten op verschillende manieren ondersteunen. Visuele ondersteuning helpt leerlingen die nog aan het begin van hun Nederlandse taalontwikkeling staan bij spreken, luisteren en gesprekken voeren. Je kunt bijvoorbeeld foto's of ander concreet beeldmateriaal gebruiken bij het praten over feiten, gebeurtenissen, verhalen en handelingen.

Geef leerlingen daarnaast voldoende directe en ook positieve feedback. Zo kun je ervoor zorgen dat ze allemaal succeservaringen opdoen.[78] Minder taalvaardige leerlingen kun je extra ondersteunen in spelvormen door ze te betrekken in het spel en uit te dagen tot actief handelen. Vervolgens kun je verwoorden wat kinderen doen in hun spel. Probeer zoveel mogelijk (verbaal en non-verbaal) te reageren op alle bijdragen aan de communicatie. Wat ook helpt, is om af en toe homogene groepjes te maken voor de spelactiviteiten, zodat ook minder taalvaardige leerlingen voldoende tijd en kansen krijgen om bij te dragen.[79]

Bij beginnende geletterdheid kun je kinderen ondersteunen door de klank-letterkoppeling begeleid in te oefenen of door extra ondersteuning te geven bij het 'schrijven'.

Door in de groepsactiviteiten goed in te spelen op de verschillen tussen leerlingen, kun je (grote) taalachterstanden voorkomen. Uiteraard dien je voldoende tijd te besteden aan taalonderwijs en deze tijd zo efficiënt mogelijk te besteden. Desondanks zijn er altijd leerlingen in de klas die een intensiever taalaanbod nodig hebben.

Ondersteuningsniveau 2: extra instructie en oefentijd

Bij ondersteuningsniveau 2 bied je als leerkracht een deel van de leerlingen extra hulp aan bovenop ondersteuningsniveau 1. Het gaat met name om preteaching en reteaching. Bij preteaching bereid je leerlingen die dat nodig hebben voor op de lesinhoud voor de hele groep. Bij reteaching gaat het om herhaling van wat in de hele klas aan bod is gekomen.

De inhoud van de extra ondersteuning is voor elk taaldomein anders. Bij beginnende geletterdheid gaat het vooral om het voordoen en samendoen van de elementaire leeshandeling (letters en woorden lezen en schrijven). Leerlingen krijgen extra oefenmateriaal voor het verbeteren van het fonologisch bewustzijn, de letterkennis en het lezen en spellen van woorden. Denk aan verschillende spelletjes, software of het simultaan

lezen en schrijven van letters. Het loont om extra aandacht te besteden aan het horen van verschillen tussen klanken die op elkaar lijken, als leerlingen daar moeite mee hebben.

Bij begrijpend luisteren en woordenschat kun je op verschillende manieren tegemoetkomen aan leerlingen met een (risico op een) achterstand. Je kunt leerlingen met weinig achtergrondkennis en een kleine woordenschat voorbereiden op het luisteren naar verhalen over een thema, door vooraf filmpjes of afbeeldingen te laten zien en deze te bespreken. Op die manier vergroot je hun voorkennis. Daarnaast is het effectief om prentenboeken herhaald voor te lezen. Of om tutoren (oudere leerlingen) te laten voorlezen aan kinderen in groep 1-2. Let er bij prentenboeken op dat eventuele geluiden en animaties het verhaal versterken, in plaats van dat ze afleiden van de inhoud.[83]

De leerkracht geeft de extra ondersteuning vaak in de kleine kring. Onderzoek wijst uit dat instructie in kleine groepjes van kleuters met ongeveer eenzelfde (taal-) vaardigheid tot betere resultaten leidt dan instructie in een grote, heterogene groep met uiteenlopende vaardigheidsniveaus.[85,86] In kleine groepjes kunnen leerkrachten hun instructie, tempo en de gebruikte materialen beter afstemmen op de behoeften van de groep.

Of het apart groeperen van minder taalvaardige leerlingen een positief effect heeft, hangt af van een aantal factoren:[87]

- De inzet en opvattingen van de leerkracht: past de werkwijze bij de beroepsopvatting van de leerkracht in de onderbouw?
- De kwaliteit van de extra aandacht, denk aan systematisch en doelgericht werken.
- De tijd die beschikbaar is voor extra instructie: hoe meer, hoe beter!

Ondersteuningsniveau 3: intensieve interventies op maat

Leerlingen die ondanks de extra instructie- en oefentijd op ondersteuningsniveau 2 onvoldoende vooruit zijn gegaan, hebben meer hulp nodig. Voor deze leerlingen is er begeleiding op ondersteuningsniveau 3: een intensief, aanvullend programma op basis van vaste protocollen. Dit ondersteuningsniveau wordt in de praktijk vooral ingezet bij problemen in de ontwikkeling van de beginnende geletterdheid. Naar enkele interventies voor groep 1-2 is onderzoek gedaan: Klankkast, Letters in Beweging, Spreekbeeld, Voorschotbenadering en Bouw.[88] De meeste van deze onderzoeken zijn zo kleinschalig dat er geen betrouwbare uitspraken kunnen worden gedaan over de effectiviteit van de programma's. Een uitzondering hierop is Bouw.[89]

Omdat grootschalig wetenschappelijk onderzoek naar de effectiviteit van programma's vaak ontbreekt, is het zinvol om op een andere manier te beoordelen of een programma *evidence-informed* is. Zo kan de interventie uit elementen bestaan waarvan de afzonderlijke effectiviteit wel bekend is uit onderzoek.[88]

Expliciete instructie bij beginnende geletterdheid

Uit onderzoek blijkt dat expliciete (directe) instructie de meest effectieve manier is om het fonemisch bewustzijn te vergroten en de klank-tekenkoppeling aan te leren.[80,81] Dit geldt met name voor risicoleerlingen. De instructie om het fonemisch bewustzijn te vergroten, is vooral effectief als de leerkracht deze combineert met het aanbod van letters.[82] Het fonemisch bewustzijn en letterkennis hangen nauw met elkaar samen: een leerling die de lettersymbolen kent, kan gemakkelijker woorden 'hakken' (auditieve analyse) en 'plakken' (auditieve synthese). Het omgekeerde is ook waar: de leerling die beter in staat is om klanken van elkaar te onderscheiden, kan er gemakkelijker letters aan koppelen. Leg als leerkracht in de instructie dus altijd de koppeling tussen klanken (wat hoor je?) en lettersymbolen (wat zie je?). Geef bovendien instructie in een betekenisvolle context.

Mini-leesles over de Gruffalo [84]

De leerkracht wil in de klas het prentenboek *De gruffalo* voorlezen. Vooraf neemt de leerkracht enkele leerlingen bij zich in de kleine kring met een zwakker taalbegrip en een beperkte woordenschat. De leerkracht anticipeert hierop door in hoofdlijnen de strekking van het verhaal weer te geven:

"De gruffalo is een groot, eng monster met klauwen, eelt op zijn knieën, slagtanden, gele ogen en een wrat op zijn neus. Tijdens de wandeling door het bos waarschuwt de muis iedereen die hem op wil eten voor zijn vriend de gruffalo."

Het boek leent zich goed om de woordenschat van de kinderen te vergroten. Woorden die de leerkracht kan behandelen zijn: slagtanden, vlijmscherpe tanden, knarsende kaken, eeltige knieën en een gifgroene wrat. Je kunt hiervoor tekeningen of andere afbeeldingen gebruiken. Sommige woorden, zoals knarsende kaken of klauwen, kun je ook uitbeelden.

Onderbouwd kiezen: effectief aan de slag met ondersteuningsniveau 3

Om een keuze te kunnen maken voor een interventieprogramma kun je als school een aantal stappen zetten:

1. Bekijk aan welke deelvaardigheden het programma werkt.
2. Bepaal of de doelen van het programma aansluiten op de leerdoelen voor de leerling.
3. Kijk in de handleiding van het programma welke deskundigheid nodig is om het programma uit te voeren.
4. Beoordeel of er op school kan worden voldaan aan praktische randvoorwaarden.
5. Bekijk of het programma effectieve interventiekenmerken bevat zoals expliciete instructie, feedback en uitgewerkt oefenmateriaal.
6. Bekijk welke effectieve didactische kenmerken onderdeel uitmaken van het programma.

Dyslexie Centraal heeft drie documenten ontwikkeld die scholen in deze stappen kunnen ondersteunen.[88]

Het Overzicht interventieprogramma's vermeldt methode-onafhankelijke interventieprogramma's of methodieken om taakgericht te werken aan (voorbereidend) lezen en spellen op ondersteuningsniveau 3.

www.dyslexiecentraal.nl/sites/default/files/media/document/2024-01/Overzicht%20interventieprogramma%E2%80%99s.pdf

De Keuzehulp voor effectieve interventies biedt een overzicht van relevante selectiecriteria.

www.dyslexiecentraal.nl/doen/materialen/keuzehulp-effectieve-interventies-ondersteuningsniveau-3

Met behulp van de Checklist kwaliteitsaanpak kunnen scholen de kwaliteit van de uitvoering versterken.

www.dyslexiecentraal.nl/sites/default/files/media/document/2021-06/2021_checklist_professioneel_handelen_dyslexie_centraal.pdf



1 Maak het taalonderwijs betekenisvol en functioneel

2 Grijp elke kans op taalbevordering

3 Bevorder rijke taalproductie van leerlingen

4 Ondersteun risicoleerlingen adequaat

5 Betrek de thuisomgeving van leerlingen bij hun taalontwikkeling

6 Zorg voor de voorwaarden op schoolniveau

5 Betrek de thuisomgeving van leerlingen bij hun taalontwikkeling

Kinderen ontwikkelen hun taal niet alleen op school. Dat gebeurt ook thuis. Een rijke taalomgeving thuis is daarom minstens zo belangrijk. De school kan hierbij een stimulerende rol spelen, door samen op te trekken met ouders als educatief partner. In deze aanbeveling laten we zien hoe je dat kunt doen.

Samenwerken met ouders gaat om meer dan alleen taal. We beginnen daarom met ouderbetrokkenheid: de betrokkenheid van de ouders bij het onderwijs van hun kind. We onderscheiden daarbij schoolbetrokkenheid (bijvoorbeeld helpen bij schooluitjes of naar ouderavonden komen) en thuisbetrokkenheid (educatieve activiteiten thuis).[90]

Door aandacht te hebben voor thuisbetrokkenheid kun je als leerkracht een rijke taalomgeving thuis op verschillende manieren stimuleren. Bovendien kun je de thuisomgeving gebruiken om daarmee het taalonderwijs in de klas te verrijken. Je kunt dit zien als tweerichtingsverkeer:

- Van school naar thuis: stimuleren dat kinderen thuis praten over wat zij op school ervaren. Zo leren ze een verband te leggen tussen wat zij op school leren en wat ze thuis zien of ervaren.
- Van thuis naar school: de school faciliteert dat ervaringen van thuis ook een plek krijgen in de klas.

5.1 Overbrug verschillende leefwerelden

Het leren van kinderen is gebaat bij een goede, gelijkwaardige samenwerking tussen de ouders en de school. We spreken ook wel van gelijkwaardig educatief partnerschap.[91] Als leerkracht moet je daarbij waken voor een normatieve blik, waarbij de school bepaalt hoe ouders betrokken moeten zijn bij het leren van hun kind. Liever ga je op zoek naar een gezonde wisselwerking en bouw je daarbij voort op wat er (thuis) is. Daarmee creëer je continuïteit tussen de leefwerelden school en thuis – wat het eerdergenoemde gevoel van erbij horen *(belonging)* bevordert.[44] Het gevoel erbij te horen en niet anders te zijn, is een belangrijke voorwaarde voor leren.[92]

Van school naar thuis: stimuleer dat ouders voorlezen

Dagelijks voorlezen door ouders is goed voor de taalontwikkeling van kinderen.[94] Een leerkracht kan ouders ondersteunen om een voorleesroutine te ontwikkelen.[95,96] Daarbij is het belangrijk om de thuissituatie van de leerlingen in je klas goed te kennen. We weten uit onderzoek dat theoretisch opgeleide ouders vaker voorlezen en meer boeken in huis hebben.[97] Ook weten we dat gezinnen die te maken hebben met stressfactoren, zoals een laag gezinsinkomen of ziekte, minder toekomen aan voorlezen of andere educatieve activiteiten.[98] Bekijk dus goed wat passend en haalbaar is en waar je ouders kunt ondersteunen.

Meertalige kinderen kunnen zowel worden voorgelezen in de eerste taal van hun ouders als in het Nederlands. De aanname dat meertalige kinderen het snelste Nederlands leren door vooral Nederlands aanbod te krijgen, is onjuist gebleken.[75] Anders- of meertalige ouders kun je dus gerust adviseren om voor te lezen in hun eerste taal. Dit taalaanbod heeft een positief effect op de gehele taalontwikkeling van hun kinderen, óók op hun Nederlandse taalontwikkeling. Zij kunnen hun kennis van de eerste taal gebruiken, inclusief alle woordassociaties die daarbij horen, om hun kennis van het Nederlands te verdiepen.

Voorlezen is dus belangrijk, maar het is niet de enige manier om taalontwikkeling te bevorderen. Ook dagelijkse gesprekken lenen zich daarvoor. Leerlingen uit taalarme gezinnen krijgen thuis minder kansen om hun taalvaardigheid uit te breiden. Het is daarom zinvol om ouders van deze leerlingen te stimuleren om thuis te zorgen voor veel talige interactie, ook in de eigen taal wanneer dat niet Nederlands is. Uiteraard dien je hierbij te kijken naar de mogelijkheden. Geef suggesties voor activiteiten, zoals samen praten naar aanleiding van boeken, liedjes zingen, gesprekken over school of praten over een tv-programma dat de ouders samen met de kinderen kijken. Ondersteun ouders door voorbeelden te laten zien van geschikte vragen en passende interacties.

Eventueel kun je ouders ook aanmelden voor de VoorleesExpress. Dit is een traject waarbij vrijwilligers thuis bij gezinnen komen om samen met ouders voor te lezen en taalspelletjes te doen. Het doel is om samen met ouders de taalomgeving te verrijken, zodat kinderen thuis meer gestimuleerd worden in de taalontwikkeling. Het programma heeft positieve effecten; zo lezen ouders hun kinderen vaker voor. Op de korte termijn vergroot het ook het verhaalbegrip van kinderen.[99]

Voorlezen thuis bevorderen



Hoe kun je ouders stimuleren om thuis voor te lezen?

- Tip ouders welke boeken passen bij het thema op school, en die ze thuis zouden kunnen lezen, bekijken en bespreken. Geef hun eventueel een lijst van woorden die de komende tijd langskomen in de klas. Je kunt hulp vragen van de bibliotheek: daar weten ze welke boeken passen bij een thema en een bepaalde leeftijd.
- Vertel tijdens ouderavonden hoe belangrijk voorlezen is. Nodig daarbij eventueel een expert uit. Leg zo nodig aan ouders uit hoe ze gratis aan boeken kunnen komen bij de schoolbibliotheek of de lokale bibliotheek.
- Organiseer een workshop voor ouders over interactief voorlezen, waarbij je laat zien hoe jij dat doet. Vraag ze om zelf vragen te verzinnen bij het verhaal. Misschien is dat eerst wat onwennig, maar als je goed uitlegt waarom interactief voorlezen zo belangrijk is, zal het ouders inspireren.
- Deel een lijstje met open vragen uit die ouders kunnen stellen tijdens het voorlezen. Denk daarbij aan de hogere orde denkvragen uit aanbeveling 3.
- Als er voldoende boeken in de schoolbieb zijn, kun je overwegen om die ook aan ouders uit te lenen.
- Zorg voor een rijke collectie aan meertalige boeken in de schoolbibliotheek. Denk ook eens aan digitale prentenboeken voor ouders die moeite hebben met voorlezen. Bijvoorbeeld de boeken van Bereslim. Zie ook *prentenboekeninalletalen.nl*.
- Wees je ervan bewust dat voorlezen niet de enige manier is om een taalrijke omgeving te creëren. Als voorlezen echt niet bij ouders past, kunnen ze van een te grote nadruk op voorlezen onzeker worden. Benut daarom ook andere kennisbronnen. Hoe je dat kunt doen, beschrijven we in deze aanbeveling.
- Door samen te werken met de lokale bibliotheek en/of de bibliotheek op school kun je ouders helpen om thuis voor te lezen. Bibliotheken organiseren bijvoorbeeld voorleesochtenden voor jonge kinderen. Ook bestaat er vaak een (cursus)aanbod om de geletterdheid van volwassenen te versterken. Als leerkracht kun je ouders aanmoedigen om gebruik te maken van dit soort initiatieven.

Van thuis naar school: benut buitenschoolse kennisbronnen

De kinderen uit jouw klas leren ook buiten de klas en school. Via personen, ervaringen en objecten in hun familie doen zij veel kennis op. Dat kenniskapitaal wordt in de literatuur *funds of identity*, of buitenschoolse kennisbronnen genoemd.[100]

Als het verschil tussen de thuisomgeving en school heel groot is, kan dat het welbevinden van leerlingen op school negatief beïnvloeden. Kinderen kunnen dan het gevoel krijgen dat wat ze thuis of ergens anders leren, er op school minder toe doet.[101] Door in de klas gebruik te maken van buitenschoolse kennisbronnen van leerlingen, laat je zien dat diversiteit wordt gewaardeerd en zorg je dat thuis en school beter op elkaar aansluiten. Het vergroot de betrokkenheid van leerlingen bij het onderwijs. Ze voelen zich meer gezien en hun zelfvertrouwen groeit.[100] Door nieuwsgierig te zijn naar buitenschoolse kennisbronnen van leerlingen en je daarin te verdiepen, kun je ook beter reflecteren op je eigen perspectief en waarden.

Fundskaarten uit de Werkplaats Onderwijsonderzoek Amsterdam

Om buitenschoolse kennisbronnen van leerlingen in beeld te krijgen, zijn praktische hulpmiddelen ontwikkeld. Bijvoorbeeld de Fundskaarten die leerkrachten samen met onderzoekers hebben ontwikkeld in de Werkplaats Onderwijsonderzoek Amsterdam.[102] Deze Fundskaarten kun je gebruiken om de buitenschoolse kennisbronnen de klas in te halen en ouders een actieve rol te geven. Die kennisbronnen vormen aanleiding voor rijke gesprekken die bijdragen aan de taalontwikkeling.

https://pure.uva.nl/ws/files/98420589/Fundskaarten_Werken_met_buitenschoolse_kennisbronnen.pdf

Ruimte geven aan meertaligheid

De relatie tussen meertaligheid en schools presteren is complex. Leerlingen die thuis geen of weinig Nederlands horen, worden voor uitdagingen gesteld op school, waar Nederlands de voertaal is. Maar meertalig zijn heeft ook voordelen. Zo leren meertalige sprekers bijvoorbeeld sneller nieuwe talen omdat ze meer ervaring met talen hebben opgedaan. Daardoor hebben ze mogelijk een sterker 'taalbewustzijn'.[103] Ook zijn er aanwijzingen dat meertalige mensen hun aandacht beter kunnen richten: wanneer ze de ene taal gebruiken, zouden ze steeds 'hun brein trainen' om de andere taal te onderdrukken.

Leerlingen met een thuistaal die lijkt op het Nederlands, zoals Duits, kunnen hun kennis van die taal gemakkelijk toepassen op het Nederlands. Als de eerste taal niet op het Nederlands lijkt, kan dit in het begin lastig zijn.

Maar voor alle meertalige kinderen geldt dat ze in hun eerste taal wel vaak al de concepten hebben geleerd waar de taal woorden aan geeft. Door expliciet verbanden te leggen tussen het Nederlands en de thuistaal, kan een kind zijn talige kennis inzetten bij het leren van de tweede taal.[73,104]

Bied op school een taalvriendelijke omgeving aan, waarin je verschillende talen van kinderen en bijbehorende kennis ziet en waardeert.[73,105] Dat heeft een positieve invloed op het welbevinden van meertalige leerlingen, hun zelfvertrouwen en identiteitsontwikkeling.[106] Hun eerste taal maakt onderdeel uit van hun identiteit. Door actief te laten zien dat ook dát deel van hun identiteit welkom is in de klas, ervaren deze kinderen dat ze er echt bij horen. En dat is cruciaal om te kunnen leren.[107]

5.2 Aandachtspunten bij het betrekken van ouders

Ouders en leerkrachten hebben niet vanzelfsprekend dezelfde doelen voor ogen als het gaat om betrokkenheid bij het leren van hun kind. Wees je daar als leerkracht van bewust, door begrip te tonen voor het perspectief van ouders.

Jouw houding naar ouders toe heeft impact op hun ouderbetrokkenheid.[93] In ons onderwijs lijkt soms sprake van een dominante vorm van hoe ouderbetrokkenheid eruit zou moeten zien. Dan gaat het bijvoorbeeld om vaak op school verschijnen, hulp aanbieden en het kind thuis actief helpen met schoolwerk. Maar sommige ouders uiten hun betrokkenheid bij het leren van hun kind niet precies op die manier. Realiseer je dat ouders op verschillende manieren betrokken kunnen zijn.[108] Om erachter te komen wat voor ouders en hun kind de best passende manier is, ga je het gesprek met hen aan. Daarbij is het nodig om goed af te stemmen wat je van elkaar verwacht.

Leerkrachten kunnen de betrokkenheid van ouders onderschatten. Dit is vaker zo wanneer ouders uit een ander milieu komen dan de leerkracht zelf. Het is daarom nodig om een positieve houding te hebben en begrip voor de mate van betrokkenheid van ouders, of de manier waarop ze betrokkenheid uiten. Ook het overvragen van ouders kan een negatief effect hebben. Ouders kunnen dan het gevoel krijgen dat ze niet aan de verwachtingen kunnen voldoen.[109] Dit kan ervoor zorgen dat ouders juist wegblijven van school en minder betrokkenheid tonen. Dit pleit er des te meer voor dat ouders en leerkrachten de verwachtingen die ze van elkaar hebben helder communiceren, met begrip voor wat realistisch en haalbaar is.

Als je als leerkracht ouders meer wilt betrekken bij wat er op school gebeurt, benadruk in het contact dan dat je hen ziet als een gelijkwaardige partner bij de ontwikkeling van hun kind. Sommige ouders zijn dat gewend, andere minder: in veel (Europese en niet-Europese) landen heeft de leerkracht een andere rol dan in Nederland. Die rol heeft invloed op de afstand tot een leerkracht die ouders als gebruikelijk of respectvol beschouwen.[90,108,110] Ook daarom is het belangrijk om aan het begin van het schooljaar te investeren in een goede relatie met ouders, en de verwachtingen duidelijk te maken die je van hen hebt en die zij van jou mogen hebben.

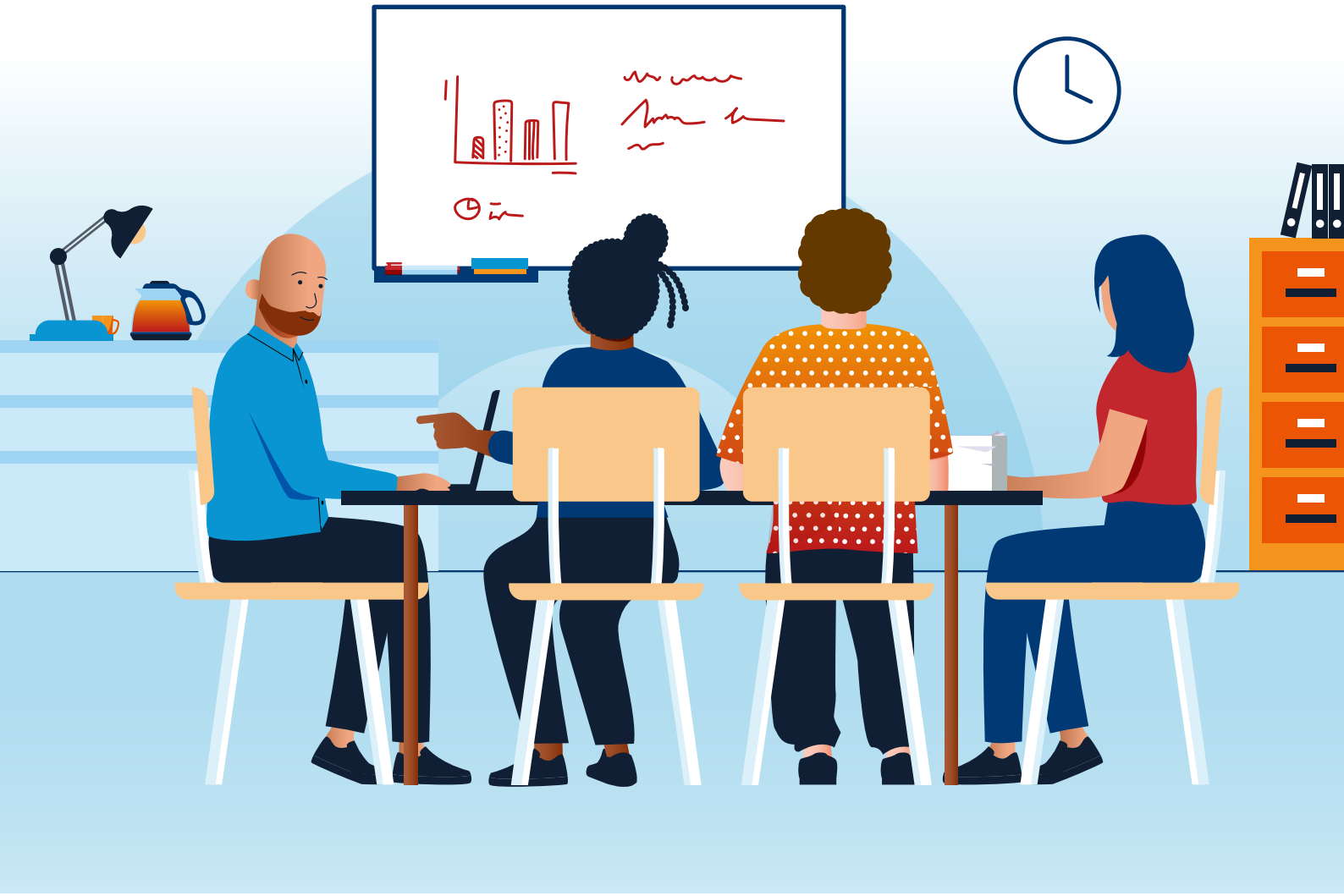
Bij anderstalige ouders helpt een positieve houding ten aanzien van meertaligheid: zij zullen zich meer welkom voelen op een school die meertaligheid niet als probleem, maar als rijke bron ziet. Als leerkracht kun je deze ouders dan makkelijker betrekken bij je onderwijs.

Effecten van ouderbetrokkenheid



De resultaten van onderzoek naar de effectiviteit van ouderbetrokkenheid zijn niet eenduidig.[93] Bepaalde aspecten van ouderbetrokkenheid hebben een positief effect op de ontwikkeling van kinderen, bij andere aspecten is dat minder duidelijk. Daarbij wordt ouderbetrokkenheid op verschillende manieren gemeten. Ouderbetrokkenheid heeft een ander effect op de kennis van kinderen dan op hun motivatie. De effecten verschillen bovendien per leeftijd: voor jonge kinderen worden positieve effecten gevonden, maar voor kinderen vanaf 12 jaar kan een te grote ouderbetrokkenheid omslaan in prestatiedruk.[90]

Voor leerlingen tot 6 jaar zijn de effecten van specifieke vormen van ouderbetrokkenheid wel helder. Er is overtuigend bewijs dat thuis voorlezen een positief effect heeft op de geletterdheid van jonge kinderen.[94] Dat geldt ook voor educatieve activiteiten thuis, zoals letterspelletjes spelen, samen puzzels maken en daarover praten, liedjes zingen en verhalen vertellen. We spreken dan van een taalrijke thuisomgeving.



1 Maak het taalonderwijs betekenisvol en functioneel
2 Grijp elke kans op taalbevordering
3 Bevorder rijke taalproductie van leerlingen
4 Ondersteun risicoleerlingen adequaat
5 Betrek de thuisomgeving van leerlingen bij hun taalontwikkeling
6 Zorg voor de voorwaarden op schoolniveau

6 Zorg voor de voorwaarden op schoolniveau

Of het leerkrachtgedrag op basis van de aanbevelingen 1 tot en met 5 effectief is, staat of valt met keuzes die worden gemaakt op schoolniveau. Hierna gaan we eerst in op het taalbeleid: hoe de schoolleider taalonderwijs prioriteit kan geven en kan faciliteren. Vervolgens beschrijven we het belang van een verbetercultuur en van teamverantwoordelijkheid. Tot slot laten we zien hoe je een werkgroep of kernteam kunt inrichten om zowel op leerling-, groeps- als schoolniveau het taalonderwijs te evalueren en bij te sturen.

De effectiviteit van een groot deel van het leerkrachtgedrag dat in de voorgaande aanbevelingen is beschreven, valt of staat met de keuzes die gemaakt worden op schoolniveau. Als het boekenaanbod op school op orde is, kan een leerkracht gemakkelijker voorlezen uit kwalitatief goede boeken en leerlingen begeleiden bij de keuze van een geschikt boek. Een beredeneerd onderwijsaanbod per jaargroep vraagt om een doorgaande leerlijn van groep 1 tot en met 8. Als de school standaard te weinig tijd voor taalonderwijs inroostert, komt de leerkracht er onvoldoende aan toe om leerlingen voor te lezen of om gesprekken met hen te voeren. Verder dient de school een visie te hebben op de signalering en ondersteuning van risicoleerlingen. En een goede organisatie om leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften te kunnen begeleiden.

Lees ook | Leidraad: *Werken aan onderwijsverbetering in het primair onderwijs*
www.onderwijskennis.nl/leidraad-onderwijsverbetering

6.1 Prioriteer en faciliteer het taalonderwijs op schoolniveau

Om het taalonderwijs op school bovenaan de agenda te zetten, zijn enkele aspecten van belang.

Zorg voor een gedeelde visie op taalonderwijs en een open schoolcultuur

Het taalonderwijs op een school stoelt op de opvattingen van de teamleden over wat zij met hun onderwijs willen bereiken. Binnen het onderwijs wordt heel verschillend gedacht over (het belang van) taal en lezen. Om tot effectief taalonderwijs te komen, dient het hele onderwijsteam hierover op één lijn te zitten. Eventuele aanpassingen van het (taal)onderwijs moeten breed worden gedragen. Aangezien onderwijsprofessionals sterk kunnen verschillen in hun opvattingen over (taal)onderwijs in de kleutergroepen, is het raadzaam om in de schoolbrede visie expliciet een visie op de ontwikkeling van het jonge kind te beschrijven. Ook een visie op meertaligheid is nodig. Hulpmiddelen bij het schrijven van een visie op meertaligheid vind je in het kader Een schoolbrede visie op meertaligheid.

Verder is van belang dat de school een open cultuur kent, waarbinnen leerkrachten bereid zijn hun onderwijs te vernieuwen als de leerlingresultaten en nieuwe, onderbouwde inzichten daartoe aanleiding geven.

Een schoolbrede visie op meertaligheid

Scholen die zelf aan de slag willen met het schrijven van een visie op meertaligheid, kunnen gebruikmaken van een aantal handige bronnen, zoals hieronder beschreven.

Kijkwijzer thuistaal in een krachtige leeromgeving
Het Lowan heeft een kijkwijzer ontwikkeld waarmee je kunt nagaan in hoeverre je als leerkracht met jouw (didactisch) handelen de thuistaal van leerlingen in een krachtige leeromgeving plaatst.

www.lowan.nl/wp-content/uploads/2021/06/kijkwijzer_thuistaal-in-een-krachtige-leeromgeving_basisonderwijs.pdf

Visietekst over inspelen op de meertalige realiteit
Op de website van het lectoraat Meertaligheid en Onderwijs vind je handreikingen gebaseerd op onderzoek die kunnen helpen bij het formuleren van een schoolvisie op inspelen op meertaligheid.

www.hu.nl/onderzoek/meertaligheid-en-onderwijs#Publicaties

Bevorder de deskundigheid van leerkrachten

Goed taalonderwijs vraagt vooral om goede leerkrachten. Omdat de kennis over effectief taalonderwijs toeneemt, moeten leerkrachten de gelegenheid krijgen om hun vakmanschap op peil te houden. De school kan deze permanente professionalisering op verschillende manieren inrichten. Of de professionalisering succes heeft, wordt bepaald door een aantal factoren (zie kader Waarop kunnen scholen letten bij professionalisering?).

Essentieel is dat leerkrachten worden geobserveerd als ze het geleerde toepassen in hun eigen onderwijspraktijk. Het is immers moeilijk om je eigen gedrag te beoordelen.

Maak voldoende tijd vrij voor taalonderwijs

Goed taalonderwijs betekent ook voldoende tijd vrijmaken voor taalonderwijs. Voor de kleutergroepen geldt als richtlijn gemiddeld één uur per dag voor taalonderwijs. Leerlingen die achterop dreigen te raken, hebben meer tijd en begeleiding nodig. Hoewel het leren van kleuters vaak plaatsvindt tijdens informele (spel)ervaringen, waarin leerkrachten kansen moeten grijpen, is het goed om ook bewust tijd in te plannen voor intentionele taalleermomenten. Bijvoorbeeld gesprekken in grote of kleine kring of herhaald (interactief) voorlezen.

Zorg voor een ruim en gevarieerd boekenaanbod

Om een rijke taalomgeving te creëren, is een ruim en gevarieerd boekenaanbod van groot belang. Zorg voor boeken in verschillende talen en genres. Denk ook aan digitale prentenboeken. Een aantrekkelijke schoolbibliotheek en fijne leeshoeken in of buiten de klas zorgen voor een uitnodigende leesomgeving. Een ruim en gevarieerd boekenaanbod zorgt voor meer keuzevrijheid voor leerlingen. Keuzevrijheid bevordert de autonomie van leerlingen. En het bevorderen van autonomie is weer een sleutel tot (lees)motivatie.[112]

6.2 Zorg voor een planmatige aanpak bij taalonderwijs

Goed taalonderwijs vraagt om een planmatige aanpak. Van belang is dat zo'n aanpak procedureel vastligt in de schoolorganisatie en niet afhankelijk is van individuele initiatieven van leerkrachten. Speciaal hiervoor is een model ontwikkeld: Doelgericht werken aan opbrengsten (DWAO).[113] De voortdurende evaluatie van de (leer)opbrengsten staat centraal in deze aanpak.

Kwaliteitskaart: tijd voor lezen en taal

Rond 2010 heeft de PO-Raad handreikingen voor scholen ontwikkeld, onder de noemer Kwaliteitskaarten. Daarmee kunnen scholen reflecteren op hun eigen situatie en zo nodig gerichte acties ondernemen. De kwaliteitskaart Tijd voor lezen en taal voor groep 1 en 2 adviseert om minimaal een uur per dag te besteden aan taalontwikkeling. De handreiking biedt concrete suggesties voor de invulling hiervan, en praktische aanwijzingen voor extra begeleiding van minder taalvaardige kleuters.

De Kwaliteitskaart vind je op *Dyslexiecentraal.nl*.

www.dyslexiecentraal.nl/sites/default/files/media/document/2019-08/tijd_voor_taalontwikkelling_in_groep_1_en_2.pdf

Waarop kunnen scholen letten bij professionalisering?



- Is de inhoud evidence-based of evidence-informed?
- Is de professionalisering gericht op vakinhoud, vakdidactiek en het leren van leerlingen?
- Is er sprake van actief en onderzoekend leren?
- Doen leerkrachten van dezelfde school en/of bouw collectief mee? En werken ze samen?
- Wordt er voldoende tijd voor ingeruimd (ook na de professionalisering)?
- Hangt de professionalisering samen met het leren van leerkrachten en leerlingen?
- Is er samenhang met het (landelijk) onderwijsbeleid?[111]

Het DWAO-model gaat uit van drie niveaus: dat van de leerling, de leerkracht en de school. Voor alle drie de niveaus stelt de school doelen op. De schoolleider en het team maken afspraken over de observatie-instrumenten en/of vragenlijsten, waarmee ze nagaan of de gestelde doelen zijn behaald. Is dat niet het geval, dan worden nieuwe interventies ingepland en uitgevoerd. Vervolgens worden de opbrengsten opnieuw geëvalueerd om te zien of de interventies effect hebben gehad.

Het DWAO-model omvat twee cycli.

1. De eerste cyclus is op groepsniveau. Deze omvat de volgende acties:
   - **a.** De intern begeleider (IB'er) overlegt met elke leerkracht over de voortgang van de groep. Dit gebeurt op basis van de leerlingobservaties, observaties van het leerkrachtgedrag (door de IB'er) en het voorstel van de leerkracht voor interventies. De leerkracht en de intern begeleider bespreken:
     - of de groep de taaldoelen voor de bewuste periode heeft bereikt
     - de kwaliteit van het onderwijsaanbod van de leerkracht
     - de realisatie van de afspraken op schoolniveau over het onderwijsaanbod, de onderwijstijd en differentiatie
   - **b.** Per groep legt de IB'er vervolgens de interventies vast voor het onderwijsaanbod aan de leerlingen (de gehele groep en individuele leerlingen), en voor het leerkrachtgedrag.
   - **c.** De IB'er bundelt de uitkomsten van de voortgangsgesprekken op groepsniveau in een overzicht van zowel de leerlingresultaten als de kwaliteit van aanbod en instructie in elk van de groepen. Die overzichten vormen de input voor de tweede cyclus van DWAO op schoolniveau.
2. De cyclus op schoolniveau is bedoeld om inzicht te krijgen in de onderwijskwaliteit en behaalde resultaten over alle groepen heen. De IB'er presenteert de opbrengsten in een teambespreking. Vervolgens besluit het team gezamenlijk welke interventies nodig zijn.

Deze cycli worden herhaald na elk meet- of observatiemoment op leerling- en leerkrachtniveau.[113]

Zelfevaluatie-instrumenten voor een schoolbrede en preventieve aanpak in taalonderwijs

Om zicht te krijgen op het onderwijs van verschillende taaldomeinen, kun je als school gebruikmaken van een zelfevaluatie-instrument. Hieronder lichten we er twee uit.

1. Taalonderwijs in beeld

Taalonderwijs in beeld is een online zelfevaluatie-instrument voor scholen in het basis- en voortgezet onderwijs. De uitkomsten kunnen als startpunt dienen voor het taalbeleid en het schoolplan en daaruit voortkomende duurzame verbeteringen. Het instrument bestaat uit een vragenlijst met ongeveer 150 stellingen die worden ingevuld door leerkrachten en onderwijsbegeleiders binnen de school. Het resultaat is een overzichtelijke rapportage, die het onderwijs op de verschillende taaldomeinen goed in kaart brengt.

www.expertisecentrumnederlands.nl/taalonderwijs-in-beeld-po-vo

2. Preventieve aanpak Lezen en spellen

De scan Preventieve aanpak Lezen en spellen is een online zelfevaluatie-instrument dat als startpunt kan dienen voor duurzame verbeterslagen in de preventieve aanpak in groep 1 en 2. In grote lijnen biedt de uitslag van de scan zicht op de preventieve aanpak op:

- de drie ondersteuningsniveaus
- de wijze waarop je omgaat met verschillen
- hoe je ouders daarbij betrekt

Ook geeft de scan zicht op de wijze waarop op de school samenwerkt met andere professionals, en hoe schoolontwikkeling en professionalisering vorm krijgen. Verder geeft dit instrument inzicht in de visie, missie en het onderwijskundig beleid van de school en van strategische partijen: schoolbestuur, samenwerkingsverband en gemeente.

Op basis van de resultaten kunnen de schoolleider, teamleden en samenwerkingspartners bekijken wat al goed gaat en voortzetting verdient, én welke onderdelen verbeterd kunnen worden.

www.dyslexiecentraal.nl/doen/materialen/scan-preventieve-aanpak-lezen-en-spellen

Referenties

1. Hamre, B. K., Pianta, R. C., Downer, J. T., DeCoster, J., Mashburn, A. J., Jones, S. M., Brown, J. L., Cappella, E., Atkins, M., & Rivers, S. E. (2013). Teaching through interactions: Testing a developmental framework of teacher effectiveness in over 4,000 classrooms. *The Elementary School Journal*, *113*(4), 461-487. https://doi.org/10.1086/669616
2. SLO. (2024). *Definitieve conceptdoelen Nederlands en rekenen en wiskunde. Verantwoording*. https://www.slo.nl/zoeken/@24175/definitieve-conceptkerndoelen-rekenen/
3. Hattie, J. (2012). *Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning*. Routledge.
4. Bosker, R., Durgut, F., Edzes, H., Jol, M., Tuijl, C. van, & Vegt, A. L. van der. (2021). *Leidraad differentiatie als sleutel voor gelijke kansen*. Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek. https://www.onderwijskennis.nl/node/774
5. Haager, D., Klinger, J., & Vaughn, S. (2007). *Evidence-based reading practices for response to intervention*. Paul Brookes Publishing.
6. Scheltinga, F. (2022). *Mondelinge Taalvaardigheid: Luisteren, spreken en gesprekken*. Universiteit van Amsterdam. https://www.nro.nl/sites/nro/files/media-files/incident2202649review_mondelinge_taalvaardigheid_-_scheltinga_2022.pdf
7. Stuij, E., Dood, C., Swart, N., & Gijsel, M. (2023). *Taalonderwijs in Beeld. Handleiding en verantwoording*. Expertisecentrum Nederlands. https://expertisecentrumnederlands.nl/uploads/default/2/0/2023-handleiding-en-verantwoording-taalonderwijs-in-beeld-en.pdf
8. SLO. (2009). *Referentiekader taal en rekenen: De referentie-niveaus*. https://www.slo.nl/thema/vakspecifieke-thema/nederlands/referentiekader-taal/
9. Bourdeaud'hui, H., Aesaert, K., van Keer, H., & van Braak, J. (2018). Identifying student and classroom characteristics related to primary school students' listening skills: A systematic review. *Educational Research Review*, *25*, 86-99. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.09.005
10. Hwang, H. J., & Cabell, S. Q. (2021). Latent profiles of vocabulary and domain knowledge and their relation to listening comprehension in kindergarten. ***Journal of*** *Research in Reading*, *44*(3), 636-653. https://doi.org/10.1111/1467-9817.12360
11. Kim, Y. S., & Phillips, B. (2014). Cognitive correlates of listening comprehension. *Reading Research Quarterly*, *49*(3), 269-281. https://doi.org/10.1002/rrq.74
12. Rost, M. (2011). *Teaching and Researching Listening*. Routledge eBooks. https://doi.org/10.4324/9781315732862
13. van Druenen, M., Scheltinga, F., Wentink, H., & Verhoeven, L. (2017). *Protocol Preventie van Leesproblemen: Groep 1 en 2*. Expertisecentrum Nederlands. https://dyslexiecentraal.nl/doen/materialen/protocol-preventie-van-leesproblemen-groep-1-en-2
14. Henrichs, L. F. (2010). *Academic language in early childhood interactions: A longitudinal study of 3-to 6-year-old Dutch monolingual children* [Proefschrift]. https://hdl.handle.net/11245/1.323955
15. Vermeer, A. (2013). Ontwikkeling van mondelinge vaardigheden. In F. Kuiken & A. Vermeer (Red.), *Nederlands als tweede taal in het basisonderwijs* (pp. 29-59). ThiemeMeulenhoff.
16. Schoonen, R., & Verhallen, M. (2008). The assessment of deep word knowledge in young first and second language learners. *Language Testing*, *25*(2), 211-236. https://doi.org/10.1177/0265532207086782
17. Bruggink, M., & Stoep, J. (2022). *Mondeling taalonderwijs: Vier aanbevelingen voor de leraar*.

18. Hjetland, H. N., Lervåg, A., Lyster, S. A. H., Hagtvet, B. E., Hulme, C., & Melby-Lervåg, M. (2019). Pathways to reading comprehension: A longitudinal study from 4 to 9 years of age. *Journal of Educational Psychology, 111*(5), 751-763. https://doi.org/10.1037/edu0000321

19. 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.

20. Pinto, G., Tarchi, C., & Bigozzi, L. (2016). Development in narrative competences from oral to written stories in five- to seven-year-old children. *Early Childhood Research Quarterly, 36*, 1-10. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2015.12.001

21. Cabell, S. Q., Gerde, H. K., Hwang, H. J., Bowles, R., Skibbe, L., Piasta, S. B., & Justice, L. M. (2022). Rate of Growth of Preschool-Age Children's Oral Language and Decoding Skills Predicts Beginning Writing Ability. *Early Education and Development, 33*(7), 1198-1221. https://doi.org/10.1080/10409289.2021.1952390

22. Kennisrotonde. (2019). *Heeft instructie en begeleiding t.a.v. Begrijpend luisteren in groep 1 en 2 een positief effect op begrijpend lezen in groep 4?* (KR. 766). Den Haag: Kennisrotonde. https://www.kennisrotonde.nl/node/612

23. Vloedgraven, J. (2008). *Development of phonological awareness in relation to literacy: An item response theory perspective* [Proefschrift]. Expertisecentrum Nederlands, Nijmegen.

24. Snel, M. J., Aarnoutse, C. A. J., Terwel, J., van Leeuwe, J. F. J., & van der Veld, W. M. (2016). Prediction of word recognition in the first half of grade 1. *European Early Childhood Education Research Journal, 24*(2), 229-238. https://doi.org/10.1080/1350293X.2016.1143260

25. Swart, E., & Gijsel, M. (2022, februari). Fonemisch bewustzijn stimuleren: Voorbereiden op het leesproces. *JSW*.

26. Krikhaar, E., & Stoep, J. (2022). *Fonemisch bewustzijn: Fundament voor het leren lezen*. Onderwijskennis.nl (NRO). https://www.onderwijskennis.nl/node/2229

27. Schaars, M. M. H., Segers, E., & Verhoeven, L. (2017). Word Decoding Development during Phonics Instruction in Children at Risk for Dyslexia. *Dyslexia, 23*(2), 141-160. https://doi.org/10.1002/dys.1556

28. van Oers, B., & Duijkers, D. (2013). Teaching in a play-based curriculum: Theory, practice and evidence of developmental education for young children. *Journal of Curriculum Studies, 45*(4), 511-534. https://doi.org/10.1080/00220272.2011.637182

29. Marulis, L. M., & Neuman, S. B. (2013). How Vocabulary Interventions Affect Young Children at Risk: A Meta-Analytic Review. *Journal of Research on Educational Effectiveness, 6*(3), 223-262. https://doi.org/10.1080/19345747.2012.755591

30. Van Moort, M., Helder, A., & Van den Broek, P. (2022). Werk aan het opbouwen van kennis. In T. Houtveen & R. Van Steensel (Red.), *De zeven pijlers van onderwijs in begrijpend lezen* (pp. 15-37). Eburon.

31. Duerings, J., van der Linden, B., Schuurs, U., & Strating, H. (2011). *Op woordenjacht: Creatief en effectief werken aan woordenschatuitbreiding*. Garant.

32. Houtveen, A. A. M. . (2018). *Denk! Werk aan groei in begrip: Onderbouwing, beschrijving en exploratie van de werkzaamheid van het begrijpend leesprogramma voor het basisonderwijs DENK!* (p. 114). Hogeschool Utrecht, Kenniscentrum Leren en Innoveren.

33. Elsäcker, W., van, Beek, A., van, Hillen, J., & Peters, S. (2013). *De Taallijn, interactief taalonderwijs in groep 1 en 2*. (8ste dr.). Expertisecentrum Nederlands.

34. Mol, S. E., Bus, A. G., & de Jong, M. T. (2009). Interactive book reading in early education: A tool to stimulate print knowledge as well as oral language. *Review of Educational Research, 79*(2), 979-1007. https://doi.org/10.3102/0034654309332561

35. Pesco, D., & Gagné, A. (2017). Scaffolding Narrative Skills: A Meta-Analysis of Instruction in Early Childhood Settings. *Early Education and Development, 28*(7), 773-793. https://doi.org/10.1080/10409289.2015.1060800

36. Grolig, L. (2020). Shared Storybook Reading and Oral Language Development: A Bioecological Perspective. *Frontiers in Psychology, 11*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01818

37. Wasik, B. A., Hindman, A. H., & Snell, E. K. (2016). Book reading and vocabulary development: A systematic review. *Early Childhood Research Quarterly, 37*, 39-57. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2016.04.003

38. Lever, R., & Sénéchal, M. (2011). Discussing stories: On how a dialogic reading intervention improves kindergartners' oral narrative construction. *Journal of Experimental Child Psychology, 108*(1), 1-24. https://doi.org/10.1016/j.jecp.2010.07.002

39. Smeets, D. J. H., & Bus, A. G. (2012). Interactive electronic storybooks for kindergartners to promote vocabulary growth. *Journal of Experimental Child Psychology, 112*(1), 36-55. https://doi.org/10.1016/j.jecp.2011.12.003

40. De Jong, M. T., & Bus, A. G. (2003). How well suited are electronic books to supporting literacy? *Journal of Early Childhood Literacy, 3*(2), 147-164. https://psycnet.apa.org/doi/10.1177/14687984030032002

41. Verhallen, M. J. A. J., Bus, A. G., & De Jong, M. T. (2006). The promise of multimedia stories for kindergarten children at risk. *Journal of Educational Psychology, 98*(2), 410-419. https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.2.410

42. Kennisrotonde. (2018). *Is het labelen van voorwerpen in groep 1 en 2 effectief voor de ontwikkeling van woordenschat en/of beginnende geletterdheid van kleuters?* (KR. 488). Den Haag: Kennisrotonde. https://www.kennisrotonde.nl/node/489

43. 't Gilde, J., & Volman, M. (2019). *Gebruik maken van de verborgen buitenschoolse kennisbronnen van leerlingen voor socialisatie en persoonsvorming*. Research Institute Child Development and Education, Universiteit van Amsterdam. https://www.nro.nl/sites/nro/files/migrate/40.5.18500.008-eindrapportage.pdf

44. Einarsdottir, J., Juutinen, J., Emilson, A., Ólafsdóttir, S. M., Zachrisen, B., & Meuser, S. (2022). Children's perspectives about belonging in educational settings in five European countries. *European Early Childhood Education Research Journal, 30*(3), 330-343. https://doi.org/10.1080/1350293X.2022.2055099

45. Early, D. M., Iruka, I. U., Ritchie, S., Barbarin, O., Winn, D.-M. M. C., Crawford, G. M., Frome, P. M., Clifford, R. M., Burchinal, M. R., Howes, C., Bryant, D. M., & Pianta, R. C. (2010). How do pre-kindergarteners spend their time? Gender, ethnicity, and income as predictors of experiences in pre-kindergarten classrooms. *Early Childhood Research Quarterly, 25*(2), 177-193. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2009.10.003

46. Verhallen, M. (2009). *Meer en beter woorden leren*. PO-raad. https://www.lowan.nl/po/lesmateriaal/meer-en-beter-woorden-leren/

47. Stoep, J., Dood, C., & Windt, N. van der. (2017). *Taalontwikkeling in de kinderopvang*. Expertisecentrum Nederlands. https://expertisecentrumnederlands.nl/uploads/default/2/0/2017-taalontwikkeling-kinderopvang-kennisdossier-bkk.pdf

48. Hadley, E. B., Barnes, E. M., Wiernik, B. M., & Raghavan, M. (2022). A meta-analysis of teacher language practices in early childhood classrooms. *Early Childhood Research Quarterly, 59*, 186-202. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2021.12.002

49. Justice, L. M., Jiang, H., & Strasser, K. (2018). Linguistic environment of preschool classrooms: What dimensions support children's language growth? *Early Childhood Research Quarterly, 42*, 79-92. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2017.09.003

50. Huttenlocher, J., Vasilyeva, M., Cymerman, E., & Levine, S. (2002). Language input and child syntax. *Cognitive Psychology, 45*(3), 337-374. https://doi.org/10.1016/S0010-0285(02)00500-5

51. Räsänen, S. H. M., Ambridge, B., & Pine, J. M. (2014). Infinitives or bare stems? Are English-speaking children defaulting to the highest-frequency form? *Journal of Child Language, 41*(4), 756-779. https://doi.org/10.1017/S0305000913000159

52. Mol, S. E., & Bus, A. G. (2011). To read or not to read: A meta-analysis of print exposure from infancy to early adulthood. *Psychological Bulletin, 137*(2), 267-296. https://doi.org/10.1037/a0021890

53. TaalUnie. (z.d.). *Wat zijn rijke teksten*. Geraadpleegd 10 januari 2025, van https://www.rijketeksten.org

54. Waechter, P. (2022). *Emma en het spookhuis*. Querido.

55. Van Der Zalm, E., Damhuis, R., Boogaard, M., Boland, A., & Veen, A. (2021). *Taaldenken in spel-een professionaliseringstraject Kijkwijzer bij de 10 kernelementen* (No. 9789463211338). Kohnstamm Instituut. https://kohnstamminstituut.nl/wp-content/uploads/2021/03/Taaldenken-kijkwijzer-bij-de-10-kernelementen.pdf

56. Boogaard, M., Boland, A., Damhuis, R., Veen, A., & Van Der Zalm, E. (2021). *Taaldenken in spel-een professionaliseringstraject* (No. 9789463211321). https://kohnstamminstituut.nl/rapport/taaldenken-in-spel-een-professionaliseringstraject/

57. Mercer, N., Wegerif, R., & Dawes, L. (1999). Children's talk and the development of reasoning in the classroom. *British Educational Research Journal*, 25(1), 95-111. https://doi.org/10.1080/0141192990250107

58. Damhuis, R., & van der Zalm, E. (2017). A Provocative Approach for Communication with Low-Proficient Children: Examining How the Interactive Role of Teachers and Children Changes. *Language and Literacy, 19*(2), 51-71. https://doi.org/10.20360/G2837N

59. Rowe, M. L., & Snow, C. E. (2020). Analyzing input quality along three dimensions: Interactive, linguistic, and conceptual. *Journal of Child Language, 47*(1), 5-21. https://doi.org/10.1017/S0305000919000655

60. Chin, C. (2007). Teacher questioning in science classrooms: Approaches that stimulate productive thinking. *Journal of Research in Science Teaching, 44*(6), 815-843.

61. Hadley, E. B., Newman, K. M., & Mock, J. (2020). Setting the stage for TALK: Strategies for encouraging language-building conversations. *The Reading Teacher, 74*(1), 39-48. https://doi.org/10.1002/trtr.1900

62. van der Veen, C., Michaels, S., Dobber, M., van Kruistum, C., & van Oers, B. (2021). Design, implementation, and evaluation of dialogic classroom talk in early childhood education. *Learning, Culture and Social Interaction, 29*. https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2021.100515

63. Soter, A. O., Wilkinson, I. A., Murphy, P. K., Rudge, L., Reninger, K., & Edwards, M. (2008). What the discourse tells us: Talk and indicators of high-level comprehension. *International Journal of Educational Research, 47*(6), 372-391. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2009.01.001

64. Wasik, B. A., & Hindman, A. H. (2018). Why Wait? The Importance of Wait Time in Developing Young Students' Language and Vocabulary Skills. *The Reading Teacher, 72*(1), 31-40. https://doi.org/10.1002/trtr.1730

65. Willemsen, A., Gosen, M. N., Koole, T., & de Glopper, K. (2020). Teachers' pass-on practices in whole-class discussions: How teachers return the floor to their students. *Classroom Discourse, 11*(4), 297-315. https://doi.org/10.1080/19463014.2019.1585890

66. Beck, I. L., Mckeown, M. G., & Kucan, L. (2002). *Bringing words to life: Robust vocabulary instruction*. Guilford.

67. Beck, I. L., McKeown, M. G., & Kucan, L. (2010). *Veel gestelde vragen over woordenschatonderwijs. Volgens de aanpak van 'Lezend woorden leren'*. Onderwijs Maak Je Samen.

68. Uccelli, P., Demir-Lira, Ö. E., Rowe, M. L., Levine, S., & Goldin-Meadow, S. (2019). Children's Early Decontextualized Talk Predicts Academic Language Proficiency in Midadolescence. *Child Development, 90*(5), 1650-1663. https://doi.org/10.1111/cdev.13034

69. Dokter, N., Aarts, R., Kurvers, J., Ros, A., & Kroon, S. (2017). Academic language in elementary school mathematics. *Dutch Journal of Applied Linguistics, 6*(2), 213-230. https://doi.org/10.1075/dujal.17007.dok

70. Henrichs, L. F., & Leseman, P. P. M. (2014). Early Science Instruction and Academic Language Development Can Go Hand in Hand. The Promising Effects of a Low-Intensity Teacher-Focused Intervention. *International Journal of Science Education, 36*(17), 2978-2995. https://doi.org/10.1080/09500693.2014.948944

71. Schrijfgroep LPTN. (2017). *Ruimte voor nieuwe talenten*. PO-raad.

72. Bosch, L. J. (2020). *The role of linguistic diversity in early reading comprehension* [Proefschrift, Radboud Universiteit]. https://hdl.handle.net/2066/214843

73. Cummins, J. (2017). Teaching Minoritized Students: Are Additive Approaches Legitimate? *Harvard Educational Review, 87*(3), 404-425. https://doi.org/10.17763/1943-5045-87.3.404

74. McCabe, A., Bornstein, M. H., Guerra, A. W., Kuchirko, Y., Páez, M., Tamis-LeMonda, C. S., Cates, C. B., Hirsh-Pasek, K., Melzi, G., Song, L., Golinkoff, R., Hoff, E., & Mendelsohn, A. (2013). Multilingual Children: Beyond Myths and Toward Best Practices and commentaries. *Social Policy Report, 27*(4), 1-37. https://doi.org/10.1002/j.2379-3988.2013.tb00077.x

75. Blom, E. (2019, januari). *Wat iedereen moet weten over de taalontwikkeling van kinderen in een diverse samenleving* [Oratie]. Oratie bij de aanvaarding van de leerstoel, Universiteit Utrecht. https://www.uu.nl/sites/default/files/oratietekst_elma_blom.pdf

76. Signaleringslijst voor Kleuters 2.0. (2017). *Signaleringslijst voor Kleuters 2.0*. Expertisecentrum Nederlands. https://expertisecentrumnederlands.nl/uploads/default/2/0/2017-protocol-preventie-van-leesproblemen-groep-1-en-2-bijlage-2-signaleringslijst-voor-kleuters-2-0.pdf

77. Inspectie van het Onderwijs. (2019). *Reflectiewijzer Mondelinge taalvaardigheid*. Inspectie van het Onderwijs.

78. Gijsel, M., & Van Druenen, M. (2011). *Opbrengstgericht werken aan mondelinge taalvaardigheid*. Expertisecentrum Nederlands.

79. Roberts, T. A. (2014). Not so silent after all: Examination and analysis of the silent stage in childhood second language acquisition. *Early Childhood Research Quarterly, 29*(1), 22-40. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2013.09.001

80. Ehri, L. C. (2003). *Systematic Phonics Instruction: Findings of the National Reading Panel*. National Reading Panel. http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED479646.pdf

81. Rice, M., Erbeli, F., Thompson, C. G., Sallese, M. R., & Fogarty, M. (2022). Phonemic Awareness: A Meta-Analysis for Planning Effective Instruction. *Reading Research Quarterly, 57*(4), 1259-1289. https://doi.org/10.1002/rrq.473

82. Casteleyn, J., Simons, M., Smits, T. F. H., Geudens, A., Schraeyen, K., Bellens, K., Taelman, H., Trioen, M., De Clerck, S., Verachtert, P., Maesen, E., & Van Mieghem, A. (2023). *Les in lezen. Brugdocument tussen de rapporten van Onderzoekslijn 1 en 2. Een beschrijving van de kenmerken van effectief leesonderwijs die die LoS-projecten typeren*. Universiteit Antwerpen.

83. Kennisrotonde. (2017). *Wat is het effect van geanimeerde prentenboeken en het programma Letters in Beweging op de beginnende geletterdheid en taalontwikkeling van risicoleerlingen in groep 1 en 2?* (KR. 174). https://www.kennisrotonde.nl/node/120

84. Kinderboekenjuf. (2024, november 2). *De Gruffalo*. Kinderboekenjuf.nl. https://www.kinderboekenjuf.nl/ideeen-mini-leesles/de-gruffalo/

85. Deunk, M. I., Smale-Jacobse, A. E., de Boer, H., Doolaard, S., & Bosker, R. J. (2018). Effective differentiation Practices: A systematic review and meta-analysis of studies on the cognitive effects of differentiation practices in primary education. *Educational Research Review, 24*, 31-54. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.02.002

86. Kennisrotonde. (2020). *Waar leren kleuters meer van in het reken- en taalonderwijs: Groepsdoorbrekende instructie in grote kring of groepsgewijze instructie per leerjaar in kleine kring?* (KR. 986). Den Haag: Kennisrotonde. www.kennisrotonde.nl/node/674

87. Kennisrotonde. (2017). *Is werken met een kleine kring als vorm van intern differentiëren de goede aanpak voor de cognitieve ontwikkeling van alle kinderen in een onderbouwklas?* (KR. 260). Den Haag: Kennisrotonde. https://www.kennisrotonde.nl/node/330

88. Scheltinga, F., & Elderenbosch, M. (2021). *Overzichtsstudie naar de effectiviteit van preventie en interventie in het basisonderwijs*. Dyslexie Centraal en NKD.

89. Dyslexie Centraal. (2024). *PO | Preventieve aanpak met Bouw!* Geraadpleegd 5 februari 2025, van https://dyslexiecentraal.nl/leren/leren-van-goede-voorbeelden/preventieve-aanpak-de-hoeksche-waard

90. Boonk, L., Gijselaers, H. J. M., Ritzen, H., & Brand-Gruwel, S. (2018). A review of the relationship between parental involvement indicators and academic achievement. *Educational Research Review, 24*, 10-30. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.02.001

91. Krijnen, E. (2021). *Family Literacy in Context Exploring the compatibility of a family literacy program with children's homes and schools* [Proefschrift, Erasmus Universiteit Rotterdam]. http://hdl.handle.net/1765/135392

92. Erwin, E. J., Valentine, M., & Toumazou, M. (2024). The study of belonging in early childhood education: Complexities and possibilities. *International Journal of Early Years Education, 32*(1), 6-20. https://doi.org/10.1080/09669760.2022.2128307

93. Bakker, J., Denessen, E., Dennissen, M., & Oolbekkink-Marchand, H. (2013). *Leraren en ouderbetrokkenheid: Een reviewstudie naar de effectiviteit van ouderbetrokkenheid en de rol die leraren daarbij kunnen vervullen* (Radboud Universiteit). https://hdl.handle.net/2066/121840

94. Sénéchal, M., & Lefevre, J. A. (2014). Continuity and change in the home literacy environment as predictors of growth in vocabulary and reading. *Child Development, 85*(4), 1552-1568. https://doi.org/10.1111/cdev.12222

95. van der Pluijm, M., Lusse, M., van Gelderen, A., & Kessels, J. (2021). Creating partnerships between schools and lower-educated parents to enhance young children's language development: A formative evaluation. *Review of Education*, *9*(1), 243-273. https://doi.org/10.1002/rev3.3243

96. Notten, N. (2012). *Over ouders en leesopvoeding* (No. 21). Eburon en Stichting Lezen. https://www.lezen.nl/publicatie/over-ouders-en-leesopvoeding/

97. Notten, N., & De Wijs, F. (2017). *Een beeld van de laaggeletterde ouder: Een onderzoek naar achtergrondkenmerken, leesopvoeding en taalprestaties in laaggeletterde gezinnen* (Stichting Lezen).

98. Phillips, B. M., & Lonigan, C. J. (2009). Variations in the home literacy environment of preschool children: A cluster analytic approach. *Scientific Studies of Reading*, *13*(2), 146-174. https://doi.org/10.1080/10888430902769533

99. Dias-Broens, A. S., & van Steensel, R. (2023). Home-Visiting in a Shared Reading Intervention: Effects on Children from Low SES and Ethnic Minority Families. *Early Education and Development*, *34*(8), 1919-1940. https://doi.org/10.1080/10409289.2022.2123294

100. Veerman, E., Karssen, M., Volman, M., & Gaikhorst, L. (2023). The contribution of two funds of identity interventions to well-being related student outcomes in primary education. *Learning, Culture and Social Interaction*, *38*, 100680. https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2022.100680

101. Bronkhorst, L. H., & Akkerman, S. F. (2016). At the boundary of school: Continuity and discontinuity in learning across contexts. *Educational Research Review*, *19*, 18-35. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2016.04.001

102. Gassler, Y., de Graaf, S., Joosse, B., Ravensteijn, R., Boogaard, M., Gaikhorst, L., & Veerman, E. (2022). *Werken met buitenschoolse kennisbronnen: Fundskaarten* (Werkplaats Onderwijsonderzoek Amsterdam).

103. Bialystok, E. (2009). Bilingualism: The good, the bad, and the indifferent. *Bilingualism*, *12*(1), 3-11. https://doi.org/10.1017/S1366728908003477

104. Reljić, G., Ferring, D., & Martin, R. (2015). A Meta-Analysis on the Effectiveness of Bilingual Programs in Europe. *Review of Educational Research*, *85*(1), 92-128. https://doi.org/10.3102/0034654314548514

105. Da Silveira Duarte, J., & Coret-Bergstra, M. (2024). *Meertaligheid in het onderwijs*. Onderwijskennis.nl (NRO). https://www.onderwijskennis.nl/node/5227

106. Van Praag, L., Agirdag, O., Van Avermeat, P., & Van Houtte, M. (2017). De meerwaarde van de thuistalen van leerlingen in praktijk omgezet: Het Validiv-project in het kort. *In Meertaligheid en onderwijs: Nederlands Plus* (pp. 66-78). Boom.

107. Organisatie voor Economische Samenwerking en Ontwikkeling (OECD). (2023). *Equity and Inclusion in Education: Finding Strength through Diversity*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/e9072e21-en

108. Denessen, E. (2019). The Netherlands: Parental involvement in the Netherlands. *In Parental Involvement Across European Education Systems: Critical Perspectives* (1ste dr., pp. 64-76). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781351066341-6

109. Torres, M. N., & Hurtado-Vivas, R. (2011). Playing fair with Latino parents as parents, not teachers: Beyond family literacy as assisting homework. *Journal of Latinos and Education*, *10*(3), 223-244. https://doi.org/10.1080/15348431.2011.581108

110. Stroetinga, M. (2023). *Teachers' Collaboration with Parents on Upbringing in Primary Education* [Proefschrift]. https://research.uvh.nl/en/publications/teachers-collaboration-with-parents-on-upbringing-in-primary-educ

111. van Veen, K., Zwart, R. C., Meirink, J. A., & Verloop, N. (2010). *Professionele ontwikkeling van leraren: Een reviewstudie naar effectieve kenmerken van professionaliseringsinterventies van leraren*. ICLON/Expertisecentrum Leren van Docenten.

112. McBreen, M., & Savage, R. (2021). The Impact of Motivational Reading Instruction on the Reading Achievement and Motivation of Students: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Educational Psychology Review*, *33*(3), 1125-1163. https://doi.org/10.1007/s10648-020-09584-4

113. Houtveen, A. A. M., Brokamp, S. K., & Kunst, J. J. (2019). *Doelgericht werken aan opbrengsten (herziene versie): Systematisch werken aan verbetering van het onderwijs bij aanvankelijk en voortgezet lezen*. Hogeschool Utrecht. https://www.hu.nl/onderzoek/publicaties/doelgericht-werken-aan-opbrengsten-herziene-versie

Samenvatting

Betekenisvol en functioneel taalonderwijs in groep 1-2

Deze leidraad ondersteunt scholen om hun taalonderwijs in groep 1-2 op een betekenisvolle en functionele manier vorm te geven. Op die manier kunnen kleuters, aansluitend bij hun leefwereld, goed leren spreken en luisteren en de basis leggen voor lezen en schrijven. Dat is belangrijk omdat een goede taalvaardigheid essentieel is om te kunnen functioneren in de maatschappij. Deze leidraad is gemaakt om leerkrachten te ondersteunen en te inspireren. We voorzien in kennis waarmee leerkrachten zelf verantwoorde keuzes in het taalonderwijs kunnen én durven maken.

De kennis in deze leidraad is gebaseerd op wetenschappelijke literatuur uit de Nederlandse en internationale context. Op basis van deze literatuur werken we zes didactische aanbevelingen uit:

1. Maak het taalonderwijs betekenisvol en functioneel.
2. Grijp elke kans op taalbevordering.
3. Bevorder rijke taalproductie van leerlingen.
4. Ondersteun risicoleerlingen adequaat.
5. Betrek de thuisomgeving van leerlingen bij hun taalontwikkeling.
6. Zorg voor de voorwaarden op schoolniveau.

Bij alle aanbevelingen staan concrete materialen en activiteiten vermeld, zoals praktijkvoorbeelden, checklists en werkvormen. Deze kun je individueel of met (een deel van) het schoolteam uitvoeren.

Mogen we je iets vragen?
We horen graag wat je van deze leidraad vindt en hoe je deze gaat gebruiken in jouw onderwijs.
Laat het ons weten via *onderwijskennis.nl/leidraden/vragenlijst*.

samen onderwijs versterken
NRO

www.nro.nl
www.onderwijskennis.nl