



Praktische leidraad
bij het onderzoek Taalintegratietrajecten

Bouwstenen voor effectieve taaltrajecten

Praktijkgids voor taalondersteuning in
het kleuter-, lager en secundair onderwijs

Astrid Geudens, Kirsten Schraeyen, Helena Taelman, Marit Trioen, Jordi Casteleyn, Mathea Simons, Tom F.H. Smits

Colofon

Deze publicatie kwam tot stand met de steun van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs en Vorming.

Bouwstenen voor effectieve taaltrajecten
Praktijkgids voor taalondersteuning in het kleuter-, lager en secundair onderwijs
April 2021

Auteurs

Dr. Astrid Geudens - Lerarenopleiding Thomas More
[astrid.geudens@thomasmore.be]
Dr. Kirsten Schraeyen - Opleiding logopedie en audiologie Thomas More;
Faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen KU Leuven
[kirsten.schraeyen@thomasmore.be]
Dr. Helena Taelman - Lerarenopleiding Odisee
[helena.taelman@odisee.be]
Marit Trioen - Antwerp School of Education Universiteit Antwerpen
[marit.trioen@uantwerpen.be]
Prof. dr. Jordi Casteleyn - Antwerp School of Education Universiteit Antwerpen
[jordi.casteleyn@uantwerpen.be]
Prof. dr. Mathea Simons - Antwerp School of Education Universiteit Antwerpen
[mathea.simons@uantwerpen.be]
Prof. dr. Tom Smits - Antwerp School of Education Universiteit Antwerpen
[tom.smits@uantwerpen.be]

Eindredactie

Trees Accou
[<https://opnezondag.com/>]

Vormgeving

Astrid Vanderborght
[<https://astrid.graphics/>]

Met dank aan

We willen graag onze oprechte dank uitspreken aan de stuurgroep en het Departement Onderwijs en Vorming Vlaanderen voor de opvolging van dit project en hun gewaardeerd advies. Ook spreken we onze dank uit aan alle leerkrachten, directies en pedagogisch begeleiders die deelnamen aan de delphi-studie en/of waardevolle feedback gaven op eerdere versies van de gids. Daarnaast bedanken we iedereen die een inspirerende aanpak voor taalsteun met ons deelde of de oproep voor inspirerende praktijkvoorbeelden mee hielp verspreiden. Dank iedereen om het fundament van deze gids mee te bouwen.

Gelieve deze publicatie te citeren als

Geudens, A., Schraeyen, K., Taelman, H., Trioen, M., Casteleyn, J., Simons, M., & Smits, T.F.H. (2021). *Bouwstenen voor effectieve taaltrajecten. Praktijkgids voor taalondersteuning in het kleuter-, lager en secundair onderwijs*. Antwerpen: Universiteit Antwerpen.

04

Voorwoord

05

Inleiding

11

Overzicht
bouwstenen

14

Bouwsteen 1

Vertrek vanuit een meerlagig ondersteuningsmodel

24

Bouwsteen 2

Bouw het taaltraject op een logische manier op en combineer de verschillende deelvaardigheden

32

Bouwsteen 3

Investeer bewust in mondelinge taalvaardigheid

44

Bouwsteen 4

Schriftelijke vaardigheden: ga voor een vroege start en blijf inzetten op technisch lezen en leesbegrip

56

Bouwsteen 5

Verzorg de kwaliteit van je instructie

66

Bouwsteen 6

Monitor je leerlingen en laat je ondersteunen

75

Hoe kwam deze gids tot stand?

76

Referenties

Voorwoord

In 2020 gaf de Vlaamse minister van Onderwijs de opdracht aan de Universiteit Antwerpen, in partnerschap met de hogescholen Odisee en Thomas More, om een onderzoek naar taalintegratietrajecten uit te voeren. Het onderzoek moest een wetenschappelijk onderbouwd antwoord geven op volgende vraag: wat zijn de kenmerken van een effectief taaltraject voor leerlingen die de onderwijstaal onvoldoende beheersen? Dit onderzoeksproject resulteerde in drie publicaties: een wetenschappelijk rapport, de website www.taaltrajecten.be en deze praktijkgids.

Elke dag maken tienduizenden leerkrachten in Vlaanderen het verschil voor leerlingen met nood aan taalsteun. Deze gids wil hen en het onderwijsveld ondersteunen bij de verdere uitbouw van de reeds aanwezige expertise.

Inleiding

Waarover gaat deze gids?

Deze praktijkgids wil jou als leerkracht, leerlingenbegeleider of directielid concrete handvatten bieden om een wetenschappelijk onderbouwd taalintegratietraject te ontwerpen voor leerlingen die nood hebben aan taalsteun. Deze doelstelling sluit aan bij het beleidsinitiatief van de Vlaamse Gemeenschap om taalintegratie te bevorderen. Een taalintegratietraject verwijst met andere woorden naar een traject waarbij alle leerlingen die daar baat bij hebben op een duurzame manier intensieve taalleerkanalen voor de onderwijstaal krijgen (zie verderop in de inleiding). In deze gids vertalen we de best onderbouwde wetenschappelijke inzichten voor een taaltraject naar de Nederlandstalige onderwijspraktijk in Vlaanderen. We illustreren deze aan de hand van concrete voorbeelden en inspirerende praktijken uit binnen- en buitenland.

Deze gids biedt bewust geen kant-en-klaar draaiboek voor het ontwerpen van een taaltraject. Elke school, elke context, elke (groep) leerling(en) is immers net weer even anders. Zo is een taaltraject voor een anderstalige nieuwkomer in het secundair onderwijs niet inwisselbaar met een traject voor een kleuter met een taalontwikkelingsachterstand. Ook heeft een school met een stevig percentage leerlingen met nood aan taalsteun andere mogelijkheden, middelen en uitdagingen dan een school die slechts een handvol van deze leerlingen verwelkomt.

Wel zal deze gids inzicht geven in de onmisbare bouwstenen voor een succesvol taaltraject. Beschouw het als een bouwplan van een huis: de basis is er, maar het is aan jou als leerkracht, leerlingenbegeleider of directielid om, afhankelijk van de eigen context, doelgroep, middelen enz. bepaalde onderdelen toe te voegen of te benadrukken en zo een eigen toets te geven aan het "bouwproject".

Vanuit deze visie is ook de website bij dit project ontworpen. Op www.taaltrajecten.be kunnen scholen vanuit hun eigen beginsituatie de bouwstenen voor een effectief traject samenstellen.

Tot slot nog dit. Elke praktijkgids heeft zijn beperkingen, ook deze. Over een aantal interessante en relevante onderwerpen, zoals ouderbetrokkenheid, talensensibilisering, taalbeschouwing en talige attitudes, vind je in deze gids geen gedetailleerde informatie. De onderzochte wetenschappelijke literatuur gaf immers weinig prijs over deze onderwerpen. Gelukkig bestaan hiervoor wel andere kwaliteitsvolle bronnen. Ook deze vind je op de website bij dit project.

Voor wie is deze gids bedoeld?

Deze gids is in de eerste plaats ontwikkeld voor alle leerkrachten in Vlaanderen. Of je nu als leerkracht in het kleuter- of lager onderwijs, in het voltijds of in het deeltijds secundair werkt, iedereen heeft vroeg of laat (een) leerling(en) met nood aan taalsteun in de klas. Deze gids wil je graag begeleiden bij het ontwerpen van een taaltraject voor deze leerlingen.

We richten ons bewust niet alleen tot taalleerkrachten. Uiteraard is de taalleerkracht de leerkracht bij uitstek om de taalontwikkeling van leerlingen te stimuleren, op te volgen en te remediëren. Maar ook leerkrachten van zaak- of praktijkvakken kunnen mee ondersteunen. Want elke leerkracht brengt de inhoud van zijn activiteiten of lessen via taal over, niet? We willen niet beweren dat elke leerkracht een taalleerkracht is of moet zijn. Wel vinden we het belangrijk dat elke leerkracht weet hoe je leerlingen talig kan ondersteunen. Kennis van en inzicht in de verschillende doelgroepen met nood aan taalsteun en de onderdelen van een taaltraject zijn hiervoor een eerste stap.

Verder wil deze gids ook directieleden, schoolbesturen, pedagogische begeleidingsdiensten, inspecteurs, nascholingsorganisaties en iedereen die een taaltraject op school mee vorm geeft, informeren. Leerkrachten kunnen en hoeven dit niet alleen te doen. Een taaltraject dat door vele handen gedragen wordt, heeft een grotere kans op slagen.

Welke leerlingen hebben nood aan taalsteun?

Vanaf het schooljaar 2021-2022 worden kleuters aan het begin van de derde kleuterklas gescreend op hun Nederlandse taalvaardigheid. Leerlingen met een zwakke score zullen een taaltraject aangeboden krijgen op school. Deze gids richt zich uiteraard tot deze specifieke doelgroep van leerlingen met nood aan taalsteun, maar beperkt er zich tegelijk niet toe. Zo kunnen ook jongere en oudere leerlingen nood hebben aan mondelinge en/of schriftelijke taalsteun. Om een traject op maat aan te bieden, is het essentieel om een duidelijk en volledig beeld te hebben van deze brede doelgroep. Welke leerlingen kunnen extra taalondersteuning gebruiken? Waarom? En welke noden hebben zij precies? We onderscheiden vier verschillende profielen.

1. Nederlandsetaalleerders¹

Steeds meer kinderen groeien meertalig op. Bovendien spreekt een groot deel van de meertalige leerlingen in het Vlaamse onderwijs een of meerdere thuistalen die verschillen van de onderwijstaal, zoals is weergegeven in Figuur 1.

Percentage leerlingen met een andere thuistaal (schooljaar 2018-2019)	
Kleuteronderwijs	21%
Lager onderwijs	19%
Voltijds secundair onderwijs	15%
Deeltijds beroepssecundair onderwijs	28%

Figuur 1: overzicht percentage leerlingen met een andere thuistaal schooljaar 2018-2019 (Onderwijsinspectie, 2020)

Uiteraard hebben niet al deze leerlingen nood aan taalsteun. Het gaat in de eerste plaats om de groep leerlingen met een andere thuistaal die de onderwijstaal nog volop aan het verwerven zijn. Denk maar aan kleuters die op hun eerste schooldag voor het eerst met het Nederlands in aanraking komen. Zij zetten hun eerste stappen in het Nederlands terwijl ze hun thuistaal of -talen nog volop aan het ontwikkelen zijn. Hoewel de meertalige ontwikkeling voor veel van deze kinderen vlot verloopt, gaat het bij een aantal kinderen moeizamer, in het bijzonder wanneer ze ook de thuistaal niet vlot verwerven. Ook in de hogere jaren worstelen ze vaak nog met de meer complexe vaktaal die tijdens de lessen op school wordt ingezet. Voor hen is extra taalondersteuning nodig.

In het lager en secundair onderwijs zijn er ook leerlingen die, door migratie, voor het eerst met het Nederlands in contact komen. Deze leerlingen staan doorgaans weliswaar verder in de ontwikkeling van hun thuista(a)l(en), maar ook zij zetten verschillende stappen tegelijk. Ze moeten immers niet alleen een tweede (of derde) taal leren, maar ook concrete vakinhouden in deze taal onder de knie krijgen. Hierdoor lopen ze een groter risico op een leerachterstand en hebben ze baat bij extra taalondersteuning.

Nederlandsetaalleerders (NTL's) vormen dus een zeer heterogene doelgroep. Deze leerlingen verschillen zowel op het vlak van hun Nederlandse taalvaardigheid en prestaties op school, als op het vlak van enkele voorspellende factoren die het leren (kunnen) beïnvloeden, zoals hun socio-economische status (SES) en de beheersing van de thuistaal. Deze factoren zullen de inhoud en de vorm van het taaltraject mee bepalen.



1 Zowel in de wetenschappelijke literatuur als in het onderwijsveld bestaan verschillende begrippen om naar deze doelgroep te verwijzen. Elke term heeft nadelen. 'Tweedetaalleerders' suggereert dat de onderwijstaal samenvalt met de tweede taal, wat vaak niet zo is. 'Anderstalige nieuwkomers' past niet bij leerlingen die hier al een tijdje wonen. En '(ex-)OKAN-leerlingen' wordt dan weer enkel in het secundair onderwijs gebruikt. Wat al deze leerlingen gemeen hebben, is dat ze de onderwijstaal, het Nederlands, nog volop aan het verwerven zijn. Daarom kiezen we in deze praktijkgids voor de neutrale term Nederlandsetaalleerder (NTL).



Uitgelicht

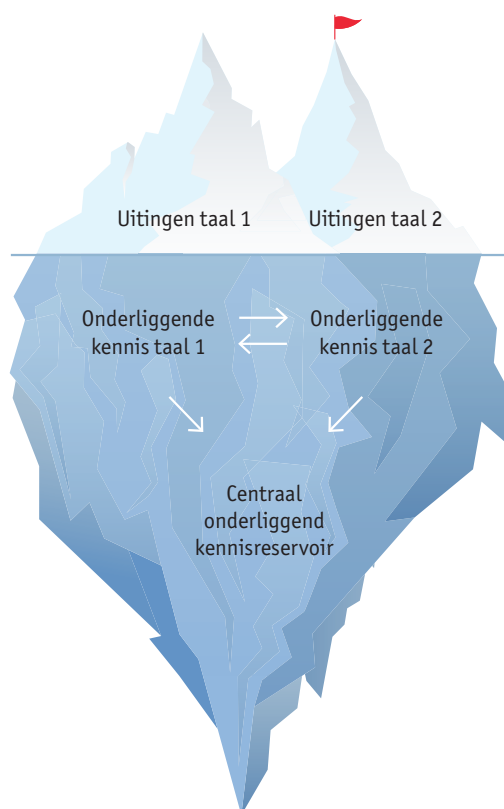
Het belang van een sterk ontwikkelde thuistaal voor het leren van de onderwijstaal

Als leerkracht wil je je NTL's zoveel mogelijk kansen bieden om Nederlands te leren. Het ijsbergmodel in Figuur 2 toont hoe de talen die meertalige kinderen verwerven (in dit geval taal 1 en taal 2) op elkaar inwerken. De taal die de leerling het eerst verwerft, meestal de thuistaal, vormt de basis voor het leren van een nieuwe taal zoals de onderwijstaal. Met andere woorden: de kennis en vaardigheden die de leerling bij het leren van gelijk welke andere thuistaal heeft opgebouwd, helpen bij het leren van het Nederlands. Het gaat dan niet alleen over algemene taalvaardigheid en metacognitieve strategieën zoals taakoriëntatie, maar ook om specifieke vaardigheden zoals woordenschat, vertellen en lezen.

De thuistaal kan ondersteunen bij het leren van de onderwijstaal op voorwaarde dat deze thuistaal voldoende ontwikkeld is. Net daarom spreken ouders met hun kinderen bij voorkeur de taal die zij het best beheersen, zeker wanneer het kind de thuistaal nog volop aan het ontwikkelen is.

Nederlands is als onderwijstaal de taal die alle leerlingen en jou als leerkracht op school verbindt. Om deze onderwijstaal vlot te verwerven is, naast een goede basis in de thuistaal, een kwalitatief en kwantitatief sterk Nederlands aanbod belangrijk, ook buiten de schoolmuren. Indien ouders het Nederlands onvoldoende beheersen, kunnen ze echter zelf minder oefenkansen in deze taal bieden.

In dit geval kan je ouders van NTL's stimuleren om alternatieven te overwegen en op deze manier de taalleerkansen in het Nederlands te maximaliseren. Het samen volgen van Nederlandstalige tv-programma's op maat van de NTL (bijvoorbeeld via het aanbod van Ketnet) is hiervan een goed voorbeeld. Het kan de talige interactie tussen de gezinsleden en het kind bovendien versterken. Maar ook in een vereniging zoals een jeugdbeweging of sportclub kunnen NTL's oefenkansen Nederlands grijpen.



Figuur 2: het ijsbergmodel gebaseerd op Cummins (1980)

2. Leerlingen met een taalontwikkelingsachterstand

Sommige leerlingen krijgen te weinig taalleerkansen. Ze lopen daardoor een taalontwikkelingsachterstand op, of ze hebben een verhoogd risico om een dergelijke achterstand te ontwikkelen in de toekomst. Om die redenen hebben ze baat bij extra taalondersteuning. Wanneer ze op jonge leeftijd onvoldoende kwantitatief en kwalitatief taalaanbod krijgen in hun omgeving, loopt hun taalontwikkeling achterop. Vandaar spreken we in dit geval ook over een blootstellingsachterstand.

Al vanaf de geboorte bepalen zowel de omgeving van het kind als het kind zelf, in interactie met elkaar, het tempo van de taalontwikkeling. Kinderen die vanuit zichzelf, het gezin of de omgeving weinig gestimuleerd en/of ondersteund worden om taal te verwerven, hebben een sterkere nood aan taalstimulering op school. Zeker als de taal die ze op school horen aanzienlijk verschilt van de taal die ze thuis spreken, zelfs al is die thuistaal Nederlands. Op school worden leerlingen immers ondergedompeld in schooltaal of 'academisch Nederlands'. Dit is de taal die leerkrachten, leerlingen en handboeken gebruiken om te spreken over vakkennis, complexe ideeën, hypothesen, theorieën, de status van een bewering, enz. Denk maar aan typische woorden als functie, berekenen, uitgebreid, onderzoeken, vermoeden, gebeurtenis. Deze schooltaal zetten leerkrachten al vanaf de kleuterklas in tijdens rijke interacties met kinderen. De mate waarin leerlingen thuis in contact komen met (kenmerken van) schooltaal, hangt opnieuw sterk samen met de socio-economische kenmerken van het gezin, zoals gemeten wordt via de opleiding van de ouders, hun inkomen, tewerkstelling, en soms ook de woonplaats.



Uitgelicht

Hoe ontstaat een taalontwikkelingsachterstand of blootstellingsachterstand?

Een taalontwikkelings- of blootstellingsachterstand vindt zijn oorsprong in een (te) arme taalomgeving. Zo weten we dat de kwantiteit en de kwaliteit van de interactie in het gezin tussen de opvoeder(s) en het kind sterk kunnen verschillen. Deze verschillen beïnvloeden de taalleerkansen en dus ook de taalvaardigheid van eentalige en meertalige kinderen. Vaak is er een correlatie met de SES-kenmerken van het gezin. Zo creëren ouders met lagere SES-kenmerken niet altijd uit zichzelf een rijke taalomgeving. Ze stellen bijvoorbeeld minder vragen, spreken hun kinderen in korte en eenvoudige zinnen aan en praten vooral over concrete onderwerpen in het hier-en-nu. En net deze kwantiteit en kwaliteit van het gesprek en de gekozen gespreksonderwerpen zijn bepalend voor de (latere) verwerving van de onderwijstaal. Verder krijgen leerlingen met een lage SES o.a. minder kansen op een verrijkende vrijetijdsbesteding, ervaren ze soms lagere toekomstverwachtingen binnen het gezin en minder steun vanuit hun omgeving om het goed te doen op school. Tot slot verhuizen ze vaker en hebben ze meer problemen met hun fysieke en/of mentale gezondheid. Uiteraard kunnen ook kinderen met een gemiddelde of hoge SES opgroeien in een arme taalomgeving. Net omdat leerlingen die opgroeien in gezinnen met lagere SES-kenmerken mogelijk meer moeite hebben om de Nederlandse taalvaardigheid te ontwikkelen, vormen ze ook een belangrijke doelgroep voor een taaltraject. Sterke preventieve taalsteun kan hen immers meer kansen bieden op succesvolle taalleerkansen en (ernstigere) problemen vermijden.

3. Leerlingen met een taalontwikkelingsstoornis

Een taalontwikkelingsstoornis duidt op een ernstig tekort in de ontwikkeling en het gebruik van taal. Leerlingen met een taalontwikkelingsstoornis hebben problemen met taalbegrip en/of taalproductie binnen de verschillende taaldomeinen (fonologie, woordenschat, woordleer, zinsleer en pragmatiek). Het taaltraject zal zich dus ofwel preventief ofwel remediërend moeten richten op deze domeinen. Leerlingen met een taalontwikkelingsstoornis verwerven hun mondelinge taalvaardigheid opvallend trager en/of moeizamer dan kinderen met een typische taalontwikkeling. Deze achterstand kan niet verklaard worden door een arme taalomgeving. Wanneer de problemen niet veroorzaakt worden door een vertraagde ontwikkeling maar zo hardnekkig zijn dat ze niet meer passen bij een typische taalontwikkeling, spreken we van een disharmonisch profiel. Extra taalsteun in het onderwijs is ook dan zeker een meerwaarde, maar doorgaans hebben deze kinderen ook nood aan externe ondersteuning (i.c., logopedische hulpverlening).



Uitgelicht

Hoe zie je het verschil tussen een blootstellingsachterstand en een taalontwikkelingsstoornis bij NTL's?

Bij sommige NTL's verloopt de ontwikkeling van het Nederlands moeizamer dan verwacht. De oorzaak hiervan is niet altijd eenvoudig te achterhalen, net omdat deze leerlingen een andere thuistaal spreken. Licht het aan een nog onvoldoende taalaanbod in het Nederlands en spreken we dus van een blootstellingsachterstand? Of is er meer aan de hand en gaat het om een taalontwikkelingsstoornis? Om deze leerlingen zo goed mogelijk te ondersteunen, is het belangrijk om het onderscheid tussen de twee helder te krijgen. Een blootstellingsachterstand is meestal tijdelijk. Bovendien hebben NTL's met een blootstellingsachterstand geen problemen in hun thuista(a)l(en). Een taalontwikkelingsstoornis daarentegen uit zich in elke taal die de leerling verwerft en dus ook en in de eerste plaats in de thuista(a)l(en). Om deze stoornis vast te stellen is onderzoek door een logopedist met kennis van meertalige diagnostiek noodzakelijk. In de diagnostiek is dan aandacht nodig voor beide talen.

4. Leerlingen met lees- en/of spellingmoeilijkheden

Een andere groep die nood heeft aan extra taalsteun zijn leerlingen die problemen ondervinden met schriftelijke taalvaardigheden zoals lezen en spellen. Zo'n vijf tot tien procent van de leerlingen ervaart ernstige moeilijkheden met (technisch) lezen en/of spellen, ook al krijgen ze goed lees- en schrijfonderwijs. Daarnaast vertonen ze ook geen opvallende cognitieve of neurologische problemen. Bij deze doelgroep spreekt men doorgaans van dyslexie. Onderzoek kan geen eenduidige en objectief vaststelbare oorzaak aantonen voor dyslexie. Wat we wel weten is dat leerlingen met dyslexie moeilijkheden ondervinden om correct en vlot te lezen en/of spellen op woordniveau. Ze lezen, in onze taal in elk geval, doorgaans op een traag tempo, al dan niet met fouten.

Internationaal wordt dyslexie als een specifieke leerstoornis beschouwd. Deze stoornis komt echter regelmatig voor in combinatie met andere ontwikkelingsstoornissen zoals een taalontwikkelingsstoornis. Leerlingen met dyslexie hebben dikwijls ook bredere taalproblemen, maar deze blijven nog te vaak onopgemerkt.

Het is dus niet eenvoudig om de grenzen van dyslexie af te bakenen. Bovendien zijn er naast leerlingen met een specifieke leerstoornis ook leerlingen die grote moeite ondervinden met lezen en/of spelling als gevolg van een onderwijsachterstand of een achterstand voor wat hun mondelinge taalvaardigheid betreft. Ook deze leerlingen hebben nood aan taalsteun. Om die redenen nemen we de twee groepen in deze praktijkgids samen en spreken we van leerlingen met lees- en/of spellingmoeilijkheden. Bij sommige leerlingen kan je op jonge leeftijd merken dat de leesstart mogelijk lastiger zal verlopen. Dit is de groep van risicolezers. Deze leerlingen vinden het bijvoorbeeld moeilijk om met klanken in woorden te spelen ondanks een stimulerend aanbod in de klas. Sommige van deze leerlingen komen in hun omgeving helemaal niet in contact met geschreven taal. Door deze risicolezers tijdig te signaleren, en een preventief aanbod te voorzien, kunnen we latere leesmoeilijkheden zoveel mogelijk vermijden.

De taalsteun in een traject hangt dus af van de oorzaken van mogelijke taalproblemen. Die variëren per doelgroep. Sommige trajecten zullen eerder gericht zijn op mondelinge taalvaardigheden. Andere op schriftelijke taalvaardigheden. Een combinatie is ook mogelijk. Soms kan de focus in een taaltraject ook verschuiven met de tijd. Denk bijvoorbeeld aan leerlingen met een taalontwikkelingsstoornis die op kleuterleeftijd extra taalsteun nodig hebben op het vlak van hun mondelinge taal, maar vanaf de lagere school vaak bijkomende steun nodig hebben als het gaat om schriftelijke taalvaardigheden.

In de onderwijspraktijk is het echter niet evident om al die oorzaken af te bakenen. Daarom definiëren we de doelgroepen in deze gids vanuit een beschrijvend standpunt. We spreken bijvoorbeeld over risicolezers of leerlingen met leesmoeilijkheden zonder de oorzaak te duiden. Ook leerlingen met een lage SES bespreken we in deze gids vaak als risicogroep, net omdat zij (vanuit een samenspel van factoren) regelmatig een taalachterstand opbouwen. Als we verwijzen naar leerlingen met een taalontwikkelingsstoornis richten we ons op leerlingen die al een uitgebreide diagnostiek achter de rug hebben. Ten slotte verwijzen we naar NTL's en beginnende NTL's als groep. Maar ook hier zijn we er ons van bewust dat het gaat om een zeer heterogene groep. Eén ding hebben alle doelgroepen gemeen: ze hebben baat bij een taaltraject.





Wat bedoelen we met 'taaltraject'?

Sommige begrippen geven maar weinig prijs over hun inhoud. Het begrip 'taaltraject' of 'taalintegratietraject' is er zo eentje. Wat verstaan we hier concreet onder? Een taaltraject biedt leerlingen met nood aan taalsteun duurzame, intentionele en intensieve taalleerkansen in de onderwijstaal.

- Met **duurzaam** bedoelen we dat een taaltraject een aanpak, planning en visie vraagt op lange termijn met een zekere continuïteit. Eenmalige voorleesprojecten, losse taalspeltjes of een fragmentarische projectweek zijn bijvoorbeeld niet duurzaam.
- **Intentioneel** houdt in dat de taalleerkansen niet vrijblijvend of toevallig zijn: je creëert als leerkracht bewust taalleerkansen die naadloos aansluiten bij de vastgelegde doelen.
- **Intensief** wijst op de frequentie van de aangeboden taalleerkansen. Het spreekt voor zich dat één woordenschatles per maand bijvoorbeeld voor weinig leerwinst op lange termijn zorgt, net zo min als een verlengde leesinstructie waarbij leerlingen langer op elkaar zitten te wachten dan dat ze zelf lezen. Tegelijk hangt de intensiteit ook af van de doelgroep, context en de beoogde taaldoelen. NTL's die hun eerste stappen in het Nederlandstalige onderwijs zetten, zullen bijvoorbeeld een intensiever traject nodig hebben dan NTL's die hier al een aantal jaar les volgen.

Bij het uitwerken van een taaltraject zal je verschillende keuzes moeten maken. Welke taaldoelen zet je voorop, hoe stel je je groep samen, wie begeleidt het traject enz. Deze praktijkgids wil je begeleiden om wetenschappelijk onderbouwde keuzes te maken. We doen dit aan de hand van zes bouwstenen. **Bouwsteen 1** begeleidt je bij een aantal belangrijke organisatorische keuzes. **Bouwsteen 2** focust vooral op de opbouw van het traject. **Bouwstenen 3 en 4** zoomen respectievelijk in op de belangrijkste mondelinge en schriftelijke taaldoelen. **Bouwsteen 5** gaat dieper in op de kwaliteit van instructie. In **bouwsteen 6** lees je hoe je leerlingen kan monitoren en jezelf kan laten ondersteunen.

Soms toont onderzoek duidelijk aan welke keuze de beste is. En soms blijken verschillende keuzes gelijkwaardig of kunnen onderzoekers nog niet met zekerheid zeggen welke keuze de voorkeur verdient. Wanneer dat het geval is, geven we dit duidelijk aan. Het is dan aan jou om een geïnformeerde keuze te maken die het best past bij je doelgroep, school en mogelijkheden.

Hoe kan je deze gids gebruiken?

In een effectief taaltraject is elke bouwsteen noodzakelijk. We denken, opnieuw, aan een bouwplan. Haal je één van de fundamentele weg, dan is je constructie minder stabiel en misschien geen lang leven beschoren. De verschillende bouwstenen zijn dus minder effectief wanneer ze los van elkaar toegepast worden.

Deze gids is geschreven voor een breed publiek van leerkrachten. De meeste informatie is geschikt voor elke leerkracht, om het even vanuit welk onderwijsniveau of met welke doelgroep die ook werkt. Precies daarom kozen we er bewust voor om één gids aan te bieden en geen gids per onderwijsniveau. Waar relevant proberen we wel specifieke praktijktips en -voorbeelden voor de verschillende onderwijsniveaus of doelgroepen (bijvoorbeeld NTL's) te geven.

Elk hoofdstuk is op dezelfde manier ingedeeld. We vertrekken vanuit een concrete bouwsteen, lichten kort het wetenschappelijke bewijs voor deze bouwsteen toe en maken vervolgens de vertaalslag naar de praktijk. Om de inhoud zo behapbaar mogelijk te houden, vind je bij elke bouwsteen telkens twee terugkerende rubrieken:

Uitgelicht

hier vind je extra achtergrondinformatie

Inkijkje

hier nemen we je mee naar inspirerende voorbeelden van onderdelen uit taaltrajecten uit binnen- en buitenland

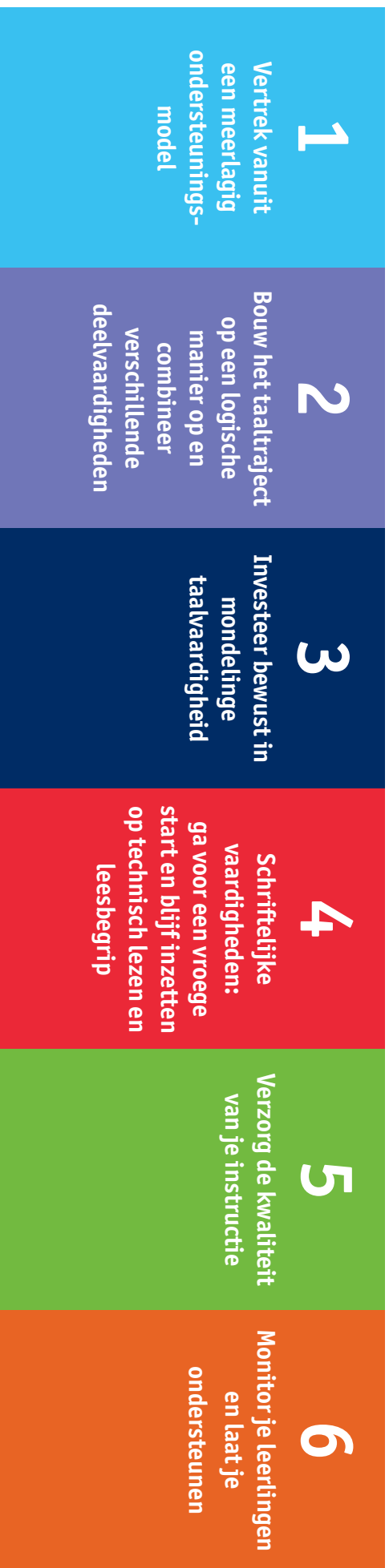
kleuter
lager
secundair

hier verwijzen we naar het onderwijsniveau

leerlingen met een taalontwikkelingsstoornis
NTL's
beginnende NTL's
leerlingen met leesmoeilijkheden
risicolezers
leerlingen met een lage SES, enz.

hier verwijzen we naar een specifieke doelgroep

We wensen je veel lees- en bouwplezier!



- 1.1 Investeer in een krachtige klasaankpak om alle leerlingen te bereiken
- 1.2 Werk in kleine groep of individueel met leerlingen die extra taalsteun nodig hebben
- 1.3 Leerkrachten zijn de gekrijpte begeleiders, maar ook paraprofessionals en vrijwilligers kunnen mee ondersteunen
- 1.4 Laat de duur en intensiteit van het traject afhangen van jouw doelgroep, hun leeftijd en de beoogde taaldoelen
- 2.1 Hou rekening met de wisselwerking tussen de deelvaardigheden
- 2.2 Ga voor een logische en stapsgewijze opbouw van het traject
- 2.3 Verwerk je taaldoelen in relevante thema's met verschillende invalshoeken
- 3.1 Plan rijke gesprekken om de mondelinge taalvaardigheid te bevorderen
- 3.2 Voorzie voorleesmomenten met veel interactie
- 3.3 Werk doelbewust aan woordenschat, ook expliciet
- 4.1 Bereid leerlingen vroeg genoeg voor op het leren lezen
- 4.2 Zet in op een effectieve leesstart
- 4.3 Ga voor goede, strategische en gemotiveerde lezers
- 4.4 Laat schriftopdrachten het lezen (en spreken) versterken
- 5.1 Geef expliciete instructie
- 5.2 Laat leerlingen van en met elkaar leren
- 5.3 Geef sterke feedback
- 5.4 Integreer technologie op een wijze manier in je lessen
- 5.5 Hou rekening met de taalachtergrond van leerlingen om je instructie te versterken
- 6.1 Monitor je leerlingen en stem je onderwijs hierop af
- 6.2 Grijp de kans om te blijven leren
- 6.3 Werk samen met je team vanuit een gedeelde en gedragen missie



bouwsteen



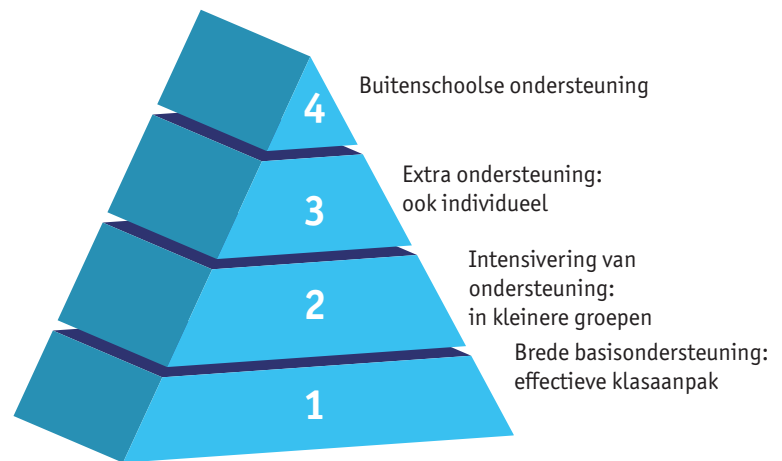
**Vertrek vanuit een
meerlagig
ondersteuningsmodel**

- 1.1 Investeer in een krachtige klasaanpak om alle leerlingen te bereiken
- 1.2 Werk in kleine groep of individueel met leerlingen die extra taalsteun nodig hebben
- 1.3 Leerkrachten zijn de geknipte begeleiders, maar ook paraprofessionals en vrijwilligers kunnen mee ondersteunen
- 1.4 Laat de duur en intensiteit van het traject afhangen van jouw doelgroep, hun leeftijd en de beoogde taaldoelen

Vertrek vanuit een meerlagig ondersteuningsmodel

Hoe kan je een taaltraject het best organiseren? Werk je beter in kleine groepen, individueel of start je vanuit je klasaankpak? Is het voldoende om een uurtje per week in te plannen of bereik je meer met een intensiever traject? En hoe kom je aan voldoende tijd om die ondersteuning te bieden? Op die vragen wil je liefst een pasklaar antwoord wanneer je een taaltraject wil uitwerken. Onderzoek naar effectieve taalondersteuning maakt echter duidelijk dat er niet één maar verschillende mogelijkheden zijn. Leerlingen met nood aan taalsteun kunnen namelijk in uiteenlopende organisatievormen vooruitgang boeken. Welke vorm je kiest, zal onder andere afhangen van de beginsituatie van je school, de doelgroep, de beschikbare tijd en middelen. Daarom raden we je aan om te werken vanuit een meerlagig ondersteuningsmodel (zie Figuur 3) met een volgende opbouw:

1. De eerste laag in je traject is een brede basislaag van sterk, onderzoeksgebaseerd taalonderwijs voor alle leerlingen. Vanuit deze klasaankpak investeer je in het best mogelijke onderwijs voor alle leerlingen, waaronder leerlingen met nood aan taalsteun.
2. Voor leerlingen voor wie deze eerste laag niet volstaat, voorzie je een tweede laag van ondersteuning in kleinere groepen gericht op preventie en bijkomende instructie.
3. Voor sommige leerlingen moet je nog een derde laag met extra ondersteuning en remediëring inbouwen op individueel niveau.
4. En voor enkele leerlingen moet je op zoek gaan naar buitenschoolse ondersteuning. Deze meest intensieve vorm van ondersteuning gebeurt met professionele hulp van buitenaf en situeert zich op een eventuele vierde laag.



Figuur 3: een meerlagig ondersteuningsmodel



Uitgelicht

Naar een concrete invulling van het meerlagig ondersteuningsmodel

Het model in Figuur 3 blijft natuurlijk een theoretisch vertrekpunt. Voor je taaltraject zal je het een concretere invulling moeten geven. Gelukkig zijn er in de loop van de jaren verschillende modellen ontwikkeld. Er is bijvoorbeeld het zorgmodel (Prodia, 2021) met een brede basiszorg, verhoogde zorg en uitbreiding van zorg waarmee alle CLB-teams in Vlaanderen werken of het onderwijscontinuüm voor lezen en spelling (Struiksmā, 2005). Voorbeelden van andere modellen vind je op de website www.taaltrajecten.be. Welk model je ook kiest, de basisgedachte blijft dat je in je klasaankpak ondersteuningsvormen inbouwt die noodzakelijk zijn voor leerlingen met nood aan taalsteun, maar waarvan ook andere leerlingen profiteren. Je ondersteunt elke leerling en daagt iedereen uit in zijn of haar ontwikkeling. Bovendien wacht je niet tot er hulp van buitenaf nodig is om de alarmbel te luiden, maar werk je preventief en bied je extra ondersteuning aan zodra je merkt dat het moeilijker gaat.

Tot slot ligt de uitdaging voor jou en je collega's erin om de aankpak op elke laag onder de loep te nemen. Zie je bijvoorbeeld nog kansen om de klasaankpak te versterken en meer problemen te voorkomen? Zijn er mogelijkheden om concreter te beschrijven op welke manier je overgaat naar een volgende laag en welke inhoud je hierin een plek wil geven? Het is ook belangrijk om deze visie te expliciteren voor jouw school of scholengemeenschap, en de taaltrajecten hierin te passen (zie Bouwsteen 6).

We hopen dat we je met de volgende vragen op weg kunnen zetten en inspireren:

- Welk meerlagig ondersteuningsmodel hanteren jullie?
- Wat is de procedure om naar een volgende laag te gaan?
- Wanneer gebeurt dat vandaag? Is dat te vroeg, op tijd of te laat?
- Wat gebeurt er inhoudelijk en organisatorisch op die volgende laag?
- Hoe verloopt de communicatie tussen de betrokken leerkrachten en begeleiders?

1.1 Investeer in een krachtige klasaanpak om alle leerlingen te bereiken

Als je de klasaanpak versterkt, hebben alle leerlingen daar baat bij, ook leerlingen die extra taalsteun nodig hebben. Het lijkt op het intrappen van een open deur, maar dat is het niet. Onderzoek toont aan dat een klasaanpak van hoge kwaliteit een belangrijke voorwaarde is in een taaltraject. Als er dankzij kwaliteitsvolle lessen of activiteiten minder leerlingen achter dreigen te blijven, hebben ook minder leerlingen nood aan tijdsintensieve begeleiding in kleine groep of individueel. Omgekeerd geldt dat een zwakke klasaanpak ertoe leidt dat meer leerlingen extra begeleiding zullen nodig hebben.

Inkijkje

Een team onderzoekers analyseerde systematisch tal van wetenschappelijke studies naar het stimuleren van leesvaardigheid sinds 1970. Daarbij vergeleken ze de ontwikkeling van risicolezers op basis van twee verschillende trajecten:

1. De eerste groep leerlingen volgde een individueel onderzoeksgebaseerd leestraject met een leerkracht (zie laag 3 in Figuur 3);
2. De tweede groep leerlingen kreeg in de volledige klasgroep instructie van de eigen leerkracht die een training had gevolgd om een effectieve aanpak in te voeren in de klas (laag 1 in Figuur 3)

Wat bleek? Het effect van de verbeterde klasaanpak (laag 1) benaderde het effect van de individuele leertrajecten (laag 3). Het loont dus om in te zetten op een sterk en kwaliteitsvol basisaanbod voor alle leerlingen. De onderzoekers vermoedden dat leerlingen nog meer leerwinst zouden maken wanneer de twee trajecten gecombineerd worden.

Je wil je leerlingen met nood aan taalsteun een sterke basis meegeven? Bekijk dan zeker of je jouw klasaanpak nog kan versterken.

✓ Enkele concrete tips:

- Kies voor een methode of werkvormen die gebaseerd zijn op de laatste onderzoeksinzichten.
- Zoek tijdig extra ondersteuningskansen, maar investeer tegelijkertijd ook in jouw klasaanpak waarin je focust op alle leerlingen met uiteenlopende onderwijsbehoeften.
- Ook in je klasaanpak laat je je leerlingen veelvuldig samenwerken in kleinere groepen of tweetallen (zie ook Bouwsteen 5).
- Stel hoge verwachtingen aan alle leerlingen, ook aan leerlingen met nood aan taalsteun (zie Bouwsteen 2).
- Richt je aandacht op de verschillende leerdoelen (zie Bouwstenen 2, 3, 4).
- Check voortdurend of je leerlingen begrijpen wat je aanbiedt en herhaal je instructie waar nodig (zie Bouwstenen 5 en 6).
- Laat dit alles samengaan met een goed klassenmanagement en een brede monitoring met een degelijk leerlingvolgsysteem zodat je op tijd kan ingrijpen wanneer de klasaanpak niet volstaat (zie Bouwsteen 6).



1.2 Werk in kleine groep of individueel met leerlingen die extra taalsteun nodig hebben

Voor leerlingen met nood aan taalsteun voorzie je in het traject ook een tweede laag van ondersteuning. Afhankelijk van de vooruitgang die de leerlingen maken of om te voorkomen dat de kloof groter wordt, zorg je ook voor een derde laag. Onderzoek bij leerlingen met een lage SES, bij NTL's en bij risicolezers toont immers aan dat deze leerlingen meer vorderingen maken in een traject als ze ook instructie krijgen in kleine groep of individueel, met een volwassen begeleider. Dit geldt niet alleen voor leerlingen in het lager onderwijs, maar even goed voor het kleuter- en secundair onderwijs.

De instructie in kleine groep of één-op-één kan zowel in de eigen klas plaatsvinden (push-in, bijvoorbeeld via co-teaching) als in een aparte klas (pull-out). Onderzoek doet geen uitspraak over de ene of andere organisatievorm. Of je gaat voor een specifieke vorm hangt onder meer af van de ernst van de achterstand, de specifieke schoolcontext en de doelgroep. Maak dus een weloverwogen keuze.

Er zijn ook verschillen in de mate waarin de lesinhoud in deze tweede en derde laag aansluit bij de lesinhouden in de klasaankpak. In sommige modellen is laag 2 expliciet gericht op preteaching en verlengde instructie van de lesinhouden in kleine groep, waarbij de leerkracht extra stapsgewijze instructie en begeleide oefening biedt. Dit zien we vaak terugkomen bij interventies bij bijvoorbeeld beginnende risicolezers. Daarnaast zijn er uitwerkingen waarin interventies op zowel laag 2 als 3 focussen op eigen inhouden met een duidelijke leerlijn, bijvoorbeeld omdat de ernst van de taalachterstand te groot is. Dit kan zeker voor beginnende NTL's een bewuste keuze zijn als het bijvoorbeeld gaat om extra aandacht voor het verwerven van de basiswoordenschat. Soms wordt er in de praktijk in Vlaanderen en Nederland voor een invulling gekozen waarbij leerlingen in groep voltijdse ondersteuning krijgen (laag 3) voor ze in een andere laag instromen. Tot dusver doet onderzoek geen uitspraak ten voordele van een specifiek model.



Uitgelicht

Welke lesinhouden bied je aan in de tweede en derde laag van het ondersteuningsmodel?

Hoe bepaal je de inhouden in de hogere lagen van je ondersteuningsmodel? Welke voorwaarden stel je aan laag 2? Zie je kansen in een aanpak gericht op preventie en instructie, geïntegreerd met de klasinhouden? Of is de kloof tussen de taalvaardigheid van de leerling en het curriculum te groot en is er nood aan remediëring op laag 3? In dat geval wil je uiteraard nog meer achterstand voorkomen en maak je een keuze voor eigen leerinhouden op basis van de specifieke onderwijsbehoeften van je leerling(en). Deze inhouden volgen dan doorgaans ook een duidelijke eigen leerlijn (**uitwerking a**). Soms wil je op basis van de onderwijsbehoeften meteen in kleine groep werken aan een eigen leerlijn op laag 2 en voor sommige leerlingen nog extra individuele begeleiding bieden op laag 3 (**uitwerking b**). Een combinatie van (a) en (b) is uiteraard ook mogelijk (**uitwerking c**). We zien ook voorbeelden waarbij laag 3 voltijds wordt aangeboden (**uitwerking d**). Hieronder illustreren we verschillende opties op basis van effectieve interventies en voorbeelden vanuit de praktijk.

Uitwerking (a) gericht op klasinhouden op laag 2 en een eigen leerlijn op laag 3

Je kan een traject uitwerken waarin je vanuit je klasaanpak, in een tweede laag van je model, extra herhaalde, stapsgewijze instructie biedt in kleine groep. De inhouden kunnen hierbij volledig aansluiten op wat de leerlingen in de klas zien, bijvoorbeeld **beginnende risicolezers** die verlengde instructie krijgen aan een instructietafel. Maar er zijn ook voorbeelden waarbij de verlengde instructie wordt opgepakt door een collega buiten de klas. Leerlingen met nood aan taalsteun hebben zeker niet altijd een andere aanpak nodig. Als leerlingen eerder behoefte hebben aan preventie en extra stapsgewijze instructie, ligt de kracht net in herhaling en intensivering van het basisaanbod: meer stapsgewijs, meer intensief van hetzelfde. Dat blijkt uit onderzoek met bijvoorbeeld **risicolezers, lezers met leesmoeilijkheden en leerlingen met taalontwikkelingsstoornissen**. Door aan pre-teaching te doen of door verlengde en verdiepende instructie aan te bieden en extra begeleide inoefening te voorzien vanuit een intensieve samenwerking met de klasleerkracht of betrokken leerkrachten in het secundair, kan je deze leerlingen met nood aan taalsteun ondersteunen.

Voor leerlingen voor wie laag 2 niet volstaat, is er bijkomende individuele instructie nodig. De inhouden kunnen dan los staan van wat er op dat moment in jouw klasaanpak aan de orde is, maar tegelijk ook eenzelfde didactiek en lijn volgen en er sterk mee samenhangen (zie ook Bouwsteen 2.2).



Inkijkje

In een buitenlands taaltraject met o.a. **kleuters met een taalontwikkelingsstoornis** werd een systematisch curriculum (Teaching early literacy and language) op klasniveau uitgewerkt. De kleuters met een taalontwikkelingsstoornis volgden dit curriculum samen met andere kleuters in een inclusieve kleuterschool die zich in spraak- en taalontwikkelingsstoornissen specialiseerde. Het curriculum werd gedurende 34 weken systematisch opgebouwd vanuit verschillende thema's: het richtte zich zowel op specifieke leerdoelen rond beginnende geletterdheid (bijvoorbeeld klankbewustzijn, letterkennis, kennis van geschreven taal) als mondelinge taal (bijvoorbeeld woordenschat, luisterbegrip, taalbeschouwing schooltaal). Dit aanbod werd zowel uitgewerkt in rijke taalactiviteiten en taalroutines als in activiteiten voor andere ontwikkelingsgebieden of routines zoals rekenen, STEM (wetenschap en technologie), sociaal-emotionele ontwikkeling en dagelijkse routines. Op basis van een leerlingvolgsysteem werd er gewerkt vanuit een meerlagig ondersteuningsmodel. Tijdens de klasaanpak was er veel aandacht voor differentiatie en vanuit het curriculum zelf vonden activiteiten plaats in kleine groepjes met leerlingen met een taalontwikkelingsstoornis. Daarnaast werd beoordeeld of sommige leerlingen nog extra individuele ondersteuning nodig hadden en kregen alle kleuters met een taalontwikkelingsstoornis buitenschoolse therapie in afstemming met de klasleerkracht. Deze kleuters lieten een sterkere vooruitgang zien op zelf-ontwikkelde toetsen in vergelijking met een andere groep kleuters met een taalontwikkelingsstoornis die het curriculum niet volgde.



Inkijkje

Een andere illustratie is het onderwijscontinuüm van Struiksmā (2005), gericht op leesvaardigheid en spelling. Deze werkwijze wordt bijvoorbeeld ingezet in klassen met een diverse samenstelling om ondersteuning te bieden voor lezen en spellen. Baseer je je op methodegebonden en gestandaardiseerde toetsen (zie Bouwsteen 6) dan kan je ondersteuning op laag 2 bijvoorbeeld inzetten voor de zwakste 25% van de klasgroep en ondersteuning op laag 3 voor de zwakste 10% van de klasgroep.

Uitwerking (b) gericht op eigen leerlijn in laag 2 in kleine groep en/of individuele begeleiding op laag 3

Een alternatief is dat je in je traject al vanaf de tweede laag kiest voor andere inhouden, bijvoorbeeld wanneer je je bij **beginnende NTL's** richt op het opbouwen van een basiswoordenschat. Je bouwt dan aan een eigen leerlijn met inhouden die los staan van de klasaanpak, maar wel op elkaar voortbouwen. De ondersteuning op laag 2 vindt plaats in kleine groep en eventueel individueel op laag 3. Hoe dan ook richt je je op de specifieke onderwijsbehoeften van de leerling(en).



Inkijkje

In een Amerikaans project werkten leerkrachten met **Engelsetaalleerders** van het **vierde en vijfde leerjaar** in kleine groepen van vier tot zes leerlingen om hen te ondersteunen bij het ontwikkelen van school- en vaktaal alsook leesbegrip. De leerlingen hadden Portugees en Spaans als thuistaal en beheersten de onderwijstaal Engels boven het beginnersniveau, maar konden ook extra ondersteuning gebruiken. De interventie in kleine groepen werd begeleid door een ondersteunende leerkracht in een aparte ruimte of door de klasleerkracht in de klas zelf. De aanpak stond los van het klasprogramma, maar had een eigen rode draad en verliep op basis van een specifiek programma. Dat gebeurde op basis van teksten rond een bepaald thema, die werden ingezet bij begeleid lezen en gericht werken rond leesbegrip. Daarnaast kregen de leerlingen expliciet instructie over woordenschat, school- en vaktaal, was er veel aandacht voor interactie rond de teksten via groepsgesprekken, debat en schrijfopdrachten waarin leerlingen hun standpunt vertolkten. Engelsetaalleerders die deze specifieke interventie kregen, lieten een vooruitgang zien op hun school- en vaktaal in vergelijking met leerlingen die dit programma niet volgden.

Uitwerking (c) combinatie

In weer andere uitwerkingen zie je dat er voor de meeste leerlingen in de klas op laag 2 in kleine groep wordt gewerkt met inhouden die aansluiten bij de klasaanpak (uitwerking a) en er voor andere leerlingen zoals **beginnende NTL's** wordt gekozen voor een eigen leerlijn die ofwel in een aparte groep of individueel wordt begeleid (uitwerking b).



Inkijkje

Leerlingen met nood aan taalsteun kunnen door de klasleerkracht worden aangemeld voor extra ondersteuning bij het Nederlands. De zorgleerkracht ondersteunt deze leerlingen een aantal uren per week in een kleine taalklasgroep (apart voor elk leerjaar). De zorgleerkracht laat de inhoud tijdens de taalklas zoveel mogelijk aansluiten bij de lesinhoud van de klasleerkracht (bijvoorbeeld het herhalen van bepaalde leerinhouden die besproken werden binnen wetenschappen en techniek), maar focust zich bij jonge leerlingen (**eerste leerjaar**) vooral op het uitbreiden van hun basiswoordenschat. Indien deze ondersteuning in de taalklasgroep niet volstaat, kunnen leerlingen die daar nood aan hebben een beroep doen op individuele zorguren waarbij specifiek op bepaalde leerinhouden wordt geoefend (bijvoorbeeld woordverklaringen binnen een wereldoriënterend thema, extra verklaring bij zelfstandige naamwoorden).

Uitwerking (d) laag 3 wordt voltijds aangeboden

Voor **beginnende NTL's** waarbij de taalachterstand te groot is, wordt in Vlaanderen en Nederland soms gekozen voor nog een andere organisatievorm waarbij leerlingen in groep voltijdse ondersteuning krijgen (laag 3) voor ze in een andere laag instromen. Hiernaar wordt soms ook verwezen als een 'taalbad'. Maar er bestaan in Vlaanderen en Nederland ook andere invullingen van taalbaden bijvoorbeeld waar leerlingen een aantal uren per dag of per week in een aparte groep taalsteun krijgen zoals beschreven in uitwerking (b) of (c). 'Taalbaden' worden met andere woorden anders ingericht in verschillende contexten. Tot dusver kan onderzoek geen uitspraken doen over het effect van 'taalbaden'¹.

Het beschikbare onderzoek zegt niet dat de ene uitwerking beter is dan de andere. Het is dus aan jou om deze keuze te maken op basis van de noden van de leerling (zie ook Bouwsteen 2). Het motto is: one size does not fit all. Het is evenmin duidelijk vanuit onderzoek of individueel werken altijd te verkiezen valt boven werken in kleine groep en hoe groot die groep dan precies moet zijn. Deze laatste bevinding kan ruimte scheppen, want individueel werken is hoe dan ook tijdsintensiever. Tot slot geeft onderzoek geen uitsluitel over de samenstelling van de groep en of die beter homogeen of heterogeen wordt gevormd.

¹ Voor meer informatie hierover verwijzen we naar de Appendix F van het wetenschappelijk rapport.

1.3 Leerkrachten zijn de geknippede begeleiders, maar ook paraprofessionals en vrijwilligers kunnen mee ondersteunen

Als leerkracht ben je het meest onderlegd om leerlingen met nood aan taalsteun te begeleiden. Toch loont het ook om, wanneer mogelijk, vrijwilligers of opvoeders, logopedisten, psychologen en andere relevante professionals in te schakelen zodat er extra ruimte voor ondersteuning vrijkomt. Een belangrijke voorwaarde hierbij is dat ook zij voldoende training krijgen en ondersteund worden vanuit een goed gestructureerd programma met uitgewerkt materiaal.



Inkijkje

Onderzoekers gingen systematisch na wat effectieve leesinterventies zijn bij **Engelsetaalleerders**, individueel of in kleine groep (tot acht). Ze merkten op dat de groepsgrootte en de duurtijd van de interventie geen bijdrage leverden aan het effect. Ook konden ze geen verschillen opmerken wanneer de leerkracht, een onderzoeker of een paraprofessional de interventie uitvoerde. Deze kregen wel allemaal uitgebreide professionalisering, waarbij ze ondersteund werden om systematische, expliciete instructie in te zetten met didactische strategieën zoals modelleren, stapsgewijs ondersteunen en feedback geven die we verderop in deze gids bespreken. In verschillende interventies ging ook veel aandacht naar het gebruik van gebaren en visuele ondersteuning, verschillen tussen de onderwijstaal en de thuistaal en het inzetten van voorkennis.

1.4 Laat de duur en intensiteit van het traject afhangen van jouw doelgroep, hun leeftijd en de beoogde taaldoelen

Onderzoek is duidelijk: een doelgerichte aanpak werkt voor leerlingen die nood hebben aan extra taalsteun. Er zijn voldoende voorbeelden van taaltrajecten die meetbare effecten opleveren in strenge wetenschappelijke evaluaties. Jammer genoeg kunnen we over de ideale duur (hoe lang duurt een traject?) en intensiteit (hoeveel uren per week?) geen advies meegeven. Dat is ook logisch: het effect van een traject wordt niet alleen bepaald door de minuten die je investeert, maar vooral door wat er in die tijd gebeurt. We raden je aan om je te laten inspireren door de tijdsinvestering van wetenschappelijk onderbouwde trajecten met dezelfde taaldoelen en een vergelijkbare doelgroep en leeftijd. Maar ook hier zal je op basis van je eigen doelgroep, context en middelen voortdurend moeten bijsturen. Want ook wat betreft duur en intensiteit is er geen one size fits all. Goed monitoren (zie Bouwsteen 6) blijft dus de boodschap.

Onderzoeksevidentie?

De vier aanbevelingen die hier genoemd worden, zijn gebaseerd op wetenschappelijke reviews. De eerste aanbeveling komt uit de review van Slavin et al. (2011). De tweede aanbeveling duikt in niet minder dan zeven reviews op, telkens voor verschillende doelgroepen (Baye et al., 2019; Cheung & Slavin, 2012a; Dietrichson et al., 2017; Dietrichson et al., 2020; Hall & Burns, 2018; Shenderovich et al., 2016; Slavin, 2011). Ook de derde aanbeveling wordt geruggensteund door verschillende reviews (Hall & Burns, 2018; Richards-Tutor et al., 2016; Shenderovich et al., 2016; Slavin et al., 2011). De vierde aanbeveling is gebaseerd op het gebrek aan eenduidige conclusies in de reviews. Alle tips zijn uitgediept en geïllustreerd met onderdelen van Vlaamse en buitenlandse taaltrajecten.







bouwsteen

2



**Bouw het taaltraject op
een logische manier op en
combineer verschillende
deelvaardigheden**

2.1 Hou rekening met de wisselwerking tussen de deelvaardigheden

2.2 Ga voor een logische en stapsgewijze opbouw van het traject

2.3 Verwerk je taaldoelen in relevante thema's met verschillende invalshoeken

Bouw het taaltraject op een logische manier op en combineer verschillende deelvaardigheden

Je kan een taaltraject voor leerlingen met nood aan taalsteun, afhankelijk van de ernst van deze noden, op verschillende niveaus organiseren. Maar waar hou je best rekening mee? Wat zijn belangrijke elementen bij de selectie van je doelen en hoe bouw je een traject op?

2.1 Hou rekening met de wisselwerking tussen de deelvaardigheden

In een taaltraject wil je de taalvaardigheid van leerlingen met nood aan taalsteun verbeteren, maar dat is natuurlijk een breed domein. Als je bijvoorbeeld leerlingen wil ondersteunen om vlot aan een gesprek te kunnen deelnemen, complexe instructies te begrijpen, informatie uit een geschreven tekst te halen en een duidelijke, liefst foutloze, e-mail op te stellen, dan gaat het niet om één facet. Je besteedt aandacht aan zowel mondelinge (luisteren en spreken) als schriftelijke taalvaardigheden (lezen en schrijven).

Wist je dat deze vaardigheden op elkaar inwerken? Luisteren, spreken, lezen en schrijven zijn dan wel verschillend, toch beïnvloeden ze elkaar sterk en steunen ze deels op dezelfde onderliggende deelvaardigheden. We geven een aantal voorbeelden van deelvaardigheden die in deze gids verder aan bod komen:

Deelvaardigheid	Voorbeeld
Luisterbegrip	De leerling kan in een verhaal belangrijke en minder belangrijke informatie onderscheiden.
Vertellen	De leerling kan een standpunt verdedigen.
Receptieve woordenschat	De leerling kan basiswoorden zoals 'stoel' en 'boek', maar ook school- en vaktaalwoorden zoals 'factor' en 'stolling' begrijpen.
Expressieve woordenschat	De leerling kan basis-, school- en vaktaalwoorden in de juiste context correct gebruiken.
Klankbewustzijn	De leerling kan rijmen of kan een woord opdelen in klankgroepen: 'voeten' wordt 'voe - ten'.
Fonemisch bewustzijn	De leerling kan afzonderlijke spraakklanken manipuleren: 'tak' wordt 'kat' of 'muil' zonder 'm' wordt 'uil'.
Inzicht in geschreven taal	De leerling kan lettertekens onderscheiden van andere tekens, weet dat je in het Nederlands van links naar rechts leest.
Letterkennis	De leerling ontdekt dat je letters kan koppelen aan klanken en kan enkele letters benoemen.
Technisch lezen	De leerling kan woorden nauwkeurig en vlot lezen.
Leesvloeiendheid	De leerling kan een tekst met gepaste intonatie en expressie lezen.
Leesbegrip	De leerling kan hardop verwoorden hoe hij of zij erachter komt wat de kerngedachte is in een bepaalde passage.
Spelling	De leerling kan werkwoorden correct spellen.
Creatief en functioneel schrijven	De leerling kan een helder betoog schrijven.

Sommige deelvaardigheden zijn belangrijk voor zowel de mondelinge als de schriftelijke taalvaardigheden. Een leerling met een beperkte woordenschat zal bijvoorbeeld niet alleen moeite hebben met spreken en luisteren (mondeling), maar ook met lezen en schrijven (schriftelijk). Bovendien beïnvloeden verschillende deelvaardigheden elkaar ook onderling. Een leerling die niet sterk is in luisterbegrip, zal vaak ook worstelen met leesbegrip. Verder toont onderzoek bij kleuters aan dat de mondelinge vaardigheden en de vaardigheden gericht op beginnende geletterdheid elkaar versterken. Bij oudere leerlingen blijken niet alleen mondelinge vaardigheden en technisch lezen, maar ook cognitieve strategieën en zelfs kennis van spelling een invloed te hebben op leesbegrip.

Hoe ga je dus het best te werk wanneer je de taalvaardigheid van je leerlingen wil verbeteren?

- Bekijk het bredere plaatje en vertrek vanuit observaties, vanuit evaluatie-instrumenten die rechtstreeks aansluiten bij je curriculum of lesdoelen en vanuit formele, gestandaardiseerde instrumenten om te onderzoeken welke onderliggende deelvaardigheden je leerlingen nog niet verworven hebben (zie ook Bouwsteen 6).
- Onthoud dat de verschillende deelvaardigheden een noodzakelijke, maar geen voldoende voorwaarde zijn om een bepaalde (mondelinge/schriftelijke) taalvaardigheid te verwerven. Technisch lezen is bijvoorbeeld een fundament voor leesbegrip maar er zal meer nodig zijn om je leerlingen te ondersteunen bij het lezen van teksten met begrip.

In Bouwstenen 3 en 4 bespreken we respectievelijk welke mondelinge en schriftelijke deelvaardigheden de fundamenten van een taaltraject (kunnen) vormen. Betekent dit dat elke leerling met nood aan taalsteun aan al deze deelvaardigheden moet werken? Niet noodzakelijk. Zoals je las in Bouwsteen 1, stem je je aanpak steeds af op de noden van je leerling(en). De basisgedachte is dat je vertrekt vanuit een sterke klasaanpak die onmisbaar is voor leerlingen met nood aan taalsteun en tegelijk een meerwaarde betekent voor alle leerlingen. In deze klasaanpak komen uiteraard alle vaardigheden aan bod. Indien je merkt dat bepaalde leerlingen, naast deze klasaanpak (laag 1), nood hebben aan bijkomende stapsgewijze instructie en herhaling of extra instructie voor bepaalde deelvaardigheden, kan je met hen in kleine groep met deze deelvaardigheden aan de slag gaan (laag 2). Blijkt dit nog onvoldoende, dan kan extra (individuele) remediëring nodig zijn (laag 3).



- Soms zal je zien dat verschillende doelgroepen met dezelfde deelvaardigheden worstelen.
 - Hebben leerlingen met een taalontwikkelingsstoornis, of met een lage SES, of NTL's bijvoorbeeld een beperkte woordenschat, dan kan je met deze (verschillende types) leerlingen in kleine groep aan eenzelfde deelvaardigheid werken.
- Soms zal je meer moeten differentiëren.
 - NTL's die de klanken en het schriftstelsel van het Nederlands kennen, kunnen bijvoorbeeld voldoende technisch lezen, maar hebben doorgaans een woordenschat die nog te beperkt is om de tekst echt te begrijpen. Zij hebben nood aan (extra) woordenschatinstructie met het oog op goed leesbegrip (op laag 2), terwijl een leerling met dyslexie misschien bijkomende intensieve ondersteuning nodig heeft op het vlak van technisch lezen voor goed leesbegrip (op laag 2 en 3). Verder moet een beginnende NTL met weinig woordenschat in een klas met vooral gevorderde NTL's, waarschijnlijk bijbenen op het vlak van basiswoorden om de dagelijkse gesprekken te kunnen volgen (op laag 3).

De eerste bouwsteen leg je met een sterke klasaanpak waarin je preventief ondersteuningsvormen inbouwt. Je taaltraject moet er hoe dan ook op gericht zijn de vooropgestelde doelen te halen. Door gedifferentieerd aan de slag te gaan wanneer de sterke klasaanpak onvoldoende rendert, waardeer je de verschillen tussen je leerlingen in plaats van deze als een probleem te zien. Tegelijk maximaliseer je hun kansen op het bereiken van deze doelen. Daag dus je leerlingen met nood aan taalsteun uit: leg de lat hoog. Ook dat is werken aan gelijke kansen.

2.2 Ga voor een logische en stapsgewijze opbouw van het traject

In je taaltraject richt je je op een combinatie van deelvaardigheden. Als leerkracht vertaal je die vaardigheden in concrete, behapbare taaldoelen op maat van je leerplan en je doelgroep. Wat hebben je leerlingen nodig om het vooropgestelde doel te bereiken? Met die vraag in het achterhoofd, werk je activiteiten en lessen uit om het vooropgestelde doel te behalen. Hoe kan je deze inhouden nu het best structureren?

✓ Enkele concrete tips:

- **Zorg voor een logische, stapsgewijze opbouw van je activiteiten om een taaldoel te bereiken.**
 - Bijvoorbeeld, wil je NTL's een e-mail leren schrijven (om uitleg te vragen over een bepaalde opdracht in een betekenisvolle context), dan zet je hen niet meteen voor een blanco scherm. Eerst zal je wellicht een soortgelijke voorbeeldmail bekijken en aangeven hoe je dat aanpakt en welke stappen je zet, relevante doelwoordschat zoals 'ontvanger' en 'verzenden' selecteren en deze begrippen vanuit betekenisvolle contexten zelf laten gebruiken en inoefenen, ideeën voor de e-mail mondeling verzamelen, enkele kernwoorden opschrijven met visuele hulpmiddelen, de mail dan mondeling laten formuleren, en dan pas tot schrijven overgaan. Op welke manier je het ook aanpakt, je bereidt je leerlingen stapsgewijs voor op het bereiken van het einddoel, het schrijven van een duidelijke e-mail, en werkt daarvoor verschillende activiteiten uit. Zie je alweer hoe de verschillende deelvaardigheden op elkaar inwerken?
- **Bouw de moeilijkheidsgraad van je opdrachten op.**
 - Bijvoorbeeld, in het secundair onderwijs wil je als leerkracht Nederlands met je leerlingen een complexe fictietekst behandelen over jongeren die dankzij een interim op school gefascineerd raken door poëzie van de Renaissance-tijd. Je wil die uitdaging zeker ook oppakken met leerlingen met leesmoeilijkheden, maar dan bouw je de moeilijkheidsgraad van de opdrachten stapsgewijs op. Zo starten de leerlingen bijvoorbeeld als pre-teaching (laag 2) eerst met het lezen van teksten die aangepast zijn aan hun niveau, en aansluiten bij de fictietekst. Dit doen ze in duo's. Zo bouw je alvast hun woordschat en achtergrondkennis op. Ook zal je deze leerlingen wellicht ondersteunen bij het decoderen van bepaalde woorden en stilstaan bij de woordvorming. Daarnaast ondersteun je hun leesbegrip: je doet voor en leert expliciet hoe ze met deze teksten kunnen omgaan (zie Bouwsteen 4). Zo bouw je het herhaald lezen op een natuurlijke en functionele manier in en herhaal je doelen rond technisch lezen. Je gaat in gesprek met elkaar over de inhoud van de tekst, pakt hier ook weer eerder besproken woorden in mee (herhaling doelen woordschat) en start misschien een debat op rond bepaalde vooraf uitgewerkte stellingen. Pas nadat je de opdrachten hebt uitgewerkt met teksten die aangepast zijn aan het technisch leesniveau en je samen functioneel hebt begeleid en behandeld, pak je opnieuw stapsgewijs, de uitdagende fictietekst aan.
- **Werken met routines geeft houvast.**

Doordat de structuur telkens terugkeert, zijn de activiteiten herkenbaar en kunnen leerlingen zich vooral richten op de inhoud.

 - Bij jonge leerlingen kan je bijvoorbeeld een voorleesroutine inzetten zodat dezelfde structuur steeds terugkomt bij het voorlezen. Bij stap 1 kan je inzetten op preteaching en ontwikkelen van voorkennis. Bij stap 2 lees je het verhaal voor zonder veel onderbrekingen en heb je aandacht voor de beleving van de personages en de kinderen. Na verwerking introduceer je bij stap 3 een luistervraag. Bij stap 4 lees je het verhaal opnieuw interactief voor en stimuleer je het spreken en denken door vragen te stellen en hardop denkend voor te doen. Bij stap 5 werk je aan verhaalanalyse op verschillende manieren en bij stap 6 reflecteer je samen op het verhaal, laat je het verhaal navertellen of naspelen (zie Bouwsteen 3).

Deze logische en stapsgewijze opbouw impliceert dat je traject een bepaalde chronologie kent en dat de verschillende delen van een traject onderling niet inwisselbaar zijn. Elke nieuwe stap bouwt als het ware weer verder op een vorige. En elke nieuwe stap vormt tegelijkertijd onmisbare voorkennis voor een volgende. Ook herhaling van de stappen blijkt een essentieel onderdeel van een dergelijke aanpak.

Inkijkje

In een Deense interventie werkten kleuterleerkrachten met drie- tot zesjarige **kleuters**, waaronder **leerlingen met een andere thuistaal** en met een **lage SES**, aan woordenschat, luisterbegrip, vertelvaardigheden en beginnende geletterdheid. Hiervoor werkten ze 20 weken lang twee keer per week een half uur met een kleine groep van vijf kleuters. De leerkrachten werkten met de kinderen van hun eigen klas. Ze kregen de vrijheid om de kleine groepen zelf samen te stellen en de activiteiten te ontwerpen vanuit concrete vooraf bepaalde leerdoelen. Voorwaarde was dat elke activiteit aan twee of meerdere leerdoelen tegemoet kwam. Zo kon een leerkracht bijvoorbeeld bij een activiteit met verhaaldobbelstenen een keuze maken uit de volgende twee leerdoelen:

1. Zelf een verhaal kunnen verzinnen met een plaats en met personages (leerlijn luisterbegrip en vertelvaardigheden-stap 4)
2. Nieuwe gevoelswoorden begrijpen en gebruiken zoals 'beschaamd', 'bedroefd', 'vrolijk' (leerlijn woordenschat-stap 5)

De leerdoelen waren vooraf bepaald, rekening houdend met wat je van een kleuter met een typische ontwikkeling mag verwachten. Ook waren ze gerangschikt in leerlijnen volgens moeilijkheidsgraad, opnieuw gegeven een typische ontwikkeling van kleuters. Dankzij de opbouw in leerlijnen konden de leerkrachten een doordacht aanbod voorzien waarin alle doelen aan bod kwamen voor de volledige periode van het programma. De leerlijn woordenschat zag er bijvoorbeeld als volgt uit (zie ook Bouwsteen 3):

- **Stap 1:** woorden begrijpen en gebruiken voor onbekende voorwerpen (zelfstandig naamwoorden), voor onbekende acties, voor beschrijvingen van dingen en acties (bijvoorbeeld naamwoorden en bijwoorden).
- **Stap 2:** woorden over de ruimte (bijvoorbeeld 'over', 'onder', 'boven') begrijpen en gebruiken.
- **Stap 3:** nieuwe tijdsbegrippen (bijvoorbeeld 'voordien', 'nadien', 'dan') begrijpen en gebruiken.
- **Stap 4:** praten over de betekenis van nieuwe woorden, ook over woorden die meer dan één betekenis hebben.
- **Stap 5:** nieuwe gevoelswoorden begrijpen en gebruiken, bijvoorbeeld 'beschaamd', 'bedroefd', 'vrolijk' (woordenschat-stap 5).
- **Stap 6:** nieuwe woorden begrijpen en gebruiken die gaan over het denken, bijvoorbeeld 'geloven', 'zich inbeelden'.

De leerkrachten kregen een intensieve training (zie Bouwsteen 6) in hoe ze de leerdoelen konden selecteren en verwerken in activiteiten, op welke manier ze de activiteiten konden vormgeven en plannen. Ook kregen ze training over strategieën om taalzwakke leerlingen te ondersteunen bij het formuleren van hun antwoorden (zie Bouwstenen 3 en 5) en hoe ze via gerichte observaties de vorderingen van de kinderen konden opvolgen voor elke leerlijn (zie Bouwsteen 6). De interventie had een positief effect op zowel de mondelinge taalvaardigheid als beginnende geletterdheid van alle leerlingen, ook **NTL's** en **leerlingen met een lage SES**.

2.3 Verwerk je taaldoelen in relevante thema's met verschillende invalshoeken

Hoewel we in Bouwstenen 3 en 4 specifiek ingaan op de mondelinge en schriftelijke taalvaardigheden, belichten we alvast kort waarom je taaldoelen het best aanbiedt in relevante thema's en vanuit verschillende invalshoeken. We demonstreren dit ook met een inkijkje van een succesvol buitenlands taaltraject.





Uitgelicht

Wat verstaan we onder een relevant en betekenisvol thema?

Een **relevant thema** is een thema dat relevant is voor de verdere schoolloopbaan of het dagelijks leven van je leerlingen. Denk maar aan het thema 'meten' voor kleuters, het thema 'invloed van mensen op de natuur' voor lager onderwijs of het thema 'macht' voor het secundair onderwijs.

Een relevant thema is niet hetzelfde als een thema dat gekozen wordt door je leerlingen.

- Laat je leerlingen, ook **kleuters**, telkens zelf het thema bepalen, dan bouwen ze hiervoor vaak op aanwezige voorkennis aansluitend bij hun interesses. Zo heb je minder kansen om hun achtergrondkennis en interesses verder uit te breiden. Dat lukt wel als je de omgekeerde beweging maakt, bijvoorbeeld wanneer je de grote volksverhuizingen naar Europa centraal stelt als thema en dit verbindt met de eigen ervaringen en inzichten van de leerlingen rond migratie. Wel is het belangrijk dat je de aangeboden lesinhoud koppelt aan aanknopingspunten die aansluiten bij de leefwereld van je leerlingen.

✓ Enkele concrete tips:

- Laat je leerlingen zien dat de inhoud relevant is door deze in een betekenisvolle context neer te zetten. Als het gaat om het aanbieden van woorden die te maken hebben met bewegen en fit zijn kan je bijvoorbeeld vanuit een uitdagende probleemstelling werken zoals "Hoe wordt bewegen fijn voor iedereen?".
- Bij **jonge kinderen** blijft het belangrijk om tijdens een thema af te wisselen tussen activiteiten die je als leerkracht initieert en activiteiten die de kinderen zelf sturen, met veel mogelijkheden voor fantasiespel en samen op ontdekking gaan. Ook daar liggen (rijke) taalkansen.
- Laat je leerlingen regelmatig bewust stilstaan bij de relevantie van de lesinhoud (Waarom leren we dit?).
- Zoek naar aanknopingspunten met de leefwereld van leerlingen als je het thema uitwerkt in activiteiten. Dan kan het bijvoorbeeld gaan om de link tussen geweld en social media voor oudere leerlingen, maar evengoed om socio-emotionele aspecten zoals eigenwaarde, wat via een thema rond de meerwaarde van meertalig opgroeien aan bod kan komen.
- Leg meteen de link met (voor)kennis die je leerlingen al hebben en de kennis die ze nieuw moeten verwerven. Hou hierbij ook rekening met de socio-culturele achtergrond van je leerlingen. Maak, ook bij kleuters, de connectie met hun voorkennis. Hierdoor kan je ze optillen naar topics die ze misschien niet zelf bedachten, maar wel interessant vinden.
- Maak ook zelf duidelijk waarom het opbouwen van bepaalde kennis relevant is. Koppel zelf informatie aan aspecten uit de leefwereld van je leerlingen.

Besteed daarnaast voldoende aandacht aan een benadering vanuit **verschillende perspectieven**. Deze verschillende invalshoeken brengen weer meer kennis, school- en vaktaal binnen en ruimere kansen om deze woorden ook in andere contexten functioneel te laten toepassen en herhalen.

Voorbeeld:

Het thema 'elektriciteit' binnen het vak Techniek zet je neer vanuit de centrale vraag: "De stekker geeft elektriciteit of stroom, maar waar komt deze vandaan?" Na expliciete instructie over de vaktermen (zie Bouwsteen 5), laat je leerlingen via een klasgesprek of korte schrijfofdracht actief nadenken. Waarom is het voor hen relevant dat ze weten wat stroom is? Laat ze dus meteen actief meedenken en activeer wat ze al weten: "Waar zou stroom opgewekt worden? Zijn er verschillende manieren om stroom op te wekken?" Laat een klasgesprek bijvoorbeeld samengaan met het opzoeken van informatie (bijvoorbeeld online, boeken in de klas, demonstratie in de klas). Aanknopingspunten met de leefwereld van je leerlingen zijn bijvoorbeeld: "Om je gsm op te laden heb je stroom nodig." "Wanneer je op vakantie bent, kan je sommige stopcontacten enkel gebruiken om een scheermachine op te laden, maar niet om je gsm op te laden." "Waarom valt de stroom thuis soms uit?" "Waarom moet je stroom en water ver uit elkaar houden?". Je kan dit thema heel divers benaderen en in andere contexten functioneel laten toepassen en herhalen, bijvoorbeeld vanuit de invalshoek 'ontspanning' (je gsm opladen om grappige filmpjes te bekijken) - 'voeding' (een lekkere warme maaltijd bereiden) - 'veilig wegverkeer' (afgesproken verkeersregels, o.a. 'rood verkeerslicht betekent stoppen', kan je enkel toepassen als het verkeerslicht werkt, als er dus stroom is).

Het mag bovendien niet verbazen dat het ontwikkelen van vakinhouden ('elektriciteit') hand in hand gaat met het ontwikkelen van vakspecifieke taalvaardigheid.

- Je leerlingen leren nieuwe vaktermen en breiden dus (vakspecifieke) woordenschat uit (bijvoorbeeld 'geleider', 'generator', 'hoogspanningslijnen', 'netspanning').
- Dit thema kan in een ander vak ingezet worden om (andere) taaldoelen te bereiken. In het vak Nederlands gaan de leerlingen aan de slag met de tekst 'De weg van centrale naar stopcontact'. Hoewel de focus en het taaldoel hier leesbegrip is, krijgen leerlingen de kans om de geleerde (vaktaal)woorden (Techniek) weer op te pikken en actief te gebruiken.



Inkijkje

In een Amerikaans project organiseerden leerkrachten een twee jaar durend systematisch opgebouwd traject voor leerlingen uit scholen met **lage SES-kenmerken** van het **vierde leerjaar tot het tweede jaar secundair onderwijs**. Doorheen het traject werd aan verschillende taaldoelen gewerkt: het gebruik van school- en vaktaalwoorden, het bepalen en innemen van standpunten en het leesbegrip versterken. Het traject was opgebouwd rond een aantal relevante thema's met verschillende invalshoeken. Elk thema begon met een probleemstelling of uitdagende vraag. Een voorbeeld hiervan in de eerste graad secundair was: "Geweld en media: zijn ratings (leeftijds aanduidingen, bijvoorbeeld PEGI 7+) noodzakelijk?"

Alle lees- en schrijfactiviteiten (en dus onderliggende taaldoelen) waren uitgewerkt in samenhang met elkaar vanuit deze uitdagende vraag. Die liep als het ware als een rode draad doorheen de verschillende activiteiten. De hoofdlijnen van het traject (5 dagen per thema - 45' / dag) zag er als volgt uit:

- **Dag 1: taalles**
 - introductie uitdagende vraag
 - lezen van een tekst met aandacht voor een aantal doelwoorden in de context 'bannen', 'complex', 'ratings'
 - (voor)kennis nagaan van leerlingen en eigen ervaring of overtuiging delen
 - definities van de doelwoorden verkennen met visuele ondersteuning en leerlingen actief ondersteunen om deze in te zetten tijdens het gesprek
- **Dag 2: transfer en toepassing in de rekenles**
 - oefeningen rond gemiddelden en percentages berekenen vanuit de tekst en vraagstukken beantwoorden gelinkt aan het thema waarin doelwoorden waren opgenomen 'Hoeveel verdiende de filmindustrie in 2010 gemiddeld aan films met rating PEGI 13 of hoger?'
- **Dag 3: transfer en toepassing in les wetenschappen**
 - les rond spiegelneuronen waarin doelwoorden 'complex' ... opnieuw voorkomen en met een inhoudelijke link: "Spiegelneuronen helpen om bijvoorbeeld complex gedrag te imiteren, zou dit dan een reden kunnen zijn dat sommigen het geweld dat ze zien in games toepassen in het echte leven?"

- Dag 4: transfer naar **sociale vakken** bijvoorbeeld 'Mens en samenleving'
 - elke leerling neemt een standpunt in over het thema, noteert een aantal kernzaken en treedt dan in discussie met medeleerlingen. De leerkracht ondersteunt het actief inzetten van de doelwoorden
- Dag 5: **taalles**
 - de leerlingen schrijven een betoog als antwoord op de probleemstelling en worden actief gestimuleerd om de geleerde doelwoorden te gebruiken, hun standpunt en argumentatie op te bouwen enz.

Hoewel de leerwinst varieerde tussen de verschillende leeftijdsgroepen (iets sterkere leerwinst voor de jongste doelgroepen), gingen alle leerlingen met een **lage SES**, ongeacht de leeftijd, vooruit. Die bleek het grootst na het tweede jaar van implementatie. Uiteraard werkten de leerkrachten in dit voorbeeld niet alleen aan dit traject; ze werkten samen met collega's vanuit een gedragen schoolbeleid (zie ook Bouwsteen 6).

Onderzoeksevidentie?

De eerste aanbeveling voor deze bouwsteen is voor wat betreft het **kleuteronderwijs** gebaseerd op de reviews van Chambers et al. (2016) en de National Early Literacy Panel (2008). Voor **lager en secundair onderwijs** focussen de reviews vaak op leesbegrip en vermelden ze verschillende deelvaardigheden die hierop een positieve impact kunnen hebben: technisch lezen (Ehri et al., 2001b; Richards-Tutor et al., 2016), woordenschat (Cheung & Slavin, 2012a), schrijven (Baye et al., 2019; Hebert et al., 2016) en spelling (Graham & Santangelo, 2014). Buitenlandse taaltrajecten illustreren diverse manieren om met verschillende deelvaardigheden aan de slag te gaan. De tweede aanbeveling is gebaseerd op de logische opbouw in deze buitenlandse taaltrajecten, maar wordt ook ondersteund door de verwijzing naar het voordeel van goed gestructureerde programma's in twee reviews (Shenderovich et al., 2016; Slavin et al., 2011) en de nadruk op een systematische aanpak in drie reviews (Ehri et al., 2001a; Graham & Santangelo, 2014; Slavin et al., 2011). De derde aanbeveling ten slotte is volledig gebaseerd op een analyse van de thema's in de buitenlandse taaltrajecten die opgenomen zijn in de referenties.





bouwsteen

3



**Investeer bewust in
mondelinge
taalvaardigheid**

- 3.1 Plan rijke gesprekken om de mondelinge taalvaardigheid te bevorderen
- 3.2 Voorzie voorleesmomenten met veel interactie
- 3.3 Werk doelbewust aan woordenschat, ook expliciet

Investeer bewust in mondelinge taalvaardigheid

Het belang van een sterk ontwikkelde mondelinge taalvaardigheid kan nauwelijks overschat worden. Leerlingen moeten in de eerste plaats goed kunnen spreken en luisteren om binnen en buiten de klas te communiceren. Mondelinge taal is immers het middel bij uitstek om gedachten en gevoelens uit te drukken en te ordenen. Maar het beïnvloedt ook hoe leerlingen zich sociaal-emotioneel ontwikkelen, hoe ze met anderen afspraken maken of voor zichzelf opkomen. Bovendien vormt mondelinge taalvaardigheid de basis voor schriftelijke taalvaardigheid. Een grote woordenschat komt bijvoorbeeld goed van pas bij het lezen (en begrijpen) van een tekst. Net zoals het vlot kunnen verwoorden en verdedigen van de eigen mening een ruggensteuntje biedt voor een schrijfo opdracht.

Uiteraard zijn er in de klas volop kansen om te luisteren en te spreken. Toch profiteren niet alle leerlingen hier evenveel van. Leerlingen met nood aan taalsteun kunnen zich doorgaans minder goed uitdrukken, nemen minder vaak het initiatief tot een gesprek en houden zich makkelijker op de achtergrond. Doordeweekse gesprekken zijn nodig en creëren ook taalkansen maar ze zijn voor deze doelgroep niet voldoende om hun taalontwikkeling actief te stimuleren. Daarom is het belangrijk om in een taaltraject ook doelgericht ruimte te maken voor mondelinge taalvaardigheid. Bekijk het als een bewuste investering die op lange termijn rendert voor zowel de mondelinge taalontwikkeling als voor lezen en schrijven.

3.1 Plan rijke gesprekken om de mondelinge taalvaardigheid te bevorderen

Leerlingen zelf veel laten praten is een belangrijke uitdaging als je spreek- en luisteronderwijs organiseert. Onderzoek laat zien dat je hiervoor best een **variatie aan rijke gesprekken** plant. Het helpt om te werken met een betekenisvol doel, een situatie waar taal echt nodig is. Zo ontstaan er meer spreekkansen, want leerlingen moeten spreken als ze samen actief nadenken over de mogelijke oplossing van een probleem.

- Denk bijvoorbeeld aan vragen als *'Hoe komt kleine beer aan de overkant?'*, *'Hoe kunnen we minder energie verbruiken?'*, *'Hoe kunnen we opkomen voor onze rechten?'*

Het is geen toeval dat deze 'taaldenkgesprekken', die stimuleren tot spreken én denken, over onderwerpen buiten het hier-en-nu gaan. Of het nu gaat om een activiteit of een les rond taal, wetenschappen en techniek of mens en maatschappij, dergelijke gespreksonderwerpen moedigen leerlingen aan om meer uitdagende schooltaal te gebruiken. En het is precies deze taal die je wil stimuleren.

Bij taaldenkgesprekken gaat het niet alleen om de interacties tussen leerling en leerkracht, maar ook tussen de leerlingen onderling. Door samen na te denken en verder te bouwen op elkaars ideeën worden gesprekken gaandeweg rijker.

- Ook **NTL's** kunnen met weinig woorden actief deelnemen.
 - Ondersteun taal met **gebaren, handelingen, voorwerpen en afbeeldingen**. Zo kunnen deze leerlingen duidelijker maken wat ze bedoelen en kom je in een sfeer waarin iedereen meedenkt.
 - Hou er rekening mee dat dit heel wat **voorbereiding en geduld** vraagt.
- Geef bij **oudere leerlingen** een nieuwe impuls aan gesprekken door hen bijvoorbeeld met elkaar te laten **discussiëren of debatteren** waarbij ze hun standpunten moeten formuleren en verdedigen. Ook dergelijke debatten vragen om een goede voorbereiding.
 - Denk bewust na over het geschikte debattype (bijvoorbeeld voor-tegen) of de rollen van leerlingen (zoals gespreksleider).
 - Geef je leerlingen daarnaast ook de kans om hun standpunten vooraf uit te werken en te formuleren. Hierbij kan je vertrekken van een tekst rond de probleemstelling van je debat. Een schrijftaak na het debat waarin de leerlingen hun standpunten nog verder uitdiepen is dan weer een mooie manier om taalleerkansen te maximaliseren.



Uitgelicht

Hoe kom je tot een rijk gesprek?

Het is best een opdracht om tot een rijk gesprek te komen waarin leerlingen uitgebreid aan het woord komen én uitgedaagd worden om in schooltaal te spreken. Wat als de leerling verlegen is of zich nog niet goed kan redden in de onderwijstaal? Wat als tien andere leerlingen zitten te popelen om aan het woord te komen? Wat als je merkt dat de leerling-op-leerling-gesprekken ook niet willen vloten?

✓ Enkele concrete tips:

Investeer in een begrijpelijk en tegelijk prikkelend taalaanbod.

Gebruik een uitdagende woordenschat met o.a. school- en vaktaal en verduidelijk nieuwe woorden. Zet hierbij voorwerpen, afbeeldingen en beeldfragmenten in. Doe voor en verwoord je handelingen en denkproces ondertussen. Spreek langzaam, duidelijk en rustig.

Richt je lokaal op een slimme manier in.

Ook een bewuste inrichting van je lokaal zorgt voor visuele ondersteuning en lokt interactie uit. In **kleutergroepen** wordt vaak gewerkt met een thematafel. Zo'n tafel kan je ook in het **lager onderwijs** gebruiken, bijvoorbeeld bij een les wetenschappen en techniek. Vraag je leerlingen bijvoorbeeld om iets toe te voegen aan de tafel en erover te vertellen. Ook een nieuwsbord met foto's en krantenartikels, bijvoorbeeld vanuit de verschillende thuiscontexten, kan uitnodigen tot gesprek. Voor leerlingen in het **secundair** kan je dan weer werken met een Twitter- of Instagram-muur waarop leerlingen over een bepaald thema 'posten' wat er leeft in de klas (bijvoorbeeld kennismakingsportretten bij het begin van het schooljaar, een fotoverslag van de sportdag, maar evengoed een reflectie over een lastig onderwerp).



Inkijkje

"Wij hebben een interactieve muur of spreekbord waarop **kleuters** kunnen duwen om het juiste woord te horen, zowel in het Nederlands als Jiddisch. Deze muur is samen met de kinderen gemaakt en prikkelt ze tot een gesprek."

Stel vragen die het denken stimuleren.

Vaak stellen we vragen als "Wat zie je daar?" "Wat gebeurt er hier?" om iets te benoemen of te beschrijven. Het is zonde om hierop niet verder te bouwen. Met een vervolgvraag kan je de leerling laten voorspellen, bijvoorbeeld "Wat gaat er nu gebeuren?" of redeneren, bijvoorbeeld "Wat is anders dan ...?" Een leerling kan zich ook hier met gebaren en handelingen uitdrukken terwijl jij het denken verwoordt.

Bouw de moeilijkheidsgraad van je vragen op

Je wil graag dat leerlingen op open vragen antwoorden, want op die manier lok je de rijkste taal uit. Alleen vormt dit type vragen voor sommige leerlingen een te grote stap. Het helpt dan om de moeilijkheidsgraad van je vragen stapsgewijs op te bouwen: start met gesloten vragen, wie-wat-waar-vragen en of-of-vragen. Bouw zo met voldoende ondersteuning op naar open vragen. Wanneer het antwoorden erg moeizaam gaat, kan je het antwoord zelf formuleren (modellieren) en vragen aan de leerling om het door te vertellen aan een klasgenoot of de klaspop bij kleuters.

Gesloten vraag	Is Zara boos?
Of-of vraag	Liep Zara weg omdat ze boos was of omdat ze verdrietig was?
Wie-wat-waar vraag	Wat deed Zara's vriendje met de tekening?
Open vraag	Waarom is Zara weggelopen?

Geef leerlingen de ruimte om zelf taal te gebruiken

Ga niet meteen over tot vragen als een leerling iets vertelt, maar wees zelf langer stil en reageer met luisterresponsen als "O, mmm, echt waar?" Wees je ervan bewust dat beginnende NTL's die geen of nauwelijks Nederlands spreken, eerst door een non-verbale of stille periode gaan. Dit is een essentiële periode die de leerling gebruikt om de klasomgeving te ontdekken en vertrouwd te raken met nieuwe ervaringen, maar ook om actief te luisteren en het taalbegrip in het Nederlands op te bouwen, gelinkt aan de nieuwe (klas)context. Het is belangrijk dat je deze leerling vanaf het begin betreft in je communicatie en interactie. Hoewel er nog geen verbale reactie zal volgen, is deze 'interactie' essentieel voor de eerste stappen in de nieuwe taal. Blijf dit volhouden en bekrachtig bovendien elke poging die de leerling doet om te communiceren of in interactie te treden, dus ook uitingen in de thuistaal of het gebruik van non-verbale gebaren of mimiek. Hou er rekening mee dat de duurtijd van deze stille periode verschillend is voor elke leerling.

Wees de geknipte moderator

Als leerkracht heb je een ondersteunende rol om leerlingen te laten luisteren naar elkaar en op elkaar in te spelen, of het nu gaat om kringgesprekken bij jonge kinderen of debatten bij oudere leerlingen. Hou je leerlingen bij de focus (kernvraag), moedig hen aan om dieper door te denken over hun uitspraken en standpunten, bied indien nodig een alternatief perspectief en zorg dat leerlingen zich veilig voelen om deel te nemen.



Inkijkje

In een buitenlands taaltraject bij **leerlingen met lage SES** (lager en secundair onderwijs) werkten leerkrachten twee jaar lang geïntegreerd aan woordenschat, school- en vaktaal en leesbegrip, zowel in taal- en wiskundelessen als in de zaakvakken. In alle sessies werden bewust groeps gesprekken en klasdebatten ingepland als taaldenkgesprekken. Elke sessie startte met een actuele probleemstelling of een prikkelende vraag. Bijvoorbeeld: “Moet junk food verbannen worden uit de refters op school?” Die probleemstelling vormde een betekenisvolle context voor alle lees- en schrijfactiviteiten en discussies. Ondersteund door het programma gaven leerkrachten expliciete instructie in uitdagende schooltaalwoorden (bijvoorbeeld woorden als ‘factor’, ‘interpreteren’) en creëerden ze rijke kansen om school- en vaktaal zowel mondeling als schriftelijk te gebruiken in groeps gesprekken. Daarnaast werd er expliciet voor gezorgd dat leerlingen konden interpreteren en zich verplaatsen in standpunten, rekening houdend met de omstandigheden en culturele achtergrond van de hoofdpersonen in het verhaal enz. De belangrijke pijlers van het programma waren analytisch redeneren en kritisch denken, leren beargumenteren, lezen met als doel evidentie te vinden voor of tegen bepaalde standpunten en actief deelnemen aan een debat. Aan het eind van elke sessie namen leerlingen deel aan een klasdebat. Tot slot kregen de leerlingen de opdracht een tekst te schrijven waarin ze zoveel mogelijk doelwoorden moesten integreren en een bepaald standpunt innemen.

3.2 Voorzie voorleesmomenten met veel interactie

Voorlezen stimuleert de mondelinge taal- en leesontwikkeling. Dankzij verhalen en teksten leren leerlingen een ander soort woordenschat en een complexere taal kennen dan wat ze horen in het dagelijks leven. Een wereld aan kennis en ervaringen gaat voor hen open. Voor jonge kinderen is voorlezen, ook in de thuistaal, een ideale voorbereiding op de latere leesontwikkeling. Door doelbewust te oriënteren op teksten en verhalen (bijvoorbeeld lezen van voor naar achter, begrippen zoals kaft, titel) en in te zetten op vertelvaardigheden, kan je de taalontwikkeling succesvol beïnvloeden. Maar ook voor **oudere leerlingen**, zelfs **NTL's** in het secundair onderwijs, is voorlezen een ideale (en door leerlingen gewaardeerde) manier om de taalverwerving te ondersteunen, natuurlijk op voorwaarde dat je verhalen en teksten kiest die passen bij de leeftijd en leefwereld van je doelgroep.



Inkijkje

In een Deense **kleuterschool** wilden leerkrachten extra inzetten op luisterbegrip en vertelvaardigheden. Ze ontwikkelden hiervoor activiteiten op basis van de volgende leerdoelen met een stapsgewijze opbouw (zie ook Bouwsteen 2):

1. De leerlingen kunnen in een verhaal de plaats en de hoofdpersonages identificeren en beschrijven.
2. De leerlingen kunnen in een verhaal één of meerdere acties of gebeurtenissen identificeren en beschrijven.
3. De leerlingen kunnen drie of meer belangrijke gebeurtenissen uit een verhaal ordenen.
4. De leerlingen kunnen zelf een verhaal verzinnen met een plaats en met personages.
5. De leerlingen kunnen zelf een verhaal of een anekdote vertellen met een duidelijk begin, midden en einde.
6. De leerlingen kunnen op een gedetailleerde en verstaanbare manier gevoelens, ideeën of ervaringen bij een verhaal delen.



Inkijkje

“Op onze school heerst er een grote taaldiversiteit. We vinden het dan ook belangrijk om positieve aandacht te schenken aan de thuistalen van onze kleuters. Tijdens voorleesactiviteiten geven we de thuistaal bewust een plaats. We nodigen ouders uit om in de thuistaal te komen voorlezen in de klas en zoeken hiervoor samen een boek dat aansluit bij het klas-thema. Na het voorlezen participeren de ouders actief aan kringgesprekken en andere activiteiten die aansluiten bij het thema. We hebben hier op een speelse manier ook aandacht voor de verschillen tussen de thuistaal en het Nederlands. Om het belang van voorlezen in de verf te zetten en de transfer naar de thuiscontext te stimuleren, nodigen we ouders uit tijdens voorleesactiviteiten in de klas. Ze zijn ook welkom ons te vergezellen naar de bibliotheek zodat ze zelf de mogelijkheden tot uitleen van anderstalige boeken (ook luisterboeken) ontdekken. Zo werken we samen met de bib aan drempelverlaging. Vaak hebben ouders immers geen notie van de schoolcontext en geen idee waarom voorlezen zo belangrijk is. Vele ouders hebben bovendien andere zorgen aan hun hoofd of kunnen zelf niet lezen. Hen dan ‘persoonlijk’ aanspreken om zaken te duiden en toe te lichten heeft nog steeds het meeste effect. Deze manier van werken is intensief voor onze directie en leerkrachten maar het loont.”

Rolmodel

Lezen met begrip start niet op het moment dat kinderen zelf leren lezen. Ook begrijpend luisteren eindigt niet waar lezen start. Als leerkracht ben je een rolmodel. Blijf dus zelf lezen en voorlezen. Laat leerlingen kennismaken met verschillende verhaal- en tekststructuren en een variatie aan leesmaterialen. Prikkel leerlingen tot het lezen van teksten en verhalen die ze misschien zelf nooit zouden uitkiezen. Pak er zeker ook de fysieke boeken, kranten, tijdschriften enz. bij en maak expliciet hoe je leest. Bedenk bijvoorbeeld dat niet alle schriftsystemen werken met een links-rechtsoriëntatie. Ook bij leerlingen met leesmoelijkheden in het secundair kan veel voorlezen en voordoen van hoe je teksten leest het leesbegrip én de leesmotivatie versterken.

INTERACTIEF VOORLEZEN

Onderzoek bij kleuters laat zien dat je de mondelinge taal versterkt wanneer je voor, tijdens en na het voorlezen in interactie gaat met elkaar. Bij oudere kleuters versterk je zo ook de kennis van geschreven taal. Deze vormen van interactief voorlezen blijken zowel in kleine groepen als klassikaal effectief, in het bijzonder voor kinderen met nood aan taalsteun. Wanneer je interactief voorleest aan leerlingen moedig je hen aan via open vragen, opmerkingen en/of gespreksopeners om actief mee te denken. Door de moeilijkheidsgraad van je vragen (zie eerder) aan te passen aan de verschillende taalniveaus van de leerlingen in je klas, kan je hier bovendien makkelijk differentiëren.

✓ Enkele concrete tips:

Voor het lezen:

- Bereid via **preteaching** het verhaal in kleine groep voor (zonder de plot te verklappen) en bouw zo achtergrondkennis op. Je onderzoekt bijvoorbeeld samen de kaft en gaat aan de hand van illustraties in op die elementen die belangrijk zijn voor het verhaal zoals personages, begrippen, belevenissen. Of je bouwt verder op eigen ervaringen die centraal staan in het verhaal of koppelt terug naar ontdekkingen die je al samen hebt gedaan bij de introductie van een thema. Soms wordt gedacht dat het vereenvoudigen van een tekst en de woordenschat de beste manier is om het verhaal beter te laten begrijpen, maar juist leerlingen met nood aan taalsteun hebben veel kansen nodig om zich nieuwe ervaringen en woorden eigen te maken. Het inzetten van preteaching is daarom effectiever en verhoogt de betrokkenheid bij de tekst of het verhaal en de context eromheen. Bied ook hier voldoende visuele ondersteuning voor NTL's.
- Stimuleer de actieve betrokkenheid met een **luister-vraag** vooraf, bijvoorbeeld op basis van de kaft, een illustratie of de titel en laat de leerlingen voorspellen.

Tijdens het lezen:

- Zet strategieën zoals vragen stellen in om de leerlingen te ondersteunen maar beperk je niet tot vragen. Juist in het **hardop denken** schuilt namelijk een enorme kracht, bijvoorbeeld "Hé, waarom loopt Zara nu weg?..." "Ik vraag me af of..." "Wie denkt ook dat...?"
- Gebruik de **afbeeldingen** in prentenboeken of geïllustreerde verhalen als visuele ondersteuning.
- **Schrijf** bij jonge kinderen en NTL's af en toe de antwoorden op vragen op en maak er een tekening bij. Op die manier versterk je de koppeling tussen gesproken en geschreven taal. De schriftelijke weergave kan een hulp zijn bij het samenvatten of navertellen achteraf.
- Geef voldoende ruimte aan **eigen ervaringen** van de leerlingen en laat hen bijvoorbeeld nadenken over het vervolg van een verhaal.

Na het lezen:

- Kom terug op de **luister-vraag** of bespreek het verhaal vanuit een of meerdere invalshoeken.
- **Naspelen en navertellen** geeft een extra kans om woorden en zinnen uit het verhaal zelfstandig te gebruiken. Je kan bijvoorbeeld de belangrijkste gebeurtenissen bespreken aan de hand van wie-wat-waar-vragen. Ook kan je leerlingen een of twee illustraties laten kiezen om over te vertellen. Jonge kinderen kunnen het verhaal met voorwerpen naspelen. Denk in dit geval ook weer aan voorwerpen uit de thuissituatie van de kinderen.

Voor leerlingen die het moeilijk vinden om het verhaal of de tekst te volgen, is het aan te raden om het verhaal verschillende keren voor te lezen. Op die manier kunnen ze zich steeds beter focussen op de inhoud. Dat versterkt het verhaal- of tekstbegrip, maar ontwikkelt ook de woordenschatkennis.

✓ Enkele concrete tips:

- Met **digitale prentenboeken** (waarin animaties en woordenschatinstructie verweven zijn), video's en software kunnen leerlingen een verhaal verschillende keren beluisteren. Let er wel op dat de digitale versies zo zijn ontwikkeld dat alle elementen ondersteunen bij de tekst of het verhaal in plaats van afleiden.
- **Varieer** in je aanpak. Lees het verhaal bijvoorbeeld een eerste keer zonder al te veel onderbrekingen voor zodat de leerlingen vooral kunnen genieten van het verhaal. Maak dan via een gesprek over de eigen ervaringen van leerlingen bij het verhaal een opstapje naar interactief voorlezen dat je dan meer richt op de inhoud van de tekst of het verhaal.

3.3 Werk doelbewust aan woordenschat, ook expliciet

De meeste leerlingen pikken nieuwe woorden op tijdens dagelijkse (klas)routines, vanuit gesprekken en interacties met de leerkracht en klasgenoten (incidenteel leren). Dat gebeurt vooral in een **rijke context**, die gecreëerd is vanuit een verhaal of een tekst (geschreven taal) of die ontstaan is in een levensechte situatie (gesproken taal). In die rijke context komen woorden nooit geïsoleerd aan bod, maar in samenhang met elkaar. De leerling kan de betekenis van een woord op die manier makkelijker afleiden en een netwerk van betekenissen opbouwen.

Naast het incidenteel leren is het belangrijk om **expliciet** aandacht te besteden aan woordenschat (intentioneel leren). Zeker voor bepaalde doelgroepen volstaat het incidenteel woordleren niet. Jonge NTL's bijvoorbeeld hebben een beperkte Nederlandse woordenschat bij aanvang in de kleuterklas, net omdat hun woordenschat verdeeld is over verschillende taalcontexten. Hetzelfde geldt voor oudere NTL's in het lager of secundair onderwijs. Ook leerlingen

met een taalontwikkelingsstoornis of lage SES starten vaak met minder basiswoordenschat. Dit maakt het voor hen niet alleen extra moeilijk om gesprekken, verhalen en teksten te volgen, maar ook om nieuwe woorden op te pikken. Nieuwe woorden koppel je immers aan woorden die je al verworven hebt. Een leerling met een grotere woordenschat heeft dus ook meer woorden om nieuwe woorden en achtergrondkennis aan te koppelen. Dit is niet alleen belangrijk voor het woordleren binnen het kleuteronderwijs, maar ook voor begrijpend lezen vanaf de lagere school of het begrijpen van complexe teksten in het secundair onderwijs. De betekenissen van woorden in een tekst wordt immers zelden expliciet aangegeven. Indien leerlingen minder woordenschat hebben en dus minder achtergrondkennis, is het moeilijker om nieuwe woorden in te passen in het netwerk van opgeslagen woordbetekenissen.





Uitgelicht

Effectieve woordenschatinstructie stap voor stap

Bij instructie in woordenschat is het belangrijk om zowel de kwantiteit (breedte - hoeveelheid woorden) als de kwaliteit (diepte - veelzijdige betekenissen, maar ook betekenisrelaties en -nuances) van woordbetekenissen uit te breiden. Afhankelijk van de doelgroep schenk je aandacht aan basiswoorden en/of school- en vaktaalwoorden. Hoe pak je dat nu concreet aan?

STAP 1: creëer een rijke en authentieke context.

Vertrek bijvoorbeeld vanuit een ruime vraag of probleemstelling zoals *“Waar is de eend van Jules?”* (kleuter), *“Hoe kwamen de eerste mensen aan hun voedsel?”* (lager) of *“Op welke manier hebben mensen een impact op de natuur?”* (secundair).

STAP 2: selecteer een aantal relevante doelwoorden vanuit die rijke context.

Daarbij heb je zowel aandacht voor inhoudswoorden en uitdrukkingen (bijvoorbeeld *het milieu, impact hebben op*) als functiewoorden (bijvoorbeeld *daarom*), maar ook voor woorden met meerdere betekenissen (bijvoorbeeld *de raad* als *het advies* of *het bestuur*) die het denkproces van je leerlingen stimuleren.

STAP 3: licht deze doelwoorden toe.

Je verleent betekenis aan de woorden. Dit kan je op verschillende manieren aanpakken. Je keuze hangt af van je doelgroep of de mix van leerlingen in je klas. We geven hier enkele werkzame voorbeelden:

- Voor **kleuters**: verwoord de gekozen doelwoorden expliciet én leg de betekenis uit met veel ondersteunend (visueel) materiaal (bijvoorbeeld realistisch prentenmateriaal, foto's, voorwerpen). Vraag de kinderen ook zeker om de doelwoorden zelf uit te spreken.
- Voor **oudere leerlingen**: verklaar essentiële doelwoorden. Maak ook bij deze oudere groep nog gebruik van visuele ondersteuning of laat hen woorden uitspreken. Je kan ook leerlingen een tekst laten lezen waarin de geselecteerde doelwoorden in de context zijn gemarkeerd. Moedig je leerlingen aan om hun persoonlijke ervaring en mening te delen en gebruik dit als startpunt om de definities van de doelwoorden te verkennen.
- Voor **NTL's**: benut de achtergrondkennis van de leerlingen optimaal door af en toe doelwoorden aan woorden uit hun thuistaal te koppelen. Zo kan je bijvoorbeeld bij leerlingen met thuistaal Frans bij een tekst over de 'depopulatie van wolven' het begrip 'depopulatie' visueel koppelen aan *'la dépopulation/ le dépeuplement'* (Frans) om de gedeeltelijke overlap tussen de thuistaal en de onderwijstaal in de verf te zetten. Hiermee versterk je niet alleen het betekenisnetwerk van de NTL, maar maak je ook de link met andere taaldomeinen (morfologie of woordleer in dit voorbeeld). Je kan de klasgroep bijvoorbeeld vragen of ze nog andere woorden kunnen geven met het voorvoegsel 'de'. NTL's met een andere thuistaal (dan in je klasvoorbeeld) kunnen bedenken of zo'n voorvoegsel ook bestaat in hun thuistaal. Koppel dit aan een afbeelding met links een grote groep wolven en rechts slechts een paar wolven, en je activeert niet alleen de achtergrondkennis van de NTL's en de andere leerlingen, maar geeft meteen betekenis aan het relatief abstracte doelwoord. Het gebruik van en de verwijzing naar woorden in de thuistaal die verwant zijn met de doelwoorden is ook zinvol voor jonge NTL's.
 - Wanneer je beeldmateriaal gebruikt om abstracte begrippen of doelwoorden te duiden, is het bij NTL's ook belangrijk een combinatie van afbeeldingen te gebruiken om dubbelzinnigheid te vermijden. Denk bijvoorbeeld aan een afbeelding van twee lachende meisjes arm in arm: is het doelwoord 'blij', 'hartsvriendin', 'vriendschap', 'zussen'? Een extra afbeelding met een lachende en verdrietige emoji verduidelijkt de focus op het doelwoord 'blij'.

STAP 4: laat leerlingen de doelwoorden zelf gebruiken.

Dit kan binnen de context en activiteit waarin je deze woorden aanbracht, maar daarnaast is het ook belangrijk om de doelwoorden actief te laten gebruiken tijdens andere activiteiten.

- Voor jonge leerlingen: laat de doelwoorden die je aanbracht vanuit een beeldend verhaal bijvoorbeeld doelbewust terugkomen bij andere klasactiviteiten zoals een kringgesprek, het samen zingen van een liedje, een versje enz.
- Voor oudere leerlingen: vraag om na het toelichten van de doelwoorden in een tekst, deze tekst zelf te lezen en de inhoud in kleine groepjes te bespreken aan de hand van een discussievraag die jij formuleert. Of geef de instructie om de doelwoorden te gebruiken in een nieuwe zin.
- Voor NTL's: breng de doelwoorden aan vanuit een verhaal of tekst met visuele ondersteuning en laat de leerlingen het verhaal navertellen aan de hand van de foto's of illustraties, zodat ze de doelwoorden zelf moeten gebruiken. Je kan dit eerst in kleine groepjes of duo's laten voorbereiden en vervolgens klassikaal terugkoppelen.

STAP 5: zorg voor een transfer naar andere contexten, binnen of buiten je klaslokaal.

- Voor jonge leerlingen: plan een (buiten)activiteit waarin je enkele relevante doelwoorden die je reeds actief aanbracht, herhaalt en gebruikt.
- Voor oudere leerlingen: vraag leerlingen op een later tijdstip over de centrale vraag of probleemstelling die je eerder behandelde een kort artikel te schrijven voor de schoolkrant, klasblog of nieuwsmuur. Begeleid je leerlingen om de doelwoorden hierin te verwerken. De transfer hoeft zich niet te beperken tot het specifieke vak waarin je de probleemstelling en doelwoorden aanbracht. De transfer naar een ander vak, bijvoorbeeld een zaakvak van jou of jouw collega, is minstens even belangrijk. Zo kan je tijdens de rekenles (lager onderwijs) eerder aangebrachte doelwoorden bij een oefening van meetkunde bijvoorbeeld laten terugkomen. Of je vraagt je collega tijdens de les haarzorg (secundair) relevante doelwoorden te herhalen. Bijvoorbeeld: "Welke impact heeft deze kleurshampoo op het haar? Hoe kan je in je kapsalon rekening houden met het milieu?"



Inkijkje

“Sinds ik als zorgleerkracht op onze school (eerste graad secundair beroepsonderwijs) begon te werken viel me op hoeveel verschillende woorden gebruikt worden voor sommige voorwerpen en concepten. En ook hoe de leerlingen met het begrijpen en gebruiken van deze school- en vaktaal worstelen. Daarom stelde ik eerst woordenlijsten op en maakte ik met collega’s afspraken rond het correct en consequent benoemen van alle materialen in de verschillende richtingen binnen onze opleidingen. Deze woordenlijsten deelde ik verder op in kleinere samenhangende clusters. Per woordenreeks ontwierp ik een taalposter waarop elk woord verduidelijkt wordt met een afbeelding, liefst in samenhang met elkaar. Ik werkte hiervoor samen met de kunstafdeling van een school in de buurt. Dankzij de taalposters, die zowel in de klas- als praktijklokalen hangen, worden de leerlingen én leerkrachten voortdurend herinnerd aan deze woorden. De leerkracht Nederlands vertaalt een nieuwe cluster woorden om de zoveel weken in opdrachten, licht de betekenis toe, maakt de samenhang tussen woorden zichtbaar en laat de leerlingen de woorden inoefenen en vooral zelf gebruiken aan de hand van verschillende soorten werkvormen. Via de weekberichten laten we aan alle collega’s weten welke woordcluster deze maand geoefend wordt. We volgen ook op in hoeverre de leerlingen de woorden zelf kunnen gebruiken in verschillende contexten. De taalposters en het bijhorende oefenmateriaal zijn een handig hulpmiddel om taalzwakke neveninstromers en ex-OKAN-leerlingen op een efficiënte manier bij te benen in school- en vaktaal. Intussen merken we een groter inzicht op in het belang van taal en woordenschat bij leerkrachten en leerlingen. Natuurlijk is dit een werk van voortdurend aanpassen en bijsturen.”





Inkijkje

“Woordenschat is in onze **kleuterklas** geen los lesje. Alle activiteiten vormen één geheel, bijvoorbeeld in een thema ‘uitvinden’. Het start met een probleem dat onze klaspop ervaart. Die krijgt het maar niet voor elkaar om een stevige hut te bouwen. In een beeldend verhaal worden de kleuters geprikkeld. Samen bedenken we tijdens de volgende weken een oplossing voor het probleem vanuit verschillende invalshoeken (rekenen, wereldoriëntatie, kunstzinnige vorming enz.). Een variatie aan woorden zoals handig, stevig, verbinden, de uitvinding komen aan bod in het verhaal. In kleine groepjes onderzoeken de kinderen ook meteen met concreet materiaal hoe dat gaat: verbinden, dingen aan elkaar vastmaken. Voor **NTL's** organiseren we preteaching zodat ze weten om welke materialen het gaat en wat je ermee kunt doen. Ik verwoord dan wat ik doe, pak er woordkaartjes bij, ze nemen mijn voorbeeld over en ik stimuleer hen om te ‘vertellen’ waarmee ze iets doen en wat. Zo koppelen we basiswoorden aan de nieuwe doelwoorden. Naast gesprekken met de kinderen zijn er veel kansen om de woorden in samenhang met elkaar toe te passen en ook op een andere manier te beleven. Zo is er bijvoorbeeld een activiteit die eigenlijk gericht is op motoriek waarbij de kinderen met touw een levende schutting bouwen. Daar gaan woorden als verbinden, onderzoeken, handig en stevig verder leven. De woordkaartjes gaan dus gewoon mee naar de turnzaal. De kinderen ‘onderzoeken’ verder in de bouw- en ontdekhoek, spelen uit dat ze met de klaspop een hut bouwen, doen taalspelletjes waarbij ze ontdekken hoe de klankvorm van de woorden eruit ziet enz. Omdat de kinderen zo bezig zijn met het zoeken naar een oplossing voor ons probleem, dragen ze vanzelf weer nieuwe ervaringen en handelingen aan en die geven een mooie kans om de doelwoorden op een andere manier toe te passen en te gebruiken.”

Om school- en vaktaal te verwerven is er naast expliciete woordenschatinstructie ook aandacht nodig voor taaldomeinen zoals woordleer en zinsbouw. Tegen het einde van het lager onderwijs moeten **(oudere) leerlingen** deze school- en vaktaalwoorden immers niet alleen kunnen herhalen, ze moeten deze woorden ook kunnen uitleggen, in verband brengen met andere woorden, verklaren en toepassen in allerlei contexten.

- Geef daarom expliciete instructie over de **woordvorming** (bijvoorbeeld grondwoord/voorvoegsel/achtervoegsel) bij moeilijke woorden (bijvoorbeeld kneding - kneden - gekneed - kneedbaar - kneedbaarheid).
- Laat leerlingen **aan de slag** gaan met oefeningen om deze inzichten te verwerken: bijvoorbeeld met een achtervoegsel het grondwoord proberen achterhalen, zoals -ing: daling (dalen) - vertraging (vertragen), in kleine groep beoordelen of bepaalde woorden echte woorden zijn (wel gedaald maar niet gevertraagd).
- Aandacht voor **grammaticale aspecten** (zoals tijdsgebruik, onderschikkende voegwoorden ‘hoewel’, ‘waar-door’) in complexe zinnen die gebruikt worden tijdens de les of in een tekst is ook een meerwaarde. Maak bij leerlingen duidelijk hoe deze grammaticale aspecten bijdragen aan de betekenis van een zin en laat leerlingen hier zelf mee aan de slag gaan. Bijvoorbeeld: een complexe zin samenstellen met ‘hoewel’, onregelmatige werkwoorden herkennen in de tekst die je behandelt, het gebruik van dit soort voegwoorden tijdens praktijklessen enz.

Onderzoeksevidentie?

De drie aanbevelingen die hier genoemd worden, zijn gebaseerd op wetenschappelijke reviews. De eerste aanbeveling komt uit Chambers et al. (2016) en werd daar zowel voor de mondelinge als de schriftelijke taal naar voor geschoven. De tweede tip is afkomstig uit Mol et al. (2009). De derde tip is een uitbreiding van de reviews van Bengochea (2014) en Richards-Tutor et al. (2016) met informatie over expliciete woordenschatinstructie, zoals die in alle buitenlandse taaltrajecten aan bod komt. Alle tips zijn uitgediept en geïllustreerd met voorbeelden uit taaltrajecten met bewezen effectiviteit. Deze taaltrajecten boden ook inspiratie voor de verdiepende kaders rond talige interactie en woordenschatselectie.





bouwsteen

4

**Schriftelijke
vaardigheden: ga voor een
vroeg start en blijf
inzetten op technisch
lezen en leesbegrip**

- 4.1** Bereid leerlingen vroeg genoeg voor op het leren lezen
- 4.2** Zet in op een effectieve leesstart
- 4.3** Ga voor goede, strategische en gemotiveerde lezers
- 4.4** Laat schrijfp opdrachten het lezen (en spreken) versterken

Schriftelijke vaardigheden: ga voor een vroege start en blij inzetten op technisch lezen en leesbegrip

Goed kunnen lezen is een onmisbare vaardigheid. Voor leerlingen die lezen gaat er een wereld aan kennis, ervaringen en emoties open. Via teksten en verhalen kunnen ze gebeurtenissen rondom hen plaatsen en hun fantasie vergroten, maar ook meer inzicht krijgen in hoe mensen met elkaar omgaan. Leerlingen die veel lezen ontwikkelen een grotere woordenschat en taalvaardigheid. Hoe goed ze lezen, beïnvloedt hoe succesvol ze hun schooltijd doorlopen. Net daarom willen veel onderzoekers achterhalen hoe je leerlingen die het moeilijk hebben met lezen kunt ondersteunen. Want, eens ze een achterstand oplopen in de lagere school, wordt de kloof in het secundair met leerlingen zonder leesmoelijkheden alleen maar groter.

Al van in de **kleuterklas** inzetten op beginnende geletterdheid is een eerste belangrijke stap om gelijke kansen te geven. Het is nooit te laat om te remediëren bij **oudere leerlingen**, maar het is wel zo dat je minder snel vorderingen maakt dan wanneer je preventief werkt. Verder vraagt goed en motiverend leesonderwijs in kleuter-, lager of secundair onderwijs zowel aandacht voor technische vaardigheden als een betekenisvol kader dat inzet op vaardigheden die je nodig hebt om een verhaal beter te begrijpen of te weten hoe je een tekst aanpakt. In de meeste succesvolle leesinterventies wordt dan ook tegelijk gewerkt aan schriftelijke en mondelinge taalvaardigheden zoals woordenschat, school- en vaktaal.

4.1 Bereid leerlingen vroeg genoeg voor op het leren lezen

Voor **jonge kinderen** en in het bijzonder voor **risicolezers**, is het belangrijk om vroeg in te zetten op vaardigheden die het leren lezen ondersteunen. Bewust in activiteiten en spel inzetten op mondelinge taalvaardigheden zoals luisterbegrip, vertelvaardigheden, woordenschat en taalbewustzijn is essentieel. Maar er is meer nodig. Kleuters ontdekken niet vanzelf dat woorden (bijvoorbeeld 'zon') bestaan uit afzonderlijke klanken (bijvoorbeeld 'z', 'o', 'n'), wat we omschrijven als fonemisch bewustzijn, en dat je klanken kan koppelen aan letters. Precies deze vaardigheden blijken erg belangrijk voor een goede basis in technisch lezen. Technisch lezen is op zijn beurt weer essentieel om met begrip en plezier te kunnen lezen.

- Bied daarom **expliciet en doordacht** materialen en kansen aan om het fonemisch bewustzijn en de koppeling tussen klanken en letters op een speelse manier te stimuleren.
- **Start vroeg** met dit aanbod, zeker vanaf de tweede kleuterklas.

Hoogstaand onderzoek laat zien dat deze preventieve aanpak helpt om latere leesproblemen te voorkomen of ernstigere problemen bij risicolezers tegen te gaan. Bovendien versterkt die vroege aandacht voor beginnende geletterdheid ook de mondelinge taal. Alleen maar winst dus. Ook **NTL's**, **leerlingen met een taalontwikkelingsstoornis** en **leerlingen met een lage SES** profiteren van deze interventies. Voor hen is er echter meer nodig. Deze doelgroepen vragen om een aangepaste aanpak die rekening houdt met hun achtergrondkenmerken, verschillen in het klanksysteem enz.

Wel is het belangrijk om voor ogen te houden dat **NTL's** geen verhoogde kans hebben op technische leesmoelijkheden als ze de thuistaal voldoende ontwikkelen en een goed taalaanbod krijgen in het Nederlands met aandacht voor beginnende geletterdheid. Er ligt wel een grotere uitdaging als ze nog weinig ervaring hebben met het Nederlands en zich de klanken nog eigen moeten maken.



- Merk je dus dat je leerlingen ondanks een basisaanbod met expliciete aandacht voor fonemisch bewustzijn en koppelingen tussen klanken en letters moeite hebben met het spelen met klanken, omgaan met letters en snel benoemen (bijvoorbeeld plaatjes van bekende woorden vlot benoemen), **intensiever** dan je aanpak in kleine groep (zie Bouwsteen 1).
- Houd naast voorgaande onderzoeksinzichten rekening met de **leeftijd** en de **beginsituatie** en stem je materialen en taken hierop af.
- Maak er geen geïsoleerde activiteiten van, maar plaats ze in een **betekenisvolle context** en hou bij de uitwerking rekening met de eigenheid van jonge kinderen die ontdekken en leren in spel.

Voor **kleuters** die een verhoogd **risico op leesproblemen** hebben, toont onderzoek aan dat het effectief kan zijn om deze leerlingen ook een voorsprong te geven op leesinstructie. Ze kunnen bijvoorbeeld extra intensief oefenen met klanken, letters en fonemisch bewustzijn, experimenteren met schrijven. Op basis van aangeleerde klanken en letters kunnen ze letters op allerlei manieren leren gebruiken en klankzuivere woorden maken.

Tot slot is het niet alleen belangrijk om vroeg genoeg te beginnen, maar ook om lang genoeg vol te houden. Blijf in een doorgaande lijn expliciete en systematische aandacht besteden aan de koppelingen tussen klanken en letters. Studies die een traject uitwerken rond geletterdheid vanaf de tweede kleuterklas tot de eerste jaren van het **lager onderwijs** laten een positieve invloed zien doorheen deze jaren. Andere studies rapporteren dat een traject op jongere leeftijd pas zin heeft wanneer het de daaropvolgende jaren structureel wordt verdergezet. Gun je risicolezers dus een betere leesstart: start vroeg en zet door.



Uitgelicht

Hoe werk je aan beginnende geletterdheid bij kleuters?

Fonemisch bewustzijn en letterkennis blijken belangrijke voorspellers voor het latere leesproces. Vroeg hierop inzetten is zeker voor **risicolezers** van belang. Maar hoe pak je dit aan op een manier die past bij jonge kinderen?

✓ **Op basis van effectieve buitenlandse taaltrajecten en praktijkvoorbeelden verzamelden we enkele concrete tips:**

Start met een betekenisvolle context voor je activiteiten.

Die prikkelt kinderen om op onderzoek uit te gaan naar klanken en letters zoals een verhaal of een rollenspel. Je activiteiten kunnen hierop aansluiten.

Creëer een rijke geletterde omgeving in je klas met veel letters en geschreven teksten.

Vraag de kinderen om materialen mee te brengen van thuis. Een klanklettertafel of -wand kan hierin ook een plek krijgen. De kinderen kunnen de materialen met opschriften in verschillende talen onderzoeken. "Zie je op het drankkarton van Aleksander ook de letter 'a' [spreek uit als de klank en niet de alfabetnaam]?" Klanken en letters zijn immers overal.

Laat kinderen ook experimenteren met 'schrijven'.

Doe dit bijvoorbeeld door een boodschappenlijstje te maken bij het spelen van winkeltje of een brief naar elkaar te schrijven. Ook zonder 'lettertekens' kunnen deze schrijfsels veel vertellen (bijvoorbeeld leesrichting, spaties tussen krabbels als woorden enz.). Schrijf zelf ook bewust en vertel hardop waarom je iets opschrijft (bijvoorbeeld om niet te vergeten).



Inkijkje

"We zorgen ervoor dat **kleuters** in onze klas veel letters zien en ermee in aanraking komen: woorden staan bij de woordenschatkaartjes, we zorgen voor een gevarieerd aanbod boeken in de klas, de leerkracht schrijft regelmatig zichtbaar voor de kleuters en leest het daarna weer voor, we laten kleuters zelf een verhaal bij hun tekening 'schrijven'/tekenen of we schrijven mee terwijl ze vertellen. Als we merken dat kleuters onze geschreven woorden willen kopiëren, schrijven of typen we in leesletters. Anders gebruiken we een variatie aan lettervormen (verbonden schrift, hoofdletters, leesletters enz.)."

Prikkel het klankbewustzijn van jonge kinderen.

Doe dit aan de hand van spelletjes waarin ze samen grotere klanken ontdekken in woorden zoals rijmen (bijvoorbeeld bij plaatjes met woorden rijmparen uitzoeken), woorden verdelen in klankgroepen (bijvoorbeeld klankgroepen springen in 'voeten' als 'voe' - 'ten'). De relatie tussen klankbewustzijn met grotere eenheden is minder sterk dan met fonemen maar kan een **opstapje** zijn. Je kan de moeilijkheidsgraad opbouwen. Ga van klankgroepen in 'voet-bal', naar 'voet-je' naar 'voe-ten' of bepaal welke woorden rijmen. Dat is een stuk makkelijker dan zelf een rijmwoord bedenken.

- Hou bij **NTL's** rekening met de eigenheid van de thuistaal en het schoolverleden. Niet alle kinderen hebben ervaring met rijm. Sommige kinderen kennen bijvoorbeeld geen eindrijm (bijvoorbeeld Koreaans) terwijl de Nederlandse taal, liedjes en versjes doordrongen zijn van rijm. Met een bewust aanbod in je klas zorg je ervoor dat kinderen hiermee vertrouwd raken zodat ze kunnen genieten van taal. Want ook hier gaat het om: spelen met en genieten van taal.

Combineer werken aan fonemisch bewustzijn met een aanbod van letters.

Als je een woord zegt, gebruik je klanken maar dit is iets heel anders dan klanken in een woord te kunnen benoemen, wat ook nodig is bij het lezen. Dat komt omdat fonemen eigenlijk abstracte taalkundige eenheden zijn. Ze komen niet in losse pakketjes. In een woord gaan alle klanken over in elkaar als één geheel (coarticulatie). Ook als je een losse klank uitspreekt, blijft het vluchtig. Letters daarentegen zijn zichtbaar en duidelijk te onderscheiden. **Letterkennis helpt** kinderen daarom om de klanken vast te houden en ermee te spelen.

Laat klanken bewust uitspreken.

Om de koppeling te versterken laat je kinderen de klank ook bewust uitspreken. Ook klanken en letters lenen zich perfect tot **onderzoek** (Hoe gaat dat als je mmm zegt?) en dat past bij de eigenheid van jonge kinderen.

- Dit is des te belangrijker voor **NTL's**. Sommige klanken komen in bepaalde thuistalen immers niet voor (bijvoorbeeld geen 'aa', 'oo' maar enkel 'a' en 'o' in Slavische talen zoals het Pools of geen onderscheid tussen 'b' en 'p' door afwezigheid van de 'p' in het Berbers en Arabisch). Het leren van deze klank-tekenkoppelingen vraagt om extra aandacht.



Inkijkje

“In onze klas hebben we één gemeenschappelijke taal want niemand heeft Nederlands als moedertaal. We zetten in ons traject in op taalbewustzijn en klankervaring aan de hand van korte spelletjes. Dit doen we zowel klassikaal als in kleine groep. We schenken veel aandacht aan de klanken omdat die verschillen in vele talen. Dit doen we door duidelijk te articuleren en er in spelling ook veel aandacht aan te besteden door articulatie. Soms zetten we hierbij ook gebaren in.”

Schenk ook aandacht aan de vorm.

De **vorm** van de letter verkennen, of in het eerste leerjaar de letter **schrijven**, draagt bij aan de koppeling tussen teken en klank. Beperk je zeker niet enkel tot medeklinkers maar varieer.

- Pas deze tip zeker toe op tweeteekenklanken zoals ‘ui’ of ‘ei’. **Lezers met leesmoelijkheden en NTL's** hebben dikwijls moeite met tweeteekenklanken die minder vaak voorkomen in woorden en, specifiek voor NTL's, in de thuistalen van veel leerlingen. Door deze letters al vroeg aan te bieden in een speelse, betekenisvolle context waar ze de letters nog niet moeten beheersen, gun je risicolezers meer kansen.

Werk stapsgewijs.

Bied niet te veel taken tegelijk aan wanneer je intensief inzet op fonemisch bewustzijn. Bouw dit **stapsgewijs** op.

- Je kan starten met spelletjes die focussen op het uitluisteren van een klank in een woord bijvoorbeeld met voorwerpen en afbeeldingen “Hoor je p in aap?” Vraag door waar ze de doelklank horen en bouw op naar de vraag “Welke klanken hoor je in aap?” Weer later kan je spelletjes aanbieden waarin ze de klanken manipuleren. Leerlingen kunnen bijvoorbeeld van Tom Tim maken door o te veranderen in i.
- Hou er rekening mee dat sommige klanken door coarticulatie moeilijker te herkennen zijn op de ene dan op de andere plek (bijvoorbeeld een ploffer zoals t is makkelijker in voet dan in teen).
- Het is geen probleem dat een kind bij de start niet meteen mee is. Als die zich door jouw voorbeeld of door dat van andere kinderen laat leiden, is dat ok. Blijf voordoen, begeleid en bouw op. Ontdekt een kind al de ‘klank’ ‘voe’ in ‘voet’, dan is dat een goede opstap.
- Geef veel feedback (zie ook Bouwsteen 5).



Inkijkje

“Voor onze **kleuters** hebben we aanbevelingen van een onderzoekswebsite rond het fit maken voor leren lezen vertaald naar onze klaspraktijk. Met een hanteerbaar plan integreerden we de tips in ons woordenschatbeleid en de ‘letter in de kijker’. Dit traject staat nog in zijn kinderschoenen, maar lijkt echt te werken. We zien de kleuters zichtbaar stappen zetten die vroeger veel moeizamer gingen.”

4.2 Zet in op een effectieve leesstart

Onderzoek laat zien dat leren lezen voor alle leerlingen het meest effectief is wanneer je hen inzicht geeft in de relatie tussen letters en klanken in woorden, het **alfabetisch principe**. Start je vanuit dit principe en leer je je leerlingen expliciet en systematisch de koppelingen tussen letters en klanken, de zogenaamde phonics-aanpak, dan heeft dit meer effect dan wanneer je je leerlingen hele woorden leert lezen zonder meteen de klanken en letters uit te lichten, de zogenaamde whole language-aanpak. Op basis van de klanktekenkoppelingen die je beginnende lezers systematisch aanleert, oefenen ze om woorden te decoderen: elke aangeleerde letter die ze zien, zetten ze om in de overeenkomstige klank en met die klanken samen kunnen ze het woord uitspreken.

Krijgt een lezer voldoende kansen om het nieuwe woord een aantal keer te decoderen, dan kan die de spellingswijze opslaan in het langetermijngeheugen, koppelen aan de klankvorm en de betekenis oproepen. Zodra een lezer alle informatie over de spellingswijze, klankvorm en betekenis van een woord goed weet te verankeren en verbinden in het langetermijngeheugen, moet die het woord niet meer letter voor letter decoderen maar beschikt die over woordspecifieke kennis die helpt om het woord vlot op te roepen. Deze zogenaamde **woordspecifieke kennis** beperkt zich niet tot kennis van volledige woorden maar ook van lettercombinaties in woorden en is heel belangrijk om woorden vlot en goed te lezen. En dat opslaan werkt eigenlijk als een zelflerend mechanisme: elke keer dat de lezer een nieuw woord succesvol leest, krijgt die weer een nieuwe kans om woordspecifieke kennis op te bouwen. Hoe meer en beter de lezer deze kennis opslaat, hoe accurater en vlotter het lezen verloopt.

Als je weet dat een aanzienlijke groep leerlingen te maken heeft met ernstige problemen op het vlak van technisch lezen, dan is het geen overbodige luxe om deze inzichten te verweven in je traject, zowel preventief bij **risicolezers** als bij **lezers met leesmoelijkheden**.



✓ Enkele concrete tips:

- Leer **koppelingen** tussen **letters en klanken** dus expliciet en systematisch aan. Schenk hierbij ook voldoende aandacht aan de klanken (zie 4.1).
- Zet in op het opbouwen van woordspecifieke kennis door geleerde letters **veelvuldig te oefenen** in woorden met andere bekende letters. Zorg dat dit gebeurt in zoveel mogelijk combinaties.
- Oefen zowel bij lezen als **spelling** (zie ook 4.4).
- Zorg van bij de start meteen voor ruime kansen om ook te oefenen in **zinnen en teksten** waarbij eerder geoeefende woorden aan bod komen.
- Blijf het **fonemisch bewustzijn** verder stimuleren.
 - Doe dat met opdrachten zoals auditieve analyse (bijvoorbeeld “Welke klanken hoor je in ‘steen’?”) en deletie, het wegnemen van klanken (bijvoorbeeld “Hoe klinkt ‘steen’ zonder ‘s’? Dan is het niet meer ‘steen’ maar ...?”).
 - Opdrachten met auditieve synthese (zoals “Welk woord maak je met de klanken ‘s-t-ee-n’?”) blijken minder effectief. De vaardigheid die je nodig hebt om de synthese te maken tussen klanken die je hoort, is van een hele andere aard dan de complexe vaardigheid die je inzet wanneer je klanken samenvoegt als je een woord leest.
- Geef je leerlingen veel kansen om te **herhalen** en toe te passen aan de hand van effectieve en stimulerende werkvormen (bijvoorbeeld lezen in duo’s, herhaald lezen - denk aan doe-teksten of rollen wisselen tijdens toneellezen).
- Blijf **monitoren**.

Technische leesvaardigheid is noodzakelijk voor het lezen en dat vraagt om veel instructietijd en expliciete aandacht. Tegelijk is het technisch kunnen lezen van woorden en zinnen niet voldoende om te komen tot het eigenlijke doel: lezen met begrip.

- Schenk daarom van bij de start aandacht aan de inhoud van teksten en het **begrijpen** van wat leerlingen lezen (leesbegrip). Blijf daarnaast werken aan het begrijpen van wat leerlingen horen (luisterbegrip) via voorleesverhalen en bouw schooltaal en kennis op.
- Zet sterk in op decoderen maar beperk je er niet toe. Maak **vloeiend lezen** met aandacht voor intonatie en expressie een evidentie.
- Laat leerlingen ook ervaren dat zinnen en teksten betekenis geven, je er iets van kunt leren, ze iets kunnen oproepen, je er een mening over kan hebben enz.
- Ga van bij de start voor **goede, strategische en gemotiveerde lezers** (zie 4.3)



Uitgelicht

Een vlotte lees- (en schrijf)start voor oudere NTL's

Sommige NTL's komen om uiteenlopende redenen in een Vlaamse lagere of secundaire school aan met weinig of geen schoolse ervaring en kennis. Deze leerlingen zijn doorgaans laaggeletterd of analfabeet. Andere NTL's hebben wel verschillende jaren schoolgelopen in hun thuisland, maar hebben leren lezen en schrijven in een ander schrift. Van beide groepen kan en mag je niet verwachten dat ze meteen teksten gaan lezen of schrijven. Dat lukt immers pas nadat ze een voldoende sterke mondelinge basis verworven hebben. Daarnaast zal de intensiteit en de duur van het leestraject voor beide groepen verschillen. Anders-gealfabetiseerde leerlingen weten wat lezen is, ze moeten 'enkel' de vertaalslag maken naar de letters en klanken van het Nederlands. Analfabete of laaggeletterde leerlingen hebben een langer traject voor de boeg, aangezien zij zonder voorkennis moeten leren lezen in een taal die ze nog volop aan het verwerven zijn. Daarnaast moeten deze leerlingen nog een heleboel andere schoolse vaardigheden verwerven.

4.3 Ga voor goede, strategische en gemotiveerde lezers

Lezen met begrip is een complex proces. Verschillende deelvaardigheden zoals technisch lezen en spellen, begrijpend luisteren en mondelinge taal, woordenschat en achtergrondkennis grijpen in elkaar (zie Bouwsteen 2). Als lezer moet je niet alleen de tekst kunnen lezen maar moet je ook begrijpen en interpreteren wat er staat. Je probeert voortdurend heel actief verbanden te leggen en op te bouwen tussen woorden, zinnen en delen in de tekst, én tussen de tekst en de kennis die je zelf hebt ontwikkeld. Net omdat zoveel factoren meespelen bij het lezen, kunnen moeilijkheden met leesbegrip verschillende oorzaken hebben. We gaan hieronder in op drie mogelijke redenen: **(1)** een achterstand op het vlak van technisch lezen; **(2)** een achterstand op het vlak van school- en vaktaal, woordenschat en algemene kennis; **(3)** een combinatie van beide.

1. Moeilijkheden technisch lezen.

Moeilijkheden met leesbegrip door een achterstand in technisch lezen. Voor heel wat oudere leerlingen blijft technisch lezen een struikelblok. Als leerlingen bij het lezen van een tekst hun aandacht nog te veel moeten richten op het technische leesaspect, gaat dit ten koste van de inhoud en dus van hun leesbegrip.

2. Beperkte mondelinge taalvaardigheid

Een tweede reden van zwak leesbegrip is een te geringe kennis van school- en vaktaal, woordenschat en algemene kennis. Hierdoor missen leerlingen cruciale betekenisinformatie, zien ze onvoldoende samenhang tussen delen van een tekst of kunnen ze minder goed interpreteren wat ze lezen. De impact van een beperkte mondelinge taalvaardigheid op het leesbegrip zie je vaak bij leerlingen met een lage SES, al dan niet NTL's.

3. Combinatie

Natuurlijk kan ook een combinatie van zowel een zwakke technische vaardigheid als een te beperkte mondelinge taalvaardigheid aan de basis liggen van het begripsprobleem. Leesbegrip is immers een complexe vaardigheid waarin verschillende factoren, zoals kennis, processen, werkgeheugen en intelligentie, een rol spelen.



Uitgelicht

Effectief leesonderwijs, ook voor oudere leerlingen met leesmoelijkheden

Als je de leesvaardigheid van (oudere) leerlingen met leesmoelijkheden wil verbeteren, weet je misschien niet goed waar beginnen. De sleutel tot succes, zo tonen verschillende succesvolle taaltrajecten, is om als leerkracht te vertrekken vanuit een betekenisvol, motiverend kader waarin je zowel aandacht besteedt aan de technische leesvaardigheid van je leerlingen als aan leesbegrip. Bij leesbegrip besteed je expliciet aandacht aan strategieën en tekstrelaties en creëer je kansen voor gesprekken met elkaar over de inhoud van teksten. Deze gecombineerde aanpak kan starten vanuit je klasaanpak, is succesvol voor al je leerlingen en in het bijzonder voor leerlingen met een zwakke technische leesvaardigheid en/of een te beperkte mondelinge taalvaardigheid.

Hoe pak je dat aan? Vanuit effectieve taaltrajecten geven we je enkele handvatten en voorbeelden.

Creëer een **betekenisvolle context** door te vertrekken vanuit een centrale vraag of probleemstelling die relevant is voor de leerling zoals “Waarom is fastfood ongezond voor het lichaam?”. Doe dit geregeld in overleg met je leerlingen. Relevantie en actieve betrokkenheid zijn immers belangrijk voor hun intrinsieke motivatie (zie ook Bouwsteen 3).

Selecteer teksten die aansluiten bij de centrale vraag en die zowel **variëren** in teksttype (fictie vs. informatief) als moeilijkheidsgraad, aansluitend bij het leesniveau van de leerlingen.

- Zorg ervoor dat de geselecteerde teksten de (multiculturele) diversiteit in je klasgroep zoveel mogelijk weerspiegelen: kies voor auteurs met verschillende achtergronden en gebruik teksten die via het thema, de beschreven personages of de illustraties het multiculturele aspect omarmen. Dit verhoogt de herkenbaarheid en dus ook intrinsieke motivatie bij NTL's.
- Varieer in moeilijkheidsgraad door een keuze te maken uit cognitief meer uitdagende teksten of teksten die meer achtergrondkennis van de leerlingen vereisen. Sommige romans zijn bijvoorbeeld moeilijker dan een informatieve tekst. Onthoud hierbij dat NTL's of leerlingen met een lage SES vaak achtergrondkennis missen. Actief hierop inzetten is dus cruciaal (zie 3.3).
- Kies ook voor teksten die iets bijbrengen, een emotie oproepen, iets met je leerlingen doen om aansluitend voldoende debat en discussie uit te lokken bij je leerlingen. Zo versterk je opnieuw hun mondelinge taalvaardigheid en hun betrokkenheid (zie verder).

Koppel het technisch lezen (decoderen en leesvloeiendheid) aan het leesbegrip van de tekst(en). Laat je leerlingen hierbij samenwerken. Bij **oudere leerlingen** kan je dit bijvoorbeeld als volgt aanpakken:

- Vraag leerlingen om moeilijke medeklinkerclusters uit te spreken (bijvoorbeeld 'rfst' in herfst), laat hen grondwoorden (bijvoorbeeld geconsumeerd < consumeren) of delen van (moeilijke) samengestelde woorden (bijvoorbeeld transvetten < trans + vetten) identificeren, enz.
- Laat leerlingen in duo korte passages van de tekst lezen met aandacht voor intonatie en expressie. Zorg ervoor dat de moeilijke doelwoorden geïntegreerd zijn in de tekst. Dit geeft een extra herhaling van de (technisch) moeilijke woorden. Laat je leerlingen elkaar feedback geven. Leerlingen kunnen bijvoorbeeld ook een passage opnemen, herbeluisteren en zelf evalueren: “Lees ik vlot? Maak ik fouten?” maar zeker ook ten aanzien van hun intonatie en expressie “Lees ik op een aangename manier?”



Inkijkje

“We lezen in tien sessies fictieteksten van de Baron von Münchhausen en van Moela Nasroeddin (soms ook Nasreddin Hodja genoemd). Voor, tijdens en na het lezen overlopen we nieuwe woordenschat die in de teksten voorkomt. Als afsluiter van de les beluisteren we nog geluidsopnames van de teksten, die levendiger en grappiger gemaakt zijn door er extra geluid en montage aan toe te voegen. Tussen het lezen en bespreken van de teksten door doen we bovendien grappige uitspraak oefeningen van moeilijke woorden in de tekst. De leerlingen lezen zelf ook (stukjes van) de tekst in, alleen of in duo. Zo maken ze niet alleen plezier, maar kunnen ze zichzelf of elkaar ook beoordelen (leesvlotheid, foutjes, monotoon of eerder heel expressief).”

Je wil van je lezers ook **strategische lezers** maken die weten hoe ze moeten omgaan met teksten. Expliciete instructie in strategieën voor leesbegrip vóór, tijdens en na het lezen is hiervoor zinvol en rendeert. Denk bijvoorbeeld hardop na bij een bepaalde passage, laat zien hoe je denkproces in elkaar zit, geef aan hoe je soms ook verward bent en dat dit ook deel uitmaakt van het proces. Hardop voorlezen en goede leesstrategieën modellen blijken werkzame componenten voor leesbegrip en leesmotivatie. Belangrijk: instructie in leesstrategieën is nooit een doel op zich, maar moet bijdragen aan het vergroten van het tekstbegrip.

Dit kan je bijvoorbeeld als volgt aanpakken:

- Werk met een betekenisvol doel, een reden waarom de leerlingen de tekst aanpakken en ondersteun je leerlingen bij het zoeken naar antwoorden, bijvoorbeeld op de overkoepelende vraag “Waarom is fastfood ongezond voor het lichaam?”. Op die manier creëer je een betekenisvolle context en ontstaat er ook variatie in de manier waarop je een tekst **aanpakt**.
- Laat expliciet zien hoe je denkproces in elkaar zit (modeling):
 - **Voor het lezen:** bediscussieer de titel (bijvoorbeeld “Waarover zou de tekst gaan?”), activeer de achtergrondkennis (bijvoorbeeld “Ken ik enkele voorbeelden van fastfood?”, maak voorspellingen (bijvoorbeeld “Zou het enkel over hamburgers gaan of ook over kant-en-klare maaltijden uit de supermarkt?”).
 - **Tijdens het lezen:** lees de tekst of een passage eerst luidop. Laat hierbij voldoende pauzes waar je expliciet ‘luidop denkt’ (bijvoorbeeld “Wanneer kwam fastfood voor het eerst in beeld?”), visualiseert, jezelf vragen stelt (bijvoorbeeld “Is fastfood echt goedkoper en ook altijd ongezonder?”), woordenschatkeuzes benadrukt (bijvoorbeeld “Fastfood betekent dus eigenlijk gemaksvoesel”), en gebruik maakt van contextuele clues (bijvoorbeeld “Transvetten zijn dus een belangrijke boosdoener”).
 - **Na het lezen:** vat samen wat je las (“Wat is belangrijk? Wat moeten we onthouden?”), leg expliciet links tussen je eerder gemaakte voorspellingen (bijvoorbeeld “Fastfood is dus meer dan hamburgers waar ik het eerst aan dacht”) en tussen tekst en je eigen beleving (bijvoorbeeld “Fastfood hoeft dus niet altijd ongezond te zijn”), de wereld (bijvoorbeeld “Fastfood in Azië kan net zo goed sushi aan een straatkraampje zijn”) of andere teksten.
- Laat leerlingen dan zelf **in groep(jes)** aan de slag gaan door hen de strategieën die je hebt voorgedaan zelf te laten toepassen. Loop langs de groep(en) en ondersteun waar nodig door bepaalde strategieën opnieuw hardop te verwoorden.
- Laat leerlingen daarnaast de tekst ook (zelfstandig) stillezen en vraag hen opnieuw om de strategieën **voor zichzelf toe te passen**. Voor, tijdens en na het lezen kunnen ze zo hun eigen begrip monitoren (~ voorspellen, eigen vragen stellen) en indien nodig zelf bijsturen, bijvoorbeeld “Ik moet even terug in de tekst want wat bedoelde men nu weer met transvetten”. Deze expliciete focus rendeert voor leerlingen met leesmoelijkheden.
- Besteed tijdens het lezen ook soms expliciet aandacht aan strategieën die leerlingen helpen om inzicht te krijgen in en gebruik leren maken van de **tekststructuur**: beschrijving, opeenvolging, oorzaak/gevolg, vergelijking/contrast en probleem/oplossing. Het leren herkennen, begrijpen en omgaan met deze structuren kan het leesbegrip helpen vergroten. De tekststructuur geeft de lezer informatie over het doel van de tekst en over wat hoofd- en bijzaak is.

Wissel af in je aanpak.

- Je hoeft niet elke keer je volledige denkproces voor, tijdens, na uit te lichten. Een leerling kan zelf ook hardop duidelijk maken hoe het komt dat hij of zij iets niet begrijpt en hoe je kan bijstellen. Als leerlingen de strategieën onder de knie hebben, verschuift de focus naar toepassen.
- Lezen is meer dan strategieën inzetten. Praten over inhoud is wezenlijk - bijvoorbeeld "Wat denk je dat er nu gaat gebeuren?" - maar ook beleving bij teksten moet aandacht krijgen, bijvoorbeeld "Heb je zoiets ook al meegemaakt?".
- Zet strategieën bovendien niet geïsoleerd in. Als je bijvoorbeeld aandacht wil schenken aan verwijsrelaties kan je dat ook doen vanuit een functionele context, zoals met een vraag als "Wat voor iemand is Noah?". Na hardop denken kan je hier dan samen op doorgaan.

Creëer vooral veel kansen om in **gesprek** te gaan over de gelezen tekst via debat en discussie in (kleine) groep. Inzicht geven in gedeelde maar ook tegengestelde meningen en standpunten van klasgenoten, is zeker ook een manier om het begrip bij leerlingen met leesmoelijkheden te vergroten.

- Begeleid je leerlingen hierbij: formuleer zelf een centrale (open) discussievraag en laat leerlingen dan vertrekken vanuit een onderlinge dialoog en hun standpunt (leerlingen lezen bijvoorbeeld een fragment of passage, nemen er een standpunt over in en gaan dan met hun medeleerlingen in discussie hierover). Expliciete aandacht en instructie rond het voeren van een discussie of debat op basis van een gelezen tekst bevordert niet alleen het tekstbegrip, maar ook de algemene taalvaardigheid van je leerlingen, in het bijzonder van leerlingen met een lage SES en NTL's.

Bewaak, net als bij mondelinge taalvaardigheid, voldoende **transfer** naar andere domeinen. Zo verhoog je de oefenkansen van je leerlingen. Je kan de achtergrondkennis van je leerlingen verder uitbreiden door besproken (doel)woorden terug te laten komen in andere vakken zoals rekenen of zaakvakken. Voor leerkrachten secundair is het opnieuw belangrijk de aanpak te bespreken op schoolniveau met collega's (zie Bouwsteen 6).

Geef je leerlingen vooral ook kansen om **veel, gevarieerd en betrokken** te lezen uit een aantrekkelijk aanbod van verhalende en informatieve tekstsoorten en materialen. Door de persoonlijke leestijd van je leerlingen te verhogen, verbeter je immers ook hun leesvloeiendheid. Zo bouwen ze bijvoorbeeld meer woordenschat op, versterkt hun woordspecifieke kennis, herkennen ze meer formats en krijgen ze meer zelfvertrouwen. Geef lezen dus een plek naast de leeslessen.

- Ook tijdens het vrij lezen kan je leerlingen een bepaald doel meegeven en in gesprek gaan over teksten die ze de afgelopen periode hebben gelezen. Er zijn veel invalshoeken om gesprekken over teksten op een gevarieerde manier op te pakken, de ene keer met focus op beleving, de andere keer op waardering, genre, illustraties, taal enz.
- Toets telkens je initiatief af. Een dagelijks leeskwartiertje inzetten, zal leerlingen met leesmoelijkheden bijvoorbeeld te weinig handvatten meegeven om met teksten om te gaan. Bereik je onvoldoende effect, haal dan inspiratie uit de tips hierboven.

Deze totaalaanpak op klasniveau rendeert voor alle leerlingen, maar is bijzonder effectief voor alle leerlingen met leesmoelijkheden (los van de achterliggende reden van deze moeilijkheden). Blijkt de brede basiszorg op klasniveau onvoldoende, dan kan er tijdens de bijkomende instructie in kleine groep en/of individueel doorgezet worden met deze aanpak of gefocust worden op specifieke vaardigheden.

4.4 Laat schrijfoopdrachten het lezen (en spreken) versterken

Lezen en schrijven zijn twee verschillende vaardigheden. Elk afzonderlijk vragen ze om voldoende expliciete aandacht, maar ze zijn ook complementair. Onderzoek laat zien aan dat inzetten op schrijven een positieve invloed heeft op de leesvaardigheid. Zo helpt schrijven over een tekst, bijvoorbeeld door vragen te beantwoorden, je eigen mening te geven of een antwoord op een tekst te formuleren, het leesbegrip te vergroten. Instructie in specifieke vaardigheden voor schrijven ondersteunt op die manier de ontwikkeling van vaardigheden die belangrijk zijn voor lezen.

✓ Enkele concrete tips:

- **Stel spellen en schrijven niet uit** bij het leren lezen, ook als het moeilijker gaat. Bij het spellen is er veel aandacht nodig voor de klanken en letters in het woord, hoe het woord wordt uitgesproken. Zet van bij de start dus ook in op spelling. Zo help je je leerlingen om sterke codes van woorden op te slaan in hun herseinen.
- Leerlingen leren spelling niet spontaan tijdens het lezen en schrijven. Het **expliciet inzetten** op correct schrijven van woorden, inzicht geven in het spellingsysteem, woordvorming, toepassen van spellingregels, modelleren van correcte spelling tijdens schrijftaken heeft effect.
- Schenk van bij de start aandacht aan functioneel en creatief schrijven. Maak er **geen geïsoleerde** schrijfoopdrachten van, maar werk met een groter doel. Denk aan samen een kaartje schrijven naar een zieke leerkracht, een poster maken met tips tegen pesten, bij het thema kennismaking een klasboek beginnen waarbij elke leerling zich eerst voorstelt in woord en beeld, of werk met een probleemstelling zoals "Hoe zorgen we voor minder afval op de speelplaats?" Op die manier wordt een schrijftaak een manier om zich uit te drukken, tot een oplossing te komen, of argumenten te delen met een andere partij.

Bovendien kan een schrijfoopdracht ook de mondelinge taalvaardigheid ondersteunen, bijvoorbeeld doordat je tijdens het schrijven je gedachten ordent en meer structuur brengt in wat je wil vertellen, of omdat je dankzij het uitwerken van een bepaald standpunt en het opzoeken van relevante informatie meer 'taal' hebt om je standpunt in het debat kracht bij te zetten. Tijdens het schrijven word je ook uitgedaagd om complexere taal in te zetten dan bij het spreken. En schrijven helpt ook om beter te onthouden. Dat geldt ook voor de woorden die leerlingen verwerken in schrijftaken. Meer kansen dus voor woordenschat.



Inkijkje

In een Amerikaans taaltraject werkten **Engelsetaalleerders** (Portugees of Spaans als thuistaal) van het vierde en vijfde leerjaar in kleine groepjes van vier tot zes leerlingen rond leesbegrip, school- en vaktaal. De lessen waren georganiseerd rond thema's die telkens 13 dagen lang behandeld werden. In elk thema werd gestart met een overkoepelende vraag of probleemstelling die vervolgens in meerdere teksten werd uitgediept (zie ook 4.2). Telkens na het lezen van een tekst gaf de leerkracht instructie over de school- en vaktaal en woordenschat in de tekst. Daarna werd een debat opgestart. De leerkracht begeleidde de leerlingen actief om hun standpunten over teksten te verwoorden. Als slot van elke cyclus kregen de leerlingen een driedaagse schrijfworkshop waarin ze stapsgewijs leerden om vanuit de discussievragen die centraal stonden tijdens het eerdere debat, hun argumenten en standpunten schriftelijk te formuleren. De leerlingen kregen zo de kans om de geleerde school- en vaktaal actief te verwerken. Om de opdracht zo functioneel mogelijk te maken, richtten de leerlingen hun schrijftaak specifiek tot een bepaald iemand (zoals het schoolhoofd, schoolkrant, politiek vertegenwoordiger).

- Op dag 1 verzamelden ze ideeën en maakten ze een plan van aanpak.
- Op dag 2 startten ze met het schrijven van een kladversie. Deze versie werd grondig geëvalueerd en herwerkt.
- Op dag 3 gingen ze met de definitieve versie aan de slag en maakten ze de schrijftaak klaar voor verzending.



Inkijkje

"In onze **lagere school** werken we met leerlingen die nood hebben aan taalsteun rond actuele filmpjes of beelden op een gratis online tool voor het stimuleren van de Nederlandse taalvaardigheid. Dit doen we in kleine groepjes. De leerlingen bekijken het filmpje (dat bij de lesinhoud aansluit) en daarna starten we een gesprek. We vinden het belangrijk om ook de koppeling te maken met lezen en schrijven. Daarom krijgen de leerlingen als vervolgstap de uitgetypte tekst van het fragment. Die lezen ze eerst en daarna schrijven ze over bepaalde stellingen of lossen ze schriftelijk vragen op. Ook thuis kunnen ze hiermee verder gaan."

Onderzoeksevidentie?

Een groot aantal reviews voeden de eerste aanbeveling (Chambers et al., 2016; Ehri et al., 2001a; Ehri et al., 2001b; National Early Literacy Panel, 2008; Slavin et al., 2011) en de tweede aanbeveling (Cheung & Slavin, 2012a; Ehri et al., 2001a; Richards-Tutor et al., 2016; Slavin et al., 2011). Deze bouwstenen zijn duidelijk aanwezig in de meeste effectieve buitenlandse taaltrajecten met jonge kinderen, waar zichtbaar beroep gedaan wordt op de omvangrijke onderzoeksexpertise binnen dit domein. De derde aanbeveling daarentegen is uitgewerkt op basis van een uitgebreide analyse van recente buitenlandse taaltrajecten met oudere leerlingen. Deze tips worden verder onderbouwd vanuit de reviews. Enkele reviews concluderen dat ook oudere leerlingen nog vorderingen kunnen maken op het vlak van technisch lezen als hierin geïnvesteerd wordt (Ehri et al., 2001a; Ehri et al., 2001b; Flynn et al., 2012; Wanzek et al., 2013). Eén review verwijst naar motivatie en integratie in zaakvakken als beloftevolle bouwstenen (Baye et al., 2019). Daarnaast komen ook strategieën voor leesbegrip en inzicht in tekststructuur aan bod in de reviews (Gajria et al., 2007; Hebert et al., 2016; Okkinga et al., 2018; Pyle et al., 2017). De laatste aanbeveling ten slotte rond schrijven wordt onderbouwd door drie reviews (Baye et al., 2019; Dietrichson, 2020; Hebert et al., 2016). Opvallend is dat schrijven in alle buitenlandse taaltrajecten met oudere leerlingen uitgebreid aan bod komt, maar ook bij jongere leerlingen een plaats krijgt.





bouwsteen

5

Verzorg de kwaliteit van je instructie

- 5.1 Geef expliciete instructie
- 5.2 Laat leerlingen van en met elkaar leren
- 5.3 Geef sterke feedback
- 5.4 Integreer technologie op een wijze manier in je lessen
- 5.5 Hou rekening met de taalachtergrond van leerlingen om je instructie te versterken

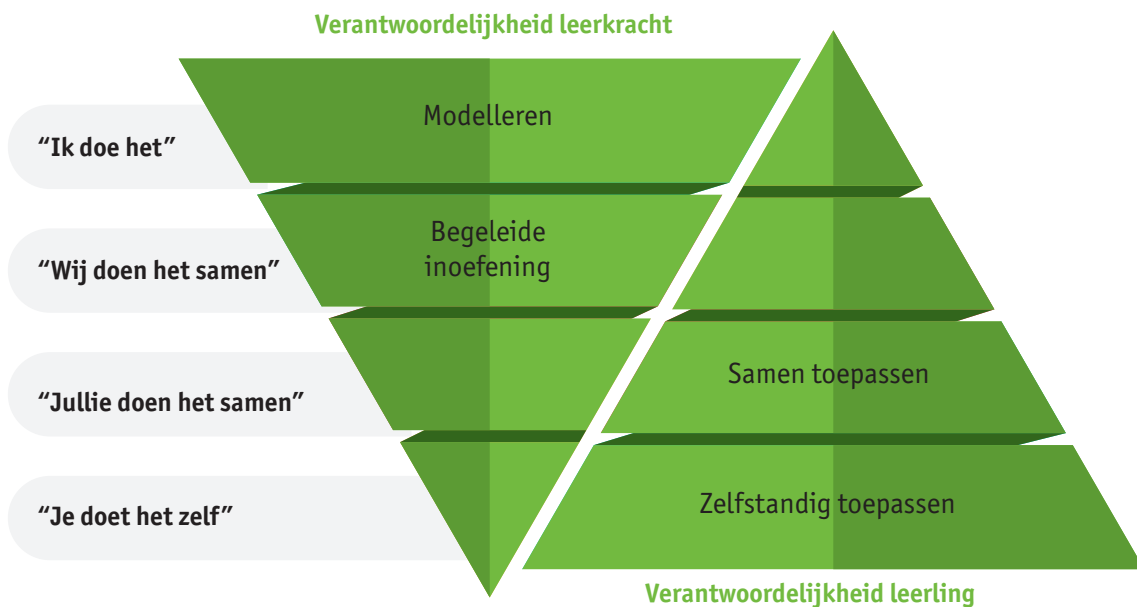
Verzorg de kwaliteit van je instructie

Je taaldoelen afstemmen op de onderwijsbehoeften van je leerlingen is een belangrijke basis voor het slagen van een taaltraject. De inhoud is essentieel. Minstens even belangrijk is de manier waarop jij als leerkracht met je leerlingen werkt aan deze doelen. Uit onderzoek blijkt namelijk dat het de kwaliteit van instructie is die een sterke impact heeft op het succes van een traject. Precies leerlingen met nood aan taalsteun blijken veel behoefte te hebben aan kwalitatief goede instructie waarin inhouden expliciet aan bod komen, waar er ruimte is voor veel interactie met jou als leerkracht en met klasgenoten, en waar er veel input en feedback wordt gegeven.



5.1 Geef expliciete instructie

Verschillende studies tonen aan dat alle leerlingen – en in het bijzonder leerlingen met nood aan taalsteun – baat hebben bij expliciete instructie, ook op het vlak van taal. Dit geldt zowel voor kleuters als leerlingen in het lager en secundair onderwijs. Verwacht dus in je taaltraject niet dat je leerlingen vaardigheden zoals het opzoeken van informatie uit een tekst vanzelf leren. Bij expliciete instructie gaat het er net om dat je als leerkracht het leerdoel duidelijk maakt en helder uitleg geeft over nieuwe begrippen, vaardigheden en strategieën die je je leerlingen wil leren. Je leidt de instructie en schenkt veel aandacht aan voordoen, modelleren, en het geven van goede voorbeelden. Op die manier geef je de verantwoordelijkheid voor het leren in kleine stapjes door aan de leerling (zie Figuur 4).



Figuur 4: Expliciete instructie en het stap voor stap doorgeven van verantwoordelijkheid (gebaseerd op Fisher & Frey, 2008)

Ook bij jonge kinderen is een expliciet aanbod belangrijk. Dit hoeft helemaal niet te botsen met een aanpak waarin de kinderen vanuit hun verwondering en nieuwsgierigheid op ontdekking gaan. Als je je doelen als uitgangspunt neemt, heb je als leerkracht vrijheid in je aanbod van activiteiten en blijft er veel ruimte voor spel. En juist in spel liggen kansen voor kinderen om zaken die je eerder expliciet onder de aandacht hebt gebracht op een spontane manier toe te passen.

Inkijkje

Amerikaanse onderzoekers gingen na op welke manier de mondelinge taalvaardigheid en beginnende geletterdheid van kleuters met een lage SES best gestimuleerd kon worden: via een programma waarin de leerkracht de kleuters vooral begeleidde bij activiteiten die ze zelf bedachten, of via een evenwichtige aanpak waarin de leerkracht expliciete instructie inbouwde rond mondelinge taalvaardigheden en beginnende geletterdheid, zowel in de context van leerkrachtgestuurde als kindgestuurde activiteiten. De leerlingen uit de tweede groep bleken na één schooljaar doorgaans meer vooruitgang te boeken op het vlak van mondelinge taalvaardigheid en beginnende geletterdheid dan de leerlingen in de eerste groep.



Uitgelicht

Het belang van expliciete instructie

Hoewel expliciete instructie voor alle leerlingen belangrijk is, is dit voor leerlingen met nood aan taalsteun zelfs nog belangrijker. Leerlingen die al over veel voorkennis of een sterke taalvaardigheid beschikken, hebben een heleboel ervaringen, kennis en informatie opgeslagen in hun langetermijngeheugen. Leerlingen met nood aan taalsteun hebben deze voorkennis of vaardigheden doorgaans niet of minder. Hierdoor moeten ze veel meer een beroep doen op hun beperkte werkgeheugen en kunnen ze hun langetermijngeheugen niet aanspreken.

✓ Enkele concrete tips:

STAP 1: Maak bij de start van de les duidelijk wat het **doel** is en verwoord dit naar je leerlingen.

STAP 2: Leg vervolgens uit hoe je te werk zal gaan en doe dit voor, **modelleer**. Verwoord hardop de stappen die je zet. Alleen uitleggen is niet voldoende, bijvoorbeeld: "Ik ga nu even op de achterkant van het boek lezen waarover het boek gaat... Kijk, hier staat de flaptekst. Ik lees dat het een informatief boek is over honden voor kinderen die zelf een hond willen."

Maak eventueel gebruik van video's of een digitale presentatie om een voorbeeld kracht bij te zetten. Een kort filmpje waarin een vliegtuig 'opstijgt' kan bijvoorbeeld meer zeggen dan wanneer je alleen de definitie van 'opstijgen' geeft. De geluiden en de setting in het filmpje kunnen het betekenisnetwerk namelijk helpen activeren. Of denk aan een demonstratie in een practicum in het **secundair** of een waarneming in de **kleuterklas**. Ook een debat of gespreksactiviteiten in de klas waarbij je ervoor zorgt dat de informatie uitdrukkelijk aan bod komt en wordt geoefend, kunnen deel uitmaken van je expliciete instructie.

STAP 3: Sluit aan bij de **voorkennis** die je leerlingen hebben. Doe je dat niet, dan gaat de instructie over hun hoofden heen en daalt hun betrokkenheid.

STAP 4: Nadat je duidelijk hebt gemaakt aan je leerlingen wat én hoe ze aan de slag gaan, geef je veel gelegenheid om de **nieuwe kennis te verwerken of te oefenen**. Toepassen via onderzoeken kan hierin een belangrijke plek innemen, maar wel met behulp van een uitgewerkt voorbeeld. Gaan je leerlingen op zoek naar een oplossing voor een probleem, dan hebben ze een houvast bij hun onderzoek. Bijvoorbeeld in een voorleesverhaal maken de kinderen kennis met Kira en Mia. Hun huisdier is vermist. De kinderen zoeken mee naar een oplossing en maken affiches om het hondje terug te vinden. De leerkracht heeft voordien getoond hoe een 'vermist poster' eruit kan zien, welke tekst erop staat, hoe ze de lettertekens leest van links naar rechts. Samen onderzoeken de kinderen hoe ze hun 'vermist poster' het best vormgeven en wat ze erop tekenen en 'alsof' schrijven.

STAP 5: Blijf het leerproces expliciet ondersteunen, ook tijdens het oefenen. De kloof tussen instructie en zelfstandig werk (in groep of individueel) is vaak te groot voor leerlingen met nood aan taalsteun. Hierdoor bestaat het gevaar dat ze gefrustreerd raken en afhaken, of dat ze net overtuigd zijn van hun eigen gelijk en verder leren op basis van fouten. Blijf dus hardop denkend voordoen of stel vragen om het leerproces te sturen.

5.2 Laat leerlingen van en met elkaar leren

Het leerproces expliciet begeleiden is belangrijk. Wil je dat je leerlingen meer kansen krijgen om zich de geleerde kennis, vaardigheden en strategieën eigen te maken, dan moeten ze daarnaast ook veel leren van en met elkaar. Tal van studies tonen immers aan hoe belangrijk samenwerkend leren is voor leerlingen met nood aan taalsteun. De samenwerking tussen leerlingen maakt dat leerlingen actiever deelnemen aan een opdracht, en bewuster nadenken. Bovendien vinden leerlingen dit doorgaans een fijne manier van leren omdat ze met leeftijdsgenoten in interactie gaan, wat de motivatie verhoogt.



Inkijkje

In een buitenlands taaltraject voor taalarme leerlingen met een lage SES (vierde leerjaar tot eerste jaar secundair) kregen leerlingen eerst instructie over de doelwoorden in teksten en lazen ze teksten onder begeleiding van de leerkracht. Daarna gingen ze in kleine groep verder oefenen om de doelwoorden in te zetten in een gesprek. De leerkracht moedigde de leerlingen ook aan om tijdens het groepswerk technieken toe te passen die bij de instructie aan bod waren gekomen (bijvoorbeeld interpreteren en zich verplaatsen in standpunten). De inhoud van de lessen en suggesties voor vragen waren uitgewerkt in de lesvoorbereiding zodat de leerkracht maximaal kon inzetten op de interactie met leerlingen en de interactie tussen leerlingen onderling.

Waar hou je het best rekening mee bij samenwerkend leren?

✓ Enkele concrete tips:

- Voordat je je leerlingen laat samenwerken, controleer je eerst of ze de opdracht **voldoende begrepen** hebben begrepen.
 - Blijf groepswerk met leerlingen met nood aan taalsteun begeleiden of **monitoren**.
 - Geef je leerlingen ook regelmatig de kans om zowel op klasniveau met alle leerlingen als tijdens verlengde instructie in tweetallen of in groepjes van vier of vijf samen te werken aan opdrachten voor mondelinge of schriftelijke taal. Laat leerlingen met **leesmoeilijkheden** bijvoorbeeld na jouw instructie in groep hardop overleggen over hoe ze de betekenis van een doelwoord achterhalen in de tekst en ondersteun hen hierbij. Zo krijg je als leerkracht ook zicht op de manier waarop ze aan de slag gaan, kan je het proces beter monitoren en je feedback hierop afstemmen.
- Hou er rekening mee dat je het werken in kleine groepjes met klassikaal werken **afwisselt**.
 - Probeer opdrachten te geven waarbij de **inbreng** van verschillende leerlingen nodig is. Denk bijvoorbeeld aan een schrijfoopdracht waarbij leerlingen eerst op zoek gaan naar informatie in een tekst en de informatie van elke leerling ertoe doet.
 - Moedig **NTL's** aan om tijdens het lezen **aantekeningen** te maken en vragen te stellen aan hun groepsgenoten zowel over de inhoud van de tekst, de discussievragen als over de verschillende taalaspecten (woordenschat, school- en vaktaal) en laat ze hierbij ook de thuistaal inzetten.
 - **Wacht niet** met het inzetten van werkvormen waarbij leerlingen van en met elkaar leren. Ook **kleuters** vinden het erg fijn om bijvoorbeeld een oplossing te 'schrijven' op de rug van hun maatje of in tweetallen klanken uit te spreken en voelen. Na instructie en verkennen van een nieuwe letter, kunnen kleuters op basis van een uitgewerkt voorbeeld in een groepje onderzoeken of ze in eerder besproken voorwerpen zoals 'sok' de doelklank horen: "Hoor je k in sok?"
 - Wissel af tussen **verschillende vormen** van samenwerkend leren. Welke vorm je kiest, lijkt namelijk minder belangrijk te zijn dan de mate waarin je erin slaagt om het samenwerkend leren te integreren in je activiteit of les. De boodschap is dus om verschillende vormen van instructie af te wisselen én deze vormen op elkaar af te stemmen.
 - **coöperatief leren:** hierbij stuur je het groepswerk sterk en geef je elke leerling een duidelijke rol.
 - **collaboratief leren:** hierbij laat je leerlingen zelf als groep bepalen hoe ze een bepaalde taak aanpakken.
 - **peer tutoring:** hierbij werken oudere leerlingen (tutors) en jongere leerlingen (tutees) samen en leren ze van elkaar.
 - Zorg voor een goede **voorbereiding**. De grootte van de groepjes blijkt niet zo belangrijk zolang je duidelijke doelen vooropstelt voor je je leerlingen laat samenwerken. Kies je bijvoorbeeld voor peer tutoring, dan hou je best in het achterhoofd dat deze vorm het meest effect heeft wanneer zowel de tutor als de tutee voorbereid en begeleid worden. Monitor en evalueer de opbrengsten zowel voor de tutor als de tutee, want die zijn niet noodzakelijk dezelfde.



Inkijkje

In een buitenlands taaltraject op klasniveau met NTL's werkten kleuters en leerlingen uit het vierde leerjaar samen om hun verhaalbegrip te stimuleren en hun kennis van school- en vaktaalwoordschat uit te breiden. Centraal stonden de avonturen van een sprekende hond Martha, die samen met haar mensen- en dierenvrienden verschillende STEM-thema's verkent (bijvoorbeeld milieu, wonderlijke uitvindingen om je heen). Wekelijks kwam één avontuur aan bod in de vorm van een leestekst of een video, die doorgenomen werd gedurende een voorbereidende sessie met de klasleerkracht en een buddiesessie waarin de leerlingen samenwerkten.

- In de **voorbereidende sessie voor de kleuters** (30 min.) bekeek de klasleerkracht een video of tekst met de kleuters en bracht doelwoorden uit het verhaal of de tekst aan. Daarna gingen de kleuters verder met een schrijf- of tekenactiviteit.
- In de **voorbereidende sessie voor de tutors** van het vierde leerjaar (45 min.) legde de klasleerkracht uit hoe de tutors de kleuters konden begeleiden tijdens het bekijken van de video of het beluisteren van het verhaal. De doelwoorden werden ook in deze groep uitgelicht. Ook leerden de tutors technieken aan om nieuwe woorden te verklaren en interactie op te wekken zoals vragen stellen, luisteren en uitbreiden van antwoorden, afbeeldingen laten aanwijzen, uitbeelden enz.
- Na deze voorbereiding **werkten** de kleuters (tutees) en tutors van het 4e leerjaar **samen** in een **buddyses-**

sie (45 min). De tutors gebruikten een checklist om de kleuters te begeleiden bij de activiteiten. Bij het bekijken van de video met een verhaal of het voorlezen van een informatieve tekst werden ze bijvoorbeeld gevraagd om aandacht te schenken aan de titel en omschrijving, om achtergrondkennis op te roepen, en om te stoppen op belangrijke plekken in de tekst om vragen te beantwoorden of te stellen of passages met belangrijke informatie samen te vatten. Naast verhaalbegrip pasten ze ook toe wat ze leerden over het aanbrengen van doelwoorden: het laten uitspreken van de woorden, het achterhalen van de betekenis van woorden (via context, gebruik van verwante woorden enz). Ook de begeleiding van de aansluitende activiteiten (schrijven/tekenen) kreeg de nodige aandacht. De leerkracht bleef alle sessies monitoren en de gevormde koppels opvolgen.

Over een periode van veertien weken kwamen vier STEM-thema's aan de hand van veertien verschillende avonturen aan bod. Het effect hiervan was duidelijk zichtbaar op de woordenschatontwikkeling van de kleuters, ook van de NTL's. Leerlingen in het vierde leerjaar boekten eveneens vooruitgang op de doelwoorden en de strategieën die aan bod kwamen tijdens de interventie. Uit interviews met de leerkrachten en tutors bleek bovendien dat ze het traject erg motiverend vonden en de woorden en strategieën ook in andere lessen gingen inzetten.



5.3 Geef sterke feedback

Naast heldere en expliciete instructie met veel voorbeeldgedrag en interactie, is het systematisch geven van feedback een belangrijk onderdeel van je instructie aan leerlingen met nood aan taalsteun. Voor hen is het extra belangrijk om informatie te krijgen over waar ze heen gaan (**feedforward**), hoe ze het doen (**feedback**) en wat ze vervolgens moeten doen om een volgende stap te zetten (**feed-up**).

Hoe explicieter je duidelijk maakt wat je leerlingen moeten doen om een volgende stap te zetten, des te sneller ze die stap kunnen zetten. **Scaffolding** is een belangrijke bouwsteen die leerlingen hierbij ondersteunt. Je bouwt met je input als het ware telkens een 'steiger' om je leerlingen een volgende stap te kunnen laten zetten. Zo til je hen een niveau hoger (zie Bouwsteen 3 voor voorbeelden).

✓ Enkele concrete tips:

- Geef feedback liefst **onmiddellijk**.
- Richt feedback op het **proces**. Sta niet zozeer stil bij wat de leerling fout doet maar waar die naartoe gaat (feedforward) en wat die moet doen om het beter te kunnen doen (feed-up). Ook hierin kan je een voorbeeldrol aannemen. Bijvoorbeeld na het lezen van een tekst maak je duidelijk dat de leerlingen nu in groep hun eigen mening verwoorden (*Kan fastfood op school?*) en rekening houden met elkaars standpunten. Samen maak je afspraken over het verloop van het gesprek. Tijdens de groepsgesprekken wandel je vervolgens als het ware in en uit gesprekken om de leerlingen verder door te laten denken over hun mening en de argumenten nog duidelijker te formuleren of om hiervoor op zoek te gaan in de gelezen tekst. Je draagt zelf ook een alternatieve mening met argumenten aan als voorbeeld en herinnert leerlingen aan de afspraken rond samenwerking.
- Leer je leerlingen ook **feedback geven aan elkaar**. Peer feedback zorgt voor een gedeelde verantwoordelijkheid en dat stimuleert de betrokkenheid. Bijvoorbeeld na een groepsgesprek plan je een reflectiemoment in waarbij alle groepsgenoten actief feedback geven aan elkaar over hoe ze een eigen mening hebben vertolkt. Dit doen ze op basis van de afspraken die jullie vooraf samen gemaakt hebben.



Inkijkje

"Tijdens het inoefenen laat ik mijn klas van het eerste leerjaar vaak lezen in tweetallen. Ze zijn het gewend om feedback te geven aan elkaar. Het maatje dat niet leest, wijst bij en heeft niet alleen aandacht voor eventuele fouten maar let ook mee op hoe er gelezen wordt. Is er aandacht voor leestekens, voor de hapjes lucht tussen de delen in een zin? Dankzij deze werkvorm kan ik de kinderen die begeleiding nodig hebben, extra aandacht geven."



Inkijkje

"In onze school hebben 75% van de leerlingen een andere thuistaal dan het Nederlands. Eigenlijk draait alles om een kwaliteitsvolle instructie de ganse dag door. Dat houdt in dat de leerkracht zelf een rijk, gevarieerd en begrijpelijk taalaanbod voorziet, maar ook op een gepaste manier feedback geeft over het taalgebruik van de leerlingen, passend bij leeftijd en beginsituatie. Stel dat er in onze kleutergroep een leerling bijvoorbeeld zegt: "Ik loopte naar de bakker". Dan zeggen we niet: Dat is fout, het moet zijn: 'Ik liep naar de bakker', want dat belemmert hun spreekdurf. Wel: "Ah, je liep naar de bakker..." Maar als een kleuter een trein aanduidt met auto, bespreken we samen de verschillen en de gelijkenissen."

5.4 Integreer technologie op een wijze manier in je lessen

Jouw leerkrachtvaardigheden zijn het allerbelangrijkste als het gaat om kwaliteitsvolle instructie. Je kan je als leerkracht gelukkig ook laten ondersteunen door technologie om je instructie te voeden of visueler te maken, of om leerlingen met nood aan taalsteun meer kansen te geven om te oefenen. Met technologie bedoelen we zowel het gebruik van bijvoorbeeld digitale borden en visuele ondersteuning (ppt's, video's, websites) om de inhoud van bepaalde lessen te structuren of te verduidelijken, als educatieve programma's, tools en apps die ingezet worden om mondelinge of schriftelijke vaardigheden te oefenen. Hoewel heel wat studies onderzochten of de inzet van technologie effectief kan zijn binnen een taaltraject, zijn de meeste van die studies gericht op leesinterventies. Er is veel minder onderzoek gedaan naar kansen van technologie voor andere schriftelijke vaardigheden zoals spelling of schrijven of voor mondelinge taalvaardigheid. Dat maakt het voor jou als leerkracht niet altijd eenvoudig om de (meer)waarde ervan in te schatten.

✓ Wat weten we wel? Enkele concrete tips:

Zorg dat de technologie steeds ingebed is in de inhoud van je lessen en dus goed aansluit bij je lesdoel.

- Wanneer je voor **kleuters** bijvoorbeeld gebruikmaakt van digitale prentenboeken, kies dan voor (prenten)boeken met geluiden en animaties die het (inhoudelijk) verhaal **ondersteunen** in plaats van afleiden.
- Vergeet niet om ook bij de inzet van technologie aandacht te schenken aan de **bouwstenen** uit deze gids. Een goed voorbeeld is woordenschatinstructie. Zet je een tool of app in waarmee leerlingen enkel het juiste plaatje moeten koppelen aan doelwoorden (bijvoorbeeld afbeelding van een jas koppelen met auditief of visueel aangeboden woord 'jas') dan train je in feite enkel op het labelen van woorden, niet op de uitbreiding van het betekenisnetwerk. Wanneer de doelwoorden echter in een context neergezet worden en de leerling deze ook zo moet gebruiken in de context (zie ook Bouwsteen 3), draagt dit wel bij aan de opbouw van een betekenisnetwerk. Bijvoorbeeld: wanneer de leerling de instructie hoort of leest "hang de jas aan de kapstok in de gang" en op de tablet het voorwerp naar de juiste plaats moet slepen. Specifiek voor **NTL's** geldt dat zo'n pure labelingoefening wel werkt, op voorwaarde dat ze het concept van het woord reeds hebben verworven in hun thuistaal. Maar ook voor hen is het neerzetten van de context heel belangrijk.
- Technologie kan en mag jou als leerkracht nooit vervangen: **geïntegreerde programma's** met een online en offline component kunnen de beste resultaten en de grootste leerwinst voor leerlingen voorleggen, zeker voor leerlingen met nood aan taalsteun. Zo tonen onderzoeksstudies gericht op lezen duidelijk aan dat het inzetten van technologie een positief

effect heeft op de ontluikende geletterdheid (fonologisch bewustzijn, inzicht in geschreven taal, letterkennis, decoderen, spelling) bij kleuters en de leesvaardigheid bij leerlingen van het lager en secundair onderwijs. Tegelijkertijd is deze leerwinst wel kleiner dan de leerwinst als gevolg van een klassieke aanpak zonder inzet van technologie. Zet de technologie dus ondersteunend in:

- Wil je bijvoorbeeld inoefenen op technisch lezen, wissel dan af: laat je leerlingen leren via instructie door jou als leerkracht, individueel werken aan de computer of via een app technisch lezen en daarnaast ook individueel (zonder computer) of in duo lezen.
- Wanneer je een bepaalde app in je les gebruikt hebt, kan je leerlingen hiermee thuis laten verder oefenen, maar alleen inzetten op 'thuis oefenen met een app' zonder omkadering en begeleiding volstaat niet.



Inkijkje

"Wekelijks werken onze leerlingen **secundair** onderwijs een aantal uur in kleine groepjes aan opdrachten voor de lessen Nederlands, Frans en wiskunde. **NTL's** die klaar zijn met hun vakgerichte opdrachten worden dan uitgedaagd om hun kennis van het Nederlands verder uit te breiden. Hiervoor maken we gebruik van gratis online tools die oefeningen aanbieden volgens verschillende thema's (bijvoorbeeld winkelen of gezondheid). Om de aansluiting met de lessen en lesinhoud te garanderen, geven we duidelijk aan welke thema's ze wanneer kunnen gebruiken. Ook thuis kunnen ze zelfstandig met deze thema's verder aan de slag."

5.5 Hou rekening met de taalachtergrond van leerlingen om je instructie te versterken

NTL's zijn uniek doordat ze een taalrepertoire hebben dat uitgebreider is dan dit van eentalige leerlingen. Als NTL's de ruimte krijgen om hun volledige taalrepertoire te benutten, ook op school, dan spreekt het voor zich dat ze zich meer gewaardeerd voelen. Verschillende studies tonen aan dat als je de thuistaal van leerlingen functioneel inzet tijdens de instructie, bijvoorbeeld door verschillen tussen de thuistaal en onderwijstaal te duiden als het gaat om woordvorming, dat dit een hulpmiddel kan zijn bij het aanleren van de onderwijstaal. Wel zijn deze onderzoeken doorgaans uitgevoerd in een onderwijscontext waarin alle leerlingen dezelfde thuistaal spreken (bijvoorbeeld Spaans) en de leerkracht diezelfde thuistaal vlot beheerst. Soms gaat het ook om tweetalig onderwijs waarbij de leerlingen, nu of in het verleden, een deel van het programma in de thuistaal volgen.



Inkijkje

Amerikaanse onderzoekers gingen na hoe ze de academische woordenschat en het leesbegrip van leerlingen met Spaans als thuistaal in het vierde en vijfde leerjaar konden versterken. Tijdens expliciete instructie over woordenschat, woordvorming en zinsleer maakten ze bewust de verbinding tussen de onderwijstaal en de thuistaal van de leerlingen. Enkele effectieve voorbeelden:

- Voor het aanleren van academische woordenschat maakten ze gebruik van verwante woorden in de instructie- en thuistaal, bijvoorbeeld 'real' [Engels] en 'el real' [Spaans].
- Voor het verhelderen van woordvormingsaspecten wezen ze op de gelijkenissen en verschillen van voor- en achtervoegsels in beide talen, bijvoorbeeld wanneer je bij het grondwoord 'real' het achtervoegsel '-ity' toevoegt, krijg je 'reality'; eenzelfde proces gebeurt in het Spaans 'real'+ 'idad' wordt 'realidad'.
- Voor het versterken van grammaticale vaardigheden wezen ze op de gelijkenissen en verschillen in woordvolgorde tussen beide talen, bijvoorbeeld 'the excellent student' [Engels] versus 'el estudiante excelente' [Spaans]).

Er bestaat geen evidentie voor het inzetten van de thuistalen in een context die vergelijkbaar is met die in Vlaanderen en Nederland, waar leerlingen in één klas vaak een mix van thuistalen spreken die je als leerkracht bovendien niet (allemaal) beheerst. De thuistalen van de leerlingen op een structurele en klassikale manier inzetten tijdens je instructie zoals in het Inkijkje hierboven, zal, afhankelijk van je context, dus niet voor elke leerkracht haalbaar zijn. Toch bestaan er ook voor heterogene taalgroepen enkele manieren om de thuistaal van je leerlingen als hefboom te gebruiken tijdens je instructie, in de eerste plaats voor beginnende NTL's die zich anders moeilijk kunnen uiten. Je kan bijvoorbeeld leerlingen met eenzelfde thuistaal moeilijke en/of abstracte woorden voor elkaar laten vertalen, of leerlingen met eenzelfde thuistaal regelmatig samen laten werken. Tijdens het oplossen van en discussiëren over de opdracht mogen ze de thuistaal gebruiken, terwijl de terugkoppeling naar jou en naar de klas in het Nederlands gebeurt.



Inkijkje

"We werken vaak in kleine groepjes in de klas en maken ook echt gebruik van de thuistaal van de leerlingen om bijvoorbeeld iets te verduidelijken. Leerlingen die al voldoende Nederlands kennen en die de thuistaal delen, laten we dan bijvoorbeeld vertalen naar de thuistaal, zodat NTL's een kapstok hebben. We merken bovendien dat het voor NTL's een openbaring is om mechanismen in talen te vergelijken: waarom heb je het bijvoorbeeld moeilijk met 'mannelijk' en 'vrouwelijk' in het Nederlands wanneer je thuistaal Turks is? Op deze manier maken we dus expliciet gebruik van de thuistaal om hen meer inzicht te geven in (de structuur van) het Nederlands. Het omarmen van de thuistaal op school bevordert tenslotte de betrokkenheid en het welbevinden van onze NTL's."



Inkijkje

"Wanneer we rond een nieuwe centrale vraag of probleemstelling starten, stellen we woorddoosjes op klas- en kindniveau samen. Deze woorddoosjes bevatten (moeilijke) doelwoorden die binnen verschillende activiteiten de nodige aandacht krijgen. Om de verwerving van die woorden te vergemakkelijken voor NTL's, vertalen we deze woorden ook telkens naar de thuistaal van de leerling."

Onderzoeksevidentie?

De eerste aanbeveling wordt ondersteund door de reviews van Richards-Tutor et al. (2016) en Chambers et al. (2016), en keert in bijzonder veel buitenlandse taaltrajecten voor kleuter-, lager en secundair onderwijs terug. Niet minder dan vijf verschillende reviews vermelden de tweede aanbeveling rond samenwerkend leren (Baye et al., 2019; Cheung & Slavin, 2012a; Cole, 2014; Dietrichson et al., 2017; Slavin et al., 2011). Feedback wordt in de reviews in één adem genoemd met monitoring (Chambers et al., 2016; Dietrichson et al., 2017; Dietrichson et al., 2020). Omdat de drie vormen van feedback uitvoerig ingezet worden in de buitenlandse taaltrajecten, hebben we hiermee goede input voor de derde aanbeveling. De vierde aanbeveling over technologie is afkomstig uit de reviews van Cheung & Slavin (2012b) en Verhoeven et al. (2020). De vijfde en laatste aanbeveling ten slotte is gebaseerd op praktijken die terugkeren in alle buitenlandse taaltrajecten die werken met meertalige leerlingen. Ook Richards-Tutor et al. (2016) stellen in hun review vast dat succesvolle buitenlandse taaltrajecten waarin de leerkracht vertrouwd is met de thuistaal van de leerlingen vaak aandacht schenken aan verschillen tussen de onderwijstaal en de thuistaal.





bouwsteen

6

**Monitor je leerlingen en
laat je ondersteunen**

6.1 Monitor je leerlingen en stem je onderwijs hierop af

6.2 Grijp de kans om te blijven leren

6.3 Werk samen met je team vanuit een gedeelde en gedragen missie

Monitor je leerlingen en laat je ondersteunen

Wanneer je investeert in een taaltraject wil je natuurlijk nagaan of je leerlingen met nood aan taalsteun hierbij gebaat zijn, vorderingen maken en de onderwijsdoelen bereiken. Gezien jouw cruciale rol in het leerproces van leerlingen (met verschillende onderwijsbehoeften) moet je er bovendien voor zorgen dat jouw didactische kwaliteiten en inhoudelijke vakkennis blijven evolueren. Een gedragen schoolvisie en -missie kunnen jou en je collega's hierin ondersteunen.

6.1 Monitor je leerlingen en stem je onderwijs hierop af

Om het leerproces van je leerlingen op een onderbouwde manier in kaart te brengen is het nodig om je leerlingen en je eigen aanpak voortdurend goed op te volgen of te monitoren. Monitoring is dus zowel belangrijk voor het (eind) resultaat (*Hebben mijn leerlingen de leerdoelen bereikt?*) als voor het leerproces ernaartoe (*Hoe verloopt het leerproces van mijn leerlingen? Is mijn aanpak en didactisch handelen effectief met het oog op het eindresultaat? Is er bijsturing in mijn aanpak nodig? Waar in het leerproces moet ik mijn leerlingen nog meer ondersteunen?*).

Op basis van voorbeelden uit buitenlandse taaltrajecten en uit de praktijk geven we volgende adviezen om monitoring te integreren in je traject:

- **Verhelder** aan het begin van het leerproces de leerdoelen en succescriteria voor je leerlingen. Zorg er dus voor dat ze in het traject voortdurend weten waarom ze iets leren, wat hen te wachten staat en hoe ze een einddoel kunnen bereiken (*Waar werken we samen naartoe?*).
 - Bijv.: het doel is dat je leerlingen een mondelinge presentatie kunnen geven met als thema: 'je held'. Je informeert hen dat zowel de inhoud (wat ze vertellen), het taalgebruik (woordkeuze, uitspraak en intonatie) als andere aspecten (oogcontact, spreeknelheid) bijdragen aan een goede mondelinge presentatie.
- Treed voldoende in **interactie en discussie** met je leerlingen zodat jij als leerkracht weet hoe je leerlingen denken of waarom ze bepaalde (al dan niet foutieve) stappen zetten. Zo kan jij een inschatting maken of hun leerstrategie de juiste is of aangepast moet worden (*Waar staan mijn leerlingen nu?*).
 - Enkele vragen die je bijvoorbeeld kan stellen: *"Welke elementen zijn belangrijk?"*, *"Waarop moet je letten?"*, *"Hoe zou je eraan beginnen?"*
- Op basis hiervan kan je **(handelings)gerichte feedback** geven (zie Bouwsteen 5) en je eigen aanpak bijsturen voor het verdere leerproces van je leerlingen richting einddoel. Geef dus heel specifieke feedback zodat je leerlingen, indien nodig, hun leerstrategie kunnen aanpassen (*Wat is nodig om mijn leerlingen verder te helpen?*).
 - Bijv.: om een coherent 'verhaal' te vertellen is het belangrijk een inleiding-midden-slot-structuur te gebruiken. Je denkt best goed na over hoofd- en bijzaken (*wat vertel ik wel, wat niet*), je kan eerst een mindmap maken van de elementen die je zeker wil vertellen over je held enz.
- Vergeet niet om leerlingen **elkaar feedback** te leren geven (zie ook Bouwsteen 5) en monitor ook dit proces. Het geven en krijgen van peer-feedback heeft immers veel voordelen: het verhoogt de betrokkenheid van leerlingen, bevordert hun verantwoordelijkheid en leerlingen ervaren dit ook als veilig.
 - Leerlingen bespreken bijvoorbeeld in duo elkaars oefenpresentatie (aan de hand van vooropgestelde aandachtspunten of criteria) en vertellen elkaar wat al goed is en wat nog beter kan.
- Wanneer je de **voortgang** van je leerlingen in kaart brengt, kan je dit doen met verschillende evaluatie-instrumenten:
 - Kijk bij formele, gestandaardiseerde instrumenten naar de vaardigheidsscores en werk daarnaast ook met instrumenten die rechtstreeks aansluiten bij je curriculum en lesdoelen (bijvoorbeeld methodegebonden observatie-instrumenten en toetsen) om de groei van je leerlingen in kaart te brengen.
 - Combineer bij **NTL's** altijd gegevens uit de eerder genoemde evaluatie-instrumenten met gegevens uit observaties, leerlingportfolio's en gesprekken met ouders over de ontwikkeling van de thuistaal om een accuraat beeld te krijgen en te behouden.

- Schenk niet alleen aandacht aan inhoudelijke vorderingen, maar ook aan (voortgang in) de betrokkenheid van je leerlingen en hun socio-emotionele vaardigheden. Merk je op dat je leerlingen problemen ondervinden op dit vlak, dan is het een goed idee om hierin te investeren. Dit heeft op zijn beurt een impact op de doeltreffendheid van jouw onderwijs. De achterliggende idee is dat **socio-emotionele vaardigheden** bijdragen tot een ondersteunende leeromgeving en

betere opvattingen die een leerling heeft over school, zichzelf en anderen. Lukt het om deze vaardigheden te versterken, kan dit leiden tot minder probleemgedrag, minder emotionele stress, beter sociaal gedrag en een sterker gevoel van eigenwaarde. En dat zijn factoren die op zijn beurt een positieve impact kunnen hebben op schoolse prestaties.

Kortom: een doordachte monitoring van het leerproces van je leerlingen helpt jou te bepalen of je je instructie of onderwijs moet aanpassen. Jouw leerlingen hebben deze informatie dan weer nodig om hun leerstrategie te bepalen of doorheen het proces aan te passen. Door je leerlingen de kans te geven om stapsgewijs te leren en te werken, versterkt hun geloof in hun eigen kunnen. Dat kan op zijn beurt hun motivatie verhogen om de onderwijsdoelen te bereiken. Daarnaast kan het stapsgewijs werken ook bijdragen aan hun langetermijnleren en activeer je je leerlingen om hun eigen leerproces in handen te nemen.

Inkijkje

“Zoals vele scholen werkten we in onze lagere school al jaren met AVI-niveaus en oefenen we individueel of in kleine groepjes met leesplezier als belangrijk overkoepelend doel. Maar hoe langer hoe meer zagen we dat de kloof tussen kinderen die moeite hadden met technisch lezen en dus ook met begrijpend en studerend lezen en kinderen die een vloeiende evolutie maakten in technisch lezen, groter werd. Het leesplezier, hoe sterk we daar ook op inzetten, daalde bij de eerste groep. Logisch, want iets wat je niet goed kan, doe je ook niet zo graag. De zwakkere lezers zijn bijna hoofdzakelijk leerlingen met een lage SES of leerproblematiek. De toenmalige aanpak miste zijn doel voor deze groep. Vorig schooljaar stuurden we dit bij en startten in het tweede leerjaar met een circulair systeem in vijf stappen:

- **Stap 1:** we delen de doelen met de kinderen, maken duidelijk waar ze naartoe werken [feedforward] en bepalen het niveau. We evalueren de prestatie op letter-, woord- en tekstniveau en observeren onze leerlingen. We lijsten de resultaten goed op.
- **Stap 2:** we maken een foutenanalyse. Aan de hand van de observaties en resultaten per leerling bekijken we waar het precies misloopt (bijvoorbeeld te veel analyse, leesrichting, meenemen van letters van vorige woord, te weinig automatisering van de letters). We bedenken bij welke werkvorm of aanpak de leerling het meest gebaat zou zijn en geven tijdens oefeningen veel directe feedback. Ook wat goed gaat, beklemtonen we.

- **Stap 3:** we maken een plan van aanpak. We bedenken hoe we elke leerling kunnen laten oefenen met lezen op de manier die hij/zij nodig heeft, die ook het leesplezier bevordert én haalbaar is voor de leerkracht. We gebruiken verschillende leeswerkvormen, voor een deel van de leerlingen in een leesroussel, voor een deel van de kinderen in kleine groep onder mijn begeleiding [laag 2] en voor de kinderen die nog meer intensieve oefening nodig hebben onder individuele begeleiding van de zorgleerkracht [laag 3]. We houden bij het maken van het plan van aanpak en van de groepjes rekening met de noden van de kinderen.
- **Stap 4:** we voeren het plan van aanpak uit en delen met de kinderen waar ze naartoe werken. Als ze bijvoorbeeld een tekst lezen dan spreken we samen af waarop ze letten bij het lezen (hapjes lucht, leestekens, aangenaam tempo enz.) en kunnen ze in een kleine groep elkaar hierop feedback geven [peer-feedback]. We nemen hun leesmementjes soms ook op als ze individueel lezen zodat ze zichzelf kunnen herbeluisteren en we samen op basis van de afgesproken criteria kunnen nagaan hoe het ging en wat ze kunnen doen om het nog te verbeteren [feed-up]. Bij elke vordering die ze maken, hoe klein ook, bekrachtigen we hen positief.
- **Stap 5:** we bepalen het niveau opnieuw. We visualiseren de leerwinst van onze leerlingen zodat ze begrijpen dat oefenen met lezen leerwinst oplevert en ze zichzelf zien vorderen.”

6.2 Grijp de kans om te blijven leren

Als leerkracht ben jij de motor voor het leerproces van je leerlingen. Blijvende professionalisering geeft jou de kans om je kennis, houding en aanpak te versterken en op die manier ook het leerproces van je leerlingen te verbeteren. Deze professionalisering is bovendien niet alleen een belangrijke voorwaarde voor het succes van een taaltraject, ze is ook essentieel voor het duurzame karakter ervan. We adviseren om de volgende drie werkwijzen van professionalisering in combinatie toe te passen:

- Alles begint met **(evidence-based) training(en)** vooraf, dus voor je het taaltraject ontwerpt en uitvoert. Dit kunnen trainingen zijn die focussen op bijzonderheden van je doelgroep (zoals taalvererving van NTL's, leerlingen met taalontwikkelingsstoornissen, kenmerken van leerlingen met leesmoeilijkheden), maar even goed over effectieve instructiepraktijken (bijvoorbeeld hoe pak je duolezen aan?), strategieën om te differentiëren (bijvoorbeeld om leerlingen uit te dagen of net meer te ondersteunen), efficiënt samenwerken met collega's enz. Dit kan via live-trainingen, al dan niet in combinatie met bijvoorbeeld video's. **Coaching** tijdens het taaltraject is belangrijk om het geleerde al doende toe te passen. Dit kan zowel via individuele sessies als groepsessies:
 - Tijdens *individuele sessies* kan je uitproberen wat je hebt geleerd via:
 - » modelleren door je coach via co-teaching;
 - » observatie door je coach (live of met video) met aansluitend directe feedback van je sterktes en werkpunten.
 - Tijdens *groepsessies* hebben jij en je collega's de kans om
 - » je verder te verdiepen in bepaalde didactische principes en deze ook uit te proberen onderling;
 - » samen te bespreken hoe je bepaalde aspecten (bijvoorbeeld observaties van je leerlingen, monitoring leerproces) concreet vorm kan geven binnen je klaspraktijk;
 - » vorderingen van leerlingen te bespreken vanuit je opgebouwde kennis en vaardigheden.
- Ook **handleidingen, lesmethoden en -voorbereidingen**, of andere **uitgewerkte materialen** kunnen jou als leerkracht ondersteunen en horen dus bij professionalisering. Deze materialen zorgen immers voor een transfer van het geleerde naar de klas- en lespraktijk. Let er wel op dat je enkel voor materialen kiest die gebaseerd zijn op de best beschikbare en recente onderzoeksevidentie en opgebouwd zijn volgens de inzichten van de professionalisering. Je kan volledig uitgewerkte voorbeelden ook vertalen naar je eigen inhoud, rekening houdend met de doelen en noden van jouw leerlingen en klascontext.





Inkijkje

In een Amerikaanse studie werd nagegaan of het inzetten van leescoaches een effect had op de leesvaardigheid van leerlingen met leesmoelijkheden in het derde jaar secundair onderwijs. Naast een initiële training (workshops rond effectieve leesinstructie bij adolescenten) kregen de leerkrachten hulp van leescoaches (getrainde leerkrachten met een specialisatieopleiding in leesonderwijs). Deze leescoaches gaven doorheen het schooljaar wekelijks intensieve ondersteuning aan de klasleerkracht. Ze gaven zelf geen instructie aan leerlingen, maar reikten effectieve bouwstenen aan de leerkrachten aan. Vanuit observatie van de leerkracht discussieerden en reflecteerden ze bijvoorbeeld samen en stelden ze een verder plan van aanpak op. Wat bleek? Leerkrachten die, naast workshops en/of ondersteunend materiaal, ook begeleid werden door een leescoach gaven vaker en meer kwaliteitsvolle instructie. Daarnaast toonden de leerlingen van deze leerkrachten ook een grotere betrokkenheid bij de verschillende activiteiten en hadden ze een sterker leesbegrip dan leerlingen van leerkrachten die niet door een leescoach ondersteund werden.



Inkijkje

“Wij maken op onze school gebruik van professionele taalcoaches zoals die ook in tewerkstellingsprogramma’s ingezet worden. De taalcoach en de leerkracht beslissen samen waaraan gewerkt wordt, op basis van observaties door de taalcoach van de leerkracht in de klas én door zelfevaluatie van de leerkracht. Er kan ingezet worden op verschillende domeinen (zoals opmaak cursussen, werkvormen, visueel taalaanbod in de klas, evaluatie). Tijdens reflectiegesprekken geeft de taalcoach bovendien tips om toe te passen tijdens de lessen. Deze worden dan weer uitgegemaakt waar nodig. Het doel van de begeleiding is om leerkrachten bewust te maken van de invloed die zij hebben op de (verdere) taalverwerving van hun leerlingen, ook als ze geen taalverwerving zijn. Niet alleen onze leerlingen met nood aan taalsteun plukken hier de vruchten van: de aanpassingen zijn (in de meeste gevallen) nuttig voor alle leerlingen in de klas. Het vergt wel enige investering van de school. De taalcoach moet voldoende tijd krijgen om de begeleidingen goed te kunnen opvolgen. Ook de leerkracht moet bereid zijn om tijd te investeren in het traject. Het traject heeft een positief effect op lange termijn. Er wordt niet kortstondig tijd geïnvesteerd in de begeleiding van een leerling, maar de leerkracht wordt geprofessionaliseerd om, binnen de eigen lessen, aandacht te hebben voor de taalverwerving van (alle) leerlingen.”

Tot slot geven we graag nog enkele tips aan je directie. Hoewel professionalisering aanvankelijk een hoge kost kan lijken voor de school, zal het op termijn net kostenbesparend werken dankzij de positieve impact op zowel de betrokkenheid als de taalvaardigheid van de leerlingen met nood aan taalsteun:

- Geef je leerkrachtenteam de kans om te **blijven groeien**. Stimuleer en ondersteun hen hierin.
- Wanneer je **samenwerkt** met vrijwilligers en opvoeders, logopedisten, psychologen en andere relevante professionals, besteed dan ook aandacht aan hun professionalisering.
- Hou er rekening mee dat het ontwerpen en opzetten van een taaltraject tijd vraagt. Geef jezelf en je team de ruimte om succesvolle componenten te leren kennen en toe te passen. Voorzie voldoende **inwerktijd** om effecten na te gaan.

6.3 Werk samen met je team vanuit een gedeelde en gedragen missie

Een taaltraject wordt uiteraard niet op een eilandje georganiseerd met jou als klasleerkracht of begeleider die onafhankelijk van de rest van het schoolteam werkt. Wanneer je als school een duidelijke visie en missie hebt, geeft dit richting, brengt het focus en verbindt het niet alleen jou en je collega's, maar ook je leerlingen én hun ouders. Het creëert bovendien inspiratie, enthousiasme en doelgerichtheid. Voor je leerlingen met nood aan taalsteun is een breed gedragen aanpak op lange termijn ook nodig voor blijvend leersucces.

Hoe begin je daar nu aan? Volgende vragen kunnen je op weg helpen:

- Welke visie heeft mijn school voor de komende jaren ten aanzien van taaltrajecten?
- Wie zijn de leerlingen binnen mijn school die nood hebben aan taalsteun?
- Hoe ga ik hen concreet ondersteunen in een taaltraject?
- Welke doelen wil ik voor mijn leerlingen precies bereiken met dit taaltraject?
- Welke strategieën gaat de school hanteren om deze doelen te realiseren?
- Welke verbeteracties of extra maatregelen kunnen we als school nemen?
- Vragen bepaalde acties om een bredere samenwerking met andere actoren en hoe kunnen we dit als school bereiken?
- Hoe monitoren we succesfactoren?



“Een vijftal jaar geleden begonnen we met het **kleuterteam** een taalbeleid uit te bouwen, gebaseerd op drie pijlers: woordenschat, voorlezen en geletterdheid. We vertrokken van een kijkwijzer gericht op onderzoeksbevindingen en praktijkervaringen om zo door de jaren heen een verticale samenhang te creëren. Die wordt jaarlijks geëvalueerd, bijgestuurd en uitgebreid. Waar nodig scholen we ons bij of zoeken we op een andere manier naar antwoorden. We proberen de aanpak te visualiseren in de school, zowel op beleidsniveau als op microniveau in de klassen. Dit geeft houvast aan leerlingen en leerkrachten. Ook voor ouders en bezoekers kan ons beeld gebruikt worden om de aanpak te verduidelijken. Dit maakt ook dat ons taalbeleid een dynamisch geheel vormt dat echt in de praktijk staat en niet alleen in mappen zit.”



“Sinds twee jaar werken we binnen onze school in het **secundair** met een ‘kernteam taalbeleid’. De bedoeling van dat kernteam is om een gedragen visie uit te werken over taal in onze school: het belang ervan, de doelstellingen die we nastreven, de realisatie daarvan. In een eerste fase hebben we de taalnoden van onze leerlingen geïnventariseerd. Wat gaat goed en waar kunnen we hen nog sterker in maken? Dat hebben we gedaan door een gezellig theesalon in te richten tijdens een namiddag met klassenraden. Leerkrachten konden tussendoor aanschuiven en hun ideeën delen. Die ideeën hebben we geanalyseerd en geclusterd. Met de geclusterde ideeën zijn we aan de slag gegaan in het kernteam. We dachten na over schoolbrede doelstellingen, op basis van de input uit het theesalon. Dat deden we in twee deelgroepen: een groep die focuste op doelen die bij schrijfvaardigheid aansloten en een groep die zich boog over doelen i.v.m. leesvaardigheid. Die doelstellingen zijn in concrete acties omgezet, van een aangepast toetsjabloon tot een aanpassing van de dagelijkse lespraktijk. Met ons kernteam werkten we (kleine en grotere) werkvormen uit, die leerlingen in elk vak talig kunnen ondersteunen op het gebied van context, interactie en/of taalsteun. Onze kernteamleden (die verschillende vakken in verschillende jaren geven) experimenteerden zelf met de werkvormen in hun lessen. Nadien volgde telkens een terugkoppeling. Uiteindelijk zullen alle doelstellingen en acties kaderen in een visie op taal en een taalbeleidsplan, waarin die visie in de praktijk gebracht wordt. Ons uiteindelijke doel is om van elke leerkracht een ‘taalbewuste’ leerkracht te maken. Op die manier hopen we dat de leerlingen actiever en bewuster met taal omgaan en daardoor op het gebied van taal(beheersing) vooruitgang boeken.”



“Van bij de start van onze nieuwe campus hebben we ervoor gekozen een duidelijk taalbeleidsplan uit te werken. We hebben een visietekst geschreven met doelen op zowel school-, leerkrachten- als leerlingenniveau. We hebben de afgelopen schooljaren systematisch en door duidelijke acties het thema taalgericht vakonderwijs geïmplementeerd binnen onze school. Door kleine stappen te nemen en duidelijk te verwoorden naar de collega's waarom we dit doen, hebben we het onderwerp in de school eigen gemaakt. We merken dat onze aanpak gewerkt heeft. We hebben een draagvlak gecreëerd waarbij we oog hebben voor onze leerlingen en onze lespraktijk kunnen opkrikken naar een hoger niveau.”



Uitgelicht

We lieten Vlaamse praktijkexperts aan het woord: leerkrachten kleuter, lager en secundair onderwijs en OKAN, pedagogisch begeleiders en leden van de onderwijsinspectie. Hen vroegen we wat er vanuit het schoolbeleid kan gebeuren om een taaltraject de beste slaagkansen te geven. De volgende randvoorwaarden zijn volgens hen essentieel:

Investeer in professionalisering met een duurzaam karakter (lange termijn).

In lijn met de aanbevelingen hierboven, benadrukken ook praktijkexperts het belang van professionalisering met een duurzaam karakter. De invulling hiervan hangt sterk af van het taaltraject zelf, maar ook van de schoolcontext en het onderwijsniveau. In deze professionalisering betrek je best het volledige lerarenteam zodat iedereen mee is in het verhaal. Of de opleiding buiten de school of intern moet gebeuren, staat niet vast.

Vaardig een taalcoördinator of een kernteam taal af.

Praktijkexperts raden aan om één of enkele leerkrachten af te vaardigen om het taalbeleid binnen de school te coördineren (bijvoorbeeld kernteam taal, taalcoördinator, taalexpert, ...) omdat dit een ideale manier is om overzicht te houden en expertise binnen te brengen in de school. Deze persoon of dit team kan het taalbeleid uitwerken, de implementatie ervan ondersteunen, monitoren, eventueel bijsturen. En tegelijkertijd een laagdrempelig aanspreekpunt zijn voor collega's. Na een opleiding kunnen zij ook mee instaan voor professionalisering en coaching van collega's op de werkvloer.

Werk samen met je team vanuit een duidelijke visie en missie.

Alle neuzen in dezelfde richting. Praktijkexperts bevestigen dat het werken aan een gedragen visie en missie heel belangrijk is voor een goede en succesvolle uitwerking van een taaltraject. In het secundair onderwijs houdt dit bijvoorbeeld in dat er ook samenwerking is met niet-taalleerkrachten.

De directie speelt hierin een cruciale rol. De praktijkexperts adviseren dan ook om de taaltrajecten voor leerlingen met nood aan taalsteun structureel in te bedden in het bestaande curriculum en in de structuur en organisatie van de eigen schoolcontext. Afhankelijk van de context van elke school en de noden van de leerlingen, zullen deze trajecten verschillende vormen aannemen. Als het een win-winsituatie wordt waarbij leerkrachten het gevoel hebben ondersteund te worden in plaats van overbevraagd, is de kans op slagen groter. Hierin kan het kernteam taal of de taalcoördinator een belangrijke rol spelen.

Zorg voor een goede opbouw doorheen alle leerjaren (leerlijn).

Een goede opbouw in het taaltraject waarbij leerlingen vroeg starten met taal en beginnende geletterdheid is eveneens een pleidooi van praktijkexperts: monitoren van de taalontwikkeling van leerlingen in het kleuteronderwijs heeft bijvoorbeeld weinig zin als er geen overdracht is bij de overgang naar het lager onderwijs en er verder geen opvolging plaatsvindt. Daarbij is het ook belangrijk om binnen de school (al dan niet met ondersteuning van buitenaf) te werken aan een logische uitwerking van het taaltraject waarbij leerdoelen bijvoorbeeld vertaald worden in een gedetailleerde leerlijn. Zo weten leerkrachten beter wat van hen verwacht wordt. Dit als houvast en niet als controle.

Zet in op motivatie bij je leerlingen én leerkrachten.

Praktijkexperts duiden ook motivatie aan als een belangrijke schakel in een taaltraject. Leerlingen én leraren moeten overtuigd zijn van de meerwaarde van het traject en er zelf achter staan. Bij leerlingen zou je dit kunnen stimuleren met aantrekkelijk en uitdagend lesmateriaal, maar ook door het traject zo vorm te geven dat leerlingen niet het gevoel krijgen telkens belast te worden met extra 'bijles' na de schooluren. Voor leerkrachten is de hoge taakbelasting vaak een struikelblok. Door concreet materiaal aan te bieden en extra of vrijgestelde uren te voorzien, vergroot de kans op succes. Het is immers tijdrovend en vaak complex om alles zelf uit te zoeken of eigen materialen te ontwikkelen. Kortom: het zou beter niet aanvoelen als 'extra'. Tot slot geven de praktijkexperts aan dat het motiverend kan werken om tijdens een professionalisering niet alleen het wat en waarom te belichten, maar ook tijd te voorzien voor praktische en belevingsgerichte momenten (in plaats van 'droge theoretische' sessies).

Specifiek voor secundair onderwijs:

Zorg voor een transfer naar verschillende vakken, ook zaakvakken

De expertgroep secundair onderwijs geeft als randvoorwaarde mee dat de lessen Nederlands niet voldoende zijn om een taaltraject te doen slagen. De uitdaging ligt erin leerlingen zo te motiveren dat ze ook regelmatig bezig zijn met taal en lezen in niet-taalvakken en buiten de schooluren. Naast taal in taalvakken moeten leerkrachten in niet-taalvakken dus taalbewust lesgeven. Bij uitbreiding motiveert het hele team de leerlingen om de leestijd buiten de schoolmuren te verhogen. Het is dus belangrijk dat niet-taalleraren mee achter de visie en het traject staan en samenwerken om een goed taalbeleid en -traject te doen slagen. Uiteraard moeten ze hiervoor de nodige ondersteuning krijgen door bijvoorbeeld een kernteam dat zich met het taalbeleid bezig houdt.

Specifiek voor OKAN:

Gebruik teksten uit andere (zaak)vakken

Volgens de OKAN-experts is het een goed idee om teksten uit andere (zaak)vakken in te zetten om daarmee de motivatie van leerlingen te bevorderen (ze begrijpen dan de tekst die ze voor andere vakken praktisch nodig hebben en bouwen zo voorkennis op) en transfer te realiseren (ze leren inzien dat taal ook van belang is in andere vakken).

Onderzoeksevidentie?

Het monitoren van de vooruitgang van leerlingen wordt in drie reviews als een essentiële bouwsteen beschreven (Chambers et al., 2016; Dietrichson et al., 2020; Dietrichson et al., 2017). De eerste aanbeveling wordt verder ondersteund door een review waarin de taaluitkomsten van socio-emotionele interventies in kaart worden gebracht (Corcoran et al., 2018). De tweede aanbeveling rond professionalisering blijkt evenzeer cruciaal (Cheung & Slavin, 2012a; Dietrichson et al., 2020; National Early Literacy Panel, 2008a; Richards-Tutor et al., 2016; Slavin et al., 2011). Het belang van een gedeelde en gedragen visie en missie in het schoolteam komt nauwelijks aan bod in de reviews, al beklemtonen Baye et al. (2019) wel het belang van verankering in de schoolorganisatie. In de buitenlandse taaltrajecten krijgt dit tijdens professionalisering bewust aandacht. Buitenlandse taaltrajecten tonen ook bijzonder veel aandacht voor professionalisering en monitoring.

Hoe kwam deze gids tot stand?

Deze praktijkgids is gebaseerd op het wetenschappelijke rapport over taalintegratietrajecten dat de Universiteit Antwerpen in opdracht van de Vlaamse overheid schreef. Marit Trioen (Universiteit Antwerpen), Dr. Helena Taelman (Odisee), Dr. Kirsten Schraeyen (Thomas More), Dr. Astrid Geudens (Thomas More), Liese Missine (Universiteit Antwerpen) werkten mee als onderzoekers.

In dit rapport werden vijf onderzoeksvragen in drie luiken beantwoord:

<p>1. Onder welke vormen kunnen kwaliteitsvolle taaltrajecten aangeboden worden?</p> <p>2. Wat zijn kenmerken van effectieve taaltrajecten voor een diversiteit van leerlingen die de onderwijstaal onvoldoende beheersen?</p>	<p>Luik 1. Wetenschappelijke bouwstenen van een effectief taaltraject</p>
<p>3. Hoe zijn effectieve taaltrajecten in de praktijk opgebouwd?</p>	<p>Luik 2a. Inspirerende voorbeelden van taaltrajecten (uit de wetenschappelijke literatuur)</p>
<p>4. Welke vormen van taaltrajecten bestaan momenteel in het Vlaamse onderwijs?</p>	<p>Luik 2b. Inspirerende voorbeelden van taaltrajecten (uit de Vlaamse context)</p>
<p>5. Wat zijn de randvoorwaarden voor de implementatie van taaltrajecten in de Vlaamse context?</p>	<p>Luik 3. Beschrijving van de randvoorwaarden op basis van focusgroepgesprekken met experts</p>

Deze gids steunt in de eerste plaats op het wetenschappelijke deel (Luik 1 en 2a) en vult dit, waar nodig en relevant, aan met inspirerende voorbeelden uit de Vlaamse context (Luik 2b).

In het wetenschappelijke deel voerden we twee systematische literatuurstudies uit van internationaal onderzoek naar effectieve interventies voor leerlingen met nood aan taalsteun. Voor de eerste literatuurstudie (Luik 1) maakten we een overzicht van de wetenschappelijke literatuur. We verzamelden en analyseerden hiervoor systematische reviews (met of zonder onderdeel meta-analyse) met een publicatiedatum tussen 2000 en 2020. Dit overzicht stelde ons in staat de essentiële bouwstenen van succesvolle taaltrajecten aan te duiden. In een tweede literatuurstudie (Luik 2) verzamelden we (quasi-)experimentele interventiestudies die tussen 2017 en 2020 verschenen. Op basis van deze literatuurstudie verfijnden en concretiseerden we de bouwstenen aan de hand van onderzoeksgebaseerde praktijkvoorbeelden. Om de kwaliteit van het wetenschappelijke deel te garanderen, hanteerden we een rigoureuze methodologie en doorliepen voor beide literatuurstudies volgende fases:

- Fase 1: systematische zoektocht naar en screening van relevante studies
- Fase 2: kritische beoordeling van de methodologische kwaliteit van de geselecteerde studies
- Fase 3: data-extractie en analyse van de resultaten
- Fase 4: samenvatting van de bevindingen

Voor een uitgebreide beschrijving van de gebruikte methodologie en een samenvatting van de wetenschappelijke literatuur verwijzen we graag naar het wetenschappelijke rapport.

De praktijkvoorbeelden in de rubriek 'Inkijkje' haalden we zowel uit de wetenschappelijke interventiestudies (Luik 2a) als uit de aangeleverde voorbeelden van kwaliteitsvolle taaltrajecten in Vlaanderen (Luik 2b).

Referenties

Reviews

- Abrami, P. C., Lysenko, L., & Borokhovski, E. (2020). The effects of ABRACADABRA on reading outcomes: An updated meta-analysis and landscape review of applied field research. *Journal of Computer Assisted Learning, 36*(3), 260–279. <https://doi.org/10.1111/jcal.12417>
- Baye, A., Inns, A., Lake, C., & Slavin, R. E. (2019). A synthesis of quantitative research on reading programs for secondary students. *Reading Research Quarterly, 54*(2), 133–166. <https://doi.org/10.1002/rrq.229>
- Bengochea, A. (2014). *The effects of vocabulary instruction on bilingual students' lexico-semantic acquisition in English-medium contexts: A systematic analysis* [Doctoral Dissertation, University of Miami].
- Chambers, B., Cheung, A. C. K., & Slavin, R. E. (2016). Literacy and language outcomes of comprehensive and developmental-constructivist approaches to early childhood education: A systematic review. *Educational Research Review, 18*, 88–111. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2016.03.003>
- Cheung, A. C. K., & Slavin, R. E. (2012a). Effective reading programs for Spanish-dominant English language learners (ELLs) in the elementary Grades: A synthesis of research. *Review of Educational Research, 82*(4), 351–395. <https://doi.org/10.3102/0034654312465472>
- Cheung, A. C. K., & Slavin, R. E. (2012b). How features of educational technology applications affect student reading outcomes: A meta-analysis. *Educational Research Review, 7*(3), 198–215. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2012.05.002>
- Cole, M. W. (2014). Speaking to read: Meta-analysis of peer-mediated learning for English language learners. *Journal of Literacy Research, 46*(3), 358–382. <https://doi.org/10.1177/1086296X14552179>
- Corcoran, R. P., Cheung, A. C. K., Kim, E., & Xie, C. (2018). Effective universal school-based social and emotional learning programs for improving academic achievement: A systematic review and meta-analysis of 50 years of research. *Educational Research Review, 25*, 56–72. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.12.001>
- Dietrichson, J., Bog, M., Filges, T., & Jorgensen, A. M. K. (2017). Academic interventions for elementary and middle school students with low socioeconomic status: A systematic review and meta-analysis. *Review of Educational Research, 87*(2), 243–282. <https://doi.org/10.3102/0034654316687036>
- Dietrichson, J., Filges, T., Klokke, R. H., Viinholt, B. C. A., Bøg, M., & Jensen, U. H. (2020). Targeted school based interventions for improving reading and mathematics for students with, or at risk of, academic difficulties in Grades 7–12: A systematic review. *Campbell Systematic Reviews, 16*(2). <https://doi.org/10.1002/cl2.1081>
- Ehri, L. C., Nunes, S. R., Stahl, S. A., & Willows, D. M. (2001). Systematic phonics instruction helps students learn to read: Evidence from the National Reading Panel's meta-analysis. *Review of Educational Research, 71*(3), 393–447. <https://doi.org/10.3102/00346543071003393>
- Ehri, L. C., Nunes, S. R., Willows, D. M., Schuster, B. V., Yaghoub-Zadeh, Z., & Shanahan, T. (2001). Phonemic awareness instruction helps children learn to read: Evidence from the National Reading Panel's meta-analysis. *Reading Research Quarterly, 36*(3), 250–287. <https://doi.org/10.1598/RRQ.36.3.2>
- Filderman, M. J., Toste, J. R., Didion, L. A., Peng, P., & Clemens, N. H. (2018). Data-based decision making in reading interventions: A synthesis and meta-analysis of the effects for struggling readers. *Journal of Special Education, 52*(3), 174–187. <https://doi.org/10.1177/0022466918790001>
- Flynn, L. J., Zheng, X., & Swanson, H. L. (2012). Instructing struggling older readers: A selective meta-analysis of intervention research. *Learning Disabilities Research & Practice, 27*(1), 21–32. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5826.2011.00347.x>
- Gajria, M., Jitendra, A. K., Sood, S., & Sacks, G. (2007). Improving comprehension of expository text in students with LD: a research synthesis. *Journal of Learning Disabilities, 40*(3), 210–225. <https://doi.org/10.1177/00222194070400030301>
- Graham, S., & Santangelo, T. (2014). Does spelling instruction make students better spellers, readers, and writers? A meta-analytic review. *Reading and Writing, 27*(9), 1703–1743. <https://doi.org/10.1007/s11145-014-9517-0>
- Hall, M. S., & Burns, M. K. (2018). Meta-analysis of targeted small-group reading interventions. *Journal of School Psychology, 66*, 54–66. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2017.11.002>
- Hebert, M., Bohaty, J. J., Nelson, J. R., & Brown, J. (2016). The effects of text structure instruction on expository reading comprehension: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology, 108*(5), 609–629. <https://doi.org/10.1037/edu0000082>
- Kang, E. Y., McKenna, J. W., Arden, S., & Ciullo, S. (2016). Integrated reading and writing interventions for students with learning disabilities: A review of the literature. *Learning Disabilities Research & Practice, 31*(1), 22–33. <https://doi.org/10.1111/ldrp.12091>
- Krowka, S., Hadd, A., Marx, R., & Campbell Collaboration. (2017). “No Excuses” charter schools for increasing math and literacy achievement in primary and secondary education. *Campbell Systematic Reviews, 13*(1), 1–67. <https://doi.org/10.4073/csr.2017.9>
- Lin, J. (2013). *The effects of code-based literacy interventions on spelling achievement: A meta-analysis* [Doctoral Dissertation, City University of New York].
- 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>
- National Institute for Literacy & National Center for Family Literacy. (2008). *Developing early literacy: Report of the National Early Literacy Panel. A scientific synthesis of early literacy development and implications for intervention*. National Institute for Literacy.
- Okkinga, M., van Steensel, R., van Gelderen, A. J. S., van Schooten, E., Slegers, P. J. C., & Arends, L. R. (2018). Effectiveness of reading-strategy interventions in whole classrooms: A meta-analysis. *Educational Psychology Review, 30*(4), 1215–1239. <https://doi.org/10.1007/s10648-018-9445-7>
- Pyle, N., Vasquez, A. C., Kraft, B. L., Gillam, S. L., Reutzler, D. R., Olszewski, A., Segura, H., Hartzheim, D., Laing, W., & Pyle, D. (2017). Effects of expository text structure interventions on comprehension: A meta-analysis. *Reading Research Quarterly, 52*(4), 469–501. <https://doi.org/10.1002/rrq.179>
- Richards-Tutor, C., Baker, D. L., Gersten, R., Baker, S. K., &

Smith, J. M. (2016). The effectiveness of reading interventions for English learners: A research synthesis. *Exceptional Children*, 82(2), 144–169. <https://doi.org/10.1177/0014402915585483>

- Shenderovich, Y., Thurston, A., & Miller, S. (2016). Cross-age tutoring in kindergarten and elementary school settings: A systematic review and meta-analysis. *International Journal of Educational Research*, 76, 190–210. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2015.03.007>
- Sherman, K. H. (2007). *A meta-analysis of interventions for phonemic awareness and phonics instruction for delayed older readers* [Doctoral Dissertation, University of Oregon].
- Slavin, R. E., Lake, C., Davis, S., & Madden, N. A. (2011). Effective programs for struggling readers: A best-evidence synthesis. *Educational Research Review*, 6(1), 1–26. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2010.07.002>
- Swanson, E., Stevens, E. A., Scammacca, N. K., Capin, P., Stewart, A. A., & Austin, C. R. (2017). The impact of tier 1 reading instruction on reading outcomes for students in Grades 4–12: A meta-analysis. *Reading and Writing*, 30(8), 1639–1665. <https://doi.org/10.1007/s11145-017-9743-3>
- Turner, H., Ncube, M., Turner, A., Boruch, R., & Ibekwe, N. (2018). What are the effects of Teach For America on math, English language arts, and science outcomes of K–12 students in the USA? *Campbell Systematic Reviews*, 14(1), 1–60. <https://doi.org/10.4073/csr.2018.7>
- Verhoeven, L., Voeten, M., van Setten, E., & Segers, E. (2020). Computer-supported early literacy intervention effects in preschool and kindergarten: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 30, UNSP 100325. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100325>
- Wanzek, J., Vaughn, S., Scammacca, N., Gatlin, B., Walker, M. A., & Capin, P. (2016). Meta-analyses of the effects of Tier 2 type reading interventions in Grades K–3. *Educational Psychology Review*, 28(3), 551–576. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9321-7>

Buitenlandse taaltrajecten

- Babinski, L. M., Amendum, S. J., Knotek, S. E., Sanchez, M., & Malone, P. (2018). Improving young English learners' language and literacy skills through teacher professional development: A randomized controlled trial. *American Educational Research Journal*, 55(1), 117–143. <https://doi.org/10.3102/0002831217732335>
- Bleses, D., Hojen, A., Dale, P. S., Justice, L. M., Dybdal, L., Piasta, S., Markussen-Brown, J., Kjaerbaek, L., & Haghish, E. F. (2018). Effective language and literacy instruction: Evaluating the importance of scripting and group size components. *Early Childhood Research Quarterly*, 42, 256–269. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2017.10.002>
- Castro, D. C., Gillanders, C., Franco, X., Bryant, D. M., Zepeda, M., Willoughby, M. T., & Mendez, L. I. (2017). Early education of dual language learners: An efficacy study of the Nuestros Niños School Readiness professional development program. *Early Childhood Research Quarterly*, 40, 188–203. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2017.03.002>
- Davis, M. H., McPartland, J. M., Pryseski, C., & Kim, E. (2018). The effects of coaching on English teachers' reading instruction practices and adolescent students' reading comprehension. *Literacy Research and Instruction*, 57(3), 255–275. <https://doi.org/10.1080/19388071.2018.1453897>
- Fogarty, M., Clemens, N., Simmons, D., Anderson, L., Davis, J., Smith, A., Wang, H., Kwok, O., Simmons, L. E., & Oslund, E. (2017). Impact of a technology-mediated reading intervention on adolescents' reading comprehension. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 10(2), 326–353. <https://doi.org/10.1080/19345747.2016.1227412>
- Jones, S. M., LaRusso, M., Kim, J., Yeon Kim, H., Selman, R., Uccelli, P., Barnes, S. P., Donovan, S., & Snow, C. (2019). Experimental effects of word generation on vocabulary, academic language, perspective taking, and reading comprehension in high-poverty schools. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 12(3), 448–483. <https://doi.org/10.1080/19345747.2019.1615155>
- Kim, J. S., Hemphill, L., Troyer, M., Thomson, J. M., Jones, S. M., LaRusso, M. D., & Donovan, S. (2017). Engaging struggling adolescent readers to improve reading skills. *Reading Research Quarterly*, 52(3), 357–382. <https://doi.org/10.1002/rrq.171>
- Proctor, C. P., Silverman, R. D., Harring, J. R., Jones, R. L., & Hartranft, A. M. (2020). Teaching bilingual learners: effects of a language-based reading intervention on academic language and reading comprehension in grades 4 and 5. *Reading Research Quarterly*, 55(1), 95–122. <https://doi.org/10.1002/rrq.258>
- Silverman, R. D., Martin-Beltran, M., Peercy, M. M., Hartranft, A. M., McNeish, D. M., Artzi, L., & Nunn, S. (2017). Effects of a cross-age peer learning program on the vocabulary and comprehension of English learners and non-English learners in elementary school. *Elementary School Journal*, 117(3), 485–512. <https://doi.org/10.1086/690210>
- Wilcox, M. J., Gray, S., & Reiser, M. (2020). Preschoolers with developmental speech and/or language impairment: Efficacy of the Teaching Early Literacy and Language (TELL) curriculum. *Early Childhood Research Quarterly*, 51, 124–143. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2019.10.005>

Overige referenties

- Cummins, J. (1980). The cross-lingual dimensions of language proficiency: Implications for bilingual education and the optimal age issue. *TESOL Quarterly*, 14, 175–187.
- Fisher, D., & Frey, N. (2008). *Better learning through structured teaching: A framework for the gradual release of responsibility*. ASCD.
- Onderwijsinspectie (2020). *Onderwijs Spiegel. Jaarlijks rapport van de Onderwijsinspectie*. Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. <https://www.vlaanderen.be/publicaties/onderwijs Spiegel-jaarlijks-rapport-van-de-onderwijsinspectie>
- Struiksma, C. (2005). *Organisatorisch Continuüm voor de Zorgroute van leerlingen met leesproblemen en dyslexie*. Rotterdam: CED-Groep