





Taal in de klas draagt het GPRC-label, wat staat voor 'Guaranteed Peer Reviewed Content'. Publicaties die dit label dragen hebben een peerreviewprocedure doorlopen die beantwoordt aan de internationale wetenschappelijke standaarden.

D/2022/45/243 – ISBN 978 94 014 8591 3 – NUR 840

Vormgeving omslag en binnenwerk: Peer de Maeyer

© De auteurs & Uitgeverij Lannoo nv, Tielt, 2022.

Uitgeverij LannooCampus maakt deel uit van Lannoo Uitgeverij, de boeken- en multimediadivisie van Uitgeverij Lannoo nv.

Alle rechten voorbehouden.

Niets van deze uitgave mag verveelvoudigd worden en/of openbaar gemaakt, door middel van druk, fotokopie, microfilm, of op welke andere wijze dan ook, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

Citeerwijze: Casteleyn, J., Geudens, A., Schraeyen, K., Taelman, H., Trioen, M., Simons, M., & Smits, T.F.H. (2022). *Taal in de klas. Zes bouwstenen voor effectieve taaltrajecten*. Leuven: LannooCampus.

Uitgeverij LannooCampus

Vaartkom 41 bus 01.02

3000 Leuven

België

Postbus 23202

1100 DS Amsterdam

Nederland

www.lannoocampus.be

www.lannoocampus.nl

TAAL IN DE KLAS

Zes bouwstenen voor effectieve taaltrajecten

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

Lannoo
Campus

INHOUD

Inleiding

Waarover gaat dit boek? 7

Bouwsteen 1

Vertrek vanuit een meerlagig ondersteuningsmodel 26

Bouwsteen 2

Bouw het taaltraject op een logische manier op en combineer verschillende deeltaalvaardigheden 40

Bouwsteen 3

Investeer bewust in mondelinge taalvaardigheid 56

Bouwsteen 4

Schriftelijke vaardigheden: ga voor een vroege start en blijf inzetten op technisch lezen en leesbegrip 76

Bouwsteen 5

Verzorg de kwaliteit van je instructie 98

Bouwsteen 6

Monitor je leerlingen en laat je ondersteunen 116

Over de auteurs 134

Hoe kwam dit boek tot stand? 135

Dankwoord 142

Lijst van frequente Nederlandse en Engelse termen 143

Referenties 146

Index 151

LEGENDE



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!

INLEIDING

Waarover gaat dit boek?

Dit boek 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, kortweg taaltraject, verwijst met andere woorden naar een traject waarbij alle leerlingen die daar baat bij hebben, op een duurzame manier intensieve taalleerkansen voor de onderwijstaal krijgen (zie verderop in de inleiding). In dit boek 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.

Dit boek biedt bewust geen kant-en-klaar draaiboek voor het ontwerpen van een taaltraject. Elke school, elke context, elke (groep) leerling(en) is namelijk 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 dit boek 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 www.taaltrajecten.be ontworpen. Op deze website kunnen scholen vanuit hun eigen beginsituatie de bouwstenen voor een effectief traject samenstellen.

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

Voor wie is dit boek bedoeld?

Dit boek 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. Dit boek 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 kunt 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 dit boek ook directieleden, schoolbesturen, pedagogische begeleidingsdiensten, inspecteurs, nascholingsorganisaties en iedereen die een taaltraject op school mee vormgeeft, informeren. Leerkrachten kunnen en hoeven dit niet alleen te doen, maar mogen hopelijk op een schoolteam rekenen dat zich actief inzet voor het ontwerpen van taaltrajecten. Een dergelijk schoolteam kan bestaan uit leerkrachten, een directeur (of lid van het directieteam), een of meer zorgcoördinatoren, zorgleerkrachten, ondersteunende taalleerkrachten, eventueel zelfs (externe) experts zoals een logopedist of therapeut, en meewerkende vrijwilligers, zoals voorleesouders. Het is dus zeker niet de bedoeling dat individuele leerkrachten het hele beleidsproces in handen moeten nemen. Een taaltraject dat door vele handen gedragen wordt, heeft een grotere kans op slagen.

We schetsen hieronder vier concrete voorbeelden en hangen die op aan fictieve, maar herkenbare portretten van kinderen en jongeren voor wie dit boek finaal bedoeld is.

Aina, 5 jaar

Aina is een kleuter die samen met haar ouders een jaar geleden uit Afghanistan is gevlucht. Daar ging ze niet naar de kleuterschool. Het was dus heel erg wennen, de eerste weken in de klas. In die periode vroeg haar nieuwe juf regelmatig aan Aina's ouders om foto's te tonen van Aina terwijl ze thuis aan het spelen was en daarbij over Aina te vertellen. Ze mocht ook enkele spulletjes meenemen naar de klas: een pop, lege dozen van typische Afghaanse producten, verkleedkleden. Om een goede band met Aina te krijgen, speelde de juf regelmatig met haar mee, bijvoorbeeld door te imiteren wat Aina deed. Dat deed wonderen! Aina toonde snel haar vrolijke en sociale temperament. Ze lijkt ook erg pienter.

Aina leert vlot Nederlands! Tijdens de eerste maanden zweeg ze veel of fluisterde ze af en toe wat. Dat is normaal gedurende de stille periode. Ondertussen durft ze al luidop in korte zinnen te spreken, zeker in een kleine groep of tijdens individuele gesprekjes met de juf. Uiteraard kan ze nog lang niet tippen aan de taalvaardigheid van haar klasgenoten die al vanaf de leeftijd van 2,5 jaar op een Nederlandstalige school zitten. Wanneer Aina onvoorbereid naar een wiskundeverhaal luistert dat de juf voor de klasgroep heeft uitgekozen, dwaalt haar aandacht snel af en heeft ze het centrale wiskundige inzicht niet helemaal mee. Aina kan wel genieten van een klasuitstap naar de warme bakker in de buurt, maar ze begrijpt niet goed wat de juf en de bakker vertellen en mist daarom de diepgang in het aanbod. Ook is het wat moeilijker voor Aina om vrienden te maken, omdat ze vaak de juiste woorden op het juiste moment mist. Gelukkig krijgt Aina extra taalondersteuning op school. Die is zo uitgebouwd dat ze er op het vlak van wereldoriëntatie en wiskundige en socio-emotionele vaardigheden baat bij heeft.

David, 7 jaar

David keek er enorm naar uit om te leren lezen. Al in de kleuterklas was hij in de ban van boekjes, zeker als ze over dino's gingen. Wat vond hij het fijn om al die weetjes zelf te kunnen lezen zonder het aan papa te moeten vragen. Juf Bente van de kleuterklas had zich wel zorgen gemaakt over

de stap naar het eerste leerjaar. In de taalspelletjes die ze met de kinderen speelde, was David namelijk snel afgeleid. Bij het voorlezen was zijn enthousiasme niet te stoppen, maar ze moest hem niet vragen om bij het thema 'uitvinden' met de klankenmachine klanken (bijvoorbeeld 'p') uit woorden (bijvoorbeeld 'zeep') te knippen (bijvoorbeeld 'zee'). De klasgenootjes in zijn groepje leerden uit het samen spelen hoe ze de klankenmachine zelf aan de praat konden krijgen. Maar voor David waren er heel wat stapjes nodig om mee te kunnen spelen. Ook bij het onderzoeken van letters deed hij goed mee, maar was de ondersteuning van juf Bente echt nodig. Zijn gehoor was nochtans prima, bleek uit medisch onderzoek. Een gesprek met de papa van David bracht aan het licht dat Davids grootvader mogelijk te kampen had met leesmoeilijkheden. De term 'dyslexie' was wel eens gevallen. Vroeg je opa om iets te repareren, dan was dat geen probleem, tot er een geschreven handleiding aan te pas kwam.

Meester Bram van het eerste leerjaar hechtte veel waarde aan de signalen van juf Bente. Dankzij haar observaties besliste meester Bram om David net als in de kleuterklas extra te begeleiden, samen te spelen met klanken in woorden, de letters er geregeld extra bij te pakken, goed te oefenen op woorden en David dan met een klasmaatje woorden, zinnen en teksten te laten duo-lezen. Davids enthousiasme over het leren lezen daalde, toen bleek dat het veel moeizamer ging dan bij zijn klasgenoten. Ook de signaleringstoetsen bevestigden dat beeld. Maar gelukkig zit David nu bij meester Bram. Deze maand werken ze rond de vraag 'Wat zijn bijzondere dingen in de natuur?' David oefent hard met meester Bram en de zorgjuf, zodat hij de verhaaltjes en teksten met zijn klasgenootjes kan lezen. Het gaat wat trager, maar het lukt David en hij is trots op wat hij kan. En raad eens: meester Bram bracht zelfs een stapeltje boeken van de bibliotheek mee over ... dino's!

Zofia, 10 jaar

Toen Zofia vijf jaar was, verliet ze Polen samen met haar ouders. Nu is ze tweetalig Pools-Nederlands en zit ze in het vierde leerjaar. Thuis wordt er veel in het Pools gesproken en voorgelezen. Haar ouders begrijpen voldoende Nederlands, maar spreken het niet goed en kiezen er bewust voor om enkel Pools te spreken met hun dochter. Zofia krijgt op school al bijna een jaar extra ondersteuning voor lezen, maar toch merkt de juf op dat ze het nog altijd lastig heeft om lange woorden correct te lezen. Ook is haar leestempo eerder traag. Zofia aarzelt veel als ze leest en heeft problemen

met leesbegrip. Dat baart Zofia's juf zorgen, net omdat eerdere ondersteuning in het eerste leerjaar met focus op klankbewustzijn en klanktekenkoppelingen wel effectief was. Zofia leest bovendien niet graag en als ze leest, doet ze dat het liefst in stilte. In klasgesprekken ervaart de juf wel een positieve betrokkenheid van Zofia, zelfs al heeft ze het soms moeilijk om op de juiste Nederlandse woorden te komen.

Zofia's school kan gelukkig rekenen op een uitgebreid ondersteuningsnetwerk. Na overleg met de logopedist volgt er een grondig onderzoek. Zofia blijkt sterk mondeling taalvaardig in het Pools, maar presteert ondermaats op het vlak van mondelinge taalvaardigheid in het Nederlands. Haar technische leesvaardigheden in het Nederlands zoals letterkennis, decoderen en klankbewustzijn vallen binnen de norm, maar het leesbegrip is zwak. Hoewel Zofia niet leert lezen en schrijven in het Pools, is er binnen het onderzoek ook aandacht voor auditieve vaardigheden in het Pools, zoals klankbewustzijn. Dat is belangrijk omdat het klanksysteem in beide talen verschillen kent, denk maar aan het onderscheid tussen korte en lange klinkers. Dat zou natuurlijk een invloed kunnen hebben op de leesvaardigheden in het Nederlands. Toch zijn er ook op dat vlak geen problemen. Door de verschillende deelvaardigheden goed in kaart te brengen, komt het zorgteam samen tot de conclusie dat de lees(begrip)moeilijkheden van Zofia terug te brengen zijn tot haar zwakke mondelinge taalvaardigheden in het Nederlands. De taalondersteuning op school zal nu veel gericht ingezet kunnen worden. Leraren kunnen meer aandacht schenken aan het versterken van Zofia's mondelinge taal, bijvoorbeeld door de betekenissen van uitdagende woorden uit te breiden, waardoor het lezen van (uitdagende) lange woorden een stukje makkelijker en met minder aarzelingen verloopt. Tegelijk bevordert dit het lezen met begrip, en zo ook Zofia's leesplezier!

Kacper, 12 jaar

Kacper zit in het eerste jaar van het secundair onderwijs, maar vergeleken met vorig jaar loopt alles vanaf dag 1 veel stroever. De leraren gebruiken leerwerkboeken die hij niet ten volle begrijpt, maar Kacper wil niet de aandacht trekken, dus zit hij tijdens de les vaak gewoon te staren. Op de basisschool gingen lezen en schrijven nooit vlot, maar zijn leerkrachten zorgden er wel telkens voor dat hij de leerstof op een alternatieve manier kon verwerken. Ook kreeg hij begeleiding van de zorgleerkracht. Zijn school houdt rekening met leerlingen uit gezinnen waar de ouders zelf

geen diploma secundair onderwijs behaalden. Zijn nieuwe leraar Nederlands is echter heel snel ongerust over Kacper en laat hem op het einde van de schooldag een fragment uit een jeugdroman voorlezen.

Hij mag de tekst wel eerst in stilte voorbereiden, maar het voorlezen kost Kacper toch duidelijk moeite. De leerkracht vindt dat je af en toe over een woord mag struikelen, maar bij Kacper lijkt het soms op hikkelen. Het is zelfs moeilijk om de tekst te volgen als die niet voor je zou liggen. Sommige zinnen worden op een draffe afgewerkt, terwijl het leesfragment net om een heel emotionele scène gaat. Andere zinnen worden aan elkaar gesmeed alsof er geen punt tussen staat, en 'De bedoeling?' klinkt niet als een vraagzin. Bij nog andere zinnen valt Kacper in het midden van een opsomming plots om een niet te verklaren reden stil. Ook heeft de leerkracht problemen met de uitspraak van Kacper. Bijvoorbeeld, de 'a' in 'op een dag' wordt lang uitgesproken, 'aangeraakt' wordt 'aanraakt', 'sombere oma's' wordt 'sombe oma's'. De leerkracht vraagt zich af of Kacper weet wat somber betekent. Als hij Kacper op het einde van het fragment vraagt of hij weet wat hij gelezen heeft, moet Kacper het antwoord schuldig blijven. 'Tets met een jongen?' probeert hij nog. Als de leerkracht het leerwerkboek van Kacper erbij neemt, schrikt hij. Hij leest: 'gij weet niet wat ik allemaal heb gedaan in mijn vakantie ik ben met mijn familie naar de zee gegaan ik heb de WK wedstrijd van België gekeken op strand ik had een gekke uitzicht toen de wedstrijd geëindigd was ben ik gaan zwemmen ik zie u later nog'.

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 (Loman, Vandommele, Vandoninck, & Koch, 2021). Leerlingen met een zwakke score zullen een taaltraject aangeboden krijgen op school. Dit boek richt zich uiteraard tot deze specifieke doelgroep van leerlingen met nood aan taalsteun, maar zoals uit de hierboven beschreven profielen blijkt, beperkt het boek zich er bewust niet toe. Zo kunnen ook jongere en oudere leerlingen nood hebben aan mondelinge en/of schriftelijke taalsteun. Om een traject op maat te kunnen aanbieden, 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 • Nederlandsetaalleerders

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

FIGUUR 1 – Overzicht percentage leerlingen met een niet-Nederlandse thuistaal schooljaar 2018-2019 (Onderwijsinspectie, 2020)

PERCENTAGE LEERLINGEN MET EEN NIET-NEDERLANDSE THUISTAAL (SCHOOLJAAR 2018-2019)	
Kleuteronderwijs	21%
Lager onderwijs	19%
Voltijds secundair onderwijs	15%
Deeltijds beroepssecundair onderwijs	28%

Uiteraard hebben niet al deze leerlingen nood aan taalsteun. Het gaat in de eerste plaats om de groep leerlingen met een niet-Nederlandse 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 namelijk 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 beheersing van de thuistaal en de socio-economische status (SES) van het gezin (op basis van indicatoren zoals de opleiding van de ouders, hun inkomen, tewerkstelling, en soms ook de woonplaats). Deze drie factoren zullen de inhoud en de vorm van het taaltraject mee bepalen.

We gebruiken de term ‘Nederlandsetaalleerder’ heel bewust. Zowel in de wetenschappelijke literatuur als in het onderwijsveld bestaan verschillende begrippen om naar deze doelgroep te verwijzen. Elke term heeft nadelen. ‘Tweedetaalleerder’ suggereert dat de onderwijstaal samenvalt met de tweede taal, wat vaak niet zo is. ‘Anderstalige nieuwkomer’ past niet bij leerlingen die hier al een tijdje wonen. Een term zoals ‘meertalige leerling’ kan ook andere betekenissen hebben: sommige leerlingen zijn (vanaf hun geboorte) simultaan tweetalig opgevoed (bijvoorbeeld Nederlands-Spaans of Nederlands-Turks), maar hebben daarom niet automatisch nood aan taalsteun. ‘(Ex-)OKAN-leerling’ wordt dan weer enkel in het secundair onderwijs gebruikt. Wat alle leerlingen uit de doelgroep gemeen hebben, is dat ze de onderwijstaal, het Nederlands, nog volop aan het verwerven zijn. Daarom kiezen we in dit boek voor de neutrale term ‘Nederlandsetaalleerder’ (NTL) en doen dat naar analogie met de internationale onderzoeksliteratuur die vaak naar deze groep verwijst met de term ‘English language learner’.



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 staat voor een hypothese over de manier waarop meertalige kinderen talen verwerven en hoe de talen (in dit geval taal 1 en taal 2) op elkaar inwerken. De taal die de leerling het eerst verwerft, meestal de thuistaal, vormt volgens deze hypothese 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, kunnen helpen bij het leren van het Nederlands. Het gaat dan niet alleen om algemene taalvaardigheid en metacognitieve strategieën zoals taakoriëntatie, maar ook om specifieke vaardigheden zoals woordenschat, vertellen en lezen. De thuistaal kan ondersteunen bij

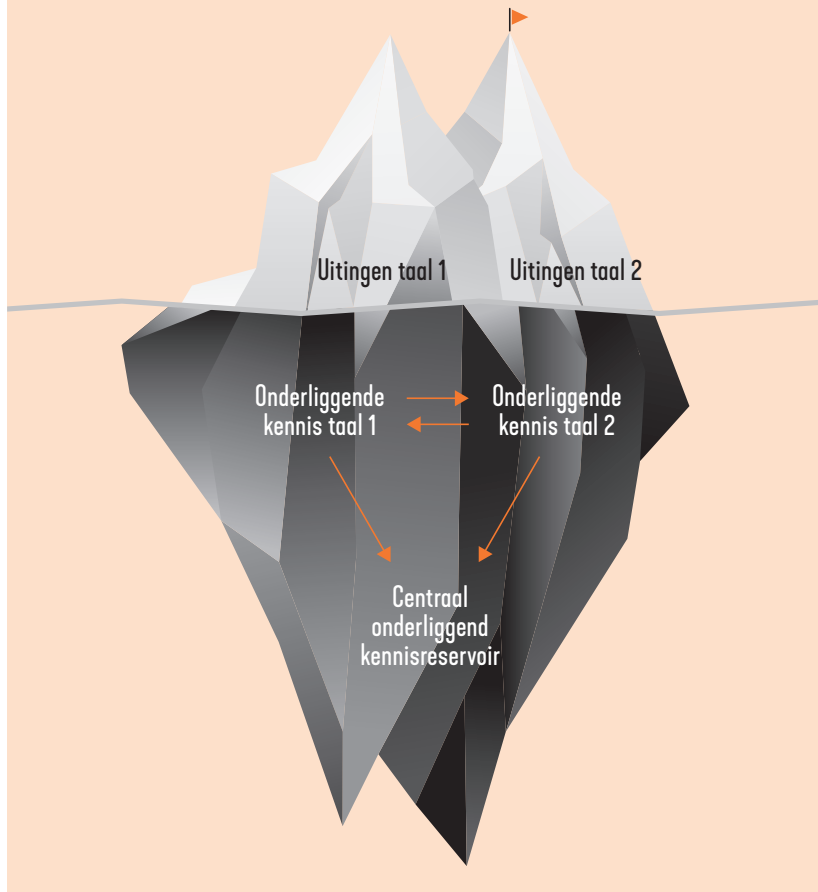
het leren van de onderwijstaal op voorwaarde dat deze thuistaal voldoende ontwikkeld is. Net daarom spreken ouders met hun kinderen bij voorkeur de taal die zij het best beheersen, zeker wanneer het kind de thuistaal nog volop aan het ontwikkelen is.

De positieve invloed van de thuistaal op de onderwijstaal wordt in verschillende onderzoeken bevestigd (bijvoorbeeld Prevoo, Malda, Mesman & van IJzendoorn, 2016). Wel is het zo dat de huidige studies niet kunnen uitsluiten dat onderliggende niet-talige vaardigheden zoals kennis van de wereld of werkgeheugen mede het succes in beide talen kunnen veroorzaken (Berthele & Vanhove, 2020). Ook blijft het voorlopig onduidelijk vanaf welk beheersingsniveau van de thuistaal we een positieve invloed kunnen verwachten op de onderwijstaal (Berthele & Vanhove, 2020). Voorzichtigheid is dus geboden als we adviezen formuleren, maar dit ontkracht de hypothese niet dat de thuistaal een wezenlijke rol speelt in het leerproces van de onderwijstaal. Willen we een uitspraak doen of leerlingen dan wel een achterstand ervaren in de onderwijstaal of te kampen hebben met een taalstoornis, dan is dat ook enkel maar mogelijk als we zicht hebben op het niveau van de thuistaal. Bovendien blijft kennis van thuis- én onderwijstaal een van de belangrijkste doelen van een meertalige samenleving. Daarom is het ook van belang dat schoolteams actief inzetten op talensensibilisering en ook de verschillende thuistalen van leerlingen waarderen. Op die manier worden leerlingen zich bewust van de diverse vormen en functies van taal en de rijkdom in verschillende talen (Agirdag, 2020).

Naast een goede basis in de thuistaal is een kwalitatief en kwantitatief aanbod in het Nederlands uiteraard een voorwaarde om het Nederlands te verwerven. Nederlands is als onderwijstaal namelijk de taal die alle leerlingen en jou als leerkracht op school verbindt. Een sterk aanbod is niet alleen op school van belang, maar ook buiten de schoolmuren. Indien ouders het Nederlands onvoldoende beheersen, kunnen ze zelf minder oefenkansen in deze taal bieden. In dit geval kun 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 namelijk ondergedompeld in schooltaal of 'academisch Nederlands'. Dit is de taal die leerkrachten, leerlingen en handboeken gebruiken om te spreken over vakken, 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 SES-kenmerken of de socio-economische status van het gezin, zoals die gemeten wordt via de opleiding van de ouders, hun inkomen, tewerkstelling, en soms ook de woonplaats.



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 kinderen en leerlingen met een niet-Nederlandse thuistaal. Vaak is er een verband 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 onder andere 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 hun namelijk 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 worden verklaard 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).



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 niet-Nederlandse thuistaal spreken. Ligt 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 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

Leerlingen kunnen ook specifieke problemen ondervinden met schriftelijke taalvaardigheden. Ongeveer vijf tot tien procent van de leerlingen ervaart 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 te 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 dit boek samen en spreken we van leerlingen met lees- en/of spellingmoeilijkheden. Bij sommige leerlingen kun 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 in een preventief aanbod te voorzien, kunnen we latere leesmoeilijkheden zoveel mogelijk vermijden.

De taalsteun in een traject hangt dus af van de oorzaken van de 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 dit boek 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 dit boek 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 ons ervan 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 taalspelletjes of een fragmentarische projectweek zijn bijvoorbeeld niet duurzaam.