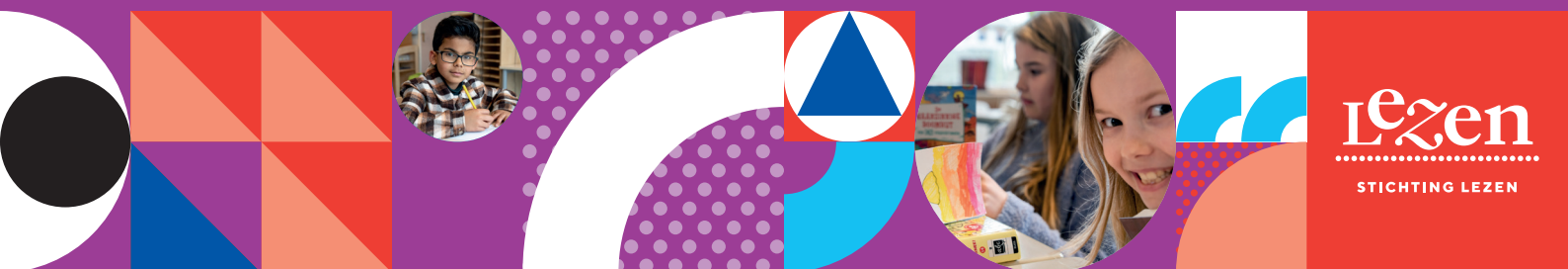


ONDERZOEKSPUBLICATIE

# Meertalige leerlingen ondersteunen in het leesonderwijs

Een literatuurstudie naar meertaligheid,  
lezen met begrip en leesmotivatie



**Lezen**  
STICHTING LEZEN

Eveline Wouters, Marian van Popta,  
Suzanne Dekker en Jantien Smit

# **Meertalige leerlingen ondersteunen in het leesonderwijs**

Een literatuurstudie naar meertaligheid,  
lezen met begrip en leesmotivatie



## Colofon

Stichting Lezen  
Nieuwe Prinsengracht 89  
1018 VR Amsterdam  
020 – 623 05 66  
[www.lezen.nl](http://www.lezen.nl)  
[info@lezen.nl](mailto:info@lezen.nl)

### Auteurs

Eveline Wouters, Marian van Popta, Suzanne Dekker en Jantien Smit  
(Lectoraat Meertaligheid en Onderwijs, Hogeschool Utrecht)

### Met dank aan

Collega's van binnen en buiten Hogeschool Utrecht die ons op relevante literatuur hebben gewezen.

### Vormgeving cover

Judith Schoffelen en Erik olde Hanhof, Amsterdam.

### Citeren als:

Wouters, E., Van Popta, M., Dekker, S., & Smit, J. (2024). *Meertalige leerlingen ondersteunen in het leesonderwijs. Een literatuurstudie naar meertaligheid, lezen met begrip en leesmotivatie*. Stichting Lezen.

©2024 Stichting Lezen, Amsterdam

# Inhoud

|                                                                        |           |
|------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>Voorwoord.....</b>                                                  | <b>1</b>  |
| <b>Samenvatting .....</b>                                              | <b>2</b>  |
| <b>1 Leesvaardigheid en meertaligheid.....</b>                         | <b>7</b>  |
| Inleiding.....                                                         | 7         |
| 1.1 De rol van taal bij leren .....                                    | 8         |
| 1.2 Functioneel leesonderwijs .....                                    | 10        |
| 1.3 Meertaligheid.....                                                 | 12        |
| <b>2 Meertalige leerlingen leren lezen met begrip .....</b>            | <b>19</b> |
| Inleiding.....                                                         | 19        |
| 2.1 Voorkennis als basis voor lezen met begrip .....                   | 19        |
| 2.2 Het belang van praten en schrijven voor het lezen met begrip ..... | 27        |
| 2.4 Leesbegrip monitoren en evalueren .....                            | 34        |
| <b>3 Conclusie .....</b>                                               | <b>41</b> |
| 3.1 Lezen met begrip door meertalige leerlingen.....                   | 41        |
| 3.2 Aanbevelingen voor verder onderzoek .....                          | 42        |
| <b>Literatuurlijst .....</b>                                           | <b>45</b> |



## Voorwoord

Effectief leesonderwijs aan meertalige leerlingen in het basisonderwijs is in essentie niet anders dan aan leerlingen die van huis uit alleen Nederlands spreken. Leraren werken met rijke thema's en teksten en integreren de inhoud van verschillende vakken. Maar het ondersteunen van meertalige leerlingen bij het lezen vraagt ook andere kennis en vaardigheden.

Er is veel bekend over meertaligheid en de waarde van het erkennen en inzetten van thuistalen in het onderwijs. In voorliggend rapport wordt dit nu voor het eerst samengebracht met de beschikbare kennis over effectief leesonderwijs en leesmotivatie. Aan de hand van een literatuurstudie naar de rol van taal bij leren, de taaldenkontwikkeling van meertalige leerlingen en de inzet van meertaligheid in de klas, beschrijven de auteurs aspecten die speciale aandacht verdienen in het leesonderwijs aan meertalige leerlingen.

In een pedagogisch-didactisch kader maakt het rapport vervolgens zichtbaar hoe het leren lezen met begrip er voor meertalige leerlingen uit kan zien in de praktijk. Het onderzoek biedt daarmee theoretische kennis én praktische handvatten voor professionals bij het (lees)onderwijs vanuit een meertalige benadering. Belangrijke en noodzakelijke kennis, omdat vandaag de dag bijna een op de drie leerlingen in het primair onderwijs een meertalige achtergrond heeft.

Door ruimte te geven aan alle thuistalen en culturen en te zorgen voor een rijke meertalige collectie in de schoolbibliotheek, krijgt elke leerling optimale kansen om vanuit diens meertalige kennisbasis verder te leren en met plezier te lezen. Wanneer we meertaligheid en diversiteit als verrijking zien en benutten, maken we een belangrijke stap richting inclusief onderwijs.

Gerlien van Dalen

*Directeur-bestuurder Stichting Lezen*

## Samenvatting

De populatie leerlingen die van huis uit een andere taal spreken dan het Nederlands (hierna: meertalige leerlingen) is in het Nederlandse onderwijs de afgelopen jaren flink toegenomen. Deze trend zal zich de komende jaren vermoedelijk voortzetten, wat maakt dat ‘superdiversiteit’ in ons onderwijs een gegeven is en blijft. Doordat de instructietaal Nederlands is, en veel lesmethoden uitgaan van de Nederlandse talige en culturele achtergrondkennis, worden meertalige leerlingen vaak geconfronteerd met gesproken en/of geschreven taal die ze niet meteen begrijpen. Dit werkt bij uitstek belemmerend tijdens lessen die gericht zijn op (leren) lezen met begrip. Ook kan het een negatieve invloed hebben op de leesmotivatie van leerlingen. Meertalige leerlingen van verschillende leeftijden presteren over het algemeen dan ook minder goed op het gebied van leesbegrip in het onderwijs. Daarbij geven leraren in meertalige klassen veelal aan zich handelingsverlegen te voelen. Ze weten onvoldoende welke passende ondersteuning ze kunnen bieden tijdens de les om meertalige leerlingen optimaal te begeleiden en hun (lees)potentieel te realiseren.

In de afgelopen jaren zijn meerdere studies verschenen waarin de kern wordt beschreven van een effectieve didactische aanpak bij lezen met begrip en leesmotivatie. Ook zijn er recente inzichten over hoe de kennis- en taalontwikkeling bij meertalige populaties gestimuleerd kan worden. In deze publicatie beschrijven wij de samenhang tussen meertaligheid, begripend leesonderwijs en leesmotivatie in het Nederlandse basisonderwijs, waarbij de volgende vraag centraal staat: *Welke kennis is er beschikbaar die onderwijsprofessionals helpt bij het ondersteunen van meertalige leerlingen in het lezen met begrip en het bevorderen van hun leesmotivatie?*

### De rol van taal bij leren

We vertrekken vanuit de sociaal-culturele visie van Vygotsky, die stelt dat de sociale en culturele context van de maatschappij waarin leerders zich ontwikkelen van invloed is op leerprocessen. Er is een nauwe relatie tussen taal, denken en leren, wat voor het onderwijs betekent dat een betekenisvolle context van belang is, met veel interactie tussen de leerlingen en verschillende vormen van ondersteuning. Het huidige taal- en leesonderwijs wordt echter gekenmerkt door verkaveling, zoals aparte lessen technisch lezen, leesmoterende activiteiten, spelling, taal en begripend lezen, waarbij er vaak nauwelijks verbondenheid is tussen de taaldomeinen onderling en evenmin tussen taal en de overige vakken, zoals wereldoriëntatie. Vanuit een sociaal-culturele visie is juist een meer functioneel-communicatieve inrichting van het taalonderwijs wenselijk, waarbij taal- en vakdomeinen meer worden geïntegreerd op basis van thematische leerinhouden.

### Functioneel leesonderwijs

Om het einddoel van leesvaardigheid – leren lezen als middel om te leren en te lezen met plezier – te bereiken, zijn een aantal stadia van belang. Van het speels laten kennismaken met elementen van beginnende geletterdheid bij kleuters, naar het leren decoderen van letters en woorden bij het aanvankelijk lezen, tot het vloeiend lezen van tekst in de daaropvolgende groepen; elk stadium dient het hoofddoel ‘begrijpen van dat wat ik lees’. Spreken, schrijven, lezen en luisteren moeten in verbinding met elkaar worden aangeboden, omdat deze samenhang de taal- én kennisontwikkeling ondersteunt.

## **Kennis over meertaligheid voor het leesonderwijs**

Meertalige leerlingen worden in deze publicatie gedefinieerd vanuit een brede, inclusieve definitie, namelijk:

Individueen worden meertalig genoemd als ze de competentie hebben om meer dan één taal (of taalvariëteit) te begrijpen en produceren (– dat kan op verschillende niveaus, dus niet alle talen hoeven even sterk verworven te zijn), of als zij van meerdere talen (of taalvariëteiten) regelmatig gebruikmaken.

Vanuit de sociaal-culturele theorie en vanuit onderzoek naar twee- en meertalige ontwikkeling, weten we inmiddels dat alle talen en taalvariëteiten een rol spelen bij het ontwikkelen van kennis. De verschillende talen die een meertalige leerling kent, zijn in het brein namelijk niet van elkaar gescheiden; ze zijn juist verbonden met elkaar. Een rijke taalbasis en een sterke algemene ontwikkeling in de thuistaal vormen hiermee het fundament waar de nieuw te leren taal een beroep op doet. Voor de onderwijssetting betekent dit dat het onmogelijk is om de thuistaal uit te schakelen wanneer in het Nederlands les wordt gegeven. Beter is het om de thuistaal direct te benutten als bron om nieuwe informatie te begrijpen en als brug naar een nieuwe taal. Het is voor onderwijsprofessionals daarom van belang om de talige diversiteit op school als norm te nemen en te streven naar onderwijs dat inclusief is, oftewel waarin alle talen tellen en meedoen. Dit impliceert een verschuiving van een eentalige benadering naar een meertalige benadering, en van het zien van meertaligheid als een belemmering naar het zien van meertaligheid als een kans en bron voor leren. Het begrip *pluriliteracies*, waar uitgegaan wordt van meertalige en meervoudige geletterdheid waarbij alle talen en manieren van uitdrukken benut worden, biedt aanknopingspunten voor toekomstig onderzoek.

## **Meertalige leerlingen leren lezen met begrip**

Het onderwijs in lezen met begrip aan meertalige leerlingen is in essentie niet anders dan het onderwijs aan eentalige leerlingen. Zo gaat het niet om het lezen van losse teksten en beantwoorden van vragen, maar juist om leerlingen te leren hoe ze – in interactief, betekenisvol en doelgericht onderwijs – relevante informatie uit een tekst kunnen halen, hoe ze verbanden kunnen leggen met hun voorkennis en informatie binnen een tekst, hoe ze kritisch de inhoud en vorm kunnen beoordelen en hoe ze hun eigen leesplezier kunnen bevorderen. Er zijn echter ook specifieke uitdagingen die leraren en leerlingen in meertalige klassen tegenkomen die we in deze publicatie nader hebben uitgewerkt: voorkennis als basis voor lezen met begrip, het belang van praten en schrijven, ondersteuning tijdens het lezen met begrip, en monitoren en evalueren.

## **Voorkennis als basis voor lezen met begrip**

Uit onderzoek naar eentalige leerlingen blijkt dat voorkennis, bestaande uit zowel de achtergrondkennis van de leerlingen als talige kennis, een belangrijke factor is om tot leesbegrip te komen. Meertalige leerlingen brengen echter niet alleen voorkennis mee vanuit het Nederlands, maar ook vanuit de thuistaal en vanuit de culturen waarin zij zijn opgegroeid. Een relatief grote woordenschat en daaraan gekoppelde kennisontwikkeling in de thuistaal, kan een positieve invloed hebben op het begrip in andere talen. Omdat leren lezen onderdeel is van sociale en culturele factoren, begint het leesonderwijs met het activeren van alle voorkennis, inclusief kennis die meertalige leerlingen in andere talen hebben opgedaan. De kennis die meertalige leerlingen vanuit



de thuisomgeving meebrengen, komt echter niet altijd overeen met de kennis die nodig is om teksten in het Nederlandse onderwijs te begrijpen. Ook hun ervaringen met verschillende tekstgenres sluiten mogelijk minder goed aan bij de genres op school. Daarom zijn een taalrijke, betekenisvolle, cultureel-sensitieve leeromgeving en rijke teksten van groot belang om alle leerlingen een rijk taalaanbod te bieden en hun leesmotivatie te stimuleren. Teksten moeten dan ook niet worden vereenvoudigd, maar juist verrijkt, zodat leerlingen naast dagelijkse taal ook school- en vaktaal (academische 'registers') leren kennen. Hierbij kan een opbouw worden gehanteerd van gevarieerde teksten in toegankelijke, alledaagse taal tot aan teksten met een hogere dichtheid aan school- en vaktalige woorden en formuleringen. Voor meertalige leerlingen die nog weinig talige kennis in het Nederlands hebben om op voort te bouwen, kan het zinvol zijn om de tekst eerst in de thuistaal of voorkeurstaal van de leerling aan te bieden en vervolgens in de Nederlandse taal. Ook past bij een taalrijke leeromgeving het lezen van teksten over onderwerpen die aansluiten bij wat meertalige leerlingen al weten en interessant vinden vanuit hun multiculturele en meertalige referentiekader.

Woordenschat als deel van de talige kennis is een belangrijke factor, waarbij thuistalen kunnen worden gebruikt als steiger bij het leren. Voorlezen is hierbij cruciaal, omdat dit bijdraagt aan woordenschatontwikkeling en tekstbegrip. Onbekende woorden in teksten kunnen expliciet worden uitgelegd, maar veel belangrijker is de inbedding in een betekenisvolle context waarbij leerlingen voldoende gelegenheid hebben om woorden in meerdere situaties tegen te komen, onderlinge verbanden te leggen en de woorden actief te gebruiken in zowel gesproken als geschreven taal. Verder benadrukken we dat lezen in een taal die je goed beheerst een positief effect kan hebben op het leesplezier in andere talen. In het kader van leesmotivatie is een rijke boekencollectie met daarin lees- en luisterboeken in alle talen daarom wenselijk, zodat meertalige leerlingen in hun voorkeurstaal kunnen lezen en/of worden voorgelezen.

### **Het belang van praten en schrijven voor het lezen met begrip**

Zowel doelgericht gesprekken voeren als schrijven over een tekst, kunnen bijdragen aan een dieper begrip en bevorderen een actieve verwerking van de gelezen inhoud. Dit biedt ook de kans om verschillende taaldomeinen te integreren, wat leidt tot een samenhangender onderwijsaanbod. Voor meertalige leerlingen biedt zowel het voeren van gesprekken als schrijven het voordeel dat ze hierdoor hun schooltaal verder kunnen ontwikkelen. Om meertalige leerlingen dezelfde uitdagingen en mogelijkheden voor taalontwikkeling te bieden, kunnen de kennis en vaardigheden vanuit hun thuistaal worden benut en kan gerichte taalondersteuning worden ingezet. Zo kan het voeren van een gesprek met een klasgenoot of volwassene die dezelfde taal spreekt een uitwisseling in het Nederlands vergemakkelijken.

### **Ondersteuning tijdens het lezen met begrip**

Voor meertalige leerlingen is het van belang om verschillende vormen van ondersteuning aangeboden te krijgen zodat ze rijke teksten, ook die met veel abstract of schooltalig taalgebruik, kunnen lezen, begrijpen, interpreteren en over de inhoud in gesprek kunnen gaan. Een veelgebruikte metafoor voor het bieden van tijdelijke, adaptieve ondersteuning in het onderwijs is die van *scaffolding*. Scaffolding, letterlijk 'in de steigers zetten', is zowel het aanbieden van adaptieve ondersteuning (aangepast aan het niveau van de leerder), als het geleidelijk terugnemen (of 'afbouwen') daarvan naarmate de expertise van de leerder vordert. Het heeft als doel om leerlingen geleidelijk naar een staat van competentie te brengen waarin ze een soortgelijke taak zelfstandig

kunnen uitvoeren. Er zijn twee typen scaffolding-strategieën: geplande en interactieve scaffolding.

Geplande scaffolding is ondersteuning die bewust is verweven in lesmaterialen en daardoor onderdeel vormt van de lesvoorbereiding. Hierbij gaat de leraar tijdens de voorbereiding na welke kennis (zoals relevante woorden en formuleringen en/of conceptuele kennis over het onderwerp dat centraal staat in de tekst) leerlingen nodig hebben om een tekst te begrijpen. Ook rekening houden met het culturele referentiekader van meertalige leerlingen behoort hiertoe. Werken met schema's, visuele en/of technologische mogelijkheden zijn vormen die leraren van meertalige leerlingen kunnen inzetten als geplande ondersteuning op zowel conceptueel als talig vlak.

Interactieve scaffolding vindt plaats tijdens gesprekken tussen de leraar en leerlingen of tussen leerlingen onderling en wordt veelal ongepland, spontaan ingezet. Deze ondersteuning kan gericht zijn aan een individuele leerling, maar ook aan een groepje leerlingen of aan de hele klas. De leraar zet leerlingen aan tot het actief gebruiken van (school- of vakspecifieke) taal, mondeling en op schrift, bijvoorbeeld door hen hardop te laten denken, open vragen te stellen, vragen te stellen die vakmatige redeneringen uitlokken, en door ruimte te geven voor gesprekken in groepjes. Voor meertalige leerlingen kan het behulpzaam zijn om eerst te overleggen in de thuistaal met klasgenoten die dezelfde taal spreken of om na te denken over beschikbare voorkennis in de thuistaal rondom het onderwerp.

Belangrijk bij de inzet van leesstrategieën als ondersteuningsmiddel is dat de leraar deze flexibel en in interactie inzet, afgestemd op wat de individuele leerling nodig heeft. Door middel van instructie (zoals modeling, uitleg en begeleiding) kunnen leraren leerlingen helpen om een bij hen passende strategie in te zetten.

### **Leesbegrip monitoren en evalueren**

Het monitoren en evalueren van leerlingen vindt vaak plaats via Nederlandstalige toetsen. Voor meertalige leerlingen kunnen deze (vaak summatieve) toetsen echter een inaccuraat beeld van hun capaciteiten weergeven. Om de toetsactiviteiten rond lezen met begrip in lijn te brengen met de leeractiviteiten, zou het goed zijn om functioneel meertalige assessmentpraktijken te ontwikkelen. Dit zijn assessmentpraktijken waarin gestreefd wordt naar zowel een meer formatieve wijze van toetsing (zoals portfolio's of leesgesprekjes) als het benutten van de thuistalen van de leerlingen. Dit zou betekenen dat de gegevens die worden verzameld om het lezen te monitoren, direct gebruikt worden om in leesgesprekjes feedback te geven op de leesontwikkeling van de leerlingen. Bovendien kunnen de thuistalen waar nodig worden ingezet en kan voorkennis in de thuistalen worden getoetst om het potentieel van leerlingen adequaat vast te stellen. De geschiktheid van functioneel meertalige toetsvormen voor leesonderwijs vereist verdere verkenning. Een meer formatieve aanpak waarbij thuistalen worden gebruikt, lijkt beter recht te kunnen doen aan de capaciteiten en ontwikkeling van meertalige leerlingen dan het uitsluitend afnemen van eentalige toetsen.

### **Meertalige leerlingen leren lezen met begrip: een samenhangend pedagogisch-didactisch kader**

Naast theoretische kennis op het gebied van meertaligheid, lezen met begrip en leesmotivatie, hebben we in deze publicatie getracht te laten zien hoe de voorgaande theorie in de dagelijkse lespraktijk kan worden ingezet. Vanuit meerdere praktijkervaringen op diverse scholen schetsen we

een fictief beeld van een samenhangende aanpak voor het lezen met begrip. Dit kader gaat uit van het thema *Water: vriend of vijand?!* waarbij we laten zien hoe leerlingen doelgericht in teksten en boeken kunnen lezen, en over de inhoud kunnen praten en schrijven om hun leesbegrip en leesmotivatie te vergroten.

## Conclusie

Als antwoord op de gestelde vraag *Welke kennis is er beschikbaar die onderwijsprofessionals helpt bij het ondersteunen van meertalige leerlingen in het lezen met begrip en het bevorderen van hun leesmotivatie?* is een aantal conclusies te trekken:

- Literatuur rondom het bevorderen van leesmotivatie bij meertalige leerlingen is beperkt.
- De beschikbare kennis omtrent het ondersteunen van meertalige leerlingen in het lezen met begrip heeft veelal betrekking op losse aspecten zoals woordenschat, ondersteuningsvormen of achtergrondkennis, maar nog niet op het samenhangende geheel van leesonderwijs.
- Als we ervan uitgaan dat leren lezen plaatsvindt in wisselwerking met de sociale en culturele context, dan is het van belang hierbij aan te sluiten door het leesonderwijs op een meer geïntegreerde, functioneel-communicatieve manier vorm te geven.
- De thuistaal van leerlingen kan direct functioneel worden benut als bron om nieuwe informatie te begrijpen en als brug naar een nieuwe taal. Dit impliceert een verschuiving van een eentalige benadering naar een meertalige benadering, en van het zien van meertaligheid als een belemmering naar het zien van meertaligheid als een kans en bron voor leren.
- Het begrip *pluriliteracies* biedt aanknopingspunten om daarbij in toekomstig onderzoek verder te kijken naar alle mogelijke modaliteiten en taalvariëteiten.
- Onderwijs in lezen met begrip aan meertalige leerlingen verschilt in essentie niet van het onderwijs aan eentalige leerlingen, maar vraagt soms wel iets extra's van de leraar op het gebied van voorkennis als basis voor lezen met begrip vanuit een taalrijke cultuur-sensitieve leeromgeving, veel ruimte voor taalproductie (praten en schrijven over teksten) en verschillende vormen van met name talige ondersteuning.
- Nadere verkenning van functioneel meertalige toetsvormen voor het leesonderwijs is nodig om meer recht te kunnen doen aan de capaciteiten en ontwikkeling van meertalige leerlingen.
- Het voorgestelde pedagogisch-didactisch kader kan als basis dienen voor verder onderzoek naar een meer samenhangende, thematische aanpak voor lezen met begrip.

Taal – niet alleen het Nederlands, maar ook andere talen in de klas – is een middel om tot lezen met begrip te komen. Meertaligheid is dus niet alleen een gegeven in de superdiverse klas van vandaag de dag, maar vormt ook een kans. Alleen door de talige en culturele diversiteit in de Nederlandse schoolcontext te zien en te benutten bij het leesonderwijs, kunnen we komen tot echt leerzaam én inclusief leesonderwijs.

# 1 Leesvaardigheid en meertaligheid

## Inleiding

Door toegenomen migratie leven we in een superdiverse samenleving (*superdiversity*; Vertovec, 2007). In het Nederlandse onderwijs neemt hierdoor ook de populatie meertalige leerlingen toe (CBS, 2023), waarbij een situatie ontstaat van talige superdiversiteit in het onderwijs (Duarte & Gogolin, 2013). Volgens cijfers van het CBS (2024) heeft ruim 30% van de leerlingen in het (speciaal) basisonderwijs een migratieachtergrond.

Internationaal onderzoek heeft aangetoond dat leerlingen met een andere thuistaal dan de instructietaal lager kunnen presteren (OECD 2018, 2020) en gemiddeld een lagere leesvaardigheid hebben dan hun eentalige klasgenoten (Hußmann et al., 2017; Mullis et al., 2017; Swart et al., 2023). Daarmee is er een aantoonbare urgentie om in het basisonderwijs expliciet aandacht te besteden aan wat meertalige leerlingen nodig hebben om zich goed te kunnen ontwikkelen. Tegelijk is het een belangrijke vraag of de verschillen vooral te verklaren zijn door meertaligheid, of dat er andere bepalende factoren zijn. Louise Elffers, bijzonder hoogleraar Kansengelijkheid in het Onderwijs, betoogde bijvoorbeeld in haar oratie dat voor leerlingen in het basisonderwijs de sociaal-economische achtergrond, meer dan de migratieachtergrond, invloed heeft op onderwijskansen, schoolloopbanen en prestaties op de eindtoets (Elffers, 2023). Bovendien kunnen talige en culturele verschillen ook in het voordeel zijn voor onderwijskansen (Agirdag, 2023b).

De kern van de uitdaging voor meertalige leerlingen, ligt in de relatie tussen taal, denken en leren. Voor de ontwikkeling van leesvaardigheid bij meertalige leerlingen spelen zowel achtergrondkennis als talige kennis een grote rol (zie hoofdstuk 2). De groep meertalige leerlingen is daarbij een heterogene groep (zie verder paragraaf 1.3), die net als de groep eentalige Nederlandse leerlingen, verschilt in talige kennis en achtergrondkennis. Echter, doordat de instructietaal in het Nederlandse onderwijs het Nederlands is en veel methodes in het onderwijs de achtergrondkennis van Nederlandssprekende leerlingen als uitgangspunt nemen, zullen meertalige leerlingen meer dan eentalige Nederlandse leerlingen gesproken en/of geschreven taal in de klas tegenkomen die ze niet meteen begrijpen. Daardoor kan het lastiger zijn om deel te nemen aan de lessen en is het van belang dat leraren weten wat ze kunnen doen om meertalige leerlingen te ondersteunen.

Leraren in meertalige klassen ervaren vaak handelingsverlegenheid en weten onvoldoende welke passende ondersteuning ze kunnen bieden om meertalige leerlingen optimale kansen te geven in het onderwijs (Alisaari et al., 2019; Ticheloven et al., 2021). Om ervoor te zorgen dat ook meertalige leerlingen goed kunnen meedoen in Nederlandse basisschoolklassen, hebben leraren kennis nodig over hoe meertaligheid invloed heeft op leren in het algemeen en hoe meertaligheid het schoolse leren – anders dan vaak gedacht wordt – kan ondersteunen. Recente inzichten over hoe de kennis- en taalontwikkeling bij meertalige populaties gestimuleerd kan worden, zoals de functionele inzet van de thuistaal in het onderwijs (Cummins, 2021; Hajer & Smit, 2022; Smit, 2022), kunnen hierbij helpend zijn. Daarnaast is het voor de leesontwikkeling van deze doelgroep belangrijk dat leraren kennis hebben over leesonderwijs aan meertalige leerlingen.

In de afgelopen jaren zijn meerdere studies verschenen rondom lezen met begrip (o.a. Houtveen et al., 2019; Merchie et al., 2019) en leesmotivatie (o.a. Stichting Lezen, 2021) waarin de kern wordt beschreven van een effectieve didactische aanpak. Toch is er nog geen overzichtsstudie waarin deze kennis over leesonderwijs in relatie tot de kennis over meertaligheid centraal wordt gesteld. Deze publicatie brengt daarin verandering door de samenhang te beschrijven tussen meertaligheid, begrijpend leesonderwijs en leesmotivatie in het Nederlandse basisonderwijs en geeft antwoord op de vraag:

*Welke kennis is beschikbaar die onderwijsprofessionals helpt bij het ondersteunen van meertalige leerlingen in het lezen met begrip en het bevorderen van hun leesmotivatie?*

Voordat we in hoofdstuk 2 de beschikbare kennis over meertaligheid en leesonderwijs onder de loep nemen, schetsen we in dit hoofdstuk de visie op taal en leren die wij voorstaan (paragraaf 1.1) en de betekenis daarvan voor het leesonderwijs (paragraaf 1.2). Vervolgens bespreken we welke kennis over meertaligheid in het algemeen van belang is voor leren en daarmee voor het leesonderwijs (paragraaf 1.3).

## **1.1 De rol van taal bij leren**

Leertheoretici verschillen in opvatting over de rol die de context waarin mensen opgroeien speelt bij leerprocessen. In deze publicatie vertrekken we vanuit de sociaal-culturele visie van Vygotsky (1978) die stelt dat de sociale en culturele context van de maatschappij waarin leerders zich ontwikkelen van invloed is op leerprocessen. Vanuit deze sociaal-culturele visie op leren gaan we in op hoe taal, denken en leren samenhangen (paragraaf 1.1.1), waarom taaldomeinen geïntegreerd zouden moeten worden in het onderwijs (paragraaf 1.1.2) en wat het betekent om taal te zien als middel voor leren (paragraaf 1.1.3).

### **Taal, denken en leren**

Taal- en denkontwikkeling gaan bij jonge kinderen hand in hand (Bowerman & Levinson, 2001). Kinderen ontdekken de wereld om zich heen, en leren door waarneming hoe de wereld werkt en welke taaluitingen daaraan worden gegeven. Dat leren en menselijke ontwikkeling sterk beïnvloed en bepaald worden door de sociale en culturele context waarin je opgroeit, is de basis van de sociaal-culturele leertheorie van Vygotsky (1978). Leren vindt volgens Vygotsky altijd plaats in interactie met een sociale omgeving, waarin bepaalde normen en gebruiken gelden die over een langere periode zijn opgebouwd. Denk bijvoorbeeld aan afspraken over interactie in een klas (hoe praten we met elkaar; hoe zorgen we dat iedereen kan bijdragen).

Ook taalontwikkeling is sterk verbonden aan de sociaal-culturele context. Er zijn gebruiken, afspraken en specifiek jargon die horen bij de taal van een specifieke omgeving. Voorbeelden hiervan zijn het verschil tussen de wijze waarop een leerling tegen vrienden (informeel) en tegen de leraar (formeel) spreekt, evenals vakspecifieke manieren van praten en schrijven (voor biologie bijvoorbeeld anders dan voor rekenen). De talen die je spreekt beïnvloeden zelfs de manier waarop je over de wereld nadenkt. Zo liet Boroditsky (2020) zien dat Mandarijnsprekende leerders van het Engels anders nadachten over tijd, zelfs als dit in het Engels was.

Om bovenstaande is het van belang dat leraren zich bewust zijn van de wisselwerking tussen taal,

denken en leren en de rol die sociale en culturele contexten spelen in hoe denken wordt gevormd (Gibbons, 2015). Dit betekent voor de klassencontext dat de leraar expliciet aandacht moet besteden aan school- en vakspecifieke taal die relevant is voor het onderwerp van de les. De taalontwikkeling van alle leerlingen moet daarbij ondersteund worden met behulp van feedback op hun taaluitingen. Voorwaardelijk daaraan is dat er genoeg ruimte is om taalproductie uit te lokken door inhoudelijk en betekenisvol met (mede)leerlingen in gesprek te gaan. Ook is het aan de leraar om een rijk taalaanbod te realiseren door zelf de contextspecifieke taal op verschillende manieren te gebruiken en te ‘*modelen*’ voor de leerlingen. Wat voor spreken en luisteren geldt, geldt ook voor lezen en schrijven: vanuit sociaal-cultureel perspectief leer je vanuit een rijk taalaanbod lezen en schrijven, in interactie met andere lezers en schrijvers, en door feedback op de manier waarop je je eigen denken uitdrukt in taal (Gibbons, 2015).

Voor het onderwijs betekent de nauwe relatie tussen taal, denken en leren dat de context waarin het leren plaatsvindt, de interactie tussen de leerders en het bieden van feedback in de vorm van taalsteun (ook wel *scaffolding* van taal) van groot belang zijn. Context, interactie en taalsteun zijn dan ook de drie didactische pijlers van taalgericht vakonderwijs (Hajer & Meestringa, 2020), waarin het werken aan taalontwikkeling hand in hand gaat met het leren van en denken over vakinhoud. Onderwijs dat gebaseerd is op deze pijlers wordt in taalbeleid vaak aangeduid als taalontwikkeld lesgeven (bijvoorbeeld Van Gorp, 2012).

### **Integratie van taaldomeinen**

Taalontwikkeld lesgeven is niet de gebruikelijke aanpak in het Nederlandse onderwijs. Het taal- en leesonderwijs wordt juist vaak gekenmerkt door verkaveling (Van Gelderen & Van Schooten, 2011). Er zijn aparte lessen technisch lezen, leesmotiverende activiteiten, spelling, taal en begrijpend lezen, waarbij er vaak nauwelijks verbondenheid is tussen de taaldomeinen onderling en evenmin tussen taal en de overige vakken, zoals wereldoriëntatie. Het verkavelde taalonderwijs komt voort uit een cursorische aanpak waarin vorm, klanken, spelling en grammatica meer aandacht krijgen dan betekenisvol/doelgericht taalgebruik in specifieke taalgebruikssituaties. Deze aanpak kan leiden tot een versnipperde, oppervlakkige en weinig betekenisvolle leerervaring, waarbij leerlingen moeite hebben om de relaties te begrijpen tussen verschillende taaldomeinen en tussen taal en andere vakken (SLO, 2016). Denk maar aan een leerling die de werkwoordspelling feilloos toepast in het oefenboekje van de spellingmethode, maar deze kennis in een vrije schrijfo opdracht volledig vergeten lijkt te zijn. Leren gaat immers verder dan het voltooien van losse opdrachten die bijvoorbeeld in een lesmethode worden gegeven; het draait om het opbouwen van diepgaande relaties tussen de leerinhouden en specifieke talige vaardigheden (Van Koeven & Smits, 2020). Daarnaast krijgt de productieve taalvaardigheid (spreken en schrijven) vaak beperkt aandacht in het huidige taal- en leesonderwijs. Naar verhouding heeft het weinig leereffect wanneer leerlingen individueel aan opdrachten werken; juist het actief en doelgericht gebruiken van taal in interactie met anderen is van belang (Jaspaert & Frijns, 2017; Gibbons, 2015; Schrijfgroep LPTN, 2017). Deze uiteenzetting sluit nauw aan bij de kernideeën uit de sociaal-culturele leertheorie en taalontwikkeld lesgeven.

### **Taal als middel**

Binnen de taalkunde sluit de sociaal-culturele leertheorie het beste aan bij een functionele benadering: taal wordt ontwikkeld als middel tot leren en tot communicatie. Een dergelijke functionele taalkundige benadering is door Schleppegrell (2004) uitgewerkt voor de schoolcontext. In

het onderwijs krijgt deze benadering vorm in verschillende uitwerkingen voor verschillende contexten, bijvoorbeeld in Interactief Taalonderwijs voor het basisonderwijs (Expertisecentrum Nederlands, z.d.) en door Taalgericht Vakonderwijs (Hajer & Meestringa, 2020) of Content and Language Integrated Learning (CLIL; bijv. Van Beuningen & De Graaff, 2022) in het voortgezet onderwijs. Betekenisvol leren staat in alle drie de uitwerkingen centraal, het liefst uitgevoerd binnen een breed thema waarbij rijke conceptuele en contextuele kennis kan worden opgebouwd (vgl. Pompert & Koster, 2017). Dit sluit goed aan bij de adviezen voor het onderwijs aan nieuwkomers (Schrijfgroep LPTN, 2017).

Sommige vaardigheden in het leesonderwijs spitsen zich toe op vorm, kenmerken en grammatica en verdienen expliciet aandacht. Dit geldt bijvoorbeeld voor de elementaire leeshandeling, de werkwoordspelling of de regels voor ontleden, maar vanuit een functionele benadering is het uitgangspunt de toepassing, dus het gebruik ervan in een betekenisvolle context. Momenteel zien we steeds meer initiatieven om het taalonderwijs functioneler in te richten op basis van thematische leerinhouden. Dit zijn veelal losse initiatieven, bijvoorbeeld vanuit ambitieuze scholen (Bootsma & Naaijken, 2023), maar er is ook breder aandacht voor deze uitgangspunten, bijvoorbeeld vanuit de vernieuwde kerndoelen (SLO, 2023). Het ontwikkelen van talige competenties staat niet alleen in de kerndoelen Nederlands centraal, maar ook binnen andere leergebieden; van mens en maatschappij tot rekenen en wiskunde is er aandacht voor een betekenisvolle context waarin de taal- en denkontwikkeling worden gestimuleerd. Ook in vernieuwingsonderwijs, in het bijzonder OGO-onderwijs (Pompert, 2008), ligt het thematisch werken vaak aan de basis van het onderwijs.

## **Samenvatting**

De ontwikkeling van kinderen wordt in sterke mate beïnvloed door de sociaal-culturele context waarin zij opgroeien. Kinderen moeten onder meer taal doelgericht leren gebruiken en uitdrukking leren geven aan hun gedachten (in gesproken en geschreven vorm). Bij specifieke vakinhouden leren kinderen school- en vakspecifieke taal en lezen ze teksten rondom een specifiek onderwerp. Taal, leren en denken zijn dus onlosmakelijk met elkaar verbonden. Het is van belang dat leraren zich hier goed van bewust zijn en hun handelen hierop afstemmen door een functionele, betekenisvolle benadering van taal- en leesonderwijs te kiezen en daarbij alle domeinen te integreren in een thematische aanpak.

## **1.2 Functioneel leesonderwijs**

In het Nederlandse leesonderwijs op de basisschool wordt vaak gewerkt met verschillende domeinen, zoals fonemisch bewustzijn en decodeervaardigheid. Deze domeinen zijn gebaseerd op kennis over hoe het systeem van taal in elkaar zit, terwijl voor het onderwijs de functie van lezen veel belangrijker is. Leesvaardigheid kan als volgt worden gedefinieerd: “Leesvaardigheid is het begrijpen van, gebruiken van, evalueren van, reflecteren op en omgaan met teksten om je doelen te bereiken, je kennis en potentieel te verruimen en deel te nemen aan de maatschappij.” (OECD, 2018, p. 47). Dat is een functioneel doel waarbij een functioneel-communicatieve aanpak ingezet kan worden om dit doel te bereiken.

In deze paragraaf bespreken we hoe het Nederlandse leesonderwijs van groep 1 tot en met groep 8 veelal is georganiseerd met als indeling: het voorbereidend lezen, het aanvankelijk lezen en het vloeiend lezen.

## **Voorbereidend lezen**

Bij de kleuters wordt gewerkt aan diverse elementen van beginnende geletterdheid, die leerlingen op een speelse wijze voorbereiden op het taal-/leesonderwijs in groep 3. Uit een systematische review van Chambers en collega's (2016) blijkt dat programma's waarin sprake is van een balans tussen instructie van vaardigheden (zoals op het gebied van fonemisch bewustzijn, fonemen, letters, begrijpend luisteren en andere vaardigheden) en ontwikkelingsgericht werken (door de kleuter geïnitieerde activiteiten) de geletterdheid en taalvaardigheid van kleuters beter bevorderden dan programma's waarin de focus op één van beide ligt. Dit vertaalt zich in de praktijk naar een speels-functionele aanpak, waarbij een kennis- en ervaringsbasis wordt opgebouwd om taal te begrijpen en produceren (o.a. Hirsch, 2016; Meester & Bosman, 2019), belangstelling te krijgen voor (prenten)boeken (Verhoeven & Aarnoutse, 1999), en een fundamenteel begrip te ontwikkelen van de lees- en schrijfhandeling (Ehri et al., 2001). Van Koeven & Smits (2020) bespreken in dit kader een betekenisvolle aanpak waarin het werken aan beginnende geletterdheid wordt verbonden aan multiperspectivische thema's waaraan een groot aantal taalrijke prentenboeken wordt verbonden.

## **Aanvankelijk lezen**

In de periode die daarop volgt (veelal groep 3), start het aanvankelijk lezen. Deze periode omvat het leren kennen van letters, het begrijpen van lettercombinaties, en het samenvoegen ervan om woorden te vormen. Deze elementaire leeshandeling is van belang om een tekst met begrip te kunnen lezen. In eerste instantie wordt expliciet en systematisch geoefend met letters en klanken en hoe deze aan elkaar gekoppeld kunnen worden tot korte (klankzuivere) woorden, zoals bak, dak, tak. Hierbij speelt de betekenis van het woord een belangrijke rol, omdat deze de verbinding tussen de letters en klanken versterkt (Bosman & Van Orden, 2003) en omdat de context cruciaal is voor het verlenen van betekenis aan taal (paragraaf 1.1). Het aanbod op het niveau van klank-tekenkoppeling en het lezen op woordniveau wordt spoedig uitgebreid naar het lezen van betekenisvolle teksten. Hoe korter de periode van focus op de elementaire leeshandeling duurt, hoe eerder leerlingen lezen echt kunnen gaan gebruiken als middel om te leren. Daarnaast is dagelijks voorlezen, zelfstandig lezen in leeftijdsadequate boeken en het schrijven van eigen verhalen van belang voor een volledig leesprogramma (Houtveen, 2018; Van Koeven & Smits, 2020). Spreken, schrijven, lezen en luisteren moeten *in verbinding met elkaar* worden aangeboden (paragraaf 1.1.2), ook in de fase van aanvankelijk lezen, omdat deze samenhang de taal- én kennisontwikkeling ondersteunt.

## **Vloeiend lezen**

Wanneer de fase van aanvankelijk lezen is voltooid, start het vloeiend lezen. Om het vloeiend lezen te bevorderen, moet veel gelegenheid worden geboden tot lezen in rijke, leeftijdsadequate boeken (het maken van leeskilometers) en moet ondersteuning worden geboden door de leerling feedback te geven op de wijze waarop wordt gelezen (zie bijvoorbeeld een beschrijving van de LIST-methodiek in Houtveen et al., 2019). Ook productieve interactie, door na het lezen met de leerlingen te praten over wat ze hebben gelezen, draagt bij aan de leesontwikkeling (Vanbuel et al., 2017). Door aansprekende teksten en boeken te gebruiken bevordert je de leesfrequentie, wat van invloed is op de leesvaardigheid en weer zijn weerslag heeft op de leesmotivatie; een cyclisch effect en een wederzijdse beïnvloeding (zie verder paragraaf 2.1.3). Vloeiend lezen beperkt zich niet tot snel en accuraat lezen, maar juist 'op toon' lezen is hierbij een belangrijke factor voor het lezen met begrip. Uit onderzoek blijkt dat lezers die met de juiste intonatie en frasering een tekst lezen, deze beter begrijpen dan leerlingen die dit in mindere mate doen (Rasinski & Samuels, 2011). Het belang van



voorlezen in het kader van een totale leeservaring blijft ook in deze fase van kracht (Mol, 2022).

## **Samenvatting**

Om het einddoel van leesvaardigheid – leren lezen als middel om te leren en te lezen met plezier – te bereiken, zijn een aantal stadia van belang. Van het speels laten kennismaken met elementen van beginnende geletterdheid bij de kleuters, naar het leren decoderen van letters en woorden bij het aanvankelijk lezen, naar het vloeiend lezen van tekst in de daaropvolgende groepen: elk stadium dient het hoofddoel “begrijpen van dat wat ik lees”.

In de volgende paragraaf beschrijven we welke kennis over meertaligheid van belang is voor het onderwijsleerproces in meertalige klassen in het algemeen en voor het leesonderwijs in het bijzonder.

## **1.3 Meertaligheid**

In deze publicatie ligt de focus op de meertalige leerling. Voor het begrip meertaligheid worden in de onderzoeksliteratuur verschillende definities gehanteerd. Een gangbare definitie is deze:

Individen worden meertalig genoemd als ze de competentie hebben om meer dan één taal (of taalvariëteit) te begrijpen en produceren (– dat kan op verschillende niveaus, dus niet alle talen hoeven even sterk verworven te zijn), of als zij van meerdere talen (of taalvariëteiten) regelmatig gebruikmaken. (Naar Van den Branden, 2010)

We maken in deze publicatie bewust gebruik van een brede, inclusieve definitie waarin meertaligheid wordt gezien als een dagelijkse realiteit (Van Beuningen & Polišenská, 2020).

Meertalige leerlingen zijn alle leerlingen die naast het Nederlands van huis uit andere talen leren of hebben geleerd. Dit betekent in de praktijk dat in veel Nederlandse basisschoolklassen meertalige leerlingen zitten, alleen zijn er binnen deze doelgroep grote verschillen. Denk bijvoorbeeld aan kinderen die thuis één (of meerdere) andere taal/talen spreken maar wel in Nederland zijn geboren, in tegenstelling tot nieuwkomers, die geëmigreerd of gevlucht zijn uit een ander land en niet bekend zijn met de Nederlandse cultuur en taal. Daarbij zijn er in Nederland geboren leerlingen die in de thuissituatie met beide ouders een minderheidstaal of -dialect spreken, zoals het Fries, het Nedersaksisch, het Limburgs of de Nederlandse Gebarentaal, in tegenstelling tot leerlingen die met één ouder deze taal spreken en met de andere ouder Nederlands of een andere taal.

Voor al deze leerlingen geldt dat ze kennis en ervaring hebben opgedaan in een andere taal dan het Nederlands. Zoals hierboven (paragraaf 1.1) beschreven, hebben wetenschappelijke studies het belang aangetoond om bij het lezen met begrip alle beschikbare talige kennis en achtergrondkennis in te zetten. Dit geldt dus voor al deze verschillende groepen meertalige leerlingen. Daarbij komt dat meertalige leerlingen niet alleen talig divers zijn, maar bijvoorbeeld ook hun eigen culturele, etnische en/of religieuze referentiekader hebben. Evenals in andere landen is er in Nederland sprake van ‘hogestatustalen’, zoals het Nederlands en het Engels, en talen waaraan een lagere status wordt toegedicht (denk aan Pools, Berber, Tigrinya). Alle thuistalen van leerlingen dragen echter in gelijke mate bij aan de talige diversiteit van de klas. En belangrijker nog: taalkundigen zijn het erover eens dat geen enkele taal of taalvariant intrinsiek beter is dan een andere (Delarue, 2018). Het is voor

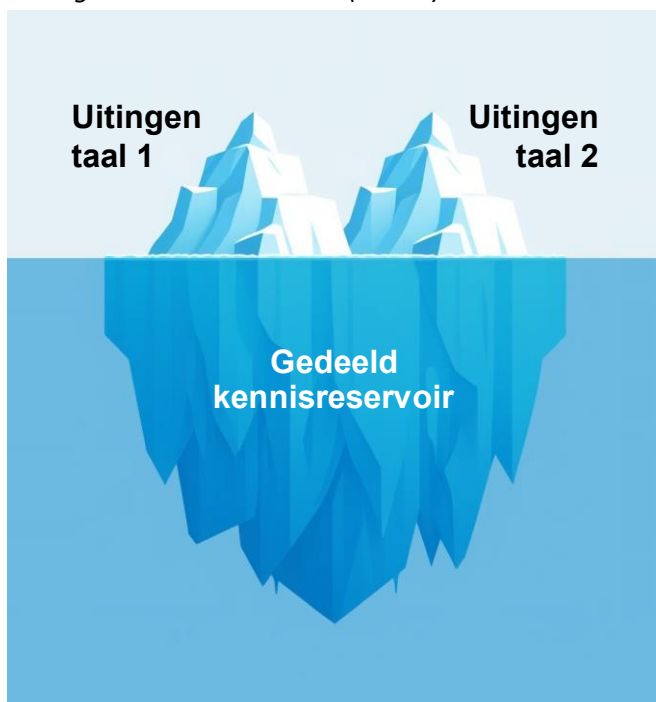
onderwijsprofessionals dus van belang om de talige diversiteit op school als norm te nemen en te streven naar onderwijs dat inclusief is, juist in deze meertalige contexten, oftewel: onderwijs waarin alle talen tellen en meedoen (Smit, 2022; SPRONG Meertaligheid, 2023).

### 1.3.1 Taaldenkontwikkeling bij meertalige leerlingen

De verschillende talen die een meertalige leerling kent, zijn in het brein niet van elkaar gescheiden maar verbonden met elkaar. De talen die iemand spreekt, worden in het brein natuurlijkerwijs met elkaar vermengd (Blom et al., 2018; Delarue, 2018) en beïnvloeden elkaar. Een toonaangevende representatie van het meertalige brein en de manier waarop de talenkennis van meertalige mensen zich manifesteert, vormt het 'ijsbergmodel' van Jim Cummins (1981a, zie ook Figuur 1). Het zichtbare deel van de ijsberg verwijst naar de verschillende talen waarin leerlingen communiceren en kunnen lezen en schrijven. Niet elke ijsberg is even hoog – de ene taal beheers je vaak beter dan de andere – en ze zijn ook niet statisch. In de loop der jaren kan de ene ijsberg hoger worden dan de andere, omdat je deze taal verder ontwikkelt.

**Figuur 1**

*Ijsbergmodel naar Cummins (1981a)*



Onder het wateroppervlak zijn de ijsbergen met elkaar verbonden. Dit betreft de 'onzichtbare' cognitieve en talige kennisbasis waarop je voor alle talen een beroep doet. Denk bijvoorbeeld aan abstract denken, probleemoplossend vermogen, fonologisch bewustzijn van taal en kennis van de wereld. Dit gedeelde kennisreservoir vormt het fundament waarop je bouwt als je een nieuwe taal leert, aldus Cummins' boodschap. Hoe sterker dit fundament is, hoe meer je dit kunt inzetten om andere talen te leren (Cummins, 1981a). Om deze reden is het logisch en wenselijk om in de thuissituatie vooral de taal te spreken die de ouders het best beheersen (Kuiken, 2019). Een rijke taalbasis en een sterke algemene ontwikkeling in de thuistaal vormen hiermee het fundament waar de nieuw te leren taal een beroep op doet.

Voor de onderwijssetting heeft dit model ook een duidelijke boodschap. Het is onmogelijk de

thuis taal uit te schakelen wanneer in het Nederlands wordt lesgegeven. Ten eerste is dit omdat talen in de hersenen tegelijkertijd actief zijn. Je kunt de ene taal niet ‘uitzetten’ en de andere taal ‘aan’ (Busch, 2010). Ten tweede mixen meertalige leerlingen talen natuurlijkerwijs. Anders dan vaak wordt gedacht, is dit niet nadelig voor de talige en cognitieve ontwikkeling (Blom, 2019; Bosma et al., 2016). Beter is het om de thuis taal direct te benutten als bron om nieuwe informatie te begrijpen en als brug naar een nieuwe taal (Collier & Thomas, 2017; Reljić et al., 2015). Ook wettelijk is dit voor het primair onderwijs expliciet toegestaan:

Voor de opvang in en de aansluiting bij het Nederlandse onderwijs van leerlingen met een niet-Nederlandse culturele achtergrond kan de taal van het land van oorsprong mede als voertaal bij het onderwijs worden gebruikt, overeenkomstig een door het bevoegd gezag vastgestelde gedragscode. (Wet op het primair onderwijs, 2024, Artikel 9, punt 13)

Dit impliceert een verschuiving van een eentalige benadering naar een meertalige benadering en van het zien van meertaligheid als een belemmering naar het zien van meertaligheid als een kans en bron voor leren (De Backer, Van Avermaet, & Slembrouck, 2017; Smit, 2022). In de volgende paragraaf geven we aan hoe de dagelijkse onderwijspraktijk hier gebruik van kan maken.

### **1.3.2 Inzet van meertaligheid op school en in de klas**

Om meertalige leerlingen effectief te ondersteunen in de klas, kun je grofweg een driedeling aanhouden (deels gebaseerd op Sierens & Van Avermaet, 2010):

1. Meertalig talenbeleid
2. Pedagogisch veilig klimaat
3. Pedagogisch-didactisch handelen

In onderstaande tekst geven we weer hoe ieder van deze aspecten vorm kan krijgen, zowel op school als in de klas.

#### **Meertalig talenbeleid**

Allereerst is het van belang om op schoolniveau een heldere visie te formuleren ten aanzien van de meertalige doelgroep: een meertalig talenbeleid (Van den Branden, 2018). Veelal geldt er nog een eentalige benadering waarbij op school alleen de Nederlandse taal gesproken mag worden. Vaak komt dit voort uit goede bedoelingen, maar ook vanuit adviezen uit het verleden; men veronderstelde dat leerlingen het snelst de taal zouden leren door hen onder te dompelen in een Nederlands ‘taalbad’. Daarnaast wijzen praktijkervaringen uit dat leraren soms bang zijn dat leerlingen die dezelfde taal spreken zich afzonderen van de overige leerlingen in de klas en niet voldoende worden blootgesteld aan het Nederlands. Of leraren hebben het gevoel dat ze de controle verliezen wanneer leerlingen met elkaar in de thuis taal spreken, omdat ze niet kunnen controleren of de leerlingen daadwerkelijk over de lesstof spreken. Een andere veelvoorkomende aanname van leraren is dat ze denken zelf alle talen te moeten beheersen die in de klas worden gesproken. Eigenlijk zegt men vanuit een eentalige benadering in het onderwijs impliciet dat de ene taal (de instructietaal) waardevoller is dan de andere taal (de thuis taal) (Sierens & Van Avermaet, 2010; Van Praag et al., 2016). Onderwijs dat uitsluitend gericht is op één taal, mist aansluiting op de talenrijkdom binnen de klas (Jaspaert & Frijns, 2017; Frijns, 2019). Het werkt belemmerend, zowel voor het welbevinden van

meertalige leerlingen (Agirdag, 2018; August et al., 2009) als voor hun schoolprestaties (Bialystok, 2017; Reljić et al., 2015). Ook laat onderzoek zien dat meertalige onderwijsprogramma's effectiever zijn dan eentalige programma's (Reljić et. al., 2015).

Schoolbrede afspraken die worden vastgelegd in een duidelijk taalbeleid maken het voor iedereen helder wanneer de thuistaal op school wel en niet mag worden gebruikt. Het woord 'functioneel' vormt wellicht het kernwoord, wat betekent dat scholen na moeten denken over wanneer zij het inzetten van de thuistaal functioneel achten. Op het schoolplein bijvoorbeeld kan het functioneel zijn voor leerlingen om te ontspannen, maar voor het samen spelen met kinderen die verschillende talen spreken, kan het minder functioneel zijn als het een gevoel van uitsluiting bevordert. Is de inzet van de thuistaal 'functioneel', dan heeft dit veel voordelen voor het onderwijs en het leren van meertalige leerlingen in de klas. In plaats van te focussen op functionele geletterdheid in de schooltaal, kunnen scholen zich beter richten op meertalige en meervoudige geletterdheid, waarin alle talen en manieren van uitdrukken benut worden (*pluriliteracies*: García, 2009; Kulju et al., 2018). Dit begrip (*pluriliteracies*) is in Nederland nog relatief onbekend en lastig vertaalbaar, maar heeft in de Verenigde Staten al geleid tot concrete ideeën voor het onderwijs aan meertalige leerlingen (Gottlieb, 2023).

**Figuur 2**

*Talige diversiteit op school (Onderwijscentrum Brussel, 2021)*



Bovenstaand continuüm (Figuur 2) laat zien hoe een school van een eentalige naar een meertalige benadering toe kan werken (Onderwijscentrum Brussel, 2021). Tussen het verbieden van de thuistaal op school tot aan het organiseren van meertalig onderwijs ligt een variatie aan mogelijkheden om met taaldiversiteit in een klas om te gaan, waarbij ‘tolereren’ een tussenstation zou moeten zijn naar ‘waarderen’ en ‘benutten’ van thuistalen. De start hiervoor vormt een gesprek met het schoolteam over het huidige en het gewenste taalbeleid (of talenbeleid). Om dit toekomstbestendig te maken, is het van belang dit beleid vast te leggen in een document.

### **Pedagogisch veilig leerklimaat**

Een pedagogisch veilig leerklimaat vormt de basis om te kunnen leren. Zo hangt een warme leraar-kindrelatie samen met een hogere taalvaardigheid (Split et al., 2015). Het uitgangspunt hierbij is dat alle leerlingen in een meertalige klas het gevoel krijgen dat ze welkom zijn, erbij horen en dat hun taal en identiteit er mogen zijn (Smit, 2022). De leraar heeft een open houding ten aanzien van alle talen en culturen in een klas, zonder dat deze zelf alle talen uit de klas hoeft te beheersen (Frijns et al., 2018; Sierens et al., 2018). In dit kader wordt in de literatuur vaak de term ‘talensensibilisering’ vermeld als onderdeel van meertalig onderwijs (zie bijvoorbeeld Devlieger et al., 2012; Duarte, 2022; Nederlof & Smit, 2018). Het doel van talensensibilisering is bewustwording van de waardevolle rol van meertaligheid en culturele diversiteit in zowel de maatschappij als het onderwijs. Een voorwaarde hiervoor is dat de thuistalen van leerlingen onvoorwaardelijk op school verwelkomd worden. In de praktijk uit zich dit bijvoorbeeld in activiteiten als liedjes zingen in de thuistalen van de leerlingen, iemand welkom heten in de eigen taal, en de dagen van de week opnoemen in meerdere talen. Ook de zichtbaarheid van meertaligheid in de school hoort hierbij. Wat zien leerlingen, ouders, andere externen als ze de school binnenkomen? Denk aan posters in meerdere talen, schriftelijke werkjes van de leerlingen waarbij ze ook hun thuistaal mochten gebruiken, een thematafel met labels van voorwerpen in verschillende talen, een meertalige bibliotheek. Daarnaast is betrokkenheid van ouders door bijvoorbeeld de begeleiding van de schooltaken in de eigen taal of voorlezen in de thuistaal een mogelijkheid. Van belang is dat deze activiteiten deel uitmaken van een talenbeleid dat gericht is op het structureel omarmen van de thuistalen in de school, en niet enkel tijdens een ‘les’ talensensibilisering.

### **Pedagogisch-didactisch handelen**

Het pedagogisch-didactisch handelen van de leraar vormt voor meertalige leerlingen een belangrijke rol. In paragraaf 1.2 werd een functionele benadering beschreven als basis voor een krachtige taalleeromgeving. Kort samengevat behelst dit een betekenisvol taalaanbod, de gelegenheid om zelf taal (zowel schriftelijk als mondeling) te produceren, en leerzame ondersteuning en feedback (in de vorm van scaffolding van taal). Voor meertalige leerlingen gelden dezelfde voorwaarden, waarbij zij daarbovenop hun kennis en vaardigheden vanuit de thuistaal als steiger voor het leren kunnen inzetten (zie verder paragraaf 2.1, 2.2 en 2.3).

#### **1.3.3 Meertalig leesonderwijs**

Verschillende onderzoeken in het voortgezet en universitair onderwijs hebben aangetoond dat het inzetten van de thuistalen van meertalige leerlingen kan leiden tot een verbeterd begrip van academische taal en teksten (Duarte, 2019; Makalela, 2015) en algehele verbeteringen van de schoolprestaties (García, 2008; Sierens & Van Avermaet, 2014). Ook heeft empirisch onderzoek uitgewezen dat een meertalige pedagogiek verbonden is aan een uitgebreidere woordenschat

(Bosma et al., 2023) en toegenomen zelfvertrouwen in het gebruik van alle talen die de leerlingen beheersen (Cenoz et al., 2022). Verder laat een meta-analyse van verschillende studies naar de effectiviteit van tweetalig onderwijs in Europa (in zowel primair als voortgezet onderwijs) zien dat, vergeleken met onderdompelingsprogramma's, tweetalig onderwijs een klein positief effect heeft op leesniveaus van meertalige leerlingen (Reljić et al., 2015). Ofwel: het inzetten van alle talen ondersteunt het lezen met begrip in de schooltaal meer dan het enkel onderdompelen in de schooltaal.

Verder is er voornamelijk onderzoek gedaan in tweetalige contexten waaruit blijkt dat de ontwikkeling van de thuistalen invloed heeft op het lezen met begrip van jonge leerlingen (Peets et al., 2022), en hoe de leesvaardigheid in de thuistalen een belangrijke voorspeller is van het lezen met begrip in de tweede talen op latere leeftijd (Garrison-Fletcher et al., 2022). Het belang van het gebruik van meertalige praktijken voor het ontwikkelen van geletterdheid wordt dan ook sterk benadrukt (Wawire & Barnes-Story, 2023). Onderzoek naar de effecten van het inzetten van meertalige aanpakken voor het bevorderen van leesbegrip in het primair onderwijs is echter schaars. Wel is er een studie in Duitsland uitgevoerd die onderzocht heeft hoe er in groepswork gebruikgemaakt wordt van meertalige teksten in combinatie met de mogelijkheid om de talen van de leerlingen in te zetten tijdens discussies (Decristan et al., 2022). Deze studie toonde aan dat alle leerlingen baat hadden bij het werken in groepen met veel ondersteuning en feedback op taalgebruik (scaffolding) en daarmee vorderingen maakten in hun leesvaardigheid. Daarbij liet de groep met meertalige leerlingen die gebruikmaakten van al hun talen een sterkere groei zien in leesbegrip dan de controlegroep met meertalige leerlingen die alleen gebruikmaakten van het Duits. Deze bevindingen benadrukken het potentieel van meertalige benaderingen om leesvaardigheden te stimuleren, evenals de behoefte aan verder onderzoek naar het benutten van meertaligheid in het leesonderwijs op de basisschool.

Meertaligheid in het leesonderwijs kan op verschillende manieren worden vormgegeven, afhankelijk van de basiskennis die een leerling in de thuistaal heeft opgedaan (zie o.a. De Boer et. al, 2022). Praktische voorbeelden in een klas waar meerdere leerlingen dezelfde thuistaal spreken, zijn het voorbereiden van een te lezen tekst door in de gezamenlijke taal met elkaar te discussiëren, gevolgd door een klassikale discussie in de Nederlandse instructietaal. Deze interactiemomenten benutten de volledige talenkennis van de leerlingen in een klas. Een ander voorbeeld is het aanbieden van teksten in de thuistalen van de leerlingen om kennis op te doen en als opstap naar een tekst in het Nederlands of het gebruik van woordenboeken en meertalige bronnen. Hierbij hoeft de leraar de thuistalen niet zelf te beheersen, maar kunnen leerlingen op deze manier wel gebruikmaken van hun bestaande talige bagage als opstap naar het leren in de Nederlandse taal. Hun kennisopbouw en denkontwikkeling hoeven zo niet stil te staan wanneer dat zij een nieuwe schooltaal leren; deze worden juist ingezet. Het functioneel meertalig werken (Sierens & Van Avermaet, 2010) vormt zodoende een krachtige didactische aanpak die in het volgende hoofdstuk verder wordt toegelicht in het kader van lezen met begrip en leesmotivatie.

### **1.3.4 Samenvatting**

Meertalige leerlingen worden in deze publicatie gedefinieerd vanuit een brede, inclusieve definitie, namelijk: alle leerlingen die naast het Nederlands andere talen of taalvariëteiten, inclusief dialecten, leren of hebben geleerd. Vanuit de sociaal-culturele theorie en vanuit onderzoek naar twee- en

meertalige ontwikkeling, weten we dat alle talen en taalvariëteiten een rol spelen bij het ontwikkelen van kennis. Voor de onderwijssetting betekent dit dat de talige- en culturele kennis van meertalige leerlingen direct kan worden benut bij het leesonderwijs. Dit impliceert een verschuiving van een eentalige benadering naar een meertalige benadering, en van het zien van meertaligheid als een belemmering naar het zien van meertaligheid als een waardevolle bron voor leren.

## 2 Meertalige leerlingen leren lezen met begrip

### Inleiding

Het doel van leesonderwijs op de basisschool is het ontwikkelen van vaardige en gemotiveerde lezers, waarbij de leerlingen hun geletterdheid gebruiken om te lezen voor hun plezier en om er iets van te leren. Dit vraagt om een functioneel-communicatieve benadering van leesonderwijs, met de nadruk op het doelgerichte en praktische gebruik van taal in communicatieve situaties. Dit zijn situaties die relevant zijn voor het dagelijks leven, en aansluiten bij de interesses van leerlingen (zie paragraaf 1.2). Bij het onderwijs in lezen met begrip gaat het dan ook niet om het lezen van losse teksten en beantwoorden van vragen, maar juist om leerlingen te leren hoe ze – in interactief, betekenisvol en doelgericht onderwijs – relevante informatie uit een tekst kunnen halen, hoe ze verbanden kunnen leggen met hun voorkennis en informatie binnen een tekst, hoe ze kritisch de inhoud en vorm kunnen beoordelen en hun eigen leesplezier kunnen bevorderen.

Het onderwijs in lezen met begrip aan meertalige leerlingen is in essentie niet anders dan het onderwijs aan eentalige leerlingen (Bruggink et al., 2022; Merchie et al., 2019;). Zo is het van belang om rijke, betekenisvolle teksten aan te bieden, de inhoud hiervan doelgericht te lezen en hier met elkaar over in interactie te gaan (Houtveen et al., 2019; Merchie et al., 2019; Van den Branden, 2000; Van Koeven & Smits, 2020). Er zijn echter ook specifieke uitdagingen die leraren en leerlingen in meertalige klassen tegenkomen. Leerlingen beheersen bijvoorbeeld nog niet alle aspecten van de Nederlandse taal, waardoor ze de instructie van de leraar en de te lezen teksten mogelijk niet voldoende begrijpen. Soms ervaren leraren dat leerlingen wel relevante kennis hebben vanuit de thuistaal (of andere talen), maar weten leraren niet hoe ze deze (voor)kennis in hun dagelijkse lespraktijk kunnen benutten.

In dit hoofdstuk bespreken we deze specifieke uitdagingen vanuit de indeling: 2.1 Voorkennis als basis voor lezen met begrip; 2.2 Het belang van praten en schrijven; 2.3 Ondersteuning; 2.4 Monitoren en evalueren. We sluiten af met paragraaf 2.5, waarin een voorbeeld voor de praktijk wordt gegeven vanuit een samenhangend pedagogisch-didactisch kader.

### 2.1 Voorkennis als basis voor lezen met begrip

Om te kunnen werken aan een brede, meertalige geletterdheid, is het cruciaal welke activiteiten de leraar inzet voorafgaand aan de leesactiviteiten in de klas (García, 2009). We weten al uit onderzoek naar eentalige leerlingen dat voorkennis, bestaande uit zowel de achtergrondkennis van de leerlingen als talige kennis, een belangrijke factor is om tot leesbegrip te komen (Hirsch, 2003, 2006, 2016; Houtveen et al., 2019; Merchie et al., 2019; Van Moort et al., 2022). Met achtergrondkennis bedoelen we alles wat een leerling al heeft geleerd (zie verder 2.1.1) en met talige kennis bedoelen we de taal- en contextgebonden manieren om die kennis te verwoorden (zie verder 2.1.2). Meertalige leerlingen brengen echter niet alleen voorkennis mee vanuit het Nederlands, maar ook vanuit de thuistaal en andere talen – zoals het Pools, Engels of Turks – en vanuit de culturen waarin zij zijn opgegroeid (Cummins, 1981b).

Omdat leren lezen niet als losse vaardigheid moet worden gezien, maar als onderdeel van sociale en culturele factoren (zie hoofdstuk 1), begint het leesonderwijs met het activeren van alle voorkennis;



ook de achtergrondkennis die bij meertalige leerlingen in andere talen is opgeslagen en waar zij nog Nederlandstalige kennis over moeten opdoen. In het onderwijs spreken we in dit verband vaak over woordenschat, maar de opgeslagen verbindingen tussen concepten en taal zijn veelomvattender dan woorden en kunnen bijvoorbeeld ook formuleringen zijn of manieren van denken en redeneren (vgl. Hajer & Smit, 2022).

Ondanks hun cultureel-talige voorkennis, presteren meertalige leerlingen van verschillende leeftijden over het algemeen minder goed op het gebied van leesbegrip in het onderwijs (Gubbels et al., 2019; Melby-Lervåg & Lervåg, 2014; Merchie et al., 2019; OECD, 2018; 2020). Deze lagere leesbegripsscores lijken deels te kunnen worden toegeschreven aan een beperkte woordkennis in de instructietaal (Droop & Verhoeven, 2003; Lervåg & Aukrust, 2010) en voor een ander deel aan achtergrondfactoren van de leerlingen, zoals beperkte blootstelling aan diverse genres of soorten teksten (Zuckerman & Khandekar, 2010). Belangrijker echter is wellicht het feit dat de waardevolle achtergrondkennis van meertalige leerlingen niet volledig wordt benut in onderwijs dat eentalig is georiënteerd (Pulinx et al., 2017; Van Beuningen & Polišenská, 2019). Bovendien hanteert het onderwijs vaak een overwegend 'westers' en niet altijd even inclusief curriculum (Bakker, 2024), en is het weinig cultureel responsief (Gay, 2018; Gay & Howard, 2000). De vaardigheden in het technisch lezen van meertalige leerlingen zijn vergelijkbaar met die van Nederlandstalige leerlingen (Van den Bosch et al., 2018), dus het probleem zit elders. De vraag is in hoeverre de voorkennis van meertalige leerlingen een plek kan krijgen in het leren lezen met begrip, als deze kennis ontwikkeld is in andere talen dan de instructietaal.

In onderstaande uitwerking beschrijven we eerst de invloed van achtergrondkennis (paragraaf 2.1.1) op het lezen met begrip. Vervolgens bespreken we de talige kennis (paragraaf 2.1.2) waaraan de achtergrondkennis van eentalige en meertalige leerlingen is verbonden en de gevolgen daarvan voor het onderwijs (paragrafen 2.1.3, 2.1.4 en 2.1.5).

### **2.1.1 Achtergrondkennis**

Bij het lezen met begrip is er een wisselwerking tussen achtergrondkennis en nieuwe kennis. De mate en aard van achtergrondkennis heeft invloed op de betekenisverlening van nieuwe kennis die leerlingen tegenkomen in teksten en boeken, en hoe ze deze nieuwe kennis interpreteren (Donovan & Bransford, 2005). Een lezer probeert samenhangende betekenis te verlenen aan een tekst door de nieuwe informatie te koppelen aan bestaande kennis. Als de nieuwe informatie en de al aanwezige achtergrondkennis met elkaar verbonden zijn, ontstaat er begrip en kan dit begrip dienen als achtergrondkennis om weer nieuwe kennis op te doen (Kintsch, 1988). De relatie tussen kennis en begrip wordt ook wel wederkerig genoemd: kennis leidt tot begrip, begrip kan leiden tot nieuwe kennis, hetgeen weer kan leiden tot meer begrip (Van Moort et al., 2022). Hoe meer leerlingen weten over het onderwerp van een te lezen tekst, hoe waarschijnlijker het is dat ze de tekst begrijpen en er iets van leren, mits de volledige achtergrondkennis beschikbaar is om te benutten. Daarom is het voor meertalige leerlingen van groot belang om ook teksten te lezen over onderwerpen die aansluiten bij wat ze al weten en interessant vinden vanuit hun multiculturele en meertalige identiteiten (Gottlieb, 2023).

Kinderen doen vanaf de geboorte kennis op in de thuisomgeving, middels mondeling taalgebruik met hun ouders en andere familieleden, omgang met boeken en andere (educatieve) media, educatief

speelgoed en uitstapjes (Meester & Bosman, 2019). Elke leerling bouwt zo op basis van unieke ervaringen achtergrondkennis op. Niet alle leerlingen groeien echter op in een taalrijke thuisomgeving, wat gevolgen heeft voor de basis waarmee ze in het onderwijs starten (zie ook 2.1.3). In de onderwijssituatie wordt hun bestaande kennis verder verdiept en aangevuld. Dit betekent voor meertalige leerlingen dat ze kennis hebben vanuit verschillende talen en culturen, het onderwijs dat ze soms in andere landen hebben gevolgd en de thuisomgeving. Al deze kennis heeft invloed op het lezen met begrip (Bruggink et al, 2022). De kennis die een leerling vanuit de thuisomgeving meebrengt, is niet altijd overeenkomstig aan de kennis die nodig is om teksten te begrijpen die gebruikt worden in het Nederlandse onderwijs (Burgoyne et al., 2013; Droop & Verhoeven, 2003; Gibbons, 2015). Voorbeelden hiervan zijn teksten over de deltawerken, de Tweede Wereldoorlog in Nederland, specifieke Nederlandse feestdagen zoals Sinterklaas en bepaalde tradities zoals het eten van oliebollen met Oud en Nieuw. Ook op het gebied van teksten in verschillende genres kunnen meertalige leerlingen ervaringen hebben die minder goed aansluiten bij de tekstgenres op school, omdat in hun sociaal-culturele context bijvoorbeeld voornamelijk religieuze teksten worden gelezen, waardoor de opbouw van andersoortige tekstgenres minder bekend is (Gibbons, 2015).

De achtergrondkennis van meertalige leerlingen is vaak opgedaan in de thuistaal of andere talen, en daarmee makkelijker toegankelijk en meer betekenisvol wanneer die talen worden ingezet in het (lees)onderwijs. In onderwijssituaties wordt echter beperkt gebruikgemaakt van de thuistalen van leerlingen (De Angelis, 2011; Haukås, 2016). Om deze bestaande kennis beter te benutten, moeten in meertalige klaslokalen alle talen gebruikt worden (Cenoz & Gorter, 2021; Cummins et al., 2006; García & Wei, 2014), en dienen de teksten inhoudelijk beter aan te sluiten op de kennis van leerlingen, zodat leerlingen verbanden kunnen leggen tussen de inhoud van de tekst en hun eigen meertalige en multiculturele referentiekader.

### **2.1.2 Talige kennis**

Om over de achtergrondkennis te kunnen communiceren, moeten leerlingen beschikken over talige kennis. Deze talige kennis bestaat niet alleen uit kennis van losse woorden (in de literatuur vaak woordenschat genoemd), maar ook uit formuleringen en manieren van denken, en is veelal verbonden aan een specifieke context. Het is opvallend dat relatief veel onderzoek is gedaan naar de rol die woordenschat speelt bij lezen met begrip, maar minder naar de uitgebreidere, meer contextbepaalde talige kennis die volgens bijvoorbeeld Gibbons (2012) evengoed een belangrijke rol speelt. Juist voor meertalige leerlingen is het belangrijk om verder te kijken dan alleen woordenschat (Hajer & Smit, 2022). Hajer en Smit (2022) pleiten voor het geven van taalontwikkeland onderwijs, zodat leerlingen leren flexibel mee te doen in steeds meer specifieke contexten waar specifieke taalregisters bij horen. Bij die taalregisters speelt het heen en weer bewegen tussen dagelijkse taal, schooltaal en vaktaal (zie ook paragraaf 2.1.4) een belangrijke rol. We bespreken hieronder de inzichten uit de theorie over woordenschat, met de kanttekening dat dit slechts een deel is van de talige kennis die een rol speelt bij lezen met begrip.

### **Woordenschat**

In de literatuur over woordenschat wordt vaak gesproken over de diepte en breedte van passieve woordenschat (woorden die je begrijpt) en actieve woordenschat (woorden die je zelf gebruikt). Met de diepte wordt bedoeld de hoeveelheid informatie die de lezer over een woord beschikbaar heeft (je weet hoe je het woord schrijft, uitspreekt en hebt rijke associaties rondom de inhoud). Met de

breedte wordt de hoeveelheid woorden die je kent bedoeld (Cain, 2010; Farstrup & Samuels, 2008). Hoewel meertalige leerlingen vaak een minder diepe actieve woordenschat hebben in één specifieke taal (Bialystok et al., 2008; 2010), blijkt dat ze gemiddeld genomen een vergelijkbare passieve woordenschat hebben (Byers-Heinlein et al., 2024; Yan & Nicoladis, 2009). Hun woordenschat is echter verdeeld over meerdere talen, waarbij de Nederlandse taal, oftewel de instructietaal, onderdeel uitmaakt van het gehele taalrepertoire (Byers-Heinlein et al., 2024; Nederlof & Smit, 2018). Hierdoor kan de woordenschat in de individuele talen van meertalige leerlingen kleiner zijn dan de woordenschat van eentalige leerlingen (Byers-Heinlein et al., 2024). Zo kan het voorkomen dat leerlingen bepaalde woorden wel hebben in hun thuistaal, maar hier in het Nederlands niet de juiste woorden aan kunnen geven, omdat ze deze woorden gewoonweg nog niet geleerd hebben (Swart & Verhoeven, 2022). Tevens hebben meertalige leerlingen volgens Byers-Heinlein en collega's (2024) vaak een bredere woordenschat omdat ze toegang hebben tot woorden uit verschillende talen. Zo kent een jongen uit Iran bijvoorbeeld in het Perzisch het woord 'مرغ مگس خوار', uitgesproken als 'margh mags khawar'. Omdat hij een tijd in Engeland heeft gewoond kent hij de Engelse benaming 'hummingbird'. Nu hij in Nederland is, wordt in de klas voorgelezen uit het boek *Geluk voor kinderen - Feest* (Bormans & Van Doninck, 2018), en ziet hij daar een illustratie van een kolibrie staan. Omdat hij de talige kennis in het Perzisch en Engels heeft, herkent hij de vogel als een kolibrie, waar zijn klasgenoten zich beperken tot 'een vogel'.

Om te kunnen lezen met begrip is voor zowel eentalige als meertalige leerlingen een bepaalde omvang van de woordenschat van belang (Droop & Verhoeven, 2003; Van den Bosch et al., 2020). Een relatief grote woordenschat en daaraan gekoppelde kennisontwikkeling in de thuistaal kan een positieve invloed hebben op begrip in andere talen (Melby-Lervåg & Lervåg, 2014). Zo kunnen leerlingen profiteren van hun achtergrondkennis door gebruik te maken van gedeelde cognaten: woorden in verwante talen die vergelijkbaar klinken en een vergelijkbare betekenis hebben (Bosma et al., 2023; Bruggink et al., 2022, Hoogeveen & Bonset, 2018). Dit lijkt gemakkelijker te gaan bij leerlingen die een taal spreken die dicht bij het Nederlands ligt, dan bij leerlingen die een thuistaal spreken met minder cognaten of met een ander schrift (Vanhove & Berthele, 2013).

Ook leerlingen met thuistalen die verder van het Nederlands af staan, kunnen profiteren van hun talige kennis. Recent onderzoek heeft aangetoond dat begrippennetwerken in alle talen die je kent onderling zijn verbonden (Bosma et al., 2023). Dit betekent dat alle kennis over het concept 'een voertuig op vier wielen, aangedreven door een motor' in meerdere talen beschikbaar is voor meertalige leerders. Stel dat een Somalische leerling het concept auto heeft geleerd als 'baabuur', dan kan de bestaande kennis over het concept auto worden benut door het woord 'baabuur' aan te reiken. Kortom, woordenschat als deel van de talige kennis, is een sleutelfactor om de kloof in prestaties tussen eentalige en meertalige leerlingen te verkleinen, waarbij thuistalen in het (lees)onderwijs kunnen worden gebruikt als steiger bij het leren (Raudszus, 2020; Van den Bosch, 2020).

### **2.1.3 Taalrijke leeromgeving**

Kinderen zijn geen volautomatische taalsponzen (Blom, 2019). Taalontwikkeling komt tot stand in een betekenisvolle, cultureel-sensitieve en taalrijke leeromgeving (Hirsch 2003; García, 2009). Een dergelijke leeromgeving stimuleert het luisteren naar en lezen van rijke taal (Van Koeven & Smits, 2020). Veelal vindt de ontwikkeling van taal onbewust, en impliciet plaats door betekenis af te leiden

vanuit de rijke context en daar woorden en zinnen bij te horen of te zien. Juist de kwaliteit van de talige input in de thuisomgeving (zoals die van de gesprekken tussen ouders en kinderen en het lezen van boeken) is hierbij van belang (Van den Bosch et al., 2020; Van den Broek et al., 2021).

### **Taalrijke thuisomgeving**

Leerlingen die opgroeien in een taalrijke thuissituatie waarin veel wordt voorgelezen, waarin ze zelf lezen en waar veel mondelinge interactie plaatsvindt met volwassenen hebben een andere basis dan leerlingen die opgroeien in gezinnen waar weinig taalaanbod is (Van Koeven & Smits, 2020). De taalrijkdom van de thuissituatie is onafhankelijk van de gesproken thuistaal en kan sterk verschillen (Stichting Lezen, 2017). Dit blijkt onder andere uit de input die Turkssprekende moeders gaven aan hun kinderen (Hoogeveen & Bonset, 2018). Deze studie en ook Van der Pluijm en collega's (2021) tonen aan dat de sociaal-economische status en eigen geletterdheid van ouders bepalend is voor de talige rijkdom van de thuisomgeving. Met name interactie met en het voorlezen van boeken door ouders blijken positieve invloed te hebben: hoe meer kinderen thuis lezen en hoe rijker de talige input van ouders, hoe sterker het lezen met begrip wordt ondersteund (Chin & Phillips, 2004 in Merchie et al., 2019), ongeacht of ze al dan niet meertalig zijn (Bruggink et al., 2022; Van den Broek et al., 2021). Daarom is het van groot belang dat leraren samen met ouders werken aan een taalrijke thuisomgeving (Van der Pluijm et al., 2021).

### **Taalrijke onderwijsomgeving**

In de onderwijscontext speelt deze rijke taalleeromgeving eenzelfde belangrijke rol, juist voor leerlingen die in de thuisomgeving minder taalaanbod krijgen (Mercer & Littleton, 2007; Van Koeven & Smits, 2021). Voorlezen is hierbij cruciaal, omdat dit sterk bijdraagt aan woordenschatontwikkeling en tekstbegrip (Frijns, 2019; Sénéchal & LeFevre, 2002). Door woorden en formuleringen binnen een betekenisvol en verhalend kader te presenteren, verwerven leerlingen niet alleen losse woorden; ze ontwikkelen het begrip van concepten en begrippen die verband houden met een specifiek onderwerp. Daarbij is het voor meertalige leerlingen belangrijk om op school een rijke boekencollectie te hebben met daarin boeken in hun eigen talen (De Boer et al., 2022). Door verhalen in hun thuistaal of andere talen (voor) te lezen, wordt openheid en waardering voor diverse culturen gestimuleerd en voelen meertalige leerlingen zich meer gekend/gezien in de eigen identiteit (Cummins, 2007). Hierbij kan gebruik worden gemaakt van kinder- en jeugdliteratuur in de thuistaal, om deze rijke taal vervolgens te benutten om het Nederlands te leren (De Boer et al., 2022). Zo worden regelmatig boeken van Nederlandse auteurs vertaald naar andere talen (zoals de boeken van Edward van de Vendel en van Anna Woltz, of de luisterversies hiervan in meerdere talen via de website [www.prentenboekeninalletalen.nl](http://www.prentenboekeninalletalen.nl)). Een meertalige leerling die kan lezen in de thuistaal kan zo het boek in zowel de thuistaal als het Nederlands lezen, wat leidt tot een dieper begrip van de inhoud.

### **Leesmotivatie**

Een belangrijk doel van een taalrijke leeromgeving is het stimuleren van de motivatie om te lezen, waarbij het voor meertalige leerlingen van belang is goed te kijken naar hun leesvaardigheid in de verschillende talen die ze beheersen. Uit langetermijnonderzoek blijkt namelijk dat leesmotivatie en leesvaardigheid een positieve invloed op elkaar hebben (zie voor een overzicht Houtveen et al., 2019). In een meertalige en meervoudig geletterde onderwijsomgeving, zoals García (2009) en Gottlieb (2023) voor ogen hebben, ontwikkelen meertalige leerlingen in al hun talen geletterdheid en

daarmee de motivatie om te lezen. De gekozen leesactiviteiten in verschillende talen moeten daarom goed afgestemd zijn op de mate van geletterdheid in die talen.

Sommige onderzoekers vonden bij beginnende lezers in het algemeen en bij meertalige leerlingen die nog maar net leerden lezen in de schooltaal, geen wederzijdse beïnvloeding van leesvaardigheid en leesmotivatie (Miyamoto et al., 2018; Schiefele et al., 2016; Soemer & Schiefele, 2018), maar alleen een effect van leesvaardigheid op leesmotivatie. Dit lijkt aan te tonen dat leesplezier in een bepaalde taal zich vooral ontwikkelt wanneer leesvaardigheid in die taal op een voldoende niveau is. Bij beginnende leesactiviteiten moet de nadruk daarom liggen op voorlezen (mondeling) en samen lezen, bij vorderingen past begeleid lezen en als er vloeiendheid is in de betreffende taal, past zelfstandig lezen (García, 2009). Dit betekent enerzijds dat meertalige leerlingen die in hun voorkeurstaal vloeiend kunnen lezen, vooral gestimuleerd moeten worden om zelfstandig te lezen in die taal, ook als dit niet het Nederlands is. Anderzijds betekent dit dat meertalige leerlingen die beginnen te lezen in het Nederlands, veel moeten worden voorgelezen en samen met anderen moeten lezen om gemotiveerd te blijven.

Keuzevrijheid (autonomie), aansluiten bij de leesvaardigheid (competentie) in alle talen en aandacht voor de meertalige identiteit van leerlingen (relatie), vergroten de kans dat meertalige leerlingen intrinsiek gemotiveerde lezers worden (vgl. Ryan & Deci, 2022; Stichting Lezen, 2021). Intrinsieke motivatie om te lezen voorspelt latere leesvaardigheid, wat op haar beurt resulteert in vergrote leesmotivatie. Hierdoor ontstaat een positieve leesspiraal met toenemend leesplezier en verbeterde leesvaardigheid (Mol, 2022; Mol & Bus, 2011).

De sociaal-culturele contexten waarin kinderen lezen, lijken grote invloed te hebben op de mate van leesmotivatie. Deze contexten verschillen voor iedere taal waarin een meertalige leerling leest (Smith et al., 2023). Zo geven Smith en collega's (2023) in hun meta-analyse aan dat in meerdere studies leerlingen in de thuistaal vooral voor religieuze doeleinden lezen, wat in één studie als positief voor de leesmotivatie bleek te werken, terwijl dit in andere studies lezen in die taal juist minder favoriet maakte. Essentieel voor het bevorderen van de leesmotivatie van meertalige leerlingen is volgens Smith et al. (2023) dat leerlingen zelf mogen kiezen in welke talen zij lezen, passend bij hun meertalige identiteit. Lezen in een taal die je goed beheerst, kan een positief effect hebben op het leesplezier in andere talen. Sun en collega's (2020) toonden namelijk aan dat tweetalige kinderen in Maleisië een vergelijkbare leesduur en -frequentie hadden bij het lezen in de vrije tijd in hun beide talen, hoewel ze om verschillende redenen en met verschillende motivatie in deze talen lezen. De onderzoekers concluderen dat leesplezier in de ene taal het lezen in de andere taal kan beïnvloeden. Dit lijkt te suggereren dat het voor het stimuleren van leesmotivatie in het onderwijs belangrijk is dat leerlingen in alle talen die ze beheersen lezen of worden voorgelezen en dat zij daar zelf keuzes in hebben.

Een taalrijke leeromgeving die leesbevorderend werkt voor alle leerlingen, doet recht aan de talige en culturele diversiteit van onze maatschappij. Souto-Manning (2016) stelt dan ook dat leraren en scholen moeten zorgen voor een meertalige bibliotheek: boeken vertaald in veel talen, tweetalige boeken en boeken geschreven in talen anders dan de schooltaal. Ook stelt zij voor om familie- en/of gemeenschapsleden opnames te laten maken van het voorlezen van boeken in hun thuistaal en die audiobestanden beschikbaar te maken via de schoolbibliotheek. Via [www.jeugdbibliotheek.nl](http://www.jeugdbibliotheek.nl) worden

ten tijde van dit schrijven voorleesfilmpjes in het Marokkaans-Arabisch, Syrisch-Arabisch, Pools, Spaans, Engels en Turks beschikbaar gesteld. Tevens genereert de website [www.prentenboekeninalletalen.nl](http://www.prentenboekeninalletalen.nl), prentenboeken in meerdere talen. Aandacht voor de diversiteit van de collecties in schoolbibliotheken blijft belangrijk (De Bruijn & Mesman, 2022) en vormt een onderdeel van een taalrijke leeromgeving voor meertalige leerlingen.

#### **2.1.4 Rijke teksten in verschillende genres**

Naast een taalrijke thuis- en onderwijsomgeving is het van belang dat de gebruikte teksten een goede talige kwaliteit hebben. Daarbij is het zaak om te streven naar een geschikte balans tussen begrijpelijkheid en de mogelijkheid om taalvaardigheid te versterken. Enerzijds wordt in de literatuur gesteld dat teksten moeten aansluiten bij het woordenschatniveau van de leerlingen, omdat het afleiden van de betekenis van een woord vanuit de context hoge vaardigheidseisen aan leerlingen stelt (Merchie et al., 2019, Trioen & Casteleyn, 2018). Anderzijds moet ervoor gewaakt worden te zeer vereenvoudigde teksten aan te bieden, omdat leerlingen uit zulke teksten geen of nauwelijks nieuwe woorden leren en ze minder boeiend zijn om te lezen (Merchie et al., 2019; Van Koeven & Smits, 2020). Ook gefragmenteerde teksten, bestaande uit voornamelijk hoofdzinnen waartussen de verbanden ontbreken, zijn problematisch, omdat de lezer zelf relaties moet aanbrengen, wat tot verkeerde interpretaties kan leiden en juist moeilijker te begrijpen is (Green & Olsen, 1988). Juist inhoudelijke teksten met een rijk, natuurlijk taalgebruik en een gevarieerd woord- en zinsgebruik, waarin nieuwe concepten en relaties worden geïntroduceerd, vormen de basis om te leren lezen met begrip (Houtveen et al., 2019). García (2009) en Van Koeven en Smits (2020) stellen dat teksten daarom niet moeten worden verarmd, maar juist moeten worden verrijkt, waarbij leerlingen niet alleen met dagelijkse, veelvoorkomende woorden en zinnen kennismaken, maar ook met school- en vaktaal (academische ‘registers’) die niet of minder bekend zijn. Hierbij kan een opbouw worden gehanteerd van gevarieerde teksten in toegankelijke, alledaagse taal tot aan teksten met een hogere dichtheid aan school- en vaktaalige woorden en formuleringen (De Boer et al., 2022; Hajer & Meestringa, 2020; Merchie et al., 2019). Voor meertalige leerlingen die nog weinig talige kennis in het Nederlands hebben om op voort te bouwen, kan het zinvol zijn de tekst eerst in de thuistaal of voorkeurstaal van de leerling aan te bieden en vervolgens in de Nederlandse taal (De Boer et al., 2022; Hajer & Meestringa, 2020; Merchie et al., 2019). Zoals in 2.1.3 beschreven, is er een wisselwerking tussen leesvaardigheid en leesmotivatie, waarbij het van belang is dat leerlingen de mogelijkheid krijgen in hun voorkeurstaal te lezen (als ze deze vaardigheid beheersen en het materiaal beschikbaar is). Het lezen in de thuistaal wordt zo gebruikt als ondersteuning voor het lezen in het Nederlands. Op die manier kan de kennis en ervaring die een meertalige leerling meebrengt naar het onderwijs worden benut, en kan de wisselwerking tussen de aanwezige kennis en het begrip van de tekst worden gestimuleerd.

#### **Dagelijkse taal, schooltaal en vaktaal**

Teksten die centraal staan in de verschillende schoolvakken – ook wel ‘genres’ genoemd (zoals narratieve, informatieve, argumentatieve en instructieve teksten) – hebben specifieke *structuur*kenmerken die bijdragen aan de opbouw en redeneerlijn van een specifiek tekstgenre, passend bij het doel. Denk aan de volgorde van (denk)stappen in een bepaald tekstgenre (zoals de argumentatie in een betoog), maar ook aan woorden die een beschrijving, opeenvolging, vergelijking, oorzaak-gevolgredenering of probleem-oplossingsrelatie markeren (Bogaerds-Hazenberg et al., 2022). Schoolse tekstgenres hebben bovendien *talige* kenmerken die typerend zijn voor het genre:

specifieke woorden en formuleringen die horen bij de inhoud en het doel van een tekst. Een verslag van een actuele gebeurtenis maakt bijvoorbeeld gebruik van andere woorden en formuleringen dan een verklarende tekst over drijven en zinken. Kenmerkend voor het schoolse leren, en voor rijke teksten (tekstgenres) die gebruikt worden op school, is dat de gebruikte taal in de loop van de schoolcarrière steeds abstracter wordt. Die 'academische' taal onderscheidt zich van dagelijkse taal door onder meer een hogere informatiedichtheid en het gebruik van vaktaal (zoals 'spijsvertering') in plaats van dagelijkse omschrijvingen van hetzelfde fenomeen in spreektaal ('hoe ons lichaam eten verwerkt').

Juist voor meertalige leerlingen is het leren bewegen van dagelijkse taal (ook wel Dagelijkse Algemene Taalvaardigheid; DAT) naar academische taal (ook wel Cognitieve Academische Taalvaardigheid; CAT) iets wat expliciet aandacht behoeft (Hajer & Meestringa, 2020; Hajer & Smit, 2022). Dagelijkse Algemene Taalvaardigheid (verder: DAT), heeft betrekking op het begrijpen en gebruiken van alledaagse woordenschat, zinsbouw en uitdrukkingen die relevant zijn voor informele gesprekken. Cognitieve Academische Taalvaardigheid (verder: CAT) is juist de meer abstracte, formele taal, met specifieke grammaticale kenmerken (zoals nominalisaties) en de informatiedichtheid die educatieve teksten kenmerkt (zie voorbeeld 'spijsvertering'). Wanneer meertalige leerlingen vanuit hun thuistaal al bekend zijn met bepaalde vakkennis en daarbij CAT-begrippen of -formuleringen hebben ontwikkeld in hun thuistaal, kunnen zij op deze kennis voortbouwen bij het begrijpen van Nederlandse teksten over vergelijkbare inhoud (Bonancina-Pugh, 2021; Schrijfgroep LPTN, 2017). Het is dus belangrijk om bij het in kaart brengen van wat leerlingen al weten, dit ook in de thuistaal te doen (zie verder paragraaf 2.4 over functioneel meertalige assessmentpraktijken). Binnen de gehanteerde teksten kan worden nagegaan welke woorden van belang zijn om te benadrukken en doelbewust aan te bieden, waar mogelijk met gebruik van de thuistaal (bijvoorbeeld via vertaalmachines of taalmaatjes). In paragraaf 2.3 en 2.5 wordt nader uitgewerkt hoe deze vorm van taalsteun tijdens het lezen met begrip kan worden toegepast.

### **2.1.5 Balans tussen impliciet en expliciet**

Aan het einde van deze paragraaf over voorkennis als basis voor lezen met begrip, willen we kort stilstaan bij het verschil tussen het expliciet aandacht besteden aan talige kennis en het impliciet opdoen van die talige kennis, omdat hier misverstanden over bestaan. In veel taalmethodes voor leerlingen die het Nederlands als tweede taal leren (NT2-leerlingen), wordt een sterke focus gelegd op het expliciet aanleren van losse woorden. Terwijl expliciete woordenschatinterventies weliswaar effect hebben op het tekstbegrip binnen een tekst waar de aangeleerde woorden in voorkomen, hebben ze niet tot nauwelijks effect op algemeen tekstbegrip (Swart & Verhoeven, 2022; Wright en Cervetti, 2017). Er zijn studies die laten zien dat opdrachten als woordassociatietaken, synoniem-antoniemtaken of invuloefeningen die de nadruk leggen op de verschillende betekenissen van een woord voor meertalige leerlingen, effectief lijken te zijn (August et al., 2014; Friesen & Haigh, 2018). Maar een dergelijke expliciete aanpak is zeer arbeidsintensief, terwijl zowel de instructietijd van de leraar als het woordleervermogen van de leerling beperkt is (Trioën & Castelyn, 2018). Bosma et al. (2023) geven in dit kader aan dat het niet zozeer gaat om de hoeveelheid woorden die een leerling leert, maar om de verbinding tussen woorden. Het van buiten leren van een definitie geeft slechts beperkte inzichten in het begrip ervan (Hajer & Meestringa, 2020). Woorden zijn immers geen aparte onderdelen op zich; ze zijn altijd gekoppeld aan een bepaalde context waarin ze worden gebruikt. Denk maar aan het verschil tussen de betekenis van het woord 'bank' (daar kun je op zitten of je geld

naartoe brengen) of een ‘verband’ (met dit woord wordt bij het vak biologie iets anders bedoeld dan bij het vak wiskunde). Scott et al. (2008) wijzen erop dat veel vormen van woordenschatinstructie weinig rekening houden met sociale en culturele aspecten. Zij pleiten voor een gebalanceerde aanpak waarin zowel cognitieve als sociaal-culturele elementen worden geïntegreerd, zodat leerlingen woorden *willen* leren.

Kortom: woorden kunnen expliciet worden uitgelegd (door bijvoorbeeld kernwoorden in een tekst uit te leggen en leerlingen woordleerstrategieën aan te reiken), maar cruciaal is de inbedding in een betekenisvolle context waarbij leerlingen voldoende gelegenheid hebben om de woorden in meerdere situaties tegen te komen, onderlinge verbanden te leggen en de woorden actief te gebruiken in zowel gesproken als geschreven taal (Gibbons, 2015; Hajer & Meestringa, 2020; Houtveen et al., 2019; Swart & Verhoeven, 2022; Van Norden et al., 2020). Relevant voor het onderwijs aan meertalige leerlingen is dat zij de gelegenheid krijgen om alle talige kennis uit hun meertalige repertoire te benutten. Zij leren woorden in de ‘nieuwe’ taal (het Nederlands) makkelijker als ze er in de thuistaal al een woord voor hebben.

Ten tijde van dit schrijven is er veel aandacht voor het werken vanuit thema’s, waaraan boeken en teksten voor het lezen met begrip worden gekoppeld (Bootsma & Naaijken, 2023; Hajer & Meestringa, 2020; Houtveen & Van Steensel, 2022; Merchie et al., 2019; Schrijfgroep LPTN, 2017; Trioen & Castelyn, 2018; Van Koeven & Smits, 2020; Van Moort et al., 2022). Voor meertalige leerlingen heeft dit als voordeel dat zij gedurende een langere periode de kans krijgen om hun achtergrondkennis en talige kennis - zowel vanuit de thuistaal of andere talen, als in de schooltaal - uit te breiden, te verdiepen en tegelijkertijd toe te passen in functionele lees- en schrijfopdrachten. Hoe langer en intensiever met een thema wordt gewerkt, hoe bevorderlijker dit is voor de taalontwikkeling en (tekst)begrip (García, 2009). Op welke manier een dergelijke thematische aanpak uitwerkt in de praktijk van het leesonderwijs aan meertalige leerlingen, is tot nu toe nog niet onderzocht.

### **2.1.6 Samenvatting**

Om achtergrondkennis en talige kennis te ontwikkelen en hiervan gebruik te maken, is het in het leesonderwijs van belang om vanuit contexten te werken die voor alle leerlingen betekenisvol zijn. Een taalrijke leeromgeving en rijke teksten zijn van groot belang om alle leerlingen een rijk taalaanbod te bieden en hun leesmotivatie te stimuleren. Specifiek voor meertalige leerlingen betekent dit dat zij in hun voorkeurstaal kunnen lezen en passende ondersteuning krijgen bij het lezen in het Nederlands.

## **2.2 Het belang van praten en schrijven voor het lezen met begrip**

Naast voorkennis zijn ook doelgericht gesprekken voeren en schrijven over een tekst activiteiten die bijdragen aan lezen met begrip, doordat ze actieve betrokkenheid bij het begrijpen van een tekst bevorderen (Houtveen et al., 2019; Houtveen & Van Steensel, 2022; Merchie et al., 2019). Vanuit onderzoek in talig-diverse klassen weten we dat het van groot belang is om taalgericht te werken, waarbij lezen, luisteren, spreken en schrijven zich in samenhang ontwikkelen, elkaar versterken en wezenlijke overeenkomsten hebben (Hajer & Meestringa, 2020; Gibbons, 2015). Daarom richten we ons in deze paragraaf op de vraag: in hoeverre draagt praten en schrijven bij aan lezen met begrip voor meertalige leerlingen?



### 2.2.1 Praten om leesbegrip te bevorderen

Praten over een tekst kan een krachtig middel zijn om leesbegrip te bevorderen (De Boer et al., 2022; Gibbons, 2015; Houtveen et al., 2019; Merchie et al., 2019; Van den Broek et al., 2021). Door leerlingen te laten praten over wat ze lezen, kunnen ze hun begrip verdiepen en cruciale denkvaardigheden ontwikkelen (Damhuis & Litjens, 2003; Hajer & Meestringa, 2020). Met ‘praten’ bedoelen we sociale interactie door doelgerichte, inhoudelijke gesprekken te voeren over de betekenis van een tekst. Dit proces omvat niet alleen het bespreken van de letterlijke inhoud van de tekst, maar ook het verkennen van interpretaties, het stellen van vragen en het delen van persoonlijke associaties. Wanneer leerlingen over een tekst in gesprek gaan, worden ze gestimuleerd te reflecteren op hun eigen interpretatie van de tekst, kunnen ze van elkaars tekstaanpak leren en komen ze tot gedeeld begrip van de inhoud (Okkinga & Van Gelderen, 2022). Het doel van het gesprek is daarom het verbeteren van het begrip en de interpretatie van de gelezen inhoud. Bovendien werkt het praten over een tekst motiverend en zorgt het ervoor dat leerlingen actief gericht zijn op de inhoud van de tekst (Merchie et al., 2019; Van den Broek, 2021). Interactievormen kunnen zowel voorafgaand, tijdens als na het lezen met begrip worden ingezet (Merchie et al., 2019). Voorafgaand aan het lezen kan gedacht worden aan het ophalen van achtergrondkennis en de bijbehorende talige kennis, tijdens het lezen kunnen samenwerkingsopdrachten (zoals een uitwisseling tussen schoudermaatjes) worden ingezet, en na het lezen kan zowel op het proces als op de inhoud worden gereflecteerd.

Het werken in kleine groepen, eventueel met leerlingen die dezelfde thuistaal spreken, heeft als voordeel dat een leerling meer kans heeft om deel te nemen aan het gesprek, waar nodig met behulp van de thuistaal, en interactie in de schooltaal kan uitproberen in een relatief veilige setting (De Boer et al., 2022; Gibbons, 2015; Hajer & Smit, 2022). Voor meertalige leerlingen heeft het voeren van gesprekken als voordeel dat zij daarin de schooltaal nog verder ontwikkelen (Damhuis & Kuijs, 2019; Damhuis & Litjens, 2003; Damhuis & Tammes, 2018; Snow, 2014) en dat het bijdraagt aan sociale integratie (Van Beuningen & Polišenská, 2020). Het stelt leerlingen in staat om nieuwe (schooltaal)woorden, zinnen en grammaticale structuren te gebruiken in hun eigen spreken. Voor meertalige leerlingen is het verwoorden van gedachten in een klassikaal gesprek echter niet altijd een vanzelfsprekendheid. Veelal door onzekerheid over de beheersing van de Nederlandse taal, maar soms ook door onwennigheid met groepsgesprekken vanuit de onderwijscultuur die ze gewend zijn (Hajer & Smit, 2022; Van Norden et al., 2020). Bovendien krijgen ze niet altijd de denktijd die nodig is om gedachten onder woorden te brengen: interactiepatronen in het onderwijs bieden vaak die ruimte (te) weinig. Tegelijkertijd hebben meertalige leerlingen in de thuistaal vaak wél allerlei conceptuele en talige kennis ontwikkeld (zie paragraaf 2.1). Deze kennis kan worden benut op het moment dat leerlingen het gesprek eerst mogen voeren met een klasgenoot of volwassene die dezelfde taal spreekt. Dit kan vervolgens de uitwisseling in het Nederlands vergemakkelijken. Hierbij speelt het onderscheid tussen DAT en CAT een duidelijke rol. Soms kunnen meertalige leerlingen in gesprekken wel de dagelijkse Nederlandse taal inzetten, maar is juist het gebruik van de specifieke school- en vaktaalwoorden nog lastig (De Boer et al., 2022). Talige ondersteuning (taalsteun) tijdens gesprekken kan worden gebruikt om de overgang van DAT naar CAT te maken (Van Norden et al., 2020). Door taalsteun te bieden, kan de leraar meertalige leerlingen uitdagen om niet alleen dagelijkse taal te gebruiken, maar ook de school- en vaktaalwoorden die in de tekst staan vermeld. In paragraaf 2.3 wordt deze ondersteuningsvorm verder toegelicht.

## **Rol van de leraar**

Tijdens het voeren van gesprekken is de rol van de leraar van groot belang (Gibbons, 2015; Houtveen et al., 2019; Van Koeven & Smits, 2020). Deze dient een veilig klimaat te scheppen waarin alle leerlingen zich durven uiten en op elkaar kunnen reageren. Daarnaast is het voordoen van gespreksgedrag (*modeling*) noodzakelijk, bijvoorbeeld hoe je mondeling redeneert over een tekst (Hajer & Meestringa, 2020; Soter et al., 2008). Door modeling van hoe je het lezen van een tekst aanpakt, kan een leraar als rolmodel dienen, bijvoorbeeld door daarbij eigen nieuwsgierigheid te verwoorden en zijn verwondering, maar ook begripsbelemmeringen tijdens het lezen te uiten (Van Koeven & Smits, 2020). Vervolgens kan dit als opstap dienen voor een gesprek tussen leerlingen.

Voor toename van het leesbegrip is daarnaast de kwaliteit van het gesprek van belang (Gibbons, 2015; Van Beuningen & De Graaff, 2022). Het gesprek moet gestructureerd en doelgericht verlopen, maar mag niet worden gedomineerd door de leraar (Gibbons, 2015; Houtveen et al., 2019). Juist open, authentieke vragen waarop leerlingen op een productieve manier kunnen reageren en die gezamenlijk redeneren uitlokken, zijn van belang. Ondersteuning bij het verwoorden en gelijkwaardige inbreng vanuit de leerlingen is eveneens essentieel. Interactiestrategieën zoals het stellen van open vragen, leerlingen de tijd geven om hun gedachten te verwoorden of antwoorden doorspelen aan andere leerlingen kunnen helpen om interactie op gang te brengen en leerlingen actief taal te laten produceren (Gibbons, 2015; Louman et al., 2017).

### **2.2.2 Schrijven om leesbegrip te bevorderen**

Schrijven weerspiegelt net als praten het denken van de lezer en is daarom bevorderlijk voor het tot stand komen van leesbegrip. In de huidige onderwijspraktijk vinden lezen en schrijven veelal los van elkaar plaats, terwijl ze elkaar juist kunnen versterken (Graham & Hebert, 2011; Van der Hoeven et al., 2022). Zo kunnen schrijfoopdrachten over gelezen teksten bijdragen aan het verhogen van tekstbegrip en leesvaardigheid (Geudens et al., 2022) doordat zowel schrijven als lezen een beroep doen op het activeren van talige kennis (kennis van grammaticale structuren en tekststructuren met bijbehorende woorden en zinnen) en inhoudelijke kennis (Van der Hoeven et al., 2022). Veelvoorkomende schrijfoopdrachten gekoppeld aan het lezen met begrip zijn het schriftelijk beantwoorden of genereren van vragen, het maken van aantekeningen, het maken van een samenvatting en het doorschrijven op basis van eigen achtergrondkennis over het onderwerp (Graham & Hebert, 2011). Instructie in het schrijfproces kan starten vanuit het voeren van een gesprek (De Lint & Van Norden, 2022). Door voorafgaand aan het schrijven hardop gedachten te verwoorden, kan makkelijker de stap van concrete gesproken taal naar abstractere taal (van DAT naar CAT) worden gemaakt.

Ook is onderzoek gedaan naar schrijven bij meertalige leerders (bijv. Krulatz & Iversen, 2020), maar vanwege de focus van deze publicatie op het lezen gaan we hier niet diepgaand op in. Duidelijk is in ieder geval dat ook voor meertalige leerlingen het schrijven bevorderlijk is voor lezen. In paragraaf 2.3 gaan we verder in op de talige ondersteuning die een leraar kan geven voorafgaand en tijdens het schrijfproces.

### **2.2.3 Samenvatting**

Zowel praten als schrijven over een tekst kunnen helpen om tot dieper begrip te komen, en dragen bij aan een actieve verwerking van de inhoud. Daarnaast biedt het de mogelijkheid om meerdere

taaldomeinen met elkaar te integreren en zo te komen tot meer samenhang in het onderwijsaanbod. Om ook meertalige leerlingen deze uitdaging en kans op taalontwikkeling te bieden, kunnen de kennis en vaardigheden vanuit de thuistaal worden benut en kan gerichte taalsteun worden ingezet.

## **2.3 Ondersteuning tijdens het lezen met begrip**

Om tot begrip van teksten en boeken in de Nederlandse taal te komen, hebben meertalige leerlingen de inzet nodig van voorkennis in al hun talen (paragraaf 2.1), en moeten ze worden uitgedaagd om te praten en te schrijven over wat ze lezen (paragraaf 2.2). Meertalige leerlingen hebben hierbij in de eerste plaats ruimte voor de thuistaal nodig (paragraaf 1.3), evenals extra ondersteuning, zodat zij al hun kennis kunnen inzetten om tot begrip te komen. Deze paragraaf gaat in op de vraag hoe de kennis die er al is over scaffolding en leesstrategieën kan worden gespecificeerd voor het lezen met begrip in meertalige klassen. In de uitwerking van onderstaande tekst stellen we onszelf de vraag: welke ondersteuningsvormen kunnen specifiek worden ingezet voor meertalige leerlingen om een tekst met begrip te lezen?

### **2.3.1 Scaffolding**

Meertalige leerlingen hebben ondersteuning nodig bij het begrijpen van een Nederlandstalige tekst, onder andere omdat ze nog onvoldoende de Nederlandse schooltaal en/of vaktaalwoorden (CAT) beheersen die nodig zijn om een tekst te begrijpen. Een veelgebruikte metafoor voor het bieden van tijdelijke, adaptieve ondersteuning in het onderwijs is die van *scaffolding* (Gibbons, 2015; Smit et al., 2013). Scaffolding, letterlijk "in de steigers zetten", is zowel het aanbieden van adaptieve ondersteuning (aangepast aan het niveau van de leerder), als het geleidelijk terugnemen (of "afbouwen") daarvan naarmate de expertise van de leerder vordert. Het heeft als doel om leerlingen geleidelijk naar een staat van competentie te brengen waarin ze een soortgelijke taak zelfstandig kunnen uitvoeren. Er zijn twee typen scaffolding-strategieën: geplande en interactieve scaffolding (Gibbons, 2015; Smit et al., 2013; Van Norden et al., 2020). De eerste vorm is ondersteuning die bewust is verweven in lesmateriaal en daardoor onderdeel vormt van de lesvoorbereiding. De tweede vorm vindt plaats tijdens gesprekken tussen de leraar en leerlingen of tussen leerlingen onderling en wordt veelal ongepland, spontaan ingezet. Deze ondersteuning kan gericht zijn aan een individuele leerling, maar ook aan een groepje leerlingen of aan de hele klas. We bespreken achtereenvolgens beide vormen van scaffolding.

#### **Geplande scaffolding**

Met geplande scaffolding wordt ondersteuning bedoeld die bewust door de leraar is opgenomen in de lesactiviteit of in het lesmateriaal (Hajer & Smit, 2022). Hierbij is het van belang om tijdens de voorbereiding na te gaan welke kennis leerlingen nodig hebben om een tekst te begrijpen. Dit kunnen relevante woorden en formuleringen zijn en/of conceptuele kennis over het onderwerp dat centraal staat in de tekst. Voor meertalige leerlingen is het van belang om hierbij rekening te houden met hun cultureel referentiekader. Zoals in paragraaf 2.1 is beschreven, dragen zij vaak andere kennis met zich mee dan de schrijver van de te lezen tekst. Wat voor de ene leerling een vanzelfsprekend onderwerp is, hoeft dat voor de ander niet te zijn (denk bijvoorbeeld aan het vieren van feesten of ervaringen zoals naar zwembad gaan). De geplande scaffolding richt zich dan ook op de relevante voorkennis die nodig is om een tekst te begrijpen en waar de inzet van de thuistaal functioneel kan zijn. Hoe meer de achtergrondkennis en bijbehorende talige kennis van leerlingen wordt ondersteund voorafgaand aan het lezen, hoe gemakkelijker leerlingen tijdens het lezen de tekst begrijpen (Gibbons, 2015). Voor de

leraar is het daarnaast van belang zich ervan bewust te zijn dat meertalige leerlingen ook qua genres meervoudig geletterd kunnen zijn (Gottlieb, 2023). Dit betekent bijvoorbeeld dat sommige leerlingen rijke ervaringen hebben opgedaan met religieuze teksten, maar misschien minder met informatieve of argumentatieve teksten. Bewust plannen om met leerlingen naar de tekststructuur met bijbehorende bewoordingen (zoals oorzaak-gevolgredenering of een chronologische volgorde) te kijken, behoort daarmee tot een vorm van geplande scaffolding in meertalige, multiculturele klassen.

Talige ondersteuning (taalsteun) voorafgaand aan het lezen van een tekst is mogelijk door een korte uitleg te geven van de belangrijkste kernbegrippen, gekoppeld aan de inhoud van de tekst, om een benodigde kennisbasis op te bouwen die de leerling vervolgens kan inzetten tijdens het lezen (Houtveen et al., 2019). Door geplande scaffolding kan de leraar bewust de overgang van DAT naar CAT inzetten door voorbeeldzinnen in meer dagelijkse bewoording ('en toen en toen...') en meer schoolse en vaktalige bewoordingen ('ten eerste', 'vervolgens') naast elkaar te plaatsen (Van Norden et al., 2020).

Dergelijke geplande scaffolding kan niet alleen voor het lezen van, maar ook voor het schrijven over een tekst worden gebruikt (zie paragraaf 2.2.2 voor het belang van schrijven in relatie tot lezen). Denk bijvoorbeeld aan voorbeeldteksten, al dan niet in de thuistaal van de leerlingen, als voorbeeld voor een zelf te schrijven tekst. Maar ook tekst-naar-spraaksoftware, of schrijfkaders als talige ondersteuning kan in het lesmateriaal worden opgenomen (Hajer & Meestringa, 2020; Hajer & Smit, 2022). Schrijfkaders kunnen leerlingen ondersteunen bij het herkennen van de structuur van een bepaalde tekstsoort zoals het doel, de opbouw en formulering. Voorbeeldformuleringen zoals 'We hebben geleerd dat...', 'Ten eerste, daarna, uiteindelijk...' of 'Dit betekent dat...', kunnen leerlingen helpen hun gedachten te ordenen en in samenhang op te schrijven, passend bij het genre. Schrijfkaders helpen om op een meer abstract niveau te formuleren en dragen zo bij aan de overgang van DAT naar CAT (Van Norden et al., 2020).

Ook kunnen, zowel bij het lezen als bij het schrijven, belangrijke kernbegrippen en formuleringen worden gekoppeld aan de thuistaal van de leerlingen in een tweetalige woordenlijst (August et al., 2014). Zoals eerder vermeld, is het van belang om woordenschat niet als een lijstje met losse woorden aan te bieden, maar op een betekenisvolle, samenhangende manier, zodat een sterk netwerk opgebouwd kan worden rondom de nieuw te leren woorden en begrippen (Bruggink et al., 2022; Gibbons, 2015; Hajer & Smit, 2022; Houtveen & Van Steensel, 2022; Swart & Verhoeven, 2022). Een voorbeeld van een ondersteuningsvorm die hierbij kan worden gehanteerd is het werken met een *concept map* (zie voor een voorbeeld Hajer & Smit, 2022). Hierin worden begrippen die bij elkaar horen bij elkaar geplaatst en worden de onderlinge relaties tussen de begrippen (zoals oorzaak-gevolg, middel-doel, probleem-oplossing) weergegeven. De vertaling van de woorden in de thuistaal kan daaraan worden gekoppeld. Leerlingen kunnen een actieve rol spelen in dit proces wanneer ze uitgedaagd worden zelf de verbanden tussen de begrippen met woorden te benoemen. Hiermee draagt het zowel bij aan begrip als aan taalproductie (zie ook paragraaf 2.2). De concept map vormt uiteindelijk een betekenisvol geheel die tijdens interactieve scaffolding ingezet kan worden als ondersteuningsvorm om taaluitingen tijdens een gesprek over de tekst te ondersteunen. Dit wordt ondersteund door de effectstudie van Swart en Verhoeven (2022). Deze laat zien dat expliciete woordenschatinterventies alleen effect hebben op het verbeteren van tekstbegrip wanneer er ook aandacht is voor informatie over de context waarin deze woorden worden gebruikt en als daarnaast

deze woorden in meerdere contexten actief worden gebruikt door middel van praten en schrijven.

Tot nu toe beschreven we vooral talige ondersteuningsvormen, maar zowel visuele als technologische ondersteuning kunnen tevens helpend zijn tijdens het lezen met begrip. Juist voor meertalige leerlingen is het raadzaam om de inhoud van een tekst te ondersteunen met behulp van filmpjes, afbeeldingen of voorwerpen, om zo een visuele, concrete context toe te voegen aan het talige karakter van een tekst (De Boer et al., 2022; Houtveen et al., 2019; Merchie et al., 2019). Visuele ondersteuning helpt leerlingen zich een beeld te vormen van de sociale en culturele context waarin de taal van de tekst betekenis krijgt (Gibbons, 2015). Fragmenten in de thuistaal van de leerlingen kunnen ervoor zorgen dat ze hun eigen referentiekader in kunnen zetten. Visuele ondersteuning helpt daardoor begripsproblemen vanuit een verschil in culturele achtergrond te verminderen en een rijker begrip te bevorderen.

Teksten kunnen ook aangevuld worden met schema's ofwel 'graphic organizers', waarmee de belangrijkste verbale gegevens uit een tekst in een schema worden gevisualiseerd en relaties worden benadrukt (Hajer & Meestringa, 2020). Vooral bij informatieve teksten kan het uitwerken van een bepaalde tekststructuur in een graphic organizer (zoals vergelijking, oorzaak-gevolg, chronologie) helpend zijn om tot beter begrip te komen (Bogaerds-Hazenberg et al., 2022). Een vergelijking wordt in dit kader geplaatst in een venndiagram en een chronologische volgorde op een tijdbalk. Het heeft de voorkeur dat leerlingen zelf een actieve rol innemen bij het invullen ofwel aanvullen van deze schema's.

Er zijn veel technologische mogelijkheden die leraren van meertalige leerlingen kunnen inzetten als geplande ondersteuning op zowel conceptueel als talig vlak (De Boer et al., 2022; Houtveen et al., 2019; Merchie et al., 2019; Van Koeven & Smits, 2020). Gedacht kan worden aan vertaal- en/of voorleesfuncties op de computer, de inzet van Artificial Intelligence zoals ChatGPT (AI; Agirdag, 2023a), games, digitale (prenten)boeken, luisterboeken of digitale middelen waarbij woorddefinities verschijnen. Ook is visuele scaffolding mogelijk in de vorm van het kijken naar een voorleesfilmpje in de thuistaal alvorens datzelfde boek in het Nederlands wordt voorgelezen, of het kijken van een boekverfilming in de thuistaal. De kennis die leerlingen hebben opgedaan vanuit deze visuele en/of technologische ondersteuning kan vervolgens worden ingezet tijdens interactiemomenten voorafgaand aan, tijdens of na afloop van het lezen van een tekst.

### **Interactieve scaffolding**

Bij interactieve scaffolding zet de leraar leerlingen aan tot het actief gebruiken van taal, mondeling en op schrift, bijvoorbeeld door hen hardop te laten denken, open vragen te stellen, vragen te stellen die vakmatige redeneringen uitlokken, en door ruimte te geven voor gesprekken in groepjes (Van Norden et al., 2020). In het leesonderwijs zitten de kansen voor het actief gebruiken van taal vooral in de interacties over de inhoud van een te lezen tekst. De leraar kan vragen stellen voorafgaand aan het lezen van de tekst ("Wat weet je al over het onderwerp?"), tijdens het lezen van de tekst ("Hoe past dit bij wat je al wist over het onderwerp?") of na afloop ("Wat weet je nu méér dan voorafgaand aan het lezen?"). Met dit soort vragen stimuleert de leraar leerlingen om tijdens het lezen van een tekst hun beschikbare kennis te verbinden aan nieuwe kennis, zodat kennisontwikkeling plaatsvindt. Het is namelijk niet altijd vanzelfsprekend dat leerlingen hun achtergrondkennis inzetten tijdens het lezen van een tekst (Van Moort et al., 2022).

Meertalige leerlingen kunnen erbij gebaat zijn wanneer de beantwoording van deze vragen eerst plaatsvindt in de thuistaal met klasgenoten die dezelfde taal spreken, of wanneer een individuele leerling wordt gestimuleerd na te denken over beschikbare voorkennis in de thuistaal rondom het onderwerp (Gibbons, 2015). Zo wordt gebruikgemaakt van hun gehele taal- en kennisrepertoire (zie paragraaf 1.3 en 2.1). Tijdens een klassikale uitwisseling in de Nederlandse taal kunnen uitingen van leerlingen op een hoger niveau worden getild door de inzet van interactieve scaffoldingstrategieën. De volgende zeven kunnen worden ingezet (naar Smit et al., 2013, p.824):

1. leerlinguitingen (gesproken of geschreven) herformuleren in academische taal;
2. aan leerlingen vragen om gesproken taal meer precies te formuleren of te verbeteren;
3. correcte formuleringen van leerlingen herhalen;
4. verwijzen naar kenmerken van het genre tekst;
5. gebaren of tekeningen gebruiken om verbaal redeneren te ondersteunen;
6. leerlingen herinneren aan specifieke woorden of formuleringen uit geplande scaffolds/ ondersteunend materiaal;
7. leerlingen vragen uit te leggen hoe een geschreven tekst kan worden verbeterd.

Tijdens het gesprek geeft de leraar met bovengenoemde strategieën de leerling steun om eigen taaluitingen kwalitatief te verbeteren, om woorden te geven aan kennis en daarmee nieuwe kennis op te doen voor vervolggesprekken. Dagelijks taalgebruik, DAT, wordt op deze manier uitgebreid naar meer abstract taalgebruik, CAT (Hajer & Smit, 2022; Van Koeven & Smits, 2020) en meertalige leerlingen worden ondersteund om in toenemende mate zelfstandig deel te nemen aan het gesprek in het Nederlands. Tijdens het gesprek kunnen leerlingen ook steun hebben aan geplande scaffolds in de thuistaal, zoals begrippen op een poster.

### **2.3.2 Inzet van leesstrategieën**

Wanneer automatisch begrip van een tekst niet optreedt, kan de leraar de leerlingen leren bewust gebruik te maken van leesstrategieën. Met behulp van strategieën kan een leerling het eigen leesgedrag monitoren en evalueren en actief invloed uitoefenen op het begrip van de tekst, hoewel de effectiviteit van strategie-instructie sterk verschilt per leerling (Houtveen et al., 2019). Bij meertalige leerlingen is het dus, net als bij alle leerlingen, belangrijk dat de leraar eventueel aanbod van strategieën flexibel en in interactie afstemt op wat de individuele leerling nodig heeft. De rol van voorkennis (paragraaf 2.1), taaldomeingeïntegreerd werken (paragraaf 2.2) en talige ondersteuning (paragraaf 2.3.1) zijn voor meertalige leerlingen (en misschien wel voor alle leerlingen, vergelijk Stronks, 2023) belangrijker dan strategie-instructie.

#### **Leesstrategieën als middel**

Voorbeelden van leesstrategieën zijn voorspellen, visualiseren, samenvatten of het genereren van vragen tijdens het lezen (Rogiers et al., 2022). Leerlingen kunnen leren waarom en hoe een strategie kan worden toegepast en welke strategie op welk moment gebruikt kan worden, maar het onderwijzen van leesstrategieën zou nooit als een opzichzelfstaand doel moeten worden beschouwd, enkel als een middel voor individuele leerlingen om flexibel in te zetten bij begripsproblemen (Bosman, Cihangir & Bootsma, 2022; Houtveen et al., 2019, Merchie et al., 2019;). Juist de inhoud van de tekst moet centraal staan, en niet een losse strategie (zie paragraaf 2.1). Interventies gericht op de inhoud van een tekst leiden tot beter begrip dan interventies gericht op leesstrategieën

(McKeown et al., 2009).

Voor meertalige leerlingen betekent dit dat het werken aan kennisontwikkeling en het activeren van alle voorkennis door ook thuistalen in te zetten prioriteit moet hebben boven het aanleren van leesstrategieën. Van den Broek en collega's (2021) wijzen erop dat strategieën vooral op een functionele manier moeten worden geoefend om leerlingen te laten ervaren wat ze ermee kunnen, hoe het hen helpt om (verschillende) doelen voor het lezen te bereiken, en wanneer welke strategieën nuttig zijn. De ondersteuning van de leraar moet altijd gericht zijn op actief met teksten omgaan en zo betekenis construeren uit een tekst. Door middel van instructie (zoals modeling, uitleg en begeleiding) kunnen leraren leerlingen helpen om een bij hen passende strategische aanpak toe te passen (Houtveen et al., 2019). Dit kan onderdeel zijn van de talige ondersteuning die wordt geboden (paragraaf 2.3.1), bijvoorbeeld door als leraar hardop voor te doen hoe je de betekenis van een onbekend woord afleidt uit de context, en door leerlingen aan te moedigen om net verworven woorden zelf te gebruiken in hun eigen mondelinge of schriftelijke uitingen. Voor meertalige leerlingen lijkt het dus vooral zinvol om een geïntegreerd geheel aan ondersteuning te bieden (Vanbuel & Van den Branden, 2020) en niet te focussen op specifieke leesstrategieën.

### **2.3.3 Samenvatting**

Voor meertalige leerlingen is het van belang om verschillende vormen van met name talige ondersteuning aangeboden te krijgen, zodat ze rijke teksten, ook die met veel cognitief abstract taalgebruik, kunnen lezen, begrijpen en interpreteren, en ze over de inhoud in gesprek kunnen gaan. Bovendien zijn ze ook toepasbaar voor Nederlandstalige leerlingen die in een weinig talige thuiscontext opgroeien en deze ondersteuningsvormen ook goed kunnen gebruiken. Bovenstaande ondersteuningsvormen staan niet op zichzelf; ze kunnen gecombineerd worden aangeboden. Ze zijn een middel om te differentiëren naar de onderwijsbehoeften van de individuele leerling.

## **2.4 Leesbegrip monitoren en evalueren**

### **Monitoren en evalueren**

Om de ontwikkeling van lezen met begrip te volgen, is het van belang om voortdurend gegevens te verzamelen en je handelen als leraar daarop af te stemmen (Houtveen et al., 2019). Het verzamelen van gegevens gebeurt in het onderwijs vaak door middel van Nederlandstalige toetsen. Voor meertalige leerders leveren deze toetsen vaak een inaccuraat beeld op van hun kunnen (Trenkic & Warmington, 2019; Wolf et al., 2008). In onderstaande tekst stellen we onszelf dan ook de vraag: welke mogelijkheden zijn er om het lezen met begrip van meertalige leerlingen te monitoren en evalueren?

Als leraar is het belangrijk je te realiseren dat Nederlandstalige toetsen voor leesbegrip niet altijd een valide beeld geven van de kennis van een meertalige leerling over de inhoud van de tekst. Dat heeft, naast de mogelijke rol die beperkte beheersing van de Nederlandse taal speelt, er ook mee te maken dat toetsen vaak summatief worden ingezet in het onderwijs. Dit betekent dat er getoetst wordt om op een bepaald moment een niveaubepaling te doen. Als er meer aandacht zou zijn voor een formatieve benadering (Black & Wiliam, 2009), waarbij over langere tijd gegevens worden verzameld over het leerproces van leerlingen, dan zou dit juist bij meertalige leerlingen een beter beeld kunnen

geven van de ontwikkeling van bijvoorbeeld hun leesbegrip. Bij een formatieve benadering passen ook andere toetsvormen, zoals portfolio's of leesgesprekjes (De Backer, 2017).

In aanvulling op functioneel meertalig leren (Sierens & Van Avermaet, 2014), stellen De Backer en collega's (2020) daarom voor om functioneel meertalige assessmentpraktijken (FMA-praktijken) te ontwikkelen voor meertalige leerlingen. FMA-praktijken zijn assessmentpraktijken waarin gestreefd wordt naar zowel het benutten van de thuishalen van de leerlingen, als het benutten van assessment voor het leren (assessment-for-learning, een specifieke vorm van formatief evalueren). Dit zou voor het evalueren en monitoren van leesonderwijs betekenen dat de gegevens die worden verzameld om het lezen te monitoren, direct gebruikt worden om in leesgesprekjes feedback te geven op de leesontwikkeling van de leerlingen, en dat waar nodig de thuishalen worden ingezet en voorkennis in de thuishalen wordt getoetst om achter het potentieel van leerlingen te komen. Dit sluit aan bij een cyclische aanpak zoals Bosker en collega's (2021) voorstellen om kansengelijkheid te vergroten. Om de toetsactiviteiten rond lezen met begrip in lijn te brengen met de leeractiviteiten, zou het goed zijn om ook voor het leesonderwijs in meertalige klassen FMA-praktijken te ontwikkelen. Naar ons weten zijn deze er momenteel alleen voor het rekenonderwijs in meertalige klassen (Van Popta et al., 2024).

## **Samenvatting**

Het is van belang om niet alleen na te denken over de rol van meertaligheid bij instructie, de lesstof en de ondersteuning, maar ook bij monitoring en evaluatie. Welke meer functioneel meertalige toetsvormen geschikt zijn voor het leesonderwijs, moet nog nader worden onderzocht. Een meer formatieve benadering met inzet van thuishalen lijkt meer recht te kunnen doen aan de capaciteiten en ontwikkeling van meertalige leerlingen dan het uitsluitend afnemen van eentalige, summatieve toetsen.

## **2.5 Meertalige leerlingen leren lezen met begrip: een samenhangend pedagogisch-didactisch kader**

Nu we in dit hoofdstuk achtereenvolgens aandacht hebben besteed aan de rol van voorkennis (paragraaf 2.1), het belang van praten en schrijven (paragraaf 2.2), geschikte ondersteuning (paragraaf 2.3) en monitoren en evalueren (paragraaf 2.4) om meertalige leerlingen te leren lezen met begrip, willen we in deze laatste paragraaf al deze facetten samenbrengen in een pedagogisch-didactisch kader dat uitgaat van thematisch werken.

Veel leraren die per vak een andere methode gebruiken, ervaren dat de inhoud van verschillende vakken op een lesdag vaak over verschillende onderwerpen gaat. Bij geschiedenis wordt bijvoorbeeld geleerd over de Romeinen, bij techniek worden proefjes gedaan rondom zwaartekracht, terwijl de taalmethode uitgaat van het thema 'familie', maar na drie weken verdergaat met een thema rondom het menselijk lichaam. Voor meertalige leerlingen betekent dit dat zij met diverse onderwerpen kennismaken, terwijl er een beperkte tijd is om kennis en vaardigheden te activeren, te verwerven, te verwerken en actief te gebruiken en de samenhang te zien tussen alle onderwerpen waarover ze leren. Juist deze aspecten zijn van belang en bieden meertalige leerlingen de mogelijkheid om nieuw geleerde kennis en vaardigheden te consolideren en uit te breiden naar steeds complexere taken.

Werken vanuit kennisrijke en brede thema's, waarbij de vakinhoud vanuit de verschillende vakken wordt geïntegreerd, kan veel voordelen opleveren. Het biedt alle leerlingen de mogelijkheid om



nieuwe talige en achtergrondkennis niet alleen op beperkte en geïsoleerde momenten te oefenen, maar in meerdere contexten te leren en te gebruiken. Wanneer een thema breed wordt geformuleerd, kan het aansluiten bij de voorkennis en ervaringen van leerlingen, al dan niet in de thuistaal. In deze paragraaf schetsen we vanuit meerdere praktijkervaringen op diverse scholen een fictief beeld van een samenhangende aanpak voor het lezen met begrip als antwoord op de vraag: hoe zou een samenhangende benadering van het lezen met begrip voor meertalige leerlingen eruit kunnen zien?

### **Themavoorbereiding**

Op basisschool de Eenhoorn wordt vanaf de kerstvakantie tot aan de meivakantie gewerkt met het thema Water: vriend of vijand?! (zie ook Houtveen & Van Steensel, 2022). Dit thema sluit aan bij hun zaakvakmethode waarin de deltawerken aan bod komen. Het team bereidt een thema altijd gezamenlijk voor, waarbij ze starten met een brainstorm rondom de verschillende perspectieven van waaruit ze dit thema kunnen benaderen. Zo denken ze aan onderwerpen als overstromingen, de watersnoodramp in Zeeland, tsunami's en het belang van kunnen zwemmen in het kader van verdrinkingsgevaar. Maar ook het plezier dat water kan geven omdat je erin kunt spelen, beroepen die zich afspelen op het water en het gebruik van waterkrachtcentrales. Een van de leraren weet dat in de 80-jarige oorlog het onder water zetten van steden juist als een militaire tactiek gebruikt werd, waarmee ook een geschiedkundig onderwerp verbonden kan worden aan dit thema.

Deze onderwerpen proberen ze te clusteren en te vertalen in een onderzoeksvraag die ze met hun leerlingen kunnen gaan beantwoorden. Zo kan een onderzoeksvraag als 'Wat is de kracht van water?' ingaan op het gevaar van de kracht van water waarbij overstromingen en tsunami's aan bod kunnen komen. Dit terwijl de kracht van water ook positief ingezet kan worden, bijvoorbeeld als duurzame energiebron, waarmee het aansluit bij de huidige discussies rond klimaatverandering in de wereld. Een onderzoeksvraag als 'Wanneer is water drinkbaar?' kan juist worden beschouwd vanuit de biologische en aardrijkskundige kant, door te kijken naar het gebruik van drinkwater over de hele wereld. Welke gezondheids- en veiligheidsnormen worden gehanteerd in verschillende landen? Heeft iedereen toegang tot veilig drinkwater? Hoe kan het dat het water in Nederland anders smaakt dan in Spanje? Maar ook de verschillende drinkwaterbronnen, de waarborging van drinkwater op de lange termijn en het belang voor het goed functioneren van ons lijf past bij deze vraag.

Op basis van deze brainstorm leggen de leraren een verbinding met de kerndoelen (zie [www.slo.nl](http://www.slo.nl)) en bepalen ze met welke kennisinhoud zij de komende tijd aan het werk gaan. Ze bespreken de brainstorm daarna ook met hun leerlingen. Waar zijn zij nieuwsgierig naar? Wat zouden ze willen weten? De ervaring leert dat de inbreng van leerlingen bij de start van een thema sterk varieert. Thema's waarover ze al een bepaalde voorkennis hebben roepen direct nieuwsgierige vragen op, maar over sommige thema's moeten ze eerst meer leren om te weten welke kennis hen interessant lijkt. De leraar van groep 6 weet dat een groot deel van de leerlingen in haar klas nog nooit aan zee is geweest, en zich geen voorstelling kan maken van de hoeveelheid water, de hoogte van de duinen en het strand. Ze heeft per thema budget om de buitenwereld naar binnen te halen, maar in dit geval ook om daadwerkelijk op pad te gaan. Ze besluit om bij aanvang van het thema samen met de leerlingen naar zee te gaan om de kracht van het water zelf te ervaren.

Bij de voorbereiding van het thema hoort ook het op zoek gaan naar een goed voorleesboek, boeken

die leerlingen zelf kunnen lezen tijdens het stillezen en naar teksten die ze in kunnen zetten om gezamenlijk met de leerlingen te behandelen. Ook dit doen de leraren tijdens een gezamenlijk voorbereidingsmoment, maar ze vullen dit aan gedurende het thema op basis van de kennisopbouw in de groep. Websites als [www.boekenzoeker.org](http://www.boekenzoeker.org), [www.leesbevorderingindeklas.nl](http://www.leesbevorderingindeklas.nl), [www.pluizer.be](http://www.pluizer.be), [www.canonvannederland.nl](http://www.canonvannederland.nl), [www.nemokennislink.nl](http://www.nemokennislink.nl), [www.lezeninhetpo.nl](http://www.lezeninhetpo.nl) of [www.rijketeksten.org](http://www.rijketeksten.org), maar ook algemene zoekmachines, fysieke tijdschriften, passages uit boeken en contact met de plaatselijke bibliotheek bieden een basis voor het vinden van boeken en rijke teksten.

Om meertalige boeken te vinden, maken ze gebruik van hun eigen meertalige schoolbibliotheek (aangevuld met door ouders/leraren gekochte boeken in verschillende landen), en de openbare bibliotheek. Aanvullend worden boeken gekocht op webshops gespecialiseerd in meertalige kinderboeken, waaronder ook veel prentenboeken. De leeslijst van de SDG Book Club van de Verenigde Naties wordt gebruikt om boeken bij specifieke thema's in het Engels, Frans, Spaans, Russisch, Chinees en Arabisch te vinden. Tevens worden online bronnen ingezet.

### **Voorlezen en stillezen**

Voorheen kozen de leraren willekeurige voorleesboeken gedurende het jaar. Sinds ze meer gericht zijn op kennisontwikkeling binnen het thema, zorgen ze ervoor dat het voorleesboek altijd gekoppeld is aan de inhoud van het thema. In dit geval betekent dit voor groep 5 en 6 dat ze het boek *De zee kwam door de brievenbus* van Selma Noort selecteren. Maar ook het boek *Erop of eronder* van Anne Pek willen ze voorlezen, om hun leerlingen een beter beeld te geven van wat de kracht van water heeft betekend voor de vorming van het Nederlandse landschap. Het is mooi dat dit soort onderwerpen zich ook lenen voor een vergelijking tussen landen, bijvoorbeeld hoe het Nederlands landschap verschilt van andere landschappen die leerlingen kennen. Voor sommige meertalige leerlingen is het echter moeilijk om de inhoud van de boeken te volgen, omdat zowel talig, als cultureel gezien de boeken niet altijd aansluiten bij hun huidige kennisbasis. De context van de Oosterschelde is bijvoorbeeld voor veel leerlingen onbekend. Daarom vat de leraar het boek voorafgaand aan het voorlezen samen met behulp van afbeeldingen, een informatief filmpje over de Oosterschelde van Klokhuis of Schooltv of een schriftelijke uiteenzetting van de grove verhaallijn, en beschrijft ze de personages die erin voorkomen. Regelmatig stopt ze met voorlezen om te peilen of de leerlingen de verhaallijn begrijpen en waar nodig herhaalt ze sommige passages of ondersteunt ze de tekst met kleine tekeningetjes of belangrijke woorden die ze op het bord noteert. Na afloop denkt ze samen met de leerlingen na over wat ze vanuit het voorgelezen verhaal hebben geleerd over het thema. Voor zichzelf heeft de leraar de scaffolding-strategieën (zie paragraaf 2.3) geprint op haar bureau liggen. Af en toe vindt ze het fijn om hiervan gebruik te maken om meertalige leerlingen zo goed mogelijk te ondersteunen in hun taaluitingen. Hassan uit Syrië gebruikt bijvoorbeeld heel goed het woord 'dijken' in zijn terugkoppeling. De leraar maakt deze kwaliteit van taaluiting expliciet door te zeggen: "Wat goed dat je het woord 'dijken' gebruikt. Dat woord hebben we hier ook op het bord geschreven en wordt vaak in dit boek gebruikt." Ze noteert de kern van wat is besproken in een (online) document, zodat ze het iedere voorleessessie gezamenlijk verder kunnen aanvullen en de verhaallijn, evenals hun kennis over het thema, steeds duidelijker wordt.

Naast het voorleesmoment lezen de leerlingen tijdens het stillezen ook in fictie- en non-fictieboeken die aansluiten bij het thema. Het Grote Waterboek van Sarah Garré, *De Deltawerken* van Marc ter Horst, *De binnenkant van buiten* van Tanja de Boer of *Lampje* van Annet Schaap zijn voorbeeldboeken

waarin leerlingen op zoek gaan naar antwoorden op de onderzoeksvragen. De leraar heeft ook gezocht naar boeken in de thuistaal van de leerlingen. Via de leeslijst van de SDG Book Club zijn vanuit het voorbeeldthema - Clean water and sanitation –een aantal boeken in de thuistalen van de leerlingen besteld zoals One Well -The Story of Water on Earth van Rochelle Strauss en Les mystères de l'eau van Blaise Hoffman et Rémi Farnos. Maar helaas is het aanbod voor sommige talen nog beperkt. De leraar ondersteunt de meertalige leerlingen bij het lezen van Nederlandstalige boeken door bij de start een aantal bladzijden samen te lezen en/of zich samen te oriënteren op de opbouw van het boek. Een paar woorden waarvan ze weet dat die frequent terugkomen in de tekst schrijft ze op een blad, waarnaast de leerling de vertaling in de thuistaal schrijft of een klein tekeningetje maakt ter verduidelijking. Vaak maakt ze hierbij gebruik van het online beeldwoordenboek op de website <https://babadada.com>. Ook worden ouders regelmatig ingezet om samen een woordenlijst op te stellen met kernbegrippen in de thuistaal. Tijdens het lezen kan dit blad als 'spiekblaadje' worden gebruikt.

De leraar ziet dat Olga uit Oekraïne geen leesmotivatie heeft voor Nederlandstalige boeken. Ze gaat op zoek naar boeken die in het Oekraïens zijn geschreven rondom watergerelateerde onderwerpen. Jammer genoeg kan ze geen geschikte boeken vinden, maar ze komt er wel achter dat Olga's betrokkenheid bij het lezen groter wordt wanneer ze met de fotofunctie van Google Translate de bladzijden eerst in haar thuistaal mag vertalen om ze vervolgens in het Nederlands te lezen. Katarzyna uit Polen is tien jaar, maar haar vloeiend leesniveau is nog erg laag. Zij leest daarom het voorleesboek van de juf De zee kwam door de brievenbus zelfstandig tijdens het stillezen en merkt aan zichzelf dat het herhaald lezen van de tekst, haar begrip van het boek, maar ook haar leesvloeiendheid, vergroot.

### **Werken met teksten**

Om naast verhalende boeken ook andere genres in te zetten, gaat de leraar op zoek naar teksten die aansluiten bij de vragen die de leerlingen hebben binnen het thema. In groep 6 hebben ze het voorleesboek De zee kwam door de brievenbus uit en vragen de leerlingen zich af wat er sindsdien gedaan is om Zeeland te beschermen tegen overstromingen. Een tekst over de Deltawerken sluit hier goed bij aan. Voor meertalige leerlingen wordt de tekst over de Deltawerken in de thuistaal vertaald met behulp van ChatGPT. Meertalige leerlingen die dit willen mogen de tekst eerst lezen in hun thuistaal. Voor sommige leerlingen is deze vorm van scaffolding ondersteunend, terwijl een andere meertalige leerling aangeeft liever niet in de thuistaal te lezen. Dat is prima, de inzet van de thuistaal moet functioneel zijn.

Voorafgaand aan het lezen van de tekst wordt [www.schooltv.nl](http://www.schooltv.nl) of [www.klokhuis.nl](http://www.klokhuis.nl) gebruikt om de leerlingen een fragment te tonen over de Deltawerken. Na afloop laat de leraar de leerlingen met elkaar praten over wat hen opviel in het fragment en hoe dit aansluit bij wat ze al weten over het onderwerp. Leerlingen met dezelfde thuistaal voeren deze uitwisseling allereerst in de thuistaal of met een taalmaatje om vervolgens klassikaal in het Nederlands de discussie voort te zetten. Kernwoorden vanuit deze uitwisseling noteert de leraar op het bord in een 'concept-map' (zie paragraaf 2.3). De leraar probeert de leerlingen zoveel mogelijk uit te dagen actief taal te produceren door tijdens dit gesprek zoveel mogelijk open vragen te stellen, de leerlingen voldoende tijd te geven om gedachten te verwoorden en reacties en antwoorden aan andere leerlingen door te spelen. Het uitwisselen van voorkennis levert vaak mooie nieuwe inzichten op. Zo vertelt Shilpi uit Bangladesh

dat zij vroeger langs de rivier de Brahmaputra woonde, waar de dijk tijdens het moessonseizoen vaak niet hoog genoeg was om het water tegen te houden. Ze moest dan vluchten naar hogergelegen gebieden. Mateusz uit Polen dacht juist dat in Bangladesh het hele jaar door de zon scheen. En zo ontstaat er een gesprekje over moessonregens en de ligging van Bangladesh; net als Nederland grotendeels onder de zeespiegel. Voor de leraar is dit een directe aanleiding om voor een volgende keer een tekst te zoeken die de leerlingen meer vertelt over de dijkdoorbraak in Bangladesh. Op internet vindt ze een rijke tekst in een landelijke krant die ze vergelijkt met de tekst over de Deltawerken.

De tekst over de Deltawerken bevat veel cognitief abstracte taal. Niet alle begrippen en formuleringen kunnen worden uitgelegd voorafgaand aan het lezen van de tekst. Maar een paar kernwoorden, zoals de ‘zeearmen’ van Zeeland, ‘dammen’ en ‘stormvloedkering’, besluit de leraar vooraf wel toe te lichten en zo mogelijk te koppelen aan het vertoonde mediafragment en/of de opgestelde conceptmap. De tekst over de overstromingen in Bangladesh bevat begrippen als ‘cycloon’, ‘dijkdoorbraak’ en ‘voorkomen van overstromingen’. Waar mogelijk en functioneel vertalen de leerlingen deze woorden in de thuistaal om ook de kennis in de thuistaal te activeren.

Voorheen liet de leraar de tekst altijd door verschillende leerlingen hardop voorlezen. Zo mocht de ene leerling starten met het voorlezen van de eerste alinea en las een andere leerling de volgende alinea en weer een ander de laatste alinea. Uit de praktijk bleek dat meertalige leerlingen er vooral de voorkeur aan gaven wanneer het voorlezen door één lezer gebeurt die vloeiend voorleest: de leraar. Dit maakt het meteen mogelijk om leesgedrag te modelen. Door met de juiste intonatie en bijbehorende gestiek voor te lezen, ondersteunt de leraar niet alleen de uitspraak van de woorden, maar ook het begrip van de tekst. Woorden die belangrijk zijn kunnen nét iets meer nadruk krijgen, op momenten dat verwerkingstijd nodig is van een bepaalde inhoud kan een adempauze worden ingelast of een emotie kan met de kleur van de stem worden ondersteund. Na het voorlezen kan de tekst alinea voor alinea worden ‘uitgepluisd’ door te bepalen welke kennis het belangrijkste is en wat de schrijver via zijn schrijfstijl doet om de lezer dit te laten begrijpen.

## **Schrijven**

Zowel aan de gelezen teksten als aan de afsluiting van het thema worden schrijfopdrachten gekoppeld. De tekst over de Deltawerken bevat bijvoorbeeld een probleem-oplossingstructuur die de leerlingen met behulp van een graphic organiser (zie paragraaf 2.2) in tweetallen invullen. De tekst over de dijkdoorbraak in Bangladesh wordt vergeleken met de tekst over de Deltawerken waarbij een venndiagram wordt ingevuld zodat de overeenkomsten, maar ook verschillen duidelijk worden.

De taalmethode heeft als opdracht om een dagboekfragment te schrijven. De leraar ziet dit niet als een geïsoleerde opdracht, maar koppelt dit inhoudelijk aan het thema door de leerlingen zich te laten verplaatsen in mensen die tijdens de bouw van de stormvloedkering in Zeeland woonden. In het dagboek beschrijven ze welke positieve en negatieve gevoelens zij hadden in die periode. Daarbij gebruikt ze de schrijfkaders waarover in paragraaf 2.3 is geschreven; beginnend met de zin “Lief Dagboek,.....”. Ze laat de leerlingen eerst in kleine groepjes overleggen (al dan niet in de thuistaal) hoe ze dit dagboekvoorbeeld verder willen invullen, om ze vervolgens zelfstandig aan het werk te zetten. Op dit moment werkt de leraar nog met een aparte methode voor spelling, maar ze probeert dit zo veel mogelijk te integreren in de teksten die leerlingen zelf schrijven. Zo is bij spelling zojuist de

spellingcategorie van de klankgroepenwoorden aan bod gekomen, dus vanzelfsprekend laat ze de leerlingen aan het eind van hun schrijfproces de tekst nog even controleren op woorden zoals 'dammen' en 'overstroming' en op interpunctie. Als eindproduct schrijven ze een stukje voor de schoolkrant waarin ze beschrijven wat ze dit thema hebben geleerd als antwoord op de hoofdvraag: Water: vriend of vijand?!. De ouders worden uitgenodigd om op vrijdagmiddag naar het 'themacafé' te komen en met de leerlingen in de klas in gesprek te gaan over wat ze allemaal hebben geleerd binnen dit thema. Leerlingen die dit willen, leggen in de thuistaal aan hun ouders uit wat ze allemaal geleerd hebben. Op deze manier brengen de leerlingen hun kennisontwikkeling binnen het thema zowel mondeling als schriftelijk onder woorden, wat hun begrip wederom verdiept.

### **Afsluiting**

Als eindproduct schrijven de leerlingen een stukje voor de schoolkrant waarin ze beschrijven wat ze dit thema hebben geleerd als antwoord op de hoofdvraag: Water: vriend of vijand?!. De ouders worden uitgenodigd om op vrijdagmiddag naar het 'themacafé' te komen en met de leerlingen in de klas in gesprek te gaan over wat ze allemaal hebben geleerd binnen dit thema. Sommige leerlingen leggen in de thuistaal de werking van de stormvloedkering aan hun ouders uit. Anderen laten de boeken zien die ze tijdens het stilleesmoment hebben gelezen en vertellen over de inhoud. Op deze manier brengen de leerlingen hun kennisontwikkeling binnen het thema zowel mondeling als schriftelijk onder woorden, wat hun begrip wederom verdiept.

### 3 Conclusie

Met deze publicatie willen we antwoord geven op de vraag: *welke kennis is er beschikbaar die onderwijsprofessionals helpt bij het ondersteunen van meertalige leerlingen in het lezen met begrip en het bevorderen van hun leesmotivatie?*

#### 3.1 Lezen met begrip door meertalige leerlingen

Een eerste belangrijke conclusie is dat over het bevorderen van leesmotivatie bij meertalige leerlingen nog weinig bekend is. Daarom kiezen we er in deze publicatie voor om de kennis die wel beschikbaar is, te scharen onder het belang van een taalrijke leeromgeving voor het leren lezen met begrip (paragraaf 2.1.3).

Een tweede conclusie is dat de beschikbare kennis omtrent het ondersteunen van meertalige leerlingen in het lezen met begrip (hoofdstuk 2) wel betrekking heeft op losse aspecten zoals woordenschat, ondersteuningsvormen of achtergrondkennis, maar nog niet op het samenhangende geheel van leesonderwijs. Daarom brengen we in hoofdstuk 2 de beschikbare kennis over de factoren die een rol spelen bij lezen met begrip in verband met de beschikbare kennis over meertalige leerlingen en hun taal- en kennisontwikkeling. Daaruit volgt een samenhangend pedagogisch-didactisch kader waarvan we in paragraaf 2.5 een fictief voorbeeld geven vanuit onze eigen praktijkervaringen. De kernelementen van dit samenhangende kader vatten we in deze paragraaf samen. Uit hoofdstuk 1 komt eerst en vooral naar voren dat leren lezen, ook voor meertalige leerlingen, plaatsvindt in wisselwerking met de sociale en culturele context. In hoofdstuk 2 onderbouwen we dat dit voor het leesonderwijs betekent dat de omgeving waarin het leren lezen plaatsvindt, een krachtige stimulans moet bieden om mondelinge en schriftelijke taal te gebruiken.

Het begrip *pluriliteracies* biedt aanknopingspunten om daarbij in toekomstig onderzoek verder te kijken naar alle mogelijke modaliteiten en taalvariëteiten. In paragraaf 2.1 en 2.2 hebben we laten zien dat een dergelijke krachtige taalleercontext voor alle leerders in ieder geval drie elementen bevat:

1. een betekenisvolle, taalrijke leeromgeving;
2. de gelegenheid om zelf taal (zowel mondeling als schriftelijk) te produceren;
3. leerzame ondersteuning en feedback (in de vorm van scaffolding).

Het onderwijs in lezen met begrip aan meertalige leerlingen verschilt daarbij in essentie niet van het onderwijs aan eentalige leerlingen, maar vraagt soms wel extra inzet en alertheid van de leraar. Deze moet zich zowel bij de voorbereiding als tijdens de uitvoering van de lessen, constant bewust zijn van welke ondersteuning leerlingen nodig hebben om zowel taal als inhoud te begrijpen. Daarbovenop kunnen leerlingen hun kennis en vaardigheden vanuit de thuistaal als steiger voor het leren inzetten.

#### Een betekenisvolle, taalrijke leeromgeving

Een betekenisvolle, taalrijke leeromgeving vormt de basis waarop het leesonderwijs kan worden vormgegeven. Wat voor eentalige leerlingen, met Nederlands als thuistaal, betekenisvol is, hoeft dat voor meertalige leerlingen niet te zijn. Door hun eigen culturele en talige referentiekader, verschillen

zij in hun voorkennis en daarmee in de mate waarin zij betekenis kunnen geven aan nieuwe kennis. Om voor een meertalige doelgroep een kennisrijke context te creëren (paragraaf 2.1), moet je je als onderwijsprofessional bewust zijn van de diversiteit aan voorkennis in je groep. Het verbinden van het lezen met begrip aan (een van de) zaakvakken is een mogelijkheid om zowel kennisopbouw als het verbeteren van het leesbegrip te combineren (paragraaf 2.1.4). Om echter tot diepgaande kennis- en leesontwikkeling te komen, dient voornamelijk te worden gewerkt met kennisrijke en brede thema's (paragraaf 2.5).

Onderdeel van een betekenisvolle taalrijke leeromgeving zijn ook de gekozen teksten en boeken. Eerder (paragraaf 2.1.4) beschrijven we dat de voorkeur uitgaat naar rijke, cultureel-responsieve teksten vanuit meerdere genres met een natuurlijk taalgebruik, een gevarieerd woordgebruik en waarin nieuwe concepten en relaties worden geïntroduceerd. In paragraaf 2.3 beschrijven we hoe meertalige leerlingen zowel inhoudelijk als talig ondersteund kunnen worden bij het lezen van deze teksten, zoals de inzet van de thuistaal. Ook doen we in 2.1.3 aanbevelingen voor een meertalige bibliotheek op school.

### **Zelf taal produceren (mondeling en schriftelijk)**

Leren is in de basis een sociaal, contextgebonden proces (zie paragraaf 1.1). In de schoolse context betekent dit dat de leerling door interactie met de leraar, teksten en medeleerlingen tot leren komt. Alleen luisteren en lezen is hierbij niet voldoende. Ook zelf actief taal gebruiken, zowel door te praten als te schrijven, draagt bij aan de taal-denkontwikkeling en daarmee aan het lezen met begrip (paragraaf 2.2). Voor meertalige leerlingen is specifieke talige ondersteuning nodig, ook met gebruik van de thuistalen of andere talen die zij in hun meertalige repertoires hebben (paragraaf 1.3 en 2.3) om te kunnen interacteren met medeleerlingen en met de teksten die zij lezen.

### **Leerzame ondersteuning en feedback**

Om tot leesbegrip te kunnen komen, hebben meertalige leerlingen vaak intensievere ondersteuning nodig (zie paragraaf 2.3). Bij uitstek voor meertalige leerlingen is de ontwikkeling van DAT naar CAT essentieel (paragraaf 2.1.4). Dit vraagt gerichte feedback en ondersteuning door de leraar, zowel tijdens klasseninteractie als vooraf gepland (paragraaf 2.3). Hierbij is het toewerken naar een meer formatieve benadering mét benutten van thuistalen van belang voor het monitoren en evalueren van leesbegrip (paragraaf 2.4).

## **3.2 Aanbevelingen voor verder onderzoek**

De kennis over leesonderwijs aan meertalige leerlingen die al beschikbaar is voor onderwijsprofessionals, is behoorlijk gefragmenteerd. Onze eerste aanbeveling voor verder onderzoek is dan ook om werk te maken van een samenhangende, thematische pedagogisch-didactische aanpak zoals voorgesteld in paragraaf 2.5, en om te onderzoeken hoe deze voor verschillende leerlingen uitwerkt qua leesbegrip en leesmotivatie. Hierbij zou het interessant zijn om verschillende groepen meertalige lezers (zie paragraaf 1.3) te volgen, om zo te kijken op welke manier binnen de pedagogisch-didactische aanpak gedifferentieerd kan worden. Nadere verkenning van functioneel meertalige toetsvormen voor het leesonderwijs kan hieraan worden verbonden. Verder verdient het begrip '*pluriliteracies*' verdere doordenking voor het Nederlandse onderwijs. Hoe kunnen we een bredere blik ontwikkelen op de verschillende talen, culturen en modaliteiten waarin we in de 21<sup>e</sup> eeuw communiceren?

### **3.3 Tot slot**

Om meertalige leerlingen optimale kansen te geven in het leesonderwijs, verdient het aanbeveling om het leesonderwijs taalrijk, betekenisvol, en samenhangend te maken. Daarbij is taal – niet alleen het Nederlands, maar ook andere talen in de klas – een middel om tot lezen met begrip te komen. Meertaligheid is dus niet alleen een gegeven in de superdiverse klas van vandaag de dag, maar vormt ook een kans. Inhouden worden zo gekozen dat ze voor leerlingen interessant zijn, onder meer door een cultureel-responsieve aanpak te hanteren. Alleen door oog en oor te hebben voor de talig-culturele diversiteit in de klas, en deze bewust te benutten, kunnen we komen tot leerzaam én inclusief leesonderwijs.





## Literatuurlijst

- Agirdag, O. (2018, 23-25 augustus). *Teachers' multicultural practices and pupils' academic achievement* [Paperpresentatie]. Cultural Diversity, Migration, and Education conference (CDME 2018), Potsdam, Duitsland. Geraadpleegd van <https://lirias.kuleuven.be/2339787>
- Agirdag, O. (2023a, 1 september). *AI en Onderwijsongelijkheid* [Artikel]. LinkedIn. Geraadpleegd van <https://www.linkedin.com/pulse/ai-en-ondewijsongelijkheid-orhan-agirdag/>
- Agirdag, O. (2023b, 14 december). *Kansen(on)gelijkheid in een meertalige samenleving* [Presentatie]. Wetenschappelijk Congres 'Lezen in beweging', Stichting Lezen, Utrecht, Nederland.
- Alisaari, J., Heikkola, L. M., Commins, N., & Acquah, E. O. (2019). Monolingual ideologies confronting multilingual realities. Finnish teachers' beliefs about linguistic diversity. *Teaching and Teacher Education*, 80(1), 48–58.
- August, D., Shanahan, T., & Escamilla, K. (2009). English language learners: Developing literacy in second-language learners—Report of the National Literacy Panel on Language-Minority Children and Youth. *Journal of Literacy Research*, 41(4), 432–452.
- August, D., McCardle, P., & Shanahan, T. (2014). Developing literacy in English language learners: Findings from a review of the experimental research. *School Psychology Review*, 43(4), 490–498.
- Bialystok, E., Craik, F. I. M., & Luk, G. (2008). Lexical access in bilinguals: Effects of vocabulary size and executive control. *Journal of Neurolinguistics*, 21(6), 522–538.
- Bialystok, E., Luk, G., Peets, K. F., & Yang, S. (2010). Receptive vocabulary differences in monolingual and bilingual children. *Bilingualism: Language and Cognition*, 13(4), 525–531.
- Bialystok, E. (2017). The bilingual adaptation: How minds accommodate experience. *Psychological Bulletin*, 143(3), 233–262.
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5–31.
- Blom, E. (2019). *Wat iedereen moet weten over de taalontwikkeling van kinderen in een diverse samenleving* [Oratie]. Universiteit Utrecht. Geraadpleegd van [https://www.uu.nl/sites/default/files/oratietekst\\_elma\\_blom.pdf](https://www.uu.nl/sites/default/files/oratietekst_elma_blom.pdf)
- Blom, E., Oudgenoeg-Paz, O., & Verhagen, J. (2018). Wat als ouders talen mixen? Een onderzoek naar de relatie tussen mixen van talen door ouders en de taalvaardigheid van meertalige kinderen. *Nederlands Tijdschrift voor Logopedie*, 90(7), 18–25.
- Bogaerds-Hazenbergh, S., Van den Bergh, H., & Evers-Vermeul, J. (2022). Onderwijs in tekststructuur. In T. Houtveen & R. Van Steensel (Red.), *De zeven pijlers van onderwijs in begrijpend lezen* (pp. 59–84). Stichting Lezen Reeks 35. Eburon.
- Bonancina-Pugh, F., Da Costa Cabral, I., & Huang, J. (2021). Translanguaging in education. *Language Teaching*, 54(4), 439–471.
- Bootsma, M., & Naaijken, E. (2023). *Bijna alles wat je moet weten over thematisch onderwijs*. PICA.
- Bosker, R., Durgut, F., Edzes, H., Jol, M., Van Tuijl, C., & Van der Vegt, A. L. (2021). *Leidraad: Differentiatie als sleutel voor gelijke kansen: Effectieve interventies tegen onderwijsachterstanden in het primair onderwijs. Weten wat werkt en waarom*. Geraadpleegd op 9 februari, van <https://www.onderwijskennis.nl/kennisbank/leidraad-differentiatie-als-sleutel-voor-gelijke-kansen>

- Bosma, E., Bakker, A., Zenger, L., & Blom, E. (2023). Supporting the development of the bilingual lexicon through translanguaging: a realist review integrating psycholinguistics with educational sciences. *European Journal of Psychology of Education*, 38(1), 225–247.
- Bosma, E., Blom, E., Hoekstra, E., & Versloot, A. (2016). A longitudinal study on the gradual cognate facilitation effect in bilingual children's Frisian receptive vocabulary. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 22(4), 371–385.
- Bosman, A., Cihangir, S., & Bootsma, M. (2022). *Dalende 'leesvaardigheid': een herinterpretatie*. Geraadpleegd van <https://redhetonderwijs.com/wp-content/uploads/Bosman-et-al-2022.pdf>
- Bosman, A., & Van Orden, G. (2003). Het fonologisch coherentiemodel voor lezen en spellen. *Pedagogische studiën*, 80(5), 391–406.
- Boroditsky, L. (2020). First-language thinking for second-language understanding: Mandarin and English speakers' conceptions of time. In M. Hahn & S. C. Stoness (Red.), *Proceedings of the Twenty-first Annual Conference of the Cognitive Science Society* (pp. 84–89). Psychology Press.
- Bowerman, M., & Levinson, S. C. (Red.) (2001). *Language acquisition and conceptual development*. Cambridge University Press.
- Bruggink, M., Swart, N., Van der Lee, A., & Segers, E. (2022). *Putting PIRLS to Use in Classrooms Across the Globe: Evidence-Based Contributions for Teaching Reading Comprehension in a Multilingual Context*. Springer International Publishing.
- Burgoyne, K., Whiteley, H. E., & Hutchinson, J. M. (2013). The role of background knowledge in text comprehension for children learning English as an additional language. *Journal of Research in Reading*, 36(2), 132–148.
- Busch, B. (2010). School language profiles: Valorizing linguistic resources in heteroglossic situations in South Africa. *Language and Education*, 24(4), 283–294.
- Byers-Heinlein, K., Gonzalez-Barrero, A. M., Schott, E., & Killam, H. (2024). Sometimes larger, sometimes smaller: Measuring vocabulary in monolingual and bilingual infants and toddlers. *First Language*, 44(1), 74–95.
- Damhuis, C. M. P., Segers, P. C. J., & Verhoeven, L. T. W. (2013). Optimale stimulering van woordenschat: de breedte en de diepte in. *De Wereld van het Jonge Kind*, 40(10), 16–18.
- Cain, K. (2010). *Reading development and difficulties*. Wiley.
- CBS (2023, 24 februari). *Leerlingen (speciaal) basisonderwijs; migratieachtergrond 2011-2021* [Tabel]. Centraal Bureau voor de Statistiek. Geraadpleegd op 22 maart 2024, van <https://www.cbs.nl/nl-nl/cijfers/detail/83295NED>
- CBS (2024, 22 maart). *Leerlingen in (speciaal) basisonderwijs; herkomst, woonregio* [Tabel]. Centraal Bureau voor de Statistiek. Geraadpleegd op 22 maart 2024, van <https://www.cbs.nl/nl-nl/cijfers/detail/85489NED>
- Cenoz, J., & Gorter, D. (2021). *Pedagogical Translanguaging*. Cambridge University Press.
- 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(3), 88–111.
- Collier, V., & Thomas, W. (2017). Validating the power of bilingual schooling: Thirty-two years of large-scale, longitudinal research. *Annual Review of Applied Linguistics*, 37, 203–217.
- Compton, D. L., Miller, A. C., Elleman, A. M., & Steacy, L. M. (2014). Have we forsaken reading theory in the name of “quick fix” interventions for children with reading disability? *Scientific Studies of Reading*, 18(1), 55–73.

- Cummins, J. (1981a). *Bilingualism and minority-language children*. Language and Literacy Series. OISE Press.
- Cummins, J. (1981b). Four misconceptions about language proficiency in bilingual education. *NABE Journal*, 5(3), 31–45.
- Cummins, J. (2007). Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 10(2), 221–240.
- Cummins, J., Bismilla, V., Chow, P., Cohen, S., Giampapa, F., Leoni, L., Sandhu, P., & Sastri, P. (2006). *ELL students speak for themselves: Identity texts and literacy engagement in multilingual classrooms* [ongepubliceerd artikel]. ResearchGate. Geraadpleegd van [https://www.researchgate.net/publication/255580913\\_ELL\\_Students\\_Speak\\_for\\_Themselves\\_Identity\\_Texts\\_and\\_Literacy\\_Engagement\\_in\\_Multilingual\\_Classrooms\\_1](https://www.researchgate.net/publication/255580913_ELL_Students_Speak_for_Themselves_Identity_Texts_and_Literacy_Engagement_in_Multilingual_Classrooms_1)
- Cummins, J. (2021). *Rethinking the Education of Multilingual Learners: A Critical Analysis of Theoretical Concepts*. Multilingual Matters.
- Damhuis, R., & Tammes, A. (2018). Werken aan taaldenkgesprekken in W&T. Een didactisch model voor pabo-studenten en leerkrachten. *Tijdschrift Taal*, 9(13), 22–27.
- Damhuis, R., & Kuijs, H. (2020). Taaldenkgesprekken met nieuwkomers. Hoe help je leraren uitdagende leermomenten te creëren? *Tijdschrift Taal*, 10(16), 4–9.
- Damhuis, R., & Litjens, P. (2003). *Mondelinge communicatie. Drie werkwijzen voor mondelinge taalontwikkeling*. Expertisecentrum Nederlands.
- Decristan, J., Bertram, V., Reitenbach, V., Schneider, K. M., Köhler, C., & Rauch, D. P. (2022). Linguistically responsive reciprocal teaching in primary school: Effectiveness of an intervention study on students' Reading competence. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 1–19.
- De Angelis, G. (2011). Teachers' beliefs about the role of prior language knowledge in learning and how these influence teaching practices. *International Journal of Multilingualism*, 8(3), 216–234.
- De Backer, F. (2017). Bridging the gap between learning and evaluation: Lessons learnt from multilingual pupils. *Journal of Applied Linguistics & Professional Practice*, 14(1), 96–118.
- De Backer, F., Van Avermaet, P., & Slembrouck, S. (2017). Schools as laboratories for exploring multilingual assessment policies and practices. *Language and Education*, 31(3), 217–230.
- De Backer, F., Slembrouck, S., & Van Avermaet, P. (2020). Functional use of multilingualism in assessment: Opportunities and challenges. In G. Seed & S. Morgan (Red.), *Research Notes: 78* (pp. 35–42). Cambridge Assessment English. Geraadpleegd van <https://www.cambridgeenglish.org/Images/597022-research-notes-78.pdf>
- De Boer, L., Pulles, M., & Duarte, J. (2022). Met rijke teksten aan de slag. In J. Duarte, M. Günther, F. De Backer, C. Frijns, & B. Gezelle Meerburg (Red.), *Talenbewust lesgeven* (pp. 125–142). Coutinho.
- De Bruijn, Y., & Mesman, J. (2022). *Diversiteit en collectievorming bij de Bibliotheek op school*. Stichting Lezen.
- De Lint, P., & Van Norden, S. (2022). *Wat een goede tekst! Gids voor schrijven in tien genres voor het basisonderwijs*. Boom Uitgevers.
- De Naeghel, J., Van Keer, H., Vansteenkiste, M., & Rosseel, Y. (2012). The relation between elementary students' recreational and academic reading motivation, reading frequency, engagement, and comprehension: A self-determination theory perspective. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1006–1021.

- Delarue, S. (2018). 10 cruciale inzichten over meertaligheid en taalverwerving. *Fons* 3(2), 42–44.
- Devlieger, M., Frijns, C., Sierens, S., & Van Gorp, K. (2012). *Is die taal van ver of van hier? Wegwijs in talensensibilisering, van kleuters tot adolescenten*. Acco.
- Donovan, S., & Bransford, J. (2005). *How students learn History, Mathematics, and Science in the classroom*. National Academy Press.
- Droop, M., & Verhoeven, L. (2003). Language proficiency and reading ability in first-and second-language learners. *Reading Research Quarterly*, 38(1), 78–103.
- Duarte, J. (2019). Translanguaging in mainstream education: A sociocultural approach. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 22(2), 150–164.
- Duarte, J. (2022). Alleen Nederlands in de klas? Nee? Hoe je thuistalen van leerlingen effectief inzet. *MeerTaal*, 9(3), 10–12.
- Duarte, J., & Gogolin, I. (2013). *Linguistic superdiversity in urban areas. Research approaches*. John Benjamins.
- 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.
- Elffers, L. (2023). *De grote (on)gelijkmaker. Onderwijs in een ongelijke samenleving* [Oratie]. Universiteit van Amsterdam. Geraadpleegd van [https://www.hva.nl/binaries/content/assets/faculteiten/foo/evenementen/oratie-louise-elffers\\_grote-ongelijkmaker\\_december-2023.pdf](https://www.hva.nl/binaries/content/assets/faculteiten/foo/evenementen/oratie-louise-elffers_grote-ongelijkmaker_december-2023.pdf)
- Ellis, N. C. (1994). Introduction: Implicit and explicit language learning – An overview. In N. C. Ellis (Red.), *Implicit and explicit learning of languages* (pp. 1–32). Academic Press.
- Expertisecentrum Nederlands (z.d.). *Interactief taalonderwijs een krachtige basis*. Geraadpleegd op 20 september 2023, van <https://expertisecentrumnederlands.nl/lezen-schrijven>
- Farstrup, A., & Samuels, S. (2008). *What research has to say about reading instruction*. International Reading Association.
- Flores, N., & Baetens Beardsmore, H. (2015). *Programs and Structures in Bilingual and Multilingual Education*. In W. E. Wright, S. Boun, & O. García, *The Handbook of Bilingual and Multilingual Education* (pp. 203–222). Wiley.
- Friesen, D. C., & Haigh, C. A. (2018). How and why strategy instruction can improve second language reading comprehension: A review. *Reading Matrix: An International Online Journal*, 18(1), 1–18.
- Frijns, C. (2019). *De Vliegtuigklas. Naar sterk taalonderwijs op de basisschool*. Pelckmans Pro.
- Frijns, C., Sierens, S., Van Gorp, K., Van Avermaet, P., Sercu, L., & Devlieger, M. (2011). *'t Is goe, juf, die spreekt mijn taal! Wetenschappelijk rapport over talensensibilisering in de Vlaamse onderwijscontext* [rapport]. Praktijkgerichte literatuurstudies onderwijsonderzoek: Kennisontwikkeling voor de onderwijspraktijk. Vlaamse OnderwijsRaad (VLOR). Geraadpleegd van <http://hdl.handle.net/1854/LU-4302335>
- García, O. (2008). *Bilingual education in the 21st century: a global perspective*. Wiley-Blackwell.
- García, O. (2009). Latino language practices and literacy education in the US. In M. Farr, L. Seloni, & J. Song (Red.), *Ethnolinguistic Diversity and Education* (pp. 205–223). Routledge.
- García, O., & Sylvan, C. E. (2011). Pedagogies and practices in multilingual classrooms: Singularities in pluralities. *The Modern Language Journal*, 95(3), 385–400.
- García, O., & Wei, L. (2014). *Translanguaging*. Palgrave Macmillan UK.

- Garrison-Fletcher, L., Martohardjono, G., & Chodorow, M. (2022). Impact of home language reading skills' on L2 reading comprehension: a study of newcomer emergent bilinguals. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 25(1), 287–300.
- Gay, G. (2018). *Culturally Responsive Teaching: Theory, Research, and Practice* (Derde editie). Multicultural Education Series. Teachers College Press.
- Gay, G., & Howard, T. C. (2000). Multicultural teacher education for the 21st century. *The Teacher Educator*, 36(1), 1–16.
- Geudens, A., Schraeyen, K., Bellens, K., Taelman, H., Trioen, M., Casteleyn, J., Simons, M., & Smits, T.F.H. (2022). *Les in lezen. Umbrella review van effectief leesonderwijs in het kleuter-, lager en secundair onderwijs* [Rapport]. Universiteit Antwerpen. Geraadpleegd van <https://repository.uantwerpen.be/docman/irua/1e0e3d/196549.pdf>
- Geurtsen, N. (2008). *Bibliotheek Hoorn. Effectevaluatie van de Brede School Bibliotheek Hoorn* [Ongepubliceerde Masterscriptie]. Universiteit Utrecht.
- Gibbons, P. (2012). Scaffolding academic language and literacy with school-aged English language learners. *The European Journal of Applied Linguistics and TEFL*, 1(2), 51–65.
- Gibbons, P. (2015). *Scaffolding Language, Scaffolding Learning: Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom*. Heinemann.
- Gottlieb, M. (2023). *Right from the Start. Enriching Learning Experiences for Multilingual Learners through Multiliteracies*. Center for Applied Linguistics.
- Graham, S., & Hebert, M. (2011). Writing to read: A meta-analysis of the impact of writing and writing instruction on reading. *Harvard Educational Review*, 81(4), 710–744.
- Green, G. M., & Olsen, M. S. (1988). *Linguistic Complexity and Text Comprehension: Readability Issues Reconsidered*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Gubbels, J., Van Langen, A. M. L., Maassen, N. A. M., & Meelissen, M. R. M. (2019). *Resultaten PISA-2018 in vogelvlucht*. Universiteit Twente. Geraadpleegd van [https://ris.utwente.nl/ws/portalfiles/portal/160130971/Resultaten\\_PISA\\_2018\\_in\\_vogelvlucht.pdf](https://ris.utwente.nl/ws/portalfiles/portal/160130971/Resultaten_PISA_2018_in_vogelvlucht.pdf)
- Guthrie, J. T., Hoa, A. L. W., Wigfield, A., Tonks, S. M., Humenick, N. M., & Littles, E. (2007). Reading motivation and reading comprehension growth in the later elementary years. *Contemporary Educational Psychology*, 32(3), 282–313.
- Hajer, M., & Meestringa, T. (2020). *Handboek taalgericht vakonderwijs*. Coutinho.
- Hajer, M., & Smit, J. (2022). Meer dan woordenschat alleen. In J. Duarte, M. Günther, F. De Backer, C. Frijns, & B. Gezelle Meerburg (Red.), *Talengewust lesgeven* (pp. 179–200). Coutinho.
- Haukås, Å. (2016). Teachers' beliefs about multilingualism and a multilingual pedagogical approach. *International Journal of Multilingualism*, 13(1), 1–18.
- Hirsch, E. D. (2003). Reading comprehension requires knowledge of words and the world. *American Educator*, 27(1), 10–45.
- Hirsch, E. D. (2006). Building knowledge: The case for bringing content into the language arts block and for a knowledge-rich curriculum core for all children. *American Educator*, 30(1), 8–29, 50–51.
- Hirsch, E. D. (2016). *Why Knowledge Matters: Rescuing our Children from Failed Education Theories*. Harvard Education Press.
- Hoogeveen, M., & Bonset, H. (2018). *Woordenschatontwikkeling in het basisonderwijs opnieuw onderzocht*. SLO.



- Houtveen, A. A. M. (2018). Begrijpend lezen. In A. A. M. Houtveen (Red.), *DENK! Werk aan groei in begrip. Onderbouwing, beschrijving en exploratie van de werkzaamheid van het begrijpend leesprogramma voor het basisonderwijs DENK!* (pp. 3-31). Kenniscentrum Leren & Innoveren, Hogeschool Utrecht.
- Houtveen, A. A. M., Brokamp, S. K., & Kunst, J. (2019). *Doelgericht werken aan opbrengsten (herziene versie)* [Rapport]. Hogeschool Utrecht. Geraadpleegd van <https://www.hu.nl/onderzoek/publicaties/doelgericht-werken-aan-opbrengsten-herziene-versie>
- Houtveen, A. A. M., Van Steensel, R. C. M., & De La Rie, S. (2019). *De vele kanten van leesbegrip: Literatuurstudie naar onderwijs in begrijpend lezen in opdracht van het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek en de Inspectie van het Onderwijs*. Erasmus Universiteit Rotterdam. Geraadpleegd van <http://hdl.handle.net/1765/119125>
- Houtveen, A. A. M., & Van Steensel, R. (Red.) (2022). *De zeven pijlers van onderwijs in begrijpend lezen*. Stichting Lezen Reeks 35. Eburon.
- Hulstijn, J. (2001). Intentional and incidental second language vocabulary learning: A reappraisal of elaboration, rehearsal and automaticity. In P. Robinson (Red.), *Cognition and second language instruction* (pp. 258–286). Cambridge University Press.
- Hußmann, A., Wendt, H., Bos, W., Bremerich-Vos, A., Kasper, D., Lankes, E. M., McElvany, N., Stubbe, T. C., & Valtin, R. (Red.) (2017). *IGLU 2016: Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im Internationalen Vergleich*. Waxmann.
- Jaspaert, K., & Frijns, C. (Red.) (2017). *Taal leren. Van kleuters tot volwassenen*. Lannoo.
- Kintsch, W. (1988). The role of knowledge in discourse comprehension: A construction-integration model. *Psychological Review*, 95(2), 163–182.
- Krulatz, A., & Iversen, J. (2020). Building inclusive language classroom spaces through multilingual writing practices for newly-arrived students in Norway. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(3), 372–388.
- Kuiken, F. (2019). Moeten ouders Nederlands praten met hun kinderen? In M. Boogaard, & M. Jansen (Red.) *Alles wat je altijd al had willen weten over taal. De taalcanon* (pp. 21–23). (Derde druk). Meulenhoff.
- Kulju, P., Kupiainen, R., Wiseman, A. M., Jyrkiäinen, A., Koskinen-Sinisalo, K. L., & Mäkinen, M. (2018). A review of multiliteracies pedagogy in primary classrooms. *Language and Literacy*, 20(2), 80–101.
- Lervåg, A., & Aukrust, V. G. (2010). Vocabulary knowledge is a critical determinant of the difference in reading comprehension growth between first and second language learners. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51(5), 612–620.
- Libben, G., & Jarema, G. (2002). Mental lexicon research in the new millennium. *Brain and language*, 81(1-3), 2–11.
- Lin, A. M. Y. (2015). Conceptualising the potential role of L1 in CLIL. *Language, Culture and Curriculum*, 28(1), 74–89.
- Louman, E., Hotze, A., Gijssels, M. A. R., & Smit, J. (2017). Taal in de W&T-les. Denken over W&T vraagt om een talige aanpak. *JSW*, 101(7), 32-35.
- Makalela, L. (2015). Moving out of linguistic boxes: The effects of translanguaging strategies for multilingual classrooms. *Language and Education*, 29(3), 200–217.
- Markusse, A. (2024). Op zoek naar ideeën die potentieel hebben: interview met Arthur Bakker. *Volgens Bartjens*, 43(3), 4–7.

- McGeown, S. P., Osborne, C., Warhurst, A., Norgate, R., & Duncan, L. G. (2016). Understanding children's reading activities: Reading motivation, skill and child characteristics as predictors. *Journal of Research in Reading*, 39(1), 109–125.
- McKeown, M. G., Beck, I. L., & Blake, R. G. K. (2009). Rethinking reading comprehension instruction: A comparison of instruction for strategies and content approaches. *Reading Research Quarterly*, 44(3), 218–253.
- Melby-Lervåg, M., & Lervåg, A. (2014). Reading comprehension and its underlying components in second-language learners: A meta-analysis of studies comparing first and second-language learners. *Psychological Bulletin*, 140(2), 409–433.
- Meester, E., & Bosman, A. (2019). Kennis van de wereld is zijn opstapje. *Didactief*, 3, 32–33.
- Mercer, N., & Littleton, K. (2007). *Dialogue and the Development of Children's Thinking: A Sociocultural Approach*. Routledge.
- Merchie, E., Gobyn, S., De Bruyne, E., De Smedt, F., Schiepers, M., Vanbuel, M., & Van Keer, H. (2019). *Effectieve, eigentijdse begrippend leesdidactiek in het basisonderwijs: wetenschappelijk eindrapport van een praktijkgerichte literatuurstudie*. Vlaamse OnderwijsRaad (VLOR). Geraadpleegd van <http://hdl.handle.net/1854/LU-8632062>
- Miyamoto, A., Pfost, M., & Artelt, C. (2018). Reciprocal relations between intrinsic reading motivation and reading competence: A comparison between native and immigrant students in Germany. *Journal of Research in Reading*, 41(1), 176–196.
- Mol, S. E. (2022). *Het belang van voorlezen en zelf lezen voor kinderen en adolescenten: meta-analyse van het verband tussen (voor)leeservaring en leesvaardigheid*. Stichting Lezen.
- Mol, S. E., & Bus, A. (2011). Lezen loont een leven lang: de rol van vrijetijdslezen in de taal- en leesontwikkeling van kinderen en jongeren. *Levende Talen Tijdschrift*, 12(3), 3–15.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P., & Hooper, M. (2017). *PIRLS 2016 International Results in Reading*. Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center. Geraadpleegd van <http://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/international-results/>.
- Nederlof, N., & Smit, J. (2018). *Meertaligheid in primair en voortgezet onderwijs: Een stand van zaken en curriculaire aanbevelingen*. SLO. Geraadpleegd van <https://www.slo.nl/@4625/meertaligheid/>
- OECD (2018). *Education at a glance 2018: OECD indicators*. OECD. Geraadpleegd van [https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2018\\_eag-2018-en](https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2018_eag-2018-en)
- OECD (2020). *PISA 2018 Results (Volume VI): Are Students Ready to Thrive in an Interconnected World*. OECD. Geraadpleegd van [https://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2018-results-volume-vi\\_d5f68679-en](https://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2018-results-volume-vi_d5f68679-en)
- Okkinga, M. & Van Gelderen, A. (2022) Discussiëren bij studierend lezen. In T. Houtveen & R. Van Steensel (Red.), *De zeven pijlers van onderwijs in begrijpend lezen* (pp. 111–128). Stichting Lezen Reeks 35. Eburon.
- Onderwijscentrum Brussel (2021). *Omgaan met meertaligheid: aanpak*. Brussel Vol Taal. Geraadpleegd op 15 mei 2024, van <https://www.brusselvoltaal.be/3-aan-de-slag/omgaan-met-meertaligheid-aanpak>
- Paradis, M. (2009). *Declarative and procedural determinants of second languages* (Studies in Bilingualism 40). John Benjamins.
- Peets, K., Yim, O., & Bialystok, E. (2022). Language proficiency, reading comprehension and home literacy in bilingual children: The impact of context. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 25(1), 226–240.



- Perfetti, C. A., & Hart, L. (2002). The lexical quality hypothesis. In L. Verhoeven, C. Elbro, & P. Reitsma (Red.), *Precursors of functional literacy* (pp. 67–86). John Benjamins.
- Pompert, B. (2008). *Thema's en taal voor de bovenbouw. Ontwikkelingsgericht Onderwijs*. Van Gorcum.
- Pompert, B., & Koster, G. (2017). Thema's en Taal: een paar apart! In A. Mottart & S. Vanhooren (Red.), *31<sup>ste</sup> Conferentie Onderwijs Nederlands* (pp. 32–37). Stichting Conferentie Onderwijs Nederlands. Geraadpleegd van <https://hsnbundels.taalunie.org/bijdrage/themas-en-taal-een-paar-apart/>
- Pulinx, R., Van Avermaet, P., & Agirdag, O. (2017). Silencing linguistic diversity: the extent, the determinants and consequences of the monolingual beliefs of Flemish teachers. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 20(5), 542–556.
- Raudszus, H. (2020). *Integration processes in children's first and second language reading comprehension* [Proefschrift]. Behavioural Science Institute, Radboud Universiteit. Geraadpleegd van <https://hdl.handle.net/2066/221853>
- Rasinski, T. V., & Samuels, S. J. (2011). Reading fluency: Wat it is and what it is not. In S. J. Samuels & Farstrup, A. E. (Red.). *What Research Has to Say About Reading Instruction* (pp. 94–114). International Reading Association.
- Reljić, G., Ferring, D., & Martin, R. (2015). A meta-analysis on the effectiveness of bilingual programs in Europe. *Review of Educational Research*, 85(1), 92–128.
- Robinson-Jones, C., Duarte, J., & Günther-van Der Meij, M. (2022). “Accept all pupils as they are. Diversity!” – Pre-service primary teachers’ views, experiences, knowledge, and skills of multilingualism in education. *Sustainable Multilingualism*, 20(1), 94–128.
- Rogiers, A., Bogaert, R., Van Ammel, K., Merchie, E., & Van Keer, H. (2022). Leer leerlingen strategische lezers te worden. In T. Houtveen & R. Van Steensel (Red.), *De zeven pijlers van onderwijs in begrijpend lezen* (pp. 85–110). Stichting Lezen Reeks 35. Eburon.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2022). Self-determination theory. In F. Maggino (Red.), *Encyclopedia of Quality of Life and Well-Being Research* (pp. 1–7). Springer.
- Schiefele, U., Stutz, F., & Schaffner, E. (2016). Longitudinal relations between reading motivation and reading comprehension in the early elementary grades. *Learning and Individual Differences*, 51, 49–58.
- Schleppegrell, M. J. (2004). *The language of schooling: A functional linguistics perspective*. Routledge.
- Schrijfgroep LPTN (2017). *Ruimte voor nieuwe talenten. Keuzes rond nieuwkomers op de basisschool*. PO-Raad. Geraadpleegd van <https://www.poraad.nl/kind-onderwijs/nieuwkomers/handreiking-ruimte-voor-nieuwe-talenten>
- Scott, J., Nagy, W., & Flinspach, S. (2008). More than merely words: redefining vocabulary learning in a culturally and linguistically diverse society. In A. Farstrup & S. Samuels (Red.), *What Research Has to Say About Reading Instruction* (pp. 182–210). International Reading Association.
- Sénéchal, M., & LeFevre, J. A. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study. *Child Development*, 73(2), 445–460.
- Sierens, S., & Van Avermaet, P. (2010). Taaldiversiteit in het onderwijs: van meertalig onderwijs naar functioneel veeltalig leren. In P. Van Avermaet, K. Van den Branden, & L. Heylen (Red.), *Goed gegokt? Reflecties op twintig jaar gelijke-onderwijskansenbeleid in Vlaanderen* (pp. 45–64). Garant Uitgevers.
- Sierens, S., & Van Avermaet, P. (2014). Language diversity in education: Evolving from multilingual education to functional multilingual learning. In D. Little, C. Leung, & P. Van Avermaet (Red.),

- Managing Diversity in Education: Languages, Policies, Pedagogies* (pp. 204–222). Multilingual Matters.
- Sierens, S., Frijns, C., Van Gorp, K., Sercu, L., & Van Avermaet, P. (2018). The effects of raising language awareness in mainstream and language classrooms: A literature review (1995–2013). In C. Hélot, C. Frijns, K. Van Gorp, & S. Sierens (Red.), *Language Awareness in Multilingual Classrooms in Europe: From Theory to Practice* (pp. 21–86). De Gruyter Mouton.
- SLO (2016). Taaldomeinen in samenhang. “Het taalonderwijs wordt er leuker van”. *SLO context po*, 13, 22–24. Geraadpleegd van <https://www.slo.nl/thema/vakspecifieke-thema/nederlands/taaldomeinen/verder-lezen/>
- SLO (2023). *Conceptkerndoelen Nederlands en toelichtingsdocument*. SLO. Geraadpleegd van <https://www.slo.nl/@22842/conceptkerndoelen-leergebied-nederlands/>
- Snow, C. E. (2014). Input to interaction to instruction: three key shifts in the history of child language research. *Journal of Child Language*, 41(S1), 117–123.
- Smit, J., Van Eerde, H., & Bakker, A. (2013). A conceptualisation of whole-class scaffolding. *British Educational Research Journal*, 39(5), 817–834.
- Smit, J. (2022, 10 juni). *In alle talen. Hoe een meertalige aanpak ons onderwijs toegankelijker, rijker en eerlijker kan maken* [Openbare les]. Kenniscentrum Leren en Innoveren, Lectoraat Meertaligheid en Onderwijs, Hogeschool Utrecht. Geraadpleegd van <https://www.hu.nl/het-benutten-van-thuistalen-bevordert-gelijke-onderwijskansen>
- Smith, S. A., Hadley, E., & García Plaza, E. (2023). What motivates multilingual children and youth to read? A systematic review of the research. *Journal of Language, Identity & Education*, 1–20.
- Soemer, A., & Schiefele, U. (2018). Reading amount as a mediator between intrinsic reading motivation and reading comprehension in the early elementary grades. *Learning and Individual Differences*, 67, 1–11.
- Soter, A. O., Wilkinson, I. A., Murphy, P. K., Rudge, L., Reninger, K., & Edwards, M. (2008). What the discourse tells us: Talk and indicators of high-level comprehension. *International Journal of Educational Research*, 47(6), 372–391.
- Souto-Manning, M. (2016). Honoring and building on the rich literacy practices of young bilingual and multilingual learners. *The Reading Teacher*, 70(3), 263–271.
- Split, J., Koomen, H., & Harrison, L. (2015). Language development in the early school years: The importance of close relationships with teachers. *Developmental Psychology*, 51(2), 185–196.
- SPRONG Meertaligheid (2023). *Inclusief onderwijs in meertalige contexten* [website]. Geraadpleegd op 14 februari 2024, van <https://www.platformsamemonderzoeken.nl/sprongmeertaligheid>
- Stichting Lezen (2017). *Leesbevordering in gezinnen met weinig leescultuur. Over het hoe en waarom van het betrekken van laagopgeleide en laaggeletterde ouders bij de leesopvoeding*. Stichting Lezen. Geraadpleegd van <https://www.lezen.nl/publicatie/leesbevordering-in-gezinnen-met-weinig-leescultuur/>
- Stichting Lezen (2021). *Leesmotivatie onder de loep. Inzichten uit wetenschappelijk onderzoek*. Stichting Lezen. Geraadpleegd van <https://www.lezen.nl/publicatie/leesmotivatie-onder-de-loep/>
- Stronks, E. (2023, 14 december). *Nederlands leesonderwijs in de digitale tijd. Richting, realisatie en resultaten* [Presentatie]. Wetenschappelijk Congres ‘Lezen in beweging’, Stichting Lezen, Utrecht, Nederland.

- Sun, B., Loh, C. E., & Curdt-Christiansen, X. L. (2020). Leisure reading in multilingual Singapore: Reading enjoyment, habits and preferences of Singaporean children. *Journal of Multilingual Theories and Practices*, 1(2), 313–339.
- Swart, N. M., Gubbels, J., In 't Zandt, M., Wolbers, M. H. J., & Segers, E. (2023). *PIRLS-2021: Trends in leesprestaties, leesattitude en leesgedrag van tienjarigen uit Nederland*. Expertisecentrum Nederlands. Geraadpleegd van [https://www.expertisecentrumnederlands.nl/pirls-2021-resultaten/download/PIRLS-2021\\_Rapportage.pdf](https://www.expertisecentrumnederlands.nl/pirls-2021-resultaten/download/PIRLS-2021_Rapportage.pdf)
- Swart, N., & Verhoeven, L. (2022). Zonder woordkennis geen begrip. In T. Houtveen & R. Van Steensel (Red.), *De zeven pijlers van onderwijs in begrijpend lezen* (pp. 37–58). Stichting Lezen Reeks 35. Eburon.
- Ticheloven, A., Blom, E., Leseman, P., & McMonagle, S. (2021). Translanguaging challenges in multilingual classrooms: Scholar, teacher and student perspectives. *International Journal of Multilingualism*, 18(3), 491–514.
- Trenkic, D., & Warmington, M. (2019). Language and literacy skills of home and international university students: How different are they, and does it matter? *Bilingualism: Language and Cognition*, 22(2), 349–365.
- Trioen, M. & Casteleyn, J., (2018). Wat werkt? Effectief leesonderwijs aan laaggeletterde anderstalige jongeren. *Tijdschrift voor Lesgevers aan Volwassen Anderstaligen*, 208(2018), 39–43.
- Van Beuningen, C., & De Graaff, R. (2022). Met lego bouwen aan vak en taal. CLIL als benadering van talenbewust vroeg vreemdetalenonderwijs. In J. Duarte, M. Günther, F. De Backer, C. Frijns, & B. Gezelle Meerburg (Red.), *Talenbewust lesgeven* (pp. 225–244). Coutinho.
- Van Beuningen, C., & Polišenská, D. (2020). Durf meer met meertaligheid. *Levende Talen Magazine*, 107(7), 10–14.
- Vanbuel, M., Boderé, A., & Van den Branden, K. (2017). *Helpen talenbeleid en taalscreening taalgrenzen verleggen. Een reviewstudie naar effectieve taalstimuleringsmaatregelen*. Steunpunt Onderwijsonderzoek. Geraadpleegd van <https://www.arts.kuleuven.be/cto/onderzoek/onderzoek-taalbeleid/helpen-talenbeleid-en-taalscreening-taalgrenzen-verleggen/reviewstudie-talenbeleid-sono-vanbuel-et-al-2017.pdf>
- Van den Bosch, L. J., Segers, E., & Verhoeven, L. (2018). The role of linguistic diversity in the prediction of early reading comprehension: A quantile regression approach. *Scientific Studies of Reading*, 23(3), 203–219.
- Van den Bosch, L. J., Segers, E., & Verhoeven, L. (2020). First and second language vocabulary affect early second language reading comprehension development. *Journal of Research in Reading*, 43(3), 280–308.
- Van den Branden, K. (2000). Does negotiation of meaning promote reading comprehension? A study of multilingual primary school classes. *Reading Research Quarterly*, 35(3), 426–443.
- Van den Branden, K. (2010). *Handboek taalbeleid basisonderwijs*. Acco.
- Van den Branden, K. (2018). Taalbeleid in Vlaamse basisscholen: terugblik, balans en vooruitblik. In K. Jaspaert & C. Frijns (Red.), *Taal leren. Van kleuters tot volwassenen* (pp. 79–99). LannooCampus.
- Van den Broek, P., Helder, A., Espin, C., & Van der Liende, M. (2021). *Sturen op begrip: effectief leesonderwijs in Nederland: rapportage aan de Vaste 2e Kamer Commissie voor Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen* [Rapport]. Universiteit Leiden, Instituut Pedagogische Wetenschappen. Geraadpleegd van <https://hdl.handle.net/1887/3567187>

- Van der Hoeven, J., Kooiker-Den Boer, H., Van den Bergh, H., & Evers-Vermeul, J. (2022). Combineren van lees- en schrijfonderwijs loont. In T. Houtveen & R. Van Steensel (Red.), *De zeven pijlers van onderwijs in begrijpend lezen* (pp. 129–146). Stichting Lezen Reeks 35. Eburon.
- Van der Pluijm, M., Lusse, M., Van Gelderen, A., & Kessels, J. (2021). Creating partnerships between schools and lower-educated parents to enhance young children's language development: A formative evaluation. *Review of Education*, 9(1), 243–273.
- Van Gelderen, A., & Van Schooten, E. (2011). *Taalonderwijs; een kwestie van ontkavelen: Openbare Les in Duplo*. Rotterdam University Press.
- Van Gorp, K. (2012). *Op weg naar taalontwikkeld lesgeven. 14 tips voor taalontwikkeld leeromgevingen en interactie* [Nieuwsbrief]. Centrum voor Taal en Onderwijs. Geraadpleegd van [http://geletterdheid.be/assets/downloads/cteno/nieuwsbrief/2012\\_14/nieuwsbrief\\_14\\_taaltips.pdf](http://geletterdheid.be/assets/downloads/cteno/nieuwsbrief/2012_14/nieuwsbrief_14_taaltips.pdf)
- Van Koeven, E., & Smits, A. (2020). *Rijke Taal. Taaldidactiek voor het basisonderwijs*. Boom Uitgevers.
- Van Moort, M., Helder, A., & Van den Broek, P. (2022). Werk aan het opbouwen van kennis. In T. Houtveen & R. Van Steensel (Red.), *De zeven pijlers van onderwijs in begrijpend lezen* (pp. 15–36). Stichting Lezen Reeks 35. Eburon.
- Van Norden, S., Hajer, M., & Smit, J. (2020). Iedereen kan meedoen aan de natuur- en techniekles. Nederlandse ervaringen binnen een internationaal onderzoek naar inclusief, taalgericht onderwijs. *Tijdschrift TAAL*, 10(16), 20–23.
- Van Popta, M. A., Alberto, R., & Ronde, K. (2024). *Nieuwe meertalige toetspraktijken in het rekenonderwijs*. Hogeschool Utrecht. Geraadpleegd van <https://www.hu.nl/onderzoek/publicaties/nieuwe-meertalige-toetspraktijken-in-het-rekenonderwijs>
- Van Praag, L., Sierens, S., Agirdag, O., Lambert, P., Slembrouck, S., Van Avermaet, P., Van Braak, J., Van De Craen, P., Van Gorp, K., & Van Houtte, M. (2016). *Haal meer uit meertaligheid: omgaan met talige diversiteit in het basisonderwijs*. Acco.
- Vanbuel, M., & Van den Branden, K. (2020). Each primary school a school-based language policy? The impact of the school context on policy implementation. *Language and Education*, 35(1), 42–59.
- Vanhove, J., & Berthele, R. (2013). Factoren bij het herkennen van cognaten in onbekende talen: algemeen of taalspecifiek? *Taal en Tongval*, 65(2), 171–210.
- Verhoeven, L., & Aarnoutse, C. (1999). *Tussendoelen beginnende geletterdheid*. Expertisecentrum Nederlands.
- Vertovec, S. (2007). Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, 30(6), 1024–1054.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.
- Wolf, M. K., Herman, J. L., Kim, J., Abedi, J., Leon, S., Griffin, N., Bachman, P. L., Chang, S. M., Farnsworth, T., Jung, H., & Shin, H. W. (2008). *Providing validity evidence to improve the assessment of English language learners*. CRESST rapport 738. National Center for Research on Evaluation, Standards, and Student Testing (CRESST). Geraadpleegd van <https://cresst.org/wp-content/uploads/R738.pdf>
- Yan, S., & Nicoladis, E. (2009). Finding le mot juste: Differences between bilingual and monolingual children's lexical access in comprehension and production. *Bilingualism: Language and Cognition*, 12(3), 323–335.

- Wawire, B., & Barnes-Story, A. (2023). Translanguaging for multiliteracy development: Pedagogical approaches for classroom practitioners. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 26(2), 173–188,
- Wet op het primair onderwijs. (2024, 1 mei). Artikel 9, punt 13: Inhoud onderwijs. Geraadpleegd op 2 april 2024 van <https://wetten.overheid.nl/BWBR0003420/2018-08-01>
- Wright, T. S., & Cervetti, G. N. (2017). A systematic review of the research on vocabulary instruction that impacts text comprehension. *Reading Research Quarterly*, 52(2), 203–226.
- Zuckerman, B., & Khandekar, A. (2010). Reach Out and Read: Evidence based approach to promoting early child development. *Current Opinion in Pediatrics*, 22(4), 539–544.

