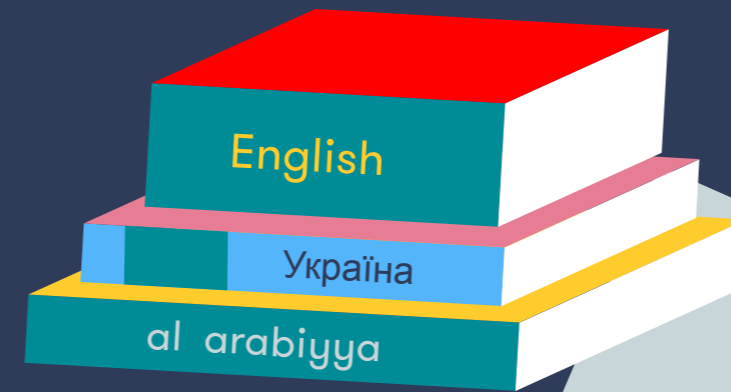


Kwaliteitskader

Onderwijs aan leerlingen in een meertalige context

Eveline Wouters, Mees Kok, Indira Wakelkamp



Colofon

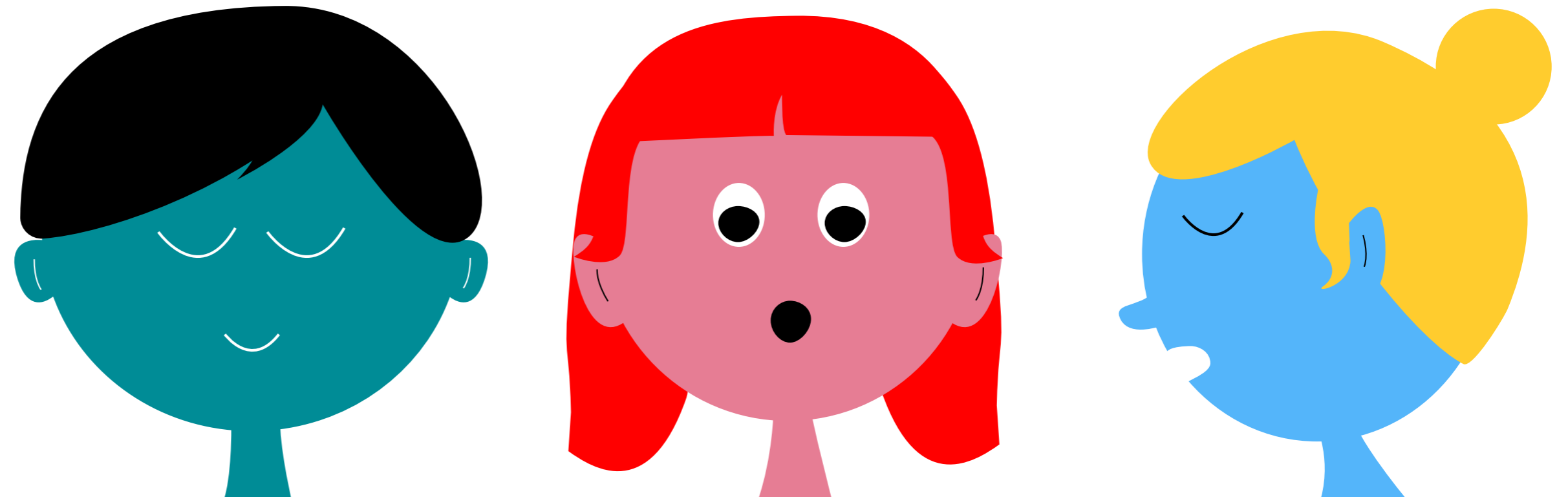
Door wie is het kader ontwikkeld?

Dit kader is opgesteld door Eveline Wouters en Indira Wakelkamp van het lectoraat Meertaligheid en Onderwijs, en door Mees Kok van het lectoraat Werken in Onderwijs, Hogeschool Utrecht.

We danken onze betrokken samenwerkingspartners:

Gemeente Utrecht, Instituut voor Onderwijs en Orthopedagogiek Hogeschool Utrecht, Marnix Academie, Samenwerkingsverband Utrecht PO, Schoolbesturen Utrecht, Stedelijk Expertiseteam Nieuwkomers Utrecht (International School Utrecht & Taalschool Utrecht), Werkgroep Aanbod Nieuwkomers en de gecertificeerde nieuwkomersspecialisten in Utrecht, Studio Josie voor het ontwerp.

Dit kwaliteitskader is mogelijk gemaakt door een subsidie van de Gelijke Kansen Alliantie van het Ministerie voor Onderwijs Cultuur en Wetenschap (OCW)



Introductie kwaliteitskader

Context en aanleiding

Het aantal meertalige leerlingen in het basisonderwijs is de afgelopen jaren sterk toegenomen. Steeds meer kinderen spreken naast het Nederlands één of meerdere andere talen. Een deel van hen is in Nederland geboren, maar spreekt thuis een andere taal dan op school. Daarnaast is er een groeiende groep nieuwkomers: leerlingen die korter dan twee jaar in Nederland zijn en nog niet bekend zijn met de Nederlandse taal en cultuur. Zij brengen hun eigen talen, ervaringen en culturele achtergronden mee, wat de taalrijkdom in de klas verder vergroot. Deze toenemende diversiteit biedt veel kansen, en vraagt tegelijkertijd om bewust en doelgericht handelen van leerkrachten.

In de stad Utrecht is behoefte ontstaan aan een gemeenschappelijk kwaliteitskader dat helpt om visie, aanpak en ontwikkeling ten aanzien van onderwijs aan nieuwkomers in het onderwijs te versterken. Daartoe is allereerst een advies opgesteld op basis van een theoretisch kader (*Van Popta, 2022*), wat heeft geresul-

teerd in de oprichting van het Stedelijk Netwerk Nieuwkomers waarin alle expertise rond nieuwkomers in de stad Utrecht samenkomt. Er is een Werkgroep Aanbod Nieuwkomers opgericht en leerkrachten worden opgeleid tot nieuwkomersspecialist. Omdat kennis en expertise op dit gebied niet alleen ten goede komt aan nieuwkomers, maar breder toepasbaar is voor alle meertalige leerlingen in het onderwijs, is in dit kwaliteitskader gekozen om de brede meertalige doelgroep als uitgangspunt te nemen. Tegelijkertijd biedt de situatie in Utrecht een illustratief voorbeeld voor andere regio's: het laat zien hoe een gezamenlijke visie, gedeelde verantwoordelijkheid en structurele samenwerking kunnen leiden tot kansrijk onderwijs voor meertalige (nieuwkomers)leerlingen.

Voor wie is dit kwaliteitskader?

Dit kwaliteitskader is geschreven voor scholen, schoolbesturen, samenwerkingsverbanden en leerkrachtenopleidingen. Het kader kan gebruikt worden als gespreksinstrument binnen een team, als inspiratiegids, en als hulpmiddel voor beleidsontwikkeling.

Opbouw en gebruik

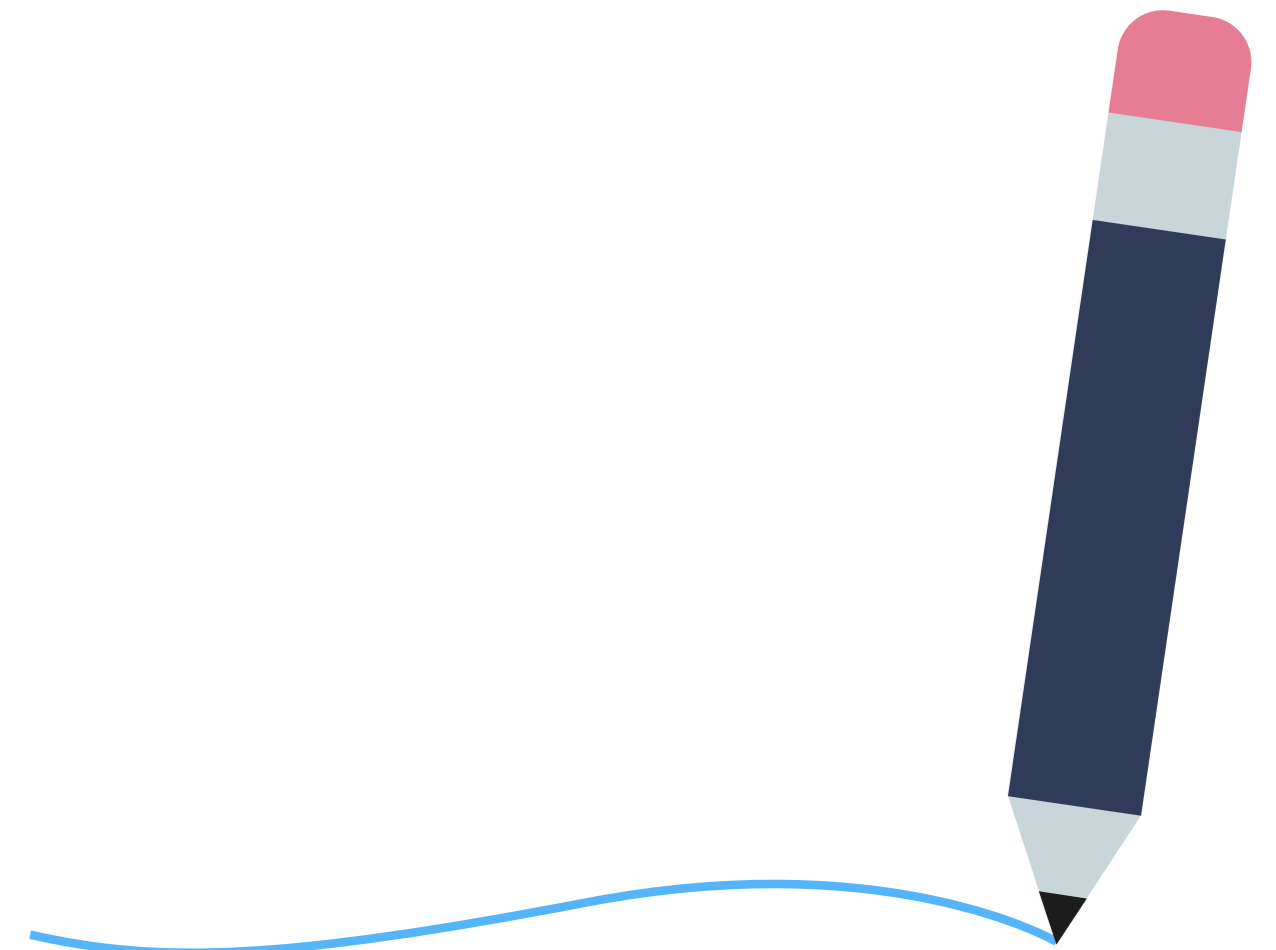
Het kwaliteitskader is opgebouwd aan de hand van vijf vragen:

1.	Wat is de kern van het werken in een meertalige context?
2.	Hoe kun je in alle lessen taalontwikkend en meertalig werken?
3.	Hoe werk je aan culturele responsiviteit?
4.	Hoe werk je aan traumasensitiviteit?
5.	Hoe werk je binnen, buiten en boven de school effectief samen om goed onderwijs in een meertalige context te verzorgen?

Elk thema belicht de kernpunten vanuit de theorie en illustreert deze met een illustrerend praktijkvoorbeeld.

Voor een verdieping in meertalige en taalontwikkende onderwijspraktijken is in de bijlage een beschrijving opgenomen van een zestal scholen uit Utrecht. Op deze scholen is een nieuwkomersspecialist aangesteld die in deze praktijkbeschrijvingen centraal staat: we illustreren hoe de nieuwkomersspecialisten hun onderwijspraktijk aan meertalige leerlingen hebben versterkt.

In de digitale versie van dit kwaliteitskader is als bijlage een onderzoeksrapportage opgenomen. Hierin staat beschreven hoe nieuwkomersspecialisten hun rol vormgeven in relatie tot collega's, schoolstructuren en bredere netwerken.





1.

Wat is de kern van het werken in een meertalige context?

In het Nederlandse onderwijs groeit het aantal leerlingen dat met meer dan één taal opgroeit. Meertaligheid is daarmee geen uitzondering, maar de realiteit van veel klaslokalen. Steeds meer scholen zien in dat meertaligheid geen tekort is dat gecompenseerd moet worden, maar juist een waardevolle basis kan zijn voor leren.

Een sterke visie op meertaligheid begint bij waardering: alle talen die kinderen spreken dragen bij aan hun denken, identiteit en begrip van de wereld. Door die thuistalen een plek te geven in de klas, voelen leerlingen zich gezien en ontstaat ruimte om beter te leren – in alle talen (Smit, 2022).

Werken in een meertalige context vraagt om bewuste keuzes: hoe benut je deze talige- en culturele diversiteit op een manier die taalontwikkeling, gelijke kansen en inclusie versterkt? Een gedeelde visie binnen het team helpt daarbij. Zo ontstaat onderwijs waarin meertaligheid normaal is: thuistalen worden benut als steun bij leren en elk kind zich volwaardig kan ontwikkelen.

In dit hoofdstuk lees je meer over:

- Wat we onder meertaligheid verstaan
- De invloed van culturele achtergrond op leren en taal
- Hoe thuistalen gewaardeerd kunnen worden
- De overgang van een eentalige naar een meertalige benadering
- Een schoolbrede aanpak in een meertalige context

Wat verstaan we onder meertaligheid?

Er bestaan veel definities van het begrip meertaligheid. We maken in dit kwaliteitskader gebruik van een brede, inclusieve definitie waarin meertaligheid wordt gezien als een dagelijkse realiteit:

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).

In de meeste Nederlandse basisschoolklassen zijn meertalige leerlingen aanwezig, en geen enkele groep meertalige leerlingen is hetzelfde. Elk meertalig individu is op een andere wijze meertalig, en dat geldt ook voor meertalige kinderen op de basisschool. Sommige kinderen zijn in Nederland geboren en spreken thuis één of meerdere andere talen, al dan niet naast het Nederlands, terwijl nieuwkomers nog niet vertrouwd zijn met de Nederlandse taal en cultuur, en thuis doorgaans geen Nederlands spreken. Ook zijn er leerlingen die een wettelijk erkende taal spreken zoals het Fries of De Nederlandse Gebarentaal of een regionale taal (streektaal) zoals het Limburgs of het Nedersaksisch. Daarnaast zijn er taalvarianten of mengvormen daarvan zoals straattaal.

Er zijn meerdere dimensies van meertaligheid wat tot uiting komt in uiteenlopende taalvaardigheden: leerlingen kunnen per taal verschillen in wat zij

receptief (luisteren, lezen) en productief (spreken, schrijven) beheersen. Daarnaast speelt taalervaring een belangrijke rol: het aanbod dat leerlingen in hun talen krijgen en het daadwerkelijke gebruik ervan bepaalt hoe die talen zich ontwikkelen. Sommige talen worden vooral thuis gebruikt, andere vooral op school, wat leidt tot een uniek en ongelijk taalprofiel. Het is goed om je als leerkracht bewust te zijn van deze verschillen binnen de groep meertalige leerlingen. Zo hebben nieuwkomers die het Nederlands nog moeten leren, andere ondersteuningsbehoeften dan leerlingen die in Nederland geboren zijn en thuis een andere taal spreken. In de basis gaat het erom dat je alle talen erkent en waar mogelijk benut.

De invloed van culturele achtergrond en verleden op leren en taal

Leerlingen brengen niet alleen een variatie aan talen, culturen en achtergronden mee, maar soms ook ervaringen van ingrijpende gebeurtenissen die hun leren en welzijn beïnvloeden. Taal en cultuur zijn nauw met elkaar verweven. De taal die iemand spreekt maakt deel uit van een sociaal-culturele context en beïnvloedt hoe iemand denkt, wat hij of zij belangrijk vindt en hoe contact met anderen wordt gelegd. Daarnaast kunnen ingrijpende gebeurtenissen beïnvloeden hoe kinderen leren en zich ontwikkelen. Dit vraagt om onderwijs dat zowel cultuurreponsief als traumasensitief is. In cultuurreponsief onderwijs (Goedhart, 2025a) wordt aangesloten bij de leefwereld van leerlingen en bij hun ervaringen, waarden en verleden. Traumasensitief onderwijs (Asselman et al., 2020) houdt daarnaast rekening met ingrijpende

gebeurtenissen die het leer- en sociaal functioneren kunnen beïnvloeden, zoals oorlogstrauma's of andere ingrijpende ervaringen. Leerkrachten spelen hierin een sleutelrol: zij hebben oog voor culturele, talige en sociale achtergronden én voor de impact van ingrijpende gebeurtenissen op het welzijn en leren van kinderen. Deze waardering komt niet alleen tot uiting in de klas, maar ook in de school als geheel. Denk aan gangen met posters en afbeeldingen die de diversiteit aan talen en culturen zichtbaar maken, klaslokalen met meertalige boeken waarin verschillende culturen en gezinsvormen een plek hebben, of thematafels met voorwerpen gelabeld in meerdere talen. Ook de communicatie met ouders is toegankelijk en gastvrij, bijvoorbeeld door brieven in begrijpelijke taal, ruimte voor vertaling en een open houding waarin vragen welkom zijn. Dit vraagt om een gedeeld besef binnen het schoolteam: de school is een plek waar verschillen ertoe doen en iedereen zich welkom voelt. Een plek waar taal, cultuur en achtergrond niet alleen erkend worden, maar actief worden ingezet als bron voor leren en verbinding. Tegelijkertijd is het een plek van herstel, veerkracht en groei.

Waardering van thuistalen: van belemmering naar rijkdom

Jarenlang overheerste in het onderwijs het idee dat thuistalen vooral een belemmering vormden voor meertalige leerlingen (Blom, 2019; Smit, 2022). Zo werd gedacht dat talen elkaar in de weg zouden zitten (in het hoofd), en dat het mixen van talen tot ongewenste effecten zou leiden. Uit onderzoek is echter bekend dat het onmogelijk is om de thuistaal uit te schakelen wanneer in het Nederlands wordt

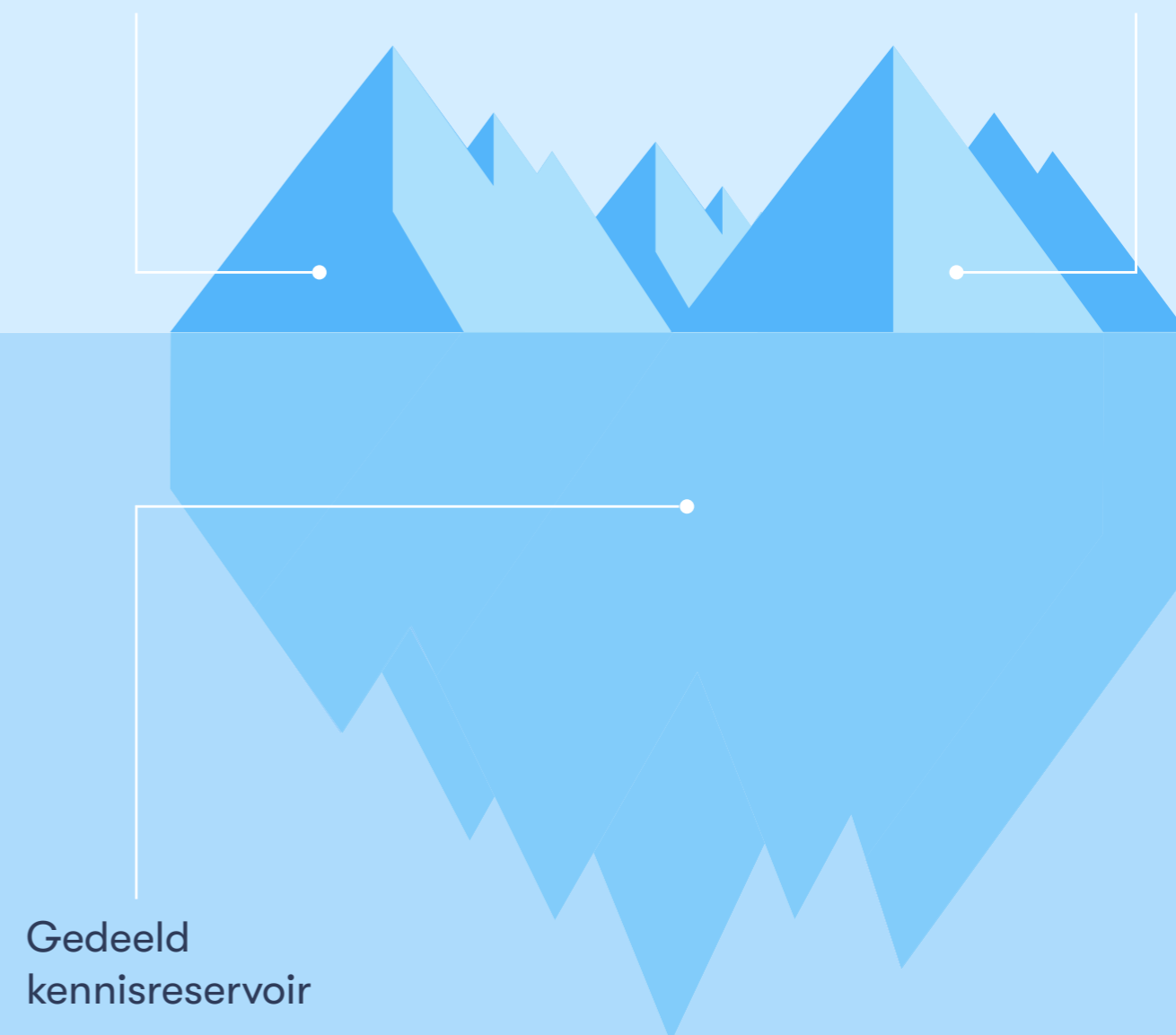
lesgegeven. Talen zijn in de hersenen namelijk gelijktijdig actief: je kunt de ene taal niet 'uitzetten' en de andere 'aan' (Blom et al., 2018). Misvattingen over thuistalen droegen onbedoeld bij aan een focus op wat leerlingen nog niet konden in het Nederlands, in plaats van op de kennis en vaardigheden die zij al wél hadden opgebouwd in hun eigen thuistaal of -talen. Een eentalige ideologie, of norm, werd in het onderwijs een gegeven. In lijn met deze eentalige norm werd er jarenlang vertrokken vanuit het "taalbadmodel", waarin werd verondersteld dat een 'nieuwe' taal het best ontwikkeld kan worden door een leerling volledig in die nieuwe taal onder te dompelen. Talen door en naast elkaar gebruiken, zou contraproductief zijn. Onderzoek toont echter aan dat talen elkaar juist versterken: kennis en vaardigheden die in de ene (thuis)taal zijn opgedaan, kunnen het leren van of via een andere ("nieuwe") taal (bij ons: het Nederlands) vergemakkelijken – mits de thuistaal wordt gewaardeerd en bewust wordt ingezet in het onderwijs (Bosma et al., 2022; Moraru et al., 2025). In een recent advies vanuit de Onderwijsraad (2025) wordt dan ook aanbevolen om thuistalen in de klas te benutten als bron om nieuwe, vakinhoudelijke informatie te begrijpen én als brug naar het ontwikkelen van een nieuwe (tweede, derde, vierde...) taal.

Een veelgebruikte manier om het meertalige brein en de wijze waarop talenkennis zich ontwikkelt te visualiseren, is het 'ijsbergmodel' van Jim Cummins (1981, zie Figuur 1). In dit model staat het zichtbare deel van de ijsberg voor de talen waarin leerlingen communiceren en waarin zij kunnen lezen en schrijven. De ijsbergen verschillen in hoogte: de

Figuur 1

Uitingen taal 1

Uitingen taal 2



Gedeeld kennisreservoir

Ijsbergmodel naar Cummins, 1981



ene taal is vaak sterker ontwikkeld dan de andere, en dat kan in de loop van de tijd veranderen. Onder het wateroppervlak zijn de verschillende ijsbergen met elkaar verbonden in een gedeeld kennisreservoir. Dit deel staat voor de onzichtbare cognitieve en talige basis waarop leerlingen in al hun talen terugvallen. Het omvat bijvoorbeeld abstract denken, probleemoplossend vermogen, fonologisch bewustzijn en kennis van de wereld. Volgens Cummins vormt dit gedeelde kennisreservoir het fundament waarop nieuwe talen worden geleerd: hoe sterker deze basis, hoe makkelijker leerlingen nieuwe taalvaardigheden kunnen opbouwen.

Van een eentalige naar een meertalige benadering

In de praktijk wordt op scholen vaak nog een eentalige benadering, waarin alleen Nederlands wordt gesproken, gehanteerd. Dat komt onder meer doordat leerkrachten vrezen dat leerlingen die dezelfde thuistaal spreken zich afzonderen, dat de controle over het gesprek verloren gaat, of dat zij zelf alle talen moeten beheersen (Blom, 2019; De Backer et al., 2022). Een eentalige benadering suggereert dat de instructietaal waardevoller is dan de thuistaal. Dit sluit onvoldoende aan bij de rijkdom aan diversiteit in de klas, en het negeren van deze verschillen kan het welbevinden en de schoolprestaties van leerlingen in een meertalige context belemmeren (Agirdag & De Leersnyder, 2024; Van der Wildt et al., 2017).

Meertaligheid is nauw verbonden met kansengelijkheid. Wanneer onderwijs alleen wordt ingericht vanuit een eentalig perspectief, lopen

leerlingen die het Nederlands nog aan het leren zijn het risico om onderschat te worden. Hun denkvermogen, kennis of inzicht in de leerstof kan immers groter zijn dan wat zij in de instructietaal (het Nederlands) kunnen laten zien. Door ruimte te bieden aan alle talen die een leerling spreekt, krijgt de school een vollediger beeld van wat die leerling weet en kan. Dit maakt het onderwijs niet alleen rechtvaardiger, maar ook effectiever. Gesprekken of producten waarin meertalige strategieën zijn ingebed – bijvoorbeeld het bespreken van een tekst samen met een leerling die dezelfde thuistaal spreekt, of het eerst mogen schrijven in de thuistaal als opstaptekst naar een tekst in het Nederlands – helpen leerkrachten om zicht te krijgen op de werkelijke ontwikkeling van leerlingen. Een meertalige benadering draagt zo bij aan gelijkere kansen: elke leerling krijgt de mogelijkheid om te laten zien wat hij of zij kan, ongeacht de taal waarin die kennis is opgebouwd.

Onderstaand continuüm (gebaseerd op *Onderwijscentrum Brussel, 2021*) laat zien hoe een school kan evolueren van een eentalige naar een meertalige benadering. Tussen het verbieden van de thuistaal en het organiseren van volledig meertalig onderwijs ligt een breed scala aan mogelijkheden om met taaldiversiteit om te gaan. Daarbij vormt ‘toleren’ een tussenstap richting het ‘waarderen’ en ‘benutten’ van thuistalen. Deze laatste fase omvat het doelgericht inzetten van het volledige talige repertoire van leerlingen in de klas (translanguaging of functioneel meertalig werken) (Moraru et al., 2025; Sierens & Van Avermaet, 2014; Veerman et al., 2025). Voorbeelden van het benutten van thuistalen

zijn met een maatje in je thuistaal mogen overleggen om vervolgens in het Nederlands deel te nemen aan een plenaire uitwisseling, een tekst eerst in de thuistaal mogen lezen of schrijven als vorm van pre-teaching, of woorden en begrippen vergelijken tussen talen. Daarbij is het goed om heldere afspraken te maken over het functioneel inzetten van aanwezige thuistalen in de klas. Bijvoorbeeld voor ontspanning en sociale interactie op het schoolplein mits niemand wordt buitengesloten, terwijl in de klas alle talen worden benut om instructies en lesinhoud beter te begrijpen.

Door het waarderen en benutten van talige diversiteit voelen leerlingen zich erkend en gewaardeerd – een belangrijke voorwaarde voor motivatie en welbevinden. Dit vraagt niet van leerkrachten zelf al die talen te spreken. Het gaat om een open houding, waarin interesse, nieuwsgierigheid en respect centraal staan. Een eenvoudige vraag als “Hoe zeg jij dat thuis?” kan al een groot verschil maken voor hoe een leerling zich in de klas voelt.



Talige diversiteit op school (gebaseerd op Onderwijscentrum Brussel, 2021):

Hoe staan de leerkrachten in onze school tegenover talige diversiteit?

Verbieden

We gaan talige diversiteit tegen.

Onze boodschap op school:
wij spreken 'enkel Nederlands'

We zetten geen thuishalen in.

Tolereren

We tolereren de talige diversiteit.

Leerlingen worden niet
aangesproken op het gebruik
van andere talen naast
het Nederlands.

We staan talige diversiteit met
name toe in informele situaties.

Waarderen

We waarderen de talige diversiteit en maken het zichtbaar in de school.

We gebruiken talige diversiteit
bewust om het welbevinden
van leerlingen te bevorderen.

We laten leerlingen als
kennismaking in aanraking
komen met meerdere talen
en taalvarianten.

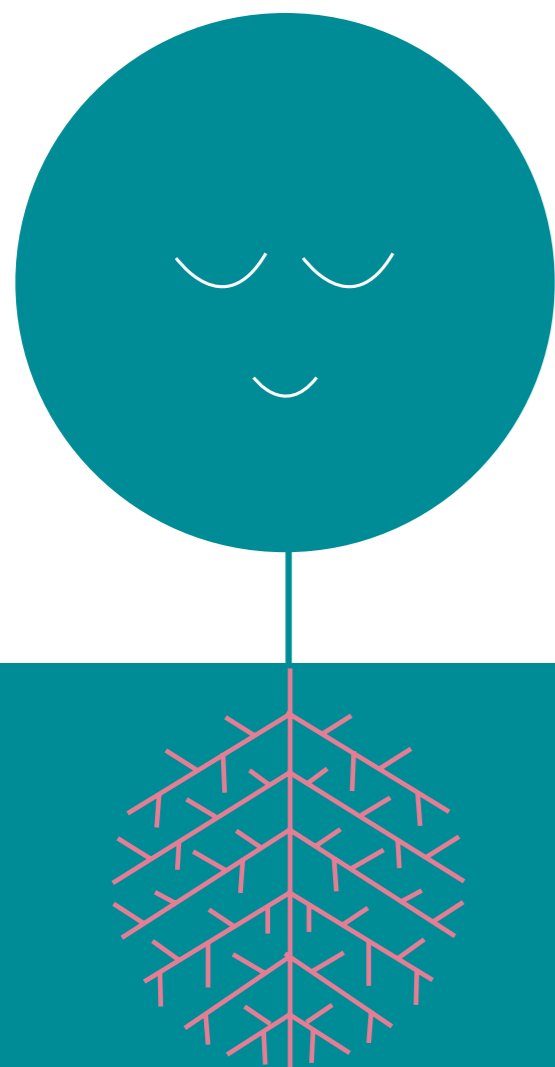
Inzetten

We benutten en herkennen de talige diversiteit als hefboom tot leren van en in het Nederlands.

Alle talen worden functioneel
ingezet als bron van voorkennis
en ter ondersteuning van
het leerproces.

Een schoolbrede aanpak in een meertalige context

Het is belangrijk om op school zowel een pedagogische als een didactische visie te ontwikkelen ten aanzien van leerlingen in een meertalige context en dit vast te leggen. Niet op individueel leerkrachtniveau, maar op schoolniveau, in het schoolbeleid. Zo'n visie ontstaat niet vanzelf. Ze groeit in gesprekken, tijdens studiedagen, in teamoverleggen en in de dagelijkse praktijk. Leerkrachten delen ervaringen, stellen vragen, en zoeken samen naar wat het betekent om les te geven in een meertalige context. Niet als een extra taak, maar als een vanzelfsprekend onderdeel van goed onderwijs.



In deze visie wordt meertaligheid gezien als een dagelijkse realiteit: leerlingen brengen verschillende talen, gewoonten en familie verhalen mee de school in. Die diversiteit is geen probleem, maar een kans om van elkaar te leren. Daarom worden leerlingen, ouders en collega's actief betrokken. Ouders bespreken thuis bijvoorbeeld een tekst met hun kind over wonen in hun land van herkomst en voegen samen aanvullende informatie toe. Leerlingen lichten feestdagen toe uit hun eigen cultuur, en collega's zetten hun thuistaal in als extra ondersteuning in de klas. Deze betrokkenheid is structureel, niet incidenteel. In veel scholen bestaan nog losse, van elkaar geïsoleerde initiatieven—zoals een project over diversiteit of een training over traumasensitiviteit—waardoor het geheel versnipperd blijft. Dat kan leiden tot inconsistentie in het dagelijks handelen. Een geïntegreerde benadering erkent dat taal, cultuur en ervaringen van leerlingen niet los van elkaar staan, maar samen het leerproces beïnvloeden. Het gaat om gedeeld eigenaarschap van alle schoolteamleden: als een doorlopend leerproces waarin collega's ervaring opdoen, elkaar ondersteunen en samen groeien.

Leerlingen brengen verschillende talen, gewoonten en familie verhalen mee de school in.

Illustratief praktijkvoorbeeld

In de afgelopen jaren heeft ons team een duidelijke ontwikkeling doorgemaakt van het tolereren naar het waarderen van meertaligheid. Waar een aantal jaar geleden nog een groot deel van het team terughoudend was of meertaligheid zelfs probeerde te vermijden, zeker niet uit onwil maar uit handelingsverlegenheid, groeit nu het inzicht dat meertaligheid juist kansen biedt voor leren.

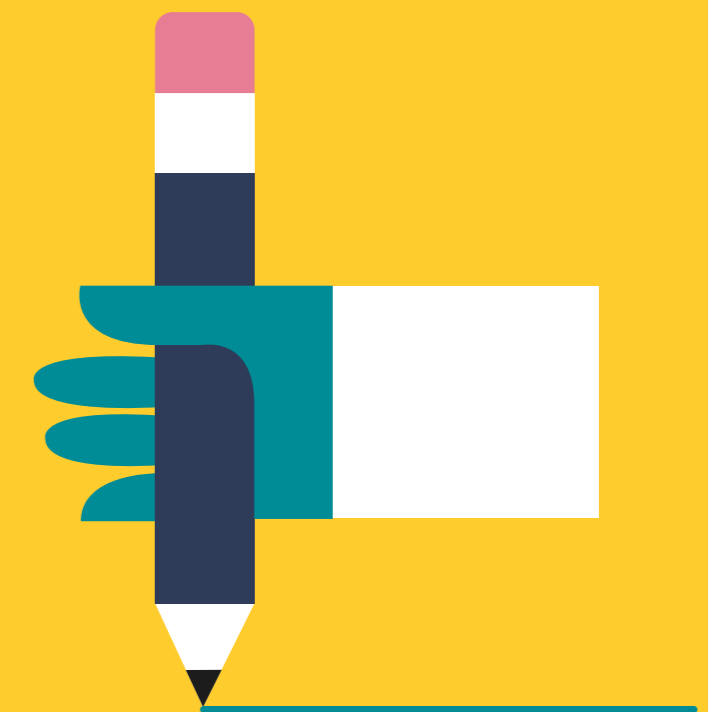
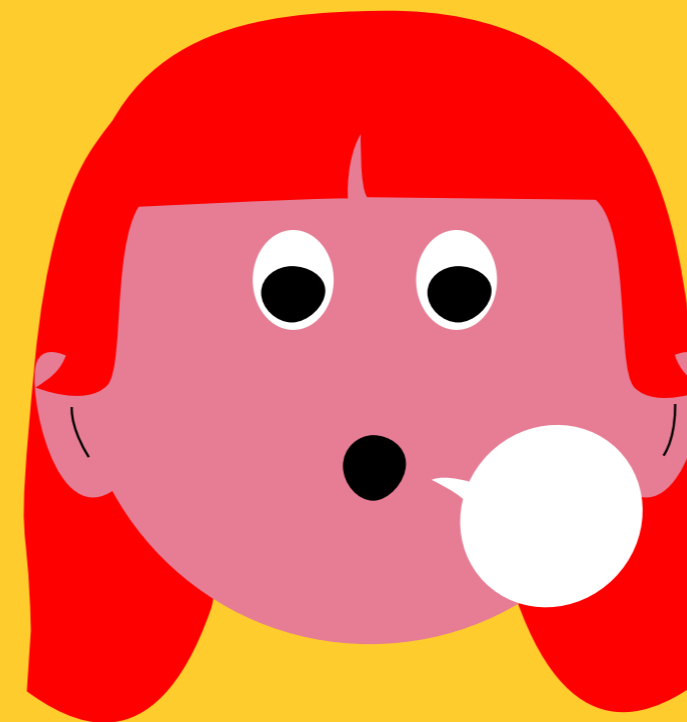
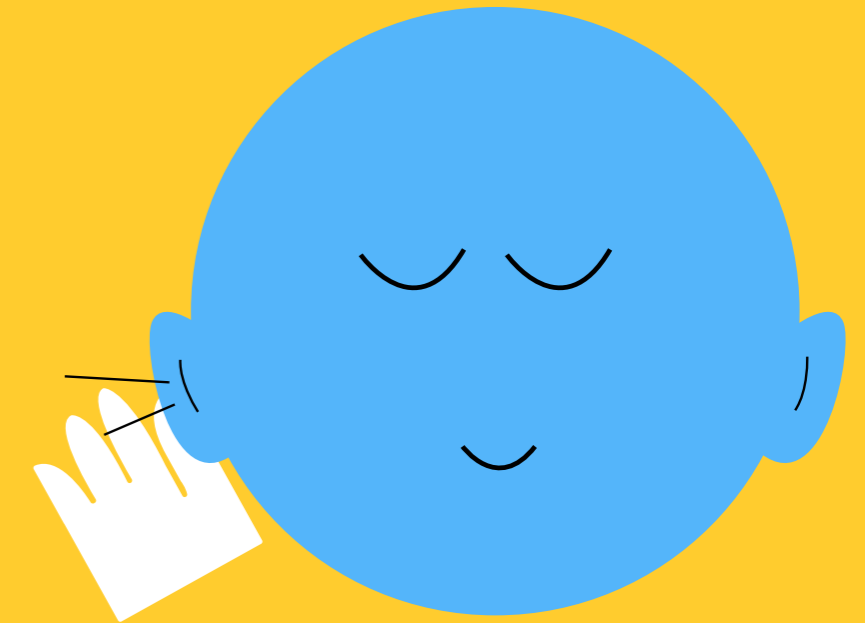
We weten bovendien steeds beter hoe we meertaligheid kunnen benutten in de klas. Steeds meer leerkrachten ontdekken manieren om leerlingen hun meertalige vaardigheden te laten inzetten, waardoor deze niet alleen erkend en gewaardeerd worden, maar ook daadwerkelijk bijdragen aan het leerproces. Zo wordt voor Arabischsprekende nieuwkomers meertaligheid actief ingezet: Nederlandstalige teksten worden vertaald naar het Arabisch met behulp van Google Lens. Tijdens pre-teaching bekijken leerlingen eerst de illustraties en bespreken de inhoud in hun moedertaal, waarna ze de teksten in het Arabisch en Nederlands lezen, woorden en zinnen vergelijken, en inhoudelijk vragen bespreken. Teksten gaan soms mee naar huis, zodat de thuistaal ook een brug vormt tussen school en gezin. Zo wordt de thuistaal niet alleen als ondersteunend middel gebruikt, maar ook als kans voor leren en verbinding.

2.

Hoe kun je in alle lessen taalontwikkelend werken?

Taal, denken en leren zijn onlosmakelijk met elkaar verbonden. Leerlingen gebruiken taal om kennis te verwerven, te ordenen en te delen: door te luisteren, lezen, praten en schrijven bouwen zij begrip op. Deze vaardigheden versterken elkaar en vormen samen de basis voor leren.

Voor meertalige leerlingen is dit proces extra belangrijk. Zij zijn nog volop bezig de Nederlandse (instructie)taal te verwerven en hebben tijd nodig om hun taalrepertoire te verbreden én te verdiepen. De leerkracht speelt daarbij een centrale rol: door taal te modelleren, veel taalsteun (*scaffolding*) te bieden en ruimte te maken voor interactie, groeit de taalvaardigheid van alle leerlingen.



Bij taalontwikkelen werken kan het DITTeM-kader (*Doelen, Interactie, Taalsteun gepland, Taalsteun in gesprek en Meertaligheid*) leerkrachten helpen om taal en inhoud doelgericht met elkaar te verbinden (*Hajer & Smit, 2022*). Zo wordt taalontwikkeling niet alleen een doel, maar een middel en een wezenlijk onderdeel van leren in elk vak.

In dit hoofdstuk lees je meer over:

- De verwevenheid van taal, denken en leren
- Hoe luisteren, lezen, praten en schrijven elkaar versterken
- De leerkracht als model
- Taalontwikkelen aan de hand van het DITTeM-kader

De verwevenheid van taal, denken en leren

Taal structureert en ondersteunt het denkproces: het stelt je in staat gedachten te formuleren, redeneringen te structureren en complexe ideeën te ordenen. Door te denken begrijp je informatie, leg je verbanden en wordt nieuwe kennis geconstrueerd.

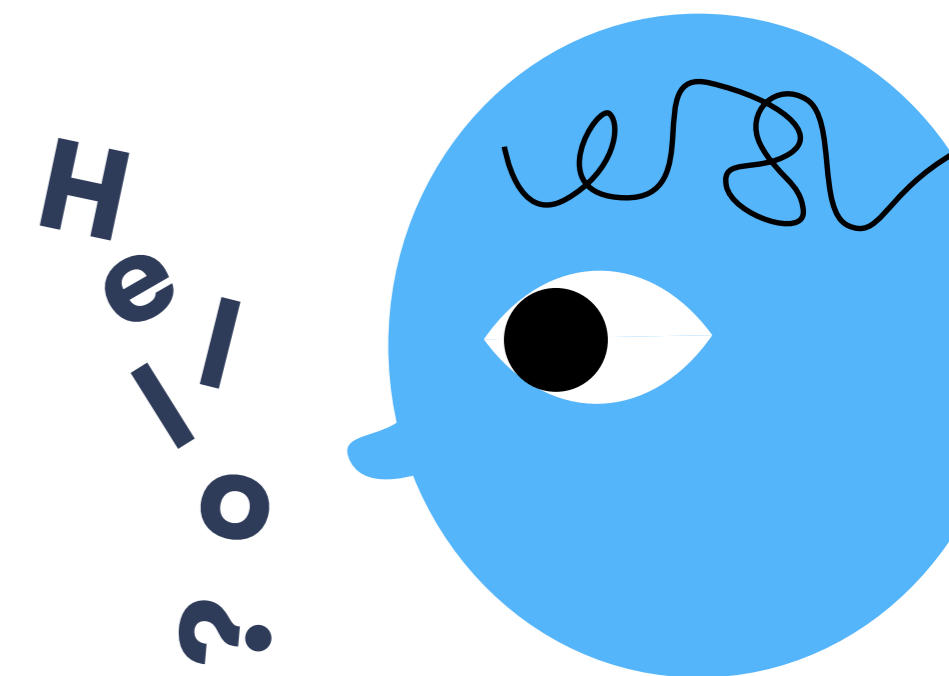
Leerlingen verwerven nieuwe kennis en inzichten door middel van taal: ze luisteren, lezen, praten en schrijven. Taal is dus niet alleen een vak op zichzelf, maar ook het middel waarmee leren plaatsvindt.

Leren vindt bovendien altijd plaats binnen een sociale en culturele omgeving. De manier waarop leerlingen met elkaar en met de leerkracht communiceren, wordt beïnvloed door de normen, waarden, afspraken en gewoonten van die omgeving. In de klas komt dat tot uiting in de interactie: in de manier waarop gesprekken worden gevoerd, hoe leerlingen elkaar aanvullen en hoe ruimte wordt gemaakt voor ieders bijdrage.

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 (*Hajer & Meestringa, 2020*). Werken aan taalontwikkeling gaat hand in hand met het leren van en in alle vakken.

Hoe luisteren, lezen, praten en schrijven elkaar versterken

Luisteren, lezen, praten en schrijven zijn taalvaardigheden die zich ontwikkelen in samenhang: ze versterken elkaar en vertonen belangrijke overeenkomsten



(*Hajer & Meestringa, 2020*). In een rijke leeromgeving krijgen leerlingen de kans om taal te gebruiken in verschillende contexten (*Frijns et al., 2022*). Een gesprek over een gelezen tekst helpt hen bijvoorbeeld om nieuwe woorden actief toe te passen en hun denkprocessen te verwoorden. Door daarna te schrijven over wat ze hebben gelezen of besproken, verdiepen ze hun begrip en oefenen ze taal nauwkeurig toe te passen. Op die manier worden taalbegrip (luisteren en lezen) en taalproductie (spreken en schrijven) voortdurend met elkaar verbonden.

Voor meertalige leerlingen is deze verwevenheid extra waardevol. Zij kunnen hun kennis en ervaring uit verschillende talen inzetten bij het begrijpen en produceren van taal (*Moraru, 2025*). Tegelijkertijd hebben zij vaak meer tijd nodig om hun talige kennis – zowel in de instructietaal als in de thuistaal – uit te breiden en te verdiepen. Door de verschillende taaldomeinen bewust met elkaar te verbinden, krijgen zij herhaalde kansen om nieuwe woorden, zinsstructuren en denkpatronen in verschillende contexten

te gebruiken. Thematisch werken kan hiervoor een krachtig kader vormen. Wanneer boeken, teksten, gesprekken en schrijfpdrachten binnen een thema met elkaar verbonden zijn, krijgen leerlingen de tijd en ruimte om hun kennis steeds verder op te bouwen, te verdiepen en toe te passen in meerdere contexten (Wouters, et al., 2024). Ze leren nieuwe woorden in context, kunnen verbanden leggen tussen talen en onderwerpen, en ervaren dat taal betekenis krijgt binnen echte situaties. Dit ondersteunt niet alleen hun taalontwikkeling, maar maakt leren ook functioneel en betekenisvol.

De leerkracht als model

Een taalontwikkende leerkracht is zich bewust van de kracht van het eigen taalgebruik. De leerkracht modelt voortdurend: hij of zij laat zien hoe je denkt, redeneert, vragen stelt en taal inzet om tot begrip te komen. Dat kan door hardop denkend te lezen (“Ik zie hier het woord verklaren... dat betekent dus uitleggen waarom iets gebeurt”) of door complexe zinnen te herformuleren in begrijpelijke taal. De leerkracht laat niet alleen rijke taal horen, maar ook strategisch taalgebruik: hoe je taal inzet om te leren. Denk aan het samenvatten van informatie, het vergelijken van begrippen of het stellen van verhelderende vragen.

In een meertalige context betekent dit ook: openstaan voor de taal van de leerling. De leerkracht erkent en benut de meertaligheid in de klas, vraagt hoe iets in een andere taal wordt gezegd, en moedigt leerlingen aan om woorden of ideeën uit hun thuistaal te delen. Zo ontstaat een taalrijk klaslokaal waarin verschillende talen naast elkaar mogen

bestaan, en waarin de leerkracht fungeert als gids in die talige wereld.

Taalontwikkend werken in een meertalige context

Taalontwikkend werken betekent dat taal niet wordt gezien als iets wat naast de vakinhoud staat en aangeleerd wordt in een aparte taalles, maar als een wezenlijk onderdeel van leren in elk vak. Leerlingen ontwikkelen taal juist terwijl ze betekenisvolle activiteiten uitvoeren, redeneren over onderwerpen, overleggen en reflecteren. In een meertalige context vraagt dit van leerkrachten dat zij bewust aandacht besteden aan de taal van het leren (de schooltaal) en specifieke vaktaal, terwijl ze ook ruimte laten voor de talen van de leerlingen.

Als geheugensteuntje voor taalontwikkend werken kan de afkorting **DITTeM** gebruikt worden (Hajer & Smit, 2022).

- **Doelen:** Taaldoelen die je nastreeft in je les van dagelijkse taal (DAT) naar meer academische taal (CAT)
- **Interactie:** interactie bevorderen rond inhoud
- **Taalsteun plannen:** van tevoren taalsteun inbouwen in lesmateriaal, ook wel geplande scaffolding
- **Taalsteun in gesprek:** taalsteun geven in klasseninteractie, ook wel interactieve scaffolding
- **en**
- **Meertaligheid benutten:** functioneel meertalig werken inbouwen.

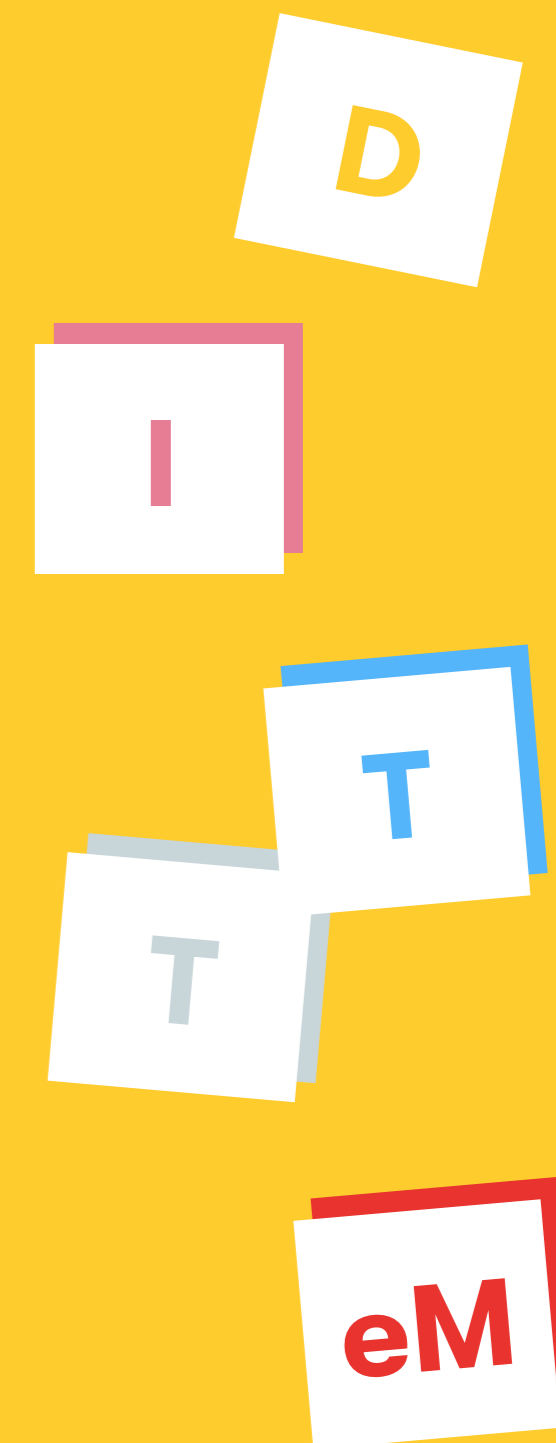
DITTeM in de praktijk

Doelen:

Elke les heeft niet alleen een inhoudelijk doel, maar ook taaldoelen. Deze twee zijn nauw verbonden: leerlingen hebben taal nodig om nieuwe kennis te begrijpen en uit te drukken. Daarom is het belangrijk dat leerkrachten vooraf bepalen welke taal leerlingen moeten leren gebruiken. Bij het stellen van doelen bepaal je daarom naast vakinhoudelijke doelen expliciet de taaldoelen die je in een les wil bereiken. Dit doe je door tijdens de voorbereiding van een les met een ‘talige bril’ de leerstof te bekijken en na te gaan welke woorden, begrippen, denkrelaties en/of vakspecifieke redeneringen (zoals uitleggen, vergelijken of samenvatten) in de tekst staan, of waarvan je wil dat leerlingen ze (gaan) gebruiken. Door taal- en leerdoelen op deze manier aan elkaar te koppelen, wordt taal een middel om te leren én een leerdoel op zichzelf.

Bij het formuleren van taaldoelen helpt het onderscheid tussen DAT (*Dagelijkse Algemene Taalvaardigheid*) en CAT (*Cognitieve Academische Taalvaardigheid*).

→ **DAT is de taal die leerlingen gebruiken in alledaagse situaties – de taal van het schoolplein of het gesprek tijdens de lunch.**



→ **CAT is de taal die nodig is om te leren en te denken op school – bijvoorbeeld bij het uitleggen van een strategie, het verwoorden van redeneringen of het begrijpen van teksten in methodes.**

Niet alleen voor meertalige leerlingen is het belangrijk dat leerkrachten oog hebben voor beide typen taalvaardigheid. In de les is het van belang om alle leerlingen hierbij te ondersteunen door taalsteun te geven bij het begrijpen en zelf actief te gebruiken van DAT- én CAT-registers.

Interactie:

Leren gebeurt in interactie. Door te praten, te luisteren en te reageren op anderen bouwen leerlingen betekenis op. In goed taalontwikkeld onderwijs krijgen leerlingen kansen om taal actief te gebruiken. Interactievormen kunnen op verschillende momenten in het leerproces worden ingezet: vóór, tijdens en na een activiteit. Vooraf kan de leerkracht bijvoorbeeld samen met leerlingen achtergrondkennis en relevante taal activeren, tijdens een leesopdracht kunnen samenwerkingsvormen zoals een uitwisseling met een schoudermaatje worden gebruikt, en na een les is er ruimte om samen te reflecteren op zowel het proces als de inhoud. Er zijn een aantal interactiestrategieën te onderscheiden die je als leerkracht kunnen helpen interactie op gang te brengen (Hajer & Smit, 2022). Praktisch kun je in de les gebruikmaken van onderstaande strategieën:

- Uitnodigen om te vertellen over eigen ervaring
- Open vragen stellen



- leerlingen tijd geven om hun gedachten te verwoorden
- Antwoorden of reacties doorspelen aan andere leerlingen
- Luisteren, samenvatten, doorvragen

Taalsteun plannen

Leerkrachten plannen taalsteun door vooraf na te denken welke ondersteuning leerlingen nodig hebben om stap voor stap een taak zelfstandig uit te voeren. Denk bijvoorbeeld aan visualiseren van kernwoorden, het bekijken van een korte video over het onderwerp van een te lezen tekst, geven van voorbeeldzinnen of leerlingen laten samenwerken. Voor meertalige leerlingen kan dat betekenen dat ze hun thuistaal mogen gebruiken voordat ze de instructietaal toepassen.

Een specifieke vorm van taalsteun vormt geplande scaffolding (Gibbons, 2015): het doelgericht begeleiden van leerlingen, via vooraf geplande materialen of aanpakken, naar meer (talige) zelfstandigheid van leerlingen. De leerkracht ontwerpt daarbij bewust

ondersteunende stappen in de les: eerst wordt veel houvast geboden – bijvoorbeeld door taal voor te zeggen, denkstappen te verwoorden of samen met de groep een tekst te analyseren – en geleidelijk wordt deze steun afgebouwd. Zo worden leerlingen steeds competent in het zelfstandig begrijpen, bespreken en produceren van taal. Geplande scaffolding zorgt er daarmee voor dat alle leerlingen, en zeker meertalige leerlingen, toegang krijgen tot uitdagende leerinhouden zonder dat de cognitieve lat omlaag hoeft, en zonder dat de benodigde school- en vaktaal onnodig worden versimpeld.

Praktische voorbeelden van geplande scaffolding als voorbereiding op een te lezen boek/tekst zijn (Wouters et al., 2024):

- Personages visualiseren
- Verhaallijn (inclusief plaats en tijd) verduidelijken of visualiseren
- Filmpje/afbeelding/concreet materiaal inzetten
- Inzet thuistaal: ervaringen uitwisselen, vertalen met taalmaatje of technologie
- Themataal/schooltaal, vaktaal, kernwoorden/formuleringen uit de tekst noteren op een taalposter of themamuur
- Tekststructuren met bijbehorende visuele schema's (zoals een woordweb bij een beschrijvende tekststructuur)
- Bij voorlezen: gebruik van mimiek en gebaren
- Herhaald lezen of luisteren i.p.v. zelfstandig lezen
- Schrijfkaders met aanvulzinnen

Taalsteun in gesprek

Tijdens de les biedt de leerkracht taalsteun op het moment zelf – door taal van leerlingen te herformuleren, te modelleren of uit te breiden. Dit wordt ook wel interactieve scaffolding (Gibbons, 2015) genoemd. Wanneer een leerling zegt: “Het lijkt een beetje op wat we gisteren lazen,” kan de leerkracht antwoorden: “Klopt, je maakt nu een vergelijking tussen twee teksten.” Zo leert de leerling zijn eigen denkproces te benoemen in schooltaal.

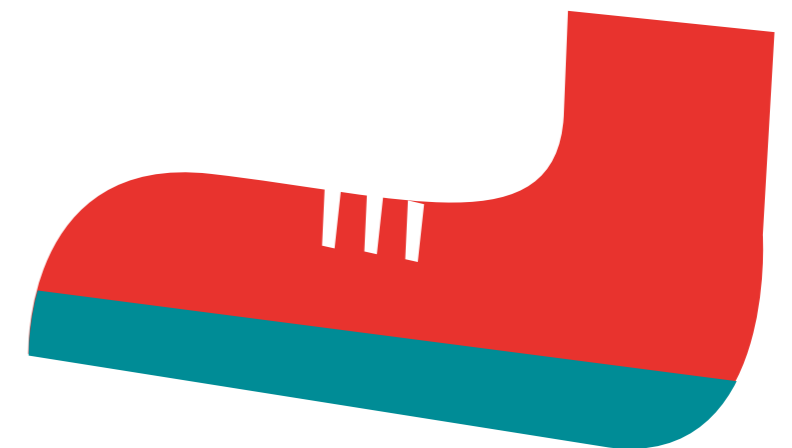
Er zijn een aantal scaffolding-strategieën die je als leerkracht tijdens interactie kunt inzetten (Smit et al., 2013):

Herformuleer leerling-uitingen (gesproken of geschreven)	Leerling: “Ik heb een boek gelezen dat was leuk.” Leerkracht: “[naam leerling] vertelt ons: <i>Ik heb een boek gelezen, dat ik leuk vond.</i> Kun je vertellen waarom je het leuk vond?”
Vraag leerlingen om gesproken of geschreven taal te verbeteren	Leerling: “Die ene is veel sneller gegroeid”. Leerkracht: “Wat bedoel je precies met ‘die ene’? Kun je ons vertellen hoe die plant precies heet, zodat iedereen je kan volgen?”
Herhaal correcte formuleringen van leerlingen	Leerling: “Ik denk dat het komt doordat ze zich buitengesloten voelen.” Leerkracht: “Ja, precies: ze voelen zich <i>buitengesloten.</i> ”
Introduceer of herinner aan specifieke woorden of formuleringen	Leerkracht: “We hebben het gehad over woorden als ‘spannend’, ‘grappig’ en ‘interessant’. Kun je één van die woorden gebruiken om je verhaal te vertellen?”
Maak de kwaliteit van taaluitingen expliciet	Leerling: “De dijken gingen kapot, ze waren doorgebroken.” Leerkracht: “Dat zeg je mooi! Je gebruikt het woord ‘doorgebroken’ zoals we ook zojuist in het filmpje zagen.”
Vraag leerlingen om zelfstandig een verklaring, onderbouwing, enzovoort te verwoorden (in gesproken of geschreven taal)	Leerkracht: “Je zegt dat het personage boos is. Kun je uitleggen waarom hij boos is, en dat onderbouwen met een voorbeeld uit de tekst?”

en Meertaligheid benutten

In een meertalige klas is het essentieel om talen die leerlingen meebrengen naar de klas te erkennen en benutten. Thuis talen vormen geen belemmering, en kunnen juist als kennisbron worden ingezet.

Leerlingen kunnen dezelfde woorden in verschillende talen vergelijken, in hun eigen taal overleggen, of uitleg zoeken in een andere taal dan het Nederlands. Door aan te sluiten bij wat leerlingen al weten – ook de kennis die beschikbaar is via hun thuistaal – help je hen om nieuwe informatie beter te begrijpen en verbanden te leggen. Stel dat een leerling thuis Arabisch spreekt en het woord ‘fruit’ kent. In de klas gaat het over gezond eten en wordt er een tekst gelezen over verschillende soorten fruit. Door eerst te vragen wat de leerling al weet over fruit – in het Arabisch of Nederlands – activeer je die voorkennis. Zo kan de leerling de nieuwe Nederlandse woordenschat koppelen aan bestaande kennis, waarbij de thuistaal fungeert als steun bij het leren van het Nederlands. Daarnaast zal een leerling zich ook sneller thuis voelen in een klas waar zijn of haar gehele talige repertoire, inclusief achterliggende ervaringen en inzichten, welkom is.



3,2

3,5

4,0

4,5

4,8

Illustratief praktijkvoorbeeld

In groep 7 staat een rekenles over kommagetallen op het programma. Tijdens de lesvoorbereiding brengt de leerkracht de rekentaal in kaart die leerlingen nodig hebben om het lesdoel te bereiken. Het rekendoel luidt: leerlingen kunnen getallen op volgorde van grootte zetten en uitleggen waarom. Het bijbehorende taaldoel is dat leerlingen daarbij de woorden *volgorde*, *van klein naar groot*, *eenheden*, *tienden* en *honderdsten* gebruiken.

Doel aangeven

Aan het begin van de les bespreekt de leerkracht beide doelen met de klas: *“Vandaag gaan we niet alleen leren hoe je kommagetallen op volgorde zet, maar ook hoe je dat goed kunt uitleggen met de juiste woorden.”* Door het doel zichtbaar op het bord te schrijven, weten leerlingen waar ze naartoe werken en welke taal daarbij hoort.

Geplande taalsteun

De leerkracht biedt taalsteun vooraf door de rekentaal expliciet en visueel te maken. Op het bord staat een positieschema met duizendtallen (D), honderdtallen (H), tientallen (T), eenheden (E) en, achter de komma, tienden (t) en honderdsten (h). Samen vullen ze dit schema in met concrete voorbeelden: het getal 12,35 wordt gekoppeld aan 12 euro en 35 cent. Zo zien leerlingen dat tienden en honderdsten niet zomaar abstracte cijfers zijn, maar betekenis krijgen in herkenbare contexten zoals geld.

Interactie

Daarna gaan de leerlingen in tweetallen aan de slag. Ze krijgen kaartjes met verschillende kommagetallen en moeten deze op volgorde van grootte leggen. Terwijl ze dit doen, leggen ze elkaar uit waarom hun volgorde klopt. De leerkracht moedigt aan om de rekentaal te gebruiken: *“Leg eens uit waarom 3,25 kleiner is dan 3,5. Gebruik de woorden tienden en honderdsten.”* Zo ontstaat betekenisvolle taalrijke interactie, waarin leerlingen actief oefenen met de nieuwe begrippen.

Taalsteun in gesprek

Tijdens het rondlopen biedt de leerkracht scaffolding: taalsteun die leerlingen helpt om hun redenering preciezer te verwoorden. Wanneer een leerling zegt: *“Deze is meer omdat hier een vijf staat”*, vraagt de leerkracht: *“Bedoel je dat het getal groter is omdat er meer tienden zijn?”* Door te herformuleren en door te vragen, krijgen leerlingen modeltaal aangereikt én leren ze hun eigen taalgebruik bij te stellen.

Meertaligheid

Bij sommige leerlingen komt de uitleg pas echt op gang wanneer ze eerst in hun thuistaal mogen overleggen. Ze vergelijken bijvoorbeeld de manier waarop kommagetallen in hun thuistaal worden uitgesproken of genoteerd. De leerkracht moedigt dat aan: *“Leg het maar even uit aan je maatje in jullie thuistaal, daarna vertellen jullie het in het Nederlands.”* Zo wordt meertaligheid een hulpbron voor begrip, niet iets wat buiten de les blijft.

Aan het eind van de les bespreken leerlingen in de kring wat ze hebben geleerd over kommagetallen én over de woorden die ze hebben gebruikt. De doelen komen nog één keer terug, zodat zichtbaar wordt dat taal en rekenen hand in hand gaan.

“Leg het maar even uit aan je maatje in jullie thuistaal, daarna vertellen jullie het in het Nederlands”



3.

Hoe werk je aan culturele responsiviteit?

Wie lesgeeft in een meertalige klas, stapt elke dag een wereld binnen waarin taal en cultuur met elkaar verweven zijn. Je hoort verschillende talen zoals Nederlands, Arabisch, Pools en Tigrinya. Verbonden aan die talen zijn unieke manieren van denken, communiceren en samenleven. Taal is nooit neutraal; het draagt cultuur, identiteit en geschiedenis met zich mee (Lee, 2016).

Culturele diversiteit is dan ook meer dan wat je ziet. Natuurlijk zijn er uiterlijke verschillen: kleding, eten, gewoonten. Maar de echte rijkdom zit in de diepere lagen – in hoe leerlingen leren, hoe ze samenwerken, hoe ze zich uiten en hoe ze zich verhouden tot anderen (Lin, 2020). Op cultureel diverse en meertalige scholen beweeg je voortdurend tussen al die perspectieven (Goedhart, 2025).

In dit hoofdstuk verkennen we hoe je bewust kunt omgaan met deze diversiteit. We kijken naar hoe culturele responsiviteit vorm krijgt in de klas en in het curriculum.

In dit hoofdstuk lees je meer over:

- Responsieve leerkrachten
- Responsief onderwijs

Responsieve leerkrachten

Vaardigheidsontwikkeling van leerkrachten is belangrijk om tot cultureel responsief onderwijs te komen. In een klas vol verschillen is het niet genoeg om ze alleen te zien; het vraagt om een houding waarin die verschillen worden gewaardeerd, benut en verbonden aan het leren. Elke leerling brengt een eigen verhaal mee, en de leerkracht speelt een sleutelrol in het creëren van een omgeving waarin die verhalen ertoe doen.

Dat vraagt om meer dan goede bedoelingen. Het vraagt om een combinatie van houding, kennis en vaardigheden die samen bijdragen aan een inclusieve leeromgeving. Leerkrachten die zich hierin willen ontwikkelen, kunnen zich richten op het verwerven van de drie kernaspecten van cultureel responsief leerkrachtgedrag: houding, kennis, en vaardigheden (Applin, 2008; Blommers et al. 2022).

Houding

In een klas vol verhalen, achtergronden en talen is de houding van de leerkracht bepalend voor wat er mogelijk wordt. Cultureel responsieve leerkrachten zien verschillen niet als iets om te overbruggen, maar als iets om te omarmen. Ze creëren een leeromgeving waarin leerlingen zich gezien voelen, niet ondanks hun achtergrond, maar juist dankzij die achtergrond. Er zijn verschillende manieren om recht te doen aan de diversiteit in de klas: het voorlezen van een verhaal uit een andere cultuur; een vraag naar spelletjes die thuis vaak worden gespeeld. Een oprechte nieuwsgierigheid van leerkrachten naar wat een kind meebrengt én hoge verwachtingen hebben van leerlingen ongeacht diens achtergrond, helpt daarbij.

Onderzoek laat zien dat een warm-strengere houding, waarin hoge verwachtingen samengaan met betrokkenheid, juist in diverse klassen leidt tot meer leerwinst (Sandilos et al., 2017).

Cultureel responsief zijn betekent dus niet alleen openstaan voor de ander, maar ook bereid zijn om naar jezelf te kijken. Het vraagt om zelfonderzoek: welke verwachtingen heb ik eigenlijk van mijn leerlingen? Welke culturele bril draag ik, en hoe kleurt die mijn blik op gedrag, communicatie of prestaties? Leerkrachten die zich bewust zijn van hun eigen perspectief, kunnen ruimte maken voor andere perspectieven. Zo ontstaat een klas waarin verschillen niet worden gladgestreken, maar gewaardeerd – en waarin ieder kind mag zijn wie het is.

Kennis

Cultureel responsieve leerkrachten kennen hun leerlingen – niet alleen bij naam, maar ook in taal, achtergrond en verhaal. Ze weten welke thuistalen in de klas worden gesproken, en begrijpen hoe die talen verweven zijn met leren, communiceren en het vormen van identiteit. Een kind dat thuis Arabisch spreekt en op school Nederlands leert, ontwikkelt zich in beide talen. Dat is geen belemmering, maar een verrijking. De thuistaal is vaak de taal van het hart – en erkenning daarvan draagt bij aan veiligheid en verbondenheid op school. Leerkrachten met interculturele kennis begrijpen dat leren niet losstaat van wie een kind is. Ze zien hoe taal, cultuur en identiteit elkaar beïnvloeden, en stemmen hun onderwijs daarop af. Voor het creëren van een inclusieve en betekenisvolle leeromgeving is het belangrijk dat leerkrachten kennis

hebben van culturele identiteit, taal en communicatie, religie, sociale netwerken, onderwijsachtergrond en geschiedenis van hun leerlingen, omdat deze kenmerken richting geven aan hoe kinderen leren, zich verbinden en zich thuis voelen op school (Petri et al., 2025).

Vaardigheden

Cultureel responsieve leerkrachten stemmen hun lespraktijk af op de diversiteit die ze dagelijks in hun klas tegenkomen. Ze weten dat leren pas echt betekenis krijgt als het aansluit bij de leefwereld van hun leerlingen. In een rekenles betekent dat misschien het tellen van voorwerpen die in verschillende culturen veel voorkomen. In een taalles kan het betekenen dat een kind zijn naam leert schrijven in zowel het Nederlands als in de thuistaal om te laten zien: **jij mag er helemaal zijn.**

De klas wordt zo een plek waar thuistalen en thuisculturen niet alleen welkom zijn, maar actief worden ingezet. Ouders worden uitgenodigd om verhalen te delen. Ouders komen aan het begin van elk thema naar school om samen met leerlingen de kernbegrippen van het thema in de thuistaal te bespreken, het zijn momenten waarop de gedeelde verhalen voor inclusie kunnen zorgen.

Ook in de communicatie is afstemming essentieel. Leerkrachten houden rekening met culturele omgangsvormen, bijvoorbeeld bij oudergesprekken. Soms is een tolk nodig, soms helpt een pictogram of een rustige uitleg. Wat telt, is dat de drempel tot contact laag blijft, en dat ouders zich welkom voelen om mee te denken en mee te doen.

“Het wordt steeds duidelijker voor mij en mijn collega’s dat je altijd je eigen culturele bril meeneemt – bewust of onbewust – ook als je denkt volledig open te staan voor culturele verschillen. Die bril bepaalt vaak je eerste handelen, en dat is niet altijd het meest passend.”

- Quote leerkracht

Responsief onderwijs

Naast de ontwikkeling van individuele leerkrachten en een schoolbrede visie op inclusie, is er nog een laag die aandacht verdient: de dagelijkse onderwijspraktijk. Want hoe vanzelfsprekend zijn de routines, normen en verwachtingen die we hanteren in de klas? En sluiten die eigenlijk wel aan bij de leefwereld van onze leerlingen?

Allerlei handelingen op een school, van hoe we instructie geven tot hoe we met ouders communiceren, zijn gevormd vanuit de dominante Nederlandse cultuur. Dat is niet per se verkeerd, maar het betekent wel dat sommige leerlingen zich minder makkelijk herkennen in de manier waarop onderwijs wordt vormgegeven (Özkan & Çakir, 2025; Vincent et al., 2011).

Om het onderwijs beter af te stemmen op deze diversiteit, helpt het om stil te staan bij vragen als:

- Sluiten de gebruikte methoden en voorbeelden aan bij de ervaringen van mijn leerlingen?
- Welke verwachtingen hebben we van ouders, en maken we die expliciet bij een intake?
- Wat verstaan we onder respectvolle

communicatie?

- Hoe gaan we om met verschillen in oogcontact, beurtgedrag of stemgebruik?

Door deze vragen te stellen, samen met collega’s, in teamoverleggen of tijdens reflectiemomenten, ontstaat ruimte om het onderwijs opnieuw te bekijken en nieuwe afspraken vast te leggen. Niet om alles te veranderen, maar om bewust te kiezen: wat werkt, wat schuurt, en wat kan beter aansluiten bij de diversiteit van onze school?

Kritisch kijken naar het curriculum

Een aantal vragen zijn belangrijk bij het beoordelen van de culturele responsiviteit van het curriculum: Wie komt er eigenlijk aan het woord in onze lessen? Welke verhalen worden verteld, en welke blijven onzichtbaar? In veel methodes en lesboeken zijn dominante perspectieven leidend. Dat is niet altijd bewust, maar het betekent wel dat sommige leerlingen zich minder herkennen in de inhoud die ze dagelijks aangeboden krijgen.

Door lesmateriaal actief te analyseren op blinde vlekken en ontbrekende stemmen, ontstaat ruimte voor een inclusiever curriculum. Een geschiedenisles over migratie wordt bijvoorbeeld levendiger en betekenisvoller wanneer die wordt aangevuld met persoonlijke verhalen van leerlingen of ouders. Dan gaat het niet alleen over beleid, maar ook over beleving: over herinneringen, keuzes en gevoelens.

Ook in andere vakken is er ruimte om meerdere perspectieven te laten klinken. In lessen over beroepen worden functies besproken die veel voorkomen in migrantengemeenschappen. Bij wereldoriëntatie

krijgen niet alleen westerse landen aandacht, maar ook landen waar leerlingen familie hebben, herinneringen aan koesteren of op een andere manier verhalen over kunnen vertellen.

Zo ontstaat een curriculum dat niet alleen kennis overdraagt, maar ook verbinding maakt. Een curriculum waarin leerlingen zichzelf terugzien en waarin ze leren dat er vele manieren zijn om naar de wereld te kijken.

Lessen voor alle leerlingen

Cultureel responsieve leerkrachten zien verschillen in taalvaardigheid en achtergrond niet als obstakels, maar als vertrekpunten. Door visuele ondersteuning te bieden, kernbegrippen te herhalen en thuistalen in te zetten als brug naar het Nederlands, maken ze het leren toegankelijker én betekenisvoller.

In een les over familie worden bijvoorbeeld verschillende gezinsvormen besproken. Leerlingen mogen woorden gebruiken uit hun eigen leefwereld, en herkennen zichzelf in de voorbeelden die worden gekozen. Dat doet iets met kinderen: ze voelen zich gezien, gewaardeerd en uitgenodigd om mee te doen.

Thuistalen en thuiservaringen krijgen een actieve plek in de klas. Een leerling die een spreekbeurt houdt in zijn thuistaal, ondersteund door het Nederlands. Een ouder die een verhaal of lied deelt uit zijn cultuur. Het zijn momenten waarop de klas verandert in een gemeenschap van verhalen, waarin verbinding centraal staat.

Ook de interactie in de klas draagt bij aan culturele

responsiviteit. Leerkrachten stimuleren uitwisseling van perspectieven, bijvoorbeeld via coöperatieve werkvormen. Leerlingen geven hun mening over een stelling, luisteren naar elkaar, en ontdekken dat er meerdere manieren zijn om naar een onderwerp te kijken. Zo ontstaat een dialoogcultuur waarin verschillen onderzocht en gewaardeerd worden.

Tot slot kijkt een inclusieve school ook naar toetsing en evaluatie. Denk hierbij aan extra tijd, een verklarende woordenlijst, benut afbeeldingen of een vertaling in de thuistaal (De Backer, 2022). Naast schriftelijke toetsen worden mondelinge presentaties ingezet, en bij begrijpend lezen worden teksten gekozen die aansluiten bij de leefwereld van alle leerlingen (Wouters et. al., 2024). Zo krijgt ieder kind de kans om te laten zien wat het weet en kan – op een manier die past bij wie het is.



Praktische tips (Nuffic, 2020):

Hoe maak je in de klas aanwezige (culturele) diversiteit bespreekbaar?

- Gebruik alledaagse momenten om diversiteit ter sprake te brengen, bijvoorbeeld als een leerling vertelt over de viering van een religieus of cultureel feest, verjaardag, huwelijk of geboorte;
- Stem schoolactiviteiten en religieuze gebruiken op elkaar af. Zo voorkom je bijvoorbeeld dat er tijdens de ramadan ook een paasbrunch is;
- Hang een wereldkaart in de klas waar kinderen vlaggetjes kunnen plaatsen in

hun land van herkomst of dat van hun (groot)ouders, of voor de talen die thuis worden gesproken;

- Gebruik materialen en programma's om diversiteit bespreekbaar te maken, ook als deze niet in de klas aanwezig is. Denk hierbij aan kunst en muziek.

Hoe bespreek je (culturele) diversiteit bij gebrek hieraan in de klas?

- Gebruik onder andere nieuwsberichten en maatschappelijke gebeurtenissen om te praten over culturele of mondiale verschillen;
- Vier of bespreek verschillende religieuze feesten.

Bijvoorbeeld elke maand één. Denk aan Kerst, Eid-al-Fitr (ook wel bekend als Suikerfeest), Diwali en Pesach;

- Zet projecten in waarbij leerlingen op zoek gaan naar gebruiken, normen, waarden en religies van verschillende culturen;
- Zet spellen, films of boeken in om kinderen kennis te laten maken met diversiteit.

Illustratief praktijkvoorbeeld

Marijn is leerkracht op een superdiverse school in een middelgrote gemeente in het zuiden van Nederland. De school telt 126 leerlingen met 20 verschillende nationaliteiten. De achtergrond van de leerlingen is Turks, Eritrees, Palestijns, Syrisch, Antilliaans, Surinaams, Congolees, Somalisch, Grieks, Keniaans, Koerdisch, Gambiaans, Ethiopisch, Dominicaans, Iraans, Afghaans, Oekraïens, Oeigoers en Nederlands. Marijn ervaart elke dag taalkundige, culturele en religieuze verschillen, tussen leerlingen met verschillende nationaliteiten én tussen leerlingen met dezelfde nationaliteit. Hoe kan Marijn rekening houden met al deze verschillen?

Marijn vindt al die verschillen niet eens zo bijzonder, hij heeft altijd op een superdiverse school gewerkt.

“Alle kinderen verschillen van elkaar, waar ze ook vandaan komen”. Daarom vindt hij het belangrijk alle gezinnen beter te leren kennen. Marijn doet dat bijvoorbeeld door op huisbezoek te gaan. Hij vraagt naar de thuistaal en het leven in het thuisland. Vaak zijn er foto’s of videobeelden die het gezin graag wil laten zien en delen zij trots hapjes uit het land van herkomst met de meester. Ook in de klas stelt Marijn vragen over de thuistaal en het thuisland. De antwoorden bieden mooie aanknopingspunten voor zijn lessen. Of het nu gaat om voeding, natuur of wonen, hij maakt gebruik van al die verschillende voorbeelden, zodat elk kind voelt: “Deze les gaat over mij!”

(Uit: Goedhart, R. (2025). Cultureel responsief lesgeven: Hoe superdiverse scholen om kunnen gaan met verschillen. Tijdschrift voor Intern Begeleiden).

Verdiepende materialen

[Klik hier](#) voor een weergave van hoe je je als individu verder kunnen ontwikkelen: schema Internationale competenties versie 1.1

Benutten van verschillen in de klas, hoe kun je dat aanpakken? [Factsheet ‘Het inzetten van culturele diversiteit in de klas’](#)

“Of het nu gaat om voeding, natuur of wonen, hij maakt gebruik van al die verschillende voorbeelden, zodat elk kind voelt:

“Deze les gaat over mij!”



4.

Hoe werk je aan traumasensitiviteit?

Sommige leerlingen dragen ervaringen met zich mee die hun gedrag, emoties en leerproces beïnvloeden. Trauma verwijst naar extreme gebeurtenissen zoals oorlog, maar ook naar ingrijpende ervaringen die elk kind kan meemaken: een verhuizing, verlies van een familielid, langdurige spanning thuis, of andere stressvolle omstandigheden.

Zulke ervaringen kunnen zich uiten in concentratieproblemen, teruggetrokkenheid, impulsiviteit of heftige reacties. Deze signalen zijn meestal geen bewuste keuze, maar komen voort uit een gevoel van onveiligheid of overweldiging.



Een traumasensitieve benadering vraagt van leerkrachten dat zij gedrag in context plaatsen, met begrip en geduld reageren, en een veilige leeromgeving creëren waarin leerlingen tot leren kunnen komen. Traumasensitief onderwijs wordt steeds meer gezien als een integraal onderdeel van goed onderwijs – niet alleen voor nieuwkomers, maar voor álle leerlingen.

De impact van trauma op leren en gedrag moet erkend worden om onderwijspraktijken hierop af te stemmen. Dit inzicht is cruciaal om realistische verwachtingen te hebben: een leerling die stress ervaart, kan op dat moment geen cognitieve taken uitvoeren en heeft eerst rust nodig. Bij veel en langdurige stress kost het bovendien meer tijd om nieuwe leerstof op te nemen.

Verandering blijkt complex: studies signaleren dat succes niet uitsluitend afhangt van individuele leerkrachtvaardigheden, maar van een cultuurverandering waarin persoonlijke competentie, een schoolbrede aanpak en onderwijs samenkomen (Mullin et al., 2024).

In dit hoofdstuk lees je meer over:

- Hoe sensitieve leerkrachten verschil maken
- Hoe traumasensitieve lessen ontwikkeld en opgebouwd kunnen worden

Traumasesensitieve leerkrachten

Een traumasensitieve leerkracht biedt een veilige, stabiele en ondersteunende leeromgeving waarin leerlingen zich gezien en begrepen voelen. Door kennis van trauma, empathische houding en gerichte vaardigheden draagt die bij aan herstel, veerkracht en leerontwikkeling. De leerkracht werkt bewust, reflectief en met oog voor de emotionele behoeften van elk kind. Dit vergt een bepaalde houding, kennis en vaardigheden van de leerkracht (Gherardi & Stoner, 2024; Stokes, 2022).

Houding

Het creëren van een veilige, stabiele en voorspelbare leeromgeving is een kernaspect van traumasensitief werken. Voor leerlingen die stress of trauma hebben meegemaakt, is voorspelbaarheid geen detail, maar een fundament. Het betekent dat routines helder zijn, de dagstructuur visueel wordt ondersteund, en overgangen tussen activiteiten rustig en zorgvuldig verlopen. Een leerkracht kondigt bijvoorbeeld tijdig aan dat een activiteit bijna ten einde loopt. In plaats van abrupt te wisselen, gebruikt hij een overgangsritueel: een liedje, een vaste afsluitzin, een herkenbaar gebaar. Zo ontstaat rust. Leerlingen weten waar ze aan toe zijn en kunnen zich voorbereiden op wat komt. Dat helpt hen om spanning te reguleren en zich veilig te voelen in de klas.

Maar veiligheid zit niet alleen in structuur. Het zit ook in de manier waarop leerlingen worden benaderd. Een leerling die zich terugtrekt, niet reageert of juist druk gedrag vertoont, wordt niet direct als ‘lastig’ gezien. De leerkracht kijkt verder: wat zou dit gedrag kunnen betekenen? Misschien is het een signaal

van onderliggende stress, van een ervaring die nog doorwerkt. In plaats van te corrigeren, reageert de leerkracht met empathie. Hij stelt een open vraag, biedt ruimte voor rust, en laat merken: “Ik zie jou. Je bent welkom.”

Ook is het belangrijk dat een leerkracht benieuwd is en continue zoekt naar mogelijk alternatieve verklaringen van gedrag. Door benieuwd te blijven en door te vragen aan het kind, ouders en collega’s, kan een rijker beeld ontstaan waar het gedrag van leerlingen vandaan komt. Zie voor een uitgebreid praktijkvoorbeeld het artikel van Goedhart (2021).

Een traumasensitieve klas is geen perfecte klas. Het is een klas waarin ruimte is voor emoties, waarin gedrag in context wordt geplaatst, en waarin elke leerling mag zijn wie hij of zij is. Met structuur, empathie en responsiviteit bouwen leerkrachten aan een leeromgeving waarin herstel en groei mogelijk zijn.

Kennis

Leerkrachten spelen een cruciale rol in het herkennen en begrijpen van de impact die trauma kan hebben op het leren en gedrag van leerlingen. Ze weten dat trauma niet altijd zichtbaar is, maar zich kan uiten in concentratieproblemen, moeite met impulsbeheersing, uitdagingen in sociale interactie of het niet kunnen volgen van instructies. Achter leerproblemen schuilt soms emotionele belasting – en het besef daarvan maakt een wereld van verschil.

Kennis van sociaal-emotioneel leren (SEL)* is voor een traumasensitieve leerkracht integraal onderdeel

van het dagelijks handelen, zowel expliciet als impliciet. Leerkrachten werken met routines en programma's die leerlingen helpen om emoties te herkennen, te benoemen en te reguleren.

Signalen van trauma worden herkend. Soms zijn ze fysiek: vermoeidheid, buikpijn, of hoofdpijn. Soms gedragsmatig; denk aan terugtrekken, woede-uitbarstingen, of hyperactiviteit. En soms emotioneel: angst, verdriet, of prikkelbaarheid. Leerkrachten weten dat deze signalen niet altijd direct opvallen. Ze observeren zorgvuldig, stemmen af met collega's, en zoeken samenwerking met anderen zoals ouders en eventueel zorgprofessionals.

Door kennis te koppelen aan compassie ontstaat een klas waarin leerlingen zich veilig genoeg voelen om te leren, te falen en te groeien. Een klas waarin gedrag niet alleen wordt gezien, maar ook begrepen.

Vaardigheden

Traumasensitief werken vraagt vaardigheden van de leerkracht. In een omgeving waar emoties soms hoog oplopen, is het vermogen om zelf rustig te blijven van grote waarde. Leerkrachten zijn zich bewust van hun eigen stressreacties en triggers. Ze herkennen wanneer spanning oploopt – bij zichzelf én bij hun leerlingen – en grijpen terug op technieken die helpen om kalm te blijven: een diepe ademhaling, een korte pauze, een gesprek met een collega. Zo

**Sociaal-emotioneel leren (SEL) is de ontwikkeling van emotionele, sociale en morele competenties via een doelgerichte klas- en school-aanpak, bestaande uit evidence-based interventies voor specifieke doelgroepen binnen een gevarieerde context die transfer van het geleerde bevordert en bijdraagt aan een veilige, inclusieve samenleving (Van Overveld, 2024)*

ontstaat ruimte om responsief te handelen, ook in uitdagende situaties.

De lessen zelf zijn overzichtelijk en voorspelbaar. Elke les begint met een visuele agenda, duidelijke doelen en vaste routines. Ook in de omgang met emoties en gedrag is er aandacht voor regulatie. Leerlingen krijgen keuzemogelijkheden, mogen gebruikmaken van emotiekaarten (toegelicht in de eigen taal), en weten dat er een rustplek is in de klas waar ze zich even kunnen terugtrekken. De leerkracht helpt actief mee om spanning te reguleren: door samen adem te halen, een rustige toon aan te slaan, of gewoon even naast een leerling te gaan zitten. Deze co-regulatie is geen extra taak, maar een essentieel onderdeel van traumasensitief onderwijs: samen werken aan rust, zodat leren weer mogelijk wordt.

Traumasensitief lesgeven

Schoolklimaat

Een traumasensitieve benadering begint met het durven kijken naar het eigen schoolklimaat. Niet om te oordelen, maar om te begrijpen. Het is daarom belangrijk om vanuit een traumasensitieve blik steeds stap voor stap het klimaat te verbeteren. Routines en regels worden niet alleen geëvalueerd op hun effectiviteit, maar ook op hun veiligheid. Zijn de gedragsregels gericht op straf, of op herstel? Wordt er gewerkt met voorspelbare dagstructuren en duidelijke verwachtingen? Reflectie op deze elementen helpt om een omgeving te creëren waarin leerlingen zich veilig en gezien voelen, ook als ze worstelen. Zo kan er gericht worden gewerkt aan het ondersteunen van leerlingen in hun sociale en emotionele ontwikkeling, hun leer- en studiebehoeften, het geven van

een stem en gevoel van invloed, en het benutten van hun sterke punten en bijzondere kenmerken (Norrish & Brunzell, 2023).

Ook in de klas wordt gekeken naar de mate van structuur en voorspelbaarheid. Zijn overgangen tussen activiteiten rustig en duidelijk? Wordt er gewerkt met visuele ondersteuning, vaste rituelen en tijdige aankondigingen? Zulke elementen dragen bij aan het verminderen van stress en vergroten het gevoel van controle bij leerlingen. Een kind dat weet wat er komt, voelt zich veiliger – en veiligheid is de basis waarop leren kan plaatsvinden.

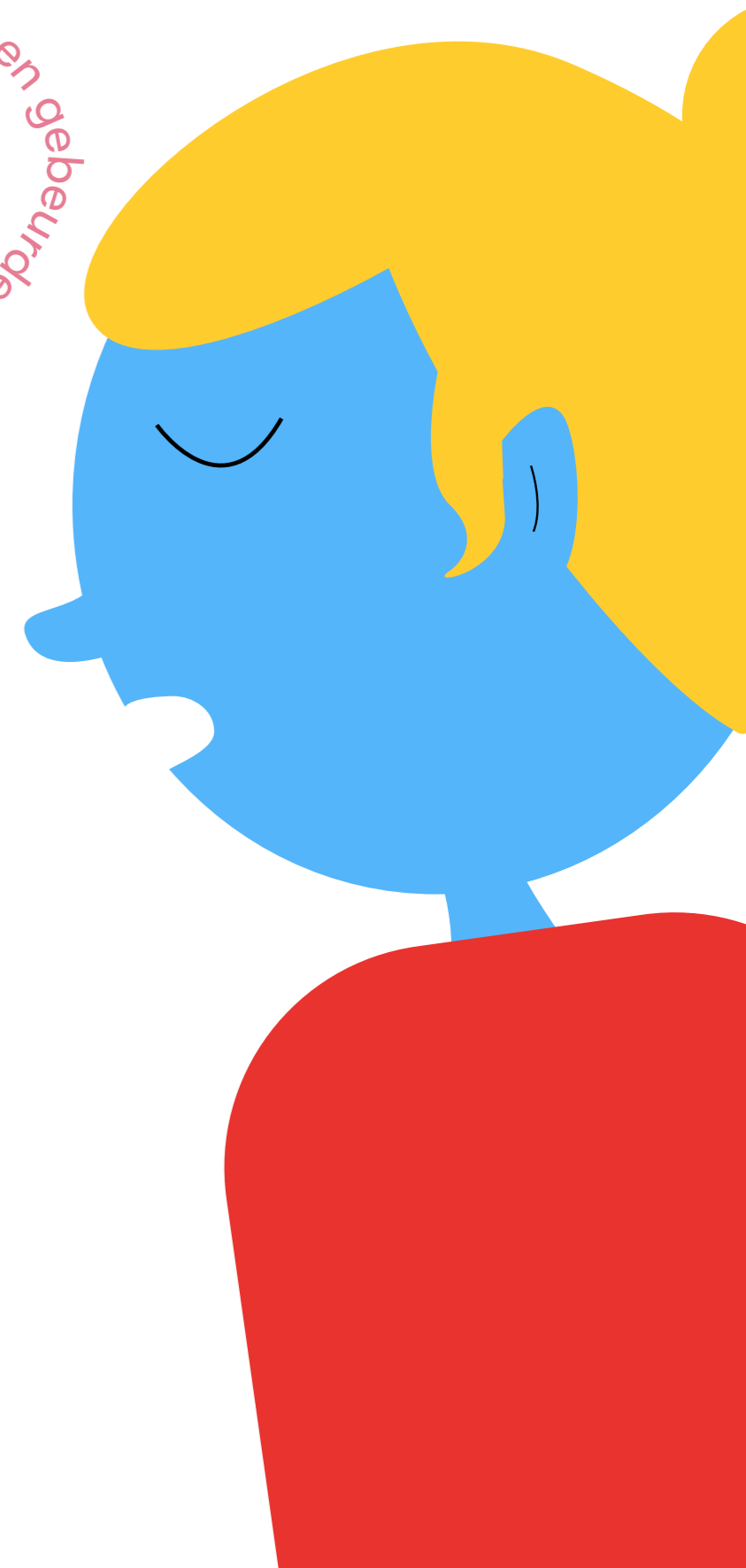
Een traumasensitieve school durft te reflecteren. Niet alleen op wat er gebeurt in de klas, maar ook op hoe dat gebeurt. Zo ontstaat een leeromgeving waarin rust, structuur en responsiviteit hand in hand gaan.

Voor het leren van alle leerlingen

Traumasensitief onderwijs is geen aparte aanpak voor een specifieke groep leerlingen. Het is een benadering voor alle kinderen, ongeacht hun achtergrond of ervaring. Want elk kind heeft baat bij een leeromgeving die rust, veiligheid en verbinding biedt. Door te werken met principes die stress verminderen en veerkracht versterken, ontstaat een klas waarin iedereen tot leren kan komen.

Leerkrachten werken actief aan het bevorderen van sociaal-emotionele ontwikkeling, welbevinden en veerkracht. Via activiteiten voor Sociaal-Emotioneel Leren (SEL) leren leerlingen omgaan met emoties, samenwerken en zelfvertrouwen opbouwen. Deze activiteiten krijgen zowel een plek in expliciete lessen

En toen gebeurde dit, en toen dat...





“In Damascus ruik je in de lente de geur van zoete Jasmijn”

“Bij ons zijn de eiken vernoemd naar prinses en koningen”.



als in het dagelijks onderwijs, waar ze impliciet worden verweven. Zo kan een SEL-les bijvoorbeeld ruimte bieden om rustig te praten over boosheid: hoe herken je het en wat kun je doen als je boos bent? Wanneer een leerling later in een andere les boos wordt, kan de leerkracht teruggrijpen op wat eerder is besproken en beter inspelen op wat op dat moment helpt.

SEL krijgt een plek in de dagelijkse routines. Denk aan een dagopening waarin leerlingen hun stemming delen, een kringgesprek over omgaan met teleurstelling, of een creatieve opdracht waarin gevoelens worden verbeeld. Zo wordt sociaal-emotioneel leren een vanzelfsprekend onderdeel van het curriculum: niet als extra, maar als essentieel.

Ouders betrekken

Ouderbetrokkenheid is een essentieel onderdeel van traumasensitief onderwijs. Leerkrachten weten: om een kind echt te begrijpen, is samenwerking met ouders onmisbaar. Daarom wordt er (pro)actief en

“Traumasensitiviteit vinden we heel boeiend en heeft ons veel gebracht. Het mooie is dat dit niet alleen waardevol is voor nieuwkomerskinderen, maar voor heel veel leerlingen. Je hele onderwijs wordt erdoor versterkt.”

- Quote ib’er

responsief gecommuniceerd over het welbevinden van leerlingen. Wanneer een kind zich terugtrekt, snel boos wordt of signalen van stress vertoont, wordt niet gewacht op een formeel oudergesprek. Er wordt direct contact gezocht, met vragen zoals: “Wat zien jullie thuis? Wat heeft jullie kind nu nodig?” In die communicatie is er oog voor verschillen. Leerkrachten houden rekening met culturele en individuele behoeften van ouders. Er wordt gesproken in begrijpelijke taal, eventueel meertalig, en met respect voor verschillende opvoedstijlen en perspectieven. Er wordt niet uitgegaan van één norm, maar van een open houding waarin ouders zich gehoord en serieus genomen voelen. Samenwerking krijgt vorm in persoonlijke contacten, huisbezoeken of digitale middelen. Een leerkracht belt een ouder na schooltijd om samen te reflecteren op een moeilijke dag. Ouders worden uitgenodigd voor een informeel koffiemoment waarin ervaringen gedeeld kunnen worden. Zo ontstaat een vertrouwensvolle relatie waarin het kind centraal staat, en waarin school en thuis elkaar versterken.

Illustratief praktijkvoorbeeld uit (Goedhart, 2021)

Kyrylo is 8 jaar oud en komt uit Lviv. Met zijn moeder is hij gevlucht naar Nederland. Ze wonen in een groot gebouw, samen met andere mensen uit Oekraïne. Kyrylo gaat elke dag naar school. In zijn klas zitten kinderen uit Oekraïne, Syrië, Eritrea, China en Polen. De juf zorgt er voor dat elk kind zich welkom voelt op school. Kyrylo kan goed rekenen en tekenen. Het leren van de nieuwe taal gaat moeizaam. En buiten spelen wil Kyrylo niet. Als de juf of de kinderen hem daartoe uitnodigen reageert hij boos en afwijzend.

De juf nodigt de moeder van Kyrylo uit voor een gesprek. Ze heeft ook een tolk uitgenodigd. De juf laat moeder het rekschrift van Kyrylo zien. Het staat vol krullen en stickers. Moeder kijkt trots en opgelucht. De juf laat ook een paar tekeningen van Kyrylo zien. Alle tekeningen gaan over de oorlog. De juf vertelt dat ze door de tekeningen van Kyrylo beter leert begrijpen wat hij heeft meegemaakt. De tolk vertaalt. De juf vertelt ook dat het leren van het Nederlands moeilijk lijkt voor Kyrylo en dat hij niet naar buiten wil in de pauze en boos wordt als het toch moet. Misschien begrijpt moeder waarom?

De moeder van Kyrylo vertelt dat hij voor de oorlog altijd samen met zijn vriendjes op een pleintje speelde in de buurt van hun huis. Totdat bij een luchtaanval een huis aan het pleintje getroffen werd. Sindsdien speelden de kinderen alleen op het pleintje

in het bijzijn van hun moeders. Zodra het luchtalarm af ging renden ze naar het metrostation in de buurt. Ook hier in Nederland gaat moeder mee naar buiten als Kyrylo met de andere kinderen gaat spelen. 'Він ще не наважується один', zegt ze. De tolk vertaalt: 'Hij durft nog niet alleen.' De juf begrijpt nu dat buiten spelen voor Kyrylo nog heel beladen is.

De juf neemt zich voor nadrukkelijker op het schoolplein aanwezig te zijn voor Kyrylo. Ze organiseert in de pauze spelletjes bij een bankje op het schoolplein. Ze besteedt ook extra aandacht aan de emoties boos, bang, blij en verdrietig. Ze gebruikt bij de emotiekaartjes emotiewoorden in het Nederlands en de moedertaal van de leerlingen. Voor en na de pauze vraagt ze de leerlingen het kaartje dat bij hun emotie past op de tafel te leggen. Zo ziet ze in één oogopslag hoe Kyrylo zich voor en na de pauze voelt. Als hij aangeeft boos of verdrietig te zijn knikt ze hem toe en zegt: 'Ik begrijp dat je liever niet buiten gaat spelen, maar ik blijf de hele pauze bij je'.

En dan maakt Kyrylo een tekening die veel indruk maakt op de juf. Een tekening van een verdrietig en een blij huis. Zou ze dit mogen zien als een teken van herstel? De juf bespreekt de situatie van Kyrylo met de intern begeleider. De intern begeleider raadt de juf aan een gesprek met Kyrylo aan te gaan over de tekening. Waarom is dat ene huis verdrietig? En waarom is het andere huis blij? Ze raadt de juf ook aan samen met de moeder van Kyrylo te bespreken hoe ze hem duidelijk kunnen maken dat er in Nederland geen luchtaanvallen zijn. En hoe de

juf en moeder stapje voor stapje Kyrylo kunnen leren buiten te spelen zonder hun nadrukkelijke aanwezigheid.

En dan maakt Kyrylo een tekening die veel indruk maakt op de juf. Een tekening van een verdrietig en een blij huis. Zou ze dit mogen zien als een teken van herstel? De juf bespreekt de situatie van Kyrylo met de intern begeleider. De intern begeleider raadt de juf aan een gesprek met Kyrylo aan te gaan over de tekening. Waarom is dat ene huis verdrietig? En waarom is het andere huis blij? Ze raadt de juf ook aan samen met de moeder van Kyrylo te bespreken hoe ze hem duidelijk kunnen maken dat er in Nederland geen luchtaanvallen zijn. En hoe de juf en moeder stapje voor stapje Kyrylo kunnen leren buiten te spelen zonder hun nadrukkelijke aanwezigheid.

Verdiepingsmaterialen traumasensitiviteit

Asselman, M., Offerman, E., Wassink-de Stigter, R., Buijze, J., Golbach, M., Kooijmans, R., de Berk, A., Nelen, W., & Helmond, P. (2020). [Traumasensitief Onderwijs, een handboek bij implementatie](#)

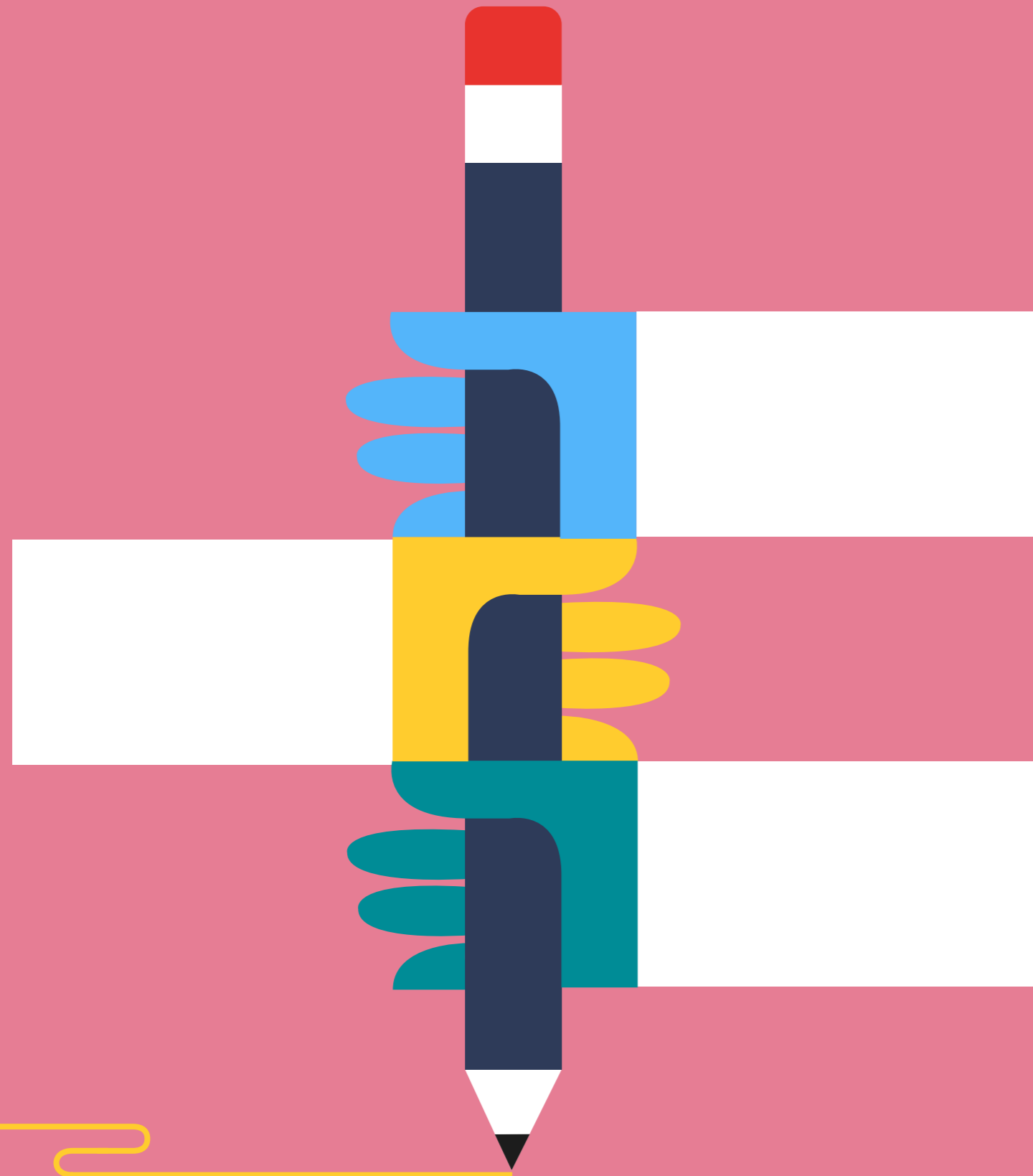
Goedhart, R. (2021). Trauma & nieuwkomers: van beter begrijpen naar samen begeleiden. Zorg Primair. [https://www.lowan.nl/po/vakkennis/trauma-en-nieuwkomers/\[lowan.nl\]](https://www.lowan.nl/po/vakkennis/trauma-en-nieuwkomers/[lowan.nl])

Infosheet Pharos Welbevinden [Nieuwkomersleerlingen Info-leraren-Wellbevinden-nieuwkomerskinderen-Pharos](#)

Traumasensitief onderwijs | Onderwijskennis <https://www.onderwijskennis.nl/themes/traumasensitief-onderwijs>

Van Overveld, K. (2022). Kijken naar trauma: Sociaal-emotioneel leren als basis. Zorg Primair. <https://www.keesvanoverveld.nl/files/kijken-naar-trauma-sociaal-emotioneel-leren-als-basis.pdf>

Handboek traumasensitief werken https://www.praktikon.nl/_uploaded/publicaties/Handboek-Traumasensitief-Onderwijs-13.pdf



5.

Hoe werk je **binnen, buiten en boven** de school samen om goed onderwijs aan leerlingen in een **meertalige context** te verzorgen?

Goed onderwijs aan leerlingen in een meertalige context vraagt om een gezamenlijke inspanning van alle betrokkenen rondom de leerling. Een samenwerking die organisaties en rollen overstijgt en verschillende betrokkenen aan elkaar verbindt is daarbij cruciaal.

Binnen de school vormt een goede samenwerking tussen collega's de basis. Een teamgedragen visie op onderwijs voor leerlingen in een meertalige context, gekoppeld aan concrete veranderingen en structurele professionalisering maakt het mogelijk om dit thema schoolbreed te verankeren.

Ook ouders zijn onmisbare partners in het leerproces. In een meertalige, cultureel diverse context vraagt educatief partnerschap om communicatie die aansluit bij de leefwereld van gezinnen, en om respect voor culturele verschillen in opvoeding en betrokkenheid. Door laagdrempelige en responsieve samenwerking kunnen scholen het vertrouwen van ouders versterken en hun betrokkenheid vergroten.

Daarnaast zijn externe partners cruciaal: Gemeenten, buurtteams, vrijwilligersorganisaties, experts én andere schoolbesturen beschikken over aanvullende expertise en middelen. Door deze partners actief te betrekken en duurzame samenwerkingen in te richten, kunnen scholen hun ondersteuning verbreden en verdiepen. Samenwerking op deze niveaus draagt bij aan een krachtige, inclusieve leeromgeving waarin talige en culturele diversiteit worden erkend als waardevolle bronnen voor leren en ontwikkeling.

In dit hoofdstuk lees je meer over:

- Samenwerken binnen de school
- Samenwerken met ouders
- Samenwerken met externe partners

Samenwerken binnen de school

Het realiseren van krachtig en inclusief onderwijs voor leerlingen in een meertalige context begint binnen de school. Een goede samenwerking tussen collega's is daarbij essentieel: afgestemd handelen door een gedeelde visie, een schoolstructuur die zich aanpast aan de relevante taken én gezamenlijke professionalisering, zowel formeel als informeel.

Visie op meertaligheid en culturele verschillen

Zoals beschreven in de eerdere hoofdstukken in dit kwaliteitskader is het belangrijk om een schoolbrede visie op het werken met leerlingen in een meertalige context te ontwikkelen. Deze visie vormt een richtinggevende basis voor de onderwijspraktijk binnen een diverse leeromgeving. Het ondersteunt het handelen van professionals en biedt houvast bij keuzes in beleid, pedagogiek en didactiek.

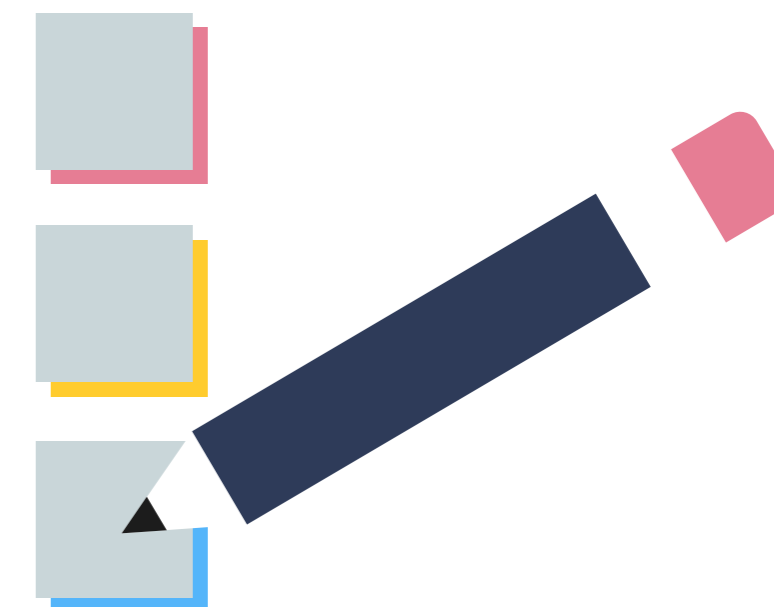
Het formuleren van zo'n visie is geen eenmalige exercitie, maar een dynamisch proces waarin denkbeelden, ervaringen en overtuigingen samenkomen. Door voortdurende dialoog binnen het team, tijdens studiedagen en in de dagelijkse praktijk, ontstaat gezamenlijke reflectie en gedeelde verantwoordelijkheid voor het realiseren van gelijke kansen.

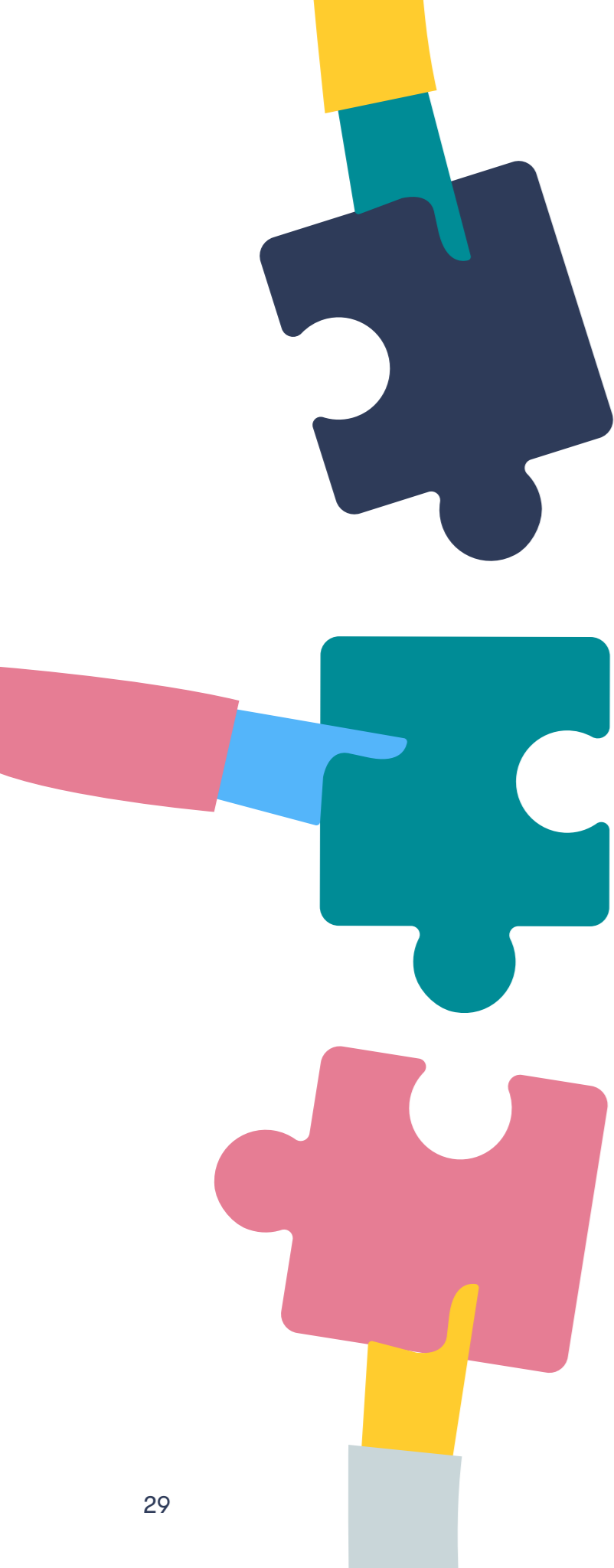
Dit vergt een zorgvuldig gepland proces waarin team en leiding samen kaders, waarden en doelen ontwikkelen en ouders en externe partners betrekken (van Wessum & Amels, 2024). Naast dit gedragen proces ligt de kracht van de visie in haar onderbouwing: actuele wetenschappelijke inzichten over meertaligheid, taalontwikkeling en intercultureel, traumasensitief onderwijs vergroten de legitimiteit en

effectiviteit. De visie wordt gevoed door theoretische inzichten én door ervaringen uit de klas.

Om de visie in de school te verankeren, is een concreet ontwikkelplan nodig met heldere doelen, acties, passende professionalisering en evaluatiemomenten. Dit plan omvat het formuleren van de gewenste situatie, curriculumontwikkeling en samenwerking tussen collega's en ouders, zodat beleid en praktijk elkaar versterken. Zo ontstaat een gedeeld gedachtegoed dat niet alleen op papier staat, maar voelbaar is in de praktijk van alle collega's (Kaiser et al., 2021).

Om tot een dergelijke visie te komen kun je een proces volgen volgens een specifieke methode. Zie daarvoor bijvoorbeeld de [Teamgids Meertaligheid PO | SLO](#).





Een platform voor experts en specialisten

Om goed onderwijs aan leerlingen in een meertalige context duurzaam te borgen, is het nodig dat de schoolstructuur flexibel is. Dit vraagt om strategische keuzes: wie neemt verantwoordelijkheid, welke acties zijn haalbaar op korte termijn én hoe wordt het thema structureel ingebed in de schoolorganisatie én in de schoolcultuur en het dagelijks handelen van collega's? Alleen wanneer meertaligheid en culturele diversiteit expliciet zijn opgenomen in visie, plannen, beleid en kwaliteitszorg, en zichtbaar zijn in de dagelijkse onderwijspraktijk, kunnen zij uitgroeien tot een gedragen en duurzame onderwijsontwikkeling.

Om meertaligheid functioneel en duurzaam te benutten, is een duidelijk mandaat op zowel school- als teamniveau noodzakelijk. Dit houdt in dat expliciet wordt benoemd wie eigenaar is van het thema binnen de school. Deze verantwoordelijkheid kan worden toegewezen aan bestaande rollen, zoals de taalcoördinator, maar ook aan nieuwe functies of taakaccenten, zoals een specialist op het gebied van nieuwkomers of meertaligheid. Door expliciet mandaat te geven aan sleutelfiguren binnen de school ontstaat eigenaarschap en richting. Ook heldere opdrachten en verantwoordelijkheden voor bijvoorbeeld ib'ers of coördinatoren dragen eraan bij dat meertaligheid en culturele diversiteit onderdeel worden van de dagelijkse schoolpraktijk.

In de dagelijkse onderwijspraktijk zijn zichtbare en haalbare stappen nodig die direct effect hebben. Denk aan afspraken tussen collega's over het waarderen en benutten van thuishalen in de klas, of het organiseren van een korte training over meer-

taligheid. Dergelijke "quick wins" maken het thema concreet en motiveren teams om ermee aan de slag te gaan.

Tegelijkertijd is het belangrijk dat deze acties onderdeel zijn van een bredere strategie, zodat zij niet op zichzelf blijven staan maar bijdragen aan een groter geheel. Voor echte verankering is meer nodig dan losse initiatieven: meertaligheid moet stevig ingebed zijn in beleid, kwaliteitszorg en monitoring, zodat het niet afhankelijk wordt van individuele inzet. Dit kan onder andere vorm krijgen door curriculumherzieningen, het ontwikkelen van een breed gedragen taalbeleid en het opnemen van meertaligheid en culturele diversiteit in evaluatie- en verbetercycli. Door regelmatig te monitoren en te evalueren of afspraken en beleid daadwerkelijk worden nageleefd en effect hebben, blijft het thema levend en kan tijdig worden bijgestuurd. Zo groeit het uit tot een gedeelde verantwoordelijkheid en een vanzelfsprekend onderdeel van het onderwijs.

Kennisdeling en professionalisering

De deskundigheid van het team is bepalend voor de kwaliteit van het onderwijs. Professionalisering is daarom geen optionele aanvulling, maar een structureel onderdeel van schoolontwikkeling. Dit vraagt om een doordachte combinatie van formele scholing, informele leerprocessen en voldoende tijd en ruimte om te leren.

Formele professionalisering kan vorm krijgen via georganiseerde studiedagen, trainingen en workshops waarin experts en ervaringsdeskundigen worden betrokken. Deze bijeenkomsten bieden verdieping

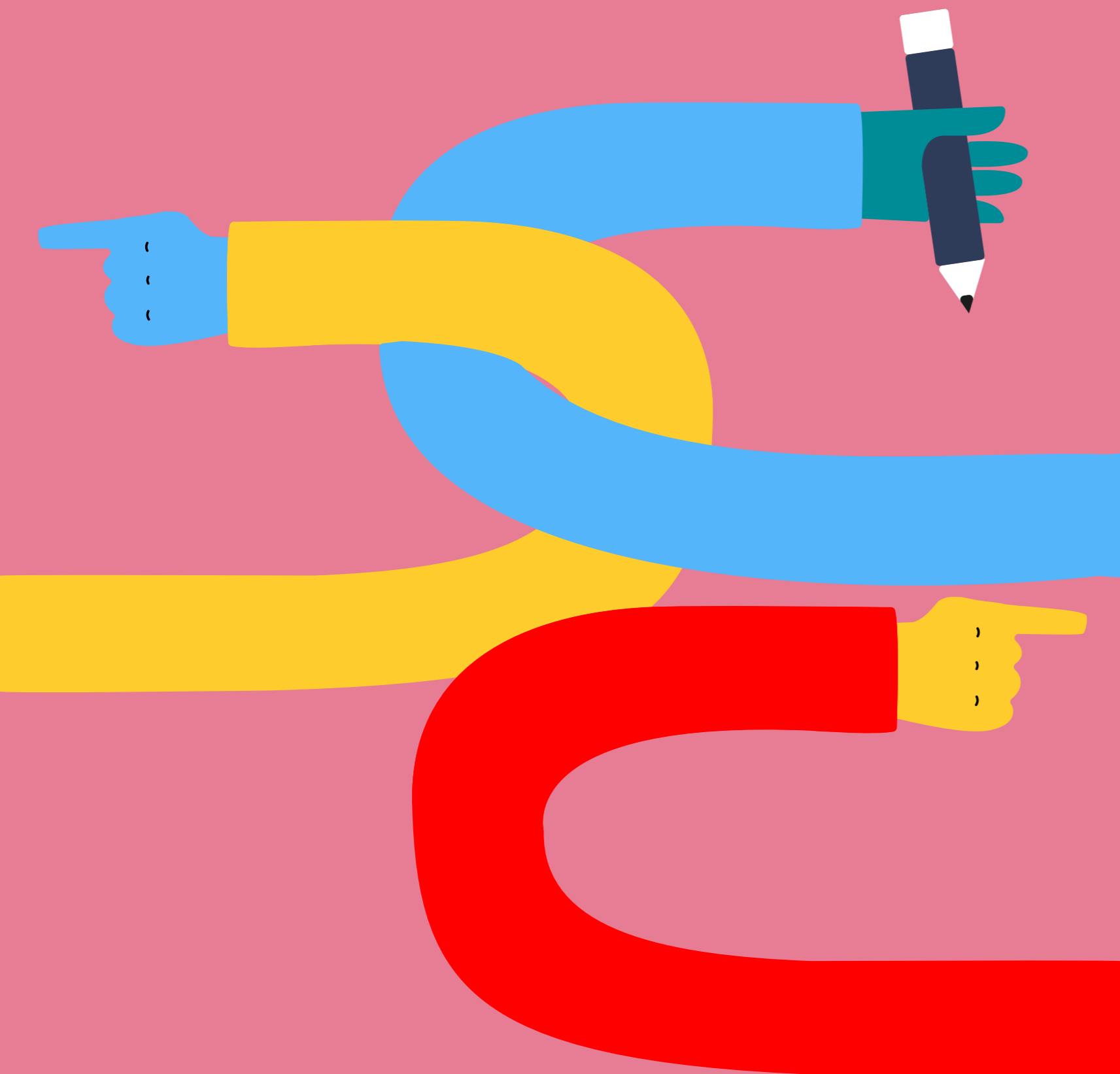
en actuele inzichten die direct toepasbaar zijn in de praktijk. Tegelijkertijd is het van belang om het dagelijks leren te stimuleren, bijvoorbeeld via interview, collegiale consultatie en het delen van praktijkervaringen. Dit kan plaatsvinden tijdens teamvergaderingen of via een intern platform, waardoor leren onderdeel wordt van de dagelijkse werkpraktijk.

Tot slot is het essentieel om expliciet tijd en ruimte te reserveren voor professionalisering binnen het taakbeleid. Door hier structureel uren voor vrij te maken, wordt zichtbaar dat het om een gedeelde verantwoordelijkheid gaat en niet om een extra belasting. Veranderingen kunnen immers alleen duurzaam worden gerealiseerd wanneer zij ook in tijd en organisatie worden gefaciliteerd.

Samenwerken met ouders

Buiten de school zijn ouders essentiële partners in het leerproces van leerlingen. In een meertalige context vraagt dit om een benadering die recht doet aan diversiteit in cultuur en taal. Samenwerken begint bij luisteren: niet alleen naar wat ouders zeggen, maar ook naar wat ze meebrengen — hun zorgen, hoop en gewoonten. Wanneer dat perspectief serieus genomen wordt, groeit het vertrouwen en daarmee de samenwerking.

Een cultureel responsief educatief partnerschap erkent verschillen in taal, opvoeding en betrokkenheid en zoekt actief naar manieren om bruggen te slaan. Wederzijds begrip, respect en communicatie die aansluit bij de leefwereld van gezinnen zijn daarbij essentieel. Het doel is dat ouders niet alleen geïnformeerd worden, maar ook meedenken, meebe-slissen en bijdragen aan het onderwijs.



Basis van educatief partnerschap (Goedhart, 2022, 2025)

- **Gezamenlijke doelen formuleren.** Organiseer startgesprekken waarin ouders samen met leerkrachten verwachtingen uitspreken, zowel rondom het kind als op schoolniveau.
- **Heldere communicatie, eventueel meertalig.** Gebruik begrijpelijke taal en overweeg meertalige brieven, flyers of ouderavonden met tolken. Digitale vertaalapps kunnen drempels verlagen.
- **Respect voor en kennis van culturele verschillen in opvoedingsstijlen.** Erken dat opvoedingsnormen en verwachtingen kunnen verschillen. Ga het gesprek aan zonder oordeel en zoek naar gezamenlijke doelen. Zie voor concrete inhoud hoofdstuk 3 van dit kwaliteitskader.
- **Dienstverlening aanpassen aan behoeften van ouders.** Pas communicatiekanalen, tijdstippen en formats van ouderbijeenkomsten aan op behoeften van ouders én de werkbaarheid voor personeel. Denk ook aan visuele ondersteuning voor ouders met beperkte taalvaardigheid.

Organiseren van ontmoetingen

Een sterke relatie ontstaat door tijd en aandacht. Regelmatige contactmomenten, een open houding en oprechte interesse in de leefwereld van ouders zorgen voor vertrouwen. Formele ouderavonden én informele momenten zoals koffieochtenden, multiculturele lunches of open lesdagen maken de school tot een plek van ontmoeting. Een fysieke of digitale ontmoetingsplek, zoals een ouderkamer of WhatsApp-groep, kan helpen om ouders laagdrempelig te betrekken.

Het is belangrijk dat ouders eenvoudig toegang hebben tot schoolvertegenwoordigers. Door een duidelijk aanspreekpunt te benoemen, zoals een oudercontactpersoon, en dit helder te communiceren, weten ouders bij wie ze terecht kunnen met vragen of zorgen. Daarnaast dragen zichtbare en benaderbare leerkrachten, bijvoorbeeld via inloopsprekuren of aanwezigheid bij schoolactiviteiten, bij aan laagdrempelige contactmomenten.

Dialogoog en gedeeld eigenaarschap

Soms schuurt het: verschillen in opvoeding, verwachtingen of communicatie kunnen spanning oproepen. Juist dan is het waardevol om de dialoog aan te gaan. Wat betekent discipline in verschillende culturen? Hoe wordt huiswerk beleefd? Wat is de rol van een leerkracht? Deze vragen bieden aanknopingspunten voor een open en gelijkwaardige dialoog.

De dialoog met ouders kan ook worden benut om ouders uit te nodigen mee te denken over het verrijken van het curriculum met kennis uit hun thuistalen en thuisculturen. Ouders en hun achtergronden verrijken het onderwijs op vele manieren, bijvoorbeeld door verhalen in de thuistaal, het toelichten van hun beroep of het delen van ervaringen uit hun dagelijks leven. Het kan leerlingen bovendien in aanraking brengen met andere geografische en culturele perspectieven. Zo gaat een les over bomen en struiken dan niet alleen over de Nederlandse vegetatie, maar ook over de enorme Poolse eiken met de namen van koningen en prinses en de Arabische jasmijn die in de straten van Damascus geurt als zoete parfum. Een les over uitdrukkingen

“Ik beseftte dat mijn eerdere aanname – dat sommige ouders niet konden helpen omdat ze de taal niet machtig waren – niet klopte. Ik zag dat zelfs ouders die geen Nederlands spreken iets doen met hun kinderen, zoals woordkaartjes oefenen, en dat dit toch effect heeft. Ouders willen helpen; het probleem zit vaak in wederzijds onbegrip. Als je de tijd neemt om elkaar te begrijpen, kun je samen veel bereiken.”

- Quote leerkracht

betreft dan niet alleen “Wat de boer niet kent dat eet hij niet”, maar ook “Щоб рибку з’їсти, треба у воду лізти (Als je vis wilt eten, zul je eerst het water in moeten gaan)” (Goedhart, 2025). Thuisalen en thuisgewoonten krijgen zo een plek in de klas, wat bijdraagt aan de cognitieve, sociale en emotionele ontwikkeling van leerlingen.

Co-creatie betekent dat ouders als gelijkwaardige partners betrokken worden bij onderwijsbeleid en -praktijk. Wanneer zij meedenken, is het belangrijk om terug te koppelen hoe hun inbreng is meegenomen. Dit versterkt vertrouwen en laat zien dat ouderbetrokkenheid invloed heeft.

Samenwerken met externe partners

Hoe zorg je dat onderwijs in een meertalige context zich blijft ontwikkelen? Niet door het alleen te doen, maar door samen te leren en te werken met boven-

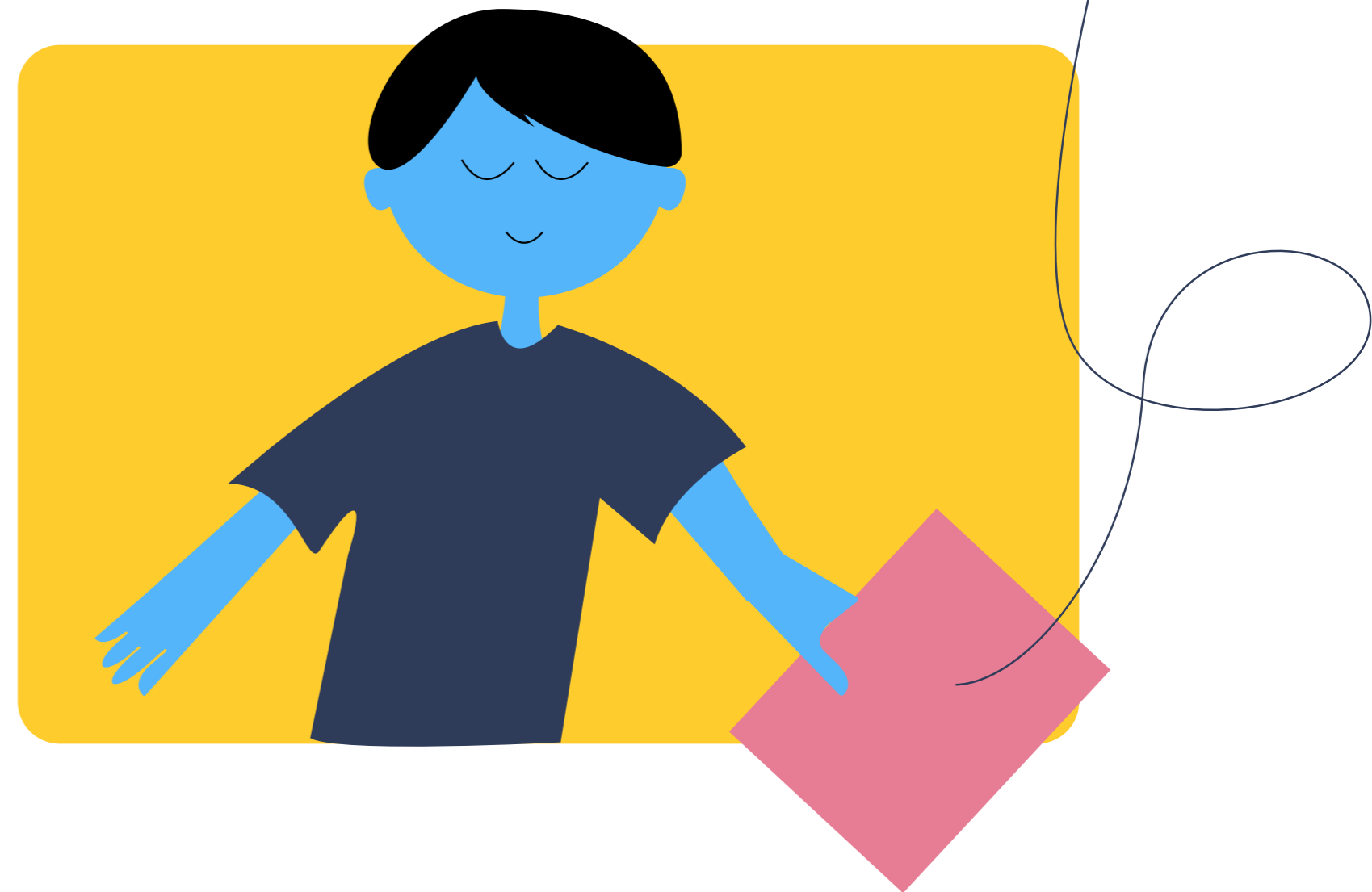
schoolse partners. Wijknetwerken, gezamenlijke studiedagen en partnerschappen brengen scholen, experts en organisaties bij elkaar. Gemeente, buurtteams en vrijwilligersorganisaties kunnen op deze wijze betrokken worden. Zo ontstaat een bredere gemeenschap waarin kennis wordt gedeeld, oplossingen gezamenlijk vorm krijgen en aanvullende ondersteuning en expertise beschikbaar zijn.

Netwerken voor professionalisering en kwaliteitsborging

Wijknetwerken vormen een waardevolle context voor de voortdurende ontwikkeling van kennis en vaardigheden van professionals. Ze maken het mogelijk om samen met andere scholen en experts te leren, ervaringen uit te wisselen en de kwaliteit van het onderwijs te versterken.

Deze samenwerking krijgt vorm in gezamenlijke activiteiten, zoals studiedagen, leernetwerken en casusbesprekingen. Door expertise te delen en gezamenlijk te reflecteren ontstaat een rijkere leeromgeving voor professionals, waarin het handelingsrepertoire wordt vergroot en ruimte is voor gezamenlijke probleemoplossing.

Een concrete vorm van samenwerking binnen deze netwerken is intervisie op casussen. Door complexe situaties te bespreken met collega’s van andere scholen of organisaties, wordt voorkomen dat professionals geïsoleerd raken in hun zoektocht naar antwoorden. Tegelijkertijd bevordert deze manier van samenwerken kennisdeling en het gevoel van gedeelde verantwoordelijkheid, wat bijdraagt aan een lerende gemeenschap waarin expertise wordt versterkt en geborgd.





Daarnaast is het belangrijk om bestaande expertise binnen scholen zichtbaar en beschikbaar te maken. Scholen met ervaring in meertalig onderwijs kunnen andere scholen ondersteunen bij het opzetten van taaltrajecten of het ontwikkelen van passende didactiek. Door platforms te creëren waarop medewerkers met elkaar en met externe experts kunnen sparren, wordt het mogelijk om elkaars sterke kanten te benutten en samen tot nieuwe inzichten te komen.

Overzicht over en afstemming met partners

Voor een samenhangende ondersteuning van leerlingen is overzicht en afstemming met externe partners van groot belang. Scholen staan er niet alleen voor: in de directe omgeving zijn tal van organisaties actief die kunnen bijdragen aan de ondersteuning van leerlingen, zowel op het gebied van leren als welzijn.

Overzicht helpt scholen om snel de juiste partners te vinden en gericht samen te werken. Goede afstemming tussen school en externe organisaties voorkomt dubbel werk en draagt bij aan een samenhangende aanpak rondom de leerling.

De volgende punten zijn daarbij van belang:

- Sterke ondersteuning op het gebied van taalvaardigheid en welzijn vraagt om nauwe samenwerking met partners buiten de school, zoals buurtteams, logopedisten, bibliotheken, vrijwilligersorganisaties en taalmaatjes. Deze partijen kunnen een waardevolle bijdrage leveren aan de ontwikkeling van leerlingen, zowel binnen als buiten het klaslokaal.
- Afstemming is cruciaal voor effectieve samenwerking. Door informatie uit te wisselen en de

inzet van verschillende partijen goed op elkaar af te stemmen, wordt dubbel werk voorkomen en ontstaat gerichte ondersteuning die aansluit bij de behoeften van leerlingen en hun gezinnen.

- Een praktisch hulpmiddel bij deze afstemming is een sociale kaart: een overzicht van beschikbare partners in de wijk of regio, inclusief contactgegevens en aandachtsgebieden. Door dit visueel en toegankelijk te maken voor het team, weten collega's snel bij wie zij terechtkunnen en wordt samenwerking laagdrempeliger en efficiënter.

Structurele samenwerking met mede-eigenaren en gelijkgestemden

Structurele samenwerking op stedelijk en gemeentelijk niveau maakt het mogelijk om ondersteuning duurzaam te organiseren. Wanneer besturen, gemeenten, samenwerkingsverbanden en opleiders zoals hogescholen en universiteiten gezamenlijk optrekken, bundelen zij middelen, expertise en verantwoordelijkheden. Dit maakt het mogelijk om passende ondersteuning voor leerlingen niet alleen te organiseren, maar ook te verduurzamen. Het gaat hierbij om een gedeelde opgave, waarbij alle betrokken partijen mede-eigenaar zijn van de oplossing.

Een belangrijke stap is het gezamenlijk investeren in professionalisering, materialen en ondersteuningstrajecten. Dit kan bijvoorbeeld door tijd vrij te maken voor medewerkers of door gezamenlijk met andere besturen professionaliseringstrajecten voor specialisten op te zetten. Door expertise te bundelen en

gezamenlijk te leren, ontstaat een krachtig netwerk dat scholen ondersteunt in hun dagelijkse praktijk.

Daarnaast is het van belang om duidelijke afspraken te maken met partners over de samenwerking. Dit kan via samenwerkingsovereenkomsten waarin procedures worden vastgelegd rond doorverwijzing, ondersteuning en monitoring van leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften. Heldere afspraken zorgen voor continuïteit en voorkomen dat leerlingen tussen wal en schip raken.

Tot slot is het essentieel om rollen en verantwoordelijkheden expliciet te maken. Door vast te leggen wie wat doet, wie aanspreekpunt is en hoe de samenwerking wordt geëvalueerd, ontstaat transparantie en wordt de hulpverlening efficiënter. Dit voorkomt misverstanden en draagt eraan bij dat leerlingen tijdig de ondersteuning krijgen die zij nodig hebben.

Illustratief praktijkvoorbeeld: Hier is een voorbeeld gedeeld hoe een bovenschoolse samenwerking heeft geleid tot een verander initiatief op Utrechtse basisscholen.

Wat is het nieuwkomersspecialisme in Utrecht?

Het nieuwkomersspecialisme is een Utrechtse aanpak die is ontwikkeld om het onderwijs voor kinderen die nieuw zijn in Nederland (nieuwkomers) beter en duurzamer te maken. Een onderwijsprofessional volgt gedurende 2 jaar een professionaliseringstraject, terwijl er door deze specialist op diens school verschillende initiatieven worden ontplooid om het onderwijs aan nieuwkomersleerlingen te verbeteren.

Wat doet een nieuwkomersspecialist en hoe wordt hij of zij opgeleid?

Een nieuwkomersspecialist helpt basisscholen om leerlingen die nieuw zijn in Nederland goed te ondersteunen. Dat doen ze door advies en begeleiding op gebieden zoals taalontwikkeling en meertaligheid, culturele sensitiviteit, traumasensitief werken en ouderbetrokkenheid. Ook denken ze mee over lesgeven, toetsen en het delen van kennis binnen teams. Om dit goed te kunnen doen, volgen nieuwkomersspecialisten een professionaliseringstraject waarin de volgende thema's terugkomen:

Didactisch handelen – hoe geef je effectief les aan nieuwkomers?

Pedagogisch handelen – hoe creëer je een veilige en stimulerende leeromgeving?

Educatief partnerschap – hoe werk je samen met ouders en andere betrokkenen?

Veranderkunde – hoe breng je vernieuwing in schoolteams?

Wat maakt het Utrechtse model bijzonder?

Het werkt wijkgericht. Dat betekent dat scholen samenwerken met andere scholen en organisaties in dezelfde buurt. Dit gebeurt in Teams Passend Onderwijs (TPO's). In deze netwerken delen professionals kennis, bespreken casussen en starten gezamenlijke projecten. Door deze samenwerking kunnen scholen en wijkpartners snel schakelen om nieuwkomersgezinnen goed te ondersteunen.

Het initiatief komt van de Werkgroep Aanbod Nieuwkomers Utrecht PO, waarin schoolbesturen, het samenwerkingsverband en de gemeente samenwerken. De uitvoering gebeurt door het Stedelijk Expertiseteam Nieuwkomers, met ondersteuning van de Marnix Academie en Hogeschool Utrecht voor theorie en onderzoek.



Referenties

Agirdag, O., & De Leersnyder, J. (2024). Against the odds: Predictors of academic success and excellence in majority-minority schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 35(3), Article 3.

<https://doi.org/10.1080/09243453.2024.2385938>

Applin, J. L. (2008). Skills, knowledge, and Attitudes of Culturally Responsive Teachers. *Kentucky Teacher Educator*, Paper 8.

Asselman, M., Offerman, E., Wassink-de Stigter, R., Buijze, J., Golbach, M., Kooijmans, R., de Berk, A., Nelen, W., & Helmond, P. (2020). *Traumasensitief onderwijs: Een handboek bij de implementatie*. Koraal, Pluryn, Praktikon, Stichting Orion, De Loodsboot. https://www.praktikon.nl/_uploaded/publicaties/Handboek-Traumasensitief-Onderwijs-13.pdf

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

[Blommers, F., Breukelen, F., van Dam, L., Mert, F., & Zagt, L. \(2022\). Culturele diversiteit en interculturele competenties op middelbare scholen.](#)

Blommers, F., Breukelen, F., van Dam, L., Mert, F., & Zagt, L. (2022). *Culturele diversiteit en interculturele competenties op middelbare scholen*, Universiteit Utrecht.

Bosma, E., Bakker, A., Zenger, L. & Blom, E. (2022). Supporting the development of the bilingual lexicon through translanguaging: A realist review integrating psycholinguistics with educational sciences. *European Journal of Psychology of Education*, 1-23.

Cummins, J. (1981). *Bilingualism and minority-language children*. Language and Literacy Series. OISE Press.

De Backer, F. (2022). Een scherp zicht. Talenbewust assessment bij meertalige leerlingen. In J. Duarte, M. Günther, F. De Backer, C. Frijns, & B. Gezelle Meerburg (Red.), *Talenbewust lesgeven* (pp. 303–321). Coutinho.

De Backer, F., & Duarte, J. & Frijns, C. (2022). ‘Juf, Tamazight is ooooooverall bij mij!’. In J. Duarte, M.

Günther, F. De Backer, C. Frijns, & B. Gezelle Meerburg (Red.), *Talenbewust lesgeven* (pp. 67–87). Coutinho.

Frijns, C., Van Dalen, A. & De Backer. (2022). In J. Duarte, M. Günther, F. De Backer, C. Frijns, & B. Gezelle Meerburg (Red.), *Talenbewust lesgeven* (pp. 33–51). Coutinho.

Gherardi, S. A., & Stoner, A. (2024). Transcending attitudes: Teacher responses to professional development in trauma-informed education. *Discover Education*, 3(1), 132. <https://doi.org/10.1007/s44217-024-00207-6>

Gibbons, P. (2015). *Scaffolding Language, Scaffolding Learning: Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom*. Heinemann.

Goedhart, R. (2021). Trauma & nieuwkomers. *Zorg Primair*. <https://www.lowan.nl/po/vakkennis/trauma-en-nieuwkomers/>

Goedhart, R. (2022). Ouderbetrokkenheid bij nieuwkomers hoe leraren en ouders elkaar kunnen bereiken. *Tijdschrift voor Intern Begeleiders*. https://www.tijdschriftib.nl/artikel/110-2459_Ouderbetrokkenheid-bij-nieuwkomers-hoe-leraren-en-ouders-elkaar-kunnen-bereiken

Goedhart, R. (2025a). Cultureel responsief lesgeven: Hoe superdiverse scholen om kunnen gaan met verschillen. *Tijdschrift Voor Intern Begeleiders*. https://www.tijdschriftib.nl/artikel/110-3636_Cultureel-Responsief-Lesgeven-hoe-superdiverse-scholen-om-kunnen-gaan-met-verschillen

Goedhart, R. (2025b). *Cultuur responsief partnerschap—LOWAN*. <https://www.lowan.nl/po/presentaties/cultuur-responsief-partnerschap/>

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.), *Talenbewust lesgeven* (pp. 179–200). Coutinho.

Kaiser, A., Fahrenbach, F., & Martinez, H. (2021). *Creating Shared Visions in Organizations – Taking an*

Organizational Learning and Knowledge Management Perspective. Hawaii International Conference on System Sciences. <https://doi.org/10.24251/HICSS.2021.632>

Lee, E. L. (2016). Language and Culture. In Oxford Research Encyclopedia of Communication. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190228613.013.26>

Lin, C. (2020). Understanding Cultural Diversity and Diverse Identities. In *Quality Education* (pp. 929–938). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-95870-5_37

Moraru, M., Bakker, A., Akkerman, S., Zenger, L., Smit, J., & Blom, E. (2025). Translanguaging within and across learning settings: A systematic review focused on multilingual children with a migration background engaged in content learning. *Review of Education*, 13(2), e70069.

Mullin, A. C., Sharkey, J. D., & Barnett, M. (2024). Advancing trauma informed practices in schools using the Consolidated Framework for Implementation Research. *Frontiers in Education*, 9. <https://doi.org/10.3389/educ.2024.1346933>

Norrish, J., & Brunzell, T. (2023). How is Trauma-Informed Education Implemented within Classrooms? A Synthesis of Trauma-Informed Education Programs. *Australian Journal of Teacher Education*, 48(3). <https://doi.org/10.14221/1835-517X.6159>

Onderwijscentrum Brussel (2021). Omgaan met meertaligheid: aanpak. Brussel Vol Taal. Geraadpleegd op 8 december 2025, van <https://www.brusselvoltaal.be/3-aan-de-slag/omgaan-met-meertaligheid-aanpak>

Onderwijsraad. (2025). *Talige diversiteit benutten*. Onderwijsraad. <https://www.onderwijsraad.nl>

Özkan, M., & Çakir, Ç. (2025). Culturally Responsive Leadership: Navigating Diversity in Education. In *Cultural Awareness and Diversity Management in Contemporary Education* (pp. 193–220). IGI Global Scientific Publishing. <https://doi.org/10.4018/979-8-3373-0402-1.ch005>

Petri, D., Luinge, M., van Veen, K., Kassenberg, A., & Denessen, E. (2025). Cultural knowledge of students for primary school teachers: A scoping review. *Learning, Culture and Social Interaction*, 54,

100926. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2025.100926>

Sandilos, L. E., Rimm Kaufman, S. E., & Cohen, J. J. (2017). Warmth and Demand: The Relation Between Students' Perceptions of the Classroom Environment and Achievement Growth. *Child Development*, 88(4), 1321–1337. <https://doi.org/10.1111/cdev.12685>

Sierens, S., & Van Avermaet, P. (2014). Language diversity in education: Evolving from multilingual education to functional multilingual learning. In D. Little (Ed.), *Managing diversity in education: Languages, policies, pedagogies* (pp. 204–222). Clevedon: Multilingual Matters.

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. <https://www.hu.nl/het-benutten-van-thuistalen-bevordert-gelijke-onderwijskansen>

Smit, J., Van Eerde, H., & Bakker, A. (2013). A conceptualisation of whole-class scaffolding. *British Educational Research Journal*, 39(5), 817–834.

Stivers, T., Enfield, N. J., Brown, P., Englert, C., Hayashi, M., Heinemann, T., Hoymann, G., Rossano, F., de Ruiter, J. P., Yoon, K.-E., & Levinson, S. C. (2009). Universals and cultural variation in turn-taking in conversation. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 106(26), 10587–10592. <https://doi.org/10.1073/pnas.0903616106>

Stokes, H. (2022). Leading Trauma-Informed Education Practice as an Instructional Model for Teaching and Learning. *Frontiers in Education*, 7. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.911328>

Timmerman, J., Van Popta, M. A., Dekker, S., Rouffet, C., & Smit, J. (2024). Monitoring ronde 1 Stedelijk Netwerk Nieuwkomers: Invoering van een meerjarenmodel voor een doorgaande lijn in het onderwijs aan nieuwkomers in de leeftijd van 4-12 jaar in Utrecht. Lectoraat Meertaligheid en Onderwijs, Hogeschool Utrecht

Tjin A Djie, K., & Zwaan, I. (2023). *Aandacht voor verschil op school: Verbeter kansengelijkheid met Beschermjassen*. Koninklijke Van Gorcum.

Van Beuningen, C., & Polišenská, D. (2020). Durf meer met meertaligheid. *Levende Talen Magazine*, 107(7), 10–14.

Van den Branden, K. (2010). *Handboek taalbeleid basisonderwijs*. Acco.

Van Der Wildt, A., Van Avermaet, P., & Van Houtte, M. (2017). Multilingual school population: Ensuring school belonging by tolerating multilingualism. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 20(7), 868–882. <https://doi.org/10.1080/13670050.2015.1125846>

Van Overveld, C. W. (2024). SEL: sociaal-emotioneel leren als basis. Pica.

Van Popta, M. (2022). *Theoretisch kader ten behoeve van het Onderwijs aan Nieuwkomers Utrecht van 4-12 jaar in Utrecht*. Lectoraat Meertaligheid en Onderwijs, Hogeschool Utrecht.

<https://swvutrechtpo.nl/wp-content/uploads/2022/09/Theoretisch-kader-onderbouwning-advies-tbv-het-onderwijs-aan-nieuwkomers-Utrecht-PO-09-06-2022.pdf>

Van Wessum, L., & Amels, J. (2024). Leidinggeven aan visieontwikkeling. *Basisschool Management*. <https://www.platformsameneronderzoeken.nl/wp-content/uploads/2024/07/Artikel-Leidinggeven-aan-visie-ontwikkeling.pdf>

Veerman, E., Danbury, E., Duarte, J., Volman, M., & Gaikhorst, L. (2025). A systematic review of empirical studies into multilingual pedagogies and their outcomes in primary education. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 18(3), 1-26. <https://doi.org/10.1080/01434632.2025.2472862>

Vincent, C. G., Randall, C., Cartledge, G., Tobin, T. J., & Swain-Bradway, J. (2011). Toward a Conceptual Integration of Cultural Responsiveness and Schoolwide Positive Behavior Support. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 13(4), 219–229. <https://doi.org/10.1177/1098300711399765>

Wassink - De Stigter, Nelen, W., Delsing, M., de Berk, A., Kooijmans, R., Offerman, E., Asselman, M., Nijhof, K., Lindauer, R., & Helmond, P. (2025). Implementing a School-Wide Trauma-Informed Education Approach: An Evaluation of Student-Outcomes during the First Year of Implementation. *Journal of Child & Adolescent Trauma*, 18(1), 71–85. <https://doi.org/10.1007/s40653-024-00663-0>

Wassink - De Stigter, R., Kooijmans, R., Asselman, M. W., Offerman, E. C. P., Nelen, W., & Helmond, P.

(2022). Facilitators and Barriers in the Implementation of Trauma-Informed Approaches in Schools: A Scoping Review. *School Mental Health*, 14(3), 470–484. <https://doi.org/10.1007/s12310-021-09496-w>

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.



Bijlage bij het kwaliteitskader

Rijke beschrijvingen van taalontwikkellende en meertalige praktijken



Introductie rijke beschrijvingen

Deze bijlage bevat zes praktijkbeschrijvingen van scholen in de stad Utrecht. Hierin wordt zichtbaar hoe nieuwkomersspecialisten, in samenwerking met hun collega's, stap voor stap werken aan meertalige en taalontwikkellende onderwijspraktijken. De beschrijvingen zijn gebaseerd op hun eigen terugblikken, gesprekken, documentatie en materialen gedurende twee schooljaren. Vanuit hun perspectief krijgen we een inkijk in hoe het onderwijs in een meertalige context zich op school ontwikkelt, welke keuzes zij maken, en wat dit betekent voor leerlingen, ouders, leerkrachten en onderwijsondersteuners.

Elke school laat daarbij een eigen combinatie zien van onderwijspraktijken die centraal staan in het Kwaliteitskader Onderwijs aan leerlingen in een Meertalige Context. Zo ligt in de ene praktijk de nadruk op scaffolding van taal bij rekenen, terwijl in andere praktijken thematisch werken of het doelgericht inzetten van de thuistaal bij het lezen van rijke teksten centraal staan. Samen laten deze voorbeelden zien hoe taalontwikkellend en meertalig werken er in verschillende lessen en groepen uit kan zien.

De begrippen en strategieën die worden genoemd zijn toegelicht in het kwaliteitskader zelf. Deze praktijkbeschrijvingen zijn daarom het best te lezen in samenhang met dat kader. Ze illustreren hoe theoretische uitgangspunten zich in het dagelijks onderwijs kunnen vertalen naar concrete handelingen, keuzes en routines.

Met deze praktijkbeschrijvingen willen we niet alleen inspireren, maar ook erkenning geven voor het vakmanschap en de inspanningen die achter deze ontwikkelingen schuilgaan. De beschreven praktijken zijn geen eindpunt, maar momentopnames van scholen die, ieder passend bij de eigen context, in beweging zijn.

Onze bijzondere dank gaat uit naar de nieuwkomersspecialisten die hun ervaringen, materialen en inzichten met ons wilden delen, en naar de collega's, leerlingen en ouders die bij de ontwikkelingen betrokken zijn geweest. Dankzij hun openheid en reflecties konden deze rijke beschrijvingen tot stand komen.

Deze praktijkbeschrijvingen zijn opgesteld door Indira Wakelkamp en Eveline Wouters van het lectoraat Meertaligheid en Onderwijs, Hogeschool Utrecht.

SCHOOL- EN DOELGROEPBESCHRIJVING

Aantal leerlingen
± 159

Leerlingen met een andere thuistaal
dan of naast het Nederlands
± 143

Thuistalen
o.a. Arabisch, Dari, Hindi, Kingarwanda, Litouws, Pools, Punjabi, Farsi, Romani, Sranan Tongo, Tigrinya, Turks, Twi, Yoruba, Tamil

Nieuwkomers
6

Context van de beschreven praktijk
groep 5/6

1.

De thuistaal als hefboom bij informatieve teksten

Omgang met meertaligheid

De afgelopen jaren heeft onze school een duidelijke ontwikkeling doorgemaakt in hoe we omgaan met meertaligheid: van verbieden, via tolereren en waarderen, naar het doelgericht inzetten van thuistalen als bron voor leren. Binnen het team bevinden we ons in verschillende fasen van deze ontwikkeling; de meesten van ons zijn in de overgang van onbewust onbekwaam naar bewust onbekwaam. Deze fase biedt mogelijkheden voor groei, reflectie en verdere professionalisering. Door bewust ruimte te maken voor de thuistalen van leerlingen, ook in de fysieke leeromgeving, groeit het besef dat taal niet alleen een communicatiemiddel is, maar ook een drager van identiteit en verbinding.

Doel en achtergrond van de meertalige en taalontwikkelende praktijk(en)

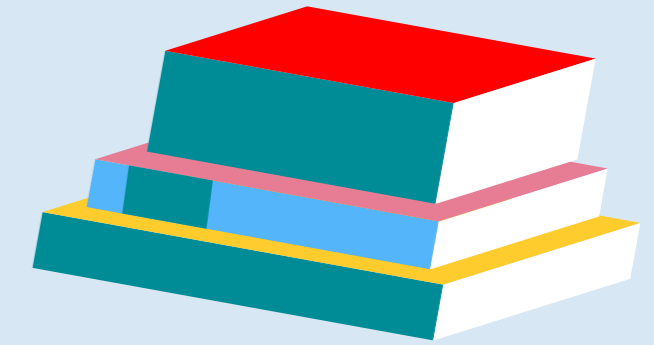
Ons centrale doel was om de thuistaal planmatig in te zetten als hefboom voor taalbegrip, met een specifieke focus op begrijpend lezen. We wilden onderzoeken hoe het gebruik van de thuistaal leerlingen kan helpen om beter toegang te krijgen tot de inhoud van teksten en actiever deel te nemen aan taalrijke leermomenten. Door de thuistaal bewust in te zetten, hoopten we niet alleen het tekstbegrip te vergroten, maar ook het zelfvertrouwen, de motivatie

en de betrokkenheid van nieuwkomersleerlingen te versterken.

Beschrijving van de meertalige en taalontwikkelende praktijk(en)

Om dit in de praktijk te brengen, zijn we een pilot gestart met vertaalde informatieve teksten in het Arabisch en Turks. De pilot richtte zich op een kleine groep van vijf leerlingen, van wie drie Arabisch en twee Turks als dominante thuistaal hebben. De uitvoering van de pilot verliep planmatig en werd begeleid aan de hand van SMART-doelstellingen (Specifiek – Meetbaar – Acceptabel – Realistisch – Tijdgebonden) en het TROA-model (Toekomst – Realiteit – Opties – Actie). Dit model diende als gesprekskader in reflectiemomenten met het team: wat willen we bereiken, waar staan we nu, wat is er mogelijk en welke eerste stap zetten we?

Leerkrachten werden tijdens dit traject in een aantal bijeenkomsten geschoold in taalontwikkelen werken, met nadruk op strategieën die aansluiten bij de diverse talige achtergronden van leerlingen. Daarbij lag de focus enerzijds op translanguaging, een aanpak waarbij leerlingen worden aangemoedigd hun volledige talige repertoire te benutten, en anderzijds op manieren waarop leerkrachten dit



kunnen ondersteunen in hun lespraktijk. Daarnaast werkten zij aan algemene taalontwikkende principes, zoals scaffolding en het expliciteren van taal en denkstappen. In de klassikale lessen, waarin de informatieve teksten in het Nederlands werden besproken, leerden leerkrachten bovendien om vragen te stellen die het dieper tekstbegrip bevorderen, bijvoorbeeld met behulp van visuele modellen of kernvragen.

De teksten die aan bod kwamen in de klassikale les werden met behulp van kunstmatige intelligentie vertaald in het Arabisch en Turks, maar bleken aanvankelijk onnauwkeurig. Daarom zijn de teksten ter controle en verbetering aan ouders gemaild, zodat de inhoud kon worden aangescherpt. De vertaalde teksten werden tijdens de pilot vervolgens onder begeleiding van een Nederlandssprekende externe taalspecialist van tevoren gelezen in kleine groepjes, samengesteld op basis van gedeelde thuistalen. Er is geëxperimenteerd met verschillende tekstniveaus (A-, B- en C-versies) om de aansluiting bij het taalniveau te optimaliseren. Bij de bredere implementatie werd dit gedaan door de leerkracht zelf of een onderwijs-ondersteuner.

In deze groepjes bespraken leerlingen de inhoud,

construeerden samen betekenis en maakten aantekeningen of samenvattingen in een taal naar keuze. De taalspecialist, leerkracht of onderwijsondersteuner stelde verdiepende vragen en faciliteerde de gesprekken tussen leerlingen. Pas daarna volgde de klassikale bespreking van de tekst in het Nederlands. Deze manier van pre-teaching fungeerde als scaffolding: het bood houvast om cognitief veeleisende inhoud te begrijpen en actief deel te nemen aan het gesprek in de klas. Het samenwerken in thuistaal-groepjes versterkte bovendien het onderlinge leren. Deze vorm van peer-scaffolding bevorderde niet alleen begrip, maar ook zelfvertrouwen en motivatie.

Randvoorwaarden

- **Gefaseerde aanpak:** de implementatie werd stap voor stap ingevoerd, zodat het team tijd had om te leren, uit te proberen en bij te stellen.
- **Professionele verdieping:** leerkrachten kregen ruimte om zich te verdiepen in meertaligheid en taalontwikkelen, onder andere via literatuur en podcasts. Het helpt om vanuit gedeelde bronnen en met een gezamenlijke taal en begrippenkader te werken.
- **Delen van successen:** regelmatig werden positieve ervaringen en good practices gedeeld om motivatie en vertrouwen in de aanpak te versterken.
- **Geleidelijke overdracht:** verantwoordelijkheden werden stapsgewijs breder overgedragen, waardoor de borging binnen het team toenam.
- **Ouderbetrokkenheid:** ouders werden actief betrokken, bijvoorbeeld bij het verbeteren van naar de thuistaal vertaalde teksten, waarmee de verbinding tussen school en thuis werd versterkt.

“Leerlingen ervaren de inzet van hun thuistaal als ondersteunend en motiverend. Het helpt hen om de inhoud beter te begrijpen en geeft ze meer vertrouwen om actief deel te nemen aan de lessen.

Zij voelen zich gezien en gewaardeerd in hun meertalige identiteit, wat hun betrokkenheid vergroot. Bovendien vinden zij het leuk en worden ze enthousiast van deze manier van werken.”

Ervaringen en tips voor andere scholen

Ervaringen

Leerlingen ervaren de inzet van hun thuistaal als ondersteunend en motiverend. Het helpt hen om de inhoud beter te begrijpen en geeft ze meer vertrouwen om actief deel te nemen aan de lessen. Zij voelen zich gezien en gewaardeerd in hun meertalige identiteit, wat hun betrokkenheid vergroot. Bovendien vinden zij het leuk en worden ze enthousiast van deze manier van werken.

Leerkrachten merken dat de aanpak leidt tot rijkere taalontwikkeling en meer betekenisvolle gesprekken. Door de inzet van thuistalen kunnen zij beter aansluiten bij de onderwijsbehoeften van meertalige leerlingen. De werkwijze wordt gezien als een waardevolle aanvulling op het didactisch repertoire en draagt bij aan een inclusieve, taalrijke leeromgeving. De externe taalspecialist merkte op dat leerlingen in

hun moedertaal vaak extra informatie en verdieping toevoegen aan de thema's. Dat verrijkt de klassikale gesprekken en versterkt het begrip van de lesstof. Tegelijkertijd wordt zichtbaar hoeveel kennis en denkvaardigheid leerlingen al bezitten in hun thuistaal; kennis die in Nederlandstalige toetsen en gesprekken vaak verborgen blijft. Onze aanpak maakt dit verborgen kapitaal zichtbaar en waardeerbaar binnen de schoolcontext.

Ook ouders ervaren de vertaalde informatieve teksten als waardevolle ondersteuning. Zij merken dat hun kinderen beter voorbereid en met meer zelfvertrouwen deelnemen aan de lessen. Tegelijk voelen zij zich nauwer betrokken bij het leerproces van hun kind, doordat zij thuis in de eigen taal over de onderwerpen kunnen praten.

Praktische tips

De communicatie rond de pilot bleek tijdsintensief, maar cruciaal voor succes. Het kost tijd om alle betrokkenen, collega's, ouders en leerlingen, de meerwaarde van het gebruik van de thuistaal echt te laten inzien én ervaren. Het hielp dat de pilot geen losstaand project was, maar kon voortbouwen op wat er al in de school gebeurde rond taal en meertaligheid, zoals studiedagen, ouderactiviteiten en het schooltaalbeleid. Dit zorgde voor herkenning en versterkte het draagvlak in het team. Het voelde niet als iets nieuws erbij, maar als een volgende stap in een ontwikkeling die al gaande was.

De taalspecialist, leerkracht of onderwijsondersteuner werkten met de leerlingen in de klas, zodat de verbinding tussen voorbereiding en klassikaal

lesmoment, en contact met de klas behouden bleef. In de uitvoering was soms flexibiliteit nodig: wanneer de taalspecialist of onderwijsondersteuner betrokken was vond door roosterwijzigingen het pre-teachen incidenteel plaats ná het klassikaal lezen van de tekst in het Nederlands. Om de continuïteit te waarborgen is het in dat geval belangrijk om de pre-teaching-momenten zoveel mogelijk vast te leggen in het rooster, al blijft het onvermijdelijk dat de praktijk soms anders loopt. De tekst zelfstandig door de leerlingen in de thuistaal laten lezen ondersteund door de leerkracht is natuurlijk wel altijd mogelijk, en levert evengoed rendement op.

Rol nieuwkomersspecialist

De nieuwkomersspecialist vervulde tijdens deze pilot een belangrijke begeleidende en inhoudelijke rol. Zij nam verantwoordelijkheid voor een zorgvuldig implementatietraject en zorgde ervoor dat de pilot stevig werd verankerd in de praktijk. Daarbij droeg zij bij aan het ontwikkelen van een aanpak die gebaseerd is op wetenschappelijke literatuur, en begeleidde zij het team in het toepassen van scaffolding en andere taalontwikkelen strategieën. Tijdens gezamenlijke scholingsbijeenkomsten faciliteerde zij gesprekken over de inzet van de thuistaal en taalontwikkelen werken, waarbij het TROA-model werd gebruikt om samen doelen te formuleren, successen te benoemen en vervolgstappen te plannen. Op die manier stimuleerde zij eigenaarschap binnen het team en versterkte zij een professionele leercultuur waarin leren van en met elkaar vanzelfsprekend werd.

SCHOOL- EN DOELGROEPBESCHRIJVING

Aantal leerlingen
± 150

Leerlingen met een andere thuistaal
dan of naast het Nederlands
± 135

Thuistalen
**o.a. Turks, Berber, Arabisch,
Ghanees, Engels, Spaans, Syrisch
Arabisch, Hindi, Urdu**

Nieuwkomers
4

Context van de beschreven praktijk
kleutergroepen

2.

De verteltas als schakel tussen school en thuis

Omgang met meertaligheid

Binnen onze school is de omgang met meertaligheid zichtbaar in beweging. In het team groeit het besef dat meertaligheid geen belemmering vormt, maar juist kansen biedt voor rijker en inclusiever onderwijs. Waar voorheen het gebruik van andere talen dan het Nederlands werd ontmoedigd, heeft er als eerste stap een verschuiving plaatsgevonden naar tolerantie. Inmiddels ontwikkelt ons team zich verder richting het actief waarderen en benutten van de thuistalen van leerlingen.

Doel en achtergrond van de meertalige en taalontwikkende praktijk(en)

De verteltas zetten we in vanuit de wens om op een laagdrempelige manier bij te dragen aan de taalontwikkeling van leerlingen, in nauwere samenwerking met thuis. Centraal staat het vergroten van de woordenschat, zowel in het Nederlands als in de thuistaal. Ook de interactie tussen ouder en kind speelt een sleutelrol: samen praten, voorlezen of spelen in de talen die voor het gezin vertrouwd zijn, stimuleert taalontwikkeling in brede zin. Daarnaast willen we kinderen laten ervaren dat bezig zijn met taal plezierig is, en hen via verhalen laten kennismaken met andere perspectieven. De verteltas draagt zo bij

aan taalplezier, nog meer betrokkenheid van ouders/verzorgers bij het leerproces van hun kind én aan het versterken van de band tussen school en ouders.

Beschrijving van de meertalige en taalontwikkende praktijk(en)

Kleuters krijgen om beurten een verteltas mee naar huis om samen met hun ouders/verzorgers aan de slag te gaan. In de tas zit een prentenboek in het Nederlands dat eerder in de klas is voorgelezen. Daarnaast zat er in eerste instantie er een ander klein boekje in de thuistaal van het kind in de tas, zodat ook voorlezen in deze taal gestimuleerd wordt. Verder bevat de tas materialen om spelen-derwijs met het verhaal bezig te zijn, zoals knuffels of poppetjes en een spelletje, bijvoorbeeld memory of domino. Ook is een korte instructiekaart toegevoegd, vertaald in de thuistaal van het gezin. Hierop staat uitleg over het gebruik van de tas, voorbeeldvragen om samen over het verhaal te praten en een QR-code die verwijst naar een door de leerkracht zelf opgenomen voorleesvideo (op een afgeschermd YouTube-kanaal). Ook hangt aan de verteltas een gelamineerde foto van de inhoud, zodat ouders alles makkelijker weer kunnen verzamelen.



Later hebben we een nieuwe variant van de verteltas ontwikkeld, rondom het prentenboek Kleine Kangoeroe. Deze tas bevat hetzelfde boek in meerdere talen: Nederlands én de thuistaal van het kind (bijvoorbeeld Engels, Spaans, Arabisch of Turks). Zo kunnen kinderen het verhaal zowel thuis als op school volgen. Deze opzet kan deels dienen als pre-teaching, omdat kinderen thuis alvast kennismaken met de inhoud en woorden voordat het boek in de klas aan bod komt. We zijn van plan dit concept verder uit te breiden met meer boeken in verschillende thuistalen die in de klas in het Nederlands gelezen zullen worden.

Randvoorwaarden

- Tijd en geld om de verteltassen samen te stellen; om boeken in meerdere talen aan te schaffen alsmede spelletjes en knuffels of poppetjes, om boeken in te spreken waar nodig en een instructiekaart in meerdere talen op te stellen.
- Inzet van collega's en/of ouders/verzorgers voor het inspreken van de boeken en vertalen van de instructiekaart.
- Een goede uitleg aan de kinderen van wie wanneer de tas mee naar huis krijgt en voor hoe lang.
- Tijd om de verteltassen te controleren en te onderhouden.

Ervaringen en tips voor andere scholen

Ervaringen

We merken als leerkrachten dat de combinatie van lezen, kijken en spelen veel enthousiasme oproept bij kinderen én ouders/verzorgers, en dat het helpt om zowel de Nederlandse als de thuistaal op een positieve manier te versterken. Een waardevolle toevoeging is de variant van de tas waarin het prentenboek in zowel het Nederlands als de thuistaal aanwezig is. Zo kunnen ouders/verzorgers ieder in hun eigen taal voorlezen en laat de school zien dat de thuistaal een belangrijke plek krijgt en een vanzelfsprekend onderdeel is van het leren.

Ook ouders/verzorgers geven aan dat de tas uitnodigt om samen met taal bezig te zijn. Ze waarderen vooral dat er niet alleen een boek, maar ook speel materiaal in zit, waardoor het verhaal meer gaat leven. Sommige kinderen spelen het verhaal na met broertjes of zusjes, wat het effect verder vergroot. Wel geven zij aan dat kleine onderdelen

soms lastig zijn om bij elkaar te houden, en dat het prettig zou zijn als er meer tassen beschikbaar zijn, zodat kinderen minder lang hoeven te wachten tot zij een tas mee naar huis mogen nemen. Een andere suggestie is om knutselopdrachten toe te voegen.

Leerlingen zijn zichtbaar blij op de dag dat ze de tas mogen meenemen en kijken er echt naar uit. Sommige kinderen zijn teleurgesteld of verdrietig als ze nog niet aan de beurt zijn, wat vraagt om uitleg en inlevingsvermogen van de leerkracht. De tassen hebben een grote aantrekkingskracht, en de leerlingen weten precies wie welke tas heeft en herinneren elkaar eraan wanneer deze terug moet. Als leerkracht hoef je hierdoor eigenlijk weinig administratie bij te houden. Wanneer de tas weer op school komt, kunnen veel kinderen vertellen over het verhaal, het spel of de knuffels. Dit laat zien dat er thuis actief mee gewerkt wordt, en biedt ook op school mogelijkheden tot interactie.

Praktische tips

Bij de keuze van materialen werkt het goed om een spelletje en attributen toe te voegen die aansluiten bij het thema van en/of de karakters in het boek. Tegelijk is het raadzaam kleine onderdelen zoveel mogelijk te vermijden, omdat die snel zoekraken. Plastic figuurtjes, zoals die uit het spel Kikker speelt tikkertje, zijn stevig, herkenbaar en nemen niet veel ruimte in. Knuffels hebben als voordeel dat ze uit te wassen zijn, maar nemen soms al snel veel ruimte in.

Het werken met een QR-code naar een door een leerkracht zelf opgenomen voorleesvideo vraagt wat extra tijd en voorbereiding, maar voorkomt dat links

“Op het plein kwam een leerling uit een andere klas op me afgerend: ‘Ik zag jou op tv, met Rupsje Nooitgenoeg!’ Eerst was ik verbaasd, tot ik besepte dat hij thuis het voorleesfilmpje had gezien.”

verdwijnen en zorgt ervoor dat ouders/verzorgers altijd toegang hebben tot het verhaal, ook als ze zelf niet in het Nederlands kunnen voorlezen. Voor de leerlingen is het leuk en bijzonder dat zij hun leerkracht thuis op hun scherm zien en horen voorlezen.

Het is verstandig de tassen regelmatig te controleren op inhoud en eventuele schade. Om ouders/verzorgers en leerkrachten hierbij te helpen is het handig aan elke tas een gelamineerde foto toe te voegen van wat er in de tas hoort te zitten. Kartonnen boeken met dikke bladzijden blijven het langst netjes en zijn makkelijker schoon te maken als er iets overheen morst. Ook is het handig om meteen twee exemplaren van elk boek aan te schaffen, zodat je snel kunt vervangen als dat nodig is.

Tot slot is het aan te bevelen het project samen met collega's op te zetten en vooraf met de directie afspraken te maken over tijd en middelen. Wie klein wil beginnen, kan starten met een tas rondom Kikker of Kleine Kangoeroe. Deze prentenboeken zijn in verschillende talen beschikbaar en sluiten goed aan bij jonge kinderen. Bovendien zijn er vaak tweedehands exemplaren en bijpassende materialen te vinden, waardoor je eenvoudig en voordelig een aantrekkelijke tas kunt samenstellen.

Rol nieuwkomersspecialist

De nieuwkomersspecialist speelde in dit traject een sleutelrol. Ze was een belangrijke aanjager binnen het team om het belang van een meertalige en taalontwikkellende aanpak onder de aandacht te brengen. Dit doet ze niet alleen door kennis en informatie te delen, maar ook door concrete voorbeelden aan te reiken en zelf initiatieven op te zetten. De verteltas is daar een sprekend voorbeeld van. De nieuwkomersspecialist heeft verteltassen samengesteld, materialen verzameld en de aanpak stap voor stap uitgeprobeerd. Ook nam de nieuwkomersspecialist zelf de voorleesvideo's op en plaatste deze op een afgeschermd online kanaal. Om de andere leerkrachten van de kleuters mee te krijgen hielp het dat ze vanuit de eigen ervaring kon vertellen over de aanpak, en praktische tips kon meegeven.

SCHOOL- EN DOELGROEPBESCHRIJVING

Aantal leerlingen
± 436

Leerlingen met een andere thuistaal dan of naast het Nederlands
± 95

Thuistalen
o.a. Engels, Spaans, Turks, Russisch, Hindi, Malayalam, Telugu, Marathi, Kannada, Punjabi, Tamil, Arabisch, Duits, Chinees, Bengaals, Hebreeuws, Indonesisch, Koreaans, Farsi, Italiaans, Frans, Oekraïens, Roemeens, Litouws, Dari, Papiament, Moldavisch, Berber

Nieuwkomers
6

Context van de beschreven praktijk
De hier beschreven praktijk is ingezet in de kleutergroepen, maar vormt een voorbeeld van de bredere ontwikkeling die in alle groepen gaande is.

3.

Naar een taalrijk, thematisch curriculum

Omgang met meertaligheid

Binnen de school heeft de omgang met meertaligheid de afgelopen periode een duidelijke ontwikkeling doorgemaakt. Waar aanvankelijk vooral werd vastgehouden aan een beleid waarin andere talen dan het Nederlands actief werden ontmoedigd, is inmiddels het besef gegroeid dat het ook anders kan. Zeker bij de kleuters, waar veel meertalige leerlingen onderling Engels spraken, werd zichtbaar dat een strikt verbod niet werkte en soms juist contraproductief was. Als team zijn we bewust opgeschoven naar een meer open houding. Er is nu afgesproken dat tijdens instructie in de klas Nederlands wordt gesproken, maar dat leerlingen onderling ook andere talen mogen gebruiken, zolang niemand buitengesloten wordt.

Daarnaast zijn er eerste stappen gezet richting het actief waarderen en benutten van meertaligheid. In sommige groepen wordt bijvoorbeeld 's ochtends begroet in verschillende thuistalen en is een wereldkaart opgehangen waarop zichtbaar is welke talen leerlingen spreken. Ook wordt in gesprekken vaker gevraagd of een leerling iets misschien wel in de eigen taal kan uitleggen als dat in het Nederlands lastig is. Er zit dus zeker beweging in de manier waarop we als school met meertaligheid omgaan.

Doel en achtergrond van de meertalige en taalontwikkende praktijk(en)

We willen als school dat alle leerlingen kunnen groeien in hun taalvaardigheid en zich zeker voelen in het gebruiken van taal. Ons doel is om de woordenschat- en taalontwikkeling van leerlingen doelgericht te versterken, binnen betekenisvolle en motiverende contexten. Daarbij zoeken we naar meer samenhang tussen wat leerlingen leren, de thema's waarmee ze werken en de ondersteuning die zij daarbij krijgen. Ook willen we meer structuur bieden in de begeleiding van nieuwkomers, zodat (taal) onderwijs voor alle leerlingen herkenbaar en consistent wordt.

Beschrijving van de meertalige en taalontwikkende praktijk(en)

Ons taal- en leesonderwijs zijn we stap voor stap aan het vernieuwen. We werken nu met het International Primary Curriculum (IPC), een thematisch en vakoverstijgend curriculum. De IPC-thema's gebruiken we als kapstok om taal-, lees- en rekenonderwijs met elkaar te verbinden. Op die manier leren leerlingen binnen betekenisvolle contexten, waarin taal steeds in dienst staat van het denken, ontdekken en verwoorden.

Om dit goed vorm te geven, hebben we de aanbodsdoelen van Stichting Leerplanontwikkeling (SLO) als uitgangspunt genomen (SLO, 2023). Per thema hebben we bekeken welke doelen aansluiten en hoe die op een natuurlijke manier binnen het thema aan bod kunnen komen. Die doelen hebben we vervolgens samengebracht in een thematische planner. In die planner staat per thema uitgewerkt welke SLO-doelen we behandelen, hoe deze doelen zijn gekoppeld aan taal-, lees- en rekenactiviteiten, welke materialen en bronnen we gebruiken (zoals prentenboeken, liedjes, knutselactiviteiten, experimenten, thematafels en ontdekhoeken) en hoe de lessen verdeeld worden over de weken van het thema. Dat overzicht helpt ons om doelgericht te werken, maar ook om het thema levendig te houden en in samenhang aan te bieden.

Een voorbeeld uit groep 2 is het thema "Piraten". Binnen dit thema leerden de kinderen nieuwe woorden als anker, schatkaart, kompas en zeerover. Deze woorden kwamen terug in de prentenboeken die we lazen (zoals Woeste Willem, De Piraten Komen, O, o, Octopus en Eiland), in de gesprekken die we voerden en in de activiteiten in de themahoeken. In de rekenlessen werkten we met begrippen als meer en minder door munten te tellen en schatten

te verdelen. Ook in creatieve opdrachten en experimenten kwam het thema terug: leerlingen maakten papegaaien, verrekijkers en bootjes die ze in de watertafel lieten drijven of zinken. Ze bekeken wereldkaarten om te ontdekken waar piraten woonden volgens de verhalen en onderzochten schelpen met vergrootglazen. In de gymles stond klimmen en klauteren centraal, net als echte piraten aan boord van hun schip.

We werken met rijke teksten die we zelf verzamelen en die passen bij het thema. Daarbij hanteren we de criteria die De Taalunie aanhoudt. Zo moeten de teksten onder andere authentiek en betekenisvol zijn, aansluiten bij de belevingswereld van de leerlingen en taalrijk genoeg zijn om over te praten (en te schrijven in de hogere groepen). Bij deze teksten ontwerpen we zelf lessen aan de hand van een format dat we gezamenlijk hebben ontwikkeld, zodat de inhoud, woordenschat en leerdoelen goed met elkaar verbonden blijven en leerkrachten houvast hebben bij het ontwerpen.

Per thema stellen we ook de belangrijkste CAT-woorden en formuleringen (Cognitieve Academische Taalvaardigheid) vast; school- en vaktaalwoorden die leerlingen nodig hebben om over het onderwerp te praten en te leren. De woorden komen uit de prentenboeken en andere rijke teksten, en sluiten aan bij de doelen van het thema. Ze krijgen een plek in de klas zodat leerlingen ze kunnen gebruiken/zien. Voor nieuwkomersleerlingen, en andere leerlingen die er baat bij hebben, is er extra aandacht voor de woorden en formuleringen: de onderwijsassistent oefent ze vooraf met de leerlingen in kleine groepjes,

met veel visuele ondersteuning. Deze leerlingen krijgen ook woordkaarten met afbeeldingen mee naar huis, zodat ouders de woorden en het thema samen met hun kind kunnen voorbespreken in de thuistaal.

Randvoorwaarden

- Zorg voor draagvlak binnen het team. Bespreek met elkaar waarom en hoe je het onderwijs wilt vernieuwen. Wanneer het team begrijpt wat het doel is en zich eigenaar voelt van de verandering, groeit de betrokkenheid.
- Investeer in gezamenlijke scholing. Plan studiedagen waarin het team zich verdiept in thematisch en taalontwikkeld werken. Externe begeleiding, zoals van een onderwijsadviseur, kan helpen om focus te houden en de implementatie planmatig aan te pakken.
- Betrek de intern begeleiders actief. Zij hebben zicht op alle groepen en kunnen leerkrachten gericht ondersteunen. Hun betrokkenheid is belangrijk om de nieuwe werkwijze duurzaam te verankeren.
- Voorzie in materialen en duidelijke taken. Zorg dat de benodigde en ontwikkelde materialen met elkaar gedeeld worden en goed vindbaar zijn, en dat leerkrachten en ondersteuners precies weten wat hun rol is.

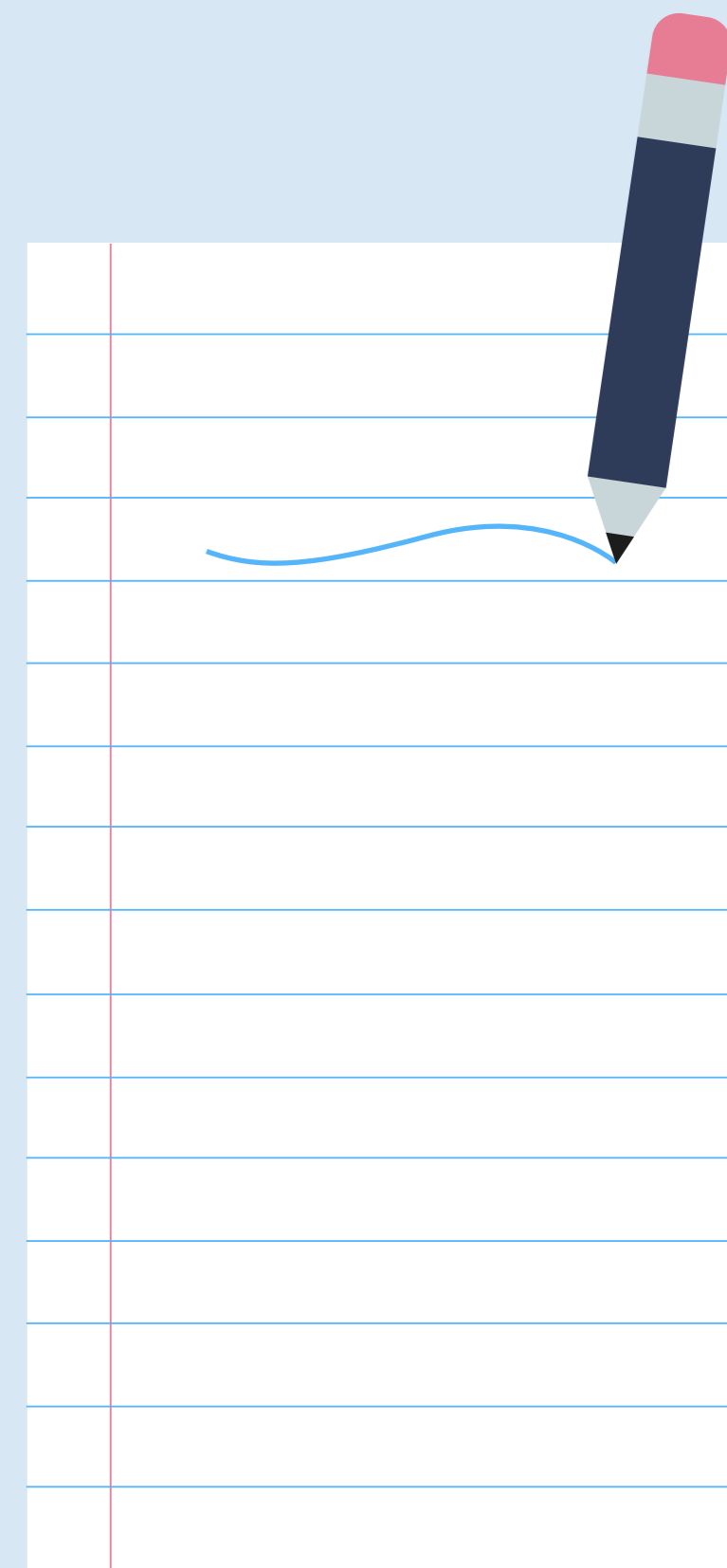
Ervaringen en tips voor andere scholen

Ervaringen

De thematische aanpak zorgt ervoor dat (taal) onderwijs aansluit bij wat de kinderen bezighoudt. De taal die zij leren is verbonden met hun spel, ontdekkingen en gesprekken in de klas. Daardoor groeit

niet alleen hun woordenschat, maar ook hun begrip, zelfvertrouwen en plezier in taal en leren. Voor nieuwkomersleerlingen biedt deze samenhang bovendien extra houvast: de herkenbare thema's en herhaalde woorden en formuleringen in verschillende activiteiten helpen hen om nieuwe taal beter te begrijpen, te onthouden en met meer vertrouwen te gebruiken in de klas. Ouders waarderen de extra ondersteuning die hun kinderen krijgen van de onderwijsassistent en helpen graag om de woordkaarten thuis te bespreken. In de toekomst willen we nog meer aandacht besteden aan de rol van de thuistaal in de klas. De woordkaarten krijgen al een zichtbare plek, maar er liggen nog kansen om hier actiever naar te verwijzen, bijvoorbeeld door woorden ook in andere talen te tonen of samen met leerlingen te ontdekken hoe een begrip in verschillende talen klinkt. Zo kan de thuistaal nog nadrukkelijker worden benut als bron van kennis en verbinding.

We zien dat leerkrachten met enthousiasme en plezier aan de slag gaan met het verzamelen van rijke teksten en het ontwerpen van activiteiten en materialen die bij het thema passen. Dat zorgt niet alleen voor creatieve ideeën, maar ook voor meer samenhang en verbinding binnen het team. Tegelijk vraagt deze manier van werken om tijd en aandacht: het verzamelen van geschikt materiaal, het ontwikkelen van lessen en het structureel verbinden van thema's aan de SLO-doelen is een proces dat stap voor stap vorm krijgt. Sommige thema's lenen zich vanzelf iets makkelijker voor een integratie tussen taal-, lees- en rekenonderwijs dan andere. De begeleiding door een externe deskundige hielp om dit implementatieproces te structureren en de verande-





“De thematische aanpak zorgt ervoor dat (taal)onderwijs aansluit bij wat de kinderen bezighoudt.

De taal die zij leren is verbonden met hun spel, ontdekkingen en gesprekken in de klas. Daardoor groeit niet alleen hun woordenschat, maar ook hun begrip, zelfvertrouwen en plezier in taal en leren.”

ring duurzaam te verankeren. Het brede draagvlak in het team maakt dat de ontwikkeling met vertrouwen wordt voortgezet en steeds meer onderdeel wordt van de gezamenlijke onderwijspraktijk.

Praktische tips

Een thematische en taalrijke aanpak vraagt om zorgvuldige afstemming binnen het team. Begin klein en bouw stap voor stap uit: kies één thema om gezamenlijk uit te werken, zodat er ruimte is om te ontdekken wat werkt en wat nog aandacht vraagt. Het is goed om te beseffen dat dit een ontwikkeling is die meerdere schooljaren kost; het hoeft niet van de ene op de andere dag ‘af’ te zijn. Elk eerste begin is al een waardevolle stap.

Het helpt om hier bewust tijd voor vrij te maken in studiedagen, bouwvergaderingen of gezamenlijke voorbereidingsmomenten. Door samen te werken aan themaplanners en de koppeling met leerdoe-

len, ontstaat overzicht en houvast: leerkrachten weten waar de focus ligt, welke woorden en teksten centraal staan en hoe activiteiten elkaar versterken. Wanneer je als school een gezamenlijke database opbouwt met rijke teksten, opdrachten en materialen per thema, groeit er bovendien een duurzaam archief. Online zijn al veel voorbeelden te vinden van activiteiten en materialen die passen bij uiteenlopende thema’s. Deze kunnen dienen als inspiratie om aan te vullen of aan te passen aan de eigen context.

Rol nieuwkomersspecialist

De nieuwkomersspecialist heeft binnen de school een adviserende en ondersteunende rol vervuld, met een duidelijke focus op het versterken van de taal- en leesaanpak in meertalige klassen. Zij bracht veel kennis in over taalontwikkelen en meertalig werken, en hielp het team om deze inzichten te vertalen naar de dagelijkse praktijk. In de kleuterbouw speelde zij een actieve rol bij het ontwikkelen van de themaplanners. De ervaringen die zij opdeed in haar eigen kleutergroep, gebruikte ze om collega’s te inspireren en praktische voorbeelden te delen van hoe taalontwikkeling, spel en thematisch werken elkaar kunnen versterken.

Daarnaast fungeerde zij als vraagbaak voor collega’s en intern begeleiders, met name bij de begeleiding van nieuwkomersleerlingen, en speelde zij een belangrijke rol in het structureel verbinden van meertaligheid en taalontwikkeling met de bredere onderwijsontwikkeling binnen de school.

SCHOOL- EN DOELGROEPBESCHRIJVING

Aantal leerlingen
± 190

Leerlingen met een andere thuistaal
dan of naast het Nederlands
± 114

Thuistalen
**o.a. Arabisch, Portugees,
Russisch, Afrikaans**

Nieuwkomers
9

Context van de beschreven praktijk
groep 8

4.

Scaffolding van taal in de rekenles

Omgang met meertaligheid

Ons team bevindt zich in een lerende fase waarin het bewustzijn van de waarde van meertaligheid steeds verder groeit. We willen dat meertalige leerlingen zich begrepen en gezien voelen, en ontdekken stap voor stap hoe we daar met elkaar aan kunnen bijdragen. Op dit moment bewegen we ons vooral tussen het tolereren en het actief waarderen van de thuistalen van onze leerlingen, maar we zetten ook de eerste stappen richting het benutten ervan in ons onderwijs.

Doel en achtergrond van de meertalige en taalontwikkelende praktijk(en)

Ons rekenonderwijs willen we verder ontwikkelen en effectiever maken. De rekenvaardigheden van leerlingen willen we verbeteren door bewuster aandacht te besteden aan de rekenbegrippen en aan de taal die nodig is om te redeneren (CAT). Ook wilden we leerlingen meer laten samenwerken tijdens de rekenles. Door actiever taalontwikkelend te werken en ruimte te geven aan de thuistalen van leerlingen, willen we meer mogelijkheden creëren voor begrip en actieve deelname. We zien in de klas steeds duidelijker hoe taal en meertaligheid invloed hebben op hoe leerlingen rekentaal begrijpen, hun denkstappen uitleggen en samen tot oplossingen komen. Ons doel

is een rekenpraktijk te realiseren waarin taalontwikkelend en meertalig werken vanzelfsprekend onderdeel is van leren, zodat alle leerlingen de kans krijgen hun talenten voluit te laten zien.

Beschrijving van de meertalige en taalontwikkelende praktijk(en)

Om taalontwikkelend en meertalig werken in het rekenonderwijs vorm te geven, heb ik het DITteM-kader (Smit & Hajer, 2022) op school geïntroduceerd en toegelicht. Dit denkkader gaf ons richting in het vormgeven en uitvoeren van lessen. In verschillende lessen is met name geëxperimenteerd met de inzet van zowel geplande als interactieve taalsteun, en het stimuleren van interactie tussen de leerlingen.

Rekenen met kommagetallen

Voor een rekenles over kommagetallen brachten we tijdens de lesvoorbereiding eerst de rekenbegrippen en denkstappen in kaart en formuleerden we het taal- en rekendoel. De leerlingen moesten getallen op volgorde van grootte kunnen zetten, en hun keuzes kunnen toelichten met gebruik van de schooltaal (CAT) als volgorde, van klein naar groot, bij het expliciteren van hun denkstappen en de rekenbegrippen eenheden, tienden en honderdsten.

In de les maakte de leerkracht gebruik van geplande taalsteun. Rekenbegrippen werden expliciet en herhaald aangeboden, ondersteund met een positie-schema. Dit is een schema waarin duizendtallen (D), honderdtallen (H), tientallen (T), eenheden (E) en, bij kommagetallen, ook tienden (t) en honderdsten (h) worden weergegeven. Het helpt leerlingen om visueel te begrijpen hoe getallen zijn opgebouwd, wat de positie van elk cijfer betekent en welke rekenbegrippen erbij horen. De leerkracht koppelde dit aan concreet materiaal, zoals geldbriefjes en munten, zodat de rekenbegrippen ook in de werkelijkheid betekenis kregen.

Tijdens het oefenen gingen leerlingen met elkaar in interactie; ze gebruikten de rekenbegrippen bij het ordenen van getallen en legden elkaar uit waarom hun volgorde klopte. De leerkracht bewoog zich door de klas en bood interactieve scaffolding waar dat nodig was, bijvoorbeeld door vragen te stellen, te herformuleren of een leerling te laten verduidelijken wat hij of zij bedoelde. Zo kregen leerlingen gerichte taalfeedback die hen ondersteunde bij het verwoorden van hun denkstappen en bij het doelgericht inzetten van rekentaal in hun redeneringen.

Visuele ondersteuning bij contextsommen

Daarnaast werkte onze leerkrachtondersteuner met een klein groepje leerlingen aan rekenbegrip met behulp van visuele ondersteuning bij de denkstappen. Elke stap in het denkproces wordt ondersteund door een afbeelding. Dat hielp leerlingen niet alleen bij de uitvoering, maar herinnerde hen ook visueel aan de denkstappen die nodig zijn om van een talige opgave tot een berekening te komen.

De leerkrachtondersteuner modelleerde haar denkproces met behulp van de visuele ondersteuning hardop. Ze las de opgave voor “Ik heb twee bossen bloemen, in iedere bos zitten drie bloemen, hoeveel bloemen is dat samen?”, en benoemde wat ze dacht: “Het gaat dus om twee groepjes met elk drie bloemen.”. Vervolgens tekende ze de situatie, en gebruikte bij elke denkstap een afbeelding om die denkstap aan te geven. Ze onderstreepte de getallen, benoemde het type som (“Ik denk dat het een keersom is”) en schatte het antwoord: “De getallen zijn niet groot, het zal iets onder de tien zijn.” Daarna rekende ze de som uit ($2 \times 3 = 6$) en controleerde haar antwoord op de spiekkaart tafelsommen.

Door dit hardop modelleren werd zichtbaar hoe taal, betekenis en berekening samenhangen. Leerlingen leerden niet alleen de denkstappen volgen, maar ook de taal van het redeneren gebruiken om hun eigen denkproces te verwoorden. Door herhaling en gezamenlijke oefening kregen zij meer grip op de taal en logica van contextsommen, en konden zij waar nodig de benodigde denkstappen zelfstandig inzetten bij

“De uitdaging van deze manier van werken is dat leerkrachten de tijd nodig hebben om te ervaren dat de interventies niet iets nieuws zijn wat ze erbij moeten gaan doen, maar een aanvulling zijn om passender les te geven.”

nieuwe opgaven, waarbij de visuele weergave van de stappen hielp als geheugensteun.

Randvoorwaarden

- Steun en betrokkenheid van directie en bouwcoördinatoren bij het veranderproces, en een gezamenlijke taalvisie als uitgangspunt.
- Delen van kennis over taalontwikkelen werken en meertaligheid, gekoppeld aan het rekenonderwijs.
- Ruimte voor gesprek in het team over meertaligheid, diversiteit en professionele houding.
- Tijd op studiedagen en in bouwvergaderingen om samen te leren en lessen voor te bereiden.
- Individuele begeleiding op maat wanneer leerkrachten vragen hebben over hun rekenlessen.
- Toegang tot inspirerende voorbeelden en materialen, bijvoorbeeld van andere scholen, om ideeën op te doen voor de eigen praktijk.
- Leerkrachten die zicht hebben op de leerlijnen en kunnen differentiëren in taal- en rekenniveau.

Ervaringen en tips voor andere scholen

Ervaringen

Aanvankelijk waren er binnen de school ambitieuze plannen om in alle groepen het rekenonderwijs te versterken en daarbij taalontwikkelen en meertalig te werken. In de praktijk bleek dit echter een te grote stap voor één schooljaar, ook omdat er tegelijkertijd andere onderwijsveranderingen in gang werden gezet. We hebben er daarom voor gekozen om kleinschaliger te beginnen. Ik begeleidde één leerkracht uit groep 8 intensief bij het uitproberen van nieuwe werkwijzen, waarna zij haar opgedane kennis en ervaringen deelde met haar collega. De samenwerking met de leerkrachtondersteuner bleek van grote meerwaarde, omdat zij extra oefenmomenten voor de leerlingen kon creëren waarin de gekozen geplande taalsteun werd toegepast en leerlingen meer taalfeedback konden ontvangen.

Leerlingen profiteerden zichtbaar van de visuele en talige ondersteuning. Hun begrip van rekenbegrippen en van de rekentaal die nodig is om hun denkstappen en redeneringen te verwoorden, nam merkbaar toe. Het positieschema hielp hen om getallen te plaatsen en te begrijpen hoe deze zijn opgebouwd. Bij zelfstandig werken grepen zij hier





regelmatig op terug: wanneer een opgave te lastig bleek, bood het invullen van het schema houvast. Leerlingen gaven aan dat ze het prettig vonden om op deze manier zelf tot een oplossing te komen.

Ook het werken met de visuele ondersteuning bij de denkstappen bleek zeer effectief. Deze hielp leerlingen om de taal van contextsommen te doorgronden en om hun redeneringen in rekentaal om te zetten. De combinatie van beeld en stappen bood structuur: leerlingen konden letterlijk zien welke denkstappen ze moesten nemen. In de klas merkten de leerkrachten al snel dat leerlingen die hiermee hadden geoefend hier zo bedreven in waren geworden, dat een korte aanwijzing als “teken de som eens” of “kijk eens naar de denkstappen” vaak al voldoende was om hen weer op weg te helpen.

Leerkrachten ervoeren dat de vernieuwde aanpak hun inzicht vergrootte in hoe geplande en interactieve scaffolding het begrip van rekenen versterkt. Zij voelden zich competentere nu zij wisten welke strategieën effectief waren, al vroeg de voorbereiding nog veel tijd en oefening. Het was wennen om met het

DITteM-kader te werken en om deze werkwijze echt eigen te maken. De uitdaging van deze manier van werken is dat leerkrachten de tijd nodig hebben om te ervaren dat de interventies niet iets nieuws zijn wat ze erbij moeten gaan doen, maar een aanvulling zijn om passender les te geven. Het vraagt geduld en zorgvuldigheid om samen te werken aan veranderingen die zowel de manier van lesgeven als de kijk op taal raken.

De inzet van meertaligheid in de lessen is in deze fase nog beperkt gebleven. Voor de komende periode ligt er een mooie vervolgstap: met elkaar gaan onderzoeken en uitproberen hoe de thuistaal van leerlingen bewust kan worden benut in de rekenles.

Praktische tips

Het is handig om klein te beginnen. Richt je bijvoorbeeld eerst op één onderdeel van het rekenonderwijs, zodat het proces overzichtelijk blijft en ruimte biedt om te leren en bij te stellen. Nieuwe werkwijzen vragen tijd en herhaling. Plan daarom momenten om samen te reflecteren: wat werkt goed, wat heeft nog aandacht nodig, en hoe kunnen we van elkaar leren? De uitdaging ligt in het blijven oefenen én in het afstemmen met elkaar.

Belangrijk is ook dat leerkrachten onderling een gezamenlijke taal ontwikkelen: gebruik dezelfde begrippen en routines, zodat leerlingen houvast ervaren en de rekentaal en rekenbegrippen consequent terughoren in verschillende lessen. Creëer tevens veel momenten waarop leerlingen met elkaar kunnen overleggen en samenwerken.

Rol nieuwkomersspecialist

De nieuwkomersspecialist vervult binnen de school een belangrijke begeleidende en richtinggevende rol. Ze brengt kennis over taalontwikkelen en meertalig werken in en helpt leerkrachten deze kennis te vertalen naar de dagelijkse lespraktijk. Door samen lessen voor te bereiden, te observeren en te bespreken, ontstond ruimte voor groei, experiment en gezamenlijke reflectie. In de begeleiding stond steeds centraal dat verandering niet alleen kennis vraagt, maar ook bewustwording, samenwerking en tijd.

De nieuwkomersspecialist bewaakt de balans tussen inhoudelijke verdieping en haalbaarheid in de praktijk en stimuleert het team om realistische stappen te zetten. Leerkrachten kwamen met uiteenlopende vragen over onderwijs aan nieuwkomers, en zij voorzagen hen van kennis, materialen en praktische ondersteuning, bijvoorbeeld door mee te denken of mee te kijken in de klas. Naast formele studiomomenten bleek ook informele kennisdeling belangrijk: tijdens lunch- of theemomenten ontstonden waardevolle gesprekken waarin ervaringen werden gedeeld en ideeën werden uitgewisseld.

Een belangrijk inzicht in dit proces was dat veel kleine stappen samen een grote verandering teweegbrengen. Niet iedereen hoeft de hele puzzel te kennen om aan een stukje ervan te werken. Dat besef gaf het team vertrouwen om in beweging te komen. Collega's durfden uitdagingen te benoemen, deze te delen en vervolgens met steun van de nieuwkomersspecialist toch de stap te zetten om iets nieuws uit te proberen.

SCHOOL- EN DOELGROEPBESCHRIJVING

Aantal leerlingen
± 300

Leerlingen met een andere thuistaal
dan of naast het Nederlands
± 90

Thuistalen
**o.a. Tigrinya, Turks, Engels,
Servisch, Oekraïens en Arabisch,
Mandarijn, Hongaars, Spaans,
Italiaans, Grieks, Russisch**

Nieuwkomers
16

Context van de beschreven praktijk
groep 4

5.

Thematisch werken en pre-teaching van rijke teksten

Omgang met meertaligheid

Wij bevinden ons op school in de fase tussen tolereren en waarderen van meertaligheid, waarbij we steeds meer de kant van waarderen opgaan en er soms zelfs al wordt geëxperimenteerd met het inzetten ervan. In de afgelopen jaren hebben we met elkaar een duidelijke verschuiving doorgemaakt. Waar een aantal jaar geleden nog een groot deel van het team terughoudend was of meertaligheid zelfs probeerde te vermijden, zeker niet uit onwil maar uit handelingsverlegenheid, groeit nu het inzicht dat meertaligheid juist kansen biedt voor leren en verbinding. We weten bovendien steeds beter hoe we die meertaligheid kunnen benutten in de klas.

Doel en achtergrond van de meertalige en taalontwikkende praktijk(en)

Dit schooljaar zijn we gestart met een pilot rondom thematisch werken vanuit de wens om leerlingen meer betekenisvol en taalrijk te laten leren. We wilden met name afstappen van afzonderlijke leeslessen, en taal een natuurlijke plek geven binnen het ontdekken, onderzoeken en creëren rondom een thema. In de groepen 4 werken we daarom sinds dit schooljaar met een aantal thema's die lopen van vakantie tot vakantie, waarin lezen, schrijven, woor-

denschat en wereldoriëntatie met elkaar verbonden zijn.

Daarnaast wilden we beter aansluiten bij de taalachtergrond van onze meertalige leerlingen. Daarom zijn we gaan experimenteren met pre-teaching in de thuistaal, zodat leerlingen al voorkennis opbouwen en kernbegrippen begrijpen vóóordat de teksten die we in de klas behandelen in het Nederlands worden gelezen. Op die manier hopen we de betrokkenheid te vergroten, het begrip te verdiepen en het plezier in lezen en leren te versterken.

Beschrijving van de meertalige en taalontwikkende praktijk(en)

In de klas zijn verschillende thematische hoeken ingericht waar leerlingen op verschillende manieren met taal aan de slag gaan, door bijvoorbeeld te lezen of creatief te schrijven. Soms kunnen de leerlingen echt in de hoek zelf aan de slag, maar vaak ook zijn in de hoeken de materialen te vinden voor een opdracht die de leerlingen aan hun eigen tafel kunnen maken. Voorbeelden van thema's die aan bod komen zijn uitvindingen, kunst, en jagers en verzamelaars. Binnen elk thema lezen de leerlingen rijke, inhoudelijke teksten die aansluiten bij hun belevingswereld en uitnodigen tot denken, praten en schrijven.

Bij de afsluiting van het thema geven de leerlingen een mondelinge presentatie aan ouders.

Een van de leerkrachten werkt samen met onze Arabischsprekende onderwijsassistent en de ouders van twee nieuwkomersleerlingen die thuis ook Arabisch spreken. Met Google Lens maakt de leerkracht foto's van de Nederlandstalige teksten die in de klas behandeld zullen gaan worden, waarna de app de teksten automatisch vertaald naar het Arabisch.

Tijdens de pre-teaching op school had de onderwijsassistent dan beide versies van een tekst, in het Arabisch en in het Nederlands, klaarliggen. Zij stimuleerde de leerlingen om eerst naar de illustratie bij de tekst te kijken en stelde in het Arabisch vragen als "Wat zie je?" en "Waar denk je dat het over gaat?". Zo konden de leerlingen hun voorkennis activeren in de taal waarin zij zich het meest bekwaam voelen. Vervolgens mochten zij kiezen of ze de tekst eerst in het Arabisch of in het Nederlands wilden lezen; meestal kozen ze dan voor Arabisch.

De onderwijsassistent las de tekst eerst in het Arabisch voor en daarna in het Nederlands. Daarna lasen ze de tekst nogmaals samen, in een voor-koorstructuur, waarbij met behulp van de onderwijsas-

sistent voortdurend de koppeling werd gelegd tussen beide talen. Woorden en zinnen werden naast elkaar besproken, waardoor de leerlingen actief verbanden leerden leggen tussen hun thuistaal en het Nederlands. Tot slot bespraken zij samen de vragen bij de tekst, zodat de leerlingen de inhoud al goed begrepen voordat de les over deze tekst in het Nederlands in de klas plaatsvond.

Vaak kregen de leerlingen de tekst ook in hun thuistaal mee naar huis. Zo konden zij thuis met hun gezin over het onderwerp praten of de tekst samen lezen. Op die manier werd de thuistaal niet alleen ingezet als hulpmiddel bij het leren, maar ook als brug tussen thuis en school, waarmee voorkennis en tekstbegrip verder werden versterkt.

Randvoorwaarden

- Houd rekening met thuistalen bij de klassenindeling. Waar mogelijk worden leerlingen met dezelfde thuistaal in één groep geplaatst, zodat zij bij bepaalde lessen kunnen overleggen in de thuistaal en elkaar kunnen helpen. Ook voor ouders is dit prettig: het vergemakkelijkt onderlinge communicatie en informatie-uitwisseling.
- Zorg voor taalondersteuning in de juiste taal. Het is ideaal wanneer de onderwijsassistent de thuistaal van de leerlingen spreekt. Als dat niet mogelijk is, kunnen leerlingen ook als taalmaatjes voor elkaar fungeren.
- Zorg voor vaste tijd en ondersteuning van de onderwijsassistent. Structurele tijd en continuïteit zijn cruciaal om dit duurzaam te maken.
- Werk met kleine groepjes. Door het pre-teachen met meerdere leerlingen tegelijk te doen, ontstaat

meer interactie, motivatie en gezamenlijke taalontwikkeling.

Ervaringen en tips voor andere scholen

Ervaringen

Het thematisch werken slaat goed aan bij zowel leerkrachten als leerlingen. Het geeft richting en samenhang. Door langere tijd rond één thema te werken, sluiten de lessen beter op elkaar aan en ontstaat meer diepgang. Deze werkwijze maakt het onderwijs niet alleen rijker en betekenisvoller, maar zorgt ook voor rust en duidelijkheid in de klas. Voor de komende periode is de wens om spreekvaardigheid nadrukkelijker een plek te geven binnen de thematische hoeken, bijvoorbeeld door leerlingen elkaar te laten interviewen over onderdelen van het thema.

De eerste ervaringen met pre-teaching in de thuistaal zijn positief, al is de uitvoering nog sterk afhankelijk van individuele leerkrachten die zich hierin al zekerder voelen of ruimte ervaren om te experimenteren. Steeds meer collega's sluiten aan met eigen initiatieven, zoals het werken met woordwebben in meerdere talen. Het doel is om deze werkwijze de komende periode verder te ontwikkelen en schoolbreed te verankeren. Leerkrachten die met pre-teaching werkten, ervoeren het vertalen van teksten met Google Lens als waardevol, maar ook tijdrovend, omdat het proces nog veel losse handelingen vraagt.

De onderwijsassistent speelt een belangrijke rol bij het voorbereiden van de teksten en het begeleiden van de leerlingen. De inzet van een onderwijsassistent bleek echter kwetsbaar, omdat zij bij uitval van een leerkracht direct moest invallen en het pre-te-

achen dan niet doorging. Als het wél lukte, waren de effecten duidelijk zichtbaar in de klas. Wanneer de tekst was voorbesproken in de thuistaal deed de leerling enthousiast mee met de les, en had dan duidelijk meer zelfvertrouwen. Hierdoor merkte de leerkracht dat het pre-teachen succes had, want het stimuleerde zijn motivatie om goed mee te doen. Daarnaast merkt ze ook dat hij zijn best doet om steeds meer Nederlands te praten tijdens de les. Dat hij samen met een klasgenoot aan het pre-teachen deelnam, werkte bovendien motiverend voor beiden: ze leerden van elkaar en wilden graag laten zien wat ze wisten.

Ook thuis werd de inzet van de thuistaal positief ontvangen. In een gesprek met de moeder van een van de leerlingen vertelde zij dat haar zoon enthousiast was over de teksten in het Arabisch die hij mee naar huis kreeg, en er thuis graag over vertelde. Ouders waardeerden de extra ondersteuning die dit bood en de betrokkenheid die zij hierdoor konden tonen bij wat er op school gebeurt. In het begin mailden we de vertaalde teksten naar ouders, maar daardoor hadden we weinig zicht op wat er thuis werkelijk mee gebeurde. Inmiddels bespreken we vooraf met ouders wanneer en hoe de teksten meegaan, zodat zij weten wat de bedoeling is en hun kind gericht kunnen ondersteunen bij het lezen en het gesprek over de inhoud in de thuistaal. Het vraagt nog wel aandacht van de leerkracht om de teksten tijdig klaar te zetten en consequent met ouders te delen, zodat het een vaste plek krijgt binnen de aanpak.

“Als de tekst in thuistaal was voorbesproken, deed hij enthousiast mee met de les en had hij meer zelfvertrouwen.”

“Zo zag de leerkracht dat het pre-teachen echt werkte: hij was heel gemotiveerd en sprak ook steeds meer Nederlands.”

Praktische tips

Een belangrijk aandachtspunt is het vertaalproces. Het vertalen van teksten via Google Lens vraagt nu nog veel losse handelingen: van foto's maken en laten vertalen, tot mailen, samenvoegen en printen. Het is de moeite waard om te onderzoeken hoe dit eenvoudiger en efficiënter kan worden ingericht, bijvoorbeeld door samen te werken met andere scholen of een gedeelde databank met vertaalde teksten op te zetten.

Daarnaast is het waardevol om ouders vanaf het begin actief te betrekken. Door vroeg in het schooljaar het gesprek te voeren over wat er thuis mogelijk is, kan worden verkend of ouders of andere gezinsleden kunnen helpen bij het lezen en bespreken van teksten in de thuistaal. Als dat lukt, kan dit een waardevolle en structurele aanvulling op het leerproces zijn en een mooie verbinding tussen thuis en school.

Rol nieuwkomersspecialist

De nieuwkomersspecialisten vervulden binnen de school vooral een informerende en adviserende rol. Zij hielden het gesprek over meertalig en taalontwikkeld werk levend binnen het team en fungeerden als vraagbaak voor collega's die hiermee aan de slag wilden. Door kennis te delen, voorbeelden aan te reiken en mee te denken over de praktische uitvoering, hielpen zij om het werken met meertalige en taalontwikkende strategieën stap voor stap een vanzelfsprekender plek te geven in de school.

In dit traject adviseerden de nieuwkomersspecialisten over de opzet en borging van de pre-teaching in de thuistaal. Zij dachten mee over hoe deze aanpak structureler kon worden ingebed, bijvoorbeeld door teksten niet alleen op school te bespreken, maar ook standaard in de thuistaal mee naar huis te geven. Een van hen ging ook zelf in gesprek met de moeder van een van de leerlingen, om te verkennen wat er thuis mogelijk was en hoe samenwerking tussen school en ouders hierin versterkt kon worden.



SCHOOL- EN DOELGROEPBESCHRIJVING

Aantal leerlingen
± 500

Leerlingen met een andere thuistaal
dan of naast het Nederlands
± 50

Thuis talen
**o.a. Arabisch, Turks, Darija,
Oekraïens, Berber, Tigrinya,
Spaans, Frans, Engels, Duits,
Litouws, Russisch**

Nieuwkomers
20

Context van de beschreven praktijk
kleutergroepen

6.

Woordenschatverwerving aan de hand van prentenboeken

Omgang met meertaligheid

Meertaligheid was op onze school een relatief nieuw aandachtspunt. We hebben al jarenlang leerlingen in de klas die meerdere talen spreken, maar tot voor kort lag de focus vooral op het Nederlands als onderwijstaal. De mogelijkheden om ook de thuis talen van leerlingen bewust in te zetten, was voor ons dus nog een onontgonnen terrein.

Als team bevinden we ons momenteel tussen het tolereren en waarderen van meertaligheid. We erkennen het belang ervan, maar hebben nog geen formeel beleid. Wel zetten we concrete stappen richting structurele verankering. De thuistaal krijgt een steeds duidelijkere plek, vooral om het welzijn en de betrokkenheid van leerlingen en ouders te vergroten. We zijn ons steeds meer bewust van de kracht van meertaligheid, niet alleen in de klas, maar ook in de communicatie met ouders, waar het benutten van de thuistaal helpt om beter begrip en wederzijds vertrouwen op te bouwen.

Doel en achtergrond van de meertalige en taalontwikkende praktijk(en)

Ons doel is om meertaligheid meer zichtbaar en voelbaar te maken in de school. We willen toewerken naar een taalrijke onderwijspraktijk waarin elke

leerling de kans krijgt om actief mee te doen, zich uit te drukken en zijn of haar thuistaal als kracht te ervaren.

Binnen het team leefden vragen over hoe ons huidige woordenschatonderwijs beter kan aansluiten bij het thematisch werken dat we in de klas al doen. Hoe zorgen we ervoor dat taal niet iets losstaand is, maar verweven raakt met de thema's en activiteiten waar kinderen mee bezig zijn? En hoe kunnen we diezelfde aanpak zo vormgeven dat ook leerlingen met een andere thuistaal hier volledig in meekomen?

Beschrijving van de meertalige en taalontwikkende praktijk(en)

Om het taalonderwijs beter te verbinden met het thematisch werken, zijn we met een aantal leerkrachten gestart met het uitproberen van een gerichte aanpak rondom pre-teaching van prentenboeken. De onderwijsassistent bereidt hierbij kleine groepjes nieuwkomersleerlingen voor op het verhaal dat later in de klas centraal staat. Deze voorbereiding vormt de basis voor de woordenschatlessen en taalkringen in de groep.

Per thema wordt één prentenboek gekozen met duidelijke taal en herkenbare context. De onderwijsassistent leest het boek twee keer voor, intro-

duceert de belangrijkste woorden en ondersteunt deze met beelden en gebaren. De woorden worden vastgelegd op woordkaarten en vervolgens meegegeven aan ouders, zodat zij thuis kunnen helpen de nieuwe woorden te herhalen of erover te praten in de thuistaal.

Tijdens het pre-teachen gebruikt de onderwijsassistent geplande scaffolding: woorden worden expliciet uitgelegd, herhaald en betekenisvol gemaakt in korte gesprekjes over het verhaal. In de klas worden deze woorden vervolgens opnieuw opgepakt tijdens de taalkring, een vast moment waarin veel ruimte is voor interactie tussen leerlingen. In een kring worden leerlingen gestimuleerd met elkaar te spreken, te luisteren en taal te oefenen. De leerkracht gebruikt het prentenboek als vertrekpunt voor gesprek en spel, moedigt leerlingen aan om nieuwe woorden actief te gebruiken en biedt interactieve scaffolding door te herformuleren, open vragen te stellen of voorbeelden te geven.

Randvoorwaarden

- Een pedagogisch veilig leerklimaat vormt de basis. Leerlingen moeten zich welkom voelen en ervaren dat hun taal, identiteit en achtergrond gewaardeerd worden.

- Besteed tijd aan draagvlak en gezamenlijke voorbereiding. Bespreek met elkaar het doel, de tijdsinvestering en de praktische inbedding in het rooster, zodat de uitvoering haalbaar en duurzaam is.
- Zorg voor beschikbaarheid en zorgvuldige selectie van prentenboeken. Kies boeken met duidelijke taal en rijke thematische inhoud, zodat ze aansluiten bij zowel de taalontwikkeling als de belevingswereld van de leerlingen.
- Stem als team de kernwoorden per thema en prentenboek af. Door gezamenlijk te bepalen welke woorden centraal staan, ontstaat samenhang.
- Betrek een onderwijsassistent die het prentenboek meerdere keren voorleest en de pre-teaching-momenten begeleidt, zodat leerlinge n goed voorbereid deelnemen aan de klassikale lessen.

Ervaringen en tips voor andere scholen

Ervaringen

De eerste ervaringen met het pre-teachen van prentenboeken zijn positief. Leerlingen zijn zichtbaar betrokken bij de lessen en geven aan het leuk te vinden om de boeken te herkennen. De prentenboeken worden nu per thema ook in de schoolbibliotheek geplaatst, zodat kinderen ze kunnen terugvinden en herlezen. Dat zorgt voor herkenning en stimuleert gesprekken onderling: leerlingen verwijzen spontaan naar de verhalen en woorden die ze eerder hebben geleerd.

De aanpak versterkte niet alleen het woordbegrip, maar ook het zelfvertrouwen van leerlingen om actief mee te doen aan taalrijke momenten, zoals taalkringsen en voorleessessies.

“De prentenboeken worden nu per thema ook in de schoolbibliotheek geplaatst, zodat kinderen ze kunnen terugvinden en herlezen. Dat zorgt voor herkenning en stimuleert gesprekken onderling: leerlingen verwijzen spontaan naar de verhalen en woorden die ze eerder hebben geleerd.”



Door de combinatie van pre-teaching, visuele ondersteuning en bewuste aandacht voor taal gingen leerlingen meer met elkaar in gesprek, gebruikten ze nieuwe woorden in betekenisvolle contexten en durfden ze hun gedachten beter te verwoorden. Zo ontstond een taalrijke leeromgeving waarin taal niet alleen werd geoefend, maar ook echt werd gebruikt om te begrijpen, te denken en met elkaar te communiceren.

Leerkrachten zien dat leerlingen profiteren van de herhaalde aandacht voor dezelfde woorden en teksten. Tegelijkertijd gaven zij aan dat het herhaald voorlezen in de klas nog niet voor iedereen vanzelfsprekend is. Sommige leerkrachten voelen zich hier al heel vertrouwd mee, terwijl anderen nog zoeken naar ruimte om dit een plek te geven in hun praktijk. Door in teamvergaderingen goede voorbeelden te delen, blijft het onderwerp levend en versterken collega's elkaar. Op dit moment is de onderwijsassistent samen met mij als nieuwkomersspecialist nog de voornaamste katrekker van het project. De wens is dat leerkrachten dit komend schooljaar nog meer gezamenlijk gaan dragen, zodat de werkwijze structureel wordt ingebed.

Ouders waarderen de individuele aandacht die hun kinderen krijgen, maar geven aan het soms lastig te vinden om met de losse woorden te oefenen, omdat ze het verhaal er niet altijd bij kennen. Daarom is het plan om volgend schooljaar verteltassen te ontwikkelen. Dit zijn tassen waarin prentenboeken en bijbehorende materialen mee naar huis kunnen, zodat kinderen thuis in hun thuistaal over de verhalen

kunnen vertellen en de woorden actief kunnen herhalen en in context kunnen plaatsen.

Praktische tips

Het is belangrijk om voldoende tijd te nemen voor het creëren van draagvlak binnen het team. Hoe staan collega's tegenover het plan en voelt iedereen zich voldoende betrokken om eraan mee te werken? Een open gesprek over verwachtingen, tijdsinvestering en haalbaarheid helpt om gezamenlijk keuzes te maken en het enthousiasme vast te houden.

Ook het rooster verdient aandacht. Extra activiteiten zoals pre-teaching of taalkringen vragen om duidelijke planning, zodat ze niet ten koste gaan van andere lessen. Door gezamenlijk te bepalen waar deze momenten het best passen, blijft het werkbaar voor iedereen. Denk bij de voorbereiding na over vragen bij het verhaal op verschillende niveaus, zodat elk kind actief mee kan doen en het verhaal betekenisvol blijft voor de hele groep. Vind een goede balans tussen expliciet en impliciet leren. Leg nieuwe woorden gericht uit, maar bied ze daarna herhaaldelijk aan binnen een natuurlijke context, bijvoorbeeld in gesprekken, spel of voorleesmomenten.

Betrek daarnaast ouders actief bij het thema dat in de klas centraal staat. Vraag hoe het onderwerp thuis leeft en stimuleer gesprekken in de thuistaal. Het meegeven van prentenboeken naar huis kan daarbij een waardevol hulpmiddel zijn, en biedt ouders meer context dan alleen losse woordkaarten.

Rol nieuwkomersspecialist

De nieuwkomersspecialist speelde een centrale rol bij het opzetten en begeleiden van dit project. Zij droeg actief bij aan het creëren van draagvlak binnen het team door kennis te delen over taalontwikkelen en meertalig werken, en door het initiatief te nemen tot het opzetten van de pilot rond het pre-teachen van prentenboeken in samenwerking met de onderwijsassistent en leerkrachten. In overleg met de leerkrachten werd nagedacht over de keuze van boeken, het plannen van herhaalde voorleessessies en de verbinding met het thematisch onderwijs.

Daarnaast observeerde de nieuwkomersspecialist taalkringen om gerichte feedback te geven op het gebied van interactieve scaffolding; hoe leerkrachten taal konden uitlokken, herformuleren en uitbreiden om het taalbegrip van leerlingen te versterken. Door deze observaties en gezamenlijke reflecties groeide het bewustzijn binnen het team over de kracht van interactie in taalrijke situaties.

Ook in de samenwerking met ouders vervulde de nieuwkomersspecialist een belangrijke rol. Zij onderhield het contact met ouders, informeerde hen over de ondersteuning die hun kinderen kregen en fungeerde als aanspreekpunt bij praktische vragen. Ouders wisten haar goed te vinden, wat hielp om de verbinding tussen school en thuis te versterken en het vertrouwen te vergroten.



