

Voor ieder kind een stevig taalhuis

Samenwerken aan een taalrijke omgeving voor jonge kinderen

Martine van der Pluijm





Hogeschool Rotterdam Uitgeverij

1e druk, februari 2024

Dit boek is een uitgave van Hogeschool Rotterdam Uitgeverij
Postbus 25035
3001 HA Rotterdam

© Martine van der Pluijm

Ontwerp:
Jargo Design

Illustraties: studioBoven
Foto achterzijde: Sanne van der Most

ISBN: 9789493012486
NUR 847



De copyrights van de afbeeldingen (figuren en foto's) berusten bij Hogeschool Rotterdam en de makers tenzij anders vermeld.

Deze publicatie valt onder een Creative Commons Naamsvermelding-Niet Commercieel-GelijkDelen 4.0 Internationaal-licentie.



Voor ieder kind een stevig taalhuis

Samenwerken aan een taalrijke omgeving voor jonge kinderen

Martine van der Pluijm

Lector *Samenwerken aan een taalrijke omgeving voor jonge kinderen* bij Kenniscentrum Talentontwikkeling van Hogeschool Rotterdam

Rotterdam, 13 februari 2024

Kinderen zijn niet maakbaar, maar gelukkig wel heel raakbaar.

Wilma van Esch
Ecologisch pedagoog

Inhoudsopgave

1. Inleiding	9
2. Kansen(on)gelijkheid	13
2.1 Recht op gelijke kansen	14
2.2 Taalongelijkheid	15
2.3 Democratie	16
2.4 Ieder kind bouwt een taalhuis	17
2.5 Bouwen in Rotterdam	18
3. Het maakt uit waar je wieg staat	23
3.1 Taal begint thuis	24
3.2 De grenzen van mijn wereld	25
3.3 Intergenerationele overdracht	26
3.4 Taalaanbod	29
3.5 Kinderen aan het woord	31
3.6 Leren van kinderen en ouders	32
4. Hoe verder?	37
4.1 Voor- en vroegschoolse educatie	38
4.2 Speerpunt 1: Bruggen bouwen tussen (voor)school en thuis	40
4.3 Speerpunt 2: Geef kinderen het woord	43
4.4 Speerpunt 3: Een doorgaande lijn	45
4.5 Speerpunt 4: Samen leren	48
5. Bouwen in Rotterdam-Zuid: hoe het begon en waar het naartoe gaat	51
5.1 Leerschool Rotterdam-Zuid	52
5.2 Voor ieder kind een stevig taalhuis	52
5.3 Starten met STAALWERK	55
5.4 Samenwerken aan STAALWERK	60
5.5 Van schoolspecifiek naar generiek	60
6. Samenwerken met ouders: stap voor stap naar 'Thuis in Taal'	63
6.1 Samenwerken met ouders op school	63
6.2 Samenwerken met ouders thuis	66
6.3 Vervolgstappen	69
7. Onderzoeksprogramma	71
7.1 Kern van het onderzoeksprogramma	71
7.2 Onderzoeken en professionaliseren	72
7.3 Doorwerking	74
7.4 Inbedding in Hogeschool Rotterdam	74
7.5 Onderzoeksteam	75
7.6 Nieuwe onderzoeksprojecten	76
8. Tot slot	79
9. Referenties	81
10. Dankwoord	93
11. Over de lector	97

Inleiding

Een taalrijke omgeving is van onschatbare waarde voor de taalontwikkeling bij elk kind. Het lectoraat *Samenwerken aan een taalrijke omgeving voor jonge kinderen* is opgericht om bij te dragen aan het neerzetten van een rijke taalomgeving, ter bevordering van de taalontwikkeling bij kinderen. In deze openbare les beschrijf ik de weg die ik met het lectoraat in de komende jaren wil bewandelen om nieuwe kennis te ontwikkelen in samenwerking met de praktijk – kinderen, ouders, (aankomende) leraren, pedagogisch medewerkers en andere professionals op basisscholen en in de kinderopvang – en de opleidingen van Hogeschool Rotterdam.

Het lectoraat is net gestart, maar het onderzoek van dit lectoraat in Rotterdam is al in volle gang. Dat leverde een puzzel op bij het schrijven van deze openbare les. Ik heb gezocht naar een kader dat recht doet aan het lopende onderzoek en andersom. Dat is gelukt op de volgende manier. In hoofdstuk 2 introduceer ik de contouren van het onderzoeksveld van mijn lectoraat en laat ik zien hoe bepalend de taalomgeving van een kind thuis is voor de kansen die het krijgt in het onderwijs en in het leven. Ik introduceer de term ‘taalongelijkheid’ vanuit het gegeven dat de huidige kansenongelijkheid voor een groot deel terug te voeren is op de verschillen in taalontwikkeling bij kinderen. In hoofdstuk 3 neem ik u mee naar de thuisomgeving, waar kinderen de basis leggen voor hun taalontwikkeling. Ik ga in op de verschillen tussen gezinnen. Ik bespreek welke hulpbronnen ouders meer of minder tot hun beschikking hebben en hoe de intergenerationele overdracht van kennis en taal plaatsvindt van ouders naar hun kinderen.

In hoofdstuk 4 bespreek ik dat het nog niet goed lukt om de taalongelijkheid aan te pakken. Het vraagstuk is blijkbaar complexer dan we denken. Het probleem is diepgeworteld in onze samenleving en we hebben er nog geen kant-en-klare oplossingen voor gevonden. Ik deel mijn gedachten over hoe we de voor- en vroegschoolse educatie kunnen versterken en mogelijk meer manieren kunnen vinden om de ongelijkheid te verkleinen.

Het onderzoek van dit lectoraat richt zich op de twee belangrijkste systemen die een bijdrage leveren aan de taalontwikkeling bij kinderen, met als doel de omgeving waarin kinderen opgroeien te versterken tot een taalrijkere omgeving. Het eerste systeem dat

ik bespreek is het onderwijs op de school. In hoofdstuk 5 bespreek ik het startpunt van het onderzoek op de vijf zogenoemde leerscholen in Rotterdam-Zuid, waar mijn lectoraat bij betrokken is. In dit onderzoek vertrekken we als lectoraat vanuit de leervragen van de leerscholen. Ik beschrijf de eerste activiteiten die plaatsvonden op scholen om hun taalonderwijs te versterken en stappen die volgen. Hoewel iedere leerschool een eigen vertrekpunt heeft, is het doel in deze fase voor de leerscholen hetzelfde: kennis ontwikkelen over beter taalonderwijs, waarvan ook andere scholen kunnen profiteren in Rotterdam-Zuid. Ze streven naar onderwijs dat aansluit bij de diverse taalervaringen van kinderen op deze scholen en dat ieder kind helpt een stevig 'taalhuis' te ontwikkelen. Die taalrijke omgeving vraagt om intensieve samenwerking (tussen verschillende soorten professionals) tijdens binnen- en buitenschools leren.

Daarna bespreek ik de taalomgeving thuis van kinderen, het tweede systeem waarop het onderzoek zich richt. Ik wijd aan de samenwerking met de thuisomgeving een apart hoofdstuk (6) omdat ik denk – mede gebaseerd op mijn promotieonderzoek (Van der Pluijm, 2020) – dat een betere samenwerking met ouders een belangrijke bijdrage kan leveren aan de taalontwikkeling bij kinderen thuis en het verkleinen van taalongelijkheid. Ik beschrijf welke kennis er al eerder is opgedaan tijdens onderzoek op Rotterdamse scholen en elders in het land. De handvatten die daarin zijn ontwikkeld (de stappen van de aanpak 'Thuis in Taal'), helpen leerkrachten en pedagogisch medewerkers om meer inzicht te krijgen in de taalomgeving thuis en om een partnerschap aan te gaan met juist de ouders die minder hulpbronnen tot hun beschikking hebben. Ik vertel hoe we lopend onderzoek kunnen benutten waarin we die beproefde aanpak inzetten, maar nu in de thuisomgeving. Ook stel ik voor meer onderzoek te doen naar hoe we deze nieuwe inzichten kunnen vertalen naar manieren waarmee professionals in de scholen de verbinding tussen school en thuis nog sterker kunnen maken.

Het lectoraat voert praktijkgericht onderzoek uit dat aansluit bij de kennis en ervaringen van (aankomende) professionals, kinderen en hun ouders, en maakt gebruik van kennis die professionals hebben opgedaan en afkomstig uit de wetenschap. In hoofdstuk 7 vertel ik hoe dat gebeurt met de ontwerpgerichte methodologie die het lectoraat hanteert. Dit type onderzoek is participatief van aard, en het ontwikkelen en beantwoorden van onderzoeksvragen gebeurt steeds in co-creatie. Het grote voordeel daarvan is dat de ontwikkelde praktijkverbeteringen goed aansluiten bij de context van de gebruikers en dat deze werkwijze tegelijkertijd bijdraagt aan de benodigde professionalisering van de betrokkenen. De kennis die in deze context wordt opgedaan, is ook relevant voor andere contexten in het land met soortgelijke vraagstukken.

Kansen(on)gelijkheid

‘Aan, aan!’ Al van ver hoor ik een enthousiaste kinderstem. Twee ouders komen fietsend mijn kant op. Voorop bij de vader zit een dreumes en achterop bij de moeder een peuter. Al van een afstand zijn flarden van het gesprek van de vier hoorbaar. Het gaat over kippen en een boerderij. Als het gezin langs mij fietst, zie ik dat de vader voorover leunt naar de dreumes. De dreumes spartelt met handen en voeten, lachend en luid roepend: ‘Aan, aan!’ Ik hoor de vader antwoorden: ‘Ja, inderdaad, er was een haan. We zagen niet alleen kippen, maar ook een haan. Heel goed dat jij dat zegt, Bram!’¹ De dreumes spreidt zijn armen en lacht. ‘Die haan hebben wij ook gezien hè, Isa?’, zegt de moeder tegen haar peuterdochter. Isa brult: ‘Kukeluuuuuu!’ Terwijl ze verder fietsen, hoor ik de geluiden van het gezin dat de kippen en de haan luid nadoet.

Dit gesprek tussen ouders² en kinderen is slechts een van de vele voorbeelden die ik dagelijks onderweg in Rotterdam beluister. Het illustreert hoe sommige ouders hun jonge kinderen (onbewust) een enorme springplank bieden. Bram kon delen dat hij had gezien dat er naast de kippen ook een haan was, die er anders uitzielt dan een kip. Wat deze vader deed, is cruciaal. Hij luisterde goed, hielp Bram bij wat hij wilde zeggen en prees hem voor zijn inbreng in het gesprek. Hij gaf Bram een rol als een gelijkwaardige gesprekspartner. Dit uitje op de fiets naar de kinderboerderij vergrootte Brams ervaring met de wereld om hem heen. Het samen eropuit trekken, met het zien, voelen en ruiken van de dieren op een boerderij, is een voorbeeld van hoe kinderen onder begeleiding van hun ouders kennis opdoen over de wereld en de taal leren die daarbij past. De ouders van Bram en Isa boden hun kinderen een uitje vol plezier én een taalrijke ervaring.

De kans is groot dat dit taalrijke moment niet op zichzelf staat, en dat Bram ook op andere momenten in het gezin kennis en taal opdoet, al onderzoekend, al spelend en in gesprek met zijn omgeving. Vermoedelijk ook met gebruik van spelmaterialen en boeken. Hoogstwaarschijnlijk wordt Bram vaker benaderd als volwaardige gesprekspartner, hoewel hij nog niet over alle taal beschikt om die rol zonder hulp te vervullen. Vermoedelijk groeit Bram uit tot een goede leerling, die kan rekenen op lof van leraren vanwege zijn brede kennis van de wereld en zijn woordenschat. Deze taalervaring

1 Bram en de kinderen, ouders en leraren die meewerkten aan ons onderzoek, hebben vanwege hun privacy andere namen gekregen en hun persoonskenmerken zijn onherkenbaar gemaakt. Mogelijke overeenkomsten met mensen en situaties berusten op toeval.

2 Vanwege de leesbaarheid wordt in deze tekst de term ouders gebruikt. Overal waar ‘ouders’ wordt gebruikt, kan ook ‘verzorgers’ gelezen worden.

biedt hem bovendien een springplank bij het leren lezen en schrijven. De kans is groot dat de leraren op school de ouders van Bram ervaren als betrokken, misschien een tikje veeleisend. Zo'n taalrijke gezinssituatie en soepele schoolloopbaan bieden Bram als (jong) volwassene tal van keuzemogelijkheden voor studie en werk, zodat hij een succesvol burger wordt die mee kan doen in onze samenleving.

De ouders van Bram en Isa zijn waarschijnlijk hoogopgeleid, hebben een goed inkomen en hebben een netwerk en andere hulpbronnen die de taalontwikkeling bij hun kinderen stimuleren. De situatie van Bram en Isa en andere kinderen die opgroeien in soortgelijke situaties, staat in schril contrast met die van kinderen die opgroeien met ouders die minder opleiding en hulpbronnen tot hun beschikking hebben en een minder groot taalaanbod. Deze kinderen ontwikkelen onbedoeld minder taal dan hun leeftijdgenoten met ouders met meer hulpbronnen. Deze situatie is niet te wijten aan onwil van ouders of kinderen, deze ouders hebben gewoon minder middelen tot hun beschikking. Niet alle ouders zijn eraan gewend of hebben de mogelijkheid om eropuit te trekken. Niet alle ouders weten hoe hun jonge kinderen taal ontwikkelen, door interacties met hen, al vanaf de geboorte. En dit zijn niet alleen ouders met een andere thuistaal dan het Nederlands, zoals vaak gedacht wordt.

2.1 Recht op gelijke kansen

Het onderwijs heeft een belangrijke taak om kinderen gelijke kansen te bieden. Het ministerie van OCW (z.d.) schrijft op haar website: *'Kinderen met dezelfde talenten hebben recht op gelijke kansen. Ieder kind moet zich volledig kunnen ontwikkelen. Zijn of haar achtergrond, het opleidingsniveau van ouders of hun financiële situatie mag geen invloed hebben op de schoolprestaties van een kind.'* Het is immers niet sociaal rechtvaardig als de plek waar een kind geboren wordt of de taal die de ouders spreken, doorslaggevend is voor de toekomst van kinderen (Chzhen et al., 2018). *Alle* kinderen hebben recht op gelijke kansen om vaardigheden te ontwikkelen passend bij hun talenten. Deze verplichting is vastgelegd in artikel 29 van het Verdrag inzake de Rechten van het Kind (Kinderrechtenverdrag) van de Verenigde Naties, van 1989.

Kinderrechtenverdrag, artikel 29 Onderwijsdoelstellingen

Het onderwijs dient te zijn gericht op de zo volledig mogelijke ontplooiing van de persoonlijkheid, de talenten en de geestelijke en lichamelijke vermogens van elk kind. Onderwijs dient het kind voor te bereiden op een actief volwassen leven in een vrije samenleving en zal het kind respect bijbrengen voor mensenrechten, voor zijn ouders, zijn culturele achtergrond, taal en waarden, en voor de culturele achtergrond van anderen.

Bron: Unicef, 2017, p. 34.

Het opleidingsniveau van de ouders heeft de laatste jaren niet minder, maar méér invloed gekregen op de onderwijskansen van hun kinderen, constateerde de Inspectie van Onderwijs in 2017 (Inspectie van het Onderwijs, 2017). Kinderen met lager opgeleide ouders krijgen aan het einde van de basisschool vaker een laag schooladvies dan kinderen van hoger opgeleide ouders. Bovendien wordt dit advies na de eindtoets minder vaak bijgesteld vergeleken met kinderen van hoger opgeleide ouders (Inspectie van het Onderwijs, 2021; Van Eck & Meesters, 2020). Ook is het voor deze kinderen moeilijker om op een later moment een hoger onderwijsniveau te bereiken. Het onderwijs is niet alleen geen gelijkmaker, het schoolsysteem benadeelt de onderwijskansen van kinderen, stelt Louise Elffers (2022, p. 3), bijzonder hoogleraar Kansengelijkheid in het Onderwijs. Er is sprake van een stapeling van kansengelijkheid, ondanks het gevoerde onderwijsachterstandenbeleid van de afgelopen decennia, dat bedoeld is om de ontwikkeling van kinderen met lager opgeleide ouders te stimuleren naar hun vermogens (Denessen, 2017; Elffers, 2022; Gubbels et al., 2019; Inspectie van het Onderwijs, 2017 en 2020; Zumbuehl & Dillingh, 2020). Sinds dit signaal door de onderwijsinspectie is afgegeven, groeit de aandacht voor het bevorderen van kansengelijkheid, in wetenschap, beleid en media. Er zijn hoogleraren en lectoren die zich bezighouden met kansengelijkheid. Het ministerie van OCW heeft de landelijke Gelijke Kansen Alliantie opgezet, een programma dat gemeenten stimuleert gelijke kansen te bevorderen. En het thema kansengelijkheid is regelmatig te zien in talkshows en in documentaires zoals 'Klassen' van de omroep HUMAN.

2.2 Taalongelijkheid

Kansengelijkheid is voor een groot deel taalongelijkheid (vgl. Agirdag, 2020). Kinderen van ouders met lager opgeleide ouders starten de basisschool met minder taalvaardigheid vergeleken met kinderen van hoger opgeleide ouders, en zij lopen deze verschillen niet in tijdens hun schooltijd. De laatste jaren worden de verschillen in leesvaardigheid tussen leerlingen met laagopgeleide ouders en leerlingen met hoogopgeleide ouders groter (Gubbels et al., 2019; Meelissen et al., 2023). Eén op de drie vijftienjarigen leest niet op voldoende niveau om goed te kunnen leren op school of om voldoende te kunnen functioneren in de samenleving. Zij behoren mogelijk tot de toekomstige laaggeletterden. De taalongelijkheid is voor een deel een etnisch vraagstuk: de ontwikkeling van de Nederlandse taal bij kinderen met een migratieachtergrond verloopt minder voorspoedig dan bij kinderen zonder migratieachtergrond, hoewel er de laatste jaren een inhaalslag plaatsvindt (Inspectie van het Onderwijs, 2020). In de vergelijkingen tussen kinderen met en zonder migratieachtergrond wordt geen rekening gehouden met de beheersing van andere thuistalen dan het Nederlands. De thuistalen van meertalige kinderen spelen sowieso een minimale rol in het Nederlandse onderwijs. Het gebruik van thuistalen wordt in Nederlandse scholen zelfs vaak beperkt (Agirdag, 2017). Dat is spijtig voor de ontwikkeling van de taalvaardigheid van kinderen en voor hun gevoel van welbevinden. Kinderen kunnen immers de kennis waarover zij

wel beschikken, minder goed inzetten. Veel leraren vinden het moeilijk om een goed beeld te krijgen van de taalontwikkeling bij kinderen met laagopgeleide ouders en/of een andere culturele achtergrond en thuistaal. Dit kan leiden tot verkeerde inschattingen van de capaciteiten van kinderen en tot (te) lage verwachtingen van hun leermogelijkheden (Pit-Ten Cate & Glock, 2018). Het venijnige van deze lage verwachtingen is dat ze ertoe kunnen leiden dat leraren deze kinderen minder uitdagen tot leren, waardoor deze zich daadwerkelijk minder goed ontwikkelen (Voerman, 2021).

Taalongelijkheid is niet nieuw, net zomin als kansenongelijkheid nieuw is. Toch wil ik het hier hebben over het talige karakter van kansenongelijkheid, omdat we er blijkbaar nog niet in slagen om kinderen, ongeacht de bagage die ze meenemen op jonge leeftijd, de taal te bieden die zo bepalend is voor hun schoolloopbaan en hun toekomst. Ik wil mijn licht laten schijnen op de taalomgeving thuis waarin jonge kinderen opgroeien. Door verschillen in deze omgevingen te tonen en te bespreken, wordt de impact van deze ongelijkheid op mensen voelbaar. Vooral voor gezinnen waarvoor de verschillen nadelig uitpakken, kan deze bespreking pijnlijk zijn, stereotyperend. Mijn intentie is uiteraard niet om mensen te kwetsen of te veroordelen. Mijn intentie is juist om meer aandacht vragen voor het verschijnsel dat leidt tot taalongelijkheid, en dat zich afspeelt bij kinderen die eerst in de thuisomgeving en later op school onvoldoende taalaanbod krijgen. Vanuit begrip hiervoor kunnen we tot betere oplossingsrichtingen komen om de ongelijkheid tegen te gaan. Dat lukt niet als we het verschijnsel verzwijgen, of bedekken door bijvoorbeeld de woorden 'laag' en 'hoog' onderwijs te vervangen door 'praktisch' en 'theoretisch' onderwijs (vgl. Denessen, 2022). Het gebruik van die woorden loopt misschien hoopvol vooruit op een samenleving die minder waarde hecht aan 'hoge' opleidingen. Maar vooralsnog hebben we te maken met een samenleving en een onderwijssysteem waarin de waardering van theoretische opleidingen sterk verankerd is, en die van praktische opleidingen minder sterk (vgl. Hooge et al., 2023). Het is belangrijk om de waarden en praktijken te kennen die nadelig kunnen zijn voor minderheidsgroepen en te zoeken naar alternatieven die inclusie bevorderen.

2.3 Democratie

Een actuele vraag is hoe we kinderen kunnen opvoeden tot bedachtzame burgers, die vreedzaam samenleven en zorgdragen voor elkaar, voor hun omgeving en voor onze democratische samenleving (De Winter, 2024). In het onderwijs en in de kinderopvang hebben we de kans om kinderen deelgenoot te maken van die democratische samenleving, door hen te laten ervaren wat 'samenleven' betekent (Dewey, 1999). Het leren communiceren met anderen is hierbij cruciaal.

Het werkveld van het onderwijs en de kinderopvang ervaart het wonder van de manier waarop kinderen hun uniciteit als mens tonen en de manier waarop zij zich ontwikkelen

tot actieve volwassenen met talenten en overtuigingen. Daar, in de dagelijkse praktijk waar professionals kinderen ontmoeten, kunnen we het verschil maken. In de gesprekken tussen kinderen en professionals en in het samen met hen de wereld verkennen, ligt een sleutel om kinderen te helpen initiatieven te nemen, in contact te komen met anderen en vanuit die ervaringen met anderen te leren handelen en communiceren (vgl. Boland, 2015). Daar begint het leren samenleven en daar moeten we overtuigder op inhaken. Taal is het middel voor die betekenisvolle communicatie tussen kinderen en volwassenen. Kinderen zijn erg gevoelig voor het meedoen in de sociale wereld en voor het gebruik van taal om te communiceren met hun omgeving, al vanaf hun geboorte. We kunnen kinderen meer taal bieden door hen als volwaardig gesprekspartner te zien en hun in de interactie het woord te geven.

Het leren gebruiken van taal zie ik dus nadrukkelijk als het middel dat kinderen toegang geeft tot de wereld. Ieder kind heeft recht op die toegang tot de wereld. Taalongelijkheid beperkt deze toegang.

2.4 Ieder kind bouwt een taalhuis

De pedagogiek en het onderwijs hebben een belangrijke opdracht: kinderen toegang bieden tot de mondelinge en schriftelijke taal, vanuit begrip van hun ontwikkeling en in een betekenisvolle context. Ter ondersteuning van deze holistische benadering van taalverwerving en taalontwikkeling gebruik ik in deze openbare les een metafoor: het taalhuis, afkomstig in een oorspronkelijke versie van Pamela Snow (2021). Het leren communiceren en het leren gebruiken van taal is te vergelijken met het bouwen van een huis, wat een proces is dat bestaat uit zorgen voor de goede grond, een fundament, stevige muren, een plafond en een dak. Alle onderdelen zijn nodig voor een stevig huis. Ieder kind ontwikkelt vanaf de geboorte een eigen taalhuis. Het bouwen begint thuis. Daar is een veilige, sociale context nodig, een stevig fundament dat het kind in staat stelt zich te ontwikkelen. In die veilige, sociale context leert een kind taal door van jongs af aan samen, in interactie met volwassenen en leeftijdgenoten, de wereld te ontdekken. Op de kinderopvang en op school, en ook nog thuis, bouwt het kind op dit fundament van eerste taalervaringen verder aan muren met ramen en deuren. Die muren bestaan uit de verdere ontwikkeling van mondelinge en schriftelijke taal- en sociale competenties. Intussen vult het huis zich verder met kennis over de wereld. Het plafond en het dak maken het taalhuis bewoonbaar. De taalcompetenties die het kind ontwikkelt, geven vertrouwen en de vrijheid om als (jong) volwassene de toekomst tegemoet te gaan en een weg te vinden in onze democratische samenleving. Overigens: een taalhuis is nooit af. Ook volwassenen blijven continu taal ontwikkelen.

Het ene kind betreedt de school met een steviger fundament dan het andere kind. Op een wankel fundament kan het onderwijs met het kind minder makkelijk voorbouwen. Vanwege sociaaleconomische of culturele verschillen en/of vanwege een andere

thuis taal kan het voor een school lastig zijn om te herkennen welke kennis en ervaring een kind wél heeft opgedaan. Zo kunnen kinderen een minder sterke basis meekrijgen, waardoor ze onvoldoende taalvaardig zijn om te kunnen doorstuderen of het werk te doen dat bij hen past. Ieder kind heeft recht op een stevig taalhuis. Om dat met elk kind te bouwen, is het onze opdracht om te vertrouwen op de potentie van kinderen en hun omgeving, en om met die omgeving samen te werken aan de continuïteit op school en thuis.

2.5 Bouwen in Rotterdam

Welke oplossing is er voor de discontinuïteit die ontstaat tussen de thuisomgeving en de context van de school en die van invloed is op de taalontwikkeling en kansen van kinderen? Wat kan er anders, wat kan de bijdrage van scholen zijn en wat de bijdrage van ouders thuis? Hoe kunnen we daarbij vertrouwen op de kracht van kinderen en hun ouders, en op de kracht van school? Met die vragen ben ik in 2011 met (promotie) onderzoek van start gegaan om te verkennen hoe we binnen het huidige onderwijsstelsel meer ruimte kunnen geven aan de potentie van kinderen, hun stem en hun taal. Aan alle kinderen, maar nadrukkelijk aan de kinderen van ouders met minder opleiding. Een lastige exercitie. Het onderwijsprogramma is vol en de tijd van leraren beperkt, mede door het groeiende lerarentekort. In afstemming met directeuren van vier basisscholen in Rotterdam heb ik destijds mijn pijlen gericht op de verbinding tussen de rol van leraren op school en de rol van ouders thuis in de taalontwikkeling bij kinderen. In een tijd waarin partnerschappen tussen school en ouders nog niet heel gangbaar waren, ging ik met de vier scholen een langdurige samenwerking aan om vorm te geven aan de verbinding tussen deze twee belangrijkste contexten waarin kinderen taal verwerven.

Dit onderzoek (Van der Pluijm, 2020) in de praktijk van scholen in co-creatie met kinderen, ouders en leraren, heeft de aanpak 'Thuis in Taal' opgeleverd. Het hart van deze aanpak bestaat uit het stimuleren van de interactie tussen ouders en hun jonge kinderen (2,5–8 jaar) tijdens ouder-kindactiviteiten in de klas. De gedachte is dat die interactie bijdraagt aan de taalervaringsbasis van kinderen, die zij nodig hebben voor hun mondelinge en schriftelijke taalontwikkeling op school. Deze aanpak leverde positieve resultaten op, vooral voor ouders met minder opleiding. 'Thuis in Taal' wordt sinds 2018 verspreid in het land en inspireert steeds meer scholen en kinderopvangorganisaties in het samenwerken met ouders. Op dit moment vindt er vervolgonderzoek plaats naar hoe we de ouder-kindinteractie in de thuisomgeving kunnen versterken. Deze benadering kan een belangrijke aanvulling vormen in het bevorderen van gelijke kansen. Bovendien heeft dit onderzoek inzicht opgeleverd in hoe onderzoek direct kan bijdragen aan verbeteringen in de praktijk en de benodigde professionalisering. Die ervaringen neem ik mee in dit lectoraat.

Dat er vervolgstappen nodig zijn om taalongelijkheid tegen te gaan, is ook de overtuiging van de schoolbesturen, lerarenopleidingen en kennisinstellingen in Rotterdam die zich verenigd hebben in de Leerschool Rotterdam-Zuid. Dit platform is in 2022 opgericht met als doel kinderen op basisscholen in Rotterdam-Zuid beter taalonderwijs te bieden en taalongelijkheid tegen te gaan (zie ook www.leerschoolrotterdamzuid.nl). Het initiatief voor deze leerschool is ontstaan vanuit de zoektocht van een groep schooldirecteuren verbonden aan de schoolbesturen in Rotterdam-Zuid: Bestuur Openbaar Onderwijs Rotterdam (BOOR), Protestants-Christelijk Basis en orthopedagogisch Onderwijs (PCBO Rotterdam-Zuid), Rotterdamse Vereniging voor Katholiek Onderwijs (RVKO) en Stichting Islamitisch Primair Onderwijs Rijnmond (SIPOR). De directeuren vertegenwoordigen ruim dertig basisscholen in de focuswijken van het Nationaal Programma in Rotterdam-Zuid (NPRZ). Het NPRZ werkt sinds 2011 aan oplossingen voor de diepgewortelde sociale problematiek in Rotterdam-Zuid (lees meer over het NPRZ op <https://www.nprz.nl>). Een van de pijlers van NPRZ is het versterken van de schoolprestaties op basisscholen. Vanuit de gezamenlijke betrokkenheid van schooldirecteuren bij het NPRZ is een sterke samenwerking ontstaan gericht op het ontwikkelen van structurele verbeteringen van hun onderwijs.

Directeuren herkennen bij elkaar de vraagstukken rondom de taaldiversiteit en de relatief grote aantallen leerlingen met laagopgeleide ouders en kinderen die meertalig opgroeien. De directeuren zien dat de schoolprestaties van deze kinderen nog altijd niet overeenkomen met hun potentie, ondanks de investeringen die zij, met hart en ziel, iedere dag doen. Ze willen deze situatie doorbreken. Zij zijn zich ervan bewust dat wetenschappelijke kennis beter ingezet kan worden in hun onderwijspraktijk. Die kennis willen zij ontsluiten. Ze willen samen met onderzoekers en opleiders leren hoe zij hun taalonderwijs kunnen verbeteren, rekening houdend met de specifieke kenmerken van hun leerlingenpopulatie en hun leraren. Vanuit deze gezamenlijk gevoelde urgentie hebben scholen in co-creatie met Rotterdamse onderzoekers en lerarenopleiders van Hogeschool Rotterdam, Hogeschool Inholland, Thomas More Hogeschool en Erasmus Universiteit Rotterdam en met de PO-Raad hun onderzoeksvragen opgesteld en vastgelegd in een gezamenlijke kennisagenda gericht op het urgentste vraagstuk op scholen: taal (zie ook PO-Raad, 2021). Namens Kenniscentrum Talentontwikkeling van Hogeschool Rotterdam raakte ik bij dit proces betrokken als onderzoeker. Met de Leerschool Rotterdam-Zuid als organisatievorm kunnen betrokkenen de voornemens uit de kennisagenda vertalen naar onderzoek om het taalonderwijs te versterken.

Het lectoraat *Samenwerken aan een taalrijke omgeving voor jonge kinderen* is opgericht ter ondersteuning van deze twee ontwikkelingen in Rotterdam: het verder vormgeven van de samenwerking tussen de school en de thuisomgeving van kinderen én het vormgeven van het onderzoek naar het taalonderwijs op de scholen in Rotterdam-Zuid. Het instellen van het lectoraat gebeurde op initiatief van BOOR, PCBO

Rotterdam-Zuid en de Pabo van Hogeschool Rotterdam. De opdracht van het lectoraat is om bij te dragen aan het ontwikkelen van de kennis die nodig is om leraren en andere professionals in primair onderwijs en kinderopvang zodanig toe te rusten dat zij een taalrijke omgeving kunnen creëren voor jonge kinderen en dat zij dat doen in nauwe samenwerking. Het ontwikkelproces vindt plaats op onderzoeksscholen in de focuswijken van Rotterdam-Zuid en in enkele andere wijken in Rotterdam met een vergelijkbare context. Het lectoraat zoekt naar manieren om deze ontwikkelingen duurzaam een plek te geven in het taalbeleid van de (voor)scholen en de opleidingen in heel Rotterdam-Zuid. De opgedane kennis wordt gaandeweg gedeeld met een buitenkring van organisaties in Rotterdam en elders in het land.

Het maakt uit waar je wieg staat

In het onderzoek dat we vanuit het lectoraat doen naar de samenwerking tussen school en thuis in het kader van de taalontwikkeling bij kinderen in Rotterdam³, maakten we kennis met Alwan. Alwan is drie jaar en valt op in de peutergroep omdat hij niet praat. Hij zegt alleen 'mama'. Hij is rustig en speelt veel alleen. Hij beweegt veel met zijn gezicht, trekt gezichten, maar volwassenen en kinderen begrijpen niet wat hij bedoelt. Alwan is niet heel zelfstandig; hij is niet helemaal zindelijk en trekt zijn jas niet zelf aan. Pedagogisch medewerker Mira maakt zich zorgen en verkent de zorgmogelijkheden voor hem, zoals logopedie. Zij bespreekt Alwans situatie ook met ons als onderzoekers. De gezinsbegeleider gaat op huisbezoek en wordt hartelijk ontvangen door de ouders en de twee kinderen. Alwans moeder is blij met de komst van de 'school' en heeft veel vragen. Ze vertelt dat ze haar moedertaal Koerdisch niet spreekt met de kinderen. Ze kent weinig woorden in het Nederlands maar gebruikt toch liever het Nederlands dan het Koerdisch. Ze hoopt daarmee de kansen voor haar kinderen om de Nederlandse taal goed te leren, te bevorderen. Daarom praten zij en haar man weinig met hun kinderen en laten ze hen veel televisiekijken. De gezinsbegeleider kijkt naar Alwan, die voor een grote televisie zit en 'Mister Bean' kijkt, in het Engels. Zijn zusje Asiya zit naast hem, met een tablet op schoot. Volgens moeder is 'Mister Bean' Alwans favoriete programma; liefst kijkt hij het de hele dag. Het gezin komt niet vaak buiten; een enkele keer neemt de moeder de kinderen naar het speeltuintje voor het huis. De vader werkt vaak 's nachts en slaapt dan overdag en gaat dan niet mee. Alwan praat nog niet, maar zijn moeder verwacht dat hij dat zal leren op school. Als ouders vinden ze het heel belangrijk dat Alwan het goed doet op school. Daar hebben ze alles voor over.

Bij Alwan thuis ontdekten we dat de gesprekken tussen ouders en kinderen anders verlopen dan bij Bram (besproken in hoofdstuk 2). Het gezin is veel in huis. Alwans ouders stimuleren hem in zijn ontwikkeling van de Nederlandse taal door hem thuis veel televisie te laten kijken en kiezen ervoor minder met hem te praten. Ze gaan ervan uit dat ze hun zoon zo goed voorbereiden op het leren van Nederlands en dat hij vooral op school de Nederlandse taal goed zal leren. Alwans moeder is zich minder bewust

3 Dit is lopend onderzoek op twaalf (voor)scholen in Rotterdam. We ontwikkelen met scholen en gezinnen een aanpak ter versterking van de samenwerking tussen leraren en ouders, ter ondersteuning van de taalontwikkeling bij kinderen. Die aanpak vindt plaats in de thuissituatie. Lees hierover meer in hoofdstuk 6: onderzoek MAATWERK.

van het belang van haar rol in de taalontwikkeling bij haar kind. Alwans ouders komen uit Irak en hebben een Koerdische achtergrond. Ze hebben daar basisonderwijs gevolgd. Het Koerdisch is hun moedertaal. Ze willen het beste voor hun kinderen. Ze kiezen ervoor hun kinderen de thuistaal niet mee te geven, omdat ze ervan overtuigd zijn dat ze hiermee hun kinderen op achterstand zouden zetten. Alwan komt de basisschool met een andere taalvariationsbasis binnen dan Bram. Alwan heeft in zijn eerste drie jaar, vergeleken met Bram, een minder grote woordenschat ontwikkeld, in het Nederlands en in het Koerdisch. De kennis die hij wel in de thuisomgeving heeft opgedaan, door vooral (Engelse) taal te beluisteren achter de televisie, sluit minder aan bij wat er op school verwacht wordt. Daarom start Alwan waarschijnlijk zijn schoolloopbaan met minder taalvaardigheid in het Nederlands dan verondersteld wordt door de leerkrachten in de kleutergroep. Het is aannemelijk dat de leerkracht, net als de pedagogisch medewerker op de voorschool, bezorgd zal zijn over zijn beperkte woordenschat en over het feit dat hij minder zelfredzaam is dan ze zou verwachten. Mogelijk is het lastiger voor hem om te leren lezen en schrijven, omdat hij over minder geschikte voorkennis en mondelinge taal beschikt om zich deze complexe vaardigheden eigen te maken volgens de werkwijze op school. De kans is groot dat de leraren zijn ouders als welwillend zien, maar het contact met hen toch als niet heel prettig ervaren omdat zij zo slecht te begrijpen zijn en hun manieren om Alwan te ondersteunen niet aansluiten bij wat school graag ziet. Dit is voor veel kinderen en ouders de realiteit.

Zowel de ouders van Alwan als die van Bram zijn heel betrokken bij de (taal)ontwikkeling bij hun kind. Alwan en Bram ontwikkelen taal in wisselwerking met hun ouders. Dat verloopt bij deze jongens op verschillende manieren, door de verschillende hulpbronnen die de ouders tot hun beschikking hebben en door hun rolopvatting. Hoe kinderen taal ontwikkelen hangt dus sterk af van de omgeving waarin ze opgroeien. Het maakt uit waar je wieg staat, zeggen we vaak. Het is belangrijk voor leraren om die taalomgeving van hun leerlingen goed te kennen, om te weten hoe zij met hun onderwijs bij de ontwikkeling van leerlingen kunnen aansluiten. Daarom neem ik u in dit hoofdstuk mee naar de thuisomgeving van kinderen en ouders en zoom ik in op hoe de hulpbronnen van ouders thuis een rol spelen in de taal die zij hun kinderen meegeven. U leest hier ook voorbeelden uit mijn onderzoek in Rotterdamse (voor)scholen en bij gezinnen thuis.

3.1 Taal begint thuis

De basis voor de ontwikkeling van taal en geletterdheid van kinderen wordt gelegd in de jonge jaren (Carter et al., 2009; Hart & Risley, 2003). Dat gebeurt vaak onbewust tijdens het dagelijks leven thuis, vanaf het moment dat de kinderen geboren worden. Ouders en kinderen gebruiken taal om hun ervaringen en emoties te delen en op elkaar af te stemmen. Tijdens hun alledaagse sociale interacties met volwassenen en vanuit hun sociale drang om te communiceren, leren kinderen woorden en concepten gebruiken en begrijpen (Tomasello, 2003; Vygotsky, 1978). Door bijvoorbeeld tijdens het

aan- of uitkleden te praten over de broek, het T-shirt of de trui, leren kinderen deze woorden en leren zij dat deze horen bij het concept 'kleding'. Zeker als het woord kleding zelf ook vaker gebruikt wordt. Het regelmatig zien van boerderijdieren zoals een koe, een schaap, een kip en een haan, leidt tot begrip van het concept 'boerderijdieren' en tot het zien van het verschil tussen kippen en hanen, zoals Bram ontdekte (hoofdstuk 2). Kinderen leren veel woorden tijdens interacties met hun ouders, tijdens momenten van gezamenlijke aandacht (of 'joint attention') (Tomasello, 2003). Een veilige hechting tussen kind en volwassene helpt kinderen om te durven ontdekken en te leren vanuit die overzichtelijke thuissituatie (Bus et al., 1995). Een positieve en warme relatie waarin ouders kinderen aanmoedigen, bevordert de sociaal-emotionele ontwikkeling bij kinderen en hun taalverwerving (Berlin et al., 1995). De informele interacties die tussen de ouders plaatsvinden en de activiteiten die de ouders met hun kinderen doen om de wereld te ontdekken, dragen in sterke mate bij aan de ontwikkeling van taal en geletterdheid bij jonge kinderen.

3.2 De grenzen van mijn wereld

'De grenzen van mijn taal zijn de grenzen van mijn wereld.' Deze uitspraak van filosoof Ludwig Wittgenstein (1984, 5.6) is toepasselijk in deze context. Daar waar je kennis en je taal stoppen, kun je de ander en zijn wereld niet begrijpen. Dat geldt voor kinderen en volwassenen. Het begrijpen van hoe de taalontwikkeling bij kinderen plaatsvindt, vraagt kennis van hun wereld. En die wereld ziet er voor ieder kind anders uit. Bram trekt er met zijn ouders regelmatig op uit, de wereld in. En hij leert zijn ervaringen te verwoorden. Alwan ontdekt de wereld thuis vooral via de televisie en in de straten rond zijn huis. Hij heeft minder ervaring dan Bram met het verwoorden van die kennis. De taal die kinderen ontwikkelen tijdens hun ervaringen met de wereld om hen heen, brengen ze mee naar school.

De leerervaringen van kinderen zijn heel verschillend. Wat valt er in en om het huis te leren kennen? Wat is er in huis om taal mee te leren, zoals speelgoed of boeken? Wie woont er verder in huis: ouders, grootouders, broers en zusjes? Wat delen zij aan ervaringen met het kind over de wereld om hen heen, over hun dagelijks leven? Hoe groot is de wereld buitenshuis? Kinderen die de meeste tijd doorbrengen in huis, zien minder van de wereld dan kinderen die van jongs af aan met hun ouders op pad gaan, zoals naar het bos, het strand of een museum. Voor kinderen die met weinig volwassenen en andere kinderen opgroeien, is de wereld kleiner dan voor kinderen die deel uitmaken van een groot gezin, familie of sociaal netwerk.

Kinderen verkennen met hun ouders ook de niet-zichtbare wereld, zoals de gevoelswereld. Als ouders veel met hun kind praten over wat ze voelen en die emoties benoemen, leert het kind de onzichtbare gevoelswereld kennen. In gezinnen waar ouders dit niet of minder doen, zijn kinderen minder bekend met hun innerlijke gevoelens en de taal om woorden aan emoties te geven (Van Overveld, 2017).

Daarnaast bepaalt migratie wat kinderen zien van de wereld. In Rotterdam heeft 54 procent van de inwoners een migratieachtergrond; zij zijn afkomstig uit 206 herkomstlanden (Jennissen et al., 2018). Kinderen die zelf geëmigreerd zijn, hebben kennis over een ander deel van de wereld dan kinderen die in Rotterdam zijn geboren en opgegroeid. Voor kinderen die geboren zijn in Nederland en ouders hebben met een migratieverleden, geldt dat zij een stukje van het land van herkomst van hun ouders kennen dankzij de verhalen (ervaringen), de culturele gebruiken en de taal van hun ouders. De moedertaal is een belangrijk voertuig voor deze kinderen om de wereld van hun ouders te leren kennen en begrijpen. Het is belangrijk dat ouders hun kinderen vanuit hun moedertaal opvoeden, omdat die taal verbonden is met hun ervaringen, hun identiteit en hun welbevinden en zij op die manier taalrijke interacties kunnen aangaan met hun kinderen (Blom, 2019).

Veel kinderen met een andere thuistaal leren de Nederlandse taal als zij naar de kinderopvang of naar school gaan. Het is een misverstand dat zij een blijvende taalachterstand zouden hebben. Integendeel, als de basis in de thuistaal goed is, dan leren kinderen op school of in de kinderopvang in redelijk korte tijd de Nederlandse taal, mits zij op school hiervoor de ruimte krijgen en het taalaanbod goed is (Cummins, 2015; Hammer et al., 2014). Ze beschikken immers al over kennis van de wereld en hebben ervaring met een taal waarin zij met hun omgeving communiceren.

3.3 Intergenerationele overdracht

Ouders geven hun kinderen kennis mee via taal, van generatie op generatie. Dat gebeurt in de taalomgeving thuis. Hoeveel kennis en taal ouders meegeven en hoe zij dat doen, hangt in sterke mate af van hun sociaaleconomische status en de verschillende vormen van kapitaal waarover zij beschikken (Bourdieu, 1972). Afhankelijk van dat kapitaal beschikken ouders over bepaalde hulpbronnen die ze thuis inzetten. Ouders met een lage sociaaleconomische status hebben vaak minder hulpbronnen tot hun beschikking om de ontwikkeling van hun kinderen te ondersteunen dan ouders met een hoge sociaaleconomische status. Om die reden kan de taalomgeving thuis meer of minder stimulerend zijn.

Cultureel kapitaal

Vooral het culturele kapitaal – de kennis, cognitieve vaardigheden en opleiding – van de ouders heeft invloed op hoe de ouders de taal van hun kind thuis stimuleren (Hoff, 2013; Rowe, 2012). Veel laagopgeleide ouders zijn niet goed bekend met het voeren van taalstimulerende gesprekken met hun kind en hebben andere ideeën over hoe hun kind taal leert dan wat op school verwacht wordt (Henrichs, 2010; Rowe et al., 2016). Deze ouders missen de kennis en ervaring omdat zij die zelf in hun jeugd niet hebben opgedaan. Tijdens mijn promotieonderzoek (Van der Pluijm, 2020) vertelden ouders over het gemis aan kennis dat zij hierdoor kunnen ervaren als zij hun kind met schoolwerk willen helpen. Zij verontschuldigen zich hiervoor en schamen zich soms.

Ouders met weinig opleiding zijn niet altijd thuis in taalactiviteiten die professionals in de Nederlandse context vanzelfsprekend vinden. Een voorbeeld is voorlezen (Notten & De Wijs, 2017). Soms kunnen de ouders niet of niet goed lezen en schrijven; ze zijn laaggeletterd of ongeletterd (analfabeet). Dit heeft impact op de rol die zij spelen bij de taalontwikkeling van hun kind (Kurvers & Van Steensel, 2022). Het kan ertoe leiden dat de ouders zelf niet vaak lezen en ook liever niet voorlezen. Ze moeten bijvoorbeeld te veel moeite doen om de tekst te lezen of ze lezen de tekst spellend, waardoor het kind de aandacht voor het verhaal verliest (Van der Pluijm, 2020). Ria Swagers, een ervaringsdeskundige, zegt over haar ervaring met voorlezen aan haar kind het volgende:

‘Vroeger was het zo’n gedoe om mijn kinderen voor te lezen. Soms sloeg ik om en dan zag ik die teksten en dan was ik er al klaar mee. Dan ging ik maar zelf wat bedenken, omdat het gewoon te veel tekst was. Dan doe je het steeds minder’

Bron: Van Burik & Ketel, 2023

Het kennis- en taalniveau van ouders hangt vaak samen met hun opleidingsniveau, en daar ligt ook een relatie met etniciteit. Mensen in Nederland met een andere etnische achtergrond hebben vaker een lage opleiding en een laag inkomen (vgl. Agirdag, 2020). Van de ouders die onderwijs hebben gevolgd in hun thuisland en vervolgens zijn geëmigreerd naar Nederland, hebben er relatief veel een zeer laag opleidingsniveau, namelijk geen basisschool of maximaal basisonderwijs (CBS, 2023; Kurvers & Van Steensel, 2022). Zij kunnen een extra hoge drempel ervaren tot bepaalde gebruiken in Nederland, zoals het spelen van spelletjes en voorlezen. Veel ouders zijn gewend om op andere manieren hun kennis te delen met hun kinderen, zoals door het vertellen van verhalen (Boyce et al., 2010; Notten & De Wijs, 2017). In ons onderzoek in de thuisomgeving zien we vaak mooie voorbeelden van talige activiteiten van ouders met kinderen, vooral als er na een aantal bezoeken een vertrouwensband is opgebouwd. Een voorbeeld zagen we bij het vierde bezoek thuis bij Dogan van zes jaar. Zijn moeder ontving de gezinsbegeleider en wees haar de slaapkamer, waar Dogan en zijn vader samen achter de Playstation zaten. Dogan, over wie school bezorgd was omdat hij weinig tot niet sprak, legde enthousiast en trots uit aan de gezinsbegeleider hoe het spel werkte. Het spelen met een Playstation is een voorbeeld van een activiteit in de thuissituatie waarmee kinderen kennis opdoen en waarover zij graag vertellen.

Ouders met een migratieachtergrond en een zeer lage opleiding spreken thuis relatief vaak een andere thuistaal dan het Nederlands en beschikken vaak niet over Nederlandse taalvaardigheid (Schmeets & Cornips, 2021). Het spreken van de thuistaal is een belangrijke hulpbron bij het communiceren met kinderen. Toch zien we in ons onderzoek

in Rotterdam dat sommige ouders er bewust voor kiezen niet hun thuistaal maar de Nederlandse taal mee te geven aan hun kind, terwijl zij het Nederlands onvoldoende beheersen (Van der Pluijm et al., in voorbereiding). De ouders van Alwan zijn er bijvoorbeeld van overtuigd dat het gebruik van hun thuistaal Alwan op achterstand zal zetten. Ze beschouwen hun thuistaal als minder waardevol voor de toekomst van hun kind dan het Nederlands en realiseren zich niet dat de ervaring van hun zoon met de beperkte taalkennis in het Nederlands nadelig is voor zijn taalontwikkeling. Tijdens de interviews vertellen ouders soms expliciet dat ze Nederlands (willen) zien als hun moedertaal. Een ouder zegt hierover (met behulp van een tolk):

‘Wij focussen nu op de Nederlandse taal. De Nederlandse taal is nu de moedertaal, want de Thaise taal heb je alleen nodig als je naar Thailand gaat of op vakantie naar de familie’

Fragment uit interview in Van der Pluijm et al., in voorbereiding

Sociaal kapitaal

Ook het sociale kapitaal van ouders, dat wil zeggen: hun relaties in de directe omgeving en hun netwerk, kan een belangrijke bron van kennis zijn waarmee kinderen in contact komen (Engbersen & Omlo, 2020). Veel ouders met weinig opleiding hebben een klein sociaal netwerk en hebben hierdoor weinig toegang tot informatie over bijvoorbeeld het omgaan met meertaligheid of over hoe kinderen taal leren in het gezin. In ons onderzoek zien we grote verschillen tussen gezinnen. We bezochten eenoudergezinnen, gezinnen met inwonende grootouders en gezinnen die deel uitmaken van een grote religieuze gemeenschap. Sommige gezinnen hebben op de plek waar ze wonen vrijwel geen sociale contacten, behalve de relatie met (voor)school. Een voorbeeld is het gezin van Alwan, maar dat gezin heeft wel contact met familie in Irak en andere plekken in de wereld.

Economisch kapitaal

Het economisch kapitaal (inkomen) van ouders bepaalt mede de toegang tot hulpbronnen en heeft een sterke invloed op de taalomgeving van kinderen. Ouders met een laag inkomen hebben vaak weinig geld om te besteden aan de dagelijkse behoeften, maar ook aan spelmateriaal en boeken die de taalontwikkeling van kinderen stimuleren (Roberts et al., 2005). Het leven in armoede kan bovendien leiden tot stress bij ouders en tot minder energie om interacties met hun kind aan te gaan en gesprekjes te hebben (Linver et al., 2002). Als gevolg daarvan krijgen kinderen soms een weinig rijk taalaanbod.

Kiara woont met haar ouders en twee zusjes in een tweekamerappartement. De woonkamer oogt leeg. De televisie is groot. De drie zusjes slapen samen in één bed. De ouders slapen in de woonkamer. Uit haar kamer haalt Kiara een vuilniszak met speelgoed, zoals de poppetjes die ze gekregen hebben bij McDonalds. De moeder van Kiara vertelt dat ze op zoek zijn naar een andere woning, maar dat het niet lukt om een andere huurwoning te vinden die ze kunnen betalen.

Fragment uit het logboek van een gezinsbegeleider, in Van der Pluijm et al., in voorbereiding

3.4 Taalaanbod

De hulpbronnen die ouders tot hun beschikking hebben, werken door in de taalomgeving thuis en hun taalaanbod. Wanneer ouders hun kind sensitief-responsief ondersteunen en veel kwantiteit en kwaliteit van taal aanbieden tijdens interacties, is dat een sterke stimulans voor de taalontwikkeling bij het kind.

Sensitieve responsiviteit

De mate waarin ouders hun kind sensitieve ondersteuning kunnen bieden, verschilt per gezinssituatie. Met sensitieve-responsiviteit bedoelen we de wijze waarop de ouders afstemmen op de emotionele behoeften van hun kind. Bijvoorbeeld door affectie te tonen met een kus of het kind gerust te stellen als het angstig is (Landry et al., 2008). Die ondersteuning kan ook inspelen op het leren van het kind, door het kind uit te dagen iets nieuws te leren zonder het initiatief over te nemen. De ouder geeft dan niet meteen het juiste antwoord of lost niet het probleem op, maar stelt bijvoorbeeld een vraag of geeft een hint die het kind stimuleert het juiste antwoord te vinden. Dit vraagt om een wisselwerking tussen ouder en kind en het wisselen van beurten, waarin het kind kan nadenken en de ouder niet voorzegt. Niet alle ouders zijn thuis in dit soort communicatie met hun kind en het inspelen op het taalniveau van het kind (Hoff, 2013; Mistry et al., 2008). Het voorbeeld hieronder is afkomstig van een observatie waarin we een laag-opgeleide ouder en haar kind een spel voorlegden en hun vroegen om beurtelings een stukje fruit voor elkaar te verstoppen en de ander te laten raden wat er weg was (afkomstig uit: Van der Pluijm, 2020):

Moeder: (de moeder heeft een appel weggenomen) 'Wat is weg?'

Kind: 'Mmmm.'

Moeder: 'Wat is weg?'

Kind: 'Mmmmm' (draait weg, met handen voor het gezicht).

Moeder: 'Wat is weg?'

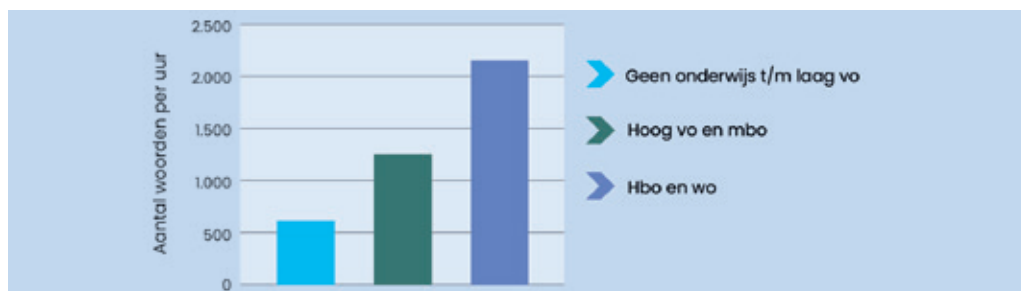
Moeder herhaalt dit meerdere keren zonder dat het kind antwoordt.

Moeder: 'Een appel!'

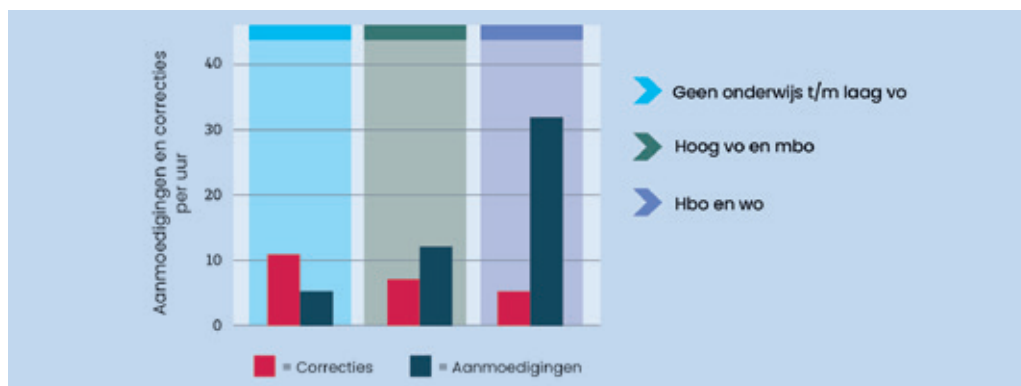
In dit voorbeeld helpt de moeder haar kind door de vraag te herhalen, terwijl het kind het antwoord niet weet. En ten slotte geeft de moeder zelf het juiste antwoord. Ouders met meer opleiding en ervaring met dit soort communicatie helpen het kind vaak door bijvoorbeeld eerst hints te geven ('Wij eten het heel vaak') of te zeggen: 'Aaaa van ...'.

Kwantiteit van taal

Het tweede verschil bij het stimuleren van taalontwikkeling thuis zit in de kwantiteit van taal (Hart & Risley, 1995 en 2003). Ouders met minder opleiding gebruiken vaak minder woorden in een gesprek met hun kind, dan middelbaar en hoger opgeleide ouders. Een bekend (Amerikaans) onderzoek van Hart en Risley (1995 en 2003) laat die verschillen goed zien. De onderzoekers registreerden het aantal woorden per uur dat ouders gebruikten (zie figuur 3.1) en het aantal aanmoedigen en correcties dat zij hun kinderen gaven (figuur 3.2). In figuur 3.1 is te zien dat kinderen in laagopgeleide gezinnen veel minder woorden (616 woorden per uur) aangeboden kregen dan kinderen in middelbaar (ruim 1251 per uur) of hoogopgeleide gezinnen (ruim 2153 per uur). Hart en Risley zetten de aantallen woorden per uur om naar aantallen in drie jaar, om een indruk te krijgen van de grootte van de verschillen tussen de hoeveelheid woorden die kinderen in gezinnen met een lage en gezinnen met een hoge opleiding horen tot hun vierde levensjaar. Er blijkt een verschil te bestaan van ruim dertig miljoen woorden in die drie jaar.



Figuur 3.1. Aantal woorden per uur in gezinnen (Hart & Risley, 2003)
(bewerkt en vertaald naar Nederlands onderwijssysteem)



Figuur 3.2. Aantal correcties en aanmoedigen per uur in gezinnen (Hart & Risley, 2003)
(bewerkt en vertaald naar Nederlands onderwijssysteem)

Figuur 3.2 laat zien dat kinderen in de laagopgeleide gezinnen bovendien vaker werden gecorrigeerd ('niet doen!') dan aangemoedigd ('goed zo!'), wat remmend kan werken op de initiatieven van kinderen. Dat patroon was bij hoogopgeleide gezinnen juist omgekeerd.

In ons onderzoek herkennen we deze verschillen. We zien dat sommige ouders non-verbaal communiceren met hun kinderen of door dingen voor hen te doen (hun jas aandoen, een beker yoghurt aangeven), terwijl andere ouders het kind vragen stellen of verbaal aanmoedigen om iets zelf te doen ('Zullen we onze jassen aandoen? Pak je jas maar' of: 'Wat wil je eten?'). Dit zijn belangrijke inzichten, omdat we weten dat de kwantiteit van taal grote invloed heeft op de taalontwikkeling bij kinderen.

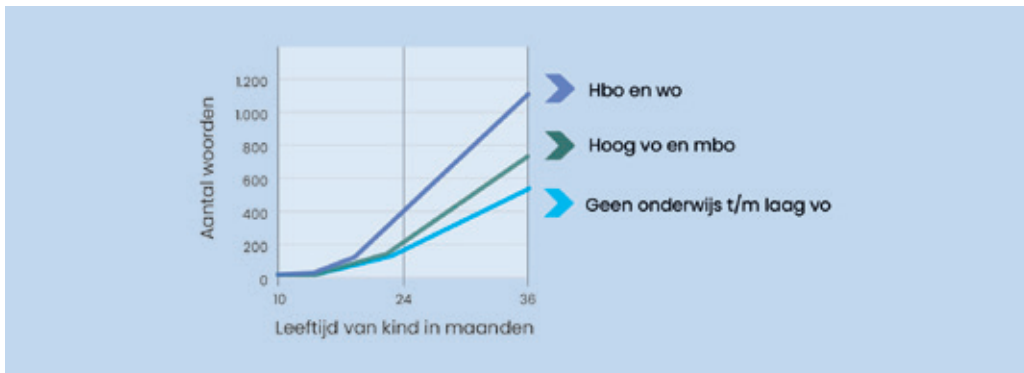
Kwaliteit van taal

Het derde verschil in de interactie is de kwaliteit van taal. Hiermee bedoelen we de verscheidenheid van (moeilijke) woorden die ouders gebruiken en de mate van abstract taalgebruik, zoals het gebruik van taal die verwijst naar situaties buiten het hier en nu (Snow, 1991). Veel laagopgeleide ouders zijn minder thuis in het gebruik van dit soort taal (De la Rie, 2018). Denk aan het voorbeeld van de kleding van hiervoor. In ons onderzoek bemerken we dat sommige ouders van jonge kinderen concepten als 'kleding' niet kennen of lastig vinden en dus zo'n woord niet gebruiken in de interactie met hun kind (Van der Pluijm, 2020). Hetzelfde geldt voor het vooruit- of terugblikken in de tijd. Een voorbeeld is het terugdenken aan wat er gister is gegeten of het bedenken van een plan voor morgen. Dit soort gesprekken, waarin verschillende soorten taal buiten het hier en nu een rol spelen, zien we nauwelijks bij gezinnen in ons onderzoek. Ouders vertellen dat zij dit taalgebruik niet gewend zijn en dat ze het idee hebben dat hun kind het niet zou begrijpen. Terwijl juist het gebruik van dit type abstracte taal een belangrijke bouwsteen is voor de ontwikkeling van taalbegrip en geletterdheid (Van Kleeck, 2008).

3.5 Kinderen aan het woord

Het taalaanbod van ouders thuis bepaalt voor een groot deel de kennis van de wereld en de woordenschat waarmee kinderen naar school komen. Van een groot en rijk taalaanbod leren kinderen veel. Kinderen die uitgedaagd worden tijdens interacties met hun ouders, produceren meer taal dan kinderen die die uitdaging niet krijgen. Juist die eigen taalproductie van kinderen is de motor achter hun taalontwikkeling (Davis & Bedore, 2013).

In figuur 3.3 zijn de verschillen te zien in taalproductie van kinderen van drie jaar, geregistreerd door Hart & Risley (1995) tijdens hetzelfde onderzoek zoals hiervoor genoemd, als reactie op het taalaanbod van hun ouders.



Figuur 3.3. Invloed van aantal woorden en opleidingsniveau van ouders op taalproductie van driejarig kind (Hart & Risley, 1995) (bewerkt en vertaald naar Nederlands onderwijssysteem)

Kinderen van laagopgeleide ouders gebruikten op driejarige leeftijd iets meer dan 500 woorden per uur en kinderen van hoogopgeleide ouders ruim 1100 woorden per uur. Kinderen van ouders met meer opleiding horen dus veel meer taal en gebruiken ook veel meer dan kinderen van ouders met minder opleiding. Dat zien leraren ook als kinderen op school komen: zij zien kinderen die gewend zijn veel aan het woord te zijn en kinderen die dat juist minder gewend zijn. Bij kinderen die weinig praten is het soms moeilijk om de kloof te overbruggen tussen wat (voor)school van hen vraagt en wat zij thuis hebben meegekregen, waarop professionals kunnen voortbouwen. Als dit leraren niet lukt, dan hebben kinderen op school minder kansen om hun taal goed te ontwikkelen en blijft de taalongelijkheid onverminderd voortbestaan.

3.6 Leren van kinderen en ouders

De vraag die leraren vaak stellen is: hoe kan ik kinderen helpen de kloof tussen thuis en school te overbruggen? Ik denk dat we daarvoor veel kunnen leren van de ouders en kinderen zelf. Als we goed kijken naar wat zich afspeelt in de taalomgeving thuis en begrijpen welk kapitaal er wél aanwezig is, kunnen we dat inzetten voor de taalontwikkeling bij de kinderen. Ieder kind in ieder gezin heeft een uniek verhaal. Dat blijkt uit de voorbeelden van Bram en Alwan. Een volgende stap is het verbinden van de ervaringen van kinderen thuis met de ervaringen op de groep. Alwan kan moeilijk meepraten in de groep, omdat hij geen aanknopingspunten heeft vanuit het stukje van de wereld dat hij thuis heeft leren kennen. Door de kennisbronnen die Alwan thuis heeft opgedaan, in te zetten in de groep, ontstaat voor Alwan herkenning en de mogelijkheid om mee te praten. Dat kan de leraar bijvoorbeeld doen door Alwan te vragen naar zijn ervaringen met het kijken naar 'Mister Bean' op televisie. Ook de ouders van Alwan brengen belangrijke kennisbronnen mee om van te leren. Zoals kennis over migratie, over hun land van herkomst Irak, de Koerdische taal en cultuur. De

leraar kan de ouders uitnodigen om te vertellen over hun achtergrond en nadenken over hoe deze kennis op school kan worden gedeeld. Dat geldt voor alle kinderen. Kinderen in de groep en leraren kunnen veel leren van die kennis. Andersom geldt dat leraren ouders kunnen uitnodigen om de schoolomgeving van hun kind beter te leren kennen.

Funds of knowledge

'Funds of knowledge' (kennisbronnen) zijn door Moll en collega's (1992, p. 133) gedefinieerd als de referentiekaders en competenties die gegrond zijn in de specifieke historische en culturele achtergronden van een gezinsverband en die essentieel zijn voor hun gezamenlijke functioneren, hun individuele ontwikkeling en hun welbevinden. Deze kennisbronnen zijn zichtbaar in de leefwereld van de gezinnen, zoals in de objecten en inrichting van hun thuisomgeving, in hun gebruiken en in hun communicatie met elkaar en met de buitenwereld. Ze zijn bepalend voor de identiteit van leerlingen. Professionals die werken volgens de benadering van de funds of knowledge sporen kennisbronnen op om deze in te zetten in de klas, om kinderen en ouders meer verbinding tussen school en thuis te helpen ervaren. De aandacht voor hun kennis kan bijdragen aan hun gevoel van welbevinden en de relatie met school (Esteban-Guitart & Moll, 2014; Moll et al., 1992; González et al., 2005).

Het aansluiten bij de thuisomgeving van leerlingen vraagt om een omslag in het denken. Vaak kijken leraren naar de thuisomgeving door de bril van de einddoelen waar de school de kinderen naar toe wil brengen. Met die bril op, is het fijn als er een duidelijke, gelijksoortige basis is om op voort te bouwen. Het nadeel van die zienswijze is dat deze ertoe kan leiden dat leraren vooral zien wat er in gezinnen ontbreekt, zoals goede beheersing van de Nederlandse taal. Vanuit hun focus op het einddoel, adviseren ze ouders dan bijvoorbeeld om Nederlands te spreken met hun kind, zonder dat ouders die taal goed beheersen. Of ze stimuleren ouders om voor te lezen; veel ouders met een hoge opleiding doen dat immers, waardoor hun kinderen hun taalvaardigheid voorspoedig ontwikkelen. Het is begrijpelijk dat leraren deze adviezen geven aan ouders, omdat in het Nederlandse onderwijs veel waarde gehecht wordt aan het behalen van hoge (Nederlandse) taalniveaus en onderwijsniveaus (Elffers, 2022; Hooge et al., 2023). Maar adviezen van leraren aan ouders, die niet aansluiten bij de kennis en ervaring van die ouders, kunnen een contraproductieve werking hebben. Zo heeft het gebruik van de Nederlandse taal niet de voorkeur als dit niet de sterkste taal is van de ouders, omdat de kinderen dan van minder rijke taal worden voorzien. En voorlezen door ouders met een lage opleiding en weinig voorkennis kan minder taal-

stimulerend en minder plezierig zijn dan het praten over zaken waarover zij wel kennis hebben (Boyce, 2010; Reese et al., 2010). Dit alles kan leiden tot gevoelens van onzekerheid bij ouders, waardoor zij het contact met school gaan vermijden en waardoor de kloof voor hun kinderen tussen de omgeving op school en thuis groter wordt.

Het voortbouwen op de kennis die kinderen en ouders wél in huis hebben, kan kinderen en ouders helpen om de afstand te overbruggen en wel mee te doen in het gesprek op school (Boyce et al., 2010; Moll et al., 1992; Reese et al., 2010; Van der Pluijm, 2020; Volman & 't Gilde, 2021). In de volgende hoofdstukken kom ik terug op de vraag hoe leraren de omgeving op school en thuis kunnen verbinden.

Hoe verder?

Kinderen belanden op school in een leersysteem dat afgestemd is op de gemiddelde leerling. Dit systeem heeft niet voor ieder kind een positieve invloed op het leerproces (Bransen, 2023). Kinderen die opgroeien in gezinnen met weinig hulpbronnen, beschikken vaak niet over de specifieke kennis die het systeem bij de start van het eerste schooljaar als bekend veronderstelt. De kennis die zij wel meebrengen, zoals hun thuistaal, heeft in dit systeem weinig betekenis. Wanneer deze kinderen op school een minder rijk taal-aanbod krijgen, dan wordt daarmee de kloof tussen deze kinderen en de kinderen die vanuit huis meer taal meebrengen, niet minder groot maar soms zelfs groter (Agirdag, 2020). Goede leraren spelen in op de startsituatie van kinderen en verbinden de wereld op school met die van thuis. Hun rol is van grote betekenis voor de kansen van kinderen. Leraren kunnen die bruggenbouwer zijn als zij goed ondersteund en gefaciliteerd worden in het vervullen van die complexe rol, met elkaar samenwerken en een sterk geloof in eigen kunnen ontwikkelen (El Hadioui, 2022).

Het ontbreekt niet aan de wil om kinderen gelijke kansen te bieden. Al vanaf de jaren zestig van de vorige eeuw breken onderzoekers en beleidsmakers zich het hoofd over hoe het onderwijs kan bijdragen aan gelijke kansen. Toch heeft het onderwijsachterstandenbeleid tot nu toe de taalongelijkheid tussen kinderen van ouders met verschillende opleidingsniveaus niet kunnen verkleinen (Denessen, 2017; Gubbels et al., 2019; Inspectie van het Onderwijs, 2017, 2020, 2023; Zumbuehl & Dillingh, 2020). Ook de opbrengsten van de voor- en vroegschoolse educatie (ofwel de vve, dit is de landelijke aanpak die vanaf 2000 is ingezet met speciale programma's voor jonge kinderen van laagopgeleide ouders om hun dezelfde start van hun schoolloopbaan te bieden als kinderen van hoger opgeleide ouders) laten niet de gehoopte inhaalslag zien bij de doelgroepkinderen (Fukkink et al., 2017; Leseman & Veen, 2022; Zumbuehl & Dillingh, 2020).

Wat kunnen we meer doen? Hoe kunnen we voortbouwen op de kennis die is opgedaan in de vve? Juist bij kinderen van ouders met een lage opleiding? Samen met scholen gaat mijn lectoraat naar antwoorden op deze vragen. In dit hoofdstuk benoem ik de vier speerpunten van het onderzoek, die voortbouwen op de laatste inzichten die zijn opgedaan met de vve. Voor een goed begrip van de vve zoom ik eerst in op het ontstaan daarvan en het onderzoek dat tot nu toe gedaan is.

4.1 Voor- en vroegschoolse educatie

De vve is een educatief aanbod om de ontwikkeling bij jonge kinderen vanaf twee tot zes jaar te stimuleren. Het voorschoolse deel is voor peuters. Deze peuters volgen een speciaal programma van vier dagdelen per week op de kinderopvang, in plaats van dat zij die tijd thuis doorbrengen (Jepma & Van Esch, 2021). Het vroegschoolse deel is voor kleuters. Dit aanbod wordt geïntegreerd in het onderwijs in groep 1 en 2. De bedoeling van deze aanpak is om de verschillen in kennis en vaardigheden tussen kinderen van ouders met minder en van ouders met meer opleiding al vroeg te helpen verkleinen. Professionals in de kinderopvang en basisscholen werken met vve-programma's die kinderen ervaringen laten opdoen die hun ontwikkeling stimuleren. De programma's spelen in op de brede ontwikkeling van jonge kinderen. Activiteiten stimuleren de sociaal-emotionele ontwikkeling, de motoriek en de taal en ze helpen kinderen om kennis op te doen over de wereld (Boland, 2023). De ontwikkeling bij kinderen wordt systematisch gevolgd met een volgsysteem. De professionals op de voorschool en in groep 1 en 2 gebruiken eenzelfde vve-programma, zodat er sprake is van een doorgaande lijn van het aanbod. De vve is onderdeel van het onderwijs-achterstandenbeleid.

Doelgroep van voorschoolse educatie

De doelgroep van voorschoolse educatie bestaat uit kinderen die opgroeien in minder gunstige sociale, culturele en economische omstandigheden, en die daardoor een risico hebben op (beginnende) onderwijsachterstanden. Iedere gemeente hanteert eigen criteria voor het vaststellen van de doelgroep, bijvoorbeeld een laag opleidingsniveau van ouders of een migratieachtergrond. Landelijk gezien omvat de doelgroep ongeveer 15 procent van alle peuters. Van deze groep volgt naar schatting 83 procent voorschoolse educatie.

Bron: Jepma en Van der Heijden, 2022

De aandacht voor de vve in Nederland is ontstaan na veelbelovende resultaten met programma's in de jaren zestig van de vorige eeuw in de VS. De invloed van de ontwikkelingsstimulering op jonge leeftijd bij doelgroepkinderen vertaalde zich daar naar betere schoolprestaties en werksucces. De belangrijkste pleitbezorgers voor de investeringen in jonge kinderen waren economen, zoals de vooraanstaande econoom Heckman (2006). Heckman en collega's (2010) berekenden dat investeringen in educatie voor het jonge kind zich ruimschoots zouden terugverdienen op de lange termijn: kosten voor bijvoorbeeld extra onderwijs en zorg die kinderen later nodig hebben, worden ermee bespaard.

Hoewel er internationaal consensus is over de effecten van voorschoolse educatie, vallen de effecten in Nederland tegen. Er worden wel inhaaleffecten gevonden, maar die zijn relatief bescheiden ten opzichte van de bestaande verschillen tussen kinderen van ouders met minder en meer opleiding, stellen Leseman & Veen (2022) op basis van het longitudinale onderzoek naar de effecten van de vve (Pre-COOL onderzoek). De opbrengst van de vve is dat er veel kennis is opgedaan over de educatieve kwaliteit die nodig is om jonge kinderen te stimuleren in hun taalontwikkeling en aan welke voorwaarden moet worden voldaan om die kwaliteit te garanderen, zoals het bieden van stimulerende interacties tussen professionals en kinderen en een goede samenwerking tussen voor- en vroegschool (groep 1 en 2). In (voor)scholen waar die voorwaarden op orde zijn en professionals hoogwaardige kwaliteit bieden, is de winst voor doelgroepkinderen het grootst.

‘De kloof in vaardigheden aan het einde van de basisschool is ondanks inhaaleffecten en de invloed daarvan op de schoolvaardigheden, en ondanks de verkleining van de kloof in de periode van groep 3 t/m groep 8, nog altijd groot. De resultaten op basis van verschillende analyses bevestigen echter dat streven naar hoge educatieve kwaliteit in de voor- en vroegschoolse educatie de impact ervan kan vergroten en ook kan leiden tot langetermijneffecten op schoolvaardigheden. Wat betreft de educatieve kwaliteit bleek de synergie tussen de voor- en vroegschoolse educatie nog te wensen over te laten en zou versterking van deze synergie eveneens de impact van het beleid kunnen vergroten. De ‘doorgaande lijn’ is een actueel vraagstuk en de situatie is in dit opzicht sinds de metingen van pre-COOL niet verbeterd’.

Bron: Leseman & Veen, 2022, p. 152

Waarom verschillen de effecten in Nederland van de veelbelovende resultaten in de VS? Ten eerste moeten we hiervoor de verschillende contexten in acht nemen. De interventiegroep in de VS had te maken met zeer ongunstige sociaaleconomische omstandigheden die niet te vergelijken zijn met de Nederlandse context. Ten tweede is er een groot verschil in de werkwijze. In de VS was de aanpak intensiever. Kinderen participeerden meer dagdelen per week op school. En: kinderen werden ook thuis intensief begeleid. Dit laatste onderdeel van de aanpak in de thuisomgeving is niet structureel overgenomen in Nederland (Boland, 2023; Jepma & Van der Heijden, 2022; Van der Pluijm, 2020). Dat brengt ons bij het eerste speerpunt waarnaar we vanuit het lectoraat meer onderzoek gaan doen.

4.2 Speerpunt 1: Bruggen bouwen tussen (voor)school en thuis

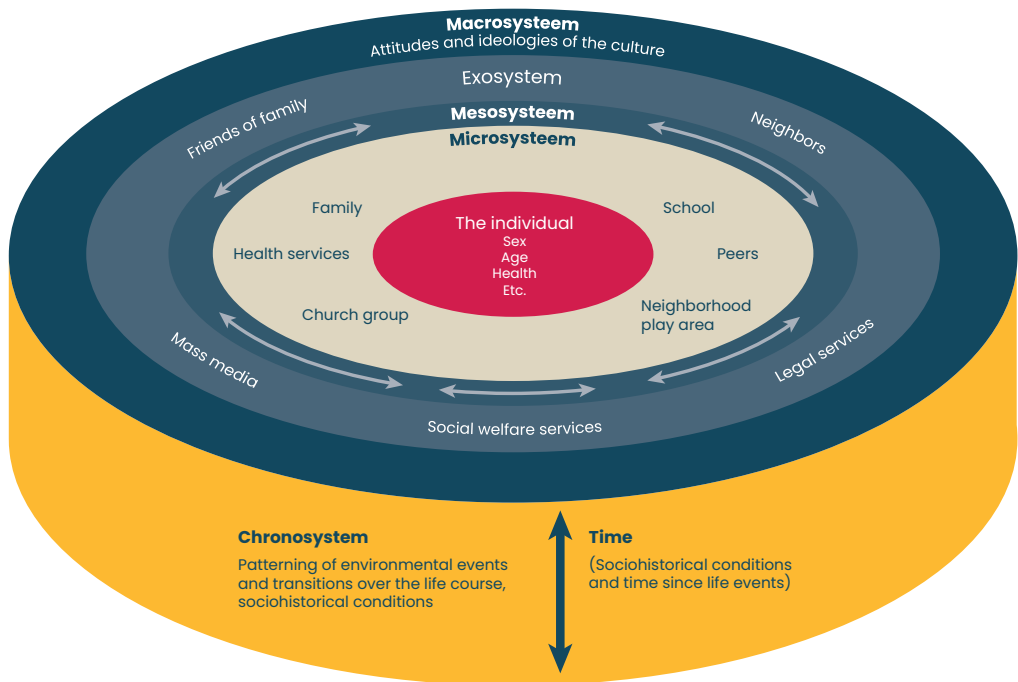
De aansluiting van de school op de wereld van kinderen thuis is onmisbaar voor het werken aan gelijke kansen. In hoofdstuk 2 beschreef ik hoe verschillend de omstandigheden thuis bij kinderen zijn en hoe invloedrijk de thuissituatie is voor de taal van jonge kinderen. Die wereld thuis ziet er vaak anders uit dan die op school. Als jonge kinderen starten op school, verstaan ze vaak de taal van de schoolwereld niet. Andersom verstaan leerkrachten de taal van de thuiswereld van de kinderen niet. Dit is letterlijk het geval als kinderen geen Nederlands spreken. Om een goed beeld te krijgen van de ontwikkeling van jonge kinderen, zijn leraren grotendeels aangewezen op ouders. Die kennen hun kind immers het beste en kunnen vertellen over die thuisomgeving en de ontwikkeling van hun kind. Daar zit het volgende probleem: ook veel ouders verstaan de schoolwereld niet. En andersom, sommige leraren verstaan ouders niet die afkomstig zijn uit een andere cultuur of een andere sociale klasse dan zichzelf (Lareau, 2003; Payne, 2005).

Op veel scholen is er sprake van een kloof tussen de binnen- en buitenschoolse werelden waarin kinderen opgroeien (El Hadioui, 2022; Lusse, 2019). Het gevolg is dat het bieden van een doorgaande ontwikkelingslijn van thuis naar het leren op school bij veel kinderen niet goed lukt. Dit kan ertoe leiden dat leraren een verkeerde inschatting maken van kinderen en ouders, en daardoor te lage verwachtingen hebben (Van den Bergh et al., 2020). Dat zagen we in het voorbeeld van Alwan. Het vve-beleid in Nederland is bedoeld om de afstand tussen thuis en school te overbruggen en kinderen beter voor te bereiden op hun schoolloopbaan, maar de vve-programma's bieden nog onvoldoende ruimte en handreikingen aan leraren om een goed beeld te krijgen van de kennis die kinderen hebben opgedaan en om daarop voort te bouwen. Het ontbreken van deze continuïteit heeft mogelijk een remmende werking op de ontwikkeling van kinderen.

Bruggen slaan tussen school en thuis is dus van belang om ook de kinderen van ouders met weinig opleiding en hulpbronnen goed taalonderwijs te geven. Een tweede reden om in te zetten op de verbinding tussen school en thuis is vanwege de rol die ouders *thuis* spelen in de taalontwikkeling van hun kind, ook als het kind naar school gaat. Juist het versterken van de rol van ouders thuis bij het bevorderen van de taalontwikkeling bij hun schoolgaande kind is zo belangrijk om kansengelijkheid te bevorderen (Hannon et al., 2020). Ouders doen veel om hun kind te ondersteunen en willen graag thuis bijdragen aan de taalontwikkeling bij hun kind (Broekhuizen et al., 2019; Krijnen, 2021). Die rol van de ouders ziet er soms anders uit dan leraren verwachten op basis van hun referentiekader. Een ouder leest misschien niet voor, maar vertelt het kind wel verhalen of stimuleert het kind letters te schrijven. Het afstemmen van de gezamenlijke focus van leraren en ouders op de taalontwikkeling bij kinderen kan de taal van kinderen extra stimuleren. De sterkste effecten zijn te vinden bij leraren die goed kijken naar de routines en hulpbronnen van kinderen en ouders thuis, en die met interventies helpen

om de interactie tijdens die dagelijkse routines te versterken (Fikrat Wevers et al., 2021; Van der Pluijm et al., 2019). Denk aan praten over de schooldag of praten tijdens boodschappen doen. Leraren kunnen partnerschappen opbouwen met ouders om de afstand tussen school en thuis te overbruggen en zo samen met ouders de taalontwikkeling bij hun kinderen te ondersteunen (Hoover-Dempsey et al., 2005; Van der Pluijm, 2020).

Leraren kunnen leren om de draai te maken naar een ontwikkelingsgerichte benadering van kinderen en ouders. Een voorwaarde hiervoor is dat leraren met een contextuele bril kijken naar de taalontwikkeling bij jonge kinderen (vgl. Day et al., 2023). Het bio-ecologisch model van Bronfenbrenner (1977; 2005) biedt die bril. Het model helpt leraren om met een helikopterblik te kijken naar de omgeving waarin kinderen opgroeien, en de mate van invloed daarvan op het kind (zie figuur 4.1). Het kind staat centraal in dit model. Het invloedrijkst zijn de leefwerelden waarin kinderen opgroeien: het gezin en de (voor)school (de eerste cirkel: het microsysteem). Ook de verbinding tussen de leefwereld thuis en (voor)school is van grote betekenis voor de ontwikkeling bij kinderen; de tweede cirkel (het mesosysteem) staat voor die verbinding. Onderzoek laat zien dat het bieden van continuïteit aan kinderen tussen de werelden thuis en op school van groot belang is voor hun welbevinden en hun (taal)ontwikkeling (Bronfenbrenner & Morris, 2006; Crosnoe et al., 2010; Sheridan et al., 2019).



Figuur 4.1. Bio-ecologisch model van ontwikkeling (Santrock, 2007: op basis van theorie van Bronfenbrenner, 2005)

Bio-ecologisch model

De bio-ecologische theorie van Urie Bronfenbrenner (1977, 2005) plaatst de ontwikkeling van kinderen in een breed perspectief. In dit perspectief wordt onderscheid gemaakt tussen de directe invloed in de verschillende leefwerelden waarin kinderen opgroeien en indirecte invloeden. De primaire leefwereld waarin kinderen opgroeien is het gezin. Gaandeweg komen daar school en mogelijk de kinderopvang bij, en spelen de buurt en andere netwerken een rol als leefomgeving (de tweede leefwereld). De volwassenen in deze verschillende leefwerelden (het microsysteem) interacteren met de kinderen en hebben daarmee direct invloed op de ontwikkeling van de kinderen doordat ze bewust of onbewust kennis doorgeven.

Een belangrijk uitgangspunt in deze theorie is dat de verbinding tussen de verschillende leefwerelden van grote betekenis is voor de ontwikkeling van kinderen. Die ontwikkeling is erbij gebaat dat er tussen opvoeders afstemming plaatsvindt over het pedagogisch handelen (mesosysteem), zodat kinderen consistentie en continuïteit ervaren tussen de leefwerelden waarin zij opgroeien.

Er zijn ook factoren die meer op afstand deze directe leefwerelden en daarmee de ontwikkeling van kinderen beïnvloeden. Voorbeelden zijn het netwerk en de bezigheden van ouders (exosysteem) of de maatschappelijke omgeving met bepaalde normen en waarden (macrosysteem). Ook speelt de tijd een belangrijke rol (chronosysteem), in verschillende perioden wordt bijvoorbeeld anders gedacht over wat goed is voor kinderen.

Kinderen worden in deze theorie zeker niet als ondergeschikt gezien aan die verschillende factoren in hun omgeving. Integendeel: de actieve rol van kinderen wordt centraal geplaatst, als middelpunt van een 'gelaagde' omgeving. Zij worden hierdoor gevormd, maar beïnvloeden ook zelf de omgeving door hun persoonlijkheid en specifieke talenten en behoeften.

De bio-ecologische theorie is ontwikkeld in de VS in de tweede helft van de vorige eeuw. Deze theorie is de basis voor veel wetenschappelijk onderzoek naar de (taal)ontwikkeling van kinderen. In veel programma's voor kinderopvang en onderwijs in de VS is de theorie leidend voor de wijze waarop professionals samenwerken met ouders (zoals Head Start, een programma van het Amerikaanse ministerie van Volksgezondheid en Human Services). De bio-ecologische theorie is zeer relevant voor professionals. Het model helpt hen hun verhouding tot kinderen in hun leefwerelden te begrijpen en van daaruit de aanknopingspunten te kiezen voor het vormgeven van opvoeding en onderwijs in verbinding met de thuisomgeving.

Het is mogelijk om in de vve te werken aan de continuïteit tussen school en thuis. De structurele verbinding tussen school en thuis is bovendien cruciaal gebleken voor de effectiviteit van vve-programma's (Blok et al., 2005; Burger, 2010). Een apart thuisprogramma, dat door professionals wordt uitgevoerd los van de kinderen in de groep, is hiervoor minder geschikt. Het blijkt namelijk moeilijk om daarmee de specifieke doelgroep ouders te bereiken en een aanbod te bieden dat past bij hun voorkennis (De la Rie, 2018; Krijnen, 2021). Ook zijn aparte programma's relatief kostbaar en daardoor minder duurzaam te borgen in het schoolbeleid. Het is mogelijk om leraren te professionaliseren in het integreren van de samenwerking met ouders aan de taalontwikkeling van kinderen tijdens hun dagelijkse werk op de groep. Het voordeel daarvan is dat zij alle ouders van hun groep op een betekenisvolle manier bereiken. Dat laten (voor)scholen zien die werken volgens de aanpak 'Thuis in Taal' (Van der Pluijm, 2020).

4.3 Speerpunt 2: Geef kinderen het woord

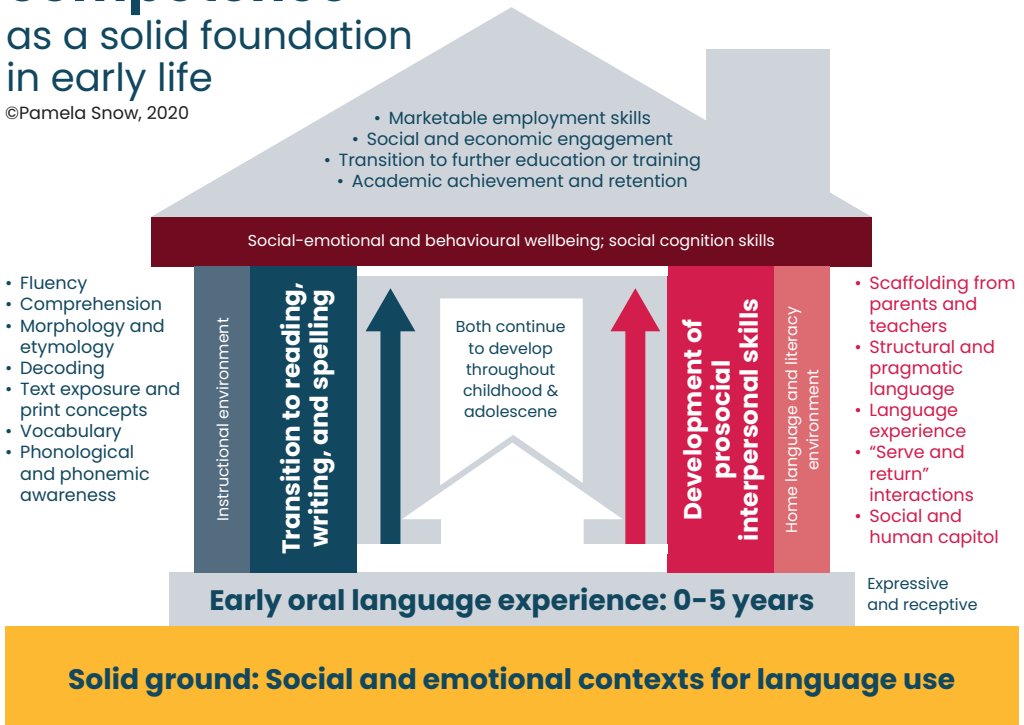
In de vorige hoofdstukken heb ik verteld hoe jonge kinderen kennis over de wereld en mondelinge taal ontwikkelen tijdens interacties met ouders thuis. Bij kinderen zoals Bram, die opgroeien met interacties met veel kwantiteit en kwaliteit van taal, lijkt dat vanzelf te gaan. Voor kinderen zoals Alwan, die deze rijke interacties missen, ligt dat anders. De mondelinge taalontwikkeling van kinderen zoals Alwan verdient aandacht, omdat mondelinge taalvaardigheid de basis is voor het leren lezen en in sterke mate het schoolsucces van kinderen bepaalt (Suggate et al., 2018). Om uit te drukken hoe relevant de mondelinge taal van kinderen is voor het leren lezen, bedacht de onderzoeker Pamela Snow (2021) de metafoor van 'the language house' ofwel het taalhuis (zie figuur 4.2).⁴

4 De metafoor die ik gebruik in hoofdstuk 2, en ook in het volgende hoofdstuk, is een aangepaste versie van de variant van Pamela Snow.

Oral language competence

as a solid foundation in early life

©Pamela Snow, 2020



Figuur 4.2. The language house (Snow, 2021)

Met deze metafoor wil Snow visualiseren hoe in de vroege kinderjaren de basis wordt gelegd voor de taalontwikkeling. Die basis bestaat uit de vaste grond met sociale en emotionele contexten waarin taal wordt gebruikt. Hier doen kinderen vroege taalervaringen op. Op dit fundament bouwt het kind gaandeweg muren, thuis en op school: rechts in de figuur de muur van de sociale ontwikkeling, links van de lees- en schrijf-ontwikkeling. Die muren versterken weer de mondelinge taalontwikkeling. Zonder een stevig fundament is de constructie wankel en is het lastig een stevig plafond en dak aan te brengen. Aandacht voor de mondelinge taalontwikkeling is dus van groot belang, want een wankel fundament kan een nadelige invloed hebben op het latere studiesucces en op de kans op volwaardige deelname aan de samenleving, zegt Snow. Zeker bij kinderen die op school komen met minder taalervaring, heeft het ontwikkelen van mondelinge taal hoge prioriteit.

Maar hoe leren jonge kinderen mondelinge taal? Dat doen zij wanneer het ontdekken van de wereld en het leren van taal samenkomen. Krachtige interacties waarin volwassenen kinderen stimuleren in het spelen en in het onderzoeken van problemen, hen uitdagen en samen hardop denken, bieden kinderen al op jonge leeftijd betekenisvolle leerervaringen, die zowel sociaal-emotioneel als cognitief vormend zijn (Boland et al., 2022; Van Oers & Duikers, 2013). Professionals die kinderen dit soort denkstimulerende interacties bieden, creëren een sterke leeromgeving die van grote invloed is op de latere taalontwikkeling van de kinderen (Leseman & Veen, 2016, 2022).

Het hebben van uitdagende interacties met leraren is dus een belangrijke voorwaarde voor jonge kinderen om kennis van de wereld op te doen, waarbij zij hun taal ontwikkelen. Daarin zijn kinderen zelf de motor. Hoe meer zij de regie nemen in het gesprek, hun kennis inbrengen en aan het woord zijn, hoe meer ze openstaan om nieuwe kennis en taal op te pakken van de volwassene die meedenkt (Damhuis, 2020). Het stimuleren van initiatief bij kinderen in de interactie past in geplande activiteiten en ook in alledaagse communicatie tussendoor: tijdens de verwelkoming 's ochtends als de kinderen binnenkomen of tijdens eetmomenten. Door kinderen het woord te geven, ervaren zij een volwaardige rol als gesprekspartner en worden ze gestimuleerd hun handelen af te stemmen op anderen, met behulp van taal.

Zonder de betekenisvolle ervaring van taal en een actieve rol in de interactie, kan taal leren zoiets worden als droogzwemmen. Dat is wat er gebeurt als leraren kinderen aparte lessen bieden, gericht op het leren van losse taalvaardigheden zoals woordenschat of fonemisch bewustzijn (Van Gelderen & Van Schooten, 2011). Toch wordt in de vve nog wel vaak gewerkt met aparte lessen. Dat leidt tot aanmerkelijk minder effect op de taalontwikkeling van kinderen (Leseman & Veen, 2016). Ook blijft het initiatief stimuleren bij het kind nog vaak onderbelicht (Bruggink & Stoep, 2022). Als de mondelinge taalontwikkeling zo cruciaal is voor de loopbaan van kinderen, dan vraagt het stimuleren daarvan met rijke interacties een plek hoog op de prioriteitenlijst van de vve-aanpak. Ook ouders kunnen uitgenodigd worden in de klas om dit soort interacties met hun kind te ervaren en daarbij hun thuistalen in te zetten.

4.4 Speerpunt 3: Een doorgaande lijn

Hoewel de bedoeling van de vve is om kinderen een doorgaande ontwikkelingslijn te bieden tussen voor- en vroegschool (groep 1 en 2), ontbreekt in de praktijk de afstemming tussen de professionals in de twee omgevingen nog vaak (Inspectie van het Onderwijs, 2020; Leseman & Veen, 2022). Bovendien wordt de leerwinst die peuters hebben opgedaan in de voorschool, vaak niet verder uitgebouwd in de vroegschool. Kinderen die hebben deelgenomen aan het vve-programma, profiteren daarvan nauwelijks in groep 8. Er moet dus iets beter in de doorgaande lijn, maar wat?

Een doorgaande lijn vanaf de voorschool tot aan het einde van de bovenbouw kan in belangrijke mate helpen bij het verkleinen van de taalongelijkheid. Hoewel het logisch klinkt om intensieve begeleiding te bieden voor 2- tot 6-jarigen ter voorbereiding op hun start in groep 3, kan de knip die daardoor in groep 3 ontstaat, ertoe leiden dat er minder aandacht is voor de systematische opbouw van kennis van de wereld en woordenschat naar de bovenbouw. Dat geldt voor de overgang van groep 2 naar groep 3 en ook voor de overgang van groep 5 naar groep 6. In groep 6 wordt van leerlingen verwacht dat zij teksten gebruiken om te leren. Bij veel leerlingen blijken de voorkennis en woordenschat op dat moment nog niet toereikend (Chall et al., 1990; Hirsch, 2003; Swart & Verhoeven, 2022). Ze hebben nog maar een oppervlakkige woordkennis en dat maakt het begrijpen van teksten voor veel leerlingen lastig (Swart et al., 2017). Leerlingen kunnen de teksten daardoor minder goed verwerken. Ook hun leesmotivatie kan daar negatief door beïnvloed worden, wat weer kan leiden tot minder leesvaardigheid (Myamoto et al., 2018). Het goed opbouwen van de kennis van de wereld en van de woordenschat is van groot belang voor het leren lezen en het ontwikkelen van leesbegrip (Houtveen et al., 2019).

Niet voor niets is er steeds meer aandacht voor curriculumontwikkeling op basisscholen, om de beoogde doorgaande lijn te realiseren. Door als team samen het curriculum achterwaarts te ontwerpen, vanuit de kerndoelen en referentieniveaus, naar de onderwijsactiviteiten in de jaren ervoor en na te denken over de daarbij horende voorwaarden, worden alle leraren betrokken bij het nadenken over de samenhang in het curriculum (Meester, 2021; Sluijsmans, 2023). Vanuit die samenhang wordt ieders rol in het leerproces van de leerlingen duidelijk en betekenisvol. Dit proces vraagt ook weer om het maken van de voorwaartse denkslag, van jonge kinderen naar de bovenbouw, en antwoord op de vraag met welke kennis en woordenschat kinderen daadwerkelijk starten op school, hoe die kennis kan worden ingezet en hoe daarop door school kan worden voortgebouwd.

Thematisch onderwijs biedt kansen om die samenhang aan te brengen in het curriculum (Bootsma & Naaijken, 2023). Thema's kunnen dienen als kennisdragers in het curriculum en het werken met thema's biedt ruimte om talige activiteiten in te zetten om met de kinderen die kennis te doorgronden en nieuwe kennis te construeren. Bijvoorbeeld door het stellen van vragen en op zoek te gaan naar antwoorden en oplossingen voor problemen (Meester, 2021). Door kerndoelen voor wereldoriëntatie en taalonderwijs te verweven in thema's, ontstaan sterke onderwijsmodules die in een doorgaande lijn op elkaar voortbouwen.

De literatuur belicht tal van mogelijkheden om themakeuzen te bepalen. Zoals de leerweg waarin leraren kiezen voor thema's die dicht bij de betekenis voor jonge kinderen blijven en voortbouwen op hun vragen (Janssen-Vos & Pompert, 2001).

Afval

Op SBO De Windroos Lindenholt wordt schoolbreed gewerkt aan het thema duurzaamheid. In groep 1-2 wordt gestart met een activiteit rondom afval. De klas zoekt in de wijk naar afval, alles gaat mee naar de klas, opgeruimd staat netjes! De klas bekijkt en sorteert het afval. 'Poeh juf, wat ligt er veel troep!' 'Wat is papier?' 'En wat is het verschil tussen plastic en glas?' De klas onderzoekt samen het materiaal. Is het hard of zacht, is het sterk? Wat kan je opnieuw gebruiken en wat kan weg? De interesse van de kinderen is duidelijk aanwezig en ze zijn erg betrokken bij dit onderwerp. Mooie kwesties om samen met de kinderen te onderzoeken en te bespreken.

Bron: Fragment uit Westra et al., 2022, p. 2

Een andere leerweg om themakeuzen te bepalen is op basis van een door de school ontworpen kennisbasis die kinderen wordt aangeboden. Die kennis wordt cumulatief opgebouwd van het begin tot het einde van de basisschool (Hirsch, 1987).

Het plantenrijk

In het thema Het Plantenrijk leren de leerlingen van groep 1/2 dat bomen met elkaar communiceren. Ze doen dit bijvoorbeeld als er gevaar dreigt. Zo kan een giraf bladeren eten of kunnen kevers aan de schors van een boom vreten. Bomen waarschuwen elkaar, zodat ze zich kunnen beschermen tegen deze aanvallers. Dat voor bomen gevaar dreigt in de vorm van dieren die hun bladeren of schors wegnagen is in de vorige les geleerd. Dit is nu de voorkennis die de leerlingen nodig hebben om te kunnen uitleggen dat bomen met elkaar communiceren en hoe ze dit doen. De leraar van de groep vraagt dan ook aan het begin van de les aan de leerlingen aan welke gevaren bomen blootstaan.

Bron: Fragment uit Bootsma en Naaijens, 2023, p. 161

Hoe zorgen we dat we ervoor dat we aandacht hebben voor de benodigde kennisopbouw en woordenschat gedurende de basisschool én voor de stem van kinderen in de themakeuzen en onderzoeksvragen? Het lectoraat gaat samen met scholen onderzoeken hoe die kanten kunnen samenkomen in een doorgaande lijn die past bij de ontwikkeling van jonge kinderen en bijdraagt aan meer kansengelijkheid.

4.5 Speerpunt 4: Samen leren

Professionaliseringsactiviteiten zijn van grote invloed op de uitvoeringskwaliteit van de vve-programma's en de educatieve proceskwaliteit die professionals bieden (Slot et al., 2015). Een betere toerusting van professionals kan een belangrijk verschil maken (Leseman & Veen, 2016; Veen et al., 2017). Is er bij de grootschalige implementatie van de vve wel voldoende aandacht geweest voor de professionalisering van de pedagogisch medewerkers en de leerkrachten?

Ik denk van niet. Bij de implementatie van het vve-beleid tot nu toe hebben we leraren overvraagd. De reikwijdte van de problematiek hebben we onvoldoende overzien en we hebben leraren daartoe ook niet adequaat uitgerust. Misschien is dat ook een reden waarom de resultaten nog tegenvallen. Ik denk dat er tot nu toe onvoldoende mogelijkheden zijn om de aanpak in de praktijk op maat te maken, passend bij de specifieke context van (voor)scholen, de kenmerken van hun leerlingen en de mogelijkheden van leraren. Ook is er op scholen tot nu toe onvoldoende aandacht voor de steun die leraren nodig hebben om zich goed te kunnen verhouden tot de diversiteit van leerlingen en hun ouders, in zowel taal als cultuur (Alhanachi, 2023; Slot et al., 2018; Smit et al., 2023). Het omgaan met sociaaleconomische ongelijkheid en taaldiversiteit op scholen vraagt om tijd voor leraren om de benodigde kennis en ervaring te kunnen opdoen en voorwaarden om die opgedane kennis in de praktijk in te zetten (El Hadioui, 2022).

Goed onderwijs dat kinderen gelijke kansen biedt, vraagt om een omslag in het kijken naar kinderen en hun ouders. Het vraagt om het inzicht krijgen in de kennisbronnen van kinderen en ouders, het inzetten daarvan op de groep en het samen uitbreiden van die kennis. Dat vraagt om een lerende houding van leraren. Leraren ontwikkelen deze houding het beste als zij deelnemer zijn in een professionele leergemeenschap op hun school, waarin kennis wordt aangereikt die gerelateerd is aan hun werkzaamheden, waarin zij zelf kennis construeren en van elkaar kunnen leren (Alhanachi, 2023; Hargreaves & Fullan, 2012; Severiens, 2014; Van Veen et al., 2010; Van der Pluijm, 2020). Voor professionals in de kinderopvang en basisscholen is het van belang dat er op de werkvloer professionele leergemeenschappen worden ingericht die hen stimuleren en ondersteunen in het (door)ontwikkelen van de benodigde competenties. Hierin kunnen de professionals uit de voorschool en de basisschool samenwerken aan de doorgaande lijn die zo belangrijk is om te werken aan kansengelijkheid.

Het is belangrijk dat leidinggevenden deze manier van samenwerken en leren bevorderen. Zij kunnen hun medewerkers vertrouwen geven en zorgen voor de faciliteiten. Bijvoorbeeld door professionals in hun werkweek ruimte te bieden om met elkaar op hun praktijk te reflecteren, probleemanalyses te maken, oplossingen te

bedenken, passende leeractiviteiten te ontwikkelen en te evalueren om de taalontwikkeling van kinderen daadwerkelijk te bevorderen. Zo krijgen leraren grip op hun onderwijs en ontwikkelen zij gezamenlijk het benodigde geloof in eigen kunnen om hun belangrijke rol in de ontwikkeling van kinderen goed te kunnen vervullen (El Hadioui, 2022; Hattie, 2015). De leidinggevende speelt een belangrijke rol in het stimuleren van een lerende houding bij leraren en het werken aan de benodigde professionele leercultuur (Bergsen et al., 2021).

Samen leren stimuleert de onderzoekende houding bij professionals, en andersom bevordert een onderzoekende houding het leren. Die lerende houding komt professionals goed van pas bij het zoeken naar een goede aansluiting bij de verschillende perspectieven van kinderen en ouders – aansluiting die zo hard nodig is voor het werken aan kansengelijkheid. Op die lerende manier van samenwerken veranderen leraren het systeem, stap voor stap. Met het lectoraat wil ik bijdragen aan de kennis over hoe dit soort professionele leergemeenschappen in (voor)scholen vorm kunnen krijgen. In Rotterdam-Zuid zijn we samen met scholen daarmee gestart. In het volgende hoofdstuk vertel ik hier meer over.

Bouwen in Rotterdam-Zuid: hoe het begon en waar het naartoe gaat

In Rotterdam-Zuid is een aantal schooldirecteuren in 2019 samen met onderzoekers en opleiders gestart met het ontwikkelen van nieuwe kennis, waarmee zij leraren beter kunnen toerusten op het bieden van taalonderwijs dat past bij deze specifieke grootstedelijke context. Relatief veel leerlingen in deze context hebben laagopgeleide ouders, namelijk 24,5% van de leerlingen, ten opzichte van 15,4% in Rotterdam en 9,9% in Nederland (De Boom et al., 2021). Het aantal laaggeletterde volwassenen in Rotterdam-Zuid is hoog – de wijk Feijenoord heeft bijvoorbeeld 36% laaggeletterden (Huijts et al., 2020). De scholen staan voor de opgave om de verschillen tussen kinderen van laag- en hoogopgeleide ouders te verkleinen. Dat lukt onvoldoende met de standaardprogramma's en -oplossingen.

NPRZ

Het Nationaal Programma Rotterdam Zuid (NPRZ) investeert sinds 2011 in tien uur extra leertijd na school per week (dagprogrammering). Scholen kunnen vakdocenten inschakelen om extra activiteiten te bieden die de taalontwikkeling bij kinderen stimuleren. Deze extra tijd kan daarmee bijdragen aan het creëren van gelijkere kansen (NPRZ, z.d.).

Ook de extra leertijd die scholen bieden met financiering vanuit NPRZ heeft de taalongelijkheid niet kunnen verkleinen. Bovendien levert het ontwikkelen van een buitenschools aanbod ook weer nieuwe hoofdbrekens op voor scholen. Want hoe organiseren scholen een betekenisvol aanbod met professionals die niet op school in dienst zijn? Dit levert organisatievraagstukken op, zoals het vinden van de juiste vakleerkrachten en het zorgen voor continuïteit van de dagprogrammering voor kinderen (zie ook: Kruijer et al., 2023)

De scholen in Rotterdam-Zuid hebben een gezamenlijke wens: goed aansluiten bij hun leerlingen, om hun het taalonderwijs te bieden dat recht doet aan hun talenten. Deze wens hebben zij met elkaar omgezet naar een ontwikkelproces, onder begeleiding van de PO-Raad en in samenwerking met Rotterdamse lerarenopleidingen en kennisinstituten. Dit proces heeft de kennisagenda 'Rotterdam children's zone' (PO-Raad, 2021) opgeleverd, voor het doorbreken van taalongelijkheid met langdurig onderzoek.



Kijk voor meer informatie over de kennisagenda op:
[kennisagenda_childrens_zone_rotterdam.pdf \(poraad.nl\)](#)

5.1 Leerschool Rotterdam-Zuid

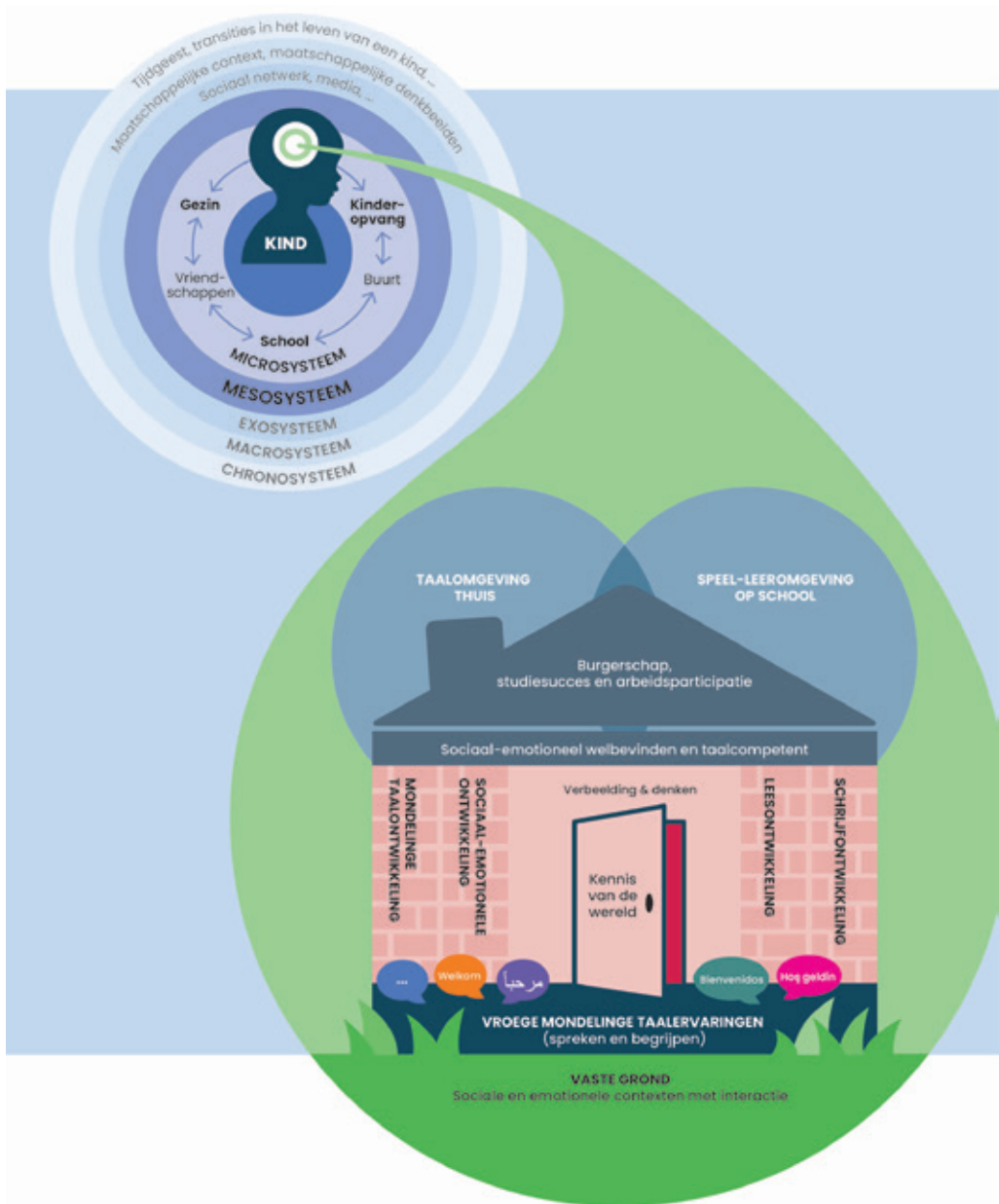
Nadat de kennisagenda 'Rotterdam children's zone' ontwikkeld was, kwam de tweede stap: de oprichting van de Leerschool Rotterdam-Zuid in 2022. In deze leerschool werken scholen van BOOR, PCBO Rotterdam-Zuid, RVKO en SIPOR samen met Rotterdamse kennisinstituten en opleidingen. Samen willen zij oplossingen voor beter taalonderwijs ontwerpen die passen bij de context van hun scholen. De naam 'leerschool' zegt het al: scholen willen passende oplossingen ontwikkelen om de huidige situatie te doorbreken, iets nieuws te ontdekken, en dat gaat gepaard met vallen en opstaan. En dat is soms pijnlijk, omdat het leerproces de scholen vraagt om te transformeren en oude patronen los te laten (El Hadioui, 2022). Ze willen een omslag bewerkstelligen, die duurzaam verankerd wordt in schoolbeleid. Dit eigenaarschap van de scholen en hun sturing op het creëren van hun leerproces met andere partners, zijn belangrijke voorwaarden voor het slagen van deze vernieuwing (Hargreaves & Fullan, 2012; Kessels, 2001; Keursten & Verdonschot, 2006). Het lectoraat draagt door middel van onderzoek bij aan het vormgeven van dit leerproces in Rotterdam-Zuid.

5.2 Voor ieder kind een stevig taalhuis

In 2022 is het onderzoeksproces van de Leerschool Rotterdam-Zuid gestart met een oriëntatiejaar. Vijf 'leerscholen' zijn voorop gegaan en hebben professionele leer gemeenschappen ingericht. Op iedere school hebben betrokkenen vanuit de school zelf (leraren, specialisten en schoolleider), een opleider vanuit de pabo (vanuit een van de drie hogescholen) en onderzoekers (vanuit mijn lectoraat en de andere twee hogescholen) langdurig samengewerkt. Die onderzoekers waren afkomstig uit verschillende disciplines: taalkunde, onderwijskunde, psychologie en pedagogische wetenschappen. Op bovenschools niveau vonden kennisuitwisselingen plaats, met inspiratie vanuit experts afkomstig uit de Rotterdamse kennisinstellingen.

Dit oriëntatiejaar heeft een gemeenschappelijk verhaal opgeleverd: 'Voor ieder kind een stevig taalhuis' (zie figuur 5.1). Hiervoor zetten we de contextuele bril op zoals ik beschreef in het vorige hoofdstuk en kijken we vanuit helikopterperspectief naar hoe kinderen thuis en op school taal ontwikkelen. We hebben de metafoer van het taalhuis van Snow (2021) uit het vorige hoofdstuk gebruikt en aangepast, om te bedenken hoe de school kan voortbouwen op de basis die thuis is gelegd. Ieder kind komt op school binnen met fundamenten voor een eigen taalhuis. Hoe kunnen we dat fundament beter herkennen en helpen versterken? Hoe voorkomen we dat we op school een nieuwbouw-

huis bouwen, waarbij het fundament van eerder opgedane kennis, thuistalen en ervaringen van kinderen opzijgeschoven worden?



Figuur 5.1. Voor ieder kind een stevig taalhuis (Van der Pluijm et al., 2023).⁵ Geïnspireerd op het bio-ecologisch model van Bronfenbrenner (1995) en het taalhuis van Snow (2021). Dit laatste model is in samenspraak met de auteur aangepast.

5 De verantwoording van het taalhuis is te lezen in het artikel 'Voor ieder kind een taalhuis. In gesprek over een taalrijke omgeving' (Van der Pluijm et al., in voorbereiding).

Toelichting bij ‘Voor ieder kind een stevig taalhuis’

De cirkel linksboven in figuur 5.1 illustreert hoe kinderen taal ontwikkelen in wisselwerking met de contexten waarin zij opgroeien. Die context bestaat in eerste instantie uit de thuisomgeving. Kinderen ontwikkelen daar het fundament van hun taalhuis, passend bij de wereld en de taal van thuis. Met de eerste contouren van dit taalhuis betreden kinderen de educatieve context: de (voor)school en mogelijk de kinderopvang. Die context staat rechtsonder in de figuur.

Leraren bouwen samen met de kinderen verder aan hun taalhuis. Dat vereist inzicht in het fundament daarvan: de vaste grond en de mondelinge taalervaringen. Voor het bouwen van het taalhuis van de kinderen maken de leraren gebruik van rijke interacties in beide contexten en het onderzoeken van de wereld. Links zijn de muren te zien die de mondelinge taal en sociaal-emotionele ontwikkeling symboliseren, en rechts de muren die de ontwikkeling van de schriftelijke taal symboliseren. Kinderen leren taal in samenhang, tijdens interacties met anderen, die hun verbeeldingskracht en denkvermogen prikkelen. Het huis is af met een stevig plafond, dat staat voor het sociaal-emotioneel welbevinden en de taalcompetenties die kinderen op deze unieke manier ontwikkelen.

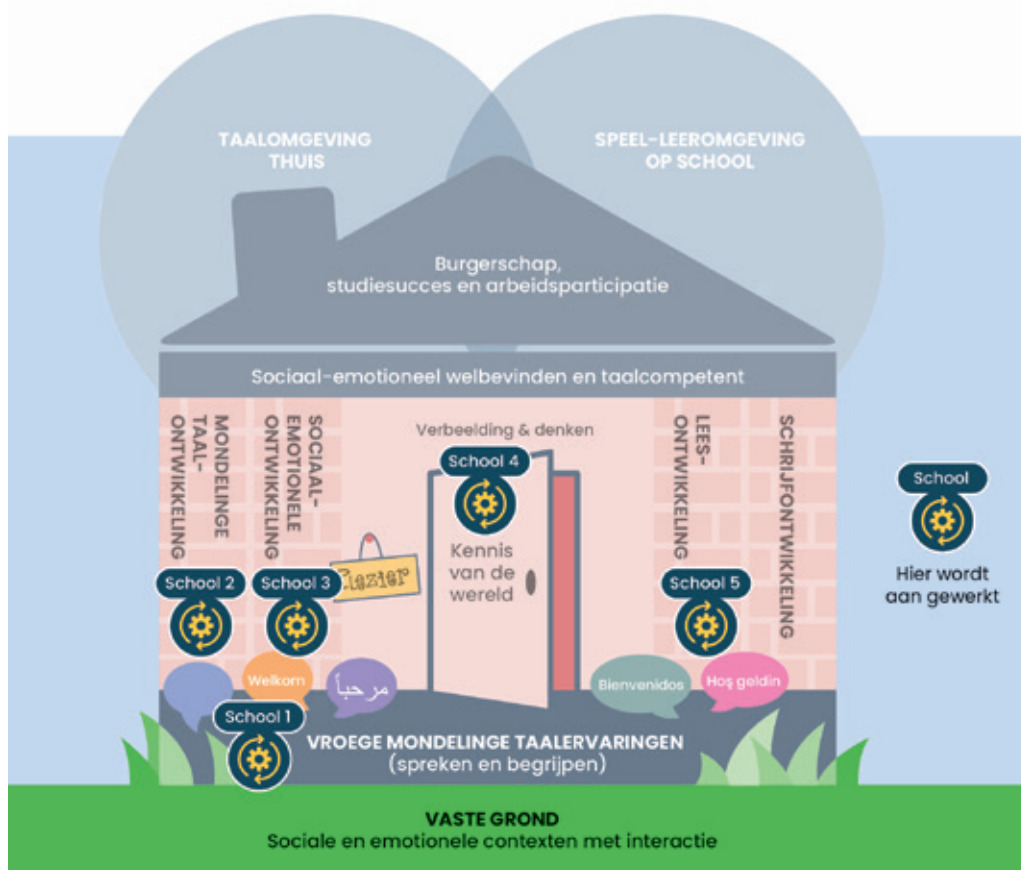
Vanaf het moment dat kinderen een educatieve omgeving betreden, kunnen leraren de taalontwikkeling bij de kinderen versterken door de brug te slaan naar de omgeving thuis. Zo verbinden de leraren het impliciete taalgebruik thuis en het expliciete taalgebruik dat op school plaatsvindt, met elkaar. Door deze brug te slaan, de kennis en taal van thuis in te zetten en gezamenlijke intenties te formuleren, werken school en thuis aan de continuïteit die nodig is voor de verdere ontwikkeling van het stevige taalhuis. Met soms wat verbouwing van het taalhuis, of door een stukje aan te bouwen.

Een stevig taalhuis is af met een dak, dat staat voor de verbinding van de kinderen met de wereld. Een stevig en dus veilig taalhuis helpt kinderen om de wisselwerking tussen hen en de wereld te reguleren. Kinderen kunnen deuren en ramen openen om in contact te komen en te communiceren met die wereld. Vanuit hun taalhuis kunnen kinderen op bezoek gaan in het huis van anderen (ieder taalhuis is anders!) en de wereld intrekken. Een stevig taalhuis biedt ook altijd weer de mogelijkheid om veilig terug naar binnen te gaan en misschien even de deuren en ramen te sluiten. Een stevig taalhuis helpt om te functioneren als burger en te participeren naar vermogen.

5.3 Starten met STAALWERK

Het oriëntatiejaar met de Leerschool Rotterdam-Zuid en de vijf leerscholen heeft een onderzoeksplan opgeleverd. In co-creatie met de partners heb ik het onderzoeksplan 'Samenwerken aan taalontwikkeling en de preventie van laaggeletterdheid (2023-2028)' ontwikkeld, omgedoopt tot STAALWERK. Met dit onderzoek willen we de nieuwe kennis ontwikkelen die nodig is om kinderen een stevig taalhuis te bieden. We gaan op zoek naar werkwijzen voor leraren die bijdragen aan het bouwproces van dit taalhuis. Hiervoor zijn drie aandachtsgebieden geformuleerd: het inzetten van kennisbronnen van kinderen, het ontwikkelen van een samenhangend curriculum en het creëren van samenwerkingsvormen die daarvoor nodig zijn. Iedere school heeft een eigen startsituatie en werkt vanuit die situatie aan de eigen schoolontwikkeling en context, en binnen de aandachtsgebieden.

In de afbeelding in figuur 5.2 staat voor iedere school aangegeven bij welk onderdeel van het taalhuis de focus ligt bij de start van het onderzoeksproces in 2023. In het kader daarna staan de beschrijvingen van de vijf leerscholen, om een indruk te geven van hun startsituatie.



Figuur 5.2. Focus van de vijf leerscholen

Startsituatie school 1: Sterrenschool de Globetrotter

Door Myrthe Stuit, promovenda bij het onderzoeksproject STAALWERK

‘Hoe meer we over elkaars achtergrond weten, hoe beter we ons met elkaar kunnen verbinden.’ Vanuit deze gedachte heeft het team van Sterrenschool de Globetrotter zich de afgelopen jaren ontwikkeld. De mindset van de school is naar eigen zeggen veranderd: leerkrachten en pedagogisch medewerkers zien nu het belang van het goed leren kennen van de kinderen en hun gezin, waardoor zij hier in hun onderwijs op kunnen aansluiten. Ze voeren kennismakingsgesprekken met ouders en kinderen. De nieuwsgierigheid is voelbaar, bijvoorbeeld bij breng- en haalmomenten en bij de wekelijkse inloop voor ouders die schoolbreed georganiseerd wordt. Met wie woont het kind en wat doet het gezin graag? Welke talen worden thuis gesproken en welke (culturele) kennis brengt het kind mee? Ook wordt benadrukt hoe belangrijk ouders zijn in de samenwerking met school. Het zijn momenten waarop gewerkt wordt aan vertrouwensrelaties en waarbij gevraagd en geluisterd wordt naar verwachtingen die ouders hebben van school. Die verwachtingen verschillen soms. ‘Ouders brengen hun kind soms in de buggy naar school, terwijl wij met de hele klas naar de Erasmusbrug 1,5 kilometer verderop lopen.’ Het is heel goed om elkaars verwachtingen beter te leren kennen, vindt de school.

De school zoekt naar hoe zij de (verborgen) kennisbronnen van haar leerlingen nog beter kan inzetten in het taalonderwijs, zodat kinderen beter tot leren komen wanneer zij starten op school. Dit jaar (2023) is er aansluitend bij het thema ‘Bij ons thuis’ van de Kinderboekenweek een schoolbreed thema uitgevoerd om de thuisomgeving van leerlingen goed te leren kennen. In de school zijn er collages opgehangen met foto’s van thuis en foto’s van voordeuren die de leerlingen hebben opgemeten als rekenopdracht. Het meest opvallend waren de thuishalen die zichtbaar werden in de school. Want juist met de thuistaal wil de school stappen zetten. ‘Taal is een belangrijk onderdeel van de identiteit van onze kinderen en ouders. Wanneer zij hierin gezien worden zal dit de verbinding tussen school en ouders versterken en vervolgens een positieve invloed hebben op de ontwikkeling van het kind.’

Startsituatie leerschool 2: OBS Nelson Mandela

Door Mariëlle Laan, promovenda bij het onderzoeksproject STAALWERK

OBS Nelson Mandela stelt dat een goede en gelukkige toekomst voor kinderen ‘APPIE’ is: Anders, Persoonlijk, Probleemoplossend, Innovatief en Effectief. Appie zelf, opgegroeid in Rotterdam-Zuid, oud-leerling van de Nelson Mandela-school en oud-student van de pabo van Hogeschool Rotterdam, is nu leerkracht van en

voorbeeld voor de leerlingen van de school. De school behaalt overwegend goede resultaten, maar is gefrustreerd over de slechte resultaten voor begrijpend lezen in de midden- en bovenbouw. Vanuit die frustratie is de school binnengestapt bij de Leerschool Rotterdam-Zuid. Van begrijpend lezen ging het gesprek al snel naar wat kinderen nodig hebben om goed te leren lezen: kennis van de wereld en een woordenschat. 'Kunnen we die basis nog beter leggen?', vroeg het team zich af.

Er komt van alles samen op deze school. De school gaat verhuizen naar een nieuw gebouw. De laatste bijeenkomst van de professionele leergemeenschap in de oude school vindt plaats tussen de verhuisdozen. Ook de onderwijspraktijk wordt met een opruimbril bekeken: wat is goed en moet behouden worden, wat moet er worden opgepoetst of verstevigd, wat kan er weg? En: hoe zorgen we dat we het overzichtelijk en opgeruimd houden? Het wordt steeds duidelijker wat bewaard moet blijven of verstevigd moet worden, zoals de rijke, levensechte speelhoeken, spelbegeleiding en inloopochtenden in de onderbouw, om zo meer aandacht te besteden aan de mondelinge taalontwikkeling bij jonge kinderen. Ook wordt benoemd waar de bezem doorheen moet, zoals door de webben van leerlijnen en leerdoelen vanuit allerlei verschillende methodes. Op weg naar het nieuwe gebouw zoekt het team naar wat belangrijk en passend is voor het taalonderwijs op hun school. Met APPIE.

Startsituatie leerschool 3: IKC De Nieuwe Haven

Door Myrthe Stuit, promovenda bij het onderzoeksproject STAALWERK

Op IKC De Nieuwe Haven wordt veel aandacht besteed aan sociaal-emotioneel leren (SEL). Leerkrachten zagen dat veel kinderen geen woorden gebruiken om te communiceren maar meteen overgaan tot fysieke reacties. Het team heeft toen gezamenlijk een doel geformuleerd: kinderen met elkaar leren communiceren en zich veilig laten voelen om zich te kunnen uiten. Want om te communiceren en tot leren te komen moet je je veilig voelen, vindt het team. De leerkrachten op De Nieuwe Haven hebben zich verdiept in de literatuur over SEL door kinderen en over de relatie met de woordenschat (o.a. Van Overveld, 2017). Ook hebben ze onderzocht welke woorden zij in hun eigen onderwijsmethoden gebruiken, die kinderen helpen bij het verwoorden van emoties. Het team ontdekte dat het aantal van die woorden beperkt is en de aangeboden woorden vaak basaal zijn, zoals de woorden 'boos' of 'duwen'. En geen woorden zoals 'woedend' of 'angstig'. Ook merkten ze dat er nog weinig aandacht was voor het herkennen van gevoelens door kinderen en het hanteren hiervan. Zij zagen verschillen tussen kinderen: niet voor ieder kind is het van huis uit vanzelfsprekend om emoties te uiten en onder woorden te brengen. Het valt de leerkrachten steeds

meer op dat sommige ouders en kinderen sowieso weinig woorden met elkaar wisselen. Op de school zijn nu stappen gezet om meer aandacht te besteden aan taalgebruik over emoties en zelfregulatie. De basis hiervoor wordt gelegd in de eerste (gouden) weken. Ook pronkt er voor elke klas een incheckbord, waar kinderen dagelijks aangeven welke emotie past bij hoe zij zich voelen. De school wil het SEL nog meer verdiepen, door de SEL-woordenschat verder uit te breiden en hierbij begrijpelijke en voor de kinderen betekenisvolle verhalen in te zetten. Leerkrachten willen zich hiervoor meer verdiepen in de thuiswereld en de thuistalen van de kinderen, zodat ze in hun lessen beter kunnen aansluiten bij die leefwereld. Op deze manier wil de school het welbevinden van haar leerlingen blijven vergroten om daarmee bij te dragen aan het doel dat voor hen altijd op één staat: een veilig gevoel.

Startsituatie leerschool 4: SBO Heldringschool

Door Mariëlle Laan, promovenda bij het onderzoeksproject STAALWERK

Het team van SBO De Heldringschool aan de Hilledijk is er stellig van overtuigd dat ieder kind kan en wil leren. Mede door het werken met LIST en DENK, methodieken waarin het opdoen van kennis van de wereld uitgangspunt is voor het leren lezen en schrijven, is in de school niet alleen veel structuur, maar ook veel samenhang te vinden. Alle taallessen op de Heldringschool sluiten inhoudelijk aan bij een thema waar de hele school mee bezig is. Door scherpe keuzes te maken, creëert het team tijd om in leerteams het kennisgeoriënteerde curriculum vorm te geven en elkaar daarbij te inspireren.

De thema's zijn altijd verbonden aan één of meer rechten uit de Universele Verklaring voor de Rechten van de Mens, die de school als rode draad gebruikt. Zo praten, lezen, schrijven, leren en creëren kinderen van groep 1 t/m 8 tijdens het thema 'Wie is de baas?' over de wijze waarop beslissingen genomen worden in verschillende contexten, van de klas tot de democratische rechtsstaat. Als afsluiting van dit thema hebben alle groepen dit jaar een gezamenlijke brief geschreven aan de burgemeester, met daarin de vraag om te komen kijken naar de afsluiting van hun thema over kunst in juni: een expositie van hun kunstwerken in Het Huis van de Wijk. En hij komt! Dit past bij het voornemen van de school om uit te reiken naar de wijk waarin een groot deel van hun leerlingen opgroeit. Het team waardeert de rijkdom aan achtergronden van hun leerlingen. De school heeft de wens om met haar curriculum meer aan te sluiten bij de kennisbronnen van haar leerlingen en zoekt naar een structurele aanpak om deze bronnen aan te boren in haar onderwijs, waarbij ook een nauwe samenwerking tussen school en thuis past. Dit heeft als doel het binnen- en buitenschools leren van de leerlingen verder te verbinden en hen zo bewust te

laten worden van wie zij zijn als mens, wat ze nodig hebben en vooral wat ze bij gaan dragen aan de maatschappij. Taal, kennis van de (wijde) wereld en burgerschap zijn volgens het team van De Heldringschool onlosmakelijk met elkaar verbonden.

Startsituatie leerschool 5: Literaire basisschool de Gouden Griffel

Door Mariëlle Laan, promovenda bij het onderzoeksproject STAALWERK

De Gouden Griffel is niet voor niks een literaire basisschool: deze school ademt boeken en leesplezier. De schoolbibliotheek is hun grootste trots. Hier kijk je je ogen uit naar de meer dan 5000 boeken die de wanden van de ruimte bedekken. Van prentenboeken tot informatieve boeken, van fictie tot non-fictie. Kinderboekenauteur Chambers fungeerde voor de school als inspiratiebron voor het ontwikkelen van een doorlopende leerlijn van de kleuters tot en met groep 8, om plezier in lezen en daarmee de leesmotivatie en het leesbegrip te bevorderen. 'Lezen doet lezen!' Of je nu een boek dat net uit is herleest of een nieuw boek kiest. Een echte lezer word je wanneer je voortdurend leest, vindt de school. Om kinderen hiertoe aan te moedigen wordt ruimte gecreëerd voor literaire gesprekken, waarbij kinderen zonder sturing van de leerkracht de gedachten en gevoelens die ze tijdens het lezen van een zelfde boek hebben opgedaan met elkaar uitwisselen. Leerkrachten vertellen op hun beurt ook over boeken die zij gelezen hebben en zijn zo een voorbeeld, waarbij kinderen zien waar hun juf of meester over praat en welke taal daarbij gebruikt wordt. In de kleutergroepen zijn boeken het uitgangspunt voor het geven van onderwijs. Zo zijn taal- en rekenoefeningen gebaseerd op de boeken die zijn voorgelezen en ook in de themahoeken krijgen boeken een prominente plek. De kinderen worden gestimuleerd om actief met de boeken aan de slag te gaan, bijvoorbeeld door het verhaalverloop te voorspellen.

Naast het vaste leerkrachtenteam heeft de Gouden Griffel vele vakdocenten in huis. Het team zou de doorgaande lijn graag samen met hun vakdocenten verder ontwikkelen, zodat zaakvakken en vakken als handvaardigheid en muziek geïntegreerd worden in het literaire curriculum van de school. Daarnaast wil het team de nodige aandacht schenken aan de opbouw van het lezen binnen deze doorgaande lijn. 'Want wanneer kinderen geoefende en gemotiveerde lezers zijn, maakt dit hen niet alleen leesvaardig, maar helpt het hen ook hun blik te verruimen in de wereld.'

5.4 Samenwerken aan STAALWERK

Leraren werken in STAALWERK intensief samen met onderzoekers en opleiders om de (taalrijke) omgeving te ontwikkelen die bijdraagt aan de taalontwikkeling van kinderen in Rotterdam-Zuid. De contextuele benadering biedt kansen voor meer vormen van samenwerking tussen leraren in de school en andere professionals in en rondom de school. Binnen- en buitenschoolse situaties bieden tal van mogelijkheden om kinderen kennis te laten opdoen over de wereld en rijke (meertalige) interacties te laten ervaren. In het programma voor de komende jaren zoeken we naar vormen van interprofessionele samenwerking en de verbinding tussen het binnen- en buitenschools leren.

Pedagogisch medewerkers van voorscholen kunnen in deze samenwerking natuurlijk niet ontbreken. Bij voorkeur sluiten zij aan bij de professionele leergemeenschappen van de leerscholen. Ook zoeken scholen naar manieren om de professionals van de dagprogrammering (leertijduitbreiding) te betrekken in de samenwerking. Deze samenwerking kan zich richten op het vergroten van de kennis van de wereld bij leerlingen, door er met kinderen op uit te trekken, naar een park, strand of bos, of met het openbaar vervoer reizend door de stad. Of door het verrijken van het culturele kapitaal van kinderen door bezoeken aan musea, theatervoorstellingen of de bibliotheek.

5.5 Van schoolspecifiek naar generiek

De leerscholen zijn enthousiast over STAALWERK, omdat ze daarmee vertrekken vanuit hun vragen en hun specifieke context. Het enthousiasme van de scholen willen we vasthouden en hen helpen bij de verdere ontwikkeling van hun schoolpraktijk. Ook gaat de verdieping in de professionele leergemeenschappen door. Het leren van wetenschappelijke kennis en van elkaars ervaringskennis verdiept en verbreedt de schoolspecifieke perspectieven van scholen. We verwachten dat alle vijf de leerscholen over vier jaar een taalrijke omgeving bieden aan hun kinderen, op een manier die past bij hun context en die duurzaam een plek heeft in hun beleid. Ook verwachten we dat er generieke elementen te vinden zullen zijn in hun schoolpraktijken, waar andere scholen van kunnen leren. Als onderzoekers en opleiders volgen we deze ontwikkelingen op de voet en helpen we die te beschrijven en te borgen in beleid en opleidingen. De Leerschool Rotterdam-Zuid zorgt voor kennisdeling en stimuleert nieuwe scholen om ook professionele leergemeenschappen op te richten, gebruik te maken van de kennis die is opgedaan en nieuwe kennis op te doen. Zo werken we samen, bouwen we aan meer kennis en aan een taalrijke omgeving waarmee we de taalongelijkheid in Rotterdam-Zuid verkleinen.



Meer weten over de Leerschool Rotterdam-Zuid?

Kijk voor webinars en andere informatie op:

www.leerschoolrotterdamzuid.nl Leerschool Rotterdam-Zuid -
De Leerschool Rotterdam Zuid

Samenwerken met ouders:

stap voor stap naar 'Thuis in Taal'

De aansluiting van school bij de wereld thuis is onmisbaar voor de taalontwikkeling bij jonge kinderen. Op veel scholen in de grote stad is er sprake van een kloof tussen de binnen- en buitenschoolse werelden waarin kinderen opgroeien. Om leraren te ondersteunen bij het slaan van de brug tussen school en thuis, ben ik twaalf jaar geleden gestart met een onderzoek samen met basisscholen in Rotterdam. In dit hoofdstuk leg ik uit welke kennis ik in eerder onderzoek heb opgedaan en welke stappen we nog kunnen zetten. Hoewel het samenwerken met ouders een aparte onderzoekslijn van het lectoraat is, is deze samenwerking uiteraard ook heel betekenisvol in de taalrijke omgeving die ik in het vorige hoofdstuk heb gepresenteerd. Twee van de leerscholen uit de Leerschool Rotterdam-Zuid zijn ook betrokken in het onderzoek met ouders.

6.1 Samenwerken met ouders op school

'Vroeger deden we huisbezoeken. Van onschatbare waarde, maar dat lukt niet meer.' Dat is wat leraren tegen me zeiden bij de start van mijn promotieonderzoek in 2011. En inderdaad, in die tijd was het bijna onmogelijk geworden om nog tijd vrij te maken voor de samenwerking met ouders. Er was op sommige momenten sprake van weerstand tegen sommige ouders, en nog relatief weinig bewustzijn van de belangrijke rol van de ouders in de taalontwikkeling bij hun kind. Daarom gingen we als onderzoekers samen met leraren na welke contactmomenten er waren tussen school en ouders en besteedden aandacht aan het versterken van die momenten. Leraren waren hiertoe bereid zodra ze inzagen dat via samenwerking met de ouders de taalomgeving thuis van hun leerlingen versterkt kon worden. Ik participeerde intensief en langdurig in de scholen om het contact tussen kinderen, ouders en leraren van binnenuit te begrijpen en in co-creatie te werken aan passende aanpakken.

Zo ontstond stap voor stap de aanpak 'Thuis in Taal'. Deze aanpak bestaat uit zeven stappen. Leraren kunnen die inzetten bij de samenwerking met ouders die weinig opleiding en hulpbronnen hebben, ter ondersteuning van de taalontwikkeling bij hun kinderen (Van der Pluijm, 2020, 2022).

Fase	Stap
Realiseer partnerschapsrelaties	1. Verken de taalomgeving thuis van kinderen
	2. Betrek ouders en collega's in procedures om partnerschappen aan te gaan ter ondersteuning van de taalontwikkeling van kinderen
	3. Bouw wederkerige relaties op met alle ouders
Implementeer interventie activiteiten	4. Organiseer wekelijks ouder-kind activiteiten in de klas, passend bij de behoeften en mogelijkheden van laagopgeleide ouders (met gebruik van Stap 1-3)
Stimuleer de taalontwikkeling	5. Stimuleer rolontwikkeling bij ouders
	6. Geef prioriteit aan het gebruik van taal
	7. Breid de taal van kinderen uit

Tabel 6.1. Zeven stappen van 'Thuis in Taal'

Stap 1 is cruciaal: verken de taalomgeving thuis van de kinderen. Deze stap zet leraren aan om inzicht te krijgen in de taalomgeving thuis, de kennis en (moeder)taal van de ouders. Vanuit die kennis nodigen zij ouders uit tot samenwerking en bouwen ze stapsgewijs aan de benodigde activiteiten en relatie met hen (stap 2 en 3), zodat er een basis ontstaat voor een partnerschap. Dit gebeurt bijvoorbeeld door het voeren van kennismakingsgesprekken en door ouders mee te laten kijken in de groep, zodat zij zien hoe hun kind leert.



Kijk op de Gereedschapskist voor beter samenwerken met ouders voor meer informatie en handvatten [Gereedschapskist beter samenwerken met ouders - Hogeschool Rotterdam]

Het hart van de aanpak is de wekelijkse ouder-kindactiviteit in de klas (stap 4). Daar worden gesprekken gevoerd tussen ouder en kind. De aantrekkingskracht zit in de eenvoud. Veel scholen hebben inloophmomenten, die worden doorontwikkeld naar ouder-kindactiviteiten. Aan het begin van het jaar kunnen die activiteiten een bron van informatie opleveren over de thuisomgeving en de kennisbronnen van kinderen, zoals de woonsituatie, de samenstelling van het gezin en de thuistaal.

Familietekening

Leerkracht Hakima wil meteen bij de start van het schooljaar goed zicht krijgen op de thuisomgeving van haar leerlingen. Daarom vraagt ze de kinderen en de ouders tijdens het inloopmoment om samen een familietekening te maken. De ouders en kinderen praten honderduit en werken ingespannen aan het tekenen van de papa's, mama's, broertjes, zusjes, oma's en opa's. Hakima loopt langs en vraagt naar wie er allemaal te zien zijn en krijgt uitleg wie er in huis wonen en wie in Nederland of daarbuiten. Wie ze lief vinden en wie ze wel en niet vaak zien. Bij Enes ziet Hakima twee vrouwen, hand in hand met Enes. Hakima sluit aan en vraagt Enes en zijn moeder te vertellen wie hij allemaal heeft getekend. Enes vertelt dat hij Margriet en zijn moeder heeft getekend. Zijn moeder verontschuldigt zich dat ze het moeilijk vindt om het in het Nederlands uit te leggen. Hakima stelt haar gerust. Dan legt moeder met hulp van Enes uit dat zij inwonen bij een Nederlandse mevrouw. De vader van Enes woont in Bulgarije en hem spreken ze niet vaak. Hij staat niet op de tekening. Enes tekent door. Er komt een grote televisie in de woonkamer. En veel huisdieren. Enes vertelt wat de vissen eten.

De ouder-kindactiviteiten in de aanpak 'Thuis in Taal' worden stapje voor stapje taliger, zoals met het spel 'Wie ben ik?' of 'Wat is weg?', of met rollenspellen, bijvoorbeeld over ziek zijn. Leraren stimuleren de ouder-kindinteracties en doen voor hoe ouders hun kind het woord kunnen geven. Zij moedigen het gebruik van thuistalen aan. Leraren doen mee en doen voor, waarmee zij de ouders stimuleren hun rol te pakken en hen strategieën laten ervaren om de taal van kinderen uit te lokken en uit te breiden (stap 5-7).

Meer Thuis in Taal

De aanpak 'Thuis in Taal' bestaat naast de zeven stappen uit professionaliseringsactiviteiten. In scholen worden professionele leergemeenschappen opgericht om de aanpak in de school vorm te geven en duurzaam een plek te geven. Daarnaast vindt er co-coaching bij leraren plaats in de klas, om samen de ouder-kindactiviteiten op te starten. Bovenschools leren leraren van elkaar om de benodigde competenties te ontwikkelen, zoals het kunnen stimuleren van de rolontwikkeling bij ouders. De werking van het programma 'Thuis in Taal' is onderzocht op zeven basisscholen. De resultaten laten zien dat deze aanpak kan bijdragen aan succesvolle partnerschappen tussen leraren en laagopgeleide ouders. De deelname van ouders tijdens ouder-kindactiviteiten op school nam toe tot ruim 80% per keer. De kwaliteit en kwantiteit van de interactie met het kind tijdens deze activiteiten namen toe en ook het aantal taalactiviteiten thuis groeide. De leraren zagen dat deze activiteiten plezier opleverden bij de kinderen én de ouders en dat ouders meer openstonden voor contact en gesprek. Leraren ervoeren de aanpak van 'Thuis in Taal' als een waardevolle toevoeging aan hun werk.



Meer over de aanpak Thuis in Taal leest u in het magazine Beter Thuis in Taal Magazine-webversie.pdf (aanpakthuisintaal.nl)

De aanpak wordt met succes toegepast door pedagogisch medewerkers en leerkrachten in verschillende (voor)scholen in Rotterdam en elders in het land. De aanpak reikt nauwelijks nieuwe activiteiten aan, maar bouwt voort op de bestaande praktijken van leraren. Zoals een leraar zei: 'Het is niet meer werk, het is vooral een mindshift.'

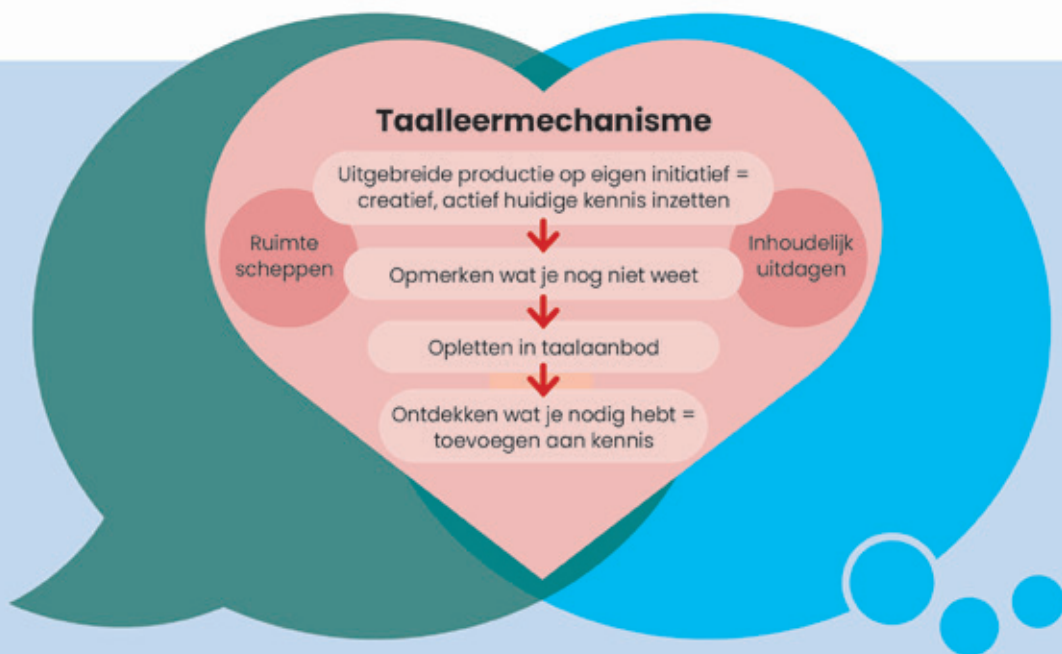
Samen met de Gelijke Kansen Alliantie (GKA) van het ministerie van OCW en de organisatie Actief Ouderschap wordt de aanpak 'Thuis in Taal' verspreid en vindt kennisdeling plaats over samenwerken met ouders. Dat gebeurt aan de hand van de 'Landelijke GKA Agenda Taal en Ouders'. In ruim twintig gemeenten werken scholen en kinderopvangorganisaties mee in dit netwerk. In dit verband worden netwerkbijeenkomsten en webinars georganiseerd.



Kijk voor informatie en webinars op: www.gelijke-kansen.nl
[Landelijke GKA Agenda: Taal & Ouders | Actueel | Gelijke kansen (gelijke-kansen.nl)]

6.2 Samenwerken met ouders thuis

Hoewel de eerste bevindingen van de aanpak 'Thuis in Taal' op school positief waren, zagen we ook dat de ouders met de minste opleiding en hulpbronnen de strategieën thuis niet gemakkelijk voortzetten. Bovendien hebben we eerder geen onderzoek gedaan naar de effecten die deze aanpak op school heeft op de taalontwikkeling bij kinderen. Daarom zijn we nieuw onderzoek gestart. Op dit moment vindt vervolgonderzoek (2020–2024) plaats met het onderzoek MAATWERK (Meer AAndacht voor TaalontWikkeling En Routines bij Kinderen) naar manieren om, naast de aanpak 'Thuis in Taal' op school, aanvullende ondersteuning te bieden om in gezinnen thuis de taalontwikkeling bij kinderen te stimuleren. Hiervoor is een methodiek ontwikkeld die voortbouwt op de zeven stappen van de aanpak 'Thuis in Taal' op school. In deze methodiek stimuleren gezinsbegeleiders samen met ouders de taalontwikkeling bij het kind, door het kind het woord te geven. Net als op school. Gezinsbegeleiders helpen de voorwaarden te scheppen en kinderen uit te dagen om te praten en ruimte



Figuur 6.1. Taalleermechanisme (Damhuis & Litjens, 2003)

te bieden voor interacties tussen hen en hun ouders, volgens het ‘taalleermechanisme’ figuur 6.1). Kinderen zetten daarbij hun kennis in en volwassenen denken hardop mee met de kinderen.

Twaalf (voor)scholen van Peuter & Co/HefGroep-KindeRdam en twee basisscholen die werken met de aanpak ‘Thuis in Taal’ op school, experimenteren met deze vorm van thuisondersteuning. Voor de duur van het onderzoek is een gezinsbegeleider gekoppeld aan een pedagogisch medewerker of leerkracht op de groep. Samen selecteren zij de kinderen en ouders en nodigen hen uit voor deelname aan de thuisondersteuning. Vervolgens wordt de thuisondersteuning uitgevoerd door de gezinsbegeleider en een student social work, in nauwe samenwerking met de professional op de groep. De gezinsbegeleiders verdiepen zich in de taalomgeving thuis en de hulpbronnen die daar aanwezig zijn. Die hulpbronnen zetten zij in tijdens ouder-kindactiviteiten in de thuisomgeving, zoals het boodschappen halen, samen koken of televisiekijken.

Deze vorm van thuisondersteuning is eerst getest op uitvoerbaarheid. De eerste bevindingen laten zien dat professionals op de groep moeten wennen aan deze nieuwe vorm van samenwerken met ouders en met professionals met een sociale achtergrond.

Gaandeweg groeit echter hun nieuwsgierigheid en bereidheid voor die samenwerking, omdat de informatie over de taalomgeving thuis hen helpt om hun onderwijs beter te laten aansluiten bij de leefwereld van de kinderen. Ze horen bijvoorbeeld meer over de situatie waarin kinderen opgroeien, hun speelgoed of knelpunten die ouders ervaren. Leraren en gezinsbegeleiders zien dat ouders en kinderen die meedoen met de thuis-ondersteuning, meer met elkaar praten en dat de kinderen meer durven te praten op school. Leraren begrijpen de kinderen en ouders beter en andersom. Dat geeft voldoening bij professionals en bij ouders.

Mira, de pedagogisch medewerker op de groep van Alwan, was verrast door de informatie die ze kreeg van de gezinsbegeleider over Alwans taalomgeving thuis. Ze wist niet dat de ouders van Alwan hun moedertaal niet wilden spreken met hem, vanuit hun zorg voor de Nederlandse-taalontwikkeling bij hun zoon. Mira dacht dat deze ouders eigenlijk geen interesse hadden in de taalontwikkeling van hun kind. Ook wist ze niet van de specifieke belangstelling van Alwan voor Mister Bean. De puzzelstukjes vielen op hun plek. Ze bedacht dat deze ouders wel graag het goede wilden doen voor hun zoon, maar zich misschien niet bewust waren van de waarde van hun moedertaal en hoe het juist Alwan kon helpen de Nederlandse taal machtig te worden als hij wél de thuistaal meekreeg van zijn ouders. Mira had Alwan ook anders ingeschat, misschien wel met te lage verwachtingen. Mira had wel steeds de grote ogen van Alwan gezien en hoe hij trok met zijn gezicht, maar ze herkende nu pas zijn humoristische imitaties van Mister Bean. Hier wordt dus duidelijk dat het ertoe doet dat Mira inzicht heeft in de taalomgeving thuis en in wat zich afspeelt in het gezin, zoals de belangrijke rol die de televisie speelt in het gezin, de Koerdische achtergrond van het gezin en hun taal, waaraan Alwan zijn kennis en identiteit ontleent. En dat zijn ouders het idee hebben dat die taal niet goed is voor Alwan. Mira vroeg zich af wat ze nu kon doen met die informatie, zodat ze de brug kon slaan tussen de groep en de thuisomgeving van Alwan. Ze overlegt met de gezinsbegeleider en samen hebben zij besloten om de ouders van Alwan persoonlijk uit te nodigen tijdens de ouder-kindactiviteit op de groep. De gezinsbegeleider gaat door met de huisbezoeken. Ze luistert naar de ervaringen van het gezin over hun vertrek uit Irak en hun nieuwe leven in Nederland. Ondertussen zoekt de gezinsbegeleider contact met Alwan en gaat gesprekjes met hem aan. Ze betreft zijn ouders hierbij en nodigt hen uit om te vertellen over hun thuistaal.

Een belangrijke voorwaarde om thuisondersteuning te kunnen bieden, is dat leraren en gezinsbegeleiders doelgericht samenwerken. De gezinsbegeleiders hebben een hbo-opleiding social work of pedagogiek afgerond en brengen pedagogische kennis mee

die een aanvulling is voor de leraren op de groep. Deze gezinsbegeleiders komen regelmatig op de groep tijdens de ouder-kindactiviteiten en leren zo de leraar, de kinderen en de ouders kennen. Zij kijken samen met leraren voor welke ouders de extra thuisondersteuning behulpzaam kan zijn, en gaan in gesprek met ouders over deze mogelijkheid. Tijdens de thuisondersteuning die volgt is er regelmatig afstemming tussen de leraren en de gezinsbegeleiders, om steeds de aansluiting te kunnen maken tussen thuis en school.

Op dit moment (2023) wordt de effectiviteit van deze aanpak onderzocht. We volgen de taalontwikkeling bij kinderen, de opvattingen van ouders, de taalactiviteiten thuis en de kwaliteit en de kwantiteit van de ouder-kindinteractie. De resultaten van de effectstudie naar de thuisondersteuning, aanvullend op 'Thuis in Taal' op school, worden in de tweede helft van 2024 verwacht en gedeeld.



Meer over deze vorm van thuisondersteuning leest u in het magazine Beter Thuis in Taal van 2023

6.3 Vervolgstappen

Er is al een vervolgonderzoek in voorbereiding. Het moment lijkt aangebroken dat we samen met leraren en andere professionals in de school gaan onderzoeken of en hoe we huisbezoeken een plek kunnen geven om de wereld op school en thuis beter te verbinden. Waar nodig kunnen extra bezoeken volgen, door een gezinsbegeleider. Het onderzoek moet inzicht opleveren in hoe vaste medewerkers van de school de brug kunnen slaan om continuïteit te bevorderen tussen het leren van taal op school en thuis. Op dit moment vinden er al kleine experimenten plaats met medewerkers van scholen die deze rol op zich nemen, zoals medewerkers ouderbetrokkenheid.

Onderzoeksprogramma

Het verkleinen van taalongelijkheid tussen kinderen vraagt om een langdurige aanpak, integrale werkwijzen en interprofessionele samenwerking. Om bij te dragen aan het ontwikkelen van de kennis hiervoor, is op initiatief van PCBO Rotterdam-Zuid, BOOR en de Pabo en het Kenniscentrum Talentontwikkeling van Hogeschool Rotterdam het lectoraat *Samenwerken aan een taalrijke omgeving voor jonge kinderen* gestart.

7.1 Kern van het onderzoeksprogramma

De kern van het onderzoeksprogramma van dit lectoraat is het werken aan goede verbindingen tussen de twee systemen die bepalen hoe de taalontwikkeling bij jonge kinderen van 0-12 jaar verloopt: de educatieve omgeving (scholen en kinderopvang) en de thuisomgeving. (Aankomende) professionals kunnen leren van onderzoek dat laat zien hoe de basis voor de taalontwikkeling op jonge leeftijd gelegd wordt en wat professionals en ouders kunnen doen om kinderen hierbij te ondersteunen (Ros et al., 2021; Scheltinga et al., 2021). Tegelijkertijd is er nieuwe kennis nodig om de vraagstukken in scholen en kinderopvang op te lossen. Er zijn nieuwe werkwijzen nodig waarmee professionals kennisbronnen van kinderen beter leren herkennen en inzetten en waarmee zij op een geïntegreerde manier werken aan de kennis- en taalontwikkeling van leerlingen. Daarin is balans nodig tussen de ruimte voor diversiteit en de noodzaak van gemeenschappelijke kennis en taal. Samenwerking tussen verschillende professionals in de school en kinderopvang, tussen professionals en ouders, en tussen praktijk, opleiders en onderzoekers is hierbij cruciaal. Het lectoraat draagt bij aan het ontsluiten van de kennis en het opdoen van de benodigde kennis voor (aankomende) leraren en andere professionals in scholen en kinderopvang in de grootstedelijke context van Rotterdam (Zuid).

Als partners willen we in de praktijk en opleidingen het bewustzijn vergroten over hoe de talige eisen van het onderwijssysteem een drempel vormen voor kinderen uit gezinnen met een lage sociaaleconomische status al dan niet in combinatie met een andere thuistaal. Het verkleinen van taalongelijkheid vraagt naast betere en inclusievere werkwijzen, ook om aandacht voor de structurele ongelijkheid die geworteld is in de samenleving, zich in het onderwijssysteem aftekent door ongelijke machtsverhoudingen en nadelig kunnen zijn voor groepen die zich bevinden in een gemarginaliseerde positie (Hosseini et al., 2021; Picower, 2021).

De hoofdvraag van het lectoraat is: *Hoe kunnen (aankomende) leraren en andere professionals doelgericht en in samenhang samenwerken aan een taalrijke omgeving ter bevordering van de gelijke kansen van kinderen en hoe kunnen professionals hiervoor adequaat toegerust worden?* Het onderzoeksprogramma volgt twee onderzoekslijnen: de onderzoekslijn gericht op het versterken van de taalomgeving op school en in de kinderopvang en de onderzoekslijn gericht op de versterking van de taalomgeving thuis.

Onderzoeksvragen onderzoekslijnen

Onderzoekslijn 1: Versterken van de taalomgeving op school en in de kinderopvang. Deze onderzoekslijn kent twee onderzoeksvragen:

1. Hoe kunnen (aankomende) leraren en andere professionals effectief werken aan de ontwikkeling van kennis van de wereld en de taalontwikkeling bij hun leerlingen, voortbouwend op de kennisbronnen en thuistalen van hun leerlingen?
2. Hoe kunnen (aankomende) leraren en andere professionals ondersteund worden in hun professionaliteit om doelgericht en in samenhang samen te werken aan de taalontwikkeling bij (jonge) kinderen?

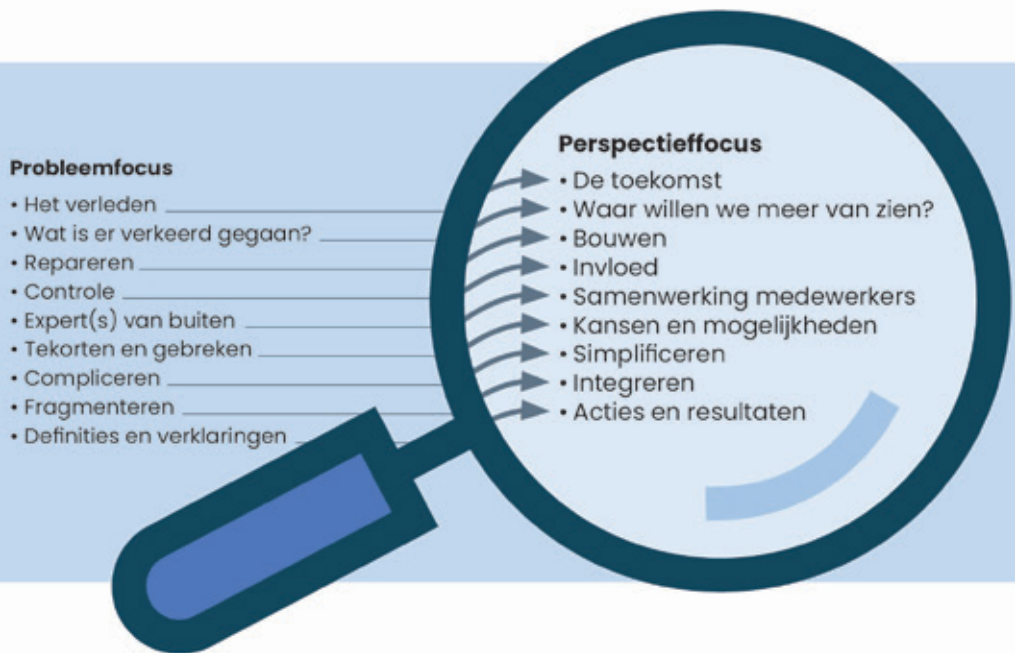
Onderzoekslijn 2: Versterken van de taalomgeving thuis bij jonge kinderen. Deze onderzoekslijn kent ook twee onderzoeksvragen:

1. Hoe kunnen (aankomende) leraren en andere professionals effectief samenwerken met ouders ter bevordering van de taalontwikkeling van hun jonge kinderen thuis, voortbouwend op de kennisbronnen en thuistalen van de gezinnen?
2. Hoe kunnen (aankomende) leraren en andere professionals ondersteund worden in hun professionaliteit om doelgericht en in samenhang samen te werken aan de verbinding tussen de school en de taalomgeving thuis ter bevordering van de taalontwikkeling bij jonge kinderen?

7.2 Onderzoeken en professionaliseren

De onderzoekslijnen worden zoveel mogelijk geïntegreerd onderzocht in en met de praktijk en met bachelor- en masteropleidingen van het Instituut voor Lerarenopleidingen (IvL), het Instituut voor Sociale Opleidingen (ISO) en de Rotterdam Academy (RAC) van Hogeschool Rotterdam. Het samen onderzoeken gaat hand in hand met het verder professionaliseren van medewerkers in scholen en opleidingen. Ook docenten van opleidingen van Hogeschool Rotterdam en andere hogescholen in Rotterdam zijn deelnemers in de professionele leergemeenschappen, die met de deelnemende scholen worden gevormd om gezamenlijk kennis te construeren en van elkaar te leren. Het lectoraat helpt scholen en opleidingen met het opzetten van deze professionele leergemeenschappen waarin (aankomende) professionals vanuit ver-

schillende disciplines samen onderzoek doen om zicht te krijgen op bruikbare kennis, nieuwe kennis te ontwikkelen en kennis te delen. Dat gebeurt vanuit *waardering* van de bestaande praktijken, het versterken van die praktijken met wetenschappelijke kennis en ervaringskennis en het samen bouwen aan een betekenisvol perspectief (Masselink et al., 2021). Deze focus op perspectief levert energie en veranderingsbereidheid op bij de deelnemers, in tegenstelling tot een probleemgerichte focus die nadruk legt op tekorten en kan leiden tot weerstanden (vgl. Rozendaal, 2023).



Figuur 7.1. verschillen tussen probleemfocus en perspectieffocus (Masselink et al., 2021, p. 37)

Bij deze vorm van samen ontwikkelen en leren maken we gebruik van ontwerpgericht onderzoek (Anderson & Shattuck, 2012; McKenney & Reeves, 2019; Van den Akker, 2009). De onderzoekers helpen stapsgewijs kennis ontwikkelen in co-creatie met leraren en andere professionals in scholen en kinderopvang, opleiders en studenten, vanuit de authentieke praktijk en vragen van betrokkenen. Het startpunt hiervoor is een goede verkenning van de bestaande praktijk. Samen analyseren de onderzoekers en partners de praktijkvraagstukken en gaan op zoek naar de werkzame mechanismen in die praktijken. Vanuit het gezamenlijke beeld van die praktijk worden de gewenste ontwikkelrichtingen verkend. In co-creatie ontwerpt de professionele leergemeenschap passende interventies voor die praktijk, gebruikmakend van participatief actieonderzoek, die zij vervolgens testen en evalueren. De werkzame varianten worden daarna geïmplementeerd en verspreid.

Dit onderzoeksmodel, waarin onderzoek en implementatie een iteratief karakter hebben, wordt ingezet ter versterking van de praktijk en de opleidingen. Door de nauwe aansluiting op de leefwereld van de betrokkenen hebben de ontwerpen betekenis voor hen. Zo wordt de kans vergroot dat de ontwerpen een duurzame plek krijgen in de praktijk (Veen et al., 2010). De contextspecifieke werkwijze levert ook relevante kennis op voor andere praktijken en wetenschap. Tijdens het proces van voortdurend optimaliseren van interventies ontstaan generieke kennis en theoretisch begrip over oplossingen voor praktijkvraagstukken die overdraagbaar zijn naar andere contexten en wetenschappelijke waarde hebben (Andriessen & Van Aken, 2011).

7.3 Doorwerking

Het samenwerken volgens de methodologie van ontwerpgericht onderzoek levert direct bruikbare kennis en werkwijzen op voor de betrokken partners in de praktijk en de opleidingen. De kennis die het lectoraat opdoet op die verschillende niveaus opdoen zullen we beschrijven in handreikingen voor de praktijk en opleidingen. De generieke kennis die wordt opgedaan, draagt bij aan wetenschappelijke kennis. Ook die kennis zullen we delen in wetenschappelijke publicaties. Niet in de laatste plaats draagt dit type onderzoek bij aan de persoonlijke ontwikkeling van de betrokkenen. Dat is een bijzonder proces. Het lectoraat creëert samen met de betrokken partners van de Leerschool Rotterdam-Zuid letterlijk een leerschool die al vanaf de start leidt tot inspiratie en creatieve ontwikkelingen. Op kleine schaal stimuleren we hiermee ook beweging in het onderwijssysteem.

7.4 Inbedding in Hogeschool Rotterdam

Het lectoraat *Samenwerken aan een taalrijke omgeving voor jonge kinderen* is een van de nieuwe lectoraten van Kenniscentrum Talentontwikkeling van Hogeschool Rotterdam. Het lectoraat draagt bij aan kennisontwikkeling op de drie aandachtsgebieden van Kenniscentrum Talentontwikkeling (2023): kansengelijkheid, professionals met vertrouwen en onderwijskwaliteit. In de komende jaren werken we als onderzoekers en opleiders samen met studenten van Hogeschool Rotterdam en de beroepspraktijk aan nieuwe kennis gericht op de kansen van jonge kinderen en aan de samenwerking tussen professionals en de thuisomgeving op basis van wederzijds vertrouwen. Daarbij maken we dwarsverbindingen tussen disciplines, zoals tussen educatie, social work en kinderopvang. De resultaten van het lectoraat komen ten goede aan de onderwijskwaliteit van de betrokken basisscholen en aan de beroepsopleidingen van Hogeschool Rotterdam, te weten: IvL, ISO en de Associate Degree Pedagogisch Educatief Professioneel (PEP) van RAC. Zoals de betrokkenheid van het lectoraat bij de ontwikkeling en uitvoering van de twee nieuwe masteropleidingen: Jonge Kind en Taalbewust Leren.

Ontwikkeling master Jonge Kind

Een voorbeeld ter illustratie van de wisselwerking tussen het lectoraat en het onderwijs is de nieuwe masteropleiding Jonge Kind van IvL, die gestart is in 2023. Deze opleiding biedt professionals in het educatieve en sociale werkveld de mogelijkheid om zich te specialiseren in het bieden van kansrijke contexten aan jonge kinderen. Studenten worden opgeleid om te handelen vanuit het bio-ecologisch model en een brug te slaan tussen de contexten waarin kinderen opgroeien. Voor meer informatie over de masteropleiding Jonge Kind zie www.hogeschoolrotterdam.nl/opleidingen/master/master-jonge-kind/deeltijd/

Het lectoraat past bij de ambities van Hogeschool Rotterdam om de banden met de partners in en om onderwijs, onderzoek en beroepspraktijk intensiever met elkaar te verbinden ten gunste van de transitieopgave 'Vitale gemeenschap', zoals geformuleerd in de Strategische agenda 2023-2028 (2023). De vier kernwaarden (verantwoordelijkheid, veerkracht, verbondenheid en rechtvaardigheid) van Hogeschool Rotterdam zijn leidend bij de werkwijze van het lectoraat.

7.5 Onderzoeksteam

Samenwerken aan een taalrijke omgeving voor jonge kinderen kan alleen maar als er sprake is van een hechte samenwerking in het onderzoeksteam. Dit lectoraat zou er niet zijn geweest zonder Amos van Gelderen, een van de lectoren van het lectoraat *Taalverwerving en Taalontwikkeling*. Amos heeft samen met Erik van Schooten een belangrijke kennisbasis gelegd waarop dit lectoraat voortbouwt.

Leden van het onderzoeksteam

- Anne Bos, projectmanager Thuis in Taal
- Cynthia Groff, onderzoeker MAATWERK
- Eleni Pons, onderzoeker MAATWERK en docent bij de opleiding Pedagogisch Educatief Professionals
- Katie Sia, projectassistent
- Mariëlle Laan, promovenda STAALWERK en docent bij de pabo
- Mariska Okkinga, senior onderzoeker
- Marlon Ruwette, postdoc onderzoeker STAALWERK en docent bij de pabo en master Taalbewust Leren
- Myrthe Stuit, promovenda STAALWERK
- Senem Tekin, onderzoeksmedewerker MAATWERK
- Tara Sarhaddi, onderzoeksmedewerker MAATWERK
- Martine van der Pluijm, lector

Naast de vaste kern zijn er meerdere collega's die meewerken aan het onderzoek van het lectoraat. Zo sluiten er ieder jaar weer nieuwe studenten aan voor stages in de leerwerkgemeenschap van de opleiding social work en voor afstudeeronderzoek. Ook werken we ieder jaar met een nieuw team van studentassistenten. En er zijn tal van docenten uit de opleidingen betrokken die vanuit hun rol als docent bijdragen aan het onderzoek en het onderwijs.

7.6 Nieuwe onderzoeksprojecten

Er zijn nieuwe plannen in de maak. Gedurende de looptijd van het lectoraat worden onderzoeksprojecten ontwikkeld en aanvragen gedaan bij bijvoorbeeld SIA Raak, NWO of overheidsinstanties zoals het ministerie van OCW en het ministerie van VWS. In dat kader past ook het uitbreiden van het aantal plekken voor promovendi en postdocs. Een aanvraag die op korte termijn gedaan wordt, bouwt voort op het onderzoek van MAATWERK, waarin gezocht wordt naar hoe de nieuwe vorm van thuisondersteuning op een duurzame manier kan worden overgedragen aan professionals, leraren en social workers, in (voor)scholen. Dit gebeurt in het kader van het Nieuw Rotterdams Onderwijsbeleid (Gemeente Rotterdam, 2023), in nauwe samenspraak met de gemeente Rotterdam, schoolbesturen en kinderopvangorganisaties. Andere projecten die op de tekentafel liggen, gaan over hoe bibliotheken, centra voor jeugd en gezin en organisaties voor cultuureducatie een rol kunnen spelen in het samenwerken aan een taalrijke omgeving op scholen en in de kinderopvang en bij gezinnen thuis.

Tot slot

Het onderwijs heeft de belangrijke taak om kinderen gelijke kansen te bieden om hun taalcompetenties optimaal te ontwikkelen. Dat kunnen scholen niet alleen. In deze openbare les heb ik beschreven hoe we als onderzoekers, samen met professionals, een contextuele bril opzetten en onderzoeken hoe we kinderen een taalrijke omgeving kunnen bieden door samen te werken. Enerzijds gericht op versterking van de verbinding tussen professionals op school en anderzijds gericht op de verbinding tussen de leefwereld op school en de leefwereld van thuis van de kinderen, zodat er continuïteit voor kinderen ontstaat in het leren van taal op school en thuis. Deze verbindingen zijn van groot belang voor kinderen die opgroeien in gezinnen waar ouders uitdagingen ervaren bij het ondersteunen van de taalontwikkeling bij hun kind.

Het startpunt van de aanpak is dat we ons verdiepen in de kennisbronnen van kinderen en hun ouders thuis en vervolgens deze kennis inzetten op school en daarop voortbouwen. Die manier van onderzoeken waarin waardering voor de inbreng van alle betrokkenen voorop staat, passen we ook toe bij het leren van elkaar in professionele leergemeenschappen. We zoeken de sterke elementen op in het handelen van de (aankomende) leraren en ontwikkelen manieren om hun kennis en handelen te versterken. Juist die positieve benadering van leerlingen en hun ouders en van leraren kan bijdragen aan dat wat er nodig is om verschil te maken in de complexe grootstedelijke situatie en kansengelijkheid te bevorderen. Het versterkt het geloof in eigen kunnen en juist daardoor groeit ieders inzet. Ook geeft die positieve benadering het vak van leraren de glans die het verdient.

Politici en beleidsmakers kunnen een belangrijke rol spelen in deze ontwikkeling als zij deze positieve ontwikkeling ondersteunen en bereid zijn de huidige probleemfocus in te ruilen voor een perspectief van waardering. Waardering van leraren, kinderen en hun ouders. Dit vraagt aandacht voor wat er wél aanwezig is, en inzet en stimulans om daarop voort te bouwen. Dat bouwproces is niet snel af. Zo'n gedegen bouwproces vraagt om visie en langetermijnplannen die leraren ruimte bieden om gestaag te werken aan de opbouw van een taalrijke omgeving op school en thuis, passend bij wat kinderen en ouders helpt en sterkt. Die lange termijn is ook noodzakelijk voor het leerproces dat voor alle betrokkenen nodig is om de kennis te ontwikkelen voor deze transformatie. Politici en beleidsmakers vraag ik daarom expliciet om onderschrijving, steun en medewerking voor deze positieve aanpak van taalontwikkeling op school en thuis. Zo helpen we samen ieder kind een stevig taalhuis te bouwen.

Referenties

- Agirdag, O. (2017). Het straffen van meertaligheid op school: de schaamte voorbij. In O. Agirdag, & E. Kambel (red). *Meertaligheid en onderwijs: Nederlands plus* (pp. 44–52). Boom.
- Agirdag, O. (2020). *Onderwijs in een gekleurde samenleving*. (Tiende druk). EPO.
- Alhanachi, S. (2023). *Creating space for culturally responsive teaching: A multi-method study in Dutch secondary education*. [PhD thesis]. Erasmus Universiteit.
- Anderson, T., & Shattuck, J. (2012). Design-Based Research: A Decade of Progress in EducationResearch? *EducationalResearcher*, 41(1), 16–25. Doi:10.3102/0013189X11428813
- Andriessen, D., & Van Aken, J. (2011). *Inleiding*. In: J. Van Aken, & D. Andriessen (red.). *Handboek ontwerpgericht onderzoek. Wetenschap met effect* (pp. 15–25). Boom Lemma.
- Bergsen, S., Meester, E., & Freriks, M. (2021). De vijf dimensies van een professionele leer-gemeenschap: Hoe ervaart een schoolleider de ontwikkeling naar een PLG? *BSM 1*, 20–23. Geraadpleegd op 16 november, van <http://www.e-meester.nl/wp-content/uploads/2021/03/De-vijf-dimensies-van-een-PLG-Bergsen-Meester-Freriks-Ba-sisschoolManagement-2021.pdf>
- Berlin, L. J., Brooks-Gunn, J., Spiker, D., & Zaslow, M. J. (1995). Examining observational measures of emotional support and cognitive stimulation in black and white mothers of pre-schoolers. *Journal of Family Issues*, 16(5), 664–686.
<https://doi-org.hr.idm.oclc.org/10.1177/019251395016005008>
- Blok, H., Fukink, R. G., Gebhardt, E. C., & Leseman, P. P. M. (2005). The relevance of delivery mode and other programme characteristics for the effectiveness of early childhood intervention. *International Journal of Behavioral Development*, 29(1), 35–47.
<https://doi.org/10.1080/01650250444000315>
- Blom, E. (2019). *Wat iedereen moet weten over de taalontwikkeling van kinderen in de diverse samenleving*. [Oratie]. Universiteit Utrecht. Geraadpleegd op 15 november 2023, van https://www.uu.nl/sites/default/files/oratietekst_elma_blom.pdf
- Boland, A. (2023, 28 maart). *Kansrijke aanpak. Werken met een vve-programma*. Onderwijskennis.nl. Geraadpleegd op 8 november 2023, van www.onderwijskennis.nl/node/4094
- Boland, A. (2015). Het jonge kind. [Openbare les]. Hogeschool iPabo Amsterdam. Geraadpleegd op 15 oktober 2023, van <https://www.ipabo.nl/boland-a-2015-lectorale-re-de-het-jonge-kind>.
- Boland, A., Aerden, I., Van de Weghe, J., & Vancreayveldt, C. (2022). *De kracht van spel: Waar leerkrachten en kinderen elkaar ontmoeten*. SWP.
- Bootsma, M., & Naaijens, E. (2023). *Bijna alles wat je moet weten over thematisch onderwijs: Kennis, gereedschap, implementatie*. Pica.

- Bourdieu, P. (1972). *Outline of a theory of practice*. Cambridge University Press.
- Boyce, L. K., Innocenti, M. S., Roggman, L. A., Jump Norman, V. K., & Ortiz, E. (2010). Telling stories and making books: evidence for an intervention to help parents in Migrant Head Start families support their children's language and literacy. *Early Education and Development*, 21(3), 343–371. <https://doi.org/10.1080/10409281003631142>
- Bransen, J. (2023). *Over de wal, het kalf en de hele dwaling*. Taskforce Ontwikkelingsgericht Onderwijs. Geraadpleegd op 13 november 2023, van <https://www.taskforceoo.nl/wp-content/uploads/2023/09/Over-de-wal-het-kalf-en-de-hele-dwaling.pdf>
- Broekhuizen, M., Wolf, K., Francot, R., Moser, T., Pastori, G., Nurse, L., Melhuish, E., & Leseman, P. (2019). *Resources, experiences, and support needs of families in disadvantaged communities. Integrative Report D2.5*. Utrecht, the Netherlands. Retrieved from ISO-TIS website: <http://www.isotis.org/resources/publications/isotis-publications/final>
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32(7), 515–531. <https://doi.org/10.1037/0003-066x.32.7.513>
- Bronfenbrenner, U. (Ed.) (2005). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. Sage.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. In: R. M. Lerner, & W. E. Damon (Eds). *Handbook of child psychology, Vol. 1, Theoretical models of human development* (pp. 793–828). John Wiley and Sons. <https://doi.org/10.1002/9780470147658.chpsy0114>
- Bruggink, M., & Stoep, J. (2022, 21 maart). *Mondeling taalonderwijs: vier aanbevelingen voor de leraar*. Onderwijskennis.nl. Geraadpleegd op 13 november 2023, van www.onderwijskennis.nl/node/1905
- Burger, K. (2010). How does early childhood care and education affect cognitive development? An international review of the effects of early interventions for children from different social backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(2), 140–165. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2009.11.001>
- Bus, A. G., Van IJendoorn, M. H., & Pellegrini, A. D. (1995). Joint book reading makes for success in learning to read: A meta-analysis on intergenerational transmission of literacy. *Review of Educational Research*, 65(1), 1–21. <https://doi.org/10.2307/1170476>
- Carter, D. R., Chard, D. J., & Pool, J. L. (2009). A family strengths approach to early language and literacy development. *Early, Childhood Education Journal*, 36, 519–526. <https://doi.org/10.1177/00222194060390050401>
- CBS (2023, 28 februari). *Hoe verschillen opleiding en schoolkeuze naar herkomst?* Geraadpleegd op 14 november 2023, van <https://www.cbs.nl-nl/dossier-asiel-migratie-en-integratie/Hoe-verschillen-opleiding-en-schoolkeuze-naar-herkomst?>
- Chall, J. S., Jacobs, V. A., & Baldwin, L. E. (1990). *The reading crisis: why poor children fall behind*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.4159/9780674029354>

- Crosnoe, R., Leventhal, T., Wirth, R. J., Pierce, K. M., & Pianta, R. C. (2010). Family socioeconomic status and consistent environmental stimulation in early childhood. *Child Development*, 81(3), 972–987. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01446.x>
- Cummins, J. (2015). Intercultural education and academic achievement: a framework for school-based policies in multilingual schools. *Intercultural Education*, 26(6), 455–468. <https://doi.org/10.1080/14675986.2015.1103539>
- Chzhen, Y., Rees, G., Gromada, A., Cuesta, J., & Bruckauf, Z. (2018). *An unfair start: Inequality in children's education in rich countries*. (Innocenti Report card 15). Unicef. Geraadpleegd op 24 november 2023, van https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/an-unfair-start-inequality-children-education_37049-RC15-EN-WEB.pdf
- Damhuis, R. (2020, 9 januari). *Taaldenkgesprekken – wat en waarom? (deel 1)*. Didactiek Nederlands. Geraadpleegd op 9 november 2023, van <https://didactieknederlands.nl/handboek/2020/01/taaldenkgesprekken-wat-en-waarom-deel-1/>
- Damhuis, R., & Litjens, P. (2003). *Mondelinge communicatie: Drie werkwijzen voor mondelinge taalontwikkeling*. Expertisecentrum Nederlands.
- Davis, B. L., & Bedore, L. M. (2013). *An emergence approach to speech acquisition: Doing and knowing*. Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9780203375303>
- Day, M., Badou, M., Yassine, D., Verstappen, M., & Soeterik, I. (2023). *'Het maakt uit waar je wieg staat': Kwalitatief onderzoek naar het perspectief van VVE- en onderwijsprofessionals op het gebied van kansenongelijkheid*. (Onderzoeksrapport). Verweij-Jonker Instituut.
- De Boom, J., Van Wensveen, P., Roode, A. L., De Graaf, P. A., & Vogel, I. (2021). *Basismonitor onderwijs Nationaal Programma Rotterdam Zuid 2020*. Erasmus Universiteit en gemeente Rotterdam.
- De la Rie, S. (2018). *Effects of family literacy programs: The role of implementation quality*. [Proefschrift]. Erasmus Universiteit Rotterdam.
- Denessen, E. (2017). *Verantwoord omgaan met verschillen: sociaal-culturele achtergronden en differentiatie in het onderwijs*. [Oratie]. Universiteit Leiden. Geraadpleegd op 11 december 2023, van <https://www.universiteitleiden.nl/binaries/content/assets/sociale-wetenschappen/pedagogische-wetenschappen/oraties/oratie-eddie-denessen-universiteit-leiden-2017>
- Denessen, E. (2022). Gelijke kansen in het onderwijs. In M. van Vijfeijken (red.). *Wat is eerlijk? Werken aan kansengelijkheid in het onderwijs* (pp.10–20). Pica.
- Dewey, J. (1999). *Ervaring en opvoeding*. Vertaald en ingeleid door Gert Biesta en Siebren Miedema. Bohn Stafleu Van Loghum.
- El Hadioui, I. (2022). *Grip op de mini-samenleving: Over de zoektocht van leerlingen en professionals naar gelijke kansen binnen een stedelijke schoolcultuur*. Van Gennep.
- De Winter, M. (2024). *Medemenselijk opvoeden. Samenlevingspedagogiek voor een hoopvolle en daadkrachtige generatie*. SWP.

- Elffers, L. (2022). *Onderwijs maakt het verschil. Kansengelijkheid in het Nederlandse onderwijs*. Walburg Pers.
- Engbersen, R., & Omlo, J. (2020). *Uit de duivelskring van armoede. Wat sociaal werkers en medewerkers van kinder- en peuteropvang kunnen betekenen in de aanpak van armoede in Noord-Nederland*. Movisie.
- Esteban-Guitart, M. & Moll, L. C. (2014). Funds of Identity: A new concept bases on the Funds of Knowledge approach. *Culture & Psychology*, 20(1), 31-48.
- Fikrat Wevers, S., Van Steensel, R., & Arends, L. (2021). Effects of family literacy programs on the emergent literacy skills of children from low-SES families: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 91(4), 577-613.
<https://doi.org/10.3102/0034654321998075>
- Fukkink, R. G., Jillink, L., & Oostdam, R. (2017). A meta-analysis of the impact of early childhood interventions on the development of children in the Netherlands: an inconvenient truth? *European Early Childhood Education Research Journal*, 25(5), 656-666. <https://doi.org/10.1080/1350293x.2017.1356579>
- Gemeente Rotterdam (2023). *Nieuw Rotterdams Onderwijsbeleid*. Geraadpleegd op 11 december 2023, van <https://onderwijs010.nl/wp-content/uploads/2023/10/NROB-1.pdf>
- González, N., Moll, L. C., & Amanti, C. (2005). *Funds of knowledge: Theorizing practices in households, communities, and classrooms*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Gubbels, J., Van Langen, A. M. L., Maassen, N. A. M., & Meelissen, M. R. M. (2019). *Resultaten PISA-2018 in vogelvlucht*. Universiteit Twente. <https://doi.org/10.3990/1.9789036549226>
- Gijsberts, M., & Dagevos, J. (2009). *Jaarrapport integratie 2009*. Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Hammer, C. S., Hoff, E., Uchikoshi, Y., Gillanders, C., Castro, D., & Sandilos, L. E. (2014). The Language and literacy development of young dual language learners: a critical review. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(4), 715-733.
<https://doi.org/10.1016/j.jecresq.2014.05.008>
- Hannon, P., Nutbrown, C., & Morgan, A. (2020). Effects of extending disadvantaged families' teaching of emergent literacy. *Research Papers in Education*, 35(3), 310-336.
<https://doi.org/10.1080/02671522.2019.1568531>
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Teachers College Press.
- Hart, B., & Risley, T. R., (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Brookes.
- Hart, B., & Risley, T. R., (2003). The early catastrophe: the 30 million word gap. *American Educator*, 27, 4-9.
- Hattie, J. (2015). *What works best in education: the politics of collaborative expertise*. Open Ideas at Pearson. Pearson. Geraadpleegd op 9 december, van: https://www.pearson.com/content/dam/corporate/global/pearson-dot-com/files/hattie/150526_ExpertiseWEB_V1.pdf (pearson.com)

- Heckman, J. J. (2006). Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children. *Science*, 312(5782), 1900–1902. <https://doi.org/10.1126/science.1128898>
- Heckman, J. J., Moon, S. H., Pinto, R., Savelyev, P. A., & Yavitz, A. (2010). The rate of return to the HighScope Perry Preschool Program. *Journal of Public Economics*, 94(1–2), 114–128. <https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2009.11.001>
- Henrichs, L. (2010). *Academic language in early childhood interactions: A longitudinal study of 3- to 6-year old Dutch monolingual children*. [Proefschrift, Universiteit van Amsterdam]. [Proefschriftmaken.nl](https://proefschriftmaken.nl).
- Hirsch, E. D. jr. (2003). Reading comprehension requires knowledge of words and the world: Scientific insights into the fourth-grade slump and the nation's stagnant comprehension scores. *American Educator*, (27)1, 10–29, 48.
- Hirsch, E.D. (1987). *Cultural literacy. What every American needs to know*. Houghton.
- Hoff, E. (2013). Interpreting the early language trajectories of children from low-SES and language minorities homes: implications for closing achievement gaps. *Developmental Psychology*, 49(1), 414. <https://doi.org/10.1037/a0027238>
- Hogeschool Rotterdam (2023). *Talent voor transitie. Hoger beroepsonderwijs en praktijkgericht onderzoek voor de samenleving van morgen*. Strategische agenda 2023–2028. Geraadpleegd op 11 december, van: <https://www.hogeschoolrotterdam.nl/globalassets/documenten/hogeschool/over-ons/talent-voor-transitie---strategische-agenda-2023---2028.pdf>
- Hooge, E., Waslander, S., & Denessen, E. (2023). Kansengelijkheid in het onderwijs: sturen op een betwist ideaal. In: T. Overmans, M. Honing, & M. Noordegraaf (red). *Maatschappelijke bestuurskunde: Hoe verbindende bestuurskundigen (kunnen) inspelen op maatschappelijke vraagstukken* (pp. 129–148). Boom. Geraadpleegd op 27 november 2023, van <https://sietskewaslander.nl/media/whvlf12c/hooge-waslander-denessen-2023-kansengelijkheid-in-het-onderwijs.pdf>
- Hoover-Dempsey, K., Walker, J. M. T., Sandler, H. M., Whetsel, D., Green, C. L., Wilkins, A. S., & Closson, K. (2005). Why do parents become involved? Research findings and implications. *The Elementary School Journal*, 106(2), 105–130. <https://doi.org/10.1086/499194>
- Hosseini, N., Leijgraaf, M., Gaikhorst, L. & Volman, M. (2021). Kansengelijkheid in het onderwijs: Een social justice perspectief voor de lerarenopleiding. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 42 (4), 15–25.
- Houtveen, T., Van Steensel, R., & De la Rie, S. (2019). *De vele kanten van leesbegrip: Literatuurstudie naar onderwijs in begrijpend lezen in opdracht van het Nationaal Regeorgaan Onderwijsonderzoek en de Inspectie van het Onderwijs*. Erasmus Universiteit Rotterdam. <http://hdl.handle.net/1765/119125>
- Huijts, T., Bijlsma, I., & Van der Velden, R. (2020). *Wetenschappelijke verantwoording doelgroepenanalyse laaggeletterden*. ROA, Etil en ECBO. Geraadpleegd op 20 september 2023, van <https://rijnmondinzicht.nl/laaggeletterdheid-in-rijnmond>

- Inspectie van het Onderwijs (2017). *Staat van het onderwijs 2015/2016*. (Onderwijsverslag).
- Inspectie van het Onderwijs (2018). *Staat van het onderwijs 2016/2017*. (Onderwijsverslag).
- Inspectie van het Onderwijs (2020). *Staat van het onderwijs 2020*. (Onderwijsverslag).
- Inspectie van het Onderwijs (2021, 25 mei). *Heroverwegen schooladvies na hoger toetsadvies van groot belang voor groep-8-leerlingen*. Onderwijsinspectie. Geraadpleegd op 14 november 2023 van <https://www.onderwijsinspectie.nl/actueel/nieuws/2021/05/25/heroverwegen-schooladvies-na-hoger-toetsadvies-van-groot-belang-voor-groep-8-leerlingen>
- Janssen-Vos, F., & Pompert, B. (2001). *Startblokken van basisonwikkeling. Een goed begin voor peuters en jongste kleuters*. Van Gorcum.
- Jennissen, R., Engbersen, G., Bokhorst, M., & Bovens, M. (2018). *De nieuwe verscheidenheid: Toenemende diversiteit naar herkomst in Nederland*. Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid.
- Jepma, IJ., Van Esch, R., De Geus, W., & Schuurman, T. (2021). *Monitor implementatie en besteding gemeentelijk onderwijsachterstandenbeleid*. Sardes en Oberon.
- Jepma, IJ., & Vander Heyden, K. (2022, 8 maart). *De impact van voorschoolse educatie*. Onderwijskennis.nl. Geraadpleegd op 13 november 2023, van www.onderwijskennis.nl/node/1792
- Kenniscentrum Talentontwikkeling (2023). *Lectoraten Kenniscentrum Talentontwikkeling*. [Interne publicatie]. Hogeschool Rotterdam.
- Kessels, J. W. M. (2001). *Verleiden tot kennisproductiviteit* [Inaugurele rede]. Universiteit Twente.
- Keursten, P., & Verdonschot, S. (2006). Leren en innoveren: Ontwerpprincipes voor kennisproductiviteit. *Opleiding & Ontwikkeling*, (19)10, 16–21. Geraadpleegd op 20 november, van https://www.kessels-smit.com/files/Artikel_2006_Keursten_ea_Leren_en_innoveren.pdf
- Krijnen, E. (2021). *Family literacy in context: Exploring the compatibility of a family literacy program with children's homes and schools*. [Proefschrift]. Erasmus Universiteit Rotterdam.
- Kruiter, J., Duijvestijn, P., Hoogeveen, K., Poelman, E., Helmich, E., Wierdsma, I., & Pluijm, M. (2023). *Dagprogrammering in Rotterdam 2022: Rapportage van 6 schouwen*. Sardes en DSP-groep. Geraadpleegd op 25 oktober 2023, van <https://gemeenteraad.rotterdam.nl/Agenda/Document/8cd8cc5f-427f-4b38-9a4b-c449c137d-8d7?documentId=59f29c65-8ae0-494c-88f3-65a9069f0dc9&agendaItemId=-47ca5c37-6ba1-4666-9b86-645a2c4ee4bc>
- Kurvers, J., & Van Steensel, R. (2022). Over de drempels van geletterdheid: laaggeletterde ouders helpen hun jonge kind te ondersteunen. *Nederlandse letterkunde*, 27(1), 8–24.

- Landry, S. H., Smith, K. E., Swank, P. R., & Gutentag, C. (2008). A responsive parenting intervention: The optimal timing across early childhood for impacting maternal behaviors and child outcomes. *Developmental Psychology*, 44(5), 1335–1353. <https://doi.org/10.1037/a0013030>
- Lareau, A. (2003). *Unequal childhoods: Class, race, and family life*. University of California Press.
- Leseman, P., & Veen, A. (2016). *Ontwikkeling van kinderen en relatie met de kwaliteit van voorschoolse instellingen: Resultaten uit het pre-COOL cohortonderzoek*. Kohnstamm Instituut.
- Leseman, P., & Veen, A. (red.) (2022). *Het pre-COOL cohort tot en met groep 8: Ontwikkeling van kinderen en relatie met kwaliteit in de voor- en vroegschoolse periode*. [Rapport 1080]. Kohnstamm Instituut.
- Linver, M. R., Brooks-Gunn, J., & Kohen, D. E. (2002). Family processes as pathways from income to young children's development. *Developmental Psychology*, 38(5), 719–734. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.38.5.719>
- Lusse, M. (2019). *School en thuis: Succesfactoren voor het verbinden van twee leefwerelden*. Pica.
- Masselink, R., De Haan, J., Hugenholtz, N. Van Rossum, M. & Schwippert, R.P. (2021). *Veranderen met appreciative inquiry. waarderend onderzoek in de praktijk*. Boom.
- McKenney, S. & Reeves, T. C. (2019). *Conducting educational design research*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203818183>
- Meelissen, M. R. M., Maassen, N. A. M., Gubbels, J., van Langen, A. M. L., Valk, J., Dood, C., Derks, I., In 't Zandt, M., & Wolbers, M. (2023). Resultaten PISA-2022 in vogelvlucht. Universiteit Twente – 2023 <https://doi.org/10.3990/1.978903655946>
- Meester, E. (2021). *Wetenswaardig: Curriculumontwikkeling voor primair onderwijs*. Pica.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (z.d.). *Over het programma Gelijke Kansen*. Geraadpleegd op 24 november 2023, van <https://www.gelijke-kansen.nl/over-gelijke-kansen>
- Mistry, R. S., Biesanz, J., Chien, N., Howes, C., & Benner, A. D. (2008). Socioeconomic status, parental investments, and the cognitive and behavioral outcomes of low-income children from immigrant and native households. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(2), 193–212. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2008.01.002>
- Moll, L. C., Amanti, C., Neff, D., & González, N. (1992). Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms. *Theory into Practice*, 31(2), 132–141.
- Miyamoto, A., Pfof, M., & Artelt, C. (2018). Reciprocal relations between intrinsic reading motivation and reading competence: A comparison between native and immigrant students in Germany. *Journal of Research in Reading*, 41(1), 176–196.
- Notten, N., & De Wijs, F. (2017). *Een beeld van de laaggeletterde ouder. Een onderzoek naar achtergrondkenmerken, leesopvoeding en taalprestaties in laaggeletterde gezinnen*. (Onderzoekspublicatie). Stichting Lezen.

- Payne, R. (2005). *A framework for understanding poverty. A cognitive approach*. Aha! Process.
- Pfost, M., & Heine, N. (2023). Joint book reading, library visits and letter teaching in families: relations to parent education and children's reading behavior. *Reading and Writing*, 36, 2627–2647. <https://doi.org/10.1007/s11145-022-10389-w>
- Picower, B. (2021). *Reading, Writing, and Racism. Disrupting Whiteness in Teacher Education and in the Classroom*. Beacon Press.
- Pit-ten Cate, I., & Glock, S. (2018). Teacher expectations concerning students with immigrant backgrounds or special educational needs. *Educational Research and Evaluation*, 24(5), 277–294. <https://doi.org/10.1080/13803611.2018.1550839>
- PO-Raad, (2021, 26 oktober). Rotterdamse Kennisagenda gelanceerd. Geraadpleegd op 11 november 2023, van <https://www.poraad.nl/schoolontwikkeling/innovatie-onderzoek/evidence-informed-werken/rotterdamse-kennisagenda-gelanceerd>
- Reese, E., Sparks, A., & Leyva, D. (2010). A review of parent interventions for preschool children's language and emergent literacy. *Journal of Early Childhood Literacy*, 10(1), 97–117. <https://doi.org/10.1177/1468798409356987>
- Roberts, J., Jurgens, J., & Burchinal, M. (2005). The role of home literacy practices in preschool children's language and emergent literacy skills. *Journal of Speech Language and Hearing Research*, 48(2), 345–359. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2005/024\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2005/024))
- Ros, B., Van Gelderen, A., De Gloppe, K., & Van Steensel, R. (2021). *Leer ze Lezen: Praktische inzichten uit onderzoek voor leraren basisonderwijs*. Ten Brink Uitgevers.
- Rowe, M. (2012). A longitudinal investigation of the role of quantity and quality of child directed speech in vocabulary development. *Child Development*, 83(5), 1762–1774. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01805.x>
- Rowe, M. L., Denmark, N., Harden, B. J., & Stapleton, L. M. (2016). The role of parent education and parenting knowledge in children's language and literacy skills among white, black, and Latino families. *Infant and Child Development*, 25(2), 198–220. <https://doi.org/10.1002/icd.1924>
- Rozendaal, J.S. (2023). *Samen onderzoekend werken aan onderwijskwaliteit. Praktijk-professionals aan het roer?* [Openbare les]. Hogeschool Rotterdam.
- Santrock, J. W. (2007). *Child development*. McGraw-Hill.
- Scheltinga, F., Snel, M., & Van Steensel, R. (2021). *Beter leesonderwijs: van weten naar doen! Kennistafel Effectief Leesonderwijs*. Geraadpleegd op 16 februari 2022, van <https://www.lezen.nl/wp-content/uploads/2021/12/Visietekst-Kennistafel-Effectief-leesonderwijs.pdf>
- Schmeets, H., & Cornips, L. (2021). *Talen en dialecten in Nederland: Wat spreken we thuis en wat schrijven we op sociale media?* *Statistische Trends*. Centraal Bureau voor de Statistiek. Geraadpleegd op 11 september 2023, van <https://www.cbs.nl-nl/ion-gread/statistische-trends/2021/talen-en-dialecten-in-Nederland>

- Severiens, S. (2014). *Professionele capaciteit in de superdiverse school*. [Oratie 497, Universiteit van Amsterdam]. Vossiuspers UvA. Geraadpleegd op 11 september 2023, van https://pure.uva.nl/ws/files/2323022/158656_442972.pdf
- Sheridan, S. M., Knoche, L. L., & White, A. S. (2019). Family-school partnerships in early childhood: exemplars of evidence-based interventions. In S. B. Sheldon, & T. A. Turner-Vorbeck (Eds). *The Wiley handbook of family, school and community relationships in education*. (pp. 138-202). Wiley-Blackwell Press.
<https://doi.org/10.1002/9781119083054>
- Slot, P. L., Leseman, P. M., Verhagen, J., & Mulder, H. (2015). Associations between structural quality aspects and process quality in Dutch early childhood education and care settings. *Early Childhood Research Quarterly*, 33(4), 64–76.
<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2015.06.001>
- Sluijsmans, D. (2023). *Versterken van het curriculaire denken en werken binnen Hogeschool Rotterdam. De kracht van samenhang en verbinding*. [Openbare les]. Hogeschool Rotterdam.
- Smit, J., Chisari, L. B., Kouns, M., Øyehaug, A. B., Savelsbergh, E., & Hajer, M. (2023). Inclusive STEM teaching from a language perspective: Teacher learning in a professional development program. *European Journal of STEM Education*, 8(1), art. 07.
<https://doi.org/10.20897/ejsteme/13643>
- Snow, C. E. (1991). The theoretical basis for relationships between language and literacy in development. *Journal of Research in Childhood Education*, 6(1), 5–10.
<https://doi.org/10.1080/02568549109594817>
- Snow, P. (2021). SOLAR: The science of language and reading. *Child Language Teaching and Therapy*, 37(3), 222–233. <https://doi.org/10.1177/0265659020947817>
- Suggate, S., Schaughency, E., McAnally, H., & Reese, E. (2018). From infancy to adolescence: The longitudinal links between vocabulary, early literacy skills, oral narrative, and reading comprehension. *Cognitive Development*, 47, 82–95.
<https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2018.04.005>
- Swart, N. M., Muijselaar, M. M. L., Steenbeek-Planting, E. G., Droop, M., De Jong, P. F., & Verhoeven, L. (2017). Differential lexical predictors of reading comprehension in fourth graders. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 30(3), 489–507.
<https://doi.org/10.1007/s11145-016-9686-0>
- Swart, N. M., & Verhoeven, L. (2022). Zonder woordkennis geen begrip. In T. Houtveen, & R. van Steensel (red.). *De zeven pijlers van onderwijs in begrijpend lezen* (p. 37–59). Eburon.
- Tomasello, M. (2003). Do young children have adult syntactic competence? *Cognition*, 74(3), 209–253. [https://doi.org/10.1016/S0010-0277\(99\)00069-4](https://doi.org/10.1016/S0010-0277(99)00069-4)
- Unicef (2019). *Verdrag inzake de Rechten van het Kind*. Geraadpleegd op 24 november 2023, van <https://www.unicef.nl/files/Unicef-kinderrechtenverdrag-2019.pdf>
- Van Burik, E., & Ketel, J. (2023). *Taal in het gezin: Wat werkt volgens de experts?* Expertisepunt Basisvaardigheden.

- Van den Akker, J. (2009). Curriculum design research. In J. Van den Akker, B. Bannan, A. E. Kelly, N. Nieveen, & T. Plomp. (Eds.). *An introduction to educational design research* (pp. 37–53). Enschede: Netzdruk. doi:10.4324/9780203088364
- Van den Bergh, L., Denessen, E., & Volman, M. (red.). (2020). *Werk maken van gelijke kansen: Praktische inzichten uit onderzoek voor leraren basisonderwijs*. Ten Brink Uitgevers. Geraadpleegd op 9 november 2023, van www.werkmakenvan-gelijkekansen.nl
- Van der Pluijm, M. (2020). *At home in language: Design and evaluation of a partnership program for teachers with lower-educated parents in support of their young children's language development*. [Proefschrift Open Universiteit]. Ridderprint.
- Van der Pluijm, M. (2022). *Thuis in Taal: Samenwerken met alle ouders aan de taalontwikkeling van hun jonge kinderen*. tutti/tuttibooks.
- Van der Pluijm, M., Stuit, M. & Groff, C. (2023). Maatwerk voor de taalontwikkeling van kinderen: hoe kan dat op school en thuis? Artikel in voorbereiding.
- Van der Pluijm, M., Van Gelderen, A. J. S., & Kessels, J. W. M. (2019). Activities and strategies for parents with less education to promote oral language development of their children: A review of empirical interventions. *The School Community Journal*, 29(1), 317–362.
- Van Eck, D., & Meesters, I. (2020). *Rapport wegvallen eindtoets: Onderzoek naar de effecten van de eindtoets in het basisonderwijs*. Dienst Uitvoering Onderwijs – Informatieproducten. Geraadpleegd op 14 november 2023, van <https://open.overheid.nl/documenten/ronl-61a53f55-333d-4ec4-838b-0507e8772edc/pdf>
- Van Kleeck, A. (2008). Providing preschool foundations for later reading comprehension: the importance of and ideas for targeting inferencing in storybook-sharing interventions. *Psychology in the Schools*, 45(7), 627–643, <https://doi.org/10.1002/pits.20314>
- Van Oers, B., & Duikers, D. (2013). Teaching in a play-based curriculum: Theory, practice and evidence of developmental education for young children. *Curriculum Studies*, 45(4), 511–534. <https://doi.org/10.1080/00220272.2011.637182>
- Van Overveld, K. (2017). *SEL: Sociaal-emotioneel leren als basis*. Pica.
- Van Gelderen, A. J. S., & van Schooten, E. (2011). *Taalonderwijs; een kwestie van ontkavelen*. Rotterdam University Press.
- Van Veen, K., Zwart, R., Meirink, J., & Verloop, N. (2010). *Professionele ontwikkeling van leraren: Een reviewstudie naar effectieve kenmerken van professionaliseringsinterventies van leraren*. ICLON/Expertisecentrum Leren van Docenten.
- Veen, A., Van Daalen, M., & Heurter, A. (2010). *Doorgaande leerlijnen voor- en vroegschoolse educatie: Survey onder schoolbesturen*. Kohnstamm Instituut. Geraadpleegd op 16 november 2023, van <https://archief.kohnstamminstituut.nl/rapporten/ki842.pdf>
- Veen, A., Van der Veen, I., Van Schaik, S., & Leseman, P. (2017) *Kwaliteit in kleutergroepen en de relatie met ontwikkeling van kinderen: Resultaten uit het Pre-COOL cohortonderzoek*. Kohnstamm Instituut. Geraadpleegd op 16 november 2023, van <https://kohnstamminstituut.nl/wp-content/uploads/2019/09/973-Kwaliteit-in-kleutergroepen-en-de-relatie-met-ontwikkeling-van-kinderen.pdf>

- Volman, M., & 't Gilde, J. (2021). The effects of using students' funds of knowledge on educational outcomes in the social and personal domain. *Learning, Culture and Social Interaction*, 28, art. 100472. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2020.100472>
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Westra, S., Van den Berg, S. & Hilken, J. (2022). *Werk in uitvoering: Wat een troep! Zone*, 21(1), 24-26.
- Wittgenstein, L. (1984). *Tractatus logico-philosophicus*. Suhrkamp.
- Zumbuehl, M., & Dillingh, R. (2020). *Ongelijkheid van het jonge kind*. (CPB Notitie). Centraal Planbureau. Geraadpleegd op 7 maart 2022, van <https://www.cpb.nl/sites/default/files/omnidownload/CPB-Notitie-Ongelijkheid-van-het-jonge-kind.pdf>

Dankwoord

Het is onmogelijk om iedereen te noemen aan wie ik een persoonlijk dankwoord zou willen richten. Daarom bedank ik meteen *alle* betrokkenen bij dit lectoraat voor de steun, inspiratie en samenwerking. Ik ontmoet in dit werk steeds opnieuw mensen die heel gedreven zijn, meedenken en willen samenwerken. Zonder deze betrokkenheid zou dit lectoraat er niet zijn. Maar vooral, ik zou deze rol als lector niet kunnen invullen zonder deze verbinding met mensen, die net als ik, heel graag het onderste uit de kan willen halen om méér kansen te bieden aan kinderen die deze aandacht zo hard nodig hebben.

Toch wil ik een aantal partners en collega's wel bij naam noemen. In de eerste plaats wil ik de grondleggers van de Leerschool Rotterdam-Zuid bedanken: Firdevs Kelezoglu, Jacqueline Blaak, Mariëtte Vink en Tineke Visser. Jullie hebben in het overleg tussen schooldirecteuren het mooie plan bedacht om als scholen in Rotterdam-Zuid op inhoud te gaan samenwerken om kinderen meer kansen te bieden voor het ontwikkelen van hun taal. Wat begon als een goed gesprek, is uitgegroeid tot de Leerschool Rotterdam-Zuid. Ik mocht op de rijdende trein stappen en jullie plannen helpen vertalen naar onderzoek. Ontzettend veel dank voor dit vertrouwen in mij én voor de inspiratie die deze samenwerking oplevert, iedere week weer. Martijn Redegeld, inmiddels behoor jij ook tot de vaste kern en ook jou wil ik bedanken voor de fijne rol die jij speelt.

Dit lectoraat zou er niet zijn geweest zonder Diane Middelkoop, Renata Voss, Anita Derks en Frans Spierings. Jullie waren overtuigd van het belang om langdurig te investeren in de plannen van de Leerschool Rotterdam-Zuid en de samenwerking met ouders. Jullie onderschreven de urgentie om als leraren, opleiders en onderzoekers te investeren in de professionele ontwikkeling van leraren, ter bevordering van de taalontwikkeling bij kinderen en hebben met mij de krachten gebundeld om dit lectoraat te starten. Heel veel dank voor deze steun en in het vertrouwen in mij als lector.

Een woord van dank ook aan het College van Bestuur van Hogeschool Rotterdam. Sarah Wilton-Wels en Wijnand van den Brink, heel veel dank voor het mogelijk maken van dit lectoraat en het vertrouwen in mij.

Heel veel dank wil ik uitspreken aan alle betrokkenen bij het onderzoek naar de samenwerking met ouders. Deze groep is zo groot en bevindt zich in alle delen van het

land en zelfs in Brussel. Het is onmogelijk iedereen te noemen. Er zijn wel een paar belangrijke spelers die ik hier noem, omdat ik zonder hen dit werk nooit zou kunnen doen en zeker niet met het plezier waarmee dit gepaard gaat. Anne Bos en David en Liesbeth Kranenburg. Samen vormen we een sterk team en houden we alle touwtjes in handen. Heel veel dank voor deze inspirerende samenwerking en alle steun die jullie mij steeds weer geven, gevraagd en ongevraagd. Nienke Dek, jij sluit vaak aan bij dit overleg als het gaat over de landelijke GKA Agenda. Ook jij, veel dank voor de fijne samenwerking en je opgewekte aanpak. Dat geeft energie. Het Rotterdamse project-team en de landelijke procesbegeleiders, dank, dank, dank! Het is een voorrecht om zo lang en zo gedreven met jullie te mogen werken. Ik zou willen dat ik vaker en langer bij jullie kon aansluiten.

Het Rotterdamse werkveld is een geweldige context om in te werken. Dank aan alle partners bij de Leerschool Rotterdam-Zuid, in het bijzonder de teams op de leerscholen, Hanneke Pot van Inholland, Jannette Prins van Thomas More Hogeschool en Sabine Severiens en Roel van Steensel van Erasmus Universiteit Rotterdam. Heel veel dank voor alle steun en de constructieve samenwerking aan Peuter & Co, HefGroep/KindeRdam, gemeente Rotterdam, Bibliotheek Rotterdam en Kenniscentrum Cultuur-educatie Rotterdam, en dan ben ik er vast nog een aantal vergeten. Het werkveld buiten Rotterdam is trouwens ook een verrijking gebleken. Hoewel ik wat terughoudend ben in de stappen die ik daar fysiek zet, ben ik steeds weer vol van de gedreven mensen die ik ontmoet. Zoals in Groningen, Arnhem en Vlaardingen. Nu doe ik het toch, te veel mensen en plekken noemen.

En dan de collega's van het lectoraat. Ik vind het heel bijzonder dat ik zo'n fijn team om me heen heb met zo veel passie voor ons onderzoek. Mensen die ik al zo lang ken, een aantal al als student: Myrthe Stuit, Senem Tekin en Tara Sarhaddi. Jullie zijn nu volwaardige collega's in het team. Wat geniet ik ervan om jullie ontwikkeling te zien en wat ben ik dankbaar voor onze samenwerking. Katie Sia en Mariska Okkinga, dank voor alle collegialiteit en steun op weg naar deze openbare les. Marlon Ruwette, Mariëlle Laan, Eleni Pons, Cynthia Groff, ook dank aan jullie voor de teamspirit en grote betrokkenheid bij alles wat we doen. Frederike Groothoff, als zzp'er, ook aan jou veel dank voor je belangrijke aandeel in de samenwerking in ons team.

Andere collega's bij Kenniscentrum Talentontwikkeling: dank voor jullie collegialiteit. Kubra Sakarya-Aydin, dank voor alle inspanningen om deze openbare les in goede banen te leiden. En hoe bijzonder dat je na de openbare les gaat werken aan het op orde brengen van de taalomgeving thuis, om zo je pasgeboren kind een taalbad te kunnen geven. Dan Amos van Gelderen. Jij was jarenlang lector en was een leermeester voor me. En je was bij alle stappen in de afgelopen jaren steeds een belangrijke sparringpartner. Dank voor alles wat je hebt bijgedragen aan het neerzetten van dit

lectoraat. Dank ook aan de collega's die me feedback hebben gegeven bij het schrijven van deze openbare les. Erna Hooghiemstra, Carlos van Kan, Paul van der Aa, Annemarie Neeleman, dank voor jullie betrokkenheid en goede raad. Dan Leonie le Sage, dank voor de inspirerende gesprekken. Ook in de aanloop naar deze openbare les. Mariëtte Lusse, jou bedank ik omdat je steeds weer je wijze lessen met me deelt, waar ik weer veel uit leer. En ook omdat ik er bij het schrijven van deze les weer achter kwam hoe lang we al met elkaar werken en zoveel raakvlakken hebben. Dat steunt me enorm.

Dank aan alle collega's bij de pabo, social work, pedagogisch educatief professional en pedagogiek. Wat is het belangrijk dat we elkaar kunnen vinden en bouwen aan beter onderwijs voor onze studenten. Els de Bock, Ostara de Jager en Liesbeth Koot, veel dank voor jullie steun bij het ontwikkelen van dit lectoraat en het onderzoek. In het bijzonder dank ik Carla Stolk voor alle jaren waarin we al bouwen aan het thema van dit lectoraat. Mede dankzij jou zijn we zo ver gekomen. Ook aan Liesbeth van Beijsterveldt, Femke Zweekhorst en Dorien 't Hart een apart woord van dank voor de samenwerking die we hebben opgebouwd. En dan de collega's van de nieuwe masteropleidingen Taalbewust Leren en Jonge Kind. Dank voor de mooie ervaring om zo samen te bouwen aan nieuw onderwijs. Annemarie van Efferink, niet normaal wat je hebt gedaan in de afgelopen jaren om deze opleidingen neer te zetten. Dank dat ik hieraan mocht en mag bijdragen. Marchien van Marle, wat tof dat we na al die jaren elkaar bij deze master zo hebben kunnen vinden. Rianne van der Niet en Cathy van Tuijl, wat fijn om jullie te leren kennen in dit avontuur. Wilma van Esch, jouw wijze uitspraak staat voor in dit boekje. Jij raakt kinderen, studenten en docenten, en je raakt mij iedere keer weer met jouw fijnzinnige observaties en oprechte betrokkenheid. En dank ook voor jouw suggesties voor deze tekst. Annerieke Boland, dank dat je sparringpartner was tijdens het schrijven van deze openbare les. Zelfs al zat je zelf vol met deadlines. Jouw rol was onmisbaar voor me en ik stel het zeer op prijs!

Irma van Welzen, voor jou een woord apart. We zijn al heel lang collega's, maar steeds in een andere vorm en vanuit een andere organisatie. Tijdens het schrijfproces van mijn vorige boek ben je een belangrijke sparringpartner voor me geworden. Je bent daar altijd voor in, ook nu weer. Ontzettend veel dank voor al je overwegingen, suggesties en tijd!

En dan mijn lieve gezin. Sergio, Hannah en Federico. Jullie hebben mij heel wat momenten moeten missen de afgelopen tijd, omdat ik dit boekje moest schrijven. Mede dankzij jullie steun en begrip heb ik dit kunnen doen. Ik kijk nu al uit naar onze viering!

Over de lector

Martine van der Pluijm werd in 1972 geboren in Schiedam. In 2011 startte zij haar promotieonderzoek bij Hogeschool Rotterdam. Hierin ging zij langdurig met scholen op zoek naar een oplossing om door middel van samenwerking met ouders de taalontwikkeling bij jonge kinderen te stimuleren. Met dit onderzoek ontwikkelde ze de aanpak 'Thuis in Taal'. In 2020 promoveerde Martine op dit onderzoek. De aanpak 'Thuis in Taal' wordt inmiddels op verschillende plekken in Nederland gebruikt.

Hoe het voelt om je niet thuis te voelen in de (talige) eisen van het schoolsysteem, heeft Martine zelf aan den lijve ondervonden. Als zestienjarige vervuilde ze de schoolbanken om te gaan werken op een kantoor. Als twintiger waagde ze als deeltijdstudent de sprong terug naar school en stapelde ze opleidingen. Ze stapte van mbo naar hbo en vervolgens naar de universiteit. In 2002 studeerde ze af als opvoedingsfilosoof bij de Katholieke Universiteit Nijmegen (nu Radboud Universiteit). Voor haar afstudeer-onderzoek nam ze de theoretische grondslagen van het vve-beleid onder de loep.

Naast haar studie werkte Martine als social worker en pedagoog. Ze was onder meer gezinsbegeleider en mentor van alleenstaande minderjarige asielzoekers, werd ontwikkelaar van een vve-programma en ontwikkelde beleid bij een gemeente. In 2006 startte Martine als zelfstandige om vanuit haar bureau Democratie, Ontwikkeling en Educatie (DOE Projecten & Advies) bij te dragen aan beter onderwijs. Ze trainde professionals in ontwikkelingsgericht werken en deed onderzoek naar de brede school. In de regio Rotterdam was ze jarenlang projectleider voor de aanpak van laag geletterdheid. In die rol ontdekte ze hoe de intergenerationele overdracht van taal, van ouders naar kinderen, zich buiten het gezichtsveld afspeelde van basisscholen. Ze richtte, samen met Janneke Hagenaar, Stichting Wereld-leren op om de driehoek tussen kinderen, hun ouders en de scholen te versterken en voerde samen met scholen projectweken uit om de bewustwording van het belang van taal te stimuleren.

Martine werkt bij Hogeschool Rotterdam ook als docent. Ze was jarenlang betrokken bij bachelor- en masteropleidingen van het Instituut voor Sociale Opleidingen. Ze gaf les rondom pedagogische vraagstukken en begeleidde studenten bij (ontwerpgericht) afstudeeronderzoek. Bij het Instituut voor Lerarenopleidingen werkte ze mee aan de ontwikkeling van de nieuwe masteropleidingen Taalbewust Leren en Jonge Kind. Deze opleidingen zijn in 2023 gestart. Martine is een van de daarbij betrokken docenten.

Sinds februari 2023 werkt Martine als lector *Samenwerken aan een taalrijke omgeving voor jonge kinderen*. Ze is projectleider van onderzoeksprojecten gericht op het versterken van de taalontwikkeling bij kinderen op basisscholen en kinderopvang en de verbinding tussen school en thuis.

Eerdere uitgaven

Hogeschool Rotterdam Uitgeverij



In stapjes radicaal digitaal circulair worden

Auteur Ton Kollenburg

ISBN 9789493012462

Verschijningsdatum november 2023

Aantal pagina's 112



Bouwen aan motiverende leeromgevingen

Auteur Petra Poelmans

ISBN 9789493012479

Verschijningsdatum november 2023

Aantal pagina's 92



Samen onderzoekend werken aan onderwijskwaliteit

Auteur Jeroen S. Rozendaal

ISBN 9789493012455

Verschijningsdatum november 2023

Aantal pagina's 124



Artificial Intelligence voor Duurzamere en Efficiëntere Logistiek

Auteur Dr. Raymond Hoogendoorn

ISBN 9789493012431

Verschijningsdatum mei 2023

Aantal pagina's 76



Versterken van het curriculaire denken en werken binnen Hogeschool Rotterdam

Auteur Dominique Sluijsmans

ISBN 9789493012417

Verschijningsdatum januari 2023

Aantal pagina's 94



In verband met taal

Auteur Jacqueline van Kruiningen

ISBN 9789493012400

Verschijningsdatum januari 2023

Aantal pagina's 136



Zelfregulerend leren gaat niet vanzelf

Auteur Patrick Sins

ISBN 9789493012424

Verschijningsdatum januari 2023

Aantal pagina's 124



Ontwerpen en produceren voor waardebehoud in een circulaire economie

Auteur Marcel den Hollander

ISBN 9789493012363

Verschijningsdatum januari 2023

Aantal pagina's 89



Energietransitie en circulariteit: onlosmakelijk met elkaar verbonden

Auteur Dr. ir. Gijsbert Korevaar

ISBN 9789493012356

Verschijningsdatum januari 2023

Aantal pagina's 89



No ocean for old ships Robust design for a sustainable future of shipping

Auteur Jeroen Pruijn

ISBN 9789493012387

Verschijningsdatum januari 2023

Aantal pagina's 51



Implementatie zorgtechnologie Samen zorgen dat het kan!

Auteur Helma Kaptein

ISBN 9789493012349

Verschijningsdatum november 2022

Aantal pagina's 96



"Ik heb geen probleem"

Auteur Arie de Wild

ISBN 9789493012370

Verschijningsdatum oktober 2022

Aantal pagina's 80

Voor ieder kind een stevig taalhuis

Samenwerken aan een taalrijke omgeving
voor jonge kinderen



Een taalrijke omgeving is van onschatbare waarde voor de taalontwikkeling en toekomst van elk kind. Er zijn echter grote verschillen tussen de contexten waarin kinderen opgroeien en daarmee in de taal die zij meekrijgen. Kinderen van ouders met weinig opleiding en hulpbronnen zijn in het nadeel in vergelijking met hun leeftijdgenoten met hoger opgeleide ouders. Dit kan leiden tot kansenongelijkheid. Het is niet sociaal rechtvaardig als de plek waar een kind geboren wordt doorslaggevend is voor haar of zijn toekomst. Scholen hebben daarom een belangrijke taak in het bieden van gelijke kansen aan alle kinderen en ze te ondersteunen bij het ontwikkelen van de taal die past bij hun talenten. Hoewel er veel aandacht is voor kansenongelijkheid, lukt het nog niet goed om de ongelijkheid tussen kinderen

daadwerkelijk te verkleinen. Hoe kan dit beter? Om deze vraag te beantwoorden hebben schooldirecteuren in Rotterdam-Zuid samen met opleidingen en kennisinstellingen in Rotterdam de Leerschool Rotterdam-Zuid opgericht. Het lectoraat *Samenwerken aan een taalrijke omgeving voor jonge kinderen* draagt bij aan het opdoen van de benodigde kennis passend bij de grootstedelijke context.

In deze openbare les toont lector Martine van der Pluijm met een contextuele bril hoe kinderen thuis hun taal ontwikkelen en welke uitdagingen ouders met weinig opleiding en hulpbronnen ervaren in het ondersteunen van de taalontwikkeling bij hun kind. Leraren missen vaak inzicht in de thuistalen en in de kennis die kinderen meebrengen naar school. Deze situatie kan ertoe leiden dat zij met hun onderwijs niet goed kunnen doorbouwen op de taalervaringen van alle kinderen. Martine stelt voor om de brug te slaan tussen school en thuis en samen met scholen te onderzoeken hoe zij met professionals en ouders een samenhangende, taalrijke omgeving kunnen bieden en hiervoor sterke samenwerkingsverbanden kunnen creëren. Met als doel om zo ieder kind te helpen een stevig taalhuis te bouwen.

Martine van der Pluijm is lector *Samenwerken aan een taalrijke omgeving voor jonge kinderen* bij Kenniscentrum Talentontwikkeling van Hogeschool Rotterdam. Met haar lectoraat wil zij bijdragen aan het vergroten van de benodigde kennis en aan de praktijkontwikkeling op dit terrein, samen met de partners van de Leerschool Rotterdam-Zuid.