

# Ontwikkeling van beginnende geletterdheid bij meertalig onderwijs



## COLOFON

Vanuit de Radboud Universiteit Nijmegen (RU) wordt onderzoek gedaan naar de effecten van tweetalig onderwijs op de ontwikkeling van woordenschat en fonologisch bewustzijn in relatie tot lexicaal specifiteit in de kleuterjaren en de ontwikkeling van vroege geletterdheid en leesvaardigheid. Deze publicatie vertaalt de uitkomsten van deze en gerelateerde onderzoeken naar de onderwijspraktijk: hoe ga je er mee aan de slag in je klas?

**Uitgever** Expertisecentrum Nederlands, 2023  
**Redactie** Evelien Krikhaar, Annelies van der Lee  
**Vormgeving** SJALOT ontwerp, Nijmegen



## Inleiding

Deze publicatie gaat over woordenschat, bewustzijn van klanken in woorden en leren lezen in de context van meertalig onderwijs. Woordenschat en fonologisch bewustzijn zijn belangrijke voorspellers voor de ontwikkeling van de leesvaardigheid van jonge kinderen. Uit recent onderzoek blijkt bovendien dat met name de ontwikkeling van lexicaal specifiteit daarbij een bepalende rol speelt. Kennis over de ontwikkeling en onderlinge samenhang van deze aspecten is relevant voor leerkrachten die betrokken zijn bij het leren lezen en spellen door jonge leerlingen in de context van meertalig onderwijs. Hoe beïnvloedt de ontwikkeling van de meertaligheid van de leerlingen de ontwikkeling van de beginnende geletterdheid? En wat is het effect van de ontwikkeling van verschillende aspecten van beginnende geletterdheid op de kwaliteit van hun meertalige vaardigheden?

Vanuit de Radboud Universiteit Nijmegen wordt al geruime tijd onderzoek gedaan naar de effecten van onderwijs in een tweetalige context op de ontwikkeling van woordenschat, fonologisch bewustzijn en beginnende geletterdheid en de rol daarbij van lexicaal specifiteit in de kleuterjaren. Daarnaast zijn er op dit gebied twee internationale projecten uitgevoerd in samenwerking met het Ontario Institute for the Study of Education (Toronto,

Canada). In deze publicatie worden deze onderzoeksresultaten behandeld en vertaald naar bruikbare inzichten voor de onderwijspraktijk met jonge leerlingen in de onderbouw van de basisschool.

In deze brochure staan de volgende vragen centraal:

1. Hoe is de samenhang van de verschillende aspecten van beginnende geletterdheid? En hoe zit dat in een meertalige context, bijvoorbeeld bij leerlingen die een tweede taal op school leren?
2. Kunnen bepaalde aspecten ook getraind worden, waardoor de ontwikkeling van beginnende geletterdheid bevordert of extra gestimuleerd wordt?
3. Heeft de ontwikkeling van bepaalde aspecten van de ene taal ook invloed op die van de andere taal? En heeft training in de ene taal ook effect op de ontwikkeling in de andere taal?
4. Wat zijn praktische aanbevelingen voor het stimuleren en volgen van de ontwikkeling van beginnende geletterdheid in meertalig onderwijs?



We beginnen met een toelichting op een aantal kernbegrippen in het kader van beginnende geletterdheid, die steeds zullen terugkeren in deze brochure. Het gaat om de concepten woordenschatontwikkeling, lexicale herstructurering, lexicale specificiteit en fonologisch bewustzijn – en hun onderlinge relaties – die in het kader hieronder worden beschreven en toegelicht.

#### ► Wordenschatontwikkeling

De woordenschat van jonge kinderen is nog volop in ontwikkeling: ze leren elke dag weer nieuwe woorden, die opgeslagen worden in hun lange termijn geheugen. Zo vullen kinderen als het ware het 'woordenboek' in hun hoofd, ook wel het mentale lexicon genoemd. De woordenschatontwikkeling blijkt een belangrijke voorspeller te zijn voor de mate van de verdere ontwikkeling van taalvaardigheid en geletterdheid. Daarbij is zowel de *kwantiteit* als de *kwaliteit* van de woordenschat van belang.

De kwantiteit betreft de omvang van de woordenschat: hoeveel verschillende woorden kent een kind en zijn dus opgeslagen in zijn woordenboek? De kwaliteit is echter minstens zo belangrijk: hoe gespecificeerd, dat wil zeggen, met welke kenmerken zijn de woorden opgeslagen in het mentale lexicon? Het gaat daarbij zowel om semantische (betekenis) kenmerken als om fonologische (klankstructuur) kenmerken.

Hoe groter de woordenschat en hoe rijker gespecificeerd, hoe beter de woordenschatontwikkeling en vervolgens ook de ontwikkeling van aspecten van de beginnende geletterdheid, zoals fonologisch bewustzijn, letterkennis en woordlezen.

#### ► Lexicale herstructurering

Bij een groeiende woordenschat leren kinderen steeds meer woorden erbij die qua klankvorm kunnen lijken op woorden die ze al kennen (bijvoorbeeld /beer/ – /peer/, maar ook /veer/, /meer/ en /zeer/). Als er meer van dit soort 'fonologische buur-woorden' in de woordenschat worden opgenomen, dan wordt het nodig om steeds preciezer te gaan letten op de klankstructuur en vorm van de woorden om ze goed van elkaar te kunnen onderscheiden.

Daarvoor is een goede spraakklankperceptie nodig: kinderen moeten de verschillende klanken in de woorden goed kunnen horen en herkennen. Om de woorden vervolgens ook goed te kunnen onthouden en van elkaar te blijven onderscheiden, is het belangrijk om deze woorden ook met heel precieze specifieke klankstructuur-kenmerken op te slaan in het mentale lexicon. In het begin van de woordenschatontwikkeling volstaat het om slechts globale kenmerken van de klankvorm van woorden op te slaan (bijvoorbeeld bij woorden als /hond/ en /kat/), maar als er andere woorden bij geleerd worden met klankvormen die hier op lijken (bijvoorbeeld /rond/, /mond/, /wond/ en /lat/, /rat/, /mat/) dan moeten de woorden met steeds preciezere klankstructuur-kenmerken opgeslagen worden, ook de al eerder geleerde woorden /hond/ en /kat/.

We noemen dit proces 'lexicale herstructurering'. Een groeiende woordenschat zorgt er voor dat kinderen steeds verdere verfijningen in de klankvormen van woorden opmerken en dat ze woorden ook met steeds meer precisie van de klankstructuurkenmerken opslaan.

**"Je ziet inderdaad een verband tussen fonologisch bewustzijn en woordenschat. Bijvoorbeeld: rijmen en auditieve oefeningen – zoals klanken herkennen in woorden – zijn makkelijker als je woordenschat groter is."**

#### ► Lexicale specificiteit

Lexicale specificiteit betreft de mate waarin woorden samen met hun specifieke kenmerken in het mentale lexicon van het kind zijn opgeslagen. Elk woord dat een kind kent, wordt in het mentale lexicon opgeslagen met zijn eigen kenmerkende klankstructuur, dit wordt ook wel de fonologische representatie van een woord genoemd.

De kwaliteit van de fonologische representatie (ofwel de mate van precisie waarmee de klankkenmerken van een woord zijn opgeslagen) is van groot belang voor de ontwikkeling van fonologisch bewustzijn en beginnende geletterdheid en is een voorspeller van de ontwikkeling van de leesvaardigheid.

#### ► Fonologisch bewustzijn

Fonologisch bewustzijn is de vaardigheid om spraakklanken in woorden bewust te kunnen gebruiken en erop te kunnen reflecteren. Het gaat hierbij bijvoorbeeld om bewustzijn van klankgroepen (lettergrepen) en van rijm in woorden, maar ook van de positie van klanken in woorden (aan het begin, midden of eind van het woord bijvoorbeeld).

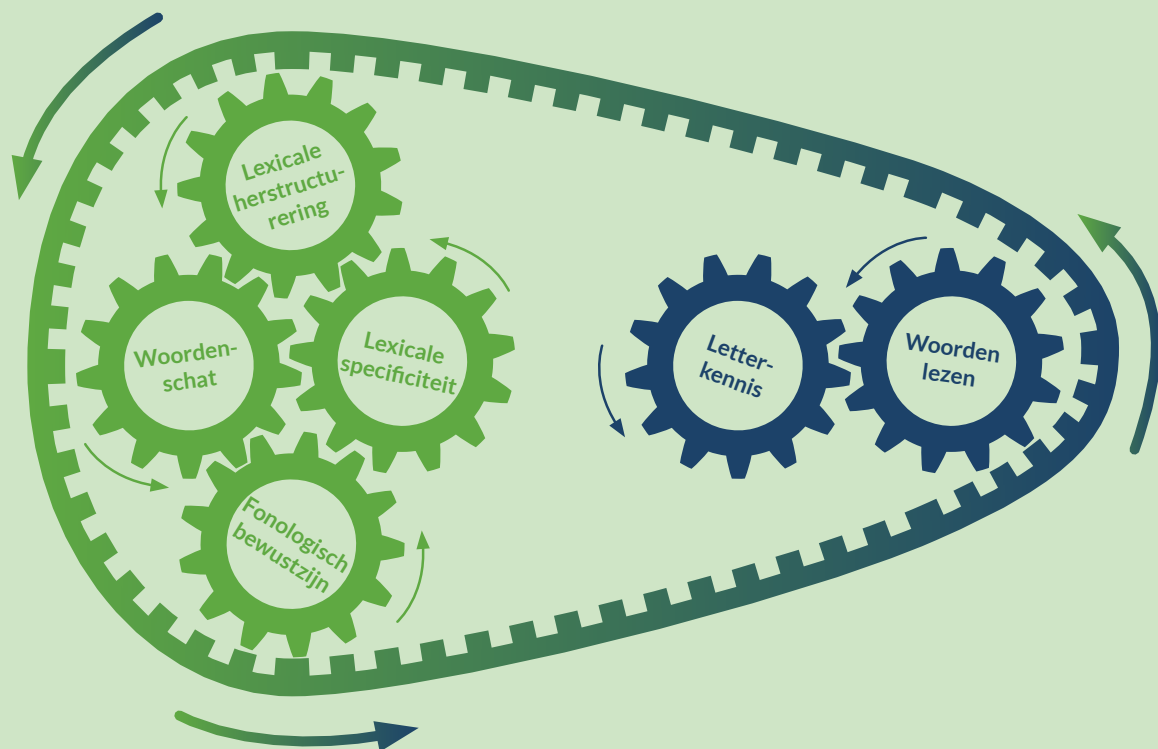
Bewustzijn van klanken en hun positie in woorden en hiermee kunnen 'spelen' helpt bij het herkennen van letters en het ontwikkelen van de klank-teken-koppeling. Uit diverse eerdere wetenschappelijke onderzoeken weten we dat de mate van fonologisch bewustzijn een belangrijke voorspeller is voor de mate van de ontwikkeling van beginnende geletterdheid, zoals letterkennis en het lezen van woorden.



## 1 Alles hangt samen

Onderstaande figuur geeft de samenhang weer van deze concepten: een groeiende woordenschat leidt – via lexicale herstructurering – tot een grotere mate van lexicale specificiteit van de opgeslagen woorden. Dit leidt tot een sterker fonologisch bewustzijn. De mate van fonologisch bewustzijn is op zijn beurt weer een voorspeller voor de ontwikkeling van beginnende geletterdheid, zoals letterkennis (klank-teken koppeling) en het

leren lezen van woorden. Tegelijk is het omgekeerde effect ook waar. Een sterker fonologisch bewustzijn ondersteunt ook weer de ontwikkeling van bijvoorbeeld de lexicale specificiteit en vaardigheid in woorden lezen ondersteunt de groei van de woordenschat.



**Figuur 1**  
Deze figuur beeldt de ontwikkeling van fonologisch bewustzijn en beginnende geletterdheid uit. De verschillende aspecten beïnvloeden elkaar over en weer.



### Kwaliteit woordenschat bepalend voor fonologisch bewustzijn

Bij leerlingen die een tweede taal op school leren is de woordenschat in die taal (de schooltaal) in het begin vaak nog klein in vergelijking tot die in de eerste taal (de thuistaal). Uit bovenstaande informatie weten we nu dat het hebben van een kleine woordenschat een negatief effect kan hebben op de verdere ontwikkeling van fonologisch bewustzijn en beginnende geletterdheid. Tweedetaalleerders op school lopen dus het risico op mogelijke vertragingen en achterstanden in de ontwikkeling van fonologisch bewustzijn en het leren lezen in de tweede taal.

Janssen et al (2017) onderzochten in een longitudinale studie – lopend van groep 1 tot eind groep 3 – de ontwikkeling en onderlinge relaties van de woordenschat, de spraakperceptie (waarneming van woorden en klanken), de lexicale specificiteit van woorden en het fonologisch bewustzijn in het Nederlands. Zij deden dit op Nederlandse basisscholen, bij (eentalige) leerlingen met Nederlands als eerste (en enige) taal en bij tweetalige leerlingen met Turks als eerste taal (L1) en Nederlands als tweede taal (L2). De verwachting was dat met name de tweetalige leerlingen met een relatief kleine woordenschat in het Nederlands ook slechter zouden zijn in fonologisch bewustzijn.

Uit dit onderzoek bleek echter dat de grootte en de groei van de woordenschat bij kinderen niet voorspellend was voor hun score op de test voor fonologisch bewustzijn. Zowel bij eentalige als tweetalige leerlingen bleek vooral belangrijk hoe goed leerlingen waren in de waarneming van – en de vaardigheid om te leren over – de spraakklankkenmerken van woorden en de mate waarin de woorden in het mentale lexicon fonologisch gespecificeerd zijn. Dus ook tweetalige leerlingen met een relatief beperkte omvang van de woordenschat in hun tweede taal – het Nederlands – bleken toch een goed fonologisch bewustzijn in het Nederlands te kunnen ontwikkelen, als ze tenminste ook goed waren in spraakklankperceptie en rijke fonologische representaties van woorden in hun lexicon hadden.

Dit onderstreept het belang van spraakklankperceptie en lexicale specificiteit bij de woordenschatontwikkeling. Het verfijnt ook ons inzicht in de relatie tussen woordenschat en fonologisch bewustzijn: niet zozeer de omvang van de woordenschat – ofwel de *kwantiteit* van het aantal opgeslagen woorden – is bepalend, maar vooral de mate van lexicale specificiteit in de fonologische representaties in de woordenschat – ofwel de *kwaliteit* van de opgeslagen woorden.



## 2 Training heeft effect

Hoewel dus niet zozeer de omvang van de woordenschat voorspellend is voor het fonologisch bewustzijn, is het uitbreiden van de woordenschat en de woordenschatgroei op zichzelf wel belangrijk, omdat het maakt dat er steeds meer woorden geleerd worden die in klankvorm op elkaar kunnen lijken. Als er veel van dit soort fonologische 'buren' worden opgeslagen in het mentale lexicon, wordt aandacht voor de specifieke kenmerken van de klankstructuur van de woorden als 'van-zelf' noodzakelijk om de woorden goed van

elkaar te kunnen onderscheiden, herkennen en opslaan in het mentale lexicon.

Dit proces van lexicale herstructurering gaat meestal 'spontaan' op basis van de woordenschatgroei, als er tenminste met de nieuwe woorden voldoende fonologische 'buren' bij komen. De vraag is nu: kun je de lexicale herstructurering ook wat op gang helpen, als het ware een 'boost' geven, en de mate van lexicale specificiteit van woorden trainen, door kinderen nieuwe woorden te leren waar veel

fonologische 'buren' bij zitten, waardoor ook het fonologisch bewustzijn versterkt wordt en vervolgens ook de beginnende geletterdheid – zoals letterkennis en woordlezen – gestimuleerd wordt?

Uit onderzoek van Van Goch et al. (2014, 2016) en Janssen et al. (2015) is gebleken dat het inderdaad mogelijk is om lexicale specificiteit bij Nederlandstalige kinderen te trainen door het aanbieden van dit soort fonologische 'buur'-woorden en dat dit vervolgens ook een positief effect heeft op het fonologisch bewustzijn en andere aspecten van beginnende geletterdheid.

Speciaal voor deze studie is door de onderzoekers een woord-leer-spelletje op de computer ontwikkeld. De beschrijving en verdere toelichting over de opzet van het spelletje is te vinden in het aparte kader hieronder.

De verwachting was dat kinderen via het spelen van dit spelletje – met daarin woorden die in klankvorm sterk op elkaar lijken – meer geconcentreerde aandacht krijgen voor klankverschillen tussen woorden. Daarmee leggen ze hun focus op de klankstructuur van zowel nieuwe aangeboden woorden, als al eerder geleerde woorden. Het idee is dat de kinderen op deze wijze

### Lexicale specificiteit trainen met een woordleerspelletje

Om te onderzoeken of lexicale specificiteit trainbaar is en welke effecten dit heeft, is door Van Goch et al. (2014) een woordleerspelletje voor jonge kinderen (kleuters, 4- tot 6-jarigen) ontwikkeld, waarbij via de computer in een trainingsfase een aantal nieuwe woorden worden aangeleerd, die in klankvorm lijken op andere nieuwe of al eerder geleerde woorden, bijvoorbeeld /lier/-/nier/-/pier/-/bier/. Het klankverschil in de aangeboden woorden in het spelletje varieert. In sommige gevallen is het verschil redelijk groot, waarbij meerdere klankkenmerken van elkaar verschillen zoals in het koppel woorden /nier/-/pier/. Hierbij zijn drie typen kenmerken verschillend, namelijk de plaats van articulatie, de manier van articulatie en de stemhebbendheid. In andere gevallen is het verschil heel klein tot zelfs minimaal, zoals in /bier/-/pier/. Dit laatste koppel van woorden wordt een 'minimaal paar' genoemd: ze verschillen slechts op een enkel klankkenmerk van elkaar, in dit geval alleen in stemhebbendheid /b/-/p/, terwijl de plaats van articulatie (bilabiaal) en de manier van articulatie (plofklank) hetzelfde zijn.

De gedachte is dat koppels van woorden met grote klankverschillen gemakkelijker te leren en van elkaar te onderscheiden zijn, en dat dit moeilijker wordt naarmate het klankverschil kleiner wordt. De nieuwe woorden die in de game worden aangeboden zijn bestaande woorden waarvan we weten

dat jonge kinderen deze nog niet kennen, bijvoorbeeld /lier/ of /poel/. Een deel van de woorden lijkt in klankvorm ook op heel bekende woorden, waarvan we weten dat jonge kinderen deze al wel hebben geleerd en dus al hebben opgeslagen in hun mentale lexicon, bijvoorbeeld /bier/ of /vier/.

In de trainingsfase van het spelletje worden woorden één voor één auditief aangeboden terwijl op het scherm vier verschillende plaatjes worden getoond. Aan het kind wordt de vraag gesteld: "Wat is denk je een... [doelwoord]?". In reactie op de vraag moet het kind vervolgens op een van de plaatjes op het computerscherm drukken. Als het juiste plaatje is gekozen, krijgt het kind bij wijze van positieve feedback een plaatje van een clown te zien.

In de testfase van het spelletje wordt bekeken hoe goed kinderen scoren op het herkennen van de nieuwe aangeleerde woorden en of ze daarbij goed onderscheid kunnen maken tussen de verschillende nieuwe en al eerder geleerde woorden op basis van de klankvorm.

De score op het woordleerspelletje kan vervolgens vergeleken worden met scores op tests voor passieve en actieve woordenschatkennis, fonologisch bewustzijn (zoals rijmen, klanken in woorden toevoegen of weglaten etc.) en later ook letterkennis en het lezen van woorden.



*“De oefeningen voor auditieve analyse en auditieve synthese en voor fonologisch bewustzijn die ‘s ochtends in het Nederlands gedaan worden (onder andere ‘hakken’ en ‘plakken’, klanken en letters herkennen in woorden, enzovoort) worden zoveel mogelijk ‘s middags in het Engels herhaald. Hierbij wordt begonnen met de klanken die in beide talen hetzelfde zijn.”*

als het ware meer ‘fonologische buur-woorden’ gaan opnemen in hun mentale lexicon en daarmee ook de klankkenmerken meer precies zullen opslaan. Via lexicale herstructurering zullen ze de reeds opgeslagen klankkenmerken van al geleerde woorden ook meer gaan specificeren. Op deze manier wordt de lexicale specificiteit van de woorden in het mentale lexicon verder uitgebreid en meer gedetailleerd, oftewel: de fonologische representatie van woorden in het lexicon wordt hiermee ‘rijker’. Dit zou op zijn beurt weer een positief effect kunnen hebben op de ontwikkeling van fonologisch bewustzijn en aspecten van beginnende geletterdheid.

Uit het onderzoek bleek het volgende: hoe goed leerlingen zijn in dit spelletje, en dus in het leren en onderscheiden van woorden die in klankvorm op elkaar lijken, voorspelt hoeveel woorden ze kennen, hoe goed ze deze woorden kennen, hoe goed ze kunnen rijmen, hoeveel letterkennis ze hebben en ook hoe goed ze woorden kunnen lezen (decoderen). Het succesvol kunnen onderscheiden van woorden die op elkaar lijken in klankvorm, blijkt dus inderdaad een belangrijke stap te zijn in de ontwikkeling van woordenschat-kwaliteit, fonologisch bewustzijn en beginnende geletterdheid. De manier waarop klanken van woorden worden geleerd, opgeslagen en gestructureerd, lijkt hierbij cruciaal te zijn. De conclusie is dat de mate van lexicale specificiteit (en de trainbaarheid daarvan) voorspellend is voor de mate van de ontwikkeling van de kwaliteit van de woordenschat, het fonologisch bewustzijn en aspecten van beginnende geletterdheid.

#### **In de klas: woordenschatinstructie met aandacht voor de vorm**

Het individueel spelen van een woordleerspelletje op de computer met woorden met kleine klankverschillen blijkt een positief effect te hebben op fonologisch bewustzijn en verschillende aspecten van beginnende geletterdheid. Zou een zelfde effect ook bereikt kunnen worden op een andere manier, die bruikbaar is in een klassikale situatie in de dagelijkse lespraktijk op school? Zou het bijvoorbeeld ook effectief zijn om op school in een klassikale situatie met jonge kinderen te werken aan het uitbreiden van de woordenschat, en daarbij speciaal aandacht te leggen op de klankvorm van woorden?

Om dit te onderzoeken ontwierpen Janssen et al. (2019) voor hun interventie-studie twee typen van klassikale lessenreeksen voor woordenschatontwikkeling. Deze lessen zijn uitgevoerd met jonge kinderen in de leeftijd van ongeveer 4,5 jaar (groep 1), waaronder zowel L1- als L2-leerders van het Nederlands, met verschillende niveaus van woordenschat bij de start van het onderwijs. De kinderen werden voor het onderzoek verdeeld in twee interventiegroepen. In beide groepen werd in de klas gewerkt aan woordenschatuitbreiding via het interactief voorlezen van een prentenboek, waarbij nieuwe woorden aan de kinderen werden gepresenteerd. Gedurende vier weken kreeg de ene groep kinderen daarbij expliciete instructie over – en oefening met – de klankvorm van de nieuwe woorden (‘form-focused’ instructie), terwijl de andere groep instructie kreeg met speciale aandacht voor en oefenen met de betekenis-kenmerken van de nieuwe woorden (‘meaning-focused’ instructie).

De meaning-focused instructie sluit aan bij de gebruikelijke woordenschatdidactiek in het onderwijs, waarbij nieuwe woorden meestal binnen een semantisch thema (bijvoorbeeld ‘dieren’ of ‘op de boerderij’) worden aangeleerd. Hierbij wordt de aandacht gelegd op verschillende betekenissenmerken van de nieuwe woorden en hun onderlinge betekenisrelaties, die vaak in de vorm van een semantisch ‘woordweb’ worden weergegeven.

De vraag van de onderzoekers was of de twee typen instructie verschillende effecten hadden op de woordenschatontwikkeling en op twee voorlopers van leesvaardigheid: fonologisch bewustzijn en letterkennis.

Naast het meten van de woordenschatontwikkeling (passieve en actieve woordenschatkennis), fonologisch bewustzijn en letterkennis is ook bij de kinderen gemeten hoe goed ze waren in het herkennen van minimale paren van woorden (via het woordleerspelletje) en is gekeken of dit invloed had op de uitkomst van de interventie.

De conclusies van dit onderzoek zijn als volgt samen te vatten:

a) Beide groepen kinderen hadden een even grote groei in hun passieve woordenschat, maar kinderen in de form-focused groep vertoonden meer groei in fonologisch bewustzijn en letterkennis dan kinderen in de meaning-focused groep. Verrassend genoeg hadden de kinderen in de form-focused groep ook een sterkere groei in de actieve woordenschat: ze konden beter en sneller plaatjes benoemen en meer betekeniskenmerken van nieuwe woorden geven, dan de kinderen in de andere groep.

b) Kinderen die beter waren in het herkennen van minimale paren van woorden (in het woordleerspelletje) bleken een sterke groei te vertonen in letterkennis en in actieve woordenschat, maar dat was alleen zo bij kinderen in de form-focused groep. Het lijkt er dus op dat het goed kunnen opmerken van minimale fonologische verschillen tussen woorden helpend is voor het kunnen profiteren van de form-focused woordenschat-instructie.

Deze studie laat zien dat het leren over de vorm van nieuwe woorden in een klassikale aanpak voordelen heeft voor jonge kinderen. Het kan de groei in zowel woordenschat als beginnende geletterdheid stimuleren, ook in gemengde kleutergroepen met zowel L1 als L2 kinderen. Daarnaast blijkt dat een hoge mate van het kunnen herkennen van minimale verschillen in klankvorm tussen woorden de groei in letterkennis en actieve woordenschat bevordert, als de instructies in de klas een focus hebben op de fonologische vorm van de woorden.

De aanbeveling is dan ook om bij het aanleren van nieuwe woorden in de kleutergroepen niet alleen instructie over de betekenis van woorden te geven. Expliciete instructie over de vorm van woorden kan leiden tot extra stimulering van de woordenschatgroei en de ontwikkeling van vaardigheden die horen bij beginnende geletterdheid, bij L1 en L2 kinderen met verschillende niveaus van woordenschat aan het begin van het onderwijs. Zie verderop in deze brochure lesvoorbeelden om zelf mee aan de slag te gaan in de eigen lespraktijk.



### 3 Beginnende geletterdheid bij meertaligheid

#### De eerste taal helpt de tweede taal

Door Janssen en anderen (2015) is het hiervoor beschreven woordleerspelletje ook toegepast in onderzoek naar de Nederlandse taalontwikkeling van jonge tweetalige leerlingen ( $\pm 4,5$  jaar oud – groep 1), met Turks als eerste taal (L1) en Nederlands als tweede taal (L2). Kinderen die formeel onderwijs starten in een tweede taal kunnen een tragere woordenschatgroei vertonen en vervolgens nadelen ervaren in ontwikkeling van geletterdheid. De vraag was hier: kan training van lexicale specificiteit het fonologisch bewustzijn in het Nederlands van tweetalige kinderen stimuleren?

Met behulp van het digitale woordleerspelletje leerden de kinderen nieuwe Nederlandse woorden, met slechts heel kleine verschillen

in klankstructuur tussen de woorden, zoals te zien is in minimale paren van woorden, bijvoorbeeld /beer/-/peer/. (Zie kader op pagina 8 voor de beschrijving van het spel). Voor dit onderzoek was de helft van de woorden in het spelletje zo samengesteld dat ze fonologische contrasten (klankverschillen) bevatten die ook in het Turks voorkomen. De andere woorden hadden fonologische kenmerken en contrasten die alleen in het Nederlands voorkomen en niet in het Turks.

Voorafgaand aan het spelletje werd bij alle kinderen de fonologische vaardigheid in het Nederlands gemeten. Na de training via het spelletje werd dit opnieuw gemeten en daaruit bleek het volgende: training met het woordleerspelletje had als resultaat dat zowel

L1 als L2 kinderen verbeterden op fonologisch bewustzijn in het Nederlands. De L2 kinderen scoorden over het algemeen wat lager dan de L1 kinderen op fonologisch bewustzijn in het Nederlands, maar door de training met het spelletje maakten de L2 kinderen een inhaalslag: ze werden bijna net zo goed als de L1 kinderen in fonologisch bewustzijn, met name bij woorden die een fonologische overlap vertoonden tussen hun eerste taal Turks en hun tweede taal Nederlands.

Conclusie is dat het leren onderscheiden van woorden die slechts minimaal verschillen in hun klankstructuur (bijvoorbeeld /beer/-/peer/), de ontwikkeling van fonologisch bewustzijn stimuleert, zowel bij eentalige kinderen als bij tweedetaalleerders van het Nederlands. Kennis over de fonologische contrasten in L1 (Turks, de sterkere taal) lijkt te helpen bij het

leren van lexicale specificiteit in woorden met vergelijkbare fonologische contrasten in L2 (Nederlands, de minder sterke taal). Het is een aanwijzing voor het idee dat bij tweetalige kinderen er een vorm van 'linguistic transfer' (talige overdracht) kan optreden, waarbij de kennis van de ene (sterkere) taal (Turks) kan worden 'overgedragen' naar de kennis van de andere (minder sterke) taal (Nederlands) en daarmee ook de ontwikkeling van de andere taal kan beïnvloeden.

#### Fonologisch bewustzijn in twee talen

Onderzoek van Kwakkel en anderen (2021) betreft de ontwikkeling van fonologisch bewustzijn in de context van tweetalig onderwijs Nederlands – Engels. De kinderen kregen daarbij vanaf de start op school voor de helft van de tijd onderwijs in het Nederlands en voor de andere helft onderwijs in het En-

#### ► Tweetalig: nadeel of voordeel?

Ten aanzien van de woordenschatontwikkeling bij meertalige kinderen worden meestal de nadelen ervan gezien: de omvang en groei van de woordenschat in de tweede taal kan een tijdlang veel kleiner zijn dan bij eentalige kinderen. Als de tweede taal als schooltaal gebruikt wordt en kinderen moeten in deze taal leren lezen, dan lijken tweetalige leerlingen met hun beperkte woordenschat in de tweede taal in het nadeel. We hebben hierboven gezien dat dit nadelige beeld wel wat genuanceerd moet worden: tweedetaalleerders lijken goed te reageren op training van spraakperceptie en lexicale specificiteit in de tweede taal. Daarmee kunnen zij hun achterstanden op voorlopers van beginnende geletterdheid, zoals fonologisch bewustzijn, ook weer inhalen.

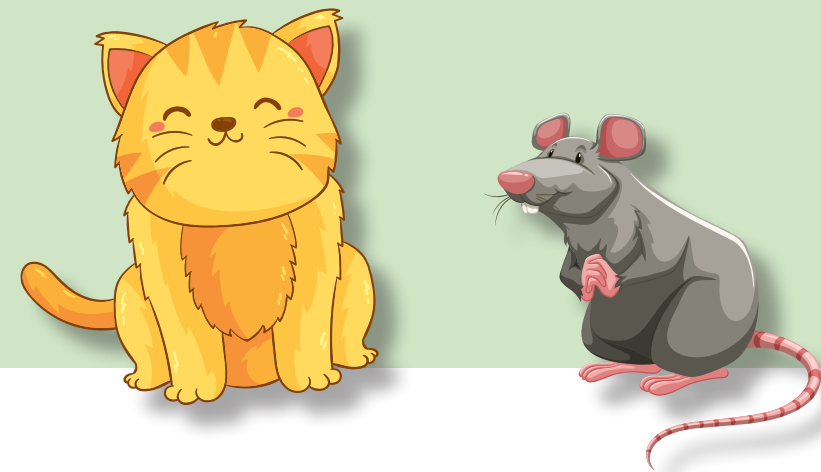
Anderzijds zouden meertalige kinderen – met het eerdere schema in ons achterhoofd – juist ook in het voordeel kunnen zijn. Dat komt omdat ze als het ware een groot meertalig lexicon opbouwen, dat ze vullen met verschillende woorden uit de beide talen. Hierdoor is er meer kans op het voorkomen van veel woorden die in klankvorm op elkaar lijken, omdat het niet alleen gaat om de klankverschillen en

-overeenkomsten tussen de woorden binnen elke taal apart maar ook om de vergelijking tussen de woorden van de beide talen samen. Hierdoor zullen in het meertalige lexicon van de tweedetaalleerder naar verwachting sneller en meer 'fonologische burens' kunnen voorkomen dan in het lexicon van een eentalig kind, en zullen deze 'burens' ook eerder opgemerkt kunnen worden door het tweetalige kind. Het idee is dat tweetalige kinderen daarom 'als vanzelf' ook al meer hun aandacht richten op klankverschillen en klankstructuur, zodat zij de verschillende woorden binnen en tussen de talen goed van elkaar kunnen onderscheiden en kunnen opslaan.

In dit perspectief gaat men er van uit dat meertalige leerlingen gevoeliger zijn voor klankverschillen tussen woorden, ofwel een grotere 'lexicale sensitiviteit' hebben, waardoor bij hen juist het proces van lexicale herstructurering extra gestimuleerd wordt. Deze gevoeligheid helpt hen met het versterken en versnellen van de lexicale specificiteit van de opgeslagen woorden in hun mentale lexicon, zowel in de eerste taal als in de tweede taal.

Tweetalig: nadeel of voordeel? Het is maar net hoe je het bekijkt!

*"Leerlingen vinden verschillen en overeenkomsten, het vergelijken tussen talen interessant. Ze spelen met taalvormen. Bijvoorbeeld de letter 'j' die je hetzelfde schrijft, maar anders klinkt in de twee talen. En het woord 'bank' dat in de ene taal een heel ander woord met een heel andere betekenis is dan in de andere taal."*



gels. Nederlands was voor alle kinderen de eerste, sterkere taal (moedertaal), Engels was de tweede, vreemde taal, die op school geleerd werd, in een onderdompelingssituatie. Bij kleuters in groep 2 van de basisschool werd onder andere fonologisch bewustzijn gemeten, in beide talen. Daaruit kwam naar voren dat de mate van fonologisch bewustzijn in het Engels direct voorspeld werd door de mate van fonologisch bewustzijn in het Nederlands. Met andere woorden: leerlingen die goed waren op taken voor fonologisch bewustzijn in het Nederlands, waren ook goed op dit soort taken in het Engels.

In het onderzoek van Yuan (2021) is gekeken naar factoren die de ontwikkeling van fonologisch bewustzijn beïnvloeden bij tweetalige kinderen Chinees-Nederlands in de kleuter-

om één meetmoment waarop de vaardigheden in beide talen werden gemeten, en is er geen longitudinaal onderzoek gedaan met meerdere meetmomenten.

In de hieronder besproken studies in tweetalig onderwijs in Canada gaat het wel om longitudinaal onderzoek en is niet alleen gekeken naar fonologisch bewustzijn, maar ook naar letterkennis en woorden lezen en transfer effecten daarbij van de ene taal op de andere taal.

#### **Tweetalig trainen van lexicale specificiteit**

In Canada is door Krenca, Segers, en anderen (2020, 2022) onderzoek gedaan naar fonologisch bewustzijn en lexicale specificiteit bij tweetalige (L1 Engels, L2 Frans) kleuters die onderwijs volgen in het Frans. Training van lexicale specificiteit (LSP) staat centraal in de

***“Gebruik woorden die horen bij het thema dat in de klas behandeld wordt om letters en klanken aan te bieden. Bied klanken en letters zoveel mogelijk functioneel aan, ook als de les daar niet over gaat. Bijvoorbeeld bij het thema ‘ziekenhuis’: als je een dokter naspeelt, schrijf dan ook echt wat woorden op in plaats van zomaar wat krabbels. Herhaal aandacht voor klanken in beide talen meerdere keren per week, in verschillende contexten.”***

groep. Hieruit bleek dat bij deze tweetalige kinderen de mate van fonologisch bewustzijn in het Nederlands (hun L2) voor een deel werd bepaald door de omvang van de passieve woordenschat in het Nederlands en hoe goed ze waren in spraakklank-herkenning in het Nederlands. Daarnaast bleek echter ook de mate van fonologisch bewustzijn in het Chinees een positief effect te hebben.

Beide studies lijken aanwijzingen te geven voor mogelijke talige invloed (linguistic transfer) van de ontwikkeling in de ene taal op de andere taal in tweetalige kinderen, maar dit is hier nog niet met zekerheid vast te stellen. In deze onderzoeken ging het namelijk slechts

studies in Canada, waarbij gekeken is naar samenhang daarvan met fonologisch bewustzijn en woorden lezen in beide talen.

In deze studies is gebruik gemaakt van het woordleerspelletje (lexicale specificiteitstraining) dat eerder was ontwikkeld en toegepast voor het Nederlands in de studies van Van Gogh (2014) en Janssen (2015). Het spelletje is aangepast en verder ontwikkeld voor toepassing op scholen in Canada, waarbij er een Engelse en een Franse versie zijn gemaakt. Zie voor verdere toelichting op het spelletje het kader ‘*Lexicale specificiteit trainen met een woordleerspelletje*’.

## ▶ Meertalig onderwijs

Met de term ‘meertalig onderwijs’ bedoelen we de situatie waarbij in het onderwijs meerdere talen worden gebruikt voor de instructie in de les. In sommige landen gebeurt dit omdat er meerdere nationale talen zijn (bijvoorbeeld in Canada met Engels en Frans, maar ook in Nederland met Nederlands en Fries), in andere landen wil men leerlingen al vroeg een tweede taal leren. Nationaal en internationaal beleid kan het toepassen van meertalig onderwijs ondersteunen. Binnen de Europese Unie is bijvoorbeeld afgesproken dat alle leerlingen in Europa meerdere talen leren gebruiken op jonge leeftijd (zie ook Council of Europe - [Language Education Policy](#)).

In Nederland is steeds meer interesse in meertalig basisonderwijs. Inmiddels bieden zo’n 1150 scholen in Nederland vroeg vreemde talenonderwijs (vvto) aan waarbij vanaf groep 1 van de basisschool 15% van de onderwijstijd in Engels, Frans of Duits mag zijn ([Nuffic\\_vvto](#), 2023), en veel scholen hebben interesse in uitbreiding naar tweetalig onderwijs. Tweetalig onderwijs op de basisschool wordt mogelijk na een experimentele pilot waarbij 30-50% van de onderwijstijd in het Engels was ([Nuffic\\_tpo](#)). Tussen vvto scholen zijn grote verschillen te zien: van spelonderwijs wat Engels leren tot lessen met een vakleerkracht. Uit de pilot met tweetalig onderwijs blijkt dat de leerlingen op tweetalige (tpo) scholen betere resultaten halen op Engels dan leerlingen die geen tweetalig onderwijs volgen, terwijl hun Nederlandse taalvaardigheid verder niet verschilt. Wat betreft de ontwikkeling van de Engelse taalvaardigheid is er wel veel variatie te zien tussen de deelnemende tpo-scholen en is nog onbekend of dit verschil blijft bestaan wanneer de leerlingen naar de middelbare school gaan (zie [Rapport Evaluatie Tweetalig primair onderwijs](#)).

De verschillende vormen van meertalig onderwijs kunnen als volgt beschreven worden:

#### **Meertalig / tweetalig onderwijs**

De twee talen worden in gelijke mate aangeboden. De verschillende talen worden ook gebruikt als voertaal / instructietaal bij andere schoolvakken (bijvoorbeeld de zaakvakken als rekenen, natuur en techniek etc.). Op sommige dagen in de week of dagdelen (bijvoorbeeld de ochtenden) wordt dan al het onderwijs gegeven in het Nederlands en op andere dagen of dagdelen (bijvoorbeeld de middagen) gaat al het onderwijs in het Engels. Als kinderen een van de twee talen (bijvoorbeeld het Engels) nog verder moeten ontwikkelen, dan zijn voertaal / instructietaal en doeltaal hetzelfde (bijvoorbeeld op de Engelstalige dagdelen). Leerkrachten maken dan vaak gebruik van de ‘Content and Language Integrated Learning’(CLIL) aanpak. Daarnaast zijn er meestal ook specifieke taallessen om de beide talen te leren.

#### **(Vroeg) vreemde talenonderwijs**

De vreemde taal is de ‘doeltaal’ en de lessen richten zich op het leren van deze vreemde / tweede taal. Bijvoorbeeld: Een paar lessen Engels in de week, bij jonge kinderen vaak spelonderwijs, en daarbuiten is de voertaal / instructietaal volledig Nederlands.

#### **Tweede-taal-verwerving op school via onderdompeling**

De tweede taal wordt op school geleerd via onderdompeling: vanaf de start op school in groep 1 wordt alleen maar de tweede taal gebruikt (bijvoorbeeld het Nederlands) en er is geen aandacht voor of onderwijs in de eerste taal (bijvoorbeeld het Turks). De eerste taal is dan de thuistaal, de tweede taal is de schooltaal, die voor anderstalige leerlingen dus zowel doeltaal als voertaal / instructietaal is, omdat zij deze taal nog aan het leren zijn. In het onderwijs aan deze kinderen is dan in feite ook een aanpak nodig in de vorm van CLIL, bijvoorbeeld ‘taalgericht zaakvakonderwijs’.



Het ging hierbij om het direct vanaf de start op school gaan trainen van lexicale specificiteit in beide talen (Engels als sterkere taal, Frans als tweede taal) en het vervolgens op latere momenten in het schooljaar meten van fonologisch bewustzijn en woorden lezen. De bevindingen waren als volgt: leerlingen die in Engels LSP succes vertoonden op het eerste meetmoment (T1) presteerde op datzelfde meetmoment ook beter op een test voor fonologisch bewustzijn in Engels. Deze leerlingen bleken later, op een tweede meetmoment (T2) ook beter te presteren op een test voor woorden lezen in het Engels. Mate van Frans LSP op T1 bleek echter niet samen te hangen met de score op fonologisch bewustzijn in Frans op T1 en er was ook geen effect op woorden lezen in Frans op T2. Maar leerlingen met beter fonologisch bewustzijn in Engels, bleken later ook beter in woordlezen in Frans. Dit lijkt te duiden op een 'linguistic transfer' effect vanuit Engels op het Frans.

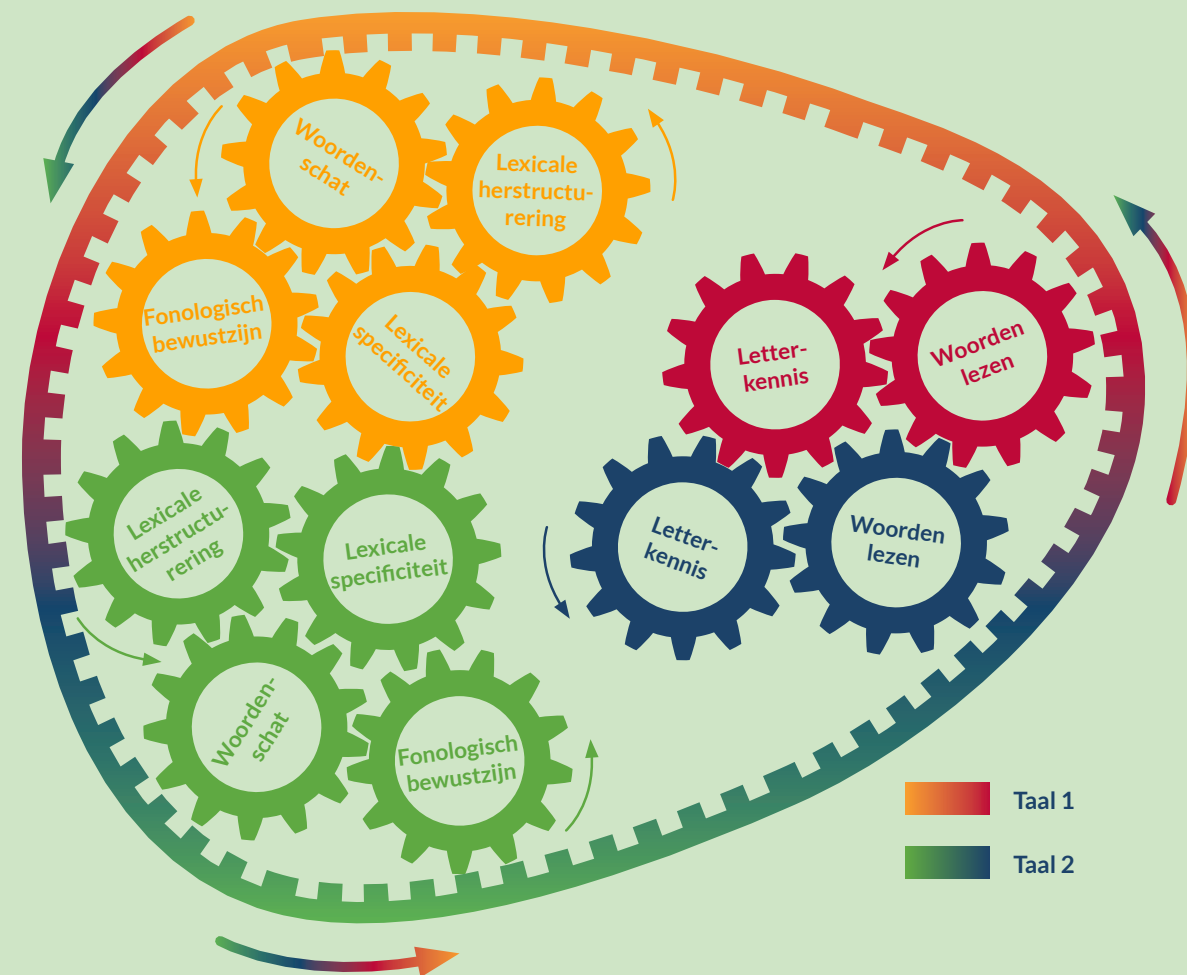
Ook het omgekeerde werd echter gevonden: leerlingen die niet succesvol waren op LSP training in Engels bleken later op T2 slechter te scoren op woorden lezen in het Frans, en

vertoonden risico voor ontwikkeling van leesproblemen in het Frans. En dit terwijl dat nog niet te zien was in de mate van LSP training in Frans of de meting van fonologisch bewustzijn in Frans op T1.

De aanbeveling voor de onderwijspraktijk luidt hier dan ook: wacht niet tot de ontwikkeling van Frans op gang komt maar kijk ook naar ontwikkeling van lexicale specificiteit en fonologisch bewustzijn in het Engels om eventuele problemen met de ontwikkeling van woorden lezen in het Frans op tijd te herkennen.

Ook uit dit onderzoek blijkt de rol van transfer tussen de twee talen: blootstelling aan woordparen met minimale fonologische verschillen stimuleert fonologisch bewustzijn, dit ondersteunt woorden lezen in de L1, maar ook het woorden lezen in de L2.

*"Je ziet dat leerlingen er vaak al zelf Engels bij pakken, als ze woorden mogen bedenken bij een klank, ook als we met Nederlands bezig zijn. Bijvoorbeeld: bij de klank "k" ook het woord "cat" noemen."*



**Figuur 2**  
Deze figuur beeldt de ontwikkeling van fonologisch bewustzijn en beginnende geletterdheid van meertalige kinderen uit. De vaardigheden in de ene taal hebben invloed op die in de andere taal en andersom.

## 4 Aanbevelingen voor de onderwijspraktijk

Uit al deze onderzoeken blijkt het samenspel tussen de ontwikkeling van woordenschat, lexicale herstructurering, lexicale specificiteit en fonologisch bewustzijn, en het effect daarvan op beginnende geletterdheid. Bij leerlingen die tweetalig onderwijs volgen speelt daarbij mee dat er interactie is tussen hun L1 en L2 fonologische vaardigheden en aspecten van beginnende geletterdheid. Onderzoek wijst uit dat er een transfer effect mogelijk is van hun fonologisch bewustzijn in de L1 naar die in de L2. Een goed ontwikkeld fonologisch bewustzijn in de L1 heeft dus ook positieve effecten op aspecten in de L2. Anderzijds kan inzicht in zowel de L1 als de L2 ontwikkeling belangrijk zijn in het signaleren van problemen met de taal- en leesontwikkeling in beide talen.

Het meenemen van de fonologische structuur van woorden en de transfer tussen de beide talen in het taalonderwijs kan een stap zijn in het creëren van een optimale leeromgeving voor elke leerling. Blootstelling aan woordparen met minimaal fonologisch contrast stimuleert fonologisch bewustzijn, wat het woorden lezen stimuleert in de L1 en daaropvolgend ook geletterdheid in de L2.

Uit de besproken onderzoeken komen de volgende aanbevelingen:

- Training in lexicale specificiteit is zeer effectief. Met name in de meertalige onderwijspraktijk helpt het de stimulering van beginnende geletterdheid in beide talen. In de lespraktijk (klassikaal of in groepjes) kan form-focused woordenschatinstructie een goede manier zijn om lexicale specificiteit te oefenen (zie ook Hoofdstuk 5 in Jansen, 2017).
- Gebruik testmaten voor lexicale specificiteit in de sterke taal om kinderen met risico op leesproblemen in de tweede minder sterke taal al vroeg op te sporen. Wacht dus niet tot de tweede taal verder is ontwikkeld en zich mogelijk problemen voordoen.
- Stimuleer fonologisch bewustzijn met een woordleertaak met minimale paren of besteed aandacht aan kleine verschillen tussen hoe woorden uitgesproken worden.
  - Voorbeelden van minimale paren en woorden met kleine klankverschillen: kat - lat, kraag - vraag, top - pop, lat - laat, kop - koop
- Maak gebruik van woordleerspelletjes die aangepast kunnen worden aan de taalachtergrond van de leerling om woordenschat en leesinstructie te geven.
- Besteed aandacht aan de woordenschat in zowel de eerste als de tweede taal van de leerlingen. Hoe kun je de kennis van de ene taal meenemen in de andere? Welke woorden lijken op elkaar, in vorm? En hoe zit het met betekenis?
- Onderzoek welke fonologische overeenkomsten en verschillen er zijn tussen de twee talen. Welke fonologische vaardigheden uit de eerste taal ondersteunen de tweede taal? Waar liggen knelpunten? Besteed expliciet aandacht aan de klanken in de doeltaal en de fonologische structuur van woorden. Woordparen met een fonetisch onderscheid dat voorkomt in beide talen zijn makkelijker te leren.

### Verder lezen

Meer weten over de besproken onderzoeken? Deze zijn veelal online te vinden:

- Janssen, C. (2017). Phonological foundations of early literacy in first and second language learners. [Doctoral dissertation, Radboud University]. Radboud Repository. [Lees hier.](#)
- Krenca, K., Gottardo, A., Geva, E., & Chen, X. (2020). English phonological specificity predicts early French reading difficulty in emerging bilingual children. *Annals of Dyslexia*, 70, 27-42. [Lees hier.](#)
- Krenca, K., Segers, E., Chen, X., Shakory, S., Steele, J., & Verhoeven, L. (2020). Phonological specificity relates to phonological awareness and reading ability in English-French bilingual children. *Reading and Writing*, 33, 267-291. [Lees hier.](#)
- Krenca, K., Segers, E., Verhoeven, L., Steele, J., Shakory, S., & Chen, X. (2022). Lexical restructuring stimulates phonological awareness among emerging English-French bilingual children's literacy. *Journal of Child Language*, 1-25. [Lees hier.](#)
- Kwakkel, H., Droop, M., Verhoeven, L., & Segers, E. (2021). The impact of lexical skills and executive functioning on L1 and L2 phonological awareness in bilingual kindergarten. *Learning and Individual Differences*, 88. [Lees hier.](#)
- van Goch, M.M. (2016). Lexical specificity: The importance of rich phonological representations when learning to read. [Doctoral dissertation, Radboud University]. Radboud Repository. [Lees hier.](#)
- Yuan, H. (2021) Chinese children learning to read in a monolingual and bilingual context. [Doctoral dissertation, Radboud University]. Radboud Repository. [Lees hier.](#)

### Lees meer

- Janssen, C., Segers, E., McQueen, J.M., & Verhoeven, L. (2015). Lexical specificity training effects in second language learners. *Language Learning*, 65(2), 321-352. [Lees hier.](#)
- Janssen, C., Segers, E., McQueen, J.M., & Verhoeven, L. (2017). Transfer from implicit to explicit phonological abilities in first and second language learners. *Bilingualism: Language and Cognition*, 20(4), 795-812. [Lees hier.](#)
- Janssen, C., Segers, E., McQueen, J.M., & Verhoeven, L. (2019). Comparing Effects of Instruction on Word Meaning and Word Form on Early Literacy Abilities in Kindergarten. *Early Education and Development*, 30(3), 375-399. [Lees hier.](#)
- Goriot, C., Unsworth, S., Van Hout, R., Broersma, M., & McQueen, J. (2019). Differences in phonological awareness performance. Are there positive or negative effects of bilingual experience? *Linguistic Approaches to Bilingualism*, 11(3), 418-451. [Lees hier.](#)
- van Goch, M.M., McQueen, J. M., Verhoeven, L. (2014). Learning phonologically specific new words fosters rhyme awareness in Dutch preliterate children. *Scientific Studies of Reading*, 18 (3), 155-172. [Lees hier.](#)
- van Goch, M.M., Verhoeven, L., McQueen, J. M. (2017). Trainability in lexical specificity mediates between short-term memory and both vocabulary and rhyme awareness. *Learning and Individual Differences*, 57, 163-169. [Lees hier.](#)



Deze publicatie is een uitgave van het Expertisecentrum Nederlands, in opdracht van de Radboud Universiteit Nijmegen. Het Expertisecentrum Nederlands doet praktijkgericht- en beleidsgericht onderzoek naar effectief taalonderwijs. Op basis van onderzoek ontwikkelen we praktisch inzetbare en vernieuwende oplossingen voor taalvraagstukken. Zo verbinden wij wetenschap en praktijk. Meer weten? Zie [www.expertisecentrumnederlands.nl](http://www.expertisecentrumnederlands.nl)

De voorbeelden uit de praktijk komen van interviews met leerkrachten op tweetalige basisscholen in Nederland en Canada. De voorbeelden haken aan bij de verschillende aspecten van beginnende geletterdheid en de relaties daartussen en dan met name de samenhang en/of invloed van deze aspecten in de ene taal op de andere taal. Verder sluiten ze aan bij het advies voor de meertalige lespraktijk: maak gebruik van kennis over verschillen en overlap in klankkenmerken in woorden in de beide talen – dit helpt de tweetalige leerling enorm.

**Leerkrachten Nederland:**

Harbour Bilingual: Jolene van Deurzen,  
Groningse Schoolvereniging: Nellie Visser & Milena Stanojevic  
Casaschool: Archanha Jayaraman

**Leerkrachten Canada:**

Conseil Scolaire Viamonde: Amy Schwegel  
New Frontiers School Board Montreal: Danielle Ablett