

Taal leren met een dino

Achtergronden van een programma

Voor kinderen van 6 tot 12 jaar die 'nieuw' in Nederland komen is er nieuwkomersonderwijs, een jaar waarin ze in hoog tempo Nederlands leren om vervolgens in te stromen in het reguliere basisonderwijs. De grote verschillen in leeftijd, ontwikkeling en achtergrond tussen kinderen maken het nieuwkomersonderwijs tot complex onderwijs. In dit artikel worden de inhoud en de achtergrond geschetst van een nieuwe, samenhangende methode voor dit type onderwijs. Woordenschatonderwijs is daarin belangrijk, maar het gaat óók om andere aspecten van taal. Daarnaast is kennisverwerving van belang: taal en kennis gaan hand in hand. We gaan tevens in op de recente discussie over expliciet woordenschatonderwijs uit twee vorige afleveringen van Tijdschrift Taal.

Waarom een nieuwe methode?

Het aantal vluchtelingen in de wereld wordt steeds groter (UNHCR 2020) en daarnaast neemt binnen de Europese Unie de arbeidsmobiliteit steeds verder toe (CBS, 2019). Daardoor komen er meer anderstalige kinderen naar Nederland en naar verwachting zal dit aantal de komende jaren en mogelijk decennia blijven toenemen (CBS, 2020). Voor de kinderen in de basisschoolleeftijd bestaat in Nederland daarom het 'nieuwkomersonderwijs': een schooljaar waarin zij in een aparte klas intensief het Nederlands onderwezen krijgen, zodat ze daarna kunnen deelnemen aan het reguliere onderwijs.

Nieuwkomersklassen zijn zeer heterogeen: kinderen variëren in leeftijd van 6 tot 12 jaar, ze komen uit verschillende culturen en hebben verschillende moedertalen. Sommige kinderen hebben weinig of nog helemaal geen onderwijs genoten en er is het hele jaar door een voortdurende in- en uitstroom van kinderen. Dit alles maakt het nieuwkomersonderwijs tot complex onderwijs dat vraagt om gespecialiseerde leerkrachten die goed moeten kunnen differentiëren, die over specifieke pedagogische en didactische kennis en vaardigheden dienen te beschikken en die creatief en vindingrijk zijn. Tegelijkertijd is het aanbod van leermiddelen voor deze leerlingen sterk versnipperd: veel leermiddelen richten zich op een deelgebied van de taal zoals mondelinge taalvaardigheid, woordenschat, lezen of grammatica. Ook daarbinnen bestrijken ze vaak maar een klein gebied: programma's voor woordenschat bieden bijvoorbeeld alleen zelfstandig naamwoorden aan, of woorden die betrekking hebben op een beperkt aantal onderwerpen. Er ontbreekt een evenwichtige aanpak waarin verschillende deelgebieden in samenhang onderwezen worden.

Dat leidt ertoe dat leerkrachten hun eigen onderwijs bij elkaar knippen en plakken: een stukje methode hier, een spelletje daar, deze werkvorm erbij en nog een paar werkbladen van internet. Dat kost veel tijd, en het ontbreken van heldere leerlijnen bij deze werkwijze maakt dat leerkrachten vaak worstelen met de vraag of ze wel het juiste doen.

Op basisschool Het Mozaïek in Arnhem liepen de leerkrachten van de nieuwkomersklassen tegen dezelfde problemen aan. Om te onderzoeken hoe het onderwijs aan deze groep kinderen duurzaam verbeterd kon worden, heeft de school een leerteam geformeerd bestaande uit nieuwkomersleerkrachten. Vervolgens is door externe deskundigen onderwijs ontwikkeld, in samenwerking met het leerteam. In een cyclisch proces zijn steeds lessenreeksen (thema's) geschreven, uitgevoerd, van feedback voorzien en herschreven. Dat heeft geresulteerd in een nieuw programma voor het nieuwkomersonderwijs: *Taalrex*, een programma waarin een dino(pop) de hoofdrol speelt.

Woordenschat blijft belangrijk

Het nieuwkomersonderwijs heeft tot doel dat kinderen die geen of nauwelijks Nederlands spreken, na een jaar kunnen deelnemen aan het reguliere basisonderwijs, in een klas met leerlingen van ongeveer dezelfde leeftijd. Om aan de reguliere lessen deel te kunnen nemen hebben leerlingen een ruime woordenschat nodig. Dit stelt hoge eisen aan het woordenschatonderwijs. Er is veel discussie over de wijze

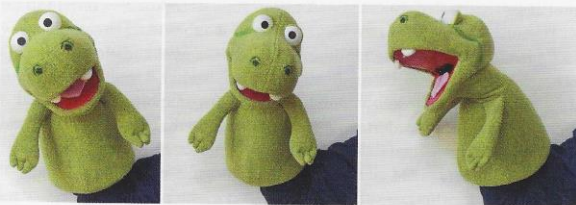
voor het nieuwkomersonderwijs

waarop dit in reguliere taalmethoden en lessen gebeurt (Van Koeven & Smits, 2021). Van Koeven en Smits pleiten voor woordenschatontwikkeling aan de hand van rijke thema's, met een variatie aan rijke teksten en veel ruimte voor interactie. Zeker, woorden moeten zijn ingebed in een rijke kenniscontext want hun betekenis is daaraan verbonden: woordenschatverwerving en kennisontwikkeling gaan hand in hand (Scarcella 2003), en juist die verbinding is voorwaardelijk voor tekstbegrip (Hirsch 2006; Verhoeven & Perfetti 2011). Om onderwijs te kunnen volgen zullen leerlingen 95% van de woorden moeten begrijpen, óók als het rijk thematisch onderwijs betreft (Adolphs & Schmitt, 2003). Om die reden blijft intentioneel en expliciet woordenschatonderwijs nodig in het nieuwkomersonderwijs en ook voor veel NT2-kinderen in het reguliere onderwijs blijft dat zo. We moeten voorkomen het kind met het badwater weg te gooien en dat hoeft ook niet, want expliciet, intentioneel woordenschatonderwijs en rijke contexten sluiten elkaar niet uit. Integendeel, ze kunnen elkaar aanvullen en versterken. In Taalrex is expliciet, intentioneel woordenschatonderwijs daarom ingebed in rijke contexten. Die contexten lopen soms wel ver uiteen: van de supermarkt waar je boodschappen doet tot het oerwoud en haar bewoners. De kinderen moeten immers naast schoolse taal en kennis ook 'dagelijkse' taal leren. Om al die verschillende contexten te kunnen verbinden maakt Taalrex gebruik van het poppenspel: de leerkracht onderwijst in dialoog met een pop over de supermarkt, maar ook over de dieren in het oerwoud.

Poppenspel als leermiddel

Poppenspel is theater en theater is een krachtig middel om betekenis te geven aan taal. Er zijn nog meer aspecten die poppenspel geschikt maken voor het nieuwkomersonderwijs. Bij kinderen die zich nog niet of nauwelijks in het Nederlands kunnen uitdrukken, kan de pop dat voor hen doen waardoor er toch een vorm van gesprek is. De pop laat zien en horen hoe je vragen stelt. Hij leert Nederlands en de kinderen 'leren mee'. Een pop is verder klein, kleiner dan een kind en daardoor 'veilig', waardoor hij de rol van intermediair tussen leerkracht en kind kan vervullen. Omdat sommige kinderen in de nieuwkomersgroepen oorlogstrauma's hebben en angstig zijn, kan een handpop als intermediair juist voor hen ook belangrijk zijn.

Aanvankelijk vreesden de leerkrachten dat de oudere kinderen een pop kinderachtig zouden vinden. Niets bleek minder waar. Juist beginnende pubers houden van de pop, Rex genaamd. Rex is grappig en stoer maar ook kwetsbaar en gevoelig. Hij is kind met de kinderen en de kinderen leven (en leren) met hem mee. Dit is Rex (figuur 1).



Handpop Rex | ontwerp van D. Heitzer

Hoe werken de leerkrachten met Rex?

Vier dagen per week begint de dag met een 'taalkring' waarin de leerkracht een gebeurtenis of situatie met Rex uitspeelt, met elke dag nieuwe kennis en 20 tot 25 nieuwe woorden. Bijvoorbeeld 'de afwas doen' of 'naar de dierentuin gaan'. De taalkring duurt 15 tot 25 minuten, de kinderen kijken en luisteren. De leerkracht praat tegen Rex en ook tegen de kinderen en Rex praat terug. De leerkracht stelt vragen aan Rex en Rex stelt vragen aan de leerkracht. En als Rex heel verbaasd of verontwaardigd is, dan roept hij wel eens wat!

Het taalgebruik van de leerkracht in de taalkring is gericht op het voorkomen en oplossen van het segmentatieprobleem, het herkennen van woorden in lopende spraak (Bacchini, 2012). De leerkracht 'tilt' de doelwoorden op in haar spraak en zij maakt gebruik van topicalisatie. Hier en daar is er interactie tussen leerkracht en kinderen, net als bij poppenkast. Dan stelt de leerkracht een vraag waarop kinderen met ja of nee kunnen antwoorden, bijvoorbeeld: 'Vinden jullie ook dat....?'. Op deze wijze kan de leerkracht begrip controleren. Maar de taalkring is geen gespreksactiviteit. De leerkracht en Rex geven samen aanschouwelijk onderwijs en gaan daarbij ook in dialoog met elkaar. Dat biedt veel gelegenheid tot herhaling en extra uitleg.

In de praktijk ziet dat er als volgt uit: de kinderen zitten in een halve kring vóór de leerkracht, zoals bij een voorstelling. De leerkracht heeft een tafel voor zich met wat rekvisieten, bijvoorbeeld doktersspullen, en kan vervolgens aan een ietwat angstige Rex uitleggen hoe een bezoek aan de huisarts verloopt. Op het digibord kunnen afbeelden getoond worden, bijvoorbeeld van een wachtkamer of een huisarts. Een bezoek aan de huisarts leent zich goed als situatie voor het aanbieden van woorden die betrekking hebben op emoties en sociale situaties. Maar ook onderwerpen uit het domein van wereldoriëntatie, zoals het industriële tijdperk, laten zich met Rex gemakkelijk uitleggen. Rex verbaast zich over de stoommachines en fabrieken. Hij is leergierig, stelt vragen en fungeert als aangever.

Naast kennis en woordenschat biedt Taalrex ook expliciet grammatica-onderwijs aan. Daarin speelt Rex ook een rol, bijvoorbeeld bij het inprenten van de grammaticale constructies 'van mij' en 'van jou' waarbij je met een hebbende Rex spullen tussen jou en hem verdeelt. Ten slotte is Rex deelnemer bij gespreksactiviteiten in de kleine kring. Rex heeft een probleem, en wat kan Rex daaraan doen? De kinderen denken daarover na en brengen hun gedachten onder woorden. Dergelijke gesprekken in de kleine kring lokken de intensieve interactie uit die mondelinge taalvaardigheid het beste bevordert (Damhuis & Litjens, 2003). In de loop van de dag speelt Rex zo een rol in allerlei verschillende leeractiviteiten.

Leerlijnen en leerstof

Taalrex kent een leerlijn woordenschat, een leerlijn grammatica en een leerlijn gesprekken.

De leerlijn woordenschat omvat zo'n 3300 woorden. Het woordenschataanbod is deels gebaseerd op de Basiswoordenlijst Amsterdamse Kleuters (Mulder, Timman & Verhallen, 2009) en de Woordenlijst Amsterdamse Kinderen (Kuiken & Droge, 2010). Er is aandacht voor schooltaalwoorden zoals vaststellen en de uitkomst en ook figuurlijk taalgebruik komt aan bod. Aanvankelijk gaan de taalkringen over dagelijkse situaties met dagelijkse taal, maar al snel komt er kennis van de wereld met meer academische taal aan bod. Die kennis en taal hebben de kinderen nodig om het reguliere onderwijs te kunnen volgen, vooral in de hogere groepen.

De leerlijn grammatica omvat werkwoorden (vervoeging, tijden), voornaamwoorden (soorten), functioneelwoorden zoals voegwoorden en vraagwoorden, zinsconstructies (woordvolgorde) en woordvorming (meervoud en verbuiging).

De leerlijn gesprekken bestaat uit gespreks-onderwerpen die aansluiten op de inhoud van de taalkringen en die aanzetten tot beschrijven, vergelijken en redeneren.

Voor andere onderdelen zoals schrijven (stellen), spelling, rekenen en technisch lezen zijn binnen Taalrex geen leerlijnen opgenomen omdat daarvoor genoeg geschikte (reguliere) methodes voorhanden zijn.

Opbouw en lesactiviteiten

Het programma omvat 40 weken onderwijs, verdeeld over vier blokken van 10 weken. In het eerste (basis)blok leren kinderen de basale en noodzakelijke taal om grip op hun directe omgeving te krijgen. In blok 2, 3 en 4 is de moeilijkheidsgraad gelijk, maar de (kennis)onderwerpen en de woorden van de taalkringen zijn verschillend. Alle kinderen doorlopen eerst het basisblok en kunnen daarna instromen in het blok waar de gevorderde kinderen mee bezig zijn. Dat kan blok 2, 3 of 4 zijn. Een leerkracht werkt met de nieuwste instromers in blok 1 en met de rest van de groep in één van de andere blokken, dus nooit in meer dan twee blokken tegelijk. Dat vereenvoudigt het lesgeven. Ieder blok kent dezelfde vijf thema's in dezelfde volgorde, die elk twee weken duren. Na elk blok is er een toetsing. De opbouw van het programma is erop gericht om inherent complex onderwijs voor leerkrachten en kinderen zo eenvoudig en overzichtelijk mogelijk te houden.

De taalkring is het fundament van de dag. De kennis en woorden uit de taalkring komen in de loop van de dag herhaaldelijk terug in andere lesactiviteiten: gesprekken, lezen, schrijven, buitenspel, tekenen, knutselen, dramatische expressie.

Verspreid over de dag en week zijn er verschillende werkvormen waarin de woorden los worden gememoriseerd. Het herhalen van woorden als losse eenheden vergemakkelijkt het leren van woorden bij beginnende taallearners (Bacchini 2012). Bij het memoriseren wordt van receptief naar productief ingeoefend en wordt er met steeds langere intervallen herhaald (Pimsleur, 1967; Baddeley, 1990). De kinderen oefenen daarbij ook zelfstandig met apps als TinyTap en SuperMemo.

Het principe van de taalkring

De kern van Taalrex is de inbedding van intentioneel en expliciet taalonderwijs in rijke contexten. Dit principe vinden we vooral terug in de taalkring. De taalkring is deels gebaseerd op de taalverwervings-theorie van Nelson, beschreven in haar boek *Language in Cognitive Development* (Nelson, 1996). In de kern van haar theorie ontstaan kennis en taal bij jonge kinderen in dagelijkse gebeurtenissen zoals eten, in bad gaan, naar bed gaan, et cetera. Die steeds terugkerende gebeurtenissen worden door de ouders 'gevoed' met taal, waardoor kinderen de kans krijgen de werkelijkheid te begrijpen en tegelijkertijd de taal te verwerven. Zo'n gebeurtenis, bijvoorbeeld naar bed gaan, bestaat dan uit je pyjama aandoen, tandenpoetsen, knuffel pakken, ingestopt worden (...), totdat het licht uitgaat en vader of moeder de kamer verlaat. Het is een samenhangende reeks handelingen, al dan niet vergezeld met objecten. Dit model voor taal- en kennisverwerving van Nelson ligt aan de basis van de taalkring: het is een 'gebeurtenis', een reeks van handelingen uitgevoerd door de leerkracht en Rex, gevoed met taal.

In de taalkring krijgen de kinderen bovendien zowel auditieve, visuele, motorische als emotionele informatie in één verband multimodaal aangereikt waardoor verschillende geheugensporen gebruikt worden. Daardoor worden woorden sneller en beter geleerd (Pot, 2018). Kinderen hoeven daarvoor overigens niet zelf te bewegen of te handelen: alleen al het zien van handelingen, uitgevoerd door de leerkracht en/of Rex activeert het brein op zo'n manier alsof die handelingen zelf worden uitgevoerd (Wilson, 2002).

Een laatste kenmerk van de taalkring ten slotte is de verhalende structuur. Dat leidt tot meer aandacht, meer begrip en beter onthouden (Willingham, 2004; Newkirk, 2014). De taalkring is dan uiteindelijk een *verhalende* gebeurtenis die meerdere zintuigen en de motoriek van de taalleerder aanspreekt.

Aannames achter woordenschatonderwijs

Het hierboven beschreven model van de taalkring sluit aan op de visie van Kintsch en Mangalath (2011) op de verwerking van woordbetekenissen in het brein. Die visie verschilt op een aantal punten wezenlijk van de aannames waarop veel van het huidige woordenschatonderwijs gestoeld is. Om dat onderscheid goed voor het voetlicht te brengen is het nodig om eerst te onderzoeken welke die aannames zijn.

Veel woordenschatonderwijs gaat uit van het idee dat in het brein een mentaal lexicon is opgenomen waarin woordbetekenissen 'kant en klaar' zijn opgeslagen. Een soort woordenboek in je hoofd dat je kunt uitbreiden door steeds nieuwe woorden met hun betekenis erbij te leren. In veel taalmethoden leidt dit tot het aanbieden en leren van woordenboekdefinities bij losse woorden die uit een verhaaltje geselecteerd zijn. Dat roept problemen op, want de betekenis van een woord komt voort uit de context waarin een woord is gebruikt. Die context kan heel verschillend zijn. Bij de slager is 'kip' vlees dat in de vitrine ligt, op de boerderij is 'kip' een dier dat in het kippenhok eieren legt en in de biologies is 'kip' een *gedomesticeerde* vogelsoort uit de orde der hoendervogels. Er zijn nog meer contexten waarin kippen voorkomen en een definitie van 'kip' die geldt in al die contexten bestaat niet (Barclay, Bransford, Franks, McCarrell & Nitsch, 1974). Daardoor stroken woordenboekdefinities vaak niet goed met de betekenis van een woord binnen de context waarin het woord gebruikt is. Bovendien hebben woordenboekdefinities door hun algemene en dus abstracte karakter een hoge leerlast, wat het leren hindert. In de praktijk van de les gaan deze definities vaak over de hoofden van de kinderen heen, ze worden niet begrepen en beklijven niet.

Dit 'woordenboekmodel' leidt ook tot veelvuldig gebruik van taxonomieën waarin losse woorden gerangschikt worden, zoals de bekende woordparaplu. Taxonomieën zijn een belangrijk middel om kennis te ordenen in ons onderwijs, maar dat wil niet zeggen dat het aanbieden van woorden in taxonomieën ook geschikt is om woorden te onderwijzen. Kinderen denken niet in taxonomieën, want de wereld dient zich niet aan in een geordende taxonomie met afgebakende categorieën. Kinderen denken veeleer in verzamelingen op basis van functionele relaties in de werkelijkheid (Schneider & Pressley, 2010). Ze associëren *laars* met *regen*, *nat*, *plas* en *paraplu*, met een situatie in de werkelijkheid, en niet met een taxonomie van *schoenen* met daaronder *laars*, *sandaal*, *slof*, *klomp*, *sportschoen*. Het gebruik van taxonomieën bij het leren van woorden leidt bovendien tot extra belasting van het werkgeheugen (Schneider & Pressley, 2010), wat het leren belemmert. Ook bij de zogenaamde 'woordtrappen' gelden soortgelijke bezwaren. In een woordtrap zijn woorden trapsgewijs op 'betekeniskracht' gerangschikt, bijvoorbeeld *glimlachen*, *lachen*, *schaterlachen*, *gieren* en *brullen*. Maar kinderen associëren *lachen* niet met een woordtrap maar met iets grappigs of met iets waar je blij van wordt. Daarbij komt dat *glimlachen* geen zwakke vorm van *gieren* of *brullen* is, het is iets heel anders en wordt in een andere context gebruikt. Het woordenboekmodel met woordtrappen en woordparaplu's gaat voorbij aan de context waarin

woorden gebruikt worden en slaat daardoor vaak de plank mis. Dit lijkt niet de meest geschikte aanpak voor het snel leren van veel woorden.

Een ander model voor (expliciet) woordenschatonderwijs

Taalrex werkt daarom vanuit een ander model, het model van Kintsch en Mangalath (2011). Hierin zijn woordbetekenissen ingebed in 'situaties' waarin de woorden gebruikt worden. Geen woordenboek dus met definities, maar meer een landschap van herinneringen waarin betekenissen zijn ingebed en waaraan beelden en gevoelens verbonden zijn. Hoe werkt dit model? Een woord wordt gehoord of gebruikt in een bepaalde situatie of context, en vanuit de herinnering aan die situatie(s) wordt steeds opnieuw betekenis geconstrueerd wanneer het woord in een nieuwe, andere context gehoord of gebruikt wordt. Die nieuwe situatie wordt dan als nieuwe herinnering opgeslagen in het brein en zo groeit, naarmate iemand woorden vaker in verschillende contexten ontmoet, het aantal 'bouwstenen' waaruit steeds sneller en nauwkeuriger de betekenis van een woord geconstrueerd kan worden. Zo ontstaat vloeiendheid.

Bij Taalrex vertaalt dit model van Kintsch en Mangalath zich allereerst naar het aanbieden van woorden in een krachtige situatie of context: de taalkring. Door en binnen de taalkring krijgen de woorden betekenis. Het is de 'situatie' waarin kinderen nieuwe woorden voor het eerst ontmoeten en in de loop van de dag horen en gebruiken ze die woorden in steeds weer andere krachtige contexten. Er wordt weinig met definities gewerkt maar veel met het geven van (verschillende) voorbeelden waarin woorden figureren, omdat voorbeelden contexten zijn die betekenissen geven aan woorden.

Het is de verscheidenheid aan contexten en de kracht daarvan die woorden betekenis verleent en leidt tot verwerving van nieuwe woorden. Dit principe - het gebruiken van krachtige en rijke contexten - komt overeen met de aanpak die Van Koeven en Smit voorstaan. Ten slotte is het juist ook de inbedding van betekenissen in verschillende (kennis)contexten die de kansen biedt om tegelijk woorden en kennis van de wereld aan te bieden. En dat is wat nieuwkomers nodig hebben (Gibbons, 2008).

Literatuur

- Adolphs, S., Schmitt, N. (2003). *Lexical coverage of spoken discourse*, *Applied Linguistics*, 24(4), 425-438.
- Bacchini, S. (2012). *Eerste hulp bij tweede taal: experimentele studies naar woordenschatdidactiek voor jonge tweede-taalverwerwers*, 's-Hertogenbosch: Uitgeverij BOXPress.
- Baddeley, A. D. (1990). *The development of the concept of working memory: Implications and contributions of neuropsychology*. In G. Vallar & T. Shallice (Eds.), *Neuropsychological impairments of short-term memory* (pp. 54-73). Cambridge University Press.
- Barclay, J. R., Bransford, J. D., Franks, J. J., McCarrell, N. S., & Nitsch, K. (1974). *Comprehension and semantic flexibility*, *Journal of Verbal Learning & Verbal Behavior*, 13 (4), 471-481. [https://doi.org/10.1016/S0022-5371\(74\)80024-1](https://doi.org/10.1016/S0022-5371(74)80024-1)
- CBS. <https://dashboards.cbs.nl/v3/Migrantenmonitor/>
- CBS. <https://www.cbs.nl/nl-nl/nieuws/2021/50/prognose-bevolkingsgroei-trekt-weer-aan>
- Damhuis, R., & Litjens, P. (2003). *Mondelinge Communicatie. Drie werkwijzen voor mondelinge taalontwikkeling*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Gibbons, P. (2008). *It was taught good and I learned a lot: Intellectual practices and ESL learners in the middle year*, *Australian Journal of Language and Literacy* 31 (2): 155-73.
- Hirsch, E.D. (2006). *The Case for Bringing Content into the Language Arts Block and for a Knowledge-Rich Curriculum Core for all Children*, *American Educator*, 2006, spring 2006.
- <https://www.aft.org/periodical/american-educator/spring-2006/building-knowledge>
- Kintsch, W. & Mangalath, P. (2011). *The Construction of Meaning*. Colorado: University of Colorado.
- Kuiken, F. & Droge, S. (2010). *Woordenlijst Amsterdamse Kinderen*, Amsterdam: ITTA - Instituut voor Taalonderzoek.
- Mulder, F.; Timman, Y.; Verhallen, S. (2009). *Basiswoordenlijst Amsterdamse Kleuters*, Amsterdam: ITTA - Instituut voor Taalonderzoek.
- Nelson, K. (1996). *Language in Cognitive Development*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Newkirk, T. (2014). *Minds Made for Stories. How We Really Read and Write Informational and Persuasive Texts*. Portsmouth: Heinemann.
- Pimsleur, P. (1967). *A Memory Schedule*, *The Modern Language Journal*, Vol. 51, No. 2 (Feb., 1967), pp. 73-75.
- Pot, H. (2018). *Tweedetaal leren met handen en voeten. Studies naar de effecten van Total Physical Response bij vierjarige beginnende tweedetaallearners*, Enschede: Ipskamp Printing.
- Scarcella, R. (2003). *Academic English: A Conceptual Framework*, The University of California Linguistic Minority Research Institute. Technical Report 2003-1.
- Schneider, W., Pressley, M. (2010). *Memory Development Between Two and Twenty*, New York: Psychology Press.
- UNHCR Flagship reports, *Global Trends forced displacement in 2020*. <https://www.unhcr.org/flagship-reports/globaltrends/>
- Van Koeven, R., Smits, A. (2021). *Expliciet woordenschatonderwijs voor alle leerlingen?* *Tijdschrift taal*, 2021, jaargang 11, nr 18.
- Verhoeven, L. and Perfetti, C. A. (2011). *'Introduction to this Special Issue: Vocabulary Growth and Reading Skill'*, *Scientific Studies of Reading*, 15: 1, 1 — 7.
- Willingham, D. (2004). *The privileged status of story*. <https://www.aft.org/periodical/american-educator/summer-2004/ask-cognitive-scientist>

Wat vinden de kinderen en leerkrachten van Taalrex?

Taalrex wordt inmiddels in alle nieuwkomersgroepen in Arnhem gebruikt en de ervaringen zijn positief. De leerkrachten hebben toetsen gemaakt die na ieder blok worden afgenomen. Daarin worden 40 random geselecteerde woorden zowel receptief als productief getoetst, ongeveer 5% van het aantal doelwoorden per blok. De kinderen halen gemiddeld 75-80% op de productieve toets en 85-90% op de receptieve toets. Dat zijn dezelfde cijfers als de streefnorm van de tussentoetsen bij *Mondeling Nederlands Nieuw*, waar de leerkrachten voorheen mee werkten. De kinderen krijgen met behulp van Taalrex een bijna dubbel zo groot aanbod in woorden en kennis. Er is dus meer gelegenheid om te leren. Dit laten de resultaten ook zien: die zijn fors omhoog gegaan.

In de dagelijkse gespreksactiviteiten slagen de kinderen er steeds beter in om hun gedachten en gevoelens onder woorden te brengen. Veel aandacht voor het uitbreiden van kennis van de wereld leidt ook tot beter tekstbegrip. Nieuwkomers kunnen bijvoorbeeld een geschiedenis-tekst over de industriële revolutie uit de zaakvakmethode 'Brandaan' lezen, nadat ze een taalkring over het stoomtijdperk in de 19e eeuw hebben gehad. Zij slagen erin veel (eenvoudige) teksten en boekjes te lezen die aansluiten op de inhoud en thema's in de taalkringen.

Over de hele linie ervaren leerkrachten dat de kinderen met Taalrex sneller en beter Nederlands leren. Daarbij helpt het ook dat de lessen volledig zijn uitgeschreven. Leerkrachten hoeven hun lessen niet meer zelf te maken maar kunnen al hun energie richten op het geven van goed onderwijs. Last but not least ontwikkelen de kinderen een sterke band met Rex, wat het leren ten goede komt. Ze praten over en met Rex, ze maken tekeningen voor Rex en hij krijgt cadeautjes op zijn verjaardag. Rex gaat mee naar de gymles en mee op excursies en schoolreisje. Rex is niet alleen een didactisch hulpmiddel, hij is een dierbare klasgenoot geworden. Dat blijkt ook uit het antwoord op de vraag uit een oefening (figuur 2).



Betekenis van Rex als intermediair

Alois Ruitenbeek schoolt leerkrachten in het geven van NT2-onderwijs en schrijft onderwijsprogramma's. Samen met Marja Tutert (dramaturg) is hij de auteur van Taalrex, waaraan ook Sylvia Bacchini (grammaticalessen en advies) en Hanneke Pot (advies) meegewerkt hebben. Daarnaast is hij auteur van het programma Taalmozaiek voor peuters en kleuters en werkt hij momenteel samen met OBS het Mozaiek aan de ontwikkeling van thematisch onderwijs voor de groepen 4 t/m 8.