

Rijke taal (v)mbo



IN DE KLAS



De serie **In de klas** bestaat uit een reeks praktische boeken voor docenten, leerkrachten, intern begeleiders en remedial teachers. De boeken zijn geschreven door professionals uit het vakgebied. Zij geven achtergrondinformatie en praktische tips waarmee je direct aan de slag kunt.

In deze reeks zijn onder andere opgenomen:

Rijke taal (v)mbo Erna van Koeven & Anneke Smits

Trainingskaarten set 2 Zelfregulerend leren met effectieve leerstrategieën

Pieterneel Dijkstra & Petra Bunnik

Trainingskaarten Zelfregulerend leren met effectieve leerstrategieën

Pieterneel Dijkstra & Petra Bunnik

Effectief lees- en spellingonderwijs Madelon van den Boer & Sebastián Aravena

Zelfregulerend leren Pieterneel Dijkstra, Petra Bunnik & Aimee Greveling

Zoek het even lekker zelf uit – middenbouw Harrie Meinen

Wat een goede tekst! Petra de Lint & Suzanne van Norden

Dyslectische kinderen leren lezen Anneke Smits & Tom Braams

Rijke taal Erna van Koeven & Anneke Smits

Zoek het even lekker zelf uit – bovenbouw Harrie Meinen

Zorgplan dyscalculie en rekenproblemen Marije van Oostendorp & Marisca Milikowski

Rijke taal (v)mbo

Taaldidactiek voor het
(voorbereidend) middelbaar
beroepsonderwijs

Erna van Koeven
Anneke Smits

Boom

© 2023 E. van Koeven en A. Smits & Boom uitgevers Amsterdam

Behoudens de in of krachtens de Auteurswet van 1912 gestelde uitzonderingen mag niets uit deze uitgave worden verveelvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand, of openbaar gemaakt, in enige vorm of op enige wijze, hetzij elektronisch, mechanisch, door fotokopieën, opnamen, of enig andere manier, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

Voor zover het maken van kopieën uit deze uitgave is toegestaan op grond van artikelen 16h t/m 16m Auteurswet 1912 jo. besluit van 27 november 2002, Stb. 575, dient men de daarvoor wettelijk verschuldigde vergoeding te voldoen aan de Stichting Reprorecht te Hoofddorp (Postbus 3060, 2130 KB, www.reprorecht.nl) of contact op te nemen met de uitgever voor het treffen van een rechtstreekse regeling in de zin van art. 16l, vijfde lid, Auteurswet 1912. Voor het overnemen van gedeelte(n) uit deze uitgave in bloemlezingen, readers en andere compilatiewerken (artikel 16, Auteurswet 1912) kan men zich wenden tot de Stichting PRO (Stichting Publicatie- en Reproductierechten Organisatie, Postbus 3060, 2130 KB Hoofddorp, www.cedar.nl/pro).

No part of this book may be reproduced in any way whatsoever without the written permission of the publisher.

Verzorging omslag en binnenwerk: Annelies Bast, Amsterdam

ISBN 9789024455843

NUR 840

info@boomtestonderwijs.nl

www.boomtestonderwijs.nl

www.boomuitgeversamsterdam.nl

Voorwoord

Als lerarenopleiders en onderzoekers komen we regelmatig in het (voorbereidend) middelbaar beroepsonderwijs: het voortgezet speciaal onderwijs (vso), het praktijkonderwijs (pro), het voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs (vmbo) en het middelbaar beroepsonderwijs (mbo). Daar zien we naast prachtige taallessen waar leerlingen/studenten (hierna leerlingen) veel van leren, ook lessen waarin zij zelfstandig en niet altijd even gemotiveerd een computerprogramma of een werkboek doorwerken. Ook met onze studenten bij de master Educational Needs, allemaal ervaren leraren, zijn we nogal eens in gesprek over het (voorbereidend) middelbaar beroepsonderwijs. Het valt ons op dat juist leerlingen in beroepsgerichte onderwijsvormen vaak onvoldoende profiteren van het taalonderwijs op school. Het gaat om praktisch georiënteerde leerlingen die minder geïnteresseerd zijn in taal en lezen dan in techniek of verzorging. Leerlingen die niet altijd in een talig gezin zijn opgegroeid en van wie thuis en op de basisschool misschien al is gezegd dat ze nu eenmaal minder goed zijn in spelling of dat ze lezen later toch niet meer nodig hebben.

We zien in het voortgezet onderwijs en het mbo grofweg drie groepen leerlingen met taal- en leesproblemen:

- De groep in vso, pro en de minder theoretische niveaus van het vmbo en mbo die een zeer beperkte taalbasis heeft, niet goed kan lezen en daarom weinig leeservaring en leesmotivatie heeft. Deze groep loopt de kans laaggeletterd te worden.

- De groep in de hogere niveaus van vmbo en mbo en de wat minder goed presterende leerlingen op de havo met een beperkte taalbasis. Een groep die kan lezen, maar weinig leeservaring en leesmotivatie heeft. Deze groep krijgt vaak problemen met begrijpend lezen en schrijven bij de doorstroming naar het hbo.
- De groep die beter presteert op de havo of naar het vwo gaat, die een rijke taalbasis heeft, goed kan lezen, maar er geen zin in heeft. Deze groep redt het meestal wel in het hbo of op de universiteit met het lezen van uittreksels. Een dilemma is dat er straks een generatie hoogopgeleiden is die het moeilijk vindt om teksten te begrijpen en die onvoldoende kennis heeft opgebouwd vanuit teksten en (studie)boeken. Dat kan een wankel basis vormen voor beroepsuitoefening en maatschappelijk functioneren.

In dit boek richten we ons vooral op de eerste groep. Publicaties over het vak Nederlands in het voortgezet onderwijs gaan vaak over vmbo-tl, havo en vwo. Het valt ons op dat voor taalzwakke leerlingen in de andere niveaus minder aandacht is. Dat geldt ook voor leerdoelen, leerlijnen en teksten voor die doelgroepen. Ze wekken vaak de indruk dat ze tot stand zijn gekomen door de inhouden die horen bij hogere niveaus te 'downgraden'. Hoewel ons boek gericht is op leerlingen voor wie taal en lezen een uitdaging vormt, zal het ongetwijfeld ook waardevolle informatie bevatten voor leraren die lesgeven aan de beide andere groepen. We denken dat het daarnaast ook kan helpen bij het lesgeven aan nieuwkomers in internationale schakelklassen (ISK's), taalklassen die tot alle drie de groepen kunnen behoren of volwassen leerlingen in alfabetiseringscursussen.

We gaan er in dit boek van uit dat het leren van taal en lezen voor een groot deel een ontwikkelingsproces is dat leraren kunnen faciliteren door de juiste ondersteuning te bieden. Duurzaam, betekenisvol taal- en leesonderwijs komt tot stand doordat leerlingen lezen en denken, praten, schrijven en werken rond rijke contexten

waarin rijke teksten centraal worden gesteld. We hebben dan ook niet gekozen voor een traditionele verdeling in taaldomeinen als lezen en schrijven, maar we hebben de hoofdstukken afgestemd op duurzaam betekenisvol leren, het creëren van rijke contexten, het kiezen van rijke teksten en het vormgeven van actief denken binnen het taalonderwijs. We maken uiteraard gebruik van de Kerndoelen, maar ook van de ontwikkelingen zoals beschreven in Curriculum.nu. Uiteraard komen in dit boek ook elementen voor uit de Kennisbasis Nederlands voor het voortgezet onderwijs (Kennisbases.10voorleerleraar.nl).

Ons boek wil een brug zijn tussen theorie en praktijk. Onze beweringen onderbouwen we waar dat kan met wetenschappelijke bronnen; dat is essentieel voor handboeken voor lerarenopleidingen (Scienceguide, 2017). De aanpakken in dit boek die we zelf ontwikkeld hebben, zijn ook altijd gebaseerd op wetenschappelijke bronnen. Soms baseren we ons bovendien op eigen waarnemingen of gesprekken met leraren. We zien dit boek zeker niet als een verzameling statische kennis, maar als de weerslag van een visie op taalonderwijs op basis van de bronnen zoals we die nu kennen. Zonder twijfel is die visie aan verandering onderhevig. We dagen onze lezers uit de beschreven aanpakken verder uit te werken en uit te proberen. Van ons eigen werk met scholen doen we verslag in de blog geletterdheidenschoolsucces.blogspot.com en op de site rijketaal.org.

Er verscheen een eerdere versie van dit boek gericht op het basisonderwijs. De visies op taalonderwijs in beide boeken – en daarmee ook sommige tekstgedeeltes – zijn gelijk. De doelgroepen verschillen uiteraard en daarmee ook het grootste deel van de inhoud en de voorbeelden. Tot slot nog de opmerking dat we in dit boek – behalve in de voorbeelden die nadrukkelijk op het mbo zijn gericht – spreken van leerlingen, maar dat we daarmee ook studenten in het mbo bedoelen. Het veelvuldig gebruik van de aanduiding leerlingen/studenten zou de leesbaarheid niet ten goede komen. Ook

spreken we vaak over het (voorbereidend) middelbaar beroepsonderwijs waar we alle in dit boek genoemde onderwijsvormen bedoelen, ook nu met het oog op de leesbaarheid.

Rijke taal (v)mbo. Taaldidactiek voor het (voorbereidend) middelbaar beroepsonderwijs is geschikt voor iedereen die inzicht wil verkrijgen in wat goed taal- en leesonderwijs is. Dat kunnen bachelorstudenten, post-hbo-studenten of masterstudenten zijn op het gebied van educatie of logopedie, maar ook werkende leraren, logopedisten, remedial teachers en vrijwilligers in alfabetiserings- en NT2-trajecten.

Wij willen alle collega's bedanken die met ons hebben meegedacht tijdens het schrijven van dit boek. Dat geldt in het bijzonder voor Frank Schaafsma die altijd de onderwijspraktijk voor ogen had.

Erna van Koeven en Anneke Smits

Inhoud

1	Taal- en leesonderwijs, een inleiding	15
1.1	Taal en lezen op school	15
1.1.1	<i>Leerlingen in het (v)mbo</i>	15
1.1.2	<i>Doelgericht taal- en leesonderwijs</i>	19
1.1.3	<i>Resultaten</i>	24
1.1.4	<i>Lezen en schrijven op school achterhaald?</i>	26
1.2	Duurzaam en betekenisvol (taal) leren	27
1.2.1	<i>Duurzaam en betekenisvol leren</i>	27
1.2.2	<i>Transfer en verbinding</i>	33
1.3	Een visie op taalonderwijs	34
1.3.1	<i>Leerprocessen en ontwikkelingsprocessen</i>	34
1.3.2	<i>Doelen, leerlijnen en methodes</i>	37
1.3.3	<i>Een visie op taalonderwijs in het (v)mbo</i>	42
1.4	De taalleraar	43
1.4.1	<i>Verschillende leraren in het (v)mbo</i>	43
1.4.2	<i>Pedagogisch-didactisch redeneren</i>	49
	Samenvatting	51
2	Verschillen bij het leren van taal	55
2.1	Passend onderwijs en inclusie	55
2.1.1	<i>Diversiteit</i>	55
2.1.2	<i>Passend onderwijs</i>	57
2.1.3	<i>Een inclusieve samenleving</i>	58
2.1.4	<i>Labels</i>	61
2.2	Verschillen tussen leerlingen	62

2.2.1	<i>Nederlands als tweede taal</i>	62
2.2.2	<i>Dyslexie</i>	67
2.2.3	<i>Taalontwikkelingsstoornis (TOS)</i>	75
2.2.4	<i>ADHD(-I) en ASS</i>	78
2.2.5	<i>Begaafde leerlingen</i>	80
	Samenvatting	83
3	Taalbeleid en organisatie	87
3.1	Samenwerken aan taalbeleid	87
3.1.1	<i>Taalbeleid, een hol begrip</i>	87
3.1.2	<i>Samenwerking: nodig, maar niet eenvoudig</i>	88
3.2	Bouwen aan onderwijs	95
3.2.1	<i>Het curriculair spinnenweb</i>	95
3.2.2	<i>Doelen stellen en toetsing</i>	98
3.2.3	<i>Het inrichten van lessen</i>	99
3.2.4	<i>Implementeren en evalueren</i>	104
3.3	De rol van ICT in taalbeleid	105
3.3.1	<i>21st century skills en digitale geletterdheid</i>	105
3.3.2	<i>ICT in het onderwijs</i>	108
3.3.3	<i>Ondersteunen, verrijken en vieren met ICT en denken over ICT</i>	110
3.4	Leerlingen ondersteunen	112
3.4.1	<i>Leerlingen ondersteunen in de klas</i>	112
3.4.2	<i>Leerlingen ondersteunen buiten de klas</i>	116
	Samenvatting	118
4	Taalontwikkeling in rijke contexten	123
4.1	Rijke contexten op school	123
4.1.1	<i>Taalontwikkeling en kansenongelijkheid</i>	123
4.1.2	<i>Kansenongelijkheid, metacognitie en 'gewoon nadenken'</i>	124
4.1.3	<i>Criteria voor brede contexten in het vso, pro en (v)mbo</i>	127
4.1.4	<i>Soorten contexten</i>	128
4.2	Denken over woordenschat	134
4.2.1	<i>Wat is woordenschat?</i>	134

4.2.2	Woordenschatdidactiek	140
4.2.3	Woordfrequentie en herhaling	141
4.2.4	Woordenschat meten	145
4.2.5	Woordenschatontwikkeling van taalzwakke leerlingen	146
	Samenvatting	148

5 Leeringen motiveren voor rijke teksten 151

5.1	De kwaliteit van teksten	151
5.1.1	<i>Boeken en teksten doen ertoe</i>	151
5.1.2	<i>Rijke teksten</i>	152
5.1.3	<i>Beperkte teksten</i>	155
5.2	Boeken kiezen	159
5.2.1	<i>Speciale boeken voor speciale leerlingen</i>	159
5.2.2	<i>Welke boeken/teksten wanneer?</i>	163
5.2.3	<i>Voorleesboeken en poëtische teksten</i>	167
5.3	Leerlingen motiveren voor rijke teksten	170
5.3.1	<i>Leesmotivatie</i>	170
5.3.2	<i>Leescultuur</i>	173
5.3.3	<i>Boeken beoordelen</i>	175
5.3.4	<i>Literaire competentie versus lezersidentiteit</i>	180
5.3.5	<i>Boekpresentaties door leraren</i>	183
5.3.6	<i>Denken over boeken</i>	184
	Samenvatting	185

6 Leren lezen 189

6.1	Het belang van lezen	189
6.1.1	<i>Waarom zou je lezen?</i>	189
6.1.2	<i>Als je niet goed kunt lezen</i>	191
6.1.3	<i>De elementen van lezen</i>	192
6.2	De basis van lezen: luisteren	194
6.2.1	<i>Mondelinge taal als basis</i>	194
6.2.2	<i>Voorlezen</i>	195
6.2.3	<i>Luisterboeken</i>	197
6.3	Leren decoderen	198
6.3.1	<i>Kunnen leerlingen lezen?</i>	198

6.3.2	<i>Het leren lezen van letters en woorden</i>	199
6.3.3	<i>Zelfstandig lezen in de fase van het decoderen</i>	204
6.3.4	<i>Omgaan met problemen in de decodeerfase</i>	205
6.4	<i>Fase van de leesontwikkeling</i>	205
6.4.1	<i>Lezen als selfteaching mechanism</i>	205
6.4.2	<i>Hardop lezen in de fase van de leesontwikkeling</i>	206
6.4.3	<i>Stillezen in de fase van de leesontwikkeling</i>	208
6.4.4	<i>Leesgedrag en leesmotivatie bij het stillezen</i>	209
6.4.5	<i>Stillezen op school</i>	211
6.4.6	<i>Hardop lezen als je kunt stillezen?</i>	214
6.4.7	<i>Risicolezers ondersteunen in de fase van de leesontwikkeling</i>	215
6.5	<i>De plaats van begrip in de leesontwikkeling</i>	220
6.5.1	<i>Contentgericht leesbegrip</i>	220
6.5.2	<i>Focus op begrip</i>	224
6.6	<i>Leesbegrip in een methodische context</i>	228
6.6.1	<i>Een cadeautje uitpakken</i>	228
6.6.2	<i>Methodeteksten</i>	228
6.6.3	<i>Leesstrategieën</i>	231
6.6.4	<i>Nieuwe aanpakken voor leesbegrip?</i>	238
6.6.5	<i>Toetsen van leesbegrip</i>	240
6.6.6	<i>Omgaan met risicolezers bij leesbegrip</i>	243
	<i>Samenvatting</i>	245
7	Actief denken over (beroeps)contexten	249
7.1	<i>Krachtig leren</i>	249
7.1.1	<i>Intrinsieke en extrinsieke motivatie</i>	249
7.1.2	<i>Voorbeelden van weinig krachtige taalopdrachten</i>	251
7.1.3	<i>Lagere- en hogere-ordedenkvaardigheden</i>	252
7.2	<i>Thematisch werken</i>	254
7.2.1	<i>Thematisch werken aan de hand van zelfbedachte vragen</i>	254
7.2.2	<i>Authentieke uitdagingen in een rijke en multi-perspectivische leeromgeving</i>	255
7.2.3	<i>Storyline approach</i>	256

7.3	Beredeneerd inzetten van technologie	257
7.3.1	<i>Beredeneerd werken met technologie</i>	257
7.3.2	<i>Educatieve materialen en software</i>	259
7.4	Samenwerken aan authentieke uitdagingen	260
7.4.1	<i>Samenwerken</i>	260
7.4.2	<i>Krachtige authentieke uitdagingen en de kwaliteit van de nabespreking</i>	261
	Samenvatting	263
8	Actief denken over (beroeps)inhouden: in gesprek	265
8.1	Gesprekken op school	265
8.1.1	<i>Dimensies van gesprekken</i>	265
8.1.2	<i>Gesprekken in een schoolse context</i>	266
8.1.3	<i>De basis voor het voeren van gesprekken</i>	269
8.2	Soorten gesprekken en de rol van de leraar	273
8.2.1	<i>Welke gesprekken?</i>	273
8.2.2	<i>De rol van de leraar in gesprekken</i>	283
8.3	Presenteren	287
8.3.1	<i>Presenteren, een complexe vaardigheid</i>	287
8.3.2	<i>Feedback en beoordeling bij presentaties</i>	289
8.4	Observeren, registreren en omgaan met risico-leerlingen	291
8.4.1	<i>Observeren en registreren</i>	291
8.4.2	<i>Omgaan met risicoleerlingen</i>	294
	Samenvatting	295
9	Actief denken over (beroeps)inhouden: schrijven	297
9.1	Schrijven op school	297
9.1.1	<i>Schrijven is denken</i>	297
9.1.2	<i>Schrijfcultuur op school</i>	299
9.1.3	<i>Ontwikkelen van een schrijfidentiteit</i>	302
9.2	Teksten leren schrijven: kwaliteitskenmerken	303
9.3	Teksten leren schrijven: schrijffases	305
9.3.1	<i>Een inleiding</i>	305
9.3.2	<i>Schrijfstart</i>	305

9.3.3	<i>Kladversie</i>	311
9.3.4	<i>Verbeteren en reviseren</i>	312
9.3.5	<i>Proeflezen</i>	316
9.3.6	<i>Publiceren</i>	316
9.4	Het ondersteunen van taalzwakke leerlingen en het beoordelen van schrijven	317
9.4.1	<i>Het ondersteunen van taalzwakke leerlingen</i>	317
9.4.2	<i>Feedback geven en beoordelen</i>	318
	Samenvatting	321
10	Actief denken over taal: spelling en taalbeschouwing	323
10.1	Denken in en over taal	323
10.1.1	<i>Taalvariatie</i>	323
10.1.2	<i>De structuur en het gebruik van taal</i>	325
10.1.3	<i>De effectiviteit van taalbeschouwingsonderwijs</i>	333
10.2	Spelling	334
10.2.1	<i>Wat is spelling en waarom is het belangrijk?</i>	334
10.2.2	<i>Spellingregels leren?</i>	336
10.2.3	<i>Werken met spellingcategorieën?</i>	340
10.2.4	<i>Effectief oefenen</i>	342
10.2.5	<i>Kritisch kijken naar oefenprogramma's</i>	344
10.2.6	<i>Interpunctie</i>	347
10.2.7	<i>Didactiek van de werkwoordspelling</i>	348
10.2.8	<i>Zwakke spellers</i>	350
10.2.9	<i>Spelling beoordelen</i>	353
10.3	Taalbeschouwing en grammatica	354
10.3.1	<i>Traditioneel grammaticaonderwijs</i>	354
10.3.2	<i>Semantische taalbeschouwing</i>	356
10.3.3	<i>Kennis over taal leidt niet vanzelfsprekend tot vaardigheid in taal</i>	356
	Samenvatting	358
	Genoemde literatuur	363
	Literatuur	365
	Register	393

1 Taal- en leesonderwijs, een inleiding

Waarover gaat dit hoofdstuk?

In dit hoofdstuk is aandacht voor de vraag wat we onder leren verstaan en wat een duurzame betekenisvolle visie op leren betekent voor het taalonderwijs in het (v)mbo. Hoe zou goed taalonderwijs waarin het bouwen aan een ervarings- en taalbasis centraal staat, eruit kunnen zien in die onderwijsvormen? En wanneer ben je een goede taalleraar?

1.1 Taal en lezen op school

1.1.1 Leerlingen in het (v)mbo

Opleiden voor cruciale beroepen

Wie zijn de leerlingen over wie dit boek gaat? Wie zijn die leerlingen in het praktijkonderwijs (pro), of die vmbo-leerlingen? De studenten die naar het mbo gaan? Of de leerlingen die in het vso voorbereid worden op het leren van een beroep? Wie zijn de leerlingen die misschien niet allereerst geïnteresseerd zijn in taal, maar die veel andere talenten hebben? Het gaat hier om de grootste groep leerlingen in Nederland (ocwincijfers.nl). En om de belangrijkste groep. Dit zijn de mensen die opgeleid worden voor cruciale beroepen. Zij werken in de zorg, ze zorgen voor de uiterlijke verzorging van Nederlanders, ze bouwen en onderhouden hun huizen en werken aan

de infrastructuur (wegen, openbaar vervoer). Ze houden de horeca draaiende en de detailhandel. Zij zijn het die zorgen voor de enorme logistiek achter de pakketten die Nederlanders thuisbezorgd krijgen. Zonder hun inzet gaat de samenleving schuren en piepen en komt uiteindelijk tot stilstand. Hierna bespreken we dat het ook om een diverse groep gaat.

Een diverse doelgroep in het vmbo

In het algemeen zou je kunnen zeggen dat het in de praktijk van het onderwijs zo is dat de groep leerlingen die in het basisonderwijs op de theoretische vakken geen hoge scores weet te behalen, naar één van de niveaus van het vmbo (basisberoepsgericht, kaderberoepsgericht, gemengde leerweg of theoretische leerweg) gaat. Of ze volgen een individueel traject in het praktijkonderwijs dat vaak wordt aangeboden in de instellingen waar ook vmbo-onderwijs kan worden gevolgd. Leerlingen uit het speciaal basisonderwijs (sbo) stromen door naar het vso en soms naar het praktijkonderwijs of de lagere niveaus van het vmbo. Naar het vmbo gaan bovendien leerlingen die het schoolsysteem niet goed past of voor wie de selectie eenvoudig te vroeg kwam. Sommige leerlingen hebben te maken met een ingewikkelde thuissituatie en/of komen uit gezinnen waarin de ouders laag zijn opgeleid. De achtergrond van ouders van leerlingen is de meest bepalende factor voor hun schoolniveau, veel bepalender dan of ze bijvoorbeeld een migratieachtergrond hebben (Zumbuehl & Dillingh, 2020; Notten & De Wijs, 2017). Ook de invloed van peers is belangrijk (Christoffels et al., 2017). Jongeren die deel uitmaken van een meer diverse omgeving, zoals een sportclub, kunnen daar profijt van hebben als het gaat om hun onderwijscarrière.

In de verschillende vormen van het voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs zijn niet alleen leerlingen te vinden die daar direct vanuit het primair onderwijs terecht zijn gekomen, maar ook leerlingen die – ook om bovengenoemde redenen – afstromen uit havo of vwo. Dat maakt de leerlingpopulatie in deze onderwijsvormen nog diverser.

Diversiteit in het mbo

In mbo-instellingen is zo mogelijk nog meer diversiteit te vinden dan in het voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs. Dat geldt zeker voor de laagste twee niveaus. Het mbo kent de entreeopleiding (niveau 1), de basisberoepsopleiding (niveau 2), de vakopleiding (niveau 3) en de middenkaderopleiding (niveau 4).

In de laagste niveaus van het mbo stromen leerlingen in vanuit:

- het vso;
- het praktijkonderwijs;
- de laagste niveaus van het vmbo;
- ISK's (internationale schakelklassen).

Voor het entreeonderwijs geldt ook nog dat er leerlingen instromen die met school zijn gestopt en alsnog een startkwalificatie willen behalen om te kunnen deelnemen aan de arbeidsmarkt (Rijksoverheid.nl: doorstroom).

Naar de hogere mbo-niveaus komen leerlingen uit de hogere vmbo-niveaus, uit de lagere mbo-niveaus (doorstromers) of leerlingen die na de havo of een start in het hbo hebben besloten dat ze toch een meer praktijkgerichte opleiding willen volgen.

Van de 500.000 leerlingen die mbo volgen, volgt een deel de beroepsbegeleidende leerweg (bbl), waarbij het leren voornamelijk op school plaatsvindt (74%), en een ander deel de beroepsopleidende leerweg (bol), waarbij leerlingen leren in een beroepssituatie en één dag per week naar school gaan (26%).

Een diverse populatie in het vso

Ook de populatie in het vso is divers. We onderscheiden de volgende vormen (Rijksoverheid.nl: doorstroom).

Cluster 1	Visueel gehandicapte kinderen of meervoudig gehandicapte kinderen met een visuele handicap.
Cluster 2	Dove of slechthorende kinderen, kinderen met ernstige communicatiemoeilijkheden of meervoudig gehandicapte kinderen die één van deze handicaps hebben.
Cluster 3	Lichamelijk gehandicapte kinderen, zeer moeilijk lerende kinderen (zmlk) en langdurig zieke kinderen met een lichamelijke handicap, of meervoudig gehandicapte kinderen die één van deze handicaps hebben.
Cluster 4	Zeer moeilijk opvoedbare kinderen (zmok), kinderen met gedrags- en/of psychiatrische stoornissen, zoals ADHD(-I), PDD-NOS, ODD (Oppositional Defiant Disorder), CD (Conduct Disorder, antisociale gedragsstoornis), klassiek autisme, syndroom van Gilles de la Tourette en hechtingsproblematiek.
Justitiële jeugd-inrichtingen (JJI), gesloten jeugdzorg-instellingen (GJI)	Leerlingen met complexe problematieken waardoor vormen van vrijheidsbeperking noodzakelijk geacht zijn door rechter en jeugdzorg.

Diversiteit in taalniveaus

Het zal duidelijk zijn dat een groep leerlingen die zo divers is, ook sterk verschilt als het gaat om hun taalniveau. Dat wordt ten dele bepaald door factoren in de erfelijke aanleg, maar erfelijkheid is maar één van de vele beïnvloedende factoren. Het taalniveau is sterk afhankelijk van de omgeving waarin zij opgroeien. Groeien ze op in weinig talige of juist in talige milieus? Bovendien is de kwaliteit van het taalonderwijs dat ze tot dan toe hebben gevolgd, van groot belang (Christoffels et al., 2017). Het is ingewikkeld om een zo grote diversiteit aan leerlingen adequaat taalonderwijs te geven. Dat dat maar moeilijk lukt, lezen we met regelmaat in de media (Van Gaalen, 2019; Raad voor Cultuur, Onderwijsraad, 2019).