

Leidraad

Betekenisvol en functioneel taalonderwijs in groep 3-8

Effectieve aanpakken in het **taalonderwijs**
Weten wat werkt en waarom



Leidraad

Betekenisvol en functioneel taalonderwijs in groep 3-8

Effectieve aanpakken in het taalonderwijs
Weten wat werkt en waarom

Thoni Houtveen
Martine Gijssel
Jeannette Kunst
Marleen Kunst
Bart Staijen

Colofon

Leidraadcommissie

Thoni Houtveen – emeritus lector geletterdheid, Hogeschool Utrecht

Martine Gijssel – senior onderzoeker en directeur Expertisecentrum Nederlands, Nijmegen

Jeannette Kunst – docent en schooladviseur/begeleider Master Educational Needs,
Hogeschool Utrecht

Marleen Kunst – leerkracht en taalspecialist, Vrije School Amersfoort

Bart Staijen – leerkracht basisschool De Regenboog, Schaijk

Kwaliteitscommissie

Nelleke Brouwer – directeur OBS Overvecht, Utrecht

Tom Drukker – leraar maatschappijleer en adviseur onderwijs en onderzoek,
Openbaar Onderwijs Groningen

Debbie Dussel – leerkracht Willibrordschool, Vleuten

Harrie Eijkelhof – emeritus hoogleraar, faculteit Bètawetenschappen, Universiteit Utrecht

Guuske Ledoux – voormalig wetenschappelijk directeur Kohnstamm Instituut, Amsterdam

Marlijn van der Sluis – beleidsmedewerker Christelijk Voortgezet Onderwijs te Rotterdam
en omgeving

Amber Walraven – universitair docent, Radboud Docenten Academie, Nijmegen

Wetenschappelijk reviewer

Paul van den Broek – emeritus hoogleraar pedagogische en onderwijswetenschappen,
Universiteit Leiden

Eindredactie NRO: Stef Severt

Grafisch ontwerp: Ontwerpwerk

Illustraties: Ontwerpwerk

Medewerkers NRO: Eline Schrama en Anne Luc van der Vegt

Januari 2025



www.onderwijskennis.nl/leidraad/taal-3-8

Deze leidraad is tot stand gekomen met financiering uit het programma Ontwikkelkracht.

Inhoud

	Voorwoord	5
	Aanbevelingen in het kort	6
	Inleiding	9
	Taalontwikkeling in vogelvlucht	11
Aanbeveling	1 Maak het taalonderwijs betekenisvol en functioneel	14
Aanbeveling	2 Breid kennis en woordenschat uit voor automatische begripsvorming	19
Aanbeveling	3 Stuur op diep begrip	26
Aanbeveling	4 Geef gerichte instructie, zodat leerlingen hun taalvaardigheid bewust kunnen aansturen	32
Aanbeveling	5 Ondersteun risicoleerlingen adequaat	39
Aanbeveling	6 Zorg voor de voorwaarden op schoolniveau	45
	Referenties	51

Het NRO ontwikkelt leidraden voor alle onderwijssectoren,
over diverse onderwerpen. Ga naar www.onderwijskennis.nl/leidraden
voor extra materialen en andere leidraden.



ONDERWIJSKENNIS
van het NRO

Voorwoord

De leidraad 'Betekenisvol en functioneel taalonderwijs in groep 3-8' is gemaakt voor leerkrachten, schoolleiders, intern begeleiders en andere onderwijsprofessionals die hun taalonderwijs willen onderbouwen met kennis uit onderzoek. Met deze leidraad willen we onderwijsonderzoek verbinden met de onderwijspraktijk in de school en in de klas.

In alle leidraden die tot nu toe zijn uitgegeven, presenteren we de verzamelde kennis op een praktische en toegankelijke manier. Ze gaan over onderwerpen waarvan leerkrachten en schoolleiders hebben aangegeven dat ze belangrijk zijn bij de vormgeving van het beste onderwijs. Het zijn onderwerpen waarover zij graag meer kennis willen opdoen en meer houvast willen krijgen.

Een van de belangrijkste ambities van het onderwijs in Nederland is zorgen dat elke leerling over voldoende taalvaardigheid beschikt om goed te kunnen functioneren in de maatschappij. Taalvaardigheid is van groot belang bij allerlei aspecten in het dagelijks leven. Het beïnvloedt de kansen die kinderen en volwassenen krijgen om zich te kunnen ontwikkelen. De boodschap uit deze leidraad is helder: voor een goede taalvaardigheid hebben leerlingen betekenisvol en functioneel taalonderwijs nodig, waarin zij de deeltaalvaardigheden (spreken, luisteren, lezen en schrijven) in samenhang ontwikkelen.

We willen met de leidraad de lezer aan het denken zetten en helpen om passende keuzes te maken.

De leidraad is niet bedoeld als handboek, waarin stap voor stap staat beschreven hoe je als leerkracht, schoolleider, intern begeleider of andere onderwijsprofessional te werk moet gaan. Er is niet één recept dat onder alle omstandigheden van toepassing is. Verschillende situaties vragen om verschillende werkwijzen.

We hopen dat de leidraad leidt tot reflectie, tot professionele gesprekken binnen schoolteams en tot het maken van passende keuzes in de vormgeving van het onderwijs. Ook hopen we dat de leidraad zorgt voor samenwerking tussen leerkrachten en schoolteams om de kwaliteit van het onderwijs te verhogen.

Onze leidraden zijn geschreven door commissies die bestaan uit leerkrachten, schoolleiders, lerarenopleiders en wetenschappers. Elke leidraad is gebaseerd op het meest recente en relevante wetenschappelijk onderzoek. Een kwaliteitscommissie leest mee om zowel de relevantie en toegankelijkheid voor scholen, als de wetenschappelijke kwaliteit te waarborgen.

Tot slot, ga vooral ook naar de website www.onderwijskennis.nl/leidraad/taal-3-8 voor concrete activiteiten, verdiepende materialen, praktijkvoorbeelden en handreikingen die kunnen helpen bij de toepassing van de inzichten uit deze leidraad.

Gerard Baars
directeur NRO

Betekenisvol en functioneel taalonderwijs in groep 3-8



Aanbeveling 1 Maak het taalonderwijs betekenisvol en functioneel

- Zorg dat technisch lezen en spellen in alle groepen betekenisvolle en functionele ervaringen worden. Dit bevordert taalvaardigheid vanuit intrinsieke motivatie op lezen en schrijven.
- Maak begrijpend lezen en schrijven betekenisvol en functioneel door te verbinden aan een thema uit de zaakvakken. Leerlingen zijn gemotiveerder om te lezen als taalonderwijs en kennisopbouw met elkaar worden verbonden.
- Zorg voor concrete doelen en opbrengsten van het onderwijs in begrijpend lezen en schrijven. Dit vergroot de betrokkenheid en motivatie van leerlingen en de noodzaak om de gelezen teksten actief te verwerken.



Aanbeveling 2 Breid kennis en woordenschat uit voor automatische begripsvorming

- Bied gedurende langere tijd teksten aan over één thema. Dit helpt leerlingen om hun achtergrondkennis en woordenschat over een onderwerp uit te bouwen.
- Gebruik teksten van hoge kwaliteit met een goede structuur. Zo kunnen leerlingen gemakkelijker kennis ontwikkelen en hun woordenschat opbouwen als ze teksten lezen of beluisteren.
- Help leerlingen om complexere (school)taal te gebruiken. Leerlingen die veel (schooltaal) woorden en concepten kennen, komen makkelijker tot automatisch begrip en kunnen de betekenis van onbekende woorden sneller afleiden.
- Maak veel ruimte om voor te lezen in alle groepen. Dit bevordert de achtergrondkennis en woordenschat van kinderen en stimuleert hen zelf te gaan lezen.



Aanbeveling 3 Stuur op diep begrip

- Ondersteun leerlingen bij het leggen van verbanden bij het lezen. Zowel minder bekwame lezers als goede lezers hebben hier profijt van.
- Laat leerlingen in gesprek gaan over teksten. Ideeën uitwisselen over een tekst kan bijdragen aan het leesbegrip van leerlingen, omdat het hun betrokkenheid vergroot.
- Laat leerlingen schrijven na lezing van een tekst. Schrijven ondersteunt het leesbegrip, omdat lezen en schrijven vaardigheden zijn die sterk samenhangen.

Effectief taalonderwijs vraagt om betekenisvol en functioneel leren, waarbij de verschillende aspecten van taal zich in samenhang ontwikkelen. Deze aanbevelingen ondersteunen leerkrachten om hun leerlingen taalvaardiger te maken.



Aanbeveling 4
Geef gerichte instructie, zodat leerlingen hun taalvaardigheid bewust kunnen aansturen

- Geef expliciete instructie in technisch lezen en spellen. Dat is de beste manier om deze vaardigheden, die in dienst staan van teksten lezen en schrijven, aan te leren.
- Geef leerlingen instructie om strategieën als hulpmiddel te gebruiken bij woordenschatontwikkeling, begrijpend lezen, luisteren, spreken en schrijven.
- Besteed voldoende tijd aan onderwijs over verschillende tekststructuren. Kennis van tekststructuren vergroot het tekstbegrip van leerlingen bij lezing van informatieve teksten.
- Laat leerlingen in gesprek gaan over teksten. Bespreking van en reflectie op geschreven teksten helpt leerlingen om goede teksten te schrijven.



Aanbeveling 5
Ondersteun risico-leerlingen adequaat

- Bied gestapelde ondersteuning aan volgens het Response-to-Intervention-model (RTI-model). Dit model helpt om leerproblemen te voorkomen en vroegtijdig in te grijpen.
- Zorg voor extra ondersteuning tijdens de basislessen om achterstand te voorkomen.
- Volg continu de voortgang van de leerlingen. Maak daarbij onderscheid tussen formatieve en summatieve evaluatie.



Aanbeveling 6
Zorg voor de voorwaarden op schoolniveau

- Zorg voor een gedeelde visie op taalonderwijs en een open schoolcultuur.
- Faciliteer de visie door de deskundigheid van leerkrachten te bevorderen, en voldoende tijd vrij te maken voor taalonderwijs.
- Zorg voor een ruim en gevarieerd boekenaanbod. Keuzevrijheid in het lezen bevordert de autonomie en motivatie van leerlingen om te lezen.
- Zorg voor een planmatige aanpak bij taalonderwijs. Werk doelgericht aan opbrengsten en evalueer deze.

Download of bestel de poster met aanbevelingen gratis op www.onderwijskennis.nl/leidraad/taal-3-8.



Tekstkaders

In de gekleurde tekstkaders staat extra informatie.
Het blauwe kader vertelt meer over wetenschappelijke achtergronden; de informatie in de geel-rode kaders is meer praktisch van aard.

Verdiepende informatie



Wat is bekend uit onderzoek?



Praktijkvoorbeeld



Zelf aan de slag



Inleiding

Met deze leidraad willen we scholen ondersteunen bij hun taalonderwijs aan leerlingen in groep 3 tot en met 8. Doel is kinderen voldoende taalvaardig te maken, zodat ze goed kunnen functioneren in de maatschappij. Dit vraagt om betekenisvol en functioneel taalonderwijs, waarin de verschillende aspecten van taal (spreken, luisteren, lezen en schrijven) zich in samenhang ontwikkelen. Vier uitgangspunten staan hierbij centraal. Deze worden hieronder toegelicht. Ze monden uit in zes aanbevelingen voor goed taalonderwijs.

1. Taal is betekenisvol en functioneel

Spreken, luisteren, lezen en schrijven zijn altijd betekenisvol en functioneel in het dagelijkse leven. Een kind luistert omdat het nieuwsgierig is en op zoek is naar antwoorden, omdat het wil genieten van een verhaal, of wil deelnemen aan een gesprek. Een kind praat en bouwt zijn verhaal op, omdat het een boodschap duidelijk wil overbrengen, iemand wil overtuigen of uitleg wil geven. Kinderen lezen om zich te laten meeslepen in een mooi of spannend verhaal of om kennis op te doen over de wereld om hen heen. Ook schrijven doen kinderen met een doel: ze maken schatkaarten, schrijven berichtjes aan vrienden, of maken uitnodigingen voor een verjaardagsfeestje. Kortom: spreken, luisteren, lezen en schrijven zijn betekenisvolle, functionele activiteiten waarmee kinderen een concreet doel proberen te bereiken dat voor hen op dat moment relevant is. Dat geldt idealiter ook voor leerlingen in de klas.

Dit uitgangspunt heeft als consequentie dat taalonderwijs betekenisvol en functioneel moet zijn, of zo snel mogelijk in een betekenisvolle context moet worden geplaatst. Het doelgerichte, functionele karakter van taal wordt gelukkig ook benadrukt in de nieuwe kerndoelen.¹ Dit is dan ook onze eerste aanbeveling: goed taalonderwijs begint vanuit de (intrinsieke) motivatie van leerlingen om een concreet doel te bereiken. De leerkracht geeft daarbij onderwijs in alle aspecten van taal die bijdragen aan het bereiken van het betreffende doel. Dat betekent concreet dat het onderwijs in mondelinge taalvaardigheid, begrijpend lezen en schrijfvaardigheid in betekenisvolle contexten plaatsvindt. Dit uitgangspunt werken we verder uit in aanbeveling 1 tot en met 3.

De instrumentele vaardigheden technisch lezen en spellen liggen aan de basis van het leesbegrip en schrijven. Het is het meest efficiënt wanneer leerlingen eerst de basis onder de knie krijgen, in gerichte technisch lees- en spellinglessen. Daarnaast is het zaak om hen te leren deze vaardigheden in te zetten in functionele en betekenisvolle lees- en schrijfopdrachten. Bij de vierde aanbeveling zetten we uiteen hoe gerichte instructie voor verschillende taalvaardigheden eruit kan zien.

2. De leerkracht staat centraal

Tweede uitgangspunt is dat de leerkracht centraal staat. De rol van de leerkracht is cruciaal voor de kwaliteit van het (taal)onderwijs.²⁻⁴ De kwaliteit van de instructie door leerkrachten is, na intelligentie en sociaal-economische status van een leerling, de belangrijkste verklaring voor de verschillen in leerprestaties tussen leerlingen.²

Deze leidraad richt zich daarom in de eerste plaats op het handelen van de leerkracht in het basisonderwijs.

We bieden kennis aan waarmee leerkrachten zelf verantwoorde keuzes kunnen én durven te maken in het taalonderwijs. Bijvoorbeeld welke middelen ze daarbij inzetten. Maar omdat leerkrachten deel uitmaken van een schoolorganisatie, besteden we in de zesde en laatste aanbeveling ook aandacht aan voorwaarden op schoolniveau voor effectief taalonderwijs.

3. Alle leerlingen profiteren van het taalonderwijs

Het derde uitgangspunt is dat alle leerlingen moeten kunnen profiteren van het taalonderwijs. Als het basisaanbod voor een aanzienlijk deel van de leerlingen niet toereikend is, is meer tijd voor taalonderwijs nodig. Leerlingen die niet voldoende hebben aan de groepslessen, krijgen meer leertijd en/of extra instructie. We gaan hierbij uit van 'convergente differentiatie': het streven om alle leerlingen (minimum)doelen te laten behalen.⁵

Een bewezen effectief model voor convergente differentiatie, met onderscheid in verschillende ondersteuningsniveaus, is *Response to intervention* (RTI). Volgens dat model monitoren leerkrachten de voortgang van de individuele leerlingen nauwlettend, om zowel hun taalontwikkeling als taalniveau te beoordelen. Hoe een leerling reageert op de instructie bepaalt welke interventie(s) de leerkracht inzet, met welke intensiteit en duur. Dit werken we verder uit in de vijfde aanbeveling. Ook meertalige leerlingen moeten volwaardig kunnen deelnemen aan het taalonderwijs en daarvan kunnen profiteren. Als zij extra ondersteuning krijgen, dient die zoveel mogelijk aan te sluiten bij de meertalige taalontwikkeling.

4. De aanbevelingen komen voort uit wetenschappelijke evidentie

Het vierde uitgangspunt gaat over de wetenschappelijke onderbouwing: de kennis in deze leidraad is gebaseerd op internationale wetenschappelijke literatuur. We hebben daarbij een zorgvuldige selectie gemaakt van kwalitatief goede studies, waarvan de

uitkomsten in meerdere onderzoeken zijn aangetoond. Voor de beschrijving van onderwijs in technisch lezen, begrijpend lezen, woordenschat en schrijven konden we gebruikmaken van *reviews* (overzichtsstudies), meta-analyses en (quasi-)experimenteel onderzoek. Voor de beschrijving van effectief onderwijs in mondelinge taalvaardigheid in groep 3-8 is minder wetenschappelijke literatuur voorhanden. We hebben hierover wel aanbevelingen opgenomen, met de kanttekening dat er niet altijd een sterke onderbouwing is. Voor effectief taalonderwijs aan meertalige leerlingen bestaat nog weinig wetenschappelijk bewijs voor directe invloed op leerprestaties. Daarom hebben we daarover weinig aanbevelingen opgenomen.

Van uitgangspunten naar aanbevelingen

Bovenstaande vier uitgangspunten vormen de basis van deze leidraad. In het volgende hoofdstuk beschrijven we kort hoe de taalvaardigheden spreken, luisteren, lezen en schrijven zich ontwikkelen bij leerlingen in groep 3 tot en met groep 8. Deze ontwikkeling is leidend voor het onderwijs. Daarna volgen de zes didactische aanbevelingen:

Aanbevelingen

- Maak het taalonderwijs betekenisvol en functioneel
- Breid kennis en woordenschat uit voor automatische begripsvorming
- Stuur op diep begrip
- Geef gerichte instructie, zodat leerlingen hun taalvaardigheid bewust kunnen aansturen
- Ondersteun risicoleerlingen adequaat
- Zorg voor voorwaarden op schoolniveau

Taalontwikkeling in vogelvlucht

In dit hoofdstuk beschrijven we op hoofdlijnen de ontwikkeling van de mondelinge taalvaardigheid, de leesvaardigheid en de schrijfvaardigheid. Voor uitgebreide informatie over de ontwikkeling van de taalvaardigheid in groep 1 en 2 verwijzen we naar de leidraad *Betekenisvol en functioneel taalonderwijs in groep 1 en 2*. In dit hoofdstuk schetsen we vooral de taalontwikkeling van leerlingen in groep 3 tot en met 8. Deze beschrijving vormt de basis van de eerste vijf aanbevelingen van deze leidraad.

Mondelinge taalontwikkeling: luisteren, spreken en een gesprek voeren

Mondelinge taalvaardigheid is een verzamelterm voor verschillende vaardigheden die te maken hebben met het begrip en de productie van mondelinge taal. Deze vaardigheden hangen allemaal met elkaar samen.⁶ We onderscheiden begrijpend luisteren, spreken en gesprekken voeren.^{7,8}

Bij begrijpend luisteren gaat het erom dat leerlingen gesproken taal begrijpen. Dat doen ze door de relevante informatie uit de gesproken taal te halen en te verwerken, en informatie die niet relevant is te negeren. Hierbij kunnen ze verschillende elementen gebruiken: hun woordenschat, voorkennis en luisterstrategieën.^{9,10} Vooral de diepte van de woordenschat is bepalend voor het luisterbegrip.¹¹ Voor een diepe verwerking van de gesproken taal moeten leerlingen een actieve luisterhouding aannemen.¹²

Jonge kinderen reageren vaak spontaan als ze luisteren naar een verhaal. Naarmate kinderen ouder worden, kunnen ze steeds langer hun aandacht vasthouden en reacties uitstellen. Ze luisteren kritischer naar het

verhaal. Verder leren ze om hoofd- en bijzaken, en feiten en meningen te onderscheiden.¹³

Bij spreken brengt de spreker informatie over aan de luisteraar door een monoloog te houden. Als iemand spreekt, zet hij verschillende soorten kennis in: van klanken (fonologie), van woorddelen of de opbouw van woorden (morfologie), van de opbouw van zinnen (syntaxis) en woordenschat (semantiek). Verder speelt mee of iemand vloeiend en verstaanbaar spreekt. En of de spreker beschikt over pragmatische vaardigheden: hij moet zijn taalgebruik afstemmen op het doel, de luisteraar en de context. Ten slotte zorgt een goede spreker ervoor dat zijn taalgebruik samenhangend is, door zinnen met elkaar te verbinden (met verbindingswoorden), en door oorzaak en gevolg en tijdsrelaties aan te brengen.⁶

Vanaf groep 3 leren kinderen steeds beter om hoofd- en bijzaken van elkaar te onderscheiden en zo de relevante aspecten in een verhaal te verwoorden. Ze formuleren beter (denk aan woordkeuze, zinsbouw en structuur) en spreken met meer expressie.

Bij het voeren van gesprekken komen veel luister- en spreekvaardigheden samen: actief luisteren, vragen stellen en beantwoorden, een gesprek opstarten en op gang houden, ideeën en meningen uitdrukken, beargumenteren en overtuigen, doorgaan op wat de gesprekspartner zegt.^{14,15} Een gesprek voeren is een continue herhaling van luisteren, informatie verwerken en reageren op die informatie.

Moet de leerkracht bij jonge kinderen nog zorgen dat ze niet door elkaar heen praten en bij het gespreksonderwerp blijven, naarmate kinderen ouder worden laten ze elkaar beter uitpraten en zijn de beurten langer. Ze leren nieuwe informatie aandragen die aansluit bij het gespreksonderwerp. Ook leren ze hun standpunt te onderbouwen met argumenten, te redeneren, hun eigen mening te nuanceren en die van anderen te verwoorden.

Mondelinge taalvaardigheid is de basis voor begrijpend lezen en schrijven

De mondelinge taalvaardigheid vormt de basis voor de leesvaardigheid van leerlingen.^{16,17} Begrijpend luisteren in de kleutergroepen en in groep 3 voorspelt het leesbegrip in hogere groepen; voor begrijpend luisteren en lezen zijn deels dezelfde vaardigheden nodig.¹⁸⁻²⁰

De mondelinge taalvaardigheid hangt ook samen met (latere) schrijfvaardigheid: leerlingen die een coherent verhaal kunnen vertellen met een goede structuur, hebben hiervan profijt bij het schrijven.²¹ Ook hier blijkt de mondelinge taalvaardigheid van kleuters de latere schrijfvaardigheid te voorspellen.²²

Leesontwikkeling: vloeiend lezen en begrijpend lezen

Wanneer je een tekst niet kunt begrijpen en er niets uit kunt leren, kun je niet functioneren in onze maatschappij. Wanneer je onvoldoende 'technisch' leesvaardig bent, is het moeilijk om een tekst te begrijpen. Bij de leesontwikkeling onderscheiden we drie aspecten. Deze worden weerspiegeld in drie doelen van het leesonderwijs, met elk een eigen leerlijn:

- Vloeiend lezen
- Begrijpend lezen
- Leren van teksten

De leerlijnen raken en versterken elkaar. Toch is het belangrijk ze te onderscheiden: omdat de doelen verschillen, kan het leiden tot andere keuzes bij de instructie.

De ontwikkeling van vloeiend lezen

Vloeiend lezen is de vaardigheid om teksten correct, vlot en met expressie te lezen. De leerling let op leestekens, kan woorden groeperen, over de regel heen lezen en het leestempo aanpassen. Dit is nodig om teksten goed te kunnen begrijpen.²³ Als lezers gemakkelijk woorden herkennen, kunnen ze zich richten op de betekenis van wat ze lezen.²⁴

De leesontwikkeling komt niet automatisch op gang. De leerkracht in groep 1 en 2 zorgt voor een gericht onderwijsaanbod ter voorbereiding op het lezen (beginnende geletterdheid, zie de leidraad voor taalonderwijs

in groep 1 en 2). Ze leren dat gesproken taal uit verschillende klanken (fonemen) bestaat, en dat er een verband is tussen deze gesproken klanken en letters of lettercombinaties (grafemen); dit wordt wel de foneem-grafeem-koppeling of klank-teken-koppeling genoemd.

Begin groep 3 leren kinderen woorden te decoderen door letters te onderscheiden en te combineren. Ze leren de lettercombinaties aan klanken te verbinden en vervolgens het woord te verklanken.²⁵ Dit wordt aanvankelijk lezen genoemd. Leerlingen 'automatiseren' dit proces daarna steeds meer, doordat hun kennis van woorddelen (morfemen) groeit. Morfemen zijn de kleinste, betekenis dragende woorddelen (bijvoorbeeld het woord *boeken* bestaat uit twee morfemen: *boek* en het achtervoegsel *-en*).

Vervolgens leren kinderen automatisch woorden te herkennen en te lezen met intonatie. Om een woord snel te herkennen, moet een lezer veel informatie integreren (fonemisch, semantisch, frasering en tekstueel). Daarvoor is het nodig dat leerlingen veel oefenen met teksten hardop lezen.^{26,27} Ze automatiseren het lezen verder door het 'stil lezen' van langere, moeilijkere en uitdagende teksten.

De ontwikkeling van begrijpend lezen en teksten leren

Begrijpend lezen is het vermogen om geschreven tekst te verwerken, de betekenis ervan te begrijpen en te integreren met wat je al weet. Met een goed leesbegrip kan een leerling *functioneel en doelgericht kennis verwerven*.^{28,29} Lezen begint altijd vanuit de (intrinsieke) motivatie van de lezer om een concreet doel te bereiken. Bijvoorbeeld willen weten hoe een verhaal afloopt, hoe je een nieuw apparaat moet installeren of een toets kunt maken. Voor verdergaande doelen, zoals een standpunt over een maatschappelijk probleem bepalen, moet je soms meerdere teksten lezen en de argumentatie beoordelen.³⁰

Hoe komt leesbegrip tot stand?

Om een tekst te begrijpen bouw je een samenhangende, mentale weergave op van die tekst. Dit noemen we het situatiemodel.³¹⁻³³ Dit omvat meer dan alleen een kopie van de informatie in een tekst. Leerlingen verbinden de informatie die ze tegenkomen met

eerdere informatie uit de tekst en hun achtergrondkennis. Zo leggen ze betekenisvolle verbanden tussen verschillende soorten informatie.^{31,34-36}

De lezer leert van een tekst als deze leidt tot uitbreiding of herziening van zijn bestaande kennis.³⁷ De verworven kennis wordt onderdeel van het kennisnetwerk van de lezer, die deze kan gebruiken om weer nieuwe teksten te begrijpen.^{38,39} De relatie tussen kennis en begrip is dus wederkerig: kennis leidt tot begrip, begrip kan leiden tot nieuwe kennis, wat weer kan leiden tot meer begrip.⁴⁰ Begrip varieert van basaal tot diepgaand en is persoonsgebonden. Bovendien verschilt de mate van begrip bij een en dezelfde persoon, afhankelijk van het onderwerp.^{41,42}

Van oppervlakkig naar diep begrip

Hoe diep een leerling een tekst uiteindelijk begrijpt, hangt af van zijn achtergrondkennis en de kwaliteit van de verbanden die hij legt. Bij oppervlakkig begrip legt de leerling weinig verbanden die bovendien dicht bij de tekst liggen. Een leerling verdiept zijn begrip door verbanden te leggen die verder gaan dan de oppervlakte van de tekst (inferenties maken), bijvoorbeeld tussen tekstdelen (integreren). Of door te reflecteren op de tekst (evalueren en interpreteren). Zo ontstaat een uitgebreidere weergave van de tekst, die de basis vormt voor verdere verdieping. Dat kan door de tekst te vergelijken met teksten over hetzelfde onderwerp, te verbinden met de actualiteit of te plaatsen in een historische context.⁴²

Door te sturen op hogere-orde-denkvaardigheden (integreren, evalueren en interpreteren) kan de leerkracht leerlingen tot dieper begrip van de tekst brengen.^{43,44} Dit doe je door de voorkennis van leerlingen te activeren, door te discussiëren over de inhoud van wat ze lezen en door schrijfactiviteiten te integreren in het begripend leesonderwijs.³⁰

Automatische en bewuste begripsvorming

Bij ervaren lezers komt begrip grotendeels automatisch en onbewust tot stand. Voorwaarde is dat ze beschikken over voldoende achtergrondkennis en woordenschat van het onderwerp. Zonder achtergrondkennis kun je woorden en woordcombinaties niet begrijpen, kun je geen relaties tussen zinnen leggen en de tekst als geheel niet begrijpen.⁴⁵⁻⁵⁰

In sommige situaties moeten leerlingen zich actief inspannen om een tekst te begrijpen. De tekst doet dan een beroep op de hogere-orde-denkvaardigheden van de leerling. Ook kunnen leerlingen tegen een begripsprobleem aanlopen. Ze moeten dan bewust een strategie inzetten, in een poging de betekenis alsnog te achterhalen.^{51,52}

Schrijfontwikkeling

Schrijven is een constante wisselwerking tussen plannen, lezen, ideeën bedenken en structureren, analyseren, formuleren, controleren en herzien.⁵³ De schrijver gebruikt daarbij kennis over het onderwerp van de tekst, over taal (woordenschat, grammatica en spelling) en over tekstsoorten.⁵⁴

Om goede teksten te kunnen schrijven moet je vloeiend (soepel en zonder haperingen), snel en correct (spelling en interpunctie) kunnen schrijven.⁵⁵ Goede schrijvers stemmen de tekst steeds af op hun lezerspubliek. Voordat ze beginnen bedenken ze globaal een tekstplan, dat ze tijdens het schrijfproces regelmatig evalueren.⁵⁴ Daarnaast kan een goede schrijver gericht schrijfstrategieën toepassen; deze gaan over het plannen, structureren, formuleren en reviseren van een tekst.⁵⁶

In groep 1 en 2 wordt al de basis gelegd voor het schrijven. Leerlingen maken tekeningen, krabbels en uiteindelijk lettertekens.⁵⁷ In groep 3 leren kinderen letters, woorden en korte zinnen schrijven volgens de spellingregels. Vanaf groep 4 worden hun geschreven uitingen steeds langer. Leerlingen kunnen eenvoudige interpunctie begrijpen en toepassen. Ze leren dat het belangrijk is om teksten na te lezen en waar nodig te verbeteren. Naast persoonlijke belevenissen kunnen ze ook steeds beter informatieve teksten en verhalen schrijven. Vanaf groep 6 reflecteren leerlingen op hun schrijfproduct en -proces. Ze schrijven verschillende soorten teksten en kunnen steeds bondiger en duidelijker formuleren.



1 Maak het taalonderwijs betekenisvol en functioneel

- 2 Breid kennis en woordenschat uit voor automatische begripsvorming
- 3 Stuur op diep begrip
- 4 Geef gerichte instructie, zodat leerlingen hun taalvaardigheid bewust kunnen aansturen
- 5 Ondersteun risicoleerlingen adequaat
- 6 Zorg voor voorwaarden op schoolniveau

1 Maak het taalonderwijs betekenisvol en functioneel

Spreken, luisteren, lezen en schrijven zijn altijd doelgerichte, functionele activiteiten met een betekenisvolle inhoud. Dit uitgangspunt betekent dat het taalonderwijs voor de leerlingen ook functioneel en daarmee betekenisvol moet zijn. Dat geldt zowel voor technisch lezen en spelling, als voor begrijpend lezen en schrijven.

1.1 Zorg dat technisch lezen en spellen in alle groepen een betekenisvolle en functionele ervaring wordt

Een belangrijke opdracht voor het taalonderwijs is zorgen dat leerlingen vloeiend leren lezen. In groep 3 gaat veel tijd en aandacht naar de techniek van het lezen en spellen en het systematisch aanleren van letter-klankkoppelingen. Leerlingen leren zo snel mogelijk om met losse letters woorden te vormen en met losse woorden weer zinnen en tekst, wat de functie en betekenis van letters leren duidelijk maakt. Met de instructie van dit 'alfabetisch principe' heb je echter nog geen volledig leesprogramma voor groep 3. Leerkrachten dienen ook te zorgen voor betekenisvolle en functionele lees- en schrijfervaringen. Dit kunnen ze op verschillende manieren doen, zoals te zien in het kader hieronder.

Bij voortgezet technisch lezen is het van belang dat leerlingen zélf hun boeken mogen kiezen, binnen een

door de leerkracht gemaakte selectie van kwalitatief goede boeken, passend bij de leeftijd. Dat maakt lezen betekenisvol en het bevordert bovendien de leesmotivatie en leesvaardigheid. Om te zorgen dat leerlingen het lezen ook volhouden, is het belangrijk dat ze niet te moeilijke, maar ook niet te makkelijke boeken kiezen. Daarnaast moet de leerkracht erop letten dat leerlingen variëren in soort boeken (genre) en onderwerp. Ook dat heeft namelijk een positief effect op de leesvaardigheid.^{60,61} Voor zeer zwakke lezers is het raadzaam om te werken met serieboeken over een bepaald onderwerp.

Ook bij spelling in de midden- en bovenbouw zorgt de leerkracht voor betekenisvolle activiteiten, bijvoorbeeld door dit te integreren in het schrijfonderwijs. Leerlingen raken zo meer doordrongen van het belang van een goede spelling. Vaak kennen ze de spellingregels wel en kunnen ze deze ook toepassen in de spellingles, maar maken ze meer spelfouten bij een (schrijf)opdracht die niet expliciet gericht is op spelling.⁶² Laat hen daarom een geleerde spellingregel expliciet toepassen en oefenen binnen een betekenisvolle schrijftaak.⁶³

Tips voor betekenisvolle lees- en schrijfactiviteiten in groep 3



- Laat leerlingen zelf woorden maken met de letters die ze hebben geleerd.
- Voorzie voorwerpen in het klaslokaal van betekenisvolle labels en laat leerlingen 'spelen' met de labels (bijvoorbeeld weghalen of vervangen). Maak bijvoorbeeld een schrijfhoek waarin blanco labels liggen, die kinderen kunnen beschrijven of bestempelen en op voorwerpen in de klas kunnen plakken.⁵⁸
- Laat leerlingen namen opschrijven, verlanglijstjes of boodschappenbriefjes maken, plattegronden maken, een zelfbedacht einde schrijven bij een voorgelezen verhaal, etcetera. Let daarbij niet op eventuele spelfouten, het gaat erom dat leerlingen de relevantie en functie van het schrijven ervaren.
- Lees elke dag voor. Gebruik kwalitatief goede teksten en boeken, met een gevarieerd taalgebruik en een gelaagde inhoud. Zo zorg je dat de leerlingen hun kennis- en ervaringswereld uitbreiden en in aanraking komen met nieuwe, onbekende woorden en verhaalstructuren. En je vergroot hun leesplezier en -motivatie.⁵⁹ Je kunt door voorlezen ook het functionele karakter van lezen benadrukken, door te laten zien dat informatieve teksten lezen helpen om een antwoord te vinden op kennisvragen van leerlingen. Je kunt hiervoor ook luisterboeken inzetten.



Er is veel onderzoek gedaan naar de taal- en kennisopbouw bij leerlingen als lezen wordt verbonden met onderwijs in wetenschap en technologie (W&T). Een bekend voorbeeld van zo'n aanpak is *Concept Oriented Reading Instruction* (CORI). Bij CORI worden leesstrategieën aangeleerd en geoefend in een betekenisvolle context, door lezen te verbinden met thema's uit de zaakvakken. De thema's beginnen met praktijkonderzoeken en tastbare voorwerpen.

Er zijn verschillende studies uitgevoerd naar de effecten van CORI, zoals een meta-analyse van 11 studies en een studie bij adolescenten.^{66,67} De verschillende onderzoeken tonen aan dat CORI positieve effecten heeft op de leesmotivatie en leesvaardigheid van leerlingen.

1.2 Maak begrijpend lezen en schrijven betekenisvol en functioneel

Begrijpend lezen is een functionele activiteit: je leest iets omdat je iets wilt weten voor een bepaald doel. In deze leidraad is het uitgangspunt dat onderwijs in begrijpend lezen dus altijd moet gaan over de opbouw van kennis om een authentiek doel te bereiken: leerlingen moeten het onderwerp waarover kennis wordt opgebouwd interessant vinden.^{42,64,65}

Leesbegrip is bovendien sterk afhankelijk van de kennis (en dus de woordenschat) die je hebt over een bepaald onderwerp. Hetzelfde geldt voor schrijven: je kunt alleen maar over een onderwerp schrijven als je daar iets vanaf weet.

Dit vraagt om thematisch werken, bijvoorbeeld door taalonderwijs te verbinden met een thema uit de zaakvakken (aardrijkskunde, geschiedenis, biologie). Leerlingen lezen beter én zijn gemotiveerder om te lezen als taalonderwijs en kennisopbouw met elkaar worden verbonden, zo is aangetoond in onderzoek bij met name wetenschap en technologie (zie kader).

Zo kies je een geschikt thema

Maar hoe kies je nu een geschikt thema? Voorop staat: zorg voor brede thema's die aansluiten bij de kerndoelen.⁶⁸ Een geschikt thema gaat over iets wat je vanuit verschillende perspectieven kunt bekijken. Een

thema neemt vaak de vorm aan van een brede vraag, stelling of dilemma, waarover verschillende meningen bestaan en waarover je veel kennis kunt vergaren. Dat stimuleert het denken en leidt vrijwel automatisch tot discussie en hogere-orde-denken. Kies dus voor brede thema's uit de kennisdomeinen geschiedenis, aardrijkskunde, natuur en techniek, cultuur, en mens en maatschappij. Zo verbreed en verdiep je de kennis die leerlingen in deze vakken opdoen.

Formuleer het thema bij voorkeur nooit alleen in zelfstandige naamwoorden. Dus niet: 'De middeleeuwen', of 'Water'. Beter zijn 'Leven in de middeleeuwen, hoe was dat?' of 'Water: vriend of vijand?' Essentieel is dat een thema veel stof tot nadenken geeft. Als de thematitel geen stelling, vraag of dilemma is, kun je dat als subthema meegeven. In het subthema kun je een aspect van het thema benoemen. Bijvoorbeeld bij het thema Water: Wat is de rol van water voor ons land? Wat zijn de gevolgen van klimaatverandering voor ons land?

Je kunt het thema en de subthema's het beste bepalen in overleg met een of meer collega's. Samen een thema voorbereiden verhoogt de kwaliteit. Thematisch werken is daarom een keuze die het best op schoolniveau wordt gemaakt (zie ook aanbeveling 6).

Door te werken met meer subthema's kunnen leerlingen een eigen (sub)thema kiezen waarover ze meer willen weten. Dat bevordert hun motivatie. Daarom is

Criteria bij het kiezen van een thema



De volgende criteria kunnen helpen bij het kiezen van een thema:

- Formuleer de thematitel als een vraag of dilemma (in plaats van één woord).
- Een thema heeft meer perspectieven en lokt uit tot denken.
- Het thema is breed en aansprekend, zodat leerlingen een eigen subthema kunnen kiezen waarover ze meer willen weten.
- Het thema sluit aan bij de kerndoelen voor de basisschool en bij de inhoud van de zaakvakken.

- Het thema wekt de nieuwsgierigheid, is uitdagend en een beetje spannend.
- Er zijn voldoende interessante boeken (zowel fictie als non-fictie), teksten en filmpjes beschikbaar over het thema.

In het boek 'Bijna alles wat je moet weten over thematisch onderwijs' van Martin Bootsma en Eva Naaijken kun je lezen hoe je thematisch onderwijs op school kunt vormgeven. Het boek biedt een raamwerk dat elke school kan gebruiken.⁶⁹

het ook zo belangrijk om mét de leerlingen te brainstormen over te kiezen subthema's. Beperk het aantal subthema's tot drie of vier, zodat meer leerlingen aan eenzelfde subthema kunnen werken en ze de opgedane kennis met elkaar kunnen uitwisselen. Een praktisch, maar belangrijk criterium bij de keuze voor een thema is of er voldoende interessante boeken (fictie en non-fictie), teksten en filmpjes beschikbaar zijn. Belangrijk is dat leerlingen veel kunnen lezen over het thema.

Maak het thema ook visueel voor de leerlingen. Dit doe je door het thema met de bijhorende subthema's te noteren op een grote flipover of whiteboard. Deze visuele weergave is het startpunt voor de lessen. Zorg ervoor dat het thema, de subthema's en de bijbehorende kennisopbrengst steeds zichtbaar blijven gedurende de looptijd van het thema. Zo kun je er ook tijdens andere lessen naar verwijzen, om verbanden te leggen en kennis te verdiepen.⁷⁴

Of die verdieping ook wordt bereikt, hangt sterk af van de motivatie van leerlingen.⁷⁰ Werken aan een concreet eindproduct dat nuttig of interessant is voor hen, vergroot hun betrokkenheid en motivatie.^{71,72} Bovendien zijn leerlingen zo genoodzaakt om de gelezen teksten actief te verwerken. Je kunt hen bijvoorbeeld een stuk laten schrijven op basis van de teksten die ze over een thema hebben gelezen. Vervolgens kun

je de teksten van alle leerlingen bundelen in een boekje, waarmee je de opbrengst van het thema zichtbaarder maakt. Of je organiseert samen een tentoonstelling, waarbij je ook de ouders uitnodigt.

Goede verwerkingsopdrachten hebben vaak een onderzoekend karakter. Ze vragen om een uitgebreid antwoord, om een uitgebreide oplossing of beschrijving. Belangrijk is dat de leerkracht aan zijn leerlingen duidelijk maakt wat het doel van een schrijftaak is, en voor wie de tekst bedoeld is. Bijvoorbeeld dat ze anderen moeten overtuigen en daarbij bepaalde elementen in de tekst moeten verwerken. Als je leerlingen helder en concreet meegeeft welk doel de verwerkingsopdracht heeft, dan komt dat de kwaliteit van een geschreven tekst ten goede.^{73,74}

Formuleren van subthemavragen bij het thema Klimaatverandering, waar maken we ons druk over? (bovenbouw).⁷⁴



Vanuit de doelen en in een brainstorm met leerlingen selecteren we drie grote subthema's:

1. Oorzaken van klimaatopwarming
2. Gevolgen van klimaatopwarming
3. Actie ondernemen en oplossingen bedenken

Vervolgens gaan we op zoek naar een overkoepelende vraag of dilemma bij deze drie subthema's. Mogelijke voorbeelden:

- Een blikje meer of minder op de grond heeft geen invloed, toch?

- Palmbomen op de Noordpool en iglo's in de woestijn? Wat is er aan de hand?
- Klimaatontkenner of de nieuwe Greta Thunberg, hoe keren we het tij?
- Hoe krijgt de dolfijn het weer dol-fijn?
- Waarom is die koeienscheet te heet voor onze planeet?
- Waarom zijn we niet allemaal wat meer zoals Gretha Thunberg?
- Etcetera.

Ook hierin maak je samen met de klas een keuze.



- 1 Maak het taalonderwijs betekenisvol en functioneel
- 2 Breid kennis en woordenschat uit voor automatische begripsvorming**
- 3 Stuur op diep begrip
- 4 Geef gerichte instructie, zodat leerlingen hun taalvaardigheid bewust kunnen aansturen
- 5 Ondersteun risicoleerlingen adequaat
- 6 Zorg voor voorwaarden op schoolniveau

2 Breid kennis en woordenschat uit voor automatische begripsvorming

Gelet op de grote rol van kennis en woordenschat voor begripsvorming (zoals beschreven in Taalontwikkeling in vogelvlucht) is het belangrijk dat alle leerlingen de kans krijgen om zich hierin te ontwikkelen. In deze aanbeveling lees je op welke manieren de leerkracht ervoor kan zorgen dat leerlingen hun kennis en woordenschat uitbreiden. Uiteindelijk doel is alle leerlingen taalvaardig te maken.

2.1 Bied gedurende langere tijd teksten aan over één thema

Leerlingen kunnen hun achtergrondkennis over een onderwerp of thema uitbouwen, als ze gedurende een langere periode teksten lezen over dat ene onderwerp. Zo hebben ze meer gelegenheid om een mentaal model op te bouwen en hun leesbegrip te vergroten. Informatieve teksten (uit boeken, tijdschriften of de krant, ook online) zijn hiervoor het meest geschikt. Maar je kunt er ook goed 'hybride teksten' voor gebruiken, bijvoorbeeld (delen van) romans die een historische context schilderen. Of fictieve teksten uit kinder- of jeugdboeken.

Thematisch werken is een goede, voor de hand liggende manier om mentale representaties op te bouwen (zie kader Mentaal model, hoe zit het ook alweer?). Ook de integratie van taaldoelen in wereldoriëntatie-vakken is effectief: de themagebonden woordenschat van leerlingen groeit meer wanneer leerkrachten kwalitatief goede teksten integreren in lessen wereldoriëntatie, dan wanneer ze aparte lessen voor lezen, schrijven en wereldoriëntatie geven.⁷⁵

2.2 Gebruik teksten van hoge kwaliteit met een goede structuur

De teksten die leerkrachten gebruiken om de kennis en woordenschat van hun leerlingen te vergroten, moeten voldoen aan bepaalde kwaliteitseisen. We spreken dan van 'rijke teksten'. Dit zijn authentieke teksten met een rijk taalgebruik. Kunstmatig verarmde teksten, met heel korte zinnen en weinig signaalwoorden, zijn moeilijk leesbaar bij gebrek aan een strakke structuur.⁷⁸⁻⁸⁰

Het kost lezers minder moeite om een coherente tekstweergave op te bouwen als de tekst een heldere structuur heeft: een strakke alinea-indeling en signaalwoorden.⁸¹ Als lezers betekenisrelaties niet zelf hoeven af te leiden, kost hen dat minder energie. Ze lezen de tekst sneller en begrijpen hem beter. Dit geldt voor leerlingen vanaf groep 4 in het basisonderwijs, maar ook voor vmbo- en vwo-leerlingen. Vooral lezers zonder veel achtergrondkennis over het onderwerp van de tekst hebben baat bij een goede structuur.⁸²

Mentaal model, hoe zit het ook alweer? ⁷⁶



Om een tekst goed te kunnen begrijpen moet een lezer een coherent, samenhangend beeld vormen van een tekst. Dit wordt een mentale representatie of mentaal model genoemd.⁷⁷ Dit mentale model kan op drie niveaus tot stand komen:³⁴

1. oppervlakterepresentatie
2. tekstbasis
3. situatiemodel

De oppervlakterepresentatie is het laagste niveau, en gaat om letterlijk woord- en zinsbegrip. Lezers maken op dit niveau nog geen inferenties. Dat betekent dat ze tekstdelen (nog) niet verbinden aan de eigen achtergrondkennis om de tekst te begrijpen of te verrijken.

Op het niveau van de tekstbasis maakt de lezer wel inferenties om de betekenis en onderlinge relaties tussen woorden en zinnen te achterhalen; zo komt de lezer tot begrip van alinea's en een coherent beeld van de tekst.

Op het niveau van het situatiemodel ten slotte, bereikt de lezer een volledig begrip van de tekst door deze in te bedden in en te verrijken met de eigen kennis.

De lezer vormt dus een samenhangend beeld door verbanden te leggen tussen tekstdelen enerzijds en de tekst en de achtergrondkennis anderzijds.

We bevelen leerkrachten daarom aan om te werken met boeken en artikelen met een strak georganiseerde tekststructuur, en niet met teksten die alleen (losse) feiten over een onderwerp weergeven.

Tip: Om na te gaan of een tekst een goede structuur heeft, lees je hem hardop. Is de tekst niet vloeiend met intonatie te lezen? Dan is die moeilijk leesbaar en minder bruikbaar in het onderwijs. Probeer de optimale balans te vinden: een tekst moet moeilijk genoeg zijn om uit te dagen, maar niet zó moeilijk dat het de leerlingen demotiveert.

We onderscheiden verschillende tekststructuren: beschrijving, chronologie, vergelijking, oorzaak-gevolg, probleem-oplossing. Elke structuur is te herkennen aan bepaalde signaalwoorden (zie tabel 1).

2.3 Vergroot de woordenschat in betekenisvol taalonderwijs

Het is om verschillende redenen belangrijk om woorden niet geïsoleerd aan te leren, maar te verbinden aan betekenisvolle lees-, spreek- en schrijfactiviteiten. Ten eerste omdat kinderen hun woordenschat vooral ontwikkelen door boeken te lezen of te luisteren naar voorgelezen boeken.^{30,84-86} Van de ongeveer 2.500 woorden die leerlingen per jaar leren, leren ze er slechts 300 tot 600 expliciet aan. De rest verwerven ze doordat ze woorden lezen of horen en hun betekenis onbewust leren met de kennis die ze al hebben. Door leerlingen veel en langdurig teksten over eenzelfde onderwerp te laten lezen (of beluisteren), help je hen dus om achtergrondkennis en de bijbehorende woordenschat op te bouwen.

Tekststructuur	De tekst beschrijft...	Signaalwoorden	Schematische weergave
Beschrijving	kenmerken van een fenomeen	• bijvoorbeeld • een ander aspect	
Chronologie	een reeks gebeurtenissen of serie stappen waarbij volgorde of tijd belangrijk is	• eerst, dan • voordat • jaartallen	
Vergelijking	overeenkomsten en verschillen tussen twee of meer zaken	• net zoals • zowel... als • vergelijkbaar	
Oorzaak-gevolg	een oorzaak met meerdere gevolgen of een serie oorzaken die tot één gevolg leiden	• daardoor • want • als gevolg hiervan	
Probleem-oplossing	een probleem en één of meer oplossingen voor dat probleem	• dus • zodat • dit helpt om	

Tabel 1. Kenmerken van tekststructuren⁸³

Kenmerken voor rijke teksten

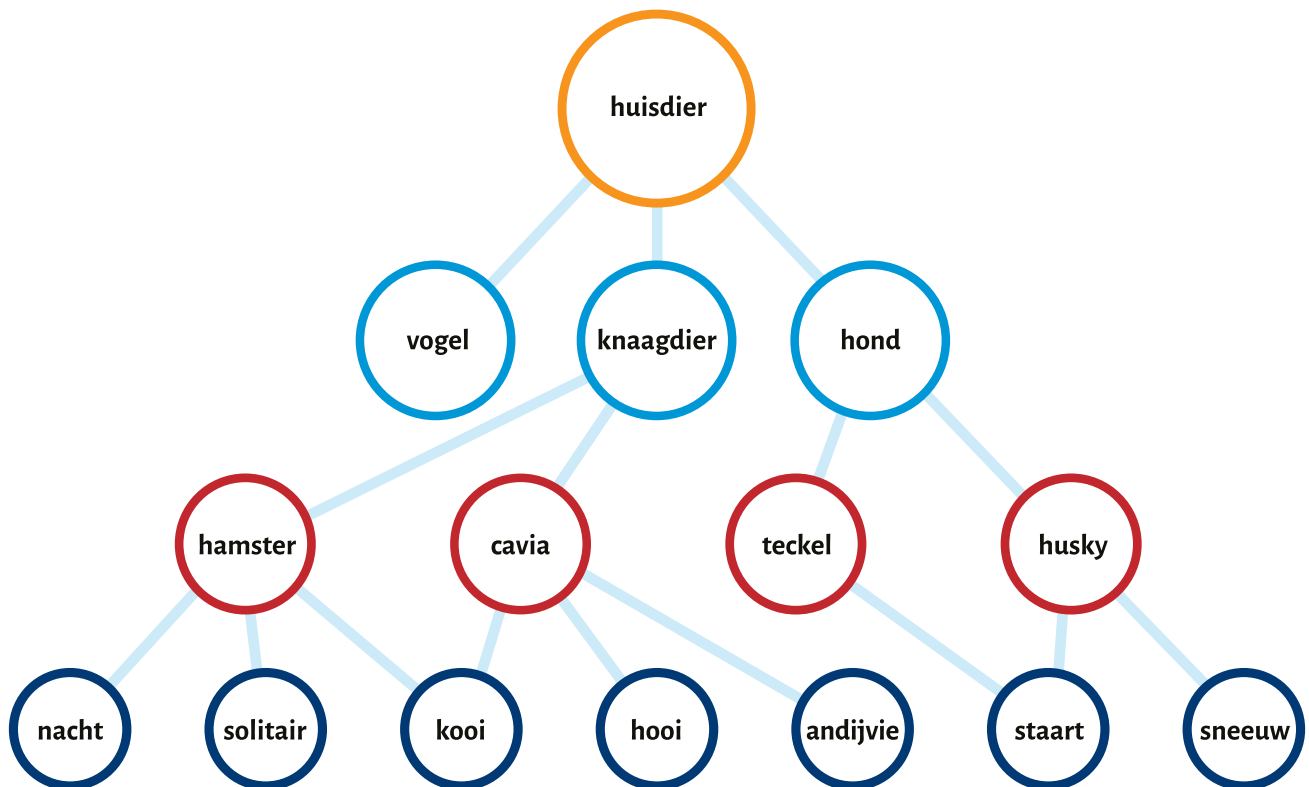


SLO heeft kenmerken geformuleerd, waaraan een rijke tekst moet voldoen.¹ Een rijke tekst:

- raakt, prikkelt de leerling en biedt uitdaging
- helpt de leerling zichzelf en de wereld beter te begrijpen
- nodigt de leerling uit tot nadenken en betekenisgeving
- laat de leerling betekenisvolle verbanden binnen en tussen teksten leggen
- heeft afwisselende en veelzijdige taal
- heeft een gelaagde of originele inhoud
- is authentiek en afkomstig van een herleidbare bron

Een tweede argument om woorden in te bedden in betekenisvolle activiteiten, is dat leerlingen nieuwe woorden het beste leren in een betekenisvolle context. Dan kunnen ze namelijk woorden en inhoud aan elkaar koppelen. Als leerlingen nieuwe woorden (labels) hebben geleerd, gaan ze die woorden categoriseren en relaties tussen concepten leggen. Leerlingen

onthouden woorden beter, als ze die met andere woorden kunnen verbinden.⁸⁷ Door woorden in een samenhangend netwerk aan te bieden, maak je het voor hen gemakkelijker om zulke verbindingen te leggen. Figuur 1 laat dit schematisch zien.



Figuur 1. Schematische weergave van een hiërarchisch kennisnetwerk. Hoe hoger de cirkel in het figuur, hoe algemener het concept in het netwerk (en dus hoe hoger in de hiërarchie).⁸⁷

Rijk aanbod, ook voor meertalige leerlingen

Meertalige leerlingen hebben niet twee afzonderlijk functionerende taalsystemen (één netwerk met woorden uit de ene taal en één uit de andere taal). Hun verschillende talen zijn actief in een gezamenlijk taalsysteem en die gaan daarbinnen met elkaar de interactie aan.⁸⁸ Bij gebruik van een woord in de ene taal wordt de vertaling in de andere taal geactiveerd. Veel (conceptuele) kennis is bovendien taalonafhankelijk. Een leerling die een woord niet in het Nederlands maar wel in zijn moedertaal kent, hoeft het concept niet opnieuw te leren; hij hoeft er enkel een Nederlands label aan te koppelen.

Bij de versterking van de (Nederlandse) woordenschat van meertalige leerlingen gelden dezelfde principes als bij eentalige leerlingen: een rijk taalaanbod zorgt voor een brede en diepe woordenschat. Je kunt de bestaande kennis van meertalige leerlingen gebruiken – ongeacht in welke taal ze deze hebben verworven – en hen verbanden laten leggen tussen woorden en begrippen uit beide talen.⁸⁸ Het is ook mogelijk om de moedertaal van meertalige leerlingen een plek in de klas te geven, bijvoorbeeld door themawoorden in verschillende talen te bespreken (*multilingual label quest*). Daarbij kunnen ze wijzen op overeenkomsten tussen woorden uit verschillende talen.

2.4 Het belang van schooltaal voor dieper begrip

Taal die niet direct naar het hier en nu verwijst, maar is ontdaan van deze concrete context, gaat vaak gepaard met moeilijkere termen en woorden die verbanden beschrijven. We noemen dit ook wel schooltaal, omdat dit taal is die veel – maar zeker niet uitsluitend – op school wordt gebruikt. Schooltaal heeft andere kenmerken dan de informele taal die veel kinderen van huis uit gewend zijn (ook wel ‘dagelijkse algemene taalvaardigheid’, DAT). We weten dat het belangrijk is om schooltaal aan te bieden.⁸⁹

Schooltaalwoorden zijn niet gebonden zijn aan één specifiek domein. Voorbeelden van schooltaalwoorden zijn: functie, gevolg, illustratie, achtergrond en bepalen. Schooltaalwoorden komen vaak voor in boeken en in gesprekken met volwassenen. Kinderen leiden de betekenis van schooltaalwoorden vaak af uit de context van een verhaal of uitleg van de leerkracht. Bijvoorbeeld als de leerkracht vertelt dat op de illustratie een hond te zien is. De leerling ziet een plaatje van een hond, en leidt hieruit de betekenis van het woord ‘illustratie’ af.

Leerlingen die veel schooltaalwoorden kennen, kunnen de betekenis van onbekende woorden in een tekst vaak snel afleiden. Daardoor hebben ze meer mentale capaciteit over voor een dieper begrip van de tekst. Ook voor leerlingen met een andere thuistaal dan het Nederlands is het leren van schooltaal belangrijk. Als zij in hun

Aandachtspunten bij uitbreiding van de woordenschat



Belangrijke aandachtspunten bij uitbreiding van de woordenschat:

- Leerlingen leren de meeste woorden vanuit de context. Zorg dus voor kwalitatief goede teksten, met een goede balans tussen bekende en onbekende woorden.
- Leerlingen met een beperkte woordenschat help je door hen goed voor te bereiden op de spreek-, luister-

of leestaak. Bijvoorbeeld door eerst een filmpje te laten zien of andere visuele ondersteuning te bieden.

- Daarnaast zijn leerlingen, zeker risicoleerlingen, gebaat bij expliciete instructie in het gebruik van strategieën om de betekenis van woorden te achterhalen.

Meer weten over ondersteuning van risicoleerlingen? Lees dan aanbeveling 5.

thuis taal al conceptuele kennis van schooltaal en specifieke woorden hebben, kunnen zij die kennis benutten om deze woorden ook vlotter in het Nederlands te leren.

2.5 Maak veel ruimte voor voorlezen in alle groepen

Voor kinderen van groep 3 tot en met 8 is voorlezen een goede manier om hun achtergrondkennis en woordenschat te vergroten.⁹⁰ Net zoals ze in het begrijpend leesonderwijs in aanraking komen met veel nieuwe woorden in betekenisvolle contexten, gebeurt dat ook als ze luisteren naar teksten. Het meeste onderzoek naar voorlezen, en specifiek naar interactief voorlezen, is gedaan bij kleuters.

Bij interactief voorlezen gaan leerkrachten voor en na het voorlezen in gesprek met kinderen over het verhaal.⁹¹ Ze stellen bijvoorbeeld open vragen over de gebeurtenissen en de personages. Daarnaast kunnen ze kinderen uitnodigen om verbanden te leggen, zowel binnen het verhaal als daarbuiten. Bijvoorbeeld met vragen die kinderen uitdagen om gebeurtenissen in het verhaal te koppelen aan eigen ervaringen en emoties.⁹² Ten slotte kan de voorlezer nieuwe woorden introduceren in de voorleestekst of tijdens de interactie, om zo de woordenschat van kinderen te stimuleren.⁹³ Tijdens het voorlezen van het verhaal zelf is het belangrijk dit zonder interactie te doen, zodat de kinderen de betooglijn goed kunnen blijven volgen.

Interactief voorlezen op school heeft een positief effect op de woordenschatontwikkeling van jonge kinderen.⁹⁴ Het bevordert met name de productieve woordenschat, dus de mate waarin leerlingen zelf de nieuwe woorden kunnen gebruiken.⁹⁵⁻⁹⁷

Vooraf leerlingen die actief deelnemen aan gesprekken over de voorgelezen tekst vergroten hun tekstbegrip.^{90,98} Het helpt wanneer je 'iets' toevoegt aan de letterlijke tekst uit het boek. Dat kan door te wijzen in de tekst, definities van kernwoorden te geven, of passages in eigen woorden te herhalen (*dialogic reading*).

Daarnaast kun je door voor te lezen de leerlingen laten ervaren hoe je vloeiend een tekst leest. En kan het leerlingen stimuleren om zelf te gaan lezen. Lees

bijvoorbeeld het eerste stuk uit een boek voor. Leerlingen worden dan mogelijk nieuwsgierig naar het vervolg en zijn eerder geneigd om zelf het boek te gaan lezen.

Meertalige leerlingen die worden voorgelezen in hun moedertaal, of in beide talen, krijgen een grotere woordenschat in de taal die op school wordt gebruikt. Ook dit is vooral aangetoond in onderzoek bij kleuters. Voor dit meertalig voorlezen kun je de hulp van ouders of andere leerlingen met dezelfde taal inschakelen, of gebruik maken van digitale boeken.⁸⁸ Ook kun je dezelfde boeken in verschillende talen lezen, om ervoor te zorgen dat leerlingen specifieke woorden verwerven. In het algemeen geldt dat een goed ontwikkelde woordenschat in de thuistaal bevorderlijk is voor de woordenschat in het Nederlands.

2.6 Stimuleer leerlingen om complexere taal te gebruiken

Om te komen tot automatische begripsvorming hebben leerlingen voldoende kennis nodig van concepten, uitgedrukt in woord- en zinsstructuren. Een rijk taal-aanbod van de leerkracht, met veel ruimte voor interactie en feedback, is daarvoor cruciaal.

Een leerkracht staat continu model voor de leerlingen. De taalomgeving van leerlingen heeft een direct effect op hun taalvaardigheid. Als leerkrachten bijvoorbeeld vaker samengestelde zinnen gebruiken, dan ontwikkelen leerlingen een beter taalbegrip en gaan ze zelf ook complexere zinnen maken. Studies die specifiek kijken naar bepaalde taalkenmerken (vervoegingen en verbuigingen, gebruik van functiewoorden, etcetera) laten een samenhang zien tussen de taal die leerlingen horen en hun gebruik van zulke taalstructuren.⁹⁹

Deze resultaten pleiten voor een aanpak waarin leerkrachten en ouders worden getraind hoe ze tegen kinderen kunnen praten en hoe ze gesprekken kunnen voeren. In de Nederlandstalige context zijn de effecten daarvan vooral aangetoond bij jonge kinderen.⁸⁹ Maar ook voor oudere leerlingen is het aannemelijk dat het een positief effect heeft op hun taalgebruik (waaronder de woordenschat) als hun leerkrachten getraind zijn in taalgebruik en ze zich daarvan meer bewust zijn.

Tips voor voorlezen in de klas



- Kies voor kwalitatief goede boeken.
- Zorg dat je in gesprekken over het verhaal niet te veel uitweidt.
- Bepaal op basis van het doel dat je met het boek voor ogen hebt, welke vragen zinvol zijn om te stellen.
- Lees de tekst letterlijk voor, dus ook de woorden die je (te) moeilijk vindt voor kinderen; vereenvoudig het taalgebruik niet.
- Voer taaldenkgesprekken met leerlingen naar aanleiding van het verhaal.

Je kunt bijvoorbeeld alledaagse woorden vervangen door complexe woorden, zoals:

moeilijk	complex
de weg wijzen	navigeren
sorry zeggen	excuseren
vervoer	transport
aankomen	arriveren

Denk bij de bespreking van verhalen ook aan verschillende woorden voor emoties: dus niet alleen blij, boos, verdrietig en bang, maar ook: verbouwereerd, afgunstig, etcetera.

Leerkrachten doen er dus goed aan zelf meer van deze complexe woorden te gebruiken. En leerlingen hier veel mee te laten oefenen. Daar hebben ze overigens wel ondersteuning bij nodig. Meer hierover kun je lezen bij aanbeveling 4.



- 1 Maak het taalonderwijs betekenisvol en functioneel
- 2 Breid kennis en woordenschat uit voor automatische begripsvorming
- 3 **Stuur op diep begrip**
- 4 Geef gerichte instructie, zodat leerlingen hun taalvaardigheid bewust kunnen aansturen
- 5 Ondersteun risicoleerlingen adequaat
- 6 Zorg voor voorwaarden op schoolniveau

3 Stuur op diep begrip

Om je leerlingen tot diep begrip te laten komen, moet je ze aanzetten tot nadenken over wat ze hebben gelezen of gehoord. Oftewel als leerkracht zorg je dat je leerlingen tijdens en na het lezen hogere-orde-denkvaardigheden inzetten, zoals integreren, evalueren en interpreteren.^{43,44} Je kunt dit op verschillende manieren doen. Je kunt je leerlingen ondersteunen om verbanden te leggen die het lees- of luisterbegrip ten goede komen. We tonen de kracht van gesprekken over de inhoud bij het lezen of luisteren naar teksten. Tot slot laten we zien hoe schrijfactiviteiten kunnen bijdragen aan dieper lees- of luisterbegrip.

3.1 Ondersteun leerlingen bij het leggen van verbanden bij het lezen

Je kunt je leerlingen ondersteunen om verbanden te leggen bij het lezen van teksten.¹⁰⁰ Zowel goede als minder goede lezers hebben daarvan profijt. Het gaat daarbij om:

- Achtergrond- of voorkennis activeren en benutten
- Het eigen leesproces controleren

Activeren en benutten van achtergrondkennis

Voordat je een nieuwe tekst over een onderwerp aanbiedt, ondersteun je leerlingen door de kennis die ze al hebben over het onderwerp te activeren en benutten. Hoe gaat dat in zijn werk?

Als nieuwe informatie uit de tekst en relevante bestaande kennis tegelijkertijd actief zijn in het hoofd van de lezer, kan hij nieuwe kennis en verbanden toevoegen aan de kennis die hij al heeft.^{101,102} Door teksten te lezen, kunnen leerlingen ook nieuwe verbanden leggen tussen al opgeslagen kennis-elementen die ze daarvoor nog niet met elkaar in verband hadden gebracht. Daarom is het van belang dat de leerkracht de achtergrondkennis van de leerlingen activeert voordat hij nieuwe informatie aanbiedt.³⁰

Je kunt de achtergrondkennis op verschillende manieren activeren. We bespreken enkele aanpakken die effectief zijn om het leesbegrip te bevorderen:¹⁰³

Directe instructie

Voordat leerlingen een verhalende of informatieve tekst gaan lezen, kan de leerkracht kernconcepten, hoofdgedachten of relevante achtergrondinformatie aan hen geven. Dit kan (ook) behulpzaam zijn wanneer de tekst een minder goede structuur heeft of wanneer de leerlingen een sterk uiteenlopende voorkennis hebben van het onderwerp.

Graphic organizers om achtergrondkennis te activeren

Er zijn verschillende *graphic organizers*, of visuele modellen. Hierna laten we twee effectieve vormen zien.

a. W3-schema voor het lezen van informatieve teksten

Wat weet ik al?	Wat wil ik weten?	Wat heb ik geleerd?

Tabel 2. W3-schema

Om de achtergrondkennis van leerlingen te activeren kun je een W3-schema maken. Voordat ze gaan lezen, denken leerlingen na wat ze al weten over het onderwerp van de tekst; dat schrijven ze op in de linkerkolom. Daarna laat je ze alleen of in tweetallen bedenken wat ze nog meer willen weten over het onderwerp. Als de leerlingen blijven steken in oppervlakkige feitenvragen kun je ze met hogere-orde-denkvragen uitdagen om dieper na te denken, bijvoorbeeld over oorzaak-gevolg-relaties. Na lezing van de tekst schrijven ze in de derde kolom mogelijke antwoorden op de vragen of andere relevante nieuwe informatie.

b. Mindmap

Een veel gebruikte werkvorm om de achtergrondkennis te activeren is een *mindmap* maken. Een mindmap geeft de relaties tussen begrippen en ideeën grafisch weer. In het midden van een leeg vel papier schrijf je het onderwerp van de tekst. Vervolgens vraag je de kinderen waar ze allemaal aan denken bij dit onderwerp. Dit noteer je in steekwoorden of beelden. Met hoofd- en zijtakken werk je het thema steeds verder uit. Door kleuren en pijlen te gebruiken (respectievelijk om subthema's te clusteren en om verbanden aan te brengen) kun je de mindmap meer structuur geven. Je kunt de leerlingen ook zelf een mindmap laten maken.

Een variant is de *conceptmap*. Bij een conceptmap is de weergave altijd opgebouwd rond een probleemstelling of vraag (bijvoorbeeld: waardoor warmt de aarde op?). De conceptmap verduidelijkt de verschillende verbanden tussen de concepten (bijvoorbeeld oorzaak-gevolg).

Uitwisselen in tweetallen: wat weten leerlingen al?

De leerkracht kan de voorkennis van leerlingen activeren door hen in tweetallen te laten uitwisselen wat ze weten over het onderwerp. Formuleer daarbij een

gerichte opdracht. Stel bijvoorbeeld dat de tekst gaat over plastic soep. Vraag de leerlingen dan om met hun maatje uit te wisselen wat ze de afgelopen week aan plastic hebben gebruikt of gekocht en welke alternatieven er waren. Laat ze elkaar vervolgens vertellen wat ze weten over oorzaken, effecten en oplossingen. Een tweegesprek biedt kinderen de kans om veel mondelinge taal te gebruiken in een zinvolle uitwisseling met een klasgenoot. Veel meer kinderen zijn gelijktijdig aan het woord dan bij een klassikaal gesprek. En leerlingen kunnen hun eigen kennis goed verwerken, omdat ze die in eigen woorden aan anderen moeten uitleggen.

Controleren van het eigen leesproces

Kinderen moeten leren om tijdens het lezen te controleren of ze begrijpen wat ze hebben gelezen. Dat noemen we het controleren van het leesproces. Ze leren daarbij ook wat ze kunnen doen als ze iets niet (meteen) begrijpen, zoals een woord herlezen of een verband met iets anders leggen, om de mentale representatie van de tekst compleet te maken. De effectiviteit hiervan is in verschillende onderzoeken aangetoond.^{106,107}

Bewust controleren of je de tekst (nog) begrijpt is dus belangrijk. Of en hoe (diepgaand) leerlingen hun begrip controleren hangt af van hun 'standaard voor coherentie': hoe hoog leggen ze de lat om de tekst goed te begrijpen? Dit verschilt per leerling en is onder meer afhankelijk van hun motivatie. Een leerling kan ook verschillende standaarden hebben per tekst, afhankelijk

van het doel, de aard en diepgang van de tekst: is globaal begrip afdoende of, moet de tekst met een bepaald leesdoel kritisch en zorgvuldig worden gelezen?

Goede lezers stemmen hun standaard voor coherentie af op het leesdoel. Dat gebeurt echter vaak impliciet. Leerlingen moeten leren om de juiste standaard toe te passen. Laat leerlingen dan ook direct ervaren dat ze hun eigen begrip en controle kunnen aanpassen aan hun leesdoelen. Leer hun wat de juiste standaarden zijn bij bepaalde leesdoelen.⁴² Als een leerling een tekst leest om de inhoud te vergelijken met een eerder gelezen tekst over hetzelfde onderwerp, moet hij vaker controleren of hij de tekst nog begrijpt dan bij het lezen van een mededeling over het verplaatsen van een voetbalwedstrijd naar een andere datum. De standaard van coherentie is in dit eerste geval dus veel hoger.

3.2 Laat leerlingen in gesprek gaan over teksten

Ideeën uitwisselen over een tekst kan bijdragen aan het leesbegrip van leerlingen, omdat het hun actieve betrokkenheid bevordert. Daarnaast worden ze zo geconfronteerd met alternatieve interpretaties, wat hen uitdaagt om teksten diepgaander te verwerken.¹⁰⁸ Discussie over teksten kan dus zowel de motivatie van leerlingen bevorderen omdat het hen verbindt (een psychologische basisbehoefte), als aanzetten tot diep begrip.

Misconcepten tegengaan



Als de leerkracht de voorkennis van zijn leerlingen activeert, is het belangrijk om te achterhalen of zij preconcepten of misconcepten hebben. Dat zijn ideeën die gedeeltelijk of in zijn geheel niet stroken met de werkelijkheid. Wanneer leerlingen misvattingen hebben, moeten deze eerst worden aangepast of zelfs verwijderd. Daarna kunnen ze pas nieuwe elementen en verbanden toevoegen aan wat ze al weten.¹⁰⁴

Leerkrachten kunnen misconcepten het beste wegnemen door leerlingen teksten aan te bieden met een 'weerleggingsstructuur'.¹⁰⁵ In zulke teksten volgt een beschrijving van de juiste kennis onmiddellijk op de beschrijving van de onjuiste kennis. Op die manier zijn de juiste en onjuiste kennis tegelijk actief, en kan de leerling een verband leggen tussen de twee. De tekst licht de juiste informatie uitgebreid toe, waardoor de leerling zijn mentale weergave van de juiste informatie kan versterken. Dit vergroot de kans dat hij de juiste kennis toepast in een nieuwe situatie.³⁰

Een gesprek over een tekst kan verschillende doelen hebben. Een doel kan bijvoorbeeld zijn om de tekst 'objectief te bevragen'. Daarbij gaat het erom dat leerlingen bepalen wat de tekst hun leert en wat de waarde daarvan is. De leerlingen bespreken de tekst niet alleen, maar discussiëren ook over wat deze toevoegt of verandert aan hun kennis over het onderwerp.

Een ander doel is argumenteren naar aanleiding van de tekst. Daarbij leren leerlingen om argumenten te ontlelen aan een tekst en deze te gebruiken. Ze kunnen daarnaast ook argumenten aandragen op basis van hun achtergrondkennis en ervaring. Door te argumenteren kunnen leerlingen verschillende perspectieven op een

onderwerp met elkaar confronteren.¹⁰⁹ De effecten op het leesbegrip van discussiëren over een tekst zijn groter voor zwakkere dan voor (boven)gemiddelde leerlingen.^{30,110}

Gesprekken over teksten moeten aan bepaalde kenmerken voldoen, willen ze productief zijn:

- Ze moeten gestructureerd zijn en een duidelijk doel hebben.
- Ze moeten leerlingen aanmoedigen om samen te redeneren vanuit open, authentieke en betekenisvolle vragen.
- De leerkracht ondersteunt en doet voor, waar nodig, maar domineert het gesprek niet.

Gespreksfragment over kruistochten¹¹¹



Leerkracht Tanja voert een taaldenkgesprek over de kruistochten. Leerlingen krijgen de ruimte om actief deel te nemen en historisch te redeneren.

Leerkracht: Zal iedereen die meedeed met de tocht blij zijn geweest tijdens de tocht, maar ook na de tocht en waarom denk je van wel of niet en wie zal er blij mee zijn geweest en wie niet?

Jean: Ik denk dat de koopman eigenlijk heel blij is geweest, want hij heeft al veel spullen verhandeld. Ik denk dat hij wel blij is geweest.

Koen: Maar de monniken waren minder blij, want eh ze dachten: ja we krijgen onze stad terug, maar nu zien ze pas van ehh, goh, laten we stoppen, laten we stoppen, onze stad wordt verwoest door alle mensen die de stad terug willen veroveren, maar ze maken de stad juist stuk.

Carlijn: Ze maken de stad niet echt stuk.

Dylan: Ik zou wel meegaan, maar ook weer niet, want de kans dat je vermoord wordt. Maar als je dan onvrije boer bent, dan zou ik het wel doen.

Stacy: Ja, je hebt gelijk, de kans dat je vermoord wordt, is heel groot.

Tom: Maar als je edele bent enzo ...

Pepijn: Maar als je onvrije boer bent, wil je vrije boer worden, dus is het logisch dat je mee gaat. En veel mensen willen sowieso mee, want dan kunnen ze weer wat handel meenemen of ze veroveren weer eens iets of eh ze worden vrije boer.

Walt: Als je boer bent en je gaat mee en je wordt gedood, dan heb je er helemaal niets aan, dan had je het niet moeten doen en dat geldt ook voor de anderen, want als je gedood wordt, dan heb je ook een pijnlijke ehhh.

Leonora: En als je geen risico neemt word je sowieso nooit vrije boer. Dus... je kan beter het risico nemen dat je vrije boer wordt, dan weet je tenminste.

Het hele artikel bij dit fragment vind je op:
https://www.slo.nl/publish/pages/19522/taaldenkgesprekken_en_wereldoriëntatie.pdf



Vragen om het tekstbegrip te vergroten



Voorbeelden van goede, open vragen om het tekstbegrip te vergroten:

- Wat denk je dat er gaat gebeuren als ...?
- Hoe zou dat komen, denk je?
- Waarom denk je dat?
- Wat bedoelde de hoofdpersoon toen ...?
- Wat maakt dit anders dan ...?

Meer informatie kun je vinden op:

https://www.lezen.nl/wp-content/uploads/2021/01/Over20boeken20gesproken_0.pdf



Rol van de leerkracht bij sturen op diep leesbegrip

Bij het sturen op leesbegrip is een belangrijke rol weggelegd voor de leerkracht. Als leerkracht zet je de standaard voor de diepte van het begrip. Om te sturen op diep begrip dien je het leesdoel zo te formuleren dat het de leerlingen uitnodigt om hogere-orde-denkvaardigheden in te zetten. Let erop dat je open vragen stelt en het gesprek niet domineert. Belangrijk is de leerlingen in gesprekken over teksten voldoende ruimte te geven voor eigen inbreng. Stimuleer hen om hardop te denken en hun gedachten toe te lichten.¹⁵ Als leerkracht ben je zo min mogelijk aan het woord en zorg je voor structuur in het gesprek en voor verdieping.¹⁰⁹

Je kunt met verschillende interactievaardigheden het gesprek met en tussen leerlingen op gang houden en naar een hoger niveau tillen.¹¹² Hierdoor gaan de leerlingen met elkaar doordenken en redeneren over een specifiek onderwerp.¹¹³ Met (open) denk- en redeneervragen kun je leerlingen uitdagen om hogere-orde-denkvaardigheden als analyseren, evalueren en reflecteren te gebruiken. Authentieke, open en prikkelende vragen nodigen bovendien uit om een uitgebreid antwoord te geven.^{109,114}

Op de antwoorden van de leerlingen kun je vervolgens doorvragen. Of je kunt reageren met een opmerking die nieuwe reacties en ideeën uitlokt.

Dit type gesprekken vraagt wel enige voorbereiding, bijvoorbeeld door van tevoren vragen te formuleren die op elkaar voortbouwen, zodat een samenhangend

gesprek ontstaat.¹¹⁵ Een veilig pedagogisch klimaat is een basisvoorwaarde voor deze gesprekken: leerlingen moeten zich veilig voelen om zich uit te drukken, een gedachte of idee te delen of een vraag te stellen.⁶

Leerlingen kunnen ook in tweetallen of kleine groepjes met elkaar sparren over een gelezen tekst of filmpje dat ze hebben gezien. Ze krijgen dan meer spreektijd en kans om op elkaar te reageren. Bovendien voelen leerlingen zich in kleine groepjes vaak veiliger om te spreken. Door de rollen in het gesprek te verdelen en deze regelmatig te wisselen (wie is voorzitter; wie zorgt dat alle leerlingen aan het woord komen, etcetera) kun je de actieve inbreng van elke leerling in het groepje stimuleren.⁶

3.3 Laat leerlingen schrijven na lezing van een tekst

Lezen en schrijven zijn geen gescheiden processen.¹¹⁶ Schrijven kan juist helpen om een tekst te begrijpen. Hiervoor zijn vier redenen te geven:

- Schrijven maakt de inhoudelijke kern van de tekst expliciet. Het vraagt van de schrijver om de ideeën uit de tekst in samenhang weer te geven.
- Schrijven stimuleert reflectie over de tekst, omdat de inhoud gemakkelijker is te beoordelen wanneer hij op schrift staat.
- Schrijven vergroot de betrokkenheid van de lezer bij de tekst, omdat hij actief moet besluiten wat hij opschrijft.

- Schrijven zorgt ervoor dat je nadenkt over de gelezen tekst, omdat je die in eigen woorden moet herschrijven.¹¹⁷

Onderzoek laat zien dat schrijfactiviteiten bij het begrijpend lezen inderdaad positief uitpakken voor het tekstbegrip van leerlingen. Op gestandaardiseerde

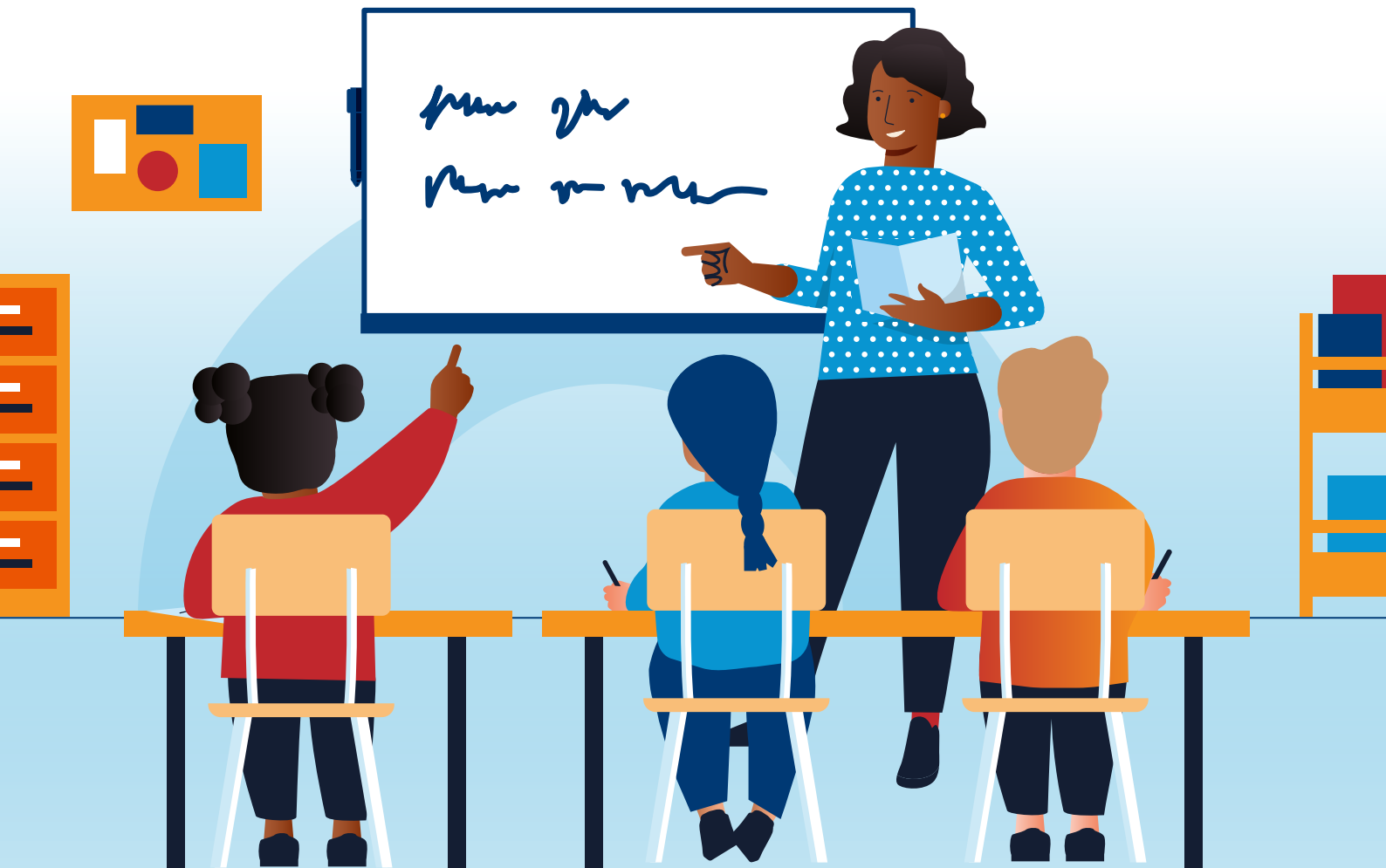
toetsen zijn kleine effecten op het leesbegrip vastgesteld, op door de onderzoekers gemaakte toetsen was sprake van middelgrote effecten. Daarbij maakte het niet uit of het ging om verhalende teksten of om informatieve teksten. De bevindingen gelden voor alle leerlingen, maar vooral voor zwakke lezers.¹¹⁸⁻¹²⁰

Effectieve schrijfactiviteiten¹²¹



Een aantal voorbeelden van effectieve schrijfactiviteiten:

- Doorschrijven over het onderwerp, in aanvulling op de (begrijpend) leesles
- Samenvatten
- Aantekeningen maken
- Schriftelijke vragen over een tekst stellen (of beantwoorden)



- 1 Maak het taalonderwijs betekenisvol en functioneel
- 2 Breid kennis en woordenschat uit voor automatische begripsvorming
- 3 Stuur op diep begrip
- 4 Geef gerichte instructie, zodat leerlingen hun taalvaardigheid bewust kunnen aansturen**
- 5 Ondersteun risicoleerlingen adequaat
- 6 Zorg voor voorwaarden op schoolniveau

4 Geef gerichte instructie, zodat leerlingen hun taalvaardigheid bewust kunnen aansturen

Met betekenisvol taalonderwijs snijdt het mes aan twee kanten: leerlingen ontwikkelen hun taalvaardigheid én vergroten hun kennis van de wereld. Effectief taalonderwijs betekent daarnaast dat de leerkracht gerichte instructie geeft aan leerlingen om hun lees-, spreek- en schrijfvaardigheid bewust aan te sturen. In deze aanbeveling lees je hoe je strategieën in begrijpend lezen, luisteren, schrijven en spreken kunt aanleren bij leerlingen. We gaan in op instructie in tekststructuren en we laten zien hoe lezen en gesprekken een plek kunnen krijgen in de schrijfinstructie.

4.1 Twee lijnen in taal instructie

Bij de taal instructie onderscheiden we twee lijnen:

1. Instructie om de instrumentele vaardigheden ‘aanvankelijk lezen’ en ‘spelling’ aan te leren. Deze instructie hoeft een leerkracht niet in te bedden in thematisch onderwijs. Het is juist efficiënter wanneer leerlingen de basis onder de knie krijgen in gerichte lessen in technisch lezen en spelling. Wel is het zaak om hen te laten oefenen met de aangeleerde vaardigheden in functionele en betekenisvolle lees- en schrijfp opdrachten.
2. Instructie om het lees- en luisterbegrip en de spreken en schrijfvaardigheid van leerlingen te vergroten. Deze instructie kan goed vorm krijgen in thematisch onderwijs. Er zijn verschillende typen instructie: instructie in strategieën, instructie over kennis van tekststructuren en instructie in hoe leerlingen door uitwisseling tot beter geschreven teksten kunnen komen.

4.2 Geef expliciete instructie in technisch lezen en spellen

Leestechiek en spelling zijn instrumentele vaardigheden die je het beste kunt aanleren met directe instructie. Expliciete directe instructie (EDI) is het meest effectieve instructiemodel.⁸⁵ Het model kent de volgende stappen:

1. Het doel van de les aangeven
2. De lesstof uitleggen
3. De toepassing voordoen
4. Het geleerde begeleid inoefenen
5. Leerlingen passen het geleerde zelfstandig toe

Deze opbouw past goed bij het lees- en spelling-onderwijs. Je kunt de stappen vooraf expliciet maken. Leerlingen die onvoldoende profiteren van de groeps-instructie kun je extra aandacht buiten de groepsles geven (zie aanbeveling 5).

Bij onderwijs in aanvankelijk lezen geeft de leerkracht expliciete instructie in de teken-klankkoppeling. In de eerste helft van groep 3 leren de kinderen systematisch de ‘elementaire leeshandeling’ aan: de koppeling van

klanken (auditief) aan tekens/lettersymbolen (visueel). Een koppeling tussen het schrijven en lezen van letters en woorden bevordert bovendien de representaties in het geheugen.¹²² In de tweede helft van groep 3 leren leerlingen geleidelijk moeilijke woorden en steeds vlotter te lezen. Zodra (enkele) letters zijn aangeleerd, wordt overgegaan van losse letters lezen naar het lezen van woorden.

Vanaf groep 4 spreken we van voortgezet lezen; leerlingen automatiseren het leesproces steeds meer. Om dit te bereiken lezen ze zoveel mogelijk samenhangende teksten. Het accent ligt op veel leeskilometers maken tot eind groep 8. Toch is instructie ook dan nog nodig, om bepaalde onderdelen in te slijpen. Bijvoorbeeld bepaalde strategieën om woorden met een complexere structuur vlot te leren herkennen of de betekenis van woorden achterhalen door de context te gebruiken.

Zoals beschreven in Taalontwikkeling in vogelvlucht, kunnen teksten afkomstig zijn van artikelen, boeken, gedichtenbundels, internet of andere bronnen. Wanneer je kwalitatief goede teksten gebruikt in de les, is weinig instructie in deelvaardigheden nodig. Doorgaans kunnen leerlingen de moeilijke woorden dan decoderen door gebruik te maken van de context. Bijna alle leesmoeilijkheden zijn al aan de orde geweest in groep 3, behalve de leenwoorden.

Effectieve aanpak voor vloeiend leren lezen

We onderscheiden vloeiend leren lezen, door hardop samenhangende tekst te lezen, van stillezen. Teksten hardop lezen is een belangrijke, noodzakelijke fase tussen het decoderen van woorden en het zelfstandig lezen van tekst. In groep 4 zal voor de meeste leerlingen het hardop lezen de meest geschikte aanpak zijn. Volgens de literatuur heeft een effectieve aanpak voor hardop lezen de volgende kenmerken:

- De leerkracht staat model door teksten betekenisvol en expressief voor te lezen. Ook legt hij af en toe uit hoe intonatie en frasering helpen om een tekst te begrijpen.
- De leerkracht ruimt veel tijd in om te oefenen met teksten lezen. Leerlingen lezen boeken die uitdagend voor hen zijn. Het gaat hierbij om teksten met een

rijk taalgebruik, wat belangrijk is voor de ontwikkeling van de leesvaardigheid. Leerlingen moeten de boeken of teksten interessant genoeg vinden om gemotiveerd te blijven lezen.

- Leerlingen worden ondersteund bij het hardop lezen, door te lezen in duo's of met een tutor. Daardoor kunnen ze hun aandacht richten op het lezen zelf en het begrijpen van de tekst.
- Het is belangrijk dat zwakke lezers eenzelfde tekst herhaald lezen.¹²³

Bij het stillezen gaat het veelal om lange, moeilijkere teksten, die nauwkeurig moeten worden gelezen. Een lezer moet tijdens het stillezen zijn eigen leesbegrip controleren.¹²⁴ Ga dan ook pas over op een stillees-aanpak als je leerlingen voldoende vaardig zijn in het decoderen en lezen op woordniveau. Voor de meeste leerlingen is dat in groep 5. De leerlingen lezen dan in boeken naar eigen keuze die passen bij hun leeftijd.

Effectief stilleesonderwijs is iets anders dan vrij lezen. Bij vrij lezen is er geen begeleiding van de leerkracht; het draagt daardoor minder bij aan de leesontwikkeling. Een effectieve aanpak voor stillezen voldoet aan de volgende kenmerken:

- Leerkrachten leren hun leerlingen hoe ze interessante boeken met de juiste moeilijkheidsgraad kunnen kiezen en begeleiden hen daarbij.
- Leerkrachten letten erop dat de leerlingen de gekozen boeken inderdaad kunnen lezen. Ook controleren ze of de leerlingen gemotiveerd doorlezen, bijvoorbeeld door gestructureerde een-op-een leesgesprekjes met hen te voeren.

De leerlingen bepalen wanneer ze het boek uitgelezen kunnen hebben. Doelen en deadlines bevorderen dat de leerling leert doorlezen in een boek.

- De leerkracht maakt de leerlingen ervoor verantwoordelijk om wat ze lezen te delen met andere leerlingen en de leerkracht. Dit kunnen ze doen door aan het einde van de les iets te vertellen over het boek dat ze lezen, een interessant stukje voor te lezen, een boekrecensie te schrijven, etcetera.
- Leerkrachten staan model voor de leerlingen, door dagelijks hardop voor te lezen en over boeken te praten. Hiermee motiveren ze leerlingen om te lezen. Voorlezen biedt goede mogelijkheden om denkprocessen en begrijpend leesstrategieën voor te doen die goede lezers gebruiken.¹²⁵

Expliciete instructie bij spelling

Ook bij spelling hebben leerlingen expliciete instructie nodig. Het is effectief om de onderliggende spellingregels en strategieën goed en duidelijk uit te leggen.¹²⁶ Een goed voorbeeld zijn woorden die op een t-klank eindigen maar met een 'd' worden geschreven, vanwege het principe van gelijkvormigheid ('hond' en geen 'hont' vanwege het meervoud honden).

Bij het leren spellen in groep 3 richt de leerkracht zich op de klank-tekenkoppeling en de spelling van woorden.¹²² Bijvoorbeeld: de klanken 'b', 'oo', 'm' corresponderen met de lettertekens b-oo-m. Vanaf ongeveer groep 4 leren leerlingen spellingregels toe te passen; de een-op-een omzetting van klanken naar tekens leidt immers niet altijd tot de juiste spelling. Denk aan afspraken over klinkerverenkeling (bomen) of medeklinkerverdubbeling (petten).

Adviezen voor de leesinstructie na groep 3



- Ga zo snel mogelijk over naar het lezen van samenhangende teksten.
- Laat leerlingen kiezen welke boeken ze willen lezen, passend bij hun leeftijd.
- Help de leerlingen bij hun boekkeuze en kijk of ze het gekozen boek ook kunnen lezen.
- Ga zodra het mogelijk is over van hardop lezen naar stillezen van boeken.
- Laat leerlingen doelgericht lezen door vooraf een richtinggevende vraag te stellen.
- Modelleer het eigen leesgedrag.

Vanaf ongeveer groep 5/6 krijgen de leerlingen doelgerichte instructie over de opbouw van woorden. Denk aan meervoudsvormen en woorden met be-, ver-, etcetera. Vanaf ongeveer groep 7 staan de werkwoordsvormen centraal (spelling op basis van grammatica).⁶³

4.3 Geef strategie-instructie bij woordenschat, begrijpend lezen, luisteren, spreken en schrijven

Je kunt leerlingen helpen om strategieën in te zetten om geschreven en gesproken teksten te begrijpen. Sommige teksten zijn voor leerlingen lastig om snel geheel zelfstandig te begrijpen. Soms moeten ze hogere-orde-denkvaardigheden inzetten (zie aanbeveling 3). Strategieën kunnen waardevol zijn, maar zijn geen 'losse trucjes' die je leerlingen aanleert. Het zijn hulpmiddelen die leerlingen flexibel moeten kunnen toepassen om tot (dieper) begrip van een tekst te komen.^{42,127,128}

Je kunt leerlingen gerichte instructie geven in strategiegebruik.¹²⁹⁻¹³¹ Vervolgens kunnen leerlingen oefenen met een tekst die past bij het thema, met een zodanige moeilijkheidsgraad dat het zinvol is om strategieën toe te passen.

Strategieën per taalonderdeel

Er zijn verschillende strategieën die een leerkracht zijn leerlingen kan aanleren om hun woordenschat, leesbegrip en schrijfvaardigheid te bevorderen. We lichten de belangrijkste toe:

Woordleerstrategieën

Om de betekenis van woorden te achterhalen of woorden te onthouden, kan een leerkracht de leerlingen leren om gebruik te maken van de context, van woordanalyse of illustraties. Voorbeelden van strategieën die ingezet kunnen worden om de betekenis van woorden te achterhalen, zijn:¹³²

- het woord analyseren
- de verbale en non-verbale context gebruiken
- een bron in de eerste of tweede taal gebruiken
- letten op overeenkomsten tussen de eerste en tweede taal

Leesstrategieën

We onderscheiden cognitieve en metacognitieve leesstrategieën. Cognitieve strategieën helpen om tekstinformatie te verwerken en zijn gericht op verbetering van het tekstbegrip. Lezers gebruiken metacognitieve strategieën om de leestaak te monitoren (plannen, bewaken en herstellen) en te evalueren.

Lezers kunnen deze strategieën zowel voor, tijdens als na het lezen inzetten. Welke strategie een lezer gebruikt hangt af van het leesdoel, maar ook van de kenmerken van de tekst en van de lezer zelf.¹³³ Een goede lezer beschikt over een gevarieerde set aan strategieën en kan deze flexibel inzetten als de situatie erom vraagt.¹³⁴ Daarvoor is 'metacognitieve instructie' nodig: leren welke strategieën je waarom, hoe en wanneer kunt toepassen. Let wel: strategie-instructie staat altijd in dienst van het tekstbegrip en is nooit een doel op zich.¹³⁵

Er is veel onderzoek gedaan naar de effecten van de zogenoemde *fabulous four*: de combinatie van de strategieën Samenvatten, Voorspellen (voorkennis activeren), Jezelf vragen stellen tijdens het lezen en Verhelderen van verwarrende woorden of passages. Dit is een combinatie van cognitieve en metacognitieve strategieën: ze dragen niet alleen bij aan het tekstbegrip van lezers, maar helpen ook om hun tekstbegrip te bewaken.¹³⁶ Bovendien omvatten deze strategieën het hele leesproces: ze kunnen voor, tijdens en na het lezen worden ingezet (zie figuur 2).

Deze strategieën zijn ook toepasbaar bij het luisteren naar teksten. Leerlingen leren zo om gericht(er) te luisteren naar een gesproken boodschap en kunnen tot diep(er) begrip komen van complexe gesproken teksten, zoals verhalen of podcasts.

Schrijfstrategieën

Schrijfstrategieën richten zich vooral op het plannen, structureren, formuleren en reviseren van een tekst. Met strategieën voor zelfregulatie zijn leerlingen beter in staat om tekststructuren te herkennen en deze kennis te gebruiken als ze teksten schrijven.¹³⁸

Voor en tijdens het lezen Voorspellen Ik denk dat de tekst zal gaan over ... omdat ...	Voor en tijdens en na het lezen Vragen stellen Ik vraag mij af ... Wie? Wat? Waar? Waarom? Wanneer? Hoe?
Tijdens het lezen Verduidelijken ... (woord / zin / paragraaf) begrijp ik niet Dus zal ik ...	Tijdens en na het lezen Samenvatten De tekst ging over ...

Figuur 2. Begrijpend leesstrategieën ¹³⁷

Een verklaring schrijven ¹⁴⁷



Didactiek en opdrachten bij het schrijven van een verklaring:

- **Voorbeeldteksten:** onderzoek in voorbeeldteksten hoe de tekst begint en eindigt en bedenk hoe je dat in een eigen tekst kunt doen. Of kijk in voorbeeldteksten naar structuuraanwijzers, zoals signaalwoorden voor een opsomming of tijdvolgorde.
- **Modellen:** schrijf samen hardop denkend een verklarende tekst met aandacht voor de structuur: beginzin, verklarende redenering en eindzin.
- **Scaffolding:** bedenk gezamenlijk een vraag naar de verklaring van een verschijnsel en schrijf deze op. De leerlingen verwoorden de verklaring eerst mondeling in tweetallen en schrijven deze daarna samen op.

- **Kinderteksten bespreken:** in eerste versies onderscheid maken tussen de inleiding of inleidende zin en het verklarende tekstdeel
- **Talige begrippen uitleggen en herhalen:** opbouw, structuur, inleiding, volgorde, etcetera.

Geef leerlingen in de middenbouw bijvoorbeeld de opdracht om de waterkringloop of een voedselketen te tekenen en hier een uitleg bij te schrijven.

In de bovenbouw kun je leerlingen samen een tekst laten schrijven over welke acties van mensen bijdragen aan de opwarming van de aarde. Laat hen eerst een inleiding schrijven en daarna de acties een voor een beschrijven.¹⁴⁷

4.4 Gebruik scaffolding-strategieën om de taalontwikkeling te ondersteunen

Je kunt leerlingen helpen om hun dagelijkse algemene taalvaardigheid (DAT) te verbinden met schooltaal (cognitieve academische taalvaardigheid, CAT). Ofwel: leerlingen uitdagen om vanuit woorden die ze wel kennen meer complexe woorden te gebruiken. Je kunt hiervoor scaffolding-strategieën inzetten tijdens de mondelinge interactie met leerlingen. Strategieën waarmee je (zolang als nodig is) hun taalontwikkeling kunt ondersteunen zijn bijvoorbeeld:^{132,139}

- gesproken of geschreven taaluitingen van leerlingen herformuleren
- verwijzen naar of herinneren aan specifieke woorden of formuleringen
- leerlingen vragen om gesproken of geschreven taal te verbeteren
- goede taaluitingen van leerlingen herhalen
- de kwaliteit van hun taaluitingen benoemen

Ook bij het lezen kun je taalsteun geven om de kennis en bijbehorende woordenschat van leerlingen te vergroten. Bijvoorbeeld door voor het lezen de belangrijkste kernbegrippen in een tekst kort uit te leggen. Zo bouwen leerlingen kennis op die ze kunnen gebruiken bij het lezen.¹⁴⁰

Bij meertalige leerlingen vraagt het gebruik en begrip van schooltaal extra aandacht. De thuistaal kan hierbij helpen: als meertalige leerlingen in hun thuistaal al

bepaalde vakkennis en de bijbehorende schooltaal hebben ontwikkeld, kunnen zij hierop voortbouwen bij het (begrijpend) lezen van Nederlandse teksten.^{141,142} Daarbij moet je wel nagaan welke kernwoorden je de leerling doelbewust kunt aanbieden, eventueel met gebruik van de thuistaal (bijvoorbeeld via vertaal-apps).¹⁴³ Let wel: deze aanbevelingen zijn gebaseerd op theorie, maar nog niet grootschalig empirisch onderzocht.

4.5 Onderwijs de leerlingen over tekststructuren

De manier waarop ideeën zijn geordend binnen een tekst noemen we de tekststructuur. Het gaat dan om de relaties tussen deze ideeën (beschrijving, chronologie, vergelijking, oorzaak - gevolg, probleem - oplossing, zie aanbeveling 3) en het specifieke taalgebruik om deze structuur uit te drukken.¹⁴⁴ De tekststructuur heeft betrekking op de hele tekst, de alinea's en de zinnen.

Als kinderen kennis hebben over tekststructuren, vergroot dit hun tekstbegrip bij lezing van informatieve teksten. Het is daarom nodig hier voldoende onderwijstijd aan te besteden.¹⁴⁵ Ook onthouden leerlingen de tekstinhoud dan beter; ze kunnen beter een samenhangende mentale representatie van de tekst vormen in hun hoofd.

Hoe geef je instructie over tekststructuren?¹⁴⁶ Leg de leerlingen eerst uit welke verschillende tekststructuren er zijn (beschrijving, chronologie, vergelijking, oorzaak

Structuren herkennen



Geschikte activiteiten voor structuurherkenning op tekst- en alinea-niveau: ⁸²

- **Sorteertaken:** leg tekst(fragment)en met dezelfde structuur bij elkaar op een stapel.
- **Markeertaken:** onderstreep de belangrijkste signaalwoorden en kernzinnen in teksten.

- **Specifieke vragen:** stel vragen over de vaste onderdelen van de tekststructuur. Bijvoorbeeld bij een 'probleem-oplossingstekst': wat is het probleem? Welke oplossingen zijn er voor dat probleem? Welke voor- en nadelen heeft elke oplossing?
- **Annotatie:** noteer structuuronderdelen in de kantlijn van een tekst; bijvoorbeeld Opl.1 bij de eerste oplossing en Opl.2 bij de tweede oplossing.

- gevolg, probleem - oplossing) en wanneer deze worden gebruikt. Wijs leerlingen op het doel van de schrijver en op kenmerken van de tekst die ze gaan lezen, en laat hen daarover nadenken. Pas daarna leer je hen om tekststructuren te herkennen aan signaalwoorden of vaste onderdelen in de tekst. Dit blijkt al zinvol vanaf groep 4.

Wanneer leerlingen voldoende kennis hebben over tekststructuren, is de volgende stap dat ze deze kennis flexibel (afhankelijk van het type tekst) kunnen inzetten bij leesopdrachten.

Kennis van tekststructuren helpt leerlingen niet alleen bij hun tekstbegrip maar ook bij het schrijven van een tekst. Door expliciete instructie over tekststructuur kunnen leerlingen de kenmerken van goede teksten leren en deze toepassen bij hun eigen schrijfwerk.

4.6 Laat leerlingen in gesprek gaan over teksten

Door geschreven teksten te bespreken en hierop te reflecteren, leren leerlingen om goede teksten te schrijven. Dit wordt dialogisch schrijven genoemd.¹⁴⁸ In het gesprek staan de inhoud van de tekst en de bedoeling van de schrijver centraal. Het idee is dat leerlingen leren om zowel het schrijvers- als het lezersperspectief in te nemen en zo kunnen reflecteren op hun teksten.

Uit onderzoek naar dialogisch schrijven blijkt dat leerlingen al met een beetje hulp en oefening goede, dialogische gesprekken over elkaars teksten kunnen voeren.¹⁴⁹ Leerlingen kregen meer oog voor het perspectief van de lezer door de systematische aanpak van schrijven, met elkaar praten, elkaar adviseren en herschrijven. Dit leidde tot betere en overtuigende teksten.

Gesprekken voeren over teksten



Laat leerlingen, liefst in drietallen, elkaars geschreven teksten lezen en bespreken. Deze aanpak vraagt van leerlingen dat ze goede open vragen stellen over de tekstinhoud en de kwaliteit van argumenten, dat ze actief luisteren en reageren op elkaars inbreng. Leerlingen krijgen zo directe feedback op hun schrijfproduct.

Voor een goede gespreksvoering moeten leerlingen zich aan een aantal basisregels houden, zoals reageren op

elkaar en iemands inbreng respecteren. Leerlingen hebben instructie, oefening en ondersteuning nodig om effectieve, goede gesprekken te voeren.¹⁵⁰ Een gesprekskaart kan hierbij helpen.¹⁵¹

Je vindt de gesprekskaarten en ander lesmateriaal op:
https://www.tijdschriftmeertaal.nl/art/50-7291_Beter-schrijven-door-samen-SPARREN





- 1 Maak het taalonderwijs betekenisvol en functioneel
- 2 Breid kennis en woordenschat uit voor automatische begripsvorming
- 3 Stuur op diep begrip
- 4 Geef gerichte instructie, zodat leerlingen hun taalvaardigheid bewust kunnen aansturen
- 5 Ondersteun risicoleerlingen adequaat**
- 6 Zorg voor voorwaarden op schoolniveau

5 Ondersteun risicoleerlingen adequaat

In de voorgaande aanbevelingen beschreven we hoe het onderwijsaanbod, de instructie en leeromgeving kunnen bijdragen aan de taalontwikkeling van leerlingen. Het is daarnaast belangrijk dat de school een differentiatiemodel inzet, zodat het mogelijk is om met (bijna) alle leerlingen goede resultaten te bereiken: convergente differentiatie. Om te kunnen differentiëren moet de leerkracht de vorderingen van leerlingen in de loop van een schooljaar met regelmaat in kaart brengen. Deze gegevens zijn nodig om te bepalen of het aanbod en de instructie voor sommige leerlingen moet worden uitgebreid om de gestelde doelen alsnog te bereiken. In deze aanbeveling werken we uit hoe leerkrachten dat kunnen doen.

Een model dat inspeelt op verschillen tussen leerlingen is het *Response to Intervention*-model (RTI-model).¹⁵²

In tabel 3 zijn de belangrijkste kenmerken van het RTI-model weergegeven. Dit model legt de nadruk op preventie van leerproblemen en op vroegtijdig ingrijpen wanneer zich toch problemen voordoen. Het model maakt onderscheid tussen verschillende ondersteuningsniveaus, waarin de taalkwakkere leerlingen extra instructie en leertijd krijgen bovenop de basisles. Deze getrapte interventies worden naast, en niet in plaats van of tijdens, het reguliere lesprogramma aangeboden.

Uitgangspunt van het model is dat alle leerlingen tevoren vastgestelde minimumdoelen bereiken (convergente differentiatie). Daarom krijgen alle leerlingen een rijk aanbod van leerstof dat zich toespitst op de essentie: het kerncurriculum. Dit noemen we **ondersteuningsniveau 1**. Het onderwijs is zo ingericht dat het voldoet aan de onderwijsbehoeften van de meeste leerlingen.

Leerlingen die op grond van het kerncurriculum de doelen niet bereiken, krijgen daarbovenop extra ondersteuning aangeboden. Dit zorgt ervoor dat leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften sneller leren en hun achterstand inhalen, waardoor ze het reguliere aanbod in de groep kunnen blijven volgen.¹⁵³ Deze leerlingen krijgen meer leertijd en pre-/reteaching van spreek-, lees- en schrijfstrategieën.

Bij de extra ondersteuning onderscheiden we de volgende niveaus:

Ondersteuningsniveau 2: leerlingen die onvoldoende vooruitgaan met de algemene instructie op ondersteuningsniveau 1, krijgen gerichte extra instructie en ondersteuning. De leerkracht biedt deze extra ondersteuning aan in kleine groepen, voor of na de klassikale instructie. Deze extra ondersteuning wordt vooral gegeven bij technisch lezen en spelling. Maar ook bij begrijpend lezen, spreken en schrijven kan de leerkracht de leertijd uitbreiden. Deze leerlingen kunnen dan beter voorbereid deelnemen aan de groepsles, of de lesinhoud beter onder de knie krijgen door extra te oefenen. De invulling van dit ondersteuningsniveau verschilt per taaldomein.

Ondersteuningsniveau 3: leerlingen die niet voldoende hebben aan deze extra begeleiding, krijgen ondersteuning op niveau 3. Ze krijgen dan intensieve interventies, gericht op specifieke hiaten in hun taalvaardigheid.

Er zijn leerlingen die ondanks goede en gerichte ondersteuning op de eerste drie niveaus kampen met ernstige lees- of spellingproblemen. Zij hebben mogelijk dyslexie, en komen in aanmerking voor diagnostiek of gespecialiseerde ondersteuning door een gedragswetenschapper. Bij een dyslexiebehandeling buiten de school spreken we van ondersteuningsniveau 4. Deze zorg wordt niet door een onderwijsprofessional

Ondersteuningsniveau	Beschrijving	Wat doet de leerkracht?
1	Kerncurriculum	- Richt het onderwijs in rond kernconcepten - Voorkomt uitval en leerproblemen door leerlingen voor te bereiden op het onderwijs in de groep - Maakt voldoende tijd vrij voor taalonderwijs
2	Aanvullend aanbod voor een kleine groep uit de klas	- Geeft extra instructie (pre- en/of reteaching) - Breidt lees- of oefentijd uit
3	Specifieke interventie voor individuele leerlingen	- Geeft extra instructie en oefening gericht op het niveau van de betreffende leerling (hiaten in de ontwikkeling) - Zorgt voor verdere uitbreiding van de instructie of oefentijd voor deze leerling

Tabel 3. Drie niveaus van ondersteuning in de klas

verleend. Goede instructie en ondersteuning op niveau 1, 2 en 3 blijven een voorwaarde om goede resultaten bij deze leerlingen te bereiken.

5.1 Extra ondersteuning tijdens de basislessen om achterstand te voorkomen

Het basisniveau (ondersteuningsniveau 1) moet voldoende ondersteuning bieden om ernstige taalachterstanden te voorkomen. Deze ondersteuning kan per onderdeel verschillende vormen aannemen:

- Bij aanvankelijk lezen bestaat de ondersteuning onder andere uit begeleidende inoefening. Bij spelling bied je een stappenplan aan om tot de juiste spelling te komen.
- Bij voortgezet technisch lezen kun je technieken als duolezen en tutorlezen inzetten tijdens het hardop lezen. Bij stillezen is het belangrijk om vooral voor interessante boeken te zorgen die passen bij de leeftijd van de leerlingen. Ook praten over wat ze hebben gelezen kan hen helpen.
- Bij mondelinge taalvaardigheid, begrijpend lezen en schrijven kun je zwakkere leerlingen tijdens de groepsles op verschillende manieren steunen. Bij spreken, luisteren en gesprekken voeren zijn minder taalvaardige leerlingen gebaat bij visuele ondersteuning. Concreet materiaal of foto's kunnen het praten over of luisteren naar gebeurtenissen en verhalen vergemakkelijken. Zorg voor voldoende directe en positieve feedback om de leerlingen succeservaringen te laten opdoen.¹³
- Bij begrijpend lezen kun je leerlingen met weinig achtergrondkennis en woordenschat (van het Nederlands) voorbereiden op een thema. Bijvoorbeeld door een uitstapje te maken, mensen met praktijkervaring in de klas uit te nodigen, filmpjes en podcasts toe te voegen, etcetera. Leerlingen kunnen zo ook worden voorbereid op het lezen van een door hen gekozen boek. Voor zwakke technisch lezers en dyslectische leerlingen kan de leerkracht luisterboeken inzetten.
- Bij het schrijfproces kan het leerlingen die moeite hebben met schrijven helpen als ze veel oefenen. Hierbij is het effectief wanneer je het schrijfproces modelt (voordoet) en tijdens de verschillende fasen ervan veel ondersteuning biedt.

- Tot slot kan je leerlingen voorbereiden op het schrijven van een tekst door hun achtergrondkennis, woordenschat en/of technisch leesniveau te versterken. Hiervoor kun je de inhoud van een tekst samenvatten in de woorden van de leerlingen. Vervolgens lees je de tekst voor en lezen de leerlingen hardop mee. Onmiddellijk daarna kan de strategie-instructie of de instructie over een schriftelijke samenvatting volgen.^{154,155} De leerlingen hebben dan al een globaal begrip van de tekst, omdat ze die al hebben gelezen. In dit kader kun je een tekst die wordt gebruikt om strategieën aan te leren of die (deels) moet worden herschreven, in de loop van de week meerdere keren in duo's of de gehele groep hardop lezen.⁷⁴

Als je voldoende tijd besteedt aan het taalonderwijs en in de groepslessen goed weet in te spelen op de verschillen tussen leerlingen, kun je daarmee vaak (grote) taalachterstanden voorkomen. Desondanks zal een aantal leerlingen in de klas gebaat zijn bij een intensievere instructie en begeleiding. Deze beschrijven we in de volgende paragraaf.

5.2 Ondersteuningsniveau 2: extra instructie en oefentijd

Bovenop ondersteuningsniveau 1 biedt de leerkracht een deel van de leerlingen extra hulp aan op ondersteuningsniveau 2. Het gaat met name om *preteaching* en *reteaching*. Bij *preteaching* bereidt de leerkracht de leerlingen voor op de lesinhoud voor de hele groep. Bij *reteaching* gaat het om een herhaling van wat in de groep aan de orde is geweest. Cruciaal bij *preteaching* en *reteaching*, vooral bij technisch lezen en spellen, is dat de leerkracht werkt met dezelfde didactiek en inhoud als in de klassikale les, opdat bij de leerlingen geen verwarring optreedt.

De inhoud van de extra ondersteuning is voor elk taaldomein anders. Bij aanvankelijk lezen is dat vooral: voordoen en samen uitvoeren van de elementaire leeshandeling, letters en woorden schrijven en woorden lezen. Extra oefenmateriaal dient om het fonologisch bewustzijn, de letterkennis en het lezen en spellen van woorden te bevorderen. Denk aan verschillende spelletjes, software, simultaan lezen en schrijven van

letters, extra woordjes schrijven met de aangeleerde letters, etcetera.

Bij voortgezet lezen omvat ondersteuningsniveau 2 in de eerste plaats een uitbreiding van de leestijd; zwakkere lezers zijn immers ook vaak langzame lezers. Hierdoor kunnen leerlingen voldoende leeskilometers maken om tot automatische woordherkenning te komen. Bij zwakkere lezers kan ook het herhaald lezen van een tekst effectief zijn en als extra ondersteuning worden ingezet.

In het spellingonderwijs zijn zwakkere spellers gebaat bij preteaching en reteaching van het spellingbewustzijn en morfologisch bewustzijn. Als leerlingen moeite hebben om woorden op te delen in losse klanken (auditiële analyse) of verschillen te horen tussen klanken die op elkaar lijken, loont aandacht voor fonologische vaardigheden. Het is raadzaam om voor de extra steun aan te sluiten bij de reguliere taalmethode, omdat leerlingen de spellingregels dan op dezelfde wijze krijgen aangeleerd. Hierbij kan ook spellingsoftware worden gebruikt.

Bij begrijpend lezen kun je op verschillende manieren differentiëren. Je kunt leerlingen met weinig achtergrondkennis en een kleine woordenschat voorbereiden op het lezen van boeken over het thema met visuele middelen zoals filmpjes. Door levensechte activiteiten te organiseren kun je het (lees)begrip van leerlingen vergroten. Verder is het effectief om leesstrategieën te herhalen voor leerlingen die dat nodig hebben.¹⁵³

Voor het schrijfonderwijs kun je aan de instructietafel extra oefenen met leerlingen aan de hand van de lesmethode. Zodra het mogelijk is, kan de steun verminderen en gaan de leerlingen zelfstandig aan de slag (scaffolding). Ook kunnen leerlingen in tweetallen hun tekst nakijken (bijvoorbeeld met een checklist) en deze verbeteren. Het schrijven binnen de zaakvakken kun je ondersteunen door bijvoorbeeld een woordveld of mindmap te maken of door hulp aan de instructietafel.

5.3 Ondersteuningsniveau 3: intensieve interventies op maat

Leerlingen voor wie uitbreiding van de instructie- en oefentijd volgens niveau 2 niet voldoende is, hebben meer hulp nodig. Het gaat hierbij om leerlingen die zeer laag scoren op de toetsen of die na een interventieperiode op ondersteuningsniveau 2 onvoldoende vooruit zijn gegaan op deze toetsen. Deze leerlingen krijgen op ondersteuningsniveau 3 extra begeleiding. Deze zeer intensieve en systematische aanpak omvat de inzet van een of meer specifieke interventies. Deze zijn géén vervanging van de gewone les, maar een aanvulling daarop.¹⁵⁴ Vooral bij technisch lezen en spellen hebben sommige leerlingen extra hulp nodig. Scholen hebben hierbij de keuze uit tal van programma's voor verschillende leerproblemen.

Natuurlijk zijn er ook leerlingen die meer aankunnen. Je kunt tegemoetkomen aan hun onderwijsbehoefte door 'groepsdoorbroken' te werken en hen boeken van een hoger niveau aan te bieden (zie kader praktijkvoorbeeld).

5.4 Volg continu de voortgang van de leerlingen

Om goed te kunnen differentiëren moeten leerkrachten de vorderingen van hun leerlingen goed en regelmatig bijhouden. We onderscheiden daarbij formatieve en summatieve evaluatie. Formatieve evaluatie heeft als doel om het leren van leerlingen te verbeteren. Deze evaluatie vindt dan ook plaats tijdens het leerproces. De leerkracht gebruikt de uitkomst om veranderingen in de instructie aan te brengen en zo nodig te differentiëren tussen leerlingen. Summatieve evaluatie vindt plaats aan het einde van het leerproces of onderwijseenheid (thema) om de prestaties van de leerling te meten. Idealiter liggen formatieve en summatieve evaluatie in elkaars verlengde: formatieve evaluaties brengen de ontwikkeling van de leerlingen in kaart op alle (kennis)aspecten die de summatieve toets meet.¹⁵⁷ Hierna gaan we kort in op de mogelijkheden van formatieve evaluatie in het taalonderwijs.

Voor mondelinge taal is evaluatie niet eenvoudig. Je kunt hiervoor eigen observaties gebruiken, maar ook een zelfevaluatie of *peer*-evaluatie (leerlingen geven elkaar feedback), bijvoorbeeld bij presentaties.¹³ De evaluatie kan verschillende onderdelen omvatten, zoals spreektempo, luisterhouding, opbouw van een verhaal of afstemmen op het publiek.

Om de ontwikkeling bij technisch lezen te volgen, kun je inventariseren hoeveel boeken de leerling heeft gelezen en welk niveau ze hebben. Met de observatiegegevens en de resultaten van een leesanalyse kun je preciezer bepalen waarmee een leerling nog moeite heeft: eventuele leesfouten, patronen daarin, de taakgerichtheid, leesstrategieën en de mate van zelfcorrectie. Je kunt een leesanalyse maken tijdens het hardop lezen van een tekst of bij afname van een (tekst)leestoets.

Je kunt de voortgang bij spelling formatief evalueren met (oefen)dictees. Twee effectief gebleken onderdelen daarbij zijn de visuele preview (als je kort voor

het opschrijven de juiste spelling laat zien) en de leerling zijn werk zelf laten nakijken met een nakijkblad.⁶³ Een foutenanalyse van een dictee kan meer inzicht geven in de spellingvaardigheid. Aanvullend kun je een diagnostisch gesprek voeren met de leerling, om beter zicht te krijgen op wat er misgaat bij spelling. Daarop kun je de instructie aanpassen.

Voor toetsing van leesbegrip doen we op basis van het beschikbare onderzoek de volgende suggesties:

- Toets of een leerling voldoende kennis heeft opgebouwd over een bepaald thema.
- Monitor (formatief) álle aspecten die bijdragen aan leesbegrip.¹⁵⁷ Lezers kunnen om uiteenlopende redenen worstelen met het tekstbegrip; het kan gaan om een gebrek aan technische leesvaardigheid, motivatie, achtergrondkennis en woordenschat, kennis van strategieën of tekststructuur. Helaas zijn maar weinig toetsen geschikt om de voortgang bij begrijpend lezen te monitoren.

Het leesonderwijs op de Vrije School Amersfoort



Als we bij de Vrije School Amersfoort binnenlopen, zien we de leerlingen uit groep 3 en 4 naar verschillende lokalen wandelen; sommige kinderen lopen met een boek onder hun arm, anderen pakken hun leesboekje in de klas en gaan in duo's lezen.

Leerkracht Marleen Kunst legt uit: "Sinds februari dit schooljaar lezen we in groep 3 en 4 groepsdoorbroken, geïnspireerd door het LIST-programma.¹⁵⁶ We zochten naar een manier om de leerlingen met plezier aan het lezen te krijgen. Wij geloven dat als kinderen met plezier lezen, de resultaten vanzelf omhoog gaan: als je meer leest, krijg je meer plezier, waardoor je weer meer wilt lezen!"

Dat klinkt mooi, maar wat was daarvoor nodig?

"We hebben flink geïnvesteerd in nieuwe boeken; mooie boeken die aansluiten bij de interesse van leerlingen zijn belangrijk om echt met plezier te lezen. Verder

hebben alle leerkrachten scholing gehad in het LIST-lezen. Ze praten met de leerlingen over boeken, of stellen voor het lezen een leesvraag. Elke groep heeft zijn eigen werkwijze, die aansluit bij de behoeftes van de leerlingen (voor-koor-door, duo-lezen en stillezen). Hierdoor kunnen alle leerlingen makkelijker van het lezen genieten. Na het leesmoment komen alle kinderen met een grote glimlach terug in hun eigen klas. De pilot zou eerst tot de meivakantie lopen, maar zowel de leerlingen als de leerkrachten waren zó enthousiast, dat we door wilden met deze manier van werken."

Lees het complete interview met meer tips bij 'handvatten' op:

www.onderwijskennis.nl/leidraad/taal-3-8



Beoordelen van leesbegrip



Voor het beoordelen van leesbegrip kun je gebruikmaken van een intonatietoets of het scoringsformulier van Reutzelt en Juth.^{160,161} Beide instrumenten kunnen ook goed worden gebruikt om lessen stillezen te monitoren. Ze zijn voor de Nederlandse situatie vertaald en bewerkt.⁶⁸

Een uitwerking van de instrumenten vind je bij 'handvatten' op:

www.onderwijskennis.nl/leidraad/taal-3-8



Een effectieve vorm van formatief evalueren is het monitoren van de voortgang tijdens de les zelf. Noem daarom het lesdoel en stel tussentijds vragen om te toetsen of de leerlingen de uitleg hebben begrepen. Tijdens het oefenen of uitvoeren van een opdracht kun je procesfeedback geven over wat goed en niet goed gaat, zodat leerlingen hun gedrag direct kunnen bijstellen.¹⁵⁸ Procesfeedback bevordert het gevoel van competentie (zelfvertrouwen) van de leerling en daardoor zijn motivatie.¹⁵⁹

Om het schrijfonderwijs te evalueren kunnen – net als bij mondelinge taalvaardigheid – observaties door de leerkracht, peer-feedback en *self-assessment* waardevol

zijn. De leerkracht dient schrijfp opdrachten niet alleen te beoordelen op spelling en grammatica, maar ook op beantwoording aan het lesdoel en de boodschap in de tekst.¹⁶² Bijvoorbeeld: voldoet een beschrijvende tekst aan de kenmerken van dit genre? Een rubric kan de leerlingen helpen, omdat die inzicht geeft in de beoordelingscriteria bij de beoordeling van teksten door de leerkracht.¹⁶³

Leesbegrip monitoren met een schrijfp opdracht



In het DENK!-project is een rubric ontwikkeld waarmee de leerkracht op basis van een tekst van de leerling kan beoordelen welke kennis deze heeft verworven.⁷⁴ Een schrijfproduct dus als indicatie van het leesbegrip.

De rubric bevat de volgende algemene criteria:

- De tekst heeft een inleiding met introductie en vraagstelling.
- De tekst heeft een duidelijke structuur met een begin, middendeel en slot.
- Elke alinea behandelt steeds één onderwerp.
- In de alinea's en over de alinea's heen zijn inhoudelijke verbanden expliciet aangegeven.

- De leerling beantwoordt zijn/haar kennisvraag bij dit thema.

De leerling krijgt een cijfer voor de tekst op basis van de mate waarin de tekst aan bovenstaande criteria voldoet. Door de rubric bij elke schrijfp opdracht weer te gebruiken kan de leerkracht nagaan of de leerling zich ontwikkelt in zijn leesbegrip.

De rubric vind je bij 'handvatten' op:
www.onderwijskennis.nl/leidraad/taal-3-8





Uit een overzichtsstudie van Arias-Gundín en Llamazares (2021) blijkt Response to intervention (RTI) een effectieve benadering om leerproblemen te voorkomen.¹⁶⁴ Volgens Visible learning van Hattie is RTI een van de effectiefste aanpakken om de leerprestaties te verbeteren.³

Binnen de RTI-aanpak onderzochten Wanzek en anderen (2016) de effectiviteit van interventies op ondersteuningsniveau 2, bovenop ondersteuningsniveau 1.¹⁵³ In hun meta-analyse vonden ze dat de leesvaardigheden van leerlingen tussen de 5 en 9 jaar met leesproblemen verbeterden. Hierbij ging het om de volgende leesvaardigheden: fonemisch bewustzijn, decoderen, woordenschat en begrijpend lezen. De interventies op ondersteuningsniveau 2 duurden bij de meeste studies 10 tot 60 minuten, het aantal sessies varieerde van 15 tot 99 en de interventieperiode lag tussen 4 en 32 weken.

Op hun beurt keken Austinen anderen (2017) of leerlingen tussen de 5 en 9 jaar, bij wie ondersteuningsniveau 2 onvoldoende hielp, beter gingen lezen door een interventie op ondersteuningsniveau 3.¹⁶⁵ In hun overzichtsstudie vonden ze vier onderzoeken met een positief effect op de leesvaardigheid (spelling, vlot en begrijpend lezen). De intensievere aanpak kon het volgende betekenen:

- langere sessies
- meer sessies
- langere interventieduur
- kleinere groepen
- interventieaanbieder met meer expertise



- 1 Maak het taalonderwijs betekenisvol en functioneel
- 2 Breid kennis en woordenschat uit voor automatische begripsvorming
- 3 Stuur op diep begrip
- 4 Geef gerichte instructie, zodat leerlingen hun taalvaardigheid bewust kunnen aansturen
- 5 Ondersteun risicoleerlingen adequaat
- 6 Zorg voor voorwaarden op schoolniveau**

6 Zorg voor de voorwaarden op schoolniveau

Of veranderingen in het leerkrachtgedrag op basis van de aanbevelingen 1 tot en met 5 effectief zijn, staat of valt met keuzes die worden gemaakt op schoolniveau. Hierna gaan we eerst in op het taalbeleid, hoe de schoolleider het taalonderwijs prioriteit kan geven en de uitvoering ervan kan faciliteren. Vervolgens beschrijven we het belang van een verbetercultuur en van teamverantwoordelijkheid. Tot slot laten we zien hoe je een werkgroep of kernteam kunt inrichten om zowel op leerling-, groeps- als schoolniveau het taalonderwijs te evalueren en bij te sturen.

De effectiviteit van een groot deel van het leerkrachtgedrag dat in de voorgaande aanbevelingen is beschreven, valt of staat met de keuzes die gemaakt worden op schoolniveau. Als het boekenaanbod op school op orde is, kan een leerkracht gemakkelijker voorlezen uit kwalitatief goede boeken en leerlingen begeleiden bij de keuze van een geschikt boek. Een beredeneerd onderwijsaanbod per jaargroep vraagt om een doorlopende leerlijn van groep 1 tot en met groep 8. Als de school standaard te weinig tijd voor taalonderwijs inroostert, komt de leerkracht er onvoldoende aan toe om leerlingen voor te lezen of om gesprekken met hen te voeren. Verder dient de school een visie te hebben op de signalering en ondersteuning van risicoleerlingen. En een goede organisatie om leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften te kunnen begeleiden.

6.1 Prioriteer en faciliteer het taalonderwijs op schoolniveau

Om het taalonderwijs op school bovenaan de agenda te zetten, zijn een aantal aspecten van belang.

Zorg voor een gedeelde visie op taalonderwijs en een open schoolcultuur

Het taalonderwijs op een school stoelt op de opvattingen van de teamleden over wat zij met hun onderwijs willen bereiken. Binnen het onderwijs wordt heel verschillend gedacht over (het belang van) taal en lezen. Om tot effectief taalonderwijs te komen, dient het hele onderwijsteam hierover op één lijn te zitten; eventuele aanpassingen van het (taal)onderwijs moeten breed worden gedragen. Verder is van belang dat de school een open cultuur kent, waarbinnen leerkrachten bereid zijn

hun onderwijs te vernieuwen als de resultaten van leerlingen en nieuwe, onderbouwde inzichten daartoe aanleiding geven.

Meer informatie hierover is te lezen in de leidraad Werken aan onderwijsverbetering in het primair onderwijs.

Kijk op: www.onderwijskennis.nl/leidraad-onderwijsverbetering



Bevorder de deskundigheid van leerkrachten

Goed taalonderwijs vraagt vooral om goede leerkrachten. Omdat de kennis over effectief taalonderwijs toeneemt, moeten leerkrachten de gelegenheid krijgen om hun vakmanschap op peil te houden. De school kan deze permanente professionalisering op verschillende manieren inrichten. Of de professionalisering succes heeft, wordt bepaald door een aantal factoren (zie Checklist Kwaliteitsaanpak).

Essentieel is dat leerkrachten worden geobserveerd als ze het geleerde toepassen in hun eigen onderwijspraktijk. Het is immers moeilijk om je eigen gedrag te beoordelen.

Maak voldoende tijd vrij voor taalonderwijs

Goed taalonderwijs betekent ook voldoende tijd vrijmaken voor taalonderwijs. Voor groep 3 tot en met 8 geldt als richtlijn gemiddeld 8 tot 9 uur per week voor taal-/leesonderwijs. Leerlingen die dreigen achterop te raken, hebben meer tijd en begeleiding nodig. Dat betekent keuzes maken – en nee durven zeggen tegen

Kwaliteitskaart: tijd voor lezen en taal



Rond 2010 heeft de PO-Raad handreikingen voor scholen ontwikkeld, onder de noemer Kwaliteitskaarten. Daarmee kunnen scholen reflecteren op de eigen situatie en zo nodig gerichte acties ondernemen. Een van die kaarten gaat over de aangeboden tijd voor lezen en taal.¹⁶⁸

Deze is te vinden op:
https://dyslexiecentraal.nl/sites/default/files/media/document/2019-08/tijd_voor_lezen_en_taal.pdf





- Is de inhoud evidence-based of evidence-informed?
- Is de professionalisering gericht op vakinhoud, vakdidactiek en het leren van leerlingen?
- Is sprake van actief en onderzoekend leren?
- Doen leerkrachten van dezelfde school en/of bouw collectief mee? En werken ze samen?
- Wordt er voldoende tijd voor ingeruimd (ook na de professionalisering)?
- Hangt de professionalisering samen met het leren van leerkrachten en leerlingen?
- Is er samenhang met het (landelijk) onderwijsbeleid?¹⁶⁶

initiatieven van binnen of buiten de school. Uiteraard is het van groot belang dat de ingeroosterde tijd ook effectief wordt besteed. En dat je leerlingen die meer hulp nodig hebben extra laat oefenen. Dat betekent dat de school genoeg tijd moet reserveren om de ondersteuningsniveaus 2 en 3 uit te voeren (zie aanbeveling 5).

Zorg voor een ruim en gevarieerd boekenaanbod

Leerlingen zijn gemotiveerder om te lezen als ze (vrij) kunnen kiezen uit een ruim en gevarieerd boekenaanbod; keuzevrijheid in te lezen teksten bevordert de autonomie van leerlingen en daarmee hun leesmotivatie.^{59,167}

6.2 Zorg voor een planmatige aanpak bij taalonderwijs

Goed taalonderwijs vraagt om een planmatige aanpak. Van belang is dat zo'n aanpak procedureel vastligt in de schoolorganisatie en niet afhankelijk is van individuele initiatieven van leerkrachten. Speciaal hiervoor is een model ontwikkeld: Doelgericht werken aan opbrengsten (DWAO).¹⁴⁰ De voortdurende evaluatie van de (leer-) opbrengsten staat centraal in deze aanpak. Om goede besluiten te kunnen nemen zijn gegevens op leerling-, leerkracht- en schoolniveau nodig.

Het DWAO-model gaat uit van drie niveaus: van de leerling-, de leerkracht en de school. Voor alle drie de niveaus stelt de school doelen op. De schoolleider en

het team maken afspraken over de toetsen, observatie-instrumenten en/of vragenlijsten, waarmee ze nagaan of de gestelde doelen zijn behaald. Is dat laatste niet het geval, dan worden nieuwe interventies ingepland en uitgevoerd. Vervolgens worden de opbrengsten opnieuw getoetst, om te zien of de interventies effect hebben gehad.

Het DWAO-model omvat twee cycli:

1. De eerste cyclus is op groepsniveau. Deze omvat de volgende acties:
 - a. De intern begeleider (IB'er) voert met elke leerkracht overleg over de voortgang van de groep. Dit gebeurt op basis van de toetsresultaten, observaties van het leerkrachtgedrag (door de IB'er) en het voorstel van de leerkracht voor interventies. De leerkracht en de IB'er bespreken:
 - of de groep de taaldoelen voor de bewuste periode heeft bereikt;
 - de kwaliteit van het onderwijsaanbod van de leerkracht;
 - de realisatie van de afspraken op schoolniveau over het onderwijsaanbod, de onderwijstijd en differentiatie.
 - b. Per groep legt de IB'er vervolgens de interventies vast voor het onderwijsaanbod aan de leerlingen (de gehele groep en individuele leerlingen), en voor het leerkrachtgedrag.
 - c. De IB'er bundelt de uitkomsten van de voortgangsgesprekken op groepsniveau in een overzicht van zowel de leerlingresultaten als de kwaliteit van aanbod en instructie in elk van de

groepen. Die overzichten vormen de input voor de tweede cyclus van DWAO op schoolniveau.

2. De cyclus op schoolniveau is bedoeld om inzicht te krijgen in de onderwijskwaliteit en behaalde resultaten over alle groepen heen. De IB'er presenteert de opbrengsten in een teambespreking. Vervolgens besluit het team gezamenlijk welke interventies nodig zijn.

Deze cycli worden herhaald na elk meetmoment op leerling- en leerkrachtniveau (toetsafname en observatie van leerkrachtgedrag).¹⁴⁰

Checklist Kwaliteitsaanpak



Om de kwaliteit en intensiteit van een interventie op ondersteuningsniveau 3 te evalueren, kunnen IB'ers, leesspecialisten en remedial teachers de Checklist Kwaliteitsaanpak gebruiken. De checklist kan op verschillende niveaus worden gebruikt:

- Op leerlingniveau: om te beoordelen of een interventie op ondersteuningsniveau 3 goed is uitgevoerd en effect heeft gehad. De checklist biedt aanknopingspunten voor een gesprek met de uitvoerder (vaak de leerkracht).
- Op schoolniveau: om de bestaande vormgeving van ondersteuningsniveau 3 te evalueren. De checklist levert een overzicht op van onderdelen die al goed

op orde zijn en onderdelen die verbeterd kunnen worden. Zo kan de school niet alleen ondersteuningsniveau 3 steeds verder aanscherpen, maar ook de extra begeleiding op ondersteuningsniveau 1 en 2 (bijvoorbeeld de kwaliteit van instructie, motivatie en feedback). Op deze wijze werkt de school aan een duurzame en effectieve ondersteuning op de drie niveaus. De checklist biedt aanknopingspunten voor een gesprek met het team.

De checklist is hier te vinden:
<https://dyslexiecentraal.nl/doen/materialen/checklist-kwaliteitsaanpak>





Lezen heeft hoge prioriteit op de Limburgse basisscholen Valkenburg in Valkenburg aan de Geul en het Heilig Hart in Sibbe. Beide scholen vallen onder Innovo, een koepelorganisatie van ruim veertig scholen voor primair onderwijs in Zuid- en Midden-Limburg. Irene Hermens-Wetzels, directeur van beide basisscholen, legt uit wat deze prioriteit betekent:

“We werken thematisch, in een cyclus van acht weken. Binnen die thema’s richten we ons op de basisvaardigheden taal, lezen, rekenen en wereldoriëntatie. We organiseren het onderwijs heel flexibel; niet alle kinderen hebben steeds dezelfde lessen. Zo kunnen we steeds voldoende ruimte creëren om aan leesvaardigheid te werken.

Alle vakken worden geïntegreerd aangeboden binnen een thema. Daarbij leggen we niet te veel van bovenaf op. Maar een bezoek aan een culturele instelling, bijvoorbeeld een theatervoorstelling, doen we alleen maar als het ook in het thema past. Anders kost ons dat snel een hele lesdag! Dat het leuk is, is dus niet voldoende. Hetzelfde geldt voor schoolreisjes: we organiseren alleen uitstapjes als die een verrijking vormen voor het thema. We doen dus ook veel bewust

niet. De collega’s begrijpen dat trouwens goed. Bovendien krijgen ze er zo veel tijd voor terug. Ook de leerlingen merken dat activiteiten altijd goed bij het thema passen, waardoor ze er extra veel van leren.”

Leerkrachten van Valkenburg en Heilig Hart ervaren veel ruimte om hun lessen goed voor te bereiden en de leerresultaten te analyseren, zegt Hermens-Wetzels. “Doordat collega’s gericht worden geobserveerd met observatielijsten, kunnen ze de resultaten ook weer koppelen aan hun eigen leerkrachtgedrag.”

Dat de twee scholen veel belang hechten aan lezen is ook zichtbaar in de schoolbibliotheek. Die bevat veel boeken van allerlei genres. “Het budget om boeken aan te schaffen wordt op schoolniveau vrijgemaakt. Het is in verhouding een kleine uitgave, maar die is het meer dan waard! Leerlingen mogen zelf lijstjes inleveren van boeken die ze graag zouden willen hebben in de klas!”, vertelt Hermens-Wetzels opgetogen.

Referenties

- 1 SLO. (2024). *Definitieve conceptdoelen Nederlands en rekenen en wiskunde*. Verantwoording.
- 2 Hattie, J. (2003). *Teachers Make a Difference, What is the research evidence?*
https://research.acer.edu.au/research_conference_2003/4
- 3 Hattie, J. (2012). *Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning*. Routledge.
- 4 Marzano, R. J. (2003). *What Works in Schools: Translating Research into Action*. ASCD.
- 5 Bosker, R., Durgut, F., Edzes, H., Jol, M., van Tuijl, C., & Van der Vegt, A. L. (2021). *Leidraad differentiatie als sleutel voor gelijke kansen*. Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek.
<https://www.onderwijskennis.nl/node/774>
- 6 Scheltinga, F. (2022). *Mondelinge Taalvaardigheid: Luisteren, spreken en gesprekken*. NRO.
- 7 Stuij, E., Dood, C., Swart, N., & Gijssel, M. (2023). *Taalonderwijs in Beeld: Handleiding en verantwoording*. Expertisecentrum Nederlands.
- 8 Werkgroep Taal. (2008). *Over de drempels met taal. De niveaus voor de taalvaardigheid*. (Eindrapportage van de Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen). SLO.
- 9 Bourdeaud'hui, H., Aesaert, K., Van Keer, H., & Van Braak, J. (2018). Identifying student and classroom characteristics related to primary school students' listening skills: A systematic review. *Educational Research Review*, 25, 86-99. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.09.005>
- 10 Kim, Y.-S., & Phillips, B. (2014). Cognitive correlates of listening comprehension. *Reading Research Quarterly*, 49(3), 269-281. <https://doi.org/10.1002/rrq.74>
- 11 Dabbagh, A. (2016). The Predictive Role of Vocabulary Knowledge in Listening Comprehension: Depth or Breadth? *International Journal of English Language & Translation Studies*, 4(3), 01-13. https://www.researchgate.net/publication/306259198_The_Predictive_Role_of_Vocabulary_Knowledge_in_Listening_Comprehension_Depth_or_Breadth
- 12 Rost, M. (2002). *Teaching and Researching Listening*. Pearson Education. [https://repository.dinus.ac.id/docs/ajar/\(Applied_Linguistics_in_Action\)_Michael_Rost-Teaching_and_Researching_Listening-Pearson_Education_ESL_\(2011\).pdf](https://repository.dinus.ac.id/docs/ajar/(Applied_Linguistics_in_Action)_Michael_Rost-Teaching_and_Researching_Listening-Pearson_Education_ESL_(2011).pdf)
- 13 Gijssel, M., & Van Druenen, M. (2011). *Opbrengstgericht werken aan mondelinge taalvaardigheid*. Expertisecentrum Nederlands.
- 14 Baines, E., Blatchford, P., & Kutnick, P. (2016). *Promoting Effective Group Work in the Classroom*. Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781315730363>
- 15 Webb, N. M. (2009). The teacher's role in promoting collaborative dialogue in the classroom. *British Journal of Educational Psychology*, 79(1), 1-28.
<https://doi.org/10.1348/000709908X380772>
- 16 Bruggink, M., & Stoep, J. (2022). *Mondeling taalonderwijs: Vier aanbevelingen voor de leraar*. Onderwijskennis.nl (NRO). www.onderwijskennis.nl/node/1905
- 17 Hjetland, H. N., Lervag, A., Lyster, S. H., Hagtvet, B. E., Hulme, C., & Melby-Lervag, M. (2019). Pathways to Reading Comprehension: A Longitudinal Study From 4 to 9 Years of Age. *Journal of Educational Psychology*, 111(5), 751-763. <https://doi.org/10.1037/edu0000321>
- 18 Kendeou, P., van den Broek, P., White, M., & Lynch, J. S. (2009). Predicting reading comprehension in early elementary school: The independent contributions of oral language and decoding skills. *Journal of Educational Psychology*, 101, 765-778.
<https://doi.org/10.1037/a0015956>
- 19 Lepola, J., Lynch, J. S., Kiuru, N., Laakkonen, E., & Niemi, P. (2016). Early oral language comprehension, task orientation, and foundational reading skills as predictors of grade 3 reading comprehension. *Reading Research Quarterly*, 51, 373-390. <https://doi.org/10.1002/rrq.145>
- 20 Kennisrotonde. (2019). *Heeft instructie en begeleiding t.a.v. Begrijpend luisteren in groep 1 en 2 een positief effect op begrijpend lezen in groep 4?* (KR. 766).

- 21 Pinto, G., Tarchi, C., & Bigozzi, L. (2016). Development in narrative competences from oral to written stories in five-to seven-year-old children. *Early Childhood Research Quarterly*, 36, 1-10.
<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2015.12.001>
- 22 Cabell, S. Q., Gerde, H. K., Hwang, H., Bowles, R., Skibbe, L., Piasta, S. B., & Justice, L. M. (2021). Rate of Growth of Preschool-Age Children's Oral Language and Decoding Skills Predicts Beginning Writing Ability. *Early Education and Development*, 33(7), 1198-1221.
<https://doi.org/10.1080/10409289.2021.1952390>
- 23 Kuhn, M. R., & Stahl, S. A. (2003). Fluency: A review of developmental and remedial practices. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 3-21.
<https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.1.3>
- 24 Swart, N., & Verhoeven, L. (2022). Zonder woordkennis geen begrip. In T. Houtveen & R. Van Steensel (Red.), *De zeven pijlers van onderwijs in begrijpend lezen* (pp. 37-58). Stichting Lezen. https://www.lezen.nl/wp-content/uploads/2022/04/De_zeven_pijlers_van_onderwijs_in_begrijpend_lezen-digitaal2022.pdf
- 25 Castles, A., Rastle, K., & Nation, K. (2018). Ending the reading wars: Reading acquisition from novice to expert. *Psychological Science in the Public Interest*, 19, 5-51.
<https://doi.org/10.1177/1529100618772271>
- 26 Kuhn, M. R., Schwanenflugel, P. J., Morris, R. D., Morrow, L. M., Woo, D. G., Meisinger, E. B., & Stahl, S. A. (2006). Teaching children to become fluent and automatic readers. *Journal of Literacy Research*, 38(4), 357-387.
https://doi.org/10.1207/s15548430jlr3804_1
- 27 Schwanenflugel, P. J., Kuhn, M. R., Morris, R. D., Morrow, L. M., Meisinger, E. B., Woo, D. G., & Sevcik, R. (2009). Insights into fluency instruction: Short-and long-term effects of two reading programs. *Literacy Research and Instruction*, 48(4), 318-336.
<https://doi.org/10.1080/19388070802422415>
- 28 Harris, S., Staff, N. A. G. B., Fields, R., & Buckley, N. A. (2013). *National Assessment Governing Board*.
- 29 Snow, C. (2002). *Reading for understanding: Toward an R&D Program in Reading Comprehension*. RAND Corporation.
https://www.rand.org/pubs/monograph_reports/MR1465.html
- 30 Houtveen, T. (2023). *Vergroten en verdiepen van leesbegrip*. Onderwijskennis.nl (NRO).
www.onderwijskennis.nl/node/3689
- 31 Graesser, A. C., Singer, M., & Trabasso, T. (1994). Constructing Inferences During Narrative Text Comprehension. *Psychological Review*, 101(3), 371-395.
<https://doi.org/10.1037/0033-295X.101.3.371>
- 32 Van den Broek, P. (1988). The effects of causal relations and hierarchical position on the importance of story statements. *Journal of Memory and Language*, 27(1), 1-22.
[https://doi.org/10.1016/0749-596X\(88\)90045-9](https://doi.org/10.1016/0749-596X(88)90045-9)
- 33 Zwaan, R. A., & Singer, M. (2003). Text comprehension. In A. C. Graesser, M. A. Gernsbacher, & S. R. Goldman (Red.), *Handbook of discourse processes* (pp. 83-121). Erlbaum.
- 34 Kintsch, W., & Van Dijk, T. A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85(5), 363-394.
- 35 Trabasso, T., Secco, T., & Van den Broek, P. (1984). Causal cohesion and story coherence. In H. Mandl, N. L. Stein, & T. Trabasso (Red.), *Learning and Comprehension of Text* (pp. 83-111). Lawrence Erlbaum Associates.
- 36 Van den Broek, P., Young, P. M., Tzeng, Y., & Linderholm, T. (1999). The Landscape Model of Reading. In H. Van Oostendorp & S. R. Goldman (Red.), *The Construction of Mental Representations During Reading* (pp. 71-98). Lawrence Erlbaum.
- 37 Van den Broek, P. (2010). Using Texts in Science Education: Cognitive Processes and Knowledge Representation. *Science*, 328, 543-456. <https://doi.org/10.1126/science.1182594>
- 38 Kintsch, W. (1988). The role of knowledge in discourse comprehension: A construction-integration model. *Psychological Review*, 95(2), 163-182.
<https://doi.org/10.1037/0033-295X.95.2.163>
- 39 Perfetti, C. A. (1999). Comprehending written language: A blueprint of the reader. In *The neurocognition of language* (pp. 167-208). Oxford Academic. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780198507932.003.0006>
- 40 Pearson, P. D., Palinscar, A. S., Biancarosa, G., & Berman, A. I. (2020). *Reaping the Rewards of the Reading for Understanding Initiative*. National Academy of Education.
<https://naeducation.org/wp-content/uploads/2020/07/NAEd-Reaping-the-Rewards-of-the-Reading-for-Understanding-Initiative.pdf>

- 41 Houtveen, A. A. M. (2022). *De vele kanten van leesbegrip in samenhang*. Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek en de Inspectie van het Onderwijs.
<https://www.nro.nl/onderzoeksprojecten/addendum-review-peil-leesvaardigheid>
- 42 Van den Broek, P., Helder, A., Espin, C., & Van der Liende, M. (2021). *Sturen op Begrip: Effectief Leesonderwijs in Nederland*. Universiteit Leiden.
<https://scholarlypublications.universiteit leiden.nl/handle/1887/3567187>
- 43 Bloom, B. S. (1956). *Taxonomies of educational objectives. Handbook 1. Cognitive Domain*. McKay.
- 44 Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Longman.
- 45 Ahmed, Y., Francis, D. J., York, M., Fletcher, J. M., Barnes, M., & Kulesz, P. (2016). Validation of the direct and inferential mediation (DIME) model of reading comprehension in grades 7 through 12. *Contemporary Educational Psychology*, 44(1), 68-82.
<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2016.02.002>
- 46 Elbro, C., & Buch-Iversen, I. (2013). Activation of background knowledge for inference making: Effects on reading comprehension. *Scientific studies of reading*, 17(6), 435-452. <https://doi.org/10.1080/10888438.2013.774005>
- 47 Gaultney, J. F. (1995). The effect of prior knowledge and metacognition on the acquisition of a reading comprehension strategy. *Journal of Experimental Child Psychology*, 59(1), 142-163.
<https://doi.org/10.1006/jecp.1995.1006>
- 48 Pearson, P. D., Hansen, J., & Gordon, C. (1979). The effect of background knowledge on young children's comprehension of explicit and implicit information. *Journal of reading behavior*, 11(3), 201-209.
<https://doi.org/10.1080/10862967909547324>
- 49 Recht, D. R., & Leslie, L. (1988). Effect of prior knowledge on good and poor readers' memory of text. *Journal of educational psychology*, 80(1), 16.
<https://doi.org/10.1037/0022-0663.80.1.16>
- 50 Taft, M. L., & Leslie, L. (1985). The effects of prior knowledge and oral reading accuracy on miscues and comprehension. *Journal of Reading Behavior*, 17(2), 163-179. <https://doi.org/10.1080/10862968509547537>
- 51 Kintsch, W. (2004). The construction-integration model of text comprehension and its implications for instruction. In R. B. Ruddell & N. J. Unrau (Red.), *Theoretical models and processes of reading* (pp. 1270-1328). International Reading Association.
- 52 Rawson, K. A., & Kintsch, W. (2005). Rereading effects depend on time of test. *Journal of Educational Psychology*, 97, 70-80. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.97.1.70>
- 53 Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387. <https://doi.org/10.2307/356600>
- 54 De Bakker, I. (2020). Schrijven. In B. Bossers, F. Kuiken, & A. Vermeer (Red.), *Handboek Nederlands als tweede taal in het volwassenenonderwijs* (pp. 317-358). Uitgeverij Coutinho.
- 55 Skar, G. B., Lei, P. W., Graham, S., Aasen, A. J., Johansen, M. B., & Kvistad, H. (2022). Handwriting fluency and the quality of primary grade students' writing. *Reading and Writing*, 35, 509-538.
<https://doi.org/10.1007/s11145-021-10185-y>
- 56 Braaksma, M., & Janssen, T. (2015). *Vier effectieve schrijfdidactieken. Voortgezet of secundaire onderwijs*. Taalunie.
- 57 Van Druenen, M., Scheltinga, F., Wentink, H., & Verhoeven, L. (2017). *Protocol Preventie van Leesproblemen: Groep 1 en 2*. Expertisecentrum Nederlands.
- 58 Kennisrotonde. (2018). *Is het labelen van voorwerpen in groep 1 en 2 effectief voor de ontwikkeling van woordenschat en/of beginnende geletterdheid van kleuters?* (KR. 488). Kennisrotonde.
- 59 Van Steensel, R., Van der Sande, L., Bramer, W., & Arends, L. (2016). *Effecten van leesmotivatie-interventies: Uitkomsten van een meta-analyse*. Erasmus Universiteit.
https://www.nro.nl/sites/nro/files/migrate/Roel-van-Steensel-Reviewstudie_Effecten-van-leesmotivatie-interventies.pdf
- 60 Merke, S., Ganushchak, L., & Van Steensel, R. (2024). Effects of additions to independent silent reading on students' reading proficiency, motivation, and behavior: Results of a meta-analysis. *Educational Research Review*, 42, 345. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2023.100572>
- 61 Van der Sande, L., Wilderman, I., Bus, A., & Van Steensel, R. (2019). *Lezen stimuleren via vrij lezen, boekgesprekken en appberichten. Effecten van leesbevorderingsactiviteiten in het basisonderwijs en vmbo*. Eburon. https://www.lezen.nl/sites/default/files/deel31_lezen_stimuleren_0.pdf

- 62 Van den Branden, K. (2019). Iedereen taalcompetent in de 21e eeuw? Drie uitdagingen voor het primair onderwijs. *MeerTaal*, 6(3), 4-8. https://www.tijdschriftmeertaal.nl/documenten/archief/meertaal/meert201803_p04-08_iedereen-taalcompetent-in-de-21ste-eeuw.pdf
- 63 Gijssels, M., & Van der Lee, A. (2023). *Effectieve didactiek voor spelling- en grammaticaonderwijs*. Onderwijskennis.nl (NRO). www.onderwijskennis.nl/node/3711
- 64 Houtveen, T., & Van Steensel, R. (2022). Naar een methodiek voor onderwijs in begrijpend lezen. In T. Houtveen & R. Van Steensel (Red.), *De zeven pijlers van onderwijs in begrijpend lezen* (pp. 197-217). Eburon. https://www.lezen.nl/wp-content/uploads/2022/04/De-zeven-pijlers_van_onderwijs_in_begrijpend_lezen-digitaal2022.pdf
- 65 Romance, N. R., & Vitale, M. R. (2012). Science IDEAS: A Research-Based K-5 Interdisciplinary Instructional Model Linking Science and Literacy. *Science Educator*, 21(1).
- 66 Guthrie, J. T., McRae, A., & Klauda, S. L. (2007). Contributions of concept-oriented reading instruction to knowledge about interventions for motivations in reading. *Educational Psychologist*, 42(4), 237-250. <https://doi.org/10.1080/00461520701621087>
- 67 Guthrie, J. T., Klauda, S. L., & Ho, A. N. (2013). Modeling the relationships among reading instruction, motivation, engagement, and achievement for adolescents. *Reading Research Quarterly*, 48(1), 9-26. <https://doi.org/10.1002/rrq.035>
- 68 Houtveen, A. A. M. (2018). *DENK! Werk aan groei in begrip. Onderbouwing, beschrijving en exploratie van de werkzaamheid van het begrijpend leesprogramma voor het basisonderwijs DENK!* (A. A. M. Houtveen, Red.). Kenniscentrum Leren & Innoveren. <https://www.hu.nl/onderzoek/publicaties/denk-werk-aan-groei-in-begrip>
- 69 Bootsma, M., & Naaijken, E. (2023). *Bijna alles wat je moet weten over thematisch onderwijs: Kennis, gereedschap, implementatie*. Pica.
- 70 Oudega, M., & van den Broek, P. (2018). Standards of coherence in reading: Variations in processing and comprehension of text. In K. Millis, D.L. Long, J.P. Magliano & K. Wiemer (Reds.), *Deep comprehension: Multidisciplinary Approaches to Understanding, Enhancing, and Measuring Comprehension* (pp. 41-51). Routledge.
- 71 Schiefele, U., Schaffner, E., Möller, J., & Wigfield, A. (2012). Dimensions of reading motivation and their relation to reading behavior and competence. *Reading Research Quarterly*, 47(4), 427-463. <https://doi.org/10.1002/RRQ.030>
- 72 Toste, J. R., Didion, L., Peng, P., Filderman, M. J., & McClelland, A. M. (2020). A meta-analytic review of the relations between motivation and reading achievement for K-12 students. *Review of Educational Research*, 90(3), 420-456. <https://doi.org/10.3102/0034654320919352>
- 73 Janssen, T., & Van Weijen, D. V. (2017). *Effectief schrijfonderwijs op de basisschool: Een didactisch kader ten behoeve van landelijk peilingonderzoek*. Research Institute of Child Development and Education/Universiteit van Amsterdam. <https://dare.uva.nl/search?identifier=f6b13a4e-670f-405c-b71b-e8ef5a2d55f5>
- 74 Houtveen, T., Beyens, S., & Bocken, I. (2024). *DENK! Leer ze groeien in leesbegrip. Een wetenschappelijk onderbouwde aanpak voor effectief onderwijs in begrijpend lezen*. Politeia.
- 75 Kennisrotonde. (2024). *Wat is de invloed van het gebruik van rijke taal en rijke teksten op de taalvaardigheden van basisschoolleerlingen?* (KR. 2050).
- 76 Kennisrotonde. (2019). *Is het bij begrijpend leesonderwijs in de bovenbouw effectiever als leerlingen eerst individueel de hele tekst lezen, voordat ze per alinea in tweetallen informatie verwerken?* (KR. 765).
- 77 van den Broek, P., White, M. J., Kendeou, P., & Carlson, S. (2009). Reading between the lines. Developmental and individual differences in cognitive processes in reading comprehension. In K. Wagner, C. Schatschneider, & C. Plythian-Sence (Red.), *Beyond decoding: The behavioral and biological foundations of reading comprehension* (pp. 107-123). The Guilford Press.
- 78 Degand, L., & Sanders, T. J. M. (2002). The impact of relational markers on expository text comprehension in L1 and L2. *Reading and Writing*, 15, 739-757. <https://doi.org/10.1023/A:1020932715838>
- 79 Land, J. F. H. (2009). *Zwakke lezers, sterke teksten? Effecten van tekst- en lezerskenmerken op het tekstbegrip en de tekstwaardering van vmbo-leerlingen*. [Proefschrift]. Universiteit Utrecht. <https://dspace.library.uu.nl/handle/1874/32240>

- 80 Van Silfhout, G., Evers-Vermeul, J., Mak, W. M., & Sanders, T. J. M. (2014). Connectives and layout as processing signals: How textual features affect students' processing and text representation. *Journal of Educational Psychology*, 106(4), 1036-1048. <https://doi.org/10.1037/a0036293>
- 81 Bos-Aanen, J., Sanders, T., & Lentz, L. (2002). *Tekst, begrip en waardering: Wat vertelt onderzoek ons over het effect van tekstkenmerken op begrip en waardering van informerende teksten bij kinderen en tieners*. Stichting Lezen. <https://www.lezen.nl/publicatie/tekst-begrip-en-waardering/>
- 82 Evers-Vermeul, J. (2020). Short sentences easy to read? Effects of connectives and layout on text comprehension by beginning readers. In N. Gagarina & R. Musan (Red.), *Referential and relational discourse coherence in adults and children* (pp. 41-56). Springer. <https://doi.org/10.1515/9781501510151>
- 83 Kooiker-den Boer, H. S., Sanders, T. J. M., & Evers-Vermeul, J. (2019). Tekststructuur in de kennisbasis Nederlandse taal. *Orthopedagogiek: Onderzoek en Praktijk*, 58(11-12), 291-309.
- 84 Baumann, J. F. (2009). Vocabulary and reading comprehension: The nexus of meaning. In S. E. Israel & G. G. Duffy (Red.), *Handbook of research on reading comprehension* (pp. 323-346). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315759609>
- 85 National Institute of Child Health and Human Development (NICHD). (2000). *Report of the National Reading Panel. Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction* (No. NICH Publication No. 00-4769). U.S. Government Printing Office. <https://eric.ed.gov/?id=ED444126>
- 86 Stanovich, K. E., & Cunningham, A. E. (1993). Where does knowledge come from? Specific associations between print exposure and information acquisition. *Journal of Educational Psychology*, 85(2), 211-229. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.85.2.211>
- 87 Van Moort, M., Helder, A., & Van den Broek, P. (2022). Werk aan het opbouwen van kennis. In T. Houtveen & R. Van Steensel (Red.), *De zeven pijlers van onderwijs in begrijpend lezen* (pp. 15-37). Eburon. https://www.lezen.nl/wp-content/uploads/2022/04/De_zeven_pijlers_van_onderwijs_in_begrijpend_lezen-digitaal2022.pdf
- 88 Bosma, E., Bakker, A., Zenger, L., & Blom, E. (2023). Supporting the development of the bilingual lexicon through translanguaging: A realist review integrating psycholinguistics with educational sciences. *European Journal of Psychology of Education*, 38, 225-247. <https://doi.org/10.1007/s10212-021-00586-6>
- 89 Henrichs, L. F., & Leseman, P. P. M. (2014). Early Science Instruction and Academic Language Development Can Go Hand in Hand. The Promising Effects of a Low-Intensity Teacher-Focused Intervention. *International Journal of Science Education*, 36(17), 2978-2995. <https://doi.org/10.1080/09500693.2014.948944>
- 90 Flack, Z. M., Field, A. P., & Horst, J. S. (2018). The effects of shared storybook reading on word learning: A meta-analysis. *Developmental Psychology*, 54(7), 1334-1346. <https://doi.org/10.1037/dev0000512>
- 91 Wasik, B. A., Hindman, A. H., & Snell, E. K. (2016). Book reading and vocabulary development: A systematic review. *Early Childhood Research Quarterly*, 37, 39-57. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2016.04.003>
- 92 Cabell, S. Q., Zucker, T. A., DeCoster, J., Melo, C., Forston, L., & Hamre, B. (2019). Prekindergarten interactive book reading quality and children's language and literacy development: Classroom organization as a moderator. *Early Education and Development*, 30(1), 1-18. <https://doi.org/10.1080/10409289.2018.1514845>
- 93 Van der Wilt, F., Smits-van der Nat, M., & Van der Veen, C. (2022). Shared book reading in early childhood education: Effect of two approaches on children's language competence, story comprehension and causal reasoning. *Journal of Research in Childhood Education*, 36(4), 592-610. <https://doi.org/10.1080/02568543.2022.2026540>
- 94 Mol, S. E. (2022). *Het belang van voorlezen en zelflezen voor kinderen en adolescenten: Meta-analyse van het verband tussen (voor)leeservaring en leesvaardigheid*. Stichting Lezen. <https://www.lezen.nl/publicatie/het-belang-van-voorlezen-en-zelf-lezen-voor-kinderen-en-adolescenten/>

- 95 Boerma, I., Van der Wilt, F., Bouwer, R., Van der Schoot, M., & Van der Veen, C. (2022). Mind mapping during interactive book reading in Early Childhood Classrooms: Does it support young children's language competence? *Early Education and Development*, 33(6), 1077-1093. <https://doi.org/10.1080/10409289.2021.1929686>
- 96 Van Druten-Frietman, L., Strating, H., Denessen, E., & Verhoeven, L. (2016). Interactive storybook-based intervention effects on kindergartners' language development. *Journal of Early Intervention*, 38(4), 212-229. <https://doi.org/10.1177/1053815116668642>
- 97 Okyay, O., & Kandir, A. (2021). The impact of interactive storybook reading programme on scientific vocabulary acquisition by children. *Early Child Development and Care*, 191(13), 2067-2077. <https://doi.org/10.1080/03004430.2019.1685508>
- 98 Lepola, J., Kajamies, A., Laakkonen, E., & Collins, M. F. (2023). Opportunities to talk matter in shared reading: The mediating roles of Children's engagement and verbal participation in narrative listening comprehension. *Early Education and Development*, 34(8), 1896-1918. <https://doi.org/10.1080/10409289.2023.2188865>
- 99 Huttenlocher, J., Vasilyeva, M., Cymerman, E., & Levine, S. (2002). Language Input and Child Syntax. *Cognitive Psychology*, 45(3), 337-374. [https://doi.org/10.1016/S0010-0285\(02\)00500-5](https://doi.org/10.1016/S0010-0285(02)00500-5)
- 100 Elleman, A. (2017). Examining the impact of inference instruction on the literal and inferential comprehension of skilled and less skilled readers: A meta-analytic review. *Journal of Educational Psychology*, 109(6), 761-781. <https://doi.org/10.1037/edu0000180>
- 101 Kendeou, P., & Van den Broek, P. (2007). The effects of prior knowledge and text structure on comprehension processes during reading of scientific texts. *Memory & Cognition*, 35(7), 1567-1577. <https://doi.org/10.3758/BF03193491>
- 102 Van den Broek, P., & Kendeou, P. (2008). Cognitive processes in comprehension of science texts: The role of co-activation in confronting misconceptions. *Applied Cognitive Psychology*, 22(3), 335-351. <https://doi.org/10.1002/acp.1418>
- 103 Chukueggu, C. O., & Umera-Okeke, N. P. (2013). Effective Strategies for Activating Students' Background Knowledge in Reading Comprehension. *The Crab: Journal of Theatre and Media Arts*, 8, 41-56. <https://core.ac.uk/download/357353698.pdf>
- 104 Vosniadou, S. (2003). Exploring the relationships between conceptual change and intentional learning. In G. M. Sinatra & P. R. Pintrich (Eds.), *Intentional Conceptual Change* (pp. 377-406). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781410606716>
- 105 Broughton, S. H., Sinatra, G. M., & Reynolds, R. E. (2010). The nature of the refutation text effect: An investigation of attention allocation. *The Journal of Educational Research*, 103(6), 407-423. <https://doi.org/10.1080/00220670903383101>
- 106 Guzman, G., Goldberg, T. S., & Swanson, H. L. (2018). A meta-analysis of self-monitoring on reading performance of K-12 students. *School Psychology Quarterly*, 33(1), 160-168. <https://doi.org/10.1037/spq0000199>
- 107 Sanders, S., Losinski, M., Parks Ennis, R., White, W., Teagarden, J., & Lane, J. (2019). A meta-analysis of self-regulated strategy development reading interventions to improve the reading comprehension of students with disabilities. *Reading & Writing Quarterly*, 35(4), 339-353. <https://doi.org/10.1080/10573569.2018.1545616>
- 108 Garas-York, K., & Almasi, J. F. (2017). Constructing meaning through discussion. In S. E. Israel (Ed.), *Handbook of research on reading comprehension* (Vol. 2, pp. 500-525). Routledge.
- 109 Soter, A. O., Wilkinson, I. A., Murphy, P. K., Rudge, L., Reninger, K., & Edwards, M. (2008). What the discourse tells us: Talk and indicators of high-level comprehension. *International Journal of Educational Research*, 47(6), 372-391. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2009.01.001>
- 110 Murphy, P. K., Wilkinson, I. A. G., Soter, A. O., Hennessey, M. N., & Alexander, J. F. (2009). Examining the effects of classroom discussion on students' comprehension of text: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 101(3), 740-764. <https://doi.org/10.1037/a0015576>
- 111 Tammes, A.-C. (2021). Taal- en denkvaardiger worden. Taaldenkgesprekken en wereldoriëntatie. *JSW*, 4, 6-9. https://www.slo.nl/publish/pages/19522/taaldenkgesprekken_en_wereldorientatie.pdf

- 112 Hadley, E. B., Newman, K. M., & Mock, J. (2020). Setting the stage for TALK: Strategies for encouraging language-building conversations. *The Reading Teacher*, 74(1), 39-48. <https://doi.org/10.1002/trtr.1900>
- 113 Van der Veen, V., Andriesse, D., Göktaş, E., Gras, B., Sambuc, L., Slowinska, A., & Giuffrida, C. (2015). Practical context-sensitive CFI. *Proceedings of the 22nd ACM SIGSAC Conference on Computer and Communications Security*, 927-940. <https://dl.acm.org/doi/10.1145/2810103.2813673>
- 114 Wasik, B. A., & Hindman, A. H. (2013). Realizing the promise of open-ended questions. *Reading Teacher*, 67(4). <https://doi.org/10.1002/trtr.1218>
- 115 Chin, C. (2007). Teacher questioning in science classrooms: Approaches that stimulate productive thinking. *Journal of Research in Science Teaching*, 44(6), 815-843. <https://doi.org/10.1002/tea.20171>
- 116 Berninger, V. W. (2000). Development of language by hand and its connections with language by ear, mouth, and eye. *Topics in Language Disorders*, 20(4), 65-84. <https://doi.org/10.1097/00011363-200020040-00007>
- 117 Applebee, A. (1984). Writing and reasoning. *Review of Educational Research*, 54 (4), 577-596. <https://doi.org/10.3102/00346543054004577>
- 118 Collins, J. L., Lee, J., Fox, J. D., & Madigan, T. (2017). Bringing together reading and writing: An experimental study of writing intensive reading comprehension in low-performing urban elementary schools. *Reading Research Quarterly*, 52(3), 311-332. <https://doi.org/10.1002/rrq.175>
- 119 Graham, S., & Hebert, M. (2011). Writing-to-read: A meta-analysis of the impact of writing and writing instruction on reading. *Harvard Educational Review*, 81, 710-744. <https://doi.org/10.17763/haer.81.4.t2k0m13756113566>
- 120 Graham, S., Liu, X., Bartlett, B., Ng, C., Harris, K. R., Aitken, A., Barkel, A., Kavanaugh, K., & Talukdar, J. (2018). Reading for writing: A meta-Analysis of the impact of reading interventions on writing. *Review of Educational Research*, 88(2), 243-284. <https://doi.org/10.3102/0034654317746927>
- 121 Hebert, M., Gillespie, A., & Graham, S. (2013). Comparing effects of different writing activities on reading comprehension: A meta-analysis. *Reading and Writing*, 26, 111-138. <https://doi.org/10.1007/s11145-012-9386-3>
- 122 Graham, S., & Santangelo, T. (2014). Does spelling instruction make students better spellers, readers, and writers? A meta-analytic review. *Reading and Writing*, 27(9), 1703-1743. <https://doi.org/10.1007/s11145-014-9517-0>
- 123 Houtveen, A. A. M. (2018). *Goed Geletterd. Opbrengsten van het Lectoraat Geletterdheid 2006 - 2018*. Utrecht: Kenniscentrum Leren en Innoveren.
- 124 Rasinski, T. (2015). Striking the right balance: Why silent and extended reading of challenging materials matters. In E. H. Hiebert (Red.), *Teaching stamina & silent reading in the digital-global age* (pp. 3-5). TextProject, Inc. <https://textproject.org/wp-content/uploads/books/Hiebert-2015-Teaching-Stamina-and-Silent-Reading-PRINT.pdf>
- 125 Reutzel, D. R., Jones, C. D., & Newman, T. H. (2014). Scaffolded silent reading: Improving the conditions of silent reading practice in classrooms. In E. H. Hiebert & D. R. Reutzel (Red.), *Revisiting silent reading: New directions for teachers and researchers* (pp. 129-150). TextProject, Inc. <https://textproject.org/wp-content/uploads/books/Hiebert-Reutzel-2014-Revisiting-Silent-Reading.pdf>
- 126 Cordewener, K. A., Bosman, A. M., & Verhoeven, L. (2015). Implicit and explicit instruction: The case of spelling acquisition. *Written Language & Literacy*, 18(1), 121-152. <https://doi.org/10.1075/wll.18.1.06cor>
- 127 Afflerbach, P., Pearson, P. D., & Paris, S. G. (2008). Clarifying differences between reading skills and reading strategies. *The Reading Teacher*, 61(5), 364-373. <https://doi.org/10.1598/RT.61.5.1>
- 128 Afflerbach, P., & Cho, B. (2009). Identifying and describing constructively responsive comprehension strategies in new and traditional forms of reading. In S. E. Israel & G. G. Duffy (Red.), *Handbook of research on reading comprehension* (pp. 69-91). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315759609>
- 129 Droop, M., Van Elsäcker, W., Voeten, M. J. M., & Verhoeven, L. (2016). Long-term effects of strategic reading instruction in the intermediate elementary grades. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 9(1), 77-102. <https://doi.org/10.1080/19345747.2015.1065528>
- 130 Houtveen, A. A. M., & Van de Grift, W. J. C. M. (2007). Effects of metacognitive strategy instruction and instruction time on reading comprehension. *School Effectiveness and School Improvement*, 18(2), 173-190. <https://doi.org/10.1080/09243450601058717>

- 131 Okkinga, M., Van Steensel, R., Van Gelderen, A., & Slegers, P. J. C. (2018). Effects of reciprocal teaching on reading comprehension of low-achieving adolescents: The importance of specific teaching skills. *Journal of Research in Reading*, 41(1), 20-41. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12082>
- 132 Gijssels, M., Van de Sande, E., & Van der Graaf, J. (2018). Taal en W&T. Taalbevordering tijdens W&T-lessen. *Meertaal*, 1, 21-23.
- 133 Merchie, E., Goby, S., De Bruyne, E., De Smedt, F., Schiepers, M., Vanbuel, M., & Van Keer, H. (2019). *Effectieve, eigentijdse begripend leesdidactiek in het basisonderwijs. Wetenschappelijk eindrapport van een praktijkgerichte literatuurstudie*. Vlaamse Onderwijsraad (VLOR). <http://hdl.handle.net/1854/LU-8632062>
- 134 Alexander, P. A., & Fox, E. (2010). Adolescents as readers. In M. L. Kamil, P. D. Pearson, E. B. Moje & P. P. Afflerbach, (Red.), *Handbook of reading research: Vol. IV*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203840412>
- 135 Palincsar, A. S., & Schutz, K. M. (2011). Reconnecting strategy instruction with its theoretical roots. *Theory Into Practice*, 50(2), 85-92. <http://www.jstor.org/stable/23020744>
- 136 Palincsar, A. S., & Brown, A. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1(2), 117-175. https://doi.org/10.1207/s1532690xci0102_1
- 137 Rogiers, A., Bogaert, R., Van Ammel, K., Merchie, E., & Van Keer, H. (2022). Leer leerlingen strategische lezers te worden. In T. Houtveen & R. Van Steensel (Red.), *De zeven pijlers van onderwijs in begripend lezen* (pp. 85-111). Eburon. https://www.lezen.nl/wp-content/uploads/2022/04/De_zeven_pijlers_van_onderwijs_in_begripend_lezen-digitaal2022.pdf
- 138 De Smedt, F. (2015). *Vier effectieve schrijfdidactieken. De bovenbouw van het basisonderwijs*. Taalunie. <http://hdl.handle.net/1854/LU-6963757>
- 139 Smit, J. (2013). *Scaffolding language in multilingual mathematics classrooms*. [Proefschrift]. Utrecht University. https://www.fisme.science.uu.nl/publicaties/literatuur/2013_thesis_smit_0-252.pdf
- 140 Houtveen, A. A. M., Brokamp, S. K., & Kunst, J. J. (2019). *Doelgericht werken aan opbrengsten. Herziene versie. Systematisch werken aan verbetering van het onderwijs bij aanvankelijk en voortgezet lezen*. Hogeschool Utrecht, Kenniscentrum Leren & Innoveren. <https://www.hu.nl/onderzoek/publicaties/doelgericht-werken-aan-opbrengsten-herziene-versie>
- 141 Bonacina-Pugh, F., da Costa Cabral, I., & Huang, J. (2021). Translanguaging in education. *Language Teaching*, 54(4), 439-471. <https://doi.org/10.1017/S0261444821000173>
- 142 Schrijfgroep LPTN. (2017). *Ruimte voor nieuwe talenten*. PO-raad. <https://www.poraad.nl/kind-onderwijs/nieuwkomers/handreiking-ruimte-voor-nieuwe-talenten>
- 143 Wouters, E., Van Popta, M., Dekker, S., & Smit, J. (2024). *Meertalige leerlingen steunen in het leesonderwijs. Een literatuurstudie naar meertaligheid, lezen met begrip en leesmotivatie*. Stichting Lezen. <https://www.lezen.nl/publicatie/meertalige-leerlingen-ondersteunen-in-het-leesonderwijs/>
- 144 Pyle, N., Vasquez, A. C., Lignugaris-Kraft, B., Gillam, S. L., Reutzel, D. R., Olszewski, A., Segura, H., Hartzheim, D., Laing, W., & Pyle, D. (2017). Effects of expository text structure interventions on comprehension: A meta-analysis. *Reading Research Quarterly*, 52(5), 1-33. <https://doi.org/10.1002/rrq.179>
- 145 Kennisrotonde. (2020). *Wat draagt aandacht voor verschillende tekstsoorten in de bovenbouw van het basisonderwijs bij aan verhoging van de leesvaardigheid?* (KR. 841).
- 146 Bogaerts-Hazenberg, S., Van den Bergh, H., & Evers-Vermeul, J. (2022). Onderwijs in tekststructuur. In T. Houtveen & R. Van Steensel (Red.), *De zeven pijlers van onderwijs in begripend lezen* (p. 59). Eburon. https://www.lezen.nl/wp-content/uploads/2022/04/De_zeven_pijlers_van_onderwijs_in_begripend_lezen-digitaal2022.pdf
- 147 De Lint, P., & Van Noorden, S. (2022). *Wat een goede tekst! Gids voor schrijven in tien genres voor het basisonderwijs*. Boom.
- 148 Bouwer, R. (2024). Dialogisch schrijven: Een pleidooi voor het ontwikkelen van professioneel schrijverschap door goede gesprekken over teksten. In R. Bouwer, M. Hamel, S. Van Norden, J. Steenbakkers, & E. Stronks (Red.), *Opdat wij schrijven: Herinrichting van het schrijfonderwijs nu*. Pica.

- 149 Bouwer, R., & Koster, M. (2022). *Literatuurstudie naar de kenmerken van effectief schrijfonderwijs in het voortgezet onderwijs*. Universiteit Utrecht. <https://www.nro.nl/sites/nro/files/media-files/Literatuurstudie%20schrijfonderwijs%20VO%2C%20Bouwer%202022.pdf>
- 150 Koster, M., & Bouwer, R. (2022). Beter schrijven door samen SPARREN: De kracht van dialogisch schrijven. *MeerTaal*, 10(2). https://www.tijdschriftmeertaal.nl/art/50-7291_Beter-schrijven-door-samen-SPARREN
- 151 Van der Veen, C., & Van der Wilt, F. (2020). Betere gesprekken met MODEL2TALK. *MeerTaal*, 8(1), 4-8. https://www.tijdschriftmeertaal.nl/media/1/4-8_meert202001_model2talk_vanderveen_vanderwilt.pdf
- 152 Haager, D., Klinger, J., & Vaughn, S. (2007). *Evidence-based reading practices for response to intervention*. Paul Brookes Publishing. <https://eric.ed.gov/?id=ED497275>
- 153 Wanzek, J., Vaughn, S., Scammacca, N., Gatlin, B., Walker, M. A., & Capin, P. (2016). Meta-analyses of the effects of tier 2 type reading interventions in grades K-3. *Educational psychology review*, 28, 551-576. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9321-7>
- 154 Guthrie, J. T. (2004). *Reading Engagement Index (REIR)*. University of Maryland.
- 155 Rose, D., & Martin, J. R. (2012). *Learning to write, reading to learn: Genre, knowledge and pedagogy in the Sydney school*. Equinox.
- 156 Houtveen, A. A. M., Brokamp, S. K., & Smits, A. E. H. (2012). *Lezen, lezen, lezen! Achtergrond en evaluatie van het LeesInterventie-project voor scholen met een totaalaanpak (LIST)*. Hogeschool Utrecht, Kenniscentrum Educatie.
- 157 Afflerbach, P. (2018). Aligning curriculum and assessment in early reading education. In N. Spaul & J. Comings (Red.), *Improving Early Literacy Outcomes. Curriculum, Teaching and Assessment* (pp. 29-45). Brill Sense.
- 158 Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- 159 Guthrie, J. T., & Coddington, C. (2009). Reading motivation. In K. Wenzel & A. Wigfield (Red.), *Handbook of motivation at school* (pp. 503-526). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203879498>
- 160 Rasinski, T. V. (2004). *Assessing reading fluency*. Pacific Resources for Education and Learning (PREL). <https://eric.ed.gov/?id=ED483166>
- 161 Reutzel, D. R., & Juth, S. (2014). Supporting the development of silent reading fluency: An evidence-based framework for the intermediate grades (3-6). *International Electronic Journal of Elementary Education*, 7(1), 27-46. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1053594>
- 162 Bouwer, R., Koster, M., & Van Den Bergh, H. (2017). Leren schrijven met Tekster: Een wetenschappelijk beproefde lesmethode voor het basisonderwijs. *Pedagogische studiën: tijdschrift voor onderwijskunde en opvoedkunde*, 94(4), 304-329. <https://pedagogischestudien.nl/article/view/14094>
- 163 Van der Lee, A., & Stoep, J. (2022). *Wie schrijft, die blijft*. Onderwijskennis.nl (NRO). www.onderwijskennis.nl/node/2321
- 164 Arias-Gundín, O., & García Llamazares, A. (2021). Efficacy of the RTI model in the treatment of reading learning disabilities. *Education Sciences*, 11(5), 209. <https://doi.org/10.3390/educsci11050209>
- 165 Austin, C. R., Vaughn, S., & McClelland, A. M. (2017). Intensive reading interventions for inadequate responders in grades K-3: A synthesis. *Learning Disability Quarterly*, 40(4), 191-210. <https://doi.org/10.1177/0731948717714446>
- 166 Van Veen, K., Zwart, R. C., Meirink, J. A., & Verloop, N. (2010). *Professionele ontwikkeling van leraren: Een review-studie naar effectieve kenmerken van professionaliserings-interventies van leraren*. Universiteit Leiden. <https://hdl.handle.net/11370/fc675534-bf25-4ca3-a815-a589d5d7915b>
- 167 Kennisrotonde. (2022). *Is het waar dat het wekelijks lezen van (nieuwe) tijdschriften bijdraagt aan het leesbegrip en de leesmotivatie van leerlingen in groep 4-8?* (KR. 1382)
- 168 Förerr, M., & Leenders, Y. (z.d.). *Kwaliteitskaart Tijd voor lezen en taal*. PO-raad. https://dyslexiecentraal.nl/sites/default/files/media/document/2019-08/tijd_voor_lezen_en_taal.pdf

Samenvatting

Betekenisvol en functioneel taalonderwijs in groep 3-8

Deze leidraad ondersteunt scholen om hun taalonderwijs in groep 3-8 op een betekenisvolle en functionele manier vorm te geven. Op die manier kunnen leerlingen de deelvaardigheden spreken, luisteren, lezen en schrijven in samenhang met elkaar ontwikkelen. Dat is belangrijk, want een goede taalvaardigheid is essentieel om te kunnen functioneren in de maatschappij. Op de basisschool leggen leerkrachten hiervoor letterlijk de basis. Om hen hierbij te ondersteunen en te inspireren is deze leidraad gemaakt. We voorzien in kennis waarmee leerkrachten zelf verantwoorde keuzes kunnen én durven te maken in het taalonderwijs.

De kennis in deze leidraad is gebaseerd op internationale wetenschappelijke literatuur. Op basis van deze literatuur werken we zes didactische aanbevelingen uit:

- 1 Maak het taalonderwijs betekenisvol en functioneel
- 2 Breid kennis en woordenschat uit voor automatische begripsvorming
- 3 Stuur op diep begrip
- 4 Geef gerichte instructie, zodat leerlingen hun taalvaardigheid bewust kunnen aansturen
- 5 Ondersteun risicoleerlingen adequaat
- 6 Zorg voor de voorwaarden op schoolniveau

Bij alle aanbevelingen staan concrete materialen en activiteiten vermeld, zoals checklists en werkvormen om individueel of met (een deel van) het schoolteam uit te voeren.

Mogen we je iets vragen?

We horen graag wat je van deze leidraad vindt en hoe je deze gaat gebruiken in jouw onderwijs.

Laat het ons weten via
[onderwijskennis.nl/
leidraden/vragenlijst](https://onderwijskennis.nl/leidraden/vragenlijst).

