

Taal & Lezen – Onderbouwing en achtergrond

Inhoud

Inleiding	3
De uitgangspunten van Blink Taal & Lezen	3
De nieuwe kerndoelen Nederlands	5
1 Samenhang Taal, Lezen en Wereldoriëntatie	13
1.1 Alleen in samenhang krijgt de wereld betekenis voor kinderen	13
1.2 Begrip van de wereld is de basis	14
1.3 De school als oefenplaats voor de wereld	14
2 Lezen	16
2.1 Niveaus van leesvaardigheid	16
2.2 Samenhang tussen niveaus van leesvaardigheid	17
3 Spreken en schrijven	20
3.1 Communicatie	20
3.1.1 Taal om te communiceren	20
3.1.2 Mondelinge taalvaardigheid	20
3.2 Spreken en gesprekken voeren	21
3.2.1 Gesprekken voeren: stimuleren van de interactie	21
3.2.2 Een veilig spreekklimaat	22
3.2.3 Oefenen met verschillende typen spreek- en gesprekstaken	22
3.2.4 Feedback bij gesprekken en spreken	23
3.3 Schrijven	23
3.3.1 Het schrijfproces	23
3.3.2 Effectief schrijfonderwijs	24
3.3.3 Schrijfstrategieën	25
3.3.4 Doelen stellen	25
3.3.5 Instructie op tekststructuur	25
3.3.6 Samenwerken en feedback	25
3.3.7 Genredidactiek bij schrijven	26
4 Rijke thema's, rijke teksten, rijke taal	30
4.1 Rijke thema's	31
4.2 Authentieke teksten	31
4.3 Gevarieerde teksten	32
4.4 Aansluiten op het leesniveau van een kind	32
4.4.1 AVI	33
4.4.2 Kritiek op AVI	33
4.4.3 Alternatief leesniveau	34
4.5 Relevante teksten	34
4.6 Coherente teksten	35
4.7 Vormgeving van teksten	35

5 Kennis en vaardigheden	37
5.1 Woordenschat	37
5.2 Achtergrondkennis	38
5.3 Metacognitieve kennis en vaardigheden Lezen	39
5.3.1 Leesstrategieën	40
5.3.2 Literaire competenties	41
5.4 Metacognitieve kennis en vaardigheden Spreken en Schrijven	42
5.4.1 Aanpakken spreken	43
5.4.2 Aanpakken schrijven	43
5.4.3 Taalsysteem en taalgebruik	44
5.5 Aanpak spelling en grammatica	44
6 Het belang van nieuwsgierigheid	48
7 Hoe leesmotivatie werkt	49
7.1 Motivatie algemeen	49
7.2 Leesmotivatie	50
7.3 Motiverende leesomgeving	51
8 Actief leren	55
9 Lezen en oefenen	57
9.1 Oefenen voor technisch en vloeiend lezen	58
9.2 Oefenen voor begrijpend en verdiepend lezen	59
9.2.1 Close Reading	60
9.2.2 Discussie of (klassen)gesprek	61
9.3 Het gebruik van ICT	62
10 Instructie en differentiatie	65
10.1 Instructie	65
10.2 Differentiatie	66
10.2.1 Homogene en heterogene groepen	66
10.2.2 Het drielagenmodel	67
10.2.3 Scaffolding	68
10.2.4 Taalsterke kinderen	69
11 Volgen, begeleiden en toetsen	73
11.1 Leesniveau is een relatief begrip	73
11.2 Methode-onafhankelijke toetsen	74
11.2.1 Technisch lezen	74
11.2.2 Vloeiend lezen	75
11.2.3 Begrijpend lezen	75
11.3 Volgen en begeleiden door formatief handelen	76
11.4 Begeleiden bij leesproblemen en dyslexie	76
11.5 Ontwikkeling in spreken en schrijven	77
12 Bronvermelding	80

De uitgangspunten van Blink Taal & Lezen

De leesmethodiek van Blink Taal & Lezen combineert de vaardigheden lezen en luisteren (technisch en vloeiend lezen, begrijpend lezen en kijken/luisteren en verdiepend lezen) met de vaardigheden spreken, gesprekken voeren en schrijven. Hieraan gekoppeld is de methode Blink Spelling & Grammatica.

Hiermee worden alle taalvaardigheden – ook samenhangend en als een geheel beschreven in de nieuwe kerndoelen Nederlands – op een logische manier samengebracht in één methode. De kern van Blink Taal & Lezen is dat kinderen uit nieuwsgierigheid veel lezen én gemotiveerd zijn om hier iets mee te doen door er zelf over te schrijven en te spreken. Dat kan het beste met authentieke, boeiende en rijke verhalen en teksten, rondom één relevant en aansprekend thema. Een thema dat gaat over de wereld. Als kinderen over de inhoud van die teksten vervolgens gaan nadenken, door er over te praten en te schrijven met behulp van betekenisvolle opdrachten, ontwikkelen ze op een effectieve manier en met plezier hun leesvaardigheid en leesbegrip en worden ze steeds vaardiger in het zelfstandig en bewust inzetten van taal, door middel van schrijven, spreken en gesprekken voeren.

De aanpak van Blink Taal & Lezen is in de basis gebaseerd op de leesmethodiek van Blink Lezen. Deze is ontstaan na grondig onderzoek naar lezen in het basisonderwijs. We woonden lessen bij om het leesonderwijs te ervaren, bestudeerden wetenschappelijk onderzoek en spraken vooral ook veel met leerkrachten, kinderen en experts over lezen. En we probeerden aanpakken uit in de praktijk, die we daarna met feedback van leerkrachten en kinderen weer konden aanscherpen. De inzichten over krachtig leesonderwijs die dat opleverde, vormen de fundamenteën van Blink Lezen. Deze methode wordt inmiddels op vele scholen met succes en plezier gebruikt. Vanuit de bewezen aanpak van het verwerken van teksten door erover te spreken en te schrijven, maakte 'taal' al een belangrijk deel uit van Blink Lezen. Echter, omdat de vaardigheden spreken en schrijven ondergebracht waren in het aparte vak taal, was er in Blink Lezen niet de tijd en ruimte om spreken en schrijven volwaardig aan te bieden. Blink Taal & Lezen biedt deze mogelijkheid wel: er is ruimte om kinderen stap voor stap te leren hoe ze deze productieve vaardigheden kunnen inzetten. Door schrijven en spreken te koppelen aan leesteksten en aan het vak wereldoriëntatie kunnen ze er op een zinvolle manier mee oefenen.

In deze onderbouwing delen we de belangrijkste wetenschappelijke inzichten die ten grondslag liggen aan Blink Taal & Lezen, zodat je kunt lezen waar de in het lesmateriaal gemaakte keuzes op gebaseerd zijn. Graag lichten we in deze inleiding drie belangrijke uitgaven van experts uit, omdat daarin veel wetenschappelijke inzichten worden samengevat die een belangrijke basis vormden voor Blink Lezen (verschenen in 2021) en Blink Taal & Lezen (2025):

Erna van Koeven en Anneke Smits strijden al ruim dertig jaar voor vernieuwing van het leesonderwijs. Zij publiceerden in 2020 het boek *Rijke taal, taaldidactiek voor het basis-onderwijs*. Dit werk slaat een brug tussen theorie en praktijk en laat zien hoe je duurzaam, betekenisvol taal- en leesonderwijs kunt geven, zodat elk kind zijn taalbasis kan vergroten. Wij maken in Blink Taal & Lezen veelvuldig gebruik van de wetenschappelijke inzichten die hierin worden beschreven en de vertaling daarvan naar praktische toepassing in de klas.

Een andere belangrijke wetenschappelijke onderlegger is *De vele kanten van leesbegrip* van Thoni Houtveen, Roel van Steensel en Sanneke de la Rie. In dit rapport zijn vele relevante onderzoeken en eerdere literatuurstudies op een overzichtelijke manier bij elkaar gezet. Op basis van deze literatuur benoemen zij factoren die bijdragen aan leesbegrip en -motivatie, maar ook dingen die dat juist niet doen. Die inzichten hebben wij benut bij het ontwikkelen van Blink Lezen en van Blink Taal & Lezen.

Als derde noemen we onderwijspedagoog Gert Biesta, die met zijn boek *Wereldgericht onderwijs – een visie voor vandaag* laat zien waar de opdracht van de school ligt: kwalificatie, socialisatie en subjectificatie. Met name zijn pleidooi voor meer aandacht voor socialisatie en subjectificatie inspireert ons om steeds te zoeken naar een zo relevante en interessante mogelijke invulling van de thema's, die ruimte geven aan een brede ontwikkeling van alle kinderen én ruimte geven aan de leerkracht om in te spelen op wat er in de klas en met de kinderen gebeurt in hun leerontwikkeling op allerlei vlakken. Het gedachtegoed van Gert Biesta is ook terug te zien in de nieuwe kerndoelen, waarin de nadruk ligt op communicatie, op taal als middel om je uit te kunnen drukken in de wereld.

We hebben de belangrijkste wetenschappelijke inzichten waarop we Blink Taal & Lezen baseren gegroepeerd volgens de volgende vijf uitgangspunten die onze visie vormen op taal- en leesonderwijs:

1. Begrip van de wereld is de basis van taal- en leesontwikkeling. Hoe meer begrip van de wereld een kind heeft, hoe meer haakjes er zijn waaraan het nieuwe kennis, vaardigheden en inzichten kan ophangen. De wereld is de motor van al het leren en in het bijzonder van taal- en leesontwikkeling.
2. Rijke thema's vormen het fundament voor kennis en vaardigheden. Begrip van de wereld ontwikkel je in rijke thema's. Betekenisvolle contexten zetten aan tot diepgaand lezen, denken, praten en schrijven. Als nieuwe kennis, woorden en vaardigheden in samenhang voorbijkomen, leidt dit tot verankering in het langetermijngeheugen. Zes tot acht weken werken binnen een thema – dat verder reikt dan een vak of domein – is bewezen effectief.
3. Leren begint bij nieuwsgierigheid. Hoe meer rijke boeken en andere bronnen je leest en hoe meer je erover nadenkt, schrijft en spreekt, hoe taalvaardiger je wordt. Belangrijk daarbij is dat je dat actief en bewust doet en niet op de automatishe piloot overgaat. Het is daarom cruciaal dat de inhoud van het onderwijs de nieuwsgierigheid van leerlingen prikkelt. Dit zorgt ervoor dat ze willen weten hoe iets zit of hoe iets verder gaat en daar ook met anderen over willen praten.
4. Leren is actief en doe je samen. Samen leren is een van de belangrijkste instrumenten om de lees- en taalontwikkeling te stimuleren. Kinderen die met de leraar en met elkaar praten over wat ze gelezen hebben, ontdekken dat dezelfde woorden bij iemand anders andere gedachten en associaties kunnen oproepen. Door dit te doen en te ervaren, verrijken leerlingen hun mentale netwerken en krijgt taal steeds meer betekenis.

5. Ruimte voor de sleutelrol van de leraar. De leraar is dé sleutel voor effectief en relevant onderwijs. Bij taal en lezen is het cruciaal dat je als leraar kinderen aanzet tot denken. Prikkelende vragen en zinvolle interacties leiden tot dieper inzicht en meer begrip dan losse instructies, expliciet woordenschatonderwijs en platte invuloefeningen.

Meer over de achtergronden bij deze uitgangspunten lees je in ons boekje *Ontdek de kracht van thematisch onderwijs. Met de wereld als basis*. Daarin vind je naast praktijkverhalen en prikkelende columns ook een interview met Gert Biesta én met Anneke Smits en Erna van Koeven; zij vertellen hoe zij kijken naar de bovenstaande vijf uitgangspunten.

Je hoeft deze onderbouwing niet te lezen om met Blink Taal & Lezen te kunnen werken – het is geen handleiding. Het geeft je als leerkracht wel meer grip op je taal- en leesonderwijs, omdat je na het lezen beter begrijpt waarom bepaalde inhoud en onderdelen in Blink Taal & Lezen zitten en wat het doel ervan is.

Naast deze algemene onderbouwing zijn er Leraarbladen met meer praktische beschrijvingen over hoe verschillende onderdelen van Blink Taal & Lezen zijn uitgewerkt (zoals Differentiatie en Technisch en vloeiend lezen) en gerichte didactische aanpakken en tips (zoals Ondersteund lezen of Dyslexie en leesproblemen). De Leraarbladen vind je in de digitale lesomgeving van Blink Taal & Lezen. Ze worden steeds aangevuld en up-to-date gehouden. In het vervolg van deze inleiding gaan we verder in op de nieuwe kerndoelen Nederlands en hoe deze hun plek hebben binnen Blink Taal & Lezen.

De nieuwe kerndoelen Nederlands

In april 2025 zijn de de nieuwe conceptkerndoelen Nederlands gepubliceerd. Volgens deze nieuwe kerndoelen moeten leerlingen in een doorlopende leerlijn kennis, vaardigheden en houdingen verwerven binnen drie domeinen, namelijk Communicatie, Taal en Literatuur. In elke fase van de taalontwikkeling is daarbij sprake van een combinatie van verwerving en verdieping, waarbij in de eerste fase van de ontwikkeling (het primair onderwijs) de nadruk ligt op verwerving en in latere fases (vaak het voortgezet onderwijs) op verfijning, verbreding en verdieping. (SLO, karakteristiek bij de kerndoelen)

Voor Nederlands is er een overkoepelend doel geformuleerd over voorwaarden en onderwijsaanbod op schoolniveau. De andere acht kerndoelen hebben betrekking op de domeinen Communicatie, Taal en Literatuur. Hieronder gaan we allereerst in op die drie domeinen en hoe deze een plek krijgen in Blink Taal & Lezen en in Blink Spelling & Grammatica. Daarna wordt dieper ingegaan op de negen afzonderlijke kerndoelen.

Domein Communicatie

Binnen het domein Communicatie leren leerlingen in betekenisvolle en authentieke situaties lezen, schrijven, kijken, luisteren, spreken en gesprekken voeren in het Nederlands om doelgericht te communiceren, gevoelens te uiten en om te denken en te leren. Ze leren taal creatief te gebruiken en ontwikkelen inzicht en vertrouwen in zichzelf als taalleerder. Ook krijgen ze ruimte om te experimenteren met taal en op zoek te gaan naar hun eigen stijl en voorkeuren. Leerlingen leren kritisch om te gaan met informatie door bronnen te verkennen op bruikbaarheid en kwaliteit.

(SLO, karakteristiek bij de kerndoelen)

Een essentieel uitgangspunt van Blink Taal & Lezen is een langere tijd werken rond uitdagende thema's, aansluitend bij de thema's van Blink Wereld. Hierdoor komen de verschillende vaardigheden (lezen, kijken, luisteren, spreken, schrijven – en ook onderzoek doen, samenwerken, kritisch denken) op een natuurlijke en logische manier samen. Dit vergroot niet alleen de motivatie van de kinderen (ze snappen waar ze de vaardigheden voor nodig hebben), maar dit versterkt ook direct de woordenschat en kennisopbouw rond relevante thema's.

Door de thematische aanpak raken leerlingen al vanaf het begin vertrouwd met het werken met verschillende bronnen. Door de leerjaren heen gaan ze hierbij toenemende mate met eigen bronnen werken, waarbij ze leren om kritisch om te gaan met bronnen en de informatie hieruit.

Rijke teksten zijn het uitgangspunt voor gesprekken en verdiepende verwerkingsopdrachten en -activiteiten die veel taal uitlokken. Om een tekst te kunnen begrijpen, moet je hem vlot en vloeiend kunnen lezen. Daarom is het oefenen met voortgezet technisch lezen, net als begrijpend lezen, een integraal onderdeel van de aanpak. Het lezen van teksten en boeken en bijbehorende verwerkingsactiviteiten zijn altijd een opmaat naar een betekenisvolle spreek- of schrijfofdracht. Al vanaf groep 4 werken leerlingen aan betekenisvolle schrijven en spreekproducten, die gedurende de leerjaren toenemen in omvang en complexiteit. Ook het aanbod in genres en tekstsoorten wordt gedurende de leerjaren uitgebreid. Keuzevrijheid voor de leerling staat hierbij hoog in het vaandel, dit daagt uit tot nadenken over eigen taal en taalgebruik en om hiermee te experimenteren. Zelf kunnen kiezen bevordert ook de motivatie van leerlingen.

In de lessen werken leerlingen veel samen, in duo's of in groepjes met opdrachten die hen aanzetten tot denken en het uitwisselen van hun gedachten. Hierdoor werken leerlingen al vanaf groep 4 aan hun gespreksvaardigheden: hoe voer je een goed gesprek (denk aan beurtgedrag, rustig praten, goed luisteren, vragen stellen), hoe maak je duidelijk wat je bedoelt, hoe onderbouw je je mening of standpunt? De mondelinge taalvaardigheid wordt verder gestimuleerd doordat leerlingen al vanaf groep 4 regelmatig hun producten presenteren voor publiek, met onder andere aandacht voor houding, stemgebruik en mimiek.

Domein Taal

*Binnen het domein Taal leren leerlingen hoe het taalsysteem in elkaar zit. Ze leren om functioneel te redeneren over spelling en grammatica van het Nederlands en leren om deze kennis passend in te zetten bij het communiceren. Leerlingen ontdekken hoe je door keuzes te maken in je talig repertoire uiting geeft aan identiteit. Ze verkennen hoe taal functioneert in de maatschappij door te kijken naar taalvariatie en taalverandering.
(SLO, karakteristiek bij de kerndoelen)*

De zogenaamde technische kennis en vaardigheden, zoals spelling en grammatica worden aangeleerd in Blink Spelling & Grammatica, waarbij transfer en toepassing plaatsvindt in Blink Taal & Lezen. Om spellinggeweten en spellingbewustzijn te vergroten is er vanaf groep 5/6 wekelijks terugkoppeling naar spelling bij de productieve opdrachten van taal. Hierbij moeten leerlingen kritisch kijken naar hun eigen werk en bepalen: wat gaat er goed, waar moet ik verder mee oefenen? Hiermee ontwikkelen leerlingen ook hun evaluatievaardigheden.

De grammaticale kennis, taalkundige begrippen en vaardigheden die geïsoleerd worden aangeleerd in Blink Spelling & Grammatica komen terug in opdrachten in Blink Taal & Lezen. Een voorbeeld hiervan is het bijvoeglijk naamwoord. In Blink Spelling & Grammatica leren leerlingen wat een bijvoeglijk naamwoord is en welke functie het heeft in zinsverband. In Blink Taal & Lezen leren ze hoe ze bijvoeglijke naamwoorden kunnen gebruiken om een verhaal te verlevendigen.

Doordat leerlingen binnen de verschillende thema's werken met veel verschillende teksten en tekstsoorten en hier zelf mee experimenteren, werken ze continue aan het ontwikkelen van hun eigen talig repertoire. Leerlingen ontdekken hoe je hierin je eigen keuzes kunt maken en kunt variëren afhankelijk van de situatie en (maatschappelijke) context.

Domein Literatuur

Binnen het domein Literatuur komen leerlingen via een variatie aan literaire teksten uit heden en verleden in aanraking met literatuur en cultuur. Ze leren hier betekenis aan te geven en waarde aan toe te kennen voor zichzelf en anderen. Ze breiden hiermee hun kennis en taalvaardigheid uit en verbreden hun blik op de wereld.

(SLO, karakteristiek bij de kerndoelen)

Leerlingen maken in Blink Taal & Lezen veel leeskilometers. Binnen de thema's lezen leerlingen veel verschillende soorten teksten, zowel fictie als non-fictie. In de Leesclub wordt aan een thema altijd een passend leesboek (het Leesclubboek) en een voorleesboek gekoppeld. Door verschillende activiteiten rondom deze teksten en boeken ontwikkelen kinderen hun leesvoorkeur en maken ze zich de terminologie eigen om over verhalen en boeken te praten en te reflecteren op zichzelf, anderen en de wereld om hen heen. Door de koppeling te maken met Blink Wereld verdiepen en verrijken de kinderen hun kennis over de wereld én krijgt literatuur meer betekenis voor de kinderen, omdat er expliciet een verband wordt gelegd met de wereld om hen heen.

Van Domeinen naar Kerndoelen

Hieronder staan de nieuwe conceptkerndoelen Nederlands voor het primair onderwijs benoemd, gekoppeld aan de hierboven omschreven domeinen. Daarnaast wordt kort beschreven waar deze kerndoelen een plek krijgen in Blink Taal & Lezen.

DOMEIN	KERND OEL PO EN DOELZIN	IN BLINK TAAL & LEZEN
DOMEIN OVERKOEPELEND		
1. De school stimuleert de taalcompetentie van leerlingen		
	1A. Taal- en leesomgeving De school zorgt voor een rijke taal- en leesomgeving.	Een rijke taal- en leesomgeving kan worden versterkt door te werken in langere en rijke thema's en door te zorgen voor een goed beschikbaar aanbod van aansprekende jeugdboeken. Blink Taal & Lezen biedt per leerjaar vijf grote thema's van 6-8 weken. Bij ieder thema is het mogelijk om een pakket jeugdboeken te bestellen dat je in de klas kunt leggen gedurende de zes weken van het thema, waardoor het thema nog meer gaat leven en het makkelijker wordt om 'door te lezen' binnen het thema. Belangrijk voor een rijke taal- en leesomgeving is ook tijd hiervoor maken: per dag ongeveer een half uur zelf lezen en ook dagelijks voorlezen. Ook hierin is voorzien binnen Blink Taal & Lezen.

DOMEIN	KERNDOEL PO EN DOELZIN	IN BLINK TAAL & LEZEN
	1B. Taal in de leergebieden De school stimuleert de taalontwikkeling van de leerling in alle leergebieden.	De thema's van Blink Taal & Lezen zijn direct gekoppeld aan de inhoud van de thema's van Blink Wereld - geïntegreerd, waardoor je in een themaperiode (vijf periodes per jaar, van vakantie tot vakantie) voor alle vakken binnen hetzelfde grote thema werkt. Daarmee is er een één-op-één koppeling vanuit Taal & Lezen met de leergebieden Mens en Maatschappij, Mens en Natuur en Burgerschap. Ook Digitale geletterdheid wordt hieraan gekoppeld.
DOMEIN COMMUNICATIE		
2. De leerling begrijpt teksten		
	2A. Luisteren en lezen met begrip De leerling toont begrip van zakelijke en literaire teksten.	In iedere lessenreeks (vijf per thema) is het lezen van en/of luisteren naar een rijke, veelal authentieke, zakelijke of literaire tekst de basis: kinderen lezen de tekst, praten erover, denken er kritisch over na en halen er informatie uit die ze nodig hebben. Die informatie gebruiken ze voor hun eigen spreek- of schrijfproduct dat ze die week maken. Voor het luisteren en lezen 'met begrip' worden ter ondersteuning de wetenschappelijk aangetoonde begripsstrategieën ingezet: voorspellen, vragen stellen, samenvatten, verbeelden, verbinden. Hierbij hoort ook de vaardigheid om zelf de betekenis van onbekende woorden en zinnen te achterhalen.
	2B. Luisteren en lezen met diep begrip De leerling evalueert en reflecteert op zakelijke en literaire teksten.	In de lessenreeks wordt steeds toegewerkt naar een eigen product. Daarvoor is het nodig dat een leerling niet alleen de informatie uit de teksten haalt en gebruikt, maar zich er ook toe verhoudt. Ze halen bijvoorbeeld argumenten uit een tekst, maar zijn het eigenlijk wel goede argumenten? Zou ik deze zelf ook gebruiken voor mijn betoog? Hoe kijk ik er eigenlijk zelf tegenaan, ben ik het eens met de schrijver (eigen conclusies trekken) of zie ik het anders (mening vormen)? Voor het luisteren en lezen 'met diep begrip' worden ter ondersteuning de volgende vaardigheden onderscheiden: conclusies trekken, mening vormen, argumenten onderzoeken, beweringen onderzoeken, betrouwbaarheid van bronnen onderzoeken (zie ook kerndoel 2C). Vervolgens moeten ze dit ook goed verwoorden, dus op basis hiervan een tekst produceren – zie kerndoel 3.
	2C. Bronnen verkennen De leerling verkent de betrouwbaarheid van verschillende bronnen.	Het verkennen en beoordelen van betrouwbaarheid van bronnen heeft te maken met kerndoel 2B: luisteren en lezen met diep begrip. In verschillende thema's wordt gewerkt met een diversiteit aan bronnen en worden kinderen met behulp van opdrachten gestuurd om te beoordelen of de bron betrouwbaar is en waarom wel of niet. Ook gaan ze op zoek naar eigen bronnen.

DOMEIN	KERNDOEL PO EN DOELZIN	IN BLINK TAAL & LEZEN
3. De leerling produceert teksten		
	3A. Doelgericht spreken en schrijven De leerling spreekt en schrijft afgestemd op doel, publiek en context.	Spreken en schrijven komen iedere week aan bod: in de vorm van 'weekproducten' waar de kinderen gericht naar toe werken in de lessenreeks. Eerst lezen en luisteren ze in les 1 om informatie te vergaren. In les 2 bereiden ze zich, mede op basis van de gevonden informatie, voor op het schrijf- of spreekproduct dat ze in les 3 gaan maken. Dat product heeft altijd een duidelijk doel, publiek en context. Zo is er een lessenreeks waarin ze in les 1 een podcast van het Klokhuys luisteren over een onmisbare uitvinding; ze in les 2 zelf op een rijtje zetten waarom een andere uitvinding die zij goed vinden ook onmisbaar is (argumenten uit teksten halen en zelf formuleren), zodat ze in les 3 aan de redactie van het Klokhuys kunnen vertellen waarom van hun uitvinding een podcastaflevering gemaakt zou moeten worden.
	3B. Creatief taal gebruiken De leerling gebruikt taal op een creatieve manier.	In alle productieve opdrachten (de weekproducten spreken en schrijven en het eindproduct van het thema) is er keuzevrijheid voor de kinderen, zodat ze hierin hun eigen creativiteit kwijt kunnen – zowel in de inhoud als in het taalgebruik. In de lessenreeksen voorafgaand aan de opdracht wordt hier ook expliciet op gestuurd, zodat ze in de tweede les (voorbereiden) stap voor stap mee worden genomen in hoe ze dat kunnen doen. Daarnaast zijn er per thema drie taalopdrachten die ook uitnodigen tot creatief taalgebruik.
	3C. Schrijven om te leren De leerling schrijft om tot kennisopbouw of begrip te komen.	In Blink Taal & Lezen is in de lessenreeksen het schrijven altijd gekoppeld aan kennisopbouw of begrip. Een rijke tekst – die gaat over een onderwerp van wereld-oriëntatie – is de basis van de lessenreeks. De leerling haalt informatie uit die tekst, en gaat op zoek naar eigen informatie en formuleert inzichten, om daar vervolgens over te schrijven. Dat betekent dat het in het schrijfproduct niet alleen gaat om het leren van schrijfconventies of het goed formuleren, maar ook altijd over inhoud, dus over kennis en begrip. Daarnaast maakt de combinatie van Blink Taal & Lezen met Blink Wereld het logisch om vaardigheden die worden aangeleerd bij taal, zoals in dit geval schrijven, meteen toe te passen in de lessen wereldoriëntatie.
4. De leerling voert gesprekken		
	4A. Doelgericht gesprekken voeren De leerling voert gesprekken afgestemd op doel, gesprekspartner(s) en context.	In de weekproducten is het voeren van gesprekken een van de onderdelen. Een weekproduct kan bijvoorbeeld een goed voorbereide 'pitch' zijn, maar ook een gesprek waarin standpunten worden uitgewisseld. Daarnaast zijn er veel opdrachten waarin kinderen samenwerken en overleggen. Dat maakt dat er geoefend kan worden met het inzetten en uitbreiden van vaardigheden om gesprekken goed te laten verlopen: naar elkaar luisteren, het herkennen van signalen en reageren op de ander.

DOMEIN	KERNDOEL PO EN DOELZIN	IN BLINK TAAL & LEZEN
	4B. Gesprekken voeren om te leren De leerling voert gesprekken om tot kennisopbouw, begrip of een aanpak te komen.	Voor dit kerndoel geldt hetzelfde als voor kerndoel 3C. In Blink Taal & Lezen is in de lessenreeksen het spreken en het voeren van gesprekken altijd gekoppeld aan kennisopbouw of begrip. Een rijke tekst – die gaat over een onderwerp van wereldoriëntatie – is de basis van de lessenreeks. De leerling haalt informatie uit die tekst, en gaat op zoek naar eigen informatie en formuleert inzichten, om daar vervolgens een gesprek over te voeren of een spreekproduct van te maken. Dat betekent dat het niet alleen gaat om het leren van spreekconventies of het goed formuleren, maar ook altijd over inhoud, dus over kennis en begrip. Daarnaast maakt de combinatie van Blink Taal & Lezen met Blink Wereld het logisch om vaardigheden die worden aangeleerd bij taal, zoals in dit geval gespreksvaardigheden, meteen toe te passen in de lessen wereldoriëntatie. In beide methodes is veel ruimte voor samen leren en in gesprekken samen tot inzichten en conclusies komen.
5. De leerling ontwikkelt zich als bewuste taalgebruiker		
	5A. Reflecteren op taalactiviteiten De leerling reflecteert op het proces en evalueert het product van een taalactiviteit.	Zie ook kerndoel 3 en 4. De gemaakte spreek- en schrijfproducten worden iedere week geëvalueerd door de leerling zelf. Aan de hand van het stappenplan in les 3 (opgenomen in het bronnenboek en ondersteund met een 'tutorial' op het digibord) en de voorbereiding in les 1 en 2, kan gericht gekeken worden hoe het proces verlopen is en wat de kwaliteit van het product is – wat ging al goed, wat kan nog beter? De aandachtspunten kunnen meegenomen naar het volgende weekproduct en/of naar het eindproduct, waar de leerlingen zelf een keuze kunnen maken om te werken aan een schrijf- of spreekproduct dat in die periode aan bod is gekomen.
TAAL		
6. De leerling toont inzicht in taal als systeem		
	6A. Vorm en betekenis beschouwen De leerling beschouwt de relatie tussen vorm en betekenis van taal.	In Blink Spelling & Grammatica wordt de basis van grammatica behandeld: woordbouw (en woordkeus) en zinsbouw (en taalgebruik). Daarnaast vindt de toepassing en de 'transfer' plaats in opdrachten in Blink Taal & Lezen, zodat kinderen snappen hoe de vorm van taal in 'echte teksten en de echte wereld' daadwerkelijk betekenis heeft. Zo oefenen ze bij de opdracht voor het schrijven van een 'levendig verhaal' eerst zelf met bijvoeglijke naamwoorden en merken ze dat die een belangrijke functie hebben bij het aankleden en verlevendigen van een tekst. Bij spreken letten ze bijvoorbeeld op zinsbouw en het effect van woordvolgorde.

DOMEIN	KERND OEL PO EN DOELZIN	IN BLINK TAAL & LEZEN
	6B. Spelling, formulering en interpunctie De leerling toont inzicht in regels en procedures voor spelling, formulering en interpunctie.	In Blink Spelling & Grammatica worden de regels en procedures van spelling behandeld. Daarbij is er veel aandacht voor 'transfer' naar Blink Taal & Lezen (en desgewenst in andere vakken, zoals de opdrachten in Blink Wereld), zodat kinderen worden gestimuleerd om ook (en juist) in de schrijfoopdrachten in andere vakken aandacht te hebben voor de juiste spelling. Hiermee wordt de ontwikkeling van het spellingbewustzijn gestimuleerd.
7. De leerling verkent het gebruik van taal		
	7A. Talige identiteit De leerling verkent hoe je met taal uiting geeft aan identiteit.	Regelmatig zal er in opdrachten aandacht besteed worden aan talige identiteit, door te reflecteren op hoe je boodschap is overgekomen op anderen en hoe je taalgebruik daar van invloed op was. Daarnaast is er in het maken van de schrijf- en spreekproducten veel ruimte voor de eigen inzichten en mening van de kinderen en ondervinden ze als vanzelf dat taal een middel is om je te uiten, dat 'taal van jou is'.
	7B. Taalvariatie en taalverandering De leerling verkent taalvariatie en taalverandering in het Nederlandse taalgebied.	Binnen verschillende thema's is er in de lessenreeks aandacht voor taalvariatie (bijvoorbeeld streektaal in Nederland) en taalverandering (bijvoorbeeld 'straattaal'). Daarnaast heeft dit onderdeel in ieder thema een vaste plek in de drie taalopdrachten die los van de lessenreeks, maar wel gekoppeld aan het thema, ingezet kunnen worden – dit kan zowel klassikaal als zelfstandig op de weektaak.
DOMEIN LITERATUUR		
8. De leerling doet ervaring op met literatuur		
	8A. Leesvoorkeur De leerling ontwikkelt een eigen leesvoorkeur.	Ieder thema bevat het Leesclubboek (een bestaand kinderboek verschenen bij een van de grote kinderboekenuitgeverijen in Nederland) passend bij de inhoud van het thema; dit lezen alle kinderen in de klas zelf en dit mogen ze houden en mee naar huis nemen. Daarnaast is er een voorleesboek dat past bij het thema. Deze boeken zijn een mix van diverse genres en schrijvers. Door middel van activiteiten en opdrachten in de Leesclub ontstaat er een gezamenlijke leesbeleving in de klas: de kinderen reflecteren op deze boeken en ontwikkelen hun eigen leesvoorkeur. Wanneer het Leesclubboek uit is, kiezen de kinderen zelf een boek dat ze gaan lezen in de tijd voor zelfstandig lezen; dat kunnen boeken binnen het thema zijn (hier zijn boekenpakketten voor samengesteld, naar keuze te bestellen) of een boek dat ze graag zelf willen lezen.
	8B. Waarde van literatuur De leerling verkent de waarde van literatuur.	Met de opdrachten bij de Leesclub in het werkboek worden kinderen gestimuleerd om bij ieder boek dat ze lezen hun persoonlijke leeservaring te verwoorden en na te denken over de inzichten die ze al lezend hebben opgedaan over zichzelf, over anderen en over de wereld. Hiermee ontdekken ze wat literatuur hun persoonlijk kan bieden.

DOMEIN	KERNDOEL PO EN DOELZIN	IN BLINK TAAL & LEZEN
9. De leerling toont inzicht in literatuur		
	9A. Verhalende teksten De leerling toont inzicht in verhalende teksten.	In de opdrachten bij de Leesclub wordt aandacht besteed aan het karakter en de ontwikkeling van de hoofdpersonen en de andere personages in het boek, aan de opbouw en ontwikkeling van het verhaal, aan de verteltechnieken die de schrijver inzet en aan de context van het verhaal.
	9B. Literaire genres De leerling toont inzicht in genrekenmerken van literatuur.	In de opdrachten bij de Leesclub wordt aandacht besteed aan de kenmerken van de verschillende genres die aan bod komen via de Leesclubboeken en de voorleesboeken (5 thema's, dus 10 boeken per jaar), aan het taalgebruik en aan illustraties en vormgeving. Dit wordt ook gekoppeld aan kerndoel 8A: zijn er genres die de kinderen meer aanspreken dan andere genres? Inzicht hierin kan ook de leesvoorkeur weer sturen.

1 Samenhang Taal, Lezen en Wereldoriëntatie

Er is de laatste jaren in het onderwijs veel aandacht voor het streven naar meer samenhang tussen de losse vakken en voor thematisch onderwijs. We zien dit zowel bij scholen als nu ook in de herziene kerndoelen. Ook in de praktijk van Blink zien we dit: veel scholen kozen al voor de geïntegreerde aanpak van Blink Wereld (aardrijkskunde, geschiedenis en natuur en techniek in samenhang, in thema's van 6-8 weken) en koppelden daarna de methodiek van Blink Lezen hieraan. Met Blink Taal & Lezen brengen we deze thematische aanpak nog een stap verder. Maar wat is thematisch werken en wat zijn dan de voordelen ervan?

Thematisch onderwijs is een onderwijsaanpak waarbij verschillende vakken en leergebieden geïntegreerd worden rondom een centraal thema, waardoor leerlingen de samenhang tussen wat ze leren en de echte wereld beter begrijpen, zich meer betrokken voelen en veel meer gemotiveerd zijn. Het interessante is, dat dit idee helemaal niet nieuw is, maar zich wel ontwikkelt en nu relevanter is dan ooit, omdat het qua aanpak en inhoud beter aansluit bij de veranderende tijd en de huidige uitdagingen in het onderwijs. Vakken als taal, lezen en wereldoriëntatie staan nu op veel scholen op zichzelf en versterken elkaar niet. Dat kan leiden tot een overladen lesprogramma en tot oppervlakkig leren.

Welke voordelen het creëren van samenhang tussen vakken en het geven van thematisch onderwijs heeft, lees je in de volgende paragrafen.

1.1 Alleen in samenhang krijgt de wereld betekenis voor kinderen

Al 125 jaar geleden pleitte John Dewey, een van de belangrijke grondleggers van thematisch onderwijs, in zijn essay 'The Child and the Curriculum' (1902) voor het integreren van verschillende vakgebieden in plaats van ze als verschillende disciplines te onderwijzen. De wereld die we om ons heen zien is ook niet opgedeeld in losse vakken, zo betoogde hij. Als je laat zien dat vakken samenhangen en duidelijk maakt wat de lesstof voor kinderen betekent, wordt het leren voor hen betekenisvoller en relevanter. Dewey noemt dit 'de relatie tussen het kind en de leerstof centraal stellen', met als doel deze continu te versterken en te verdiepen. Zijn pleidooi is vandaag de dag nog steeds relevant, ook in het Nederlandse onderwijs, waar de vakkenstructuur – met losse onderdelen als begrijpend lezen, technisch lezen, woordenschat, grammatica en spelling en digitale geletterdheid – nog verder gefragmenteerd is geraakt dan in de tijd van Dewey.

1.2 Begrip van de wereld is de basis

Kinderen die meer kennis van de wereld hebben, kunnen die wereld beter begrijpen en worden succesvollere taalgebruikers en betere lezers. Een van de wetenschappers die misschien wel het meest heeft bijgedragen aan de brede bekendheid van dit inzicht is de Amerikaanse emeritus professor E.D. Hirsch met zijn boek: *Why Knowledge Matters: Rescuing Our Children from Failed Educational Theories* (2016). Hirsch betoogde in zijn boek overtuigend dat het geen zin heeft om algemene leesvaardigheden zoals samenvatten of conclusies trekken te leren en in te zetten zonder enige kennis en begrip van het onderwerp waar je over leest. Relevante inhoud en kennis zijn de basis van al het leren, dus ook als je kinderen vaardigheden leert! In Nederland beschouwen wij taal- en leesonderwijs helaas nog vaak uitsluitend als vaardigheidsvakken, terwijl de actuele wetenschap zegt dat het zowel om kennis als vaardigheden gaat.

1.3 De school als oefenplaats voor de wereld

Waarom is de wereld als basis essentieel? Deze vraag brengt ons bij Gert Biesta, de invloedrijke onderwijspedagoog die ook een bijdrage heeft geleverd aan het leggen van de basis voor de nieuwe kerndoelen. Zijn visie is dat onderwijs drie opdrachten heeft: kwalificatie, socialisatie en subjectificatie. Biesta vindt dat in het huidige onderwijs de nadruk veel te eenzijdig ligt op het doel van kwalificatie: op kennis, vaardigheden, inzicht en begrip, op wat kinderen nodig hebben om te handelen in de wereld. De tweede opdracht is socialisatie: kinderen en jongeren wegwijs maken in de 'sociale wereld', ze laten kennismaken met tradities, culturen, gebruiken, wetten, normen en waarden die bepalen hoe onze wereld 'werkt' en waartoe ze zich ook zelf moeten gaan verhouden. En dan tot slot, de derde opdracht, die van subjectificatie. Dit begrip duidde Biesta in een interview dat wij twee jaar geleden met hem afnamen naar aanleiding van de verschijning van zijn *World-Centered Education: A View for the Present* (2021) als volgt: "Dit gaat over de levenslange uitdaging om je eigen leven op een volwassen wijze te willen leiden – niet zozeer op basis van wat je zelf wilt of verlangt, maar in het perspectief van de wereld en wat die van je vraagt."

Deze subjectificatie – in de nieuwe kerndoelen vertaald naar 'persoonsvorming' – is een belangrijke opdracht voor het onderwijs. Niet als een af te vinken doel of een los vak, maar als een onderdeel in de ontwikkeling van kinderen dat ruimte en aandacht vraagt. Om je hierin te ontwikkelen zijn er voor leerlingen situaties en hindernissen nodig die iets van hen vragen, waar ze over na moeten denken. In zijn boek over wereldgericht onderwijs betoogt Biesta daarom dat deze tijd onderwijs nodig heeft dat niet eenzijdig gefocust is op het curriculum, en dat we ook niet eenzijdig mogen focussen op de ontwikkeling van het kind, maar dat het gaat over de ontwikkeling van het kind in de wereld. In de thematische benadering die Blink kiest nemen we de drie opdrachten die Biesta noemt niet als gescheiden domeinen, maar spreken we de kinderen op drie verschillende lagen aan, waardoor het onderwijs een rijke en krachtige oefenplaats wordt om de wereld te ontmoeten.

DAAROM IN BLINK TAAL & LEZEN

In Blink Taal & Lezen is de inhoud van de thema's één-op-één gebaseerd op de inhoud van wereldoriëntatie, zodat de kinderen altijd lezen, spreken en schrijven over relevante onderwerpen. Ze leren over de wereld door te lezen, ze denken na over de wereld en kunnen zich erin uitdrukken door te oefenen met spreken en schrijven – over onderwerpen en kwesties in die wereld, en over zichzelf. De thema's van Blink Taal & Lezen hebben een directe koppeling met de methode Blink Wereld - geïntegreerd. Je werkt dan met de klas in dezelfde periode aan hetzelfde thema, bijvoorbeeld het thema Wonderlijke uitvindingen of Stadsmakers. De inhoud van de vakken valt samen, waardoor inhoud en begrippen vaker terugkomen en elkaar versterken. Hierdoor gaan kinderen zelf ook verbanden zien en verdiept hun kennis zich. Tegelijkertijd kun je binnen de methode blijven focussen op de doelen die het betreffende vak heeft. Bij Blink Wereld leren kinderen over de wereld door te ontdekken, te onderzoeken, te lezen, te kijken, te denken, te spreken en te schrijven en door te doen en te maken. Bij Blink Taal & Lezen ontwikkel ze hun lees- en taalvaardigheden door met behulp van interessante, afwisselende en relevante bronnen de wereld te verkennen en te ontdekken.

2 Lezen

In het onderwijs is lezen de belangrijkste vaardigheid en goed kunnen lezen is van belang om je te redden in de Nederlandse samenleving. Aan het (leren) lezen wordt in het basisonderwijs dan ook terecht veel tijd besteed. Het lezen wordt vaak ten onrechte uitgesplitst in verschillende niveaus: aanvankelijk lezen, technisch lezen, vloeiend lezen, begrijpend lezen en verdiepend lezen.

Wat er wordt verstaan onder de verschillende niveaus van leesvaardigheid en hoe ze zich tot elkaar verhouden wordt uitgelegd in de volgende paragrafen.

2.1 Niveaus van leesvaardigheid

■ Aanvankelijk lezen

Aanvankelijk lezen is in wezen een technische bezigheid waarbij de eigenlijke leeshandeling wordt geleerd. Het toepassen van die leesteknik heet *decoderen*. Als een kind decodeert, ziet het een woord, onderscheidt tekens, koppelt deze aan klanken en verklankt het woord. Het analyseren van woorden in klanken en het samenvoegen daarvan wordt vaak 'hakken en plakken' genoemd. Essentieel hierbij is het aanleren van de letters. Om woorden, zinnen en teksten te kunnen ontcijferen, moet een kind de leeshandeling onder de knie krijgen. Vaak zijn kinderen voor dit 'leren lezen' gemotiveerd, als het tenminste niet te lang duurt voor ze het beheersen.

■ Technisch lezen

Met **technisch lezen** wordt vaak het *vlot en correct lezen van woorden en zinnen* bedoeld. Na het aanvankelijk lezen spreken bepaalde methodes over 'voortgezet technisch lezen'. Eskes beschrijft dit niveau in *Technisch lezen in een doorlopende lijn*:

Technisch lezen zou je kunnen omschrijven als 'de code kraken': de taal op papier kunnen ontcijferen, zodat je hardop kunt uitspreken wat er geschreven staat. (...) Wanneer het decoderen van woorden lukt, neemt de complexiteit [van het lezen] toe. Van klankzuivere naar niet-klankzuivere woorden, van één- naar meerlettergrepige woorden. (...) Voortgezet technisch lezen houdt in: het uitbreiden van de technische leesvaardigheid tot ten minste AVI E6-beheersing aan het einde van groep 6.¹

■ Vloeiend lezen

Vloeiend lezen wordt gezien als de brug tussen technisch lezen en begrijpend lezen.² Als een kind vloeiend leest, heeft het niet alleen de leeshandeling geautomatiseerd, maar leest het ook met *begrip* en *expressie*. Het is dan in staat om gelijktijdig te decoderen en te begrijpen. Om een tekst goed te kunnen voorlezen, moet het kind de leestekens op de goede manier kunnen inzetten, groepen woorden als geheel kunnen lezen, met de juiste dynamische en melodische accenten kunnen lezen, een goed tempo kunnen aanhouden en rekening houden met zijn publiek.³

¹ Eskes (2020)

² Van de Mortel & Bouwman (2019); Van den Broek (z.j.)

³ Smits & Van Koeven (2020)

Daarbij zijn tempo en correctheid voorwaardelijk: als een kind heel langzaam of juist te snel leest of veel fouten maakt tijdens het lezen, gaat dat ten koste van begrip en expressie. Begrip en expressie hangen nauw samen. Een kind kan een tekst pas goed voorlezen (in zijn hoofd of hardop), als het de zin en de woordgroepen kan overzien en snapt wat er staat. Als een kind niet vloeiend, dus met tempo, correctheid en expressie, kan lezen, valt er ook niets te begrijpen.⁴

■ Begrijpend lezen

Je leest om iets te begrijpen. Betekenis aan een tekst verlenen gaat impliciet. Wanneer een kind een tekst begrijpt, lukt het hem om lezend tot een samenhangend beeld van de woorden en ideeën te komen en dat te koppelen aan de achtergrondkennis die het heeft.⁵ Het legt verbanden binnen de tekst en koppelt de informatie aan wat het al weet. Het begrijpend luisteren is hier sterk aan verwant: ook dan wordt de betekenis opgepikt van een boodschap die door iemand anders gecommuniceerd wordt.⁶

■ Verdiepend lezen

Dit is het *evaluerend* (kritisch) en *reflecterend* lezen: (literair) lezen op een metacognitief niveau met vragen als: Wat vind ik van de tekst? Is de tekst bruikbaar voor mij? Wat wil de tekst van mij? en Wat doet de tekst met mij? Waar het bij begrijpend lezen gaat om de tekst zelf, gaat het bij verdiepend lezen om de uitwerking van de tekst op de lezer.⁷

2.2 Samenhang tussen niveaus van leesvaardigheid

De term 'niveaus' en de opsomming hierboven suggereert wellicht een opbouw en scheiding tussen de niveaus. Deze is echter allesbehalve strikt. Het aanvankelijk (technisch) lezen vormt de basis van het lezen: Als een kind niet goed kan decoderen, woorden fout leest of ze te langzaam ontcijfert, loopt het sneller vast bij vloeiend, begrijpend of verdiepend lezen. Hier is dus sprake van een voorwaardelijk⁸ verband.

Er klinkt steeds meer kritiek op de traditionele strikte scheiding tussen technisch lezen en begrijpend lezen.⁹ Ook de scheiding tussen de andere niveaus van leesvaardigheid wordt steeds vaker als kunstmatig gezien. Stichting Lezen pleit er bijvoorbeeld voor om vaardigheden meer te integreren:

⁴ Van de Mortel & Bouwman (2019)

⁵ Kintsch (1998)

⁶ Houtveen, Van Steensel & De la Rie (2019)

⁷ Smits & Van Koeven (2020)

⁸ Van de Mortel & Bouwman (2019); Vernooy & Aarnoutse (2018)

⁹ Van den Broek (z.j.); Van de Mortel & Bouwman (2019)

In Nederland is dit technisch leren lezen gescheiden van het vak begrijpend lezen. In andere landen is er geen sprake van een dergelijke indeling in vakken en gaan beide vaardigheden meer gelijk op. Dit komt het leesonderwijs en leesplezier ten goede. Hoewel het lezen van zakelijke en fictionele teksten is opgenomen in het curriculum, vormen digitaal en literair lezen en creatief schrijven doorgaans geen integraal onderdeel van het Nederlandse leesonderwijs. Met een geïntegreerde aanpak, waarin lezen niet is opgeknipt in afzonderlijke vaardigheden, levert het leesonderwijs betere en gemotiveerdere lezers af dan nu vaak het geval is.¹⁰

Daarnaast is het goed om te beseffen dat het niveau van leesvaardigheid geen constante is en van meerdere factoren afhangt:

- **complexiteit van de tekst**

Alleen als de tekst qua niveau (inhoud, structuur, formulering) bij de lezer past, kan hij een niveau dieper gaan. Bij een extreem complexe tekst moet een zeer goede lezer zich net zo inspannen om begrijpend en verdiepend te lezen als een minder ervaren lezer met een eenvoudige tekst.

- **voorkennis van de lezer**

Als een lezer al veel weet van een onderwerp, kent hij al veel woorden, herkent ze sneller en kost het minder inspanning om een niveau dieper te gaan lezen.¹¹

- **het leesdoel van de lezer**

Een lezer hoeft en wil niet altijd het diepste leesniveau bereiken. Als je bij de tandarts een tijdschrift leest, wil je vermoedelijk alleen wat afleiding. En als je een boek leest in bed, wil je meestal niet actief en intensief lezen, maar wat ontspanning om daarna rustig in slaap te vallen.

- **de zelfstandigheid van de lezer**

Als een lezer ondersteuning en begeleiding krijgt tijdens het lezen, kan hij makkelijker een niveau dieper gaan.

¹⁰ Stichting Lezen (2020)

¹¹ Houtveen, Van Steensel & De la Rie (2019)

DAAROM IN BLINK TAAL & LEZEN

In Blink Taal & Lezen is lezen één geheel.

Niveaus van leesvaardigheid

Blink Taal & Lezen biedt een complete, niet 'verkavelde'¹² leesmethodiek aan waarin technisch lezen, vloeiend lezen, begrijpend lezen en verdiepend lezen een logische plek hebben. In de lessen zijn de verschillende niveaus op een natuurlijke en logische wijze met elkaar verbonden. Er wordt geen strikte scheiding aangebracht tussen bijvoorbeeld technisch lezen en begrijpend lezen door hier aparte lessen voor te ontwikkelen. Wél zijn er binnen een thema en binnen lessen voor de verschillende leesniveaus eigen doelen aan te wijzen: deze zijn aangegeven in de Lesvoorbereidingen.

Een voorbeeld:

In groep 4 bij het thema Verhalenvertellers worden in de lessenreeks *Anansi de spin* – zoals in elke les – vloeiend en begrijpend lezen gecombineerd. Dit is terug te zien in de opbouw van deze les:

- Stap 1:** Voorkennis wordt aangebracht door een filmpje (begrijpend lezen en kijken/luisteren);
- Stap 2:** De kinderen lezen verhalen over Anansi in de werkvorm voor-koorlezen: de tekst wordt eerst voorgelezen door de leerkracht en dan klassikaal met de kinderen in koor gelezen (vloeiend lezen);
- Stap 3:** De kinderen lezen in tweetallen één van de twee teksten nog eens, dit keer met de werkvorm papegaai-lezen: de eerste zin die een kind leest is een herhaling van de laatste zin van de vorige lezer. De tweede zin leest hij zelfstandig (vloeiend lezen);
- Stap 4:** De kinderen beelden een stuk uit het verhaal uit door er passende bewegingen bij te maken (begrijpend lezen);
- Stap 5:** De kinderen presenteren in tweetallen het uitgebeelde verhaal: het ene kind leest voor, het andere kind beeldt uit (vloeiend en begrijpend lezen).

Een harde scheidslijn tussen technisch lezen en begrijpend lezen is niet bevorderlijk voor een optimale leesontwikkeling en voor leesplezier. Daarom is het inzicht 'Vaardigheden werken beter in samenhang' een van de fundamenteën van Blink Taal & Lezen.

Met het oog op de leesontwikkeling van de kinderen zit er een logische opbouw in de lessen: in groep 4 ligt de nadruk meer op het oefenen van vloeiend lezen, in groep 5/6 verschuift die balans naar meer begrijpend lezen, en in groep 7/8 verschuift deze nog verder naar meer begrijpend en verdiepend lezen.

¹² Smits & Van Koeven (2020)

3 Spreken en schrijven

Spreken en schrijven zijn belangrijke basisvaardigheden om volwaardig deel te kunnen nemen aan de maatschappij. Een goede mondelinge en schriftelijke taalvaardigheid draagt bij aan de kansengelijkheid van kinderen, zowel in het dagelijks leven als in het onderwijs (SLO, 2025). Toch wordt aan het aanleren van deze essentiële productieve vaardigheden relatief weinig aandacht besteed, in vergelijking tot lezen. Dat is een gemiste kans, want teksten die worden gelezen bieden juist volop haakjes om over te schrijven en te praten en op deze manier ook gericht te oefenen met aspecten van mondelinge en schriftelijke taalvaardigheid. Zeker bij het werken met thema's ligt het voor de hand om de verschillende taaldomeinen met elkaar te combineren, zodat ze elkaar kunnen versterken. Bovendien bekijft de kennis die kinderen uit een tekst hebben opgedaan beter wanneer ze na het lezen een mondelinge of schriftelijke verwerkingsopdracht doen waarbij ze de opgedane kennis actief verwerken.

3.1 Communicatie

3.1.1 Taal om te communiceren

Taal gebruik je om te communiceren, om je gevoelens te uiten en als instrument voor denken en leren. Voor effectieve communicatie is het belangrijk dat je je taalgebruik bewust afstemt op doel, publiek en context. Dit leer je door kennis op te doen over communicatieve doelen en genres en door ervaring op te doen met taalgebruikssituaties. Het is belangrijk dat kinderen de kans krijgen om zich de kennis en vaardigheden eigen te maken, waardoor ze zich kunnen ontwikkelen tot competente taalgebruikers, die doelgericht kunnen communiceren in verschillende contexten.

3.1.2 Mondelinge taalvaardigheid

Leerlingen hebben mondelinge vaardigheden continu nodig; niet alleen voor het verwerven en verwerken van kennis, maar ook om sociale contacten op te bouwen. Bovendien is mondelinge taalvaardigheid de basis voor het verwerven van andere taalvaardigheden.

Mondelinge taalvaardigheid omvat zowel het voeren van een gesprek als het spreken, oftewel het houden van een monoloog. Bij beide vaardigheden, maar met name bij gesprekken voeren, speelt luistervaardigheid een belangrijke rol. Mondelinge vaardigheden worden vaak gezien als vaardigheden die kinderen veelal impliciet en vanzelf leren. Ze zijn immers continue in interactie met anderen. Toch is het goed uitvoeren van verschillende type spreek- en gesprekstakingen met verschillende doelen niet altijd eenvoudig en kunnen we er niet vanuitgaan dat kinderen dit vanzelf aanleren. Zeker voor de complexere mondelinge taken is expliciete aandacht nodig (Hadley et al., 2020). Om alle aspecten van mondelinge vaardigheden goed te kunnen ontwikkelen, hebben leerlingen behalve sterke betekenisvolle voorbeelden van taalgebruik, ook doelgerichte instructie, voldoende oefentijd en feedback vanuit de directe omgeving nodig.

3.2 Spreken en gesprekken voeren

Spreken en gesprekken voeren kunnen op verschillende manieren een plek krijgen in het onderwijs. Spreektaken worden vaak ingezet als een vorm van een verwerkingsopdracht waarbij kennis die op een andere manier is opgedaan wordt verwerkt. Een goede spreekopdracht is uitdagend, authentiek en functioneel. Gesprekken worden vaak als middel ingezet zijn om samen iets te onderzoeken of te verkennen, maar tegelijk kan het voeren van een gesprek ook het doel zijn als er daarbij doelgericht aan gespreksvaardigheid wordt gewerkt. Goede gesprekken in de klas zijn 'echte' gesprekken, waarbij de leerkracht leerlingen aanmoedigt om ideeën te delen en verder toe te lichten, vragen te stellen en verbanden te leggen tussen ideeën en achtergrondkennis. In het gesprek is ruimte om een eerdere bijdrage van anderen op een positieve manier te bekritisieren, alternatieve ideeën in te brengen en samen door te denken. Kinderen krijgen daarbij de kans om uitgebreid te spreken. Dit type gesprek wordt onder andere 'exploratory talk' genoemd (Littleton & Mercer, 2013) of taaldenkgesprek (Damhuis, 2016). Met dit soort gesprekken ontwikkelen kinderen niet alleen hun taal- en denkvaardigheid, maar bouwen tegelijkertijd ook hun kennis op.

Voor spreken gelden veelal dezelfde principes als voor het voeren van gesprekken. Het verschil zit met name in de interactieve component bij het voeren van gesprekken. Hieronder gaan we eerst in op het stimuleren van de interactie bij gesprekken. Vervolgens gaan we door op aspecten die voor beide vaardigheden van belang zijn.

3.2.1 Gesprekken voeren: stimuleren van de interactie

Om een kwalitatief goed gesprek te houden waar leerlingen met elkaar doordenken en samen redeneren, is het geven van instructie in gespreksvaardigheden effectief (Scheltinga, 2022). Denk daarbij aan instructie over beurt nemen, het perspectief van de ander begrijpen en het samen redeneren en argumenteren. Naast instructie geven heeft de leerkracht een rol bij het bevorderen en verdiepen van de interactie. Hiervoor kan de leerkracht verschillende interactievaardigheden inzetten (Hadley et al., 2020; Van der Veen et al., 2015). Een veel gebruikte interactievaardigheid is het stellen van vragen. Vragen die het gesprek goed op gang houden, zijn authentiek, open en prikkelend en nodigen uit om een uitgebreid antwoord te geven (Soter et al., 2008; Wasik & Hindman, 2013). Om vervolgens verdieping in het gesprek aan te brengen is het belangrijk om door te vragen op antwoorden van kinderen of een opmerking of bewering te doen die nieuwe reacties en ideeën uitlokt. Om de interactie *tussen* leerlingen te bevorderen kan de leerkracht de beurt doorspelen naar een andere leerling in plaats van zelf te reageren (Willemsen et al., 2020). Een andere interactievaardigheid is het laten vallen van een stilte. Dit geeft de leerling de ruimte om een reactie zelf verder uit te breiden (Hadley, et al., 2020). De rol van de leerkracht is dus om te zorgen voor structuur, interactie en verdieping in een gesprek zonder daarbij zelf te veel aan het woord te zijn (Soter et al., 2008). Met het voorbeeld dat de leerkracht laat zien bij interacties in de klas, maar ook door enkele interactievaardigheden zoals vragen stellen aan leerlingen aan te leren, ontdekken kinderen hoe ze zelf een gesprek op gang kunnen brengen en houden.

3.2.2 Een veilig spreekklimaat

Voorwaarde voor het voeren van gesprekken en het houden van spreektaken in de klas, is een veilig spreekklimaat. Dat wil zeggen dat alle leerlingen zich veilig genoeg moeten voelen om zich uit te drukken, een gedachte of idee te delen of een vraag te stellen (Scheltinga, 2022). Het organiseren van gesprekken in tweetallen of kleine groepjes kan de drempel voor het spreken verlagen. Bijkomend voordeel van kleine groepjes is dat er veel meer gelegenheid is om te oefenen met het onder woorden brengen van gedachten voordat deze gedeeld worden met de hele klas (Baxter, 2000; Hadley et al., 2020). Ook bij spreektaken kan het organiseren van kleine groepjes helpen om spreken voor een groep laagdrempelig te maken. Verder is het zinvol om duidelijke gespreksregels aan te leren en deze te blijven herhalen. Voor sommige kinderen is het prettig om een bepaald voorwerp vast te houden tijdens het spreken, zodat iedereen weet wie de beurt heeft en wie er luisteren.

3.2.3 Oefenen met verschillende typen spreek- en gesprekstakingen

Om de mondelinge taalontwikkeling van kinderen te stimuleren is het nodig om veel te oefenen met verschillende typen spreek- en gesprekstakingen (Wurth et al., 2019). Er is veel variatie in type taken. Denk bij gesprekken bijvoorbeeld aan een telefoongesprek, een debat of een overleg, waarin de interactie volgens een min of meer vast patroon verloopt. Het communicatieve doel van een gespreksoort staat niet altijd vast. Zo kan een telefoongesprek een zakelijk gesprek zijn waarin je de ander probeert te overtuigen van je gelijk, of een bijpraatmoment met een goede vriend zijn. Ook bestaan er veel verschillende type spreektaken. Een spreektaak kan bijvoorbeeld bestaan uit een pitch om anderen te overtuigen, een eigen verhaal om anderen te vermaken of een monoloog om anderen te informeren, zoals bij de bekende spreekbeurt. Elk type spreektaak kent een bepaalde globale structuur die ervoor zorgt dat de monoloog goed te volgen is en het doel bereikt wordt. Van den Brand (2008) onderscheidt voor gesproken teksten zes genres waarin een bepaalde communicatieve functie centraal staat: verhalend, informatief, instructief, argumentatief, expressief en contactueel.

Om kinderen meer grip te geven op de verschillende mondelinge taken, is het zinvol om te reflecteren op een goed voorbeeld van een monoloog of een gesprek (Wurth et al., 2019). Denk bijvoorbeeld aan een opname van een toespraak van publieke figuren. Door goede voorbeelden van verschillende type gesprekken en spreektaken met kinderen te bespreken, doen leerlingen kennis op over het doel, de kenmerken en structuur van verschillende gesproken tekstsoorten. Die kennis hebben ze nodig om zelf een goede mondelinge tekst te produceren (Pinto et al., 2020). Het is dus belangrijk dat kinderen voorafgaand aan een mondelinge taak kennis hebben over het type taak en het doel of nut van de taak. Daarnaast hebben ze ook specifieke informatie nodig over de criteria waar de monoloog of het gesprek aan moet voldoen. Als de leerling weet wat er verwacht wordt, kan er na afloop ook op gereflecteerd worden. Door criteria te stellen die passen bij het niveau van de leerlingen kan de leerkracht steeds meer complexiteit aanbrengen in de taak.

3.2.4 Feedback bij gesprekken en spreken

Tot slot is het belangrijk dat kinderen adequate feedback krijgen waarmee ze hun spreek- en gespreksvaardigheid verder kunnen ontwikkelen. Net als bij andere taalvaardigheden is het van belang dat feedback, indien passend, tijdens of direct na de uitvoering van de taak gebeurt en specifiek geformuleerd wordt (Spencer & Peterson, 2020). Bij feedback op mondelinge taken is het belangrijk om kinderen niet te veel te onderbreken. Vaak gebeurt het geven van feedback op een spreekbeurt achteraf. Bij gesprekken kan de leerkracht al tijdens het gesprek af en toe impliciet feedback geven. Dat betekent dat de leerkracht op natuurlijke wijze in het gesprek informatie geeft over een aspect waarop de leerling zich kan verbeteren, bijvoorbeeld door een zin te herverwoorden met de juiste vaktaalwoorden, door het gesprek weer bij het onderwerp te brengen of door kinderen aan te sporen meer op elkaar te reageren. Na afloop is er ruimte om uitgebreider terug te kijken, te reflecteren op het doel en de criteria en expliciet feedbackpunten te bespreken.

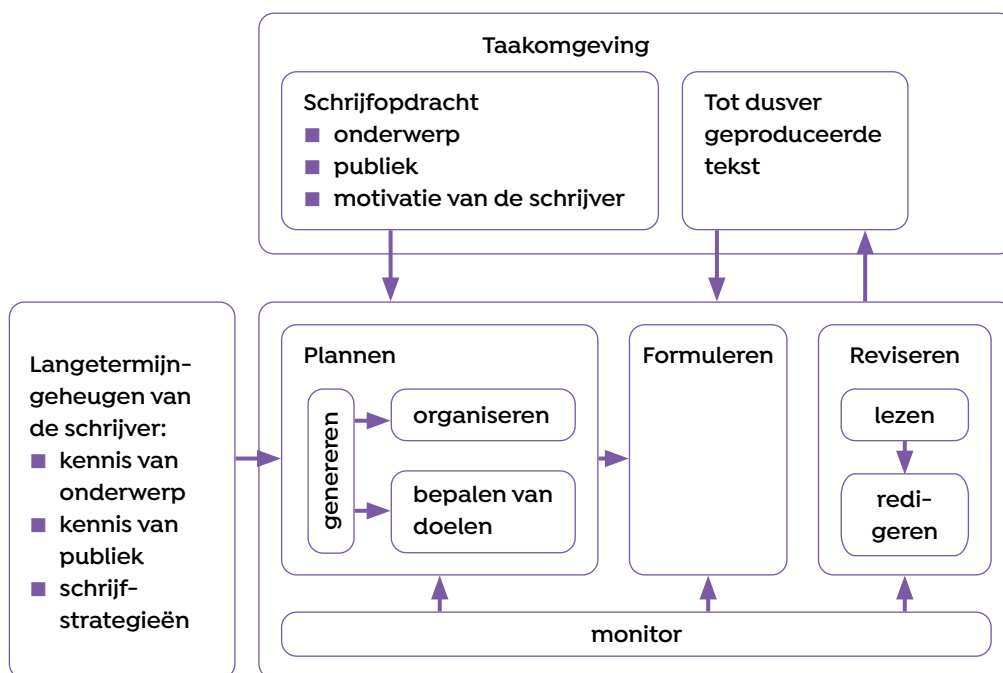
Belangrijk is om de feedback af te stemmen op het doel en de criteria van de taak. De feedback kan gericht zijn op de inhoud van het gesprek of de monoloog, de opbouw ervan en of er op passende wijze gereageerd is, maar ook op zaken als verstaanbaarheid, intonatie en spreektempo. Deze feedback kan behalve door de leerkracht, ook door medeleerlingen gegeven worden, bijvoorbeeld aan de hand van een duidelijk feedbackkader. Daarbij geldt dat behalve feedback op de uitvoering van de mondeling taak, het zinvol is om feedback te geven op *het proces* (de aanpak van de taak) en op de wijze waarop de leerling zichzelf monitort en bijstuurt. Door de feedback op de aanpak en de mate van zelfregulatie krijgen leerlingen meer grip op hun eigen leerproces. Goede feedback zet leerlingen namelijk aan het denken.

3.3 Schrijven

Schrijven is behalve communicatiemiddel ook een hulpmiddel om gedachten te ordenen en kritisch denken en logisch redeneren te stimuleren. Een goede schrijfvaardigheid is één van de belangrijkste voorspellers voor schoolsucces. Gedurende de schoolloopbaan wordt de meeste leerinhoud immers schriftelijk getoetst, waardoor betere schrijvers meer kansen hebben om beter te presteren en hogerop te komen in de maatschappij. Het is daarom belangrijk dat kinderen al vanaf jonge leeftijd goed leren schrijven.

3.3.1 Het schrijfproces

Leren schrijven is niet makkelijk, omdat schrijven een complex cognitief proces is waarbij een schrijver een flink aantal cognitieve activiteiten tegelijk moet uitvoeren. Zo ben je tijdens het schrijven bezig met wat je wilt zeggen, het formuleren van grammaticale zinnen, het toepassen van genreconventies, het hanteren van spellingregels en het afstemmen op doel en publiek. In het schrijfprocesmodel van Flower en Hayes (1981) is te zien wat er allemaal komt kijken bij het schrijven van een tekst.



Dit schrijfprocesmodel laat zien dat het schrijfproces zelf (het grote blok onderin het model) kan worden onderverdeeld in drie fasen: het plannen van de inhoud, het produceren van de tekst (formuleren) en het reviseren ervan. Een ervaren schrijver schakelt soepel heen en weer tussen deze fasen. Hij maakt een plan op basis van zijn schrijfdoel, bedenkt wat hij wil schrijven en welke tekssoort hier het best bij past. Tijdens het schrijven monitort hij zijn voortgang en stuurt bij indien nodig. Na het schrijven checkt hij de tekst op inhoud en spelling en reviseert indien nodig. Als we in aanmerking nemen hoeveel er komt kijken bij het schrijven van een tekst, is het geen wonder dat beginnende schrijvers hier moeite mee hebben. Zonder instructie of begeleiding slaan onervaren schrijvers de planningfase vaak over. Ze beginnen gelijk met schrijven en hanteren hierbij een 'knowledge-telling'-strategie (Bereiter & Scardamalia, 1987): ze schrijven de ideeën op zoals ze in hun hoofd opkomen, zonder aandacht te besteden aan structuur of het beoogde publiek. Dit levert niet de beste teksten op: een berucht voorbeeld hiervan is een tekst waarin ideeën aan elkaar geregen zijn door middel van 'en toen'.

3.3.2 Effectief schrijfonderwijs

Schrijven is geen aangeboren talent, of een vaardigheid die je simpelweg leert door het maar vaak genoeg te doen. Je wordt pas echt beter in schrijven met goede instructie en begeleiding. Hoe moet die begeleiding eruitzien bij het leren schrijven? Daar is al behoorlijk wat onderzoek naar gedaan, bij schrijvers van diverse leeftijden en doelgroepen (o.a. Graham et al., 2012; Koster et al., 2015). Er zijn vijf didactische aanpakken die effectief zijn bij het verbeteren van schrijfvaardigheid: het aanleren van schrijfstrategieën, het stellen van heldere en concrete doelen, tekststructuurinstructie, schrijvers laten samenwerken in duo's of kleine groepjes en het ontvangen en geven van feedback. In de volgende paragrafen bespreken we wat deze aanpakken inhouden en waarom ze zo effectief zijn.

3.3.3 Schrijfstrategieën

Door strategie-instructie leren schrijvers hoe ze een schrijftaak kunnen aanpakken. Strategieën zijn het gereedschap in de gereedschappskoffer van de schrijver. Goede strategieën zijn taakoverstijgend en kun je niet alleen gebruiken bij één specifieke taak, maar ook op een later moment bij een vergelijkbare taak. Grofweg kun je onderscheid maken in twee soorten strategieën: algemene processtrategieën en genrespecifieke schrijfstrategieën. **Algemene processtrategieën** helpen om de cognitieve overbelasting tijdens het schrijven te verminderen. Bijvoorbeeld door het schrijfproces op te delen in verschillende stappen, naar analogie van de fasen van het eerder genoemde schrijfprocesmodel (Flower en Hayes, 1981). Dus voordat je begint verzamel je eerst ideeën voor de inhoud van je tekst en orden je deze ideeën in een schrijfplan. Dat zorgt ervoor dat je tijdens het schrijven je hoofd meer vrij hebt voor het verwoorden van je ideeën en het formuleren van goede zinnen. Tot slot lees je na het schrijven de tekst nog een keer kritisch door en reviseer je waar nodig: ook dit komt de kwaliteit van de tekst ten goede.

Genrespecifieke strategieën helpen om specifieke conventies en kenmerken van een genre of tekstsoort aan te leren. Dit kan betrekking hebben op zowel de inhoud als structuur van een tekst. Denk hierbij bijvoorbeeld aan de opbouw van een betoog, het leren formuleren van een standpunt en argumenten of het gebruiken van wervende taal in een pitch.

3.3.4 Doelen stellen

In de 'echte wereld' heeft elke tekst die je schrijft een communicatief doel. Je schrijft immers omdat je een boodschap wilt overbrengen aan een lezer. Je wilt de lezer informeren, amuseren of overtuigen. Het communicatieve doel van de tekst en aan wie je gaat schrijven, bepaalt al voor een groot gedeelte hoe je tekst eruit gaat zien en welke taal je gebruikt. Zo ziet een routebeschrijving er anders uit dan een brief of e-mail, en gebruik je in een onderzoeksverslag andere taal dan in een verhaal. Door het stellen van heldere doelen kunnen kinderen zelf de kwaliteit van hun tekst monitoren, door zichzelf de vraag te stellen: behaal ik met deze tekst het gewenste doel bij de beoogde lezer? Dit is een belangrijke zelfregulerende vaardigheid, waardoor je leert hoe je je eigen schrijfproces kan optimaliseren. Dit leidt tot teksten van een betere kwaliteit (Schunk & Swartz, 1993).

3.3.5 Instructie op tekststructuur

Om goede teksten te kunnen schrijven, is kennis over verschillende tekstsoorten, tekstopbouw en tekstenkenmerken onontbeerlijk. Voor een ervaren schrijver ligt voor de hand dat een brief een andere opbouw heeft dan een verhaal of een instructietekst, maar voor beginnende schrijvers is dit niet per se logisch. Als kinderen weten wat de kenmerken zijn van goede teksten in diverse genres, biedt dit veel houvast tijdens het schrijven, wat een positieve invloed heeft op de kwaliteit van hun teksten (Crowhurst, 1991).

3.3.6 Samenwerken en feedback

Als kinderen mogen samenwerken tijdens en na het schrijven, zijn ze zich meer bewust van de communicatieve functie van schrijven (Hoogeveen, 2013). In de kern is schrijven een eenzame bezigheid: je maakt iets voor iemand die je op het moment zelf niet ziet. Hierdoor mis je de directe feedback die je bij mondelinge interactie wel krijgt: begrijpt de ontvanger wat je zegt, komt de boodschap over? Als kinderen tijdens of na het schrijven ervaren hoe hun tekst overkomt op een lezer, zien ze vaak beter op welke punten ze de tekst kunnen verbeteren (Rijlaarsdam, 2005).

Om een tekst op een hoger plan te tillen is goede feedback onmisbaar (Hattie & Timperley, 2007). Goede feedback is instructie op maat en geeft een kind inzicht in waar hij staat en gerichte aanwijzingen voor verbetering: wat doe ik al goed, wat kan beter? Voor het geven van effectieve feedback is het belangrijk dat je ontwikkeling van de kinderen nauwlettend in de gaten houdt, zodat je goed kunt inspelen op hun behoeften. Feedback kan zowel betrekking hebben op product, op proces als op de schrijver zelf. Welke focus je kiest, is afhankelijk van het doel dat je wilt bereiken. Kinderen kunnen ook feedback aan elkaar geven (peerfeedback). Onderzoek heeft laten zien dat ze hier veel van leren (Meusen-Beekman et al., 2016; Yarrow & Topping, 2001). Omdat ze hiervoor elkaars teksten moeten lezen, krijgen ze inzicht in wat wel en niet werkt en waarom. Dit kan hen op ideeën brengen voor het verbeteren van hun eigen tekst. Een belangrijk aandachtspunt bij het geven van feedback is timing ervan: feedback heeft alleen effect als er na het geven ervan nog iets mee moet worden gedaan (Koster & Korpershoek, 2021). Feedback geven op een eindproduct heeft dus niet zoveel zin, feedback op tussentijdse versies des te meer!

3.3.7 Genredidactiek bij schrijven

In onze geletterde maatschappij worden we de hele dag geconfronteerd met allerlei soorten teksten via verschillende kanalen: tekstberichtjes, social media, nieuwsberichten, recepten, e-mails, boeken, tijdschriften. Al deze teksten hebben een eigen structuur en specifieke talige en vormkenmerken, die samenhangen met het doel van de tekst. Zo gebruik je voor een spannend verhaal een andere opbouw dan voor een recept of informatief artikel. Ook het taalgebruik zul je aanpassen op het doel: als je informatie wilt overbrengen zul je meer formele en feitelijke taal gebruiken dan als je een lezer wilt amuseren met een verhaal. Op basis van doelen kunnen drie verschillende hoofdgenres onderscheiden worden (De Lint & Van Norden, 2022): *verhalend*, met als doel de lezer te amuseren en mee te slepen in gebeurtenissen; *feitelijk*, met als doel de lezer feitelijke informatie te verstrekken; *waardierend*, met als doel de lezer laten nadenken over standpunten en gevoelens van de schrijver. Binnen deze hoofdgenres zijn verschillende subgenres te onderscheiden (zie onderstaand overzicht). Voor het schrijfonderwijs biedt het werken vanuit genres veel houvast voor zowel de leerkracht als de kinderen (Rose & Martin, 2012). Bij het schrijven heb je immers altijd een doel voor ogen: je wilt met jouw tekst iets bereiken bij een lezer. Vanuit dit doel bepaal je welke tekstsoort hier het beste bij past. Een tekstsoort (of tekstvorm) is de verschijningsvorm van een tekst en de kenmerken die hiermee samenhangen. Hierbij kun je denken aan een recept, waar je bijvoorbeeld eerst een lijst geeft van ingrediënten en daarna stapsgewijs de bereidingswijze van een gerecht. Of een brief, een tekstvorm die een hele specifieke opmaak heeft met een aanhef en ondertekening. Maar juist een brief kan verschillende doelen hebben, zoals iemand amuseren, informeren of overtuigen en daarmee als tekstsoort onder verschillende genres vallen. Kennis over genres en tekstsoorten ondersteunt het schrijfonderwijs omdat het helpt bij het nadenken en het praten over teksten met kinderen (De Lint & Van Norden, 2022).

GENRES		KORTE OMSCHRIJVING	VOORBEELDEN/TEKSTSOORTEN
Verhalend (subjectief) (doel: amuseren)	1. Vertelling	Een reeks gebeurtenissen uit persoonlijke ervaring vertellen.	tekening met woorden, dagboek, brief, vlog, blog, 'ikje', berichtje, inleefvertelling
	2. Verhaal	Een onderhoudend verhaal vertellen over een reeks gebeurtenissen.	tekening met woorden, historisch verhaal, filmpje, toneelstuk, dialoog, storyboard, mop
Feitelijk (objectief) (doel: informerend, instrueren, overtuigen)	3. Verslag	Een proces, een onderzoek of een reeks gebeurtenissen objectieve en chronologisch beschrijven.	biografie, verslag, logboek, e-mail, nieuwsbericht, rapport, boekverslag (gebeurtenissen), infographic, werkstuk, stroomschema, poster, storymap, audio, filmpje
	4. Beschrijving	Een verschijnsel specificeren en classificeren; in precieze, specifieke en/of beeldende woorden eigenschappen, processen en omstandigheden beschrijven.	tekening met woorden, werkstuk, poster, powerpoint, spreekbeurt, infographic, productbeschrijving (onderdeel van een reclame), schema, filmpje, audiotour, bordje in museum, persoonsbeschrijving (getuigeverklaring), brochure, organogram, stamboom
	5. Procedure	Instrueren en beschrijven hoe je iets moet doen (of laten).	tekening met woorden, folder, recept, gebruiksaanwijzing, handleiding, spelregels, poster, draaiboek, instructiefilm, software (programmeren), survivalgids, wandelroute, stappenplan, protocol, EHBO-kaart
	6. Verklaring	Een verschijnsel verklaren en interpreteren: oorzaken en gevolgen beschrijven. (overlap beschrijving, verslag).	artikel, tekening, stroomschema, infographic
	7. Oproep/ verzoek	Een doelgroep de nodige informatie geven en aanzetten om iets te doen. (overlap betoog).	advertentie, reclame, aankondiging, uitnodiging, brief, bericht, e-mail, folder, poster, kaart, filmpje, radioprogramma, post-it
Waarderend (subjectief en objectief) (doel: evalueren, overtuigen)	8. Beschouwing	Een kwestie vanuit een of meer gezichtspunten onderzoeken.	discussie, artikel, essay, lijstje, schema, advies, 'Lieve Lita', dilemma
	9. Betoog	Een standpunt met argumenten onderbouwen; iemand met argumenten overtuigen om iets te doen (of te laten), of te vinden.	spreekbeurt, artikel, bericht op forum, zeepkistpresentatie, uitspraak van een jury, argumentenweb, poster, presentatie, toespraak, debat
	10. Respons	Een persoonlijke interpretatie en reactie, die uit een mengeling van kennis en gevoel bestaat.	recensie (verhaal, game, muziek, optreden), beoordeling product op website, feedback, sterrenrating, boekverslag (oordeel)

Overzicht van tekstgenres met voorbeelden van tekstsoorten (ontleend aan De Lint en Van Norden, 2022)

DAAROM IN BLINK TAAL & LEZEN

Blink Taal & Lezen hanteert de volgende uitgangspunten waar het gaat om communicatie, spreken en schrijven.

Communicatie

In Blink Taal & Lezen staat iedere week een spreek- of schrijfproduct centraal, als doel waar de kinderen die week naartoe werken. Bij dit product hoort altijd een duidelijk communicatief doel: wat wil je met je product bereiken? Je wilt iemand overtuigen met je gesproken pitch, of iemand vermaken met je levendig geschreven verhaal. Daarbij hebben de kinderen inhoudelijk veel ruimte voor hun eigen inbreng; zij bedenken wat er in hun 'tiny forest' moet komen of de plot en afloop van hun ridderverhaal. Kinderen worden gestimuleerd om zichzelf uit te drukken in taal en leren zo hoe ze hun boodschap het beste voor het voetlicht kunnen brengen. Op deze manier wordt taal onderdeel van hun eigen arsenaal, niet een invuloefening.

Gerichte instructie, goede voorbeelden en oefening

Om kinderen hierin verder te helpen is doelgerichte oefening en feedback nodig. Daarom zijn er twee lessen per week ingeruimd hiervoor: les 2 (voorbereiden) en les 3 (het spreek- of schrijfproduct daadwerkelijk maken), met ruimte voor uitloop als er voor het afmaken van het product meer tijd nodig is. In les 2 worden de kinderen met concrete stappen geholpen om zich inhoudelijk voor te bereiden; dat kan zijn door nog eens terug te kijken in de tekst van les 1 om daar gericht argumenten uit te halen en die goed op te schrijven. Of het kan zijn om alvast zinnen te schrijven die het einde van het verhaal heel levendig maken, door te kijken naar bijvoeglijke naamwoorden die ervoor zorgen dat een verhaal voor jou als lezer gaat leven. In les 3 worden de leerlingen gericht geholpen bij het maken van hun product, door middel van een stappenplan in het bronnenboek en door middel van een 'video tutorial' in de digibordles. Het stappenplan is gericht op de meer formele conventies van waar een product aan moet voldoen en hoe je het maken van een product stap voor stap aanpakt. De tutorial is vooral gericht op het communicatieve aspect, met modelling (goede voorbeelden) en do's and don'ts: hoe pak je het nu zo aan dat jouw boodschap overkomt?

Spreken en gesprekken voeren

In Blink Taal & Lezen hoort gesprekken voeren bij spreken; dat betekent dat in les 3 van iedere lessenreeks een gesprek ook een product kan zijn waar de kinderen naartoe werken.

Al in groep 4 leren de kinderen gespreksregels en oefenen ze hier regelmatig mee. Naast de gesprekken die de kinderen als weekproduct houden, zitten er in de lessenreeksen in Blink Taal & Lezen wekelijks meerdere samenwerkingsopdrachten waarbij kinderen gesprekken voeren om te leren, om uit te wisselen of feedback te geven.

Waar het gaat om spreken weten we dat het meest lastige voor kinderen (en voor volwassenen) is om het te dŕven, om voor een groep te staan en te vertellen wat je wilt vertellen. Daarom zijn instructies voor spreken en gesprekken voeren niet alleen gericht op hoe je stap voor stap een mondelinge taak uitvoert, zoals kinderen in de stappenplannen terug kunnen lezen, maar ook op voorwaardelijke aspecten zoals stemgebruik, spreekdurf en het spreken met zelfvertrouwen. Instructies over deze aspecten worden verzorgd door Happy School Talk, een organisatie die zich heeft gespecialiseerd in het helpen van kinderen om met zelfvertrouwen en met plezier te spreken in het openbaar. De spreekexperts van Happy School Talk verzorgen de tutorials die deel uitmaken van de lessenreeksen waar een mondeling

eindproduct is opgenomen. Omdat de manier waarop je je uitdrukt heel persoonlijk is, krijgen kinderen in Blink Taal & Lezen volop ruimte om hun persoonlijke stijl te ontwikkelen.

Schrijven

Net als bij de instructie voor spreken en gesprekken voeren, ondersteunen we de kinderen bij het schrijven ook met stappenplannen en tutorials. In de stappenplannen is er aandacht voor de aanpak van een schrijfp opdracht, waarbij zowel algemene processtrategieën als genre-specifieke strategieën worden uitgelicht. Daarnaast zoomen de schrijfexperts van Tools voor Taal in de tutorials in op specifieke aspecten van de schrijftaak. Zij geven inspirerende en motiverende tips om de kinderen te stimuleren om dingen uit te proberen. Hierbij vinden we het belangrijk dat kinderen ervaren dat er bij schrijven niet altijd één manier is om een taak aan te pakken en dat ze de ruimte krijgen om een persoonlijke schrijfstijl te ontwikkelen.

4 Rijke thema's, rijke teksten, rijke taal

Smits en Van Koeven¹³ stellen dat er voor goed leesonderwijs 'rijke teksten' nodig zijn, dat wil zeggen, authentieke teksten met rijk taalgebruik. Dit zijn teksten waarin de schrijver werkelijk iets wil communiceren. Teksten die niet versimpeld zijn door de eisen die vanwege AVI en CLIB gesteld worden, maar een natuurlijk taalgebruik hebben. Alleen rijke teksten leiden namelijk tot taalontwikkeling.¹⁴

Smits en Van Koeven zeggen dat dergelijke teksten de volgende kenmerken hebben:

- De schrijver wil met de tekst werkelijk iets communiceren en zet daar de volle rijkdom van zijn taalmogelijkheden voor in.
- Er is sprake van een elementaire verhaalstructuur (de schrijver neemt de lezer mee in zijn verhaal en houdt de aandacht vast).
- De tekst is actief en spreekt de lezer direct aan.
- De zinslengte is gevarieerd.
- Er staan verbindingswoorden in de tekst.
- De tekst bevat een gevarieerde woordenschat met voldoende weinig voorkomende woorden.
- Er worden (oorzakelijke) verbanden gelegd tussen delen van de tekst en de teksten zijn niet opsommend.
- Het gaat om een doorlopende tekst en niet om losse fragmenten.
- Eventuele illustraties ondersteunen het begrip van de tekst.

Ook geven Smits en Van Koeven aan: 'We werken in het Nederlandse onderwijs vaak met verarmde teksten. Teksten in methodes worden beperkt door AVI-restricties, doordat er bepaalde woorden in voor moeten komen, omdat ze bedoeld zijn om leesstrategieën te oefenen, een moraal over te brengen, veel informatie over te brengen in weinig tekst of omdat het gaat om slecht gepubliceerde bulkteksten.'¹⁵ Uit gesprekken¹⁶ met leerkrachten blijkt dat ook zij over de tekstkeuze in hun methodes vaak minder tevreden zijn. Ze vinden de teksten niet aansprekend voor kinderen en niet betekenisvol genoeg.

Ook de kerndoelen verwijzen naar rijke teksten. In Kerndoel 1 staat beschreven dat de school moet zorgen voor een rijk aanbod aan teksten. Rijke teksten stimuleren de taal- en denkontwikkeling van leerlingen en hun interesse en motivatie om te lezen, te schrijven en te spreken. De bij dit kerndoel gegeven definitie van rijke teksten is: *Een rijke tekst is een authentieke, aansprekende tekst met veelzijdig en gevarieerd taalgebruik, afkomstig van een vakkundige schrijver, die de leerling uitnodigt tot nadenken, beleven en betekenis geven. De inhoud is verhelderend, origineel en/of gelaagd, en maakt het leggen van betekenisvolle verbanden binnen en tussen teksten mogelijk. De tekst helpt de leerling bij het leren over en begrijpen van zichzelf en de wereld, en draagt bij aan de uitbreiding van diens talige repertoire. (SLO, 2025)*

¹³ Smits & Van Koeven (2015)

¹⁴ Smits & Van Koeven (2015)

¹⁵ Smits & Van Koeven (2015)

¹⁶ Diverse panelgesprekken met leerkrachten door Blink Lezen (2019)

In aansluiting hierop zijn er verschillende criteria waar teksten voor het leesonderwijs aan zouden moeten voldoen. Teksten moeten:

- 1 gekoppeld zijn aan thema's – dus rijke thema's zijn belangrijk
- 2 authentiek zijn;
- 3 gevarieerd zijn;
- 4 aansluiten op het leesniveau van het kind (dat is iets anders dan een AVI-niveau);
- 5 passen bij de belevingswereld van het kind: ze zijn dus relevant;
- 6 coherent zijn;
- 7 een vormgeving hebben die past bij het kind.

Op de volgende pagina's worden deze criteria verder toegelicht.

4.1 Rijke thema's

Wanneer een lezer meer weet over het onderwerp van de tekst, is het waarschijnlijker dat hij de tekst zal begrijpen en van de tekst zal leren.¹⁷ Houtveen et al.¹⁸ pleiten er dan ook voor kinderen veel en langdurig te laten lezen over één thema (*topic-focused wide-reading*) en het begrijpend-leesonderwijs te verbinden met, dan wel te integreren in het zaakvak-onderwijs. Ook Smits en Van Koeven vinden leesonderwijs betekenisvol wanneer er langere tijd gewerkt wordt aan inspirerende, interessante thema's.¹⁹ Thema's met coherente sets van teksten, waarin een onderwerp vanuit meer perspectieven kanten bekeken kan worden.

4.2 Authentieke teksten

In het *Handboek technisch lezen* staat:

Het aantal teksten dat we op school kunnen lezen is beperkt. Als we ervoor kiezen een tekst te lezen, laten we dan teksten kiezen die leerlingen iets brengen. Het gaat er niet om dat een tekst geschikt is om een bepaalde leesstrategie te oefenen. Het gaat om de inhoud van een tekst. Leerlingen moeten zich kunnen ontwikkelen naar aanleiding van een tekst. Dit hoeft niet altijd te gaan om de ontwikkeling van feitelijke kennis; leerlingen ontwikkelen zich bijvoorbeeld ook als zij door het lezen van een tekst menselijk gedrag en emoties leren begrijpen. Leerlingen ontwikkelen leesbegrip als ze ook authentieke teksten kunnen lezen.²⁰

Authentieke teksten worden omschreven als 'echte' teksten die voorkomen in het gewone leven en betekenisvol zijn voor kinderen, zoals tijdschriften, brieven, folders of het blad van de voetbalclub. Authentieke teksten kunnen dus zowel verhalend (fictief) als informatief zijn en het is belangrijk dat kinderen beide soorten teksten lezen.

¹⁷ McNamara & Kintsch (1996). In: Houtveen, Van Steensel & De la Rie (2019)

¹⁸ Houtveen, Van Steensel & De la Rie (2019)

¹⁹ Smits & Van Koeven (2020)

²⁰ Van de Mortel & Bouwman (2019)

4.3 Gevarieerde teksten

Teksten moeten niet alleen authentiek en rijk zijn, variatie is ook belangrijk. Het gaat dan om variatie op diverse vlakken:

- zowel fictie als non-fictie;
- diverse genres: nieuwsbericht, dagboek, artikel, biografie, stripboek, poëzie, ...;
- verschillende onderwerpen: persoonlijk-maatschappelijk; ver-dichtbij; actueel-tijdloos;
- mate van complexiteit;
- verschillende tekstlengtes;
- variatie in vormgeving van teksten.

In recent wetenschappelijk onderzoek wordt benadrukt dat **fictie** en **non-fictie** in gelijke mate moeten worden aangeboden.²¹

Bij **fictie** speelt de tekst, het beeld of het verhaal zich af in de fantasie van de schrijver. Kinderen lezen om vermaakt te worden, om te genieten of om emoties een plek te geven. Het lezen van fictie kan ze veel leren over hoe mensen met elkaar omgaan en over normen en waarden die mensen belangrijk vinden.

Voorbeelden van fictie zijn: waargebeurd verhaal, avonturenverhaal, thriller, griezelverhaal, fantasieverhaal, detective, briefroman, liefdesverhaal, komisch verhaal, historisch verhaal en autobiografisch verhaal.

Bij **non-fictie** gaat het om informatieve teksten die betrekking hebben op de werkelijkheid; op dat wat de schrijver als werkelijkheid beschouwt. Non-fictie draagt informatie over. Informatieve teksten leren kinderen hoe de wereld in elkaar steekt. Afbeeldingen, schema's en tabellen die de tekst verduidelijken of aanvullen, horen bij de tekst. Kinderen moeten deze dus ook leren 'lezen'.

Voorbeelden van non-fictie zijn:

- Informatieve teksten: artikel, verslag, biografie, woordenboek, Wikipedia, handboek;
- Betogende teksten: reclame, essay, opiniestuk, column, recensie;
- Persoonlijke teksten: brief, memoires, reisverslag, blog, logboek;
- Dialogen: interview, enquête, discussieforum.

4.4 Aansluiten op het leesniveau van een kind

Wat bepaalt op welk niveau een kind een bepaalde tekst kan lezen? Het tekstniveau is moeilijk objectief te meten. Er zijn wel instrumenten, zoals AVI en leesformules, maar deze instrumenten meten alleen wat objectief is vast te stellen, bijvoorbeeld het gemiddeld aantal letters per woord, het gemiddeld aantal woorden per zin en de woordfrequentie. Deze criteria bepalen in enige mate de 'technische moeilijkheid'.

Hoe moeilijk een tekst écht is voor een lezer hangt van veel meer factoren af. Denk aan: het onderwerp, de informatiedichtheid, het leesdoel en de verwerking en het niveau van abstractie (staan er veel abstracte concepten in de tekst; wordt er veel impliciet gelaten).

²¹ Van de Mortel & Bouwman (2019); Houtveen, Van Steensel & De la Rie (2019)

Ook letterlijk en figuurlijk taalgebruik, opbouw (is de tekst strak en helder of ondoorzichtig en rommelig; chronologisch geschreven of met bijvoorbeeld flashbacks), tekstlengte, woordkeus (staan er veel onbekende woorden in de tekst zoals vaktaal of abstracte woorden), vormgeving, en bovenal de motivatie en interesse van het kind om deze tekst te lezen. Al die factoren kunnen van invloed zijn bij het vaststellen van het niveau van een tekst.

Bij het aanvankelijk lezen zijn zaken als woordlengte, woordbouw, zinslengte en zinsbouw relevant. Op de diepere leesniveaus is vooral het onderwerp en de hoeveelheid achtergrondkennis die het kind heeft over het onderwerp bepalend voor het tekstbegrip.

Op welke manier AVI gebruikt wordt om tekstniveau te bepalen en op welke manier AVI niet gebruikt zou moeten worden in het leesonderwijs wordt toegelicht in de volgende subparagrafen.

4.4.1 AVI

Het niveau van teksten en boeken worden vaak ingedeeld op een AVI-niveau. AVI staat voor Analyse van Individualiseringsnormen. Het AVI-systeem²² wordt op twee manieren gebruikt:

- om teksten naar moeilijkheidsgraad in te delen;
- om de leesvaardigheid van een kind te bepalen.

Het AVI-systeem heeft twaalf niveaus. De codering van ieder niveau is gekoppeld aan het leesniveau van de gemiddelde leerling in een groep. Bijvoorbeeld AVI-M3 staat voor 'midden groep 3' en AVI-E7 voor 'eind groep 7'. De AVI-niveaus zijn gebaseerd op het percentage veelvoorkomende woorden in een tekst en het gemiddeld aantal letters per woord. De moeilijkheidsgraad gaat per AVI-niveau omhoog: De woorden, zinnen en teksten worden langer, er komen moeilijkere woorden aan bod en de letters worden kleiner.

4.4.2 Kritiek op AVI

Er is veel kritiek op het gebruik van AVI als selectie criterium voor welke teksten kinderen mogen lezen.

Houtveen geeft aan dat lezen volgens AVI-niveau een beperkte tijd in groep 3 zinvol is, want de kinderen kunnen dan nog niet alle woorden lezen en daar moet in teksten rekening mee worden gehouden. Maar vanaf midden/eind groep 3 verdient het gebruik van AVI-boeken geen aanbeveling: de AVI-teksten zijn juist níet makkelijk, omdat er geen samenhang is tussen de zinnen en er geen verbindingswoorden gebruikt worden. Daarnaast zijn ze "sfeerloos en niet boeiend, omdat er geen mooie zinnen en bijvoeglijke naamwoorden gebruikt worden".²³

Ook kinderen geven aan dat ze niet blij zijn met 'AVI-lezen'. Een kind uit groep 4 zegt hierover:

Het is leuk als je van boeken wat leert. Een vogelboek wat je zelf leest en leent, daar leer je meer van, dat is interessanter. Op school moet je AVI-lezen. Daar leer je niet iets van. Op school lees je te makkelijk, thuis lees ik moeilijker. AVI-

²² Visser (1997)

²³ Houtveen (2018)

boeken zijn er om te kijken hoe goed je bent. In groep 4 mag je niet hoger lezen. We mogen geen groep 5 lezen, want we zitten in groep 4. Dit is niet leuk. Ik zou het leuk vinden om op school ook hogere boeken te mogen lezen.²⁴

Stichting Lezen is ook kritisch op de focus op het AVI-niveau:

Bovendien krijgen kinderen in groep 3 en 4 teksten voorgeschoteld die gericht zijn op het technisch leren lezen. Het verhalende en literaire, waar kinderen thuis en in de kinderopvang wellicht vertrouwd mee zijn geraakt, blijft achterwege. Het AVI-niveau van teksten bepaalt wat kinderen te lezen krijgen. Het aansluiten bij hun interesses en hun beleavingswereld is daarbij ondergeschikt. Dit kan negatieve gevolgen hebben voor het leesplezier en de leesmotivatie.²⁵

4.4.3 Alternatief leesniveau

Smits en Van Koeven²⁶ volgen voor het bepalen van een leesniveau de indeling van de bibliotheken (AA-C; van makkelijk naar moeilijk) waarin ze de B-categorie verder hebben uitgesplitst in:

- B- = tekst kan weliswaar rijk zijn, maar is gefragmenteerd, weinig tekst op een pagina (Voorbeeld: *Leven van een loser* (Jeff Kinney))
- B = geschikt voor 9-12 jaar, rijke tekst (Voorbeeld: *Dummie de Mummie* (Tosca Menten))
- B+ = zeer rijke taal op B-niveau (Voorbeeld: *De grijze jager* (John Flanagan))

Smits en Van Koeven geven aan dat het in het onderwijs niet de bedoeling is dat kinderen al hun boeken kiezen op B- of zelfs A-niveau. Hoe rijker de tekst, hoe rijker het leerproces voor leesbegrip. Als B- of B+-boeken moeilijk leesbaar zijn voor kinderen, dan zijn er twee opties: Het boek is toch zo interessant voor het kind dat het er wel doorheen komt, of: het kind gebruikt (tijdelijk) een luisterboek in plaats van het geschreven boek.

4.5 Relevante teksten

Er wordt vaak gezegd dat teksten moeten passen bij 'de beleavingswereld' van kinderen. Dit betekent echter niet dat ze moeten gaan over waar kinderen in hun dagelijkse leven mee bezig zijn. Beers en Probst²⁷ geven aan dat kinderen vaak een verrassend brede belangstelling hebben. Zeker in de hogere groepen komt daar ook een bredere maatschappelijke belangstelling bij. Kinderen zijn nieuwsgierig, ze willen weten hoe dingen om hen heen werken, hoe ze verschijnselen kunnen verklaren, hoe mensen in elkaar zitten en hoe ze zelf in elkaar zitten. Beers en Probst spreken daarom over relevante teksten. 'Relevant' is volgens hen iets anders dan 'interessant'. 'Interesse' is vluchtig, het duurt zolang het kind aan het lezen (of kijken/luisteren) is en kan daarna snel verdwijnen. 'Relevantie' is blijvend, het doet er echt toe, het kan tot een verandering in denken leiden. Iets wat relevant is, is per definitie interessant. Teksten mogen daarom best (of juist) een maatschappelijk thema hebben, of een 'schurend' ongemakkelijk onderwerp.

²⁴ Gesprekken met leerlingen door Blink Lezen (2019)

²⁵ Stichting Lezen (2020)

²⁶ Smits & Van Koeven (2020)

²⁷ Beers & Probst (2017)

4.6 Coherente teksten

Teksten die gebruikt worden in het leesonderwijs moeten coherent zijn. Smits en Van Koeven²⁸ stellen een belangrijke eis aan non-fictieteksten: het moet gaan om teksten met een verhaalstructuur, dus met een kop en een staart. Het mag niet een tekst zijn die alleen maar bestaat uit korte tekstfragmenten in kadertjes, en veel illustraties. Zo'n tekst ziet er aantrekkelijk uit, maar is meer geschikt om in te 'grasduinen' dan om in te lezen in het kader van leesbegrip.

Alle lezers hebben baat bij verbindingswoorden.²⁹ Zwakke lezers profiteren daar nog meer van dan sterke lezers: zij hebben de verbindingswoorden harder nodig om de tekst te kunnen begrijpen. Ook weinig ervaren lezers en kinderen met een beperkte voorkennis over het onderwerp profiteren in het bijzonder.

Tekstdelen die sterk met elkaar verbonden zijn, faciliteren het onthouden en oproepen van informatie, zelfs bij kinderen met leesproblemen.³⁰

4.7 Vormgeving van teksten

Ook de vormgeving van teksten is belangrijk. Vormgeving kan een tekst een authentieke uitstraling geven en kan kinderen helpen bij het lezen. Functioneel beeldgebruik is ondersteunend. Variatie is hier van belang: sommige kinderen houden van boeken met een rustige vormgeving, andere kinderen houden van een wat drukker, levendige vormgeving. Als het uiterlijk van een boek een kind niet aanstaat (saai, kinderachtig, ouderwets, geen leuke plaatjes, ...), gaat het niet met plezier lezen. Het zit hem soms in kleine dingen: grote letters worden gezien als 'kinderachtig' en veel tekst op een pagina als 'moeilijk'. Er zijn geen wetenschappelijke inzichten over de ideale vormgeving.

Wat wél uit onderzoek blijkt is dat een gefragmenteerde lay-out (her en der wat plaatjes en wat tekstjes) weinig ondersteuning biedt. Kinderen die een schooltekst lezen waarbij elke zin op een nieuwe regel begint, komen niet tot een beter begrip en lezen zelfs langzamer.³¹

DAAROM IN BLINK TAAL & LEZEN

In Blink Taal & Lezen wordt gebruikgemaakt van rijke teksten en boeken.

Teksten gekoppeld aan een thema

Alle teksten en boeken zijn gekoppeld aan het grotere thema waarbinnen gedurende een langere periode – zes tot acht weken – wordt gelezen, gesproken en geschreven. De thema's sluiten één-op-één aan bij de thema's die in Blink Wereld - geïntegreerd in dezelfde periode aan bod komen, zodat deze elkaar versterken in het verwerven van nog meer achtergrondkennis en woordenschat.

²⁸ Smits & Van Koeven (2020)

²⁹ Van Silfhout (2014)

³⁰ Karlson (2014). In: Vernooy (z.j.)

³¹ Van Silfhout (2014)

Authentieke teksten

Er is zoveel mogelijk gekozen voor echte, bestaande teksten. Wanneer het nodig is, worden authentieke teksten ingekort of bewerkt en zijn er door professionele tekstschrijvers nieuwe teksten geschreven. Deze nieuwe teksten zijn nooit arme of verarmde teksten.

Gevarieerde teksten

Blink Taal & Lezen biedt een grote variatie aan genres en tekstsoorten aan, zowel in de lessen Wereldlezen als in de Leesclubboeken en de Voorleesboeken. Van fictie tot non-fictie, van graphic novels tot poëzie, van rapteksten tot websites, van tijdschriften tot luisterboeken en van films tot jeugdliteratuur. De vijf Leesclubboeken per jaar worden eigendom van de kinderen, dus ze bouwen thuis hun eigen gevarieerde boekenverzameling op. Ook is er variatie in complexiteit van de teksten in een thema.

Tekstniveau

De teksten in Blink Taal & Lezen zijn geselecteerd met het leesniveau en de leeservaring van kinderen als kader. Daarbij wordt eerder gekozen voor een iets te moeilijke, maar interessante tekst waar kinderen hun tanden in moeten zetten, dan voor een makkelijke tekst zonder uitdaging.

Relevante teksten

Kinderen willen graag lezen om meer te kunnen leren over dingen die ze interessant vinden en om avonturen te kunnen beleven in hun hoofd. Uit gesprekken met kinderen blijkt dat ze vooral graag meer willen leren over de wereld om hen heen, over andere mensen en op die manier ook over zichzelf. De onderwerpen van de thema's van Blink Taal & Lezen zijn hierop geselecteerd: de thema's gaan over brede, maatschappelijke onderwerpen. Ze zijn interessant, maar bovenal ook relevant. Ze bieden kinderen de gelegenheid erover na te denken en een mening te vormen. De onderwerpen en teksten binnen een thema worden altijd eerst aan kinderen voorgelegd en daarna pas geselecteerd. Daarbij kiezen kinderen vaker voor een tekst met een 'schurend randje' in plaats van voor een te brave tekst: de eerste genereert meer betrokkenheid bij de kinderen en er kan veel zinvoller en met meer betrokkenheid over gepraat en geschreven worden.

Coherente teksten

Blink Taal & Lezen heeft bij de keuze van de informatieve teksten veel aandacht besteed aan de verhaalstructuur – teksten hebben een logische opbouw en er wordt gebruikgemaakt van verbindingswoorden.

Vormgeving van teksten

De keuze van de onderwerpen, de teksten en de boeken is tot stand gekomen met behulp van de belangrijkste experts: de kinderen zelf. In gesprekken met kinderen en leerkrachten wordt vastgesteld welke onderwerpen en teksten aanspreken. Alle Leesclubboeken zijn geselecteerd met behulp van kinderen uit het Blink Leesclubpanel.

5 Kennis en vaardigheden

Kennis is een belangrijke pijler onder taalontwikkeling. Zo is bijvoorbeeld leesbegrip afhankelijk van de kennis die een kind heeft over het onderwerp van een tekst. Daarom is het ontwikkelen van een kennis- en ervaringsbasis voor het lezen essentieel.³² Het gaat hierbij onder andere over woordenschat, achtergrondkennis en metacognitieve kennis over lezen en taal.

5.1 Woordenschat

Een van de meest consistente bevindingen uit woordenschatonderzoek is dat een beperkte woordenschat bijna altijd leidt tot slechte schoolresultaten.³³ Ook blijkt dat het niveau van de woordenschat en van vloeiend lezen van kinderen in groep 5 invloed heeft op het begrijpend leesniveau van deze kinderen aan het eind van het voortgezet onderwijs.³⁴

Wanneer een lezer veel woorden kent en met name de betekenis van deze woorden goed in het langetermijngeheugen heeft opgeslagen, kunnen deze gemakkelijker uit het geheugen opgehaald worden. Hierdoor blijft er meer ruimte over voor begripsprocessen.³⁵

Er is steeds meer kritiek op expliciet woordenschatonderwijs waarbij een leerkracht woorden uitlegt en kinderen de betekenissen van rijen woorden moeten leren. Stichting Lezen schrijft over deze woordenschatinstructie:

Kinderen losse rijtjes woorden laten leren om zo de woordenschat te vergroten, is niet heel effectief. Het leidt niet (of te langzaam) tot meer leesbegrip, laat staan tot leesmotivatie. Het is effectiever om hen rijke teksten voor te schotelen met onbekende en laagfrequente [weinig voorkomende] woorden in verschillende zinsverbanden en bekende contexten, en hen te leren hoe ze zelf achter de betekenis van een woord kunnen komen. Dat kan bijvoorbeeld door de context te gebruiken, het woord op te zoeken of samen met klasgenoten de moeilijke woorden in een tekst te bespreken.³⁶

Smits en Van Koeven ondersteunen dit: "Het is een misconception dat het leren van de betekenissen van losse woorden begrip zou bevorderen. Het werkt andersom: op basis van betekenisvolle contexten ontstaat veelzijdig begrip van de woorden die zich daarin bevinden, mits de woorden daarin vaker betekenisvol voorkomen."³⁷ Zij stellen dat kinderen hun woordenschat vergroten door rond rijke contexten te werken, te lezen, te praten, te schrijven en te denken.

Smits en Van Koeven geven aan dat er wel situaties zijn waarin het zinvol is dat een leerkracht woordbetekenissen uitlegt, bijvoorbeeld wanneer kinderen zelf komen met woorden waarvan ze graag de betekenis willen weten of die ze bijzonder vinden. Het samen

³² Smits & Van Koeven (2020)

³³ Anderson & Nagy (1992). In: Vernooy (2016)

³⁴ Stanley, Petscher & Catts (2018). In: Houtveen, Van Steensel & De la Rie (2019)

³⁵ Rumelhart (1994); Stanovich (1980). In: Houtveen, Van Steensel & De la Rie (2019)

³⁶ Stichting Lezen (2020)

³⁷ Smits & Van Koeven (2020)

nadenken over die woorden heeft alles te maken met het delen van plezier in taal. Ook kan het zinvol zijn om expliciete uitleg te geven bij bepaalde kernconcepten die bijvoorbeeld in wereldoriëntatielessen voorkomen. Denk hierbij aan concepten als: 'schaarste', 'groeien', 'wederopbouw'. Deze concepten ontstijgen specifieke contexten die een kind moet begrijpen om teksten te lezen. Zelfs als deze concepten niet letterlijk voorkomen in de tekst is het essentieel om de context van de tekst te verrijken.³⁸

Daarom is ook voorlezen uit een boek dat past bij een thema bijvoorbeeld belangrijk. Zoals Chambers zegt:

We leren lezen door mee te doen met hen die weten hoe het moet; geleidelijk nemen we het dan van hen over. Dit 'uitlenen van kennis, ervaring en inzicht' door de leerkracht aan de leerling betreft de 'zone der naastliggende ontwikkeling' [term van Lev Vygotsky]. Je kunt dus zeggen dat de beginnende lezer in de leer gaat bij de ervaren lezer.³⁹

Zonder voorlezen worden kinderen geen ervaren lezers. En dat geldt zeker ook voor woordenschat en de manier waarop een leerkracht woorden uitspreekt. De kinderen kunnen dat zo 'afkijken'.

5.2 Achtergrondkennis

In het Constructie-Integratiemodel van Kintsch⁴⁰ wordt uitgelegd hoe goede lezers een tekst begrijpen. Dit doen ze door de woorden, beelden en ideeën in een tekst te koppelen aan hun eigen relevante achtergrondkennis. Achtergrondkennis is dus essentieel in het proces van begripend lezen. Ben je een ervaren lezer met veel achtergrondkennis, dan kun je in veel gevallen betekenis aan een tekst verlenen zonder doelgerichte, bewuste inspanning. Pas wanneer automatisch begrip niet optreedt, gaat een lezer bewust nadenken over een tekst. De lezer wordt dan een probleemoplosser, die uit moet zoeken wat hij leest.⁴¹

Het mooie van dit mechanisme is dat het cyclisch werkt: door kennis komt een kind tot begrip van wat het leest. Wanneer het iets begrijpt, levert dat ook nieuwe informatie op, waardoor het zijn kennis verbreedt. Die opgebouwde kennis kan een kind een volgende keer dat het leest weer gebruiken, waardoor het steeds verdiepende gaat lezen.

De integratie van achtergrondkennis helpt een lezer dus om een dieper begrip te krijgen van de boodschap die de tekst beoogt over te brengen.⁴² Niet alleen algemene kennis speelt hier een rol, maar ook kennis over het onderwerp van de tekst. Hoe meer je als lezer weet over het onderwerp van een tekst, des te waarschijnlijker is het dat je de tekst zal begrijpen en van de tekst zal leren.⁴³

³⁸ Smits & Van Koeven (2015B)

³⁹ Chambers (2012)

⁴⁰ Kintsch (1998). In: Houtveen, Van Steensel & De la Rie (2019)

⁴¹ Kintsch (2004); Rawson & Kintsch (2005). In: Houtveen, Van Steensel & De la Rie (2019)

⁴² Houtveen, Van Steensel & De la Rie (2019)

⁴³ McNamara & Kintsch (1996). In: Houtveen, Van Steensel & De la Rie (2019)

In het rapport van Houtveen et al.⁴⁴ worden vanuit deze wetenschappelijke onderbouwing drie consequenties genoemd voor het onderwijs:

- Achtergrondkennis kan opgebouwd worden door kinderen in de gelegenheid te stellen veel en langdurig te lezen over één thema ('topic-focused wide-reading').
- Het is aan te bevelen het begrijpend-leesonderwijs te verbinden met dan wel te integreren in het zaakvakonderwijs.
- Het is aan te bevelen aandacht te besteden aan het aanbrengen van achtergrondkennis bij teksten die gebruikt worden in het begrijpend-leesonderwijs.

Deze drie punten worden ook genoemd door Smits en Van Koeven. Zij pleiten niet alleen voor een koppeling van leesvaardigheidsonderwijs aan wereldoriëntatie, maar voor nog meer integratie:

Wanneer er sprake is van dagelijks vrij lezen in zelfgekozen boeken met rijke taal, waarbij leerlingen daadwerkelijk lezen, heeft dat direct effect op de resultaten van de Cito-toets begrijpend lezen. Iedere dag voorlezen helpt ook. Datzelfde geldt voor schrijven. Wanneer leerlingen gewend zijn teksten te schrijven, zal dat effect hebben op hun leesvaardigheid en hun spellingvaardigheid. Daarvoor is het wel nodig om het kunstmatige onderscheid tussen de verschillende taalvaardigheden op te heffen. Lezen, schrijven, mondelinge taalvaardigheid, spelling en taalbeschouwing zijn geen losse vakken en ook geen losse vakonderdelen. Ze horen bij elkaar. En ze horen bij de wereldoriëntatie- en kunstcontexten in het basisonderwijs.⁴⁵

5.3 Metacognitieve kennis en vaardigheden Lezen

In het huidige onderwijs wordt vaak nog veel aandacht besteed aan het bewust inzetten van metacognitieve leerprocessen, bijvoorbeeld aan het nadenken over taal en lezen. De structuur, de bedoeling, de essentie en wijze van aanpak staan centraal met de bedoeling het lezen beter onder de knie te krijgen. Dit is in het begrijpend lezen terug te zien in vragen als: Wat is de hoofdgedachte van de tekst? Hoe zou je de tekst samenvatten? Welke signaalwoorden heb je in je eigen tekst gebruikt? Het zijn het soort vragen dat een lezer zich normaal niet spontaan stelt. Dit op metacognitief niveau bezig zijn met lezen is op zich niet negatief, maar gaat vaak mis als metacognitieve vragen doel op zich worden, bijvoorbeeld als dit als basis en uitgangspunt voor het lezen wordt beschouwd door begrijpend leren lezen op te vatten als 'teksten met vragen'.

Smits en Van Koeven geven aan dat deze metacognitieve aandacht niet bijdraagt tot beter lezen:

Onze taal- en leesmethodes staan vol met oefeningen die (zogenaamd) gericht zijn op metacognitie. Leerlingen moeten moeilijke woorden verklaren, tegenstellingen bedenken, enzovoort. We stralen uit dat de context van al die oefeningen minder belangrijk is dan de oefeningen zelf. Je hoeft de tekst niet te begrijpen, als je de verbindingswoorden maar kunt aanwijzen. (...) Maar de ervarings- en taalbasis van

⁴⁴ Houtveen, Van Steensel & De la Rie (2019)

⁴⁵ Smits & Van Koeven (2018)

leerlingen wordt juist versterkt door ‘gewoon nadenken’ over interessante inhoud die verbonden zijn met betekenisvolle contexten. Daarbij worden in de hersenen nieuwe verbanden gelegd tussen informatie uit de omgeving en reeds aanwezige kenniselementen.⁴⁶ Waar gaat een gelezen tekst over? Wat vind je van de tekst?⁴⁷

Aandacht voor metacognitie is wel zinvol wanneer kinderen een rijke taalbasis hebben. Ze kunnen die opgedane kennis over taal weer gebruiken in hun eigen teksten. Smits en Van Koeven pleiten ervoor dat een leerkracht eerst werkt aan een goed ontwikkelde ervarings- en taalbasis van de kinderen en hen stimuleert na te denken over taal, over de contexten die voorkomen in de teksten die de kinderen lezen. Pas als die brede ontwikkeling voldoende tot stand is gekomen heeft metacognitie meerwaarde: “Als je de tekst eenmaal begrijpt, kun je op een meer metacognitieve manier over de tekst denken: Wat is de hoofdgedachte van de tekst? Wat is het thema? Dit zijn geen strategieën die helpen om een tekst te begrijpen, maar eerder manieren om na te denken over de essentie van een tekst of over de opbouw van een tekst.”^{48 49}

5.3.1 Leesstrategieën

In het (begrijpend) leesonderwijs staat het aanleren van leesstrategieën nog vaak centraal. De gedachte is dat wanneer een leerkracht de kinderen strategieën aanleert, ze die kunnen inzetten om een tekst te begrijpen. Het aanleren van een specifieke strategie is dan het doel van een les. Dit strategisch leesonderwijs leidt tot meer kennis over leesstrategieën, maar niet tot beter leesbegrip.

Wanneer leesstrategieën op een natuurlijke manier worden gebruikt bij het praten over de inhoud van gelezen teksten zijn ze wel effectief. Deze zogenaamde ‘content-aanpak’ leidt tot meer en langere gesprekken en daarmee tot een actievere verwerking van de teksten.⁵⁰

Er zijn verschillende soorten leesstrategieën die het denken over teksten ondersteunen⁵¹: **Leesstrategieën om begrip te ondersteunen** kunnen helpen het onbewuste proces voor even bewust te maken, waardoor het begrip wordt ondersteund. Of een lezer dit doet is afhankelijk van hoe graag hij de tekst wil begrijpen. **Leesstrategieën voor-tijdens-na het lezen** zijn de strategieën waarvan men weet dat goede lezers die gebruiken. Ze doen dit echter meestal onbewust. Het is niet zo dat wanneer deze strategieën expliciet aangeleerd worden, de minder goede lezers tot beter begrip zullen komen.

Houtveen et al. hebben de effectiviteit van instructie over leesstrategieën bekeken. Zij formuleren op grond van de inzichten zeven consequenties voor het onderwijs.⁵² Kort samengevat komt het erop neer dat aandacht voor leesstrategieën zeker zinvol kan zijn, maar dat het contraproductief werkt om dit tot het doel van het onderwijs te maken. De nadruk op instructie in begrijpend-leesstrategieën lijkt de begripsvorming juist te ondermijnen, omdat niet de inhoud en de woordenschat van de tekst die wordt gelezen centraal staat, maar de toepassing van een strategie.⁵³

⁴⁶ Willingham (2006)

⁴⁷ Smits & Van Koeven (2020)

⁴⁸ Smits & Van Koeven (2020)

⁴⁹ Moelands e.a. (2007); Overmaat e.a. (2002). In: Smits & Van Koeven (2020)

⁵⁰ Mc Keown e.a. (2009). In: Smits & Van Koeven (2020)

⁵¹ Smits & Van Koeven (2020)

⁵² Houtveen, Van Steensel & De la Rie (2019)

⁵³ Hirsch (2006). In: Houtveen, Van Steensel & De la Rie (2019)

Er zijn vele onderzoekers die wijzen op de risico's van expliciete instructie in begrijpend-leesstrategieën. Ze uiten zorgen over hoe in de praktijk de strategieën één voor één en geïsoleerd aangeleerd worden. Leerkrachten geven kinderen vaak de opdracht de betreffende strategie toe te passen in plaats van hen aan te moedigen zelf te besluiten of ze de strategie gebruiken of niet. Daarnaast blijven leerkrachten sommige strategieën oefenen, terwijl dat allang niet meer nodig is. Deze werkwijze gaat ten koste van de tijd die een kind heeft om een tekst te lezen en te begrijpen.⁵⁴

In het onderwijs is het leren hanteren van begrijpend-leesstrategieën dus vaak een doel in zichzelf geworden. Dat is niet de bedoeling. In plaats daarvan zou instructie in begrijpend-leesstrategieën tot doel moeten hebben om kinderen te helpen strategisch te worden. Dat wil zeggen: zelf actief besluiten kunnen nemen over hoe grip te krijgen op een tekst. Ze leren dan onafhankelijke 'decision makers' te worden, terwijl ze lezen.⁵⁵

Stichting Lezen beaamt dat het gebruiken van leesstrategieën geen doel moet zijn maar een middel. In *De doorgaande leeslijn*⁵⁶ staan enkele aanbevelingen voor kansrijk onderwijs in leesstrategieën die relevant zijn voor Nederlands en de zaakvakken:

- Strategieonderwijs moet erop gericht zijn kinderen te leren zelfstandig de juiste leesstrategieën in te zetten om (een deel van) een tekst te begrijpen. Ze moeten daarom weten welke strategieën waarom en hoe worden ingezet.
- Bij een effectieve instructie draagt de leerkracht de verantwoordelijkheid voor het leerproces geleidelijk over aan het kind (*scaffolding*): van expliciete instructie en hardop denkend voordoen (*modeling*) met reflectie door het kind naar begeleide oefening, samenwerkend leren en tot slot zelfstandig leren.
- Alleen de belangrijkste strategieën zouden zo een paar keer per jaar los geoefend moeten worden met gebruik van rijke teksten in diverse genres en met een uiteenlopende moeilijkheidsgraad.
- Specifieke strategieën voor het lezen van digitale of multimediale teksten kunnen kinderen helpen deze teksten te volgen en begrijpen.

5.3.2 Literaire competenties

In de Referentieniveaus⁵⁷ staat beschreven hoe kinderen literair competent kunnen zijn. Smits en Van Koeven definiëren het als volgt: 'Onder literaire competenties wordt verstaan dat je op een meer metacognitieve manier over boeken kunt praten en denken. Dat je literaire elementen in fictie herkent (begrijpen), teksten verbindt met de werkelijkheid (interpreteren) en een beargumenteerde mening geeft over teksten (evalueren).'⁵⁸ Je kunt literaire competenties alleen ontwikkelen in een positieve rijke leescultuur, aldus Smits en Van Koeven.

Er zijn twee belangrijke publicaties op het gebied van literaire competenties: *Leespraat* van Aidan Chambers en *Literaire gesprekken in de klas* van Stichting Lezen.

⁵⁴ Duke e.a. (2011). In: Houtveen, Van Steensel & De la Rie (2019)

⁵⁵ Afflerbach e.a. (2008); Duke e.a. (2011); Paris e.a. (1991); Pressley e.a. (1989). In: Houtveen, Van Steensel & De la Rie (2019)

⁵⁶ Stichting Lezen (2020)

⁵⁷ Meijerink e.a. (2009)

⁵⁸ Smits & Van Koeven (2020)

Chambers ontwikkelde een methodiek om met kinderen gesprekken te voeren over boeken: **boekgesprekken**. Stichting Lezen zegt in deze brochure:

Door dit met kinderen te doen gaan ze niet alleen aandachtiger en kritischer lezen, maar ook nauwkeuriger uitdrukken wat ze denken en voelen. (...) Chambers onderscheidt drie categorieën vragen om een gesprek over boeken te voeren: basisvragen, algemene vragen en specifieke vragen. Bij de basisvragen gaat het om eerste reacties, om een eerste indruk van een verhaal. Ze zijn bedoeld om het gesprek op gang te brengen. (...) De algemene vragen hebben te maken met verwachtingen, de vergelijking met andere verhalen en de beleving van het verhaal. (...) De specifieke vragen gaan over specifieke kenmerken van het verhaal, bijvoorbeeld personages, locaties en perspectief.⁵⁹

Boekgesprekken hebben als doel om kinderen diepgaander met elkaar in gesprek te brengen over hun leeservaringen.

Van Koeven et al. hebben – aansluitend bij de didactiek van Chambers – een praktisch hulpmiddel ontwikkeld voor korte boekgesprekken, waarmee je nadenkt over boeken en teksten en daarmee de leeservaring en vervolgens de ervarings- en taalbasis verdiept. Ze spreken over: **beleven – (ver)kennen – denken – dwalen**.⁶⁰ Er zijn daarbij bruikbare stellingen geformuleerd. De kinderen kunnen daarop reageren met hun eigen boek in gedachten. Ze krijgen de opdracht om in hun reactie concrete voorbeelden te noemen. Een paar voorbeelden van dit soort stellingen zijn⁶¹:

■ **Beleven**

Ik krijg kippenvel van mijn boek.

■ **(Ver)kennen**

In mijn boek staan dingen die ik nog niet wist.

■ **Denken**

In mijn boek komt iemand voor die op mij lijkt.

■ **Dwalen**

Er komen bijzondere woorden en zinnen voor in mijn boek.

5.4 Metacognitieve kennis en vaardigheden Spreken en Schrijven

Metacognitieve kennis en vaardigheden worden bij het schrijven en spreken ingezet om grip te hebben op het denken en handelen tijdens de uitvoering van een schrijftaak of spreektaak. Hierbij gaat het om het bewust inzetten van strategieën, het monitoren van de voortgang ten opzichte van het gestelde doel, het evalueren en bijstellen als je vastloopt. Omdat je zowel bij het spreken als bij het schrijven tijdens de uitvoering van de taak gelijktijdig bezig bent met de inhoud (Wat wil ik zeggen/schrijven?) en de vorm (Hoe ga ik het zeggen/schrijven?), is het ontwikkelen van metacognitieve vaardigheden een belangrijk onderdeel bij het verbeteren van de mondelinge en schriftelijke taalvaardigheid.

⁵⁹ Stichting Lezen (2019)

⁶⁰ Van Koeven & Adamsky (2015)

⁶¹ Smits & Van Koeven (2020)

5.4.1 Aanpakken spreken

Net als bij de instructie voor spreken en gesprekken voeren, ondersteunen we de kinderen bij het schrijven ook met stappenplannen en tutorials. In de stappenplannen is er aandacht voor de aanpak van een schrijfp opdracht, waarbij zowel algemene processtrategieën als genrespecifieke strategieën worden uitgelicht. Daarnaast zoomen de schrijfexperts van Tools voor Taal in de tutorials in op specifieke aspecten van de schrijftaak. Zij geven inspirerende en motiverende tips om de kinderen te stimuleren om dingen uit te proberen. Hierbij vinden we het belangrijk dat kinderen ervaren dat er bij schrijven niet altijd één manier is om een taak aan te pakken en dat ze de ruimte krijgen om een persoonlijke schrijfstijl te ontwikkelen.

5.4.2 Aanpakken schrijven

Schrijven is een complexe vaardigheid waarbij je je gelijktijdig op vorm en inhoud moet concentreren. Voor jonge schrijvers, waarbij voorwaardelijke vaardigheden als technisch lezen, handschrift en spelling nog niet of niet volledig geautomatiseerd zijn, is dit een behoorlijke opgave. De cognitieve overbelasting die hierdoor ontstaat, kan ervoor zorgen dat het schrijven moeizaam gaat en dat kinderen hierdoor hun motivatie voor schrijven verliezen. Uit onderzoek is bekend dat een procesgerichte aanpak beter werkt om de schrijfvaardigheid te verbeteren dan een productgerichte aanpak. Om cognitieve overbelasting tegen te gaan, is het aan te bevelen om het schrijfproces op te delen in overzichtelijke stappen, bijvoorbeeld aan de hand van het vijfphasenmodel (Hoogeveen, 1993). Dit didactische model verdeelt het schrijfproces in de volgende vijf fasen:

1. oriëntatie op de schrijfp opdracht
2. schrijfp opdracht
3. schrijven en hulp geven tijdens het schrijven
4. bespreken en herschrijven
5. verzorgen en publiceren.

Onderzoek laat zien dat als kinderen de tijd nemen om eerst na te denken over de inhoud van hun tekst, ideeën te verzamelen en deze te ordenen, ze langere en betere teksten schrijven (Bouwer & Koster, 2016). Door samen te werken voor, tijdens en na het schrijven worden kinderen zich bewust van het communicatieve aspect van schrijven en krijgen zij oog voor het perspectief van de lezer. Ook dit komt de kwaliteit van hun teksten ten goede (Bouwer & Van der Veen, 2024). Een aanpak die recht doet aan deze aspecten van schrijven en het schrijfproces is de *taalronde*. Bij deze aanpak wordt ruim aandacht besteed aan het klassikaal oproepen van eigen ervaringen en ideeën, die kinderen dan vervolgens in tweetallen gaan bespreken als voorbereiding voor een eerste versie van een tekst (Van Norden, 2004). Door deze voorbereiding verloopt het schrijven soepeler, omdat kinderen niet meer naar woorden hoeven te zoeken (Van Norden, 2014). Een taalronde wordt afgerond door het voorlezen van teksten, eventueel gevolgd door een tekstbespreking, waarin een tekst wordt geëvalueerd en hardop denkend herschreven, als voorbeeld voor het reviseren van eigen teksten. Hierdoor krijgen kinderen inzicht in hoe ze hun teksten kunnen verbeteren, zodat ze beter aansluiten bij hun schrijfdoel en beoogd publiek.

5.4.3 Taalsysteem en taalgebruik

Onder taalsysteem en taalgebruik vallen de kerndoelen 6 en 7 van het domein Taal. Taalsysteem en taalgebruik gaan specifiek over spelling, grammatica en taalbeschouwing. Inzicht in taal als systeem (kerndoel 6) is gericht op het verkennen en begrijpen hoe vorm en betekenis van taal samenhangen. Door (actief) te verkennen hoe woorden en zinnen gebouwd worden, hoe bijvoorbeeld woordgebruik, volgorde, zinsdelen en stijlmiddelen de betekenis beïnvloeden, worden kinderen taalbewust, taalbehendig en taalvaardig. Ze leren steeds rijkere taal in te zetten om zichzelf uit te drukken en de ander beter te begrijpen. Ook regels en procedures voor spelling (inclusief werkwoordspelling), formulering en interpunctie vallen onder inzicht in taal als systeem. Daarbij zetten de nieuwe conceptkerndoelen sterk in op het ontwikkelen van spellingbewustzijn en spellinggeweten bij kinderen en beklemtonen zij de koppeling met schrijven. Spelling is middel en geen doel op zichzelf. Kinderen leren nadenken over taal- en spellingverschijnselen begint en eindigt niet bij het aanleren van losse regels, maar draait om de functionele toepassing. Taalgebruik (kerndoel 7) is breder en raakt aan hoe je taal in kunt zetten om uiting te geven aan identiteit. Bewustwording van het eigen talige repertoire in relatie tot dat van anderen en in relatie tot publiek, doel en context, stelt het kind in staat te reflecteren op (eigen of andermans) taalgebruik. Ook het onderzoeken hoe taal zich ontwikkeld heeft in de loop van de tijd en kijken naar taalvariatie (bijvoorbeeld dialecten) stelt het kind in staat taalgebruik te herkennen, waarderen en ontwikkelen.

5.5 Aanpak spelling en grammatica

De visie op spelling en grammatica is gebaseerd op inzichten vanuit de wetenschap en de onderwijspraktijk en sluit volledig aan bij de nieuwe conceptkerndoelen. Op basis hiervan zijn de volgende uitgangspunten geformuleerd die de grondslag vormen voor de aanpak van Blink Spelling & Grammatica:

- We koppelen spelling en grammatica aan **betekenisvolle contexten**: spellingvoorbeelden worden 'opgeraapt' uit het materiaal van Blink Taal & Lezen.
- We bouwen een vaste fasering in, met **vier stappen**: ontdekken/nadenken, uitleg, oefenen en transfer (toepassen). We beginnen altijd met ontdekken/zelf nadenken naar aanleiding van een betekenisvolle context uit het thema, maar zorgen er ook voor dat leerlingen bij spelling niet kunnen ontsporen en bieden directe instructie.
- Er is structurele aandacht voor de **transfer** van spelling en grammatica naar schrijven en spreken in Blink Taal & Lezen: toepassing, nut en samenhang.
- We zetten in op meer **inzicht in het taalsysteem**: kinderen helpen taalverschijnselen te doorgronden in de taal van alledag, om hen heen. Ook: hen helpen de wil te ontwikkelen om zich goed uit te drukken en correct te spellen, door voelbaar te maken waarom zij moeten leren wat zij leren.
- We werken **duurzaam** aan **spelling- en taalbewustzijn**: kritisch kijken naar taal, met als doel dat elk kind zichzelf goed kan uitdrukken en de ander kan begrijpen.

De onderbouwing, achtergrond en aanpak van spelling en grammatica is beschreven in het document Onderbouwing en achtergrond Blink Spelling & Grammatica.

DAAROM IN BLINK TAAL & LEZEN

Kennis over woorden, algemene kennis en metacognitieve kennis zijn belangrijk in Blink Taal & Lezen. Dit wordt altijd in context en met een duidelijk doel aangeboden aan de kinderen, zodat het helder is waarom ze iets leren. En de kinderen leren het uiteindelijk door vooral veel te doen: veel actief lezen, betekenisvolle interactie daarover, zelf aan de slag met echte spreek- en schrijfproducten, gekoppeld aan relevante inhoud.

Woordenschat

Leerlingen leren in Blink Taal & Lezen woordbetekenissen – met alle nuances daarin – door binnen een thema veel te lezen over allerlei onderwerpen, door woorden tegen te komen in teksten, maar ook woorden en begrippen te horen en erover te praten. Daarom is bijvoorbeeld voorlezen uit een boek dat past bij een thema belangrijk en een integraal onderdeel van Blink Taal & Lezen. Ook het frequent zelf lezen van of het luisteren naar boeken (bij voorkeur minimaal vier boeken per thema: het Leesclubboek, het Voorleesboek en twee Keuzeboeken die de kinderen zelf lezen) vergroot de woordenschat. En door met behulp van de opdrachten te praten of te schrijven over gebeurtenissen en ervaringen in deze boeken, gaan kinderen op een natuurlijke manier aan de slag met hun woordenschatontwikkeling. Veel tijd besteden aan het lezen van rijke teksten en boeken binnen een thema en veel nadenken en uitwisselen over de inhoud van teksten is een van de beste voorspellers voor een goede woordenschatontwikkeling. Wat hierbij helpt is achtergrondkennis over het onderwerp van de tekst, voordat je begint met lezen. Hiervoor is aandacht in het onderdeel Verkennen, voorafgaand aan de les Lezen. Dit is een hulpmiddel voor de leerkracht om alvast context te geven bij het onderwerp van de leestekst. Hierdoor beginnen alle kinderen met hetzelfde kennisniveau – zie achtergrondkennis hieronder – aan de tekst en komen belangrijke begrippen en echt lastige woorden alvast aan bod voordat ze gaan lezen.

Achtergrondkennis

Algemene kennis is niet 'los' te leren; een kind (en een volwassene trouwens ook) doet kennis op door veel te lezen, te praten, programma's te kijken, te luisteren naar anderen, te observeren, enzovoort. Specifieke kennis over een onderwerp doet een kind op dezelfde manier op, maar het kan zinvol zijn om al wat specifieke kennis te vergaren voordat de kinderen er een tekst over gaan lezen. Daarvoor is in Blink Taal & Lezen het onderdeel Verkennen ontwikkeld; hier wordt op verschillende manieren voorkennis aangeboden, bijvoorbeeld door een filmpje, een klassengesprek, afbeeldingen op het digibord of een introductie door de leerkracht. Dit Verkennen doe je voorafgaand aan het Lezen. En wanneer een school Blink Taal & Lezen combineert met Blink Wereld - geïntegreerd (in dezelfde periode wordt dan aan hetzelfde thema gewerkt) doen de kinderen daar al relevante achtergrondkennis en woordenschat op over hetzelfde onderwerp, waardoor de twee vakken elkaar versterken.

Metacognitieve kennis

Leesstrategieën

Bij begrijpend lezen geldt dat strategieën een middel zijn, geen doel. Alleen als een strategie echt iets toevoegt aan het leesdoel en ondersteunt om de inhoud van de tekst te begrijpen komen ze aan de orde. Daarom krijgen de kinderen in groep 5/6 en 7/8 twee keer per thema een Minicollege aangeboden. De kinderen oefenen een leesstrategie die ze in de volgende les gaan toepassen. In het Minicollege komen verschillende leesvaardigheden aan

bod, die het vloeiend, begrijpend en verdiepend lezen ondersteunen, maar ook de literaire competentie vergroten.

Literaire competenties

In de activiteiten rond de Leesclub komen in Blink Taal & Lezen de literaire competenties aan bod. Per Leesclubboek en Voorleesboek staat een hoofdvaardigheid centraal. Bijvoorbeeld in het thema Oorlogsgeheimen in groep 7/8: 'je inleven in de hoofdpersoon' (*Het Achterhuis*, graphic novel over het leven van Anne Frank, waar de kinderen worden uitgedaagd thuis of op school dingen te doen die Anne ook deed); of 'het verbinden van je eigen leven met de personages' (*Iedereen een ster* van Angelique van Dam, waarin de kinderen met geeltjes bijhouden welke gevoelens uit het boek ze herkennen).

Daarnaast bespreken de kinderen in de Leesclub altijd de boeken die ze lezen, want als je enthousiast bent over een boek dan wil je er ook over praten. De opdrachten in de Leesclub zijn gebaseerd op de didactiek van Chambers met beleven, (ver)kennen, denken en dwalen. Ook dit draagt dus bij aan de rijke leeservaring bij Blink Taal & Lezen en de mogelijkheid voor de leerkracht om samen te praten over de leeservaringen van de kinderen.

Taalsysteem en taalgebruik

Spelling en grammatica vinden onderdak in de aparte methodiek Blink Spelling & Grammatica, die aansluit bij Blink Taal & Lezen. Hier verkennen kinderen spelling- en taalverschijnselen vanuit een betekenisvolle context uit Blink Taal & Lezen, bijvoorbeeld een stukje tekst uit het Leesclubboek (stap 1); ze krijgen directe instructie (stap 2); en gaan ermee oefenen (stap 3: actief en uitdagend, en gericht op spelling- en taalbewustzijn, dus geen platte invuloefeningen of lijnen trekken).

Op dag 4 vindt er altijd transfer plaats (stap 4) vanuit spelling (en waar logisch ook grammatica) naar schrijven (en spreken). De kinderen passen spelling en grammatica toe op de schrijf- of spreektaken binnen Blink Taal & Lezen: aan het eind van de week in hun weekproduct en aan het eind van het thema in hun eindproduct. De kennisdomeinen spelling en grammatica zijn immers middel en geen doel: ze ondersteunen de vaardigheden spreken (en luisteren), schrijven en ook lezen.

De integratie van spelling en grammatica in taaltaken en andere taaldomeinen vindt zo heel natuurlijk plaats en maakt voor kinderen van meet af aan duidelijk waarom ze zich verdiepen in spelling- en taalverschijnselen. We hanteren hier ook wel de sportmetafoor: trainen doe je op een onderdeel, met de kracht van herhaling, maar uiteindelijk gaat het om de wedstrijd, dat is de plek waar je toepast wat je hebt geleerd. Het doel is taalvaardige kinderen, die vanuit bewustzijn en zelfvertrouwen zich goed kunnen uitdrukken.

Spreken en schrijven

In Blink Taal & Lezen wordt veel aandacht besteed aan spreken en schrijven. In de lessenreeksen werken de kinderen iedere week toe naar het weekproduct: een spreek- of schrijfproduct, passend bij het thema en bij de teksten die die week gelezen zijn. Deze grotere producten worden in de voorafgaande les *Vorbereiden* inhoudelijk voorbereid, zodat ze bij het uitvoeren van de taak zich volledig kunnen focussen op het formuleren en vormgeven van hun tekst. Bij ieder weekproduct krijgen kinderen een stappenplan en een tutorial. Het stappenplan ondersteunt de kinderen bij het doorlopen van hun spreek- en schrijfproces, door dit proces op te breken in kleinere stappen die uiteindelijk leiden naar het eindproduct. Verder bevat het stappenplan aanwijzingen voor belangrijke vorm- en structuurkenmerken van het

product (denk hierbij bijvoorbeeld aan een aanhef en afsluiting bij een brief). Het stappenplan gaat ook vergezeld van een tutorial, verzorgd door schrijf- of spreekexperts, waarin door een combinatie van uitleg en het geven van voorbeelden gefocust wordt op een bepaald aspect van de taakuitvoering (bijvoorbeeld hoe je een verhaal levendig maakt, of hoe je een overtuigende pitch houdt).

Bij zowel het spreken als schrijven werken kinderen veel samen. In de voorbereiding sparren ze met elkaar over hun ideeën, ze leggen elkaar eerste versies voor en geven elkaar feedback. Deze interactie versterkt het communicatieve aspect van het spreken en schrijven, bevordert de betrokkenheid en stimuleert de ontwikkeling van metataal (de talige begrippen die je nodig hebt om over taal te praten).

Wat de kinderen gedurende het thema hebben geleerd over spreken en schrijven en hebben geoefend bij de weekproducten, passen ze aan het eind van het thema toe bij het maken van hun eindproduct. Het eindproduct is een groter, en qua onderwerp vrijer spreek- of schrijfproduct, waarbij de kinderen voor de vorm zelf kunnen kiezen uit de tekstsoorten die gedurende het thema aan bod zijn gekomen. Hierbij kunnen ze dan ook de stappenplannen en tutorials uit het thema gebruiken.

Een belangrijk aandachtspunt bij het schrijven is het vinden van je eigen stem. Daarom moedigen we in Blink Taal & Lezen de creativiteit van kinderen aan en krijgen de kinderen bij veel opdrachten vrijheid om de vorm en inhoud naar hun hand te zetten. Ze worden daarbij geïnspireerd en geholpen door schrijfexperts – de ‘schrijfmasters’ – die in tutorials goede voorbeelden geven. Dit eigenaarschap verhoogt de betrokkenheid en motivatie.

Na ieder week- en eindproduct kijken kinderen terug en reflecteren ze op de uitvoering van de taak aan de hand van een aantal vooraf opgestelde succescriteria. Ze kijken wat er goed ging, wat er beter kan en waarmee ze dus nog moeten oefenen. Om het spellingbewustzijn en spellinggeweten van de kinderen te ontwikkelen en stimuleren, is vanaf groep 5/6 het controleren van spelling en grammatica een vast onderdeel bij de week- en eindproducten. In groep 4 vindt deze controle alleen plaats bij het eindproduct van een thema.

6 Het belang van nieuwsgierigheid

Professor Dr. Harold Bekkering, hoogleraar cognitieve psychologie aan de Radboud Universiteit en hoofdonderzoeker aan het Donders Centre for Brain, Cognition and Behaviour en schrijver van het boek *De lerende mens*, is een van de belangrijkste wetenschappers die niet ophoudt te benoemen dat leren begint met nieuwsgierigheid en dat er op dit front een wereld te winnen is. "Onze hersenen zijn geprogrammeerd om informatie te vergeten. En dat is een prachtig mechanisme, want anders zouden we overvoerd raken door alle prikkels die we krijgen. We onthouden alleen wat voor ons de moeite waard is om te onthouden. En precies daarom is het zo belangrijk dat kinderen nieuwsgierig zijn naar wat ze leren. Dat ze bovendien begrijpen waarom ze iets leren en wanneer ze het kunnen gebruiken (...)." Klinkt het niet heel logisch wat Bekkering zegt? Waarom is nieuwsgierigheid prikkelen dan zo'n ondergewaardeerd principe in ons hedendaagse onderwijs? Zien scholen 'het prikkelen van nieuwsgierigheid' dan toch als onderwijs dat louter 'leuk' is? Thematisch onderwijs dat aansluit bij de natuurlijke nieuwsgierigheid van leerlingen om te begrijpen hoe de wereld in elkaar zit, inspireert leerlingen om vanuit realistische contexten zelf vragen te stellen en antwoorden te zoeken. Een dergelijke thematische aanpak prikkelt die nieuwsgierigheid en heeft daardoor alle kansen om betere leeruitkomsten te laten zien dan traditionele benaderingen.

Nieuwsgierigheid vasthouden en steeds aanwakkeren

Psycholoog Daniel T. Willingham zegt in zijn werk *Why don't students like school*: "Wij zijn [als mensen] van nature nieuwsgierig en zijn steeds op zoek naar kansen om na te denken. Omdat nadenken zo veel energie kost, moeten de omstandigheden wel zo zijn dat onze nieuwsgierigheid voortdurend wordt geprikkeld. Gebeurt dat niet, dan stopt het denkproces al snel." De nieuwsgierigheid prikkelen is een begin, maar het moet ook leiden tot gericht handelen, tot onderzoeken en nadenken. Nieuwsgierigheid is meer dan simpelweg een 'nieuwigheidje': het leidt zonder bewuste inspanning niet tot leren, aldus Willingham. Nieuwsgierigheid is dan ook geen garantie, maar het is wel de allerbelangrijkste, kritische succesvoorwaarde voor diep leren: zó leren dat kinderen de stof echt goed begrijpen en die ook flexibel kunnen inzetten in verschillende situaties.

Experts in nieuwsgierigheid

Leerkrachten en ontwikkelaars zouden dus experts moeten worden in het begrijpen en aanwakkeren van nieuwsgierigheid om de aandacht van kinderen vast te houden. Wat helpt? Goed kijken en luisteren naar kinderen. Een open blik op het functioneren van kinderen in de klas. Als je kiest voor thematisch onderwijs waarin de echte wereld centraal staat en rijke en prikkelende thema's inzet, hoeven kinderen niet constant over nieuwe drempels heen geholpen te worden. Door hen op verschillende manieren uit te dagen en hun nieuwsgierigheid te voeden, kunnen ze verrassend lang geconcentreerd en betrokken blijven.

7 Hoe leesmotivatie werkt

Motivatatie is essentieel bij het lezen. Lezen gaat niet altijd en bij iedereen vanzelf. Het lezen van complexe, lange teksten is soms voor ervaren lezers ook een obstakel. Smits en Van Koeven⁶² stellen: "Een verminderde motivatie kan leiden tot 'aliteracy'. Dat wil zeggen dat leerlingen wel kunnen lezen, maar het niet doen. Leerlingen die lezen niet leuk vinden, gaan minder lezen en lopen een achterstand op in leesvaardigheid en in de ontwikkeling van hun kennis- en ervaringsbasis."⁶³

7.1 Motivatie algemeen

Een van de bekendste theorieën over motivatie is de 'zelfdeterminatietheorie'.⁶⁴ In die theorie wordt een onderscheid gemaakt tussen **intrinsieke** en **extrinsieke motivatie**. De theorie zegt dat je meer gemotiveerd zult zijn om een bepaalde activiteit uit te voeren, naarmate de redenen om die activiteit uit te voeren meer vanuit jezelf komen.

Bij **intrinsieke motivatie** komt die motivatie vanuit jezelf. Je hebt dan plezier of interesse in de activiteit zelf. Het gaat dus niet om het doel van de activiteit, maar om de activiteit zelf. Intrinsieke motivatie zorgt vaak voor meer creativiteit, een verhoogd concentratieniveau en meer gevoelens van trots of zelfcompetentie.

Bij **extrinsieke motivatie** word je gemotiveerd door externe prikkels. Deze prikkels kunnen straf of beloning zijn. Je doet iets voor iemand anders of omdat het moet. In het onderwijs is dit zichtbaar bij kinderen die leren om een voldoende te halen, omdat ze bang zijn voor straf (extrinsieke, gecontroleerde motivatie) of omdat ze er graag bij willen horen (autonome extrinsieke motivatie). Extrinsieke motivatie kan een negatieve invloed op intrinsieke motivatie hebben. Beloningen kunnen het gevoel van zelfstandigheid en competentie namelijk verminderen.⁶⁵

De volgende psychologische behoeften spelen daarbij een rol:

- **Autonomie**

De drang om zelf te handelen, om vat te hebben op je leven, de vrijheid hebben om iets te doen.

- **Competentie**

De drang naar beheersing, een gevoel van 'ik kan het'.

- **Verbondenheid**

De drang naar 'psychologische verbondenheid'. De mens is een sociaal dier en heeft behoefte aan waardering en aan soortgenoten om mee om te gaan en te communiceren.

⁶² Smits & Van Koeven (2020)

⁶³ Nielen & Bus (2016). In: Smits & Van Koeven (2020)

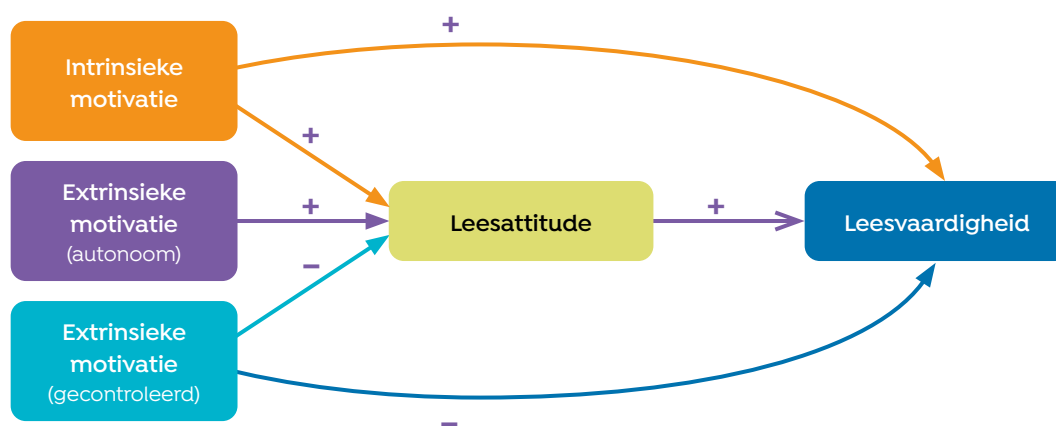
⁶⁴ Deci & Ryan (2002)

⁶⁵ Schriel (2017)

7.2 Leesmotivatie

Slechts een derde van de kinderen voelt zich erg betrokken bij het leesonderwijs op school. Meer dan de helft voelt zich een beetje betrokken.⁶⁶ Nederland staat onderaan op de internationale ranglijst als het gaat om leesplezier. Slechts 25% van de Nederlandse kinderen ervaart veel leesplezier, terwijl dit internationaal gezien bijna de helft is.⁶⁷

Met name de laatste tien jaar is veel onderzoek gedaan naar leesmotivatie. Een belangwekkend onderzoek is het metaonderzoek van Van Steensel.⁶⁸ De uitkomsten zijn duidelijk: alleen als kinderen gemotiveerd zijn om te lezen, hebben ze een positieve leeshouding en verbetert hun leesvaardigheid. Het gaat dan om intrinsieke motivatie en autonome extrinsieke motivatie. Extrinsieke, gecontroleerde motivatie leidt tot een slechte leesattitude én tot een lagere leesvaardigheid.



Invloed van motivatie op leesvaardigheid

Extrinsieke motivatie, zoals bijvoorbeeld het samen met de klas sparen van gelezen bladzijden waar een beloning tegenover staat, kan even helpen om te komen tot saamhorigheid en een gemeenschappelijk doel, maar leidt niet tot motivatie voor langere tijd. Extrinsieke motivatie kan zelfs belemmerend werken voor de intrinsieke motivatie. Het wordt voor een leerling gewoon om alleen te lezen voor een beloning.

Hij staat er minder bij stil van welk type boeken hij het meest geniet en is geneigd zo snel mogelijk te lezen voor een beloning. Hoe dichter een leesaanpak ligt bij het met plezier lezen van zelfgekozen boeken, hoe motiverender op de lange duur. (...) Werkelijke leesmotivatie komt voort uit ervaringen tijdens het lezen. Lezen moet je eerst doen om te kunnen ervaren dat het fijn is.⁶⁹

Smits en Van Koeven vinden dat leesmotivatie dus niet 'de kers op de taart' is: "Maar leesmotivatie is veel meer dan iets wat 'ook' belangrijk is. Het is de essentie van het (lees-) onderwijs. (...) Om gemotiveerd te zijn voor lezen is keuzevrijheid nodig, moet je het gevoel hebben dat je kunt lezen (self-efficacy) en dat je in het ontwikkelen van je leesvaardigheid en je persoonlijke leesvoorkeuren goed wordt ondersteund door je leerkracht."⁷⁰ Smits

⁶⁶ Gubbels, Netten & Verhoeven (2017)

⁶⁷ Blink (2020)

⁶⁸ Van Steensel (2016)

⁶⁹ Smits & Van Koeven (2020)

⁷⁰ Smits & Van Koeven (2020)

stelt: “Leesmotivatie bereik je niet door leerlingen een set technische oefeningen te geven. Inmiddels weten we uit wetenschappelijk onderzoek dat die technische oefeningen je geen betere lezer maken. Sterker nog: ze leiden in veel gevallen juist tot een afname van de leesmotivatie en tot slechtere leesprestaties.”⁷¹

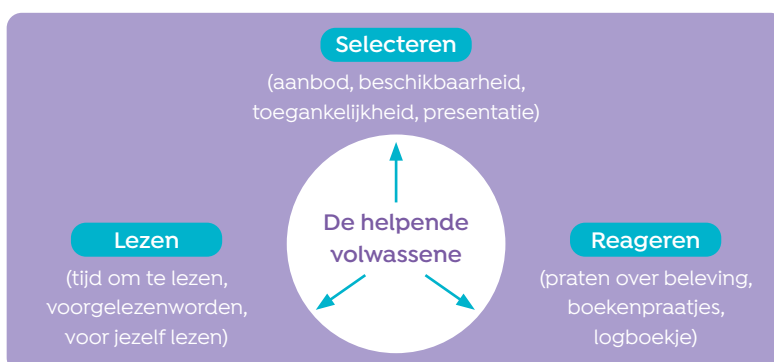
Uit het rapport *De leesmotivatie van Nederlandse kinderen en jongeren*⁷² blijkt dat 18% van de basisschoolkinderen boeken lezen (helemaal) niet leuk vindt. Het onderzoek laat echter ook zien dat meer dan de helft van de PO-leerlingen leest, omdat zij

- zo meer kunnen leren over dingen die ze interessant vinden (70%);
- zo avonturen kunnen beleven in hun hoofd (66%);
- dan beter worden in bepaalde vakken op school (59%);
- het daardoor beter gaan doen op school (57%);
- er vrolijk van worden (58%);
- dan betere cijfers kunnen halen op school (56%);
- zichzelf dan bezig kunnen houden (55%);
- graag nadenken over bepaalde onderwerpen (54%);
- door verhalen gaan fantaseren (54%).

Hieruit valt te concluderen dat de meeste kinderen in het basisonderwijs lezen vanuit een intrinsieke leesmotivatie – zowel uit nieuwsgierigheid als om op te gaan in een verhaal – en ook vanuit de extrinsieke leesmotivatie om het goed te doen op school.

7.3 Motiverende leesomgeving

Zeer bepalend voor de leesmotivatie van kinderen is een motiverende leesomgeving. Chambers, een van de meest bekende schrijvers over leescultuur en leesmotivatie, definieert de leesomgeving als: “Plaats, tijd, omstandigheden, aanbod en gedrag die samen de sociale context van het lezen bepalen”⁷³. In zijn boek *Leespraat* heeft hij hiervoor een apart deel gereserveerd: ‘De Leesomgeving’. Hierin beschrijft hij welke factoren van invloed zijn op de leesomgeving en geeft hij aan hoe je deze als leerkracht positief kunt beïnvloeden. Hij vat de leesomgeving beeldend samen in ‘De Leescirkel’:



De Leescirkel van Aidan Chambers

⁷¹ Blink (2020)

⁷² Stichting Lezen / DUO (2017)

⁷³ Chambers (2012)

Een kind verricht tijdens het lezen – en ook daarvoor en daarna – verschillende, met elkaar samenhangende handelingen: **selecteren**, **lezen** en **reageren**. Om van kinderen lezers te maken zijn de volgende drie zaken nodig: een aanbod om uit te kiezen, tijd om te lezen en praten met de kinderen hoe ze de verhalen beleven. De leerkracht als **helpende volwassene** speelt hierin een centrale rol.

Selecteren

“De leerkracht is de bibliothecaris van de klas, want een kind dat niet leest, heeft het juiste boek nog niet gevonden,”⁷⁴ aldus Chambers. Om werkelijk goed te kunnen kiezen, moeten leerkrachten zorgen voor een ruim en gevarieerd aanbod van boeken in de school. Smits en Van Koeven⁷⁵ geven in hun boek aan dat meestal als vuistregel wordt aangehouden dat er per kind minimaal zeven boeken nodig zijn. Een keuze maken gaat beter als boeken op een aantrekkelijke manier worden gepresenteerd en binnen handbereik zijn van kinderen. De leerkracht kan daar ook een rol in vervullen.

Op steeds meer scholen is expliciet aandacht voor het creëren van fijne plekken om te lezen. Chambers zegt hierover:

Lezen is een activiteit die speciaal gedrag vereist. Je kunt pas in een verhaal opgaan als je de juiste houding hebt, als je je volledig concentreert en alle aandacht aan het boek geeft. De ervaring leert dat kinderen dat makkelijker doen als er in de school speciale ruimtes zijn voor lezen: zogenaamde leeslokalen of leeshoekjes.⁷⁶

Lezen

Chambers zegt dat “Lezers lezen voor zichzelf, voor hun eigen genoegen. Lezen kost tijd en mag tijd kosten. Geef kinderen juist op school de gelegenheid om te lezen.”⁷⁷ Wat hem betreft hoeft er dan ook geen discussie te zijn over of het wel of niet zonde van de tijd is dat er op school vrij gelezen wordt. Hij gaat nog een stap verder door te beweren dat de kwaliteit van een school rechtstreeks is af te leiden uit de tijd die een school vrijmaakt voor lezen en voor gesprekken over boeken. Daarnaast kan de leerkracht kinderen enorm helpen door voor te lezen. Chambers stelt voor dat iedere leerkracht iedere week in haar⁷⁸ klas een verhalend boek (of een deel ervan), een gedicht en een prentenboek (ook in de bovenbouw!) voorleest.

Reageren

De cirkel wordt rond gemaakt door te praten over boeken. Gesprekken voeren over gelezen boeken is volgens Chambers de beste manier om van kinderen enthousiaste lezers te maken. Door naar elkaar te luisteren en zelf te praten, leren kinderen hun gedachten en ideeën onder woorden te brengen. Ze kunnen bovendien de wereld van het boek koppelen aan hun eigen ervaringen en kennis. Door te praten over boeken leren ze hun leesvoorkeuren kennen en komen ze op ideeën voor nieuwe boeken. Zo is de leescirkel rond.

⁷⁴ Chambers (2012)

⁷⁵ Smits & Van Koeven (2020)

⁷⁶ Chambers (2012)

⁷⁷ Chambers (2012)

⁷⁸ Daar waar in dit document met ‘zij’ en ‘haar’ naar een leerkracht wordt verwezen, kan ook ‘hij’ en ‘zijn’ gelezen worden.

Helpende volwassene

Als helpende volwassene heeft de leerkracht een belangrijke voorbeeldfunctie. “Lezers worden gemaakt door lezers,”⁷⁹ zegt Chambers. Door tijdens de leestijd zelf ook te lezen, laat de leerkracht zien dat zij lezen belangrijk vindt. Smits en Van Koeven verwoorden dit mooi:

Als rolmodel voor leerlingen kun je nooit zeggen dat je niet leest, want daarmee straal je uit dat lezen onbelangrijk is. Je kunt wel laten zien dat je het soms moeilijk vindt om je te zetten tot het lezen van een boek, net als veel van je leerlingen. Maar dat je dat boek dan vervolgens tóch leest, omdat je weet hoe belangrijk het is. Juist leraren die moeite doen om te lezen, vormen een goed rolmodel voor hun leerlingen.⁸⁰

Een leerkracht helpt kinderen bij de keuzes van boeken die bij hun interesses en voorkeuren passen. Om kinderen te motiveren bij het lezen van boeken kent de leerkracht hun lezersidentiteit of probeert zij deze met de kinderen te ontdekken.

DAAROM IN BLINK TAAL & LEZEN

Nieuwsgierigheid en motivatie speelt een grote rol in het lesmateriaal van Blink Taal & Lezen.

Nieuwsgierigheid

Iedere lessenreeks binnen een thema van Blink Taal & Lezen is erop gericht om de nieuwsgierigheid van kinderen te prikkelen. We zoeken naar onderwerpen en teksten die verrassen en verbazen, met invalshoeken die je niet verwacht, met feitjes en weetjes die nog niet bekend zijn. De onderwerpen en invalshoeken die we bedenken, leggen we daarom voordat we het lesmateriaal daadwerkelijk ontwikkelen, ook altijd voor aan kinderen. Zien we dat het ze pakt en boeit? Dan gaan we het maken. Zien we dat het ze niet zoveel doet? Dan zoeken we verder naar iets dat ze wel pakt. Dit zorgt voor lessen met onderwerpen, teksten en opdrachten die kinderen aanzetten tot leren.

Motivatie algemeen

Het hoogste doel is natuurlijk intrinsiek gemotiveerde kinderen, die lezen uit persoonlijke interesse, nieuwsgierigheid of drang om iets nieuws te leren. Maar ook extrinsieke, autonome motivatie is waardevol: kinderen die lezen omdat ze het belangrijk vinden, het nut ervan inzien, omdat ze het fijn vinden om het samen met klasgenoten te doen, of om erbij te horen. Als deze kinderen regelmatig een positieve leeservaring hebben en daarbij een gevoel van bevrediging of beloning ervaren, kunnen ze ook via deze weg intrinsiek gemotiveerde lezers worden.

Kinderen krijgen bij Blink Taal & Lezen alle ruimte en tijd voor ‘vrij lezen’, binnen of buiten het thema: ze zijn **autonoom** in hun keuzes. Er worden geen AVI-beperkingen of -verplichtingen opgelegd; ze mogen eenzelfde boek herlezen; ze kunnen ‘binge’-lezen (lezen in een serie) en ze mogen proberen een (te) moeilijke tekst te lezen. Blink Lezen triggert ze hun eigen nieuwsgierigheid te volgen, moedigt hun persoonlijke inbreng aan, laat zien dat ze altijd persoonlijke inbreng hebben bij het delen van wat ze hebben gelezen, geeft in het Leesdossier de ruimte hun eigen gedachten op te schrijven of laat hen keuzevrijheid in de manier waarop ze een

⁷⁹ Chambers (2012)

⁸⁰ Smits & Van Koeven (2020)

leestaak of opdracht aanpakken en toepassen.

Blink Taal & Lezen werkt aan het gevoel van **competentie** door kinderen succeservaringen in het lezen te geven, zodat ze zelf merken dat hun leesvaardigheid verbetert. In groep 4 lezen de kinderen herhaald, en waar nodig ondersteund, door werkvormen als voor-koor-zelflezen, theaterlezen, ondertitels lezen en duo- en papegaai-lezen. Zo merken ze in één les de vooruitgang al. Ook in groep 5 en hoger lezen de kinderen herhaald: ze moeten bijvoorbeeld verschillende opdrachten uitvoeren naar aanleiding van de tekst (close reading) en merken daarbij dat ze een tekst steeds beter gaan begrijpen en steeds meer aankunnen. Daarnaast ontstaat een gevoel van competentie door goede ondersteuning. Een kind dat op het juiste moment voldoende ondersteund wordt, krijgt een gevoel van veiligheid en groei.

Ondersteuning is in Blink Taal & Lezen (naast hulp en instructie door de leerkracht) ook: aandacht en oprechte interesse in wat een tekst teweegbrengt bij een kind en de intentie om voor elk kind hét passende boek te vinden.

Blink Taal & Lezen zet nadrukkelijk in op **verbondenheid**, samen ontdekken, uitdagende opdrachten en plezier beleven. Kinderen werken in tweetallen, in groepjes en klassikaal, ze helpen elkaar en trekken samen op en delen wat ze te weten zijn gekomen. De leerkracht heeft ruimte om er echt te zijn voor alle kinderen en dit vergroot de betrokkenheid weer.

Leesmotivatie

Uit gesprekken met leerkrachten en kinderen blijkt dat leesmotivatie hét onderdeel is waar het nu met name aan schort in de praktijk. Blink Taal & Lezen steekt daarom veel tijd en energie in het selecteren van de juiste thema's, boeken, teksten en opdrachten die voor die basismotivatie zorgen.

Motiverende leesomgeving

Veel aspecten van een motiverende leesomgeving hebben te maken met de keuzes die de leerkracht maakt (als helpende volwassene) en de middelen die daarvoor in school aanwezig zijn. Wel zijn er diverse aspecten in Blink Taal & Lezen die het creëren van een motiverende leesomgeving ondersteunen.

Selecteren

Na het Leesclubboek lezen kinderen in zelfgekozen boeken. Er moeten dus voldoende boeken voorhanden zijn. Daarvoor biedt Blink Taal & Lezen boekenlijsten per thema, zodat de plaatselijke bibliotheek kan zorgen voor een pakket, of de schoolbibliotheek kan aanvullen. Bovendien is er de mogelijkheid om bij ieder thema een boekenpakket te huren of te kopen.

Lezen

Omdat lezen tijd mag kosten maakt het Leesclubboek onderdeel uit van de methode (ieder kind krijgt dus vijf boeken per jaar) en blijft het 'zelf lezen' – elke dag 30 minuten – ook de weken erna opgenomen op het rooster. Per thema selecteert Blink Taal & Lezen een passend Voorleesboek waaraan activiteiten en opdrachten gekoppeld zijn om het boek samen in de klas te beleven en te verdiepen.

Reageren

Blink Taal & Lezen biedt in de Leesclub veel mogelijkheden om iets te doen met en te praten over boeken door de opdrachten op het digibord.

8 Actief leren

Het stimuleren van actief leren

De onderwijswetenschapper Robert J. Marzano roept in zijn *Dimensions of learning* (2014) (*Leren in vijf dimensies* 2018, 2023) – voortdurend op tot ‘actief’ en ‘betekenisvol leren’. Hij ontwikkelde een bijzonder helder en praktisch bruikbaar didactisch model voor het op gang brengen en houden van leren. In dat model onderscheidt hij vijf dimensies en geeft hij leraren bij elke dimensie een reeks strategieën en handvatten om leren te stimuleren. De rode draad van zijn leertheorie? Je kunt alleen iets leren als je er zelf actief, met aandacht en bewust aan werkt. En je onthoudt het alleen wanneer het relevant is voor je.

Dit zijn de vijf dimensies die hij onderscheidt:

- 1 Motivatie – iets leren wat de moeite waard is, nieuwsgierig gemaakt worden, geprikkeld worden.
- 2 Nieuwe kennis verwerven en integreren – en hierbij het waarom, de bruikbaarheid en toepasbaarheid laten zien, laten onderzoeken en voorkennis activeren, zodat er steeds grotere kennisnetwerken ontstaan.
- 3 Bestaande kennis verbreden en verdiepen door die actief in meer contexten toe te passen, zodat kennis flexibel inzetbaar wordt en leidt tot transfer.
- 4 Onderzoek doen door kritisch denken, creatief denken, analyseren (via samenwerking) en dit geleidelijk opbouwen en monitoren vanuit succescriteria en kwaliteitseisen.
- 5 Reflectie waarin leerlingen eisen stellen aan zichzelf daar waar het gaat om proces, houding en product. Marzano kent nadrukkelijk een rol toe aan de leraar die in zijn lessen de processen en activiteiten stuurt en leerlingen ondersteunt.

Zie voor een toelichting op alle dimensies de whitepaper ‘De vijf dimensies van Robert Marzano’ die we eerder bij Blink over zijn model publiceerden. Deze whitepaper is gratis te downloaden op: blink.nl/blink-wereld/wetenschap/.

Binnen thematisch onderwijs zoals wij dat bij Blink inzetten, werken kinderen altijd vanuit motivatie, via (voor-)kennis en vaardigheden toe naar begeleid (en steeds meer zelfstandig) onderzoekend leren. Ze werken aan eigen onderzoeksvragen en concrete producten die ze zelf of samen met klasgenoten ontwikkelen. We zien de kracht van het model van Marzano elke dag terug in de praktijk. Als kinderen niet alleen kennis verwerven, maar ook zelf mogen werken aan een eigen onderzoeksvraag of eigen spreek- of schrijfproduct, dimensie 4 in het model (en de leraar zet zijn of haar vaardigheden in om hen in dit proces te ondersteunen) zien we dat kinderen heel betrokken zijn en zowel kennis als vaardigheden toepassen en verdiepen.

Samen leren is samen betekenis geven

Waarom is samen leren op school zo ontzettend belangrijk, wat maakt dat het zo’n krachtig aspect is van thematisch onderwijs? Taalexperts Erna van Koeven en Anneke Smits benadrukken dat samen leren een van de belangrijkste instrumenten is om de lees- en taalontwikkeling van kinderen te stimuleren: “Kinderen die met de leraar en met elkaar nadenken en praten over een rijke tekst of een rijk thema, ontdekken dat hun woorden bij iemand anders andere gedachten en associaties kunnen oproepen. Door dit te ervaren verrijken kinderen hun mentale netwerken en krijgt taal meer betekenis.” Samen leren is meer dan samenwerkend leren, is meer dan een opdracht in

groepjes uitvoeren, zoals je op dit moment vaak in lessen ziet, waarbij kinderen na een korte introductie het verder zelf maar moeten uitzoeken. Van Koeven zegt in een interview met Blink hierover: "Het gaat (...) niet om coöperatief leren, samenwerkend leren of om een of andere werkvorm. Het is juist van belang dat je samen met de leraar en met andere kinderen leert en daarbij gesprekken nodig hebt in de grote groep en opdrachten waarover je met elkaar gaat nadenken." De leraar kan (moet!) in dergelijke gesprekken "voor verrijking zorgen, op zo'n manier dat alle kinderen ervan profiteren". Door deze manier van samen leren kun je juist in thematisch onderwijs alle leerlingen dezelfde relevante bronnen, opdrachten en vragen geven en leerlingen laten nadenken over het thema. De ene leerling is dan al snel toe aan meer informatie vergaren of meer verdieping aanbrengen, en kan dat doen. Voor de andere leerling is het al een goede stap als de essentie van een onderwerp helder wordt. Actief individueel én samen leren vloeit zo voort uit thematisch onderwijs. Samen dragen ze bij aan de ontwikkeling van het probleemoplossend vermogen en andere overkoepelende vaardigheden als samenwerken, organiseren en kritisch denken. De aandacht van de leraar is nodig om leerlingen echt tot leren te laten komen. Aandacht voor ieder kind, maar wel samen.

9 Lezen en oefenen

Leesvaardigheid verbetert vooral door heel veel te lezen. Kilometers maken en oefenen. Oefenen bestaat vooral uit gewoon veel zelf lezen, maar ook uit gericht 'lezen met een opdracht'. Daar hoort ook kijken en luisteren bij.

De **leespiramide**⁸¹ van De Vos et al. maakt duidelijk wat het verschil is tussen vrij lezen en 'lezen met een opdracht':



De leespiramide

Natuurlijk 'gewoon' lezen is vrij lezen, zoals volwassenen zelf een krant of roman lezen. Wij doen dit uit interesse en omdat we hierdoor een intrinsieke beloning krijgen, zoals beschreven is in hoofdstuk 3. Kinderen moeten deze beloning ook gaan ervaren. Door veel te lezen krijgen kinderen meer achtergrondkennis en ze leren meer woorden. Bovendien leren ze steeds beter vloeiend te lezen.

Rijk lezen houdt in dat kinderen iets moeten doen met de gelezen tekst, bijvoorbeeld een verwerkingsopdracht maken, iets doen of maken op basis van de tekst, of reflecteren op de tekst en de eigen leesvaardigheid. Een component van reflectie is: Hoe heb je deze taak aangepakt? Hoe zou dat misschien beter kunnen? Wat ga je de volgende keer anders doen? Op die manier denken kinderen na over de leesstrategieën die ze kunnen toepassen. Wanneer leesstrategieën op een natuurlijke manier worden geoefend bij het praten over de inhoud van gelezen teksten zijn ze effectief. Deze zogenaamde *content-aanpak* leidt tot meer en langere gesprekken en daarmee tot een actievere verwerking van de teksten. Hier hebben kinderen ook bij andere vakken profijt van. Het gaat bij rijk lezen dus niet om 'invuloefeningetjes' in het boek, maar om een rijke, gevarieerde didactische aanpak.

Schools lezen staat voor oefeningen maken uit het boek. Het draait niet om het lezen of het leesproces, maar om het goed beantwoorden van vragen, of het leren toepassen van een leesstrategie. Enige metacognitieve kennis en expliciete oefening kan zeker zinvol zijn, maar het mag niet ten koste gaan van natuurlijk en rijk lezen.

⁸¹ De Vos e.a. (2012)

Lezen voor het examen gaat om examentraining of oefenen voor de toets. In de onderwijspraktijk zijn toetsen nog steeds belangrijke instrumenten om kinderen te volgen en om te beoordelen of ze ‘wel of niet goed genoeg lezen’. Om die reden kan het zeker zinvol zijn om af en toe specifiek te oefenen met een tekst en toetsvragen, maar is het goed om te beseffen dat die manier van oefenen niet bijdraagt aan een betere leesvaardigheid. Volgens de piramide moet verreweg het grootste deel van de leestijd op school besteed worden aan de ‘basis van lezen’: natuurlijk lezen en rijk lezen. Helaas is de praktijk anders: de meeste tijd en aandacht gaat naar het schools lezen, dat vaak vertaald wordt in ‘tekst met vragen’ of context- en betekenisloos strategieën oefenen. Daarnaast wordt er onevenredig veel tijd gestopt in oefenen voor de toets, en worden er ook in het schools lezen vaak vraag- en tekstsoorten uit de toets of het examen verwerkt (‘teaching to the test’). Kortom: de leespiramide staat te vaak op zijn kop.

Om toetsen voor begrijpend lezen te kunnen maken moeten kinderen de in de toets gehanteerde begrippen kennen (verwijswoord, signaalwoord, alinea etc.). Daarnaast is het van belang dat ze kennis hebben gemaakt met de vraagstelling in toetsen, zodat ze begrijpen wat van ze wordt gevraagd. Het heeft geen zin om toetsen als uitgangspunt te nemen voor wat moet worden geleerd, maar het kan ondersteunend zijn om kinderen kortdurend op dit type vragen voor te bereiden. Het overgrote deel van de tijd kan dan besteed worden aan het echt bevorderen van begrijpend lezen. Het toetsen van begrijpend lezen is immers iets wezenlijk anders dan het onderwijzen ervan.⁸²

Hieronder wordt verder ingegaan op ‘rijk lezen’ en welke vormen van oefenen en soorten opdrachten hiervoor geschikt zijn.

9.1 Oefenen voor technisch en vloeiend lezen

Opvallend is dat veel leerkrachten⁸³ aangeven dat ze zich afvragen hoe zinvol het is om vanaf groep 4 bij lezen tijd te steken in de geïsoleerde woordrijtjes, de vele oefeningen in een werkboek en de gekunstelde tekstjes waar nu vaak mee gewerkt wordt. Daarbij merken zij dat de kinderen er niet voor gemotiveerd zijn.

De methodes voor (voortgezet) technisch lezen bieden nog wel vaak oefeningen aan waarin woordrijtjes worden aangeboden. Bijvoorbeeld *geeuw*, *sneeuw*, *leeuw*, *meeuw*. De woorden bevatten dezelfde ‘leesmoeilijkheid’. Er is kritiek op deze aanpak. Oefenen op woordniveau na het aanvankelijk leesleerproces kost onnodig veel tijd en levert te weinig op voor de leesontwikkeling.⁸⁴

Smits en Van Koeven stellen dat woordrijen oefenen in de eerste helft van groep 3 zinvol is, omdat het hier gaat om het ontcijferen van letters en deze samenvoegen tot woorden. Het is heel belangrijk dat een kind de geleerde klank-tekenkoppelingen oefent in woorden en zodra dat mogelijk is in zinnen en teksten. Accuratesse is hierbij het doel, en niet het lezen op tempo.

⁸² Smits & Van Koeven (2015)

⁸³ Diverse gesprekken met experts en leerkrachten door Blink Lezen (2019)

⁸⁴ Dehaene (2009); Martin-Chang & Levy (2005); Ouellette & Fraser (2009); Perfetti & Hart (2002). In: Smits & Van Koeven (2014)

Oefening op woordniveau wordt afgeraden voor kinderen vanaf midden/eind groep 3 die de meeste woordtypes (weliswaar traag) kunnen decoderen en bij wie leesproblemen zich vooral uiten op het vlak van leestempo. Oefening met woorden leidt namelijk niet tot een snellere herkenning van ongetrainde woorden.⁸⁵

Ook Houtveen et al. geven aan dat (authentieke) teksten meer helpen dan woordrijtjes. Kinderen die deze teksten meermalen lezen, leren sneller en beter vloeiend lezen dan wanneer ze oefenen met losse woorden.⁸⁶

Wat volgens sommige wetenschappers wél zinvol kan zijn, is het oefenen van losse woorden in dienst van het lezen van teksten. Dit helpt met name zwakke lezers. Het gaat daarbij niet uitsluitend om 'zonder meer' oefenen, maar ook om kinderen te leren hoe ze zo'n woord kunnen aanpakken, bijvoorbeeld het woord in stukjes te verdelen, zingend te lezen, of te kijken naar de spellingkenmerken van een woord.⁸⁷

Uit onderzoek blijkt dat voor technisch en vloeiend lezen voor groep 4 en 5 de volgende leesvormen geschikt zijn:⁸⁸

- **Stillezen**

Bij stillezen lezen kinderen meer woorden per minuut dan als ze hardop lezen. Hoe meer tekst er wordt gelezen, hoe beter.

- **Duolezen**

Kinderen lezen in tweetallen om de beurt een bladzijde. Duolezen is een geschikt alternatief voor stillezen: samen hardop lezen leidt tot meer concentratie en uithoudingsvermogen.

- **Tutorlezen**

Lezers die niet voldoende kunnen profiteren van duolezen of stillezen, lezen met een tutor. Tutorlezen is een eenvoudig te organiseren werkvorm. Een betere lezer en een minder vaardige lezer worden aan elkaar gekoppeld. Het gaat om het verbeteren van de technische leesvaardigheid in samenhang met leesbegrip en leesattitude. Hier zijn zelfs speciale samenleesboeken voor ontwikkeld.

Daarnaast zijn de volgende activiteiten geschikt voor vloeiend lezen⁸⁹: meelezen van korte teksten en boeken, radiolezen, theaterlezen, fluisterlezen, papegaailezen en echolezen.

9.2 Oefenen voor begrijpend en verdiepend lezen

Een bekend onderzoek naar effectieve leeractiviteiten voor begrijpend lezen is van Fisher et al.⁹⁰ Zij hebben in kaart gebracht welke leeractiviteiten bewezen werken voor begrijpend (en verdiepend) lezen.

⁸⁵ Smits & Van Koeven (2014)

⁸⁶ Houtveen, Van de Grift & Brokamp (2013); Martin-Chang, Levy, & O'Neil (2007). In: Leesmonitor (2020)

⁸⁷ Koning (2018)

⁸⁸ Smits & Braam (2006). In: Van de Mortel & Bouwman (2019)

⁸⁹ Smits & Braam (2006). In: Van de Mortel & Bouwman (2019)

⁹⁰ Fisher, Frey & Hattie (2016)

Effectieve leeractiviteiten, van zeer effectief naar effectief

- Nieuwe kennis organiseren en structureren door die te koppelen aan eerder opgedane kennis en kennis uit andere bronnen
- Klassendiscussies over een tekst
- Uitleg en modeling door de leerkracht
- Metacognitief handelen
- Herhaald tekst lezen
- Aandacht voor woordenschat
- Voorkennis actualiseren
- Zelf verwoorden of zelf vragen stellen
- Visualiseren van de inhoud
- Samenwerken rondom een tekst
- Aantekeningen maken
- Samenvatten
- Vragen stellen over de tekst door leerkracht

Hieronder wordt ingegaan op Close Reading, een aanpak die vaak gebruikt wordt in het basisonderwijs. In Close Reading worden meerdere van bovenstaande activiteiten ingezet. Ook de klassendiscussie wordt nader belicht.

9.2.1 Close Reading

Bij Close Reading of nauwkeurig lezen gaat het om een mix van de hierboven genoemde effectieve leeractiviteiten.⁹¹ Close Reading, als reactie op het vluchtige lezen, is in de praktijk vaak verworden tot: 'De tekst drie keer lezen'. Maar Close Reading is méér dan dat. Wanneer het herhaald lezen compleet wordt aangeboden wordt er volgens Smits en Van Koeven "gebruikgemaakt van niet verarmde, moeilijke teksten, het maken van aantekeningen, het stellen van vragen bij een tekst en het uitvoeren van opdrachten na het lezen waarbij aan de tekst ontleende informatie kan worden gebruikt."⁹²

Close Reading bevat de volgende didactische aspecten⁹³:

- De leerkracht leest de tekst eerst zelf en kiest een fragment dat complex genoeg is om de kinderen uit te dagen.
- Ze bepaalt verschillende tekstafhankelijke vragen die ze zou kunnen stellen, afhankelijk van de gesprekken tussen de kinderen onderling en met haar. Ze geeft niet te veel voorkennis vooraf, tenzij dit nodig is om verwarring te voorkomen.
- Ze nodigt de kinderen uit de tekst te lezen en te herlezen – eventueel verdeeld over verschillende lessen – waarbij ze aantekeningen maken, zichzelf vragen stellen en dieper in de tekst duiken.
- Ze maakt ruimte voor een uitgebreide reflectie over de tekst, in een discussie tussen de kinderen en met haar. Hoe reageerden de kinderen? Wat was hun begripsniveau? Hoe verbetert de leerkracht bij de kinderen de houding om moeite te doen de tekst nauwkeurig te lezen om er iets van te leren?

⁹¹ Fisher & Frey (2012)

⁹² Smits & Van Koeven (2020)

⁹³ Filipiak (2017)

Herlezen, aantekeningen maken, samenvatten, monitoren, samenwerken, redeneren, discussiëren, en reflecteren zijn belangrijke vaardigheden die in Close Reading centraal staan.

Onderzoeken in Nederland bevestigen dat bovenstaande leeractiviteiten effectief zijn, maar ook dat de manier waarop ze worden aangeboden medebepalend zijn voor de effectiviteit ervan.⁹⁴ Alles staat of valt dus met de kwaliteit van de teksten, de opdrachten en de leerkracht.

9.2.2 Discussie of (klassen)gesprek

Houtveen et al.⁹⁵ wijden een heel hoofdstuk aan de discussie. Ze formuleren de volgende consequenties voor het onderwijs:

- "Het lijkt aan te raden discussie over gelezen teksten op te nemen als onderdeel van het begrijpend-leesonderwijs.
- Discussiëren over een tekst in een groep is geen doel van het begrijpend-leesonderwijs, maar een middel. Om begrip van een tekst te bevorderen is het niet voldoende om de leerlingen eenvoudigweg bij elkaar te zetten en te laten praten over de tekst.
- Een productieve discussie is gestructureerd en het is voor de leerlingen duidelijk wat het doel van het gesprek is.
- Het doel van de discussie bepaalt de relatieve bijdrage van leerkracht en leerlingen.
- Voorwaarde voor het voeren van een discussie is het stellen van open of authentieke vragen door de leerkracht.
- De leerkracht ondersteunt het redeneren van de leerlingen over een tekst door:
- Voor te doen hoe informatie uit een tekst te gebruiken om een argument te ondersteunen, of leerlingen aanmoedigen dat te doen.
- Leerlingen te leren om tegenargumenten te bedenken bij de positie die een medeleerling inneemt.
- Leerlingen te leren functioneren in een discussie met andere leerlingen. Dit gebeurt dan niet tijdens de discussie, maar voor of na de discussie. Daarbij kan het gaan om leerlingen te helpen kenmerken van de taak te herkennen (bijvoorbeeld: Wat ging vandaag goed in jullie discussie? Hoe zouden we de discussie kunnen verbeteren? Wat zouden we kunnen doen om elkaar te helpen de tekst beter te begrijpen?).
- Leerlingen te helpen zelf zaken die niet goed gaan tijdens de discussie op te lossen."⁹⁶

Het is zinvol om klassengesprekken te houden over zowel non-fictie- als fictieteksten. Chambers zegt hierover: "We weten pas wat we denken als we het onszelf horen zeggen."⁹⁷ Zijn – door diverse experts geprezen – aanpak is gericht op praten over boeken; dit versterkt leesmotivatie en literaire competentie.

⁹⁴ Schuppert & Van den Bergh (2017); Glopper (2018); Okkinga (2018); Van der Meulen (2015); Bakker & Bieze (2017); Moeken (2016)

⁹⁵ Houtveen, Van Steensel & De la Rie (2019)

⁹⁶ Soter e.a. (2008). In: Houtveen, Van Steensel & De la Rie (2019)

⁹⁷ Chambers (2012). Op: www.lezen.nl

9.3 Het gebruik van ICT

Het gebruik van goede ICT-toepassingen kan bijdragen aan goed onderwijs, maar er zijn ook risico's:⁹⁸

1 Moeite met de focus op leren

Het gebruik van ICT in leerprocessen kan op allerlei manieren afleiden van het leerproces. Dat kan komen doordat sociale media of games op hetzelfde device om aandacht strijden, maar ook doordat de bediening van de technologie te veel vergt van het kind.

2 Zwakke didactische benadering

In software voor het onderwijs wordt vaak teruggegrepen op ineffectieve werkvormen uit methodes die het niveau van *drill-and-practice* en meerkeuze niet overstijgen. Onderzoek laat zien dat dit type software verwaarloosbare en soms negatieve effecten heeft voor het leerproces. Juist zwakke leerlingen lopen extra risico's omdat deze programma's systematisch hun leeraanbod verarmen.

3 Leerproblemen door overmatig internetgebruik

Nederlandse kinderen en jongeren maken thuis vaak en langdurig gebruik van internet. Het feit dat het de grote platforms vaak lukt om volwassenen en kinderen vele uren per dag te laten surfen op internet, lijkt te leiden tot een vermindering van het vermogen tot langdurige aandacht en diep lezen, tot een verminderde capaciteit van het werkgeheugen en tot verminderde empathie.

4 Verdringing

Onderwijs met ICT kan negatieve effecten hebben doordat ICT andere effectievere werkvormen verdringt. Het gebruik van oefensoftware met een lage didactische kwaliteit vermindert daarmee de tijd voor belangrijkere leerprocessen.

Smits en Van Koeven⁹⁹ stellen dat je kinderen in het kader van oefenen kunt ondersteunen en kunt verrijken met ICT als dit op een kritische en creatieve manier wordt gedaan. Denk aan ondersteuning door teksten toegankelijker te maken (digitale boeken op tablets, gebruikmaken van luisterboeken of voorleessoftware) of door informatie te structureren (zoals mindmapprogramma's, programma's die spraak omzetten in tekst). Bij het gebruik van ICT om het onderwijs te verrijken kan ook gedacht worden aan kennis opbouwen (digitale teksten, (instructie)filmpjes, websites en games) of het gebruik van ICT met toepassingen die interactie uitlokken waarmee kinderen met elkaar in gesprek gaan over thema's of boeken.

⁹⁸ Diverse bronnen; zie Smits & Van Koeven (2020)

⁹⁹ Smits & Van Koeven (2020)

DAAROM IN BLINK TAAL & LEZEN

In Blink Taal & Lezen wordt ingezet op natuurlijk vrij lezen en rijk lezen. Opdrachten in het werkboek zijn geen ‘losse oefeningen’ maar krachtige ontwerp opdrachten die aanzetten tot actief nadenken, onderzoeken en ontwerpen – omdat zulke opdrachten leiden tot lees- en taalontwikkeling. In Blink Taal & Lezen komen geen losse teksten voor met daarbij een aantal vragen. De kinderen worden in een toets wel voorbereid op de manier van vragen stellen en de vraagtypes in de LVS-toetsen (zie Hoofdstuk 11.2).

Technisch en vloeiend lezen

Stillezen, duolezen, tutorlezen, theaterlezen, meelezen van korte teksten en boeken, fluisterlezen, papegaailezen, echolezen en radiolezen worden veelvuldig als leeractiviteit ingezet. Het technisch lezen wordt geoefend met teksten lezen (en, indien nodig, ondersteund lezen), niet met het lezen van woordrijen. In groep 4 wordt wél expliciet aandacht besteed aan wat we ‘woorden oefenen’ hebben genoemd, wanneer dit ondersteunend is voor het lezen van een tekst. Bij woorden oefenen gaat het om woorden uit de tekst(en) waar ‘iets mee aan de hand is’. Denk aan bijvoorbeeld de uitspraak van leenwoorden, woorden met een specifieke woordbouw, of woorden die qua betekenis met elkaar te maken hebben. Zo worden kinderen even geattendeerd op deze woorden en herkennen ze de woorden makkelijker en sneller in de tekst die ze vervolgens gaan lezen.

Begrijpend en verdiepend lezen

Blink Taal & Lezen is door het werken met grotere thema's die gaan over ‘de echte wereld’ nadrukkelijk bezig nieuwe kennis te organiseren en structureren, door die te koppelen aan eerder opgedane kennis (in een andere tekst of boek dat in het thema al aan bod is gekomen) en kennis uit andere bronnen (bijvoorbeeld uit een thema van wereldoriëntatie of met verhalen, foto's en filmpjes op het digibord). De kinderen verwoorden wat ze van een tekst hebben begrepen of wat ze ervan vinden, zowel direct gerelateerd aan de leestekst als een stap verder, wanneer ze op basis van de tekst gaan spreken of schrijven. In de lessen komt ook regelmatig een opdracht voor waarin je eerst jezelf vragen stelt bij een tekst, naast een verdiepende vraag die een leerkracht over een tekst kan stellen. Ze werken in het lezen en in de opdrachten daarover regelmatig samen. Aantekeningen maken en samenvatten komen op een logische, betekenisvolle manier aan de orde.

Close Reading

De uitgangspunten van Close Reading komen terug in de lessen van Blink Taal & Lezen. Het draait om rijke teksten met zinvolle vragen en opdrachten. Daarbij lezen en herlezen de kinderen nauwkeurig een (pittige) tekst. Ze maken aantekeningen, stellen of beantwoorden vragen bij een tekst en voeren opdrachten uit na het lezen waarbij ze informatie uit de tekst gebruiken.

Discussie of (klassen)gesprek

Er vindt in Blink Taal & Lezen veel interactie plaats na het lezen – in de vorm van spreken en schrijven. Zo worden er betogen, discussies, klassengesprekken en boekgesprekken gehouden aan de hand van vragen of stellingen die het lezen helpen verdiepen. Hierbij wordt de aanpak van Beers & Probst, Chambers en Van Koeven et al. ingezet. Op deze manier zijn de vaardigheden, lezen, gesprekken voeren, spreken en schrijven op een logische manier met elkaar verbonden.

ICT

Blink Taal & Lezen zet ICT kritisch in: alleen daar waar het een meerwaarde voor het leerproces oplevert. Dit gebeurt door teksten en boeken toegankelijker te maken met digitale boeken, luisterboeken en voorleessoftware. In groep 4 zijn bovendien alle teksten als luisterversie beschikbaar voor de kinderen (ondersteund lezen). Kinderen werken aan kennisopbouw met behulp van bronnen op het internet. Daarnaast wordt veel gebruikgemaakt van filmpjes aan het begin van een les die zorgen voor kennis over het onderwerp van een tekst en daarnaast van gerichte instructie in de vorm van Minicolleges op het digibord.

10 Instructie en differentiatie

Hoe leren kinderen lezen? Hoe ontwikkelen ze hun mondelinge en schriftelijke taalvaardigheid optimaal? Welke instructie, ondersteuning en differentiatie zijn daarbij zinvol? Kortom, wat is effectieve lees- en taaldidactiek? Smits en van Koeven geven aan dat het allereerst van belang is om onderscheid te maken tussen leerprocessen en ontwikkelingsprocessen.

Bij **leerprocessen** gaat het om expliciete processen waarbij duidelijk instructie nodig is. Denk hierbij aan leren decoderen of het leren van grammaticaregels. Bij **ontwikkelingsprocessen** gaat het om impliciete processen, zoals het leren begrijpen van teksten. Daarbij staat frequent en gemotiveerd oefenen met adequate ondersteuning en feedback centraal.¹⁰⁰

Smits en Van Koeven geven aan dat leerkrachten in het onderwijs het liefst in alle leesonderdelen expliciete instructie willen geven:

Vinden ze leesbegrip moeilijk, dan leren we ze leesstrategieën. Hebben ze een zwakke leesvaardigheid, dan gaan we woorden met specifieke moeilijkheden met ze oefenen. (...) Deze werkwijzen zijn gebaseerd op misconcepten rondom taalonderwijs en taalontwikkeling. Vaardigheden als aanvankelijk lezen of rekenen moeten expliciet worden aangeleerd, maar dat dit ook voor woordenschat of leesbegrip geldt is een hardnekkig misverstand. Expliciet aangeleerde kennis en vaardigheden leiden niet vanzelfsprekend tot impliciete ontwikkelingsprocessen. (...) Als we leren van taal zien als een ontwikkelingsproces, ziet het onderwijs er heel anders uit.

Leerkrachten scheppen dan voorwaarden om te leren. Ze roosteren tijd in, zodat leerlingen frequent kunnen lezen in zelfgekozen boeken, ze zorgen voor rijke teksten aansluitend bij uitdagende thema's, voor interessante gesprekken over diepgaande vragen en voor (schrijf) opdrachten rond die thema's.¹⁰¹

Hieronder wordt verder ingegaan op welke manier instructie daadwerkelijk effectief ingezet kan worden in het leesonderwijs en hoe er in de klas gedifferentieerd kan worden.

10.1 Instructie

Er wordt in het onderwijs veel gebruikgemaakt van instructiemodellen, waarbij het *directe instructiemodel* het meest bekend is. Smits en Van Koeven zeggen hierover:

Het directe instructiemodel bestaat al lange tijd en uit onderzoek blijken positieve effecten (onder andere Hattie, 2009). In het directe instructiemodel, afgekort DI (ook – met kleine varianten – het ADI-, IGD- of EDI-model) wordt de leerstof in kleine stapjes verdeeld die in fases wordt aangeleerd. Eerst wordt teruggeblikt op de vorige les, dan wordt de nieuwe lesstof gepresenteerd, oefenen leerlingen het geleerde onder begeleiding en vervolgens zelfstandig.

¹⁰⁰ Smits & Van Koeven (2020)

¹⁰¹ Smits & Van Koeven (2020)

Tot slot wordt nagegaan of iedere leerling de stof heeft begrepen. Goede leraren blijken veel strategieën uit het directe instructiemodel toe te passen. Zij zijn helder in wat ze van leerlingen verwachten, ze hebben hoge verwachtingen van alle leerlingen en besteden veel aandacht aan interactie.¹⁰²

Het is niet nodig om alle ‘leesonderdelen’ expliciet aan te leren en te oefenen. Smits en Van Koeven zeggen hierover:

Een model als het directe instructiemodel is vooral geschikt voor het aanvankelijk leren lezen. Wanneer je het directe instructiemodel ook gebruikt voor vloeiend lezen, woordenschat of leesbegrip bestaat het gevaar dat je processen die gericht zijn op ontwikkeling instrumenteel gaat benaderen en het aanleren van woorddefinities of leesstrategieën gaat benadrukken in plaats van het lezen van boeken of het schrijven van teksten.¹⁰³

10.2 Differentiatie

Een leerkracht houdt rekening met verschillen tussen kinderen en de manier waarop zij dat doet is bepalend voor de groei en motivatie van de kinderen, oftewel er is sprake van **differentiatie**.

Een definitie van **differentiatie** is de volgende:

Differentiatie is een onderwijsbenadering waarbij leraren proactief aanpassingen doen in de inhoud van het onderwijs, de leermaterialen, de gevraagde leeractiviteiten en de producten van leerlingen om tegemoet te komen aan verschillende leerbehoeften van individuele leerlingen of van kleine groepen leerlingen, om daarmee de leermogelijkheden van alle leerlingen in de klas te vergroten.¹⁰⁴

Hieronder wordt ingegaan op drie aandachtspunten over differentiatie in het leesonderwijs: **homogene** en **heterogene groepen**, het **drielagenmodel** en **scaffolding**.

10.2.1 Homogene en heterogene groepen

Vaak wordt een klas gesplitst in min of meer **homogene**, gelijke (niveau)groepen. Uit onderzoek¹⁰⁵ onder kinderen van groep 6 en 7 is echter gebleken dat **heterogeen** (gemengd) groeperen effectiever is voor de begripsvorming van alle kinderen. Het werken in een homogene groep is vooral nadelig voor zwakke lezers. Van de Mortel en Bouwman¹⁰⁶ zeggen dat het lezen in homogene niveaugroepen geen effectieve manier is om het onderwijs in voortgezet lezen vorm te geven. Zwakke lezers krijgen dan te weinig instructie, stimuleren elkaar niet, horen geen voorbeelden van goede lezers en oefenen te weinig met toegepast lezen.

¹⁰² Smits & Van Koeven (2020)

¹⁰³ Smits & Van Koeven (2020)

¹⁰⁴ Tomlinson (2003). In: Van der Vegt, Kieft & Bekkers (2019)

¹⁰⁵ Murphy e.a. (2017). In: Houtveen, Van Steensel & De la Rie (2019)

¹⁰⁶ Van de Mortel & Bouwman (2019)

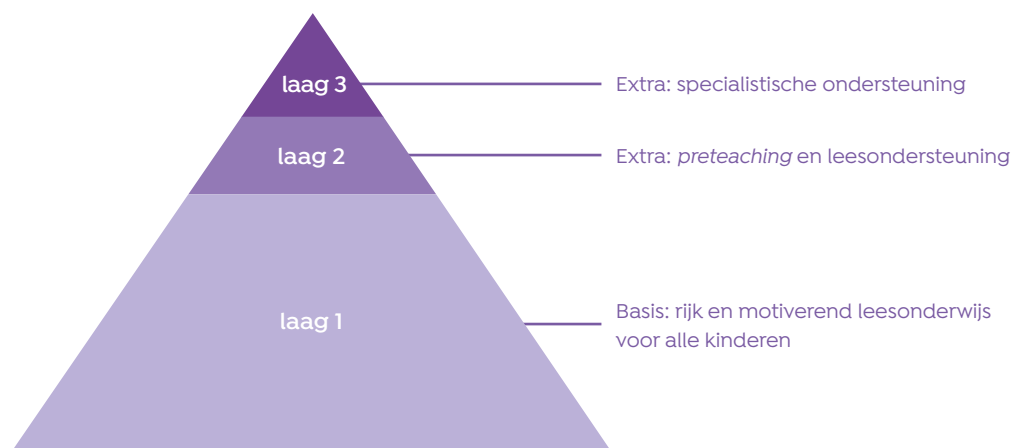
Smits spreekt in dit verband over 'verarmende differentiatie': kinderen in de 'zorggroep' moeten nog meer oefeningetjes maken in hun werkboek, of driloefeningen op de computer, veelal meerkeuze-opdrachten. Dit is juist voor zwakkere kinderen schadelijk.¹⁰⁷ Zij lezen of schrijven veel minder dan hun vlotter lezende klasgenoten die in hun 'plusboeken' uitdagende opdrachten mogen uitvoeren.¹⁰⁸

Het rapport van Houtveen et al. bevestigt dat heterogene groepen de voorkeur hebben boven homogene.¹⁰⁹

- Juist voor begripsvorming is het belangrijk alle kinderen, dus ook zwakkere lezers, een rijk leerstofaanbod te bieden.
- Een goed differentiatiemodel is niet het homogeen groeperen van kinderen, maar een 'stapeling' van aanbod en tijd:
 - De eerste 'laag' (laag 1) betreft een rijk leerstofaanbod dat aan alle kinderen in de heterogene groep wordt aangeboden. Binnen dit basisaanbod kunnen ondersteuningsvormen ingebouwd worden om zwakkere leerlingen te ondersteunen. Voorbeelden hiervan zijn de teksten samen met de zwakkere lezers of in heterogeen samengestelde tweetallen lezen, zodat sterke lezers zwakkere lezers kunnen helpen, of variëren in moeilijkheidsgraad van te lezen boeken.
 - Laag 2 is bedoeld om de zwakkere leerlingen in de gelegenheid te stellen in voldoende mate van het basisaanbod te profiteren. Dit kan bijvoorbeeld door het uitbreiden van de tijd die deze kinderen krijgen om te lezen.

Kinderen moeten dus zo veel mogelijk samen optrekken (een rijk aanbod voor de hele groep) en waar nodig extra uitdaging, of extra ondersteuning en tijd krijgen. Dit kan met het **drielagenmodel**, dat hieronder wordt toegelicht.

10.2.2 Het drielagenmodel



¹⁰⁷ Smits (2020)

¹⁰⁸ Smits (2020)

¹⁰⁹ Houtveen, Van Steensel & De la Rie (2019)

Het drielagenmodel is goed bruikbaar om te differentiëren. Smits en Van Koeven leggen dit model als volgt uit:

Het gaat ervan uit dat voor alle leerlingen in laag 1 rijk en motiverend taal- en leesonderwijs wordt georganiseerd waarin wordt gedifferentieerd via **scaffolding** (zie Subparagraaf 10.2.3). Zowel vlot presterende als zwakke leerlingen moeten daarvan profiteren. Voor leerlingen die dat nodig hebben, wordt daarbovenop in laag 2 extra ondersteuning gegeven in de vorm van preteaching en reteaching binnen de klas.

Leerlingen die daaraan niet genoeg hebben, krijgen specialistische ondersteuning (laag 3). Het is van groot belang om leerlingen niet te snel te indiceren voor laag 2 en 3.¹¹⁰ Het is vaak beter om de kwaliteit van laag 1 te versterken door meer herhaling en meer expliciete focus op leerlingen die wat minder vlot meekomen.

Het drielagenmodel is in zichzelf niet effectief voor risicoleerlingen. Het gaat erom dat de inhoud van de drie lagen effectief wordt vormgegeven met essentiële onderwijskundige principes die in alle lagen van het model worden toegepast: duurzaam en betekenisvol (interessante thema's, materialen en opdrachten), herhaling, spreiding (over de tijd verspreid herhalen), ondersteuning en verbinding (tussen gesproken en geschreven taal, tussen tekst en beelden, tussen thuis en school).¹¹¹

10.2.3 Scaffolding

Scaffolding ('het plaatsen van een steiger' in het Engels) biedt de ondersteuning die nodig is om te differentiëren in het drielagenmodel. Een leerkracht zet als het ware iets voor een kind 'in de steigers'. Dit gebeurt tijdelijk om een kind te ondersteunen. Wanneer het niet meer nodig is, worden de steigers weer weggehaald.

Scaffolding is belangrijk omdat het taal- en leeszwakke kinderen helpt om dezelfde rijke teksten te kunnen begrijpen en dezelfde opdrachten te kunnen maken als de andere kinderen. Op deze manier hoeft het lees- en taalonderwijs niet te verarmen.

Scaffolding kan op veel verschillende manieren worden ingezet om taal- en leeszwakke kinderen te ondersteunen. Voorbeelden hiervan zijn:

- Het inzetten van modeling: hardop denkend voordoen van een (deel van een) lees-, spreek-, of schrijftaak waarbij je laat zien hoe je deze taak kunt aanpakken. Hiermee hebben kinderen al een goed voorbeeld gezien als zij zelfstandig de taak moeten uitvoeren.
- Het gebruiken van prompts (dingen die een leerkracht kan zeggen of doen waarmee zij de aandacht vestigt op een specifiek stukje van de uiting en stuurt op zelfcorrectie) (Smits & Van Koeven, 2020) of het geven van impliciete feedback. De leerkracht herhaalt dan de uiting van de leerling in een volledige zin met daarin bijvoorbeeld een vaktaalwoord verwerkt. Ook kan de leerkracht uitingen van leerlingen herformuleren en uitbreiden of ze expliciet herinneren aan specifieke woorden of formuleringen. Correcte taaluitingen kan de leerkracht herhalen en kunnen als goed voorbeeld dienen voor andere leerlingen. Daarnaast kan de leerkracht leerlingen ondersteunen bij het maken van de juiste denkstappen en ze aanmoedigen deze denkstappen hardop te verwoorden (Smit, Gijsel & Bakker, 2020).

¹¹⁰ Balu e.a. (2015). In: Smits & Van Koeven (2020)

¹¹¹ Smits & Van Koeven (2020)

- Kinderen laten samenwerken bij taal en lezen (Hoogeveen, 2012; Smits & Van Koeven, 2020). Door het samenwerken ontstaat een betekenisvolle context die uitnodigt tot het gebruik van taal en waarbij taal- en leeszwakke kinderen van hun sterkere klasgenoot kunnen leren (peer-scaffolding).
- Het inzetten van fysieke hulpmiddelen bij het spreken en schrijven. Denk bij het spreken bijvoorbeeld aan het gebruiken van een gespreksagenda bij het voeren van gesprekken om vast te houden aan de verschillende subonderwerpen. Maar ook kaders met randvoorwaarden, zoals kaartjes met gespreksregels kunnen kinderen houvast geven. Bij monologen zoals spreekbeurten kan het helpen om voorwerpen waar de leerling over gaat vertellen op volgorde klaar te leggen. Bij het schrijven kunnen schrijfkaders met voorgestructureerde stukjes tekst een kind op gang helpen met het beginnen van een tekst. Om kinderen houvast te bieden bij het genereren van inhoud van een tekst en het structureren van de ideeën voor de tekst kun je voorgestructureerde graphic organizers gebruiken, waarin kinderen de belangrijkste inhoud voor hun tekst kunnen verzamelen. Verder hebben zwakke schrijvers veel baat bij het zien van modelteksten, zodat ze een goed beeld hebben van wat er van ze verwacht wordt.
- Het inzetten van ICT-middelen, zoals voorleessoftware, mindmapsoftware, vertaalsoftware, spellingcontrole om het schrijven en/of lezen te ondersteunen. Zwakkere schrijvers vinden het soms fijner om hun tekst op de computer te maken, omdat je je tekst makkelijker kunt veranderen en verbeteren. De computer kan ook worden ingezet om kinderen filmpjes, afbeeldingen, teksten en websites te laten bekijken die helpen om zich te oriënteren op teksten of thema's en om kennis op te bouwen.

10.2.4 Taalsterke kinderen

Om taalsterke kinderen gemotiveerd te houden, is het belangrijk om ze voldoende uitdaging te bieden, zodat ook zij hun taalvaardigheid verder kunnen ontwikkelen. Taal- en leessterke kinderen kun je bijvoorbeeld extra uitdagen met complexere of langere teksten over hetzelfde onderwerp, of door de spreek- of schrijfpdracht aan te passen aan hun taal- en denkniveau (Vaessen-Moonen, 2025).

Voor kinderen met een sterke mondelinge en/of schriftelijke taalvaardigheid is het van belang dat ze voldoende uitgedaagd worden en de ruimte krijgen om op een abstracter niveau te denken, te praten en te schrijven. Je kunt hierbij denken aan de hogere orde denkvaardigheden (analyseren, evalueren en creëren uit de taxonomie van Bloom, zie afbeelding). In groepjes waar het taalvaardigheidsniveau van leerlingen niet al te ver uit elkaar ligt, kunnen kinderen door complexere en kritischere vragen van de leerkracht samen een onderwerp verder uitdiepen en uitwerken. Verder kan de leerkracht bij spreek-, gespreks- en schrijftaken die deze kinderen gaan uitvoeren vooraf aanvullende criteria afspreken. Denk hierbij aan een grotere omvang, inhoudelijke aanvulling en/of verdieping, of aanvullende eisen wat betreft correctheid. Het is daarbij wel belangrijk om na afloop van de taak samen met het kind op deze aanvullende criteria te reflecteren, om te monitoren of de uitvoering van de taak voldeed aan deze criteria en om te checken of de opdracht goed aansluit bij de ontwikkelingsbehoefte van het kind.

Taxonomie van Bloom

6. Creëren

Nieuwe ideeën, producten of gezichtspunten genereren
Ontwerpen, maken plannen, produceren, uitvinden, bouwen

5. Evalueren

Motiveren of rechtvaardigen van een besluit of gebeurtenis
Controleren, hypothetiseren, bekritisieren, experimenteren, beoordelen

4. Analyseren

Informatie in stukken opdelen om de verbanden en relaties te onderzoeken
Vergelijken, organiseren, uit elkaar halen, ondervragen, vinden

3. Toepassen

Informatie in een andere context gebruiken
Bewerkstelligen, uitvoeren, gebruiken, toepassen

2. Begrijpen

Ideeën of concepten uitleggen
Interpreteren, samenvatten, benoemen, classificeren, uitleggen

1. Onthouden

Informatie herinneren
Herkennen, beschrijven, benoemen

Hogere orde denken ↑

DAAROM IN BLINK TAAL & LEZEN

Het beter worden in lezen, spreken en schrijven van kinderen is voor het grootste deel een ontwikkelingsproces. In Blink Taal & Lezen wordt dit gefaciliteerd door:

- de kinderen veel te laten lezen in (zelfgekozen) boeken;
- in de lessen rijke teksten aan te bieden die passen bij uitdagende thema's;
- over die teksten interessante gesprekken te voeren en diepgaande vragen te stellen;
- motiverende spreek- en schrijfo opdrachten te geven rond die teksten, zodat ze iedere week actief oefenen met deze vaardigheden.

Op die manier oefenen kinderen veel en worden ze met de juiste feedback en ondersteuning steeds betere lezers, sprekers en schrijvers. Dit rijke en motiverende taalonderwijs is de basis voor álle kinderen. Differentiëren gebeurt door een intensivering van het aanbod met behulp van scaffolding. Omgaan met verschillen gebeurt door bovenop het basisaanbod ondersteuning te bieden volgens het drielagenmodel.

Instructie

Bij Blink Taal & Lezen wordt het directe instructiemodel gericht ingezet door bij alle lessen en activiteiten de doelen vooraf te benoemen en hoge verwachtingen te hebben van kinderen:

iedereen moet aan de les mee kunnen doen en de opdrachten zijn vaak gericht op de meer hogere orde denkvaardigheden.

Strategieën en aanpakken specifiek gericht op lezen worden behandeld in de Minicolleges. Dit is een korte instructie over een onderdeel van het lezen. Deze Minicolleges passen bij de teksten en het leesdoel van een les Lezen (les 1 van de lessenreeks). Strategieën en aanpakken die meer gericht zijn op het achteraf verwerken van een tekst, bijvoorbeeld samenvatten, worden aangeboden op het moment dat kinderen ermee aan de slag gaan, en dat is vaak in de les Voorbereiden (les 2 van de lessenreeks), die voorafgaat aan de les Spreken-Schrijven (les 3 van de lessenreeks). De aanpakken voor de spreek- en schrijfproducten worden expliciet aangeboden aan het begin van les 3, door middel van het stappenplan in het bronnenboek en een tutorial op het digibord.

Differentiatie

Blink Taal & Lezen is erop gericht om kinderen zo veel mogelijk samen op te laten trekken, dus om te werken in heterogene groepen. De teksten en de werkvormen zijn voor alle kinderen gelijk, waarbij ze allemaal optimaal profiteren en leren – de klas wordt dus niet gesplitst in homogene niveaugroepjes. De basis is een rijk aanbod voor de hele groep en waar nodig extra uitdaging, ondersteuning en/of tijd voor de kinderen die het nodig hebben. (zie verder 'Drielagenmodel' hieronder)

Drielagenmodel

In Blink Taal & Lezen wordt het drielagenmodel als uitgangspunt gebruikt. Laag 1 bestaat uit onderwijs aan de gehele groep met extra ondersteuning voor zwakke lezers in de vorm van scaffolding binnen de les. In laag 2 wordt het onderwijs of de teksten niet versimpeld; daar wordt extra ondersteuning ingezet, in de vorm van preteaching en leesondersteuning binnen de klas, meer tijd om te lezen voor de zwakke lezers en het herhalen en ondersteunen van het lezen door bijvoorbeeld voorlezen, nalezen, papegaaielen, voor-koor-zelf lezen, duolezen en tutorlezen.

In de Voorbeeldplanningen, Lesvoorbereidingen en de Leraarbladen wordt aangegeven hoe de leesondersteuning bij de Leesclub en de preteaching bij de Wereldleeslessen ingezet kan worden en hoe er gedifferentieerd kan worden door bijvoorbeeld de keuze in rollen bij theaterlezen of extra teksten voor geïnteresseerde kinderen.

De kinderen die niet genoeg profiteren van het aangeboden in laag 1 en 2 hebben specialistische hulp nodig. Dit zit in laag 3.

Scaffolding

Scaffolding wordt vormgegeven door veel samenwerkingsopdrachten in de lessen zodat er ook sprake kan zijn van peer-scaffolding. Kinderen leren van elkaar, hebben lol, motiveren elkaar en hebben geen 'etiket' van sterke of zwakke lezer.

In de lessen worden o.a. verhelderende filmpjes en foto's, teksten of internetsites ingezet om kinderen te helpen zich te oriënteren op teksten of thema's en kennis op te bouwen.

ICT-middelen (zoals voorleessoftware) helpen om het schrijven, lezen of het uitvoeren van opdrachten te ondersteunen. De kinderen die nog wat minder gemotiveerd zijn om te lezen of niet leesvaardig genoeg zijn, kunnen in groep 4 in de Luisterclub de teksten en Leesclubboeken luisteren (en eventueel meelesen).

Taalsterke kinderen

De aanpak van Blink Taal & Lezen is uitdagend voor alle kinderen, en zeker ook voor de taalsterke kinderen. De opdrachten zijn geen 'invulopdrachtjes', maar opdrachten die uitdagen om na te denken over een tekst, om zelf daar iets van te vinden en om daar vervolgens uiting aan te geven in een spreek- of schrijfproduct. Dat betekent dat de taalsterke kinderen zowel in de inhoud als de vorm veel ruimte hebben om verdieping en creativiteit in te brengen. Wanneer je dat als leerkracht bij sommige kinderen niet uit de verf ziet komen, kun je eventueel aan deze kinderen een extra opdracht of aandachtspunt meegeven dat hen stuurt op die verdieping.

11 Volgen, begeleiden en toetsen

Het goed monitoren van kinderen in hun leesontwikkeling is een belangrijke taak voor leerkrachten, evenals het begeleiden van die kinderen waarbij het leren lezen moeizaam verloopt. Om de leesontwikkeling te volgen kunnen methode-onafhankelijke toetsen worden gebruikt. Het is belangrijk om te weten welke conclusies er verbonden kunnen worden aan de scores uit deze toetsen, en ook welke niet. Daarnaast is het volgen en begeleiden van kinderen door middel van **formatief handelen** een goede aanvulling om de leesontwikkeling te volgen. Hierover gaan de paragrafen 11.1 tm 11.4.

De ontwikkeling van de spreek- en schrijfvaardigheid verloopt over het algemeen grilliger en onvoorspelbaarder dan de ontwikkeling van de leesvaardigheid. Ook zijn er vaak grote verschillen in hoe kinderen binnen hetzelfde leerjaar presenteren. Wat het monitoren van den spreek- en schrijfontwikkeling verder lastig maakt, is dat er geen toetsen beschikbaar zijn. Om goed zicht te hebben op waar een kind behoefte aan heeft qua (extra) begeleiding of (extra) uitdaging, is het belangrijk om zowel naar het proces als naar het product te kijken. Meer hierover lees je paragraaf 11.5.

11.1 Leesniveau is een relatief begrip

Omdat leren lezen voor het grootste gedeelte een ontwikkelingsproces is en lezen een vaardigheid is waar een kind gaandeweg beter in wordt, kan niet worden gezegd dat iemand op moment X het geleerde Y zou moeten kunnen of weten. Leesniveau is niet alleen een kwestie van 'goed of fout' en ook niet ieder kind hoeft binnen dezelfde tijd op precies hetzelfde tempo te kunnen lezen. De een is eerder in staat om vlot te lezen dan de ander, net zoals de een ook sneller leert praten of eerder zonder zijwieltjes kan fietsen dan de ander. Dit maakt dat het op vaste momenten meten en beoordelen van een 'niveau van lezen' niet zinvol is en dat er in ieder geval niet te veel 'absolute waarde' aan gehecht moet worden.

Vaak wordt een kind na een leestoets afgezet tegen het gemiddelde, en daar zit per definitie altijd een deel van de groep onder, leggen Smits en Van Koeven uit:

Het Cito-leerlingvolgsysteem maakt gebruik van categorieën A t/m E, waar de verdeling A = 25%, B = 25%, C = 25%, D = 15%, E = 10% is. Of ze [Cito] gebruiken een I t/m V-verdeling met vijf groepen van 20%. Categorie C en III vormen daarbij het gemiddelde. Dat suggereert dat alle leerlingen die boven of onder III of C presteren boven- of ondergemiddeld presteren. Dat klopt niet. De kinderen die uitkomen in D/E of IV/V zijn eigenlijk onvoldoende afwijkend van het gemiddelde om van een probleem te kunnen spreken. Het is niet zo dat 25% (D en E) of zelfs 40% (IV en V) van de leerlingen zwak zouden presteren. Het is dus onterecht om op basis van de toetsresultaten te spreken van goed of zwak presterende leerlingen.¹¹²

¹¹² Smits & Van Koeven (2020)

Kortom, het leesniveau en of een kind boven- of ondergemiddeld leest, moet worden beschouwd als iets dat 'relatief' is en de resultaten op leestoetsen moeten niet te instrumenteel worden geïnterpreteerd.

Hieronder komen de veel voorkomende leestoetsen aan de orde en wordt beschreven hoe daar naar gekeken kan worden; dus wat er geconcludeerd kan worden aan de hand van de resultaten – en wat ook niet. Tot slot wordt besproken hoe dyslexie of andere leesproblemen achterhaald kunnen worden.

11.2 Methode-onafhankelijke toetsen

Leestoetsen worden methode-onafhankelijk aangeboden in leerlingvolgsystemen (LVS) zoals Cito, IEP, Boom en Diataal. De methode-onafhankelijke toetsen op het gebied van lezen richten zich op technisch lezen (op woord- en zinsniveau), op vloeiend lezen (alleen IEP) en op begrijpend lezen. Deze toetsen worden door scholen over het algemeen ingepland nadat de gemiddelde leerling het aanvankelijk lezen heeft afgerond.

11.2.1 Technisch lezen

Woordniveau

Bij de woordtoetsen technisch lezen (zoals de DMT) leest een kind een rijtje losse woorden hardop voor. Het leestempo en het aantal fouten worden gemeten. De resultaten tonen hoe goed een kind technisch kan decoderen en hoe vlot het verklankt.

Aan de resultaten op deze woordtoetsen wordt volgens verschillende experts¹¹³ over het algemeen te veel waarde gehecht. Veel oefenen leidt tot betere resultaten, waardoor scholen goed 'scoren'. Maar dit oefenen heeft – wrang genoeg – nauwelijks invloed op het verbeteren van snelheid van de woordherkenning van ongeoefende woorden en heeft geen transfer naar het lezen van teksten. (Zie ook paragraaf 9.1).

DMT-toetsen zijn bedoeld om de ontwikkeling van het technisch lezen van individuele kinderen te volgen en eventuele kinderen met dyslexie op te sporen. Ze zijn dus *signalerend* van aard en niet het *doel* van leesonderwijs. Er is nog te vaak sprake van 'teaching to the test': het onderwijs wordt ingericht om een toets zo goed mogelijk te doen, in plaats van zo goed mogelijk te leren lezen.

Tekstniveau

De AVI-toets van Cito is de bekendste technisch leestoets op tekstniveau. Deze toets meet hoe vlot en accuraat een kind een tekst leest. De leesteknische moeilijkheid van een tekst wordt uitgedrukt in een AVI-niveau.¹¹⁴ Dat toetsen van het lezen van teksten is op zichzelf nuttig. Wanneer uit de toets blijkt dat teksten lezen nog lastig is voor een kind, dan is dat iets waar een leerkracht gericht aandacht aan kan besteden, met allerlei begeleid hardop lezen-werkvormen (ondersteund lezen).

¹¹³ Houtveen, Van de Grift & Brokamp (2013); Martin-Chang, Levy & O'Neil (2007). In: Leesmonitor (2020)

¹¹⁴ Visser (1997)

Maar wat gebeurt er ook: de scores op die toetsen bepalen welk AVI-leesniveau een kind 'heeft'. Die AVI-niveaus worden vervolgens ingezet om te bepalen op welk niveau het kind 'wel en niet voor jezelf mag gaan lezen'. Het mag dan alleen boeken lezen op het niveau waarop het op de toets heeft gescoord. Dit oneigenlijke gebruik van de AVI-toetsen leidt tot het stigmatiseren en demotiveren van kinderen. Kinderen krijgen zo niet de kans om moeilijkere teksten te lezen die ze wel interessant vinden. Daardoor zouden ze juist meer kunnen leren en betere lezers kunnen worden. (Zie ook subparagrafen 4.4.1 en 4.4.2).

Ook in dit geval is de toets dus op zichzelf wel nuttig, maar wordt er een consequentie aan verbonden voor de inrichting van het leesonderwijs die niet gerechtvaardigd is en bovendien een ongewenst effect heeft.

11.2.2 Vloeiend lezen

Vloeiend lezen is de brug tussen technisch lezen en begrijpend lezen.¹¹⁵ Het gaat om lezen met *begrip en expressie*. In de IEP LVS technisch lezen wordt (als enige methode-onafhankelijke toets) naast leesteknik de leesexpressie getoetst. Bij leesexpressie leest een kind een tekst hardop zo mooi mogelijk voor. De leerkracht scoort op een aantal criteria, zoals vloeiendheid, intonatie, gebruik van leestekens, zinsmelodie, fouten (en eigen correctie daarop) en leestempo. Op deze manier naar lezen kijken heeft een toegevoegde waarde: is minder gericht op scores en meer op observatie van het leesgedrag. Bovendien geeft de manier waarop een kind een tekst hardop voorleest de leerkracht veel informatie over het begrip dat het heeft van de tekst.

11.2.3 Begrijpend lezen

Begrijpend lezen wordt op dit moment in methode-onafhankelijke volgtoetsen getoetst in de vorm van teksten met daarbij met name meerkeuzevragen. Voor begrijpend lezen geldt dat de achtergrondkennis en woordenschat die een kind over een bepaald onderwerp heeft van grote invloed is op de resultaten op een begrijpend lezen-toets. Dat maakt dat een begrijpend lezen-toets met name meet hoe goed het kind de informatieverwerking doet bij deze tekst. Zo'n toets geeft dus geen goed *algemeen* beeld over hoe het kind leest en teksten begrijpt. Een begrijpend lezen-toets meet dus geen *leesbegrip*, maar meer hoe goed een kind informatie kan verwerken op basis van een bepaalde tekst met een bepaald type vragen.

Bovendien lezen veel kinderen de tekst scannend bij het zoeken naar antwoorden op de vragen. Daarvoor hoeven ze niet per se de hele tekst te lezen en te doorgronden. Als deze vorm van toetsing dan ook nog de inrichting van het leesonderwijs bepaalt ('teaching to the test'), dan worden kinderen dus niet beter in begrijpend lezen, maar zijn ze alleen maar aan het oefenen in het kunnen beantwoorden van meerkeuzevragen bij een tekst. Deze aanpak leidt niet tot lezers die zelfstandig steeds complexere teksten kunnen lezen en begrijpen, zo nodig of gewenst ernaar kunnen handelen, erop kunnen reflecteren en teksten en de inhoud daarvan kritisch kunnen evalueren.

Het toetsen van begrijpend en verdiepend lezen is dus niet eenvoudig en het analyseren en trekken van conclusies op grond van scores al helemaal niet. De score op de toets geeft aan wat het begrip van een kind is m.b.t. deze specifieke tekst(en). Transfer van de gebruikte

¹¹⁵ Van de Mortel & Bouwman (2019)

vaardigheden naar andere teksten is niet altijd vanzelfsprekend.¹¹⁶ Toch wordt er in het (vervolg)onderwijs veel waarde gehecht aan de scores op LVS-toetsen Begrijpend Lezen. Smits en Van Koeven¹¹⁷ beschrijven dat naast de LVS-toetsen de toetsen van wereldoriëntatie – als deze begrips- en interpretatievragen bevatten – ook een beeld van het leesbegrip van kinderen geven. Alles beziend geeft formatief handelen meer informatie over werkelijk leesbegrip dan de methode-onafhankelijke leestoetsen (zie paragraaf 11.3).

11.3 Volgen en begeleiden door formatief handelen

Als het gaat om volgen en begeleiden, dan blijkt uit wetenschappelijk onderzoek¹¹⁸ dat toetsen alleen nuttig is als het inzicht geeft (aan leerkracht én kind) in het leesniveau en in de groei: de **leesontwikkeling**. Een toets moet daarbij aanknopingspunten geven voor de leerkracht om haar instructie of lesinhoud hierop af te stemmen. Het moet ook een kind tonen waar het staat en hoe het verder kan oefenen. Dit betekent dat de leerkracht formatief toetst, of zorgvuldiger geformuleerd, *formatief handelt* tijdens de leeslessen.

Ook de SLO¹¹⁹ beschrijft het belang van formatief handelen bij begrijpend lezen. Bij formatief handelen 'monitort' de leerkracht tijdens het leerproces constant waar een kind staat, om zo een goed beeld te vormen van hoever het gevorderd is en om feedback te krijgen op de effectiviteit van het eigen lesgeven. De verkregen inzichten kunnen gebruikt worden om het kind verder te helpen bij het leren lezen.

Om kinderen op die manier te monitoren is een combinatie van drie elementen nodig: portfolio-achtige middelen (leesblog, reflecties, plannen, inschatting van het huidige niveau etc.), observaties van de leerkracht en een objectieve, diagnostische toets zonder norm.

Formatief handelen is het tegenovergestelde van **summatief evalueren**. Deze manier van evalueren wordt ingezet aan het eind van het leerproces. Dan wordt getoetst of een leerling de vooraf bepaalde leerdoelen heeft bereikt. Summatief evalueren is dus geschikt om een periode af te sluiten en te meten wat er tot dan toe geleerd is. Methode-onafhankelijke toetsen worden veelal summatief gebruikt in het onderwijs. Ook in methodes worden vooral summatieve toetsen ingezet.

11.4 Begeleiden bij leesproblemen en dyslexie

Bij kinderen met leesproblemen en dyslexie is intensieve en passende begeleiding in het onderwijs nodig. Deze begeleiding kan plaatsvinden op verschillende ondersteuningsniveaus, zoals uitgewerkt in het *Stimuleringsprogramma Aanpak Dyslexie*.¹²⁰ Er zijn daarin vier ondersteuningsniveaus uitgewerkt, die zijn gestoeld op dezelfde opvatting als het drielagenmodel waarbij alle kinderen een rijk aanbod krijgen. Daar waar nodig komen er

¹¹⁶ Espin (2020), persoonlijke communicatie

¹¹⁷ Smits & Van Koeven (2020)

¹¹⁸ Afflerbach e.a. (2015, 2018). In: Houtveen, Van Steensel & De la Rie (2019)

¹¹⁹ Noteboom, Silfhout & Tammes (2019)

¹²⁰ Stimuleringsprogramma Aanpak Dyslexie (2021)

voor bepaalde kinderen interventies bij. Dit betekent dus voor die ondersteuning dat er iets *bijkomt* in plaats van iets *vervangen* wordt.

Begeleiding op ondersteuningsniveau 1 en 2 vindt plaats door de leerkracht, op niveau 2 vaak in overleg met een intern begeleider (IB'er) en zoveel mogelijk met het lesmateriaal van de leesmethode(s) die voor de gehele klas gebruikt worden. Op ondersteuningsniveau 3 en 4 komt meer gespecialiseerde hulp in beeld en kunnen er aanvullende ondersteunende materialen of methodieken in gezet worden, naast de leesmethode.

Smits en Van Koeven¹²¹ spreken over 'getrapt' interventies inzetten bij leesproblemen. Ze pleiten altijd met eenvoudige interventies te starten, die makkelijk te organiseren zijn binnen de klas. Alleen als deze interventies na een paar maanden geen effect hebben kunnen zwaardere interventies worden ingezet.

11.5 Ontwikkeling in spreken en schrijven

Het volgen van de mondelinge taalontwikkeling is niet eenvoudig. Er zijn immers -met uitzondering van luistertoetsen – geen standaardtoetsen voorhanden om de spreek- en gespreksvaardigheid te monitoren. Mondelinge taalvaardigheid is bij uitstek een vaardigheid die je volgt door formatief handelen. Met observatie-instrumenten die passen bij de leerlijnen en tussendoelen voor mondelinge taal kun je als leerkracht grip krijgen op de ontwikkeling die kinderen doormaken. Een belangrijk aandachtspunt bij het inzetten van observatielijsten voor gesprekken voeren of spreken is om echt objectief naar een mondelinge tekst van een leerling te luisteren. Naast observatielijsten kan er gebruikgemaakt worden van rubrics om spreek- en gesprekstaken te beoordelen. Deze kunnen ook door de leerling zelf of mede-leerlingen ingevuld worden. Een ingevulde rubric geeft aanleiding om met de leerling te bespreken wat goed gaat, waar ontwikkelpunten liggen en hoe de leerling hier verder aan kan werken. Hiermee worden kinderen meer betrokken bij hun eigen leerproces.

Voor het volgen van de ontwikkeling van schrijfvaardigheid zijn eveneens geen standaardtoetsen beschikbaar. Ook deze kun je het beste in kaart brengen en volgen door formatief handelen. Belangrijk is om hierbij zowel oog te hebben voor het schrijfproces als voor het schrijfproduct. Het gericht observeren van een kind tijdens de taakuitvoering geeft je waardevolle informatie over het schrijfproces van het kind en de totstandkoming van het schrijfproduct: hoe heeft het kind het schrijven aangepakt, welke keuzes heeft het gemaakt, waar stagneerde het schrijven, wat was lastig? Deze informatie maakt het mogelijk om te bepalen waar het kind qua begeleiding of uitdaging behoefte aan heeft om de schrijfvaardigheid verder te ontwikkelen.

Voor het vaststellen van de kwaliteit van een schrijfproduct kan gebruikgemaakt worden van rubrics of een holistische beoordeling (een oordeel over de tekst als geheel). Het is belangrijk dat de beoordeling transparant is en dat kinderen van tevoren op de hoogte zijn van de beoordelingscriteria. Over het algemeen zullen dit vooral de succescriteria zijn die vooraf zijn meegegeven bij de opdracht. Een rubric kan ook worden ingezet om kinderen naar elkaars werk te laten kijken, of om een kind naar zijn eigen werk te laten kijken. Een

¹²¹ Smits & Van Koeven (2013)

rubric is tevens een goed hulpmiddel om met een kind een leergesprek te voeren over diens schrijfproduct en aanpak. Dit levert informatie op over wat het kind nog moeilijk vindt en waar het nog hulp bij kan gebruiken, maar ook wat al goed gaat. Een leergesprek geeft ook de mogelijkheid om in te gaan op de voorkeuren en motivatie van het kind, zodat daar met volgende opdrachten bij aangesloten kan worden.

Voor een goed beeld van de ontwikkeling van de schrijfvaardigheid van een kind, verdient het aanbeveling om de schrijfproducten gedurende het jaar (en gedurende de gehele basisschool) te verzamelen in een portfolio. Dit geeft een overzicht van wat een kind gedurende het jaar heeft gepresteerd en heeft bijgeleerd. Voor een kind is het erg motiverend om op deze manier de vooruitgang te zien. Ook over de jaren heen.

DAAROM IN BLINK TAAL & LEZEN

Leesniveau is een relatief begrip

Bij Blink Taal & Lezen is het uitgangspunt dat de leesontwikkeling een ontwikkelingsproces is waar je gaandeweg beter in wordt en niet een leerproces waarbij de lesstof in stukjes wordt gehakt en in een vaste volgorde wordt aangeboden.

Methode-onafhankelijke toetsen

De tweejaarlijkse afname van methode-onafhankelijke woord- en teksttoetsen technisch lezen geeft voldoende informatie om de ontwikkeling van het technisch lezen van individuele kinderen te volgen (en vervolgens indien nodig te begeleiden) en kinderen met dyslexie of andere leesproblemen in het vizier te krijgen. In Blink Taal & Lezen zijn daarom geen methodegebonden toetsen technisch lezen opgenomen.

Omdat er veel waarde wordt gehecht aan de resultaten die kinderen halen op de LVS-toetsen Begrijpend Lezen, is het van belang om de kinderen hier zo goed mogelijk op voor te bereiden. Hierdoor maken ze de toetsen niet onder hun niveau omdat ze de manier van vragen niet kennen of niet weten wat er van hen verwacht wordt. Het helpt kinderen vooral om te weten welk type vragen ze krijgen. Wanneer ze dit eenmaal weten is het niet zinvol om eindeloos te oefenen.

Blink Taal & Lezen biedt daarom twee keer per jaarpakket 'oefenen voor een toets' aan; dit kun je inzetten bij thema 2 en thema 4, vooraf aan het moment in het jaar dat eventueel de LVS-toets wordt afgenomen. Of je doet dit op een moment dat voor jou uitkomt. In deze oefentoets krijgen alle kinderen een tekst (passend bij het thema) op een gemiddeld niveau. Ze oefenen hierbij soorten vragen die ze ook tegen kunnen komen in de LVS-toetsen. De vragen bevatten verschillende begripsniveaus: vragen over een woord of 1 zin, over een alinea of over de tekst als geheel. Bovendien zijn de vragen gebaseerd op het Referentiekader.¹²² De vragen gaan over: techniek en woordenschat, begrijpen, interpreteren, samenvatten en opzoeken. Afhankelijk van hun resultaten beantwoorden ze daarna vragen bij een tekst op een iets eenvoudiger of juist pittiger niveau. De scores bieden inzicht in waar een kind staat en geven aanknopingspunten voor verder leren.

¹²² Meijerink e.a. (2009)

Volgen en begeleiden door formatief handelen

Binnen Blink Taal & Lezen is het mogelijk om de kinderen te volgen en begeleiden door middel van formatief handelen. Om de kinderen op deze manier te monitoren bekijkt de leerkracht het werk van kinderen in hun werkboek, observeert zij kinderen tijdens het lezen, spreken en schrijven, houdt ze gesprekken waarmee het kind inzicht krijgt in diens eigen taalontwikkeling en geeft zij veel feedback en ondersteuning gedurende de lessen.

In het document Lesvoorbereiding wordt bij iedere les aangegeven waar de leerkracht formatief kan handelen. Onder de kop 'Begeleiden en volgen' (in dat document) staat wat de leerkracht kan observeren en waar zij dit kan noteren. Hiervoor zijn de Rubrics voor lees-, spreek-, gespreks- en schrijfvaardigheid groep 4 en 5-8 en het Volgblad leerlingen te gebruiken die in de digitale lesomgeving van Blink Taal & Lezen te vinden zijn. Bij Blink Taal & Lezen is voor elk taaldomein ook een Volgblad ontwikkeld. Het Volgblad laat niet alleen zien welke factoren invloed hebben op de ontwikkeling in lezen, spreken en schrijven, maar geeft ook aan met welk middel je de ontwikkeling van kinderen kunt volgen en vastleggen.

Begeleiding bij leesproblemen en dyslexie

De begeleiding van kinderen vindt in Blink Taal & Lezen plaats op de ondersteuningsniveaus zoals beschreven in het *Stimuleringsprogramma Aanpak Dyslexie* (zie Dyslexiecentraal.nl). Het ondersteuningsniveau 1 en 2 en een klein deel van 3 is verwerkt binnen de methodiek en er wordt verwezen naar bewezen en effectieve aanpakken in ondersteuningsniveau 3 en 4 die aan de methodiek gekoppeld kunnen worden.

Bij ondersteuningsniveau 1 gaat het dan bijvoorbeeld om veel zelf lezen en voorlezen (minimaal een half uur per dag). In de lessen Wereldlezen wordt het lezen ondersteund door samenwerkend leren-werkvormen in te zetten als theaterlezen, voor-koor-zelflezen, duolezen en papegaai-lezen, zodat ook kinderen met dyslexie zoveel mogelijk gewoon met de les mee kunnen doen.

Ondersteuningsniveau 2 richt zich in Blink Taal & Lezen op uitbreiding van instructietijd (4x 15 minuten) en hulp door leesstimulatie met als doel de preventie van leesvermijding. Dit kan door het inzetten van luisterboeken en luisterlezen (leesondersteuning), of geholpen worden bij het lezen door de leerkracht of een tutor (preteaching).

Voor een aantal kinderen met dyslexie is verdere remediëring en behandeling van specialisten nodig in ondersteuningsniveau 3 en 4. Natuurlijk blijven deze kinderen ook meedoen met de Blinklessen. 'Compenserende hulpmiddelen' kunnen hen daarbij helpen. Blink Taal & Lezen biedt deze in de vorm van digitale of e-books, luisterboeken en de ondersteuning van leesteksten met luisterteksten.

12 Bronvermelding

- Bakker, C. & Bieze, I. (2017). Twijfelen mag! Leerlingen kritisch leren lezen via de Lesson Studymethode. In: *Levende Talen Magazine*, jaargang 18, nummer 4, p. 4-8.
- Baxter, J. (2000). Going public: teaching students to speak out in public contexts. *English in Education*, 34(2), 81-98.
- Beers, K. & Probst, R.E. (2012) *Notice and Note: Strategies for Close Reading*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Beers, K. & Probst, R.E. (2016). *Reading nonfiction: notice & note stances, signposts, and strategies*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Beers, K. & Probst, R.E. (2017). *Disrupting Thinking. Why How We Read Matters*. New York: Scholastic.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Erlbaum.
- Blink (2020). *Succesverhaal. Ontdek Het nieuwe lezen*. Den Bosch: Blink.
- Bouwer, R., & Koster, M. (2016). *Bringing writing research to the classroom. The effectiveness of Tekster, a newly developed writing program for elementary students*. (Ongepubliceerd proefschrift) Universiteit Utrecht.
- Bouwer, R., van der Veen, C. (2024). Write, talk and rewrite: the effectiveness of a dialogic writing intervention in upper elementary education. *Reading and Writing*, 37, 1435–1456.
- Broek, P. van den (z.j.). *Cognitieve processen in lezen*. PowerPointpresentatie. Geraadpleegd van <https://slideplayer.nl/slide/10215571/> op 11-3-2020.
- CBS (2019). *Documentatie Gezondheidsenquête (GECON) 2016*.
- Chambers, A. (2012). *Leespraat*. Geraadpleegd van <https://www.lezen.nl/> op 14-3-2021.
- Crowhurst, M. (1991). Interrelationships between reading and writing persuasive discourse. *Research in the Teaching of English*, 25, 314-338.
- Damhuis, R. (2016). Doen, denken en dialoog. Maak W&T compleet met taaldenkgesprekken. *Meer taal, Special Tech your future, Taal en Wetenschap en Technologie*, 3(2), 4-5.
- Deci, E. & Ryan, R (eds.) (2002). *Handbook of Self-Determination Research*. New York: University of Rochester Press.
- De Lint, P. & Van Norden, S. (2022). *Wat een goede tekst! Gids voor schrijven in tien genres voor het basisonderwijs*. Amsterdam: Boom uitgevers.
- Eskes, M. (2020). *Technisch lezen in een doorlopende lijn*. Huizen: Uitgeverij Pica.

- Filipiak, P. (2017) *Begrijpend lezen vervangen door Close Reading?* Geraadpleegd van <https://wij-leren.nl/close-reading-begrijpend-studerend-lezen.php> op 5-5-2021.
- Fisher, D, Frey, N. & Hattie, J. (2016). *Visible Learning for Literacy. Implementing the Practices That Work Best to Accelerate Student Learning*. Thousand Oaks: Corwin Literacy.
- Fisher, D. & Frey, N (2012). Close Reading In Elementary Schools. In: *The Reading Teacher*. Volume 66, Issue 3, p. 179-188.
- Flower, L. & Hayes, J.R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387.
- Glopper, K. de (2018). Nieuws over Nieuwsbegrip. Over de uitkomsten en interpretatie van een studie naar de effecten van onderwijs in strategieën voor begrijpend lezen. In: *Levende Talen Tijdschrift*, jaargang 19, nummer 2, p. 26-32.
- Graham, S., McKeown, D., Kiuahara, S., & Harris, K. R. (2012). A meta-analysis of writing instruction for students in the elementary grades. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 879.
- Gubbels, J., Netten, A. & Verhoeven, L. (2017). *Vijftien jaar leesprestaties in Nederland: PIRLS 2016*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands, Radboud Universiteit, Behavioural Science Institute.
- 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.
- Hattie, J.A.C. & Timperly, H. (2007). The power of feedback. *Review of educational research*, 77(1), 81-112.
- Hiddink, F. (2019). *Early childhood problem-solving interaction (dissertation)*. Groningen: Universiteit Groningen.
- Hoogeveen, M. (1993). *Schrijven leren. Een leergang schrijven van teksten in de basisschool. Diepteproject schrijfvaardigheid*. Enschede: SLO.
- Hoogeveen, M. (2013). *Writing with peer response using genre knowledge: a classroom intervention study*. (Ongepubliceerd proefschrift). Universiteit Twente.
- Houtveen, A. A. M. (2018) *Goed Geletterd. Opbrengsten van het Lectoraat Geletterdheid 2006- 2018*. Utrecht: Kenniscentrum Leren en Innoveren.
- Houtveen, A.A.M., Steensel R.C.M. van & Rie, S. de la (2019). *De vele kanten van leesbegrip. Literatuurstudie naar onderwijs in begrijpend lezen in opdracht van het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek en de Inspectie van het Onderwijs*. NWO: Den Haag
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. New York, NY: Cambridge University Press.

Koeven, E. van & Adamsky, M. (2015). Stimuleer korte boekgesprekken. Lezen draagt bij aan schoolsucces. In: *JSW*, jaargang. 100, nummer 4, p. 32-35.

Koning, L. (2018). *Heeft het oefenen van losse woorden wel zin?* Geraadpleegd van <https://www.linkedin.com/pulse/heeft-het-oefenen-van-losse-woorden-wel-zin-luc-koning/> op 9-3-2020.

Koster, M. & Korpershoek, M. (2021). *Maak er geen punt van! Feedback geven op schrijfproducten*. Bussum: Uitgeverij Countinho.

Koster, M. P., Tribushinina, E., De Jong, P., & Van den Bergh, H. H. (2015). Teaching children to write: A meta-analysis of writing intervention research. *Journal of Writing Research*, 7(2), 299-324.

Leesmonitor (2020). *Goede instructie, motiverende teksten en deskundige docent stuwen leesvaardigheid*. Geraadpleegd van www.leesmonitor.nu/nl/leesonderwijs op 11-3-2020.

Leesmonitor (2020). Leesmonitor – Het Magazine. Geraadpleegd van www.leesmonitor.nu/nl/leesmonitor-het-magazine op 3-5-2021.

Littleton, K. & Mercer, N. (2013). *Interthinking. Putting Talk to Work*. London: Routledge.

Meulen, F. van der (2015). Welke methode verbetert leesvaardigheid het meest? Een vergelijkend onderzoek naar vier lesmethoden in 4 vwo. In: *Levende Talen Tijdschrift*, jaargang 16, nummer 1, p. 14-23.

Meusen-Beekman, K., Joosten-ten Brinke, D. & Boshuizen, H.P.A. (2016). Beter schrijven door self- en peer assessment? De effecten van formatieve toetsvormen op de kwaliteit van schrijfproducten. *Levende Talen Tijdschrift*, 17(4), 15-25.

Meijerink, H.P., Letschert, J.F., Rijlaarsdam, G.C.W., Van den Bergh, H.H., & Van Streun, A. (2009). *Referentiekader Taal en rekenen*. Enschede: OCW/SLO.

Moeken, N., Kuiken, F. & Welie, C. (2016). Samenwerkend lezen in het voortgezet onderwijs (SALEVO). Effectiviteit voor verschillende typen leerlingen. In: *Levende Talen Tijdschrift*, jaargang 17, nummer 2, p. 38-49.

Mortel, K. van de & Bouwman, A. (2019). *Handboek technisch lezen in de basisschool. Instructie en didactiek in de doorgaande lijn*. Utrecht: CPS Uitgeverij.

Nielen, T. & Bus, A. (2016). *Onwillige lezers. Onderzoek naar redenen en oplossingen*. Delft: Eburon.

Noteboom, A., Silfhout, G. van & Tammes, A.-C. (2019). *Formatief evalueren in het primair onderwijs*. Werken aan groei. Enschede: SLO.

Okkinga, M. (2018). *Teaching reading strategies in classrooms. Does it work?* Academisch proefschrift. Enschede: University Twente.

Pinto, G., Tarchi, C. & Bigozzi, L. (2020). Improving children's textual competence in kindergarten through genre awareness. *European Journal of Psychology of Education*, 35, 137-154.

Rijlaarsdam, G. (2005). Observerend leren: Een kernactiviteit in taalvaardigheidsonderwijs. *Levende Talen Tijdschrift*, 6(4), 10-28.

Rose, D. & Martin, J.R. (2012). *Learning to write, reading to learn. Genre, knowledge and pedagogy in the Sydney School*. Sheffield: Equinox.

Scheltinga, F. (2022). *Mondelinge Taalvaardigheid: luisteren, spreken en gesprekken*. Den Haag: NRO.

Schriel, P. (2017). *Verskil intrinsieke motivatie en extrinsieke motivatie*. Geraadpleegd van <https://patrickschriel.nl/2014/05/08/verschil-intrinsieke-motivatie-en-extrinsieke-motivatie/> op 3-5-2021.

Schunk, D. & Swartz, C.W. (1993). Goals and progress feedback: Effects on self-efficacy and writing achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 18(3), 337-354.

Schuppert, L. & Bergh H. van den (2017). Leesstrategieën Evidence-based of Nieuw Nederlands? Een experimentele studie in 4 vwo. In: *Levende Talen Tijdschrift*, jaargang 18, nummer 3, p. 14-23.

Silfhout, G. van (2014). *Leuk om te lezen of makkelijk te begrijpen? Optimaal begrijpelijke teksten voor het voortgezet onderwijs*. Stichting Lezen Reeks, deel 23. Delft: Eburon.

SLO (z.d.). Taxonomie van Bloom. Geraadpleegd op 5 juni 2025, van <https://www.slo.nl/thema/meer/talentontwikkeling/rijke-leeromgeving-activiteiten/taxonomie-bloom/>.

Smit, J., Martine, G., & Bakker, A. (2020). Vaktaalontwikkeling bij het verklaren van drijven en zinken: een ontwerpstudie naar denkstappen. *Pedagogische Studiën*, 97, 146-162.

Smits, A. (2020), *Onderwijsinnovatie en ICT voor leren*. Lectorale rede. Geraadpleegd van <https://www.windesheim.nl/-/media/files/windesheim/onderzoek/lectorale-rede-anneke-smits-lector-onderwijsinnovatie-en-ict.pdf?la=nl-nl&hash=51983FE99F4AF6D8C7F3A87FD73E8678B01FBF1F> op 31-1-2020.

Smits, A. & Koeven, E. van (2014). *Voortgezet lezen: Losse woorden oefenen of tekst?* Geraadpleegd van <http://geletterdheidenschoolsucces.blogspot.com/2014/05/voortgezet-lezen-losse-woorden-oefenen.html> op 10-3-2020.

Smits, A. & Koeven, E. van (2015A). *Begrijpend lezen: focus op begrip*. Geraadpleegd van <http://geletterdheidenschoolsucces.blogspot.com/2015/09/begrijpend-lezen-met-de-methode.html> op 17-3-2020.

Smits, A. & Koeven, E. van (2015B). *Woordenschatonderwijs bestaat niet*. Geraadpleegd van <http://geletterdheidenschoolsucces.blogspot.com/2015/05/woordenschatonderwijs-bestaat-niet.html> op 16-3-2020.

- Smits, A. & Koeven, E. van (2018). Van tijd naar kwaliteit. Leesonderwijs verbeteren. In: *JSW*, jaargang. 103, nummer 3, p. 32-35.
- Smits, A. & Koeven, E. van (2020). *Focus op begrip: een handleiding in ontwikkeling*. Geraadpleegd van <http://geletterdheidenschoolsucces.blogspot.com/2020/01/focus-op-begrip-een-handleiding-in.html> op 17-3-2020.
- Smits, A. & Koeven, E. van (2020B). *Rijke taal. Taaldidactiek voor het basisonderwijs*. Amsterdam: Boom uitgevers.
- 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.
- Spencer, T. D., & Petersen, D. B. (2020). Narrative intervention: Principles to practice. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 51(4), 1081-1096.
- Steensel, R. van, e.a. (2016). *Effecten van leesmotivatie-interventies. Uitkomsten van een meta-analyse*. Reviewstudie. Geraadpleegd van https://www.nro.nl/wp-content/uploads/2016/12/Roel-van-Steensel-Reviewstudie_Effecten-van-leesmotivatie-interventies.pdf op 12-3-2020.
- Stichting Lezen (2017). *Als lezen niet vanzelf gaat*. Geraadpleegd van <https://www.lezen.nl/publicaties/als-lezen-niet-vanzelf-gaat> op 2-3-2021.
- Stichting Lezen / DUO (2017). *De leesmotivatie van Nederlandse kinderen en jongeren*. Geraadpleegd van <https://www.lezen.nl/publicatie/de-leesmotivatie-van-nederlandse-kinderen-en-jongeren/> op 10-3-2020.
- Stichting Lezen (2020). *De doorgaande leeslijn. De leesontwikkeling van 0-20 jaar*. Geraadpleegd van <https://www.lezen.nl/nl/publicaties/de-doorgaande-leeslijn> op 18-3-2020.
- Stichting Lezen (2019). *Literaire gesprekken in de klas*. Geraadpleegd van <https://www.lezen.nl/nl/publicatie/literaire-gesprekken-in-de-klas/> op 14-5-2021.
- T'Sas, J. (2018). *Learning outcomes of exploratory talk in collaborative activities (dissertation)*. Antwerpen: Universiteit Antwerpen.
- Vaessen-Moonen, L. (2025). *Door taal de wereld ontmoeten. Samenhangend en betekenisvol taal- en leesonderwijs*. Amsterdam: Boom
- Van den Brand, A. (2008). Mondelinge communicatie in midden- en bovenbouw (deel 1). Werken met praatsoorten. *JSW*, 92, 7, 6-9.
- Van der Veen, C. (2017). *Dialogic classroom talk in early childhood education (dissertation)*. Amsterdam: Vrije Universiteit.

Van der Veen, C., van Kruistum, C., & Michaels, S. (2015). Productive classroom dialogue as an activity of shared thinking and communicating: A commentary on Marsal. *Mind, Culture, and Activity*, 22(4), 320-325.

Van Norden, S. (2004). *Taal leren op eigen kracht. Taalverwerving op school met behulp van de werkwijze van taalvorming*. Assen: Van Gorcum.

Van Norden, S. (2014). *Iedereen kan leren schrijven*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.

Vegt, A. van der, Kieft, M. & Bekkers, H. (2019). *Differentiatie in de klas: wat werkt?* Publicatie van Kennisrotonde. Geraadpleegd van <https://www.nro.nl/wp-content/uploads/2019/09/Kennisrotonde-publicatie-Differentiatie.pdf> op 10-3-2020.

Vernooy, K. (2016). *Een goede woordenschat: de basis voor een goede schoolloopbaan*. Geraadpleegd van <https://bruuttaal.nl/pdfs/woordenschat.pdf> en van <http://www.taal100.nl/pathtoimg.php?id=723> op 16-3-2020.

Vernooy, K. (z.j.). *Het verbeteren van de praktijk van begrijpend lezen*. Conferentiereader voor de hogeschool UC Leuven Limburg in Hasselt.

Vernooy, K. & Aarnoutse, C. (2018). Goed leren lezen. Een must. In: *Zorgbreed* 59, jaargang 15, nummer 3, p. 30-35.

Visser, J. (1997). *Lezen op AVI-niveau. De schaling, normering en validering van de nieuwe AVI-toetskaarten*. Proefschrift Katholieke Universiteit Nijmegen. Geraadpleegd van https://repository.ubn.ru.nl/bitstream/handle/2066/146404/mmubn000001_246716169.pdf op 9-3-2020.

Vos, B. de (2012). Lezen wordt steeds leuker en gaat steeds beter in IJsselstein. In: *Levende Talen Magazine*, jaargang 99, nummer 3, p. 4-9.

Wasik, B. A., & Hindman, A. H. (2013). Realizing the promise of open-ended questions. *The Reading Teacher*, 67(4), 302-311.

Willemsen, A., Gosen, M. N., Koole, T., & De Glopper, K. (2020). Teachers' pass-on practices in whole-class discussions: how teachers return the floor to their students. *Classroom Discourse*, 11(4), 297-315.

Willingham, D.T. (2006). How we learn. Ask the cognitive scientist. The usefulness of brief instruction in reading comprehension strategies. In: *American Educator*, volume 30 (4), p.1-30.

Wurth, A., Tigelaar, D. E., Hulshof, H., De Jong, J., & Admiraal, W. (2019). Key elements of L1-oral language teaching and learning in secondary education. A literature review. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 19, 1-23.

Yarrow, F. & Topping, K.J. (2001). Collaborative writing: The effects of metacognitive prompting and structured peer interaction. *British Journal of Educational Psychology*, 71(2), 261-282.