

Effectief taalonderwijs in de basisschool: Een analyse van Taal actief en Blink

Student: E.P.J.M. Janssen (s4385985)

Begeleider en eerste beoordelaar: dr. M.A. Veldman

Tweede beoordelaar: dr. L.W. van Haaften

Rijksuniversiteit Groningen

Faculteit der Gedrags- en Maatschappijwetenschappen

Bachelorwerkstuk Academische Opleiding Leraar Basisonderwijs

Juni 2025

Aantal woorden: 7534

Abstract

Language proficiency is an essential element for success in both academic endeavours and social engagement. A robust and effective language education in primary school establishes the groundwork for future educational opportunities, as well as subsequent social and economic prospects for students. To facilitate effective language education, teaching materials must contribute to this goal by embodying the traits of effective language education. This study examines how the teaching materials Taal actief and Blink can support the realization of effective language education in primary schools, as well as the extent to which these methods align with the teachers' approach to language education at a primary school in the north of the Netherlands. The study employs a mixed-methods approach, consisting of a document analysis of Taal actief and Blink, as well as interviews with seven teachers. The results indicate that both teaching materials embody traits of effective language education, although in different ways. Blink is defined by its thematic, meaningful, and integrated approach to language education, while Taal actief excels in structure, differentiation options, and alignment with the curriculum. Both materials connect to the teachers' current practices in several ways. Taal actief is perceived as clearer, while Blink is viewed as stimulating, yet more challenging for linguistically weaker populations. These findings emphasize that well-chosen language teaching materials not only enhance the learning process but also contribute to economic growth.

Keywords: language proficiency, effective language education, teaching materials, primary school

Inleiding

Taal vormt de sleutel tot leren in alle vakgebieden en is daarmee een onmisbare pijler van goed onderwijs (De Krom, 2022; Evers et al., 2011). Effectief taalonderwijs is hiermee cruciaal voor de ontwikkeling van leerlingen. Effectief taalonderwijs richt zich op het doelgericht ontwikkelen van taalvaardigheden bij leerlingen, waarbij onder andere expliciete instructie, betekenisvolle contexten, interactie en differentiatie een centrale rol spelen (Houtveen et al., 2025; Bonset & Hoogeveen, 2013). Wanneer leerlingen goede taalvaardigheden ontwikkelen, kunnen zij beter lezen, spreken, luisteren en schrijven. Dit is niet alleen van waarde op de basisschool, want goede taalvaardigheden dragen volgens Hanushek en Woessmann (2012) bij aan economische groei. Uit onderzoek van Rudd et al. (2004) blijkt ook dat er onder volwassenen met goede taalvaardigheden minder werkloosheid is, dat ze veelal een hoger inkomen hebben en gezonder zijn dan volwassenen met een minder goede taalvaardigheid. Dit benadrukt het belang van effectief taalonderwijs.

In het basisonderwijs wordt taalonderwijs doorgaans vormgegeven met behulp van een lesmethode (Bonset & Hoogeveen, 2013). Bij de keuze hiervan dienen de kerndoelen van het SLO (2006) als richtlijn, evenals de referentieniveaus uit de Wet referentieniveaus Nederlandse taal en rekenen. Deze niveaus beschrijven wat leerlingen bij uitstroom naar het voortgezet onderwijs moeten beheersen, met een fundamenteel niveau (F1) voor alle leerlingen en een streefniveau (S1) wat nodig is om mee te kunnen draaien in de maatschappij (Expertgroep Taal en Rekenen, 2009). Taalmethodes vertalen de kerndoelen en referentieniveaus naar een lesmethode met materialen (Dockx et al., 2020). Leerkrachten zouden er dus op moeten kunnen vertrouwen dat het gebruik van taalmethodes bijdraagt aan het behalen van de gestelde normen voor taalvaardigheid.

Zoals genoemd is een van de kenmerken van effectief taalonderwijs, expliciete instructie (Houtveen et al., 2025). Hierbij geeft de leerkracht duidelijke, gestructureerde uitleg over leerstrategieën of taaldoelen, waarin leerlingen onder begeleiding oefenen met de nieuwe stof. Een veelgebruikt model hiervoor is het Expliciete Directe Instructiemodel (EDI), waarin lesfasen als voordoen, begeleid inoefenen en zelfstandig toepassen systematisch worden doorlopen (National Institute of Child Health and Human Development (NICHD), 2000). Effectieve instructie houdt bovendien in dat leerlingen bijvoorbeeld bewust worden gemaakt van leesstrategieën en hoe zij deze

kunnen inzetten bij tekstbegrip. Dit gebeurt via gerichte instructie, waarbij specifieke strategieën stap voor stap worden aangeleerd en toegepast in relevante contexten (Droop et al., 2016; Okkinga et al., 2018). Bij de keuze voor een taalmethode is het daarom van belang dat deze ruimte biedt voor, of ondersteuning biedt bij het geven van een dergelijke instructie.

Een ander kenmerk van effectief taalonderwijs is dat het betekenisvol en functioneel moet zijn (Frijns & Jaspaert, 2017; Houtveen et al., 2025; Hung, 2019). Taal speelt niet alleen een rol op school, maar is ook cruciaal in het dagelijks leven. In het dagelijks leven is taal altijd betekenisvol en functioneel (Houtveen et al., 2025). Teksten in methodes komen beter over wanneer ze betekenisvol zijn voor leerlingen. Zo stellen ook Guthrie en Klauda (2014) in hun onderzoek dat teksten die relevant zijn voor de leerlingen, de leerlingen motiveren om dieper in te gaan op een tekst. De inhoud van deze teksten kan gemakkelijker in hun kennisstructuren worden geplaatst, waardoor leerlingen niet alleen meer begrip krijgen over de tekst, maar ze deze ook sneller kunnen begrijpen (Ummels et al., 2013). Functionele teksten en opdrachten zijn taalactiviteiten die zinvol zijn voor de leerling. Vaak zijn dit activiteiten met een duidelijk communicatief doel, waarbij leerlingen taal inzetten om iets te bereiken in een realistische context (Houtveen et al., 2025).

Betekenisvolle teksten gekoppeld aan taaldomeinen kunnen samenhang creëren in het taalonderwijs. Door de verkaveling van de kerndoelen (SLO, 2006), worden de taaldomeinen echter vaak los van elkaar gegeven (Van Gelderen & Van Schooten, 2011). Hierdoor krijgen leerlingen afzonderlijke lessen in schrijven, begrijpend en technisch lezen, woordenschat, spelling en grammatica. Vroeger werd gedacht dat leerlingen eerst de ‘basisvaardigheden’ als technisch lezen, spelling en grammatica moesten beheersen, voordat zij bijvoorbeeld leerden hoe zij verschillende soorten teksten konden schrijven of structureren. Verschillende onderzoekers hebben deze aanname weerlegd (Berninger, 2000; Graham & Perin, 2007; Kintsch & Kintsch, 2004; Van Gelderen & Van Schooten, 2011). Volgens Van Gelderen en Van Schooten (2011) ontwikkelen deze basisvaardigheden zich namelijk in samenhang met andere taalaspecten zoals woordenschat en mondelinge taalvaardigheid. Ze zijn dus geen voorwaarde op zichzelf om goed te kunnen lezen en schrijven. Zo blijkt uit onderzoek van Graham en Perin (2007) dat geïntegreerde, strategiegerichte instructie leidt tot betere schrijfprestaties ten opzichte van het eerst beheersen van spelling en grammatica. Ook Graham

en Hebert (2011) tonen aan dat samenhang tussen taaldomeinen de taalvaardigheden versterkt, terwijl verkaveld onderwijs juist kan leiden tot problemen (Van Gelderen & Van Schooten, 2011). Niet alleen ervaren leerkrachten meer tijdsdruk bij verkaveld onderwijs, maar het kan ook zorgen voor motivatieproblemen bij leerlingen. Wanneer de verschillende taaldomeinen in samenhang worden onderwezen, middels bijvoorbeeld een betekenisvolle, rijke tekst, behalen leerlingen hogere scores op de individuele onderdelen (Hoogeveen, 2013) en zijn leerlingen gemotiveerder om met taal aan de slag te gaan (Stevens, 2006).

Naast de integratie van taaldomeinen onderling blijkt uit onderzoek van Romance en Vitale (2001) dat leerlingen die taal- en natuuronderwijs geïntegreerd aangeboden kregen, beter presteerden dan leerlingen die reguliere taal- en natuurlessen volgden. Volgens Goldschmidt (2010) leren leerlingen lezen, taal en schrijven effectiever wanneer ze ingezet worden binnen een specifiek vakgebied, zoals wereldoriëntatie. Ook Bradbury (2014) toont aan dat de inhoud van zaakvakken beter begrepen wordt wanneer taalvaardigheden bewust ingezet worden als middel om de inhoud te verwerken. Een thematische aanpak kan dit versterken, doordat leerlingen taal toepassen binnen een betekenisvolle context, bijvoorbeeld rondom een thema als ‘de ruimte,’ ‘het klimaat’ of ‘boeren en jagers’ (Tessier & Tessier, 2015). Zo worden taal en inhoud met elkaar verbonden wat zowel het taalbegrip als de vakinhoudelijke kennis bevordert (Bradbury, 2014; Goldschmidt, 2010; Tessier & Tessier, 2015).

Naast samenhang en integratie blijkt dat interactie ook een belangrijke rol speelt in effectief taalonderwijs (Namaziandost & Nasri, 2019; Van Oers, 2011). Gesproken taal wordt het beste geleerd in interactie met zowel andere leerlingen als de leerkracht (Loewen & Sato, 2018; Long, 2017). Leerlingen verwerven taal echter niet alleen door interactie met ouders of de leerkracht; de interactie tussen leerlingen onderling biedt meer ruimte voor het experimenteren met taal dan leerkracht-leerling interactie, wat taalverwerving bevordert (Philp et al., 2014).

Deze leerlingen hebben niet allemaal hetzelfde niveau. Binnen verschillende domeinen scoren leerlingen uiteenlopende scores. Om hier als leerkracht op in te kunnen spelen, zouden er mogelijkheden moeten zijn voor differentiatie binnen de taalmethode. Onderzoek van Deunk et al. (2018) toont aan dat differentiatie een klein tot matig positief effect heeft op de resultaten van

leerlingen. Het onderzoek stelt dat het van belang is om de differentiatie in een brede onderwijskundige context te stellen, waarin monitoring, professionalisering en gezamenlijke doelen centraal staan. Losse differentiatie heeft weinig effect, pas binnen een samenhangend, schoolbreed beleid kan differentiatie bijdragen aan leerwinst. Methodes spelen een grote rol binnen differentiatie, aangezien de methodes dienen als ondersteuning van de leerkracht (Landrum et al., 2012).

Differentiatie kan op verschillende manieren plaatsvinden: het tempo, de instructie, doelen of taken kunnen aangepast worden aan de behoeften van een leerling (Van Geel et al., 2022). Zo kan een leerling die moeite heeft met de stof ondersteuning geboden worden voor of na de algemene instructie (Berg & Wehby, 2016; Gersten et al., 2008; Lalley & Miller, 2006). Ook kan de tijd die leerlingen besteden aan taal uitgebreid worden om meer te oefenen, waardoor ze de lesinhoud beter kunnen begrijpen (Hattie, 2009; Scheerens & Bosker, 1997; Wanzek et al. 2016). Leerlingen die boven niveau presteren kunnen middels een beknopte hoeveelheid of verrijking van de stof op hun niveau aan de slag (Keuning et al., 2017; Prast et al., 2019). Binnen een methode is het van belang dat zowel leerlingen die bovengemiddeld presteren als leerlingen die benedengemiddeld presteren op hun eigen niveau aan de slag kunnen.

Daarnaast vormt toetsing ook een belangrijk onderdeel van effectief taalonderwijs. Toetsing geeft inzicht in de voortgang van leerlingen en biedt handvatten om het onderwijs af te stemmen op hun behoeften. In veel taalmethodes zijn vaste toetsen opgenomen die aan het eind van een blok of thema worden afgenomen om na te gaan in hoeverre leerlingen de aangeboden stof beheersen (Van den Heuvel-Panhuizen et al., 2015). Daarnaast kan toetsing ook plaatsvinden in de vorm van observaties, gesprekken of opdrachten, waarmee zicht wordt verkregen op het leerproces en de ontwikkeling van leerlingen. Deze vormen van toetsing kunnen helpen bij het bepalen van vervolgstappen en het bevorderen van eigenaarschap en motivatie bij leerlingen (Box, 2019; Scheltinga et al., 2014). Toetsing draagt zo niet alleen bij aan het meten van leerresultaten, maar ook aan een versterking van het leerproces. Taalmethodes kunnen hierin ondersteuning bieden door verschillende vormen van toetsing aan te bieden die zowel prestaties als ontwikkeling in kaart brengen (Schildkamp et al., 2014).

Doel en vraagstelling

Basisschool A, gelegen in het noorden van Nederland, is op zoek naar een nieuwe taalmethode die aansluit bij haar visie op taalonderwijs en de behoeften van de leerlingpopulatie. Deze praktijkvraag vormt de aanleiding voor het onderzoek. Tegelijkertijd biedt deze vraag een kader om vanuit wetenschappelijk perspectief te onderzoeken op welke manier taalmethodes kunnen bijdragen aan de realisatie van effectief taalonderwijs.

Effectief taalonderwijs vormt een essentieel fundament voor de cognitieve, sociale en economische ontwikkeling van leerlingen. Taalvaardigheden beïnvloeden niet alleen schoolsucces, maar hangen ook sterk samen met latere kansen op de arbeidsmarkt (Hanushek & Woessmann, 2012; Rudd et al., 2004). De kwaliteit van taalonderwijs in het basisonderwijs is daarom van groot belang voor gelijke onderwijskansen. Een belangrijke factor hierin is de keuze voor en inzet van een geschikte taalmethode, die kan bijdragen aan de realisatie van effectief taalonderwijs. Dit onderzoek richt zich daarom op de analyse van de taalmethodes ‘Taal actief’ en ‘Blink Taal & Lezen’ (Blink), twee taalmethodes die breed worden ingezet in het Nederlandse basisonderwijs en die aansluiten bij de behoefte van basisschool A.

Het doel van dit onderzoek is om inzicht te krijgen in de manier waarop de twee taalmethodes, Taal actief en Blink, een bijdrage kunnen leveren aan de realisatie van effectief taalonderwijs, en hoe deze taalmethodes aansluiten bij de onderwijspraktijk van leerkrachten op basisschool A. Dit onderzoek draagt daarmee niet alleen bij aan een beter gefundeerde methodekeuze voor basisschool A, maar ook aan wetenschappelijke kennis over de didactische waarde van taalmethodes binnen het basisonderwijs.

Op basis van het doel van dit onderzoek en de vraag vanuit de school, zijn de volgende twee onderzoeksvragen opgesteld:

1. Op welke manier kunnen de taalmethodes Taal actief en Blink bijdragen aan de realisatie van effectief taalonderwijs?
2. Op welke manier sluiten de methodes Taal actief en Blink aan op de aanpak van taalonderwijs van leerkrachten op school A?

Methode

Onderzoeksdesign

Om antwoord te geven op de onderzoeksvragen is gekozen voor een mixed-methods ontwerp, bestaande uit een documentanalyse en semigestructureerde interviews. De manier waarop Taal actief en Blink kunnen bijdragen aan de realisatie van effectief taalonderwijs is middels een documentanalyse onderzocht, waarbij de twee methodes met elkaar zijn vergeleken. De manier waarop de taalmethodes aansluiten op de aanpak van taalonderwijs van leerkrachten is onderzocht middels semigestructureerde interviews met leerkrachten van basisschool A..

Populatie en steekproef

Documentanalyse

De twee methodes die bij de documentanalyse centraal stonden, Taal actief en Blink, zijn willekeurig gekozen uit enkele methodes waar de leerkrachten van basisschool A. open voor staan, zodat het onderzoek zowel relevant is voor de wetenschap als aansluit op de behoeften en wensen van de school. Taal actief is een taalmethode van Uitgeverij Malmberg, voor dit onderzoek is de meest recente editie van Taal actief geanalyseerd, Taal actief 5. Blink Taal & Lezen is een nieuwe methode van Blink die vanaf schooljaar 2025-2026 op de markt komt.

Er is een gemakssteekproef genomen om de hoeveelheid geanalyseerd materiaal te beperken. Hierbij is gekozen om bepaalde onderdelen uit de beschikbare lesmaterialen van de twee taalmethodes te gebruiken. Om de methode Blink in kaart te brengen, is gekeken naar Taal & Lezen voor groep 5/6, waarbij het boek 'We gingen achter hamsters aan' (Dumon Tak, 2014) als leesboek gekoppeld is aan het thema 'Stadsmakers.' Stadsmakers is het derde thema van de methode. Naast het bronnenboek (Blink, 2025a) en het werkboek (Blink, 2025b) is de methodewijzer (Blink, 2025c) hierbij meegenomen. In de methode Taal actief is gekeken naar blok 3, 'Ik denk,' voor groep 6. Voor Taal actief is gekeken naar het werkboek (Malmberg, 2022a), de algemene handleiding (Malmberg, 2022b) en de blokhandleiding (Malmberg, 2022c), ook de informatiebrochure (Malmberg, 2023) uit de beschikbare lesmaterialen is meegenomen in de analyse. De digibordsoftware van beide methodes is naast de boeken ook meegenomen.

Interviews

Voor het interviewgedeelte is een doelgerichte steekproef genomen. Er zijn semigestructureerde interviews afgenomen bij zeven leerkrachten van groep 2 tot en met groep 8 van basisschool A. Hierbij zijn ook onderbouwleerkrachten betrokken omdat zij eveneens bijdragen aan de taalontwikkeling van leerlingen. De leerkrachten hebben tussen de 6 en meer dan 34 jaar ervaring in het onderwijs, 5 van de leerkrachten werken al meer dan 20 jaar in het onderwijs, 2 van de leerkrachten hebben 6 jaar ervaring in het onderwijs. De opleiding van een van de leerkrachten stond in het teken van taal. Daarnaast hebben enkele leerkrachten aanvullende opleidingen of cursussen gevolgd, zoals taalcoördinator, leesspecialist, begrijpend lezen, kansrijke taal, remedial teacher en Nederlands als tweede taal (NT2).

Procedure

Documentanalyse

Voor de documentanalyse zijn op basis van de beschikbare lesmaterialen van beide methodes eerst de te vergelijken onderdelen van beide methodes geselecteerd, op basis van vergelijkbaarheid qua groep en niveau (groep 5/6). De geselecteerde lesmaterialen zijn per methode en per documenttype geordend. Vervolgens heeft de onderzoeker deze documenten meerdere keren doorgenomen om bekend te raken met de inhoud. Op basis van het vooraf opgestelde codeerschema (Bijlage I) zijn relevante fragmenten handmatig gecodeerd.

Interviews

De leerkrachten zijn benaderd via de directeur van de school. Deze leerkrachten zijn middels een informatiebrief (Bijlage II) op de hoogte gesteld van het onderzoek, het doel en de interviews. Voor deelname aan de interviews hebben zij een toestemmingsformulier (Bijlage III) ondertekend en aangeleverd bij de onderzoeker. De leerkrachten konden zich op ieder moment terugtrekken uit het onderzoek. De interviews hebben plaatsgevonden op twee momenten in april 2025. Gemiddeld zijn de leerkrachten 18,5 minuten geïnterviewd door de onderzoeker, variërend van 15 tot 22 minuten. De onderzoeker was niet getraind voor de interviews. De interviews hebben plaatsgevonden in een formele interviewsetting. Voorafgaand aan de interviews is toestemming gevraagd voor het maken van audio-opnames. De interviews zijn opgenomen, waarbij de opnames gedurende het onderzoek

opgeslagen zijn op de X-schijf van de universiteit, een beveiligde omgeving. De transcripties die gemaakt zijn van de opnames zijn ook op de X-schijf opgeslagen. De audio-opnames zijn na afloop van het onderzoek vernietigd.

Alle verzamelde data is geanonimiseerd en niet herleidbaar tot individuele participanten. De naam van de school is vervangen door een pseudoniem, en in de resultaten wordt uitsluitend verwezen naar ‘een leerkracht,’ zonder vermelding van naam of groep. Ook is de regio waarin de school staat slechts aangeduid als ‘het noorden van Nederland,’ een regio met vele scholen, waardoor de informatie niet rechtstreeks te linken is aan een school.

Instrumenten

Documentanalyse

Op basis van het theoretisch kader is een codeerschema (Bijlage I) opgesteld met kenmerken van effectief taalonderwijs, zoals betekenisvolle teksten, interactie, differentiatie en de samenhang tussen taaldomeinen. Dit schema bevatte per kenmerk een omschrijving en is gebruikt voor het analyseren van de lesmaterialen. Zo werd bijvoorbeeld het kenmerk ‘differentiatie’ toegekend wanneer in een fragment expliciet beschreven stond op welke wijze differentiatie in de methode plaats kan vinden. Per fragment zijn codes toegekend, aan enkele fragmenten zijn meerdere kenmerken gekoppeld. Voor specifieke kenmerken zoals ‘interactie,’ ‘teksten’ en ‘opdrachten’ zijn lessenseries geanalyseerd: 2 lessenseries van Blink en 10 lessen van Taal actief. Voor de meer overkoepelende kenmerken zijn handleidingen, methodewijzers en informatiebrochures geanalyseerd. Kenmerken rondom ‘interactie,’ ‘teksten’ en ‘opdrachten’ zijn terug te vinden in de lessen die gegeven worden, deze kenmerken staan op een lager niveau dan de andere kenmerken. De andere kenmerken zijn meer overkoepelend, waardoor het gebruik van een handleiding hierbij handiger was.

Interviews

De interviews zijn afgenomen aan de hand van een semigestructureerde interviewleidraad (bijlage IV), die opgesteld is op basis van de onderzoeksvraag en de kenmerken van effectief taalonderwijs uit het theoretisch kader. De focus in de interviews lag op de manier waarop leerkrachten het taalonderwijs aanpakken, de twee taalmethodes Blink en Taal actief, en de aansluiting van deze methodes bij de aanpak van taalonderwijs van de leerkrachten.

Analyse

Documentanalyse

Om de twee taalmethodes naast het codeerschema (bijlage I) te leggen, zijn de algemene handleidingen en de selectie werkboeken van de methodes eerst meermaals doorgelezen, zodat de dataset bekend was. De inhoud van de taalmethodes is vervolgens gecodeerd aan de hand van het coderingsschema, hierbij is gebruik gemaakt van deductief coderen. De codes uit de tabel zijn toegekend aan onderdelen van de methode, hierbij was het mogelijk dat aan een bepaald onderdeel meerdere codes toegekend zijn. Op basis van deze toekenning zijn de data geanalyseerd, om tot een antwoord op de onderzoeksvraag te komen.

Tabel 1 geeft een overzicht van de kenmerken van effectief taalonderwijs die als uitgangspunt zijn genomen voor de analyse, inclusief een toelichting op wat er concreet in de lesmaterialen is geobserveerd om de aanwezigheid van elk kenmerk vast te stellen.

Tabel 1

Kenmerken van effectief taalonderwijs en bijbehorende observatiecriteria bij documentanalyse

Kenmerk		Observatiecriterium
Dekking van kerndoelen en referentieniveaus	Kerndoelen	In de materialen wordt verwezen naar de kerndoelen en de referentieniveaus.
	Referentieniveaus	De lessen bestaan uit fasen als voordoen, begeleid inoefenen en zelfstandig toepassen.
Interactie	Leerkracht-leerling	Er wordt aangestuurd op interactie tussen leerkracht en leerling.
	Leerling-leerling	Opdrachten waarbij leerlingen moeten overleggen of samenwerken.
Teksten	Betekenisvol	Teksten met herkenbare thema's voor leerlingen.
	Functioneel	Realistische teksten, vertaalbaar naar de maatschappij.
Opdrachten	Betekenisvol	Opdrachten sluiten aan bij de belevingswereld
	Functioneel	De opdrachten zijn realistisch en nodigen uit tot actie of communicatie.
Samenhang taaldomeinen		Er is een koppeling tussen lezen, schrijven, spelling, woordenschat, etc. in de lesstructuur.
Thematisch werken		Er is een overkoepelend thema per blok of hoofdstuk.
Differentiatie	Extra instructie	De manier waarop preteaching en/of verlengde instructie plaats kan vinden, wordt genoemd in de handleiding.

	Verrijking	Er is extra werk voor handen voor sterke leerlingen.
Toetsing		De manier van toetsing wordt genoemd in de lesmaterialen, zoals toetsen, gesprekken of opdrachten.

Interviews

De interviews zijn woordelijk getranscribeerd en vervolgens gecodeerd om de gegevens te analyseren. De thema's voor de interviewanalyse zijn tot stand gekomen op basis van een combinatie van inductief coderen en kenmerken van effectief taalonderwijs uit het theoretisch kader. Hierbij is gebruik gemaakt van ATLAS.ti (versie 25). Tijdens het open coderen zijn fragmenten uit de interviews gecodeerd, zonder vooraf vaststaande categorieën. Vervolgens zijn deze codes middels axiaal coderen met elkaar vergeleken en geclusterd in overkoepelende thema's. Als laatste zijn deze overkoepelende thema's selectief gecodeerd, waarbij teruggegrepen is op het theoretisch kader, waarin thema's als betekenisvol leren en differentiatie centraal staan. Op basis hiervan zijn de volgende vier hoofdcodes geformuleerd: Lesaanpak en structuur, aansluiting op belevingswereld en relevantie, differentiatie en thematisch werken. Deze hoofdcodes geven richting aan de analyse van op welke manier de taalmethodes aansluiting op de aanpak van taalonderwijs van de leerkrachten. Een overzicht van de hoofdcodes en hun toelichting is weergegeven in Tabel 2. De codeboom (bijlage V) geeft de verdeling van de hoofdcodes en de bijbehorende subcodes weer in samenhang.

Tabel 2

Hoofdcodes en bijbehorende toelichting bij interviews

Hoofdcodes	Toelichting
Lesaanpak en structuur	Verwijst naar de didactische opbouw van de methode, zoals duidelijkheid van lesdoelen, structuur van lessen en de aansluiting bij het lesmodel
Aansluiting bij belevingswereld en relevantie	Gaat over de mate waarin de inhoud van de methode herkenbaar, motiverend of interessant is voor leerlingen, inclusief thema's, woordenschat en context
Differentiatie	Heeft betrekking op de mogelijkheden binnen de methode om in te spelen op verschillen tussen leerlingen, zoals taalniveau, tempo en instructiebehoefte

Resultaten

In dit hoofdstuk zijn de resultaten van het onderzoek weergegeven. Deze resultaten zijn opgesplitst in twee onderdelen, de manier waarop kenmerken van effectief taalonderwijs te realiseren zijn met de taalmethodes en de aansluiting van de taalmethodes op de aanpak van taalonderwijs.

Kenmerken effectief taalonderwijs in de taalmethodes

In Taal actief staat leren communiceren centraal. Ieder thema werken leerlingen aan een communicatiedoel, zoals uitleggen of overtuigen. Ze maken een eigen schrijf-, spreek- of luisterproduct dat bij het doel past. Wat de leerlingen leren in de lessen, passen ze toe bij het vormgeven van deze producten. Er is een betekenisvolle samenhang tussen de taaldomeinen en veel aandacht voor oefenen, herhalen en differentiëren. In de eerste drie weken van een thema worden nieuwe doelen aangeboden en eerdere doelen herhaald. In de vierde week vindt herhaling plaats, werken leerlingen samen en kan een toets afgenomen worden (Malmberg, 2023).

Blink Taal en Lezen is een methode waarin taal- en leesonderwijs geïntegreerd gegeven wordt. Er wordt gewerkt rondom thema's die van vakantie tot vakantie lopen. Door thematisch te werken kunnen leerlingen zelf verbanden gaan leggen tussen verschillende vakken en contexten. In de lessen komen spannende verhalen en aansprekende opdrachten naar voren om de nieuwsgierigheid van de leerlingen te prikkelen. Een thema is opgebouwd uit een kennismaking, vijf lessenreeksen met een vaste opbouw en een afsluiting waarin leerlingen werken aan hun eigen spreek- of schrijfofdracht (Blink, 2025c).

De resultaten van de documentanalyse zijn in Tabel 3 weergegeven. Per kenmerk is opgeschreven op welke manier een kenmerk wel of niet terugkomt in de methode. Na de tabel volgt een toelichting per kenmerk.

Tabel 3*Overzicht kenmerken effectief taalonderwijs in lesmethodes*

Kenmerk		Aanwezig in methode	
		Blink	Taal actief
Dekking van kerndoelen en referentieniveaus	Kerndoelen Referentieniveaus	Kerndoeldekkend Niveau 2F voor zoveel mogelijk leerlingen Lessen opgebouwd volgens vierstappenmodel: ontdekken, uitleg, oefenen en transfer	Aansluiting op kerndoelen Leerlijnen sluiten aan bij referentiekader Methode volgt het Directe Instructiemodel, met duidelijke instructiefasen en begeleid inoefenen
Interactie	Leerkracht-leerling	Leerkracht en leerlingen bespreken samen thema's en opdrachten	Leerkracht bespreekt opdrachten en teksten klassikaal met leerlingen
	Leerling-leerling	In de instructie staat expliciet aangegeven wanneer leerlingen hun ideeën delen, 'Delen met elkaar'	Uitwisseling is aangegeven met een symbool met twee poppetjes
Teksten	Betekenisvol	Actueel, thematisch, aansluiting beleavingswereld	Behandelen herkenbare situaties uit dagelijks leven
	Functioneel	Verbinding met buitenwereld	Concrete situaties, taal heeft een duidelijke functie
Opdrachten	Betekenisvol	Aansluiting op ervaringen leerlingen	Kennis reproduceren, toepassen regels
	Functioneel	Leiden tot concrete eindopdracht of actie	Doelen toepassen in concrete situaties
Samenhang taaldomeinen		Taal en lezen gekoppeld, spelling en grammatica los aangeboden	Verbinding diverse taaldomeinen
Thematisch werken		Overkoepelende thema's	Communicatiethema's
Differentiatie	Extra instructie	Niet genoemd	Mogelijkheid tot verlengde instructie
	Verrijking	Niet genoemd	Opdrachten ingedeeld op 3 niveaus (1-3 sterretjes)
Toetsing		Eindopdracht aan het eind van een thema	Mogelijkheid voor toets per blok. Kindgesprek, uitstapkaartje, beoordeling proces en product

Beide methodes maken gebruik van een didactisch instructiemodel waarmee een les of

lessenserie is opgebouwd. Taal actief werkt met een vaste lesopbouw aan de hand van het Directe Instructiemodel, waarbij instructie, oefening en verwerking duidelijk onderscheiden zijn. Binnen dit model is ruimte voor expliciete instructie, door de duidelijke opbouw in fasen. Blink maakt gebruik van het vierstappenmodel, bestaande uit ontdekken, uitleg, oefenen en transfer. In deze opbouw kan

expliciete instructie gegeven worden binnen de stap uitleg, maar doordat de lessen van Blink minder strak zijn opgebouwd, kan het voor leerkrachten mogelijk lastiger zijn om expliciete instructie te geven.

Iedere les van Blink die op het digibord getoond wordt, bevat een onderdeel waarin leerlingen hun ervaringen en kennis bespreken, ‘Delen met elkaar.’ Daarnaast zitten in de digibordsoftware van Blink ook regelmatig opdrachten voor de klas, waarbij de leerkracht interactie kan hebben met de leerlingen om de onderwerpen te bespreken. Taal actief geeft in de handleiding (Malmberg, 2022c) opdrachten aan waarbij de leerlingen in tweetallen kunnen overleggen, deze worden in de handleiding aangegeven met een symbool met twee poppetjes. Ook zijn er momenten ingebouwd waar opdrachten of teksten besproken kunnen worden door de leerkracht met de leerlingen.

De teksten uit Blink zijn zowel betekenisvol als functioneel. Een tekst met als titel ‘Strontkar (Blink, 2025a),’ spreekt direct tot de verbeelding en biedt historische context, waardoor leerlingen zich verbonden voelen met het onderwerp. Ook een tekst als ‘Op safari door de stad (Blink, 2025a),’ stimuleert betrokkenheid, omdat het de leerlingen aanzet om actief hun omgeving te verkennen. De teksten zijn hiermee betekenisvol, omdat ze aansluiten op de belevingswereld van de leerlingen, en functioneel, omdat ze aanzetten tot actie en reflectie. De bijbehorende opdrachten bestaan uit open vragen met ruimte voor eigen interpretatie en meningsvorming. Hierdoor worden leerlingen uitgedaagd om zelf na te denken en hun ervaringen te verbinden aan de inhoud, wat de opdrachten betekenisvol en functioneel maakt. Taal actief bevat eveneens teksten die betekenisvol kunnen zijn, zoals het meelee-verhaal aan het begin van ieder blok, dat gaat over een herkenbare situatie, zoals een schoolklas in blok 3 (Malmberg, 2022a, 2022c). Dit is een verhaal dat direct aanspreekt door de herkenbaarheid voor de leerlingen. Daarnaast zijn de lesdoelen op papier functioneel, want de leerlingen leren taalvaardigheden die ze in concrete situaties kunnen toepassen. In de werkboeken bestaan de meeste opdrachten uit gesloten vragen met één juist antwoord. De taal wordt hier vooral gebruikt om kennis te reproduceren of regels toe te passen, in plaats van iets over te brengen. In iedere 5^e les, de communicatieles, krijgen leerlingen de mogelijkheid om de geleerde doelen toe te passen in een eigen spreek-, schrijf-, of luistertaak. Die lessen zijn wel functioneel, omdat leerlingen een eigen

taalproduct maken met een duidelijk communicatief doel. De ruimte voor betekenisvolle en functionele opdrachten blijft in de meeste lessen echter beperkt.

In beide methodes worden de taaldomeinen in samenhang gegeven. Blink koppelt taal en lezen, spelling en woordenschat worden in een ander werkboek gegeven. Op sommige punten in het werkboek voor taal en lezen wordt een koppeling gemaakt naar spelling en woordenschat. Zo is opdracht 6 van de lessenserie Speuren door Den Haag een spellingscontrole (Blink, 2025b): De leerlingen moeten hun levendige verhaal nog eens goed doorlezen en daarbij letten op de spelling. Twijfelwoorden kunnen ze vervolgens met een klasgenoot opzoeken. Taal actief verbindt diverse domeinen van taal. In de handleiding wordt deze samenhang beschreven (Malmberg, 2022b), waarbij woordenschat, taal verkennen, spelling, communicatie en begrijpend lezen aan elkaar gekoppeld zijn. In de handleiding staat geschreven, *‘In de vooruitkijksles op maandag worden de doelen van die week in samenhang met het communicatiedoel besproken. Zo zien de leerlingen meteen dat wat ze leren bij woordenschat, taal verkennen en spelling relevant is voor en past bij het communicatiedoel* (Malmberg, 2022b).’

Taal actief werkt met communicatiethema’s, ieder blok staat er een thema rondom communicatie centraal, zoals ‘Ik ontmoet’ of ‘Ik denk.’ Het thema ‘Ik denk’ gaat over het vormen van een mening, waarbij leerlingen het gehele blok werken aan het vormen van hun eigen mening en de onderbouwing hiervan. Herkenbare thema’s voor leerlingen, ze draaien om hun eigen gebruik van taal. Bij Blink staan overkoepelende thema’s als ‘Hollandse zaken’ en ‘Stadsmakers’ centraal. Hierbij is de mogelijkheid om ook spelling, grammatica en wereldoriëntatie aan taal en lezen te koppelen, waardoor dit allemaal op elkaar aansluit.

Taal actief vermeldt de handleiding dat differentiatie plaats kan vinden middels het gebruik van sterretjes. Deze sterretjes geven het niveau aan, na de ‘eerst proberen’-oefening, kunnen leerlingen kiezen voor 1, 2 of 3 sterren. Daarnaast wordt er in de handleiding per blok aangegeven welke extra onderdelen de leerkracht kan gebruiken voor tempo- en niveaudifferentiatie (Malmberg, 2022c). Deze onderdelen voor differentiatie, zoals printbladen en puzzels, zijn niet verplicht, maar kunnen wel helpen bij zowel taalzwakke als taalsterke leerlingen. Van Blink is geen algemene handleiding

beschikbaar, in de gebruikte documenten is niets genoemd over de manier waarop differentiatie plaats kan vinden binnen de methode.

De toetsing in de methodes krijgt op verschillende wijze vorm. Bij Blink wordt aan het eind van iedere lessenserie een project gedaan, een week lang werken leerlingen aan een eindproduct, dit kan een schrijf- of spreekproduct zijn. De focus ligt in de methode op het product, waarmee Blink een vorm van summatieve toetsing gebruikt. Leerkrachten kunnen bij Taal actief kiezen uit verschillende manieren van toetsing. Aan het eind van ieder blok is er de mogelijkheid om een summatieve toets af te nemen waarbij leerlingen een toets maken met gesloten vragen. Daarnaast kan de leerkracht aan de hand van een taalgroeigesprek of een uitstapkaartje zien waar een leerling staat en hoe het leerproces verloopt. Een taalgroeigesprek is een gesprek tussen leerkracht en leerling waarin de taalontwikkeling wordt besproken en doelen worden gesteld. Bij het uitstapkaartje kunnen leerlingen aangeven of ze het lesdoel gehaald hebben of dat ze dit nog moeilijk vinden. De leerkracht bepaalt vervolgens welke stap de leerling het beste kan zetten in het leerproces. Door continue monitoring wordt het kind zich bewust van zijn eigen groei in taal. Ook is er de mogelijkheid om het proces en product van de schrijf-, spreek- en luistertaak te beoordelen middels observatiebladen.

Aansluiting taalmethodes op aanpak taalonderwijs

In dit onderdeel worden de resultaten weergegeven met betrekking tot de aansluiting van de taalmethodes Taal actief en Blink op de huidige aanpak van taalonderwijs door leerkrachten op basisschool A. De bevindingen zijn gebaseerd op interviews met leerkrachten uit verschillende groepen. De resultaten zijn thematisch geordend en geven weer op welke manier de methodes overeenkomen met of afwijken van de bestaande werkwijze in de klas. De gekozen thema's in dit onderdeel sluiten niet volledig aan op de kenmerken van effectief taalonderwijs zoals gebruikt in de documentanalyse, maar zijn gebaseerd op terugkerende patronen in de antwoorden van de leerkrachten en het theoretisch kader.

Lesaanpak en structuur

De meeste leerkrachten geven aan dat, op basis van hun eerste indruk, Taal actief goed aansluit op hun werkwijze van taalonderwijs. De methode werkt met duidelijke lesdoelen, een vaste lesstructuur en een planmatige opbouw, wat goed aansluit bij het lesmodel dat de school gebruikt

(DPL-model). De fasen van dit lesmodel, start, interactieve instructie, actieve verwerking en einde van de les, komen terug in de lessen van Taal actief. Volgens de leerkrachten biedt de structuur van Taal actief houvast voor zowel instructie als zelfstandige verwerking. Een leerkracht licht toe: *‘De opdracht is gewoon één duidelijke vraag. Dat heeft niet extra uitleg nodig, dan kunnen ze gelijk aan het werk.’* De leerkrachten geven tegelijkertijd aan dat ze het lastig vinden om iets te zeggen over de taalmethodes, omdat ze deze maar kort in konden kijken.

Blink wordt door sommige leerkrachten als didactisch minder gestructureerd ervaren. De geïntegreerde aanpak – waarin lezen, schrijven, woordenschat en spreekvaardigheid samenkomen – vraagt om een andere didactische benadering. Enkele leerkrachten benoemen dat de leerdoelen per les minder expliciet zijn, wat het lastig maakt om doelgericht instructie te geven of het leerproces te volgen. Een aantal leerkrachten drukken zich positief uit over de afwisseling en creativiteit binnen Blink. Al overheerst in de middenbouw de behoefte aan meer didactische houvast. Een leerkracht zegt hierover dat het een mooie methode is met veel rijke teksten, maar dat de korte opdrachtjes met ‘vind de persoonsvorm’ of ‘wat zijn werkwoorden’ missen.

Aansluiting bij belevingswereld en relevantie

De leerkrachten ervaren de huidige methodes als verouderd. De woordenschat sluit niet aan op de leerlingen. Zo zegt een leerkracht, *‘Het is allemaal wat verouderd, dat merk je wel. Maxima is nog prinses, aan dat soort stukjes merk je echt dat het wat ouder wordt.’* De leerkrachten geven aan dat Blink en Taal actief een stuk moderner zijn, maar de manier waarop de methodes aansluiten op de belevingswereld van de leerlingen ervaren de leerkrachten verschillend. De manier waarop taal functioneel en in een context wordt aangeboden, wordt positief ontvangen. De mogelijkheid om naast het werkboek gezamenlijk een boek te lezen en deze klassikaal te bespreken wordt gezien als een verrijking. De leerkrachten geven aan dat onderwerpen als de dierenambulance of techniek goed aansluiten bij de interesses van hun leerlingen, ook al zal het niet altijd bij iedereen aanslaan. Een leerkracht zegt, *‘Als je alleen al zo’n poepkar hebt, die titel alleen al. Dan weet ik al, dat vinden ze schitterend. En natuurlijk zullen er altijd teksten bij zitten die minder aanslaan. Dat heb je altijd.’*

Taal actief wordt als minder prikkelend beschreven, rustig. Juist vanwege deze rustige opmaak en duidelijke structuur wordt het gezien als geschikt voor de doelgroep. Vooral bij leerlingen met een

taalachterstand biedt deze aanpak volgens leerkrachten meer rust en overzicht. Een van de leerkrachten geeft aan, dat de methode genoeg woordenschat heeft, er ook wel aantrekkelijk uitziet en waarschijnlijk wel aansluit bij de populatie. Een andere leerkracht denkt daar anders over, deze leerkracht denkt dat de leerlingen de tekst gewoon lezen en er verder niets mee doen.

Differentiatie

De leerkrachten pakken differentiatie momenteel wisselend aan. Sterke leerlingen mogen na een korte instructie veelal zelf aan de slag. Leerlingen die meer uitleg nodig hebben krijgen dit, waarbij eventueel verlengde instructie of een klassikale uitleg wordt ingezet. De differentiatie is grotendeels gebaseerd op de differentiatie die de methode aangeeft, waarbij per niveau geschreven staat wat voor opdrachten de leerlingen kunnen maken. Daarnaast werken sommige leerlingen bij tutor lezen en Nieuwsbegrip in een hogere of lagere groep op basis van hun niveau.

Bij Taal actief zien de leerkrachten voldoende mogelijkheden voor differentiatie die aansluiten bij hun aanpak van taalonderwijs. De manier van differentiëren is volgens een leerkracht in lijn met de huidige methode. De sterretjes zijn vergelijkbaar met de niveauverdeling nu.

Bij Blink voorziet een aantal leerkrachten knelpunten als ze kijken naar de populatie. Ze geven aan te denken dat de lessen onvoldoende houvast kunnen bieden aan zwakkere leerlingen en dat de opdrachten vaak extra uitleg zullen vereisen. Deze zorg speelt vooral in de groepen met een groot percentage NT2-leerlingen. De ruimte voor differentiatie zien de leerkrachten niet direct terug in de methode, maar ze geven aan dat de leerkracht daar zelf bij is en dus daarbij zelf beslissingen kan nemen. Een van de leerkrachten noemt preteaching als mogelijkheid om differentiatie vorm te geven en voorziet geen knelpunten bij het inzetten van Blink. Deze leerkracht geeft aan dat het hebben van hoge verwachtingen en het doen aan preteaching helpt. ‘Dan denk ik dat je een heel eind kunt komen en dat dit juist heel erg bevorderend is voor hun taal.’

Thematisch onderwijs

Zowel Blink als Taal actief werken met thema's. Een van de leerkrachten geeft aan minder enthousiast te zijn over het werken met thema's, aangezien deze na verloop van tijd kunnen verouderen. Volgens deze leerkracht bestaan er houdbaardere thema's dan Stadsmakers (Blink), hoewel de leerkracht de thema's van Blink op dit moment wel als passend ervaart. De thema's van

Taal actief vindt de leerkracht daarentegen goed gekozen, omdat de communicatiethema's altijd actueel blijven.

De thematische werkwijze van Blink wordt door de leerkrachten uit met name de onderbouw en groep 8 ervaren als motiverend en betekenisvol. Tegelijkertijd rijst bij leerkrachten de vraag of de thematische werkwijze van Blink voldoende aansluit bij de achtergrond en taalontwikkeling van de leerlingen. Een leerkracht zegt hierover dat het werken binnen thema's voor deze populatie kinderen geen meerwaarde heeft doordat de niveauverschillen zo groot zijn.

Discussie

Het doel van dit onderzoek was om inzicht te krijgen in de manier waarop taalmethodes bij kunnen dragen aan de realisatie van effectief taalonderwijs. Daarnaast is onderzocht hoe deze methodes aansluiten bij de aanpak van taalonderwijs van leerkrachten op basisschool A. In deze discussie worden de resultaten van de documentanalyse en de interviews besproken in het licht van de literatuur over effectief taalonderwijs. Daarbij wordt gereflecteerd op de bijdrage van beide methodes, de aansluiting op de praktijk en de betekenis hiervan voor zowel de wetenschap als de praktijk.

Bijdrage taalmethodes aan realisatie effectief taalonderwijs

Middels dit onderzoek is geprobeerd antwoord te geven op de onderzoeksvraag: Op welke manier kunnen de taalmethodes Taal actief en Blink bijdragen aan de realisatie van effectief taalonderwijs? Uit de documentanalyse blijkt dat beide taalmethodes kenmerken bevatten die volgens de literatuur bijdragen aan effectief taalonderwijs, maar de wijze waarop deze kenmerken terugkomen, verschilt tussen de taalmethodes.

Blink biedt een rijke, motiverende context die, volgens Goldschmidt (2010), het leren van lezen, taal en schrijven bevordert. Ook is er binnen Blink veel ruimte voor interactie en betekenisvol leren. Op deze manier zouden leerlingen de inhoud van de tekst sneller kunnen begrijpen (Ummels et al., 2013). Differentiatie en expliciete instructie zijn echter minder structureel ingebouwd. De lesopbouw is minder vast, waardoor de invulling van instructie en ondersteuning afhankelijker kan zijn van de expertise van de leerkracht. Taal actief heeft daarentegen een duidelijke structuur waar ruimte is voor de inzet van expliciete instructie. Daarnaast zijn er verschillende vormen van toetsing

mogelijk die afgestemd kunnen worden op de behoefte van de groep. De toetsvormen in Taal actief kunnen, volgens Box (2019) en Scheltinga et al. (2014), leerprestaties verbeteren, eigenaarschap vergroten en de motivatie verhogen. De koppeling met het curriculum, zoals deze is opgesteld door het SLO (2006), is sterk. Taal actief is minder rijk qua thematische integratie en het gebruik van taal binnen een context.

Beide methodes bieden volgens dit onderzoek een sterke basis om tot effectief taalonderwijs te komen. Blink zorgt voor een sterke betrokkenheid door betekenisvolle teksten en opdrachten, waarbij taalontwikkeling gestimuleerd wordt in een context. Taal actief biedt sterke ondersteuning bij gestructureerde instructie, differentiatie en toetsing. Tegelijkertijd bevatten beide methodes ook beperkingen op specifieke kenmerken, zoals de mate van ondersteuning bij differentiatie of de thematische integratie. Afhankelijk van de onderwijsvisie en behoeften van de populatie kunnen beide methodes bijdragen aan de realisatie van effectief taalonderwijs.

Hoewel taalmethodes als Blink en Taal actief kenmerken bevatten die kunnen bijdragen aan de realisatie van effectief taalonderwijs, is het belangrijk om te benadrukken dat een methode op zichzelf niet automatisch leidt tot effectief taalonderwijs. De manier waarop een methode wordt ingezet, is bepalend voor het daadwerkelijke effect (Fullan, 2016). De rol van de leerkracht is hierin cruciaal, de leerkracht maakt voortdurend didactische keuzes, stemt af op de onderwijsbehoeften van de leerlingen en stelt bepaalde verwachtingen (Timmermans et al., 2015). De leerkracht is een van de meest bepalende factoren voor leerwinst (Hattie, 2009). Zoals Hattie (2009) aantoont, is de invloed van de leerkracht op leerresultaten aanzienlijk groter dan die van het lesmateriaal zelf.

Aansluiting op de aanpak van taalonderwijs van leerkrachten

Uit de analyse van de interviews blijkt dat leerkrachten de aansluiting van de methodes op de aanpak van taalonderwijs verschillend ervaren. Bij Blink wordt breed aangegeven dat het een totaal andere manier van werken is, maar voor enkele leerkrachten die al meer thematisch werken, sluit de methode meer aan op hun aanpak van taalonderwijs. Op de rijke teksten en de thema's wordt positief gereageerd, maar het niveau van de teksten roept bij meerdere leerkrachten vragen op over de aansluiting op de populatie van de school. Hier ontstaat een spanningsveld tussen betekenis en niveau, de rijkere teksten kunnen inspireren en prikkelen, maar vragen meer taalvaardigheid en begeleiding

door de leerkracht. Taal actief lijkt op de huidige methode. De leerkrachten die de opbouw van deze methode als prettig ervaren, zien in Taal actief een methode die aansluit op hun aanpak van taalonderwijs. Met name vanwege de duidelijke structuur, de differentiatiemogelijkheden en de inhoudelijke focus op taalkennis. De aansluiting van de taalmethodes op de aanpak van taalonderwijs verschilt hiermee per leerkracht. De aansluiting hangt af van de visie en het didactisch handelen van de leerkracht.

Methodologische reflectie

Van de gebruikte methodes is een beperkte selectie geanalyseerd. Van zowel Taal actief als Blink zijn respectievelijk een blok en een thema meegenomen, naast de algemene handleiding en informatiebrochure van Taal actief en de methodewijzer van Blink. Hoewel met de handleiding, brochure en methodewijzer een breder inzicht in de methode is verkregen, is de methode niet over de volledige breedte geanalyseerd. Daarbij was de documentanalyse van Blink verder beperkt doordat er geen algemene handleiding beschikbaar was, deze was online ook niet beschikbaar. Mogelijk zijn hierdoor onderdelen gemist die in een toekomstige handleiding wel zichtbaar zouden zijn, zoals differentiatie. In de geanalyseerde documenten is niet expliciet genoemd hoe er differentiatie plaats kan vinden in de lessenseries, mogelijk dat dit in een handleiding wel te vinden is.

Ook bij de interviews zijn beperkingen zichtbaar. De interviews hebben plaatsgevonden in een kort tijdsbestek. Door tijdsdruk konden niet alle interviewvragen bij iedere leerkracht volledig behandeld worden. Dit kan geleid hebben tot een verminderde diepgang in de verkregen antwoorden en beperkte ruimte voor reflectie vanuit de leerkrachten. Voor toekomstig onderzoek is het aan te bevelen om voor interviews meer tijd uit te trekken om een dieper inzicht te krijgen.

Het gros van de leerkrachten had moeite met het zich voorstellen van het inzetten van de methode in de groep, doordat ze maar kort de methode in hebben kunnen kijken. Hierdoor waren ze terughoudend in het doen van uitspraken over de inzet, differentiatie en aansluiting van de methodes. Leerkrachten die wel antwoord gaven, bleven beperkt tot hun eerste indruk en gingen uit van hun eigen ervaring met de inzet van taalmethodes. Dit heeft mogelijk gevolgen gehad voor de betrouwbaarheid van de interpretatie van de meningen van de leerkrachten.

Eén van de leerkrachten heeft slechts beperkt antwoord gegeven op de interviewvragen. Hierdoor is mogelijk minder inzicht verkregen in diens visie op taalonderwijs, wat ertoe kan hebben geleid dat bepaalde perspectieven in de analyse onderbelicht zijn gebleven. Dit kan van invloed zijn op de representativiteit van de bevindingen.

Daarnaast was de onderzoeker zelf nog relatief onervaren in het uitvoeren van zowel documentanalyses als interviewanalyses. Hoewel zorgvuldig geprobeerd te werken is met een coderingsschema en een codeboom, kan een gebrek aan ervaring hebben geleid tot een beperking in de interpretatie of het missen van patronen in de data. Toekomstige onderzoeken kunnen baat hebben bij samenwerking met meer ervaren onderzoekers om de betrouwbaarheid en validiteit van de analyses verder te versterken.

Betrouwbaarheid en validiteit

Bij het opzetten van het onderzoek is aandacht besteed aan verschillende vormen van validiteit. De constructvaliditeit is geborgd doordat de interviewvragen gebaseerd zijn op de onderzoeksvraag en de theoretisch onderbouwde kenmerken van effectief taalonderwijs. Het gebruik van een interviewleidraad heeft ertoe geleid dat de meeste vragen bij alle leerkrachten aan bod zijn gekomen. De interne validiteit is versterkt doordat de interviews plaatsvonden onder vergelijkbare omstandigheden, het lokaal van de leerkracht, en doordat de data systematisch zijn gecodeerd. De externe validiteit is beperkt door de kleinschalige, niet willekeurige steekproef op één school. In de context van dit onderzoek vormt dit echter geen beperking, aangezien het doel specifiek was om inzichten te verkrijgen voor basisschool A. De resultaten zijn daarmee toepasbaar binnen deze setting, maar kunnen niet zomaar gegeneraliseerd worden naar andere scholen.

Voor dit onderzoek is geprobeerd om zorgvuldig en systematisch te werk te gaan. Er is gebruik gemaakt van een vaste interviewleidraad en een codeerschema om de data op consistente wijze te analyseren. Wel is er sprake van enkele risico's die de betrouwbaarheid mogelijk beïnvloed hebben. Sommige interviews zijn door tijdsdruk niet volledig afgenomen, vragen zijn door de onderzoeker soms anders verwoord en het coderen is uitgevoerd door één onderzoeker. Hoewel geprobeerd is om subjectieve interpretatie te beperken, blijft de analyse in zekere mate afhankelijk van de interpretatie van de onderzoeker.

Aanbevelingen voor vervolgonderzoek

Toekomstig onderzoek kan worden uitgebreid door meer lesmateriaal uit methodes te analyseren, bijvoorbeeld meerdere blokken of thema's per leerjaar en mogelijk ook voor alle leerjaren. Ook andere onderdelen van de methode, zoals spelling, woordenschat en tekstbegrip, kunnen worden meegenomen. Hierdoor kan een vollediger beeld ontstaan van hoe de methodes bijdragen aan effectief taalonderwijs over de hele linie.

Het is aan te bevelen om ook andere taalmethodes te onderzoeken op hun bijdrage aan de realisatie van effectief taalonderwijs. Zo kan een concreet overzicht gemaakt worden waarin alle taalmethodes naast elkaar gelegd worden en met elkaar vergeleken worden op basis van de kenmerken van effectief taalonderwijs. Hiermee kan gekeken worden op welke manier de methodes bijdragen aan de realisatie van effectief taalonderwijs en welke methodes daarmee indirect kunnen bijdragen aan economische groei en gelijke kansen (Hanushek & Woessmann, 2012).

Tot slot wordt aanbevolen om interviews uitgebreider voor te bereiden en de leerkrachten meer tijd te geven om de lesmaterialen te verkennen. Hiermee kunnen mogelijk kwalitatief rijkere gegevens verzameld worden over hoe de methodes daadwerkelijk functioneren in de praktijk.

Implicaties voor de onderwijspraktijk

De documentanalyse laat zien dat de twee taalmethodes didactisch van elkaar verschillen. Een methode alleen is niet bepalend voor effectief taalonderwijs. Blink vraagt een thematische, geïntegreerde aanpak, waarin een lossere structuur wordt gehanteerd. Dit vraagt om leerkrachten die vertrouwen hebben om met minder vaste structuren te werken. Taal actief biedt daarentegen meer structuur en duidelijke differentiatiemogelijkheden, wat houvast kan bieden. Voor scholen is het daarom aan te raden om bij het kiezen van een methode expliciet stil te staan bij de visie op taalonderwijs, de samenstelling van de leerlingpopulatie en expertise van het team. Het gezamenlijk verkennen van de methodes en hierover in gesprek gaan, kan bijdragen aan een beter onderbouwde keuze en effectievere inzet van het materiaal.

Een andere implicatie voor de praktijk is het belang van professionele ontwikkeling bij de invoering van een nieuwe taalmethode. De resultaten laten zien dat de methodes verschillen in de mate van houvast die zij bieden en daarmee ook in de vereiste didactische vaardigheden van de leerkracht.

Bij de inzet van een nieuwe methodes kunnen leerkrachten ondersteund worden door middel van teamtrainingen, intervisie of het gezamenlijk voorbereiden van lessen. Op die manier wordt niet alleen de methode beter benut, maar wordt ook de professionele ontwikkeling van het team versterkt. Dit sluit aan bij de literatuur waarin wordt gesteld dat effectieve implementatie van onderwijsvernieuwingen hand in hand gaat met professionalisering (Fullan, 2016).

Referentielijst

- Abbott, R. D., Berninger, V. W., & Fayol, M. (2010). Longitudinal relationships of levels of language in writing and between writing and reading in grades 1 to 7. *Journal of Educational Psychology*, 102(2), 281–298. doi:10.1037/a0019318
- Allington, R. L., McGill-Franzen, A., Camilli, G., Williams, L., Graff, J., Zeig, J., Zmach, C., & Nowak, R. (2010). Addressing summer reading setback among economically disadvantaged elementary students. *Reading Psychology*, 31(5), 411–427.
<https://doi.org/10.1080/02702711.2010.505165>
- Berg, J. L., & Wehby, J. (2016). Preteaching strategies to improve student learning in content area classes. *Intervention in School and Clinic*, 49(1), 14-20.
- Berninger, V. W. (2000). Development of language by hand and its connections with language by ear, mouth, and eye. *Topics in Language Disorders*, 20(4), 65-84.
- Blink (2025a). *Blink Taal & Lezen, Stadsmakers, werkboek*. Blink.
- Blink (2025b). *Blink Taal & Lezen, Stadsmakers, bronnen*. Blink.
- Blink (2025c). *Methodewijzer Blink Taal & Lezen: ontdek de kracht van taalplezier*. Blink.
- Bonset, H., & Hoogeveen, M. (2013). Het taalonderwijs Nederlands onderzocht. *Tijdschrift Taal*, 4(6), 40-50.
- Box, C. (2019). The power of formative assessment. *Formative Assessment in United States Classrooms*, 25-48. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-03092-6>
- Bradbury, L. (2014). Linking science and language arts: A review of the literature which compares integrated versus non-integrated approaches. *Journal of Science Teacher Education*. 25(4), 465-488. <http://dx.doi.org/10.1007/s10972-013-9368-6>
- De Krom, G. (2022). Approaches to written assignments -how students write, and instructors read. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 48(1), 67-76.
<https://doi.org/10.1080/02602938.2022.2040946>

- Deunk, M. I., Smale-Jacobse, A. E., de Boer, H., Doolaard, S., & Bosker, R. J. (2018). Effective differentiation practices: A systematic review and meta-analysis of studies on the cognitive effects of differentiation practices in primary education. *Educational Research Review*, 24, 31-54.
- Dockx, J., Bellens, K., & De Fraine, B. (2020). Do textbooks matter for reading comprehension? A study in Flemish primary education. *Frontiers of Psychology*, 10, 29–59. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02959>
- Droop, M., Van Elsäcker, W., Voeten, M. J. M., & Verhoeven, L. (2016). Long-term effects of strategic reading instruction in the intermediate elementary grades. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 9(1), 77-102. <https://doi.org/10.1080/19345747.2015.1065528>
- Dumon Tak, B. (2014). *We gingen achter hamsters aan*. Em. Querido's Uitgeverij.
- Evers, I., Hooghuis, F., Van de Ven, P., Vogelesang, M. (2011). Communicatie, taal en (vakspecifiek) leren: Aanzet tot een taalbeleid voor de universitaire lerarenopleiding. *Tijdschrift voor lerarenopleiders (VELON/VELOV)*, 32(3), 25-31.
- Expertgroep Taal en Rekenen (2009). *Referentiekader taal en rekenen: De referentieniveaus*. SLO. https://www.slo.nl/publish/pages/5901/referentiekader_taal_en_rekenen_referentieniveaus.pdf
- Frijns, C., & Jaspaert, K. (2017). Het kwik van de kinderen: Over het stimuleren van taal leren in de kleuterklas. In K. Jaspaert & C. Frijns (red.), *Taal leren. Van kleuters tot volwassenen* (pp. 45-76). Lannoo Campus.
- Fullan, M. (2016). *The new meaning of educational change* (5th edition). Teachers College Press.
- Gersten, R., Compton, D., Connor, C. M., Dimino, J., Santoro, L., Linan-Thompson, S., & Tilly, W. D. (2008). *Assisting students struggling with reading: Response to Intervention and multi-tier intervention for reading in the primary grades. A practice guide*. (NCEE 2009-4045). Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.

Goldschmidt, P. (2010). *Evaluation of Seeds of Science/Roots of Reading: Effective tools for developing literacy through science in the early grades*. University of California Press.

Graham, S., & Hebert, M. (2011). Writing to Read: A Meta-Analysis of the Impact of Writing and Writing Instruction on Reading. *Harvard Educational Review*, 81, 710-744.
<https://doi.org/10.17763/haer.81.4.t2k0m13756113566>

Graham, S. & Perin, D. (2007). A meta-analysis of writing instruction for adolescent students. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 445-476.

Guthrie, J. T., & Klauda, S. L. (2014). Effects of classroom practices on reading comprehension, engagement, and motivations for adolescents. *Reading Research Quarterly*, 49(4), 387–416.

Hanushek, E. A., & Woessmann, L. (2012). Do better schools lead to more growth? Cognitive skills, economic outcomes, and causation. *The Journal of Economic Growth*, 17(4), 267-321.
<https://doi.org/10.1007/s10887-012-9081-x>

Hattie, J. (2009). *Visible learning*. Routledge.

Hoogeveen, M. (2013). *Writing with peer response using genre knowledge: a classroom intervention study*. [PhD Thesis - Research UT, graduation UT, University of Twente]. University of Twente. <https://doi.org/10.3990/1.9789036534895>

Houtveen, T. A. M., Gijssels, M. A. R., Kunst, J., Kunst, M., & Staijen, B. (2025). *Leidraad betekenisvol en functioneel taalonderwijs in groep 3-8*. Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek. www.onderwijskennis.nl/node/6157

Hung, B. P. (2019). Meaningful learning and its implications for language education in Vietnam. *Journal of Language and Education*, 5(1), 98-102. <http://dx.doi.org/10.17323/2411-7390-2019-5-1-98-102>

Keuning, T., Van Geel, M., Frerejean, J., Van Merriënboer, J., Dolmans, D., & Visscher, A. J. (2017). Differentiëren bij rekenen: een cognitieve taakanalyse van het denken en handelen van basisschoolleerkrachten. *Pedagogische Studiën*, 94(3), 160-181.

Kintsch, W. & Kintsch, E. (2004). Comprehension. In S.G. Paris & S.A. Stahl (Eds.), *Children's reading comprehension and assessment* (pp. 71-92). Mahwah, N.J: Lawrence Erlbaum.
Journal of Educational Psychology, 99, 445-476.

Lalley, J. P., & Miller, R.J. (2006) Effects of pre-teaching and re-teaching on math achievement and academic self-concept of students with low achievement in math. *Education*, 126(4), 747-755

Landrum, R. E., Gurung, R. A. R., Spann, N. (2012). Assessments of textbook usage and the relation to student course performance. *College Teaching*, 60, 17-24. doi: 10.1080/87567555.2011.609573

Loewen, S. & Sato, M. (2018). Interaction and instructed second language acquisition. *Language Teaching*, 51(3), 285-329. <http://doi.org/10.1017/S0261444818000125>

Long, M. H. (2017). Instructed second language acquisition (ISLA): Geopolitics, methodological issues, and some major research questions. *Instructed Second Language Acquisition*, 1, 7-44.

Malmberg (2022a). *Taal actief, groep 6, werkboek blok 3: Ik denk*. Malmberg.

Malmberg (2022b). *Taal actief, algemene handleiding taal*. Malmberg.

Malmberg (2022c). *Taal actief, groep 6, handleiding blok 3: Ik denk*. Malmberg.

Malmberg (2023). *Informatiebrochure Taal actief*. Malmberg.

Namaziandost, E., & Nasri, M. (2019). A meticulous look at Long's (1981) Interaction hypothesis: Does it have any effect on speaking skill? *Journal of Applied Linguistics and Language Research*, 6(2), 218-230.

National Institute of Child Health and Human Development (NICHD). (2000). Report of the National Reading Panel. Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction (No. NICHD Publication No. 00-4769). U.S. Government Printing Office.

Okkinga, M., Van Steensel, R., Van Gelderen, A., & Slegers, P. J. C. (2018). Effects of reciprocal teaching on reading comprehension of low-achieving adolescents: The importance of specific teaching skills. *Journal of Research in Reading*, 41(1), 20-41. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12082>

Philp, J., Adams, R. & Iwashita, N. (2014). *Peer interaction and second language learning*. Routledge.

Prast, E. J., Kaskens, J. M. M., Cijvat, I., & Luit, J. E. H. van (2019). Differentiëren in rekenonderwijs: afstemmen op onderwijsbehoeften. *JSW: Jeugd in School en Wereld*, 103(5), 12-15.

Romance, N. R., & Vitale, M. R. (2001). Implementing an in-depth expanded science model in elementary schools: Multi-year findings, research issues, and policy implications. *International Journal of Science Education*, 23(4), 373–404.

Rudd, R., Kirsch, I. & Yamamoto, I. (2004). *Literacy and Health in America*. Princeton: Educational Testing Service

Scheerens, J., & Bosker, R. J. (1997). *The foundations of educational effectiveness*. Pergamon.

Scheltinga, F., Keuning, J., & Kuhlemeier, H. (2014). *Gericht werken aan opbrengsten in taal- en leesonderwijs. Een systematische review naar toetsvormen*. Expertisecentrum Nederlands/Cito.

Schildkamp, K., Heitink, M. C., van der Kleij, F., Hoogland, I., Dijkstra, A. M., Kippers, W. B., & Veldkamp, B. P. (2014). *Voorwaarden voor effectieve formatieve toetsing: een praktische review*. University of Twente.

SLO. (2006, april). *Kerdoelen primair onderwijs*. SLO.
<https://www.slo.nl/sectoren/po/kerndoelen/>

Stevens, R. (2006). Integrated reading and language arts instruction. *RMLE online*, 30(3), 1-12.

Tessier, L., & Tessier, J. (2015), Theme-based courses foster student learning and promote comfort with learning new material. *Journal for Learning through the Arts*, 11(1), 2-22.

<https://doi.org/10.21977/D911121722>

Timmermans, A. C., Kuyper, H., & van der Werf, G. (2015). Accurate, inaccurate, or biased teacher expectations: Do Dutch teachers differ in their expectations at the end of primary education? *British Journal of Educational Psychology*, 85(4), 459–478. <https://doi.org/10.1111/bjep.12087>

Ummels, M. H. J., Kamp, M. J. A., Kroon, H. de, & Boersma, K. T. (2013). De ontwikkeling van conceptuele samenhang binnen concept-contextonderwijs Een case study voor het vak biologie in 4-havo. *Pedagogische studiën*, 90(2), 19-32.

Van den Heuvel-Panhuizen, M., Friso-van den Bos, I., & Abels, M. (2015). Formatief toetsen: toetsen om wijzer van te worden. *Reken-wiskundeonderwijs: onderzoek, ontwikkeling, praktijk*, 34, 90-97.

Van Geel, M., Keuning, T., & Safar, I. (2022). How teachers develop skills for implementing differentiated instruction: Helpful and hindering factors. *Teaching and Teacher Education: Leadership and Professional Development*, 1. <https://doi.org/10.1016/j.tatelp.2022.100007>

Van Gelderen, A. J. S., & Van Schooten, E. J. (2011). *Taalonderwijs; een kwestie van ontkavelen. Openbare les in duplo*. Rotterdam University Press.

Van Oers, B. (2011). Doelgericht en betekenisvol leren: over de waarde van spel in strijd tegen de verschoolsing. In R. Klarus en W. Wardekker (red.). *Wat is goed onderwijs?* (pp. 55-73). Boom Lemma Uitgevers.

Wanzek, J., Vaughn, S., Scammacca, N., Gatlin, B., Walker, M. A., & Capin, P. (2016). Meta-analyses of the effects of tier 2 type reading interventions in grades K-3. *Educational psychology review*, 28, 551-576. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9321-7>

Wet referentieniveaus Nederlandse taal en rekenen. (2010, 29 april). Geraadpleegd op 10 april 2025, van <https://wetten.overheid.nl/BWBR0027679/2022-08-01>

Bijlage I: Codeerschema documentanalyse

Kenmerk		Observatiecriterium	Code
Dekking van kerndoelen en referentieniveaus	Kerndoelen	In de materialen wordt verwezen naar de kerndoelen en de referentieniveaus.	ACK
	Referentieniveaus	De referentieniveaus worden expliciet genoemd in de materialen.	ACR
Expliciete instructie		De lessen bestaan uit fasen als voordoen, begeleid inoefenen en zelfstandig toepassen	EI
Interactie	Leerkracht-leerling	Er wordt aangestuurd op interactie tussen leerkracht en leerling.	LKLL
	Leerling-leerling	Opdrachten waarbij leerlingen moeten overleggen of samenwerken.	LLLL
Teksten	Betekenisvol	Teksten met herkenbare thema's voor leerlingen.	TB
	Functioneel	Realistische teksten, vertaalbaar naar de maatschappij.	TF
Opdrachten	Betekenisvol	Opdrachten sluiten aan bij de belevingswereld	OB
	Functioneel	De opdrachten zijn realistisch en nodigen uit tot actie of communicatie.	OF
Samenhang taaldomeinen		Er is een koppeling tussen lezen, schrijven, spelling, woordenschat, etc. in de lesstructuur.	TS
Thematisch werken		Er is een overkoepelend thema per blok of hoofdstuk.	TW
Differentiatie	Extra instructie	De manier waarop preteaching en/of verlengde instructie plaats kan vinden, wordt genoemd in de handleiding.	DE
	Verrijking	Er is extra werk voor handen voor sterke leerlingen.	DV
Toetsing		De manier van toetsing wordt genoemd in de lesmaterialen, zoals toetsen, gesprekken of opdrachten.	TST

Bijlage II: Informatiebrief

INFORMATIE OVER HET ONDERZOEK

VERSIE VOOR DEELNEMERS

“EFFECTIEF TAALONDERWIJS OP DE BASISCHOOL”

PED-2425-S-0034

- **Waarom krijg ik deze informatie?**

U bent uitgenodigd om deel te nemen aan dit onderzoek vanwege de nieuw te kiezen taalmethode op uw school. Ter ondersteuning van die keuze willen wij naast het bestuderen van de literatuur en verschillende methodes ook uw mening betrekken in het onderzoek. Bij dit onderzoek vanuit de Rijksuniversiteit Groningen (RUG) zijn meerdere mensen betrokken. Het onderzoek loopt vanaf begin februari 2025 tot en met begin juli 2025.

- **Moet ik meedoen aan dit onderzoek?**

Meedoen aan het onderzoek is vrijwillig. Wel is uw toestemming nodig. Lees deze informatie daarom goed door. Stel alle vragen die u misschien heeft, bijvoorbeeld omdat u iets niet begrijpt. Pas daarna besluit u of u wilt deelnemen aan dit onderzoek. Als u besluit om niet mee te doen, hoeft u niet uit te leggen waarom, en zal dit geen negatieve gevolgen voor u hebben. Dit recht geldt op elk moment, dus ook nadat u toestemming hebt gegeven voor deelname aan het onderzoek.

- **Waarom dit onderzoek?**

Het doel van dit onderzoek is om het taalonderwijs op uw school in beeld te krijgen en daarnaast verschillende taalmethodes te analyseren op factoren om effectief taalonderwijs vorm te kunnen geven. Er worden in totaal vijf bachelorwerkstukken geschreven met ieder een andere invalshoek. Dit onderzoek richt zich op effectief taalonderwijs in de basisschool. Hierbij worden twee taalmethodes geanalyseerd en vergeleken op kenmerken van effectief taalonderwijs die vanuit de literatuur naar voren komen. Ook worden de meningen van de leerkrachten meegenomen om te kijken in hoeverre de methodes aansluiten op het taalonderwijs binnen de school.

- **Wat vragen we van u tijdens het onderzoek?**

Voordat u deelneemt aan dit onderzoek, vragen wij u om toestemming. Naast dit informatieformulier ontvangt u een toestemmingsformulier. Pas nadat u akkoord bent gegaan, kunt u deelnemen. Deelname aan het onderzoek houdt in dat u deel zal nemen aan interview over taalmethodes, geïntegreerde taalmethodiek en/of peer-tutorlezen. Deze interviews zullen ieder maximaal een half uur van uw tijd kosten. Tijdens de interviews zullen na toestemming audio-opnamen gemaakt worden om de inhoud van de interviews te transcriberen. Hierdoor kunnen de gegevens nauwkeuriger verwerkt worden en wordt de validiteit gewaarborgd. De opnamen zullen na gebruik voor het onderzoek worden vernietigd. De uitwerking van de onderzoeken zal na de beoordeling worden gedeeld met de school.

- **Welke gevolgen kan deelname hebben?**

Het onderzoek zal voor u kennis opleveren met betrekking tot factoren om tot effectief taalonderwijs te komen en de manier waarop dergelijke factoren aanwezig zijn in verschillende taalmethodes. Daarnaast zal het onderzoek op basis van de interviews ook kennis opleveren over de attitudes van leerkrachten ten aanzien van deze factoren, de methodes, peer-tutorlezen en geïntegreerde taalmethodiek. De kennis die wordt opgedaan met de onderzoeken kan gebruikt worden om de praktijk te verbeteren. De keuze om en hoe de informatie uit de onderzoeken verder te gebruiken, ligt bij de school zelf.

- **Hoe gaan we met uw gegevens om?**

Alle informatie die u deelt tijdens het interview wordt vertrouwelijk behandeld.

De verzamelde gegevens zullen bestaan uit audio-opnamen en aantekeningen van interviews die na afname zullen worden geanalyseerd. Dit zal gebeuren door de studenten die de bachelorwerkstukken schrijven. Geïnterviewden zullen in de transcripties en gespreksaantekeningen niet vermeld worden onder hun eigen naam, maar in plaats daarvan zullen zij benoemd worden als leerkracht van de groep waaraan ze les geven. Deze gepseudonimiseerde transcripties en gespreksaantekeningen worden opgeslagen in de beveiligde omgeving van de RUG en blijven daar 10 jaar in een beveiligde omgeving bewaard, conform het databeleid voor onderzoek van de Rijksuniversiteit Groningen. Gemaakte audio-opnamen zullen na afronding van het onderzoek worden vernietigd. In de onderzoeksrapportages zullen de school en individuele personen niet herleidbaar gepresenteerd worden. .

De afgeronde onderzoeken worden openbaar gemaakt op research.rug.nl.

Deelname aan het onderzoek is geheel vrijwillig. U kunt gedurende het onderzoek, zonder opgaaf van reden of negatieve consequenties, uw deelname stopzetten en uw toestemming intrekken. Tot 1 juni 2025 heeft u het recht op toegang tot rectificatie of het verwijderen van uw gegevens. Dit kan door een mail te sturen naar een van de betrokken onderzoekers.

- **Wat moet u nog meer weten?**

U kunt altijd vragen stellen over het onderzoek: nu, tijdens het onderzoek, en na afloop. Dit kan door een van de betrokken onderzoekers te e-mailen of te bellen, of door een aanwezige onderzoeker aan te spreken.

Heeft u vragen/zorgen over uw rechten als onderzoeksdeelnemer of de uitvoering van het onderzoek?

U kunt hierover ook contact opnemen met de Ethische Commissie Gedrags- en Maatschappijwetenschappen van de Rijksuniversiteit Groningen: ec-bss@rug.nl.

Heeft u vragen of zorgen over hoe er met uw persoonsgegevens wordt omgegaan? U kunt hierover ook contact opnemen met de Functionaris Gegevensbescherming van de Rijksuniversiteit Groningen: privacy@rug.nl.

Als onderzoeksdeelnemer heeft u recht op een kopie van deze onderzoeksinformatie.

Bijlage III: Toestemmingsformulier

GEÏNFORMEERDE TOESTEMMING “EFFECTIEF TAALONDERWIJS OP DE BASISCHOOL”

PED-2425-S-0034

- Ik heb de informatie over het onderzoek gelezen. Ik heb genoeg gelegenheid gehad om er vragen over te stellen.
- Ik begrijp waar het onderzoek over gaat, wat er van me gevraagd wordt, welke gevolgen deelname kan hebben, hoe er met mijn gegevens wordt omgegaan, en wat mijn rechten als deelnemer zijn.
- Ik begrijp dat deelname aan het onderzoek vrijwillig is. Ik kies er zelf voor om mee te doen. Ik kan op elk moment stoppen met meedoen. Als ik stop, hoef ik niet uit te leggen waarom. Stoppen zal geen negatieve gevolgen voor mij hebben.
- Ik begrijp dat ik het recht heb om tot 1 juni 2025 aanpassingen te laten doen aan het transcript en gespreksaantekeningen of in het uiterste geval mijn gegevens terug te trekken. Daarna kunnen de gepseudonimiseerde gegevens gebruikt worden voor het onderzoek.
- Ik geef hieronder aan waar ik toestemming voor geef.

Toestemming voor deelname aan het onderzoek:

☐ Ja, ik geef toestemming voor deelname

☐ Nee, ik geef geen toestemming voor deelname

Toestemming voor het maken van audio-opnames tijdens het onderzoek:

☐ Ja, ik geef toestemming voor het maken van audio-opnames van mij als deelnemer.

☐ Nee, ik geef geen toestemming voor het maken van audio-opnames van mij.

Volledige naam deelnemer:	Handtekening deelnemer:	Datum:

Volledige naam aanwezige onderzoeker:	Handtekening onderzoeker:	Datum:

De aanwezige onderzoeker verklaart dat de deelnemer uitvoerig over het onderzoek is geïnformeerd.

U heeft recht op een kopie van dit toestemmingsformulier.

Bijlage IV: Interviewleidraad

* Links staan de hoofdvragen, rechts de deelvragen waarmee doorgevraagd kan worden

Introductie (1 min – 1:00)	
Goedemiddag, bedankt voor uw deelname aan dit interview over tekstbegrip in een nieuwe taalmethode. Het doel van dit interview is om inzicht te krijgen in het perspectief van de leerkrachten op twee taalmethodes, met daarin een focus op tekstbegrip. Het interview zal ongeveer 15 tot 20 minuten duren. Via de informatiebrief en het ondertekende formulier heeft u toestemming gegeven voor de opname en het gebruik van uw gegevens. De gegevens zullen volledig anoniem verwerkt worden in het onderzoek en dus niet herleidbaar zijn naar de school of naar u. Na verwerking zullen de opnames verwijderd worden. Heeft u tot zover vragen?	
Huidige taalonderwijs (2 min - 3.00)	
Op welke manier pakt u taalonderwijs op dit moment aan?	Hoe vaak per week geeft u taalonderwijs? Hoe differentieert u in uw taallessen? Volgens welk didactisch model werkt u? Welke rol spelen digitale leermiddelen in uw taalonderwijs? Tegen welke knelpunten loopt u aan in het taalonderwijs? Tegen welke knelpunten loopt u aan met uw huidige methode?
Blink (6 min – 11:00)	
Blink Taal en Lezen is een nieuwe methode waarin taal- en leesonderwijs geïntegreerd gegeven wordt. Er wordt gewerkt rondom thema's die van vakantie tot vakantie lopen. Door thematisch te werken kunnen leerlingen zelf verbanden gaan leggen tussen verschillende vakken en contexten. In de lessen komen spannende verhalen en aansprekende opdrachten naar voren om de nieuwsgierigheid van de leerlingen te prikkelen. Een thema is opgebouwd uit een kennismaking, vijf lessenreeksen met een vaste opbouw en een afsluiting waarin leerlingen werken aan hun eigen spreek- of schrijfofdracht.	

Wat was uw eerste indruk van de lessenserie van Blink die u hebt kunnen inkijken?	Welke onderdelen spraken u het meeste aan? Wat is uw reden hiervoor?
Op basis van wat u gezien hebt, in hoeverre denkt u dat de methode aansluit bij uw huidige aanpak van taalonderwijs?	Herkent u elementen in de methode die overeenkomen met uw eigen visie op taalonderwijs? Mist u ook elementen in de methode die overeenkomen met uw eigen visie op taalonderwijs? In hoeverre is Blink vergelijkbaar met uw huidige taalmethode? Wat zou u missen uit de huidige methode als u overstapt op deze methode?
Hoe denkt u dat deze methode zou werken in uw klas?	Wat verwacht u dat goed zal gaan? Waar verwacht u mogelijke knelpunten Geeft de methode voldoende ruimte voor interactie met uw leerlingen?
Biedt de methode voldoende ondersteuning voor u als leerkracht?	Waar mist u eventuele ondersteuning?
Denkt u dat de methode u voldoende ruimte biedt voor differentiatie? Zowel voor leerlingen op een lager niveau als voor leerlingen die uitdaging nodig hebben?	Voorziet u hierin moeilijkheden?
Wat vindt u van de opbouw van de lessenserie die u hebt kunnen bekijken?	Wat vindt u van de integratie met andere vakgebieden binnen de methode?
Vindt u dat de gekozen teksten en opdrachten betekenisvol zijn voor uw leerlingen?	Sluiten de teksten aan bij de beleveniswereld van uw leerlingen?

<i>Betekenisvol: herkenbare situaties voor de leerlingen</i>	
Wat zou, op basis van het thema dat u hebt kunnen bekijken, uw verwachting zijn voor de inzet van de methode in uw groep?	Zou u dit kunnen toelichten?
Taal actief (6 min – 17:00) In Taal actief staat leren communiceren centraal. Ieder thema werken leerlingen aan een communicatiedoel, zoals uitleggen of overtuigen. Ze maken een eigen schrijf-, spreek- en luisterproduct dat bij het doel past. Wat de leerlingen leren in de lessen passen ze toe bij het vormgeven van deze producten. Er is een betekenisvolle samenhang tussen de taaldomeinen en veel aandacht voor oefenen, herhalen en differentiëren. In de eerste drie weken van een thema worden nieuwe doelen aangeboden en eerder aangeboden doelen herhaald. De vierde week is voor herhaling, verdieping door samenwerkend leren en de summatieve toets die eventueel afgenomen kan worden.	
Wat was uw eerste indruk van de lessen van Taal actief die u hebt kunnen inkijken?	Welke onderdelen spraken u het meeste aan? Wat is uw reden hiervoor?
Op basis van wat u gezien hebt, in hoeverre denkt u dat de methode aansluit bij uw huidige aanpak van taalonderwijs?	Herkent u elementen in de methode die overeenkomen met uw eigen visie op taalonderwijs? In hoeverre is Taal actief vergelijkbaar met uw huidige taalmethode? Wat zou u missen uit de huidige methode als u overstapt op deze methode?
Hoe denkt u dat deze methode zou werken in uw klas?	Wat verwacht u dat goed zal gaan? Waar verwacht u mogelijke knelpunten Geeft de methode voldoende ruimte voor interactie met uw leerlingen?

Biedt de methode voldoende ondersteuning voor u als leerkracht?	Waar mist u eventuele ondersteuning?
Denkt u dat de methode u voldoende ruimte biedt voor differentiatie? Zowel voor leerlingen op een lager niveau als voor leerlingen die uitdaging nodig hebben?	Voorziet u hierin moeilijkheden?
Wat vindt u van de opbouw van de lessen die u hebt kunnen bekijken?	Wat vindt u van de integratie met andere vakgebieden binnen de methode?
Vindt u dat de gekozen teksten en opdrachten betekenisvol zijn voor uw leerlingen? <i>Betekenisvol: herkenbare situaties voor de leerlingen</i>	Sluiten de teksten aan bij de beleveniswereld van uw leerlingen?
Wat zou, op basis van het thema dat u hebt kunnen bekijken, uw verwachting zijn voor de inzet van de methode in uw groep?	Zou u dit kunnen toelichten?
Vergelijking (2 min – 19:00)	
Als u de twee methodes naast elkaar zou leggen, welke sluit dan het meest aan op uw aanpak van taalonderwijs?	Wat is uw reden hiervoor?
Voor welke methode zou u uw voorkeur uitspreken?	Kunt u dit nader toelichten?
Afsluiting (1 min – 20:00)	
- Ik ben aan het einde van dit interview gekomen. Heeft u nog iets gemist of wilt u nog wat toevoegen? - Hartelijk dank voor uw tijd en inzichten. Dit helpt mij enorm met mijn onderzoek.	

Bijlage V: Codeboom

