

Op weg naar tekstbegrip binnen effectief taalonderwijs

Een kwalitatief onderzoek naar factoren die effectief tekstbegriponderwijs ondersteunen en de perceptie van leerkrachten binnen twee taalmethodes.

Student: M.C.J. IJsseldijk (s4339045)

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: 8569

Abstract

The reading proficiency of Dutch primary school students has declined in recent years. This trend may negatively affect students' development, as reading is a key predictor of academic success. Since much learning occurs through reading, reading comprehension plays a crucial role in students' overall reading development. This study examined how aspects of effective reading comprehension instruction are embedded in two Dutch language education methods: *Taaljacht* and *Nieuw Nederlands Junior*. It addressed the following research questions: (1) To what extent do the textbooks *Taaljacht* and *Nieuw Nederlands Junior* incorporate elements that support effective language and, more specifically, reading comprehension instruction? and (2) What are teachers' perspectives at School X regarding the presence of these elements in the two textbooks? A mixed-methods design was used, combining document analysis with semi-structured interviews conducted with seven teachers. The findings revealed that the two methods differ in their approach to key factors such as reading fluency, reading motivation, and vocabulary instruction. Teachers' perspectives also varied, although most expressed a preference for *Nieuw Nederlands Junior* due to its structured layout, attention to reading fluency, and overall clarity.

Keywords: reading comprehension, *Taaljacht*, *Nieuw Nederlands Junior*, reading fluency, vocabulary, reading motivation, reading strategies.

Inleiding

Het dalende leesniveau is al enkele jaren een zorg in het Nederlandse onderwijs. Hoewel veel basisschoolleerlingen nog altijd het laagste leesvaardigheidsniveau behalen, blijkt uit de PIRLS 2021 dat steeds minder leerlingen de hogere vaardigheidsniveaus halen. Waar bij de PIRLS 2016 nog bovengemiddeld veel leerlingen het middenniveau behaalde, is dat in 2021 vergelijkbaar met het gemiddelde van andere westerse landen (Swart et al., 2023). In het meest recente onderzoek van PISA is deze ontwikkeling ook terug te zien bij 15-jarigen, waar de daling in het leesniveau steeds verder toe lijkt te nemen (Meelissen et al., 2023).

Een dalend leesniveau kan gevolgen hebben voor de verdere ontwikkeling van kinderen, aangezien leesvaardigheid een belangrijke voorspeller is voor academisch succes. Regelmatig lezen vergroot de taal- en leesvaardigheid, waardoor de schoolprestaties positief beïnvloed worden (Kortlever en Lemmens, 2012; Mol & Bus, 2011). Binnen het lezen neemt tekstbegrip een centrale plaats in. Tekstbegrip is het leggen van verbanden tussen losse informatie, het opslaan van deze verbanden en het maken van een samenhangend beeld van een tekst om deze begrijpend te kunnen lezen (Van den Broek, 2009). Dat is een onmisbare vaardigheid om tot leren te komen, aangezien leerlingen op school veelal leren door het lezen van teksten, bijvoorbeeld in taalmethodes (Rice et al., 2023; Van den Broek, 2009). Leerlingen leren daarnaast lezen om teksten te kunnen begrijpen en de inhoud ervan toe te passen in dagelijkse situaties (Oudega & Van den Broek, 2018). Begrijpend kunnen lezen is daarmee niet alleen belangrijk om tot leren te komen, maar speelt ook een grote rol in het volwaardig kunnen interacteren met de wereld om ons heen (Van den Broek & Espin, 2012).

Een basisschool in Oost-Groningen wil haar taalonderwijs zo effectief mogelijk invullen, om zo de taalvaardigheid van haar leerlingen te vergroten. Hierbij zijn zij op zoek naar een nieuwe taalmethode die aansluit bij hun leerlingenpopulatie met relatief veel

taalzwakke leerlingen. Het lezen, begrijpen en interpreteren van teksten is voor deze leerlingen lastig (Wouters et al., 2024). Om tot een passende keuze voor een nieuwe taalmethode te komen, zoekt de school meer kennis over factoren om tot effectief taalonderwijs te komen en hoe deze factoren in verschillende methodes tot uiting komen.

Hoewel er veel onderzoek is gedaan naar factoren om effectief lees- en taalonderwijs vorm te geven, is er nog beperkt zicht op de mate waarin deze factoren terugkomen in taalmethodes (Bogaerds-Hazenberg et al., 2022; Onderwijsraad, 2006). Dit onderzoek beoogt bij te dragen aan die kennis door in kaart te brengen welke ondersteunende factoren de methodes bevatten. Deze inzichten kunnen Nederlandse basisscholen helpen bij het maken van een weloverwogen keuze voor een methode die past bij hun onderwijspraktijk en leerlingenpopulatie.

Daarnaast betreft dit onderzoek het perspectief van leerkrachten op de onderzochte taalmethodes. Bij de implementatie van een nieuwe taalmethode is inzicht hierin van belang, omdat een effectieve implementatie mede afhankelijk is van het draagvlak in het team (Vernooy & Eskes, 2017). De focus ligt daarbij op tekstbegrip, vanwege de belangrijke rol die dit speelt in de ontwikkeling van kinderen.

Voor dit onderzoek zijn twee taalmethodes geselecteerd: *Taaljacht* Taal en Tekstbegrip en *Nieuw Nederlands Junior* Taal en Lezen. Beide methodes beschikken over een aparte module voor het (begrijpend) lezen, maar zijn in eerder vergelijkend onderzoek naar Nederlandse taalmethodes nog niet meegenomen (Bogaerds-Hazenberg et al., 2022). *Taaljacht* kenmerkt zich door een sterke samenhang tussen de verschillende taaldomeinen en hanteert de stappen van Close Reading (Uitgeverij Zwijsen, z.d.). Hierbij worden teksten herhaaldelijk gelezen om dieper tekstbegrip te bereiken (Fisher & Frey, 2012). De makers omschrijven de methode als een eigentijdse methode met mogelijkheden tot differentiatie, waarin kinderen taal in contexten leren te begrijpen en gebruiken (Uitgeverij Zwijsen, z.d.).

Bij de methode *Nieuw Nederlands Junior* werken leerlingen in samenhang met alle taaldomeinen aan verschillende aspecten van het lezen. Ook kunnen thema's bij de zaakvakken aangesloten worden en is er aandacht voor leesmotivatie. De rijke teksten in de methode zijn voor alle leerlingen gelijk (Noordhoff Uitgevers, z.d.).

Naar aanleiding van de vraag van de school en de zorgelijke ontwikkeling in het leesniveau van Nederlandse leerlingen, zijn twee onderzoeksvragen opgesteld:

1. “Op welke manier komen in de taalmethodes *Taaljacht* en *Nieuw Nederlands Junior* factoren terug die de leerkracht ondersteunen bij het verzorgen van effectief taal- en, meer specifiek, tekstbegripsonderwijs?”
2. “Wat zijn de perspectieven van leerkrachten op school X ten aanzien van factoren die hen ondersteunen bij het verzorgen van effectief taal en, meer specifiek, tekstbegripsonderwijs in de taalmethodes *Taaljacht* en *Nieuw Nederlands Junior*?”

Theoretisch kader

In het Nederlandse onderwijs is sprake van een dalend leesniveau (Meelissen et al., 2023; Swart et al., 2023). Volgens Van den Broek et al. (2021) lijkt de kern van het probleem te liggen binnen twee domeinen van het lezen: tekstbegrip en leesmotivatie. Ongeveer een kwart van de Nederlandse leerlingen ervaart moeite met het leggen van basale tekstverbanden, en bijna alle leerlingen hebben moeite met diep begrip en het leggen van verdiepende verbanden in een tekst (Van den Broek et al., 2021). Taalzwakke leerlingen ondervinden hierin relatief vaker problemen, onder meer door een beperktere woordenschat (Houtveen et al., 2019).

Het in mindere mate begrijpen van een tekst toont enige samenhang met de leesmotivatie. Leerlingen die moeite hebben met lezen, doen minder succeservaringen op, wat hun motivatie vermindert (Demir-Lira et al., 2018; Mol & Bus, 2011; Van den Broek et al.,

2021). Andersom leidt een lagere leesmotivatie ook tot een verminderd tekstbegrip (Oudega & Van den Broek, 2018). Er is dus sprake van een wederkerig proces waarin tekstbegrip en leesmotivatie elkaar beïnvloeden (Mol & Bus, 2011; Oudega & Van den Broek, 2018; Van den Broek et al., 2021).

Tekstbegrip komt tot stand door verbanden te leggen tussen informatie binnen een tekst. Hierdoor ontstaat een samenhangend beeld (Van den Broek, 2009). Dit gebeurt via het genereren van inferenties, waarbij achtergrondkennis gecombineerd wordt met informatie uit de tekst om nieuwe kennis af te leiden (Rice et al., 2023). Als de inhoud van de tekst de kennis van de lezer vergroot of doet herzien, dan leert een lezer van de tekst (Van den Broek, 2010).

Om kinderen tot tekstbegrip te laten komen, moeten zij beschikken over verschillende deelvaardigheden (Houtveen et al., 2025). Het is aan de school en de leerkracht om te zorgen voor een leeromgeving die deze ontwikkeling zoveel mogelijk stimuleert (Houtveen et al., 2025). Op veel Nederlandse basisscholen worden daarom taalmethodes gebruikt (Bonset & Hoogeveen, 2019; Wijekumar et al., 2021) om zo het onderwijs aan te laten sluiten bij de kerndoelen (Inspectie van het Onderwijs, 2025). Hierin hangt de effectiviteit van een methode af van hoe de leerkracht deze inzet (Bogaerds-Hazenberg et al., 2022). Er zijn verschillende factoren binnen een methode die bijdragen aan het vormen van een solide basis voor kwalitatief goed tekstbegriponderwijs.

Technisch lezen als basis

Een eerste factor om tot tekstbegrip te komen, is een gedegen technische leesvaardigheid. Om tot de betekenis van een tekst te komen, moet een tekst gedecodeerd worden tot betekenisdragende woorden (Van den Broek et al., 2021). Dit vergt de integratie van een grote hoeveelheid informatie (Houtveen & Steensel, 2022; Houtveen et al., 2025).

Ook het vloeiend kunnen lezen van een tekst draagt bij aan tekstbegrip (Kuhn & Stahl, 2003). Hoe sneller woorden verwerkt worden tijdens het lezen, des te meer cognitieve ruimte er overblijft voor hogere begripsprocessen (Florit & Cain, 2011). Het is daarom belangrijk dat er binnen het onderwijs aandacht blijft bestaan voor technisch lezen totdat deze vaardigheid volledig is geautomatiseerd (Van den Broek et al., 2021).

Tekstbegrip kan bij beginnende en zwakke lezers bevorderd worden door expliciete instructie te geven in het fonologisch hercoderen van woorden en ondersteuning te bieden in het vloeiend lezen (Ruotsalainen et al., 2023). Fonologisch hercoderen is het omzetten van letters in klanken (Weaver & Holmes, 2012). Het hardop lezen van teksten, indien mogelijk met leesondersteuning, bevordert de leesontwikkeling, doordat leerlingen auditieve feedback krijgen (Kuhn et al., 2006; Schwanenflugel et al., 2009). De ondersteuning kan geboden worden middels modelling en scaffolding. Bij modelling doet de leerkracht voor en denkt daarbij hardop na, waarna de leerling het nadoet (Van de Mortel & Koekebacker, 2013). Bij scaffolding bouwt de ondersteuning langzaam af (Van de Pol et al., 2010).

Instructie en ondersteuning lijken geen meerwaarde te hebben voor de leesontwikkeling van leerlingen die de leesvaardigheden al beheersen (Ruotsalainen et al., 2023). Het lezen moet dan vooral verder geautomatiseerd worden door leerlingen zelfstandig meer uitdagende teksten te laten lezen tijdens het ‘stillezen’ (Houtveen et al., 2025). Een methode moet daarom zowel voldoende mogelijkheden bieden om hardop te lezen, alsook om te stillezen, zodat er voldoende ruimte is om iedereen het technisch lezen te laten automatiseren.

Leesmotivatie

De lage leesmotivatie onder Nederlandse leerlingen is laag (Van den Broek et al., 2021), wat een belemmering vormt voor een optimale taal- en leesontwikkeling (Demir-Lira

et al., 2018; Mol & Bus, 2011; Van den Broek et al., 2021). Het is belangrijk om in te zetten op leesmotivatie, omdat dit een positieve leesspiraal in werking stelt (Mol & Bus, 2011). Plezier in lezen leidt tot meer leesactiviteit, waardoor de taalvaardigheid wordt vergroot, succeservaringen worden opgedaan en de leesmotivatie verder groeit. Door dit sneeuwbaaleffect blijven leerlingen hun taalvaardigheden gedurende de gehele schoolloopbaan vergroten (Demir-Lira et al., 2018; Mol & Bus, 2011; Van den Broek et al., 2021). Andersom zullen leerlingen met een beperkte leesvaardigheid sneller motivatieproblemen ervaren door het beperkte aantal succeservaringen. Dit belemmert de taalontwikkeling en zorgt voor een kloof in de taalvaardigheid (Mol & Bus, 2011). Om deze kinderen te motiveren tot lezen zal eerst hun leesvaardigheid vergroot moeten worden (Van den Broek et al., 2021).

Om leesmotivatie te bevorderen is functioneel en betekenisvol lezen van belang (Houtveen et al., 2025). Hiervoor kan ingezet worden op teksten die aansluiten bij de belevingswereld en interesses van leerlingen (Brozo & Flynt, 2008; Guthrie & Davis, 2003). Dit geeft het lezen ook een functie: een tekst wordt een middel om kennis op te bouwen (Houtveen et al., 2025). Deze betekenisvolle context kan vormgegeven worden door te werken met thema's (Lipson et al., 1993).

Strategieën en instructie

Hoewel tekstbegrip zich ontwikkelt door een levenslange blootstelling aan taal, blijft instructie cruciaal voor het aanleren van vaardigheden die tekstbegrip bevorderen. Leerlingen kunnen teksten hierdoor beter betekenis geven en interpreteren (Ruotsalainen et al., 2023). Een voorbeeld van een vaardigheid is het toepassen van leesstrategieën, zoals het stellen van vragen over teksten, het maken van inferenties of het controleren van begrip. Dit zou het begrijpend lezen verbeteren (Buck, 2024).

Instructie helpt leerlingen om strategieën toe te passen, bijvoorbeeld bij het achterhalen van woordbetekenissen (Houtveen et al., 2019). Zodra deze strategieën zijn aangeleerd, moeten leerlingen leren ze zelfstandig en flexibel in te zetten, zodat ze uitgroeien tot zelfstandige, strategische lezers (Duke et al., 2011). Een overmatige focus op strategieën kan echter ook ten koste gaan van andere belangrijke factoren, zoals kennisopbouw (Buck, 2024; Hirsch, 2006). Enkel de focus op het aanleren van leesstrategieën leidt dus niet tot een beter tekstbegrip.

Kennis en woordenschat als basis voor begrijpend lezen

Het vergroten van de kennis van leerlingen heeft een significant effect op de woordenschat en het begrijpend lezen. Sterker nog, het lijkt dat dit de sociaaleconomische kloof in het begrijpend lezen kan beperken (Buck, 2024). Inzet op achtergrondkennis is essentieel om specifieke termen te begrijpen en zo tot tekstbegrip te komen. Zo kan een netwerk gevormd worden waarin concepten geordend zijn en relaties vormen met andere concepten (Van Moort et al., 2022). Een methode moet hier actief op inzetten.

Naast kennis speelt ook woordenschat een belangrijke rol. Taalzwakke leerlingen ondervinden bijvoorbeeld vaker problemen met tekstbegrip, omdat zij over een beperkte woordenschat beschikken (Houtveen et al., 2019). Woorden kunnen op twee manieren worden aangeleerd: impliciet en expliciet (Swart & Verhoeven, 2022). Het impliciet leren van woorden gebeurt onbewust, doordat nieuwe betekenissen worden afgeleid uit de context. Dit kan door zelfstandig te lezen of door te spreken en te luisteren. Daarnaast is er het expliciet leren van woorden, waarbij bewust wordt stilgestaan bij de definitie van een nieuw woord (Swart & Verhoeven, 2022). De meeste woorden leren leerlingen impliciet aan. Een rijk taalaanbod is daarom essentieel (Swart & Verhoeven, 2022), en een effectieve methode biedt daarom volop gelegenheid voor mondelinge interactie en veelvuldig lezen (Mol & Bus, 2011).

Methode

Design

Dit onderzoek beoogt middels mixed-methodsonderzoek inzicht te krijgen in factoren om tot effectief taal- en, meer specifiek, tekstbegripsonderwijs te komen en daarin het perspectief van basisschoolleerkrachten te betrekken. Hiervoor zijn twee vormen van dataverzameling gebruikt, die allebei kwalitatief van aard zijn. Voor de eerste onderzoeksvraag werd er middels documentanalyse inzicht verkregen in de twee geselecteerde taalmethodes, namelijk *Taaljacht* en *Nieuw Nederlands Junior*. Vervolgens werden er voor de tweede onderzoeksvraag interviews afgenomen rondom de leerkrachtperspectieven op deze taalmethodes. Door gebruik te maken van kwalitatief onderzoek kon er een diepgaande analyse worden gemaakt van zowel de methodes als leerkrachtinterviews (Scheepers et al., 2016).

Steekproef

Documentselectie

Om een antwoord te geven op de eerste onderzoeksvraag werden twee taalmethodes geselecteerd voor de documentanalyse, namelijk *Taaljacht* en *Nieuw Nederlands Junior*. Beide methodes worden door heel Nederland in het primair onderwijs gebruikt. De selectie vond plaats op basis van de wensen van de school en in afstemming met de onderzoeken van twee medestudenten, waarin eveneens twee taalmethodes werden geanalyseerd. Dit waarborgde een breed beeld van verschillende taalmethodes, zodat de school een keuze voor een nieuwe methode kon maken.

Bij beide methodes werden de handleidingen van jaargroep 4 geselecteerd voor de analyse. Op deze manier kon de leesverwerving voor startende lezers in kaart worden gebracht. Voor *Taaljacht Tekstbegrip* werd jaargroep 6, blok 2 geanalyseerd, aangezien er

enkel een proefkatern voor deze jaargroep beschikbaar was. Voor *Taaljacht Taal* betrof dit jaargroep 4 blok 2. Bij *Nieuw Nederlands Junior Taal en Lezen* werden de leerkrachthandleidingen van blok 5 geselecteerd. De keuze voor de blokken werd gemaakt op basis van de beschikbare methodehandleidingen.

Participanten interview

Voor de tweede onderzoeksvraag van dit onderzoek zijn zeven leerkrachten geïnterviewd die werkzaam zijn op een reguliere basisschool in Oost-Groningen, verspreid over de jaarlagen (groep 2 t/m 8). Zij geven minstens vier dagen per week les aan hun groep. De leerkracht van groep 1 is niet meegenomen in de interviews vanwege langdurige afwezigheid. Er is gebruikgemaakt van een doelgerichte steekproef. De geselecteerde groep leerkrachten is daarmee representatief voor de populatie leerkrachten op de school, waardoor er voldoende representativiteit was om de onderzoeksvraag te kunnen beantwoorden.

Instrumenten

De handleidingen van *Taaljacht* en *Nieuw Nederlands Junior* zijn geanalyseerd met behulp van de codeboom uit Bijlage 3. Deze codeboom is opgesteld op basis van het theoretisch kader, waardoor de handleidingen zijn geanalyseerd op vier thema's: technisch lezen, leesmotivatie, leesstrategieën en instructie en woordenschat.

De interviewleidraad (zie Bijlage 2) is opgesteld op basis van de onderzoeksvraag en het theoretisch kader. In de interviewleidraad kwamen de hoofdfactoren binnen het taalonderwijs aan bod (technisch lezen, leesmotivatie, strategieën, kennis en woordenschat). Voordat de methodes bekeken werden, werd aan de participanten gevraagd wat zij belangrijk vinden in een taalmethode. Vervolgens werden de methodes toegelicht, waarna per methode

dezelfde vragen gesteld werden. De leidraad werd afgesloten met een vraag waarin de participanten een voorkeur voor een taalmethode konden uitspreken.

Het interview werd bij iedere leerkracht op dezelfde wijze afgenomen, waarbij verdiepende vragen werden gesteld als het antwoord extra toelichting behoefde. Suggesties hiervoor stonden naast de hoofdvragen in de leidraad. Door deze semigestructureerde manier van interviewen werd getracht meer gedetailleerde informatie te verkrijgen, maar tegelijkertijd een basis te hanteren om de repliceerbaarheid van het onderzoek te waarborgen en zo de betrouwbaarheid te bewaken.

Procedure van dataverzameling

De basisschool uit Oost-Groningen had de Wetenschapswinkel Onderwijs van de Rijksuniversiteit Groningen benaderd met hun vraag. Nadat de school was gekoppeld aan de studenten, heeft er eerst een kennismakingsgesprek plaatsgevonden waarin wederzijdse verwachtingen en vragen werden uitgewisseld. Hierin werd ook besproken op welke manier de onderzoeken uitgevoerd zouden gaan worden, waardoor de school de mogelijkheid had om hierin suggesties ter afstemming te geven.

Voor aanvang van het onderzoek werden in februari en maart de benodigde methodes besteld door de directrice van de school. Daarnaast heeft zij de leerkrachten benaderd voor de afname van de interviews. Er werd een roulatiesysteem opgesteld waarin per leerkracht een ongeveer 20 tot 25 minuten durend interview werd afgenomen over de taalmethodes. De dataverzameling voor de interviews vond plaats op 17 en 24 april 2025, waarbij in totaal zeven leerkrachten zijn geïnterviewd. De interviews werden vervolgens woordelijk getranscribeerd, waarbij een enkele keer licht geredigeerd werd om de leesbaarheid te vergroten.

Voorafgaand aan het onderzoek werd het onderzoeksplan geregistreerd bij de ethische commissie. Bij aanvang van het interview werd met toestemming een audio-opname gemaakt van het interview. Daarvoor was voorafgaand de informed consent-brief (Bijlage 1) met de leerkrachten gedeeld, waarin de opzet van het onderzoek en de wijze waarop de data verzameld en verwerkt zouden worden vermeld stonden. De leerkrachten gaven in het formulier toestemming voor het onderzoek en om de audio-opnames te maken. Daarnaast is duidelijk vermeld dat zij zich te allen tijde kunnen terugtrekken uit het onderzoek. De opnames werden gepseudonimiseerd, maar niet herleidbaar verwerkt en opgeslagen op de beveiligde X-schrijf van de Rijksuniversiteit Groningen. Na afronding van het onderzoek werden deze verwijderd.

Analyse

Documentanalyse

De geselecteerde documenten van de twee taalmethodes zijn gecodeerd door gebruik te maken van het programma ATLAS.ti Web. De codering van de twee taalmethodes had als doel om de volgens de literatuur effectieve factoren van tekstbegripsonderwijs expliciet te maken. Er werden vijf hoofdthema's verwerkt om tot effectief tekstbegripsonderwijs te komen: technisch lezen, leesmotivatie, strategieën en instructie, kennis en woordenschat. Deze factoren werden verder geoperationaliseerd om codes op te stellen die herleidbaar waren in de methode.

Bij het technisch lezen werden codes als 'expressief lezen', 'vlot lezen' en 'hardop lezen' toegevoegd. De laatstgenoemde werd verder geoperationaliseerd in drie vormen van leesinstructie indien er tijdens het hardop lezen specifieke instructie plaatsvond. De code 'leesmotivatie' werd verder geoperationaliseerd in 'inzet op succeservaringen', 'interessante teksten' en 'herkenbaarheid teksten'. 'Interessante teksten' en 'herkenbaarheid teksten' waren

niet direct observeerbaar, doordat deze verdere specificatie behoeven. De codes zijn daarom niet meegenomen in de documentanalyse.

Codes als ‘stellen van vragen’ of ‘controle van begrip’ operationaliseerden ‘leesstrategieën en instructie’ en woordenschat werd geoperationaliseerd in impliciet en expliciet woordleren. Bij het impliciet woordleren werd nog verder geoperationaliseerd hoe dit woordleren plaatsvindt. ‘Kennis’ werd enkel geoperationaliseerd door ‘voorkennis ophalen’ toe te voegen.

Gedurende een eerste, korte data-analyse werden er enkele subcodes toegevoegd voor het thema ‘leesstrategieën en instructie’, namelijk ‘leesstrategieën modellen’, ‘leesstrategieën scaffolden’, ‘tekstsoort’, ‘tekststructuur’ en ‘verkennde leesstrategieën’. Met de laatstgenoemde worden strategieën bedoeld waarbij leerlingen zich op de tekst oriënteren, voorspellingen doen en globaal lezen. Hoewel het merendeel op basis van de literatuur en dus deductief gecodeerd werd, is er binnen het coderingsproces voor leesstrategieën en instructie ook sprake geweest van een gedeeltelijk inductief coderingsproces. De volledige codeboom is bijgevoegd in Bijlage 3.

Interviewanalyse

Voor de analyse van de zeven getranscribeerde interviews met de leerkrachten is in het coderingsproces gebruikgemaakt van ATLAS.ti Web. Hierin werd zowel gebruikgemaakt van deductief als inductief coderen. De hoofdthema's kwamen overeen met die van de documentanalyse en waren deductief. Het thema ‘thema’ werd losgekoppeld van ‘leesmotivatie’, zodat een goed onderscheid gemaakt kon worden tussen deze twee tijdens het coderingsproces. Vervolgens werden de interviews eerst globaal open gecodeerd om de besproken onderwerpen te coderen en in te delen in de thema's. Hierdoor ontstonden twee aanvullende thema's, namelijk ‘opmaak’ en ‘opbouw’. Dit betrof het inductief coderen. Met

de verzameling nieuwe codes konden codes gestructureerd en geclusterd worden, wat resulteerde in het codeerschema zoals weergegeven in Bijlage 4.

Met het codeerschema kon de tweede codeerronde plaatsvinden, waarin de interviews op zeven thema's werden geanalyseerd. Binnen 'leesmotivatie' bestonden twee subcodes, namelijk 'inzet op leesmotivatie' en 'succeservaringen'. De hoofdcode 'thema' werd onderverdeeld in 'betekenis' en de 'attitude t.a.v. thema methode'. Binnen 'leesstrategieën' werd er gecodeerd op 'goed toepasbaar', 'moeilijk toepasbaar' en 'weet ik niet'. 'Technisch lezen' werd onderverdeeld in meerdere subcodes: de hoeveelheid technisch lezen, tekstlengte en afwisseling tussen leesdomeinen. Bij de hoofdcode 'woordenschat' werd onderscheid gemaakt tussen de codes 'niveau', 'hoeveelheid', 'taal', 'vormgeving woordenschat', 'actualiteit' en 'impliciet woordleren'. Taal omvat de mate waarin rijke taal aan bod komt en de vormgeving beschrijft of de manier waarop woordenschat binnen de methode is vormgegeven prettig is. De hoofdcode 'opbouw' bestond uit de subcodes 'lesbeschrijving' en 'opdrachten werkboek' en de hoofdcode 'opmaak' uit 'aantrekkelijkheid' en 'overzicht/indruk'.

Resultaten

Effectieve factoren in Taaljacht en Nieuw Nederlands Junior

Technisch lezen als basis

Binnen *Taaljacht* groep 4 is geen expliciete aandacht voor technisch lezen. De lessen zijn niet ontwikkeld om de technische leesvaardigheden te verbeteren, maar de focus ligt vooral op begrip en taalbeschouwing, taalproductie en woordenschat. *Taaljacht* besteedt geen aandacht aan het nauwkeurig lezen, vlot lezen, expressief lezen of hardop lezen. Ook wordt er binnen de (verlengde) instructie geen aanleiding gegeven om bij het hardop lezen als

leerkracht gebruik te maken van het fonologisch hercoderen, modellen of scaffolds van teksten, of het vloeiend lezen van teksten.

Nieuw Nederlands Junior biedt veel suggesties voor met name modelling, maar ook scaffolding. Dit gebeurt voornamelijk tijdens de pre-teaching, de instructie en de verlengde instructie. De instructietechnieken worden regelmatig gecombineerd, vooral in het voor-koor-doorlezen: de leerkracht leest voor en de leerlingen lezen zelf na in toenemende zelfstandigheid. Modelling komt ook terug in de pre-teaching en de begeleide inoefening, waar bijvoorbeeld woorden met de *i* die klinkt als *ie* met extra nadruk worden uitgesproken om de klanken en schrijfwijze van de woorden te benadrukken.

Hoewel in mindere mate, past *Nieuw Nederlands* ook het fonologisch hercoderen toe. In de leesmethode worden woorden bijvoorbeeld in ‘kleinere stukjes’ gehakt. Verder wordt het fonologisch hercoderen gecombineerd met modelling: door te modellen hoe woorden in lettergrepen gelezen kunnen worden, kunnen taalzwakke leerlingen deze makkelijker lezen. Dit sluit aan op aandacht voor het nauwkeurig lezen. Hierbij is er binnen de methode aandacht voor verschillende woordcategorieën, het reflecteren op hoe woorden gelezen moeten worden en het ondersteunen van leerlingen hierin.

Nieuw Nederlands Junior heeft een ruim aanbod in het vlot lezen. Dit komt aan bod door het lezen van woordrijtjes of middels de woordflitsmodule, waarin leerlingen woorden één voor één een korte periode op het digibord zien en oplezen. Daarnaast staat er in sommige opdrachten vermeld dat leerlingen in de opdrachten van de zelfstandige verwerking de woorden of zinnen vlot voor moeten lezen.

Er is ook aandacht voor expressief lezen binnen *Nieuw Nederlands Junior*, hoewel dit minder is dan voor de andere leesvaardigheden. Die aandacht is vooral aanwezig binnen het begrijpen en toepassen van leestekens tijdens het hardop lezen. Een voorbeeld van de instructie gegeven door de leerkracht is als volgt: “Lees het stukje voor. Leg de nadruk op de

stukjes tussen aanhalingstekens. Lees die stukjes alsof het echt gezegd wordt en geef aan dat dit te zien is aan de aanhalingstekens”. De methode benadrukt zo hoe leerlingen zelf tot expressief lezen kunnen komen.

Leesmotivatie

Waar binnen *Taaljacht* geen expliciete aandacht is voor leesmotivatie, is die er binnen *Nieuw Nederlands Junior* wel. Binnen de methode zijn er lessen die specifiek gericht zijn op leesmotivatie. Door boekentips te geven aan leerlingen wordt nieuwsgierigheid gewekt. Het onderling in gesprek gaan over boeken die ze kennen, lezen en leuk vinden, motiveert leerlingen om nieuwe boeken te gaan lezen. Als leerlingen zich geïnspireerd voelen om een boek te gaan lezen, dan spoort de methode de leerkracht aan om hen dit op te laten schrijven. De intentie is dat leerlingen zo sneller tot leesactie komen.

Nieuw Nederlands Junior biedt vooral ruimte voor succeservaringen aan het einde van de leeslessen door te reflecteren op wat er goed ging in de les en wat een volgende keer beter kan. Dit is leerkrachtgeïnitieerd. Het hangt dus af van de leerkracht hoe dit wordt vormgegeven en of dit leidt tot succeservaringen bij leerlingen.

In beide methodes is ruimte voor het werken met thema's ter bevordering van de leesmotivatie. Bij *Taaljacht* zijn de thema's voor taal en tekstbegrip gelijk aan elkaar en wordt regelmatig expliciet naar het thema verwezen door middel van de teksten, themawoorden en vragen. Zo wordt er aan leerlingen bijvoorbeeld gevraagd: “Welke woorden op je wisbordje passen echt bij dit taalthema?” Hierdoor worden er actief verbanden gelegd tussen de verschillende domeinen binnen het thema. Binnen *Nieuw Nederlands Junior* zijn de thema's voor lezen en taal niet gelijk aan elkaar. In de lessen sluiten de teksten en opdrachten aan bij het thema, maar worden geen les overstijgende vragen gesteld die het leggen van verbanden binnen het thema aanmoedigen.

Strategieën en instructie

Beide methodes hebben ruime aandacht voor de instructie in leesstrategieën, met name voor controle van begrip en het stellen van vragen. Binnen *Taaljacht* wordt de controle van begrip op verschillende momenten in de lessen ingezet. In de introductie wordt dit bijvoorbeeld ingezet bij het ophalen van voorkennis, vooral om te controleren of zij daadwerkelijk de stof begrijpen die in een vorige les behandeld is. Een voorbeeld van een dergelijke vraag luidt als volgt: “Waarom is het belangrijk om vooraf te bepalen voor wie je illustraties maakt?” Deze vraag draait niet om het ophalen van feiten, maar vraagt leerlingen een uitleg te geven die duidt op begrip. Regelmatig wordt er aan het einde van de les een opdracht besproken waarin deze begripscontrole terugkomt.

In *Nieuw Nederlands Junior* wordt de controle van begrip expliciet benoemd middels de ‘controlevraag’. Een voorbeeld van een dergelijke vraag is: “Wat is de reden dat overal in de wereld kinderen naar school gaan?” Dergelijke controlevragen in de instructie komen enkel terug in de begrijpend leeslessen. In de lesevaluatie komen ze bij meer onderdelen aan bod, zoals in het samen lezen. Aan het eind van een les wordt dan bijvoorbeeld gevraagd om te vertellen waar de gelezen tekst over ging.

Ook worden er in beide methodes vragen gesteld die niet gelijk het begrip controleren, maar die leerlingen aan het denken zetten om tot begrip te komen. Dit gebeurt op verschillende manieren. In *Nieuw Nederlands* worden verschillende soorten vragen gesteld, zoals meningsvragen of ervaringsvragen. Bij *Taaljacht* gaan vragen hoofdzakelijk in op een stuk tekst, waarbij leerlingen in eigen woorden vertellen waar de tekst over gaat en hoe ze tot hun antwoord zijn gekomen. In de begeleide inoefening worden regelmatig vragen gesteld die het denkproces ondersteunen.

Bij het toepassen van specifieke leesstrategieën worden deze in de instructie van beide methodes vooral gemodelleerd. *Nieuw Nederlands Junior* benoemt expliciet welke

leesstrategie of verbanden er gemodelleerd moeten worden in de tekst of hoe een tekstsoort herkend kan worden. Modelling vindt hoofdzakelijk plaats in de tekstbegriplessen. Binnen *Taaljacht* lijkt het modellen vooral toegepast te worden bij de tekststructuur, hoe bepaalde informatie, zoals de hoofdgedachte, uit een tekst kan worden gehaald en hoe leesstrategieën toegepast kunnen worden. Soms wordt modelling expliciet benoemd, maar regelmatig wordt dit ook meer impliciet toegepast.

Nieuw Nederlands Junior past vaker verkennende strategieën toe dan *Taaljacht*. Dit wordt vooral gedaan door de teksten te voorspellen aan de hand van de titel, de vorm van de tekst en de afbeeldingen. De handleiding benoemt dit expliciet: “voorspel de tekst (strategie oriënteren): Bekijk de titel en het plaatje en bedenk wat je hoopt te gaan lezen”. Hoewel er bij *Taaljacht* geringe aandacht is voor het direct voorspellen van de tekst, is er meer aandacht voor de tekstsoort en tekststructuur. Dit wordt klassikaal besproken: “bespreek de tekstsoort (prentenverhaal). Laat willekeurig enkele leerlingen vertellen waaraan je dit kunt zien. [bijvoorbeeld: je ziet grote beelden die een verhaal vertellen.]”. Het toepassen van verkennende strategieën wordt minder nadrukkelijk benoemd, maar komt meer naar voren uit de aanpak zoals de methode die beschrijft.

Woordenschat

In beide methodes wordt op een andere wijze aandacht besteed aan woordenschat, waarbij expliciet woordleren de overhand heeft. *Taaljacht* start iedere les met een woordleermoment waarin themawoorden uitgelegd worden door middel van expliciet woordleren. Voorafgaand beoordelen leerlingen woorden in een woordenlijst op of zij deze al kennen of niet. Na de reguliere les wordt de woordenschat zelfstandig ingeoeft. Daarnaast biedt de methode per blok twee woordenschatspellen, voor zowel expliciet als impliciet woordleren, die naast de lessen uitgevoerd kunnen worden. Het impliciete woordleren wordt

toegepast door coöperatieve werkvormen toe te passen in de spellen en in de lessen, doordat iedere les een coöperatieve-werkvormsuggestie bevat.

Nieuw Nederlands Junior past het expliciet woordleren eveneens veelvuldig toe. Elke leestekst heeft een blokje met enkele woorden die voorafgaand aan het lezen van de tekst uitgelegd worden. Binnen de verlengde instructie wordt dit uitgebouwd door de woordenlijst verderop in het werkboek te gebruiken. Deze lijst vullen leerlingen regelmatig aan met drie eigen woorden. Leerlingen leren deze expliciet, maar omschrijven het woord zelf met een uitleg, synoniem, tegenstelling of tekening. Daarnaast moedigt de methode leerkrachten aan om leerlingen te laten samenwerken bij het maken van de opdrachten en het bespreken van moeilijke woorden. De leerkracht kiest hiervoor een geschikte coöperatieve werkvorm uit de Algemene handleiding.

Perspectieven van leerkrachten op beide taalmethodes

Algemene indruk

Drie leerkrachten benoemen dat zij het binnen een taalmethode belangrijk vinden dat de opmaak rust en overzicht uitstraalt, “zodat de focus ligt op het doel en niet op alles wat eromheen gebeurt”. Een meerderheid van de leerkrachten vindt de opdrachten van *Taaljacht* onduidelijk en onrustig. Door de taligheid en grote afwisseling van het soort opdrachten zouden deze niet aansluiten bij de taalzwakke populatie van de school. Leerlingen zouden daardoor afhaken en niet of slechts beperkt zelfstandig kunnen werken. De methode zou aantrekkelijk zijn voor leerlingen, maar doordat de bladspiegel heel veel prikkels bevat, ook te druk zijn. Leerkrachten vinden de lessen daardoor voornamelijk bij taal onoverzichtelijk. Bij tekstbegrip en de extra woordenschattaken ervaren leerkrachten dit minder. Leerkrachten 4 en 6 ervaren deze methode niet als te onrustig en druk, al vindt leerkracht 6 de talige opdrachten wel een beperking.

Bij *Nieuw Nederlands Junior* zijn er twee leerkrachten die de opdrachten als onduidelijk ervaren. De wisseling van het soort opdrachten is namelijk te groot. Andere leerkrachten vinden de opdrachten duidelijk, doordat er minder open vragen zijn en vooral doordat zij meer overzicht ervaren. Leerkrachten vinden het belangrijk dat “het behapbaar is, dus steeds kleine stukjes en niet onoverzichtelijke opdrachten”, of dat een opdracht, zoals leerkracht 6 het noemt, “hapklare brokjes” bevat. De rustige bladspiegel voorkomt dat leerlingen afgeleid raken door zaken die geen nut dienen. De rust en het overzicht van de methode worden door alle leerkrachten ervaren.

Vooraf gaven drie leerkrachten aan de lesopbouw van de methodes belangrijk te vinden. Een duidelijk lesdoel, afwisseling van de taaldomeinen en voor enkele leerkrachten ook ruimte voor taalproductie, zijn belangrijke aspecten binnen die opbouw. Over de lesdoelen zijn leerkrachten bij beide methodes tevreden. Leerkracht 7 benoemt positief te zijn over de ruimte voor taalproductie binnen *Taaljacht*. Leerkracht 4 geeft ook aan dat beide methodes passend zijn binnen het instructiemodel van de school. Eén leerkracht geeft aan eigenlijk niet echt op zoek te zijn naar een taalmethode, maar vooral naar een taalaanbod waarin voldoende ruimte is voor differentiatie vanwege de grote niveauverschillen die zich regelmatig over meerdere jaarlagen uitspreiden. Binnen een methode zouden deze differentiatiemogelijkheden te beperkt zijn.

Technisch lezen en leesaanbod

Zes van de zeven leerkrachten benoemen dat *Taaljacht* onvoldoende technisch lezen bevat. Het standpunt van de leerkrachten verschilt. Zo benoemt leerkracht 2 niet echt te zien “hoe lees je een woord met een /g/ die je als *ch* schrijft” en het “technische deel van het lezen” daardoor te missen. Leerkracht 3 benoemt dat ze op school “veel tijd moeten besteden aan technisch lezen”. *Taaljacht* biedt hier te weinig mogelijkheden in en ze willen “eigenlijk niet

nog een aparte methode voor begrijpend lezen ernaast”. Drie andere leerkrachten zien wel mogelijkheden om het technisch lezen zelf aan te vullen met extra leesaanbod, bijvoorbeeld met activiteiten die ze al doen: “We hebben ook wel klassendoorbrekend lezen gehad, we hebben bakjes lezen, theaterlezen, noem maar op. Wat we zelf doen, dat zou gewoon kunnen blijven bestaan natuurlijk, tutorlezen kan blijven bestaan”.

Binnen *Nieuw Nederlands Junior* waren vier van de zeven leerkrachten positief over de hoeveelheid technisch lezen in de methode. Het spreekt hen aan dat er aandacht is voor de verschillende domeinen van het lezen, zoals vlot en vloeiend lezen en lekker lezen (leesmotivatie). Leerkracht 7 vindt het fijn dat technisch en begrijpend lezen niet los, maar in samenhang aangeboden worden. Leerkracht 4 vindt het een voordeel dat de integratie van de leesdomeinen werk van de leerkracht wegneemt, aangezien er niet altijd tijd is voor het zelf invullen van je onderwijs.

Vier leerkrachten vinden de teksten in *Taaljacht* niet te groot, maar behapbaar. Het is in duidelijke blokjes ingedeeld, al vindt leerkracht 1 de teksten te lang. Leerkracht 5 vindt langere teksten juist wel fijn, niet zozeer voor het technisch lezen, maar wel voor het begrijpend lezen. Bij *Nieuw Nederlands* benoemt niemand dat de tekst te lang is. Drie leerkrachten vinden de hoeveelheid tekst goed. Volgens leerkracht 1 is het "niet heel veel" en “goed gedoseerd”, waarbij leerkracht 3 zich aansluit met “dat het van die mooie korte stukjes nog gewoon zijn en niet een hele lap”. Leerkracht 6 beaamt dit.

Leesmotivatie

Hoe leerkrachten leesmotivatie expliciet terugzien in de methodes wordt beperkt benoemd. Binnen *Taaljacht* benoemt een bovenbouwleerkracht dat het positief is dat er in de methode boeksuggesties benoemd worden: “Daar kun je zorgen dat je die in de klas hebt, waardoor kinderen ook wel sneller geneigd zijn van: oh, hé, daar stond dat boek, even

opletten, even kijken”. Deze leerkracht denkt dat dit leerlingen prikkelt om een boek te pakken en te gaan lezen. Bij *Nieuw Nederlands* vindt leerkracht 2 het positief dat leesmotivatie expliciet aan bod komt in de methode. Leerkracht 3 beaamt dit: “Wat je gewoon merkt, is dat kinderen in de onderbouw gewoon nog heel gemotiveerd zijn, (...) maar des te ouder ze worden, dan neemt de leesmotivatie wel wat af, en dat vind ik jammer. (...) [als] kinderen intrinsiek gemotiveerd zijn om te gaan lezen, dan heb je eigenlijk zoveel al gewonnen”.

De nadruk ligt vooral op het werken met thema’s ter bevordering van leesmotivatie. Binnen *Taaljacht* is de helft van de leerkrachten positief over het werken in taalthema’s, terwijl de andere helft zijn bedenkingen heeft. Taalthema’s (een taalvorm, zoals ‘verhalen’) voorkomen volgens leerkracht 1 dat thema’s dateren en de relevantie afneemt, waardoor “ze actueel blijven en te koppelen [zijn aan wereldoriëntatie]”. De betekenis zou groter zijn voor de leerkracht dan voor de leerlingen. Leerkracht 2 denkt wel dat de betekenis voor leerlingen toeneemt, doordat de lesstof van taal en wereldoriëntatie beter met elkaar in verband gebracht kan worden dan bij inhoudelijk losse vakken. Leerkracht 4 voegt toe dat lesstof bij het werken binnen één thema meer gaat leven, omdat het werken in thema’s voor rijk taalaanbod kan zorgen. Dit zou ook voordelig zijn voor anderstalige leerlingen, omdat zij hierdoor de kans krijgen meer te leren.

Andere leerkrachten geven aan niet direct voordelen te zien voor de motivatie van leerlingen. Leerkracht 5 vindt de inhoud en opzet van de methode belangrijker dan het werken in thema’s. Toch is er ook een voordeel: “want met wereldoriëntatie kun je natuurlijk een heleboel bezig met woordenschat en met lezen en begrijpend lezen. (...) Ik denk wel dat het in deze populatie beter is als woorden steeds worden aangeboden, ook in andere contexten (...) zodat ze die linkjes blijven leggen en die woorden aan elkaar koppelen”. Een andere leerkracht ziet liever een thematische methode waar de leerkracht niet zelf de koppeling met

wereldoriëntatie hoeft te maken. Dit zou verschillen binnen de school voorkomen: “de ene leerkracht vindt het thematisch werken heel leuk en zal heel uitgebreid op zoek gaan, en de ander houdt zich meer aan de standaardles”. Leerkracht 6 zegt vooral overtuigd te moeten worden van het werken in een thema: “ik merk dat anderstalige kinderen gewoon behoefte hebben aan overzichtelijke, hapklare brokjes”. Een thema zou zorgen voor een te grote stap naar het zelfstandig toepassen. Leerkracht 7 denkt dat als deze werkwijze al vanaf jonge leeftijd wordt aangeleerd, leerlingen dit wel kunnen.

Bij het werken in genrethema's binnen *Nieuw Nederlands Junior* werden gedeeltelijk dezelfde argumenten gebruikt, maar er waren ook verschillen. Overeenkomsten waren te vinden in het openhouden van het thema, wat als prettig wordt ervaren, en dat de lesstof meer leeft in een thema. Leerkracht 2 geeft aan de taalthema's van *Taaljacht* te verkiezen boven de genrethema's bij *Nieuw Nederlands*, omdat genres al meer gekaderd zijn en je daardoor minder kanten op kan met geïntegreerd werken. Leerkracht 3 benoemt dat het jammer is dat de thema's voor lezen en voor taal niet overeenkomen. Ze zegt: “Ik vind het niet logisch dat het verschillend is (...), want je zou toch eigenlijk denken, dan hoort het toch bij elkaar?” Leerkracht 4 ziet hierin ook een gemiste kans, al gaat dit volgens haar niet gelijk ten koste van de betekenis voor leerlingen: “ze zijn het niet gewend, dus wat ze niet kennen missen ze ook niet”.

Strategieën en instructie

Het merendeel van de leerkrachten ziet voldoende mogelijkheden om binnen *Taaljacht* en *Nieuw Nederlands Junior* leesstrategieën toe te passen. Binnen *Taaljacht* zien vijf leerkrachten hier mogelijkheden voor en is het voor twee leerkrachten onduidelijk op basis van de eerste indruk. Leerkrachten kijken bij het toepassen van strategieën voornamelijk of de tekst is verdeeld in blokjes en of er kopjes en afbeeldingen zijn die “houvast” geven. Verder

zijn moeilijke woorden gemarkeerd en herleidbaar uit de context, waardoor strategieën als het terug- en verderlezen toegepast kunnen worden.

Volgens leerkracht 2 zijn teksten binnen *Taaljacht* rijk en kunnen daardoor veel strategieën toegepast worden. Leerkracht 5 noemt dat *Taaljacht* voldoende tekst biedt om leesstrategieën toe te passen. Er is “voldoende inhoud om het erover te hebben. Als je alleen maar kopje twee zou hebben, dan heb je niet zo heel veel waarover je zou kunnen voorspellen”.

De duidelijke blokjes tekst met kopjes, een plaatje en regelnummers worden ook binnen *Nieuw Nederlands* als positief ervaren. Daarnaast zegt leerkracht 2: “Als ik even kijk naar de vragen, zoals ‘lees globaal opzoekend’, dan wordt het eigenlijk al aangegeven om die leesstrategieën te gebruiken”. Hier wordt aan toegevoegd dat dit ook in het leerdoel terugkomt: “[de methode geeft aan] dat leerlingen gaan leren om globaal te zoeken en oriënterend te zoeken”. Leerkracht 4 vindt het benoemen van de strategieën heel duidelijk. Voor leerkracht 5 zijn de kortere teksten een reden om minder mogelijkheden te zien tot het gebruiken van strategieën. Het kan wel, maar bij *Taaljacht* “stond er bij elk stukje een plaatje en (...) de tekst was wat langer”. Voor leerkracht 6 is dit juist een voordeel, want: “Bij onze leerlingen is een lap tekst op een voor- en achterkant zoals bij Nieuwsbegrip weleens wat veel”.

Woordenschat

Voor drie van de zeven leerkrachten is woordenschat een belangrijk onderdeel in de taalmethode. Met name de hoeveelheid, het niveau en de vormgeving zijn hierin belangrijk. Leerkracht 6 geeft hiervoor als reden: “Omdat zo’n beetje 60% van onze leerlingenpopulatie een niet-Nederlandse achtergrond heeft. De andere 40% komt voor een groot gedeelte uit sociaaleconomisch zwakke milieus”.

Binnen *Taaljacht* zijn alle leerkrachten (overwegend) positief over de manier waarop het domein woordenschat is vormgegeven. Dat leerlingen voorafgaand aan de lessen de woorden beoordelen, vinden zij positief, omdat leerlingen dan actief met de woorden bezig zijn en het de leerkracht inzicht geeft in welke woorden de leerlingen nog niet kennen. Leerkracht 2 vindt dat de woordenschat heel verdiepend is en geeft aan: “Ze hebben hier echt nog wel woorden waarvan wij denken: die zou je wel begrijpen, of als je het plaatje ziet, dan wordt het dat woord, maar de leerlingen weten dat dan gewoon echt niet”. Toch vindt de leerkracht de teksten daardoor wel verrijkend, omdat de woordenschat niet versimpeld is, maar wel begrijpelijk. Leerkracht 5 ziet weinig toegevoegde waarde in het voorafgaand aan de lessen beoordelen van woorden, omdat leerlingen toch weinig woorden zullen kennen.

Leerkrachten zien de woordenschattaken voor de zelfstandige inoefening als “waardevol” en prettig voor de leerlingenpopulatie, omdat deze leerlingen meer woordenschataanbod en herhaling nodig hebben dan de gemiddelde leerling. Leerkracht 6 is positief over de wijze waarop woordenschat is vormgegeven binnen de methode, maar vindt de woorden te moeilijk voor de anderstalige kinderen op de school. Leerkracht 5 zegt hierover: “Dat is natuurlijk ook wat je krijgt, als je een nieuwe methode implementeert, dat ook in de lage groepen het niveau omhoog gaat en dat dat vanzelf doorwerkt in de hoge groepen”. Deze leerkracht ziet daardoor ook kansen in woordenschat van een hoog niveau. Leerkracht 7 beaamt dit en vult aan: “Ik ben niet zo van het naar beneden gaan juist. De maatschappij is ook niet zo. (...) Je moet gaan zorgen dat die kinderen zich gaan aansluiten, en niet andersom.”

De vormgeving van woordenschat binnen *Nieuw Nederlands* wordt wisselend opgevat. Meerdere leerkrachten geven aan dat de woordenschat niet uitnodigt om deze te gaan gebruiken, omdat het weinig activiteit van de leerling vraagt. Leerkracht 1 zegt hierover: “Als ik ze hier zou zeggen: ‘Ga maar opzoeken in je woordenlijst’, dan vraag ik me af of ze dat

gaan doen. *Taaljacht* is daarin aantrekkelijker, (...) dan gaat het hierboven meer aan als wanneer ik zeg ‘zoek het woord maar op [in de woordenlijst]’. Meerdere leerkrachten noemen ook dat de woordenlijst verderop in het werkboek staat en daardoor niet bij de hand is.

Hierover zegt leerkracht 5: “Dat is vooral voor de zwakkere leerlingen een nadeel; de sterke leerlingen komen er wel, hebben dat inzicht wel van je kan het daar vinden. (...) Hierin vouw je bijvoorbeeld ook de woordenlijst over de tekst heen, als je gaat kijken naar de betekenis”.

Leerkrachten zouden het dan ook prettiger vinden om de lijst direct naast de les te kunnen leggen.

Leerkrachten benoemen dat ze het wel positief vinden dat leerlingen de woordenlijst met eigen woorden kunnen aanvullen. Leerkracht 7 noemt hierbij als reden: “Er zijn bij hun soms woorden die wij heel normaal vinden, wat voor hun wat lastiger is. Ook dat je het bespreekbaar kan maken, dat het ook heel normaal is dat hier woorden komen te staan, dat je niet alles hoeft te kennen”.

Voorkeur voor een methode

Waar drie van de zeven leerkrachten geen overduidelijke voorkeur hadden, gaven vier van de zeven leerkrachten aan een voorkeur te hebben voor *Nieuw Nederlands*. De voornaamste redenen waren het overzicht en de rust in deze methode, dat technisch lezen geïntegreerd is en dat opdrachten minder talig zijn, waardoor leerlingen ze met een grotere mate van zelfstandigheid kunnen maken. Twee leerkrachten gaven aan geen nadrukkelijke voorkeur te hebben vanwege hun slechts korte impressie. *Taaljacht* werd regelmatig genoemd als een mooie methode voor een school met een taalsterke populatie. Voor deze leerlingen zou het een erg verrijkende methode zijn die tot veel motivatie leidt, maar voor de populatie leerlingen op school X zou het taalniveau te hoog liggen. Verder waren leerkrachten positief over de uitwerking van woordenschat in *Taaljacht* en het overkoepelende thema voor alle

taaldomeinen. Dat weegt echter niet op tegen de voordelen die zij in *Nieuw Nederlands Junior* zagen.

Discussie

Dit onderzoek beoogde inzicht te verkrijgen in de factoren binnen de taalmethodes *Taaljacht* en *Nieuw Nederlands Junior* die leerkrachten kunnen ondersteunen bij het effectief verzorgen van taalonderwijs en, meer specifiek, onderwijs in tekstbegrip. Daarbij werd getracht antwoord te geven op twee onderzoeksvragen: “Op welke manier komen in de taalmethodes *Taaljacht* en *Nieuw Nederlands Junior* factoren terug die de leerkracht ondersteunen bij het verzorgen van effectief taal- en, meer specifiek, tekstbegripsonderwijs?” en “Wat zijn de perspectieven van leerkrachten op school X ten aanzien van factoren die hen ondersteunen bij het verzorgen van effectief taal- en, meer specifiek, tekstbegripsonderwijs in de taalmethodes *Taaljacht Tekstbegrip* en *Nieuw Nederlands Junior Lezen*?”

Effectieve factoren in *Taaljacht* en *Nieuw Nederlands Junior*

Uit de documentanalyse blijkt dat beide methodes elementen bevatten die leerkrachten ondersteunen bij het verzorgen van effectief taalonderwijs en, meer specifiek, het onderwijs in tekstbegrip. De wijze waarop deze elementen worden ingezet, verschilt echter sterk per methode. Geen van beide methodes biedt een volledig evenwichtig aanbod van factoren die volgens de literatuur ondersteunen bij het verzorgen van effectief tekstbegripsonderwijs. Het zal per school verschillen welke factoren het beste aansluiten, afhankelijk van de behoeften en voorkeuren van de school. Daarnaast is het van belang dat een school kritisch blijft op de mogelijke beperkingen van een taalmethode, zodat noodzakelijke aanvullingen kunnen worden doorgevoerd en effectief tekstbegripsonderwijs daadwerkelijk gerealiseerd kan worden.

Taaljacht legt de nadruk met name op tekstbegrip en een thematische samenhang tussen de taaldomeinen. Deze samenhang kan bijdragen aan een betekenisvolle context voor leerlingen, waardoor zij gemotiveerder zijn om te lezen (Guthrie & Davis, 2003) en zo hun kennis te vergroten (Houtveen et al., 2025). Deze kennis ondersteunt leerlingen in het komen tot tekstbegrip (Van Moort et al., 2022). *Nieuw Nederlands* kent een minder sterke thematische samenhang, wat volgens de literatuur afbreuk kan doen aan betekenisvol leren (Houtveen et al., 2025; Lipson et al., 1993). Wel biedt deze methode een geïntegreerde aanpak waarin technisch lezen en leesmotivatie expliciet zijn opgenomen. De inzet op leesmotivatie kan het leesplezier bevorderen, wat een positieve leesspiraal in gang kan zetten (Mol & Bus, 2011).

Het ontbreken van technisch lezen in *Taaljacht* is opvallend, aangezien technische leesvaardigheid een voorwaarde is voor tekstbegrip (Van den Broek et al., 2021), vooral voor beginnende en zwakke lezers (Ruotsalainen et al., 2023). Beide methodes bieden mogelijkheden voor leesstrategie-instructie, al blijft deze in *Taaljacht* impliciet en meer gericht op tekststructuur. *Nieuw Nederlands* daarentegen biedt expliciete instructie via modelling en begripscontrole, wat belangrijk is voor het interpreteren en begrijpen van teksten (Buck, 2024; Ruotsalainen et al., 2023). Het flexibel inzetten van strategieën is in beide methodes beperkt; vooral bij *Nieuw Nederlands* worden vooraf vastgestelde strategieën gevolgd, wat onafhankelijk strategisch lezen belemmert (Duke et al., 2011). Dit kan mogelijk verklaard worden doordat de geanalyseerde handleiding afkomstig is uit jaargroep 4, waar het lezen nog meer gestructureerd is.

De aanpak van woordenschat is in beide methodes vooral expliciet. Hoewel leerlingen volgens de literatuur woorden vooral impliciet leren (Swart & Verhoeven, 2022), komt dit in de methodes beperkt aan bod. Wel bieden beide methodes suggesties voor coöperatieve werkvormen waarin impliciet woordleren via mondelinge interactie kan worden gestimuleerd

(Mol & Bus, 2011; Swart & Verhoeven, 2022). De effectiviteit hiervan hangt echter af van de toepassing door de leerkracht.

Perspectieven van leerkrachten op Taaljacht en Nieuw Nederlands Junior

Uit de analyse van de leerkrachtinterviews blijkt dat leerkrachten verschillende elementen in de taalmethodes als ondersteunend ervaren bij het verzorgen van effectief taalonderwijs en, meer specifiek, tekstbegripsonderwijs. De voorkeuren verschillen echter per methode. Hoewel beide methodes sterke ondersteunende elementen bevatten, gaat de voorkeur van de meeste leerkrachten uit naar *Nieuw Nederlands Junior*. Vooral de rust, het overzicht en de volledigheid worden als doorslaggevend ervaren. De geschiktheid van een methode blijkt volgens de leerkrachten in sterke mate afhankelijk van de leerlingenpopulatie en de schoolcontext. De leerkrachtpercepties wijken soms af van wat de literatuur als effectief beschouwt, maar zijn wel bepalend voor de mate waarin zij denken met de methode effectief tekstbegripsonderwijs te kunnen verzorgen.

De thematische samenhang in *Taaljacht* wordt door veel leerkrachten gewaardeerd, omdat het de mogelijkheid biedt om taal aan wereldoriëntatie te koppelen. Ondanks dat de literatuur stelt dat deze samenhang bijdraagt aan betekenisvol leren (Lipson et al., 1993), zijn niet alle leerkrachten hiervan overtuigd. Hoewel *Nieuw Nederlands* een minder sterke thematische samenhang kent, zien de meeste leerkrachten dit niet als een groot gemis en blijven daarmee kansen onbenut voor een betekenisvolle context en leesmotivatie bij leerlingen (Guthrie & Davis, 2003; Houtveen et al., 2025).

De integratie van technisch lezen en leesmotivatie in *Nieuw Nederlands Junior* wordt door leerkrachten gezien als een duidelijke meerwaarde, zeker gezien de taalzwakke populatie van de school. De literatuur onderbouwt dit belang, aangezien technische leesvaardigheid noodzakelijk is om tot tekstbegrip te komen (Florit & Cain, 2011; Ruotsalainen et al., 2023).

Binnen *Taaljacht* missen leerkrachten aandacht voor technisch lezen. De woordenschatdidactiek in *Taaljacht* wordt daarentegen wel als positief beoordeeld, omdat leerlingen hierin actief met woorden werken. Het actief ophalen van woorden bevordert het onthouden van die woorden (Roediger & Butler, 2011). In *Nieuw Nederlands* vinden leerkrachten het aanbod passiever, al waarderen zij wel dat er ruimte is voor eigen woordinbreng. Beide methodes bieden volgens leerkrachten voldoende aanknopingspunten voor het werken aan leesstrategieën.

Nieuw Nederlands Junior wordt veelal ervaren als overzichtelijk, rustig en helder qua opbouw en opdrachten. *Taaljacht* wordt daarentegen door veel leerkrachten als onoverzichtelijk, druk en talig omschreven, wat de zelfstandige verwerking belemmert. Leerkrachten hechten veel waarde aan dit overzicht, waardoor de vormgeving soms zwaarder lijkt te wegen dan de inhoudelijke kwaliteit. De onrust belemmert hen namelijk bij het verzorgen van effectief tekstbegripsonderwijs.

Sterke punten en beperkingen

Het onderzoek kent enkele sterke en zwakke punten. Een belangrijk sterk punt van dit onderzoek is de combinatie van een documentanalyse en leerkrachtinterviews, wat een breed beeld oplevert van beide methodes die aansluit bij de vraag van de school. De methodes zijn bovendien op identieke criteria geanalyseerd, wat de vergelijking gelijkwaardig maakt.

Een tweede sterk punt is dat de steekproef representatief was voor het team van school X. Door de relatief kleine omvang en het hoge aantal (bijna) fulltime leerkrachten konden vrijwel alle betrokken leerkrachten worden geïnterviewd. Deze enige uitzondering was de afwezige leerkracht van groep 1, voor wie de keuze voor een nieuwe taalmethode ook minder relevant was.

Voorafgaand aan de interviews is een uitgebreide leidraad opgesteld waarin beide methodes zijn toegelicht. Dit stelde leerkrachten in staat om inhoudelijk te reageren, ondanks het beperkte tijdsbestek. Dit verhoogde de relevantie van de uitkomsten voor de praktijksituatie op de school.

Dit geeft ook gelijk een eerste beperking. Door de beperkte tijd van de interviews konden bepaalde aspecten slechts beperkt toegelicht of uitgediept worden. Hierdoor beschikten leerkrachten slechts over basale kennis van de methodes, wat mogelijk tot vertekening van de resultaten heeft geleid. Sommige leerkrachten gaven dit zelf ook aan. Meer tijd had waarschijnlijk geleid tot meer diepgang en een betere beantwoording van de onderzoeksvragen.

Daarnaast is de codering van de data niet geverifieerd door een tweede onderzoeker. Dit beperkt de controle op de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid en maakt het mogelijk dat een andere onderzoeker tot andere conclusies zou komen. Vanwege het kwalitatieve karakter van dit onderzoek kunnen subjectieve invloeden niet volledig worden uitgesloten, hoewel bij de opzet en uitvoering is getracht deze zo veel mogelijk te beperken. Persoonlijke interpretaties kunnen van invloed zijn geweest op de afname van de interviews, de codering van de taalmethodes en leerkrachtinterviews, evenals op de formulering van de onderzoeksresultaten.

Ten slotte is slechts een deel van beide methodes geanalyseerd: één handleiding van één blok voor zowel de taal- als lees- of tekstbegripmethode. Dit kwam enerzijds door de beperkte beschikbaarheid van de methodes, en anderzijds door de omvang van het onderzoek, die het niet toeliet meerdere jaarlagen te analyseren. Bovendien waren niet alle onderdelen van de codeboom concreet genoeg om in de analyse te worden opgenomen. Hierdoor ontbreken bepaalde factoren die van belang zijn bij het verzorgen van effectief tekstbegripsonderwijs en bevinden zich mogelijk enkele hiaten in de resultaten en conclusie.

Vervolgonderzoek

Aansluitend op de beperkingen van dit onderzoek, zou vervolgonderzoek zich kunnen richten op de mate waarin teksten in beide methodes een beroep doen op de achtergrondkennis van leerlingen. Dit kan worden aangevuld met onderzoek naar de herkenbaarheid en interesse van teksten voor leerlingen. Samen biedt dit inzicht in de mate waarin teksten als ‘rijk’ kunnen worden beschouwd. Hiervoor is een specifiekere literatuurstudie nodig naar de kenmerken van rijke teksten. Dit zou niet alleen de kwaliteit van de teksten belichten, maar ook verder inzicht geven in hoe de taalmethodes bijdragen aan het ondersteunen van effectief taalonderwijs.

Een tweede aanbeveling voor vervolgonderzoek is een bredere analyse van meerdere taalmethodes. Dit onderzoek richtte zich op slechts twee taalmethodes, wat een beperkt beeld geeft van de beschikbare keuzemogelijkheden die scholen hebben. Door meer methodes op dezelfde wijze te analyseren, ontstaat een breder kennisnetwerk dat scholen ondersteunt bij het maken van een weloverwogen keuze die aansluit bij hun populatie en onderwijsvisie.

Literatuurlijst

- Bogaerds-Hazenberg, S. T. M., Evers-Vermeul, J., & Van Den Bergh, H. (2022). What textbooks offer and what teachers teach: an analysis of the Dutch reading comprehension curriculum. *Reading and Writing*, 35(7), 1497–1523.
<https://doi.org/10.1007/s11145-021-10244-4>
- Bonset, H., & Hoogeveen, M. (2019). Het taalonderwijs Nederlands onderzocht. *Tijdschrift Taal*, 4(6), 40–50. <https://slo.nl/publish/pages/8748/het-taalonderwijs-nederlands-onderzocht-tt6.pdf>
- Brozo, W. G., & Flynt, E. S. (2008). Motivating Students to Read in the Content Classroom: Six Evidence-Based Principles. *The Reading Teacher*, 62(2), 172–174.
<https://doi.org/10.1598/rt.62.2.9>
- Buck, D. (2024). *Think Again: Should Elementary Schools Teach Reading Comprehension?* Thomas B. Fordham Institute. Geraadpleegd op 10 maart 2025, van <https://fordhaminstitute.org/sites/default/files/publication/pdfs/ta-equitable-grading-final-3-5.pdf>
- Demir-Lira, Ö. E., Applebaum, L. R., Goldin-Meadow, S., & Levine, S. C. (2018). Parents' early book reading to children: Relation to children's later language and literacy outcomes controlling for other parent language input. *Developmental Science*, 22(3).
<https://doi.org/10.1111/desc.12764>
- Duke, N. K., Pearson, P. D., Strachan, L., & Billman, A. K. (2011). Essential elements of fostering and teaching reading comprehension. In S. J. Samuels & A. E. Farstrup (Eds.), *What research has to say about reading instruction* (4th ed.), pp. 51-93). Newark, NJ: International Reading Association.

- Guthrie, J. T., & Davis, M. H. (2003). Motivating Struggling Readers in Middle School Through an Engagement Model of Classroom Practice. *Reading & Writing Quarterly*, 19(1), 59–85. <https://doi.org/10.1080/10573560308203>
- Fisher, D., & Frey, N. (2012). Close reading in elementary schools. *The Reading Teacher*, 66(3), 179–188. <https://doi.org/10.1002/trtr.01117>
- Florit, E., & Cain, K. (2011). The Simple View of Reading: Is It Valid for Different Types of Alphabetic Orthographies? *Educational Psychology Review*, 23(4), 553–576. <https://doi.org/10.1007/s10648-011-9175-6>
- Hirsch, E. D. (2006). Building knowledge: The case for bringing content into the language arts block and for a knowledge-rich curriculum core for all children. *American Educator*, 30(1), 8-29, 50-51.
- Houtveen, T., Gijsel, M., Kunst, J., Kunst, M., & Staijen, B. (2025). *Leidraad Betekenisvol en functioneel taalonderwijs in groep 3-8*. NRO.
- Houtveen, A. A. M., & Steensel, R. C. M. (2022). *De zeven pijlers van onderwijs in begrijpend lezen*. Stichting Lezen.
- Houtveen, A. A. M., Van Steensel, R. C. M., & De La Rie, S (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. In *Erasmus University Rotterdam eBooks*. <https://library.oapen.org/bitstream/20.500.12657/39480/1/de-vele-kanten-van-leesbegrip.pdf>
- Inspectie van het Onderwijs. (2025). *Staat van het Onderwijs 2025*. Geraadpleegd op 23 mei 2025, van <https://www.onderwijsinspectie.nl/binaries/onderwijsinspectie/documenten/rapporten/>

2025/04/16/rapport-de-staat-van-het-onderwijs-

2025/Rapport+De+Staat+van+het+Onderwijs+2025+TGv3-69.pdf

Kortlever, D. M., & Lemmens, J. S. (2012). Relaties tussen leesgedrag en Cito-scores van kinderen. *Tijdschrift Voor Communicatiewetenschappen*, 40(1).

<https://doi.org/10.5117/2012.040.001.087>

Kuhn, M. R., Schwanenflugel, P. J., Morris, R. D., Morrow, L. M., Woo, D. G., Meisinger, E. B., Sevcik, R. A., Bradley, B. A., & Stahl, S. A. (2006). Teaching Children to Become Fluent and Automatic Readers. *Journal Of Literacy Research*, 38(4), 357–387.

https://doi.org/10.1207/s15548430jlr3804_1

Kuhn, M. R., & Stahl, S. A. (2003). Fluency: A review of developmental and remedial practices. *Journal Of Educational Psychology*, 95(1), 3–21.

<https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.1.3>

Lipson, M. Y., Valencia S. W., Wixson, K. K., & Peters, C. W. (1993). Integration and Thematic Teaching: Integration to Improve Teaching and Learning. *Language Arts*, 70(4), 252–263. Geraadpleegd op 24 mei 2025, van

<http://www.jstor.org/stable/41482091>

Meelissen, M. R., Maassen, N. A., Gubbels, J., Van Langen, A. M., Valk, J., Dood, C., Derks, I., Zandt, M. I., & Wolbers, M. (2023). *Results PISA-2022 - An overview*.

<https://doi.org/10.3990/1.9789036559461>

Mol, S., & Bus, A. (2011). Lezen loont een leven lang: De rol van vrijetijdslezen in de taal- en leesontwikkeling van kinderen en jongeren. *Levende Talen Tijdschrift*, 12(3), 3–15.

<https://lt-tijdschriften.nl/ojs/index.php/lt/article/view/23>

Noordhoff Uitgevers. (z.d.). *Nieuw Nederlands Junior Lezen*. Geraadpleegd op 14 maart

2025, van [https://www.noordhoff.nl/basisonderwijs/lezen/nieuw-nederlands-junior-](https://www.noordhoff.nl/basisonderwijs/lezen/nieuw-nederlands-junior-lezen?utm_source=google&utm_medium=cpc&utm_campaign=P00028517&mannr=1)

[lezen?utm_source=google&utm_medium=cpc&utm_campaign=P00028517&mannr=1](https://www.noordhoff.nl/basisonderwijs/lezen/nieuw-nederlands-junior-lezen?utm_source=google&utm_medium=cpc&utm_campaign=P00028517&mannr=1)

5978&gad_source=1&gad_campaignid=17756267429&gbraid=0AAAAADqWkAa5_4ULNDZrg2TkZcWwuCaRO&gclid=EAIaIQobChMI8bzb6JC3jQMVBaWDBx3WbygAEAAAYASAAEgJaFfD_BwE

- Onderwijsraad. (2006). *Naar meer evidence based onderwijs: Advies*. Geraadpleegd op 23 mei 2025, van <https://zoek.officielebekendmakingen.nl/kst-30300-VIII-177-b1.pdf>
- Oudega, M., & Van Den Broek, P. (2018). Standards of Coherence in Reading: Variations in Processing and Comprehension of Text. In *Deep Comprehension: Multidisciplinary Approaches to Understanding, Enhancing, and Measuring Comprehension* (pp. 41–51). Routledge.
- Rice, M., Wijekumar, K., Lambright, K., & Bristow, A. (2023). Inferencing in Reading Comprehension: Examining Variations in Definition, Instruction, and Assessment. *Technology Knowledge And Learning*, 29(3), 1169–1190.
<https://doi.org/10.1007/s10758-023-09660-y>
- Roediger, H. L., & Butler, A. C. (2011). The critical role of retrieval practice in long-term retention. *Trends in Cognitive Sciences*, 15(1), 20–27.
<https://doi.org/10.1016/j.tics.2010.09.003>
- Ruotsalainen, J., Pakarinen, E., Poikkeus, A., & Lerkkanen, M. (2023). Associations between students' reading performance and literacy instruction in first grade: a cross-lagged study. *European Journal Of Psychology Of Education*, 39(3), 2223–2244.
<https://doi.org/10.1007/s10212-023-00784-4>
- Scheepers, P., Scheepers, P. L. H., Tobi, H., & Boeije, H. R. (2016). *Onderzoeksmethoden*. Boom.
- Schwanenflugel, P. J., Kuhn, M. R., Morris, R. D., Morrow, L. M., Meisinger, E. B., Woo, D. G., Quirk, M., & Sevcik, R. (2009). Insights into Fluency Instruction: Short- and

- Long-Term Effects of Two Reading Programs. *Literacy Research And Instruction*, 48(4), 318–336. <https://doi.org/10.1080/19388070802422415>
- Swart, N. M., Gubbels, J., in 't Zandt, M., Wolbers, M. H. J., & Segers, E. (2023). *PIRLS-2021: Trends in leesprestaties, leesattitude en leesgedrag van tienjarigen uit Nederland*. Expertisecentrum Nederlands.
- Swart, N., & Verhoeven, L. (2022). Zonder Woordkennis Geen Begrip. In *De zeven pijlers van onderwijs in begrijpend lezen* (Vol. 35, pp. 37–58). Eburon. Geraadpleegd op 8 maart 2025, van https://www.lezen.nl/wp-content/uploads/2022/04/De_zeven_pijlers_van_onderwijs_in_begrijpend_lezen-digitaal2022.pdf
- Uitgeverij Zwijsen. (z.d.). *Taaljacht Tekstbegrip - programma voor begrijpend lezen*. Geraadpleegd op 14 maart 2025, van <https://www.zwijsen.nl/lesmethodes/Taaljacht/tekstbegrip/>
- Van de Mortel, K., & Koekebacker, E. (2013). *Kwaliteitskaart Vloeiend Lezen*. School aan Zet. Geraadpleegd op 23 mei 2025, van <https://wjl.nl/userfiles/files/kwaliteitskaarten-school-aan-zet/vloeiend-lezen.pdf>
- Van de Pol, J., Volman, M., & Beishuizen, J. (2010). Scaffolding in Teacher–Student Interaction: A Decade of Research. *Educational Psychology Review*, 22(3), 271–296. <https://doi.org/10.1007/s10648-010-9127-6>
- Van den Broek, P. (2009). *Cognitieve en neurologische processen tijdens begrijpend lezen: Fundamenteel onderzoek en onderwijskundige toepassing* [Oratie]. Geraadpleegd van 8 mei 2025, van <https://scholarlypublications.universiteitleidennl/access/item%3A2930538/view>

- Van Den Broek, P. (2010). Using Texts in Science Education: Cognitive Processes and Knowledge Representation. *Science*, 328(5977), 453–456.
<https://doi.org/10.1126/science.1182594>
- Van Den Broek, P., & Espin, C. A. (2012). Connecting Cognitive Theory and Assessment: Measuring Individual Differences in Reading Comprehension. *School Psychology Review*, 41(3), 315–325. <https://doi.org/10.1080/02796015.2012.12087512>
- Van Den Broek, P., Helder, A., Espin, C., & Van Der Liende, M. (2021). *Sturen op begrip: effectief leesonderwijs in Nederland: rapportage aan de Vaste 2e Kamer commissie voor OCW*. Geraadpleegd op 14 maart 2025, van <https://hdl.handle.net/1887/3567187>
- Van Moort, M., Helder, A., & Van Den Broek, P. (2022). Werk aan het opbouwen van kennis. In *De zeven pijlers van onderwijs in begrijpend lezen* (pp. 15–36). Eburon.
Geraadpleegd op 14 maart 2025, van https://www.lezen.nl/wp-content/uploads/2022/04/De_zeven_pijlers_van_onderwijs_in_begrijpend_lezen-digitaal2022.pdf
- Van Steensel, R., Van Der Sande, L., Bramer, W., & Arends, L. (2012). Effecten van leesmotivatie-interventies: Uitkomsten van een meta-analyse. *Reviewstudie in Opdracht van het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek*.
- Vernooy, K., Eskes, M. (2017). Effectieve leesinterventies nader bekeken: Het belang van een goede leesvaardigheid. *Zorgbreed*, 14(4), 10-19. Geraadpleegd op 2 juni 2025, van <https://expertis.nl/wp-content/uploads/Vernooy-K.-Eskes-M.-2017-Effectieve-leesinterventies62283.pdf>
- Weaver, C., & Holmes, A. (2012). Psychology of Reading. In *Elsevier eBooks* (pp. 209–217).
<https://doi.org/10.1016/b978-0-12-375000-6.00299-8>
- Wijekumar, K., Zhang, S., Joshi, R. M., & Peti-Stantic, A. (2021). Introduction to the Special Issue: Textbook Content and Organization—Why it Matters to Reading

Comprehension in Elementary Grades? *Technology Knowledge and Learning*, 26(2), 243–249. <https://doi.org/10.1007/s10758-021-09505-6>

Wouters, E., Van Popta, M., Dekker, S., & Smit, J. (2024). Meertalige leerlingen ondersteunen in het leesonderwijs: Een literatuurstudie naar meertaligheid, lezen met begrip en leesmotivatie. Geraadpleegd op 2 juni 2025, van *Stichting Lezen*.
https://www.lezen.nl/wp-content/uploads/2024/06/Meertalige-leerlingen-ondersteunen-in-het-leesonderwijs_2024_DigitaalDEF.pdf

Bijlage 1: Informed consent brief

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. De studenten die dit onderzoek uitvoeren zijn [REDACTED], Amely IJsseldijk, [REDACTED] en [REDACTED]. Zij worden begeleid door dr. M.A. Veldman, die ook hoofdzakelijk het contact met de school verzorgd. 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 legt de focus op tekstbegrip in een nieuwe taalmethode. Daarvoor worden twee taalmethodes op het gebied van begrijpend lezen met elkaar vergeleken op factoren waarvan uit onderzoek is gebleken dat deze de leerkracht ondersteunen in het organiseren van effectief taalonderwijs. Daarnaast wordt ook de visie van leerkrachten op deze in de methodes voorkomende factoren betrokken. Op die manier kan worden aangesloten bij de behoeftes van de school om zo tot een representatieve vergelijking van de methodes te komen.

- **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 transcripten 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 transcripten 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 [REDACTED].

- **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 ([REDACTED]) of te bellen ([REDACTED]) 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.

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 2: Interviewleidraad

Introductie (0-1 minuut)

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.

Van belang in een taalmethode

Welke factoren op het gebied van taal acht u als belangrijk in een nieuwe methode voor taal?

Taaljacht

Taaljacht is een methode voor zowel spelling, taal als tekstbegrip. Binnen taal en tekstbegrip worden er binnen de lessen verwijzingen gemaakt tussen de lessen van taal en begrijpend lezen. Alle lessen binnen een blok vallen binnen één taalthema (geen onderwerp thema), waardoor er aangesloten kan worden bij vakken als wereldoriëntatie. Vanuit dit thema worden de verschillende onderdelen van taal belicht. Kinderen werken toe naar een eindproduct in dit taalthema. In het voorbeeld wat ik nu laat zien is dat het thema 'Vertel het met prenten'. Daarin wordt geoefend met het lezen, schrijven en beschouwen van prentenverhalen om uiteindelijk zelf tot een taalproduct te komen. In dit thema gaan kinderen zelf een prentenverhaal schrijven en ontwerpen. Binnen tekstbegrip wordt hierop aangesloten door verschillende typen teksten over of met prenten verhalen aan te bieden die het thema verder uitdiepen. Hierdoor wordt gewerkt aan kennisopbouw. Daarnaast biedt de methode op lesniveau suggesties voor meertalige kinderen.

Een les uit de methode

We gaan nu naar enkele lessen in de methode kijken.

- *Iedere les heeft doelen op het gebied van taalbeschouwing, lezen, schrijven en woordenschat.*
- *Iedere les volgt op de vorige, doordat er gewerkt wordt aan een taalproduct.*
- *Iedere les begint met een klassikaal woordleermoment, waarna instructie volgt. Zie ook woordenschat pagina voor overzicht.*
- *Na het maken van de les in het werkboek, werken de kinderen op printbladen aan hun prentenverhaal.*
- *Naast de reguliere les is er bij iedere les een taak waarin de woordenschat uit de les wordt ingeoefend.*
- *De teksten bij tekstbegrip sluiten aan bij de taallessen en het thema dat daarin behandeld wordt.*

Leesmotivatie

Wat vindt u van het werken in taalthema's, in plaats van thema's over onderwerpen?

- Geeft het werken in taalthema's betekenis aan de stof voor leerlingen? Waarom wel/niet?

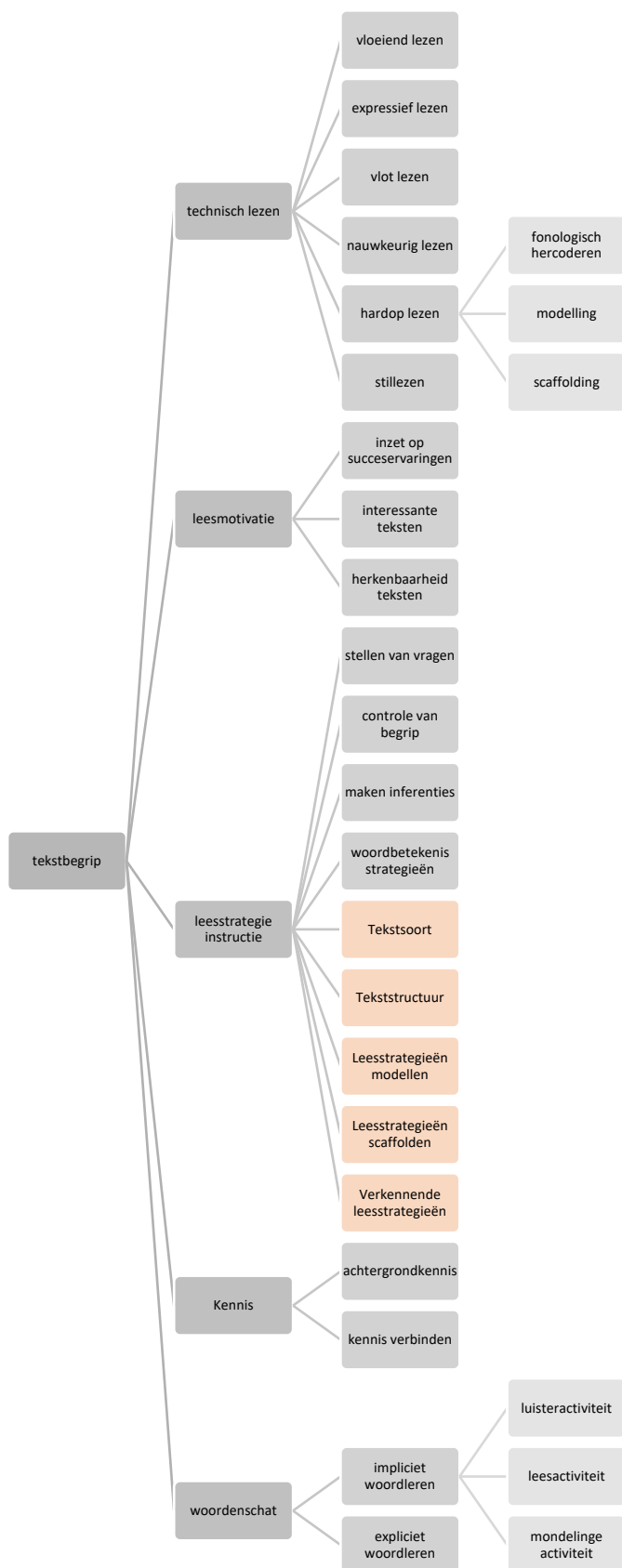
Wat spreekt u aan in de teksten en bijbehorende opdrachten?

- Denkt u dat deze teksten leerlingen zullen prikkelen?

Strategieën en instructie <i>Tekstbegrip</i> In hoeverre ziet u mogelijkheden om leesstrategieën te gebruiken bij deze lessen?	• Wat maakt het gebruiken van leesstrategieën mogelijk?
Woordenschat Wat vindt u van de manier waarop woordenschat wordt aangeboden in deze methode?	• Wordt er voldoende gebruikgemaakt van rijke taal in de teksten waarin leerlingen woorden impliciet leren? (<i>onbewust leren door lezen & luisteren</i>). Wat is hier wel/niet goed aan?
Technisch lezen Wat vindt u van de manier waarop aandacht besteed wordt aan technisch lezen binnen deze methode?	• Is er voldoende technisch leesaanbod?
Conclusie methode Taaljacht	
Welke factoren vindt u sterk positief in deze methode (in relatie tot de doelgroep)?	• Wat voegt echt iets toe?
Welke factoren vormen volgens u een belemmering?	• Wat ontbreekt?
Nieuw Nederlands Lezen (10-18 minuten) <i>Nieuw Nederlands Junior is een methode voor spelling, taal en lezen. Ze gaan daarbij uit van genredidactiek. Bij taal wordt er per blok een verschillend genre behandeld waarbij verschillende tekstsoorten worden gelezen, besproken en gemaakt. Ieder blok eindigt dan ook met een taalproduct. Hiervoor worden verschillende domeinen van taal in samenhang belicht, namelijk lezen, taalkennis, tekstkennis, schrijven en presenteren. Bij de totstandkoming van ieder blok is een taalexpert betrokken geweest en zijn leestips bijgevoegd in het uitgelichte genre. Door een genre als thema te gebruiken kan er een koppeling gemaakt worden met vakken als wereldoriëntatie. Daarnaast biedt Nieuw Nederlands Junior ook een leesmethode aan. Hierin worden zowel technisch lezen, vloeiend lezen, lekker lezen als begrijpend lezen afwisselend aangeboden. De thema's passen bij wereldoriëntatie thema's, maar komen niet direct overeen met de thema's bij taal.</i>	
Een les uit de methode We gaan nu naar enkele lessen in de methode kijken. <u>Nieuw Nederlands lezen</u> • Iedere les heeft doelen op het gebied van technisch lezen, vloeiend lezen, begrijpend lezen en lekker lezen (motiveren). • De teksten binnen een blok passen allemaal bij eenzelfde thema. • De lessen wisselen af in vorm en inhoud, afhankelijk van het leesdomein. • Er is bij begrijpend lezen aandacht voor woordenschat, waar een woordenlijst bij aanwezig is. • Voor sterke leerlingen is er een plusboek met enkele verdiepende vragen ten opzichte van het basiswerkboek.	

Taal • <i>Iedere les heeft doelen op het gebied van lezen, taalkennis, schrijven en presenteren die samen helpen in het komen tot het taalproduct.</i> • <i>Iedere les volgt op de vorige, doordat er gewerkt wordt aan een taalproduct.</i> • <i>Bij iedere les zitten preteaching suggesties.</i> • <i>Kinderen werken aan woordenschat door op de woordenschat pagina, naast woorden van de methode, zelf ook woorden toe te voegen. Daarnaast kan dit online ingeoefend worden.</i>	
Leesmotivatie Wat vindt u van de keuze voor genrethema's in plaats van onderwerpthema's?	• Geeft het werken in genrethema's betekenis aan de stof voor leerlingen? Waarom wel/niet?
Wat spreekt u aan in de teksten en bijbehorende opdrachten?	• Denkt u dat deze teksten leerlingen zullen prikkelen?
Strategieën en instructie <i>Tekstbegrip</i> In hoeverre ziet u mogelijkheden om leesstrategieën te gebruiken bij deze lessen?	• Wat maakt het gebruiken van leesstrategieën mogelijk?
Kennis en woordenschat Wat vindt u van de manier waarop woordenschat wordt aangeboden in deze methode?	• Wordt er voldoende gebruikgemaakt van rijke taal in de teksten waarin leerlingen woorden impliciet leren? (<i>onbewust leren door lezen & luisteren</i>). Wat is hier wel/niet goed aan?
Technisch lezen Wat vindt u van de manier waarop er aandacht besteed wordt aan technisch lezen binnen deze methode?	• Is er voldoende technisch leesaanbod?
Conclusie methode Nieuw Nederlands Taal en Lezen	
Welke factoren vindt u sterk positief in deze methode (in relatie tot de doelgroep)?	• <i>Wat voegt echt iets toe?</i>
Welke factoren vormen volgens u een belemmering?	• <i>Wat ontbreekt?</i>
• Conclusie (17-20 minuten)	
Als u de twee methodes naast elkaar legt, welke methode spreekt u dan het meest aan?	• Op welke punten spreekt deze methode u het meest aan?
<i>We zijn bij het einde van het interview gekomen. Ik wil u bedanken voor uw deelname.</i>	

Bijlage 3: Codeboom taalmethode analyse



Bijlage 4: Codeerschema interviews

Leesmotivatie	Inzet op leesmotivatie	
	Succeservaringen	
Thema	Betekenis	Voor de leerling
		Voor de leerkracht
	Attitude t.a.v thema methode	Positief
		Negatief
		Neutraal
Leesstrategie instructie	Leesstrategieën	Goed toepasbaar
		Moeilijk toepasbaar
		Weet ik niet
Technisch lezen	Hoeveelheid technisch lezen	Voldoende
		Onvoldoende
		Onvoldoende: zelf aanvullen
		Onvoldoende: voorkeur integratie één methode
		Weet ik niet
	Tekstlengte	Goed
		Te lang
	Afwisseling tussen leesdomeinen	positief
Woordenschat	Niveau	Goed niveau
		Te moeilijk
	Hoeveelheid	Voldoende woordenschat
		Onvoldoende woordenschat
	Taal	Rijke taal
		Rijkheid taal moeilijk te beoordelen
	Vormgeving woordenschat	Vormgeving is prettig
		Vormgeving is onprettig
	Actualiteit	Actueel

		Achterhaald
	Impliciet woordleren	Samenwerkingsopdracht
Opbouw	Lesbeschrijving	Prettig
		Onprettig
	Opdrachten werkboek	Duidelijk
		Onduidelijk
Opmaak	Aantrekkelijkheid	Aantrekkelijk
		Onaantrekkelijk
	Overzicht/indruk	Overzichtelijk/rustig
		Onoverzichtelijk/druk