EXPERTISECENTRUM
NEDERLANDS

Taalonderwijs in Beeld

Handleiding en verantwoording

Emmi Stuij, Christel Dood, Nicole Swart, Martine Gijsel

Nijmegen, juni 2023

Project: E2022502

© 2023 Expertisecentrum Nederlands

Behoudens de in of krachtens de Auteurswet van 1912 gestelde uitzonderingen mag niets uit deze uitgave worden vermenigvuldigd en/of openbaar gemaakt door middel van druk, fotokopie, microfilm of op welke andere wijze dan ook, en evenmin in een retrieval systeem worden opgeslagen, zonder de voorafgaande schriftelijke toestemming van het Expertisecentrum Nederlands te Nijmegen.

No part of this book/publication may be reproduced in any form, by print, photoprint, microfilm or any other means without written permission from the publisher.

Inhoud

1 Inleiding 4
2 Handleiding 6
3 Verantwoording 10
3.1 Achtergrond en overwegingen bij de ontwikkeling 10
3.2 Randvoorwaarden 11
3.2.1 Visie en missie 11
3.2.2 Schoolontwikkeling en onderwijskundig beleid 11
3.2.3 Ontwikkeling en professionalisering 12
3.2.4 Ouderbetrokkenheid 12
3.3 Algemene pedagogische-vakdidactische bekwaamheid 14
3.3.1 Doelgericht werken 14
3.3.2 Heldere instructie 14
3.3.3 Modeling 14
3.3.4 Zone van naaste ontwikkeling 15
3.3.5 Monitoring: observeren en toetsen 15
3.3.6 Feedback 15
3.3.7 Veilig en stimulerend leerklimaat 16
3.3.8 Convergente differentiatie 16
3.3.9 Hoge verwachtingen 16
3.4 De drie i’s 17
3.4.1 Instructie 17
3.4.2 Interactie 17
3.4.3 Integratie 17
3.5 Taaldomeinen 18
3.5.1 Beginnende geletterdheid 18
3.5.2 Technische leesvaardigheid 19
3.5.3 Leesbegrip 21
3.5.4 Fictie en literatuur 23
3.5.5 Schrijfvaardigheid 24
3.5.6 Spelling & interpunctie 25
3.5.7 Mondelinge taalvaardigheid 27
3.5.8 Reflectie op taal 28
3.5.9 Taalgericht (zaak)vakonderwijs 31
4 Referentielijst 34

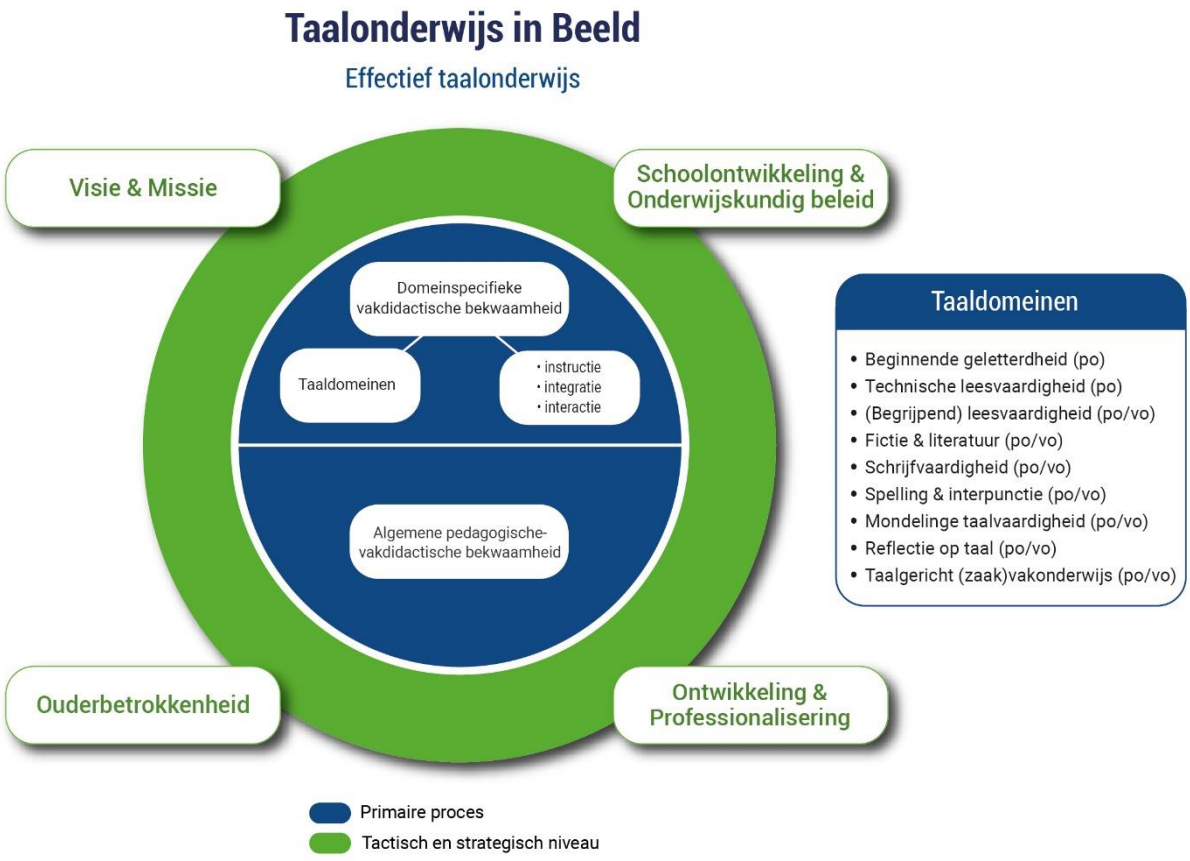
1 Inleiding

Taalonderwijs in Beeld PO en Taalonderwijs in Beeld VO zijn ontwikkeld door het Expertisecentrum Nederlands (EN). De instrumenten zijn te bereiken via instrumenten.expertisecentrumnederlands.nl. Taalonderwijs in Beeld is een online zelfevaluatie-instrument waarmee scholen hun taalonderwijs over de volle breedte in kaart kunnen brengen. Hierbij wordt aangesloten bij de huidige wetenschappelijke kennis op het gebied van taalonderwijs en landelijke onderwijsontwikkelingen (o.a. actualisatie van de kerndoelen en eindtermen). De resultaten kunnen – samen met de leerlingresultaten – als startpunt dienen voor duurzame verbeterslagen in het onderwijs. De instrumenten kunnen worden gebruikt door alle teamleden die inhoudelijk betrokken zijn bij het onderwijs op school, van de leraren voor de klas tot de begeleiders, ondersteuners en leidinggevenden.

De resultaten kunnen als volgt worden benut:

- Als gespreksinstrument over *evidence-informed* taalonderwijs binnen het team
- Als reflectie-instrument voor leraren om te reflecteren op hun eigen didactisch handelen m.b.t. taalonderwijs
- Voor visie- en beleidsontwikkeling m.b.t. taalonderwijs op schoolniveau
- Om sterke punten en knelpunten in het taalonderwijs en de facilitering hiervan bloot te leggen
- Om periodiek ontwikkelingen/voortgang vast te leggen in een verbetertraject
- Om aan te tonen dat de bekwaamheid van het onderwijspersoneel wordt gestimuleerd aansluitend bij de bekwaamheidseisen

Figuur 1
Schematische weergave van de verschillende onderdelen van Taalonderwijs in Beeld



Taalonderwijs in Beeld brengt - door middel van stellingen die worden ingevuld door bij het taalonderwijs betrokken onderwijsprofessionals - het onderwijs in alle taaldomeinen op school in kaart. Ook is er aandacht voor de algemene pedagogische-vakdidactische bekwaamheid van leraren en een aantal randvoorwaarden voor het bieden van kwalitatief goed taalonderwijs. In Figuur 1 zijn de verschillende onderdelen van instrument schematisch in beeld gebracht.

Bij de ontwikkeling van Taalonderwijs in Beeld is vertrokken vanuit wat bekend is uit onderzoek over effectief taalonderwijs. Uitgangspunt hierbij zijn de 3 i's die het Expertisecentrum Nederlands, hanteert in haar visie als basis voor goed taalonderwijs: interactie, integratie, instructie. Het Expertisecentrum Nederlands hanteert in haar visie dat goed taalonderwijs **integraal** is opgenomen in het onderwijs in alle vakken, **interactief** is en duidelijke **instructie** vergt (zie 3.3 De drie i's voor meer informatie). Dit betekent concreet dat de stellingen over de inhoud van het taalonderwijs zowel aan een taaldomein zijn gekoppeld als aan één van de drie i's. Dit biedt scholen de mogelijkheid om vanuit twee perspectieven te reflecteren op het taalonderwijs.

Hoewel de taaldomeinen geïsoleerd in kaart worden gebracht, is de samenhang hiertussen essentieel. De taalvaardigheden ontwikkelen zich in samenhang met elkaar en dienen daarom ook op die manier te worden aangeboden. Ditzelfde geldt voor woordenschat, (lees)motivatie en grammatica. Onderwijs in deze aspecten is het meest effectief wanneer dit op een betekenisvolle manier plaatsvindt in de context van leren lezen, schrijven en communiceren. Om deze reden is ervoor gekozen om aandacht voor woordenschat en leesmotivatie te integreren in de andere taaldomeinen. Binnen het domein 'Reflectie op taal' is aandacht voor grammatica en binnen de andere taaldomeinen is ook aandacht voor reflectie op taal. Zie de Verantwoording in hoofdstuk 3 voor een wetenschappelijke onderbouwing voor elk van de domeinen in Taalonderwijs in Beeld.

Met dank aan

Jerry Brakel (HAN), Marian Bruggink (Expertisecentrum Nederlands), Peter-Arno Coppen (Radboud Universiteit), Jeroen Dera (Radboud Universiteit), Sanne de Kroon (KBA Data), Evelien Mulder (Radboud Universiteit), Irma Peters (Basisschool De Ommelander), Roos Scharten (HAN), Annelies Tamboer (Basisschool De Ommelander) en Maria Verkampen (HAN).

Leeswijzer

Dit document bestaat uit twee onderdelen:

In de Handleiding in hoofdstuk 2 wordt uitleg gegeven over de voorbereiding en uitvoering van Taalonderwijs in Beeld. Ook worden er suggesties gegeven voor de bespreking van de resultaten aan de hand van een gesprekskader.

In de Verantwoording in hoofdstuk 3 wordt een wetenschappelijke onderbouwing van alle onderdelen van Taalonderwijs in Beeld gegeven. Bij alle taaldomeinen wordt beschreven hoe het onderwijs hierin effectief kan worden vormgegeven.

2 Handleiding

Dit hoofdstuk bevat de handleiding van Taalonderwijs in Beeld en geeft uitleg over de doelgroepen en de tijdsinvestering, voorbereiding en uitvoering van de scan. Ook worden er suggesties gegeven voor de bespreking van de resultaten aan de hand van een gesprekskader.

Doelgroep

Taalonderwijs in Beeld PO en VO bestaan uit digitale vragenlijsten met stellingen die de inhoudelijk betrokkenen digitaal kunnen invullen:

- Onderwijsgevenden: leerkracht/docent (Nederlands en andere vakken), onderwijsassistent, leraarondersteuner
- Begeleiders in het onderwijs: intern begeleider, zorg-/ondersteunings-/dyslexiecoördinator, remedial teacher, gedragswetenschapper, logopedist
- Leidinggevenden: schoolleider, adjunct-directeur, teamleider

Het grootste deel van de stellingen is bestemd voor respectievelijk leerkrachten in het basisonderwijs en docenten Nederlands in het voortgezet onderwijs. In de stellingen wordt ingegaan op het onderwijs in de verschillende taaldomeinen. Voor het basisonderwijs wordt hierin onderscheid gemaakt tussen de verschillende groepen. Zo krijgen de leerkrachten van groep 1 en 2 en groep 3 en 4 gedeeltelijk andere stellingen voorgelegd dan de leerkrachten van de hogere groepen. Daarnaast krijgen de overige docenten in het voortgezet onderwijs stellingen voorgelegd over aandacht voor de taalontwikkeling van leerlingen tijdens hun lessen (taalgericht vakonderwijs). Alle leraren krijgen stellingen voorgelegd over hun algemeen pedagogisch-didactisch handelen. Ten slotte krijgen alle actoren binnen de school – leraren, begeleiders, leidinggevenden – stellingen voorgelegd die betrekking hebben op de randvoorwaarden voor goed taalonderwijs.

Tijdsinvestering

Taalonderwijs in Beeld beoogt een zo volledig mogelijk beeld te geven van de kwaliteit van het taalonderwijs op school. Er zijn veel aspecten essentieel voor de inrichting van goed taalonderwijs. Een prioritering hierin aanbrengen is complex. Een gevolg hiervan is dat de scans een groot aantal stellingen bevatten. In Tabel 1 en 2 is voor alle actoren weergegeven hoeveel stellingen zij voorgelegd krijgen en wat de geschatte tijdsinvestering is. Het advies is om de stellingen in een vlot tempo in te vullen en er niet te lang over de stellingen na te denken.

Tabel 1
Overzicht van het aantal stellingen en de verwachte tijdsinvestering per doelgroep in het po

Actoren	Aantal stellingen	Verwachte tijdsinvestering
Leerkrachten po groep 1-2		20-30 minuten
Leerkrachten po groep 3-8	150 stellingen	30-45 minuten
Begeleiders in het onderwijs en leidinggevenden	40 stellingen	15-20 minuten

Tabel 2
Overzicht van het aantal stellingen en de verwachte tijdsinvestering per doelgroep in het vo

Actoren	Aantal stellingen	Verwachte tijdsinvestering
Docenten Nederlands vo	130 stellingen	30-45 minuten
Docenten Algemeen Vormend Onderwijs (AVO), beroepsgerichte vakdocenten, docenten moderne vreemde talen, docenten klassieke talen	70 stellingen	20-30 minuten
Begeleiders in het onderwijs en leidinggevenden	45 stellingen	15-20 minuten

Voorbereiding en uitvoering

Het is raadzaam om transparante en duidelijke afspraken te maken met het team over met welk doel Taalonderwijs in Beeld wordt ingezet. Hieronder wordt het proces beschreven dat vervolgens kan worden gevolgd.

Werkgroep & scancoördinator

Stel een werkgroep samen met teamleden die meedenken over het doel waarmee Taalonderwijs in Beeld wordt ingezet. Wijs vanuit deze werkgroep een scancoördinator aan. De scancoördinator neemt de communicatie en organisatie op zich. Bepaal samen hoe de resultaten binnen het team gedeeld en besproken zullen worden.

De scancoördinator:

- **Bekijkt** van te voren deze handleiding, de voorbeeldrapportages (po of vo), de technische gebruikershandleiding, de informatie op instrumenten.expertisecentrumnederlands.nl en het overzicht van de stellingen (po of vo) en noteert – in het kort – belangrijke informatie voor de deelnemers.
- **Overlegt met andere werkgroepleden** wie uitgenodigd moet worden om Taalonderwijs in Beeld in te vullen. Betrek ook de schoolleiding bij het invullen van de scan. Om aan de hand van de resultaten succesvol verbeterslagen door te kunnen voeren, is het van belang dat zoveel mogelijk professionals – van de leraren en ondersteuners tot de schoolleiding – betrokken zijn bij het proces.
- **Informeert de teamleden** die Taalonderwijs in Beeld gaan invullen over het doel, de tijdsinvestering, de deadline voor het invullen en overige nuttige informatie.
- **Vraagt de scan aan** via instrumenten.expertisecentrumnederlands.nl. Hierbij worden de e-mailadressen gevraagd van iedereen die een persoonlijke link naar de vragenlijst moet ontvangen. Er wordt een bevestiging naar het mailadres van de aanvrager gestuurd. De uitnodigingen met persoonlijke links worden binnen 2 werkdagen verstuurd.
- **Controleert de tussenstand**, namelijk wie de scan heeft ingevuld. Voor een overzicht hiervan kan contact met ons worden opgenomen via instrumenten@expertisecentrumnederlands.nl.
- **Vraagt de rapportage op**. Als alle genodigden de vragenlijst hebben ingevuld, wordt een rapportage rondgestuurd. Iedereen krijgt een persoonlijke rapportage, waarin de eigen score, de totale score op schoolniveau en de scores per groep actoren wordt weergegeven. Om de rapportage op te vragen zonder dat iedereen de scan heeft ingevuld en voor de rapportage zonder de 'eigen score' kan contact met ons worden opgenomen via instrumenten@expertisecentrumnederlands.nl.

Bespreking van de resultaten

Als de rapportage is opgeleverd, is het zaak om binnen de werkgroep de resultaten van Taalonderwijs in Beeld te bespreken. Bepaal hoe de resultaten met de rest van het team worden gedeeld. De rapportage bevat veel informatie. Het is daarom aan te raden om binnen de werkgroep een selectie te maken van belangrijke punten om met het gehele team verder op te reflecteren.

Hieronder worden suggesties gegeven voor de bespreking van de rapportage. In het gesprekskader staan vragen die gesteld kunnen worden bij de bespreking met de werkgroep en binnen het team. De rapportage bevat aanvullende vragen.

Voor de verdere stappen richting verbeteracties en het opstellen of verbeteren van een taalbeleidsplan kan gebruik worden gemaakt van het Stappenplan Taalbeleid (Van der Beek et al., 2009).

Gesprekskader

Bied voorafgaand aan het gesprek de mogelijkheid om algemene aspecten te bespreken en meningen te ventileren.

Algemene vragen

- Wat valt op als we naar de resultaten kijken? Zijn ze herkenbaar, welke wel en welke niet?
- Wat gaat er in het algemeen goed? Hoe komt het dat we hier goed in zijn?
- Wat kan beter? Hoe komt het dat we daar minder goed in zijn?
- Liggen de standpunten van de verschillende deelnemers ver uit elkaar? Zo ja, hoe komt dat?

Visie & missie

- In hoeverre is er sprake van een gedeelde visie en missie?
- In hoeverre wordt deze visie en missie uitgedragen?
- Waarin belemmert onze huidige visie en missie ons? Waar liggen nog kansen?

Randvoorwaarden

- Welke voorwaarden zijn goed geregeld?
- Welke voorwaarden ontbreken? Zijn we het hierover met elkaar eens?
- Welke van deze voorwaarden moeten geregeld zijn om eventuele verbeteracties van de grond te krijgen?

Integratie en taalgericht (vak)onderwijs

- In hoeverre is er op schoolniveau sprake van geïntegreerd onderwijs in de verschillende taaldomeinen?
- In hoeverre wordt er aan taalvaardigheid gewerkt met inhoud uit de andere vakken? En is er genoeg aandacht voor de Nederlandse taalontwikkeling binnen andere vakken?

Instructie en interactie

- Wat is de kwaliteit van instructie? Hoe kunnen we hierin verbeterslagen maken?
- In hoeverre krijgen we interactie op schoolniveau voor elkaar? Waar zien we verschillen? Wat kan beter?

Algemene pedagogische-vakdidactische bekwaamheid

- Welke aspecten van de algemene pedagogische-vakdidactische bekwaamheid zijn gemeengoed?
- Waar liggen nog ontwikkelpunten op dit gebied?

Taaldomeinen

- Op welk taaldomeinen zijn we sterk en minder sterk? Zien we verschillen tussen groepen (po)? Wat zegt deze uitslag over onze visie? Op welk taaldomein is een verbeterslag wenselijk?
- Per taaldomein:
- Wat doen we goed?
- Wat doen we nog minder goed? Hoe komt dat?
- Sluit ons handelen voldoende aan bij wat onze leerlingen nodig hebben?
- In hoeverre hebben we voldoende kennis en vaardigheden op dit taaldomein in huis?

3 Verantwoording

Dit hoofdstuk bevat de wetenschappelijke verantwoording van Taalonderwijs in Beeld. De achtergrond en overwegingen bij de ontwikkeling van de instrumenten wordt eerst toegelicht (§3.1). Vervolgens wordt ingegaan op de verantwoording van de verschillende onderdelen van de scan en de bijbehorende stellingen: Randvoorwaarden (§3.2), Algemene-pedagogische vakdidactische bekwaamheid (§3.3), De drie i's (§3.4) en De Taaldomeinen (§3.5).

3.1 Achtergrond en overwegingen bij de ontwikkeling

De oorsprong van Taalonderwijs in Beeld ligt in de Tussendoelenmonitor voor po en Tussendoelenscan voor vo. Deze instrumenten zijn ruim 10 jaar in digitale vorm veelvuldig gebruikt in de onderwijspraktijk. Aangezien de kerndoelen en eindtermen worden geactualiseerd en er nieuwe inzichten zijn met betrekking tot effectief taalonderwijs, hebben we besloten beide instrumenten te herzien op basis van recente wetenschappelijke inzichten. De huidige ontwikkelingen rond de herziening van de kerndoelen en eindtermen zijn hierin meegenomen. Deze herziening heeft geresulteerd in Taalonderwijs in Beeld PO en Taalonderwijs in Beeld VO.

Doorgaande lijn

Beoogd is om zoveel mogelijk een doorgaande lijn te bevorderen tussen po en vo. Beide instrumenten zijn vanuit één instrument ontstaan, waarbij variatie is aangebracht om aan te sluiten op de specifieke context in het po en vo. Hier hebben we voor gekozen, omdat wetenschappelijke inzichten vaak toepasbaar zijn op zowel po als vo. Alleen de specifieke invulling verschilt. Denk bijvoorbeeld aan het domein Fictie en literatuur. Je kunt kleuters vragen wat ze vonden van een prentenboek dat is voorgelezen en je kunt bovenbouwleerlingen in het vo hun mening over een boek laten verwoorden aan de hand van literaire begrippen. De taal waarmee ze dat kunnen doen breiden ze in de loop van hun ontwikkeling steeds verder uit als ze daartoe gestimuleerd worden. Op domeinniveau zijn er nog wel enkele verschillen: onderwijs in beginnende geletterdheid en technisch lezen behoren specifiek tot het po.

Integratie

Volledig geïsoleerd aan taal werken is niet effectief. De verschillende taaldomeinen versterken elkaar en de andere vakken geven extra inhoud aan het leren van taal. Een van de speerpunten van Taalonderwijs in Beeld is dan ook het onderdeel Integratie en Taalgericht (vak)onderwijs.

Onderwijsverbetering realiseren en borgen: aandacht voor randvoorwaarden

De stellingen bij de 3 i's en taaldomeinen focussen op het primaire proces. Maar het primaire proces staat binnen onderwijsverbeteringen niet op zichzelf. Het borgen en realiseren van onderwijsverbeteringen vraagt ook om de invulling van een aantal randvoorwaarden. Daarom richt de scan zich niet alleen op wetenschappelijke inzichten met betrekking tot de invulling van het taalonderwijs zelf, maar ook op effectieve elementen van de implementatie van onderwijsverbeteringen.

3.2 Randvoorwaarden

Om kwalitatief goed (taal)onderwijs te kunnen verzorgen aan leerlingen en om verbeteringen in het onderwijs te kunnen realiseren, moet er op school aan een aantal randvoorwaarden worden voldaan. In dit hoofdstuk beschrijven we achtereenvolgens het belang van een gedeelde visie en missie (§3.2.1), schoolontwikkeling en onderwijskundig beleid (§3.2.2), ontwikkeling en professionalisering van leraren (§3.2.3) en ouderbetrokkenheid (§3.2.4).

3.2.1 Visie en missie

Om de kwaliteit van het (taal)onderwijs te waarborgen, is het van belang dat er op school een gedeelde visie en missie is op het (taal)onderwijs en dat deze visie en missie breed worden **uitgedragen door het hele team** (Krijgsman et al., 2022). De **visie** bevat de kern van het bestaan van de school en wat de school wil uitdragen naar de buitenwereld. De **missie** sluit daarop aan en maakt duidelijk wat de school wil bereiken. De visie en missie geven op deze manier **betekenis** aan het onderwijs en onderwijsverbeteringen. Het is belangrijk dat er zowel binnen het team als naar de buitenwereld toe helder wordt **gecommuniceerd** over de visie en missie van het onderwijs en dat de **dialoog** hierover wordt aangegaan binnen het team.

3.2.2 Schoolontwikkeling en onderwijskundig beleid

Een voorwaarde voor het kunnen bieden en in stand houden van kwalitatief hoogstaand (taal)onderwijs, is dat scholen zich als organisatie blijven **ontwikkelen** en **professionaliseren** (Krijgsman et al., 2022). Dit vraagt om inspanningen op alle niveaus binnen de school (o.a. leraar, schoolleider en schoolbestuur) en afstemming en samenwerking tussen deze verschillende actoren.

Door systematisch en cyclisch te werken aan schoolontwikkeling ontstaat er een **verbetercultuur** op school. Een verbetercultuur stimuleert het maken van goed onderbouwde en *evidence-informed* keuzes voor **onderwijsverbetering** (Ros et al., 2022), leidt tot betere en meer **gemotiveerde leraren** die voortdurend **met en van elkaar leren** (Huijboom et al., 2020; Donohoo, 2018) en leidt tot meer **werkplezier** op school (Leithwood et al., 2020).

Uit onderzoek blijken een aantal voorwaarden voor het creëren van een effectieve verbetercultuur op school. Zo moet er een **zorgvuldig proces** van analyse en verdieping, besluitvorming, implementatie en borging worden gevolgd bij de uitvoering van een onderwijsverbetering (Ros & Van den Bergh, 2018; Godfrey & Brown, 2019). Andere elementen van een verbetercultuur op school zijn een **lerende en onderzoekende houding** bij leraren (Bruggink & Harinck, 2012), leraren die met en van elkaar leren (Dogan et al., 2019), **gespreid leiderschap** (Krijgsman, et al., 2022; Leithwood et al., 2020) en een toereikende hoeveelheid **tijd** en **organisatiestructuur** om de beoogde ontwikkelingen te realiseren (Schaap et al., 2019).

Om op een structurele en strategische manier vorm te geven aan het taalonderwijs op school en de talige context, kan een **taalbeleid** worden gehanteerd op school. Een krachtig taalbeleid heeft verschillende kenmerken. Ten eerste is het **doelgericht** – het bevat doelstellingen op leerlingniveau (bijv. taalontwikkeling leerlingen), klasniveau (bijv. interactie tussen leraren en leerlingen) en schoolniveau (bijv. omgaan met meertaligheid op school). De taalontwikkeling komt in het taalbeleid altijd terug als **expliciet doel**. Een krachtig taalbeleid is daarmee per definitie **taalgericht**. Ten slotte draait het bij een taalbeleid om **samenwerking** binnen het gehele schoolteam. Alle actoren binnen de school dragen het taalbeleid uit en zijn betrokken bij de evaluatie en verbetering ervan (Van den Branden, 2010).

3.2.3 Ontwikkeling en professionalisering

Uit onderzoek blijkt dat professionalisering van leraren een positief effect heeft op de leerprestaties en het (leer)gedrag van leerlingen (Dood et al., 2023). De onderwijspraktijk is continue in verandering. Het is daarom belangrijk dat leraren zich blijven **ontwikkelen** en **professionaliseren** (Stevenson et al., 2016).

Of professionaliseringsactiviteiten het gewenste effect hebben – invloed op de onderwijspraktijk en het leren van leerlingen – is afhankelijk van verschillende kenmerken (Sims et al., 2021). Zo is **inbedding** van de professionalisering van leraren in de schoolcontext en in het beleid van de school van belang. Uit onderzoek blijkt dat het van belang is dat schoolleiders **verantwoordelijkheid** nemen voor de onderwijskwaliteit en een positieve bijdrage leveren aan het **leerklimaat** op school (Daniels et al., 2019; Dood et al., 2023; Fullan, 2016). Verder blijkt uit onderzoek dat de focus van de professionalisering moet aansluiten op de **dagelijkse lespraktijk** en dat effectieve werkvormen **actief** en **onderzoekend leren** uitlokken (Van Veen et al., 2010; Darling-Hammond et al., 2017).

De inhoud van **professionaliseringsactiviteiten** is afhankelijk van het doel (Van Veen et al., 2010). De professionalisering kan zich richten op de persoon van de leraar, het primaire proces van het lesgeven of het secundaire proces (taken van leraren naast het lesgeven). Professionalisering gericht op de **persoon van de leraar** focust op de waarden en overtuigingen van leraren en hoe dit doorwerkt in hun professioneel handelen. Een belangrijk doel van deze vorm van professionalisering is identiteitsontwikkeling. Bij professionalisering binnen het **primaire proces**, ligt de focus op de kennis en vaardigheden die nodig zijn om een goede leraar te worden en te blijven. Hierbij kan het bijvoorbeeld gaan om effectieve instructie en differentiatie. Professionalisering binnen het **secundaire proces** heeft betrekking op de andere werkzaamheden van leraren binnen de school, zoals mentorschap of het onderzoeken van de eigen onderwijspraktijk (Snoek et al., 2017).

In de praktijk vindt professionalisering vaak plaats door middel van informatiebijeenkomsten, studiedagen en workshops. Deze zijn vaak eenmalig en vinden op een externe plek plaats. Uit onderzoek blijkt dat deze traditionele vorm van professionalisering niet leidt tot zichtbare verbeterslagen in de onderwijspraktijk (Van Veen et al., 2010). Professionaliseringsactiviteiten die wel effectieve uitkomsten hebben, zijn *lesson study* en professionele leergemeenschappen (Willems & Van den Bossche, 2019; Vescio et al., 2008). Bij ***lesson study*** focussen leraren op het leren van leerlingen. In teamverband analyseren ze de leerprestaties van leerlingen, om zo hun (vak)didactisch handelen te verbeteren (De Vries et al., 2017). Leraren ontwerpen samen een lesplan en voeren gezamenlijk lessen uit, om deze vervolgens te evalueren. Bij **professionele leergemeenschappen (PLG's)** staat het gezamenlijk leren centraal. Leraren werken samen en gaan regelmatig en structureel met elkaar in gesprek over bijvoorbeeld het curriculum en instructievormen.

3.2.4 Ouderbetrokkenheid

Ouders kunnen een belangrijke bijdrage leveren aan de (taal)ontwikkeling van hun kind door op verschillende manieren betrokken te zijn bij het onderwijs (Bakker et al., 2013; Boonk et al., 2018). **Ouderbetrokkenheid** kan worden gedefinieerd als de disposities en het gedrag van ouders dat direct of indirect invloed heeft op de ontwikkeling en de schoolprestaties van leerlingen (Fantuzzo et al., 1995). Tegenwoordig wordt ook wel de term **educatief partnerschap** gebruikt in deze context (Iliás et al., 2016). Hierbij ligt de focus op de gezamenlijke verantwoordelijkheid van school en ouders voor de ontwikkeling van het kind (Denessen, 2019).

Scholen kunnen ouders stimuleren om hun betrokkenheid bij het onderwijs en de ontwikkeling van hun kinderen thuis te vergroten. Dit noemen we ook wel **thuisbetrokkenheid** (Boonk et al., 2018). Positieve effecten van deze vorm van ouderbetrokkenheid zijn bij leerlingen van alle leeftijden aangetoond: tijdens de basisschool en op het voortgezet onderwijs (Bakker et al., 2013). Bovendien blijkt deze vorm van ouderbetrokkenheid effectiever dan de betrokkenheid van ouders bij de school. Welke vorm van

ouderbetrokkenheid het meest effectief is, is echter wel afhankelijk van de leeftijd van de kinderen. Zo blijkt **directe ouderbetrokkenheid** het meest effectief voor jonge kinderen. Denk hierbij bijvoorbeeld aan begeleiding van ouders tijdens het leren, samen lezen en bibliotheken bezoeken. Naarmate kinderen ouder worden is het effectief als ouders gesprekken en discussies voeren over school. Het is het meest effectief – voor leerlingen van alle leeftijden – als ouders **hoge verwachtingen** en **aspiraties** hebben van hun kind (Driessen, 2021).

Leraren kunnen de thuisbetrokkenheid van ouders stimuleren (Bakker et al., 2013). Ouders blijken gebaat bij specifieke vragen en verzoeken om hun kind te helpen. Dit kan door bijvoorbeeld opdrachten aan leerlingen mee te geven die ze samen met hun ouders kunnen uitvoeren. Het is belangrijk om daarbij oog te hebben voor de mogelijkheden van ouders. Daarnaast heeft de houding van leraren ten aanzien van ouders impact op de ouderbetrokkenheid (Bakker et al., 2013). Deze impact kan zowel positief als negatief zijn. Van een negatieve invloed is bijvoorbeeld sprake wanneer leraren de betrokkenheid van ouders onderschatten. Dit blijkt vaker het geval wanneer ouders uit een ander milieu komen dan de leraar zelf, die in verhouding vaker uit een hoger sociaaleconomisch milieu komt en geen migratieachtergrond heeft. Een positieve houding en responsiviteit ten aanzien van de betrokkenheid van ouders uit lagere sociaaleconomische milieus en ouders met een migratieachtergrond is daarom nodig. Daarvoor is ook open en transparante communicatie met ouders nodig.

3.3 Algemene pedagogische-vakdidactische bekwaamheid

Een voorwaarde voor goed (taal)onderwijs is dat leraren in staat zijn om een omgeving te creëren waarin leerlingen de gelegenheid krijgen om effectief te leren. Oftewel, leraren moeten **vakdidactisch en pedagogisch bekwaam** zijn.

Leraren zijn **vakdidactisch bekwaam** wanneer ze in staat zijn om de vakinhoud **leerbaar** te maken voor leerlingen. De leraar kan dit onder meer doen door doelgericht te werken, de leerstof begrijpelijk en aansprekend uit te leggen, vaardigheden voor te doen (*modeling*), ervoor te zorgen dat de leerstof aansluit bij de zone van naaste ontwikkeling, de voortgang van leerlingen adequaat te observeren en toetsen en feedback te geven (Janssen et al., 2016). Een goede leraar is - naast vakdidactisch bekwaam - ook **pedagogisch bekwaam**. De pedagogische bekwaamheid heeft betrekking op het vermogen van de leraar om een veilig en stimulerend leerklimaat te creëren. Zaken als convergente differentiatie, het hanteren van hoge verwachtingen en het bieden van een rijk aanbod aan leermateriaal dragen hieraan bij.

3.3.1 Doelgericht werken

Leraren die **doelgericht werken** hebben van te voren vastgesteld welke **leerdoelen** de leerlingen moeten bereiken tijdens een les of lessenreeks (Clarke, 2016). Ook denken ze goed na over hoe, dus met welke lesactiviteiten, leerlingen deze leerdoelen kunnen behalen (Wiliam & Leahy, 2018). Op deze manier geven de leerdoelen richting aan het leren.

Uit onderzoek blijkt dat het effectief is als leerlingen weten wat ze precies moeten leren en waarom (Timmers et al., 2013; Wigfield & Eccles, 2002). Door leerdoelen te delen met leerlingen kunnen ze zelf zicht houden op hun ontwikkeling (Kirschner & Neelen, 2021). Zo gaan ze inzien dat leren een proces is (Schmeier, 2020). Bovendien zijn leerdoelen van belang om goede feedback te kunnen geven: feedback is effectief wanneer het leerlingen zicht geeft op hun ontwikkeling ten opzichte van de leerdoelen die zij moeten behalen (Marzano, 2009). Zie paragraaf 3.3.6 voor meer informatie over feedback.

3.3.2 Heldere instructie

Om goed te kunnen leren van **instructie**, moet deze **helder** zijn. Hiervoor is het van belang dat leraren **duidelijk communiceren** en hun **taalgebruik af stemmen** op de leerlingen. Dit kan bijvoorbeeld door begrijpelijke taal te gebruiken en woorden die niet tot de woordenschat van leerlingen behoren uit te leggen (Vanhooren & Wulftange, 2020). Door regelmatig te controleren of alle leerlingen de instructie goed kunnen volgen en begrijpen wat ze precies leren, kunnen leraren op tijd ingrijpen en de instructie aanpassen als deze niet duidelijk genoeg is (Schmeier, 2020).

3.3.3 Modeling

Bij **modeling** doet de leraar vaardigheden **stapsgewijs** voor door **hardop na te denken**. Door de combinatie van demonstreren en hardop nadenken zien leerlingen niet alleen **hoe** iets moet, maar begrijpen ze ook **waarom** bepaalde stappen gezet worden. Vervolgens kunnen ze dit zelf gaan nadoen (Duke & Pearson, 2002). Uit onderzoek blijkt dat het effectief is wanneer voorbeelden onderdeel uitmaken van instructie wanneer nieuwe vaardigheden of kennis worden aangeleerd (Sweller, 2011).

3.3.4 Zone van naaste ontwikkeling

Om te kunnen leren is het belangrijk dat het leeraanbod in de **zone van naaste ontwikkeling** (Vygotsky, 1978) zit. Dit betekent dat het leeraanbod **uitdagend** is (net een stapje hoger/moeilijker dan wat leerlingen nu al kunnen). Alleen dan komt een leerling tot leren. De leraar biedt ondersteuning waar nodig en bouwt deze ondersteuning af naarmate de leerlingen de leerstof of vaardigheden beter gaan beheersen tot ondersteuning niet langer nodig is (***fading* of *Gradual Release of Responsibility***) (Fisher & Frey, 2013; Kirschner et al., 2018).

3.3.5 Monitoring: observeren en toetsen

Leraren kunnen **observatie- en toetsinstrumenten** inzetten om de (taal)ontwikkeling van leerlingen in kaart te brengen. Ze kunnen de informatie die dit oplevert gebruiken om het onderwijsaanbod af te stemmen op leerlingen. Dit wordt ook wel **formatief toetsen** (of: **formatief evalueren**) genoemd: toetsen en observeren met als doel om informatie te verkrijgen over de mate waarin leerlingen de leerstof beheersen (Van der Kleij et al., 2015). Daarnaast kan de leraar **summatief toetsen**. Er wordt dan op basis van de verkregen informatie over het leerproces van de leerling een beslissing genomen (bijv. of een leerling slaagt of zakt). Uit onderzoek blijkt dat toetsen het meest bijdraagt aan leerprestaties wanneer de focus in het onderwijs ligt op formatief toetsen (Kennisrotonde, 2018). De toetsing is dan gericht op het in kaart brengen van de voortgang van het leerproces van leerlingen. Het primaire doel is om **passende feedback en ondersteuning** te geven naar aanleiding van de toetsen.

Toetsen zijn vooral effectief wanneer het **doel** en de **beoordelingscriteria** duidelijk zijn voor zowel leraren als leerlingen (Schildkamp et al., 2014). Ook moet er regelmatig getoetst worden, zodat leerlingen voortdurend feedback krijgen. Verder moet er genoeg tijd zijn om de toetsen te maken en is het effectief als de toets na afloop klassikaal wordt besproken. Uit de resultaten van de meta-analyse van Adesope en collega's (2017) kan ten slotte worden opgemaakt dat effectieve toetsen uit verschillende soorten vragen bestaan. Zo kan een toets met meerkeuzevragen bijvoorbeeld formatief worden ingezet wanneer leerlingen dit aanvullen met argumenten voor het gekozen antwoord.

3.3.6 Feedback

Feedback is een krachtig middel om het leerproces van leerlingen te sturen en ervoor te zorgen dat ze de leerdoelen behalen (Wisniewski et al., 2020). Feedback richt zich niet alleen op de vraag waar de leerling nu staat ten opzichte van het leerdoel, maar ook op wat het leerdoel is (**feedup**) en wat de leerling kan doen om weer een stapje dichter bij dit doel te komen (**feedforward**) (Lipnevich & Panadero, 2022).

Feedback is vooral effectief wanneer deze **informatief** en **concreet** is (Wisniewski et al., 2020). Dit houdt in dat leerlingen door middel van de feedback begrijpen welke fout zij hebben gemaakt, waardoor die fout is ontstaan en wat de ze moeten doen om deze de volgende keer niet nog een keer te maken. Verder is feedback tijdens het leerproces het meest effectief, omdat leerlingen hier meteen gebruik van kunnen maken (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006).

Door op school een **feedbackcultuur** te creëren, ligt de **focus op het leerproces** en de ontwikkeling van leerlingen (Van Silfhout, 2016). Zo laat je leerlingen zien dat fouten maken iets is wat hoort bij een leerproces, waardoor de feedback niet wordt opgevat als kritiek, maar als een leerkans (Gulikers et al., 2021).

3.3.7 Veilig en stimulerend leerklimaat

Uit onderzoek blijkt dat een **positief pedagogisch klimaat** op school één van de belangrijkste randvoorwaarden is voor effectief onderwijs (McKinsey & Company, 2020). Het klimaat in de klas heeft niet alleen effect op de **leerontwikkeling** van leerlingen, maar ook op hoe ze zich **gedragen** en **sociaal-emotioneel ontwikkelen** (Campbell et al., 2013). Het klasklimaat is een multidimensionaal concept: een samenspel tussen onder meer de kwaliteit van de leraar, het klassenmanagement en de relaties tussen de leraar en leerlingen en tussen leerlingen onderling (Leff et al., 2011; Wang et al., 2020-a).

Wang en collega's (2020-b) beschrijven voor drie verschillende domeinen hoe leraren ervoor kunnen zorgen dat leerlingen het klasklimaat als veilig en stimulerend ervaren. Het eerste domein gaat over **instructie**. Leraren kunnen leerlingen op dit gebied ondersteunen door bijvoorbeeld goede kwalitatieve feedback te geven (zie paragraaf 3.3.6), kritisch denken te stimuleren, hoge verwachtingen te hanteren (zie paragraaf 3.3.9) en voorkennis te activeren (Danielson, 2011; Fauth et al., 2014; Rieser et al., 2016). Het tweede domein gaat over **socio-emotionele ondersteuning**. Door rekening te houden met de sociale en emotionele behoeftes van leerlingen en belangstelling te tonen in de interesses en achtergronden van leerlingen kunnen leraren bijdragen aan de socio-emotionele ontwikkeling van leerlingen en een veilig sociaal klimaat in de klas creëren (Quin, 2017). Het derde en laatste domein gaat over **klassenmanagement en -organisatie**. Het gaat hierbij om de manier waarop leraren omgaan met het stellen van klasregels, goed gedrag stimuleren en ongewenst gedrag effectief en eerlijk aanpakken. Hierbij is het effectief als leerlingen een bepaalde mate van vrijheid en autonomie ervaren, zodat zij gestimuleerd blijven om te leren (Downer et al., 2015; Miller & Wang, 2019).

3.3.8 Convergente differentiatie

Door het toepassen van **differentiatie** houden leraren rekening met de verschillende leerbehoeften van leerlingen met als doel om de leermogelijkheden van alle leerlingen te vergroten (Denessen, 2017; Van der Vegt et al., 2019). Bij **convergente differentiatie** hanteren leraren voor alle leerlingen **dezelfde leerdoelen**. Het doel is dus om zwakkere leerlingen – bijvoorbeeld leerlingen met lees- en spellingproblemen, dyslexie, een taalontwikkelingstoornis of een beperkte taalvaardigheid in het Nederlands - zo te **ondersteunen** dat ook zij de leerdoelen kunnen behalen (Deunk et al., 2015). Een leraar kan dit bijvoorbeeld doen door de instructietijd van deze zwakkere leerlingen te vergroten en deze instructie in kleine groepen te laten plaatsvinden.

3.3.9 Hoge verwachtingen

Leraren oefenen met hun **verwachtingen** grote invloed uit op de prestaties van leerlingen. Leerlingen halen hogere leerprestaties als leraren **hoge verwachtingen** van hen hebben (*Pygmalion Effect*, Rosenthal & Jacobson, 1968; Wang et al., 2020). Dit werkt ook andersom: lage verwachtingen leiden tot lagere leerprestaties (*Golem Effect*, Rosenthal & Jacobson, 1968; Wang et al., 2020).

Onder hoge verwachtingen wordt verstaan dat van een leerling wordt verwacht dat deze kan groeien en zich kan doorontwikkelen (Van den Bergh et al., 2021). Dit hangt samen met de mate van uitdaging in het leeraanbod. Op het moment dat de leerling wordt uitgedaagd door de leraar kan er leren plaats vinden (zie ook paragraaf 3.3.4 over zone van naaste ontwikkeling). Het hanteren van hoge verwachtingen gaat dus hand in hand met het stellen van **uitdagende leerdoelen** (Denessen et al., 2022).

3.4 De drie i's

Het Expertisecentrum Nederlands hanteert drie i's voor goed taalonderwijs. De drie i's staan voor de drie pijlers integratie, interactie en instructie: taalonderwijs is **integraal** is opgenomen in het onderwijs in alle vakken, is **interactief** en vergt duidelijke **instructie**. De drie i's zijn een doorontwikkeling van het concept interactief taalonderwijs dat eind jaren negentig door het Expertisecentrum Nederlands werd geïntroduceerd.

3.4.1 Instructie

Een goede **instructie** richt zich onder andere op het aanleren of toepassen van **strategieën** en **reflectie op taal en taalgebruik**. Uit reviewstudies voor mondelinge taalvaardigheid (Scheltinga, 2022), leesvaardigheid (Houtveen et al., 2019) en schrijfvaardigheid (Bouwer & Koster, 2022; Janssen & Van der Weijden, 2017) blijkt het belang van instructie in strategieën. Maar ook instructie in bijvoorbeeld gespreksregels (gespreksvaardigheid), verschillende tekstsoorten (luisteren en lezen), tekststructuren (lezen) en verhaalschema's (spreken) blijken uit deze studies effectief.

3.4.2 Interactie

Het leren van taal is een sociaal leerproces: een leerling leert taal het best in **interactie** met een leraar en samen met andere leerlingen (Punt & De Krosse, 2012). Wanneer de leraar in interactie met de leerling een taak bespreekt, de inhoud uitlegt, concepten bespreekt en uitgebreide uitleg geeft, behalen leerlingen betere leerresultaten (Van Leeuwen & Janssen, 2019). Een leraar kan interactie bevorderen door met leerlingen **in gesprek** te gaan, **uitdagende vragen** te **stellen** en **discussies** te **initiëren** (Gillies, 2016). Ook **samenwerkend leren** is onderdeel van een interactieve, sociale onderwijsaanpak. Samenwerkend leren stimuleert sociale cohesie: leerlingen ervaren gemeenschapsgevoel en wederzijds vertrouwen, wat bijdraagt aan de leermotivatie (Kennisrotonde, 2019). Naast sociaal, is interactief onderwijs ook **betekenisvol** en **strategisch**. Door een betekenisvolle context te creëren stimuleert de leraar de leerlingen en wordt het leren een actief proces, waarin leerlingen hun eigen kennis construeren (Punt & De Krosse, 2012). Door leerlingen te stimuleren hardop na te denken en daar feedback op te geven komen ze erachter wat ze al slim aanpakken en welke doelgerichte stappen ze kunnen zetten met behulp van goedgekozen strategieën.

3.4.3 Integratie

Taal is een **integraal** component van het onderwijs. Zonder taal is het niet mogelijk om te communiceren, na te denken en jezelf uit te drukken. Dit speelt bij alle schoolvakken en gedurende de hele schooldag een rol. Het is dan ook effectief om binnen het **(zaak)vakonderwijs** expliciet aandacht te besteden aan de taalontwikkeling (Duke et al., 2016; Wilschut & Pijls, 2018). De taalvaardigheid van leerlingen speelt immers bij elk schoolvak en gedurende de hele schooldag een essentiële rol. Daarnaast is ook integratie tussen de verschillende **taaldomeinen** essentieel voor de taalontwikkeling, omdat deze elkaar versterken. De lees-, schrijf- en mondelinge vaardigheden hangen nauw met elkaar samen (Kim, 2020). Dit betekent dat het geïntegreerd aanbieden van lees-, schrijf- en mondelinge taken de algehele taalontwikkeling van leerlingen stimuleert (Graham, 2020; Gobyn et al., 2019).

3.5 Taaldomeinen

In deze paragraaf worden de verschillende (taal)domeinen gedefinieerd door middel van een beschrijving van de vaardigheid of handeling zelf en hoe hier in het onderwijs effectief invulling aan kan worden gegeven.

De volgende taaldomeinen in kaart gebracht voor po en vo:

Primair onderwijs	Voortgezet onderwijs
Beginnende geletterdheid	Leesvaardigheid
Technische leesvaardigheid	
Leesbegrip	
Fictie & literatuur	Fictie & literatuur
Mondelinge taalvaardigheid	Mondelinge taalvaardigheid
Schrijfvaardigheid	Schrijfvaardigheid
Spelling & interpunctie	Spelling & interpunctie
Reflectie op taal	Reflectie op taal
Taalgericht zaakvakonderwijs	Taalgericht vakonderwijs

3.5.1 Beginnende geletterdheid

Wat is beginnende geletterdheid?

Kinderen komen in groep 1-2 terecht op het moment dat hun taalontwikkeling in volle gang is: ze kunnen al veel klanken onderscheiden en uitspreken en hebben een basiswoordenschat verworven. Ze leren lezen in groep 3, maar de ontwikkeling van de geletterdheid begint al veel eerder. In groep 1-2 wordt dan ook de basis gelegd voor de verdere taalontwikkeling van kinderen door aandacht te besteden aan de **beginnende geletterdheid** van kleuters (Van Druenen et al., 2017).

Voor en tijdens de kleuterperiode verwerven kinderen de klanken van de Nederlandse taal (**fonemen**) en de uitspraak hiervan. Ze ontwikkelen een **fonologisch bewustzijn** – het besef dat woorden in klankgroepen zijn op te delen (*o-li-fant*). Vervolgens leren ze dat woorden uit afzonderlijke klanken bestaan (*k-a-t*). Dit zogenaamde **fonemisch bewustzijn** ligt ten grondslag aan het leren lezen. De volgende stap is het besef dat dat bij elke klank een letter of lettercombinatie hoort. Ze leren geleidelijk klank-teken-koppelingen leggen. Dit wordt het **alfabetisch principe** genoemd. In groep 1-2 wordt de ontwikkeling van het fonemisch bewustzijn en het alfabetisch principe gestimuleerd (Van Druenen et al., 2017). Ook is er aandacht voor auditieve analyse en auditieve synthese. Bij **auditieve analyse** wordt het gesproken woord verdeeld in losse klanken (*muis* wordt *m-ui-s*). Het tegenovergestelde hiervan is **auditieve synthese**, waarbij losse klanken worden samengevoegd tot een woord (*p-oe-s* wordt *poes*). Auditieve analyse en synthese zijn belangrijke vaardigheden die terugkomen bij het leren lezen en spellen in groep 3 (Van Druenen et al., 2017).

Naast de klankontwikkeling, ontwikkelt ook de **woordenschat** van kleuters zich in een stel tempo in groep 1-2. Ze leren steeds **meer** nieuwe inhoudswoorden en functiewoorden (bijv. voornaamwoorden, voorzetsels) te begrijpen en te gebruiken (Dennis & Stockall, 2015). Bovendien leren ze de woorden ook steeds **beter** kennen. Ze leren welke woorden bij elkaar horen qua betekenis (**semantische netwerken**)

en qua klank (**fonologische netwerken**), waardoor zowel de omvang als de kwaliteit van de woordenschat toeneemt. Bovendien neemt tijdens de kleuterperiode de kennis van de verschillende woordvormen toe (bijv. vervoegingen). Daarnaast leren kleuters over de verschillende **functies** van taal en dat het **communicatie** met anderen mogelijk maakt.

Het tempo van de taalontwikkeling van kinderen verschilt sterk. Dit betekent dat er in groep 1-2 grote verschillen in taalvaardigheid zijn. Naast het tempo van de taalontwikkeling, kunnen ook andere factoren een rol spelen bij de taalontwikkeling, zoals de taalomgeving thuis en meertaligheid. Het is belangrijk dat eventuele **taalachterstanden** vroeg worden opgemerkt en aangepakt door de leraar (Van Druenen et al., 2017).

Hoe ziet effectief onderwijs in beginnende geletterdheid eruit?

Een effectieve invulling van het onderwijs in beginnende geletterdheid bestaat onder meer uit kleuters **spelenderwijs** kennis laten maken met de verschillende taalvaardigheden (o.a. Justice & Kaderavek, 2004; Neuman, 2004). Een **rijk taalaanbod** is hierbij van groot belang (bijv. Van Koeven & Smits, 2021). Kinderen leren een taal door kwalitatief goed aanbod van een volwassen spreker, die ervoor zorgt dat het taalaanbod net iets hoger ligt dan het werkelijke taalniveau van het kind. Leraren kunnen de taalontwikkeling van leerlingen stimuleren door tijdens de lessen **grammaticaal complexe zinnen** en **veel verschillende woorden** te gebruiken (Huttenlocher et al., 2002; Dickinson & Porche, 2011).

Ook stimulering van het **taalbewustzijn** van kleuters van belang. Naarmate de taalvaardigheid toeneemt, worden leerlingen zich meer bewust van de verschillende aspecten van taal en kunnen ze hierop reflecteren. Het taalbewustzijn en de fonologische en fonemische vaardigheden van leerlingen kunnen leraren stimuleren door middel van taalspelletjes zoals rijmspelletjes, klanksorteerspelletjes, letterkwartet, letterbingo en raadspelletjes (Van Druenen et al., 2017). In deze spellen is aandacht voor onder meer rijm, auditieve analyse en auditieve synthese. Door aandacht te besteden aan **rijm** gaan leerlingen nadenken over de klankvormen van woorden. Dit stimuleert het fonemisch bewustzijn.

Het **aanbod** en de **instructie** door leraren in groep 1-2 kan op verschillende manieren worden vormgegeven om bij te dragen aan de ontwikkeling van de geletterdheid (Puranik et al., 2013). Zo kunnen leraren ter voorbereiding op het lees- en schrijfonderwijs de klank-letterkoppelingen aanleren door kleuters te laten **experimenteren met letters**. Ook doen leraren er goed aan om schrijven te **modelen** door in het bijzijn van de kleuters te schrijven en hardop te zeggen wat ze opschrijven. Door in groep 1-2 tijdens het (interactief) voorlezen aandacht te besteden aan **verhaalbegrip**, worden leerlingen voorbereid op het begrijpend leesonderwijs (Kennisrotonde, 2022). Zo kunnen kleuters leren om voorspellingen te maken, conclusies te trekken en verhalen te vertellen. Op deze manier raken zij vertrouwd met verhalen en hun structuur.

3.5.2 Technische leesvaardigheid

Wat is technische leesvaardigheid?

Technisch lezen gaat over klanken, letters en de verbinding hiertussen. Een aspect van leren lezen is inzicht krijgen in het **alfabetisch principe**. Dit betekent dat een leerling zich ervan bewust is dat taal uit verschillende klanken bestaat en dat er een verband is tussen deze gesproken klanken en geschreven letters (Castles & Nation, 2022). Dit wordt ook wel **klank-teken-koppeling** genoemd. In de beginfase van het leren lezen gaat het om het **decoderen** van woorden door letters te onderscheiden en te combineren, de lettercombinaties aan klanken te verbinden en vervolgens het woord te verklanken (Castles et al., 2018). Dit proces moet **geautomatiseerd** worden: een goede lezer herkent een woord in

een flits (Moats, 2020). Het kost lezers dan weinig **cognitieve inspanning** om woorden te herkennen, waardoor zij kunnen focussen op de betekenis van wat ze lezen (Swart & Verhoeven, 2022). Een goede technische leesvaardigheid is dus een voorwaarde voor begrip van geschreven teksten.

Het decoderen van woorden en de automatisering van dit proces begint in groep 3 (Gijsel et al., 2011). Dit wordt regelmatig aangeduid als **aanvankelijk technisch lezen**. Wanneer het proces van woordherkenning is geautomatiseerd en leerlingen zelfstandig en hardop eenvoudige teksten kunnen lezen, verschuift de aandacht in het leesonderwijs naar **voortgezet technisch lezen** (Van de Mortel & Bouwman, 2019). In de midden- en bovenbouw van het basisonderwijs heeft het leesonderwijs als doel dat leerlingen zelfstandige lezers worden die van teksten kunnen leren. Hiervoor is het van belang dat zij in staat zijn om teksten **vloeiend** te lezen (Van Koeven & Smits, 2020). Bij vloeiend lezen gaat het allereerst om de **accuratesse** en de **snelheid** en waarmee wordt gelezen. Een goede lezer leest foutloos en vlot. Een ander component van vloeiend lezen is lezen met **expressie**. Dit houdt in dat de lezer let op leestekens, in staat is om woorden te groeperen en over de regel heen te lezen en het leestempo kan aanpassen. Dit uit zich in de manier waarop iemand voorleest: vlot, accuraat en met de juiste intonatie (Van de Mortel & Bouwman, 2019).

Hoe ziet effectief technisch leesonderwijs eruit?

Bij het aanvankelijk technisch lezen in groep 3 is het van belang om de klank-teken-koppeling en het decoderen van woorden centraal te stellen (Castles et al., 2018). Door leerlingen **expliciet** de relatie tussen letters en klanken aan te leren, stelt de leraar hen in staat om woorden te decoderen zonder hierbij afhankelijk te zijn van de woordkennis. Dit is niet alleen belangrijk in de beginfase van het leren lezen. Ook vergevorderde lezers passen deze kennis toe om onbekende woorden te decoderen (Ehri, 2020). De **instructie** is het meest effectief wanneer deze **systematisch** is (Galuschka et al., 2014; Suggate, 2016). Dit betekent dat de klank-tekenkoppelingen in een logische volgorde worden aangeleerd aan de leerlingen.

Het verschil tussen beginnende lezers en gevorderde lezers, is dat gevorderde lezers veel woorden vlot en automatisch herkennen en direct een koppeling kunnen maken tussen de spelling en de betekenis van woorden (Nation & Castles, 2017). De leraar kan leerlingen ondersteunen bij de overgang van beginnende naar gevorderde lezers door hen expliciete instructie in **morfologische structuren** te geven (Kirby & Bowers, 2017). Morfologie betreft de opbouw van woorden. Een morfeem is een woord of een deel van een woord met betekenis. Het woord *boeken* bestaat uit twee morfemen: *boek* en het achtervoegsel *-en*. Door het morfeem *-en* weten we dat het hier om meer dan één boek gaat. Uit onderzoek blijkt dat morfologische kennis het leestempo versnelt en bijdraagt aan vloeiend lezen en leesbegrip (Castles et al., 2018). Naast **expliciete** en **doelgerichte instructie** door de leraar, blijkt ook de **leeservaring** van belang bij het herkennen van de betekenis van woorden op basis van de vorm (Willingham, 2017; Van Bergen et al., 2018). In effectief leesonderwijs is er daarom **veel tijd voor (zelfstandig) lezen** (Castles et al., 2018). Het is bevorderend voor het automatiseringsproces als een deel van deze leestijd bestaat uit **herhaald lezen** (Willingham, 2017). Ten slotte is **modeling** een effectieve manier van instructie: de leraar kan bijvoorbeeld voordoen hoe je letters op papier samenvoegt tot woorden, hoe je rijmt of hoe je een tekst leest (Hattie, 2009; Eskes, 2020).

Een ander aspect dat bijdraagt aan de effectiviteit van het technisch leesonderwijs is **interactie**. De leraar kan samen met de leerling **hardop lezen** en tegelijkertijd **feedback** geven om vloeiend lezen te verbeteren. Leerlingen kunnen dit ook onderling doen (Eskes, 2020). De leraar kan de ontwikkeling van de technische leesvaardigheid stimuleren te zorgen voor een rijke lees- en leeromgeving. Bijvoorbeeld door regelmatig **voor** te **lezen**. Uit onderzoek blijken positieve gevolgen voor de taalontwikkeling van kinderen die thuis veel worden voorgelezen (Hutton et al., 2015). Aangezien niet alle ouders in staat zijn

om hun kind regelmatig voor te lezen, kan de leraar hier een cruciale rol in spelen door dit regelmatig in de klas te doen. Door gedurende het voorlezen te controleren of leerlingen de verhaallijn kunnen volgen, moeilijke woorden toe te lichten en na het lezen prikkelende vragen te stellen wordt het voorleesproces interactief en stimulerend (Van Koeven & Smits, 2020). Ten slotte blijkt uit onderzoek dat het effectief is als leerlingen hun **leeservaringen delen** met de leraar en met andere leerlingen (Houtveen, 2018).

Ten slotte is **integratie** een belangrijk aspect van effectief technisch leesonderwijs. Door lezen bij **veel vakken** centraal te stellen verbetert het vloeiend lezen (Eskes, 2020). Er is met name sterke evidentie voor het **integreren van lees- en schrijflessen** (Graham, 2020). Zo kan het schrijven van woorden helpen bij de automatisering van klank-tekenkoppelingen (Gijsel et al., 2011) en versnelt het de woordherkenning van leerlingen (Ouellette et al., 2017). In het verlengde hiervan ligt het positieve effect van **integratie van technisch lezen en spelling**. Uit de meta-analyse van Graham en Santangelo (2014) blijkt dat expliciete instructie in spelling leidt tot een betere technische leesvaardigheid.

3.5.3 Leesbegrip

Wat is leesbegrip?

Leesbegrip kan gedefinieerd worden als het verlenen van betekenis aan geschreven teksten (Merchie et al., 2019). Naast dat lezen ontspanning en plezier kan bieden, lezen leerlingen op school vooral ook om nieuwe kennis op te doen. In het onderwijs leren leerlingen hoe ze teksten moeten begrijpen om zo hun kennis te verdiepen en uit te breiden. Lezen is hiermee per definitie een **doelgerichte activiteit**.

Goed leesbegrip begint bij een goede **technische leesvaardigheid** (Duke et al., 2021). Dit houdt in dat de lezer de woorden in de tekst vloeiend en correct kan lezen (Aarnoutse, 2017; Van Gelderen, 2018). Vervolgens wordt betekenis gegeven aan deze woorden door dit te koppelen aan de morfologische kennis, grammaticale kennis en woordkennis. Ook een grote **woordenschat** is erg belangrijk om een tekst goed en vlot te kunnen begrijpen. Uit onderzoek blijkt dat leerlingen 98% van de woorden in een tekst moeten kennen om deze goed te kunnen gebruiken en ervan te kunnen leren (bijv. Prichard & Masumoto, 2011). Leerlingen moeten dus veel woorden kennen (**brede** woordenschat), maar ze moeten ook veel kennis over deze woorden hebben (**diepe** woordenschat). Lezers die veel weten over de betekenis, schrijfwijze en uitspraak van woorden zijn beter in staat om teksten de begrijpen dan lezers met minder diepe kennis over woorden (Swart et al, 2017; Perfetti & Stafura, 2014).

Om vervolgens tot begrip van een tekst te komen moet de lezer **samenhang** aanbrengen in de tekst. Dit doet hij niet alleen door constant verbanden te leggen tussen verschillende zinnen en tekstdelen, maar ook door verbanden te leggen tussen informatie uit de tekst en eigen achtergrondkennis (Houtveen & Van Steensel, 2022). Door **betekenisvolle verbanden** te leggen tussen de zinnen en tekstdelen, ontstaat er een mentale representatie van de informatie die is opgenomen in de tekst. Deze mentale representatie wordt ook wel het **tekstmodel** genoemd. Hierin is de informatie opgenomen die letterlijk in de tekst wordt vermeld. Om tot een dieper en rijker begrip te komen van de situatie die beschreven wordt in de tekst, is het van belang dat de lezer betekenisvolle verbanden legt tussen de informatie uit de tekst en eigen achtergrondkennis. Daarbij kan het gaan om kennis van de wereld en kennis over tekstgenres, tekststructuren en grammatica. Door het invoegen van deze achtergrondkennis, is de lezer in staat om een completere mentale representatie te vormen, ook wel het **situatiemodel** genoemd (Kintsch, 1998; Perfetti & Stafura, 2014). Voldoende achtergrondkennis zorgt ervoor dat leerlingen vlot in staat zijn om betekenis te verlenen aan een geschreven tekst (Van Moort et al., 2020). Gedurende het lezen maken lezers gebruik van metacognitieve kennis om hun begrip van de tekst te monitoren.

Daarnaast moeten leerlingen bij het ontdekken van tegenstrijdigheden tussen teksten en het inschatten van de betrouwbaarheid van een tekst kunnen evalueren en reflecteren.

Wanneer begrip niet automatisch tot stand komt, is het belangrijk dat leerlingen kunnen terugvallen op een breed ontwikkeld repertoire aan strategieën die kunnen helpen bij het verbeteren van het tekst- en situatiemodel. Goede lezers zijn daarmee strategische lezers en beschikken over de vaardigheid om teksten op een doelgerichte wijze aan te pakken, ook wel **strategische competentie** (Van Gelderen, 2018). Het inzetten van leesstrategieën is hiermee een hulpmiddel en niet het doel op zich.

Hoe ziet effectief onderwijs in leesbegrip eruit?

Effectief onderwijs in lesbegrip wordt gekenmerkt door een aantal verschillende componenten (Houtveen et al., 2019; Van den Broek et al., 2021). Allereerst is het belangrijk om **functionele, betekenisvolle leesopdrachten** aan te bieden, die een realistisch en duidelijk omschreven **doel** en **publiek** hebben. Door een **diversiteit aan teksten** aan te bieden die verschillen in onderwerp, lengte, samenhang en structuur blijft het begrijpend leesonderwijs gevarieerd. Wanneer leraren daarnaast teksten kiezen die leerlingen aanspreken, wordt de **leesmotivatie** van leerlingen bevorderd (Scheltinga et al., 2020). Wanneer leerlingen voldoende leesvaardig zijn, heeft een verhoogde leesmotivatie positief effect op de leerprestaties voor begrijpend lezen (Toste et al., 2020).

Expliciete instructie over tekststructuren (Hebert et al., 2016; Pyle et al., 2017) en het aanleren van **leesstrategieën als middel** (Merchie et al., 2019; Okkinga et al., 2018) zijn bevorderend voor het leesbegrip. Leerlingen kunnen leesstrategieën inzetten om hun begrip te ondersteunen, te monitoren of te herstellen. Er zijn strategieën die verwijzen naar processen die ingezet worden door de lezer om de tekst te lezen en begrijpen – **cognitieve strategieën** – en strategieën die verwijzen naar activiteiten die lezers inzetten om het eigen begripsproces te plannen, monitoren en herstellen – **metacognitieve strategieën**. Bewezen effectieve strategieën zijn tekstoriëntatie en het stellen van een leesdoel, tekststructuur herkennen, vragen stellen, visualiseren van tekstinhoud, verbinden en relateren aan achtergrondkennis, samenvatten, monitoren en verhelderen (Hoogeveen, 2018). Instructie in leesstrategieën is het meest effectief wanneer de strategieën stapsgewijs worden ingebed in een functionele context: ze zijn een middel om tot beter leesbegrip te komen, geen doel. De leraar kan strategieën modelleren.

Leraren kunnen bijdragen aan de ontwikkeling van **ondersteunende kennis** bij leerlingen, zoals **wereldkennis** (Cabell & Hwang, 2020; Cervetti et al., 2016) en **woordenschat** (Swart & Verhoeven, 2022). Zo kunnen leraren onder andere nagaan wat leerlingen al weten, het onderwerp goed introduceren en belangrijke kernwoorden met de leerlingen bespreken. Door teksten aan te bieden die aansluiten op voorkennis van leerlingen, verrijkt het leesbegripsonderwijs de kennis van leerlingen.

Naast goede instructie, is de leraar ook verantwoordelijk voor het creëren van **interactie** tijdens de lessen: tussen de leraar en de leerlingen, maar ook tussen leerlingen onderling. Dit kan bijvoorbeeld door leerlingen samen opdrachten uit te laten voeren en met hen te **discussiëren over teksten** (Murphy et al., 2009). Door te praten over teksten komen leerlingen tot een dieper tekstbegrip (Gobyn et al., 2019).

Ten slotte is **integratie** van het lees- en schrijfonderwijs effectief (Graham et al., 2017). De leesvaardigheid van leerlingen is van invloed op de kwaliteit van de schrijfopdrachten van leerlingen, maar schrijfvaardigheden hebben ook invloed op het leesbegrip (Shanahan, 2016). Ook mondelinge taalactiviteiten kunnen goed geïntegreerd worden met lezen en schrijven. Het schrijven en praten over teksten leidt tot een betere verwerking van de inhoud van de tekst (Gobyn et al., 2019). Verder kan er

een verbinding worden gelegd tussen leesbegrip en andere vakken door de thema's van teksten af te stellen op de leerinhoud van andere vakken.

3.5.4 Fictie en literatuur

Wat is fictie en literatuur?

In het onderwijs leren leerlingen niet alleen technisch en begrijpend lezen, maar ze leren ook hoe ze **literatuur** kunnen lezen, begrijpen en waarderen. Met andere woorden, leerlingen doen **literaire competenties** op (Dera, 2023). In Taalonderwijs in Beeld wordt een brede definitie van literatuur gehanteerd: alle Nederlandse teksten – van prentenboeken in groep 1-2 tot volwassenenromans in de bovenbouw van het vwo – worden geschaard onder de term literatuur**. Fictieve teksten** – verzonnen verhalen – vallen hier ook onder, maar omdat in het examenprogramma van het vmbo op dit moment nog wordt gesproken van **fictie** in plaats van literatuur, wordt dit ook apart genoemd in Taalonderwijs in Beeld.

Het lezen van literaire teksten heeft verschillende positieve effecten, zowel op **cognitief** als **sociaal** niveau. Door veel verschillende teksten te lezen breidt de woordenschat uit en scoren leerlingen beter op tekstbegripstoetsen (Jerrim & Moss, 2019). Daarnaast bevordert literair lezen het (kritische) **denkvermogen** en het **concentratievermogen** (Cunningham & Stanovich, 1998). De positieve effecten op het sociale niveau komen met name voort uit het feit dat er tijdens het lezen van literaire lezen een verhouding ontstaat tussen de lezer en de personages. Lezers ontwikkelen op deze manier hun ***theory of mind*** – de capaciteit om zich in de gevoelens en het perspectief van anderen te verplaatsen (Zunshine, 2006). Op deze manier gaan lezers ook zichzelf beter begrijpen en is het persoonsvormend. Door literaire teksten te lezen krijg je dus meer **inzicht in jezelf en in anderen** (Galda, 1998).

Hoe ziet effectief fictie- en literatuuronderwijs eruit?

Leraren kunnen op verschillende manieren vormgeven aan de **instructie** binnen effectief en motiverend literatuuronderwijs. Het is hierbij belangrijk dat zij zich bewust zijn van hun functie als **rolmodel**. Door zelf plezier uit te stralen tijdens het lezen en op een aanstekelijke manier te vertellen over boeken, motiveer je leerlingen om zelf ook literatuur te gaan lezen. De leraar **modelt** dan het gewenste leesggedrag en de gewenste houding tegenover literaire teksten (Dera, 2023; Kelley & Clausen-Grace, 2009). Door leeservaringen met leerlingen uit te wisselen geeft de leraar hen meer **inzicht** in de opbrengsten van literair lezen (McKool & Gespass, 2009). Ook geeft de leraar goede uitleg over de verschillende genres en leesaanpakken.

Er zijn verschillende succesfactoren van motiverend literatuuronderwijs die de leesvaardigheid en de motivatie van leerlingen bevorderen, zoals het aansluiten bij interesses, vergroten van de autonomie, competentiegevoel bevorderen en het stimuleren van sociale verbondenheid (McBreen & Savage, 2021; Van der Sande et al., 2023). Het is belangrijk om ook aandacht te hebben voor deze aspecten bij de keuze voor het leesmateriaal. Uit onderzoek blijkt dat het hierbij belangrijk is om een balans te creëren tussen **vrije en gestuurde keuze** (Dera et al., 2022). Om de **autonomie** van leerlingen te ondersteuning is het bevorderend als zij zelf inspraak hebben bij het kiezen van leesmateriaal. Het is echter ook zinvol om hen nu en dan te verassen met leesmateriaal om zo hun horizon te verbreden. Voor sommige leerlingen kan het van belang zijn om hen te ondersteunen in de keuze voor leesmateriaal voor bijvoorbeeld **vrij lezen**, waarbij erop gelet wordt dat de gekozen teksten aansluiten bij hun **belevingswereld** en literaire competenties (Dera et al., 2022). Het is daarnaast effectief om leerlingen het belang van literair lezen in te laten zien en dit **betekenisvol** te maken. Leraren kunnen dit vormgeven door leerlingen literaire teksten te laten verbinden aan **sociaal-morele thema's** (Schrijvers, 2019) en hen te stimuleren zich te identificeren met de personages (Schrijvers et al., 2016).

Regelmatige **interactie** tussen de leraar en leerlingen en tussen leerlingen onderling stimuleert de **sociale verbondenheid**. Dit kan bijvoorbeeld plaatsvinden in de vorm van boekgesprekken – gesprekken en discussies over gelezen (voor)leesmateriaal. Dergelijke gesprekken zijn het meest effectief wanneer ze een open vorm hebben, waarbij er sprake is van gezamenlijke constructie van de betekenis van het verhaal en uitwisseling van ideeën over het leesmateriaal. De leraar dient hierbij zo min mogelijk sturing te geven aan de loop van de gesprekken (Houtveen et al., 2019). Denk ter stimulering van de leesmotivatie ook eens aan leeskringen, speeddates met boeken en boekpitches (Dera, 2023).

Een van de doelen van het literatuuronderwijs is om leerlingen in staat te stellen om – al dan niet aan de hand van **literaire begrippen** – een **onderbouwd oordeel** te geven over teksten. Dit kan bijvoorbeeld gestimuleerd worden door **leesbelevingsvragen** te stellen (*Wat vond je mooi of goed aan dit boek?*) en **tekstanalytische vragen** (*Vanuit welk narratief perspectief is het verhaal geschreven?*) (Dera, 2023).

Ten slotte kunnen de literaire competenties van leerlingen door **integratie** tussen literair lezen en **schrijf- en spreekopdrachten** op een betekenisvolle en effectieve manier worden ontwikkeld, samen met andere taalvaardigheden (Schrijvers, 2018).

3.5.5 Schrijfvaardigheid

Wat is schrijfvaardigheid?

Schrijven kan gedefinieerd worden als het produceren van een tekst door tekens van een schrift te gebruiken. Dit kan door met de hand tekens op papier te zetten (handschrift) of door te typen. Het schrijfproces vindt plaats in het **werkgeheugen**: de schrijver zet zijn gedachten om in geschreven taal (Van Koeven & Smits, 2020). Er vindt een constante wisselwerking plaats tussen verschillende **mentale activiteiten**, zoals plannen, reviseren, lezen, ideeën bedenken en structureren, analyseren, formuleren en controleren (Flower & Hayes, 1981). Naast deze mentale activiteiten, gebruikt de schrijver verschillende **kennisbronnen** tijdens het schrijven: kennis over taal (woordenschat, grammatica en spelling), kennis over het onderwerp dat centraal staat in de tekst en kennis over soorten teksten (De Bakker, 2020).

Vloeiend, snel en correct kunnen schrijven zijn voorwaarden voor het schrijven van kwalitatief goede teksten (Skar et al., 2022). Goede schrijvers worden gekenmerkt door een aantal **vaardigheden** die zij toepassen tijdens het schrijven van een tekst. Zo houden ze constant rekening met het lezerspubliek en stemmen ze hun tekst daarop af. Voordat ze beginnen met schrijven bedenken ze globaal een tekstplan, dat ze gedurende het schrijfproces regelmatig evalueren (De Bakker, 2020). Naast het beheersen van deze vaardigheden, is een goede schrijver in staat om gericht **schrijfstrategieën** toe te passen. Hierbij gaat het hoofdzakelijk om strategieën die betrekking hebben op het plannen, structureren, formuleren en reviseren van een tekst (Braaksma & Janssen, 2015). Ten slotte is de toepassing van correcte spelling en interpunctie onderdeel van de schrijfvaardigheid (Brouwer et al., 2022).

Hoe ziet effectief schrijfonderwijs eruit?

Om leerlingen goed te leren schrijven, is veel tijd en aandacht voor de ontwikkeling van de schrijfvaardigheid nodig (Bazerman et al., 2017). Effectief schrijfonderwijs omvat dan ook verschillende componenten (Bouwer et al., 2022; Janssen & Van Weijen, 2017). De **instructie** van de leraar speelt hierin een belangrijke rol. Om leerlingen ondersteuning te bieden bij de ontwikkeling van de schrijfvaardigheid kan de leraar expliciet aandacht besteden aan **schrijfstrategieën** (Braaksma & Janssen, 2015). Hierbij gaat het ten eerste om strategieën die zich richten op de planning, structurering, formulering en revisie van de tekst. Dit zijn vaardigheden waar leerlingen over het algemeen de meeste

moeite mee hebben (De Smedt, 2015). Daarnaast is het effectief om strategieën aan te leren die betrekking hebben op **zelfregulatie**, zoals doelen bepalen en jezelf monitoren. Als leraren aandacht besteden aan deze strategieën, zijn leerlingen beter in staat om tekststructuren te herkennen en toe te passen.

Naast expliciete instructie in schrijfstrategieën, kan de leraar bijdragen aan effectief schrijfonderwijs door **doelgerichte** en **functionele schrijfopdrachten** in een **betekenisvolle context** aan te bieden (Janssen & Van Weijen, 2017). Door dit voor verschillende **tekstgenres** en **tekstsoorten** te doen, leren leerlingen hoe zij hun schrijfvaardigheid en kennis kunnen inzetten in verschillende situaties (Graham et al., 2012). Ook is het bevorderend om leerlingen goed geschreven **voorbeeldteksten** of verbeterde versies van hun eigen tekst te laten zien (Hoogeveen & Van Gelderen, 2018).

Hierboven zijn verschillende inhoudelijke aspecten van het schrijfonderwijs besproken. In het verlengde hiervan ligt een ander belangrijk aspect: de verschillende **schrijfmogelijkheden**. In de huidige samenleving gaat het hierbij voornamelijk om het handschrift en het gebruik van een toetsenbord (typen). Bij effectief schrijfonderwijs wordt in het basisonderwijs aandacht besteed aan zowel **handschriftonderwijs** als **typevaardigheid**. Uit het beperkte onderzoek dat hier naar gedaan is blijkt dat het niet uitmaakt of met de hand schrijven met blokschrift of verbonden schrift wordt gedaan (Kennisrotonde, 2017). Schrijven met de hand bevordert daarnaast de schrijfvaardigheid: uit onderzoek blijkt dat leerlingen de leerstof meer structureren en samenvatten wanneer ze met de hand schrijven (Allen et al., 2020). Samen met de motorische schrijfbewegingen leidt dit tot een **diepere verwerking** van de leerstof (Skar et al., 2022). Naast handschrift, is er voor typevaardigheid ook een pertinente rol weggelegd in effectief schrijfonderwijs (Van Weerdenburg et al., 2018). Onderzoek toont aan dat dit een positief effect kan hebben op de **spellingvaardigheden** van leerlingen (Van der Meijden & Tesselhof, 2015). Ook is typen van belang voor de ontwikkelingen van andere vaardigheden, zoals **ICT-vaardigheden**.

Ook **interactie** tussen de leraar en de leerling en tussen leerlingen onderling is onderdeel van effectief schrijfonderwijs. De schrijfkwaliteit wordt positief beïnvloed als leerlingen met elkaar **samenwerken** bij het schrijven (Bouwer & Koster, 2016; Koster et al., 2015). Het werkt bevorderend als leerlingen **observeren** hoe andere leerlingen het schrijfproces aanpakken en hun eigen aanpak met de leraar of met andere medeleerlingen **evalueren** (De Bakker, 2020).

Ten slotte draagt **integratie** van het schrijfonderwijs met andere taaldomeinen en vakken bij aan de ontwikkeling van de schrijfvaardigheid van leerlingen. Met name de **schriftelijke taalvaardigheden** (lezen en schrijven) zijn sterk aan elkaar gerelateerd. Daarom is het belangrijk om binnen het onderwijs lezen en schrijven met elkaar te verbinden. Dit kan bijvoorbeeld door schrijfopdrachten uit te voeren naar aanleiding van een gelezen tekst en het schrijven van samenvattingen om leesbegrip te vergroten (Graham et al., 2017). Ook aandacht voor schrijven binnen **andere vakken** draagt bij aan de ontwikkeling van de schrijfvaardigheid.

3.5.6 Spelling & interpunctie

Wat is spelling en interpunctie?

Spelling gaat over de manier waarop woorden visueel worden weergeven. Om de klankvorm van een woord om te zetten in een geschreven woord is kennis van klanken en letters en de koppeling daartussen nodig. Met deze kennis kunnen **klankzuivere woorden** correct worden gespeld. Dit wordt ook wel het **fonologisch principe** genoemd.

In het Nederlands komen ook veel woorden voor waarvan de schrijfwijze niet direct is af te leiden van de klankvorm: **niet-klankzuivere woorden**. De schrijfwijze van deze woorden wordt bepaald door andere principes van het Nederlandse spellingsysteem. Zo stelt het **etymologisch principe** dat we de oorspronkelijke schrijfwijze van woorden handhaven. Denk hierbij bijvoorbeeld aan ei/ij-woorden: we schrijven *zei* anders dan *zij*, omdat deze twee woorden vroeger verschillende werden uitgesproken. Ook leenwoorden zoals *garage* en *enquête* vallen onder het etymologisch principe.

Ten slotte zijn er woorden als *paard*, waarin de klank /t/ aan het einde van het woord wordt weergegeven als een *d,* en *manen*, waarin de klank /aa/ wordt weergegeven door een *a*. Bij deze woorden geldt het **morfologisch principe**, dat stelt dat we hetzelfde woord(deel) en woorden die op dezelfde manier worden gevormd zoveel mogelijk op dezelfde manier schrijven (bijv. *kant-kant*en en stations*s*traat vanwege stationsweg).

Om niet-klankzuivere woorden goed te kunnen spellen, passen we **spellingregels** toe. Er zijn echter veel uitzonderingen op de spellingregels, wat het Nederlandse spellingsysteem erg lastig maakt (Banga, 2023).

Interpunctie is het gebruik van leestekens, zoals punten, komma's en uitroeptekens. Dit heeft, net als spelling, te maken met tekstverzorging. Door leestekens correct te gebruiken worden teksten beter leesbaar.

Hoe ziet effectief spelling- en interpunctieonderwijs eruit?

Binnen het spellingonderwijs is een grote rol weggelegd voor **instructie** (Graham & Santangelo, 2014). Uit onderzoek blijkt dat het effectief is als de leraar **spelling- en interpunctieregels** en **strategieën** expliciet uitlegt (Cordewener et al., 2015). Voor **werkwoordspelling** is expliciete instructie in het gebruik van een **stappenplan** bevorderend (Bakker-Peters et al., 2017). Dit is een algoritmische benadering van het spellen. De effectiviteit hiervan is het grootst wanneer leerlingen het gebruik van dit stappenplan automatiseren en grammaticale kennis kunnen toepassen (Chamalaun, 2019).

Naast expliciete instructie, is het effectief als leraren uitleggen welke **principes** ten grondslag liggen aan de spellingwijze van woorden. Door uitleg te geven over de principes van het Nederlandse spellingonderwijs krijgen leerlingen meer **inzicht in spelling**, wat het **spellingbewustzijn** bevordert (Cordewener et al., 2018). Leerlingen met een groot spellingbewustzijn kunnen goed **reflecteren** op het spellingproces en hun **eigen spellingvaardigheden**. Leraren kunnen dit stimuleren door leerlingen hun eigen spelling en interpunctie te laten nakijken en verbeteren en hier vervolgens op te reflecteren. Ten slotte is het effectief om het **spellinggeweten** van leerlingen te stimuleren (Cordewener et al., 2016). Hierbij gaat het om de motivatie om correct te spellen. Door aandacht te besteden aan het belang van correcte spelling en interpunctie in teksten, zijn leerlingen gemotiveerd om hier zo min mogelijk fouten in te maken.

Bij werkwoordspelling liggen grote kansen om het **spelling- en grammaticaonderwijs** te **integreren**. Het correct spellen van werkwoorden vraagt namelijk niet alleen om kennis van het woord zelf, maar ook om grammaticale kennis en vaardigheden (Chamalaun & Ernestus, 2018). De spellingwijze hangt af van de grammaticale positie van het woord in de zin. Spelling en grammatica zijn dus nauw met elkaar verbonden en spelen beiden ook een grote rol in het **schrijfproces**. Bovendien blijkt uit onderzoek dat betekenisvol en semantisch georiënteerd grammaticaonderwijs (lees hier meer over in paragraaf 3.5.8) leidt tot minder interpunctiefouten (Myhill et al., 2018). Het is dan ook goed mogelijk om het spelling-,

grammatica- en schrijfonderwijs met elkaar te integreren. Dit kan bijvoorbeeld door binnen **schrijfopdrachten** expliciet aandacht te besteden aan spellingregels en grammaticale analyse.

3.5.7 Mondelinge taalvaardigheid

Wat is mondelinge taalvaardigheid?

Mondelinge taalvaardigheid is een verzamelterm voor verschillende vaardigheden die te maken hebben met het begrip en de productie van mondelinge taal. Deze vaardigheden hangen allemaal met elkaar samen (Scheltinga, 2022). Mondelinge taalvaardigheid kan worden opgedeeld in de subdomeinen (begrijpend) luisteren, spreken en gesprekken voeren.

Bij **luisteren** gaat het erom dat er begrip gecreëerd wordt van gesproken taal. Daarom wordt er ook wel gesproken van **begrijpend luisteren**. De luisteraar moet de **relevante informatie** uit de gesproken input **selecteren** en **verwerken** en tegelijkertijd de informatie die niet relevant is **negeren**. Hierbij spelen verschillende componenten een rol. Zo zijn **woordenschat**, het activeren van **voorkennis** en het gebruik van **luisterstrategieën** belangrijk om begrip van de gesproken taal te creëren (Bourdeaud'hui et al., 2018; Kim & Philips, 2014). Verder is het voor een diepe verwerking nodig om een **actieve luisterhouding** aan te nemen (Rost, 2002).

Bij **spreken** wordt informatie overgebracht aan een luisteraar door het houden van een **monoloog**. Deze monologen zijn niet alleen bedoeld om te informeren, maar kunnen bijvoorbeeld ook bedoeld zijn om anderen te vermaken (denk aan het vertellen van een verhaal). Net als bij luisteren spelen verschillende componenten een rol bij het spreekproces. Hierbij gaat het bijvoorbeeld om kennis van **fonologie** (klanken), **morfologie** (woorddelen of opbouw van woorden) en **syntaxis** (opbouw van zinnen). Ook moet de spreker beschikken over **pragmatische vaardigheden**, zoals het afstemmen van het taalgebruik op de luisteraar en de context. Ten slotte zorgt een goede spreker ervoor dat er **samenhang** is in zijn taalgebruik door zinnen aan elkaar te verbinden met **verbindingswoorden** en het aanbrengen van **oorzakelijke en temporele relaties** (Scheltinga, 2022).

Bij het **voeren van gesprekken** komen de luister- en spreekvaardigheid samen in de vorm van **interactie**. Om goede gesprekken te kunnen voeren, zijn verschillende vaardigheden van belang. Voorbeelden van vaardigheden die een rol spelen bij gespreksvaardigheid zijn actief luisteren, vragen stellen en beantwoorden, een gesprek opstarten en op gang houden, uitdrukken van ideeën en meningen, beargumenteren en overtuigen, doorgaan op dat wat de gesprekspartner zegt (Baines et al., 2016; Webb, 2009). Het voeren van gesprekken is een continue herhaling van **luisteren**, **verwerken van informatie** en **reageren** op die informatie door middel van **spraak**.

Hoe ziet effectief mondelinge taalonderwijs eruit?

Gedurende de hele schooldag is er sprake van **mondelinge activiteit** in de klas: leerlingen luisteren naar de leraar, stellen vragen en overleggen met elkaar. Dit zijn **impliciete leermomenten** op het gebied van mondelinge taalvaardigheid. Het is echter ook belangrijk om **expliciet** aandacht te besteden aan luisteren, spreken en gesprekken voeren (Hadley et al., 2020). Dit kan de leraar doen door **doelgerichte instructie** te geven (Duerings et al., 2019). Door de luister-, spreek- en/of gespreksdoelen te benoemen, zijn leerlingen zich beter bewust van de vaardigheden die ze leren ontwikkelen en waarom ze bepaalde taken moeten uitvoeren (Wurth et al., 2019). Verder geldt voor mondelinge taalvaardigheid dat instructie in **luisterstrategieën** bevorderend werkt. Voorbeelden hiervan zijn luisterdoel bepalen, onbekende woorden verduidelijken, voorspellingen doen en samenvatten. Het expliciet aanleren van deze strategieën blijkt een positieve invloed te hebben op de luistervaardigheid (Bourdeaud'hui et al., 2018;

Colognesi, 2021). Daarnaast zijn er ook strategieën voor spreken en gesprekken voeren te onderscheiden. Denk aan aandacht voor **gespreksregels** en een veilig spreekklimaat (Alexander, 2018).

De leraar kan de ontwikkeling van de mondelinge taalvaardigheid van leerlingen ondersteunen door hen kennis te laten maken met **verschillende soorten** mondelinge teksten en de bijbehorende **tekstdoelen**. Zo geeft het bekijken van en reflecteren op **voorbeelden** van verschillende spreek- of gesprekstaken leerlingen een goed beeld van de verschillende soorten taken die er zijn en hoe die uitgevoerd moeten worden (Wurth et al., 2019).

De kwantiteit en kwaliteit van **interactie** in het klaslokaal is een bepalend onderdeel van de effectiviteit van mondelinge taalonderwijs. Door een **rijke taalleeromgeving** te creëren ontstaan er allerlei aanknopingspunten om met elkaar in gesprek te gaan (Van Koeven & Smits, 2020). Gesprekken voeren in **kleine groepjes** stimuleert de taalvaardigheid (Hadley et al., 2020), omdat leerlingen meer spreektijd krijgen en de drempel om te spreken lager is. Een voorbeeld van type gesprekken die bevorderlijk zijn voor de mondelinge taalvaardigheid, zijn **taaldenkgesprekken** (Hiddink, 2019). Leerlingen gaan dan met elkaar in gesprek over een probleem of situatie en zoeken daarbij naar oplossingen door kritisch na te denken, te analyseren en hogere orde denkvaardigheden in te zetten (Hiddink, 2019; Van der Veen, 2017). De leraar speelt een belangrijke rol bij de interactie met leerlingen en tussen leerlingen onderling. Deze interactie kan gestimuleerd worden door **interactievaardigheden** in te zetten. Een voorbeeld hiervan is het stellen van **open**, **prikkelende vragen** die de leerlingen stimuleren om diep na te denken, te redeneren en over het antwoord in gesprek te gaan (Wasik & Hindman, 2013). Ook kan de leraar taalproductie van leerlingen stimuleren door stiltes te laten vallen of de beurt door te spelen naar een andere leerling (Hadley et al., 2020; Willemsen et al., 2020).

De mondelinge taalvaardigheid is van fundamenteel belang voor de ontwikkeling van andere taalvaardigheden, zoals schrijven en spreken. Onderzoek toont aan dat er een directe relatie is tussen mondelinge taalvaardigheid, vroege geletterdheid en tekstbegrip (Whorral & Cabell, 2016; Hjetland et al., 2018). **Integratie** van mondelinge taalvaardigheid met andere **taalvaardigheden** en met **zaakvakken** is dan ook van belang om effectief en betekenisvol taalonderwijs aan te bieden (Duke et al., 2016; Wilschut & Pijls, 2019). Doordat **lees-**, **schrijf-** en **mondelinge taalvaardigheid** met elkaar in verbinding staan, is het mogelijk om het onderwijs in deze vaardigheden op natuurlijke wijze met elkaar te integreren (Shiel et al., 2012). Denk bijvoorbeeld **aan in gesprek gaan over een gelezen tekst**, samen **nadenken over schrijfopdrachten** of het geven van een **presentatie**. Mondelinge taalvaardigheid kan daarnaast geïntegreerd worden met zaakvakken om zo binnen een betekenisvolle context de ontwikkeling van taalvaardigheden en het opdoen van zaakvakkennis met elkaar te combineren.

3.5.8 Reflectie op taal

Wat is reflectie op taal?

Een belangrijke taalvaardigheid is **reflectie op taal**. Hiermee worden leerlingen zich vanaf jonge leeftijd bewust van de functies, gebruik en structuur van taal (Aarnoutse et al., 2003). Door met leerlingen te reflecteren op taal ontwikkelen ze hun taalbewustzijn, waarbij ze zich bewust zijn van en controle hebben over hun eigen taalgebruik (Van Kleef & Tomesen, 2002). Internationaal wordt taalbewustzijn breder gedefinieerd, namelijk als expliciete kennis over taal en de bewust perceptie en sensitiviteit in het taalleren, taalonderwijs en taalgebruik (Association for Language Awarness, z.d.). Goed kunnen reflecteren op taal helpt leerlingen niet alleen om taal goed te gebruiken, maar ook bij het ontwikkelen van de verschillende taalvaardigheden. Onderdeel hiervan is ook de vergelijking maken tussen het

Nederlands en andere talen, taalvariëteiten en dialecten om zo het taalbewustzijn van leerlingen te stimuleren (Frijns et al., 2011).

Hoe ziet effectief onderwijs in reflectie op taal eruit?

Al vanaf de basisschool kan reflectie op taal worden gestimuleerd. Door aandacht te besteden aan de verschillende functies van teksten krijgen leerlingen meer inzicht in de gebruiksmogelijkheden van taal. Leerlingen denken na over waarom ze teksten lezen en schrijven. Ook kunnen ze reflecteren op hóé ze teksten lezen en schrijven. Door de lees- en schrijfprocessen te modelen krijgen leerlingen zicht op deze onderliggende processen en wordt het voor hen gemakkelijker om deze processen zelf vorm te geven en bij te sturen (Aarnoutse et al., 2003).

Het taalbewustzijn van leerlingen wordt ook versterkt door aandacht te besteden aan de structuur van woorden. Op deze manier wordt de zogenaamde morfologische kennis gestimuleerd: kennis over de opbouw van woorden. Woorden kunnen op verschillende manieren zijn opgebouwd. Ze kunnen zijn samengesteld uit twee woorden (bijv. *huisdier*), een voor- of achtervoegsel hebben (bijv. *boekje*) of een verbuiging zijn (bijv. *honden, loopt*). Hoe woorden kunnen worden gevormd wordt bepaald door regels. Door leerlingen inzicht te geven in deze regels, kan hij woorden makkelijker herkennen en spellen (Verhoeven & Vermeer, 2001; Aarnoutse et al., 2003).

Naast reflecteren op de verschillende taalvaardigheden en de structuur van taal, is het ook waardevol om met leerlingen te reflecteren op taal als concept en de rol van taal in de samenleving. Denk bijvoorbeeld aan de verschillen tussen talen en geschriften (Aarnoutse et al., 2003). Door hier op school expliciet aandacht aan te besteden ontwikkelen leerlingen een positieve attitude ten opzichte van talige diversiteit (Devlieger et al., 2011). Dit zorgt ervoor dat leerlingen elkaar beter gaan begrijpen en elkaars talen en culturen gaan waarderen (Wright & Tropp, 2005).

Leraren kunnen met leerlingen reflecteren op taal door verschillende **taalbronnen** te raadplegen. Dit zijn de bronnen die je kunt gebruiken om de keuzes in het taalgebruik te onderbouwen, keuzes van anderen te verklaren en om met elkaar in gesprek te gaan over taal. In de literatuur worden drie soorten taalbronnen onderscheiden die reflectie op taal mogelijk maken (Coppen, 2021; Van Rijt & Wijnands, 2017).

1) **Taalnormen** Taalnormen schrijven voor hoe correct en toepasselijk taalgebruik eruit ziet. Denk bijvoorbeeld aan woordenboeken, grammatica's en schoolboeken.

2) **Taalgevoel** Iedereen heeft een eigen taalgevoel. Hierbij gaat het bijvoorbeeld om de intuïtie of een bepaalde zinsconstructie grammaticaal correct of incorrect is. Dit kan voor sprekers van dezelfde moedertaal verschillen.

3) **Taalwerkelijkheid** Alle mondelinge en schriftelijke taaluitingen.

Deze bronnen kunnen met elkaar worden vergeleken en beoordeeld. De bronnen verschillen vaak van elkaar. Zo komen in de taalwerkelijkheid geregeld constructies voor die volgens de taalnormen niet correct of toepasselijk zijn. Ook kan je eigen taalgevoel verschillen van de taalnormen.

Grammaticaonderwijs: traditioneel vs. betekenisvol

Er zijn verschillende manieren om aandacht te besteden aan taal als fenomeen in de klas. In het huidige onderwijs ligt de focus vooral op taal als systeem, binnen het **grammaticaonderwijs**. Het huidige Nederlandse grammaticaonderwijs wordt veelal als traditioneel bestempeld (Coppen, 2009; Hudson,

2004). **Traditioneel grammaticaonderwijs** maakt bijvoorbeeld gebruik van geïsoleerde voorbeeldzinnetjes en is vaak gericht op ezelsbruggetjes, controlevragen en vuistregels, zonder dat daarbij wordt ingezet op de ontwikkeling van een dieper taalbewustzijn en grammaticaal inzicht en zonder de verbinding te leggen met de betekenis van de zin (Van Rijt, 2023). Niet alleen de **didactische aanpak**, maar ook de **inhoud** van het huidige grammaticaonderwijs wordt als traditioneel gezien (Coppen et al., 2019). Er wordt geen gebruik gemaakt van conceptuele inzichten uit de moderne taalwetenschap (Struckmeier, 2020; Van Rijt & Coppen, 2017), terwijl uit onderzoek blijkt dat dit positieve invloed kan hebben op grammaticaal inzicht en het redeneervermogen van leerlingen (Van Rijt, 2020). Bovendien heeft het huidige grammaticaonderwijs een **prescriptief** karakter – de taalnorm staat centraal en grammatica wordt gezien als een middel om correcte zinnen te leren schrijven (Nygård & Brøseth, 2021; Wijnands & Echten, 2019). Taalkundigen beargumenteren dat grammatica een meer **descriptief** karakter zou moeten hebben, waarin vooral de taalwerkelijkheid centraal staat (Van Rijt, 2023; Wijnands et al., 2021).

Recent onderzoek laat zien dat een moderne, betekenisvolle benadering van grammaticaonderwijs positief effect kan hebben op de redeneervaardigheid (Van Rijt, 2020) en schrijfvaardigheid van leerlingen (Arseneau et al., 2018; Myhill et al., 2012; 2018). Vanuit recente wetenschappelijke inzichten zijn een aantal uitgangspunten af te leiden om effectief, betekenisvol grammaticaonderwijs vorm te geven (Van Rijt, 2023):

1) **Taalkundige metaconcepten**

Grammaticale metaconcepten zijn gericht op het leren begrijpen van algemene taalprincipes en worden gebruikt om verbanden te leggen tussen verschillende zinsdelen (Van Rijt, 2023). Een voorbeeld van een metaconcept is **valentie**. Zelfstandige werkwoorden hebben een bepaalde valentie: afhankelijk van de betekenis delen ze zogenaamde 'betekenisrollen' uit. Deze rollen zijn nodig om het werkwoord uit te kunnen voeren. Zo vereist het werkwoord *geven* drie rollen: iemand die geeft, iets dat gegeven wordt en iemand aan wie iets gegeven wordt. Vanuit dit concept wordt het eenvoudiger om de concepten onderwerp, lijdend voorwerp en meewerkend voorwerp te begrijpen, in plaats van ze alleen aan te kunnen wijzen in de zin met behulp van ezelbruggetjes. Dergelijke concepten kunnen al op jonge leeftijd worden uitgelegd, zonder hier complexe terminologie aan te koppelen. Uit onderzoek blijkt dat dit bijdraagt aan grammaticaal inzicht en redeneervermogen (Van Rijt, 2020), lijkt het positieve effecten te hebben op de formuleervaardigheid (Mooij & Sweep, 2019) en lijkt deze aanpak goed te werken voor leerlingen met dyslexie (Henneman et al., 2013).

2) **Grammaticaal redeneren**

Een doel van betekenisvol grammaticaonderwijs, is dat leerlingen kunnen redeneren over grammatica: **grammaticaal redeneren**. Van Rijt (2023) definieert grammaticaal redeneren als 'redeneren over grammatica en grammaticale problemen, daarbij waar mogelijk gebruikmakend van relevante grammaticale concepten en redeneerstrategieën' (p. 202). Volgens het **taalkundig redeneermodel** van Dielemans & Coppen (2021) gaat grammaticaal redeneren altijd over de vorm en betekenis van taal, taal in context en over taalvariatie- en verandering. Verder stel je bij grammaticaal redeneren taalkundige vragen (bijv. Hoe zit deze zin in elkaar?). Ook kunnen er tijdens grammaticaal redeneren argumenten bedacht worden (bijv. Dit woord is een lijdend voorwerp, want als ik er een lijdende zin van maak wordt dat woord het onderwerp van de zin), kan er naar de talige context van taaluitingen worden gekeken (bijv. berichten op sociale media vs. krantenartikelen) en kunnen taalkundige concepten worden gebruikt (bijv. valentie). Andere belangrijke elementen om succesvol grammaticaal te redeneren zijn bijvoorbeeld de interesse en motivatie om na te denken over het grammaticaal probleem.

3) **Integratie van grammatica- en schrijfonderwijs**

Grammaticaonderwijs heeft als doel om de taalvaardigheid van leerlingen te verbeteren. Door betekenisvol grammaticaonderwijs te geven kan bijvoorbeeld de **schrijfvaardigheid** worden verbeterd (Van Rijt, 2023). Belangrijk daarbij is dat er expliciete verbanden worden gelegd tussen grammaticale structuren en de schrijfvaardigheid. Leraren maken hierbij duidelijk dat de grammaticale keuzes die leerlingen maken verschillende effecten kunnen hebben. De keuze voor een bepaalde constructie aan het begin van een zin kan bijvoorbeeld de woordvolgorde verderop in de zin beïnvloeden (Myhill et al., 2018). Een manier om leerlingen hiermee te laten oefenen en hen hier bewust van te maken is door opdrachten te geven als 'maak een zin die begint met een lijdend voorwerp' (Geelen & Bocken, 2017).
Verder is het van belang dat leraren in staat zijn om gesprekken over de relatie tussen schrijfvaardigheid en grammatica te kunnen voeren met de leerlingen (Myhill & Newman, 2016). Een goede manier om dit te doen is door te modeling welke grammaticale keuzes schrijvers maken en welk effect dit heeft op de lezer (Van Rijt, 2023). Ten slotte is het effectief om te inventariseren welke formuleerfouten leerlingen maken in schrijfopdrachten, zodat er in het geïntegreerde grammatica- en schrijfonderwijs gefocust wordt op wat de leerlingen het meest nodig hebben (Van Rijt et al., 2022).

3.5.9 Taalgericht (zaak)vakonderwijs

Wat is taalgericht (zaak)vakonderwijs?

Gedurende de hele schooldag, bij alle vakken, wordt beroep gedaan op de taalvaardigheid van leerlingen. Leerlingen lezen teksten uit schoolboeken, zijn in gesprek met elkaar of met de leraar en voeren schriftelijke opdrachten uit. Bij deze schoolse activiteiten komen leerlingen in aanraking met taalproductie die erg verschilt van de taal die zij dagelijks onderling en in de thuissituatie gebruiken (Hajer & Meestringa, 2020; Van Beek & Verhallen, 2012). Beck, McKeown & Kucan (2013) onderscheiden drie verschillende soorten taal in deze context. Ten eerste is er de **thuistaal**. Hiertoe behoren woorden die leerlingen dagelijks, buiten de schoolse context, gebruiken. Vervolgens behoren tot de **schooltaal** algemene woorden die voorkomen in schoolteksten. Schooltaalwoorden komen bij verschillende vakken voor. Voorbeelden hiervan zijn *verklaren, vermijden, opsommen, verbinden,* etc. Ten slotte is er de **vaktaal**. Hiertoe behoren woorden die specifiek bij een bepaald schoolvak horen. Denk hierbij aan woorden als *farao, ruilhandel, Februaristaking* en *textielindustrie*. Bij schoolse taalvaardigheid wordt van leerlingen gevraagd de taal op een abstract niveau te gebruiken, om zo nieuwe informatie te verwerven en te verwerken (Van Beek & Verhallen, 2012). Naast het begrijpen ervan, moeten leerlingen de schoolse taal ook zelf kunnen gebruiken. Het feit dat bij elk vak unieke vaktaalwoorden voorkomen is een extra complicerende factor (Hajer & Meestringa, 2020). Expliciete aandacht voor de school- en vaktaal door middel van **taalgericht (zaak)vakonderwijs** is dan ook van wezenlijk belang. Bij taalgericht zaakvakonderwijs wordt er niet alleen aandacht besteed aan de **vakdoelen** (leerdoelen voor het specifieke vak), maar ook aan **vaktaaldoelen**. Vaktaaldoelen beschrijven welke talige kennis en vaardigheden nodig zijn om de vakdoelen te kunnen behalen. Hierbij gaat het om de vaktaal- en schooltaalwoorden die de leerlingen moeten kennen, maar ook de relaties tussen deze woorden en talige activiteiten die een rol spelen, zoals vertellen, in gesprek gaan, beschrijven en discussiëren.

Het positieve effect van **expliciete aandacht voor taal** in het (zaak)vakonderwijs werkt twee kanten op: de leerling leert de abstracte, schoolse taal en daarmee de inhoud van het vak beter te begrijpen en werkt tegelijkertijd aan zijn algemene taalvaardigheid. Taalgericht (zaak)vakonderwijs werkt bevorderend voor alle leerlingen, maar met name taalzwakke leerlingen en de groeiende groep leerlingen met een andere thuistaal dan het Nederlands profiteren ervan als er gedurende de hele schooldag aandacht is voor de taalontwikkeling (Schutjes, 2019; Duarte et al., 2022).

Hoe ziet effectief taalgericht (zaak)vakonderwijs eruit?

Hajer & Meestringa (2020) benoemen drie aspecten die maken dat expliciete aandacht voor (schoolse) taal bij de (zaak)vakken het gewenste effect heeft op de taalvaardigheid van de leerlingen: de **drie pijlers van taalgericht (zaak)vakonderwijs**. Door middel van **taalsteun** wordt de vaktaal toegankelijk en hanteerbaar gemaakt voor de leerlingen. Daarnaast is **interactie** in de klas een belangrijke voorwaarde om effectief taalgericht (zaak)vakonderwijs te geven. De laatste pijler van taalgericht (zaak)vakonderwijs is een **rijke context**. Hierbij gaat het om de kennis over en verbanden tussen nieuwe lesstof en de lesstof die de leerlingen al kent, maar ook achtergrondkennis en kennis van de wereld spelen hierbij een rol.

Hieronder wordt voor elk van de drie pijlers toegelicht hoe de leraar ervoor kan zorgen dat zijn taalgericht (zaak)vakonderwijs effectief is.

Taalsteun

De leraar is ervoor verantwoordelijk om taalsteun te bieden aan leerlingen. Dit houdt in dat leerlingen **ondersteund** worden bij moeilijke lees- en luisterteksten en bij het maken van spreek- en schrijfopdrachten. Deze ondersteuning richt zich tenminste op de woorden en zinnen die noodzakelijk zijn om de leerstof te kunnen begrijpen en te verwerven (Smit, 2013; Smit et al., 2012). Een andere vorm van taalsteun is het **modelen** van (vak)taalvaardigheden. Zo kan de leraar voordoen hoe je het best een samenvatting kan maken van de leerstof (Hajer & Meestringa, 2020). Ook helpt de leraar de leerlingen door duidelijk te praten, zowel dagelijkse taal als schooltaal te gebruiken en door regelmatig te controleren of de leerlingen de stof begrijpen. Ten slotte kan de leraar taalsteun bieden door de **(vak)taaldoelen expliciet** te **benoemen** en door leerlingen te **activeren** om zelf naar de betekenis van moeilijke woorden te zoeken en dit om te zetten naar hun eigen woorden (Hajer & Meestringa, 2020).

Interactie

Bij taalgericht (zaak)vakonderwijs zijn de leraar en leerlingen continue **met elkaar in gesprek**. Ze wisselen tijdens de lessen veronderstellingen, vragen en bevindingen met elkaar uit. De leraar kan de nieuwsgierigheid en belangstelling van leerlingen aandrijven door **prikkelende vragen** te stellen. Door een setting te creëren waarin leerlingen de school- en vaktaalwoorden moeten gebruiken en de juiste relaties moeten leggen tussen deze woorden, worden leerlingen gestimuleerd om te oefenen met het gebruik van de schooltaal. Het is bevorderend als de leraar vervolgens **feedback** geeft op het taalgebruik en de uitvoering van de taalactiviteiten. Ten slotte is **samenwerkend leren** een effectieve manier om de verwerving van de vaktaal te stimuleren (Hajer & Meestringa, 2020).

Context

De leraar draagt bij aan effectief taalgericht (zaak)vakonderwijs door leerlingen in staat te stellen om te leren in context. Dit kan ten eerste door **alledaagse** en **vakspecifieke kennis** te **activeren** aan het begin van de les. De nieuwe leerstof kan vervolgens aan deze kennis gekoppeld worden, wat het begrip en de verwerving van de nieuwe informatie vergemakkelijkt (Kintsch & Mangalath, 2011). De **nieuwe context** moet vervolgens aanhaken bij zowel de vakspecifieke als de alledaagse voorkennis, zodat leerlingen een beeld krijgen bij wat ze precies gaan leren en een relatie kunnen leggen tussen de schooltaal en de dagelijkse taal. Het is effectief om de nieuwe kennis aan te bieden via verschillende tekstsoorten en media. Dergelijke **variatie in het aanbod** zorgt ervoor dat leerlingen gemotiveerd blijven en veel aanknopingspunten hebben om tot leren te komen (Hajer & Meestringa, 2020).

In zowel het po als vo is aandacht voor taal in de andere vakken dan de taallessen respectievelijk de lessen Nederlands belangrijk. Dit kan ook visa versa: aandacht voor de stof uit de andere vakken tijdens de taallessen/lessen Nederlands. In het po kan de verbinding relatief gemakkelijk worden gelegd, omdat

dezelfde leraar de taallessen en de zaakvaklessen verzorgd. In het vo ligt dat complexer en is gerichte samenwerking nodig. In Taalonderwijs in Beeld is daarom aandacht voor de rol van de docent Nederlands én de rol van de docenten van de andere vakken (AVO, MVT, klassieke talen, praktijk, beroepsgerichte).

4 Referentielijst

Aarnoutse, C. A. J. (2017). Onderwijs in begrijpend lezen. *Orthopedagogiek: Onderzoek en Praktijk, 56*(11 12), 269-291.

Aarnoutse, C., Verhoeven, L., Van het Zandt, R., & Biemond, H. (2003). *Tussendoelen gevorderde geletterdheid. Leerlijnen voor groep 4 tot en met 8*. Expertisecentrum Nederlands.

Adesope, O. O., Trevisan, D. A., Sundararajan, N. (2017). Rethinking the use of tests: A Meta-Analysis of Practice Testing. *Review of Educational Research, 87*(3), 659-701. https://doi.org/10.3102/0034654316689306.

Alexander, R. (2018). Developing dialogic teaching: Genesis, process, trial. Research Papers in Education 33(5), 561-598. https://doi.org/10.1080/02671522.2018.1481140.

Allen, M., LeFebvre, L., LeFebvre, L., & Bourhis, J. (2020). Is the pencil mightier than the keyboard? A meta-analysis comparing the method of notetaking outcomes. *Southern Communication Journal, 85*(3), 143-154. https://doi.org/10.1080/1041794X.2020.1764613.

Arseneau, R., Foucambert, D., & Lefrançois, P. (2018). Improving the mastery of relative clause in French L1 secondary classes: The effects of an intervention based on verbal interactions on written syntactic structures. *L1-Educational Studies in Language and Literature, 18*, 1-29. https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2018.18.01.08.

Association for Language Awareness. (z.d.). Language Awareness defined. Geraadpleegd op 7 mei 2023, van https://lexically.net/ala/la_defined.htm.

Baines, E., Blatchford, P., Kutnick, P. (2016). Promoting effective group work in the classroom. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315730363.

Bakker, J., Denessen, E., Dennissen, M., & Oolbekkink-Marchand, H. (2013). *Leraren en ouderbetrokkenheid. Een reviewstudie naar de effectiviteit van ouderbetrokkenheid en de rol die leraren daarbij kunnen vervullen*. Radboud Universiteit.

Bakker-Peters, M., Zuidema, J., Bosman, A., & Neijt, A. (2017). De verenigbaarheid van didactische middelen en taalkundige spellinglogica bij Nederlandse werkwoorden. *Tijdschrift voor Taalbeheersing, 39*(1), 31-62. https://doi.org/10.5117/TVT2017.1.BAKK.

Banga, A. (2023). Spellingonderwijs. Het versterken van spellingbewustzijn en spellingvaardigheid. In J. Dera, J. Gubbels, J. Van der Loo & J. Van Rijt (Red.), *Vaardig met vakinhoud. Handboek vakdidactiek Nederlands* (pp. 261-271). Uitgeverij Coutinho.

Bazerman, C., Applebee, A. N., Berninger, V. W., Brandt, D., Graham, S., Matsuda, P. K., Murphy, S., Rowe, D. W., & Schleppegrell, M. (2017). Taking the long view on writing development. *Research in the Teaching of English, 51*(3), 351–360.

Beck, I. L., McKeown, M. G., & Kucan, L. (2013). *Bringing words to life. Robust vocabulary instruction.* Guilford Press.

Boonk, L., Gijsealaers, H. J. M., Ritzen, H., & Brand-Gruwel, S. (2018). A review of the relationship between parental involvement indicators and academic achievement. *Educational Research Review, 24*, 10-30. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.02.001.

Bourdeaud'hui, H., Aesaert, K., Van Keer, H., & Van Braak, J. (2018). Identifying student and classroom characteristics related to primary school students' listening skills: A systematic review. *Educational Research Review, 25*, 86-99. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.09.005.

Bouwer, R., & Koster, M. (2016). *Bringing writing research in the classroom: the effectiveness of Tekster, a newly developed writing program for elementary students*. Proefschrift Universiteit Utrecht.

Bouwer, R., & Koster, M. (2022). *Literatuurstudie naar de kenmerken van effectief schrijfonderwijs in het voortgezet onderwijs*. Universiteit Utrecht.

Braaksma, M., & Janssen, T. (2015). *Vier effectieve schrijfdidactieken. Voortgezet of secundaire onderwijs*. Taalunie.

Bruggink, M., & Harinck, F. (2012). De onderzoekende houding van leraren: wat wordt daaronder verstaan? *Tijdschrift voor lerarenopleiders (VELON/VELOV), 33*(3), 46-53.

Cabell, S. Q., & Hwang, H. (2020). Building content knowledge to boost comprehension in the primary grades. *Reading Research Quarterly, 55*(1), 99–107. https://doi.org/10.1002/rrq.338.

Campbell, M., Saltmarsh, S., Chapman, A., & Drew, C. (2013). Issues of teacher professional learning

within 'non-traditional' classroom environments. *Improving Schools, 16*(3), 209-222. https://doi.org/10.1177/1365480213501057.
Castles, A., & Nation, K. (2022). Learning to read words. In M. J. Snowling, C. Hulme & K. Nation (Eds.), *The Science of Reading: A Handbook*, pp. 148-164. Wiley Blackwell.
Castles, A., Rastle, K., & Nation, K. (2018). Ending the reading wars: Reading acquisition from novice to expert. *Pyshcological Science in the Public Interest, 19,* 5-51. https://doi.org/10.1177/1529100618772271.
Cervetti, G. N., Wright, T. S., & Hwang, H. (2016). Conceptual coherence, comprehension, and vocabulary acquisition: A knowledge effect? *Reading and Writing, 29*(4), 761–779. https://doi.org/10.1007/s11145-016-9628-x.
Chamalaun, R. & Ernestus, M. (2018). Waarom krijgen leerlingen de Nederlandse werkwoordspelling zo moeilijk onder de knie? *Levende Talen Magazine, 105(special),* 46-51.
Chamalaun, R. (2019). *Het onderwijzen van werkwoordspelling: de rol van grammatica*. HSN Bundel.
Clarke, S. (2016). *Leren zichtbaar maken met Formatieve Assessment*. Bazalt.
Colognesi, S. (2021). Listening comprehension is not innate to elementary school students: they need to be taught listening strategies. *Education 3-13, 51*(2), 1-14. https://doi.org/10.1080/03004279.2021.1963802.
Coppen, P-A. (2009). *Leren tasten in het duister* (inaugurele rede). Radboud Universiteit Nijmegen.
Coppen, P-A. (2021). Taalbeschouwingsdidactiek: Bronnen (deel 3). In WODN Werkgroep Onderzoek Didactiek Nederlands (Red.), *Handboek Didactiek Nederlands*. Levende Talen.
Coppen, P-A., Van Rijt, J., Wijnands, A., & Dielemans, R. (2019). Vakdidactisch onderzoek naar grammaticaonderwijs in Nederland. *Tijdschrift voor Nederlandse Taal en Letterkunde, 135*(2), 85-99. https://doi.org/10.5117/TNTL2019.2.002.COPP.
Cordewener, K. A. H., Verhoeven, L., & Bosman, A. M. T. (2016). Improving spelling performance and spelling consciousness. *Journal of Experimental Educatio*n, 0, 1–27. https://doi.org/10.1080/00220973.2014.963213.
Cordewener, K.A.H., Bosman, A.M.T., & Verhoeven, L. (2015). Implicit and explicit instruction: The case of spelling acquisition. *Written Language & Literacy, 18*(1), 121-152. https://doi.org/10.1075/wll.18.1.06cor.
Cordewener, K.A.H., Hasselman, F., Verhoeven, L., Bosman, A.M.T. (2018). The Role of Instruction for Spelling Performance and Spelling Consciousness. *The Journal of Experimental Education, 86*(2), 135-153. https://doi.org/10.1080/00220973.2017.1315711.
Cunningham, A. & Stanovich, K. (1998). What reading does for the mind. *American Educator*, *22*(1-2), 8 15.
Daniëls, E., Hondeghem, A., & Dochy, F. (2019). A review on leadership and leadership development in educational settings. *Educational Research Review, 27*, 110-125. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.02.003.
Danielson, C. (2011). Evaluations that help teachers learn. *Educational Leadership, 68*(4), 35-39.
Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*. Learning Policy Institute.
De Bakker, I. (2020). Schrijven. In B. Bossers, F. Kuiken & A. Vermeer (Red.), *Handboek Nederlands als tweede taal in het volwassenenonderwijs* (2e herziene druk) (pp. 317-358). Uitgeverij Coutinho.
De Smedt, F. (2015). *Vier effectieve schrijfdidactieken. De bovenbouw van het basisonderwijs*. Universiteit Gent/werkgroep Schrijfvaardigheid van het Platform Onderwijs Nederlands van de Nederlandse Taalunie
De Vries, S., Roorda, G., & Van Veen, K. (2017). *Lesson Study: Een effectieve en bruikbare professionaliseringsbenadering voor de Nederlandse context?* Rijksuniversiteit Groningen.
Denessen, E. (2017). *Verantwoord omgaan met verschillen: sociale-culturele achtergronden en differentiatie in het onderwijs (inaugurele rede)*. Universiteit Leiden.
Denessen, E. (2019). Parental involvement in the Netherlands. In A. Paseka & D. Byrne (Eds.), *Parental Involvement Across European Education Systems.* Routledge. https://doi.org/10.4324/9781351066341.
Denessen, E., Hornstra, L., Van den Bergh, L., & Bijlstra, G. (2022). Implicit measures of teachers' attitudes and stereotypes, and their effects on teacher practice and student outcomes: A review. *Learning and Instruction, 78*. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2020.101437.
Dennis, L. R., & Stockall, N. (2015). Using play to build the social competence of young children with language delays: Practical guidelines for teachers. *Early Childhood Education Journal, 43*(1), 1-7. https://doi.org/10.1007/s10643-014-0638-5.
Dera, J. (2023). Literatuur op school: hoe je het lezen van literaire teksten relevant kunt maken. In J.

Dera, J. Gubbels, J. Van der Loo & J. Van Rijt (Red.), *Vaardig met vakinhoud. Handboek vakdidactiek Nederlands* (pp. 261-271). Uitgeverij Coutinho.

Dera, J., Lierop-Debrauwer, H. van & Schotanus, Y. (2022). *De grenzen van literatuur: Ontwikkeling en opbrengsten van een lessenreeks literatuur met expliciete leerlinginspraak*. Stichting Lezen.

Deunk, M. I., Doolaard, S., Smale-Jacobse, A. E., & Bosker, R. J. (2015). *Differentiation within and across classrooms: A systematic review of studies into the cognitive effects of differentiation practices*. GION.

Devlieger, M., Frijns, C., & Sierens, S. (2011). *Wetenschappelijk rapport over talensensibilisering in de Vlaamse onderwijscontext: Literatuurstudie praktijkgericht onderwijsonderzoek in opdracht van de Vlaamse OnderwijsRaad*. Flemish Education Council.

Dickinson, D. K., & Porche, M. V. (2011). Relation between language experiences in preschool classrooms and fourth-grade language and reading abilities. *Child Development, 82*(3), 870-886. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2011.01576.x.

Dielemans, R., & Coppen, P-A. (2021). Defining linuistic reasoning: Transposing and grounding a model for historical reasoning to the linguistic domain. *Dutch Journal of Applied Linguistics, 9*(1-2), 182-206. https://doi.org/10.1075/dujal.19038.die.

Dogan, S., Yurtseven, N., & Tatik, R. S. (2019). Meeting agenda matters: promoting reflective dialogue in teacher communities. *Professional Development in Education, 45*(2), 231-249. https://doi.org/10.1080/19415257.2018.1474484.

Donohoo, J. (2018). Collective teacher efficacy research: Productive patterns of behaviour and other positive consequences. *Journal of Educational Change, 19*, 323-345. https://doi.org/10.1007/s10833-018-9319-2.

Dood, C., Gubbels, J., Hornstra, L., Diepstraten, I., & Bakx, A. (2023). *Literatuurstudie naar effectieve professionaliseringsactiviteiten voor leraren*. Expertisecentrum Nederlands/Radboud Universiteit.

Downer, D. T., Stuhlman, M., Schweig, J., Martínez, J. F., & Ruzek, K. (2015). Measuring effective teacher student interactions from a student perspective: A multi-level analysis. *Journal of Early Adolescence, 35*(5-6), 722-758. https://doi.org/10.1177/0272431614564059.

Driessen, G. (2021). Parental involvement; types and effects. In: *Annual of Sofia University "St. Kliment Ohridski" Faculty of Educational Studies and the Arts Book of Educational Studies, Volume 114.*

Duarte, J., Günther, M., De Backer, F., Frijns, C., & Gezelle Meerburg, B. (2022). *Talenbewust lesgeven. Aan de slag met talige diversiteit in het basisonderwijs*. Uitgeverij Coutinho.

Duerings, J., Bruggink, M., Van Druenen, M., & Strating, H. (2019). *Honderduit! Handreiking voor doelgericht en creatief werken aan mondelinge taalvaardigheid*. Expertisecentrum Nederlands.

Duke, N. K., & Pearson, P. D. (2002). Comprehension instruction in the primary grades. In C. Collins Block & M. Pressley (Eds.), *Comprehension instruction: research-based best practices* (pp. 247-258). Fuilford Press.

Duke, N. K., Halvorsen, A.-L., & Strachan, S. (2016). Project-based learning not just for STEM anymore. *Phi Delta Kappan, 98*, 14–19. https://doi.org/10.1177/0031721716666047.

Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational Beliefs, Values and Goals. *Annual Review of Psychology, 53*, 109-132. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135153.

Ehri, L. C. (2020). The science of learning to read words: A case for systematic phonics instruction. *Reading Research Quarterly, 55*(1), 45-60. https://doi.org/10.1002/rrq.334.

Eskes, M. (2020). *Technisch lezen in een doorlopende lijn. Een praktisch handboek voor de basisschool.* Expertis onderwijsadviseurs.

Fantuzzo, J. W., Davis, G. Y., & Ginsburg, M. D. (1995). Effects of parent involvement in isolation or in combination with peer tutoring on student self-concept and mathematics achievement. *Journal of Educational Psychology, 87*(2), 272-281. https://doi.org/10.1037/0022-0663.87.2.272.

Fauth, B., Decristan, J., Rieser, S., Klieme, E., & Büttner, G. (2014). Student ratings of teaching quality in primary school: Dimensions and predication of student outcomes. *Learning and Instruction, 29*, 1-9. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2013.07.001.

Fisher, D., & Frey, N. (2013). *Better learning through structured teaching: A framework for the gradual release of responsibility*. ASCD.

Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication, 32*(4), 365-387. https://doi.org/10.2307/356600.

Frijns, C., Sierens, S., Van Gorp, K., Van Avermaet, P., Sercu, L., & Devlieger, M. (2011). *'t Is goe, juf, die spreekt mijn taal! Wetenschappelijk rapport over talensensibilisering in de Vlaamse onderwijscontext*. Vlaamse OnderwijsRaad.

Fullan, M. (2016). *The New Meaning of Educational Change.* Teachers College Press.
Galda, L. (1998). Mirrors and windows: Reading as transformation. In T.E. Raphael & K.H. Au (red.), *Literature-based instruction: Reshaping the curriculum* (pp. 1-11). Christopher-Gordon.
Galuschka, K., Ise, E., Krick, K., & Schulte-Körne, G. (2014). Effectiveness of treatment approaches for children and adolescents with reading disabilities: A meta-analyses of randomized controlled trials. *PLOS ONE, 9*(8). https://doi.org/10.1371/journal.pone.0089900.
Geelen, J., & Bocken, S. (2017). Niet afbreken, maar opbouwen: Pleidooi voor een synthetische grammaticadidactiek. In H. Giesbers, E. Hanssen & R. Scharten (Red.), *Waar ben ik en waar moet ik naartoe? Een afscheidsbundel voor Hans Wegman* (pp. 32-38). Printmarkt.
Gijsel, M., Scheltinga, F., Van Druenen, M., & Verhoeven, L. (2011). *Protocol Leesproblemen en Dyslexie voor groep 3*. Expertisecentrum Nederlands.
Gillies, R. M. (2016). Cooperative learning: Review of research and practice. *Australian Journal of Teacher Education, 41*(3), 39-54. https://doi.org/10.3316/informit.977489802155242.
Gobyn, S., Merchie. E., De Bruyne, E., De Smedt, F., Schiepers, M., Vanbuel, M., Versteden, P., Van den Branden, K., Ghesquière, P., & Van Keer, H. (2019). *Sleutels voor effectief begrijpend lezen. Inspiratie voor een eigentijdse didactiek in het basisonderwijs*. Vlaamse Onderwijsraad (VLOR).
Godfrey, D., & Brown, C. (2019). *An ecosystem for research-engaged schools: Reforming education through research.* Routledge.
Graham, S. & Santangelo, T. (2014). Does spelling instruction make students better spellers, readers, and writers? A meta-analytic review. Reading and Writing, 27(9), 1703-1743. https://doi.org/10.1007/s11145-021-10247-1.
Graham, S. (2020). The sciences of reading and writing must become more fully integrated. *Reading Research Quarterly, 55*(51), 35-44. https://doi.org/10.1002/rrq.332.
Graham, S., Liu, X., Aitken, A., Ng, C., Bartlett, B., Harris, K. R., & Holzapfel, J. (2017). Effectiveness of literacy programs balancing reading and writing instruction: A meta-analysis. *Reading Research Quarterly, 53*(3), 279–304. https://doi.org/10.1002/rrq.194.
Graham, S., Mckeown, D., Kiuhara, S., & Harris, K.R. (2012). A meta-analysis of writing instruction for students in the elementary grades. *Journal of Educational Psychology, 104*(4), 879-896. https://doi.org/10.1037/a0029185.
Gulikers, J., Veugen, M., & Baartman, L. (2021). What are we Really Aiming for? Identifying Concrete Student Behavior in Co-Regulatory Formative Assessment Processes in the Classroom. *Frontiers in Education, 6*. https://doi.org/10.3389/feduc.2021.750281.
Hadley, E. B., Newman, K. M., & Mock, J. (2020). Setting the stage for TALK: Strategies for encouraging language-building conversations. *The Reading Teacher, 74*(1), 39-48. https://doi.org/10.1002/trtr.1900.
Hajer, M., & Meestringa, T. (2022). *Handboek taalgericht vakonderwijs*. Uitgeverij Coutinho.
Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
Hebert, M., Bohaty, J. J., & Nelson, J. R. (2016). The effects of text structure instruction on expository reading comprehension: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology, 108*(5), 609-629. https://doi.org/10.1037/edu0000082.
Henneman, K., Bekebrede, J., Cox, A., & De Krosse, H. (2013). *Protocol Dyslexie Voortgezet Onderwijs: Handreiking voor directie, middenmanagement en docenten.* Expertisecentrum Nederlands.
Hiddink, F. (2019). *Early childhood problem-solving interaction*. Dissertatie Universiteit Groningen.
Hjetland, H. N., Lervag, A., Lyster, S. H., Hagtvet, B. E., Hulme, C., & Melby-Lervag, M. (2018). Pathways to Reading Comprehension: A Longitudinal Study From 4 to 9 Years of Age. Journal of Educational Psychology, 111(5), 751-763. https://doi.org/10.1037/edu0000321.
Hoogeveen, M. & Van Gelderen, A. (2018). Writing with peer response using different types of genre knowledge: Effects on linguistic features and revisions of sixth-grade writers. *The Journal of Educational Research, 111*, 66-80. https://doi.org/10.1080/00220671.2016.1190913.
Hoogeveen, M. (2018). *Het leesonderwijs in primair en voortgezet onderwijs. Een stand van zaken en curriculaire aanbevelingen*. SLO.
Houtveen, A. A. M. (2018). *Goed geletterd. Opbrengsten van het Lectoraat Geletterdheid 2006-2018*. Hogeschool Utrecht.
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. Erasmus Universiteit.

Houtveen, T., & Van Steensel, R. (2022). Inleiding. In T. Houtveen & R. Van Steensel (Red.), *De zeven pijlers van onderwijs in begrijpend lezen* (pp. 9-13). Stichting Lezen.

Hudson, R. (2004). Why education needs linguistics (and vice versa). *Journal of Linguistics, 40*(1), 105 130. https://doi.org/10.1017/S0022226703002342.

Huijboom, F., Van Meeuwen, P., Ellen, R., & Vermeulen, M. (2020). How to enhance teachers' professional learning by stimulating the development of professional learning communities: operationalizing a comprehensive PLC concept for assessing its development in everyday educational practice. *Professional Development in Education, 46*(5), 751-769. https://doi.org/10.1080/19415257.2019.1634630.

Huttenlocher, J., Vasilyeva, M., Cymerman, E., & Levine, S. (2002). Language input and child syntax. *Cognitive Psychology, 45*(3), 337-374. https://doi.org/10.1016/S0010-0285(02)00500-5.

Hutton, J. S., Horowitz-Kraus, T., DeWitt, T., & Holland, S. K. (2015). Greater parent-child reading increases activation of brain networks supporting emergent literacy in 3-5 year-old children: an fMRI study. In: *Annual meeting of the Pediatric Academic Societies, San Diego, CA* (Vol. 155, No. 8).

Iliás, M., Willemen, A., Dobber, M., Pels, T., Oosterman, M., & Schuengel, C. (2016). Een schoolleergemeenschap met leerkrachten en ouders: Samenwerken aan het verbeteren van educatief partnerschap. *Pedagogiek, 36*(3), 307-337. https://doi.org/10.5117/PED2016.3.ILIA.

Janssen, F., Hulsof, H., & Van Veen, K. (2016). *Uitdagend gedifferentieerd vakonderwijs: Praktisch gereedschap om je onderwijsrepertoire te blijven uitbreiden.* Universiteit Leiden & Rijksuniversiteit Groningen.

Janssen, T., & Van Weijen, D. V. (2017). *Effectief schrijfonderwijs op de basisschool: een didactisch kader ten behoeve van landelijk peilingonderzoek.* Research Institute of Child Development and Education/Universiteit van Amsterdam.

Jerrim, J. & Moss, G. (2019). The link between fiction and teenagers' reading skills: International evidence from the OECD PISA study. *British Educational Research Journal*, *45*(1), 181-200. https://doi.org/10.1002/berj.3498.

Kelley, M. & Clausen-Grace, N. (2009). Facilitating engagement by differentiating independent reading. *The Reading Teacher*, *63*(4), 313-318. https://doi.org/10.1598/RT.63.4.6.

Kennisrotonde. (2017). *Wat is er bekend over de relatie tussen verbonden schrift en blokschrift en de cognitieve en motorische ontwikkeling van leerlingen?* (KR. 113).

Kennisrotonde. (2018). *Op welke manieren draagt toetsen maximaal bij aan leerwinst in het voortgezet onderwijs?* (KR. 419).

Kennisrotonde. (2019). *Hoe kun je samenwerkend leren zo inzetten dat het een positief effect heeft op de leerprestaties?* (KR. 521).

Kennisrotonde. (2022). *Wat is het effect van interactief voorlezen op de peuterspeelzaal op de taal- en denkontwikkeling van peuters?* (KR. 1548).

Kim, Y.-S., & Phillips, B. (2014). Cognitive correlates of listening comprehension. *Reading Research Quarterly*, *49*(3), 269–281.

Kim, Y-S. G. (2020). Interactive dynamic literacy model: An integrative theoretical framework for reading-writing relations. In R. Alves, T. Limpo, & R. Joshi (Eds.), *Reading-writing connections. Literacy studies (Perspectives from cognitive neurosciences, linguistics, psychology and education), vol. 19*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-38811-9_2.

Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition.* Cambridge University Press.

Kintsch, W., & Mangalath, P. (2010). The construction of meaning. *Topics in Cognitive Science, 3*(2), 346-370. https://doi.org/10.1111/j.1756-8765.2010.01107.x.

Kirby, J. R., & Bowers, P. N. (2017). Morphological instruction and literacy. In K. Chain, D. L. Compton & R. K. Parrila (Eds.), *Theories of Reading Development* (pp. 437-462). John Benjamins Publishing Company. https://doi.org/10.1075/swll.15.24kir.

Kirschner, P. A., Sweller, J., Kirschner, F., & Zambrano, J. (2018). From cognitive load theory to collaborative cognitive load theory. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning, 13,* 213-233. https://doi.org/10.1007/s11412-018-9277-y.

Koster, M., Tribushinina, E., De Jong, P. F., & Van den Bergh, H. (2015). Teaching children to write: meta-analysis of writing intervention research. *Journal of Writing Research, 7*(2), 249–274. https://doi.org/10.17239/jowr-2015.07.02.2.

Krijgsman, C., Snoek, M., Abels, S., Dekkers, M., Van Gemert, M., Thurlings, M. (2022). *Duurzame*

innovaties in het onderwijs: Een systematische literatuurreview. De invloed van (gespreid) leiderschap en de samenhang met contextuele, relationele en individuele condities. Technische Universiteit Eindhoven.

Leff, S. S., Thomas, D. E., Shapiro, E. S., Paskewich, B., Wilson, K., Necowitz-Hoffman, B., & Jawad, A. F. 2011). Developing and Validating a New Classroom Climate Observation Assessment Tool. *Journal of School Violence, 10*(2), 165-184. https://doi.org/10.1080/15388220.2010.539167.

Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management, 40*(1), 5-22. https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077.

Marzano, R. J. (2009). Setting the record straight on "high-yield" strategies. *Kappan, 91*(1), 30-37.

McBreen, M. & Savage, R. (2021). The impact of motivational reading instruction on the reading achievement and motivation of students: A systematic review and meta-analysis. *Educational Psychology Review, 33,* 1125-1163. https://doi.org/10.1007/s10648-020-09584-4.

McKinsey & Company. (2020). *Een verstevigd fundament voor iedereen. Een onderzoek naar de doelmatigheid en toereikendheid van het funderend onderwijs (primair en voortgezet)*.

McKool, S. S., & Gespass, S. (2009). Does Johnny's reading teacher love to read? How teachers' personal reading habits affect instructional practices. *Literacy Research and Instruction, 48*(3), 264-276. https://doi.org/10.1080/19388070802443700.

Merchie, E., Gobyn, S., De Bruyne, E., De Smedt, F., Schiepers, M., Vanbuel, M., Ghesquière, P., Van den Branden, K., & Van Keer, H. (2019). *Effectieve, eigentijdse begrijpend leesdidactiek in het basisonderwijs. Wetenschappelijk eindrapport van een praktijkgerichte literatuurstudie*. Vlaamse Onderwijsraad.

Miller, R. S., & Wang, M-T. (2019). Cultivating adolescents' academic identity: ascertaining the mediating effects of motivational beliefs between classroom practices and mathematics identity. *Journal of Youth and Adolescence, 48*, 2038-2050. https://doi.org/10.1007/s10964-019-01115-x.

Moats, L. C. (2020). *Teaching reading is rocket science*. American Federation of Teachers.

Mooij, R., & Sweep, J. (2019). Semantisch grammaticaonderwijs: Beter ontleden en formuleren. *Levende Talen Tijdschrift, 20*(1), 3-16.

Murphy, P. K., Wilkinson, I. A. G., Soter, A. O., Hennessey, M. N., & Alexander, J. F. (2009). Examining the effects of classroom discussion on students' high-level comprehension of text: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology, 101*(3), 740–764. https://doi.org/10.1037/a0015576.

Myhill, D., & Newman, R. (2016). Metatalk: Enabling metalinguistic discussion of writing. *International Journal of Educational Research, 80*, 177-187. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2016.07.007.

Myhill, D., Jones, S., & Lines, H. (2018). Supporting less proficient writers through linguistically aware teaching. *Language and Education, 32*(4), 333-349. https://doi.org/10.1080/09500782.2018.1438468.

Myhill, D., & Jones, S., Lines, H., & Watson, A. (2012). Re-thinking grammar: The impact of embedded grammar teaching on students' writing and students' metalinguistic understanding. *Research Papers in Education, 27*(2), 151-163. https://doi.org/10.1080/02671522.2011.637640.

Nation, K., & Castles, A. (2017). Putting the learning into orthographic learning. In K. Chain, D. L. Compton & R. K. Parrila (Eds.), *Theories of Reading Development* (pp. 147-168). John Benjamins Publishing Company. https://doi.org/10.1075/swll.15.09nat.

Neelen, M., & Kischner, P. A. (2021). *Evidence-Informed Learning Design*. KoganPage.

Nicol, D. J., & Macfarlene-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education, 31*(2), 199-218. https://doi.org/10.1080/03075070600572090.

Nygård, M., & Brøseth, H. (2021). Norwegian teacher students' conceptions of grammar. *Pedagogical Linguistics, 2*(2), 129-152. https://doi.org/10.1075/pl.21005.nyg.

Okkinga, M., van Steensel, R., van Gelderen, A. J. S., van Schooten, E., Sleegers, P. J. C., & Arends, L. R. (2018). Effectiveness of reading-strategy interventions in whole classrooms: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, *30*, 1215–1239. https://doi.org/10.1007/s10648-018-9445-7.

Ouellette, G., Martin-Chang, S., & Rossi, M. (2017). Learning from our mistakes: Improvements in spelling lead to gains in reading speed. *Scientific Studies of Reading, 21*(4), 350-357. https://doi.org/10.1080/10888438.2017.1306064.

Panadero, E., & Lipnevich, A. A. (2022). A review of feedback models and typologies: Towards an integrative model of feedback elements. *Educational Research Review, 35.* https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100416.

Perfetti, C., & Stafura, J. (2014). Word knowledge in a theory of reading comprehension. *Scientific*

Studies of Reading, 18, 22–37. https://doi.org/10.1080/10888438.2013.827687.
Prichard, C., & Matsumoto, Y. (2011). The effect of lexical coverage and dictionary use on L2 reading comprehension. *The Reading Matrix, 11*(3), 207-225.
Punt, L., & De Krosse, H. (2012). *Interactief lees- en schrijfonderwijs.* Expertisecentrum Nederlands.
Puranik, C. S., Petscher, Y., & Lonigan, C. J. (2013). Dimensionality and reliability of letter writing in 3- to 5-year-old preschool children. *Learning and Individual Differences, 28*, 133-141. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2012.06.011.
Pyle, N., Vasquez, A. C., Lignugaris/Kraft, B., Gillam, S. L., Reutzel, D. R., Olszewski, A., Segura, H., Hartzheim, D., Laing, W., & Pyle, D. (2017). Effects of Expository Text Structure Interventions on Comprehension: A Meta-Analysis. *Reading Research Quarterly, 52*(4), 469-501. https://doi.org/10.1002/rrq.179.
Quin, D. (2017). Longitudinal and contextual associations between teacher-student relationships and student engagement: A systematic review. *Review of Educational Research, 87*(2), 345-387. https://doi.org/10.3102/0034654316669434.
Rieser, S., Naumann, A., Decristan, J., Fauth, B., Klieme, E., & Büttner, G. (2016). The connection between teaching and learning: Linking teaching quality and metacognitive strategy use in primary school. *British Journal of Educational Psychology, 86*(4), 526-545. https://doi.org/10.1111/bjep.12121.
Ros, A., & Van den Bergh, L. (2018). *Kennisbenutting in onderzoekende scholen. Eindrapport.* Fontys Hogeschool Kind en Educatie.
Ros, A., Amels, J., Stallaert, M., Van de Stolpe, Y., & Volman, M. (2022). *Leidraad Werken aan onderwijsverbetering. Evidence-informed naar een lerende organisatie in het primair onderwijs. Weten wat werkt en waarom.* NRO.
Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). Pygmalion in the classroom. *The Urban Review, 3*, 16-20. https://doi.org/10.1007/BF02322211.
Rost, M. (2002). Teaching and Researching Listening. Pearson Education.
Schaap, H., Louws, M., Meirink, J., Oolbekkink-Marchand, H., Van der Want, A., Zuiker, I., Zwart, R., & Meijer, P. (2019). Tensions experienced by teachers when participating in a professional learning community. *Professional Development in Education, 45*(5), 814-831. https://doi.org/10.1080/19415257.2018.1547781.
Scheltinga, F. (2022). *Mondelinge Taalvaardigheid: luisteren, spreken en gesprekken.* NRO.
Scheltinga, F., Polak, W., Dood, C., Swart, N., Strating, H., Droop, M., Van den Bosch, L., & Segers, E. (2020). *Welke jongere is (g)een lezer? De weerstand voorbij…* ITTA/UvA, Expertisecentrum Nederlands, Radboud Universiteit.
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*. Universiteit Twente.
Schmeier, M. (2020). *Expliciete Directe Instructie 2.0*. Pica.
Schrijvers, M. (2018). *Integratie van fictie- en literatuuronderwijs met gespreksvaardigheden en schrijfvaardigheid.* SLO.
Schrijvers, M. (2019). *Inzicht in jezelf en anderen ontwikkelen in literatuurlessen: een ontwerphandleiding*. Stichting Lezen.
Schrijvers, M., Janssen, T., & Rijlaarsdam, G. (2016). 'Dat een boek kan veranderen hoe je naar de wereld kijkt'; De impact van literatuuronderwijs op zelfinzicht en sociaal inzicht van bovenbouwleerlingen in havo en vwo. *Levende Talen Tijdschrift, 17*(1).
Schutjes, E. (2019). Het effect van taalgericht wetenschaps- en techniekonderwijs op de motivatie en het leerrendement van lagereschoolkinderen. *Levende Talen Tijdschrift, 20*(1), 27-39.
Shanahan, T. (2016). Relationships between reading and writing development. In C. A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of Writing Research, 2nd ed.* (pp. 194-207). Guilford Press.
Shiel, G., Cregan, Á., McGough, A., & Archer, P. (2012). Oral language in early childhood and primary education (3-8 years). National Council for Curriculum and Assessment.
Sims, S., Fletcher-Wood, H., O'Mara-Eves, A., Cottingham, S., Stansfield, C., Van Herwegen, J., & Anders, J. (2021). *What are the Characteristics of Effective Teacher Professional Development? A Systematic Review and Meta-analysis*. Education Endowment Foundation.
Skar, G. B., Lei, P. W., Graham, S., Aasen, A. J., Johansen, M. B., & Kvistad, H. (2022). Handwriting fluency and the quality of primary grade students' writing. *Reading and Writing, 35*, 509–538. https://doi.org/10.1007/s11145-021-10185-y.
Smit, J. (2013). *Scaffolding language in multilingual mathematics classrooms* (proefschrift). Universiteit

Utrecht.
Smit, J., Van Eerde, H. A. A., & Bakker, A. (2012). A conceptualisation of whole-class scaffolding. *British Educational Research Journal, 39*(5), 817-834. https://doi.org/10.1002/berj.3007.
Snoek, M., De Wit, B., Dengerink, J., Van der Wolk, W., Van Eldik, S., & Witrz, N. (2017). *Een beroepsbeeld voor de leraar: over ontwikkelrichtingen en groei van leraren in het onderwijs*. Vrije Universiteit Amsterdam.
Stevenson, M., Hedberg, J. G., O'Sullivan, K-A., & Howe, C. (2016). Leading learning: the role of school leaders in supporting continuous professional development. *Professional Development in Education, 42*(5), 818-835. https://doi.org/10.1080/19415257.2015.1114507.
Struckmeier, V. (2020). Why are there growing divisions between traditional grammars and theoretical and experimental linguistic works (and how can they be overcome)? *Pedagogical Linguistics, 1*(2), 211-233. https://doi.org/10.1075/pl.20002.str.
Suggate, S. P. (2016). A meta-analysis of the long-term effects of phonemic awareness, phonics, fluency, and reading comprehension interventions. *Journal of Learning Disabilities, 49*(1), 77-96. https://doi.org/10.1177/0022219414528540.
Swart, N., & Verhoeven, L. (2022). Zonder woordkennis geen begrip. In T. Houtveen & R. Van Steensel (Red.), *De zeven pijlers van onderwijs in begrijpend lezen* (pp. 37-58). Stichting Lezen.
Swart, N.M., Muijselaar, M.M.L., Steenbeek-Planting, E.G., Droop, M., De Jong, P.F., & Verhoeven, L. (2017). Differential lexical predictors of reading comprehension in fourth graders. *Reading and Writing 30*, 489–507. https://doi.org/10.1007/s11145-016-9686-0.
Sweller, J. (2011). Cognitive Load Theory. *Psychology of Learning and Motivation, 55*, 37-76. https://doi.org/10.1016/B978-0-12-387691-1.00002-8.
Timmers, C. F., Braber-van den Broek, J., & Van den Berg, S. (2013). Motivational beliefs, student effort, and feedback behaviour in computer-based formative assessment. *Computers & Education, 60*(1), https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.07.007.
Toste, J. R., Didion, L., Peng, P., Filderman, M. J. & McClelland, A. M. (2020). A meta-analytic review of the relations between motivation and reading achievement for K-12 students. *Review of Educational Research, 90*, 420-456. https://doi.org/10.3102/0034654320919352.
Van Beek, W., & Verhallen, M. (2012). *Taal, een zaak van alle vakken. Geïntegreerd taal- en zaakvakonderwijs op de basisschool*. Uitgeverij Coutinho.
Van Bergen, E., Vasalampi, K., & Torppa, M. (2020). How are practice and performance related? Development of reading from age 5 to 15. *Reading Research Quarterly, 56*(3), 415-434. https://doi.org/10.1002/rrq.209.
Van de Mortel, K., & Bouwman, A. (2019). *Handboek technisch lezen in de basisschool. Instructie en didactiek in de doorgaande lijn*. CPS Onderwijsontwikkeling en advies.
Van den Bergh, L., Van Amerongen, M., Gunsch, R., Timmermans, M., & Timmermans, A. (2021). *Leidraad onderwijs vanuit hoge verwachtingen*. NRO.
Van den Branden, K. (2010). *Handboek taalbeleid basisonderwijs*. Acco.
Van den Broek, P., Helder, A., Espin, C., & Van der Liende, M. (2021). Sturen op begrip: Effectief leesonderwijs in Nederland. Universiteit Leiden.
Van der Kleij, F. M., Vermeulen, J. A., Schildkamp, K., & Eggen, T. J. H. M. (2015). Integrating data-based decision making, assessment for learning and diagnostic testing in formative assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, *22*, 324–343. https://doi.org/10.1080/0969594X.2014.999024.
Van der Meijden, H., & Tesselhof, M. (2015). Met blind typen beter spellen en stellen op de computer. *Levende Talen Tijdschrift, 16*(4), 3–15.
Van der Sande, L., van Steensel, R., Fikrat-Wevers, S., & Arends, L. (2023). Effectiveness of interventions that foster reading motivation: A meta-analysis. *Educational Psychology Review, 35*, 21. https://doi.org/10.1007/s10648-023-09719-3.
Van der Veen, M. (2017). *Dialogic classroom talk in early childhood education*. Dissertatie Vrije Universiteit.
Van der Vegt, A.L., Kieft, M., & Bekkers, H. (2019). *Differentiatie in de klas: wat werkt?* NRO/Kennisrotonde.
Van Druenen, M., Scheltinga, F., Wentink, H., & Verhoeven, L. (2017). *Protocol Preventie van Leesproblemen*. Expertisecentrum Nederlands.
Van Gelderen, A.J.S. (2011). Het onderwijs in lezen en schrijven. In A.J.S. van Gelderen & E.J. van

Schooten (Red.), *Taalonderwijs: een kwestie van ontkavelen* (pp. 45-63). Rotterdam University Press.
Van Kleef, M., & Tomesen, M. (2008). *Werken aan taalbewustzijn: prototype voor het stimuleren van fonologisch bewustzijn in betekenisvolle contexten.* Expertisecentrum Nederlands.
Van Koeven, E., & Smits, A. (2021). *Rijke taal: taaldidactiek voor het basisonderwijs*. Boom Uitgevers.
Van Leeuwen, A., & Janssen, J. (2019). A systematic review of teacher guidance during collaborative learning in primary and secondary education. *Educational Research Review*, *27, 71-89.* https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.02.001.
Van Moort, M. L., Jolles, D. D., Koornneef, A., & Van den Broek, P. (2020). What you read versus what you know: Neural correlates of accessing context information and background knowledge in constructing a mental representation during reading. *Journal of Experimental Psychology: General, 149*(11), 2084–2101. https://doi.org/10.1037/xge0000764.
Van Rijt, J. (2020). *Understanding grammar: The impact of linguistic metaconcepts on L1 grammar educati on* (proefschrift). Radboud Universiteit Nijmegen.
Van Rijt, J. (2023). Grammaticaonderwijs: Betekenisvol aan de slag met zinnen in de klas. In J. Dera, J. Gubbels, J. Van der Loo & J. Van Rijt (Red.), *Vaardig met vakinhoud: Handboek vakdidactiek Nederlands* (pp. 195-207). Coutinho .
Van Rijt, J., & Coppen, P-A. (2017). Bridging the gap between linguistic theory and L1 grammar education - experts' views on essential linguistic concepts. *Language Awareness, 26*(4), 360-380. https://doi.org/10.1080/09658416.2017.1410552.
Van Rijt, J., & Wijnands, A. (2017). Taalnorm, taalwerkelijkheid en taalgevoel: De casus 'hun hebben'. *Levende Talen Magazine, 104*(7), 4-8.
Van Rijt, J., Wijnands, A., & Coppen, P-A. (2022). Investigating Dutch teachers' beliefs on working with linguistic metaconcepts to improve students' L1 grammatical understanding. *Research Papers in Education, 37*(1), 1-29. https://doi.org/10.1080/02671522.2020.1784258.
Van Silfhout, G. (2016). Continu leren bij het vak Nederlands Hoe een toetscultuur langzaam plaatsmaakt voor een feedbackcultuur. In D. Sluijsmans & R. Kneyber, R. (Eds.). *Toetsrevolutie. Naar een feedbackcultuur in het voortgezet onderwijs*. Phronese Uitgeverij.
Van Veen, K., Zwart, R. C., Meirink, J. A., & Verloop, N. (2010). *Professionele ontwikkeling van leraren: een reviewstudie naar effectieve kenmerken van professionaliseringsinterventies van leraren*. ICLON/Expertisecentrum Leren van Docenten.
Van Weerdenburg, M., Tesselhof, M., & van der Meijden, H. (2019). Touch-typing for better spelling and narrative-writing skills on the computer. *Journal of Computer Assisted Learning, 35*(1), 143-152. https://doi.org/10.1111/jcal.12323.
Vanhooren, S., & Wulftange, L. (2020). *De taalcompetente leraar: Een referentiekader voor taalcompetenties van leraren in Nederland en Vlaanderen*. Nederlandse Taalunie.
Verhoeven, L., & Vermeer, A. (2001). *Verantwoording Taaltoets Alle Kinderen (TAK)*. Cito.
Vescio, V., Ross, D., & Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education, 24*91), 80-91. https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.01.004.
Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
Wang, M-T., Degol, J. L., Amemiya, J., Parr, A., & Guo, J. (2020-b). Classroom climate and children's academic and psychological wellbeing: A systematic review and meta-analysis. *Developmental Review, 57*. https://doi.org/10.1016/j.dr.2020.100912.
Wang, M-T., Hofkens, T., & Ye, F. (2020-a). Classroom quality and adolescent student engagement and performance in mathematics: A multi-method and multi-informant approach. *Journal of Youth and Adolescence, 49*, 1987-2002. https://doi.org/10.1007/s10964-020-01195-0.
Wang, S., Rubie-Davies, C. M., & Meissel, K. (2020-b). The stability and trajectories of teacher expectations: Student achievement level as a moderator. *Learning and Individual Differences*, *78*. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2019.101819.
Wasik, B. A., & Hindman, A. H. (2013). Realizing the promise of open-ended questions. *The Reading Teacher, 67*(4), 302-311. https://doi.org/10.1002/trtr.1218.
Webb, N. M. (2009). The teacher's role in promoting collaborative dialogue in the classroom. *British Journal of Educational Psychology*, 79(1), 1-28. https://doi.org/10.1348/000709908X380772.
Whorrall, J., & Cabell, S. Q. Supporting children's oral language development in the preschool

classroom. *Early Childhood Education Journal, 44*, 335-341. https://doi.org/10.1007/s10643-015-0719-0.

Wijnands, A, Van Rijt, J., & Coppen, P-A. (2021). Learning to think about language step by step: A pedagogical template for the development of cognitive and reflective thinking skills in L1 grammar education. *Language Awareness, 30*(4), 317-335. https://doi.org/10.1080/09658416.2021.1871911.

Wijnands, A., & Echten, K. (2019). Over fijn gesneden groentes en luid zingende bussen: Gedifferentieerd leren nadenken over taalkwesties in vwo-5. In A. Mottart & S. Vanhooren (Red.), *33ste HSN-Conferentie* (pp. 267-270). Skribis.

Willems, I., & Van den Bossche, P. (2019). Lesson Study effectiveness for teachers' professional learning: a best evidence synthesis. *International Journal for Lesson and Learning Studies, 8*(4), 257-271. https://doi.org/10.1108?IJLLS-04-2019-0031.

Willemsen, A., Gosen, M. N., Koole, T., & De Glopper, K. (2020). Teachers' pass-on practices in whole class discussions: how teachers return the floor to their students. *Classroom Discourse, 11*(4), 297-315. https://doi.org/10.1080/19463014.2019.1585890.

William, D., & Leahy, S. (2018). *Formatieve assessment integreren in de praktijk*. Bazalt.

Willingham, D. T. (2017). *The Reading Mind: a cognitive approach to understanding how the mind reads.* Jossey-Bass.

Wilschut, A., & Pijls, M. (2018). *Effecten van vakkenintegratie: Een literatuurstudie*. Hogeschool van Amsterdam, Kenniscentrum Onderwijs en Opvoeding.

Wisniewski, B., Zierer, K., & Hattie, J. (2020). The power of feedback revisited: A meta-analysis of educational feedback research. *Frontiers in Psychology, 10*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.03087.

Wright, S. C., & Tropp, L. R. (2005). Language and intergroup contact: Investigating the impact of bilingual instruction on children's intergroup attitudes. *Group Processes and Intergroup Relations, 8*, 309-328. https://doi.org/10.1177/1368430205053945.

Wurth, A., Tigelaar, D. E., Hulshof, H., De Jong, J., & Admiraal, W. (2019). Key elements of L1-oral language teaching and learning in secondary education. A literature review. *L1-Educational Studies in Language and Literature, 19*, 1-23. https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2019.19.01.15.

Zunshine, L. (2006). *Why we read fiction: Theory of mind and the novel*. The Ohio State University Press.