



Universiteit Antwerpen  
Faculteit Sociale Wetenschappen

MASTERPROEF

Academiejaar 2022 – 2023

## BIJ WIJZE VAN LEZEN

Een documentanalyse van kenmerken effectieve didactiek begrijpend lezen  
in Vlaamse taalmethodes lager onderwijs

Ellie Lefèvre

20183566

Master in de Opleidings- en Onderwijswetenschappen

Promotor: Prof. dr. Jan Vanhoof

Medebeoordelaar: Prof. dr. Sven De Maeyer

Masterproef voorgelegd met het oog op het behalen van de graad van  
Master in Opleidings- en Onderwijswetenschappen

Deze masterproef is een examendocument dat niet werd gecorrigeerd voor eventueel vastgestelde fouten. In publicaties mag naar dit werk worden gerefereerd, mits schriftelijke toelating van de promotor(en) vermeld op deze titelpagina.

## SAMENVATTING

### Abstract Nederlands

Het leesniveau van leerlingen staat hoog op de Vlaamse onderwijsagenda. Leesvaardigheid is niet alleen een belangrijke voorspeller voor onderwijssucces maar ook een hefboom voor maatschappelijke participatie. Ondanks het belang en de relevantie van begrijpend lezen blijkt uit onderzoek, zoals PIRLS 2021, dat de leesresultaten bij Vlaamse leerlingen fors dalen. Recente studies hebben een aantal kenmerken van effectief leesonderwijs geïdentificeerd. De uitdaging bestaat erin om een transfer te maken van deze wetenschappelijke inzichten naar de klasvloer. Taalmethodes kunnen een belangrijke rol vervullen om effectief leesonderwijs te implementeren in de praktijk. In Vlaanderen maakt het merendeel van de scholen immers gebruik van een taalmethode. Tot op heden is onderzoek over begrijpend lezen in taalmethodes onderbelicht en ontbreekt een kader om de kwaliteit van begrijpend leesonderwijs in taalmethodes na te gaan. Dit onderzoek komt tegemoet aan deze lacune door een kwaliteitskader te ontwikkelen bestaande uit acht essentiële criteria of kenmerken voor effectief leesonderwijs: de aanwezigheid in taalmethodes van i) gerichte lesdoelen, ii) betekenisvolle leesdoelen, iii) brede thema's om een langere periode rond te werken, iv) een brede waaier aan tekstsoorten en kennis van tekststructuren, v) rijke teksten, vi) actief uitbreiden van woordenschat, vii) leesstrategieën en viii) integratie van lezen met schrijven en spreken. Het onderzoek brengt in kaart in hoeverre kenmerken van effectief leesonderwijs geïntegreerd zijn in courante Vlaamse taalmethodes. Data werden verzameld uit 18 lessen uit drie Vlaamse taalmethodes van het zesde leerjaar. De lessen werden gekwantificeerd aan de hand van een codeerhandleiding met per kenmerk vier nauwkeurig beschreven categorieën. De resultaten geven weer dat er in onze huidige taalmethodes voor een aantal kenmerken nog (veel) marge is voor verbetering. Uit de analyse blijkt bovendien dat er verschillen zijn tussen de taalmethodes. Voor de praktijk betekent dit dat uitgevers van taalmethodes met het kwaliteitskader aan de slag kunnen gaan om hun methodes te optimaliseren.

### Kernwoorden

begrijpend lezen, taalmethodes, lager onderwijs, documentanalyse

## Abstract Engels

Reading is an important topic on the educational agenda. Reading proficiency is not only an important predictor of educational success but also leverage for social participation. Despite the importance and relevance of reading comprehension, research such as PIRLS 2021 reveals a substantial decline for reading achievement among Flemish students. Recent studies mainly focus on characteristics of effective reading education. The challenge is to transfer these scientific insights to the teaching practice. Language textbooks can play an important role in implementing effective reading education in practice. In Flanders, the majority of primary schools use a language textbook. Until now, research on reading comprehension in textbooks is underexplored and a framework to assess the quality of reading comprehension education in language textbooks is lacking. This study therefore develops a quality framework consisting of eight criteria: i) focused lesson objectives, ii) meaningful reading objectives, iii) broad themes to work around for a longer period of time, iv) a wide range of text types and knowledge of text structures, v) rich texts, vi) active expansion of vocabulary, vii) reading strategies, and viii) integration of reading with writing and speaking. The quality framework maps the extent to which features of effective reading instruction are integrated into current Flemish language textbooks. Data were collected from 18 lessons from 3 current Flemish language methods for the sixth grade. The lessons from the manuals were quantified using a coding guide with four precisely described categories per characteristic. The results illustrate which characteristics require improvement. The analysis also reveals differences between the textbooks. This implies that publishers can use the quality framework to enhance their textbooks.

### Keywords

Reading comprehension, textbooks, primary education, document analysis

## BIJ WIJZE VAN LEZEN

### LEZEN ALS SPRINGPLANK

*Het is een woelige tijd voor ons leesonderwijs. Uit recent PIRLS onderzoek, de internationale barometer voor begrijpend lezen in het lager onderwijs, blijkt dat de leesresultaten bij onze Vlaamse leerlingen dramatisch zijn. In vergelijking met andere West-Europese landen leveren de Vlaamse 10-jarigen de op een na zwakste prestatie. Onze kinderen lezen minder goed en minder graag. Nochtans is lezen een springplank voor zowel hun schoolcarrière als hun latere (professionele) leven. We krijgen immers dagelijks veel (digitale) informatie op ons bord. Leesvaardigheid is belangrijker dan ooit en vraagt leesonderwijs van de bovenste plank!*

In recent onderzoek werden de belangrijkste kenmerken van effectief leesonderwijs al in kaart gebracht. De uitdaging bestaat erin om deze wetenschappelijke inzichten tot op de klasvloer te krijgen. Taalmethodes kunnen hierin een belangrijke rol spelen, zeker als je weet dat het 92% van de leraren gebruik maakt van een taalmethode. Hoe is het gesteld met de kwaliteit van onze taalmethodes op vlak van begrijpend lezen?

### ROL VAN TAALMETHODES

In dit onderzoek werden in totaal 18 lessen van *Taalkanjers* (Plantyn), *Talent* (VAN IN) en *Studio Taal* (Zwijsen) geanalyseerd aan de hand van een kwaliteitskader bestaande uit acht kenmerken die essentieel zijn voor effectief leesonderwijs. Kennis fungeerde hierin als rode draad. Over het algemeen scoren de taalmethodes betrekkelijk goed wat betreft het formuleren van gerichte leesdoelen, het aanbieden van een rijke waaier van tekstsoorten en het werken met inhoudelijk rijke teksten. Wanneer het gaat over het inzetten van leesstrategieën en het integreren van lezen met schrijven en spreken, zijn er aanzetten in de taalmethodes maar deze kunnen sterker uitgewerkt worden door meer in te zetten op instructie en modeling. Methodes besteden verder ook aandacht aan interactie maar de uitdaging is hier om voldoende diepgang te brengen om tot kwalitatieve interactie te komen. Taalmethodes tonen vooral lacunes op vlak van het actief uitbreiden van woordenschat en het werken met brede thema's. Ze kunnen ook nog verbeteren door meer te werken aan kennis van tekststructuur, door betekenisvolle leesdoelen te formuleren en door te werken met authentieke teksten.

### ROL VAN LERAREN

Taalmethodes willen leraren zoveel mogelijk ondersteunen in het leesvaardig maken van leerlingen. Opvallend is dat de handleidingen de lessen heel gedetailleerd voor -en uitschrijven. De vraag is of dit de gepaste benadering is. Uit onderzoek blijkt leraren zich op vlak van begrijpend lezen meer moeten professionaliseren. Taalmethodes kunnen hierin een belangrijke rol opnemen, al vraagt dit misschien een omdenken van hun aanpak. Door elke les volledig uit te schrijven, moeten leraren schijnbaar zelf niet meer nadenken over de didactiek begrijpend lezen. Het volgen van voorgekauwde lessen heeft namelijk het risico dat leraren zelf minder nadenken en minder de achterliggende didactische principes meekrijgen. Hierdoor ontstaat mogelijk spanning tussen het slaafs blijven volgen van een taalmethode en het kunnen inspelen op de reële noden, capaciteiten en interesses van de leerlingen in hun klas om ze tot leesbegrip te laten komen.

In plaats van vast gebetonnerde lessen kunnen de taalmethodes bijvoorbeeld voldoende rijke teksten en tekstsoorten aanbieden rond een breed thema waarrond minstens zes weken gewerkt kan worden (Houtveen et al., 2019; Snel, 2022). Leraren kunnen dan zelf een keuze maken uit een aantal teksten en tekstsoorten in functie van het thema, de interesses van de leerlingen en de actualiteit.

### GROTERE GRIP OP LEESBEGRIP

#### KWALITEITSKADER BEGRIJPEND LEZEN

Om leraren te ondersteunen in de didactiek is het belangrijk dat de taalmethodes effectieve kaders naar voren schuiven met een duiding van de didactiek, de manier waarop leerlingen strategieën kunnen inzetten en hoe de leraar hierover instructie kan geven, modelleren en leerlingen kan ondersteunen bij het inoefenen. Met didactiek wordt dan onder meer leesstrategieën, woordenschat, het bepalen van een leesdoel, het integreren van lezen met schrijven, lezen met spreken en interactie bedoeld.

Om dit te realiseren en de kwaliteit van de handleidingen te verhogen kunnen uitgeverij terugvallen op het kwaliteitskader begrijpend lezen voor taalmethodes. De kenmerken hangen onderling sterk samen waardoor het geheel meer is dan de som van de afzonderlijke delen. Met andere woorden, het kader is niet bedoeld om door uitgeverij louter als checklist gebruikt te worden. Het kader biedt een springplank voor uitgeverij om samen met leraren tot sterk en kwaliteitsvol leesonderwijs te komen.

Meer info:

Ellie Lefèvre

Promotor: Prof. dr. Jan Vanhoof

ellie\_lefèvre@hotmail.com

jan.vanhoof@uantwerpen.be

# INHOUDSTAFEL

<b>SAMENVATTING</b>	<b>II</b>
ABSTRACT NEDERLANDS	II
ABSTRACT ENGELS	III
<b>BLOGPOST</b>	<b>IV</b>
<b>INHOUDSTAFEL</b>	<b>V</b>
<b>1 PROBLEEMSTELLING</b>	<b>1</b>
<b>2 THEORETISCH KADER</b>	<b>4</b>
2.1 LEESVAARDIGHEID	4
2.2 EFFECTIEVE DIDACTIEK BEGRIJPEND LEZEN VOOR TAALMETHODES	5
2.3 KENMERKEN EFFECTIEVE LEESDIDACTIEK IN TAALMETHODES LAGER ONDERWIJS	6
2.3.1 KENNIS ALS RODE DRAAD	7
2.3.2 GERICHTE LESDOELEN BEGRIJPEND LEZEN	8
2.3.3 LEZEN VERBINDEN AAN EEN BETEKENISVOL LEESDOEL	9
2.3.4 BREDE THEMA'S OM EEN LANGERE PERIODE ROND TE WERKEN	9
2.3.5 EEN BREDE WAAIER AAN TEKSTSOORTEN AANBIEDEN EN KENNIS VAN TEKSTSTRUCTUREN BEVORDEREN	10
2.3.6 WERKEN MET RIJKE TEKSTEN	11
2.3.7 INZETTEN OP HET ACTIEF UITBREIDEN VAN WOORDENSCHAT	12
2.3.8 INZETTEN OP LEESSTRATEGIEËN	14
2.3.9 STIMULEREN VAN DE INTEGRATIE VAN LEZEN MET SPREKEN EN SCHRIJVEN	15
<b>3 METHODOLOGIE</b>	<b>17</b>
3.1 ONTWIKKELING KWALITEITSKADER	17
3.2 STEEKPROEF	21
3.2.1 TAALMETHODES	21
3.2.2 THEMA'S EN LESSEN BEGRIJPEND LEZEN	22
3.3 ANALYSE	23

<b>4 RESULTATEN</b>	<b>25</b>
4.1 GERICHTE LESDOELEN BEGRIJPEND LEZEN	26
4.2 LEZEN VERBINDEN AAN EEN BETEKENISVOL LEESDOEL	28
4.3 BREDE THEMA'S OM EEN LANGERE PERIODE ROND TE WERKEN	29
4.4 EEN RIJKE WAAIER VAN TEKSTSOORTEN AANBIEDEN EN KENNIS VAN TEKSTSTRUCTUREN BEVORDEREN	31
4.5 WERKEN MET RIJKE TEKSTEN	33
4.6 INZETTEN OP HET ACTIEF UITBREIDEN VAN WOORDENSCHAT	34
4.7 INZETTEN OP LEESSTRATEGIEËN	37
4.8 STIMULEREN VAN DE INTEGRATIE VAN LEZEN MET SCHRIJVEN EN SPREKEN	38
4.9 OVERZICHT PER TAALMETHODE	41
<b>5 CONCLUSIE EN DISCUSSIE</b>	<b>44</b>
5.1 CONCLUSIE	44
5.1.1 KENMERKEN VAN EFFECTIEF LEESONDERWIJS DIE VOLDOENDE GEÏNTEGREERD ZIJN IN DE VLAAMSE TAALMETHODES	44
5.1.2 VERBETERPUNTEN VOOR DE INTEGRATIE VAN KENMERKEN VAN EFFECTIEF LEESONDERWIJS IN DE VLAAMSE TAALMETHODES	46
5.2 DISCUSSIE	47
<b>6 REFERENTIELIJST</b>	<b>50</b>
<b>7 BIJLAGEN</b>	<b>56</b>
7.1 OVERZICHT TAALMETHODES LAGER ONDERWIJS VLAANDEREN	56
7.2 CODEERHANDLEIDING	58
7.3 CODEBOOM ANALYSEFASE	69

## LIJST VAN TABELLEN

TABEL 1	KWALITEITSKADER TAALMETHODES LESSEN BEGRIJPEND LEZEN	18
TABEL 2	OVERZICHT IN VLAANDEREN GEBRUIKTE TAALMETHODES ROND BEGRIJPEND LEZEN VOOR ZESDE LEERJAAR	22
TABEL 3	OVERZICHT STEEKPROEF	23
TABEL 4	TOTALE RESULTATEN VOOR DE LESSEN VAN DE TAALMETHODES PER CRITERIUM	25
TABEL 5	OVERZICHT AANTAL LESSEN PER METHODE VOOR 'GERICHTE LESDOELEN BEGRIJPEND LEZEN' (CRITERIUM 1)	26
TABEL 6	OVERZICHT AANTAL LESSEN PER METHODE VOOR 'BETEKENISVOLLE LEESDOELEN' (CRITERIUM 2)	28
TABEL 7	OVERZICHT AANTAL LESSEN PER METHODE VOOR 'BREDE THEMA'S' (CRITERIUM 3)	29
TABEL 8	OVERZICHT AANTAL LESSEN PER METHODE VOOR 'TEKSTSOORTEN EN TEKSTSTRUCTUREN' (CRITERIUM 4)	31
TABEL 9	OVERZICHT 'WERKEN MET RIJKE TEKSTEN' (CRITERIUM 5)	33
TABEL 10	OVERZICHT AANTAL LESSEN PER METHODE VOOR 'UITBREIDEN VAN WOORDENSCHAT' (CRITERIUM 6)	34
TABEL 11	OVERZICHT AANTAL LESSEN PER METHODE VOOR 'LEESSTRATEGIEËN' (CRITERIUM 7)	37
TABEL 12	OVERZICHT AANTAL LESSEN PER METHODE VOOR 'INTEGRATIE SCHRIJVEN EN SPREKEN' (CRITERIUM 8)	38
TABEL 13	OVERZICHT VAN DE SCORES VAN LESSEN PER METHODE PER CRITERIUM VOLGENS 4 CATEGORIEËN	43

## LIJST VAN FIGUREN

FIGUUR 1	KENMERKEN EFFECTIEVE LEESDIDACTIEK VOOR TAALMETHODES LAGER ONDERWIJS	7
----------	--	---

# 1 PROBLEEMSTELLING

Taalvaardigheid is niet weg te slaan uit de onderwijsactualiteit. Taalvaardig zijn in het Nederlands is voor alle leerlingen een cruciale voorwaarde voor onderwijssucces (Van Buel et al., 2017). Volgens de Commissie Beter Onderwijs heeft taalontwikkeling bovendien een enorme impact op het mentale welzijn, de economische ontwikkeling en de sociale mobiliteit van alle leerlingen. Het belang van taal komt dan ook terug in meerdere adviezen van de Commissie. Deze aanbevelingen benadrukken het belang om aandacht te besteden aan taalvaardigheid, literatuur, achterstand in de instructietaal en technisch, begrijpend en gemotiveerd lezen (Brinckman & Versluys, 2021).

Binnen taalontwikkeling oefent met name leesvaardigheid een grote invloed uit op het onderwijssucces van leerlingen. Minder leesvaardig zijn, zet het leren in andere leergebieden onder druk (Merchie et al., 2019; Oakhill et al., 2014; Pereira & Nicolaas, 2019). In leergebieden zoals mens & maatschappij, wetenschappen & techniek, muzische vorming en wiskunde, wordt er ook gebruik gemaakt van teksten (Onderwijsinspectie, 2020). Daarnaast wordt er in onze gedigitaliseerde samenleving voortdurend een beroep gedaan op het verwerken van informatie en het verwerven van kennis, wat leesvaardigheid noodzakelijk maakt om te participeren aan de samenleving. Leesvaardigheid draagt bij tot persoonlijke ontwikkeling en levenslang leren (Merchie et al., 2019; Onderwijsinspectie, 2020; Pereira & Nicolaas, 2019).

Ondanks het belang en de relevantie van begrijpend lezen blijkt uit internationaal en Vlaams onderzoek dat de resultaten op dit vlak dalen bij Vlaamse leerlingen. Zowel *Progress in International Reading Literacy Study* (PIRLS) 2016 (Tielemans et al., 2017) en PIRLS 2021 (Denies et al., 2023) als het Vlaams peilingonderzoek (Departement Onderwijs en Vorming, 2018) tonen aan dat het slecht gesteld is met de leesvaardigheid van leerlingen in het lager onderwijs. Uit PIRLS 2021, een internationale vergelijkende studie rond leesprestaties van leerlingen uit het vierde leerjaar, blijkt dat in vergelijking met andere West-Europese landen Vlaamse leerlingen enkel beter scoren dan leeftijdgenoten in Wallonië (Denies et al., 2023). Bovendien blijkt uit het Vlaams peilingonderzoek dat slechts 84% van de zesdejaars de eindtermen voor lezen behalen, een daling van 8% ten opzichte van de meting in 2013 (Departement Onderwijs en Vorming, 2018; Onderwijsinspectie, 2020). Volgens PISA 2018 zal deze neerwaartse trend doorzetten bij leerlingen uit het secundair onderwijs. Uit dit onderzoek blijkt dat één op vijf vijftienjarige leerlingen het basisniveau van leesvaardigheid niet halen (De Meyer et al., 2019).

De daling van de resultaten begrijpend lezen zet ons leesonderwijs op de onderwijsagenda. Dit resulteert in een aantal overheidsinitiatieven en enkele onderzoeken. De overheid initieert op basis van het



regerakkoord 2019–2024 volgende beleidsprojecten: het Leesoffensief<sup>1</sup> en bijbehorende campagne Vrienden voor het Lezen (2022), Project Effectief Leesonderwijs Doet Iedereen Excelleren (ELODIE)<sup>2</sup>, Project Taalintegratietrajecten<sup>3</sup>, Les in Lezen<sup>4</sup> en Lezen op School<sup>5</sup>. Daarnaast verschenen er in het Nederlandse taalgebied meerdere onderzoeken over lezen. Volgende twee onderzoeken richten zich op effectieve didactiek begrijpend lezen en brengen kenmerken van effectief leesonderwijs in kaart. Het gaat om i) een overzichtsstudie door Vlaamse onderzoekers in opdracht van de Vlaamse Onderwijsraad (Vlor) die verscheen in een wetenschappelijk eindrapport (Merchie et al., 2019) en een praktijkgerichte literatuurstudie (Gobyn et al., 2019) en ii) een literatuurstudie door Nederlandse onderzoekers in opdracht van de Nationaal Regieorgaan Onderzoek (NRO) en de Inspectie van het onderwijs (Houtveen et al, 2019). De Vlaamse Onderwijsinspectie (2020) onderzocht hoe de praktijk met deze didactiek aan de slag gaat. Uit een rapport van de Vlaamse Onderwijsinspectie (2020) blijkt dat minder dan de helft van de lagere scholen voldoet aan de kwaliteitsverwachting ‘de leraren hanteren een doordachte leesdidactiek’ (p. 21). Leraren zouden deze vakdidactiek kunnen verwerven en toepassen via gerichte professionaliseringsinitiatieven, via de taalmethodes die ze gebruiken in de klas en/of via de lerarenopleiding (Onderwijsinspectie, 2020). De uitdaging bestaat met andere woorden in het overbrengen van deze wetenschappelijke inzichten naar de klasvloer.

Taalmethodes kunnen een belangrijke rol vervullen in deze transfer. Volgens het Peilingsonderzoek (2018) blijkt dat in Vlaanderen 92% van de leraren uit lagere scholen gebruik maakt van een taalmethode voor lezen, waarbij 84% de taalmethode zelfs sterk volgt. Een taalmethode bepaalt zowel de inhoud, de hoeveelheid lessen, de didactiek als de evaluatie van de lessen begrijpend lezen (Surma et al., 2018). Het is met andere woorden belangrijk dat er in de gebruikte taalmethodes een empirisch onderbouwde didactiek gehanteerd wordt. In 2020 engageerden uitgeverij zich om de effectieve didactiek te integreren in hun taalmethodes (Onderwijsinspectie, 2020). Tot nu toe werd niet nagegaan of dit engagement zich daadwerkelijk vertaalde in een implementatie van de verschillende aspecten van een effectieve didactiek begrijpend lezen.

---

<sup>1</sup> Het Leesoffensief is een samenwerkingsverband tussen de departementen Onderwijs en Vorming, Cultuur, Jeugd en Media en Welzijn en overspant een breed netwerk met onder andere VRT, Literatuur Vlaanderen, Iedereen Leest vzw, de onderwijsverstrekkers, de Koninklijke Academie voor Nederlandse Taal en Letteren (KANTL) en de openbare bibliotheken.

<sup>2</sup> ELODIE is een project met als doel het ontwerpen van een praktijkgericht kader rond voorbereidend leesonderwijs voor leraren, schoolteams en lerarenopleiding.

<sup>3</sup> Het project Taalintegratietrajecten heeft als doel handvatten te bieden voor scholen waarbij alle leerlingen die daar baat bij hebben intensieve taalkansen krijgen voor de onderwijstaal.

<sup>4</sup> Les in Lezen is een project met als doel om leesbevorderende activiteiten op te zetten die de leesvaardigheid en leesmotivatie versterken.

<sup>5</sup> Lezen op School is een project in samenwerking met bibliotheken om zowel begrijpend lezen als de leesmotivatie te versterken.

Bovenvermeld recent onderzoek bracht kenmerken van effectief leesonderwijs in kaart. Onderzoek naar taalmethodes en begrijpend lezen is daarentegen schaars. Het ontbreekt aan een kwaliteitskader gebaseerd op de recente inzichten over leesonderwijs. In het kader van deze masterproef wordt er nagegaan in hoeverre taalmethodes lager onderwijs in Vlaanderen deze effectieve didactiek begrijpend lezen integreren. Meer specifiek focust dit onderzoek zich op courant gebruikte taalmethodes van het zesde leerjaar lager onderwijs. In het zesde leerjaar wordt verwacht dat technisch lezen verworven is en plaats maakt voor verdiepend en studerend lezen. Bovendien moeten de eindtermen begrijpend lezen aan het einde van het zesde leerjaar behaald zijn.

In deze studie wordt een kwaliteitskader ontwikkeld dat in kaart brengt in hoeverre deze taalmethodes de *evidence-based* kenmerken voor begrijpend lezen integreren. Daarnaast kan dit kwaliteitskader ingezet worden als instrument door uitgevers bij het ontwikkelen of evalueren van hun eigen taalmethodes. Bovenstaande leidt tot de volgende onderzoeksvragen:

- In hoeverre zijn kenmerken van effectief begrijpend leesonderwijs geïntegreerd in courante taalmethodes voor het zesde leerjaar lager onderwijs?
- Waarin verschillen deze methodes?

## 2 THEORETISCH KADER

### 2.1 Leesvaardigheid

Leesvaardigheid is een ruim begrip en beslaat een breed veld van deelvaardigheden. Zo zijn er voorbereidende leesvaardigheden (mondelinge en schriftelijke vaardigheden), technisch lezen (vlot en vloeiend lezen), begrijpend lezen, algemene leesvaardigheid en leesmotivatie (Geudens et al., 2022). Voorbereidende vaardigheden leggen de basis voor leesvaardigheid. Jonge kinderen leren in een rijke taalomgeving luisteren en spreken in communicatieve situaties en verwerven in een rijke leeromgeving voorbereidende schriftelijke vaardigheden zoals ‘lezen’ van prentenboeken en pictogrammen decoderen. Later starten kinderen met het omzetten van geschreven taal in gesproken taal. Daar waar bij vlot lezen de focus ligt op het omzetten van letters, woorden en zinnen, ligt bij vloeiend lezen de focus op lezen op tempo en met een gepaste expressie. Hierin tonen kinderen dat ze voldoende vlot kunnen decoderen om aandacht te kunnen besteden aan het begrip van de tekst en dat ze de inhoud van de tekst voldoende begrijpen om er een gepaste intonatie bij te gebruiken (Geudens et al., 2022). Begrijpend lezen omvat het toekennen van betekenis aan de geschreven taal (Geudens et al., 2022; Mullis et al., 2015). Algemene leesvaardigheid is een combinatie van voorbereidende vaardigheden, technisch en begrijpend lezen. Tot slot loopt leesmotivatie transversaal doorheen het proces van leesvaardigheid. Naast cognitieve aspecten spelen ook affectieve aspecten een rol bij lezen. Onder leesmotivatie verstaat men de redenen of motieven om te lezen (Geudens et al., 2022).

In deze masterproef ligt de focus op begrijpend lezen. In de literatuur vinden we verschillende definities, kaders en modellen van begrijpend lezen terug. Dit hoofdstuk belicht de definities uit het PIRLS-onderzoek en het onderzoeksproject ‘Les in Lezen’<sup>6</sup>. Het PIRLS-rapport hanteert de definitie van Mullis en collega’s (2015), met name “de vaardigheid [...] om geschreven taal te begrijpen en te gebruiken, zoals vereist door de maatschappij en/of het individu. Lezers kunnen betekenis construeren uit teksten van verschillende vormen. Ze lezen om te leren, om deel te nemen aan leesgroepen op school en in het alledaagse leven en voor het plezier” (Mullis & Martin, 2015, p. 12; Tielemans et al., 2017). Geudens et al. (2022) omschrijven begrijpend lezen als “de vaardigheid om kennis, context en (technische) leesvaardigheid in te zetten om tot tekstbegrip te komen” (p. 13).

Beide onderzoeken omschrijven begrijpend lezen als een vaardigheid om begrip toe te kennen aan geschreven taal. Mullis et al. (2015) benadrukken in hun definitie de finaliteit van lezen daar waar Geudens et al. (2022) veel belang hechten aan alle deelvaardigheden en voorwaarden om tot leesbegrip te komen.

---

<sup>6</sup> Les in Lezen is een onderzoeksproject over effectief leesonderwijs in opdracht van de Vlaamse Overheid. Het gaat om een samenwerking tussen Thomas More, Odisee en Universiteit Antwerpen.

Begrijpend lezen is een complex en veelomvattend proces omwille van het samenspel van vaardigheden zoals vlot en vloeiend lezen, kennis van woordenschat en mondelinge taal. Naast het technisch lezen moet de lezer de tekst ook kunnen begrijpen en interpreteren (Geudens et al., 2022). De kern van begrijpend lezen bestaat met andere woorden uit het zien van samenhang in een tekst door het leggen van verbanden tussen informatie uit de tekst en achtergrondkennis van de lezer (Houtveen & Van Steensel, 2022; Kintsch, 1998).

Hoewel in sommige onderzoeken de term leesvaardigheid een brede waaier aan deelvaardigheden omvat, hanteert het PIRLS-rapport (2021) leesvaardigheid in de betekenis van begrijpend lezen. In dit onderzoek wordt de term leesvaardigheid ook gebruikt om het over begrijpend lezen te hebben.

## 2.2 Effectieve didactiek begrijpend lezen voor taalmethodes

Er bestaat veel onderzoek naar lezen en effectieve leesdidactiek. In het Nederlandse taalgebied zijn er recent een aantal reviews gepubliceerd die als basiskaders worden gehanteerd door verscheidene onderwijsactoren, zoals uitgevers van taalmethodes en de onderwijsinspectie. Om die reden staan de basiskaders centraal in deze studie. Hieronder worden deze reviews kort toegelicht.

- *Effectieve eigentijdse begrijpend leesdidactiek in het basisonderwijs* (Merchie et al., 2019)<sup>7</sup>

Naar aanleiding van de dalende resultaten van onze Vlaamse leerlingen op leesbegrip werd dit onderzoek uitgevoerd in opdracht van de Vlor. *Sleutels voor effectief begrijpend lezen* (Gobyn et al., 2019) is een praktijkgerichte vertaling van bovenstaand onderzoeksrapport waarbij de belangrijkste bevindingen uit de review worden samengevat. Aan de hand van vijf sleutels biedt het een concrete aanpak voor het integreren van begrijpend leesonderwijs in de klas- en schoolpraktijk.<sup>8</sup> Uitgevers en andere stakeholders in Vlaanderen hanteren dit kader sindsdien als leidraad.

- *De vele kanten van leesbegrip* (Houtveen et al., 2019)<sup>9</sup>

In deze literatuurstudie onderscheiden Houtveen et al. (2019) negen kernelementen van effectief onderwijs in begrijpend lezen. Hierbij aansluitend is er onder redactie van Houtveen & Van Steensel (2022) eveneens een praktijkpublicatie verschenen. *De zeven pijlers van onderwijs in begrijpend lezen* bestaat uit hoofdstukken geschreven door leesexperts uit Nederland en Vlaanderen. Het behandelt de factoren van leesbegrip en hoe deze te implementeren in de klas- en schoolpraktijk.

<sup>7</sup> De onderzoeksrapporten *Effectieve, eigentijdse begrijpend leesdidactiek in het basisonderwijs* (Merchie et al., 2019) en *Sleutels voor effectief begrijpend lezen* (Gobyn et al., 2019) kwamen tot stand in opdracht van de Vlor. Beide werden uitgevoerd door het Centrum voor Taal en Onderwijs (KU Leuven) en de vakgroep Onderwijskunde (Ugent).

<sup>8</sup> Het project Sleutel 6 is een onderzoeks- en ontwikkelproject van het Centrum voor Taal en Onderwijs en uitgeverij Plantyn. Binnen dit project wordt een leerlingvolgsysteem in een digitale omgeving ontwikkeld voor het opvolgen van het begrijpend-leesontwikkeling. De resultaten worden verwacht tegen begin 2024 ([SLEUTEL 6: naar een 'breed' en digitaal leerlingvolgsysteem van begrijpend lezen in de basisschool - Centrum voor Taal en Onderwijs \(kuleuven.be\)](#)).

<sup>9</sup> *De vele kanten van leesbegrip* (Houtveen et al., 2019) kwam tot stand in opdracht van de NRO.

- *Les in Lezen* (Geudens et al., 2022)

Les in Lezen is een systematische meta-review van effectief leesonderwijs in het basis- en secundair onderwijs die de verschillende componenten van lezen en hun onderlinge samenhang beschrijft. Uit dit onderzoek blijkt dat voorbereidende leesvaardigheden, technisch lezen, woordenschat en (kennis) van de mondelinge taal belangrijke voorspellers zijn om tot leesbegrip te komen.

- *Criterialijst voor rijke teksten* (Taalunie, 2022)

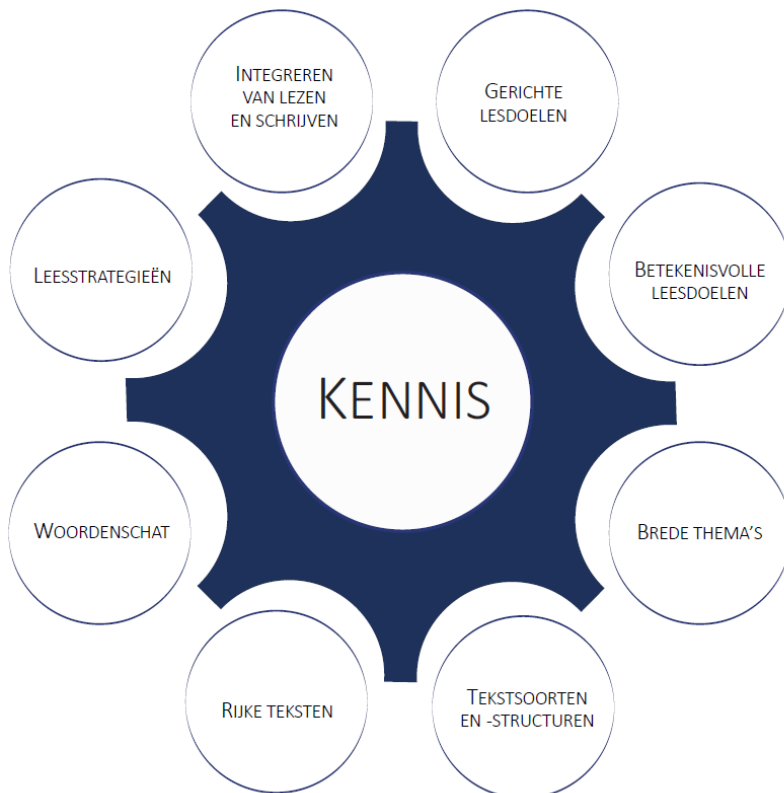
De Nederlandse Taalunie lanceerde met [www.rijketeksten.org](http://www.rijketeksten.org) een platform om het belang van rijke teksten in de kijker te zetten. Rijke teksten zijn authentiek en bevatten een heldere structuur, rijke zinsbouw en woordenschat. Het aanbieden van rijke teksten bevordert het leesbegrip bij leerlingen.

### 2.3 Kenmerken effectieve leesdidactiek in taalmethodes lager onderwijs

De volgende paragrafen in dit hoofdstuk belichten acht kenmerken die, volgens de eerdergenoemde basiskaders, bepalend zijn voor effectief begrijpend lezen en dus ook moeten meegenomen worden in taalmethodes lager onderwijs. In deze masterproef is gekozen voor een bepaalde kijk op begrijpend lezen. Er wordt gekeken naar hoe er in taalmethodes gebruik gemaakt wordt van didactiek begrijpend lezen. Figuur 1 visualiseert de acht kenmerken als een mogelijk schijfje van een *viewmaster*. Er kan ingezoomd worden op elk kenmerk. In het midden van het schijfje staat kennis omdat kennis de rode draad is binnen de didactiek effectief leesonderwijs voor taalmethodes. Dit wordt in paragraaf 2.3.1 verder toegelicht. Er bestaan nog andere schijfjes zoals het opvolgen van lezerskenmerken, de rol van de leraar, monitoring en evaluatie, maar deze vallen buiten de focus van dit onderzoek. De acht kenmerken vormen in hoofdstuk drie de basis van het eigen ontwikkeld kwaliteitskader voor de evaluatie van de taalmethodes. De kenmerken zijn in samenhang te bekijken en dienen geïntegreerd ingezet te worden in taalmethodes. Elk van deze kenmerken wordt in de volgende paragrafen verder uitgediept.

**Figuur 1**

*Kenmerken effectieve leesdidactiek voor taalmethodes lager onderwijs*



### 2.3.1 Kennis als rode draad

Een belangrijke opdracht voor het onderwijs is dat leerlingen teksten lezen om kennis over een bepaald onderwerp op te bouwen en uit te breiden. Kortom, ze leren van teksten (Houtveen et al., 2019; Houtveen & Van Steensel, 2022; van Moort et al., 2022). Omgekeerd hangt leesbegrip af van de voorkennis van de lezer over een bepaald onderwerp en de in de tekst gebruikte woordenschat. Zo zullen lezers een tekst vlotter kunnen lezen, begrijpen en verwerken naarmate zij meer weten over een bepaald onderwerp. Lezers kunnen hun kennis verder opbouwen door (nieuwe) informatie uit de tekst te integreren in hun achtergrondkennis (Houtveen et al., 2019; Houtveen & Van Steensel, 2022; Kintsch, 1998; Snel, 2022).

Om een tekst te begrijpen, moet je als lezer verbanden leggen tussen elementen die niet altijd expliciet in de tekst staan en waarbij een beroep moet worden gedaan op achtergrondkennis (Kintsch, 1998). Lezers verschillen op vlak van hun voorkennis over het onderwerp (kwantiteit van kennis) en de mate van correctheid (kwaliteit van kennis) (van Moort et al., 2022). Achtergrondkennis wordt mentaal gerepresenteerd in gestructureerde semantische kennisnetwerken die bestaan uit concepten die op hun beurt verbonden zijn met andere concepten door middel van associaties tussen die concepten (Anderson,

1983). De concepten zijn als het ware knooppunten in het netwerk, de lijnen die de concepten verbinden, staan voor de relaties tussen concepten. De concepten zijn geordend volgens categorieën en hebben een hiërarchische structuur (van Moort et al., 2022).

Een voorbeeld uit het verhaal ‘Lampje’ van Annet Schaap:

“Eigenlijk heet ze Emilia. Maar dat was ook haar moeders naam geweest. En vroeger vond haar vader het lastig dat er altijd twee mensen opkeken als hij riep en later wilde hij de naam nooit meer horen. Dus noemt hij haar Lampje.

‘Maar een licht ben je niet, Lampje,’ zegt hij altijd, als ze iets vergeet of ergens over struikelt, en meestal net met hete soep of zo.

Lampje klimt naar boven met de laatste lucifer. Ze moet heel voorzichtig zijn, hij mag niet uitgaan voor het licht aan is, want dan ... Scheepswrakken en een boze vader. Wat erger zou zijn, weet ze niet” (p. 10).

In dit fragment moet de lezer zelf verbanden leggen tussen elementen die niet expliciet in de tekst staan. Zo gaat de auteur uit van voldoende achtergrondkennis bij de lezer om het verband te kunnen leggen tussen de laatste lucifer die het licht in de vuurtoren moet aansteken en het gevaar als de lucifer uitgaat voor het licht ontsteekt. Geen licht in de vuurtoren zou als gevolg hebben dat schepen tegen de rotsen botsen en vergaan. Dit wordt in de tekst omschreven als scheepswrakken. De lezer moet zijn netwerk aanspreken rond (historische) vuurtorens waarin het licht werd aangestoken door vuur en de functie van deze vuurtorens. Vuurtorens vormden met hun licht een signaal voor scheepvaarders om te vermijden dat ze tegen rotsen botsen. Leerlingen met een steviger en gedetailleerder netwerk met meer verbindingen tussen de verschillende elementen in hun referentiekader, zullen de inferentie vollediger en daardoor ook correcter kunnen begrijpen.

### 2.3.2 Gerichte lesdoelen begrijpend lezen

Lesdoelen formuleren wat de leraar wil bereiken met de leerlingen, wat hij wil aanleren, wat ze aan het einde van het leerproces kennen, kunnen en eventueel willen. Kortom, lesdoelen begrijpend lezen formuleren deelprocessen, -vaardigheden en -strategieën die kinderen tot betere begrijpende lezers doet uitgroeien (Schiepers et al., 2022).

De eindtermen formuleren de (minimum)doelen als volgt (Avohoks, z.d.):

1. Informatie kunnen achterhalen in schema's, instructies, tabellen en artikels uit voor hen bestemde tijdschriften;

2. Informatie kunnen ordenen die voorkomt in voor hen bestemde verhalen en school- en studieteksten, instructies bij schoolopdrachten, kinderromans, dialogen, gedichten, kindertijdschriften en jeugdcyclopedieën;
3. Informatie kunnen beoordelen die voorkomt in verschillende voor hen bestemde brieven of uitnodigingen, en reclameteksten die rechtstreeks verband houden met hun leefwereld.

De doelen geven hiermee drie verwerkingsniveaus aan waarop kinderen met informatie moeten kunnen omgaan. De drie verwerkingsniveaus (beschrijven, structureren en beoordelen) stijgen in moeilijkheidsgraad. Wie informatie goed wil kunnen beoordelen, moet de tekst correct letterlijk begrijpen (beschrijven) en interpreteren (structureren/ordenen, waarbij kinderen samenhang zien in de tekst en verbanden kunnen leggen met hun eigen achtergrondkennis) (Avohoks, z.d.).

### 2.3.3 Lezen verbinden aan een betekenisvol leesdoel

Lezen is een middel om een ander doel te bereiken (Gobyn et al., 2019; Schiepers et al., 2020). Als leerlingen werken aan een voor hen relevant en interessant doel, leidt lezen vaak tot een concreet eindresultaat en biedt het voldoende uitdaging zodat leerlingen aan hun leescompetentie werken. Het lezen van een tekst is in dat geval een middel om een relevante taak op te lossen. Dat noemen we lezen met een functioneel doel. Wanneer de leraar de leerlingen het leesdoel actief laat verkennen, beïnvloedt dit de relevantie van de taak en bijgevolg de leesmotivatie positief (Schiepers et al., 2020). Voorbeelden van functionele leesdoelen zijn: het beantwoorden van een onderzoeksvraag bij een thema door na het lezen van een tekst een eigen tekst te schrijven, een presentatie te maken over een onderwerp of het schrijven van een werkstuk (Houtveen et al., 2019; Houtveen & Van Steensel, 2022). Door het stellen van zulke betekenisvolle leestaken ervaren lezers de noodzaak om de teksten niet alleen te lezen maar ook actief te verwerken. Lezen voor een doel verhoogt dus de betrokkenheid, de motivatie en het leren (Houtveen et al., 2019).

### 2.3.4 Brede thema's om een langere periode rond te werken

Zoals eerder beschreven wordt tekstbegrip in grote mate beïnvloed door de kennis die de lezer al heeft over een onderwerp. Indien de lezer over veel kennis beschikt, dan komt leesbegrip vaak automatisch tot stand. (Houtveen et al., 2019; Kintsch, 1998). De automatisering kan plaatsvinden door langdurig te werken rond eenzelfde thema. Zo krijgen leerlingen de mogelijkheid om kennis op te bouwen zodat begrip groeit. Thematisch werken leent zich hiertoe mits het om brede, betekenisvolle thema's gaat (Houtveen & Van Steensel, 2022).

Een breed thema moet inhoudelijk voldoende rijk en sterk uitgewerkt zijn, zodat leerlingen doelgericht kennis kunnen opbouwen. Hiervoor sluit het thema bij voorkeur aan bij andere leergebieden en roepen de activiteiten en teksten verschillende meningen op (Houtveen et al., 2019; Houtveen & Van Steensel, 2022). Brede thema's lokken met andere woorden discussie en gesprek uit, waardoor lezen en spreken geïntegreerd



worden zodat leerlingen ook door interactie hun kennis verder opbouwen (Snel, 2022; zie ook § 2.3.9). Werken aan een breed thema impliceert bovendien dat er voldoende tijd moet worden besteed aan een thema. Door langdurig verschillende teksten of boek(en), zowel fictie als non-fictie, over eenzelfde onderwerp te lezen, krijgen leerlingen de ruimte om de samenhang tussen de aangeboden informatie in al zijn vormen te zien en zo kennis op te bouwen (Houtveen & Van Steensel, 2022). Hieruit volgt dat werken rond een breed thema een periode van zes à tien weken in beslag neemt (Houtveen & Van Steensel, 2022; Snel, 2022).

Een voorbeeld van een breed thema is de Tweede wereldoorlog. Leerlingen bouwen kennis op over de oorzaken en gevolgen van oorlog en wat oorlog betekent voor mensen. Aan de hand van dagboekfragmenten van Anne Frank of 'Oorlog in inkt' van Annemarie van den Brink komen kinderen in aanraking met verschillende aspecten en perspectieven van de oorlog. Schuilen, vluchten, een joodse vriendin hebben en honger zijn enkele voorbeelden. Ze kunnen ook informatie opzoeken uit een artikel van Kidsweek over oorlog en conflicten of via het boek 'De laatste reis van Aline Sax'. Dit boek bevat zowel informatieve als verhalende teksten over de Holocaust. Deze aanpak geeft voer voor een diepgaande discussie. Er kan een link gelegd worden met de actualiteit.

### 2.3.5 Een brede waaier aan tekstsoorten aanbieden en kennis van tekststructuren bevorderen

Uit onderzoek blijkt dat de hoeveelheid verschillende teksten die leerlingen lezen significant samenhangt met hun leesprestaties (Donahue, et al., 2001; Houtveen et al., 2019). Vaardig zijn in begrijpend lezen houdt in dat de lezer kan omgaan met een brede waaier aan tekstsoorten (Duke & Roberts, 2010; Houtveen et al., 2019). Zoals al vermeld in paragraaf 2.3.4 draagt het langdurig en veel lezen van verschillende teksten bij aan het opbouwen van kennis. Duke & Roberts (2010) benadrukken dat de variëteit aan tekstsoorten zich niet beperkt tot het genre (narratieve, informatieve en argumentatieve teksten) maar dat ook het medium (analoge of digitale teksten) van belang is.

Daarnaast blijkt dat kennis van tekststructuren een positief effect heeft op het tekstbegrip van leerlingen (Armbruster & Armstrong, 1993). Meyer et al. (1980) stellen bovendien dat kennis over tekststructuren lezers helpt om meer te onthouden van een tekst.

Voor verhalende teksten betekent dit dat de structuur wordt gekenmerkt door een setting, één of meerdere hoofdpersonages, een probleem en verschillende gebeurtenissen in functie van het oplossen van het probleem (Bogaerds-Hazenberg et al., 2022). Informatieve teksten zijn over het algemeen complexer omdat ze vaak nieuwe informatie bevatten, abstracter taalgebruik hanteren en de structuur over meer varianten beschikt dan bij verhalende teksten (Arfé et al., 2018; Bogaerds-Hazenberg, 2022). Bij informatieve teksten bestaat de tekststructuur uit het ordenen van de ideeën, de relaties tussen deze ideeën en kenmerkende

signaalwoorden (Bogaerds-Hazenberg, 2022; Pyle et al., 2017). Meyer (1975) onderscheidt vijf basisstructuren voor informatieve teksten:

- i) beschrijving;
- ii) vergelijking;
- iii) oorzaak-gevolg;
- iv) chronologie;
- v) probleem-oplossing.

Elk van deze structuren presenteert informatie op een eigen manier en maakt hiervoor gebruik van kenmerkende signaalwoorden. Voorbeelden van signaalwoorden bij een vergelijking: ‘evenals’, ‘allebei’, ‘echter’.

In het licht hiervan is het dus belangrijk om in taalmethodes instructie over tekststructuren op te nemen en dit zowel op tekst- als zinsniveau (Bogaerds-Hazenberg et al., 2017, 2022; Geudens et al., 2022; Houtveen et al., 2019; Meyer et al., 2011). In het bijzonder voor zwakkere lezers is het van belang dat een tekst een duidelijke structuur heeft (Afré & Fajardo, 2018; Bogaerds-Hazenberg et al., 2017, 2022; Land, 2009).

### 2.3.6 Werken met rijke teksten

Rijke teksten zijn authentieke teksten over relevante, brede thema's die bij voorkeur aansluiten bij de leefwereld van de leerlingen en de lessen en waarbij de auteur zijn volle taalrijkdom inzet. Een tekst is authentiek wanneer die in zijn oorspronkelijke vorm is gepresenteerd. Concreet betekent dit dat de tekst niet is aangepast voor didactische doeleinden of op vlak van vormgeving.

Het thema van de tekst is relevant en van belang voor het echte leven en de echte wereld. Teksten hebben de volgende kenmerken: ze zijn opgebouwd volgens een heldere structuur, voorzien van een origineel taalgebruik en een rijke woordenschat. De hoofdstukken, alinea's en zinnen vormen samen een geheel. De zinsbouw varieert tussen enkel- en meervoudige zinnen. Daarnaast staan er signaal- en verbindingswoorden tussen de zinnen, alinea's en hoofdstukken. De tekst wordt ondersteund door passende illustraties of infografieken (Taalunie, 2022).

Recent staat het belang van het aanbieden van rijke teksten aan leerlingen sterk op de onderwijsagenda. Het aanbieden van vereenvoudigde teksten aan (zwakkere) leerlingen heeft een achteruitgang van leesbegrip als onbedoeld gevolg (Bosman et al., 2022). Het aanbieden van rijke teksten daarentegen stimuleert de taalontwikkeling en de kennisopbouw bij leerlingen doordat deze teksten aanzetten tot diep lezen en discussie. Leerlingen die meerdere rijke teksten over eenzelfde thema lezen, bouwen zo kennis over dit thema op. Leerlingen kunnen door deze teksten met elkaar te vergelijken hun kennis verdiepen en de informatie uit de teksten kritisch beoordelen. Rijke teksten zijn niet alleen een springplank voor woordenschatopbouw, spreek- en schrijfvaardigheid maar vooral voor begrijpend lezen. Rijke teksten zijn

dus breder inzetbaar dan louter in taallessen. Ook in vakken zoals mens en maatschappij kunnen leerlingen met rijke teksten aan de slag (Pereira & Rijckaert, 2021; Taalunie, 2022).

### 2.3.7 Inzetten op het actief uitbreiden van woordenschat

Een ander cruciaal aspect van begrijpend lezen is woordenschat. Samen met technisch lezen is woordenschat de grootste voorspeller voor begrijpend lezen (Geudens et al., 2022). Leerlingen die sterk zijn in begrijpend lezen blijken vaak een rijkere woordenschat te hebben dan zwakkere lezers en omgekeerd. Zonder voldoende woordkennis is het immers moeilijk om tot goed begrip van geschreven teksten te komen. Uit onderzoek blijkt dat leerlingen minimaal 95% van de woorden moeten kennen om te weten waar de tekst over gaat en dit percentage stijgt zelfs tot 98% van de woorden om tot tekstbegrip en leren te komen (Swart & Verhoeven, 2022). Het is dan ook belangrijk dat de eigenlijke tekst bijdraagt aan het uitbreiden van die woordenschat. Een rijke woordenschat stimuleert leesbegrip en helpt zo bij het opbouwen van kennis.

Binnen rijke woordenschat worden twee dimensies onderscheiden: de breedte en de diepte. Met de breedte van de woordenschat wordt het aantal woorden bedoeld dat een lezer kent en opgeslagen heeft in het geheugen waar de woordkennis wordt bewaard, het zogenaamde mentale lexicon (Swart & Verhoeven, 2022). Het aantal woorden waarover kinderen beschikken, stijgt exponentieel. Zo schat Vermeer (2001) dat kleuters ongeveer 3000 woorden passief kennen en dat leerlingen in het tweede leerjaar 6000 woorden kennen. Kinderen leren woorden vooral door te luisteren naar taal. Vanaf het tweede leerjaar neemt de woordenschat met ongeveer 3000 woorden per jaar toe en leren leerlingen nieuwe woorden voornamelijk via geschreven taal. In het zesde leerjaar kennen leerlingen gemiddeld 18.000 woorden.

Naast de hoeveelheid woorden waar leerlingen over beschikken, is het ook belangrijk dat de woorden en de bijhorende informatie kwaliteitsvol zijn opgeslagen in het geheugen. Er zijn gradaties van de mate waarin de lezer verbanden legt tussen woorden in het geheugen, een woord kan uitspreken, schrijven en er betekenis aan geven. De diepte van de woordenschat wordt voorgesteld als een aantal knooppunten en de verhouding tussen deze woorden of knooppunten (Swart & Verhoeven, 2022).

Gezien de sterke relatie tussen woordenschat en begrijpend lezen, heeft het uitbreiden van woordenschat een gunstig effect op begrijpend lezen (Swart & Verhoeven, 2022). Leerlingen leren impliciet en expliciet nieuwe woorden. Bij impliciet woordleren tijdens een taak gebruiken leerlingen informatie uit de context waardoor ze onbewust de betekenis achterhalen en bijgevolg nieuwe woorden leren. Zelfstandig lezen of deelnemen aan luister- of spreekactiviteiten zijn belangrijke vormen van impliciet woordleren (Swart & Verhoeven, 2022).

Bij expliciet woordleren worden nieuwe woorden bewust aangeleerd door een nieuw woord te voorzien van een definitie of kenmerken. Concreet kan de leraar tijdens het lezen kernwoorden toelichten. Hoewel uit onderzoek blijkt dat kinderen meestal nieuwe woorden leren door impliciet woordleren (Baumann, 2009;

Swart & Verhoeven, 2022) hebben expliciete woordenschatactiviteiten toegevoegde waarde (Swart & Verhoeven, 2009). Er worden twee vormen van expliciet woordleeronderwijs onderscheiden:

1. Het gericht aanbieden van de betekenis van nieuwe woorden. Het semantiseren van nieuwe woorden kan door de nieuwe woorden uit te leggen, ze uit te beelden door het concept zichtbaar te maken en door ze uit te breiden. Bij het uitbreiden van woorden worden nieuwe woorden gekoppeld aan een bepaald concept en worden meerdere woorden in relatie tot elkaar aangeboden. De betekenis van nieuwe woorden wordt verankerd door de nieuwe woorden te verbinden met enerzijds de voorkennis en het kennisnetwerk en anderzijds de netwerkopbouw van begrippen (Schiepers et al., 2022). Stahl en Nagy (2006) stellen echter dat het gericht aanleren van nieuwe woorden veel tijd in beslag neemt en daardoor beperkt is. Een leraar kan per jaar maximaal 375 woorden aanbrengen;
2. Het aanleren van woordleerstrategieën waarbij leerlingen zelf de betekenis van de voor hen onbekende woorden kunnen achterhalen (Swart & Verhoeven, 2022). Een voorbeeld hiervan is dat een lezer de structuur van een woord bekijkt, dit vervolgens in de context plaatst en zo tot een betekenis komt. Schiepers et al. (2022) onderscheiden zes woordleerstrategieën:
  - i) het belang van het woord nagaan in de tekst;
  - ii) het vergelijken met een bekend woord;
  - iii) het inzetten van de context;
  - iv) het analyseren van de woordopbouw;
  - v) het inzetten van vreemdetalenkennis;
  - vi) het raadplegen van een hulpbron.

Een voorbeeld uit het verhaal ‘Lampje’ van Annet Schaap:

“Hij kijkt toe hoe ze in de deuropening staat. Naast haar rafeljurk en dat piekerige haar, naar de bijna weggetrokken blauwe plek op haar wang, het verbandje op haar pols.” (p. 162)

Een strategie kan zijn om het woord ‘rafeljurk’ op te splitsen in twee woorden: rafel en jurk. De leerlingen kennen een jurk maar weten niet wat rafel betekent. Uit de context van de tekst kunnen ze afleiden dat de jurk er niet goed uit ziet.

Leerlingen verwerven woorden binnen en buiten de schoolcontext. Het gaat om taal die in het dagelijkse leven gebruikt wordt en taal die heel specifiek is voor een bepaald leergebied. Cummins (2008) maakt een onderscheid tussen dagelijks algemeen taalgebruik (DAT) en cognitief academisch taalgebruik (CAT). De alledaagse taal is vrij eenvoudig, concreet en geïntegreerd in de context. DAT dient als basis waarop wordt voortgebouwd om schooltaal te verwerven. De schooltaal bestaat uit enerzijds algemene school- en instructietaal en anderzijds uit algemene specifieke vaktaal (bv. broeikas effect binnen klimaat) (Schiepers et al., 2022). Gezien de schooltaal een fundament vormt voor het verder studiesucces van kinderen, is het belangrijk dat deze begrippen ook aan bod komen in de teksten voor leerlingen.

### 2.3.8 Inzetten op leesstrategieën

Leesbegrip verloopt automatisch indien de lezer over voldoende achtergrondkennis beschikt, zoals reeds beschreven in paragraaf 2.3.1. Wanneer dit niet het geval is, is het cruciaal dat lezers leesstrategieën kunnen inzetten om tot tekstbegrip te komen (Houtveen et al., 2019).

Leesstrategieën zijn mentale hulpmiddelen die een lezer doelgericht inzet om tekstbegrip op te bouwen, te bewaken en bij te sturen (Afflerbach & Cho, 2009; Rogiers et al., 2022). In de literatuur worden twee soorten leesstrategieën onderscheiden die lezers voor, tijdens en na het lezen kunnen inzetten, namelijk cognitieve en metacognitieve strategieën. Cognitieve strategieën ondersteunen het lezen van teksten en het tot begrip komen (Gobyn et al., 2019; Merchie et al., 2019; Rogiers et al., 2022). Voorbeelden hiervan zijn samenvatten, vragen stellen en visualiseren (Gobyn et al., 2019). Metacognitieve strategieën zijn gericht op het plannen, bewaken, herstellen en evalueren van de leestaak (Rogiers et al., 2020; Rogiers et al., 2022). Hieronder vallen onder andere het stellen van een leesdoel, tekstbegrip bewaken en evalueren van de leestaak (Gobyn et al., 2019). Cognitieve en metacognitieve leesstrategieën hangen onderling samen. Een lezer kan tijdens het lezen vaststellen dat hij moeilijkheden heeft om tot begrip te komen (metacognitief) en vervolgens gericht een strategie hanteren zoals bijvoorbeeld samenvatten of de betekenis van een moeilijk woord achterhalen (Rogiers et al., 2022).

Het bepalen van een leesstrategie is afhankelijk van:

1. Het leesdoel: om na te gaan of een tekst bruikbaar is voor een spreekbeurt volstaat het wellicht om de titel en tussentitels te lezen en de illustraties te bekijken.
2. Tekstkenmerken: tekstkenmerken, zoals tekstlengte, vragen om een andere leesstrategie.
3. Kenmerken van de lezer: de kenmerken van de lezer worden gevormd door zijn leesmotivatie, taalvaardigheid (Gobyn et al., 2019), leesvoorkeuren, voorkennis over het onderwerp, woordenschat, alsook door de tekststructuur en keuze van leesstrategie (Gobyn et al., 2019; Rogiers et al., 2022).

Van sterke begrijpende lezers is bewezen dat ze actieve lezers zijn. Hiermee wordt bedoeld dat ze tijdens het lezen nadenken en bewust of onbewust strategieën toepassen. Uit onderzoek blijkt dat ze metacognitieve strategieën (oriënteren op de tekst, tekstbegrip bewaken en verhelderen, beoordelen), leesstrategieën (voorspellen, vragen stellen, visualiseren, verbindingen maken, samenvatten, afleiden) en herstelstrategieën (stukje tekst opnieuw lezen, aandachtiger en langzamer lezen) toepassen (Van Keer, 2002). Goede begrijpende lezers zetten deze strategieën vaak onbewust in; ze hebben zich deze reeds eigen gemaakt. Minder sterke lezers kunnen deze strategieën aanleren mits de leraar hierover een duidelijke instructie geeft en de strategieën modelleert. In lessen begrijpend lezen kan de leraar op één (of meerdere) leesstrategieën focussen en deze met een gepaste tekst inoefenen (Gobyn et al., 2019; Merchie et al., 2019).

Gezien lezers verschillende teksten over velerlei onderwerpen moeten begrijpen, is het belangrijk dat lezers leesstrategieën doelgericht kunnen inzetten. Afhankelijk van het leesdoel, de tekst- en lezerskenmerken weten strategische lezers welke strategie waarom, hoe en wanneer kan worden toegepast. Ze beschikken met andere woorden over declaratieve (welke strategieën en wat deze inhouden), procedurele (hoe inzetten) en conditionele kennis (wanneer en waarom is de strategie relevant) (Pearson et al., 2020; Rogiers et al., 2020). Door leerlingen expliciete instructie te geven over het gebruik van cognitieve en metacognitieve leesstrategieën kan dit worden aangeleerd (Rogiers et al., 2022). Tot slot stelt Houtveen et al. (2020) dat het aanleren en inoefenen van leesstrategieën belangrijk is, maar dat het niet ten koste mag gaan van de kennisverwerving.

### 2.3.9 Stimuleren van de integratie van lezen met spreken en schrijven

Lezen, schrijven en spreken zijn afzonderlijke domeinen binnen het leergebied Nederlands. Ze worden dan ook vaak in aparte lessen aangeboden omdat elke vaardigheid een specifieke instructie vraagt (Shanahan, 1988). Door de integratie van lezen met spreken en schrijven kunnen kansen worden gecreëerd om leesbegrip te verhogen.

#### Lezen en schrijven

Uit onderzoek blijkt dat het integreren van lezen en schrijven een gunstig effect heeft op tekstbegrip. Lezen is vaak een doel op zich, al dan niet gekoppeld aan het schriftelijk beantwoorden van vragen over de tekst (Van der Hoeven et al., 2022). De aanpak werkt een oppervlakkige manier van lezen in de hand, zeker als leerlingen het antwoord op de vraag in de tekst mogen opzoeken (Rooijackers et al., 2020). Andere manieren van het integreren van lezen en schrijven zoals i) vragen stellen en beantwoorden, ii) aantekeningen maken, iii) samenvatten en synthesetaken en iv) doorschrijven over het thema, kunnen tot een diepere verwerking leiden (Graham & Hebert, 2011; Van der Hoeven et al., 2022).

#### Lezen en spreken

De literatuur is beperkt over het expliciet integreren van lezen en spreken. Wel is er evidentie over het belang van interactie (Gobyn et al., 2019; Merchie et al., 2019) en discussie (Houtveen et al., 2019; Okkinga & Van Gelderen, 2022) als hefboomen om tot tekstbegrip te komen (Houtveen et al., 2019).

Uit onderzoek blijkt dat het stellen van open en authentieke vragen door de leraar, het uitwisselen van ideeën tussen leerlingen en het voortbouwen op de inbreng van leerlingen door het stellen van vervolgvragen positief samenhangen met leesbegrip (Applebee et al., 2003; Houtveen et al., 2019; Murphy et al., 2009). Murphy et al. (2009) stellen het belang vast van zowel de duur als de kwaliteit van het gesprek. Zo moeten leerlingen actief kunnen deelnemen aan het gesprek en moeten de vragen gericht zijn op een diepe verwerking van de tekst.

Tot slot geeft werken rond een rijk thema leerlingen kansen om met elkaar en de leraar in discussie te gaan over de tekst met verschillende perspectieven en meningen (Houtveen et al., 2019; Houtveen & Van Steensel, 2022). Hier wordt duidelijk dat de verschillende onderdelen van de viewmaster samenhangen: het werken met een rijk thema vergroot de kansen om op een kwalitatieve manier diepgaande gesprekken en discussies aan te gaan.

#### Interactie

Hierbij aansluitend bepaalt zowel de interactie tussen leraar en leerling als de interactie tussen leerlingen onderling de mate van leesbegrip. De leraar moet leerlingen voor, tijdens en na het lezen begeleiden door bijvoorbeeld in gesprek te gaan over de tekst of onduidelijke passages uit te klaren. Leerlingen kunnen elkaar onderling ondersteunen om tot tekstbegrip te komen door in gesprek te gaan over de tekst, door in groepjes te lezen of via coöperatieve werkvormen (Gobyn et al., 2019; Merchie et al., 2019).

## 3 METHODOLOGIE

Deze studie gaat via kwalitatief onderzoek na in hoeverre de kenmerken van effectieve didactiek begripelijk lezen geïntegreerd zijn in taalmethodes lager onderwijs (Cohen et al., 2018; Mortelmans, 2013). Meer specifiek wordt de inhoud van drie taalmethodes bestemd voor het Vlaamse lager onderwijs geanalyseerd (Cohen et al., 2018) aan de hand van een eigen ontwikkeld kwaliteitskader. Een inhoudsanalyse laat toe om op een systematische manier de inhoud van de taalmethodes te herleiden tot kenmerken van een op theorie gebaseerd kwaliteitskader. Op die manier wordt er aan datareductie gedaan zonder in te boeten aan kwaliteit (Cohen et al., 2018). In dit hoofdstuk wordt het onderzoeksproces zo nauwkeurig mogelijk beschreven, wat bijdraagt aan de externe betrouwbaarheid (Mortelmans, 2013).

### 3.1 Ontwikkeling kwaliteitskader

Op basis van de literatuur en de bestaande kaders werd een eigen kwaliteitskader ontworpen. Het kader richt zich specifiek op taalmethodes lager onderwijs en kan daarom worden beschouwd als een aanvulling op bestaande algemene kwaliteitskaders voor leermiddelen zoals het kwaliteitskader 'Wijze lessen voor het ontwikkelen, kiezen en gebruiken van leermiddelen in het leerplichtonderwijs' (Bellens et al., 2022) om de didactische kwaliteit van leermiddelen lager en secundair onderwijs in kaart te brengen.

In het kwaliteitskader zijn acht kenmerken samengebracht die volgens eerder onderzoek essentieel zijn voor de bevordering van begripelijk lezen in taallessen in het lager onderwijs. Tabel 1 geeft een gedetailleerde omschrijving van elk van deze kenmerken, die werden vertaald naar acht criteria met bijbehorende descriptoren.

Het opbouwen van kennis vormt de rode draad doorheen het kwaliteitskader. Het wordt niet als een afzonderlijk criterium opgenomen, aangezien de diverse aspecten ervan verweven zijn in de acht criteria.



**Tabel 1***Kwaliteitskader lessen methode begrijpend lezen*

---

**CRITERIUM 1: GERICHTE LESDOELEN BEGRIPEND LEZEN**

Doelen begrijpend lezen die de leraar wil bereiken tijdens een les.

Descriptor:

- De lesdoelen begrijpend lezen zijn afgestemd op het leesdoel en de leestekst.
- De lesdoelen begrijpend lezen formuleren leesstrategieën in functie van het leesdoel, de leestekst en het onderwerp van de tekst.
- De lesdoelen worden in de handleiding ondersteund door instructie en/of begeleiding van de leraar.
- De lesdoelen begrijpend lezen zijn voldoende uitdagend voor leerlingen van het zesde leerjaar en passen binnen een leerlijn begrijpend lezen.

---

**CRITERIUM 2: LEZEN VERBINDEN AAN EEN BETEKENISVOL LEESDOEL.**

Leerlingen gaan teksten actief verwerken wanneer ze lezen met een concreet doel voor ogen.

Descriptor:

- De les bevat een zinvol leesdoel dat via betekenisvolle opdrachten tot een concreet eindresultaat leidt waarbij leerlingen voldoende uitgedaagd worden zodat ze hun leescompetentie kunnen versterken.
- Leerlingen worden actief betrokken bij het verkennen van het leesdoel.

---

**CRITERIUM 3: BREDE THEMA'S OM EEN LANGERE PERIODE ROND TE WERKEN.**

Een breed thema is een thema dat benaderd wordt vanuit verschillende perspectieven, verschillende meningen oproept en dat aansluit bij andere leergebieden. Een breed thema neemt een langere periode in beslag.

Descriptor:

- Een thema in de taalmethode neemt tussen zes à tien weken in beslag.
  - Het onderwerp van de tekst wordt gesitueerd binnen het thema. De handleiding hanteert een gepaste aanpak om de voorkennis van leerlingen te activeren, uit te breiden en gelijk te schakelen tussen alle leerlingen.
  - De opdrachten en/of leesteksten worden vanuit verschillende perspectieven benaderd.
  - De opdrachten en/of leesteksten moedigen meningsvormen aan en leerlingen gaan hierover in interactie.
  - De les wordt expliciet gelinkt aan een ander leergebied. De leestekst en/of het leesdoel zorgen voor het bereiken van doelen van/op andere leergebieden. De lessuggestie is hiervoor voldoende uitgewerkt.
-

**CRITERIUM 4: EEN BREDE WAAIER VAN TEKSTSOORTEN AANBIEDEN EN KENNIS VAN TEKSTSTRUCTUREN BEVORDEREN.**

Vaardig zijn in begrijpend lezen houdt in dat de lezer kan omgaan met een waaier aan tekstsoorten. Kennis van tekststructuren bevordert leesbegrip. Schrijvers zetten in op verschillende zaken zoals titels, alinea's, signaal- of verwijswaarden om structuur en verbanden aan te brengen.

## Descriptoren

- De taalmethode maakt gebruik van een variëteit aan tekstsoorten zowel op vlak van genre (verhalend, informatief, verhalend-informatief, ...) als op vlak van het medium (analoog of digitaal).
- De taalmethode besteedt aandacht aan de tekststructuur in functie van het leesbegrip en het leesdoel door in te zetten op titels, alinea's, illustraties en denkrelaties (beschrijving, vergelijking, oorzaak-gevolg, chronologie, probleem-oplossing). Signaal- en verwijswaarden staan in functie van de structuur en verbanden.

**CRITERIUM 5: WERKEN MET RIJKE TEKSTEN**

## Descriptoren:

- De tekst is rijk op vlak van inhoud: de tekst is authentiek. De auteur heeft zijn volle taalrijkdom ingezet en de tekst is niet aangepast aan didactische doeleinden.
- De tekst is rijk op vlak van vorm: de tekst is authentiek in zijn oorspronkelijke vorm. De tekst bevat een gevarieerd beeldend taalgebruik, een rijke woordenschat en wordt ondersteund door passende illustraties/ infographics.

**CRITERIUM 6: INZETTEN OP HET ACTIEF UITBREIDEN VAN WOORDENSCHAT**

Woordenschat kan enerzijds impliciet uitgebreid worden door leerlingen leeskansen te geven en anderzijds expliciet door hen gericht nieuwe woorden aan te leren.

## Descriptoren:

- De taalmethode heeft ook in andere lessen dan begrijpend lezen aandacht voor het (impliciet) uitbreiden van woordenschat.
- De les besteedt aandacht aan woordleerstrategieën.
- De les besteedt aandacht aan woordkennis van woorden die cruciaal zijn om tot leesbegrip te komen.
- De les besteedt aandacht aan het semantiseren van nieuwe woorden.

**CRITERIUM 7: INZETTEN OP LEESSTRATEGIEËN**

Leesstrategieën zijn mentale hulpmiddelen die leerlingen ondersteunen wanneer leesbegrip niet automatisch optreedt.

Descriptoren:

- De taalmethode besteedt aandacht aan metacognitieve strategieën
  - o stellen van leesdoelen
  - o beoordelen
  - o tekstbegrip bewaken en monitoren
- De taalmethode besteedt aandacht aan cognitieve strategieën
  - o voorspellen
  - o vragen stellen
  - o visualiseren
  - o verbindingen maken
  - o samenvatten
- De taalmethode besteedt zowel aandacht aan lage- (letterlijke informatie uit de tekst halen) en hogedenkvaardigheden (informatie ordenen, verbanden leggen, samenvatten, oorzaak-gevolg, verklaringen, inferenties, evaluerend lezen).

---

**CRITERIUM 8: STIMULEREN VAN DE INTEGRATIE VAN LEZEN MET SCHRIJVEN EN SPREKEN**

Descriptoren:

- De taalmethode zet in op het integreren van lezen en schrijven door opdrachten waarin leerlingen:
    - o vragen (schriftelijk) stellen en beantwoorden
    - o aantekeningen maken
    - o samenvatten
    - o schrijven over het onderwerp
  - De taalmethode zet in op het integreren van lezen en spreken door:
    - o hardop te formuleren welke vragen er bij de leraar opkomen bij het lezen van een tekst (modelleren).
    - o open, authentieke vragen te formuleren bij de tekst.
    - o het mondeling verwerken van de tekst bijvoorbeeld door samenvatten of spreekoefening.
  - De les zet in op zowel interactie tussen leraar en leerling als de interactie tussen leerlingen onderling.
- 

Bovenstaande tabel bevat enkel kenmerken van effectief leesonderwijs die relevant zijn voor het analyseren van taalmethodes. Daardoor vallen onder meer volgende kenmerken buiten de scope van dit onderzoek: differentiatie, opvolg- en toetsbeleid, schoolniveau en kenmerken die geobserveerd moeten worden in de klaspraktijk bij leraren of leerlingen.

Het kwaliteitskader is vervolgens verder geoperationaliseerd naar een codeerhandleiding om de taalmethodes te analyseren (Bijlage 2). Om de kwaliteit van de descriptoren te beoordelen, werden er per descriptor categorieën gehanteerd (Harsch & Martin, 2013). Er werd gekozen om een neutrale categorie te vermijden door met een even aantal categorieën te werken (Simms et al., 2019). Omwille van de haalbaarheid werd het aantal categorieën beperkt tot vier: 1 = onvoldoende ontwikkeld; 2 = beperkt ontwikkeld; 3 = behoorlijk ontwikkeld en 4 = volledig ontwikkeld. Bijlage 2 geeft een nauwgezette beschrijving

per categorie om de eenduidigheid van het codeerproces te verhogen en om projecties van de onderzoeker te vermijden (Mortelmans, 2013). Beschrijvingen van de descriptoren en de categorieën zorgen voor een duidelijke afbakening zodat de betrouwbaarheid verhoogd wordt (Mortelmans, 2017).

Voorafgaand aan de dataverzameling werd de codeerhandleiding in twee fases via een hardopdenkprotocol voorgelegd aan twee leesexperten, docenten Nederlands van een lerarenopleiding lager onderwijs. Elke leesexpert expliciteert hardop zijn denkwerk tijdens het doorlezen van het codeerschema en een willekeurige les uit een taalmethode. Het doel is om de duidelijkheid na te gaan van zowel de omschrijving van de categorieën als het onderscheid tussen de verschillende categorieën. Uit de sessie met de eerste leesexpert werden criterium 2 ‘Lezen verbinden aan een betekenisvol leesdoel’ en criterium 6 ‘Inzetten op het actief uitbreiden van woordenschat’ verfijnd door categorieën duidelijker af te bakenen. Na een herwerking bleek uit de sessie met de tweede leesexpert dat de codeerhandleiding duidelijk was. De aanpak zorgt voor afstemming van de betekenis van de concepten en de interpretatie van de onderzoeker waardoor de interne betrouwbaarheid en validiteit toenemen (Mortelmans, 2013).

## 3.2 Steekproef

De steekproeftrekking gebeurde in verschillende fases (getrapte steekproef) waarvan elke fase een ander doel heeft (Cohen et al., 2018). In een eerste fase werd een doelgerichte steekproef getrokken van de taalmethodes (zie paragraaf 3.2.1). Vervolgens volgde een systematische steekproef van thema’s uit de taalmethodes (zie paragraaf 3.2.2). Tot slot werden er per taalmethode en thema telkens twee lessen geselecteerd.

### 3.2.1 Taalmethodes

De focus van dit onderzoek ligt op Vlaamse taalmethodes voor het lager onderwijs. Bijlage 1 geeft een overzicht van alle beschikbare taalmethodes voor alle leerjaren van het lager onderwijs in Vlaanderen. Naast de doelgroep wordt ook het domein van de taalmethode vermeld. Voor het lager onderwijs zijn de eindtermen voor het leergebied Nederlands geordend in zeven domeinen: luisteren, spreken, lezen, schrijven, strategieën, taalbeschouwing en (inter)culturele gerichtheid. Per domein zijn er ontwikkelingsdoelen geformuleerd (Avohoks, z.d.). Naast taalmethodes zijn er nog andere ondersteunende leermiddelen of leesprogramma’s op de markt, maar de focus van dit onderzoek ligt enkel op de taalmethodes.

De studie richt zich op taalmethodes van het zesde leerjaar. Er wordt verwacht dat de eindtermen behaald worden in het zesde leerjaar. In totaal zijn er vijf taalmethodes met een lesaanbod begrijpend lezen voor het zesde leerjaar (Tabel 2). Hieruit werden volgens een doelgerichte steekproef drie taalmethodes geselecteerd op basis van specifieke kenmerken (Cohen et al., 2018). Naast het marktaandeel werd de datum van uitgave mee in rekening genomen. Uit gesprekken met de uitgevers, met onderzoekers van het Expertisecentrum

Effectief Leren ExCEL, docenten lerarenopleiding en een bevraging van studenten uit de lerarenopleiding via Question Pro ( $N = 56$ ) blijkt dat *Taalkanjers* (Plantyn) en *Talent* (Van In) de in Vlaanderen twee grootste marktspelers zijn. *Studio Taal* (Zwijsen) is de in Vlaanderen meest recente taalmethode. De uitgevers van de methodes werden geïnformeerd over het doel van het onderzoek. Er werden afspraken gemaakt met betrekking tot het terugkoppelen van de resultaten.

**Tabel 2**

*Overzicht van de in Vlaanderen gebruikte taalmethodes rond begrijpend lezen voor zesde leerjaar*

<b>Uitgeverij</b>	<b>Naam methode</b>	<b>Domein</b>	<b>Doelgroep</b>
Die Keure	Verrekijker taal	luisteren, spreken, lezen en schrijven	2e t.e.m. 6e leerjaar
Pelckmans	Ik lees, ik doe	technisch en begrijpend lezen (AVI-niveau)	1e t.e.m. 6e leerjaar
Plantyn	De Taalkanjers	taal	2e t.e.m. 6e leerjaar
Van In	Talent	taal en spelling	2e t.e.m. 6e leerjaar
Zwijsen	Studio Taal	taal	2e t.e.m. 6e leerjaar

### 3.2.2 Thema's en lessen begrijpend lezen

De steekproeftrekking binnen de geselecteerde methodes gebeurde vervolgens in twee fases. In de eerste fase werden er via een systematische steekproef drie thema's per taalmethode geselecteerd die volgens de jaarplanning van de taalmethode elk in een ander trimester vallen (Cohen et al., 2018). Voor elke methode werden telkens het tweede, het vijfde en het achtste thema geselecteerd.

In de tweede fase werden per thema twee lessen begrijpend lezen geselecteerd. Omwille van de eigenheid van elke methode is de wijze van de steekproeftrekking voor de selectie van de lessen afhankelijk per methode. *Taalkanjers* voorziet per thema niet meer dan twee lessen begrijpend lezen, welke dan ook geselecteerd werden. *Talent* daarentegen werkt geïntegreerd en voorziet geen aparte lessen begrijpend lezen. Hier werden lessen uit het thema geselecteerd die een aantal lesdoelen en inhoud en begrijpend lezen bevatten. *Studio Taal* voorziet zes lessen begrijpend en studerend lezen per thema. Voor thema één, twee en drie werden respectievelijk lessen een en twee, lessen drie en vier en lessen vijf en zes geselecteerd (Tabel 3).

**Tabel 3***Steefproef overzicht*

<b>Methode</b>	<b>Thema</b>	<b>Titel thema</b>	<b>Les</b>	<b>Titel les</b>
Taalkanjers	thema 2	Brollywood	les 1	De zus van Zorro
			les 3	Filmtaal
	thema 5	FFW88	les 2	Dit wil ik even kwijt
			les 3	Kindsoldaten en kinderrechten
	thema 8	Ruimteraadsels	les 2	Ruimteraadsels
			les 7	Race naar de ruimte
Talent	thema 2	Geheimen en roddels	les 3	Twee vogels op een bank
			les 6	De verdwenen Grommende Gertrude
	thema 5	Kink in de kabel	les 3	Snoot
			les 8	Reclame? Daar moet ik over nadenken!
	thema 8	Hoe maak je het?	les 3	Een vreselijke val
			les 4	Ik word party-planner!
Studio Taal	thema 2	Natuur	les 3	<i>geen titel</i>
			les 5	<i>geen titel</i>
	thema 5	Verhalen	les 8	<i>geen titel</i>
			les 11	<i>geen titel</i>
	thema 8	Andere tijden	les 12	<i>geen titel</i>
			les 15	<i>geen titel</i>

Alvorens de analyse te starten werden de lessen van de verschillende thema's en taalmethodes willekeurig geordend in Excel om de objectiviteit te verhogen (Banks & Bowman, 2023).

### 3.3 Analyse

De lessen zijn de voornaamste analyse-eenheden met uitzondering van enkele descriptoren die op niveau van het thema en de teksten van de lessen geanalyseerd moeten worden. Volgende drie descriptoren worden op niveau van het thema in kaart gebracht:

- i) de duur (aantal weken) dat een thema in beslag neemt;
- ii) het aantal tekstsoorten;
- iii) de leesansen voor de leerling per thema.

Na overleg met de Taalunie werd besloten de twee descriptoren Rijk op vlak van inhoud en Rijk op vlak van vorm beschrijvend te analyseren omwille van de haalbaarheid en kwaliteit (U. Bukri & H. Rijckaert, persoonlijke communicatie, mei 2023). De overige descriptoren werden op het niveau van de les geanalyseerd.

De thema's, lessen en teksten werden geanalyseerd via het softwareprogramma Nvivo 1.7.1 voor kwalitatieve data-analyse. De analyse verliep in verschillende fases (Mortelmans, 2017) die elkaar overlappen

(Cohen et al., 2018). Er werd voldoende tijd genomen voor de dataverzameling en -analyse om de diepgang en de validiteit van het onderzoek te vergroten (Mortelmans, 2013).

Om een antwoord te formuleren op de onderzoeksvraag werd in een eerste fase de codeboom opgesteld vanuit het kwaliteitskader en de codeerhandleiding om vervolgens deductief te coderen. De lessen werden systematisch geanalyseerd aan de hand van de codeerhandleiding (Bijlage 3).

In een tweede fase vond een horizontale analyse plaats. Fragmenten werden inhoudelijk per descriptor en kenmerk over de methodes heen vergeleken en categorieën werden waar nodig verfijnd (Mortelmans, 2017). Concreet werden de categorieën van criterium 3 'Brede thema's aanbieden' en criterium 4 'Rijke waaier aan tekstsoorten' aanbieden aangepast. Hierdoor nam de kwaliteit van het codeerwerk toe (Cohen et al., 2018; Mortelmans, 2017). Vervolgens werd het analysewerk per methode in kaart gebracht en werden de methodes vergeleken (Mortelmans, 2017).

Het werken met meerdere beoordelaars verhoogt de betrouwbaarheid en validiteit van de resultaten. Om die reden werd voor dit onderzoek geopteerd om een aantal lessen door andere beoordelaars te laten analyseren (Mortelmans, 2013, 2017). Twee beoordelaars werden geselecteerd op basis van algemene voorkennis met betrekking tot lezen en de doelgroep derde graad lager onderwijs. Zij analyseerden elk twee lessen. Het codeerwerk vertoonde grote parallellen met dat van de onderzoeker.

De laatste fase bestaat ten slotte uit data-cleaning om mogelijke ruis op enkele codes te remediëren. Enkele fragmenten worden verplaatst naar een andere categorie om te komen tot heldere fragmenten bij de codes (Mortelmans, 2017).

## 4 RESULTATEN

In dit hoofdstuk wordt gerapporteerd over in hoeverre de kenmerken van effectief leesonderwijs geïntegreerd zijn in de onderzochte taalmethodes van het zesde leerjaar in Vlaanderen. De criteria en descriptorren op lesniveau worden geanalyseerd aan de hand van een codeerhandleiding (bijlage 2). De resultaten worden onderbouwd met voorbeelden uit de taalmethodes. Daarnaast brengt dit hoofdstuk gelijkenissen en verschillen tussen de drie methodes in kaart. De taalmethodes worden niet geanonimiseerd aangezien de publicaties vrij toegankelijk zijn voor lezers.

Tabel 4 geeft een totaaloverzicht van de onderzochte lessen ( $N = 18$ ) van de drie taalmethodes, ingeschaald per categorie van een criterium of descriptor. Criteria en descriptorren die niet op lesniveau noch aan de hand van vier categorieën geanalyseerd zijn, worden opgenomen in de tekst. De bevindingen van i) het werken met rijke teksten ('criterium 5'), ii) de duur van het thema (criterium 3'), iii) variëteit van een tekststructuur ('criterium 4') en het inzetten op extra leesansen ('criterium 6'), worden in de tekst besproken.

**Tabel 4**

*Totale resultaten voor de lessen van de taalmethodes per criterium*

Criteria	Descriptor	Onvoldoende ontwikkeld	Beperkt ontwikkeld	Behoorlijk ontwikkeld	Volledig ontwikkeld
1. Gerichte lesdoelen begrijpend lezen	Lesdoel	0	9	3	6
2. Lezen verbinden aan een betekenisvol leesdoel	Leesdoel	7	5	5	1
3. Brede thema's uitgewerkt om langdurig rond te werken	Context	7	5	6	0
	Perspectieven en meningen	4	8	5	1
	Link leergebieden	4	9	4	1
4. Een rijke waaier van tekstsoorten aanbieden en kennis van tekststructuren bevorderen	Tekststructuur	5	3	6	4
5. Werken met rijke teksten					
6. Inzetten op het actief uitbreiden van woordenschat	Relevante kernwoorden	0	2	16	0
	Woordleerstrategieën	14	4	0	0
	Semantiseren	13	4	1	0
7. Inzetten op leesstrategieën	Leesstrategieën	2	6	8	2
8. Stimuleren van de integratie van lezen met schrijven en spreken	Schrijven	1	10	3	4
	Spreken	2	8	3	5
	Interactie	0	3	4	11



## 4.1 Gerichte lesdoelen begrijpend lezen

**Tabel 5**

*Overzicht aantal lessen per methode voor 'gerichte lesdoelen begrijpend lezen' (criterium 1)*

<b>Methode</b>	<b>niet ontwikkeld</b>	<b>beperkt ontwikkeld</b>	<b>behoorlijk ontwikkeld</b>	<b>volledig ontwikkeld</b>
Taalkanjers	0	2	2	2
Talent	0	6	0	0
Studio Taal	0	1	1	4
<b>Totaal</b>	<b>0</b>	<b>9</b>	<b>3</b>	<b>6</b>

In alle lessen van de drie taalmethodes zijn er lesdoelen begrijpend lezen geformuleerd. In de helft van de lessen zijn de lesdoelen onvoldoende afgestemd op het leesdoel en de tekst, of kunnen ze niet bereikt worden door de vooropgestelde activiteiten ('beperkt ontwikkeld'). Dit geldt bijvoorbeeld voor alle lessen van *Talent*. In de overige helft van de lessen zijn de lesdoelen wel meer gericht. In drie lessen zijn de lesdoelen herkenbaar in de vooropgestelde activiteiten of formuleren ze leesstrategieën ('behoorlijk ontwikkeld'). In de overige zes zijn de lesdoelen 'volledig ontwikkeld'. De gekozen leesstrategieën zijn geformuleerd in functie van het leesdoel en de tekst. Daarnaast vertalen en ondersteunen de leeractiviteiten het toepassen van de vooropgestelde leesstrategie.

## VOORBEELD

## GERICHTE LESDOELEN

## BEPERKT ONTWIKKELD

## TALENT – THEMA 5 KINK IN DE KABEL – LES 8 RECLAME DAAR MOET IK OVER NADENKEN!

In deze les worden de lesdoelen niet behaald door de vooropgestelde activiteiten.

De handleiding formuleert volgende doelen:

**“Hoofddoelen van de les**

Voor hen bestemde beluisterde reclameboodschappen: boodschap kritisch beoordelen.

Informatie selecteren in voor hen bestemde argumentatieve teksten: op juistheid/relevantie beoordelen, tegenargumenten vinden.

**Andere doelen**

Verslag uitbrengen over een gelezen boek, een onderzoek binnen een WO-thema, eigen belevenissen en ervaringen ...: classificaties maken, argumenten geven.

In voor hen bestemde informatieve teksten: informatie vergelijken met bijkomende informatie, informatie vergelijken met eigen waarden en normen, informatie classificeren, op juistheid beoordelen, reactie geven.

Zich voldoende kritisch en weerbaar opstellen bij het luisteren en spreken.

Strategie Volgende leesstrategie zelfstandig of met behulp van een stappenplan hanteren:

> Tijdens het lezen: zich vragen stellen over de tekst (denkstrategieën toepassen)”

(Blomme et al., p.196).

Het lesverloop bevat volgende activiteiten:

Leerlingen krijgen in hun werkboek afbeeldingen van reclame te zien en moeten invullen wat de boodschap is van de reclamemaker, of ze het product al dan niet zouden kopen en motiveren waarom. Bij deze opdracht beoordelen de kinderen onvoldoende kritisch de reclameboodschap. Ze zoeken vooral naar bewijzen. Daarna leren kinderen wat een discussie is. Opvallend is dat de les veel verschillende focuspunten heeft in haar doelen en activiteiten.

De leerlingen lezen vervolgens een krantenartikel ‘Een kink in de kabel voor vele scholen: professoren willen huiswerk afschaffen!!’. Het werkboek formuleert in de handleiding het volgende doel voor het lezen van de tekst: “De leerlingen kunnen per alinea in de tekst verschillende woorden en woordgroepen aanduiden die op hetzelfde neerkomen. Het is niet nodig dat ze die allemaal aanduiden” (p. 204).

Het doel strookt niet met het hoofddoel om informatie te selecteren in voor hen bestemde argumentatieve teksten: op juistheid/relevantie beoordelen, tegenargumenten vinden.

Bovendien verklapt het werkboek in de vraagstelling het standpunt van de auteur.

## 4.2 Lezen verbinden aan een betekenisvol leesdoel

**Tabel 6**

Overzicht aantal lessen per methode voor 'betekenisvolle leesdoelen' (criterium 2)

Methodes	niet ontwikkeld	beperkt ontwikkeld	behoorlijk ontwikkeld	volledig ontwikkeld
Taalkanjers	3	1	2	0
Talent	3	3	0	0
Studio Taal	1	1	3	1
Totaal	7	5	5	1

In zeven lessen ontbreekt een betekenisvol leesdoel. In vijf lessen zijn de doelen slechts beperkt verbonden aan een betekenisvol doel, waardoor de formulering van een betekenisvol leesdoel 'beperkt ontwikkeld' is. Het leesdoel voldoet hierbij slechts aan één van de volgende kenmerken: i) lezen leidt tot een concreet resultaat, ii) de leerlingen werken aan een voor hen interessant doel en iii) er is voldoende uitdaging waardoor leerlingen hun leescompetentie kunnen versterken.

Bij het merendeel van de lessen is de leesopdracht voldoende uitdagend zodat leerlingen hun leescompetentie kunnen versterken. In vijf lessen is het leesdoel 'behoorlijk ontwikkeld' en voldoet het aan alle drie bovengenoemde kenmerken. Naast deze kenmerken worden de leerlingen slechts in één les van *Studio Taal* actief betrokken bij het verkennen van het leesdoel en het bedenken van strategieën, zoals voorspellen en vragen stellen.

Over het algemeen scoren de methodes eerder laag op dit criterium 'betekenisvol leesdoel'. In 12 van de 18 lessen is dit criterium 'niet of beperkt ontwikkeld'. Dit geldt vooral voor de lessen uit *Taalkanjers* en *Talent*. De meerderheid van de lessen in *Studio Taal* zijn wel behoorlijk tot volledig ontwikkeld.

VOORBEELD

BETEKENISVOL LEESDOEL

BEHOORLIJK ONTWIKKELD

STUDIO TAAL – THEMA 5 VERHALEN – LES 11

Naast het opzoeken en selecteren van informatie in een tekst en zich hierover vragen stellen, is een doel van deze les dat leerlingen hun leesdoel zelf bepalen.

De handleiding zet de leraar aan om leerlingen te laten nadenken over hun leesdoel voor het lezen van de tekst. Via een uitlegkaart, die binnen de taalmethode regelmatig terug aan bod komt, worden leerlingen ondersteund in het bepalen van hun leesdoel. De uitlegkaart beschrijft dat leerlingen meestal lezen met een bepaald leesdoel zoals het antwoord vinden op een vraag, meer te weten te komen over een onderwerp of als ontspanning. De uitlegkaart formuleert dat wanneer je op voorhand nadenkt over je leesdoel, je gericht kan lezen. Verder wordt er geadviseerd dat je na het lezen moet nagaan of je leesdoel is bereikt. Daarnaast biedt het verhaalfragment 'Piratenzoon' voldoende uitdaging waardoor leerlingen hun leescompetentie kunnen versterken. Het concreet eindresultaat van deze leesopdracht is onvoldoende duidelijk.

### 4.3 Brede thema's om een langere periode rond te werken

**Tabel 7**

Overzicht aantal lessen per methode voor 'brede thema's' (criterium 3)

Methodes	niet ontwikkeld	beperkt ontwikkeld	behoorlijk ontwikkeld	volledig ontwikkeld
<b>Context in functie van het opbouwen van kennis</b>				
Taalkanjers	1	2	3	0
Talent	5	1	0	0
Studio Taal	1	2	3	0
Totaal	7	5	6	0
<b>Verskillende perspectieven en meningen in functie van het opbouwen van kennis</b>				
Taalkanjers	0	2	3	1
Talent	3	2	1	0
Studio Taal	1	4	1	0
Totaal	4	8	5	1
<b>Link naar andere leergebieden</b>				
Taalkanjers	1	2	2	1
Talent	3	3	0	0
Studio Taal	0	4	2	0
Totaal	4	9	4	1

Wat de vooropgestelde duurtijd van de thema's betreft, voorzien *Taalkanjers* en *Talent* elk drie weken per thema en bij *Studio Taal* is dat vier weken. De drie methodes voorzien per thema nog een extra week voor herhaling, remediëring en evaluatie. De richtlijnen van het kwaliteitskader geven zes tot tien weken aan.

Brede thema's gaan over (i) de context in functie van het opbouwen van kennis, (ii) het bieden van verschillende perspectieven en meningen en (iii) het leggen van expliciete linken naar andere leergebieden.

Over het algemeen scoren alle methodes eerder laag op het criterium 'brede thema's uitgewerkt om langere periode rond te werken'. In 12 van de 18 lessen zijn bovenstaande elementen niet of beperkt ontwikkeld. De methode *Talent* scoort laag over de hele lijn op dit criterium, voornamelijk op het situeren van het onderwerp van een tekst binnen een thema. De lessen in *Taalkanjers* zijn in vergelijking met de andere twee methodes sterker ontwikkeld op vlak van het aanbieden van verschillende perspectieven en leggen ook beter de link naar andere leergebieden. De lessen van *Studio Taal* situeren zich eerder in de (lagere) middenmoot.

Meer specifiek is bij bijna de helft van de lessen ( $N = 7$ ) het situeren van het tekstonderwerp binnen het thema niet of onvoldoende ontwikkeld. In deze lessen is er geen focus op het activeren en uitbouwen van de noodzakelijke (voor)kennis om de inhoud van de tekst te kunnen situeren. Er is geen enkele les die inzet op het activeren en uitbouwen van de noodzakelijke (voor)kennis om de inhoud van de tekst te kunnen situeren. Er is geen handleiding met een voorstel van aanpak om de voorkennis tussen alle leerlingen in de klas gelijk

te schakelen. In vijf lessen wordt een eerste stap gedaan door de aanwezige voorkennis van de leerlingen te activeren aan de hand van interactie. Tot slot wordt in zes lessen het onderwerp van de tekst gesitueerd binnen het thema en sluit de tekst voldoende aan bij de voorkennis van de leerlingen.

#### VOORBEELD

BREDE THEMA'S - CONTEXT IN FUNCTIE VAN HET OPBOUWEN VAN KENNIS

BEHOORLIJK ONTWIKKELD

TAALKANJERS – THEMA 2 BROLLYWOOD – LES 3 FILMTAAL

De handleiding zet de leraar aan om voor het lezen bij de leerlingen te peilen naar hun voorkennis over de filmindustrie door leerlingen te laten vertellen wat ze hierover al weten.

De lessen scoren verdeeld op het benaderen vanuit verschillende perspectieven en het aanmoedigen van meningsvorming in functie van het opbouwen van kennis. In ongeveer de helft van het aantal lessen worden de opdrachten of teksten vanuit verschillende perspectieven benaderd en meningsvorming aangemoedigd. Er wordt niet naar argumentatie gepeild. Vijf lessen scoren 'behoorlijk ontwikkeld' en peilen naar argumentatie, maar beperken zich tot uitwisseling over de eigen mening. Slechts in één les van *Taalkanjers* zet de handleiding de leerlingen aan om bij meningsvorming over te gaan tot echte interactie.

#### VOORBEELD

BREDE THEMA'S - VERSCHILLENDE PERSPECTIEVEN EN MENINGEN

VOLLEDIG ONTWIKKELD

TAALKANJERS – THEMA 5 FFW88 – LES 3 KINDSOLDATEN EN KINDERRECHTEN

De tekst wordt vanuit verschillende perspectieven benaderd: voor sommige kinderen is oorlog een spel van speelgoedgeweren, games of films. Voor andere kinderen is oorlog een realiteit. Na het lezen en samenvatten van de tekst, filosoferen leerlingen over het thema van de tekst. Naast het geven van argumenten, gaan ze in interactie met elkaar.

In ruim de meerderheid van de lessen houdt het thema verband met een ander leergebied. In de helft van de lessen sluit die link aan bij de tekst of het leesdoel, maar wordt die verder niet geëxpliciteerd. In slechts één les steunt de link naar een ander leergebied op de tekst en het leesdoel. Bij vier lessen sluit de link naar een ander leergebied niet aan op de tekst en op het leesdoel. Methodes verwijzen bij het vermelden van de link naar een ander leergebied niet altijd het correcte domein.

<b>VOORBEELD</b>
<p>BREDE THEMA'S - VERSCHILLENDE PERSPECTIEVEN EN MENINGEN</p> <p>VOLLEDIG ONTWIKKELD</p> <p>TALENT – THEMA 8 HOE MAAK JE HET? – LES 4 IK WORD PARTY-PLANNER!</p> <p>“In deze les ontdekken de leerlingen in Waar is het feestje? van Tine Mortier hoe je met behulp van een stappenplan een feestje organiseert.</p> <p>....</p> <p><b>Brug naar andere leergebieden</b></p> <p>Muzische vorming (beeld)</p> <p>Laat feestversieringen maken” (Blomme et al., 2019, pp. 161-162).</p> <p>Feestversiering maken sluit niet aan bij een doel van het domein beeld binnen muzische vorming.</p>

#### 4.4 Een rijke waaier van tekstsoorten aanbieden en kennis van tekststructuren bevorderen

**Tabel 8**

Overzicht aantal lessen per methode voor 'tekstsoorten en tekststructuren' (criterium 4)

Methode	niet ontwikkeld	beperkt ontwikkeld	behoorlijk ontwikkeld	volledig ontwikkeld
<b>Variëteit*</b>				
Taalkanjers	0	0	3	0
Talent	0	1	2	0
Studio Taal	0	0	3	0
Totaal	0	1	8	0
<b>Tekststructuur</b>				
Taalkanjers	1	2	3	0
Talent	4	1	1	0
Studio Taal	0	0	2	4
Totaal	5	3	6	4

\*Descriptor geanalyseerd op themaniveau (N = 9)

Uitgezonderd een thema van *Talent* scoren alle thema's behoorlijk ontwikkeld op vlak van het aanbieden van een rijke waaier aan tekstsoorten. Elk thema biedt meerdere tekstsoorten aan (informatief, verhalend-informatief, verhalend) die voldoende relevant gekozen zijn in functie van de leesontwikkeling van kinderen.

De lengte van de tekst is bovendien afgestemd op de leeftijd van de kinderen. Geen enkel onderzocht thema biedt naast analoge teksten een digitale tekst aan.

Over het algemeen zijn de lessen sterk gespreid over de verschillende categorieën met betrekking tot het bevorderen van de kennis van tekststructuren. Er zijn wel sterke verschillen tussen de methodes. *Studio Taal* besteedt in alle lessen aandacht aan tekststructuren in functie van het leesbegrip en leesdoel door (een of meerdere) opdrachten aan te bieden met betrekking tot een of meerdere elementen van een tekststructuur. *Talent* heeft in meer dan de helft van de lessen geen aandacht voor tekststructuur.

#### VOORBEELD

##### KENNIS VAN TEKSTSTRUCTUUR

##### BEPERKT ONTWIKKELD

#### TALENT- THEMA 2- LES 3 TWEE VOGELS OP EEN BANK- VERHALENDE TEKST

In deze les lezen leerlingen een verhaalfragment uit 'Twee vogels op een bank' van Kristien Dieltiens. De leerlingen krijgen een onafgewerkte cover te zien, lezen de korte inhoud en leren de hoofdpersonages kennen. Er wordt niet stilgestaan bij kenmerken van hoe de korte inhoud is opgebouwd.

#### VOORBEELD

##### KENNIS VAN TEKSTSTRUCTUUR

##### VOLLEDIG ONTWIKKELD

#### STUDIO TAAL – THEMA 8- LES 12 - VERHALENDE TEKST

In deze les bestuderen leerlingen een fragment uit 'Alles komt goed, altijd' van Kathleen Vereecken. Voor het lezen wordt er klassikaal verkend om welke tekstsoort het gaat en uit welke kenmerken leerlingen dit kunnen afleiden. De handleiding geeft aan dat het een uitdagende opdracht is om de tekstsoort te achterhalen omdat er in deze verhalende tekst ook informatieve stukken zitten. De methode stimuleert de leraar om dit voldoende grondig en genuanceerd te onderzoeken. De handleiding zet de leraar aan om een stukje voor te lezen. De ik-vorm en de directe rede wijzen op een verhalende tekst.

## VOORBEELD

## KENNIS VAN TEKSTSTRUCTUUR

## VOLLEDIG ONTWIKKELD

## STUDIO TAAL – THEMA 2 NATUUR – LES 3 – INFORMATIEVE TEKST

In deze les lezen de leerlingen de tekst 'Klimaatverandering' van de Klimaatbrigade. De handleiding moedigt de leraar aan om zowel stil te staan bij de algemene tekststructuur als bij de structuur van specifieke tekstdelen (bv. het herkennen van tussentitels, onderverdelingen). De leerlingen krijgen een opdracht om vergelijkingen aan te duiden.

## 4.5 Werken met rijke teksten

Tabel 9

Overzicht teksten per les voor 'werken met rijke teksten' (criterium 5)

Methode	Titel les	Les	Leefwereld	Authentiek	Rijke taal	Lay-out	Regel- nummers	Verklarende woorden in de tekst
Taalkanjers	Thema 2	les 1	x	niet authentiek	x	aangepast	x	x
		les 3	x	authentiek	x	aangepast	x	x
	Thema 5		x	authentiek/ niet- authentiek	x	aangepast	x	x
		les 2		gebaseerd	x	aangepast		x
		les 3	x	gebaseerd	x	aangepast		x
		Thema 8	les 2	x	gebaseerd	x	aangepast	
		les 7	x	gebaseerd	x	aangepast		
Talent	Thema 2	les 3	x	authentiek	x	aangepast	x	x
		les 6	x	authentiek	x	aangepast		
	Thema 5	les 3	x	niet authentiek	x	origineel	x	
		les 8	x	gebaseerd	x	aangepast		x
	Thema 8	les 3	x	niet authentiek	x	aangepast	x	x
		les 4	x	niet authentiek	x	origineel		
Studio Taal	Thema 2	les 3	x	authentiek	x	origineel		
		les 5	x	authentiek	x	origineel		
	Thema 5	les 8	x	niet authentiek	x	origineel		
		les 11	x	authentiek	x	aangepast	x	
	Thema 8	les 12	x	authentiek	x	aangepast	x	
		les 15	x	gebaseerd	x	aangepast	x	



Teksten kunnen 'rijk' zijn op vlak van inhoud en vorm. Wat de inhoud betreft sluit het merendeel van de gescreende teksten aan bij de belevingswereld ('Leefwereld') van de kinderen. De thema's van de teksten zijn relevant en van belang voor het echte leven en de echte wereld. De teksten lenen zich tot verbreding of verdieping binnen hetzelfde thema. Een aantal teksten is daarentegen onvoldoende authentiek omdat deze aangepast of speciaal geschreven zijn voor didactische doeleinden ('Authentiek'). Uit de analyse blijkt dat *Taalkanjers* en *Talent* auteurs verhalen laten schrijven speciaal voor hun taalmethode. *Studio Taal* werkt wel met authentieke verhalen. Voor informatieve teksten baseren *Taalkanjers* en *Talent* zich op bronnen. *Studio Taal* werkt voornamelijk met authentieke informatieve teksten.

Op vlak van vorm bevat het merendeel van de teksten een gevarieerd beeldend taalgebruik, een rijke woordenschat en wordt de tekst ondersteund door illustraties ('Rijke taal'). De drie methodes wijzigen de originele vormgeving regelmatig naar hun eigen huisstijl, waardoor de teksten niet meer authentiek zijn. *Taalkanjers* doet dit bij alle teksten, *Talent* en *Studio Taal* bij de helft van de teksten ('Lay-out'). In meer dan de helft van de teksten voegen de drie methodes regelnummers toe ('Regelnummers'). *Taalkanjers* en *Talent* voegen bij de tekst een kader met nieuwe woorden en hun betekenis ('Verklarende woorden in de tekst'). Daarnaast doet *Talent* nog andere aanpassingen op vlak van vorm zoals het onderlijnen van zinnen, begripsvragen tussen de tekst plaatsen of het plaatsen van een oranje lijn voor een tekstdeel dat minder relevant is voor het beantwoorden van een vraag uit het werkboek.

#### 4.6 Inzetten op het actief uitbreiden van woordenschat

**Tabel 10**

Overzicht aantal lessen per methode voor 'uitbreiden van woordenschat' (criterium 6)

Methode	niet ontwikkeld	beperkt ontwikkeld	behoorlijk ontwikkeld	volledig ontwikkeld
<b>Relevante kernwoorden</b>				
Taalkanjers	0	1	1	4
Talent	0	0	6	0
Studio Taal	0	1	2	3
Totaal	0	2	9	7
<b>Woordleerstrategieën</b>				
Taalkanjers	4	2	0	0
Talent	6	0	0	0
Studio Taal	4	2	0	0
Totaal	14	4	0	0
<b>Semantiseren</b>				
Taalkanjers	3	3	0	0
Talent	6	0	0	0
Studio Taal	4	1	1	0
Totaal	13	4	1	0

Twee van de drie methodes bieden naast de lessen begrijpend lezen extra leeskansen aan. *Taalkanjers* reikt per thema één les vrij lezen aan van 50', *Talent* biedt drie lessen van elk 25' vrij lezen aan. *Studio Taal* voorziet geen extra lessen vrij lezen.

Uit de tabel kan afgeleid worden dat alle methodes hoog scoren op vlak van relevante kernwoorden. In bijna alle lessen is de meerderheid van de nieuw aangereikte woorden relevant en staan deze in functie van het leesdoel en leesbegrip ('behoorlijk ontwikkeld'). Zes lessen scoren 'volledig ontwikkeld'. Hiermee wordt bedoeld dat de geselecteerde nieuwe woorden uit de teksten niet alleen relevant zijn in functie van de thuistaal (DAT) maar ook op vlak van de schooltaal (CAT). *Taalkanjers* en *Talent* bieden in het werkboek voor leerlingen een kader aan met woordverklaringen om de woorden toe te lichten.

Omgekeerd staan de methodes zwak op het vlak van het inzetten van woordleerstrategieën en het semantiseren van nieuwe woorden. In slechts twee lessen van *Taalkanjers* en twee van *Studio Taal* wordt er actief ingezet op enkele woordleerstrategieën. Beide methodes suggereren het inzetten van de context om de betekenis van een woord te achterhalen alsook het raadplegen van een hulpbron zoals het opzoeken van de betekenis van een woord. Daarnaast zet *Taalkanjers* in een les nog in op het analyseren van de woordopbouw en het raadplegen van een hulpbron. *Talent* hanteert geen woordleerstrategieën in de lessen.

#### VOORBEELD

##### INZETTEN OP WOORDLEERSTRATEGIEËN

##### BEPERKT ONTWIKKELD

##### TAALKANJERS - THEMA 2 BROLLYWOOD - LES 3 FILMTAAL

De leerlingen lezen in de les een tekst over Film van Wablieft. De tekst bevat tussentitels en de leerlingen moeten proberen om de betekenis van de begrippen te vinden. Indien het een belangrijk woord of sleutelwoord is, moeten ze de betekenis zien te achterhalen via een herstelstrategie. De leerlingen beschikken over een kopieerblad met vermelding van de strategieën. De handleiding zet de leraar aan deze te modelleren.

“Herstelstrategieën:

- een stukje terug of verder lezen
- een woord zoeken dat hetzelfde betekent
- een woord zoeken dat het tegengestelde betekent
- een omschrijving van het woord zoeken
- de prent bekijken
- het woord zelf bekijken: misschien ken je een stuk uit het woord?
- hulp vragen”

(Vandenberghé et al., 2019, deel C p. 3.2).

## VOORBEELD

## UITBREIDEN VAN WOORDENSCHAT - INZETTEN OP WOORDLEERSTRATEGIEËN

BEPERKT ONTWIKKELD

STUDIO TAAL – THEMA 2 NATUUR – LES 5

In deze les lezen leerlingen de tekst ‘Thuis energie besparen’ van Groene Voeten. In het werkboek is er een uitlegkaart voorzien met instructies voor leerlingen om de betekenis van woorden te achterhalen:

“Lees een stukje tekst voor of na het woord opnieuw.  
 Kijk of er een afbeelding bij de tekst staat.  
 Kijk goed naar het woord. Ken je al delen van het woord?  
 Vraag het aan iemand of zoek het woord op.  
 Kijk dan of de gevonden betekenis klopt in de zin”  
 (Buyens et al., 2022, Thema 2, les 5, p. 22).

Wat betreft het semantiseren, zetten ook slechts vier lessen – drie van *Taalkanjers* en één van *Studio Taal* – de leraar aan tot het uitleggen van de betekenis van nieuwe woorden. Daarnaast geeft een enkele les van *Studio Taal* instructies aan de leraar om naast het uitleggen van nieuwe woorden deze ook uit te beelden of uit te breiden. Semantiseren van nieuwe woorden via uitleggen, uitbeelden en uitbreiden door de leraar wordt in geen enkele les in de handleiding opgenomen.

## VOORBEELD

## UITBREIDEN VAN WOORDENSCHAT - SEMANTISEREN

BEHOORLIJK ONTWIKKELD

TAALKANJERS – THEMA 2 BROLLYWOOD – LES 1 DE ZUS VAN ZORRO

In deze les lezen leerlingen ‘De zus van Zorro’ van Mark Tijsmans. De handleiding zet de leraar aan om stil te staan bij moeilijke woorden en de betekenis hiervan toe te lichten of de leerlingen deze te laten opzoeken in het onthoudkader dat bij de tekst staat.

## 4.7 Inzetten op leesstrategieën

**Tabel 11**

Overzicht aantal lessen per methode voor 'leesstrategieën' (criterium 7)

Methode	niet ontwikkeld	beperkt ontwikkeld	behoorlijk ontwikkeld	volledig ontwikkeld
Taalkanjers	1	0	3	2
Talent	1	5	0	0
Studio Taal	0	1	5	0
Totaal	2	6	8	2

Over het algemeen is het gebruik van leesstrategieën in zekere mate ontwikkeld in de drie methodes. *Taalkanjers* en *Studio Taal* scoren op dit vlak wel beter dan *Talent*. In bijna de helft van de lessen - drie van *Taalkanjers*, vijf van *Studio Taal* en geen enkele van *Talent* - voorziet de taalmethode opdrachten over cognitieve en metacognitieve leesstrategieën. In deze lessen zet de handleiding de leerlingen via de leraar aan om deze strategieën in te zetten ('behoorlijk ontwikkeld'). Er zijn slechts twee lessen die nog een stap verder gaan en de leraar aanzetten om hierover expliciete instructie te geven en stapsgewijs te modelleren. In de overige lessen – voornamelijk van *Talent* – zijn opdrachten over cognitieve en metacognitieve leesstrategieën beperkt (zes lessen) of niet expliciet (twee lessen) aanwezig.

### VOORBEELD

#### LEESSTRATEGIEËN

#### VOLLEDIG ONTWIKKELD

#### TAALKANJERS – THEMA 2 BROLLYWOOD – LES 1 DE ZUS VAN ZORRO

De leerlingen lezen in deze les een fragment uit het verhaal 'De zus van Zorro' van Mark Tijsmans. Voor het lezen van het fragment gaan de leerlingen voorspellen waar het verhaal over gaat door de coverprent te bespreken. Na het lezen bespreken ze klassikaal de inhoud van de tekst. Daarna krijgen de leerlingen de opdracht om per twee de tekst samen te vatten aan de hand van verwijswaarden. Tot slot blikken leerlingen terug op de tekst door onder meer na te gaan of hun voorspellingen klopten en wat ze vinden van de inhoud van de tekst.

De les maakt niet alleen gebruik van cognitieve leesstrategieën zoals samenvatten en vragen stellen, maar ook van metacognitieve leesstrategieën zoals het voorspellen en het beoordelen van de tekst.

## 4.8 Stimuleren van de integratie van lezen met schrijven en spreken

**Tabel 12**

Overzicht aantal lessen per methode voor 'integratie schrijven en spreken' (criterium 8)

Methode	niet ontwikkeld	beperkt ontwikkeld	behoorlijk ontwikkeld	volledig ontwikkeld
<b>Integreer lezen en schrijven</b>				
Taalkanjers	0	2	2	2
Talent	0	3	1	2
Studio Taal	1	5	0	0
Totaal	1	10	3	4
<b>Integreer lezen en spreken</b>				
Taalkanjers	1	2	0	3
Talent	1	2	1	2
Studio Taal	0	4	2	0
Totaal	2	8	3	5
<b>Interactie</b>				
Taalkanjers	0	3	2	1
Talent	0	0	2	4
Studio Taal	0	0	0	6
Totaal	0	3	4	11

Over het algemeen is het integreren van lezen met schrijven en spreken in zekere mate ontwikkeld en dit voor de drie methodes. Voor het merendeel van de lessen van de drie methodes is interactie 'behoorlijk' tot 'volledig ontwikkeld'. De scores op de integratie van enerzijds lezen met schrijven en anderzijds lezen en spreken zijn gelijkaardig voor de methodes. Voor, tijdens en na het lezen is het stimuleren van interactie tussen leraar-leerling en leerlingen onderling globaal gezien 'behoorlijk' en 'sterk ontwikkeld'. Voor de methode van *Studio Taal* geldt dit laatste zelfs voor alle lessen. *Taalkanjers* scoort hier, in vergelijking met de twee andere methodes, beduidend zwakker.

In meer dan de helft van de lessen is de integratie van lezen en schrijven in ontwikkeling. Concreet wil dit zeggen dat de taalmethodes in het werkboek voor leerlingen enkele vragen voorzien die leerlingen schriftelijk moeten beantwoorden. Het blijft echter beperkt tot vragen waarvan het antwoord expliciet in de tekst vermeld is of tot het invullen van een schema.

## VOORBEELD

## INTEGREER LEZEN EN SCHRIJVEN - INTEGREER LEZEN EN SPREKEN

## BEPERKT ONTWIKKELD

## STUDIO TAAL – THEMA 8 ANDERE TIJDEN – LES 12

De leerlingen lezen in deze les een fragment uit ‘Alles komt goed, altijd’ van Kathleen Vereecken. Het werkboek voorziet volgende vragen om schriftelijk te beantwoorden of om mondeling te bespreken:

“Leesregel 1-15 opnieuw.

Wie zijn de vluchtelingen in dit verhaal? Duid aan in de tekst.

De vluchtelingen hebben een aantal dingen mee. Welke? Duid aan in de tekst.

Wat hebben vluchtelingen vandaag mee? Is dat hetzelfde of anders?\* Bespreek.

De vluchtelingen zijn natuurlijk met een reden uit hun land gevlucht. Wat is die reden? Duid aan in de tekst.

Waarom zijn mensen vandaag op de vlucht? Is dat om dezelfde reden of om andere redenen?\* Bespreek.

Waar speelt het verhaal zich precies af?\*

.....

Wanneer speelt het verhaal zich precies af?\*

.....”

(Buyens et al., 2022, p 49).

De schriftelijke vragen zijn beperkt tot het aanduiden van expliciet vermelde informatie in de tekst of het kort uitschrijven van antwoorden in het werkboek. Het merendeel van de te bespreken vragen zijn gesloten vragen.

\*De leerlingen mogen de vragen oplossen samen met hun buur.

*Taalkanjers* en *Talent* gaan in een aantal lessen nog een stapje verder: in respectievelijk twee lessen en een les moeten leerlingen eenvoudige conclusies trekken of interpretaties maken op basis van de tekst. In twee lessen van elk van beide methodes moeten de leerlingen aantekeningen maken, schriftelijk samenvatten of een schrijfopdracht maken.

## VOORBEELD

## INTEGREER LEZEN EN SCHRIJVEN

## VOLLEDIG ONTWIKKELD

## TAALKANJERS – THEMA 2 BROLLYWOOD – LES 3 FILMTAAL

In deze les lezen leerlingen korte fragmenten over de filmindustrie die gebaseerd zijn op een artikel van Wablieft. Per fragment vullen de leerlingen een schema met wie, wat en waaromvragen aan in hun werkboek. Het aanvullen van het schema omvat voornamelijk expliciet vermelde informatie uit de tekst halen. Vervolgens vatten leerlingen het filmproces samen door de diverse stappen in de juiste volgorde te zetten. In deze oefening maken ze eenvoudige conclusies of interpretaties van de tekst. Tot slot krijgen de leerlingen de opdracht om de tekst samen te vatten, waarbij de verschillende stappen van het filmproces moeten worden opgenomen en er gebruik moet worden gemaakt van signaalwoorden. De laatste opdracht is een uitbreidingsoefening en wordt niet door alle leerlingen gemaakt.

Er zijn verschillen tussen de taalmethodes met betrekking tot de integratie lezen en schrijven. Ook hier scoort *Studio Taal* minder in vergelijking met *Talent* en *Taalkanjers*. In *Taalkanjers* zijn sommige van deze oefeningen uitbreidingsoefeningen die niet door alle leerlingen gemaakt worden.

In acht lessen zet de handleiding de leraar aan tot het stellen van mondelinge vragen om zo lezen en spreken te integreren. De vragen gaan over expliciet vermelde informatie uit de tekst. In acht andere lessen wordt de leraar aangezet om authentieke open vragen te stellen over de tekst ( $N = 3$ ) of, nog sterker, het mondeling samenvatten van de tekst ( $N = 5$ ).

Tot slot zet de handleiding slechts bij enkele lessen niet aan tot interactie tussen leerlingen onderling. In een les komt de interactie leraar-leerlingen voor, tijdens en na het lezen niet aan bod. *Taalkanjers* vult net als *Studio Taal* de interactie tussen leerlingen voornamelijk in met duowerk. Leerlingen overleggen met elkaar over een vraag of inhoud van de tekst. *Talent* zet andere werkvormen in zoals 'de vraag- en antwoordslang', 'de placemat' en 'denken-delen-doen'. *Taalkanjers* volgt in het merendeel van de lessen een vaste structuur van voor, tijdens en na het lezen en koppelt hieraan de interactie en leesstrategie.

## VOORBEELD

INTERACTIE

VOLLEDIG ONTWIKKELD

TALENT – THEMA 2 GEHEIMEN EN RODDELS – LES 3 TWEE VOGELS OP EEN BANK

In deze les lezen leerlingen een fragment uit 'Twee vogels op een bank' van Kristien Dieltiens. Na het lezen van de korte inhoud bespreekt de leraar met de leerlingen wie de hoofdpersonages zijn. Daarna lezen de leerlingen enkele fragmenten die ze verwerken aan de hand van een 'vraag-en antwoordslang'. Elke leerling krijgt een kaartje met een vraag of antwoord. Om beurt stelt een leerling een vraag en de leerling met het kaartje met het passende antwoord reageert. Vervolgens gaan leerlingen de afloop van het verhaal voorspellen aan de hand van de 'coöperatieve placemat'. De klas wordt in vijf groepen verdeeld en elke groep krijgt een vraag zoals 'Hoe reageren de meelopers van de klas?'. Leerlingen noteren elk hun reactie in een vak en bespreken en noteren dan de gemeenschappelijke zaken.

Tijdens de les vindt er zowel interactie tussen leraar en leerling plaats als tussen leerlingen onderling. De leerlingen gaan in deze les voornamelijk actief aan de slag door onderlinge interactie.

#### 4.9 Overzicht per taalmethode

Samenvattend kunnen we stellen dat er verschillen zijn tussen *Taalkanjers*, *Talent* en *Studio Taal*. Tabel 13 geeft een overzicht voor de zes onderzochte lessen per taalmethode en toont in welke categorie een les scoort per descriptor. Opvallende bevindingen zijn in kleur aangeduid in de tabel. De scores van het werken met rijke teksten ('criterium 5'), de duur van het thema ('criterium 3'), variëteit aan tekstsoorten ('criterium 4') en extra leesansen ('criterium 6') zijn niet opgenomen in de tabel. Relevante bevindingen worden besproken in de tekst.

De methodes scoren allemaal voldoende op het formuleren van gerichte lesdoelen. *Taalkanjers* en *Studio Taal* zetten verdere stappen ten opzichte van *Talent*. Over het algemeen scoren de methodes eerder laag op betekenisvolle leesdoelen. *Studio Taal* steekt hier bovengaan en besteedt er in het merendeel van de lessen aandacht aan. De methodes scoren eerder zwak op het uitwerken van brede thema's. *Talent* scoort laag over de hele lijn van dit criterium, voornamelijk op het situeren van een onderwerp binnen het thema. De lessen in *Taalkanjers* zijn in vergelijking met de andere twee methodes sterker ontwikkeld op vlak van het aanbieden van verschillende perspectieven en leggen ook beter de link naar andere leergebieden. De lessen van *Studio Taal* situeren zich eerder in de (lagere) middenmoot. Globaal gezien bieden alle methodes een rijke waaier aan tekstsoorten aan, geen enkel onderzocht thema biedt naast analoge teksten een digitale tekst aan. Er



zijn wel sterke verschillen tussen de methodes. *Studio Taal* besteedt in alle lessen aandacht aan tekststructuren in functie van het leesbegrip en leesdoel door (een of meerdere) opdrachten aan te bieden met betrekking tot een of meerdere elementen van een tekststructuur. *Talent* heeft in meer dan de helft van de lessen geen aandacht voor tekststructuur. Wat het werken met rijke teksten betreft, voorzien de drie methodes voornamelijk teksten die aansluiten bij de leefwereld van de kinderen en die rijk zijn op vlak van taal. Op vlak van vorm daarentegen scoren de drie methodes eerder laag. *Studio Taal* scoort hier beter dan *Taalkanjers* en *Talent*. De methodes voegen regelmatig ook regelnummers toe. *Taalkanjers* en *Talent* werken niet altijd met authentieke teksten en voegen bij de tekst woordkaders toe. Daarnaast doet *Talent* nog andere aanpassingen op vlak van vorm zoals het onderlijnen van zinnen. In het algemeen scoren de drie methodes eerder laag op het semantiseren van woorden en het inzetten van woordleerstrategieën. *Talent* scoort voor deze descriptoren voor alle lessen onvoldoende. Over het algemeen is het gebruik van leesstrategieën in zekere mate ontwikkeld in de drie methodes. *Taalkanjers* en *Studio Taal* scoren op dit vlak wel beter dan *Talent*.

Over het algemeen is het integreren van lezen met schrijven, lezen en spreken, en interactie in zekere mate ontwikkeld en dit voor de drie methodes. *Studio Taal* scoort eerder laag voor het integreren van lezen met schrijven, en hoog op interactie.

**Tabel 13**

*Scores van lessen per methode per criterium volgens 4 categorieën*

Criteria	Descriptor	Taalkanjer				Talent				Studio Taal			
		onvoldoende ontwikkeld	in ontwikkeling	behoorlijk ontwikkeld	sterk ontwikkeld	onvoldoende ontwikkeld	in ontwikkeling	behoorlijk ontwikkeld	sterk ontwikkeld	onvoldoende ontwikkeld	in ontwikkeling	behoorlijk ontwikkeld	sterk ontwikkeld
Gerichte lesdoelen	Lesdoel	0	2	2	2	0	6	0	0	0	1	1	4
Betekenisvolle leesdoelen	Leesdoel	3	1	2	0	3	3	0	0	1	1	3	1
	Context	1	2	3	0	5	1	0	0	1	2	3	0
Brede thema's	Perspectieven en meningen	0	2	3	1	3	2	1	0	1	4	1	0
	Link leergebieden	1	2	2	1	3	3	0	0	0	4	2	0
Tekstsoorten- en structuren	Tekststructuur	1	2	3	0	4	1	1	0	0	0	2	4
Woordenschat	Relevante kernwoorden	0	1	1	4	0	0	6	0	0	1	2	3
	Woordleerstrategieën	4	2	0	0	6	0	0	0	4	2	0	0
	Semantiseren	3	3	0	0	6	0	0	0	4	1	1	0
Leesstrategieën	Leesstrategieën	1	0	3	2	1	5	0	0	0	1	5	0
Integreren schrijven en spreken	Schrijven	0	2	2	2	0	3	1	2	1	5	0	0
	Spreken	1	2	0	3	1	2	1	2	0	4	2	0
	Interactie	0	3	2	1	0	0	2	4	0	0	0	6

\*Volgende criteria of descriptor

zijn niet opgenomen: werken met rijke teksten ('criterium 5), de duur van het thema ('criterium 3'), variëteit aan tekstsoorten ('criterium 4') en extra lees

kansen ('criterium 6').

## 5 CONCLUSIE EN DISCUSSIE

### 5.1 Conclusie

Dat het niveau van begrijpend lezen niet de goede richting uitgaat bij onze Vlaamse jongeren, kwam recent nog onder de aandacht toen de resultaten uit het meest recente PIRLS-onderzoek (2021), de internationale barometer voor begrijpend lezen in het lager onderwijs, gepubliceerd werden. Nochtans weten we op basis van recent onderzoek dat begrijpend lezen een belangrijke voorspeller is voor onderwijssucces. Een lagere leesvaardigheid zet immers ook het leren in andere studiegebieden onder druk (Merchie et al., 2019; Oakhill et al., 2014; Pereira & Nicolaas, 2019). Het belang van lezen staat terecht hoog op de onderwijsagenda.

De rol van de leraar is erg bepalend voor de leesvaardigheid van de leerlingen. Uit onderzoek blijkt dat het merendeel van de leraren een taalmethode en bijbehorende handleiding vrij nauwgezet volgt (Departement Onderwijs en Vorming, 2018). Een taalmethode bepaalt de inhoud, de didactiek en de evaluatie van lessen begrijpend lezen (Surma et al., 2018).

In dit onderzoek werd gefocust op volgende vragen:

- In hoeverre zijn kenmerken van effectief begrijpend leesonderwijs geïntegreerd in courante taalmethodes voor het zesde leerjaar lager onderwijs?
- Waarin verschillen deze methodes?

Om deze onderzoeksvragen te kunnen beantwoorden, werden 18 lessen uit drie taalmethodes in detail geanalyseerd aan de hand van een eigen ontwikkeld kwaliteitskader begrijpend lezen, opgebouwd uit acht essentiële kenmerken voor effectieve didactiek begrijpend lezen, zoals gedestilleerd uit de literatuur: i) *Effectieve eigentijdse begrijpend leesdidactiek in het basisonderwijs* (Merchie et al., 2019) en *Sleutels voor effectief begrijpend lezen* (Gobyn et al., 2019), ii) *De vele kanten van leesbegrip* (Houtveen et al., 2019) en *De zeven pijlers van onderwijs in begrijpend lezen* (Houtveen & Van Steensel, 2022), iii) *Les in Lezen* (Geudens et al., 2022) en iv) *Criteriaalijst voor rijke teksten* (Taalunie, 2022).

Uit dit onderzoek blijkt dat niet alle kenmerken even sterk terug te vinden zijn binnen de verschillende taalmethodes en dat er op dit vlak verschillen zijn tussen de onderzochte methodes.

#### 5.1.1 Kenmerken van effectief leesonderwijs die voldoende geïntegreerd zijn in de Vlaamse taalmethodes

Over het algemeen scoren de taalmethodes betrekkelijk goed wat betreft het formuleren van gerichte lesdoelen, het aanbieden van een rijke waaier van tekstsoorten, werken met inhoudelijk rijke teksten,

het inzetten van leesstrategieën, interactie, het integreren van lezen met schrijven en het integreren van lezen met spreken.

De lesdoelen sluiten aan bij het leesdoel en de tekst en kunnen bereikt worden op basis van de voorgestelde activiteiten. Daarnaast bieden de taalmethodes verschillende tekstsoorten aan, hoewel geen enkele methode gebruik maakt van een digitale tekst. Eerder onderzoek heeft aangetoond dat het langdurig en veel lezen van verschillende soorten teksten bevorderlijk is voor het opbouwen van kennis (Houtveen et al., 2019).

Lezen leidt tot kennis maar omgekeerd is er ook een zekere mate van voorkennis nodig bij de lezer om een tekst goed te kunnen begrijpen (bv. kennis over het onderwerp en kennis van het vakjargon). Wanneer voorkennis ontbreekt, is het cruciaal dat de lezer een of meerdere leesstrategieën kan inzetten om tot leesbegrip te komen (Houtveen et al., 2019; Kintsch, 1998, 2013). De onderzochte taalmethodes hebben voldoende oog voor het inzetten van leesstrategieën. Deze complexe mentale processen zijn belangrijk om tot leesbegrip te komen (Gobyn et al., 2019). Opvallend is wel dat ze opdrachten voorzien over cognitieve en metacognitieve leesstrategieën (bv. samenvatten en voorspellingen maken over wat er in tekst staat) maar dat ze de leraar onvoldoende aanzetten om hier expliciete instructie over te geven en te modelleren. Nochtans benadrukken Gobyn et al. (2019) het belang van expliciete instructie en het modelleren hierover om leerlingen niet alleen te ondersteunen om de leesstrategieën efficiënt en effectief uit te voeren maar ook om ze gepast in te zetten.

Om kinderen (graag en) beter te doen lezen is het ook belangrijk dat de teksten en thema's aansluiten bij de leefwereld van de kinderen (Taalunie, 2022). De taalmethodes maken gebruik van teksten die opgebouwd zijn volgens een heldere structuur, voorzien van een origineel taalgebruik en een rijke woordenschat. De hoofdstukken, alinea's en zinnen vormen samen een geheel. De zinsbouw varieert tussen enkel -en meervoudige zinnen en er staan signaal-en verbindingswoorden tussen de zinnen, alinea's en hoofdstukken. Dit strookt met de beschrijving van onderzoek van de Taalunie (2022).

Tot slot zetten taalmethodes behoorlijk in op de integratie van lezen met schrijven en van lezen met spreken. Het integreren van lezen met spreken (Snel et al., 2022) en lezen met schrijven (Houtveen et al., 2022) heeft een gunstig effect op tekstbegrip. Taalmethodes dienen er goed over waken dat ze naast expliciet vermelde informatie ook voldoende vragen naar inferenties of leerlingen de tekst als geheel te laten samenvatten. Ook zetten ze, zoals aanbevolen in de literatuur (Gobyn et al., 2019; Merchie et al., 2019), sterk in op interactie en dit zowel tussen leraar en leerling als tussen leerlingen onderling. Een aandachtspunt hierbij is wel dat ze moeten garanderen dat de interactie in functie staat van het leesbegrip. Nu dreigt het vaak beperkt te blijven tot vragen naar expliciet vermelde informatie

in de tekst in plaats van een kennisverbredend gesprek gericht op verdere uitdieping en begrip van de tekst.

### 5.1.2 Verbeterpunten voor de integratie van kenmerken van effectief leesonderwijs in de Vlaamse taalmethodes

Ondanks de inspanningen op bovenstaande kenmerken, tonen de resultaten ook aan dat de taalmethodes op het merendeel van de criteria beperkt of onvoldoende scoren.

Dit geldt in de eerste plaats voor het uitbreiden van woordenschat en dit vooral op vlak van het semantiseren van nieuwe woorden en het aanbieden van woordleerstrategieën. Bij het gericht aanbieden van de betekenis van nieuwe woorden, beperken taalmethodes zich tot het louter uitleggen en zetten ze niet in op het uitbeelden en uitbreiden van de betekenis van woorden. Daarnaast komen slechts enkele woordleerstrategieën aan bod. Geudens et al. (2022) benadrukken dat woordenschat samen met technisch lezen, de grootste voorspeller is voor begrijpend lezen. Zonder voldoende woordkennis is het immers moeilijk om tot goed begrip van geschreven teksten te komen (Swart & Verhoeven, 2022).

Daarnaast zetten taalmethodes onvoldoende in op langdurig werken met brede thema's. De resultaten liggen niet in lijn met onderzoek hierover dat stelt dat kennis van belang is om te komen tot leesbegrip en dat langdurig werken rond een breed thema hiertoe bijdraagt (Houtveen & Van Steensel, 2022). Een thema moet inhoudelijk breed uitgewerkt zijn door aan te sluiten bij andere leergebieden zoals mens en maatschappij, cultuur en natuur en techniek. Kenmerkend aan brede thema's is dat ze verschillende aspecten bevatten, je ze kan bekijken vanuit verschillende perspectieven en meningsvorming aanmoedigen (Houtveen et al., 2019). De methodes linken naar andere leergebieden maar expliciteren dit niet verder. De lessen hanteren in het algemeen teksten die verschillende perspectieven bevatten en meningsvorming aanmoedigen, maar het merendeel van de lessen beperkt zich tot argumentatie waarbij uitwisseling ontbreekt. Opvallend is dat taalmethodes te weinig inzetten op de uitbreiding van (voor)kennis om de inhoud van de tekst te situeren en de voorkennis gelijk te schakelen tussen leerlingen (bv. door leerlingen informatie te laten opzoeken of het inzetten van beelden). Hoewel onderzoek aangeeft dat leerlingen best zes à tien weken rond eenzelfde thema werken, bouwen de methodes thema's op binnen drie of vier weken.

De taalmethodes scoren ook onvoldoende of beperkt op het bevorderen van kennis over tekststructuren, gerichte leesdoelen en authentieke rijke teksten. Taalmethodes hebben aandacht voor werken aan kennis over tekststructuren maar vaak beperken opdrachten zich tot het detecteren van titels en alinea's. Zoals ook blijkt uit de literatuur, kunnen methodes meer inzetten op de zoektocht naar verbanden in teksten zoals vergelijken en oorzaak-gevolg (Bogaerds-Hazenberg et al., 2022).

Betekenisvolle leesdoelen bevorderen niet alleen de leesmotivatie van leerlingen maar zorgen er ook voor dat leerlingen de noodzaak ervaren om teksten niet alleen te lezen maar ook actief te verwerken (Gobyn et al., 2019; Schiepers et al., 2020). Over het algemeen scoren taalmethodes voor het criterium ‘lezen te verbinden met een betekenisvol doel’ onvoldoende of beperkt. Taalmethodes moeten meer doen opdat het leesdoel voldoet aan volgende kenmerken: i) lezen leidt tot een concreet resultaat, ii) de leerlingen werken aan een voor hen interessant doel en iii) er is voldoende uitdaging waardoor leerlingen hun leescompetentie kunnen versterken (Schiepers et al., 2020). Daarnaast ontbreekt in het merendeel van de lessen ook dat leerlingen actief betrokken worden bij het verkennen van het leesdoel of het bedenken van strategieën. *Studio Taal* besteedt hier wel aandacht aan.

Ten slotte is een groot aantal teksten uit taalmethodes onvoldoende authentiek. Opvallend is dat teksten aangepast zijn of speciaal geschreven zijn voor didactische doeleinden. Bovendien worden er aanpassingen gedaan op vlak van vormgeving zoals de toevoeging van regelnummers en markering van woorden. Dit contrasteert met onderzoek dat stelt dat een aanbod van vereenvoudigde teksten aan (zwakkere) leerlingen, een achteruitgang van leesbegrip als onbedoeld gevolg heeft (Bosman et al., 2022). Het aanbieden van rijke teksten daarentegen stimuleert de taalontwikkeling en de kennisopbouw bij leerlingen doordat deze teksten aanzetten tot diep lezen en discussie (Taalunie, 2022).

We kunnen besluiten dat zowel *Taalkanjers*, *Talent* als *Studio Taal* op een groot aantal kenmerken nog werkpunten hebben. Er zijn toch verschillen merkbaar tussen de drie methodes. Zo kunnen we stellen dat *Talent* meer aandachtspunten heeft dan *Taalkanjers* en *Studio Taal*. *Taalkanjers* scoort relatief gespreid op de criteria, terwijl *Studio Taal* op enkele criteria hoge ogen ooft en op andere daarentegen onvoldoende scoort. *Talent* scoort over het algemeen minder in de categorieën ‘behoorlijk’ en ‘volledig ontwikkeld’ dan *Taalkanjers* en *Studio Taal*.

## 5.2 Discussie

De handleidingen van de Vlaamse taalmethodes hebben een duidelijk doel: leraren zoveel mogelijk ondersteunen in het leesvaardig maken van leerlingen. Hiertoe vertalen zij wetenschappelijke inzichten naar de praktijk. Uit dit onderzoek blijkt dat de onderzochte taalmethodes lacunes vertonen op een aantal kenmerken van effectief leesonderwijs. Daarnaast is het opmerkelijk dat de taalmethodes erg gedetailleerd voor- en uitgeschreven zijn. De vraag is of dergelijke benadering wel de juiste is.

In onderzoek van Denies et al. (2023) en van de Onderwijsinspectie (2020) wordt de professionalisering van leraren rond effectieve didactiek begrijpend lezen als een aanbeveling geformuleerd.

Taalmethodes kunnen hierin een belangrijke rol opnemen, al vraagt dit een omdenken van hun aanpak. Door elke les volledig uit te schrijven, moeten leraren schijnbaar zelf niet meer nadenken over de didactiek begrijpend lezen. Hierdoor ontstaat mogelijk een mismatch tussen het slaafs volgen van een taalmethode en leerlingen tot leesbegrip brengen. Voorgekauwde lessen brengen het risico met zich mee dat leraren zelf minder nadenken en minder de didactische principes meekrijgen.

In plaats van gebetonneerde lessen kunnen de taalmethodes voldoende rijke teksten en tekstsoorten aanbieden rond een breed thema waarrond minstens zes weken gewerkt kan worden (Houtveen et al., 2019; Snel, 2022). Leraren kunnen dan zelf een keuze maken uit een aantal teksten en tekstsoorten in functie van het thema, de interesses van de leerlingen en de actualiteit.

Om leraren te ondersteunen in de didactiek is het belangrijk dat de taalmethodes effectieve kaders naar voren schuiven met een duiding van de didactiek, hoe leerlingen strategieën kunnen inzetten en hoe de leraar hierover instructie kan geven, modelleren en leerlingen kan ondersteunen bij het inoefenen. Met didactiek worden dan onder meer leesstrategieën, woordenschat, bepalen van een leesdoel, integreren van lezen met schrijven, lezen met spreken en interactie bedoeld.

Om dit te realiseren en de kwaliteit van de handleidingen te verhogen kunnen uitgevers terugvallen op het kwaliteitskader begrijpend lezen voor taalmethodes. Het kader bevat slechts één schijfje voor de viewmaster, meer bepaald dat van effectieve didactiek begrijpend lezen in taalmethodes. Aangezien 92% van de leraren gebruikt maakt van een taalmethode (Departement Onderwijs en Vorming, 2018) kan het inzetten op dit schijfje veel winst opleveren om een grote vooruitgang te boeken op vlak van de kwaliteitsverbetering van leesvaardigheid. Op het schijfje kan per kenmerk ingezoomd worden. De kenmerken hangen onderling samen en het kwaliteitsvol geheel is meer dan de som van de afzonderlijke delen. Met andere woorden, het kader is niet bedoeld om door uitgevers als checklist te gebruiken.

De viewmaster is ontwikkeld op basis van recent onderzoek, afgestemd met enkele leesexperten en voor de eerste keer aan de realiteit getoetst. Een wisselwerking tussen het kader en de praktijk blijft weliswaar van belang zodat het kwaliteitskader kan evolueren. Vervolgonderzoek over leermiddelen bij landen met een hoge score op de PIRLS-resultaten, zoals Engeland, kan nieuwe inzichten bieden. Het type leermiddelen van deze landen, de opbouw ervan, de kenmerken die hierin naar voor worden geschoven en op welke manier zij professionalisering ondersteunen, kan als focus worden genomen. Dit onderzoek beperkte zich tot de effectieve didactiek in taalmethodes. Vervolgonderzoek over open versus gesloten vragen en type oefeningen van invulboeken en evaluatie van lezen, ontbreekt nog. Hoewel uit onderzoek blijkt dat begrijpend lezen zich niet beperkt tot enkel het vak taal, richt deze studie zich omwille van haalbaarheid enkel op taalmethodes. Vervolgonderzoek is nodig naar de

didactiek begrijpend lezen en het inzetten van rijke teksten in andere leergebieden zoals mens & maatschappij en natuur & techniek.

Wat betreft rijke teksten is er recent door de Taalunie onderzoek gedaan en werd de website [www.rijkteteksten.org](http://www.rijkteteksten.org) gelanceerd. Deze website vindt op dit moment nog onvoldoende zijn weg naar de praktijk. Het is interessant om na te gaan of er samenwerkingen mogelijk zijn tussen enerzijds de Taalunie en anderzijds de uitgevers om na te gaan hoe er een meer expliciete link gelegd kan worden met de andere aspecten van een effectieve didactiek begrijpend lezen. Gezien de taalmethodes zich inspireren op de publicatie van de Vlor, bieden deze resultaten ook input voor deze onderzoekers om na te gaan of de Sleutels toegepast worden zoals bedoeld en om hun kader te evalueren en waar nodig te remediëren.

Zoals eerder gesteld, is leesvaardigheid de verantwoordelijkheid van meerdere actoren. Dit onderzoek focust zich op uitgevers en houdt geen rekening met andere actoren zoals de leraar. De kwaliteit van een taalmethode kan niet losgekoppeld worden van de leraar die met een taalmethode aan de slag gaat. Onderzoek toont aan dat de kwaliteit van de leraar bepalend is voor de leerprestaties van leerlingen. Hanushek & Rivkin (2010) stellen dat sterke leraren in zes maanden evenveel kunnen bereiken als de gemiddelde leraar in een jaar. De kennis en aanpak van leraren rond effectief leesonderwijs is in onderzoek nog onderbelicht.

Besluitend: de resultaten van het PIRLS-onderzoek zijn teleurstellend. Taalmethodes spelen een belangrijke rol in de ondersteuning en professionalisering van leraren met betrekking tot leesonderwijs. Het vraagt lef om fundamenteel te bekijken op welke manier taalmethodes in functie van begrijpend lezen invulling krijgen. Om dit te realiseren is een samenwerking tussen de verschillende partijen een must.



## 6 REFERENTIELIJST

- Afflerbach, P., & Cho, B. (2009). Identifying and describing constructively responsive comprehension strategies in new and traditional forms of reading. In S.E. Israel & G.G. Duffy (Red.), *Handbook of research on reading comprehension* (pp.69-91). Routledge.
- Applebee, A., Langer, J., Nystrand, M., & Gamoran, A. (2003). Discussion-based approaches to developing understanding: Classroom instruction and student performance in middle and high school English. *American Education Research Journal*, 40, 685–730.
- Arfé, B., Mason, L., & Fajardo, I. (2018). Simplifying informational textstructure for struggling readers. *Reading and Writing*, 31(9), 2191-2210.
- Armbruster, B.B. & Armstrong, J.O. (1993). Locating information in text: A focus on children. *Contemporary Educational Psychology* 18, 139-161. <https://doi.org/10.1006/ceps.1993.1015>
- Avohoks, (z.d.), *Onderwijsdoelen*. Geraadpleegd op 10 oktober 2022, van [https://www.onderwijsdoelen.be/resultaten?onderwijsstructuur=LO&filters=onderwijsniveau%255B0%255D%255Bid%255D%3Df7dcdedc9e9c97a653c7dba05896ef57a333480b%26onderwijsniveau%255B0%255D%255Btitel%255D%3DBasisonderwijs%26onderwijsniveau%255B0%255D%255Bwaarde%255D%3DBasisonderwijs%26bo\\_ onderwijs\\_ subniveau%255B0%255D%255Bid%255D%3Dc6770d35508ce6bdab180b85cb08a171f2ed94be%26bo\\_ onderwijs\\_ subniveau%255B0%255D%255Btitel%255D%3DBasisonderwijs%2520%253E%2520Lager%2520Onderwijs%26bo\\_ onderwijs\\_ subniveau%255B0%255D%255Bwaarde%255D%3DLager%2520Onderwijs](https://www.onderwijsdoelen.be/resultaten?onderwijsstructuur=LO&filters=onderwijsniveau%255B0%255D%255Bid%255D%3Df7dcdedc9e9c97a653c7dba05896ef57a333480b%26onderwijsniveau%255B0%255D%255Btitel%255D%3DBasisonderwijs%26onderwijsniveau%255B0%255D%255Bwaarde%255D%3DBasisonderwijs%26bo_ onderwijs_ subniveau%255B0%255D%255Bid%255D%3Dc6770d35508ce6bdab180b85cb08a171f2ed94be%26bo_ onderwijs_ subniveau%255B0%255D%255Btitel%255D%3DBasisonderwijs%2520%253E%2520Lager%2520Onderwijs%26bo_ onderwijs_ subniveau%255B0%255D%255Bwaarde%255D%3DLager%2520Onderwijs).
- Banks, J. & Bowman, N. (2023). *The WHAT meets the WHY 3.0. Interactive workshop on systematizing interpretive analysis to explain, support and refute*. [Powerpoint-slides]. Universiteit Antwerpen. Geraadpleegd op 30 mei 2023 van [https://drive.google.com/drive/folders/1Va9KVSGEgusyKBaB5OdWipfWlrrMLdw3?usp=share\\_link](https://drive.google.com/drive/folders/1Va9KVSGEgusyKBaB5OdWipfWlrrMLdw3?usp=share_link).
- Bellens, K., Byls, H., Van Assche, J., Kirschner, P. A., & Verachtert, P. (2022). *Wijze Lessen voor het ontwikkelen, kiezen en gebruiken van leermiddelen in het leerplichtonderwijs: handleiding bij een kader voor didactische kwaliteit van leermiddelen*. Thomas More Hogeschool.
- Bogaerds-Hazenbergh, S., Evers-Vermeul, J. & van den Bergh, H. (2017). Inhoud en didactiek van begrijpend lezen. *Tijdschrift Taal*, 8(12), 21-29.

Bogaerds-Hazenbergh, S., Van den Bergh, H., Evers-Vermeul, J. (2022). Onderwijs in tekststructuur. In T. Houtveen & R. Van Steensel (Eds), *De zeven pijlers van onderwijs in begrijpend lezen*. (pp. 60-83). Stichting Lezen Reeks.

Blomme, E., Vandeveldde, L., Boon, A., Van Biervliet, P., & Dobbeleers, D. (2019). *Talent. 6. Materiaal voor de leerkracht*. Van In.

Bosman, A.M.T, Cihangir, S., Bootsma, M. (2022). *Dalende 'leesvaardigheid': een herinterpretatie*. Opgehaald van <https://redhetonderwijs.com/wp-content/uploads/Bosman-et-al-2022.pdf>.

Brinckman, P., & Versluys, K. (2021). Naar de kern: de leerlingen en hun leerkracht. <https://onderwijs.vlaanderen.be/sites/default/files/2021-10/RAPPORT-OK19%20oktober.pdf>

Buyens, M., Thienpont, S. & Vanherck, T. (2022). *Studio Taal. 6.*, Antwerpen, Uitgeverij Zwijsen.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education (8th ed.)*. Routledge.

Cummins, J. (2008). BICS and CALP: Empirical and Theoretical Status of the Distinction. In: Hornberger N.H. (eds.) *Encyclopedia of Language and Education*. Springer, Boston, MA.

De Meyer, I., Janssens, R., Warlop, N., Van Keer, H., De Wever, B. & Valcke, M. (2019). *Leesvaardigheid van 15-jarigen in Vlaanderen. Overzicht van de eerste resultaten van PISA 2018*. Gent: Vakgroep Onderwijskunde.

Denies, K., Bleukx, N., Pelgrims, L., Laga, J., Van Steertegem, K., Dockx, J., Vanbuel, M., Van Keer, H. & Aesaert, K. (2023). *Leesvaardigheid in het vierde leerjaar in Vlaanderen. Resultaten van PIRLS 2021 in internationaal vergelijkend perspectief*. Opgehaald van [https://pirls.be/?page\\_id=849](https://pirls.be/?page_id=849).

Departement Onderwijs en Vorming (2018). *Peiling Nederlands. Lezen, luisteren en schrijven in het basisonderwijs*. Steunpunt Toetsontwikkeling en Peilingen.

Donahue, P.L., Finnegan, R.J. Lutkus, A.D., Allen, N.L., & Champbell, J.R. (2001). *The nation's report card: Fourth-grade reading 2000 NCES 2001-499*. Washington, DC: National Center for Education Statistics, U.S.. Department of Education.

Duke, N.K., & Roberts, K.L. (2010). The genre-specific nature of reading comprehension. In D. Wyse, R. Andrews, & J. Hoffman (Eds.), *The Routledge international handbook of English, language and literacy teaching* (pp. 74-86). New York. NY: Routledge.

Geudens, A., Schraeyen, K., Bellens, K., Taelman, H., Trioen, M., Casteleyn, J., Smits, T., Simons, M. (2022). *Les in Lezen. Effectief leesonderwijs voor het basis-en secundair onderwijs in Vlaanderen*. Vlaamse Overheid.

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*. Brussel: Vlaamse Onderwijsraad. (<https://www.vlor.be/publicaties/praktijkgericht-onderzoek/sleutels-voor-effectief-begrijpend-lezen>)

Graham, S., & Hebert, M. (2011). Writing to read: A meta-analysis of the impact of writing and writing instruction on reading. *Harvard educational review*, 81(4), 710-744.

Hanushek, E. A., & Rivkin, S. G. (2010). The quality and distribution of teachers under the No Child Left Behind Act. *Journal of Economic Perspectives*, 24(3), 133-150.

Harsch, C., & Martin, G. (2013). Comparing holistic and analytic scoring methods: issues of validity and reliability, *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 20:3, 281-307. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2012.742422>

Houtveen, T., Van den Branden, K., & Van Damme, J. (2020). Wat is goed onderwijs in begrijpend lezen? Een gedachtewisseling tussen Nederlandse en Vlaamse onderzoekers. *Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid*, 36(5), 431-437.

Houtveen, A. A. M., Steensel, R. V., & 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 University Rotterdam.

Houtveen, T. & Steensel, R. (Eds.). (2022). *De zeven pijlers van onderwijs in begrijpend lezen*. Utrecht: Eburon.

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

Kintsch, W. (2013). Revisiting the construction-integration model of text comprehension and its implications for instruction. In D.E. Alvermann, N., J. Unrau, & R.B. Ruddel (Red.), *Theoretical models and processes of reading (6<sup>th</sup> ed., pp. 807-840)*. International Reading Association.

Land, J. (2009). *Zwakke lezers, sterke teksten? Effecten van tekst- en lezerskenmerken op het tekstbegrip en de tekstwaardering van VMBO-leerlingen*. Amsterdam: Stichting Lezen.

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*. Brussel: Vlaamse Onderwijsraad

- Meyer, B.J. (1975). Identification of the structure of prose and its implications for the study of reading and memory. *Journal of Reading Behavior*, 7(1), 7-47.
- Meyer, B.J.F., Brandt, D.M. & Bluth, G.J. (1980). Use of the top-level structure in text: Key for reading comprehension in ninth-grade students. *Reading Research Quarterly* 16, 72-103.
- Meyer, B. J. F., Wijekumar, K. K., & Lin, Y.-C. (2011). Individualizing a web-based structure strategy intervention for fifth graders' comprehension of nonfiction. *Journal of Educational Psychology*, 103(1), pp. 140–168. <https://doi.org/10.1037/a0021606>
- Mortelmans, D. (2013). *Handboek kwalitatieve onderzoeksmethoden*. Acco Leuven.
- Mortelmans, D. (2017). *Kwalitatieve analyse met Nvivo*. Acco Leuven, Belgium.
- Mullis, I. V. S., & Martin, M. O. (2015). *PIRLS 2016 Assessment Framework*. Boston, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education & IEA.
- Murphy, P. K., Wilkinson, I. A. G., Soter, A. O., Hennessey, M. N., & Alexander, J. F. (2009). Examining the effects of classroom discussion on students' comprehension of text: A metaanalysis. *Journal of Educational Psychology*, 101(3), 740-764.
- Oakhill, J., Cain, K., & Elbro, C. (2014). *Understanding and teaching reading comprehension: A handbook*. Routledge.
- Okkinga, M., & Van Gelderen, A. (2022). Discussiëren bij studierend lezen. In T. Houtveen & R. Van Steensel (Eds), *De zeven pijlers van onderwijs in begrijpend lezen*. (pp. 37-58). Stichting Lezen Reeks.
- Onderwijsinspectie. (2020). *Begrijpend leesonderwijs in de basisscholen kwaliteitsvol?*. Brussel. Opgehaald van <https://www.onderwijsinspectie.be/nl/andere-opdrachten/onderzoeken/onderzoek-begrijpend-lezen-basisonderwijs-schooljaar-2018-2019>.
- Pereira, C. & Nicolaas, M. (2019). *Effectief onderwijs in begrijpend lezen. Acties voor beter leesbegrip en meer leesmotivatie*. Den Haag: Algemeen Secretariaat van de Taalunie.
- Pereira, C. & Rijckaert, H. (2021). *Werken met rijke teksten voor beter leesbegrip en meer leesmotivatie*. In Mottart, A. & Vanhooren, S. (Eds.). 35<sup>ste</sup> HSN-Conferentie, (pp. 25-28). Gent: Skribis.
- Pyle, N., Vasquez, A.C., Lignugaris-Kraft, B., Gillam, S.L., Reutzell, D.R., Olszewski, A., Segura, H., Hartzheim, D., Laing, X., & Pyle, D. (2017). Effects of expository text structure interventions on comprehension: A meta-analysis. *Reading Research*, 109(1), 81-98.

Rogiers, A., Merchie, E. De Smedt, F., De Backer, L., & Van Keer, H. (2020). A lifespan developmental perspective on strategic processing. In L.D. Dinsmore, L.K. Fryer, & M.M. Parkinson (Red.), *Handbook of strategies and strategic processing: Conceptualization, intervention, measurement, and analysis*, pp. 47-62. Routledge.

Rooijackers, P., Van Silfhout, G., Schuurs, U., Mulders, I., & Van den Bergh, H. (2020). Lezen en antwoorden bij teksten met vragen: Een cross-sectionele eye-trackstudie onder 52 vwo-leerlingen. *Pedagogische Studiën*, 97(4), 281-308.

Schiepers, M., Versteden, P., Loman, F., Callebout, I., Froyen, B., Hebbrecht, J., Imberechts, H., Moonen, E., Ringoet, E., Schutjes, E., Timmermans, S., Truyts, C., T'Sas, J., van Bergen, T., Vanherf, A., Van Houtven, T. & Vansteelandt, I. (2020). *Volop taal. Didactiek Nederlands voor de lagere school*. Gent, OWL Press.

Shanahan, T. (1988). The reading-writing relationship: Seven instructional principles. *The Reading Teacher*, 41(7), 636-647.

Simms, L. J., Zelazny, K., Williams, T. F., & Bernstein, L. (2019). Does the number of response options matter? Psychometric perspectives using personality questionnaire data. *Psychological Assessment*, 31(4), 557–566. <https://doi.org/10.1037/pas0000648>

Snel, M. (2023). *Kwaliteitswaaier: Effectief Onderwijs in Begrijpend Lezen. Samen aan effectief leesonderwijs werken*. Kennistafel Effectief Leesonderwijs. Opgehaald van <https://www.platformsamenerzoeken.nl/wp-content/uploads/2023/01/Kwaliteitswaaier-Effectief-Onderwijs-in-Begrijpend-Lezen-2.pdf>.

Stahl, S.A., & Nagy, W. (2006). *Teaching word meanings*. Lawrence Erlbaum.

Surma, T., & Delnoij, L. E. C. (2018). De wetenschap van het leren toegepast op handboeken. In L. De Man, & M. Van den Brande (Eds), *Over schoolboeken en leermiddelen: Sleutels voor onderwijskwaliteit?*, pp. 133- 155. Politeia.

Swart, N., & Verhoeven, L. (2022). Zonder woordkennis geen begrip. In T. Houtveen & R. Van Steensel (Eds), *De zeven pijlers van onderwijs in begrijpend lezen*. (pp. 37-58). Stichting Lezen Reeks.

Taalunie. (2022). *Rijke Teksten*. Geraadpleegd op 20 oktober 2022 van <https://rijketeksten.org/>.

Tielemans, K., Vandenbroeck, M., Bellens, K., Van Damme, J., & De Fraine, B. (2017). *Het Vlaams lager onderwijs in PIRLS 2016. Begrijpend lezen in internationaal perspectief en in vergelijking met 2006*. Leuven: CO&E. Opgehaald van <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/progress-in-international-reading-literacy-study-pirls>

Vanbuel, M., Boderé, A., & Van den Branden, K. (2017). *Helpen talenbeleid en taalscreening taalgrenzen verleggen? Een reviewstudie naar effectieve taalstimuleringsmaatregelen*. Gent: Steunpunt Onderwijsonderzoek.

Vandenbergh, C., De Ruyte, L. & Janssens, N. (2019). *De taalkanjers 6. Taal*, Mechelen Plantyn.

Van der Hoeven, J., Kooiker-Den Boer, H., Van den Bergh, H. & Evers-Vermeul, J. (2022). Combineren van lees- en schrijfonderwijs loont. In T. Houtveen & R. Van Steensel (Eds), *De zeven pijlers van onderwijs in begrijpend lezen*. (pp. 129-146). Stichting Lezen Reeks.

Van Keer, H. (2002). *Een boek voor twee*. Een onderzoek naar het verwerven van strategieën voor begrijpend lezen via peer-tutoring in de lagere school. *VONK*, 31(3), 4-16.

van Moort, Marloes & Koornneef, Arnout & Wilderjans, Tom & van den Broek, Paul. (2022).

Validation processes and reading purpose: Is validation against knowledge and prior text influenced by reading goal?. *Journal of Educational Psychology*. 114. 1533-1552. 10.1037/edu0000769.

Vermeer, A. (2001). Breadth and depth of vocabulary in relation to L1/L2 acquisition and frequency of input. *Applied Psycholinguistics*, 22(2), 217-234.

## 7 BIJLAGEN

### 7.1 Overzicht taalmethodes lager onderwijs Vlaanderen

Tabel

Overzicht taalmethodes lager onderwijs in Vlaanderen - gebaseerd op aanbod via websites en gesprekken uitgevers

Uitgeverij	naam methode	domein	doelgroep
Averbode	Van A tot Z	technisch schrijven	3e kleuterklas t.e.m. 4e leerjaar
Averbode	WaJo!**	taal	2e t.e.m. 6e leerjaar
Die Keure	Mol en Beer	aanvankelijk lezen	1e leerjaar
Die Keure	Luna	schrijven	1e t.e.m. 3e leerjaar
Die Keure	Verrekijker taal	luisteren, spreken, lezen en schrijven	2e t.e.m. 6e leerjaar
Die Keure	Verrekijker spelling	spelling	2e t.e.m. 6e leerjaar
Die Keure	Matti en Mona	taalinitiatie Nederlands anderstalige nieuwkomers	lager onderwijs
Pelckmans	Ik lees, ik doe	technisch en begrijpend lezen (AVI-niveau)	1e t.e.m. 6e leerjaar
Pelckmans	Lezergame	aanvankelijk lezen	3e kleuterklas t.e.m. 3e leerjaar
Pelckmans	Leesheld	begrijpend lezen (leesmotivatie)	3e kleuterklas t.e.m. 2e leerjaar
Pelckmans	Iedereen spelt	spelling	2e t.e.m. 6e leerjaar
Plantyn	De Taalkanjers taal	taal	2e t.e.m. 6e leerjaar
Plantyn	De Taalkanjers spelling	spelling	1e t.e.m. 6e leerjaar
Plantyn	De Taalkanjers Twist	methode-onafhankelijke aanvulling	1e t.e.m. 6e leerjaar
Plantyn	De Taalkanjers Zorg	taalinitiatie Nederlands anderstalige nieuwkomers	lager onderwijs

		remediëring methode-onafhankelijke	
Plantyn	De Taalkanjers Schoolzorg	i.f.v getuigschrift	1e t.e.m. 6e leerjaar
Plantyn	Totemtaal*	taal	1e t.e.m. 6e leerjaar
Van In	Ik lees met Hup en Aap	aanvankelijk lezen	1e leerjaar
Van In	Handschrift Dhaese nu	schrijven	1e leerjaar
Van In	Talent	taal en spelling	2e t.e.m. 6e leerjaar
Van In	Nieuwsbegrip***	begrijpend lezen vanuit actualiteit	lager onderwijs
Van In	Karakter	schrijven	1e t.e.m. 4e leerjaar
Van In	Bib-Box***	begrijpend lezen	1e t.e.m. 6e leerjaar
Van In	Tijd voor taal accent*	taal	2e t.e.m. 6e leerjaar
Van In	Tijd voor taal accent spelling	spelling	1e t.e.m. 6e leerjaar
Zwijzen	Veilig leren lezen	taal- en leesmethode	1e leerjaar
Zwijzen	Humpie Dumpie	zelfstandig en begrijpend lezen	1e leerjaar
Zwijzen	Studio Taal	taal	2e t.e.m. 6e leerjaar
Zwijzen	Studio Spelling	spelling	2e t.e.m. 6e leerjaar
Zwijzen	Estafette	voortgezet lezen	2e t.e.m. 6e leerjaar
Zwijzen	Pennenstreken	schrijven	1e t.e.m. 4e leerjaar

---

\*nog in omloop, worden niet meer aangeboden

\*\*vanaf begin 2023 niet meer aangeboden

\*\*\*geen volwaardige taalmethode



## 7.2 Codeerhandleiding

---

### criterium 1: Gerichte lesdoelen begrijpend lezen

---

	Analyse	Onvoldoende ontwikkeld	Beperkt ontwikkeld	Behoorlijk ontwikkeld	Volledig ontwikkeld
Lesdoel begrijpend lezen	Les	Er zijn geen lesdoelen begrijpend lezen aanwezig of de lesdoelen zijn te algemeen beschreven en beschrijven geen leesstrategieën.	Er zijn lesdoelen begrijpend lezen aanwezig, maar deze zijn onvoldoende afgestemd op het leesdoel en de tekst.  Er zijn lesdoelen begrijpend lezen aanwezig, maar deze kunnen niet bereikt worden met de voorgestelde activiteiten.	De lesdoelen begrijpend lezen zijn herkenbaar in de voorgestelde activiteiten of formuleren leesstrategieën i.v.m. leesbegrip.	De lesdoelen begrijpend lezen formuleren leesstrategieën die gekozen zijn i.f.v. het leesdoel en de tekst (tekstsoort -en structuur, onderwerp en inhoud).  De leeractiviteiten vertalen concreet de strategieën vermeld in de lesdoelen en ondersteunen het toepassen van de strategie.

---

---

 Criterium 2: Lezen verbinden aan een betekenisvol leesdoel
 

---

	Analyse	Onvoldoende ontwikkeld	Beperkt ontwikkeld	Behoorlijk ontwikkeld	Volledig ontwikkeld
Betekenisvol leesdoel	Les	Er is geen betekenisvol leesdoel.	<p>Het leesdoel is betekenisvol en voldoet aan één van volgende kenmerken:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- lezen leidt tot een concreet eindresultaat</li> <li>- de leerlingen werken aan een voor hen interessant doel</li> <li>- er is voldoende uitdaging voor leerlingen waardoor ze hun leescompetentie kunnen versterken</li> </ul> <p>Leerlingen worden niet actief betrokken bij het verkennen van het leesdoel.</p>	<p>Het leesdoel is betekenisvol en voldoet aan volgende kenmerken:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- lezen leidt tot een concreet eindresultaat</li> <li>- de leerlingen werken aan een voor hen interessant doel</li> <li>- er is voldoende uitdaging voor leerlingen waardoor ze hun leescompetentie kunnen versterken</li> </ul> <p>Leerlingen worden niet actief betrokken bij het verkennen van het leesdoel.</p>	<p>Het leesdoel is betekenisvol en voldoet aan volgende kenmerken:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- lezen leidt tot een concreet eindresultaat</li> <li>- de leerlingen werken aan een voor hen interessant doel</li> <li>- er is voldoende uitdaging voor leerlingen waardoor ze hun leescompetentie kunnen versterken</li> </ul> <p>Leerlingen worden actief betrokken bij het verkennen van het leesdoel en het bedenken van strategieën.</p>

---

---

 Criterium 3: Brede thema's om een langere periode rond te werken
 

---

	Analyse	Onvoldoende ontwikkeld	Beperkt ontwikkeld	Behoorlijk ontwikkeld	Volledig ontwikkeld
Context in functie van het activeren en het opbouwen van kennis	Les	<p>Het onderwerp van de tekst wordt onvoldoende gesitueerd binnen het thema.</p> <p>De tekst sluit onvoldoende aan bij de voorkennis van de leerlingen.</p>	<p>Het onderwerp van de tekst wordt gesitueerd binnen het thema.</p> <p>De tekst sluit voldoende aan bij de voorkennis van de leerlingen.</p>	<p>Het onderwerp van de tekst wordt gesitueerd binnen het thema.</p> <p>De aanwezige voorkennis van de leerlingen wordt geactiveerd aan de hand van interactie of andere activiteiten.</p>	<p>Het onderwerp van de tekst wordt gesitueerd binnen het thema.</p> <p>De focus ligt op het activeren en opbouwen van noodzakelijke (voor)kennis om de inhoud van de tekst te situeren. De voorkennis wordt gelijkgeschakeld voor alle leerlingen in de klas.</p> <p>De handleiding hanteert hiervoor een gepaste aanpak zoals leerlingen informatie laten opzoeken, instructie geven, het inzetten van een andere tekst en visualisaties.</p>
Verschillende perspectieven en meningen in functie van het opbouwen van kennis	Les	<p>De opdrachten en/of teksten worden vanuit 1 perspectief benaderd.</p> <p>De opdrachten en/of teksten moedigen geen meningsvorming aan.</p>	<p>De opdrachten en/of teksten worden vanuit meerdere perspectieven benaderd.</p> <p>De opdrachten en/of teksten moedigen meningsvorming aan. Er wordt niet naar argumentatie gepeild.</p>	<p>De opdrachten en/of teksten worden vanuit meerdere perspectieven benaderd.</p> <p>De opdrachten en/of teksten moedigen meningsvorming aan. Er wordt naar argumentatie gepeild maar de opdrachten beperken</p>	<p>De opdrachten en/of teksten worden vanuit meerdere perspectieven benaderd.</p> <p>De opdrachten en/of teksten moedigen meningsvorming aan en</p>

---

				zich eerder tot uitwisseling. De mening/ervaring wordt niet verder niet onderzocht of verdiept.	leerlingen gaan hierover in interactie.
Expliciete linken naar andere leergebieden	Les	De link naar een ander leergebied sluit niet aan op de tekst en het leesdoel. De tekst en/of het leesdoel zijn geen aanleiding om doelen van een ander leergebied te bereiken.	De link naar een ander leergebied sluit aan bij de tekst of het leesdoel maar wordt verder niet geëxpliciteerd.	De link naar een ander leergebied sluit aan bij de tekst en het leesdoel.  De tekst en/of het leesdoel zetten aan tot het bereiken van doelen van andere leergebieden. Er zijn geen lessuggesties uitgewerkt.	De link naar een ander leergebied steunt op de tekst en het leesdoel.  De tekst en/of het leesdoel zorgen voor het bereiken van doelen van/op andere leergebieden. De lessuggestie is voldoende uitgewerkt.

---

 **criterium 4: Een brede waaier van tekstsoorten aanbieden en kennis van tekststructuren bevorderen.**


---

	Analyse	Onvoldoende ontwikkeld	Beperkt ontwikkeld	Behoorlijk ontwikkeld	Volledig ontwikkeld
Variëteit	Thema	De methode biedt binnen een thema geen verschillende tekstsoorten aan.	De methode biedt meerdere tekstsoorten aan.  De gekozen tekstsoorten sluiten onvoldoende aan bij de leesontwikkeling van kinderen.	De methode biedt binnen een thema meerdere tekstsoorten aan.  De gekozen tekstsoorten zijn voldoende relevant gekozen in functie van de leesontwikkeling van kinderen en de lengte van de tekst is afgestemd op de leeftijd van de kinderen.	De methode biedt binnen een thema naast analoge tekstsoorten aan ook een digitale tekst aan.  De gekozen tekstsoorten bieden leerkanalen aan kinderen die aansluiten bij hun leesontwikkeling. De variëteit van de tekstsoorten sluit organisch aan bij de kennisopbouw van het thema. Binnen de gekozen tekstsoorten wordt gediversifieerd.
Tekststructuur	Les	Er is geen aandacht voor de tekststructuur.	Er is beperkt aandacht voor de tekststructuur. Er zijn opdrachten gericht op het verwerven van inzicht in de tekststructuur maar deze staan niet in functie van leesbegrip en het leesdoel.  Werken aan tekststructuur kan door aandacht hebben voor titels, alinea's, illustraties en verbanden (beschrijving,	Er is aandacht voor de tekststructuur in functie van leesbegrip en het leesdoel door minstens 1 opdracht aan te bieden m.b.t. 1 aspect van een tekststructuur.  Werken aan tekststructuur kan door aandacht hebben voor titels, alinea's, illustraties en verbanden	Er is aandacht voor de tekststructuur in functie van leesbegrip en het leesdoel door opdrachten aan te bieden m.b.t. verschillende elementen die een tekst structureren.  Werken aan tekststructuur kan door aandacht hebben voor titels, alinea's, illustraties en verbanden

---

vergelijking, oorzaak-gevolg, chronologie, probleem-oplossing). Signaalwoorden zijn in functie hiervan.

(beschrijving, vergelijking, oorzaak-gevolg, chronologie, probleem-oplossing). Signaalwoorden zijn in functie hiervan.

(beschrijving, vergelijking, oorzaak-gevolg, chronologie, probleem-oplossing). Signaalwoorden zijn in functie hiervan.

---

---

 **criterium 5: Werken met rijke teksten**

---

Inhoud	Tekst	<p>Algemeen beschrijven</p> <p>De tekst is rijk op vlak van inhoud:</p> <p>De tekst is authentiek, dit wil zeggen dat de auteur zijn volle taalrijkdom heeft ingezet en de tekst niet is aangepast aan didactische doeleinden.</p> <p>Het thema van de tekst is relevant en van belang van voor het echte leven en de echte wereld.</p> <p>De tekst verleent zich tot verbreding of verdieping binnen hetzelfde thema.</p>
Vorm	Tekst	<p>Algemeen beschrijven</p> <p>De tekst is rijk op vlak van vorm:</p> <p>De tekst is in zijn oorspronkelijke vorm. De tekst bevat een gevarieerd, beeldend taalgebruik, een rijke woordenschat en wordt ondersteund door passende illustraties/infographics.</p>

---

---

 Criterium 6: Inzetten op het actief uitbreiden van woordenschat
 

---

	Analyse	Onvoldoende ontwikkeld	Beperkt ontwikkeld	Behoorlijk ontwikkeld	Volledig ontwikkeld
Woordleerstrategieën	Les	Er wordt niet actief ingezet op woordleerstrategieën.	Er wordt actief ingezet op één of enkele woordleerstrategieën: 1)Belang van het woord nagaan in de tekst 2)Vergelijken met een bekend woord 3)inzetten van de context 4)Analyseren van de woordopbouw 5)Inzetten van vreemdetalenkennis 6)Raadplegen van hulpbron	Er wordt actief ingezet op de 6 woordleerstrategieën: 1)Belang van het woord nagaan in de tekst 2)Vergelijken met een bekend woord 3)Inzetten van de context 4)Analyseren van de woordopbouw 5)Inzetten van vreemdetalenkennis 6)Raadplegen van hulpbron	Er wordt actief ingezet op de 6 woordleerstrategieën. De handleiding zet de leraar aan hier instructie over te geven en te modelleren.
Relevante kernwoorden	Les	Er worden geen woorden geselecteerd uit de tekst.	Er worden nieuwe woorden uit de tekst geselecteerd. Het aantal woorden is beperkt of de woorden zijn niet relevant in functie van leesbegrip en leesdoel.	Er worden nieuwe woorden uit de tekst geselecteerd. De meerderheid van de nieuwe woorden is relevant in functie van leesbegrip en leesdoel.	Nieuwe woorden worden geselecteerd uit de tekst. De nieuwe woorden zijn relevant in functie van dagelijkse algemene taal en cognitieve academische taal.

---



---

Semantiseren van nieuwe woorden	Les	De handleiding zet de leraar niet aan om de betekenis van nieuwe woorden expliciet toe te lichten aan de leerlingen.	De handleiding zet de leraar aan tot het uitleggen van de betekenis van nieuwe woorden.	De handleiding zet de leraar aan door naast het uitleggen van de betekenis van nieuwe woorden deze ook uit te beelden of uit te breiden.	De handleiding zet de leraar aan tot het semantiseren van nieuwe woorden via uitleggen, uitbeelden en uitbreiden.  De handleiding zet de leraar aan om de nieuwe woorden te verbinden met de voorkennis en het kennisnetwerk van de leerlingen.  De handleiding geeft aanzetten tot netwerkopbouw van begrippen binnen het thema van de tekst.
---------------------------------	-----	--	---	--	--

---

---

 Criterium 7: Inzetten op leesstrategieën
 

---

	Analyse	Onvoldoende ontwikkeld	Beperkt ontwikkeld	Behoorlijk ontwikkeld	Volledig ontwikkeld
Cognitieve en metacognitieve strategieën	Les	De taalmethode zet niet expliciet in op cognitieve en metacognitieve leesstrategieën.	De taalmethode voorziet opdrachten over cognitieve en metacognitieve leesstrategieën.	De taalmethode voorziet opdrachten over cognitieve en metacognitieve leesstrategieën en zet de leerlingen via de leraar aan om deze strategieën in te zetten.	De taalmethode voorziet opdrachten over cognitieve en metacognitieve strategieën.  De taalmethode zet de leraar aan om over de gepaste (in functie van leesdoel en tekst) leesstrategie expliciete instructie te geven en stapsgewijs te modelleren.

---

---

 Criterium 8: : Stimuleren van de integratie van lezen met schrijven en spreken
 

---

	Analyse	Onvoldoende ontwikkeld	Beperkt ontwikkeld	Behoorlijk ontwikkeld	Volledig ontwikkeld
Integreer lezen en schrijven	Les	Er is geen integratie van lezen en schrijven aanwezig.	De taalmethode voorziet opdrachten waarin leerlingen vragen over de tekst schriftelijk beantwoorden. De vragen gaan over expliciet vermelde informatie in de tekst.	De taalmethode voorziet opdrachten waarin leerlingen vragen over de tekst schriftelijk beantwoorden. Naast expliciet vermelde informatie in de tekst, trekken leerlingen ook eenvoudige conclusies of maken ze interpretaties.	De taalmethode voorziet opdrachten waarin leerlingen naast het schriftelijk beantwoorden van vragen over de tekst (expliciete informatie, eenvoudige conclusies trekken en tekstinterpretatie) aantekeningen maken, de tekst schriftelijk samenvatten of hierover een schrijfopdracht krijgen.
Integreer lezen en spreken	Les	Er is geen integratie van lezen en spreken.	De handleiding zet de leraar aan tot het stellen van vragen over de tekst. De vragen gaan over expliciet vermelde informatie in de tekst.	De handleiding zet de leraar aan tot het stellen van open authentieke vragen bij de tekst.	De handleiding zet de leraar aan tot het stellen van open authentieke vragen bij de tekst en het mondeling samenvatten van de tekst of een spreekoefening uitwerken.
Interactie	Les	Er wordt niet aangezet tot interactie.	De handleiding zet aan tot interactie tussen leraar en leerling voor, tijdens of na het lezen.	De handleiding aan tot interactie tussen de leerlingen onderling en dit voor, tijdens of na het lezen.	De handleiding zet de leraar aan tot interactie tussen zowel leraar-leerling als leerlingen onderling en dit voor, tijdens en na het lezen.

---

## 7.3 Codeboom analysefase

Nodes		File	References
1. Gerichte lesdoelen begrijpend lezen		18	20
	1. onvoldoende ontwikkeld	0	0
	2. in ontwikkeling	10	10
	3. behoorlijk ontwikkeld	2	2
	4. sterk ontwikkeld	6	6
2. Betekenisvol leesdoel		17	24
	1. onvoldoende ontwikkeld	7	11
	2. in ontwikkeling	5	5
	3. behoorlijk ontwikkeld	5	5
	4. sterk ontwikkeld	1	3
3. Brede thema's		18	69
	1. context	18	23
	1. onvoldoende ontwikkeld	7	7
	2. in ontwikkeling	7	8
	3. behoorlijk ontwikkeld	5	6
	4. sterk ontwikkeld	1	1
	2. verschillende meningen en perspectieven	18	21
	1. onvoldoende ontwikkeld	4	4
	2. in ontwikkeling	9	11
	3. behoorlijk ontwikkeld	5	5
	4. sterk ontwikkeld	1	1
	3. link naar leergebieden	18	24
	1. onvoldoende ontwikkeld	2	2
	2. in ontwikkeling	11	16
	3. behoorlijk ontwikkeld	5	5
	4. sterk ontwikkeld	1	1
4. Tekstsoorten		18	28
	1. tekststructuur		
	1. onvoldoende ontwikkeld	5	5
	2. in ontwikkeling	4	4
	3. behoorlijk ontwikkeld	8	13
	4. sterk ontwikkeld	2	4
5. Rijke teksten		19	53
	1. rijk aan inhoud	18	26
	authentiek	13	20
	niet-authentiek	4	6
	2. rijk aan vorm	18	27
	authentiek	4	5
	niet-authentiek	14	22
6. actief uitbreiden van woordenschat		18	60
	1. relevante kernwoorden	18	19
	1. onvoldoende ontwikkeld		
	2. in ontwikkeling	2	2
	3. behoorlijk ontwikkeld	16	17

	4. sterk ontwikkeld		
2. woordleerstrategieën		17	20
	1. onvoldoende ontwikkeld	14	15
	2. in ontwikkeling	4	4
	3. behoorlijk ontwikkeld		
	4. sterk ontwikkeld	2	3
2. semantiseren		18	20
	1. onvoldoende ontwikkeld	13	14
	2. in ontwikkeling	4	5
	3. behoorlijk ontwikkeld	1	1
	4. sterk ontwikkeld		
7. Leesstrategieën			
	1. onvoldoende ontwikkeld		
	2. in ontwikkeling		
	3. behoorlijk ontwikkeld		
	4. sterk ontwikkeld		
8. Bevorderen van integratie van lezen met schrijven en spreken		18	84
lezen en schrijven		18	30
	1. onvoldoende ontwikkeld	2	3
	2. in ontwikkeling	9	12
	3. behoorlijk ontwikkeld	3	7
	4. sterk ontwikkeld	4	8
lezen en spreken		18	21
	1. onvoldoende ontwikkeld	2	2
	2. in ontwikkeling	8	9
	3. behoorlijk ontwikkeld	3	3
	4. sterk ontwikkeld	5	7
interactie		18	33
	1. onvoldoende ontwikkeld	0	0
	2. in ontwikkeling	3	10
	3. behoorlijk ontwikkeld	4	8
	4. sterk ontwikkeld	11	15

