



## **BACHELORPROEF**

**Van leesstrategie naar wereldkennis: een ondersteuningspakket bij het kennisrijk curriculum voor begrijpend lezen.**

**Educatieve Bachelor in Lager onderwijs**

---

**Academiejaar**                      **2025-2026**

---

**Zittijd/ examenkans**              **Eerste examenkans**

---

**Onderzoekscoach**                **Mevr. Silke Vanparys**

---

**Student**                              **Adriaens Amber**

---

**howest**  
/ we develop people

---





## **BACHELORPROEF**

**Van leesstrategie naar wereldkennis: een ondersteuningspakket bij het kennisrijk curriculum voor begrijpend lezen.**

---

|                               |                        |
|-------------------------------|------------------------|
| <b>Educatieve Bachelor in</b> | <b>Lager onderwijs</b> |
|-------------------------------|------------------------|

|                     |                  |
|---------------------|------------------|
| <b>Academiejaar</b> | <b>2025-2026</b> |
|---------------------|------------------|

---

|                            |                          |
|----------------------------|--------------------------|
| <b>Zittijd/ examenkans</b> | <b>Eerste examenkans</b> |
|----------------------------|--------------------------|

---

|                        |                             |
|------------------------|-----------------------------|
| <b>Onderzoekscoach</b> | <b>Mevr. Silke Vanparys</b> |
|------------------------|-----------------------------|

---

|                |                       |
|----------------|-----------------------|
| <b>Student</b> | <b>Adriaens Amber</b> |
|----------------|-----------------------|

---

## Woord vooraf

Deze bachelorproef onderzoekt hoe leerkrachten in het Vlaamse lager onderwijs ondersteund kunnen worden bij de overstap naar een kennisrijke aanpak voor begrijpend lezen. Het is geschreven vanuit een overtuiging die tijdens de stageperiodes groeide: dat leerkrachten over het algemeen bereid zijn om te vernieuwen, maar daarvoor te weinig tijd en concreet materiaal krijgen.

Mijn dank gaat in de eerste plaats uit naar Silke Vanparys, mijn onderzoekscoach, voor haar begeleiding doorheen het hele traject. Nathalie Clerckx en Lies Rossey van basisschool De Zonnetuin maakten het mogelijk om in een echte klas de eerste les uit te testen. Juf Eva gaf die les in haar vierde leerjaar en bracht het pakket zo voor het eerst in contact met leerlingen. Simon Tonnard nam de tijd voor een uitgebreid interview waarin hij zijn ervaring als zorgcoördinator en leerkracht in het eerste leerjaar deelde; zijn inbreng vormt een belangrijk deel van het praktijkonderzoek. De 42 leerkrachten en zorgcoördinatoren die de nodenbevraging invulden, verdienen eveneens een vermelding: hun antwoorden zijn de ruggengraat van het praktijkonderzoek.

Aurelie Snyers hield me gezelschap tijdens de Erasmusperiode, toen een groot deel van het lees- en schrijfwerk plaatsvond op momenten ver van huis. Lara Said, professor aan de Erasmusinstelling, moedigde me aan om te blijven schrijven; volgens haar lag daar een talent dat ik niet mocht laten liggen. Dat bleef hangen, en het hielp. Jessica Morseau, mijn mama, was de meest onverwachte samenwerkingspartner van dit traject: ze leerde me werken met AI als schrijfhulp, dacht mee bij vastgelopen passages, en bleef kalm toen de deadline minder ver weg leek dan het werk dat er nog lag.

## Samenvatting

**Student:** Adriaens Amber

**Privé e-mailadres student:** adriaens.amber@gmail.com

**Opleiding:** Howest lerarenopleiding Brugge - Educatieve bachelor in lager onderwijs

**Onderzoeksgoed:** Vanparys Silke

**Titel:** *Van leesstrategie naar wereldkennis: een ondersteuningspakket bij het kennisrijk curriculum voor begrijpend lezen.*

**Doelgroep:** Leerkrachten, zorgcoördinatoren en beleidsteams in het lager onderwijs.

**Samenwerking & partners:** Basisschool De Zonnetuin, Brugge (Nathalie Clerckx, directeur; Lies Rossey, adjunct-directeur en ICT-coördinator)

De aanhoudend dalende resultaten voor begrijpend lezen, zoals zichtbaar in internationale studies als PISA en PIRLS, en de invoering van de nieuwe minimumdoelen Nederlands markeren een keerpunt voor het Vlaamse basisonderwijs. Deze studie focust specifiek op de fundamentele visieverandering binnen het domein Nederlands: de wetenschappelijke verschuiving van het trainen van losse leesstrategieën naar een *kennisrijk curriculum* vraagt om een herziening van de didactische praktijk. Voor veel leerkrachten blijft de vertaalslag van deze abstracte, bindende doelen naar de dagelijkse klaspraktijk echter een complexe uitdaging.

Deze bachelorproef onderzoekt hoe de theoretische kaders rond kennisrijk onderwijs vertaald kunnen worden naar bruikbaar lesmateriaal. De centrale onderzoeksvraag luidt: *Hoe kan een praktijkgericht ondersteuningspakket, gebaseerd op de specifieke noden en uitdagingen van leerkrachten in het Vlaamse lager onderwijs, de voorbereiding op en implementatie van de nieuwe, kennisrijke minimumdoelen voor begrijpend lezen ondersteunen?* Het doel is leerkrachten concrete handvatten te geven waarmee ze de nieuwe minimumdoelen in de klaspraktijk kunnen uitvoeren.

Het onderzoek is opgebouwd als een triangulatie van bronnen: een literatuurstudie met comparatieve analyse van de oude eindtermen en de nieuwe minimumdoelen, een digitale nodenbevraging bij 42 Vlaamse leerkrachten en zorgleerkrachten, en een semigestructureerd interview met een ervaren zorgcoördinator.

Uit de literatuurstudie blijkt dat leesbegrip niet verbetert door strategie-instructie in isolatie, maar door thematische kennisopbouw, conceptuele coherentie en convergente differentiatie. De nodenbevraging bevestigt die nood: leerkrachten geven aan dat de huidige methodes te verarmd zijn, dat klasdiversiteit hun grootste struikelblok vormt en dat de tijd ontbreekt om zelf rijker materiaal te ontwikkelen. Als antwoord op deze noden werd een lessenreeks van drie lessen over de Olympische Spelen voor het 4de leerjaar ontwikkeld, met volledig uitgewerkte leerkrachtenhandleidingen, leerlingenbundels en een digitale app met

klikbare woordverklaringen en een ingebouwde thuistaaloptie voor anderstalige leerlingen. Les 1 werd uitgetest door een leerkracht in het vierde leerjaar van basisschool De Zonnetuin.

## Inhoudsopgave

|                                                                                                           |    |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Woord vooraf .....                                                                                        | 2  |
| Samenvatting .....                                                                                        | 3  |
| Inhoudsopgave.....                                                                                        | 5  |
| Inleiding .....                                                                                           | 8  |
| Motivatie.....                                                                                            | 8  |
| De probleemoriëntatie .....                                                                               | 8  |
| De probleemstelling.....                                                                                  | 11 |
| Onderzoeksvraag .....                                                                                     | 12 |
| Methodologie .....                                                                                        | 13 |
| Onderzoeksstrategie.....                                                                                  | 13 |
| Gebruik van AI.....                                                                                       | 13 |
| Onderzoeksmethodologie .....                                                                              | 14 |
| Literatuuronderzoek .....                                                                                 | 16 |
| Het kennisrijke curriculum en de nieuwe minimumdoelen voor begrijpend lezen.....                          | 16 |
| De maatschappelijke context en de noodzaak tot hervorming.....                                            | 16 |
| Kennis als fundament .....                                                                                | 17 |
| Kennis, werkgeheugen en de architectuur van leren .....                                                   | 17 |
| Naar een samenhangend curriculum .....                                                                    | 19 |
| De sociologische context: kennis en kansengelijkheid .....                                                | 19 |
| De concrete uiting in de minimumdoelen voor begrijpend lezen .....                                        | 20 |
| Samenvattend .....                                                                                        | 22 |
| Van eindtermen naar minimumdoelen: inhoudelijke en didactische verschuivingen in het vak Nederlands ..... | 23 |
| Structurele en overkoepelende verschuivingen .....                                                        | 23 |
| De didactische revolutie binnen begrijpend lezen .....                                                    | 24 |
| Verschuivingen in de overige domeinen.....                                                                | 25 |
| Conclusie: de belangrijkste nieuwe accenten.....                                                          | 28 |

|                                                                              |    |
|------------------------------------------------------------------------------|----|
| De strijd tussen strategie en inhoud .....                                   | 29 |
| Van theorie naar praktijk: thematisch werken en rijke teksten.....           | 30 |
| Het leesproces in drie fasen.....                                            | 31 |
| Conclusie voor de integratie van leren leren .....                           | 33 |
| Bevraging werkveld.....                                                      | 34 |
| Situering van het praktijkonderzoek .....                                    | 34 |
| Nodenbevraging: opzet en respondentengroep .....                             | 34 |
| Interview met zorgcoördinator en leerkracht eerste leerjaar .....            | 40 |
| Onderbouwing .....                                                           | 44 |
| Inleiding: van theorie naar praktijk.....                                    | 44 |
| Visie op leren: kennis als motor voor begrip .....                           | 45 |
| Didactische principes: thematische coherentie en expliciete instructie ..... | 45 |
| Visie op differentiatie: scaffolding in plaats van niveauperlaging .....     | 46 |
| Visie op de rol van de leerkracht .....                                      | 47 |
| Conclusie: criteria voor het ontwerp .....                                   | 47 |
| Praktijkluik .....                                                           | 48 |
| Van visie naar product .....                                                 | 48 |
| Overzicht van het pakket .....                                               | 48 |
| Thematische relevantie en aansluiting bij de minimumdoelen.....              | 49 |
| Lesstructuur: vijf fasen en hun didactische grond .....                      | 49 |
| Fase 1: Voorkennis activeren via fotoronde.....                              | 50 |
| Fase 2: Oriënteren op de tekst.....                                          | 50 |
| Fase 3: Schriftelijke verwerking afgestemd op tekststructuur. ....           | 50 |
| Fase 4: Klassikaal gesprek. ....                                             | 51 |
| Fase 5: Grammatica ingebed in de tekst.....                                  | 51 |
| Materialen: beschrijving en visualisatie.....                                | 51 |
| De handleidingen .....                                                       | 51 |
| De leerlingenbundels .....                                                   | 52 |

|                                                                        |     |
|------------------------------------------------------------------------|-----|
| De PowerPointpresentatie .....                                         | 54  |
| De digitale app .....                                                  | 54  |
| Bundeling in een Genially-omgeving .....                               | 57  |
| Uitvoering in de praktijk .....                                        | 58  |
| Bevindingen leerkracht .....                                           | 58  |
| Bevindingen leerlingen .....                                           | 60  |
| Terugkoppeling aan de doelstellingen van het pakket.....               | 61  |
| Resultaat, conclusie en evaluatie.....                                 | 62  |
| Beantwoording van de deelvragen .....                                  | 62  |
| De hoofdonderzoeksvraag .....                                          | 63  |
| Evaluatie.....                                                         | 63  |
| Aanbevelingen .....                                                    | 64  |
| Vooruitblik .....                                                      | 65  |
| Afkortingenlijst.....                                                  | 66  |
| Lijst met figuren .....                                                | 67  |
| Lijst met tabellen .....                                               | 67  |
| Literatuurlijst.....                                                   | 68  |
| Bijlagen .....                                                         | 74  |
| Bijlage A: vergelijking oude eindtermen met nieuwe minimumdoelen ..... | 74  |
| Bijlage B: resultaten enquête nodenbevraging.....                      | 84  |
| Bijlage C: resultaten enquête praktijk leerkracht .....                | 95  |
| Bijlage D: resultaten enquête praktijk leerlingen .....                | 98  |
| Bijlage E: transcriptie interview S.T. ....                            | 100 |

## Inleiding

### Motivatie

De recente invoering van de nieuwe, kennisrijke minimumdoelen biedt een kans om de onderwijskwaliteit te versterken, hoewel dit tegelijkertijd aanzienlijke uitdagingen met zich meebrengt voor de leerkrachten in de klaspraktijk. Dit onderzoek spitst zich specifiek toe op het domein begrijpend lezen, gezien de dalende leesprestaties en de sleutelrol die leesbegrip speelt in het verwerven van kennis in alle andere vakdomeinen.

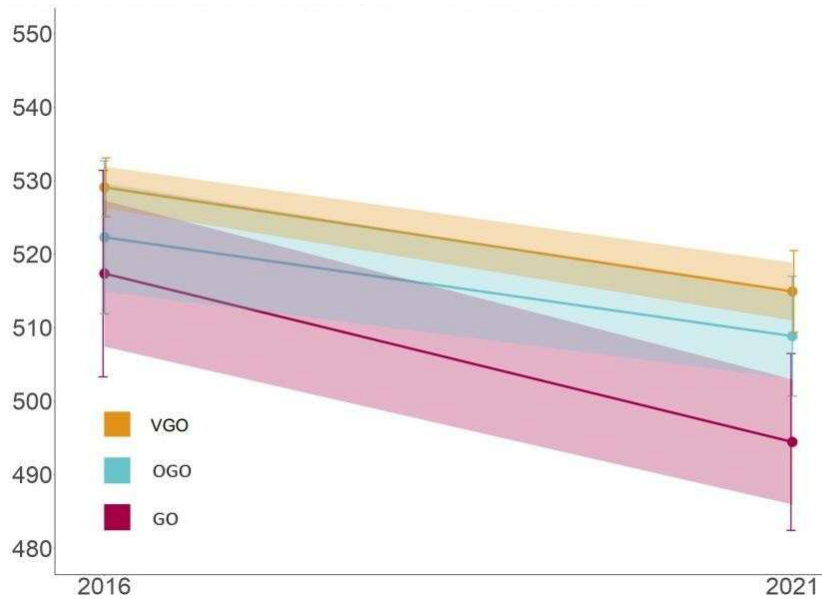
Tijdens observaties in de praktijk en diverse stageperiodes werd zichtbaar hoe gepassioneerd leerkrachten elke dag opnieuw voor de klas staan. Daarnaast viel de hoge werkdruk op, evenals de constante stroom van veranderingen waar het onderwijsveld mee geconfronteerd wordt. De interesse voor dit specifieke onderwerp werd dan ook gewekt door de vraag: 'Hoe kunnen we van leerkrachten verwachten dat ze in zo'n korte tijdspanne en bovenop hun bestaande takenpakket, hun onderwijspraktijk succesvol omvormen?' Deze vraag geldt in het bijzonder voor het domein begrijpend lezen, waar de nieuwe doelen een didactische verschuiving vragen naar het opbouwen van brede achtergrondkennis en een uitgebreide woordenschat als basis voor tekstbegrip.

### De probleemoriëntatie

In mei 2025 werden de nieuwe minimumdoelen voor het lager onderwijs gepubliceerd. De kern van deze hervorming is de verschuiving naar een kennisrijk curriculum, een benadering waarbij feitelijke kennis niet langer ondergeschikt is aan vaardigheden, maar juist als de grondslag voor die vaardigheden wordt gezien (Vlaamse overheid, 2025). Onder leiding van Daniël Muijs werkte een commissie de minimumdoelen uit die focussen op een systematische en samenhangende opbouw van kennis in vakken zoals Nederlands en wiskunde (Delabie, 2025). Binnen het vakgebied Nederlands wordt een grote noodzaak tot verandering vastgesteld, gezien de 'leescrisis' die de taalontwikkeling en het vakbegrip van leerlingen treft. De eisen worden verhoogd, niet alleen voor leerlingen, maar ook voor leerkrachten, die nu voor de uitdaging staan om deze nieuwe visie in de praktijk te brengen (Geens, 2025).

Deze onderwijs hervorming is een direct antwoord op de alarmerende signalen vanuit internationale studies die een daling van onderwijsresultaten aantonen. Uit het recente PIRLS-onderzoek (Progress in International Reading Literacy Study) van 2021 bleek dat Vlaamse leerlingen in het vierde leerjaar significant slechter scoren op begrijpend lezen dan vijf jaar eerder. "Je kan stellen dat de kinderen nu 4 maanden achterlopen op de kinderen uit 2016 en zelfs 10 maanden ten opzichte van 2006," aldus onderzoeker Katrijn Denies. De daling in leesvaardigheid heeft gevolgen voor de algemene ontwikkeling van

leerlingen, aangezien taalbeheersing een randvoorwaarde is voor succes in andere vakdomeinen (Michiels, 2023; Van De Pontseele, 2025).

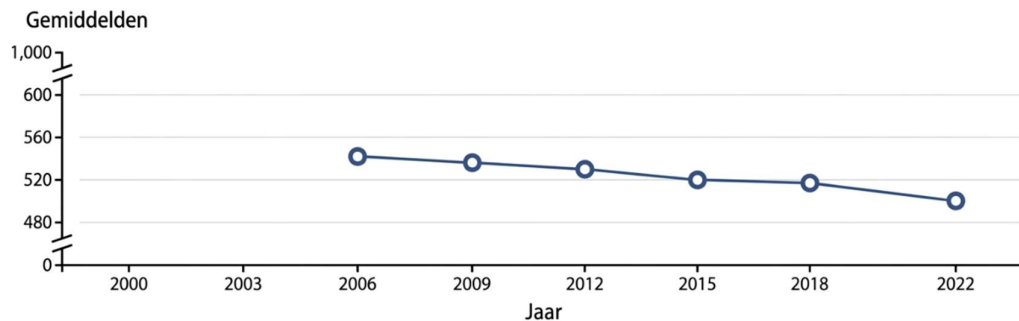


Figuur 1. Prestaties voor begrijpend lezen opgedeeld per net voor 2016 en 2021.

Noot. Overgenomen uit Leesvaardigheid in het vierde leerjaar in Vlaanderen.

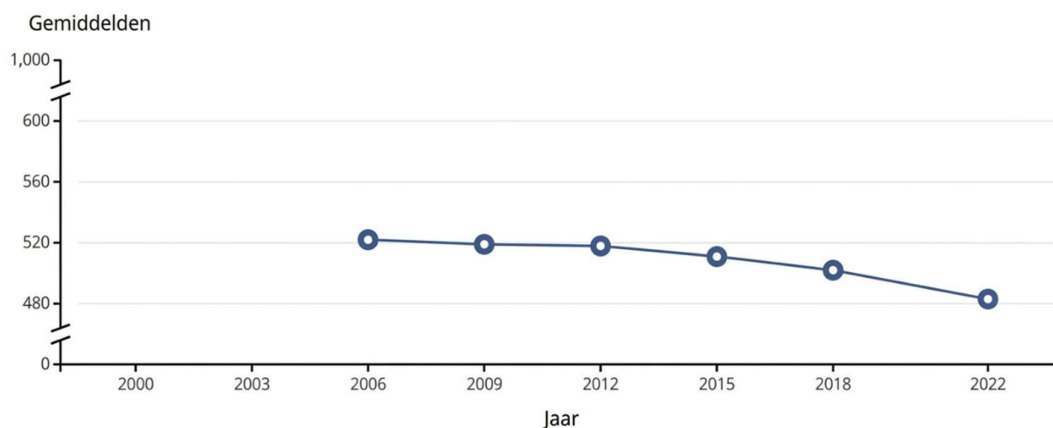
Verdiepend rapport bij PIRLS 2021, 1: verschillen tussen netten (p. 7), door Dockx, Denies, Pelgrims, Van Keer, & Aesaert, 2023, Centrum voor Onderwijseffectiviteit en evaluatie.

Ook de PISA-resultaten van 2022 bevestigen de neerwaartse trend: Vlaamse leerlingen lopen in lezen en wiskunde ongeveer een volledig schooljaar achter in vergelijking met vier jaar eerder. Hoewel PISA zich richt op vijftienjarigen in het secundair onderwijs, signaleren de resultaten structurele problemen die vaak hun oorsprong vinden in de basisvorming op de lagere school (Van De Pontseele, 2023; Schoofs & Baeck, 2024; Weyts, 2023; Michiels, 2023).



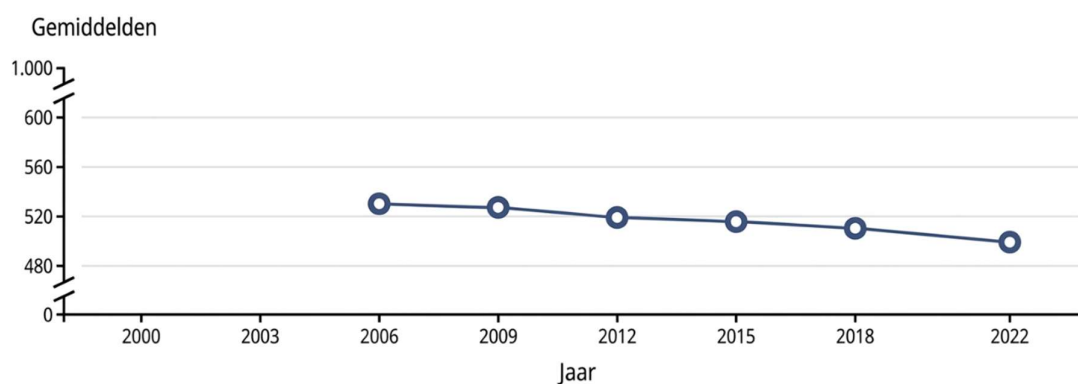
Figuur 2. Evolutie van de gemiddelde PISA-score voor wiskunde in Vlaanderen (2006-2022).

Noot. Overgenomen en aangepast van PISA Data Explorer (Averages for 15 years PISA mathematics scale: overall mathematics, by All students [TOTAL] for Belgium: Flemish community), door Organisatie voor Economische Samenwerking en Ontwikkeling (OESO), 2024, (<https://pisadataexplorer.oecd.org/ide/idepisa/report.aspx>). De as-labels zijn vertaald naar het Nederlands met behulp van Gemini AI.



Figuur 3. Evolutie van de gemiddelde PISA-score voor leesvaardigheid in Vlaanderen (2006-2022).

Noot. Overgenomen en aangepast van PISA Data Explorer (Averages for 15 years PISA reading scale: overall reading, by All students [TOTAL] for Belgium: Flemish community), door Organisatie voor Economische Samenwerking en Ontwikkeling (OESO), 2024, (<https://pisadataexplorer.oecd.org/ide/idepisa/report.aspx>). De as-labels zijn vertaald naar het Nederlands met behulp van Gemini AI.



Figuur 4. Evolutie van de gemiddelde PISA-score voor wetenschappen in Vlaanderen (2006-2022).

Noot. Overgenomen en aangepast van PISA Data Explorer (Averages for 15 years PISA science scale: overall science, by All students [TOTAL] for Belgium: Flemish community), door Organisatie voor Economische Samenwerking en Ontwikkeling (OESO), 2024, (<https://pisadataexplorer.oecd.org/ide/idepisa/report.aspx>). De as-labels zijn vertaald naar het Nederlands met behulp van Gemini AI.

De focus van de nieuwe minimumdoelen ligt sterk op Nederlands en wiskunde. Vooral voor Nederlands wordt een gestructureerde opbouw van kennis over taal en de wereld essentieel geacht om teksten te kunnen doorgronden. In de nieuwe minimumdoelen wordt begrijpend lezen daarom niet langer gezien als een geïsoleerde vaardigheid, maar als het resultaat van een rijke taal- en kennisbasis. Concreet betekent dit dat de doelen een sterkere nadruk leggen op (1) het verwerven van diepe woordenschat, (2) het opbouwen van brede achtergrondkennis (wereldkennis) en (3) de integratie van lees-, luister-, spreek- en schrijfvaardigheden. Dit vervangt de eerdere focus op het afzonderlijk inoefenen van leesstrategieën (Katholiek Onderwijs Vlaanderen, z.d.). Deze benadering staat in schril contrast met de vorige eindtermen, die meer de nadruk legden op het aanleren van algemene leesstrategieën (Bequoye & Vansteelandt, 2023). Wetenschappelijk onderzoek ondersteunt deze verschuiving: een kennisrijk curriculum, waarbij kennis

systematisch wordt opgebouwd en verbanden worden gelegd tussen concepten, leidt tot diepere leerprocessen en betere langetermijnresultaten (Thomas More, 2024).

### **De impact op de onderwijspraktijk**

De theoretische verschuiving naar een kennisrijk curriculum heeft ingrijpende gevolgen voor de dagelijkse klaspraktijk. Voor leerkrachten brengt deze onderwijshervorming aanzienlijke uitdagingen met zich mee. De korte periode tussen de bekendmaking van de nieuwe minimumdoelen en de gefaseerde invoering, die vanaf september 2025 vrijwillig begint en vanaf september 2026 voor bepaalde vakken voor het kleuteronderwijs en de eerste drie leerjaren verplicht wordt, leidt tot bezorgdheid over het gebrek aan tijd voor grondige voorbereiding en professionalisering (Delabie, 2025b; Vlaamse overheid, 2025).

Onderwijsorganisaties en leerkrachten signaleren hierbij knelpunten met betrekking tot de kwantiteit en de gedetailleerdheid van de minimumdoelen. Dit leidt tot de vaststelling dat er mogelijk minder ruimte overblijft voor een eigen pedagogische invulling en dat de werkdruk kan toenemen (Katholiek Onderwijs Vlaanderen, 2020). Er is behoefte aan verduidelijking over hoe deze kennisrijke benadering vertaald kan worden naar dagelijkse lessen en aan concrete didactische ondersteuning bij die vertaalslag (SERV, 2025).

Deze bachelorproef richt zich precies op dit knelpunt. De centrale vraag is hoe leerkrachten in het Vlaamse lager onderwijs optimaal ondersteund kunnen worden bij de implementatie van deze kennisrijke minimumdoelen voor Nederlands. Vanwege de complexiteit en de urgentie van de problematiek, kiest dit onderzoek ervoor om zich specifiek toe te spitsen op het domein 'begrijpend lezen'. Er is een aangetoonde behoefte aan een praktijkgericht ondersteuningspakket dat de theoretische beleidsdoelen vertaalt naar de dagelijkse klaspraktijk. Dit onderzoek brengt de specifieke noden en uitdagingen van leerkrachten rond begrijpend lezen in kaart en formuleert op basis daarvan een bruikbaar antwoord.

### **De probleemstelling**

Ik richt me met dit onderzoek op het probleem dat veel leerkrachten in het Vlaamse lager onderwijs nog onvoldoende voorbereid zijn op de invoering van de nieuwe, kennisrijke minimumdoelen voor Nederlands, in het bijzonder voor het domein 'begrijpend lezen', omdat er momenteel onduidelijkheid bestaat over wat deze benadering concreet inhoudt en welke didactische ondersteuning en middelen zij nodig hebben om deze doelen in de klaspraktijk uit te voeren.

## Onderzoeksvraag

Hoe kan een praktijkgericht ondersteuningspakket, gebaseerd op de specifieke noden en uitdagingen van leerkrachten in het Vlaamse lager onderwijs, de voorbereiding op en implementatie van de nieuwe, kennisrijke minimumdoelen voor begrijpend lezen ondersteunen?

## Deelvragen en doelstellingen

**1) Wat is de onderliggende visie van een 'kennisrijk curriculum' en hoe vertaalt deze visie zich specifiek naar de nieuwe minimumdoelen voor begrijpend lezen binnen het vak Nederlands?**

- Beschrijven van de theoretische visie achter een 'kennisrijk curriculum'.
- Analyseren hoe deze visie concreet tot uiting komt in de formulering van de nieuwe minimumdoelen voor Nederlands, met specifieke aandacht voor begrijpend lezen.

**2) Waarin onderscheiden de nieuwe minimumdoelen Nederlands zich in het algemeen inhoudelijk en didactisch van de voormalige eindtermen, en waar liggen de belangrijkste nieuwe accenten, in het bijzonder voor het domein begrijpend lezen?**

- Vergelijken van de nieuwe minimumdoelen Nederlands met de voormalige eindtermen om de voornaamste algemene inhoudelijke en didactische verschillen toe te lichten.
- Identificeren van de specifieke nieuwe accenten voor het domein begrijpend lezen die uit deze vergelijking naar voren komen.

**3) Welke didactische aanpakken en strategieën worden in de vakliteratuur als het meest effectief beschouwd voor een kennisrijke invulling van begrijpend lezen, en op welke manier kunnen de minimumdoelen *leren leren* hierin functioneel geïntegreerd worden?**

- Verzamelen en oplijsten van effectieve didactische aanpakken uit de vakliteratuur voor een kennisrijke invulling van begrijpend lezen.
- Inventariseren van wetenschappelijk onderbouwde leerstrategieën en beschrijven hoe deze functioneel geïntegreerd kunnen worden in de kennisrijke didactiek.

**4) Welke specifieke ondersteuningsnoden blijken uit de uitdagingen en contextuele factoren die leerkrachten ervaren bij de implementatie van de nieuwe minimumdoelen voor begrijpend lezen?**

- Identificeren van de concrete uitdagingen (algemeen en specifiek voor begrijpend lezen) en de contextuele factoren (bv. schoolvisie, teamwerking) die leerkrachten ervaren via een nodenbevraging bij minstens 30 leerkrachten.
- Categoriseren van de specifieke ondersteuningsnoden (op vlak van kennis, didactiek, materialen...) die uit de geïdentificeerde uitdagingen en contextfactoren voortvloeien.

**5) Aan welke criteria moet een effectief ondersteuningspakket voldoen om een concreet en bruikbaar antwoord te bieden op de geïdentificeerde noden en uitdagingen uit de literatuur en de praktijk?**

- Formuleren van criteria en ontwikkelen van een ondersteuningspakket, gebaseerd op de synthese van de theoretische analyse en de praktijkbevraging.

## Methodologie

### Onderzoeksstrategie

De onderzoeksvraag van deze bachelorproef kan getypeerd worden als een ontwerpgerichte en probleemoplossende vraag. Het probleemoplossende karakter ligt in de doelstelling om een antwoord te bieden op een concreet praktijkprobleem: de uitdagingen die leerkrachten ervaren bij de implementatie van de nieuwe minimumdoelen Nederlands. Het ontwerpgerichte karakter vloeit hieruit voort; de oplossing wordt gezocht in de systematische ontwikkeling van een didactische interventie, namelijk een praktijkgericht ondersteuningspakket.

Deze dubbele focus vertaalt zich in een onderzoeksstrategie die elementen van zowel ontwerponderzoek als actieonderzoek combineert. Het ontwerponderzoek vormt de overkoepelende aanpak, gericht op de cyclische ontwikkeling en verbetering van het pakket. Binnen dit kader wordt praktijkonderzoek ingezet in een initiële fase om, in samenwerking met de doelgroep, de specifieke noden en vereisten te beschrijven en te analyseren. Deze empirische data sturen vervolgens de eerste cyclus van het ontwerpproces.

### Gebruik van AI

Binnen dit onderzoek werd AI ingezet als ondersteunend hulpmiddel op vier afgebakende manieren. Gemini AI en Perplexity werden gebruikt als zoekhulp bij het verkennen van bronnen in de beginfase van het literatuuronderzoek; de gevonden bronnen werden vervolgens zelfstandig geverifieerd en geraadpleegd. Gemini AI werd gebruikt voor de vertaling van afbeeldingen en figuren naar het Nederlands, wat in de bijhorende noten telkens expliciet vermeld staat. Gemini werd ingeschakeld bij de ontwikkeling van de digitale app als onderdeel van het praktijkonderdeel, onder meer voor het genereren van tekstfragmenten die nadien inhoudelijk werden beoordeeld en aangepast. ChatGPT, Claude AI en Gemini AI werden op verschillende momenten gebruikt voor taalondersteuning: het zoeken naar synoniemen, het controleren van zinsbouw en het parafraseren wanneer het schrijfproces vastzat.

De inhoudelijke keuzes, de onderzoeksopzet, de analyse van de enquêteresultaten, het interview en de visietekst zijn uitsluitend gebaseerd op de geraadpleegde vakliteratuur en de empirische inbreng van leerkrachten uit het werkveld. AI werd niet ingezet als respondent en niet voor het formuleren van een onderzoeksvraag, eigen visie of reflectie. Het volledige overzicht van de momenten waarop AI werd gebruikt, inclusief de gebruikte prompts en de context, is opgenomen in het logboek.

## Onderzoeksmethodologie

Om de bevindingen van het praktijkonderzoek breder te onderbouwen, combineert deze bachelorproef twee complementaire bronnen (Verhoeven, 2022). De diepgaande inzichten uit een semigestructureerd interview worden naast de descriptieve cijfers en open antwoorden uit een breder verspreide nodenbevraging (n=42) gelegd. Die methodologische triangulatie zorgt ervoor dat de praktijkervaringen uit het interview gespiegeld kunnen worden aan de bredere tendensen die uit de enquête naar voren komen, zonder dat aanspraak wordt gemaakt op statistische representativiteit (Verhoeven, 2022).

**Deelvraag 1:** Wat is de onderliggende visie van een kennisrijk curriculum en hoe vertaalt deze visie zich specifiek naar de nieuwe minimumdoelen voor begrijpend lezen binnen het vak Nederlands?

- **Methode:** literatuurstudie en documentenanalyse
- **Concretisering:** Er worden wetenschappelijke publicaties en handboeken over cognitieve psychologie en leesdidactiek geraadpleegd via academische databanken. Daarnaast wordt gebruikgemaakt van vakliteratuur, zoals *Kennisrijk Kansrijk* (Surma et al., 2025), om de theoretische kaders te onderbouwen. Vervolgens wordt via documentenanalyse onderzocht op welke manier deze inzichten verankerd zijn in de officiële teksten van de minimumdoelen.

**Deelvraag 2:** Waarin onderscheiden de nieuwe minimumdoelen Nederlands zich in het algemeen inhoudelijk en didactisch van de voormalige eindtermen, en waar liggen de belangrijkste nieuwe accenten, in het bijzonder voor het domein begrijpend lezen?

- **Methode:** comparatieve documentenanalyse
- **Concretisering:** Een systematische vergelijking waarbij de tekst van de voormalige eindtermen en de nieuwe minimumdoelen letterlijk naast elkaar worden gelegd. Hierbij analyseer ik de verschuivingen in terminologie en focus. Ik breng in kaart waar de strategie-instructie plaatsmaakt voor of aangevuld wordt met kennisopbouw en markeer specifieke hiaten of toevoegingen.

**Deelvraag 3:** Welke didactische aanpakken en strategieën worden in de vakliteratuur als het meest effectief beschouwd voor een kennisrijke invulling van begrijpend lezen, en op welke manier kunnen de minimumdoelen leren leren hierin functioneel geïntegreerd worden?

- **Methode:** Triangulatie van literatuurstudie en praktijkonderzoek (semigestructureerd interview & enquête).
- **Concretisering:**
  - **Literatuurstudie:** Literatuurstudie van (vak)wetenschappelijke publicaties en vakliteratuur (bv. cognitieve psychologie) om (a) effectieve didactische strategieën

voor kennisrijk begrip te verzamelen en (b) te beschrijven hoe metacognitieve leerstrategieën hierbinnen functioneel geïntegreerd kunnen worden.

- **Semigestructureerd interview:** Een semigestructureerd interview met een ervaren zorgcoördinator (tevens beleidsondersteuner en leerkracht) om op schoolniveau te peilen naar de visie op de leren leren-doelen, de verticale leerlijn en de schoolbrede implementatie van een kennisrijk curriculum.
- **Enquête:** Digitale vragenlijst (n=42) die bij een bredere groep Vlaamse leerkrachten en zorgleerkrachten basisonderwijs de attitude, opvattingen en behoeften rondom de 'leren-leren'-doelen en het kennisrijk leesonderwijs in kaart brengt.

**Deelvraag 4: Welke specifieke ondersteuningsnoden blijken uit de uitdagingen en contextuele factoren die leerkrachten ervaren bij de implementatie van de nieuwe minimumdoelen voor begrip te lezen?**

- **Enquête:** Analyse van de digitale vragenlijst ingevuld door leerkrachten en zorgleerkrachten (n=42). Deze vragenlijst, met een combinatie van open en gesloten vragen, dient om: a) de algemene en specifieke uitdagingen bij de implementatie (zoals tijdsgebrek en klasheterogeniteit) te meten; b) te bevragen welke vormen van ondersteuning leerkrachten voor de nieuwe kennisrijke aanpak het meest nodig achten.

**Deelvraag 5: Aan welke criteria moet een effectief ondersteuningspakket voldoen om een concreet en bruikbaar antwoord te bieden op de geïdentificeerde noden en uitdagingen uit de praktijk?**

- **Synthese van onderzoeksresultaten:** De data uit het bronnenonderzoek (literatuur) en het praktijkonderzoek (het interview en de enquête) worden gecombineerd om criteria te formuleren voor het ondersteuningspakket, specifiek gericht op kennisrijk begrip te lezen.

## Literatuuronderzoek

### Het kennisrijke curriculum en de nieuwe minimumdoelen voor begrijpend lezen

#### De maatschappelijke context en de noodzaak tot hervorming

De visie achter een kennisrijk curriculum vloeit voort uit een maatschappelijke bezorgdheid om de dalende onderwijskwaliteit en de ambitie om Vlaanderen opnieuw tot de internationale top te laten behoren. De focus verschuift naar een systematische en expliciete opbouw van kennis, doorlopend van het kleuteronderwijs tot het einde van het basisonderwijs (Vanhoeck, 2025c).

Deze beleidsprioriteit wordt in de media door Minister Demir samengevat met de slogan 'terug naar de basis': een onvoorwaardelijke focus op de kernvaardigheden lezen, schrijven en rekenen om de dalende trend in internationale peilingen te keren (De Witte & Verhulst, 2025). De impact van dalende leesvaardigheid op de samenleving is aanzienlijk. In Vlaanderen heeft ongeveer één op de zeven volwassenen te maken met laaggeletterdheid, wat hun zelfredzaamheid bemoeilijkt bij zaken als het begrijpen van medische informatie of het afhandelen van financiële zaken. Effectief leesonderwijs is daarom ook een instrument om maatschappelijke ongelijkheid te verminderen (Eskes, 2020).

De nieuwe minimumdoelen zijn mede gebaseerd op een vergelijking met onderwijssystemen die internationaal sterk presteren, zoals in Singapore en Engeland. De onderliggende aanname is dat het leerpotentieel van Vlaamse leerlingen vergelijkbaar is met dat van hun buitenlandse leeftijdsgenoten, mits het onderwijsaanbod daarop wordt afgestemd (VTM NIEUWS, 2025).

Daarnaast beoogt het beleid de kerntaken van de school en de thuissituatie duidelijker te definiëren. Hierbij ligt de nadruk op het versterken van de onderwijskundige opdracht van scholen: de systematische overdracht van kennis. Dit impliceert een verschuiving in de professionele rol van de leerkracht: van begeleider naar vakinhoudelijke deskundige die het leerproces stuurt (De Meyer, 2025).

Deze verschuiving is een reactie op onderwijstrends uit de voorbije decennia, waarin de nadruk primair lag op het ontwikkelen van generieke vaardigheden of *sleutelcompetenties*, zoals probleemoplossend vermogen en kritisch denken. Binnen die benadering werd domeinspecifieke kennis vaak als ondergeschikt beschouwd aan de vaardigheid zelf (Surma et al., 2025). In de klaspraktijk leidde dit regelmatig tot een focus op geïsoleerde leesstrategieën of tekstuele 'trucjes', waardoor de opbouw van wereldkennis en inhoudelijk tekstbegrip achterbleef (Vanhoeck, 2025a).

## Kennis als fundament

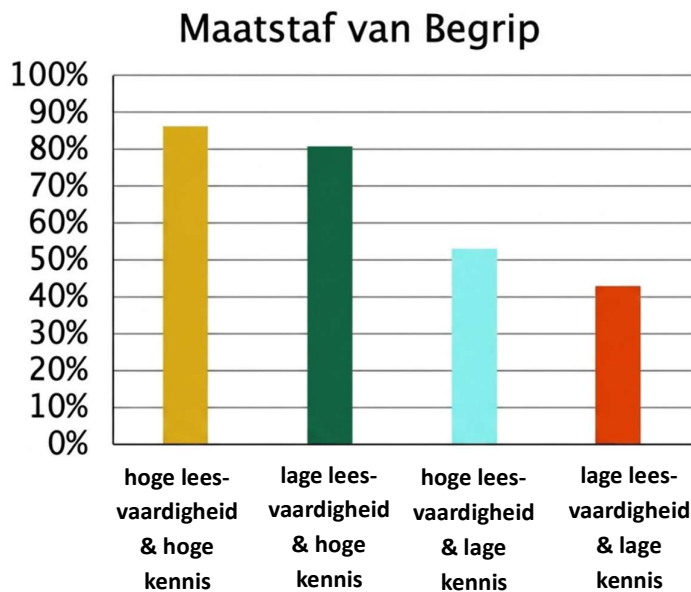
Binnen de visie van een kennisrijk curriculum wordt inhoudelijke kennis beschouwd als een randvoorwaarde voor de ontwikkeling van leesvaardigheid (Vanhoeck, 2025c). Leesvaardigheid kan in dit kader niet gezien worden als een abstracte techniek die met willekeurige teksten getraind kan worden. De mate van tekstbegrip wordt grotendeels bepaald door de aanwezige achtergrondkennis. Een leerling kan bijvoorbeeld bekwaamheid tonen bij een tekst over een bekend onderwerp (zoals dinosaurussen), maar vastlopen bij een tekst over een onbekend domein (zoals honkbal). Dit illustreert dat vaardigheden niet overdraagbaar zijn zonder de onderliggende inhoudelijke context (Hirsch, 2003).

## Kennis, werkgeheugen en de architectuur van leren

Eskes (2020) vult dit cognitieve perspectief aan door te wijzen op het belang van vloeiend lezen als de verbinding tussen technische leesvaardigheid en begrijpend lezen. Zolang een leerling aanzienlijke cognitieve capaciteit moet aanwenden voor het decoderen van woorden, raakt het werkgeheugen overbelast. Er is dan onvoldoende ruimte om de inhoud van de tekst te verwerken. Pas wanneer het technische proces geautomatiseerd is, komt er capaciteit vrij voor inhoudelijke verwerking. Een gebrek aan tekstbegrip is derhalve vaak niet het gevolg van een gebrekkig denkvermogen, maar van een cognitieve overbelasting door een nog niet geautomatiseerd leesproces.

Ook vanuit taalkundig perspectief steunt begrijpend lezen op de breedte van de lexicale en semantische kennis van de leerling. Om een tekst adequaat te doorgronden, is een breed ontwikkeld netwerk van concepten noodzakelijk. Directe instructie dient daarom gericht te zijn op het actief opbouwen van die kennisbasis (Castles et al., 2018).

Dat kennis een doorslaggevende factor is voor begrip, wordt ondersteund door klassieke experimenten. Recht en Leslie (1988, zoals geciteerd in Buhrs, 2024) toonden aan dat zwakke technische lezers met veel domeinkennis een tekst over honkbal beter begrepen dan sterke technische lezers zonder die kennis. Zoals gevisualiseerd in Figuur 5, bleek domeinkennis een betere voorspeller voor tekstbegrip dan leesvaardigheid alleen. Vergelijkbare resultaten vonden Taft en Leslie (1985, zoals geciteerd in Buhrs, 2024): leerlingen die vooraf les kregen over voedselketens scoorden bijna twee keer zo hoog op begripstaken als leerlingen zonder die voorbereiding (75% vs. 40%). Een basiskennis van het onderwerp is dus een noodzakelijke voorwaarde voor begrip (Buhrs, 2024).



Figuur 5. Resultaten van de honkbalstudie van Recht & Leslie.

Noot. Figuur (vertaald met behulp van Gemini AI) die de interactie tussen leesvaardigheid en domeinkennis bij begrijpend lezen illustreert. Overgenomen uit "Supplementing Your Curriculum with Knowledge-Building Text Sets," door Achievethecore.org, 2016 (<https://achievethecore.org/peersandpedagogy/supplementing-your-curriculum-with-knowledge-building-text-sets/>). Copyright 2016 door Achievethecore.org.

De menselijke cognitieve architectuur verklaart waarom. Het werkgeheugen heeft een beperkte verwerkingscapaciteit; het langetermijngeheugen beschikt over een nagenoeg onbeperkte opslagcapaciteit (Surma et al., 2025). Wanneer leerlingen vlot lezen, vergt decoderen minimale inspanning en komt er werkgeheugencapaciteit vrij voor inhoudelijke verwerking. Voorkennis versnelt dat proces verder: georganiseerde kennisclusters, ook wel *chunks* genoemd, maken het leggen van verbanden efficiënter en ondersteunen de betekenisverlening (Eskes, 2023; Hirsch, 2003).

Voor leerlingen in het basisonderwijs, getypeerd als *novices* die nog beperkte cognitieve schema's hebben, heeft dit directe implicaties voor de instructie. Ontdekkend leren zonder begeleiding legt een disproportionele druk op het werkgeheugen: de cognitieve ruimte gaat naar het zoekproces in plaats van naar de kennisopbouw. Expliciete instructie is daarom een noodzakelijke didactische voorwaarde om het werkgeheugen te ontlasten en diepgaand leren mogelijk te maken (Kirschner et al., 2006).

In de nieuwe minimumdoelen vertaalt deze wetenschappelijke focus op kennis zich naar een hogere graad van inhoudelijke specificiteit. Waar de voormalige eindtermen vaak algemeen geformuleerd waren, omschrijven de nieuwe doelen de leerinhouden concreter (Maenhout, 2025). Deze rijke kennisbasis stelt leerlingen in staat om nieuwe informatie sneller te integreren en verbanden te leggen. De kern van deze visie is het aanbieden van een coherente, opbouwende lijn van specifieke kennis, waardoor alle leerlingen toegang krijgen tot gedeelde maatschappelijke en culturele referentiekaders (Surma et al., 2025).

## Naar een samenhangend curriculum

Om cognitieve overbelasting te voorkomen, is de structuur van het curriculum van belang. Kennisopbouw dient hierbij niet te worden beschouwd als het memoriseren van geïsoleerde feiten. Een kennisrijk curriculum bouwt aan georganiseerde kennisnetwerken. Woorden en concepten worden bij voorkeur in thematische clusters aangeboden, zodat nieuwe informatie kan aansluiten bij reeds aanwezige schema's. Binnen deze visie is kennis het primaire medium voor begrip (Adams, 2015; Neuman & Wright, 2015).

Plantyn en Schoolmakers (2025) definiëren dit als een 'spiraalcurriculum'. Dit curriculum kenmerkt zich door een dubbele samenhang:

1. Verticale samenhang: Leerlingen bouwen jaarlijks voort op eerder verworven kennis, waarbij inhouden met een toenemende complexiteit terugkeren.
2. Horizontale samenhang: Verschillende leergebieden (zoals taal en wereldoriëntatie) worden inhoudelijk op elkaar afgestemd, waardoor kennis wordt herhaald, verdiept en verbonden over vakgrenzen heen.

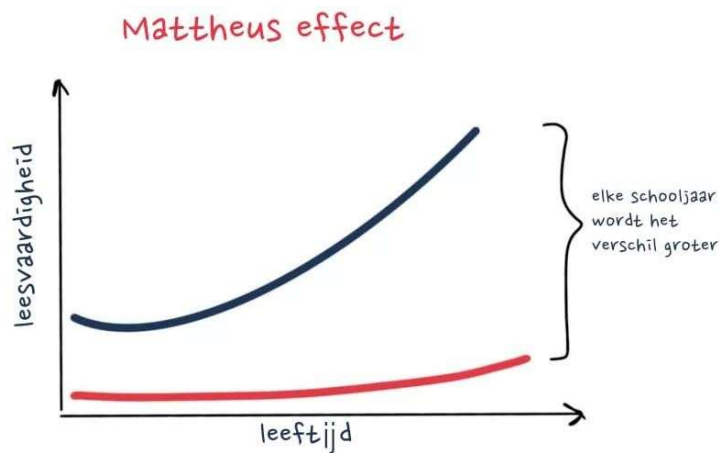
Het principe van 'conceptuele coherentie' onderbouwt deze samenhang. Dit houdt in dat tekstbegrip verbetert wanneer teksten zijn georganiseerd rondom een set van onderling verbonden concepten in plaats van willekeurige onderwerpen. Door het lezen van meerdere conceptueel gerelateerde teksten ontwikkelen leerlingen uitgebreidere achtergrondschemata's. Dit faciliteert bovendien de incidentele verwerving van woordenschat: doordat de contextuele basis bekend is, kunnen leerlingen de betekenis van nieuwe woorden efficiënter afleiden uit de tekst (Cervetti, Wright, & Hwang, 2016).

## De sociologische context: kennis en kansengelijkheid

Een kennisrijk curriculum wordt ook beschouwd als instrument voor gelijke onderwijskansen. Verschillen in achtergrondkennis en taalervaring die leerlingen vanuit de thuissituatie meebrengen, kunnen via een systematisch kennisaanbod gedeeltelijk worden gecompenseerd (Surma et al., 2025; Eskes, 2023).

Daarvoor kiest een kennisrijk curriculum voor convergente differentiatie: alle leerlingen werken naar dezelfde kerndoelen, maar krijgen verschillende ondersteuning om die te bereiken. Divergente differentiatie, waarbij zwakkere leerlingen een eenvoudiger aanbod krijgen, versterkt de leerachterstand onbedoeld (Surma et al., 2025; Eskes, 2023).

Dit mechanisme staat bekend als het Mattheuseffect: leerlingen met veel voorkennis breiden die sneller uit, terwijl leerlingen met minder voorkennis achterblijven. In het leesonderwijs belanden zwakke lezers zo in een negatieve spiraal waarbij leesmoeilijkheden leiden tot minder lezen en dus minder kennisopbouw. De uiteenlopende leerlijnen worden gevisualiseerd in Figuur 6. Studies naar het Core Knowledge Curriculum bevestigen dat de relatieve leerwinst het grootst is voor leerlingen uit kansarme milieus (Vanhoeck, 2025b).



Figuur 6. Het Mattheuseffect in leesvaardigheid: uiteenlopende leerlijnen.

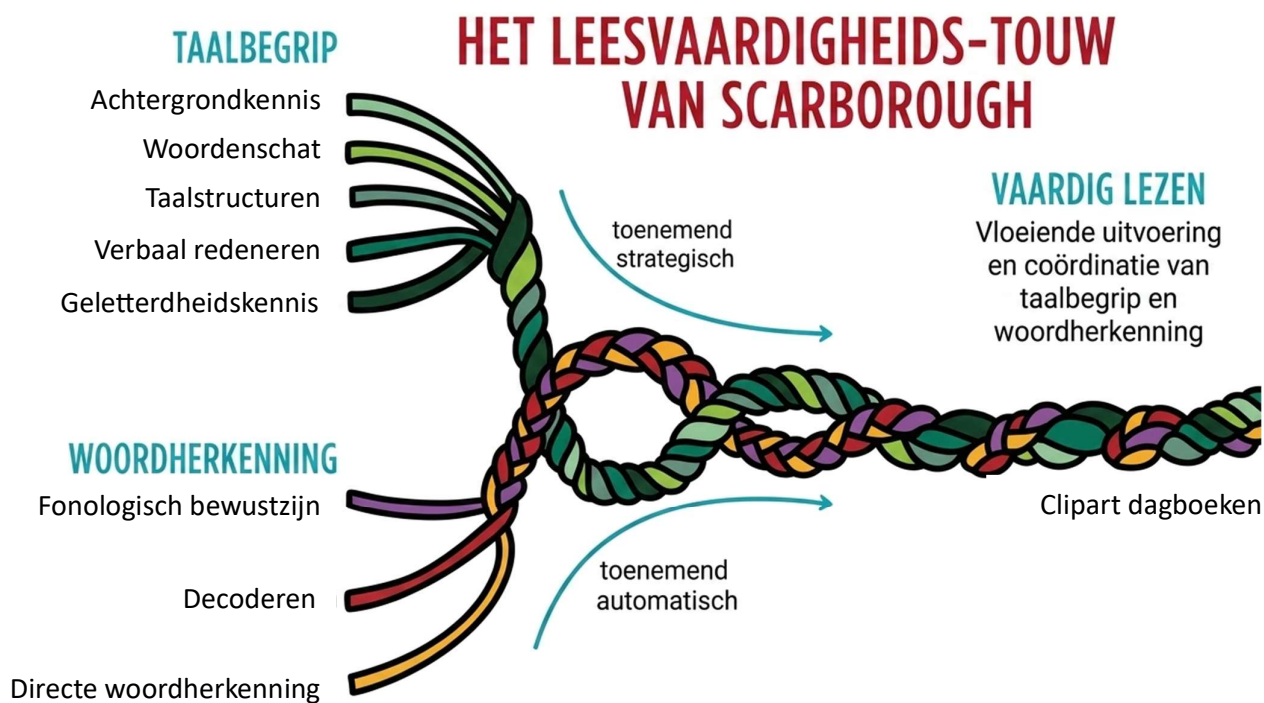
Noot. Bewerkt en overgenomen uit *Wat is het Mattheüs-effect? En waarom is het belangrijk om dat te weten?* door W. Keeren, 20 oktober 2024, Meer Leesplezier. <https://meerleesplezier.nl/artikelen/wat-is-het-mattheus-effect-en-waarom-is-het-belangrijk-om-dat-te-weten/>.

## De concrete uiting in de minimumdoelen voor begrijpend lezen

De urgentie voor de huidige onderwijshervorming wordt onderbouwd door de dalende resultaten voor begrijpend lezen in Vlaanderen. Vanuit de kennisrijke benadering wordt gesteld dat de oorzaak hiervan mede ligt in de historische nadruk op het trainen van vaardigheden los van de inhoud. Zonder een systematische opbouw van kennis ontbreekt immers de noodzakelijke basis voor inhoudelijk tekstbegrip (Surma et al., 2025).

Centraal in deze visie staat het wetenschappelijke inzicht dat begrijpend lezen het resultaat is van de interactie tussen twee afzonderlijke componenten. Dit wordt theoretisch gekaderd via de *Simple View of Reading* en nader gespecificeerd in de *Reading Rope* van Scarborough (2001). In dit model wordt leesvaardigheid voorgesteld als een touw bestaande uit twee verweven strengen:

1.      Woordherkenning (Techniek): Het vermogen om vlot en accuraat woorden te decoderen.
2.      Taalbegrip (Inhoud): Het vermogen om gesproken taal te begrijpen, wat volledig afhankelijk is van woordenschat en achtergrondkennis.



Figuur 7. Scarboroughs model van de Leesvaardigheids-Rope.

Noot. Aangepaste illustratie van Scarborough's Reading Rope (<https://www.pexels.com/search/van/>), door Clipart Diaries (zoals gepubliceerd in "The Scarborough Reading Rope in the Montessori Classroom," door S. Abdullah, 7 februari 2024, Trillium Montessori), gebaseerd op het originele werk van H. S. Scarborough (2001). De labels in deze afbeelding zijn vertaald met behulp van Gemini AI.

De nieuwe minimumdoelen markeren een breuk met de traditie waarin begrijpend lezen als een geïsoleerd 'vak' met losse strategieën werd benaderd. De focus verschuift naar het simultaan versterken van beide componenten (Eskes, 2023). Deze theoretische basis vertaalt zich op drie niveaus in de nieuwe doelen:

#### 1. Automatisering als voorwaarde voor begrip

De minimumdoelen leggen een sterke nadruk op technisch lezen en vlot decoderen. Dit wordt niet beschouwd als een eindstation, maar als een cognitieve randvoorwaarde. Zolang de decodering aanzienlijke mentale inspanning vergt, raakt het werkgeheugen belast, waardoor er onvoldoende capaciteit overblijft voor tekstbegrip (Eskes, 2023). Pas wanneer basisprocessen geautomatiseerd zijn, komt er ruimte vrij voor de hogere denkprocessen die nodig zijn om een tekst te doorgronden.

In de nieuwe minimumdoelen loopt de aandacht voor technisch lezen door na de eerste graad. Dit is essentieel om de zogenoemde *Fourth-Grade Slump*, een stagnatie in de leesontwikkeling rond het vierde leerjaar, tegen te gaan. Naarmate teksten complexer worden, verschuift de focus naar morfologische kennis: het herkennen van morfemen als kleinste betekenisdragende taaleenheden (Castles et al., 2018). Het trainen van deze patronen helpt leerlingen om de betekenis van complexe woorden efficiënter te ontsluiten, bij voorkeur geïntegreerd binnen kennisvakken zoals wereldoriëntatie (Hirsch, 2003).

## 2. Focus op diepe woordenschat en 'inhoudelijke rijkdom'

Er vindt een verschuiving plaats van het aanleren van generieke leesstrategieën naar het systematisch opbouwen van een rijke, contextuele woordenschat. Voor een adequaat tekstbegrip dient een lezer circa 95% tot 98% van de woorden in een tekst te beheersen. Hierbij is vooral de 'semantische diepgang' van belang: de kwaliteit en de vertakkingen van de onderliggende woordnetwerken (Surma et al., 2025). Woordenschatontwikkeling wordt hierbij onlosmakelijk verbonden met wereldkennis; leerlingen met meer voorkennis verwerven vakgerelateerde begrippen sneller en grondiger (Vanhoeck, 2025b).

Effectief woordenschatonderwijs beperkt zich niet tot het memoriseren van definities. Castles et al. (2018) benadrukken het belang van strategieën om betekenis af te leiden uit de context of zinsbouw. Specifieke aandacht gaat uit naar *Tier 2-woorden*: abstracte, academische begrippen die frequent voorkomen in geschreven teksten, maar zelden in de dagelijkse spreektaal. De instructie dient deze woorden in te bedden in betekenisvolle thema's, zodat leerlingen ze kunnen verankeren in hun bestaande kennisnetwerk.

## 3. Van tekstbasis naar situatiemodel (coherentie)

De meest fundamentele wijziging is de stimulans om wereldkennis te activeren als integraal onderdeel van het leesproces. Dit is gebaseerd op het constructie-integratiemodel van Kintsch:

- Eerst vormt de lezer een tekstbasis: de lezer begrijpt wat er letterlijk in de zinnen staat en legt verbanden binnen de tekst.
- Om tot echt begrip te komen, moet hij een situatiemodel bouwen. Dit is een mentale voorstelling van de situatie, waarbij de informatie uit de tekst wordt samengevoegd met de eigen voorkennis (Eskes, 2023).

Zonder achtergrondkennis is de vorming van een situatiemodel bemoeilijkt, omdat de lezer onvoldoende inferenties kan maken. De nieuwe doelen besteden daarom expliciet aandacht aan verbindingswoorden of signaalwoorden zoals *hoewel* of *daardoor*. Deze ondersteunen het werkgeheugen bij het leggen van relaties tussen zinnen, wat noodzakelijk is voor het construeren van een samenhangend mentaal model (Eskes, 2023; Cervetti et al., 2016).

## Samenvattend

De nieuwe minimumdoelen leggen de nadruk op een rijke, samenhangende kennisbasis in plaats van het trainen van geïsoleerde vaardigheden. Die aanpak richt zich op een structureel probleem dat zichtbaar wordt tijdens de *Fourth-Grade Slump*: vanaf het vierde leerjaar leunen teksten sterker op formele schrijftaal die impliciete achtergrondkennis veronderstelt die leerlingen zonder kennisrijke basis niet hebben opgebouwd. Zonder die basis blijft het tekstbegrip beperkt, ongeacht de technische leesvaardigheid (Hirsch, 2003).

Concreet vertaalt de kennisrijke visie zich in de minimumdoelen via drie accenten: een expliciete nadruk op automatisering van technisch lezen, de systematische opbouw van diepe woordenschat en de activering van wereldkennis als integraal onderdeel van het leesproces.

## Van eindtermen naar minimumdoelen: inhoudelijke en didactische verschuivingen in het vak Nederlands

Om deze vraag te beantwoorden werd een comparatieve analyse uitgevoerd waarbij de voormalige eindtermen (Vlaamse Overheid, 1998) en de nieuwe minimumdoelen (Vlaamse Overheid, 2025) naast elkaar zijn gelegd. De overgang vertegenwoordigt een fundamentele paradigmaverschuiving: waar de oude eindtermen een productgerichte en gefragmenteerde structuur hanteerden, introduceren de nieuwe minimumdoelen een procesgerichte en geïntegreerde aanpak. Een volledig uitgewerkte documentanalyse is opgenomen in Bijlage A.

### Structurele en overkoepelende verschuivingen

#### Van leergebiedoverschrijdend naar geïntegreerd

De leergebiedoverschrijdende eindtermen, zoals 'leren leren' en 'sociale vaardigheden', zijn getransformeerd naar een volwaardige pijler van 'attitudes'. Ze vormen geen losstaand gegeven meer. Concreet betekent dit dat een doel als 9.2.2 (4de leerjaar): "De leerlingen kunnen aangereikte en aangeleerde cognitieve leerstrategieën functioneel inzetten" (bv. schema's maken, zelftoetsen) niet langer los naast de vakken staat, maar als geïntegreerde vaardigheid wordt aangeleerd binnen de vakcontext zelf.

#### Een doorlopende lijn met harde ankerpunten

De oude eindtermen waren geformuleerd als doelen voor het einde van het zesde leerjaar. De nieuwe minimumdoelen introduceren tussentijdse ankerpunten op het einde van de derde kleuterklas en het vierde leerjaar, waardoor een transparante leerlijn ontstaat. Die leerlijn is zichtbaar in concrete doelen: 1.1.11 (4de leerjaar): "De leerlingen kunnen zich oriënteren op het lezen, tot begrip komen en het lezen bijsturen door aangeleerde leesstrategieën te gebruiken", terwijl het 6de leerjaar verder bouwt met 1.1.7: "De leerling kan zich oriënteren op het lezen, tot leesbegrip komen en het lezen bijsturen door indien nodig relevante leesstrategieën te selecteren en te gebruiken." Het verschil is niet triviaal: van aangeleerde strategieën gebruiken naar zelfstandig selecteren welke strategie relevant is. Voor de derde kleuterklas geldt het populatieniveau: de doelen moeten bereikt worden door de overgrote meerderheid van de kleuters, met respect voor het individuele ontwikkelingstempo. De uiteindelijke beslissing over het behalen van het getuigschrift aan het einde van het lager onderwijs blijft de autonome bevoegdheid van de klassenraad (VTM NIEUWS, 2025).

## Herwaardering van kennis en vakdisciplines

De formulering van de doelen is veranderd. De oude eindtermen werkten uitsluitend met *kan*. Vergelijk: 3.4: "De leerlingen kunnen (verwerkingsniveau = structureren) de informatie ordenen die voorkomt in: voor hen bestemde school- en studieteksten." De nieuwe doelen maken een expliciet onderscheid tussen *kennen* en *weten* voor reproduceerbare declaratieve kennis, en *kunnen* voor procedurele kennis en vaardigheden. Vergelijk: 1.5.1 (4de leerjaar): "De leerlingen kennen personage, hoofdpersonage, thema" met 1.1.11: "De leerlingen kunnen aangeleerde leesstrategieën gebruiken." Dat onderscheid is didactisch relevant: het bepaalt of iets via directe instructie aangeleerd wordt of via oefening geautomatiseerd. De nieuwe doelen zijn ook dwingender geformuleerd. Waar de voormalige eindtermen ruimte lieten voor interpretatie, zijn de nieuwe doelen scherper gesteld om uniformiteit te bewaken (Grommen, 2025). Critici merken hierbij op dat deze detaillering de minimumdoelen dreigt te doen verworden tot een volledig curriculum, wat de pedagogische vrijheid van scholen en leerkrachten onder druk zet (Van Hees et al., 2025). Tegelijk markeren de nieuwe doelen een herwaardering van vakdisciplines: wereldoriëntatie maakt plaats voor expliciete benamingen als geschiedenis, aardrijkskunde en wetenschappen (Maenhout, 2025).

## De didactische revolutie binnen begrijpend lezen

De meest ingrijpende wijzigingen vinden plaats binnen het domein lezen. De nieuwe minimumdoelen splitsen dit op in drie subdomeinen: vlot en vloeiend lezen, tekstbegrip en tekstsoorten en tekstconventies. Vier didactische verschuivingen zijn daarin bepalend.

### Van impliciet naar expliciet technisch lezen

In het subdomein vlot en vloeiend lezen wordt technische leesvaardigheid een expliciet en meetbaar doel, ook in de hogere leerjaren. In de oude eindtermen was technisch lezen geen apart doel. Leesvaardigheid werd uitsluitend beoordeeld via de verwerkingsniveaus in concrete situaties: 3.3: "De leerlingen kunnen (verwerkingsniveau = beschrijven) de informatie achterhalen in: voor hen bestemde teksten in tijdschriften." Dat doel veronderstelt dat leerlingen technisch kunnen lezen maar stelt dit nergens expliciet. Nu is dit veranderd: 1.1.2: "De leerlingen kunnen accuraat en geautomatiseerd lezen (vlot lezen)" en 1.1.3: "De leerlingen kunnen teksten accuraat, met gepast tempo en met intonatie lezen (vloeiend lezen)." De focus ligt op automatisering en nauwkeurigheid als noodzakelijke voorwaarde om tot begrip te komen.

### Van 'losse strategieën' naar 'kennis als basis'

Het aparte domein *strategieën* uit de oude eindtermen is verdwenen. Vroeger waren doelen als 5.1: "De leerlingen kunnen bij de eindtermen luisteren, lezen, spreken en schrijven de volgende strategieën inzetten:

zich oriënteren op aspecten van de luister-, lees-, spreek- en schrijftaak: doel, teksttype en eigen kennis" een doel op zich, los van inhoud. Nu zijn strategieën functioneel geïntegreerd binnen het subdomein *tekstbegrip* via 1.1.11. Cruciaal daarbij is het nieuwe doel 1.1.7: "De leerlingen kunnen verbanden leggen tussen teksten en hun vakspecifieke kennis en voorkennis." Dat doel bestond niet in de oude eindtermen. Het verschuift de focus van wat er in de tekst staat naar wat de lezer zelf al weet en meebrengt (Cervetti et al., 2016; Eskes, 2023).

### Van niveaulezen naar conceptuele coherentie

De oude benadering leunde op het aanbieden van teksten op het technisch leesniveau van de leerling, vaak over willekeurige onderwerpen. De oude eindtermen vermeldde specifieke tekstsoorten en bronnen per doel: tijdschriften, telefoongesprekken, tv-uitzendingen. Teksten waren situatiegebonden en thematisch willekeurig. De nieuwe doelen bevatten geen verwijzingen meer naar specifieke situaties, maar formuleren overdraagbare leesdoelen. 1.1.13: "De leerlingen kunnen tonen dat ze doelen van teksten herkennen aan de hand van tekstkenmerken" kan op elke tekst worden toegepast. Doordat de kennis over het onderwerp groeit, kunnen leerlingen na verloop van tijd moeilijkere teksten aan dan hun technisch niveau zou voorspellen. De opgebouwde kennis fungeert als hefboom (Cervetti et al., 2016).

### Van 'divergent' naar 'convergent' differentiëren

De minimumdoelen stappen af van het aanbieden van eenvoudigere teksten aan zwakke lezers. Alle leerlingen werken toe naar dezelfde hoge doelen met dezelfde uitdagende teksten; het verschil zit in de ondersteuning. De leerkracht past scaffolding en modeling toe: tijdelijke steun die de leerling net één stap verder helpt dan wat hij zelfstandig aankan, en die stapsgewijs wordt afgebouwd naarmate de zelfstandigheid groeit. 1.1.11 vraagt dat leerlingen leesstrategieën gebruiken, maar bepaalt niet hoe sterk de begeleiding daarbij is. Die keuze ligt bij de leerkracht. Dat is een fundamentele verschuiving: de lat ligt voor iedereen gelijk, de steiger verschilt per leerling (Plantyn & Schoolmakers, 2025; Eskes, 2023; Surma et al., 2025; Quigley et al., 2018).

### Verschuivingen in de overige domeinen

#### Schrijven: van product naar proces

Waar de oude eindtermen productgericht waren, 4.3: "De leerlingen kunnen een brief schrijven aan een bekende om een persoonlijke boodschap of belevenis over te brengen" en 4.4: "De leerlingen kunnen voor een gekend persoon een verslag schrijven van een verhaal, een gebeurtenis, een informatieve tekst", focussen de nieuwe doelen op het schrijfproces. De didactiek moet zich bijgevolg richten op het begeleiden van de verschillende fasen: plannen, schrijven en reviseren. 1.2.13: "De leerlingen kunnen ideeën

verzamelen en ordenen voor een tekst via een woordspin of schema" (plannen), 1.2.14: *"De leerlingen kunnen teksten schrijven met aandacht voor gepaste inhoud"* (schrijven) en 1.2.18: *"De leerlingen kunnen teksten herlezen en op aanwijzing herschrijven"* (reviseren). Het kunnen herlezen en herschrijven van de eigen tekst is een expliciet doel geworden. Bovendien zijn er twee fundamentele vernieuwingen:

**Digitale vaardigheden:** het kunnen produceren van een digitale tekst is nu een kerndoel. 1.2.3 (6de leerjaar): *"De leerling kan een digitale tekst schrijven."* In de oude eindtermen was dit geen enkel doel.

**Schrijven om te leren:** er is een volledig nieuw subdomein dat de denk- en leerfunctie van schrijven erkent. 1.2.9: *"De leerlingen kunnen kernwoorden, schema's of eenvoudige lijstjes noteren om teksten of mondelinge informatie uit vakdisciplines te onthouden of te ordenen"* en 1.2.10: *"De leerlingen kunnen teksten of mondelinge informatie uit vakdisciplines samenvatten in korte zinnen."* Schrijven wordt niet langer gezien als een communicatiemiddel naar anderen, maar ook als instrument voor het eigen leerproces.

### Mondeling taalgebruik: van zenden naar interactie

Waar de oude eindtermen luisteren en spreken als volledig gescheiden domeinen behandelden, integreert het nieuwe domein mondeling taalgebruik beide. Luisteren draaide in de oude eindtermen om informatie extraheren in concrete situaties: 1.4: *"De leerlingen kunnen (verwerkingsniveau = beschrijven) de informatie achterhalen in een telefoongesprek."* Spreken draaide om het hanteren van een gepast taalregister: 2.10: *"De leerlingen kunnen tijdens een discussie met bekende volwassenen over een behandeld onderwerp passende argumenten naar voren brengen."* De nieuwe doelen integreren beide en voegen drie subdomeinen toe: luisterbegrip, spreken en presenteren, en een volledig nieuw subdomein: mondelinge interactievaardigheden.

Twee vernieuwingen zijn daarin bepalend:

**Procesgerichte spreekdoelen:** de nieuwe doelen structureren het spreekproces in fasen. 1.3.6 (4de leerjaar): *"De leerlingen kunnen voorafgaand aan het vertellen en presenteren inhoud verzamelen en structureren onder begeleiding"* (voorbereiding), 1.3.11: *"De leerlingen kunnen bij het vertellen of presenteren afstemmen op het spreekdoel en het publiek"* (communicatieve effectiviteit) en 1.3.13: *"De leerlingen kunnen het spreken en presenteren op aanwijzing verbeteren"* (bijsturing). Voorbereiding, afstemming op publiek en bijsturen waren in de oude eindtermen geen expliciete doelen.

**Mondelinge interactievaardigheden als nieuw subdomein:** interactie is niet langer een bijproduct van goed luisteren en spreken, maar een aanleerbare vaardigheid met een eigen leerlijn. 1.3.14 (4de leerjaar): *"De leerlingen kunnen doelgericht deelnemen aan mondelinge interactievormen zoals dialoog, discussie en groepsgesprek en hierbij de volgende interactiestrategieën toepassen: inspelen op de inbreng van de gesprekspartner(s); informatie, argument of mening in het gesprek inbrengen."* In het 6de leerjaar evolueert dat naar 1.3.10: *"voortbouwen op andermans ideeën; verbanden leggen tussen verschillende standpunten; argumenten bevragen en nuanceren; met ondersteuning tot een conclusie komen."*

## Taalsysteem en taalgebruik: van statische analyse naar functioneel inzicht

Het domein 'Taalbeschouwing' (6.1–6.7) uit de oude eindtermen bundelde woordenschat, grammatica en taalgebruik onder één overkoepelend doel zonder onderverdeling in subdomeinen. Het hoofddoel was reflecteren: 6.5: *"De leerlingen kunnen reflecteren op een aantal aspecten van het taalsysteem met betrekking tot: klanken, woorden, zinnen, teksten; spellingvormen; betekenissen."* De nieuwe minimumdoelen splitsen dit op in drie subdomeinen: woordenschat, taalsysteem en taalgebruik en taalwetenschap.

Drie vernieuwingen onderscheiden dit domein van de oude eindtermen:

**Woordenschat als expliciet leergebied:** in de oude eindtermen was woordenschat geen apart doel. Nu zijn er concrete kennisdoelen én expliciete woordleerstrategieën: 1.4.6: *"De leerlingen kunnen nieuwe woordbetekenissen en -relaties achterhalen door gebruik te maken van woordleerstrategieën: om verduidelijking vragen; belang van het woord in de tekst nagaan; vergelijken met een bekend woord; de context inzetten; de woordopbouw analyseren."* Daarnaast is schooltaal voor het eerst een expliciet doel: 1.4.5: *"De leerlingen kunnen aangeboden school-, instructie- en vaktaal hanteren in de vakdisciplines."*

**Grammatica in functie van communicatie:** de oude eindtermen stelden het benoemen van termen als doel via de lange lijst in 6.7. Het slotdoel in de nieuwe minimumdoelen is anders: 1.4.11: *"De leerlingen kunnen inzichten in het taalsysteem toepassen en erover reflecteren."* Analytische kennis evolueert naar functionele toepassing. Grammatica staat in dienst van betekenisvol lezen en schrijven.

**Taal als levend fenomeen:** de nieuwe doelen verbreden het domein taalgebruik tot een laagdrempelige verkenning van taal als veranderlijk systeem. 1.4.15: *"De leerlingen weten dat taal wordt beïnvloed door verschillende factoren: leeftijd en beroep van de gebruiker"* en 1.4.16: *"De leerlingen weten dat taal evolueert doorheen de tijd."* In de oude eindtermen was dit beperkt tot het verschil tussen dialect en standaardtaal (6.4). De didactische focus verschuift naar een onderzoekende houding waarbij leerlingen taal als levend fenomeen in hun omgeving ontdekken (Levy et al., 2010).

## Literatuur: van attitude naar kennis- en beleavingsdomein

In de oude eindtermen was literatuur geen apart domein. Het dichtst in de buurt kwamen 3.5 (narratieve teksten structureren) en de attitudes in 4.8 (plezier in lezen). De nieuwe minimumdoelen maken van literatuur een volwaardig domein met twee subdomeinen: interactie met literatuur en creatieve expressie in taal. Twee vernieuwingen kenmerken dit nieuwe domein:

**Expliciete kennis van literaire begrippen met leerlijn:** 1.5.1 (4de leerjaar): *"De leerlingen kennen personage, hoofdpersoonage, thema"*, 1.5.2: *"De leerlingen kennen plot: belangrijkste gebeurtenissen"* en 1.5.3: *"De leerlingen kennen context: tijd en plaats."* In het 6de leerjaar wordt dat uitgebreid met 1.5.1: *"De leerling kent vertelperspectief: ik-verteller"* en 1.5.2: *"De leerling kan literaire voorkeuren verwoorden"*

*binnen fictie, non-fictie en bekroonde jeugdliteratuur.*" Literatuur is geen vrijblijvende attitude meer, maar een domein met een eigen leerlijn van feitelijke begrippen naar genuanceerde literaire voorkeur. Daarnaast is er voor het eerst een expliciet doel rond bekroonde jeugdliteratuur: 1.5.5: *"De leerlingen kunnen aangereikte en zelfgekozen bekroonde jeugdliteratuur lezen, zowel fictie als non-fictie"* (bv. de Boon voor Jeugdliteratuur, de Gouden Griffel, de Leesjury Vlaanderen).

**Creatieve expressie in taal als nieuw subdomein:** in de oude eindtermen was creatieve expressie geen apart doel. Nu is het een expliciete doelstelling: 1.5.9 (4de leerjaar): *"De leerlingen kunnen op basis van voorbeelden een eigen talige creatie maken"* (bv. een verhaal, een gedicht, een toneeldialoog). In het 6de leerjaar evolueert dat naar 1.5.5: *"De leerling kan een eigen talige creatie mondeling of schriftelijk presenteren."* Leerlingen consumeren niet alleen teksten maar produceren ze ook, en presenteren die creatie aan een publiek.

### Conclusie: de belangrijkste nieuwe accenten

Uit bovenstaande analyse komen drie overkoepelende accenten naar voren.

De meest ingrijpende verschuiving is de nadruk op het denk- en leerproces zelf. Dit is zichtbaar in de procesgerichte aanpak van schrijven, de dynamische benadering van lezen en de expliciete doelen rond 'leren leren' en 'schrijven om te leren'. Leerlingen leren niet alleen de leerstof, maar leren ook expliciet hoe ze leren.

Kennis en vaardigheden worden niet langer als geïsoleerde onderdelen aangeboden. Strategieën zijn geïntegreerd in de vaardigheden, grammatica staat in functie van communicatie, en de attitudes vormen een onderdeel van de totale vorming.

De doelen rond mondelinge interactie, identiteit en respect, en taalgebruik bereiden leerlingen voor op een actieve en kritische rol in een diverse samenleving.

### Effectieve didactiek voor kennisrijk begrijpend lezen en de integratie van leren leren

In de wetenschappelijke literatuur wordt de traditionele focus op het expliciet aanleren van leesstrategieën steeds kritischer bekeken. Eerder grootschalig onderzoek identificeerde weliswaar zeven strategieën, zoals begripsmonitoring, coöperatief leren en samenvatten, maar de vertaling naar de klaspraktijk is moeizaam gebleken. In veel klassen werd strategie-instructie een doel op zich, waarbij leerlingen procedures leerden uitvoeren in plaats van teksten te doorgronden (McKeown et al., 2009).

Hirsch (2003) stelt dat strategieën nuttig zijn als hulpmiddel, maar dat het effect snel verzadigd raakt. Na een korte instructie levert extra oefenen op de strategie geen extra winst meer op en vindt er geen transfer plaats. Hirsch (2016, zoals geciteerd in Buhrs, 2024) illustreert dit met het gedicht 'Ben Ali Libi' van Willem Wilmink. Leerlingen kunnen perfect de strategie 'woordbetekenis afleiden' toepassen, maar zonder historische kennis over de Jodenvervolgving vatten ze de emotionele lading van het gedicht nooit. Een

leerling faalt vaak niet omdat hij de techniek niet beheerst, maar omdat hij de inhoud niet begrijpt (Hirsch, 2003).

Castles et al. (2018) bevestigen dat strategie-instructie vooral dient als een korte, gerichte interventie om begrip te deblokken, en niet als jarenlang curriculum. *Reciprocal teaching*, waarbij leerlingen in groepjes strategieën zoals samenvatten en vragen stellen inzetten om samen een tekst te doorgronden, zorgt voor snelle winst en transfer zonder dat de strategie een doel op zich wordt.

## De strijd tussen strategie en inhoud

Een toonaangevende studie van McKeown et al. (2009) daagt de strategie-aanpak uit. De centrale onderzoeksvraag raakt aan een cognitief probleem: neemt het bewust toepassen van strategieën niet te veel kostbare cognitieve ruimte in beslag? De hypothese is dat wanneer leerlingen hun aandacht moeten verdelen tussen de inhoud van de tekst en het uitvoeren van een stappenplan (de strategie), het werkgeheugen overbelast kan raken, wat het begrip juist belemmert (McKeown et al., 2009).

De onderzoekers vergeleken twee benaderingen:

1. **De strategie-instructie:** Hierbij ligt de focus op het expliciet aanleren van routines, die als gereedschap dienen, zoals het bewust voorspellen of samenvatten. De link met leren leren is hier expliciet, maar het risico is dat de strategie losgezongen raakt van de inhoud.
2. **De inhoudsgerichte benadering:** Hierbij verschuift de focus volledig naar het doorgronden van de ideeën in de tekst. Centraal staat de *collaboratieve discussion* of gezamenlijke discussie. In plaats van individuele strategieën te oefenen, construeren leerlingen en leerkracht samen de betekenis van de tekst door middel van interactie.

De resultaten van de studie spreken duidelijk in het voordeel van de inhoudsgerichte aanpak. Dit werd het meest zichtbaar wanneer aan leerlingen gevraagd werd om de tekst na te vertellen. Leerlingen die les kregen via de *content approach* waren significant beter in staat om een samenhangend en accuraat verhaal te reproduceren dan leerlingen die getraind waren in strategieën. Dit wijst erop dat zij een sterker en coherenter mentaal model van de tekst hadden opgebouwd (McKeown et al., 2009).

## Waarom werkt de content approach beter?

De onderzoekers verklaren dit succes vanuit de theorie van de cognitieve belasting. Bij strategie-instructie fungeren de strategieën als een soort 'tussenpersoon'. De leerling is bezig met het proces ("Welke stap moet ik nu zetten?", "Ben ik aan het samenvatten of aan het voorspellen?"). Deze meta-activiteit vraagt

denkkracht die niet meer aan de inhoud besteed kan worden. De instructie in de klas verschuift dan vaak van "Waar gaat de tekst over?" naar "Hoe pas je de strategie toe?". Bij de content approach wordt deze 'tussenpersoon' geëlimineerd. De aandacht van de leerling gaat voor 100% naar de betekenis van de tekst. Doordat de leerkracht de juiste vragen stelt, worden de cognitieve processen (zoals infereren en verbanden leggen) wel degelijk geactiveerd, maar dan op een natuurlijke manier, in functie van het begrip. De leerling is niet bezig met de procedure van het denken, maar met de inhoud van het denken (McKeown et al., 2009).

Plantyn en Schoolmakers (2025) wijzen in deze context op het belang van een goedgevuld langetermijngeheugen als tegengif. Zij vergelijken een rijk langetermijngeheugen met een turbo. Wanneer informatie hierin verankerd zit, maakt dit het nieuwe leren makkelijker, sneller en lichter voor het beperkte werkgeheugen. Het zorgt ervoor dat leerlingen niet steeds hun 'mentale GPS' (het stappenplan) nodig hebben voor basistaken, maar denkkracht overhouden voor inhoudelijk begrip.

Dit sluit naadloos aan bij de bevindingen van Kirschner et al. (2006), die waarschuwen dat voor leerlingen zonder voorkennis, elke taak die niet direct gericht is op de inhoud, leidt tot een inefficiënte belasting van het werkgeheugen. Alleen door sterke begeleiding en focus op de essentie kan leren plaatsvinden (Kirschner et al., 2006).

### Van theorie naar praktijk: thematisch werken en rijke teksten

Maar hoe ziet deze didactiek er concreet uit in de klas? Surma et al. vullen de didactische aanpak aan met het concept van *thematisch werken*. In plaats van losse teksten te lezen over uiteenlopende onderwerpen, is het aangewezen om teksten te clusteren rondom specifieke thema's gedurende een langere periode. In *Literacy Ladders* wordt dit concept verder uitgewerkt als *topic immersion*; een diepgaande onderdompeling in een onderwerp. Doordat dezelfde woorden en concepten terugkomen, bouwen leerlingen een breder begrippenkader op (Vanhoeck, 2025b). Dit sluit aan bij de stelling van Daniel Willingham dat inhoud onderwijzen samenvalt met lezen onderwijzen: "Teaching content is teaching reading." Het is daarom aan te raden om wereldoriëntatie en taal niet gescheiden aan te bieden. Bij jonge kinderen wordt luistervaardigheid ingezet als hefboom voor kennisopbouw; zodra de technische leesvaardigheid geautomatiseerd is, neemt begrijpend lezen die rol over (Willingham, zoals geciteerd in Buhrs, 2024).

De integratie met vakken als aardrijkskunde en geschiedenis biedt een logisch aanknopingspunt (Eskes, 2023). Cervetti et al. (2016) onderbouwen het gebruik van *conceptually coherent text sets*. Dit zijn sets van teksten die niet willekeurig gekozen zijn, maar opgebouwd zijn rondom gedeelde concepten, zoals vogels en hun leefomgeving. Hun onderzoek toont een duidelijk 'transfereffect': leerlingen die dergelijke samenhangende teksten lezen, presteren significant beter bij het begrijpen van een compleet nieuwe tekst

over datzelfde onderwerp. De opgebouwde kennisbasis wordt actief ingezet om nieuwe informatie te verwerken.

De kwaliteit van de teksten zelf is daarbij bepalend. Eskes (2020) waarschuwt dat het versimpelen van teksten leidt tot minder begrip, omdat logische verbanden verdwijnen. Leerlingen hebben behoefte aan uitdagende teksten om zich aan op te trekken (Buhrs, 2024; Vanhoeck, 2025a).

## Het leesproces in drie fasen

### Voor het lezen: doelgerichte activering van kennis

In tegenstelling tot traditionele methoden waarbij leerlingen vaak breed moeten 'voorspellen', wat vaak leidt tot raadspelletjes, hanteert de effectieve inhoudsbenadering een strakkere focus. De voorbereiding beperkt zich tot het aanreiken van essentiële achtergrondinformatie en woordenschat die noodzakelijk zijn om de specifieke tekst te kunnen begrijpen. Het doel is het activeren van relevante kennis die direct toepasbaar is op de tekstinhoud. Concreet benadrukken Neuman en Wright (2015) hierbij het belang van 'rijke uitleg'. Effectieve woordenschatinstructie beperkt zich niet tot een simpele definitie, maar omvat ook synoniemen, visuele ondersteuning en meerdere contexten, zodat leerlingen het woord direct een plek kunnen geven in hun bredere kennisnetwerk.

Daarnaast kan de leerkracht hier al de *target words* introduceren, dit zijn doelwoorden die cruciaal zijn voor het thema. In de studie van Cervetti et al. (2016) werden deze woorden voor het lezen expliciet getoond en door de leerlingen herhaald. Deze gerichte voorbereiding zorgt ervoor dat leerlingen met een basisbegrip aan de tekst beginnen, wat de focus op de inhoudelijke concepten tijdens het lezen vergemakkelijkt (Cervetti et al., 2016).

### Tijdens het lezen: interactie en instructie

De tekst wordt opgedeeld in betekenisvolle segmenten. De leerkracht stuurt het proces niet door naar strategieën te vragen, maar door open, inhoudelijke vragen te stellen die leerlingen dwingen om causale verbanden te leggen. Wanneer een leerling vastloopt, grijpt de leerkracht niet terug naar een procedureel stappenplan, maar herformuleert de vraag of herleest de tekst samen met de leerling om de betekenis te ontsluiten. Een specifieke methodiek die hierbij aansluit is *close reading*. Dit is een aanpak waarbij leerlingen een uitdagende tekst meerdere keren lezen, steeds met een ander leesdoel, om te achterhalen wat de schrijver precies wil vertellen. De leerlingen doorlopen hierbij drie fasen:

- Sessie 1 (Algemeen begrip): Waar gaat de tekst eigenlijk over? De focus ligt op de grote lijn.
- Sessie 2 (Detailniveau): Hoe liggen de verbanden in de tekst en wat betekenen specifieke woorden?

Leerlingen zoomen in op belangrijke details.

- Sessie 3 (Afgeleid niveau): Wat bedoelt de schrijver en wat vind ik daarvan? Leerlingen interpreteren de diepere laag en vergelijken eventueel met andere teksten. Kenmerkend voor deze aanpak is dat leerlingen actief met de tekst aan de slag gaan: ze maken aantekeningen, stellen zelf vragen en discussiëren met elkaar over de inhoud (Uitgeverij Zwijsen, 2025).

Hierbij is de kwaliteit van de instructie bepalend. Expliciete instructie met begeleiding levert significant betere resultaten op dan ontdekkend leren, in het bijzonder voor leerlingen die nog weinig voorkennis hebben (Kirschner et al., 2006). Eskes (2023) concretiseert dit voor begrijpend lezen via het GRRIM-model (Gradual Release of Responsibility Instruction Model). Dit model werkt in fasen:

- Modelleren (*I do*): De leraar is het rolmodel en denkt hardop na. De leraar toont voor hoe een expert de tekst aanpakt.
- Samen oefenen (*We do*): Leraar en leerlingen passen de vaardigheid samen toe.
- Zelfstandig (*You do*): De leerling gaat zelf aan de slag, waarbij de ondersteuning langzaam wordt afgebouwd.

Zonder deze expliciete instructie en begeleide inoefening blijft leren vaak steken in raden of oppervlakkige toepassing (Eskes, 2023; Kirschner et al., 2006).

### Na het lezen: consolidatie van het geheel

De leerkracht faciliteert een gesprek waarin de verschillende segmenten aan elkaar worden geknoopt tot één samenhangend geheel. Daarnaast is actieve verwerking via schrijven noodzakelijk. Het passief invullen van vragenlijsten volstaat niet; leerlingen moeten hun denken expliciteren. Houtveen et al. (2019, zoals geciteerd in Buhrs, 2024) benadrukken dat schrijven het leesbegrip faciliteert op drie manieren. Schrijven dwingt tot integratie, waarbij leerlingen een geheel moeten vormen, tot transformatie door in eigen woorden te formuleren en tot reflectie op de inhoud. Schrijven moet daarom niet als los vak worden gezien, maar gekoppeld worden aan de inhoud van de leeslessen.

Daarnaast is *spaced practice*, of gespreide herhaling, essentieel voor duurzame kennisopbouw. Een onderwerp dat in september is behandeld, moet later in het jaar kort terugkomen, bijvoorbeeld in een nieuwe tekst of quiz, om vergeten tegen te gaan. Kennisnetwerken worden sterker naarmate ze vaker geactiveerd worden over een langere tijdspanne. Het doel is dat de leerling de tekst verlaat met een georganiseerd netwerk van kennis, een mentaal model, wat noodzakelijk is voor opslag in het langetermijngeheugen (Neuman & Wright, 2015).

## Conclusie voor de integratie van leren leren

Deelvraag 3 vroeg welke didactische aanpakken werken voor kennisrijk begrijpend lezen en hoe leren leren daarin functioneel geïntegreerd kan worden. De bevindingen uit de literatuur bieden daarop een duidelijk antwoord: leerlingen in de inhoudsgerichte aanpak gebruiken wel degelijk strategieën, maar functioneel en onbewust, in dienst van de inhoud.

De *self-teaching hypothesis* stelt dat leerlingen bij elke succesvolle poging om een onbekend woord te decoderen nieuwe orthografische kennis verwerven (Castles et al., 2018). Zo verklaart de theorie hoe leren leren organisch ontstaat: elke succesvolle ervaring met het decoderen van een woord tijdens het zelfstandig lezen levert nieuwe orthografische kennis op, waardoor de leerling steeds autonomer wordt in het uitbreiden van zijn kennis. Leren leren is in deze context geen abstracte vaardigheid, maar het directe gevolg van veelvuldig lezen met een goede technische basis (Castles et al., 2018). *Comprehension monitoring* sluit daar naadloos op aan: het vermogen om tijdens het lezen te bewaken of je het nog begrijpt en actie te ondernemen als dat niet zo is, is de essentie van zelfregulerend leren binnen het leesproces (Castles et al., 2018).

Eskes (2023) maakt daarbij het onderscheid tussen cognitieve strategieën, gericht op het begrijpen van de tekst, en metacognitieve strategieën, gericht op het sturen van het eigen leesgedrag zoals herlezen bij onbegrip. Beide zijn nuttige hulpmiddelen, maar mogen nooit een doel op zich worden. Cervetti et al. (2016) concretiseren hoe leerkrachten metacognitie kunnen stimuleren: door leerlingen te laten monitoren hoe concepten over verschillende teksten heen met elkaar verbonden zijn. Reflectie richt zich dan op het bewustzijn van de eigen kennisopbouw: hoe helpt wat ik in de vorige tekst las mij om deze nieuwe tekst te begrijpen?

Het EEF-rapport bevestigt dat metacognitie altijd ingebed moet zijn in vakinhoud en biedt daarvoor een concreet 7-stappenmodel (Quigley et al., 2018). De leerkracht activeert eerst de relevante voorkennis, legt daarna expliciet uit wat de strategie inhoudt en waarom ze nuttig is, en modelleert ze hardop zodat het onzichtbare denkproces zichtbaar wordt. Leerlingen oefenen de strategie vervolgens eerst onder begeleiding en daarna zelfstandig, om af te sluiten met een gestructureerde reflectie op hoe de strategie hen geholpen heeft en hoe ze die in de toekomst kunnen inzetten. Het model begint zo bij vakkennis via activering en eindigt bij zelfregulatie via reflectie. Daarmee verzoent het de waarschuwing van McKeown et al. (2009) tegen strategie als doel op zich met de meerwaarde van expliciete instructie: de stappen sturen het denken, maar altijd in dienst van de tekstinhoud.

Plantyn en Schoolmakers (2025) vertalen dit naar drie principes: kennis herhalen op korte, middellange en lange termijn om ze te verankeren, leerstof en werkvormen afwisselen zodat leerlingen kennis flexibel leren toepassen, en oefenmomenten spreiden over de tijd zodat de hersenen de kans krijgen te consolideren naar

het langetermijngeheugen. Een belangrijke kanttekening daarbij betreft de leerkracht zelf: het aanleren van metacognitie vereist dat de leerkracht beschikt over metacognitieve kennis over het eigen leesproces. Onderzoek toont aan dat expliciete instructie in de praktijk vaak ontbreekt, ook bij leerkrachten die denken dat ze het al doen. Leerkrachten moeten getraind worden in het zichtbaar maken van hun expert-denken voordat ze dit van leerlingen kunnen verwachten (Quigley et al., 2018).

Leren leren is geen apart vak of losstaande procedure. Door de focus te leggen op inhoudelijke discussies lokken leerkrachten strategisch denken op een natuurlijke manier uit, zonder het werkgeheugen te belasten met abstracte regels over strategiegebruik (McKeown et al., 2009).

## Bevraging werkveld

### Situering van het praktijkonderzoek

Dit praktijkonderzoek maakt deel uit van de bachelorproef over kennisrijk leesonderwijs en werd uitgevoerd om de theoretische bevindingen te toetsen aan de dagelijkse klaspraktijk. De centrale probleemstelling van de bachelorproef stelt dat begrijpend lezen in Vlaamse basisscholen te weinig vertrekt vanuit rijke, samenhangende teksten die kennis opbouwen, en dat de gebruikte methodes te sterk focussen op geïsoleerde leesstrategieën ten koste van diep inhoudelijk begrip. De nieuwe minimumdoelen voor het lager onderwijs, die een expliciete verschuiving naar een kennisrijker curriculum beogen, bieden in dat kader een relevante context.

Om te verifiëren in welke mate die probleemstelling herkenbaar is in het werkveld, paste ik twee complementaire methoden toe: een digitale nodenbevraging bij Vlaamse leerkrachten en zorgleerkrachten basisonderwijs, en een semigestructureerd interview met een zorgcoördinator en leerkracht eerste leerjaar met twintig jaar onderrichtservaring. Beide bronnen worden in de volgende secties afzonderlijk besproken en in verband gebracht met de theoretische uitgangspunten van de bachelorproef.

### Nodenbevraging: opzet en respondentengroep

De nodenbevraging werd verspreid via digitale kanalen (openbaar beschikbare e-mailadressen en directe contacten in het onderwijsnetwerk) en liep van 5 maart 2026 tot begin april 2026. In totaal werden 42 bruikbare reacties ontvangen. De volledige resultaten per vraag, met grafieken en de open antwoorden, zijn opgenomen in bijlage B. De vragenlijst omvatte vragen over de mate van voorbereiding op de nieuwe minimumdoelen, struikelblokken bij begrijpend lezen, zelfperceptie op vier kerndomeinen, opvattingen over differentiatie en kennisrijke aanpak, en noden met betrekking tot ondersteunend materiaal. Tabel 1 geeft een overzicht van het profiel van de 42 respondenten naar graad of functie, koepel en ervaring.

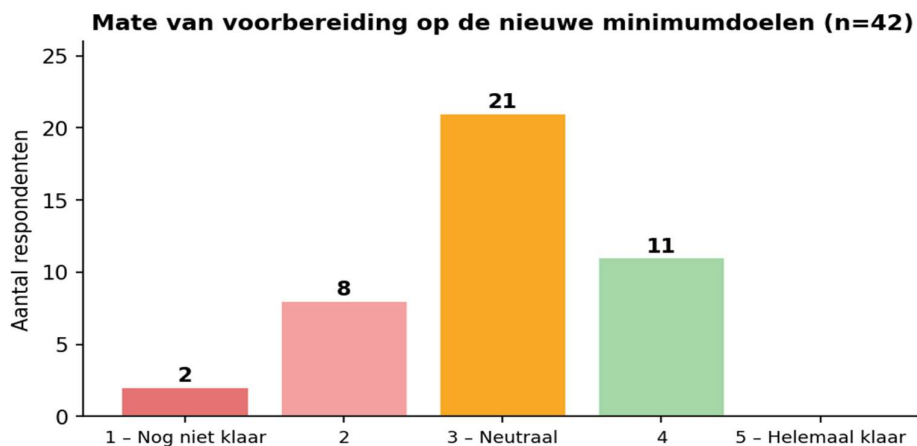
| Graad / functie         | Koepel                        | Ervaring             |
|-------------------------|-------------------------------|----------------------|
| Zorg / Beleid: 21 (50%) | GO!: 21 (50%)                 | > 20 jaar: 18 (43%)  |
| Kleuter: 6 (14%)        | Katholiek Onderwijs: 14 (33%) | 11-20 jaar: 11 (26%) |
| 1e graad: 10 (24%)      | OVSg: 6 (14%)                 | 3-10 jaar: 9 (21%)   |
| 2e graad: 4 (10%)       | Stad Gent: 1 (2%)             | < 3 jaar: 4 (10%)    |
| 3e graad: 1 (2%)        |                               |                      |

Tabel 1. Profieloverzicht van de 42 respondenten.

De respondentengroep is divers wat betreft graad, koepel en ervaring. Opvallend is dat de helft van de respondenten een zorg- of beleidsfunctie bekleedt. Dit is een beperking die bij de interpretatie van de resultaten in rekening gebracht moet worden: de antwoorden geven een sterk perspectief vanuit de zorgreflectie en minder vanuit de dagelijkse klaspraktijk van een klasleerkracht. Tegelijk is dat relevant gegeven de focus van de bachelorproef op differentiatie en de omgang met heterogene groepen.

### Vorbereiding op de nieuwe minimumdoelen

Respondenten werd gevraagd in hoeverre zij zich (en hun team) klaar voelen voor de implementatie van de nieuwe minimumdoelen, op een schaal van 1 (helemaal niet klaar) tot 5 (helemaal klaar). De gemiddelde score bedraagt 2,98 op 5, met als meest voorkomende antwoord de middenpositie (3). Slechts 11 van de 42 respondenten (26%) gaven een score van 4, wat wijst op enige mate van voorbereiding. Niemand scoorde een 5. Twee respondenten (5%) gaven aan helemaal niet klaar te zijn.

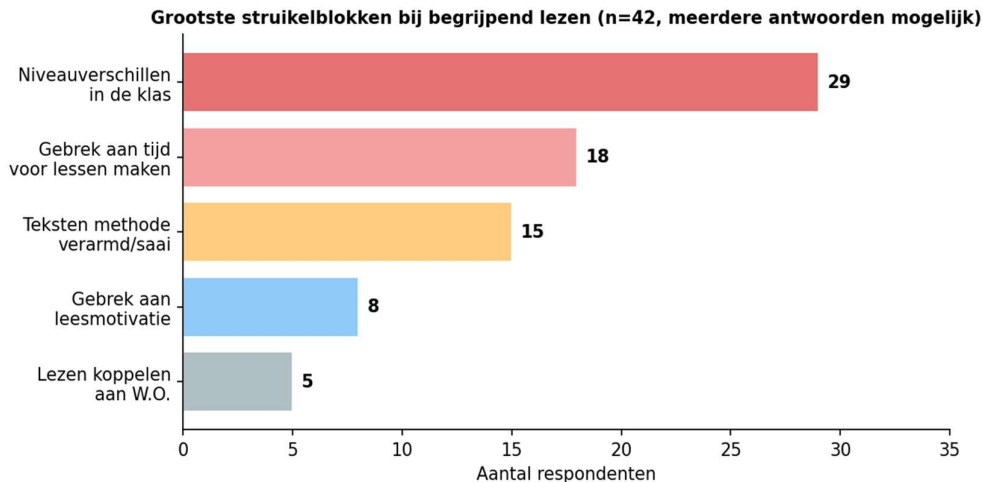


Figuur 8. Mate van voorbereiding op de nieuwe minimumdoelen (schaal 1-5, n=42).

Dit beeld bevestigt de vaststelling uit de literatuur dat het kennisrijke curriculum in Vlaanderen nog in een vroege implementatiefase zit. De globale 'niet-klaarheidsscore' sluit aan bij bevindingen van het NRO (2023) en Stichting Lezen (2025), die stellen dat leerkrachten nood hebben aan concrete, kant-en-klare ondersteuning om de omschakeling te maken van strategie-gedreven naar kennis-gedreven leesonderwijs.

## Struikelblokken bij begrijpend lezen

Op de vraag naar de grootste struikelblokken bij begrijpend lezen werd door 29 van de 42 respondenten (69%) de heterogeniteit in de klas aangeduid als voornaamste probleem. Op de tweede en derde plaats staan tijdsgebrek bij het zelf voorbereiden van lessen (18x, 43%) en de vaststelling dat teksten in de gangbare methodes te arm, te saai of te makkelijk zijn (15x, 36%).

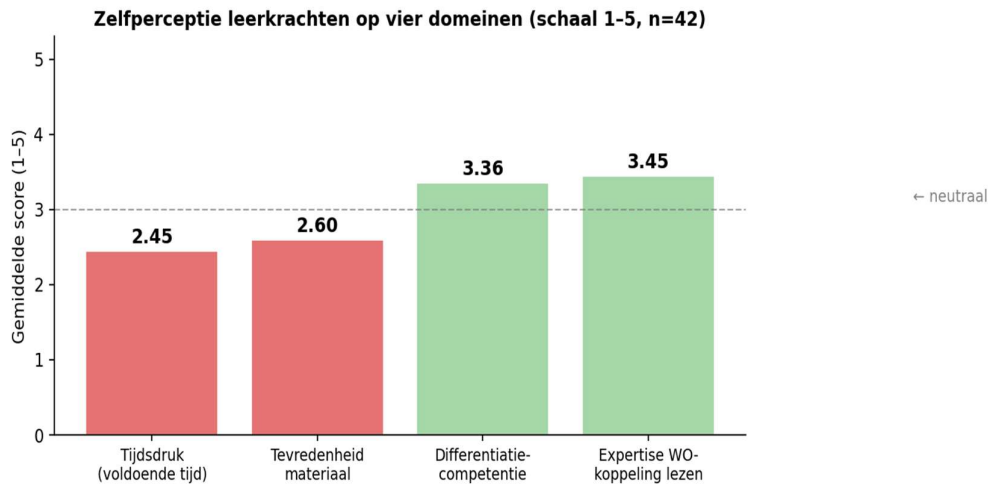


*Figuur 9. Grootste struikelblokken bij begrijpend lezen (n=42, meerdere antwoorden mogelijk).*

Het samengaan van deze drie knelpunten is veelzeggend. Ten eerste onderstreept het de paradox die in de theoretische achtergrond van de bachelorproef wordt beschreven: leerkrachten beseffen dat de bestaande methodes ontoereikend zijn, maar beschikken niet over de tijd om zelf rijkere alternatieven te ontwikkelen. Ten tweede bevestigt het de analyse van Hirsch (2006) en Wexler (2019) dat verarmd leesmateriaal een structureel probleem vormt in het leesonderwijs. De koppeling van begrijpend lezen aan WO-thema's wordt door slechts vijf respondenten (12%) expliciet als struikelblok vermeld, maar de resultaten op de stellingen verderop geven aan dat dit in de praktijk toch een knelpunt is.

## Zelfperceptie van leerkrachten op vier kerndomeinen

Vier kerndomeinen werden bevraagd via stellingen op een vijfpuntsschaal (schaal 1 = volledig oneens tot 5 = volledig eens). Het betrof: de beschikbare tijd voor vernieuwende leeslessen (tijdsdruk), de tevredenheid over het huidige lesmateriaal, de differentiatie-competentie bij complexe teksten, en de expertise om begrijpend lezen aan WO te koppelen.



*Figuur 10. Gemiddelde zelfperceptiescores op vier kerndomeinen (schaal 1–5, n=42).*

Twee scores vallen duidelijk onder het neutrale middelpunt (score 3): de tijdsbeleving (gemiddeld 2,45) en de tevredenheid over het bestaand materiaal (gemiddeld 2,60). Dit zijn de meest acute noden binnen de bevraagde groep. De scores voor differentiatie-competentie (3,36) en expertise WO-koppeling (3,45) zijn hoger, maar bevinden zich net boven neutraal. De scores wijzen op een praktijk die nog in opbouw is: leerkrachten voelen zich matig bekwaam op die domeinen, maar hebben de aanpak nog niet structureel ingebouwd.

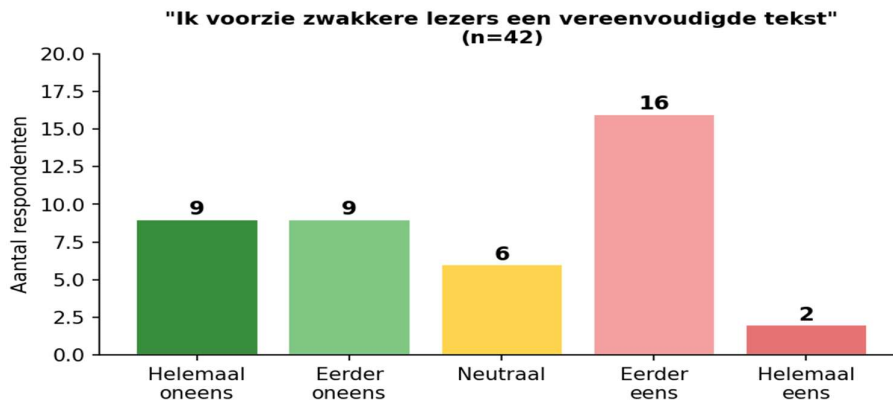
De hoge zelfperceptie op differentiatie staat in spanning met de resultaten van de Likert-stellingen, waaruit blijkt dat een aanzienlijk deel van de respondenten in de praktijk nog steeds kiest voor een vereenvoudigde tekst voor zwakkere lezers, een aanpak die haaks staat op de principes van een kennisrijke differentiatie zoals omschreven in het literatuuronderzoek.

### **Opvattingen over tekst, differentiatie en transfer**

Zeven stellingen peilden naar concrete opvattingen en praktijken. De belangrijkste resultaten worden hieronder besproken.

#### **Stelling 1: differentiatie via vereenvoudigde teksten**

Op de stelling "Wanneer we een uitdagende tekst lezen in de klas, voorzie ik voor de zwakkere lezers vaak een vereenvoudigde versie" antwoordde 43% eerder of helemaal eens, evenveel (43%) eerder of helemaal oneens; de overige respondenten namen een neutrale positie in.



*Figuur 11. Reacties op de stelling over vereenvoudigde teksten voor zwakkere lezers (n=42).*

Dit is een opvallende bevinding. Het gebruik van vereenvoudigde teksten als differentiatiestrategie is gangbaar, terwijl het theoretische kader van de bachelorproef aantoont dat juist het blootstellen aan rijke, complexe teksten, met gepaste scaffolding, de meest effectieve aanpak is voor alle leerlingen, inclusief zwakkere lezers (Gibbons, 2015; Wexler, 2019). Het resultaat wijst op een kloof tussen wat de vakliteratuur voorstelt en wat de bevraagde leerkrachten in hun klaspraktijk hanteren.

#### **Stelling 2: focus op leesstrategieën versus inhoud**

Op de stelling dat de focus bij begrijpend lezen in de eerste plaats op leesstrategieën en slechts in tweede instantie op de tekst-inhoud ligt, antwoordde 40% eerder eens of helemaal eens. 45% was eerder of helemaal oneens. Dit gespreide resultaat weerspiegelt de transitie die het Vlaamse leesonderwijs op dit moment doormaakt: de strategiegerichte benadering is ingeburgerd, maar er is een groeiend bewustzijn dat inhoud minstens even belangrijk is.

#### **Stelling 3: integratie begrijpend lezen in WO**

Op de vraag of het in de praktijk goed lukt om begrijpend lezen betekenisvol te integreren in WO-thema's antwoordde een meerderheid (48%) eerder of helemaal oneens. Slechts 29% gaf aan dat dit vlot verloopt. Dit is een opvallende bevinding: de kruisbestuiving tussen taal- en wereldoriëntatie-onderwijs, die in de nieuwe minimumdoelen expliciet wordt nagestreefd, blijkt in de praktijk nog onvoldoende gerealiseerd.

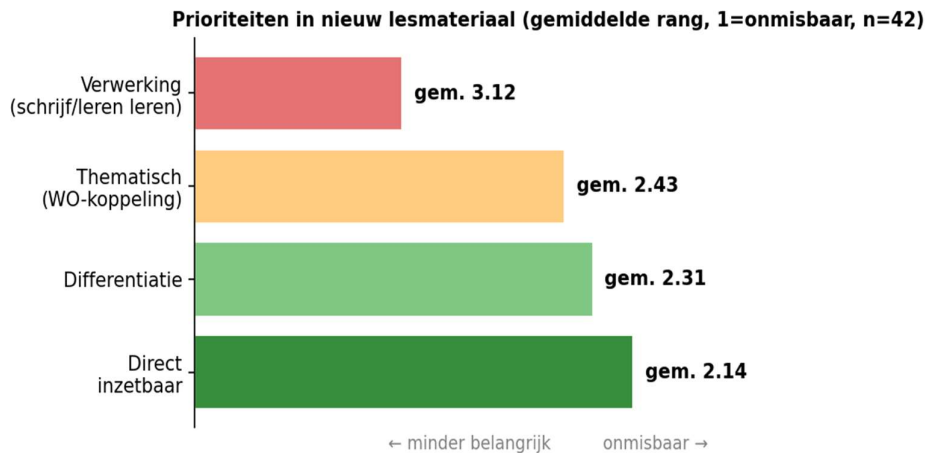
#### **Stellingen 4–7: schrijfopdrachten, rijke teksten, metacognitie, transfer**

De overige stellingen laten een consistent beeld zien. Schrijfopdrachten na het lezen worden slechts door een minderheid structureel ingepland (63% eerder of helemaal oneens). De meeste leerkrachten voelen zich matig tot niet bekwaam om zelf rijke teksten te selecteren en om te bouwen tot een lessenreeks (38% oneens, 38% neutraal). Metacognitieve vaardigheden worden door een meerderheid als integreerbaar beschouwd (43% eerder eens), maar bij de spontane transfer van leesstrategieën naar andere vakken ziet 62% van de respondenten dit niet of nauwelijks gebeuren. Dit laatste is een kritische bevinding:

leesstrategieën lijken in de huidige praktijkles gebonden te blijven en worden onvoldoende geconditioneerd als algemene geletterdheidsvaardigheden.

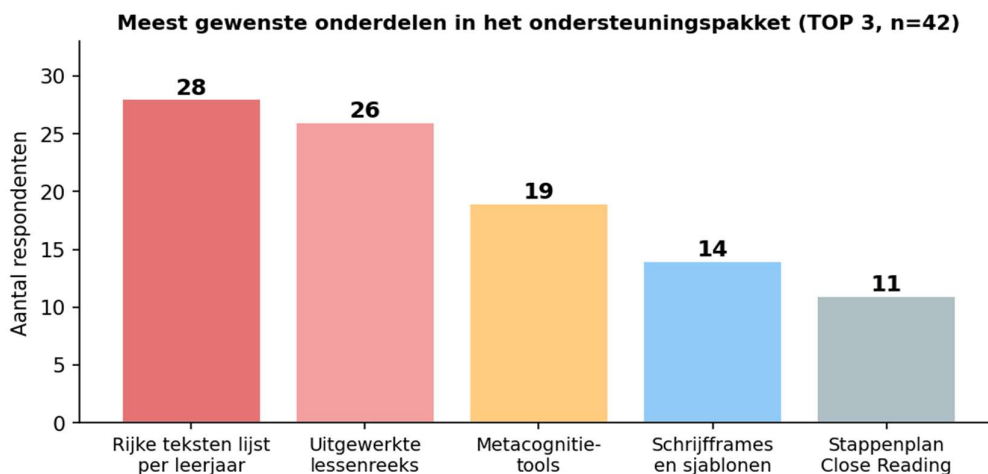
### Noden met betrekking tot ondersteunend materiaal

In het laatste deel van de bevraging werden respondenten gevraagd naar hun noden op het vlak van materiaalondersteuning. Ze konden vier kenmerken rangschikken van 1 (absoluut onmisbaar) tot 4 (minder belangrijk) en hun top drie van gewenste onderdelen aanduiden.



Figuur 12. Prioritering van materiaalkenmerken door respondenten (gemiddelde rang, n=42).

Directe inzetbaarheid scoort gemiddeld het hoogst in rang (gem. 2,14), wat betekent dat leerkrachten in de eerste plaats nood hebben aan materiaal dat zij onmiddellijk kunnen gebruiken zonder uitgebreide voorbereiding. Differentiatie-ondersteuning staat op de tweede plaats (gem. 2,31), gevolgd door thematische koppeling aan WO (gem. 2,43). Uitgewerkte schrijf- en verwerkingsopdrachten worden als minst urgent beschouwd (gem. 3,12), hoewel ze in de top-3-vraag alsnog regelmatig werden geselecteerd.



Figuur 13. Meest gewenste onderdelen in het ondersteuningspakket (top 3, n=42).

De meest gevraagde onderdelen zijn een overzichtelijke lijst met kwalitatieve rijke teksten per leerjaar (28x, 67%) en een uitgewerkte lessenreeks rond een specifiek thema (26x, 62%). Metacognitieve tools en

schrijfframes werden respectievelijk 19 en 14 keer geselecteerd. Wat betreft de organisatievorm van het pakket, spreekt 69% van de respondenten een voorkeur uit voor een online website (al dan niet gecombineerd met een fysieke map).

Deze resultaten zijn richtinggevend voor het praktijkonderdeel van de bachelorproef. Het ontwikkelde ondersteuningspakket, drie uitgewerkte lessen rond de Olympische Spelen, inclusief leerkrachtenhandleidingen, leerlingenbundels en digitale app, sluit in opzet en inhoud nauw aan bij de behoeften die de bevraging heeft blootgelegd.

### Interview met zorgcoördinator en leerkracht eerste leerjaar

**Respondent:** zorgcoördinator, beleidsondersteuner, graadcoördinator kleuter–eerste leerjaar en halftijds leerkracht eerste leerjaar

**Ervaring:** 20 jaar in het lager onderwijs (voornamelijk bovenbouw; huidig schooljaar eerste leerjaar)

**School:** stedelijke basisschool, Vlaamse context

**Datum interview:** 23 april 2026

**Format:** semigestructureerd interview, duur ± 30 minuten

Tabel 2. Profiel van de geïnterviewde respondent.

Het interview werd afgenomen bij een ervaren zorgcoördinator die het voorbije schooljaar bewust koos om zelf les te geven in het eerste leerjaar, vanuit de behoefte om te begrijpen waarom de resultaten voor technisch lezen daalden. Die positie, aan het kruispunt van zorgbeleid en klaspraktijk, maakt hem tot een goed geplaatste stem in dit onderzoek. De integrale transcriptie van het interview, afgenomen op 23 april 2026, is opgenomen in bijlage E.

### Effectieve interventies voor leesresultaten: wat werkt?

Wanneer gevraagd naar wat de school de afgelopen jaren heeft ondernomen om leesresultaten te verbeteren, schetst de respondent een coherent meerjaarplan dat verticale leerlijnen centraal stelt. Hij beschrijft interventies op meerdere niveaus: het gebruik van consequente instructietaal vanaf de kleutergroep, de inzet van functionele woordmuren, screening al vanaf het tweede kleuterjaar, en herwerkte screeningsmodaliteiten om zowel risico- als excellerende leerlingen vroeg te detecteren.

*"We hebben nu de beste resultaten in zes jaar. Ik heb die vergelijking gemaakt. Dit jaar hebben we de beste resultaten van al de leerlingen tot en met het zesde leerjaar in het eerste leerjaar."*  
(Respondent)

Deze getuigenis illustreert dat gerichte, langetermijninvestering in een coherente leerlijn wel degelijk tot meetbare resultaten leidt. De nadruk op verticale coherentie, waarbij keuzes op kleuterniveau direct in verband worden gebracht met leesvorderingen in het eerste leerjaar, sluit aan bij het principe van conceptuele coherentie zoals beschreven in de theoretische achtergrond van de bachelorproef.

### Rijke teksten voor alle leerlingen: een principieel standpunt

Een centrale vraag van het interview betrof de visie op het aanbieden van complexe, rijke teksten aan alle leerlingen, inclusief zwakkere lezers. De respondent neemt hierover een uitgesproken standpunt in dat nauw aansluit bij het theoretisch kader van de bachelorproef:

*"Mijn bedenking is altijd om gewoon het niveau van de tekst te verlagen, dan stel je eigenlijk geen goede verwachting meer. Dan ga je eigenlijk tegen een kind zeggen, ja, maar jij kan dat niet, dus gaan we dat voor jou niet doen. [...] Ik ben geen voorstander om te zeggen, we doen het voor jou niet, we gaan de tekst veel makkelijker maken. Want ik zou zeggen in het Engels, that's what got us here in the first place." (Respondent)*

Dit standpunt sluit aan bij de visie van Wexler (2019) en Gibbons (2015), die stellen dat hoge verwachtingen voor alle leerlingen een noodzakelijke voorwaarde zijn voor gelijke kansen. Het gebruik van vereenvoudigde teksten als routinedifferentiatie drukt niet alleen de lat voor de betrokken leerling, maar ontnemt haar of hem ook de kans om de achtergrondkennis op te bouwen die nodig is voor dieper tekstbegrip in de toekomst.

### Scaffolding als alternatief voor vereenvoudiging

Op de vraag welke vormen van scaffolding het meest kansrijk zijn om zwakkere lezers bij complexe teksten te betrekken, noemt de respondent een reeks concrete strategieën die technologisch en organisatorisch van aard zijn:

- Pre-teaching: woordenschat actief inoefenen voor het lezen, in samenwerking met de zorgondersteuner (fase 1).
- Teksten op voorhand meegeven als huiswerk, zodat leerlingen al kennis hebben van de inhoud.
- Gebruik van ondersteunende technologie: tekst-naar-spraak, instelbaar leestempo.
- Plaatsing in de klas en groepering met sterke lezers als steiger.

- Expliciete pre-teaching van figuurlijk taalgebruik, want letterlijke interpretatie vormt een specifieke struikelblok voor anderstalige leerlingen.

*"Zoveel kan je doen ervoor, en ook tijdens het lezen van de teksten, qua extra sturing vanuit de leerkracht, qua extra materiaal, qua extra hulpmiddelen [...]. Dat wordt heel vaak vergeten."*  
(Respondent)

De respondent plaatst scaffolding expliciet in het kader van de zone van naaste ontwikkeling (Vygotsky, 1978): het gaat erom de leerling een steiger te bieden om de volgende stap in het leerproces te zetten, niet om de leertaak te vervangen. Dit is precies het principe dat aan de basis ligt van de leerlingenbundels en de digitale app in het praktijkonderdeel van de bachelorproef: de teksten worden niet vereenvoudigd, maar er wordt via klikbare woorden, woordenlijsten, schrijfkaders en stapsgewijze opdrachten gerichte steun geboden.

### Metacognitie en de nieuwe minimumdoelen

Op de vraag hoe metacognitieve doelen toegankelijk kunnen worden gemaakt voor zorgleerlingen, pleit de respondent nadrukkelijk voor een schoolbrede aanpak. Metacognitie is niet voorbehouden aan de bovenbouw of aan sterkere leerlingen, ze begint, in aangepaste vorm, al in de kleuterklas.

*"Leren leren is niet iets voor, want dat is nu heel vaak de misconceptie, leren leren, ah ja, maar dat is voor de derde graad. Terwijl dat eigenlijk al begint in het kleuter. [...] Ik ben er van overtuigd dat zeker die metacognitieve vaardigheden de zaken zijn waar dat er de grootste groeimarge is bij kinderen die het moeilijk hebben."* (Respondent)

Dit perspectief onderstreept het potentieel van metacognitieve vaardigheidstraining als hefboom voor zorgleerlingen en sluit aan bij bevindingen uit de vakliteratuur over het verband tussen zelfregulerend leren en begrijpend lezen (Dignath & Büttner, 2008). In het praktijkonderdeel van de bachelorproef worden metacognitieve elementen ingebouwd via de check jezelf-sectie in de leerlingenbundels en via de flashcard-module in de digitale app, die reflectie op eigen leerproces stimuleert.

### Drempels voor implementatie van het kennisrijk curriculum

Wat betreft de drempels bij de implementatie van de nieuwe minimumdoelen, situeert de respondent de grootste zorg bij het kleuterteam (langere thema's, complexere planning) en bij de vakken geschiedenis en wetenschap. Tegelijk nuanceert hij de ongerustheid die in het werkveld soms leeft:

*"Een kennisrijk curriculum, want daarover gaat het, gaat niet alleen over de nieuwe minimumdoelen, het gaat over het feit dat je een bepaalde coherentie hebt. In verticaliteit, in horizontaliteit en in diagonaal. Dat is het grote probleem dat mensen dit momenteel nog niet zien." (Respondent)*

De respondent formuleert daarmee wat de bachelorproef theoretisch onderbouwt: kennisrijk onderwijs is geen inhoudelijke aanvulling op het bestaande curriculum, maar een fundamenteel andere manier van denken over de opbouw van kennis en taal doorheen de schoolloopbaan. De respondent wijst erop dat scholen die al inzetten op verticale coherentie, domeinspecialisatie en effectieve data-analyse, goed gepositioneerd zijn voor de omschakeling, ook al beseffen ze dat soms niet.

### Aanbevelingen voor ondersteuningsmateriaal

Op de vraag wat zeker niet mag ontbreken in een ondersteuningsreeks voor begrijpend lezen, geeft de respondent drie concrete prioriteiten:

- **Woordenschatlijsten**

Niet alleen voor de leerling, maar ook voor de leerkracht: welke woorden zijn cruciaal om de tekst te begrijpen?

- **Scaffolding voor samenvatten**

Van volledige samenvatting naar halve samenvatting naar volledig zelfstandig opbouwen; een van de grootste knelpunten in de overgang naar het secundair onderwijs.

- **Expliciete aandacht voor figuurlijk taalgebruik**

Specifiek voor anderstalige leerlingen, die teksten letterlijk interpreteren en daardoor de essentie missen.

*"Samenvatten, woordenschat en zeker ook de focus op figuurlijk taalgebruik." (Respondent)*

Alle drie de elementen zijn terug te vinden in het ontwikkelde praktijkonderdeel. Elke lessenreeks bevat uitgebreide woordenlijsten met kennisrijke en schooltaalwoorden, een lijst van beeldspraak en uitdrukkingen, en verwerkingsopdrachten die stapsgewijs leiden naar hogere-ordedenken. De app biedt aanvullende ondersteuning via klikbare woordverklaringen en, voor anderstalige leerlingen, vertalingen in de thuistaal.

### Conclusie: werkveld bevestigt de probleemstelling

De resultaten van de nodenbevraging en het interview bieden een coherent beeld dat de probleemstelling en doelstelling van de bachelorproef stevig onderbouwt. Vier vaststellingen springen daarin naar voren.

**Ten eerste** ervaart een grote meerderheid van de bevroegde leerkrachten de huidige methodes als ontoereikend: de teksten zijn te verarmd en de beschikbare tijd voor het zelf ontwikkelen van rijker materiaal ontbreekt. Dit bevestigt de nood aan een direct inzetbaar, themagericht ondersteuningspakket.

**Ten tweede** bestaat er in de praktijk nog een aanzienlijke spanningsverhouding tussen het principe van hoge verwachtingen voor alle leerlingen en de reflex om zwakkere lezers te ontzien via vereenvoudiging. Zowel de bevraging als het interview onderbouwen dat dit een patroon is dat via vorming en concreet ondersteunend materiaal bijgestuurd moet worden.

**Ten derde** is de integratie van begrijpend lezen in WO-thema's voor de meeste leerkrachten nog onvoldoende gerealiseerd. Het praktijkonderdeel biedt hiervoor een concreet antwoord via lessen die taal- en kennisrijke teksten over de Olympische Spelen integreren in het geschiedenis domein.

**Ten vierde** bevestigt het interview dat verticale coherentie, een doorlopende leerlijn van kleuter tot zesde leerjaar, de sterkste hefboom is voor aantoonbare verbetering van leesresultaten. Het is ook precies dit principe dat de opbouw van de lessenreeks in drie teksten stuurt: elke tekst bouwt voort op de kennis van de voorgaande.

De bevindingen van dit praktijkonderzoek zijn niet bedoeld als representatief voor alle Vlaamse basisscholen: de respondentgroep is relatief klein en oververtegenwoordigt zorg- en beleidsfuncties. Ze bieden echter een consistent beeld van de noden in het werkveld, en motiveren de keuzes die in het praktijkonderdeel van de bachelorproef zijn gemaakt.

## Onderbouwing

### Inleiding: van theorie naar praktijk

De literatuurstudie toonde aan dat leesbegrip niet verbetert door strategie-instructie in isolatie, maar door systematische kennisopbouw, conceptuele coherentie en expliciete instructie. De werkveldbevraging bevestigde dat leerkrachten die omslag willen maken, maar vastlopen op drie concrete problemen: ontoereikend lesmateriaal, tijdsgebrek en klasdiversiteit. Dit hoofdstuk legt uit welke pedagogisch-didactische keuzes mijn ontwerp sturen, waarom ik ze maak en hoe ze zich vertalen naar concrete ontwerpcriteria voor het ondersteuningspakket.

## Visie op leren: kennis als motor voor begrip

Tekstbegrip is geen vaardigheid die je traint, maar het resultaat van kennis die je opbouwt. Wanneer een leerling een tekst leest over een onderwerp waarover hij weinig weet, heeft hij onvoldoende ankerpunten om nieuwe informatie te integreren. Het werkgeheugen raakt overbelast, niet door een gebrek aan leesvaardigheid, maar door een gebrek aan voorkennis (Hirsch, 2003; Willingham, zoals geciteerd in Buhrs, 2024).

Een veelgehoord misverstand is dat leerlingen die moeite hebben met technisch lezen nog niet toe zijn aan begrijpend lezen. Automatisering van technisch lezen is een cognitieve randvoorwaarde (Castles et al., 2018), maar een gebrek daaraan mag nooit leiden tot intellectuele verarming. Ook leerlingen bij wie het decoderen nog moeite kost, hebben recht op inhoudelijk rijke teksten en uitdagende denktaken. Zolang het technisch lezen niet geautomatiseerd is, compenseert de leerkracht via voorlezen, tekst-naar-spraak of het vooraf meegeven van teksten. De inhoud wordt niet vereenvoudigd; de toegang tot die inhoud wordt ondersteund.

Begrijpend lezen heeft bovendien een cumulatief karakter. Leerlingen die meer weten over een onderwerp, leren meer uit een tekst over datzelfde onderwerp, wat hen op hun beurt beter voorbereidt op de volgende tekst (Kintsch, 1998). Kennis is niet het gevolg van goed lezen; het is de voorwaarde ervoor. Dat principe stuurt elk inhoudelijk en structureel aspect van het ondersteuningspakket.

## Didactische principes: thematische coherentie en expliciete instructie

De eerste didactische keuze is thematische coherentie. Losse teksten over willekeurige onderwerpen zijn de minst efficiënte manier om kennis op te bouwen. Wanneer leerlingen gedurende meerdere lessen teksten lezen over hetzelfde thema, wordt elke les een hefboom voor de volgende: de kennis uit tekst 1 verlaagt de cognitieve drempel voor tekst 2, waardoor leerlingen steeds verder reiken dan hun technisch niveau alleen zou voorspellen (Cervetti et al., 2016). Woordenschat beklijft beter omdat woorden terugkeren in een bekende context. De lessenreeks over de Olympische Spelen is op dit principe gebouwd: drie teksten die inhoudelijk op elkaar voortbouwen, van de oorsprong in het antieke Griekenland tot de moderne Spelen.

De tweede keuze is expliciete directe instructie en modeling. Begrijpend lezen is een complexe vaardigheid waarbij leerlingen snel verdwalen als ze zonder begeleiding worden losgelaten op een tekst. Ontdekkend leren zonder structuur legt een disproportionele druk op het werkgeheugen van leerlingen die nog weinig voorkennis hebben (Kirschner et al., 2006). Mijn materiaal legt de nadruk op modeling: de leerkracht denkt hardop voor hoe een ervaren lezer een tekst aanpakt, zodat het onzichtbare denkproces zichtbaar wordt (Quigley et al., 2018). De handleidingen bevatten daarvoor concrete scripts en voorbeeldvragen per lesfase.

Zo kan ook een leerkracht die met deze aanpak nog weinig vertrouwd is de expertrol opnemen zonder uitgebreide eigen voorbereiding.

De derde keuze is woordenschatinstructie als integraal onderdeel van kennisopbouw.

Woordenschatinstructie beperkt zich niet tot definities, maar biedt synoniemen, visuele ondersteuning en meerdere contexten, zodat woorden een plaats krijgen in het bestaande kennisnetwerk van de leerling (Neuman & Wright, 2015). Elke handleiding bevat uitgebreide woordenlijsten met drie categorieën: kennisrijke inhoudswoorden, schooltaalwoorden en beeldspraak, telkens met toegankelijke uitleg. In de digitale app zijn diezelfde woorden klikbaar, zodat leerlingen tijdens het lezen zelfstandig ondersteuning kunnen raadplegen zonder de leesflow te onderbreken.

De vierde keuze is gespreide herhaling. Kennis die één keer aangeboden wordt, verdwijnt snel uit het geheugen. Door kernbegrippen en concepten op meerdere momenten terug te laten keren, via een nieuwe tekst, een klassikaal gesprek of een flashcard, worden kennisnetwerken breder en flexibeler toepasbaar (Plantyn & Schoolmakers, 2025). De digitale app ondersteunt dit via een flashcard-module waarbij leerlingen zelf aangeven welke woorden ze nog niet beheersen, en die kaarten opnieuw worden aangeboden.

### Visie op differentiatie: scaffolding in plaats van niveauverlaging

Uit de nodenbevraging bleek dat 43% van de respondenten zwakkere lezers routinematig ontziet via vereenvoudigde teksten. Dat is begrijpelijk vanuit een zorgende intentie, maar het versterkt de leerachterstand onbedoeld. Wie minder taal aangeboden krijgt, bouwt ook minder taal op, waardoor de kloof tussen sterke en zwakke lezers jaar na jaar groter wordt (Surma et al., 2025; Eskes, 2023).

Mijn visie is dat differentiatie de steun verhoogt, niet de lat verlaagt. Elke leerling krijgt toegang tot dezelfde rijke, uitdagende teksten. Het verschil zit in de weg ernaartoe. In de papieren leerlingenbundel zijn contextrijke woordenlijsten en schrijfkaders opgenomen die de verwerkingsopdracht structureren zonder de denkstap weg te nemen. De leerkracht kan via gerichte hulpvragen individuele leerlingen net één stap verder helpen dan wat ze zelfstandig aankunnen. Voor leerlingen bij wie het decoderen nog moeite kost, biedt de leerkracht compenserende ondersteuning via voorlezen of tekst-naar-spraak, zodat de cognitieve ruimte vrij blijft voor inhoudelijke verwerking.

Voor anderstalige leerlingen is een thuistaaloptie voorzien. Onderzoek toont aan dat functionele inzet van de thuistaal op relevante momenten de betrokkenheid van meertalige leerlingen vergroot zonder het leren van het Nederlands te belemmeren (Veerman et al., 2025). Die keuze past in de visie dat differentiatie de toegang tot de inhoud ondersteunt, niet de inhoud zelf vereenvoudigt.

Scaffolding is per definitie tijdelijk. De steun wordt stapsgewijs afgebouwd naarmate kennis en zelfstandigheid groeien. Het doel is dat leerlingen de volgende tekst begrijpen met minder steun dan de vorige (Gibbons, 2015).

### Visie op de rol van de leerkracht

Het ondersteuningspakket vraagt een expertrol van de leerkracht. Die rol veronderstelt niet dat de leerkracht alle historische of inhoudelijke kennis al heeft, maar dat hij of zij het denkproces van een ervaren lezer zichtbaar kan maken voor leerlingen. Dat is een vaardigheid die geoefend en ondersteund moet worden. Onderzoek toont aan dat leerkrachten vaak denken dat ze al expliciete instructie geven, terwijl de werkelijke instructietijd grotendeels gaat naar het controleren van antwoorden in plaats van het modelleren van denkprocessen (Quigley et al., 2018).

De handleidingen zijn daarom niet opgesteld als losse lesplannen, maar als volledig uitgewerkte instructiedocumenten met verwachte antwoorden, didactische aandachtspunten en achtergrondinformatie over de historische inhoud. Een leerkracht die de handleiding leest, beschikt over alles wat nodig is om de les te geven zonder bijkomende voorbereiding. Die directe inzetbaarheid is geen bijkomstigheid: 43% van de respondenten uit de nodenbevraging gaf aan dat tijdsgebrek één van de grootste struikelblokken is bij het ontwikkelen van vernieuwende leeslessen. Het pakket neemt die voorbereiding zo goed als over.

### Conclusie: criteria voor het ontwerp

Uit deze vier pijlers vloeien vijf ontwerpcriteria voort. Het materiaal vertrekt vanuit inhoudelijk sterke thema's en stelt kennisopbouw centraal. Het bevat gerichte scaffolding voor zwakkere lezers zonder de inhoud te vereenvoudigen. Het ondersteunt de leerkracht via volledig uitgewerkte handleidingen met modelleringscripts en verwachte antwoorden. Het is direct inzetbaar zonder uitgebreide eigen voorbereiding. En het biedt gespreide herhaling via de digitale app, zodat kennis beklijft over meerdere lessen heen.

Deze criteria sturen de opbouw van de lessenreeks, de structuur van de handleidingen, de aard van de verwerkingsopdrachten en de functies van de digitale app.

### Van visie naar product

Het ondersteuningspakket is de directe vertaling van de ontwerpcriteria die het onderbouwingshoofdstuk formuleert. Vier principes liggen aan de basis: kennisopbouw als voorwaarde voor begrip, thematische coherentie als hefboom voor de zwakkere lezer, scaffolding zonder niveauverlaging als differentiatie strategie, en de leerkracht als expliciete instructeur. Elk van die principes is herkenbaar in de keuzes die het pakket stuurt: het thema, de opbouw van de lessenreeks, de structuur van de lessen, de materialen en de functies van de digitale app.

Die keuzes zijn niet los van de bredere onderwijscontext. Uit de nodenbevraging bij 42 Vlaamse leerkrachten bleek dat 43% tijdsgebrek aanwijst als één van de grootste struikelblokken voor vernieuwende leeslessen, en dat 43% zwakkere lezers routinematig ontziet via vereenvoudigde teksten. Het pakket geeft een antwoord op beide problemen: het neemt de lesvoorbereiding zo goed als over via volledig uitgewerkte handleidingen met modelleringscripts en verwachte antwoorden, en het biedt rijke, niet-vereenvoudigde teksten met ingebouwde scaffolding zodat alle leerlingen toegang hebben tot dezelfde inhoud.

### Overzicht van het pakket

Het pakket bestaat uit drie lessen voor het 4de leerjaar, elk opgebouwd rond een kennisrijke leestekst over de Olympische Spelen. Bij elke les horen drie materiaaltypen: een handleiding voor de leerkracht, een leerlingenbundel en een PowerPointpresentatie. Parallel aan de papieren materialen loopt een interactieve digitale app. Tabel 3 geeft een overzicht van de drie lessen.

|                 | Les 1                                    | Les 2                                                | Les 3                                                             |
|-----------------|------------------------------------------|------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------|
| Titel           | Waar komen de Olympische Spelen vandaan? | De wereld van de Grieken                             | Van as naar vlam                                                  |
| Tekststructuur  | Chronologisch verloop                    | Vergelijking (stadstaten)                            | Tegenstelling (oud/modern)                                        |
| Verwerkingsvorm | Tijdband + venndiagram                   | Cornell-schema + waarom-schema + overwinningsgedicht | Toen/Nu-tabel + continuïteit-en-veranderingsschema + tijdscapsule |

|                          |                                                             |                                                                       |                                                          |
|--------------------------|-------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------|
| Grammaticadoel           | OVT en VVT aan de hand van werkwoorden uit de tekst         | Bijvoeglijke naamwoorden; signaalwoorden van opsomming                | Signaalwoorden van tijd en tegenstelling                 |
| Minimumdoelen (selectie) | 1.1.11 – leesstrategieën gebruiken; WO historisch redeneren | 1.1.13 – tekstdoelen herkennen; 1.2.14 – schrijven met gepaste inhoud | 1.1.11; 9.2.2 – cognitieve leerstrategieën (leren leren) |

Tabel 3. Overzicht van de lessenreeks.

## Thematische relevantie en aansluiting bij de minimumdoelen

De keuze voor de Olympische Spelen als thema steunt op inhoudelijke gronden. Het onderwerp biedt historische diepgang met expliciete oorzaak-gevolgrelaties, bevat een chronologisch verloop, vergelijkingspunten tussen culturen en een lange tijdshorizon die causaal redeneren vraagt. Daarmee sluit het aan bij minimumdoel 1.1.11 (4de leerjaar), dat vraagt dat leerlingen aangeleerde leesstrategieën functioneel inzetten om tot begrip te komen, en bij de WO-doelen die gericht vergelijken en historisch redeneren vereisen.

De drie teksten bouwen inhoudelijk op elkaar voort. Tekst 1 behandelt de oorsprong van de Spelen in het antieke Griekenland. Tekst 2 verdiept de Griekse samenleving en de sociale functie van sport als eredienst. Tekst 3 beschrijft de heropleving door Pierre de Coubertin in 1894 en de groei naar het hedendaagse wereldevenement. Leerlingen die tekst 1 goed hebben verwerkt, begrijpen tekst 2 beter omdat ze de benodigde voorkennis meebrengen: ze kennen begrippen als stadstaat, eredienst en Olympia al, waardoor de cognitieve ruimte in tekst 2 vrijkomt voor het begrijpen van nieuwe, complexere inhoud. Cervetti et al. (2016) beschrijven dit als de motor achter beter leesbegrip: elke tekst verdiept het schema waaraan de volgende tekst zich kan hechten.

Die cumulatieve opbouw heeft ook een woordenschatdimensie. Woorden als atleet, stadion en vlam duiken op in les 1 en keren terug in de volgende lessen in een uitgebreidere context. Woordenschat verankert beter wanneer woorden niet eenmalig worden aangeboden, maar herhaaldelijk in vertrouwde, inhoudelijk samenhangende teksten opduiken (Neuman & Wright, 2015). De lessenreeks maakt dit principe over drie aaneengesloten lessen operationeel.

## Lesstructuur: vijf fases en hun didactische grond

Elke les volgt een vijfledige structuur. Die structuur weerspiegelt het principe van expliciete directe instructie waarbij de leerkracht het denkproces van een ervaren lezer stap voor stap zichtbaar maakt, gevolgd door

begeleid en zelfstandig oefenen en een evaluatiemoment dat leerlingen aanzet tot reflectie op het eigen leren (Quigley et al., 2018).

### Fase 1: Voorkennis activeren via fotoronde.

Leerlingen reageren spontaan op beelden die bij het thema horen. De leerkracht brengt daarbij gerichte woordenschat aan en noteert die zichtbaar op het bord.

Beelden zijn bewust gekozen boven een woordweb of een introductietekst. Voor anderstalige leerlingen verlaagt visuele input de cognitieve drempel: een leerling zonder Nederlandse woordenschat voor atleet of stadion kan op een foto reageren en zo toch deelnemen aan het gesprek. De woordenschat die tijdens de fotoronde op het bord verschijnt, fungeert vervolgens als anker bij het lezen (Neuman & Wright, 2015). In les 3 is fase 1 uitgebreid met een terugblikopdracht: leerlingen beantwoorden mondeling vragen over teksten 1 en 2 vanuit hun geheugen. Die retrieval practice activeert de eerder opgebouwde kennisschema's en verlaagt de cognitieve belasting bij het lezen van de nieuwe tekst.

### Fase 2: Oriënteren op de tekst.

Leerlingen lezen de titel en tussentitels, formuleren hypothesen en ontvangen een focusvraag die de leesrichting stuurt.

In de eerste twee lessen modelleert de leerkracht hardop hoe een ervaren lezer omgaat met een onbekend woord: herlezen, woorddelen bekijken, context raadplegen. Dat *thinking aloud* maakt het onzichtbare denkproces van de lezer zichtbaar (Quigley et al., 2018). In les 3 wordt de oriëntatiestap omgedraaid: leerlingen benoemen zelf de stappen met ondersteuning van de leerkracht. Die verschuiving is een bewuste keuze voor geleidelijke zelfstandigheid. Handleiding 3 instrueert de leerkracht expliciet om alleen aan te vullen wat leerlingen niet zelf noemen, zodat de expertrol stapsgewijs naar de leerling verplaatst.

### Fase 3: Schriftelijke verwerking afgestemd op tekststructuur.

Leerlingen verwerken de tekst via een werkvorm die aansluit bij de structuur van die tekst.

Tekst 1 beschrijft een chronologisch verloop; een tijdband laat leerlingen de gebeurtenissen in de juiste volgorde plaatsen, en een venndiagram zet daarnaast oud tegenover modern. Tekst 2 ordent en vergelijkt; een Cornell-schema en een waarom-schema maken de samenhang tussen sport en godsdienst zichtbaar, gevolgd door een overwinningsgedicht waarin leerlingen zelf met taal aan de slag gaan. Tekst 3 stelt vroeger tegenover nu; een Toen/Nu-tabel en een continuïteit-en-veranderingsschema laten leerlingen overeenkomsten en verschillen ordenen. Telkens spiegelt de werkvorm de structuur van de tekst: leerlingen leren niet alleen de inhoud, maar ook hoe de organisatie van een tekst de ordening van informatie bepaalt.

De verwerkingsopdrachten bewegen van reproductieve vragen naar hogere-ordevragen die vergelijken, verklaren en beoordelen vereisen.

#### Fase 4: Klassikaal gesprek.

Leerlingen keren terug naar de hypothesen die ze bij de instap formuleerden en stellen die bij op basis van wat ze gelezen en verwerkt hebben.

Het gesprek verloopt in meerdere lagen: van feitelijke vragen naar interpretatievragen en uiteindelijk naar persoonlijke mening. Leerlingen die eerder vastliepen op de tekst, kunnen deelnemen aan het feitenniveau; leerlingen die de tekst goed begrepen, worden uitgedaagd om te vergelijken en te beoordelen. De handleiding bevat per les een volledige reeks verwachte antwoorden, zodat ook een leerkracht die de historische inhoud minder goed kent het gesprek kan leiden.

#### Fase 5: Grammatica ingebed in de tekst.

Elke les sluit af met een grammaticadoel dat rechtstreeks aansluit bij de taal van de leestekst.

Les 1 behandelt de onvoltooid en voltooid verleden tijd aan de hand van werkwoorden uit de leestekst zelf. Les 2 werkt met bijvoeglijke naamwoorden en signaalwoorden van opsomming. Les 3 behandelt signaalwoorden van tijd en tegenstelling. Leerlingen oefenen grammatica op zinnen die ze net gelezen hebben, in een context die ze kennen. Dat geeft de grammaticale vorm een functie: leerlingen zien waarom signaalwoorden van tegenstelling oud en modern van elkaar scheiden in een tekst over de heropleving van de Spelen.

### Materialen: beschrijving en visualisatie

#### De handleidingen

De drie handleidingen zijn geen losse lesplannen maar volledig uitgewerkte instructiedocumenten. Elke fase is stap voor stap beschreven met verwachte antwoorden per opdracht, didactische aandachtspunten en achtergrondinformatie over de historische inhoud. De leerkracht beschikt daarmee over alles wat nodig is om de les te geven zonder bijkomende voorbereiding.

Verspreid door de handleidingen staan ingekaderde didactische tips, herkenbaar aan het lichtbulb-pictogram. Die tips richten zich op specifieke situaties: wat te doen als taalzwakke leerlingen achterblijven bij een fotoronde, hoe om te gaan met een leerling die figuurlijk taalgebruik letterlijk interpreteert, of wanneer de leerkracht een onjuiste hypothese op het bord hoort. Die situationele instructies vertalen het abstracte principe van modeling naar concrete klashandelingen.

💡 Lees de eerste alinea hardop voor en modelleer expliciet hoe je omgaat met een onbekend woord. Denk hardop: "Ik ken 'dateren' niet. Ik lees de zin nog eens: 'gebruikten haar zelfs als tijdlijn om gebeurtenissen te dateren'. De tijdlijn helpt me: dateren gaat over tijd... Ik denk dat het 'plaatsen in de tijd' of 'bepalen wanneer iets was' betekent."

Figuur 14. de ingekaderde tips vertalen het modelleringsprincipe naar concrete klashandelingen.

## De leerlingenbundels

De drie leerlingenbundels bieden de leestekst zonder markeringen. Dat is een bewuste keuze: de tekst functioneert als authentiek document dat leerlingen volledig zelf lezen, zonder dat kleurcodes of markeringen de aandacht sturen voordat de leestaken zijn uitgevoerd. De markeringen zijn uitsluitend aanwezig in de handleiding van de leerkracht, als instructiehulp.

De teksten zijn niet vereenvoudigd. Onderzoek toont aan dat vereenvoudiging de logische verbanden aantast die het begrip juist ondersteunen, en dat leerlingen gebaat zijn bij uitdagende teksten met gerichte taalsteun (Eskes, 2020; Buhrs, 2024). Die steun is ingebouwd via een driedelig markeringssysteem dat in de handleiding beschreven staat. Tabel 4 geeft een overzicht van de drie categorieën.

| Markering    | Categorie                          | Toelichting en voorbeeld                                                                                                                |
|--------------|------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Vetgedrukt   | Kennisrijke inhoudswoorden         | Historische begrippen die de kern van de tekst dragen, bv. eredienst, stadstaat, olympisch vuur.                                        |
| Onderstreept | Schooltaalwoorden                  | Formele schrijftaalwoorden die leerlingen ook buiten dit thema nodig hebben, bv. vertegenwoordigen, rivaliteit, ceremonie.              |
| Cursief      | Beeldspraak en vaste uitdrukkingen | Figuurlijk taalgebruik dat letterlijk geïnterpreteerd kan worden, bv. de bakermat van de oude spelen; van onder het stof vandaan halen. |

Tabel 4. Het driedelige markeringssysteem in de handleiding.

De verwerkingsopdrachten staan in een vaste structuur met ruime schrijfruimte en stapsgewijze instructies. Elke bundel sluit af met een check jezelf-sectie. Leerlingen geven per leerdoel aan of ze het goed beheersen, gedeeltelijk begrijpen of nog moeite mee hebben, via een emoji-schaal. Dat is een metacognitief instrument dat aansluit bij minimumdoel 9.2.2 (4de leerjaar): leerlingen kunnen aangereikte en aangeleerde cognitieve leerstrategieën functioneel inzetten, waaronder zelfevaluatie.

🔍 Zoek de namen 'Theodosius' en 'De Coubertin' terug in de tekst. Wat staat er over hen?

|               |                                                                                   |                                                                                   |
|---------------|-----------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------|
|               |  |  |
| Wie is dit?   |                                                                                   |                                                                                   |
| Wat deed hij? | (zoek in de tekst)                                                                | (zoek in de tekst)                                                                |
| Waarom?       | (zoek in de tekst)                                                                | (zoek in de tekst)                                                                |
| Wat vind jij? | (eigen mening)                                                                    | (eigen mening)                                                                    |

Figuur 15. Een voorbeeld van een verwerkingsopdracht.

J U F A M B E R

✅ Check jezelf

Hoe goed heb je de doelen bereikt?  
Kleur of kring het juiste gezichtje aan.

😊 Dit kan ik goed    😊 Dit lukt een beetje    😊 Dit was moeilijk

| Ik kan...                                                   | 😊                        | 😊                        | 😊                        |
|-------------------------------------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| uitleggen waar de Olympische Spelen vandaan komen.          | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| belangrijke gebeurtenissen op de tijdlijn plaatsen.         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| het verschil uitleggen tussen de oude en de moderne Spelen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| de verleden tijd herkennen in een zin.                      | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| het voltooid deelwoord maken met 't kofschip.               | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| zinnen herschrijven in de voltooid verleden tijd.           | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Wat vond je moeilijk? Schrijf het hier op.

---

Wat vond je interessant of leuk?

---

Figuur 16. Leerlingen geven aan wat ze al beheersen en wat nog niet, wat aansluit bij minimumdoel 9.2.2 voor leren leren.

## De PowerPointpresentatie

Bij elke les hoort een PowerPointpresentatie die de vijf fases visueel ondersteunt. De dia's tonen de foto's voor de instap, de centrale startvraag, de oriëntatieopdrachten en de verwerkingsschema's. Ze volgen de vaste huisstijl van het pakket en zijn zo opgebouwd dat de leerkracht geen eigen slides hoeft te maken.



Figuur 17. De PowerPoint volgt de lesstructuur en is direct klaar voor gebruik, zonder dat de leerkracht zelf slides aanpast.

## De digitale app

Parallel aan de papieren materialen werd een interactieve digitale leeromgeving ontwikkeld. De app is geen vervanging van de les maar een verwerkingstool die na de klassikale instap (fase 1) kan worden ingezet. Leerlingen doorlopen de app individueel of in tweetallen; het groepsgebesprek in stap 5 bereidt het klassikale gesprek van fase 4 voor. De papieren bundel en de app kunnen naast elkaar gebruikt worden: wie in de app vastloopt op een oefening, wordt verwezen naar de bundel, zodat leerlingen bewust met beide middelen in contact blijven.

De app is opgebouwd uit vijf stappen. Tabel 5 beschrijft elke stap en de didactische grond ervan.

|               |                    |                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|---------------|--------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Stap 1</b> | <b>Tekst lezen</b> | De leestekst verschijnt op het scherm. Geleerde woorden zijn aanklikbaar: een venster toont een korte verklaring in begrijpelijke taal. Voor meertalige leerlingen staat naast de Nederlandse verklaring ook een vertaling in de thuistaal (Pools, Turks, Arabisch of Oekraïens). |
|---------------|--------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

|               |                                   |                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|---------------|-----------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Stap 2</b> | <b>Visuele tijdlijn of schema</b> | Een visuele verwerking van de chronologie of vergelijking uit de tekst. Leerlingen plaatsen of herkennen sleutelgebeurtenissen.                                                                                                                                                     |
| <b>Stap 3</b> | <b>Verwerkingsoefening</b>        | Gerichte vragen op meerdere niveaus: van reproductieve vragen naar hogere-ordevragen die vergelijken en redeneren vragen. Directe feedback (groen of rood) maakt van een fout antwoord een leerkans.                                                                                |
| <b>Stap 4</b> | <b>Woordkaarten (flashcards)</b>  | Leerlingen oefenen de woordenschat per categorie: kenniswoorden, schooltaalwoorden of uitdrukkingen. Ze geven zelf aan welke woorden ze nog niet beheersen; die kaarten verschijnen opnieuw. Zo wordt gespreide herhaling ingebouwd zonder dat de leerkracht dit apart organiseert. |
| <b>Stap 5</b> | <b>Groepsgesprek</b>              | Gestructureerde discussievragen zetten leerlingen aan om de leesinhoud mondeling te verwerken in een kleine groep. De knop 'Toon een tip' ondersteunt groepen die vastlopen zonder het antwoord prijs te geven.                                                                     |

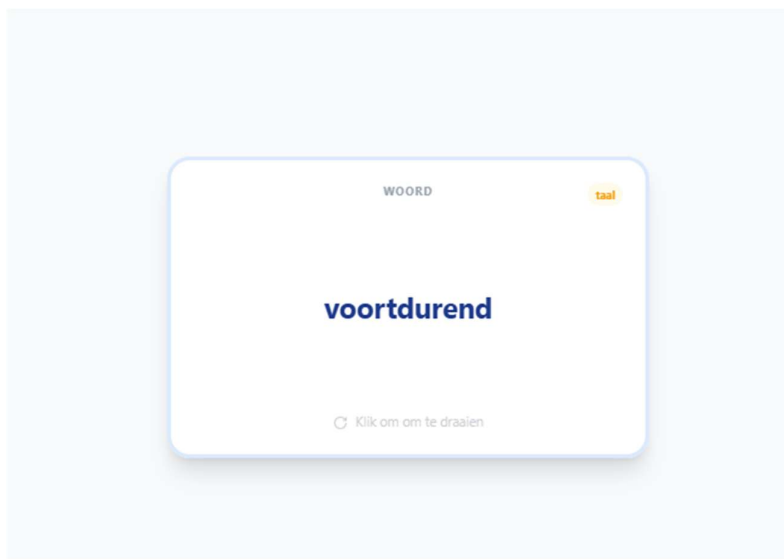
Tabel 5. De vijf stappen van de digitale app.


**Verhaal: Waar komen de Olympische Spelen vandaan?**

**VARIA**  
Zich heel goed voorbereiden op iets belangrijks.

**de Olympische Spelen vandaan?**  
**zich klaarstomen** voor de race. **Worstelaars** die elkaar proberen omver te gooien. Een stadion vol juichende toeschouwers. En dit alles ter ere van een god. De Olympische Spelen van vandaag vullen hele landen met trots en spanning, maar weinigen weten dat dit alles meer dan 2.700 jaar geleden begon in een klein stukje Griekenland.

Figuur 18. Leerlingen raadplegen woordverklaringen zonder de leesflow te onderbreken; de tekst zelf blijft centraal staan.



Figuur 19. Leerlingen sturen hun eigen herhalingsproces, wat gespreide herhaling inbouwt zonder dat de leerkracht dit apart organiseert (Plantyn & Schoolmakers, 2025).

Een apart onderdeel is de thuistaaloptie. Wie bij het opstarten aangeeft thuis Pools, Turks, Arabisch of Oekraïens te spreken, krijgt bij elk klikbaar woord naast de Nederlandse verklaring ook een vertaling in de thuistaal. Hetzelfde geldt voor de flashcards. De theoretische verantwoording van deze keuze is opgenomen in het onderbouwingshoofdstuk. In de app is de thuistaal geen uitzondering voor een bepaald type leerling, maar een ingebouwde ondersteuning die elke anderstalige leerling ter beschikking staat.

Figuur 20. De zichtbare taalkeuze geeft een signaal dat de thuistaal van de leerling op school erkend wordt als hulpmiddel.

## Bundeling in een Genially-omgeving

Het volledige pakket staat niet op papier in deze bachelorproef. Drie lessen met telkens een handleiding, een leerlingenbundel en een PowerPoint, samen met de app en de bijbehorende gidsen, lopen op tot enkele tientallen pagina's. Daarom bracht ik alles onder in een interactieve Genially-presentatie die via één link te raadplegen is.

De Genially-presentatie is op die manier ook vlot te delen met de 42 leerkrachten die de nodenbevraging invulden, zonder dat ik per persoon bestanden moet doorsturen. Om verspreiding buiten de doelgroep tegen te gaan, is de toegang tot de Genially beveiligd met een wachtwoord.

### Genially in het kort

Genially is een webgebaseerde tool om interactieve presentaties en visuals te maken. Ze werkt volledig in de browser, zonder installatie. Aan elk element op een pagina kan een actie worden gekoppeld: een klik opent een pop-upvenster met tekst of beeld, springt naar een andere pagina, of verwijst via een hyperlink naar een extern bestand of website. Zo komen op een pagina heel wat materialen samen, elk achter een eigen knop. Het eindresultaat wordt gedeeld via een (verkorte) link en kan met een wachtwoord worden afgeschermd.

Hieronder vind je een kort overzicht van de interactieve presentatie.



Na de startpagina splitst het materiaal in twee ingangen: 'Lesmaterialen' en 'App en gidsen'.



De eerste pagina, 'Lesmaterialen', bundelt het materiaal van de drie lessen onder drie knoppen, de lesbundel, de handleiding en de PowerPointpresentaties.



De tweede pagina, 'App & gidsen', verzamelt de digitale onderdelen. 'App' leidt naar de interactieve leeromgeving met de vijf stappen, 'Handleiding leerkracht' naar de didactische toelichting bij de app, en 'Stappenplan leerlingen' naar de instructie waarmee leerlingen zelfstandig door de stappen gaan.



roosterschema van de school. De oplossing ligt niet in het inkorten van de inhoud, maar in het expliciet voorzien van een tussenstop, bijvoorbeeld na fase 3, zodat fase 4 en 5 in een volgend lesmoment worden opgepakt. Dat breekpunt is in de handleidingen voortaan aan te bevelen als standaardoptie.

De materiaalontlasting scoort 4 op 5. De leerkracht moest de les niet zelf uitdenken of voorbereiden, wat aansluit bij het centrale ontwerpdoel van directe inzetbaarheid. De score van 4 in plaats van 5 wijst op ruimte voor verbetering, die de leerkracht concreet benoemt in haar aanbevelingen.

De betrokkenheid van de leerlingen scoort eveneens 4 op 5 in vergelijking met een reguliere methode-les. De leerkracht stelt vast dat leerlingen meer betrokken waren dan gebruikelijk bij een les begrijpend lezen. Dat sluit aan bij de theorie: een thema met historische diepgang en een duidelijk gelaagde lesstructuur bieden meer houvast dan een losstaande methodetekst over een willekeurig onderwerp.

De visuele ondersteuning via de tijdlijn en het technisch lezen (samen lezen of voorlezen) worden aangewezen als de onderdelen die taalzwakke leerlingen het meest hielpen. Beide ondersteunen de cognitieve verwerking op een directe manier: de tijdlijn vertaalt de tekststructuur naar een visueel schema, en het samen lezen ontlast het werkgeheugen door de decodeerinspanning te verminderen. Dat leerlingen daarna de inhoud konden verwerken, bevestigt dat scaffolding op het toegangsniveau werkt zoals bedoeld.

### Concrete aanbevelingen van de leerkracht

De leerkracht formuleerde vijf concrete verbeterpunten.

#### **Animaties in de PowerPoint**

De slides tonen momenteel alle inhoud tegelijk, waardoor leerlingen vooruitlopen op de stof. Het aanbrengen van animaties per bullet of per element lost dit op: de leerkracht bepaalt dan zelf wanneer nieuwe informatie zichtbaar wordt. Dit is een technische aanpassing die weinig tijd vraagt maar de klassikale sturing aanzienlijk versterkt.

#### **Markeringen ontbreken in de leerlingenbundel**

De leerkracht miste de vet/onderstreept/cursief-markering in de leerlingentekst. Hier is sprake van een misverstand over het ontwerp: de markeringen zijn bewust beperkt tot de handleiding, zodat de tekst als authentiek document functioneert. De leerlingenbundel is markeringsvrij om te vermijden dat kleurcodes de aandacht sturen nog voor leerlingen de leestaken hebben uitgevoerd. Dit ontwerp principe verdient in toekomstige handleidingen een expliciete toelichting, zodat de leerkracht begrijpt waarom die markering er niet in zit.

#### **Voorbeeld bij het 't kofschip**

In de grammatica-oefening over de onvoltooid verleden tijd wordt 'reizen' als voorbeeldwerkwoord gebruikt. De leerkracht wijst terecht op de verwarring die dit veroorzaakt: 'reizen' heeft een onregelmatige meervoudsvorm en een onregelmatige stam door de z-s-wisseling, wat het als voorbeeld voor de basisregel ongeschikt maakt. Het werkwoord 'spelen', dat uit de leestekst zelf stamt, is een betere keuze: het is regelmatig, uit de context bekend en sluit inhoudelijk aan bij het thema.

#### Extra schrijfruimte bij oefening 4

In de grammatica-oefening is onvoldoende ruimte voorzien om volledige zinnen te noteren. Leerlingen die meer schrijven dan verwacht, botsen letterlijk op het einde van de pagina. Extra lijntjes per oefening lossen dit op.

#### Antwoord zichtbaar in oefening 5

In de vijfde grammatica-oefening staat het werkwoord 'uitgegroeid' al afgedrukt op het blad, wat de oefening inhoudsloos maakt. Het werkwoord moet worden verwijderd uit de leerlingenversie en enkel in de handleiding bewaard als verwacht antwoord.

### Bevindingen leerlingen

24 leerlingen vulden na afloop een kort digitaal formulier in. De vrije opmerkingen zijn integraal opgenomen in bijlage D. De vragen peilen naar de beleving van de les, het leesbegrip en het gebruik van de app. Tabel 7 geeft een overzicht van de antwoorden per vraag.

| Vraag                  | Antwoord 1                               | Antwoord 2                                       | Antwoord 3          | Antwoord 4 |
|------------------------|------------------------------------------|--------------------------------------------------|---------------------|------------|
| Hoe was de les?        | Superleuk (5)                            | Wel oké (10)                                     | Een beetje saai (9) | n.v.t.     |
| Hoe ging het lezen?    | Makkelijk (9)                            | Sommige woorden lastig, maar tekst begrepen (15) | n.v.t.              | n.v.t.     |
| Heeft de app geholpen? | App niet gebruikt – niet aangeboden (22) | Een beetje, soms in gekeken (2)                  | n.v.t.              | n.v.t.     |

Tabel 7. Overzicht van de leerlingreacties (n = 24).

De beleving van de les is verdeeld. Vijf leerlingen beoordeelden de les als 'superleuk', tien als 'wel oké' en negen als 'een beetje saai'. Die verdeling is niet verontrustend: een les over een historisch onderwerp zal nooit alle leerlingen evenzeer aanspreken. Wat opvalt, is dat geen enkele leerling de les ronduit negatief

beoordeelde. De categorie 'een beetje saai' is bovendien genuanceerd: twee leerlingen die deze optie kozen, voegden toe dat het toch beter was dan rekenen, wat eerder duidt op een algemene voorkeur voor actievere werkvormen dan op een specifiek oordeel over de tekst of het thema.

Wat het leesbegrip betreft, geven 15 van de 24 leerlingen aan dat sommige woorden lastig waren, maar dat ze de tekst toch begrepen. Negen leerlingen vonden het lezen makkelijk. Geen enkele leerling gaf aan de tekst niet te hebben begrepen. Dat is een betekenisvolle uitkomst: de tekst is bewust niet vereenvoudigd, maar de scaffolding via de fortoronde, de vooraf aangebrachte woordenschat en het samen lezen heeft voldoende ondersteuning geboden om begripsverlies te voorkomen. De bevinding bevestigt dat uitdagende teksten met gerichte steun toegankelijk zijn voor een reguliere klas in het 4de leerjaar, ook zonder vereenvoudiging.

De app werd door 22 van de 24 leerlingen niet gebruikt tijdens de les: de leerkracht heeft dit onderdeel niet aangeboden. Twee leerlingen gaven aan er 'soms in gekeken' te hebben. Dat de app niet werd ingezet, is informatief maar niet problematisch. De app is ontworpen als een optionele verwerkingstool die naast of na de papieren bundel werkt, niet als een verplicht onderdeel van de les. Voor een eerste uitvoering door een leerkracht die het materiaal voor het eerst gebruikte, is het begrijpelijk dat de app werd overgeslagen. Een volgende stap is de app mee op te nemen in de handleiding als aanbevolen onderdeel van fase 3 of als huiswerkactiviteit, met een concrete instructie voor de leerkracht over wanneer en hoe leerlingen de app openen.

De vrije opmerkingen van leerlingen tonen dat kennisopbouw zichtbaar plaatsvond. Meerdere leerlingen verwijzen spontaan naar nieuwe inzichten:

*"Ik wist niet dat de olympische zo lang bestond. Dankjewel voor de info."*

*"ik wist niet dat de olympische spelen was stil gelegd. bedankt"*

*"ik vond het leuk om er over te leren want ik wist er nog niets van. Dank je om het te maken."*

*"heel leuk en ik heb veel bijgeleerd!"*

Twee leerlingen verwijzen naar 'foutjes' in het materiaal. Die opmerkingen sluiten aan bij de verbeterpunten die de leerkracht formuleerde over de grammaticaoefeningen. Dat leerlingen dit zelf opmerken en benoemen, wijst op betrokkenheid bij de leertaak.

### Terugkoppeling aan de doelstellingen van het pakket

De uitvoering van les 1 bevestigt de centrale aannames van het pakket op drie punten. Ten eerste: de tekst is niet te moeilijk wanneer scaffolding consequent wordt ingezet. Geen enkele leerling rapporteerde onbegrip, en de leerkracht bevestigt dat het niveau uitdagend maar haalbaar was. Ten tweede: de materialen ontlasten de leerkracht aantoonbaar, al is er ruimte om de handleiding op enkele punten aan te scherpen. Ten derde:

kennisopbouw gebeurt zichtbaar. Leerlingen benoemen spontaan wat ze geleerd hebben en vergelijken dat met wat ze al wisten. Dat is precies het mechanisme dat het ondersteuningspakket wil activeren.

Twee punten vragen bijsturing. De timing vraagt een expliciete instructie in de handleiding over hoe de les over meerdere lesmomenten kan worden opgesplitst. De app vraagt een concretere instructie over het moment van inzet, zodat leerkrachten die het materiaal voor het eerst gebruiken weten wanneer en hoe ze de app in de les integreren. Beide aanpassingen zijn klein en veranderen de inhoud van het pakket niet; ze versterken de bruikbaarheid voor de leerkracht die het voor de eerste keer gebruikt.

## Resultaat, conclusie en evaluatie

### Beantwoording van de deelvragen

#### Deelvraag 1

De visie van het kennisrijke curriculum vertrekt vanuit het inzicht dat tekstbegrip niet voortvloeit uit het trainen van geïsoleerde leesstrategieën, maar uit het systematisch opbouwen van achtergrondkennis en woordenschat (Hirsch, 2003; Willingham, zoals geciteerd in Buhrs, 2024). Die visie keert in de nieuwe minimumdoelen Nederlands terug op drie manieren: een sterkere nadruk op diepe woordenschat, een opbouw van wereldkennis via thematisch samenhangende teksten, en een integratie van lees-, luister-, spreek- en schrijfvaardigheden in plaats van losse strategiemodules (Katholiek Onderwijs Vlaanderen, z.d.; Vanhoeck, 2025c).

#### Deelvraag 2

De vergelijking tussen de oude eindtermen en de nieuwe minimumdoelen liet zien dat strategiegerichte formuleringen plaatsmaken voor doelen die expliciet vragen om kennisopbouw, conceptuele coherentie en de inzet van leesstrategieën als hulpmiddel in dienst van de inhoud. Voor begrijpend lezen verschuift de doelformulering van het inoefenen van strategieën naar het functioneel toepassen ervan op kennisrijke teksten (zie bijlage A).

#### Deelvraag 3

De literatuurstudie wees vier didactische principes aan als terugkerend en goed onderbouwd: thematische coherentie over meerdere lessen heen, expliciete directe instructie met modeling van het denkproces van een ervaren lezer, scaffolding zonder vereenvoudiging van de inhoud, en gespreide herhaling van woordenschat en kernbegrippen (Cervetti et al., 2016; Quigley et al., 2018; Plantyn & Schoolmakers, 2025). De doelen rond leren leren krijgen daarbij een ingebedde plaats: metacognitie wordt geoefend op de inhoud van de leestekst, niet als afzonderlijke vaardigheidstraining (Eskes, 2023; McKeown et al., 2009).

#### Deelvraag 4

De nodenbevraging bij 42 leerkrachten en zorgleerkrachten en het interview met een zorgcoördinator wijzen vier samenhangende drempels aan. Klasheterogeniteit wordt door 69 procent van de respondenten als grootste struikelblok genoemd, tijdsgebrek door 43 procent, en 36 procent vindt de teksten in de gangbare methodes te arm of te makkelijk. De zelfperceptiescores voor tijd (2,45) en tevredenheid over het bestaande materiaal (2,60) bevestigen die spanning. Daarnaast kiest 43 procent van de respondenten routinematig voor een vereenvoudigde tekst voor zwakkere lezers, terwijl 48 procent aangeeft dat het integreren van begrijpend lezen in WO-thema's niet vlot verloopt. De ondersteuningsnoden situeren zich daarmee op vier vlakken: kant-en-klaar lesmateriaal met rijke teksten, scaffolding-instrumenten voor heterogene klasgroepen, een thematische koppeling met WO en concrete handvatten voor metacognitieve verwerking.

#### Deelvraag 5

Uit de synthese van literatuur en praktijk volgden vijf criteria voor het ondersteuningspakket: kennisopbouw via thematisch samenhangende teksten, scaffolding zonder vereenvoudiging, volledig uitgewerkte handleidingen met modelleerscripts en verwachte antwoorden, directe inzetbaarheid zonder bijkomende voorbereiding, en gespreide herhaling via een digitale app. Die criteria stuurden de opbouw van de drie lessen over de Olympische Spelen, de structuur van de handleidingen en de functies van de app.

### De hoofdonderzoeksvraag

De centrale vraag was hoe een praktijkgericht ondersteuningspakket de voorbereiding en implementatie van de nieuwe minimumdoelen voor begrijpend lezen kan ondersteunen. Het pakket biedt een gedeeltelijk antwoord: één thema, drie lessen, één leerjaar. Binnen dat afgebakende kader sluit het aan op de geïdentificeerde noden. De handleidingen nemen de lesvoorbereiding zo goed als over, de teksten zijn niet vereenvoudigd maar wel volledig ondersteund met woordenlijsten en schrijfkaders, en de digitale app biedt klikbare woordverklaringen met een ingebouwde thuistaaloptie. Het pakket is geen schaaloplossing voor het volledige curriculum; het is een prototype dat de ontwerpcriteria operationaliseert en de werkbaarheid ervan in een klassituatie aantoonst.

### Evaluatie

De vijf onderzoeksdoelstellingen zijn behaald. De visie op het kennisrijke curriculum is uitgewerkt in de literatuurstudie, de vergelijking met de oude eindtermen is opgenomen in bijlage A, de didactische principes en de plaats van leren leren zijn geïnventariseerd, de noden en uitdagingen zijn in kaart gebracht via 42 respondenten en een diepte-interview, en de ontwerpcriteria zijn vertaald in drie lessen, drie handleidingen, drie leerlingenbundels en een digitale app.

De uitvoering van les 1 in basisschool De Zonnetuin leverde drie bevestigingen op die het ontwerp dragen. Geen enkele van de 24 leerlingen rapporteerde onbegrip; 15 leerlingen beschreven enkele woorden als lastig maar gaven aan de tekst toch te hebben begrepen. De materiaalontlasting werd door de leerkracht op 4 van 5 gescoord, en de betrokkenheid op 4 van 5 in vergelijking met een reguliere methode-les. De vrije opmerkingen van leerlingen verwezen meerdere keren naar nieuwe inzichten over het ontstaan en de stillegging van de Spelen.

Tegelijk legt de testfase een aantal punten bloot die in een volgende cyclus aandacht vragen. De les bleek te omvangrijk voor één lesblok en vraagt om een breekpunt na fase 3, dat in de handleiding standaard aanbevolen moet worden. De digitale app werd door de leerkracht niet aangeboden, wat aantoont dat een instructie over het moment van inzet ontbreekt. De leerlingenbundel bevatte enkele technische fouten: een ongeschikt voorbeeldwerkwoord bij de oefening over 't kofschip, te weinig schrijfruimte bij oefening 4 en een zichtbaar antwoord in oefening 5. Die fouten zijn klein, maar tonen aan dat een interne controle door een tweede lezer voor publicatie noodzakelijk is.

Achteraf bekeken is de testfase de zwakste schakel in dit onderzoek. Slechts één van de drie lessen werd in een klas uitgevoerd, door één leerkracht, met 24 leerlingen. De cumulatieve opbouw van de lessenreeks, het didactische ankerpunt van het pakket, kon daardoor niet worden getoetst. Een breder testtraject, met meerdere leerkrachten die de drie lessen na elkaar geven, was nodig geweest om de werking van de kennisrijke leerlijn over drie lessen heen te beoordelen. De tijdsplanning van de bachelorproef liet die uitbreiding niet toe. Een tweede aandachtspunt betreft de samenstelling van de respondentengroep van de nodenbevraging: de helft bekleedt een zorg- of beleidsfunctie, wat het perspectief van de klasleerkracht ondervertegenwoordigt. De resultaten zijn richtinggevend, maar niet representatief voor het volledige werkveld.

## Aanbevelingen

Voor scholen die de nieuwe minimumdoelen willen invoeren, biedt het interview met de zorgcoördinator een eerste richtsnoer: investeer in verticale coherentie tussen kleuter en zesde leerjaar in plaats van geïsoleerd materiaal per leerjaar te bestellen. Schoolbrede afspraken over instructietaal, woordmuren, screeningsmodaliteiten en de plaats van leren leren vanaf de kleuterklas leveren volgens deze respondent meer leesvoortgang op dan losse interventies per leerjaar.

Voor leerkrachten die met dit ondersteuningspakket aan de slag gaan, geldt dat scaffolding consequent moet worden ingezet. Pre-teaching van woordenschat en figuurlijk taalgebruik, samen lezen voor leerlingen bij wie het decoderen nog moeite kost, en plaatsing van zwakkere lezers naast sterkere lezers zijn de stappen die volgens de geïnterviewde zorgcoördinator vaak vergeten worden. De reflex om een vereenvoudigde tekst klaar te zetten, ondergraaft de logica van het pakket.

Voor schoolbesturen en pedagogische begeleidingsdiensten ligt er een opdracht in de professionalisering van leerkrachten rond modeling en expliciete directe instructie. Quigley et al. (2018) wijzen erop dat leerkrachten vaak menen dat ze al hardop denkprocessen modelleren, terwijl ze in werkelijkheid vooral antwoorden controleren. Vorming op dit punt vraagt geoefend kijken naar de eigen instructie, niet alleen een theoretische introductie.

Voor uitgevers en methodeontwikkelaars geldt dat de leerkrachten in de bevraging een duidelijke prioriteit aangaven: 67 procent vroeg om een overzichtelijke lijst met rijke teksten per leerjaar en 62 procent om een uitgewerkte lessenreeks rond een specifiek thema. Materiaal dat alleen losse teksten of strategielessen aanbiedt, beantwoordt niet aan die noden.

## Vooruitblik

Een volgende cyclus zou de drie lessen na elkaar moeten testen in meerdere klassen, met aandacht voor de cumulatieve kennisopbouw die het pakket beoogt. Een nameting van de woordenschatkennis voor en na de drie lessen zou inzicht geven in de mate waarin het thematische werken ook op korte termijn meetbare effecten genereert. Verder ligt een uitbreiding van het pakket naar andere leerjaren voor de hand: het sjabloon van fotoronde, focusvraag, schriftelijke verwerking afgestemd op tekststructuur, klassikaal gesprek en ingebedde grammatica is overdraagbaar naar andere thema's en leerjaren.

De digitale app vraagt verdere uitwerking op twee punten. De thuistaaloptie is voorlopig beperkt tot een vaste set talen; een uitbreiding naar de meest voorkomende thuistalen in Vlaamse klassen, zoals Turks, Pools, Arabisch en Roemeens, zou de bruikbaarheid voor anderstalige leerlingen verhogen. Daarnaast kan de flashcardmodule worden uitgebreid met een functie die de leerkracht zicht geeft op de woorden waarmee individuele leerlingen het meest worstelen, zodat pre-teaching gerichter kan verlopen.

Wat dit onderzoek niet beantwoordt, is hoe de leesvaardigheid op langere termijn verandert wanneer leerlingen drie lessen kennisrijk leesonderwijs krijgen in plaats van drie reguliere methode-lessen. De getuigenis van de zorgcoördinator wijst in een richting: een meerjarige investering in verticale coherentie van kleuter tot zesde leerjaar leverde dit schooljaar de beste leesresultaten in zes jaar op. Een drie-lessenreeks rond één thema is daarvan een eerste bouwsteen.

## Afkortingenlijst

AI — artificiële intelligentie

AVI — leesniveau-indeling voor technisch lezen

BALO — Bachelor in het Lager Onderwijs

DMT — Drie-Minuten-Toets (technische leestoets)

EDI — Expliciete Directe Instructie

EEF — Education Endowment Foundation

GO! — Gemeenschapsonderwijs

GRRIM — Gradual Release of Responsibility Instruction Model

ICT — Informatie- en Communicatietechnologie

NRO — Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek

OESO — Organisatie voor Economische Samenwerking en Ontwikkeling

OVSG — Onderwijsvereniging van Steden en Gemeenten

OVT — Onvoltooid Verleden Tijd

PIRLS — Progress in International Reading Literacy Study

PISA — Programme for International Student Assessment

PV — personeelsvergadering

SERV — Sociaal-Economische Raad van Vlaanderen

VVT — Voltooid Verleden Tijd

WO — wereldoriëntatie

## Lijst met figuren

|                                                                                                                                                                              |    |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Figuur 1. Prestaties voor begrijpend lezen opgedeeld per net voor 2016 en 2021. ....                                                                                         | 9  |
| Figuur 2. Evolutie van de gemiddelde PISA-score voor wiskunde in Vlaanderen (2006-2022). ....                                                                                | 9  |
| Figuur 3. Evolutie van de gemiddelde PISA-score voor leesvaardigheid in Vlaanderen (2006-2022). ....                                                                         | 10 |
| Figuur 4. Evolutie van de gemiddelde PISA-score voor wetenschappen in Vlaanderen (2006-2022). ....                                                                           | 10 |
| Figuur 5. Resultaten van de honkbalstudie van Recht & Leslie. ....                                                                                                           | 18 |
| Figuur 6. Het Mattheuseffect in leesvaardigheid: uiteenlopende leerlijnen. ....                                                                                              | 20 |
| Figuur 7. Scarboroughs model van de Leesvaardigheids-Rope. ....                                                                                                              | 21 |
| Figuur 8. Mate van voorbereiding op de nieuwe minimumdoelen (schaal 1-5, n=42). ....                                                                                         | 35 |
| Figuur 9. Grootste struikelblokken bij begrijpend lezen (n=42, meerdere antwoorden mogelijk). ....                                                                           | 36 |
| Figuur 10. Gemiddelde zelfperceptiescores op vier kerndomeinen (schaal 1-5, n=42). ....                                                                                      | 37 |
| Figuur 11. Reacties op de stelling over vereenvoudigde teksten voor zwakkere lezers (n=42). ....                                                                             | 38 |
| Figuur 12. Prioritering van materiaalkenmerken door respondenten (gemiddelde rang, n=42). ....                                                                               | 39 |
| Figuur 13. Meest gewenste onderdelen in het ondersteuningspakket (top 3, n=42). ....                                                                                         | 39 |
| Figuur 14. de ingekaderde tips vertalen het modelleringsprincipe naar concrete klashandelingen. ....                                                                         | 52 |
| Figuur 15. Een voorbeeld van een verwerkingsopdracht. ....                                                                                                                   | 53 |
| Figuur 16. Leerlingen geven aan wat ze al beheersen en wat nog niet, wat aansluit bij minimumdoel 9.2.2 voor leren leren. ....                                               | 53 |
| Figuur 17. De PowerPoint volgt de lesstructuur en is direct klaar voor gebruik, zonder dat de leerkracht zelf slides aanpast. ....                                           | 54 |
| Figuur 18. Leerlingen raadplegen woordverklaringen zonder de leesflow te onderbreken; de tekst zelf blijft centraal staan. ....                                              | 55 |
| Figuur 19. Leerlingen sturen hun eigen herhalingsproces, wat gespreide herhaling inbouwt zonder dat de leerkracht dit apart organiseert (Plantyn & Schoolmakers, 2025). .... | 56 |
| Figuur 20. De zichtbare taalkeuze geeft een signaal dat de thuistaal van de leerling op school erkend wordt als hulpmiddel. ....                                             | 56 |

## Lijst met tabellen

|                                                                   |    |
|-------------------------------------------------------------------|----|
| Tabel 1. Profieloverzicht van de 42 respondenten. ....            | 35 |
| Tabel 2. Profiel van de geïnterviewde respondent. ....            | 40 |
| Tabel 3. Overzicht van de lessenreeks. ....                       | 49 |
| Tabel 4. Het driedelige markeringssysteem in de handleiding. .... | 52 |
| Tabel 5. De vijf stappen van de digitale app. ....                | 55 |
| Tabel 6. Bevindingen van de leerkracht na les 1. ....             | 58 |
| Tabel 7. Overzicht van de leerlingreacties (n = 24). ....         | 60 |

## Literatuurlijst

- Abdullah, S. (2024, 7 februari). *The Scarborough Reading Rope in the Montessori Classroom*. Trillium Montessori.  
<https://www.trilliummontessori.org/the-scarborough-reading-rope/>
- Adams, M. J. (2015). Preface: Knowledge for literacy. In Albert Shanker Institute & American Federation of Teachers (Eds.), *Literacy ladders: Increasing young children's language, knowledge, and reading comprehension* (pp. 4–10). Albert Shanker Institute; American Federation of Teachers.  
[https://www.shankerinstitute.org/sites/default/files/TEACH%20--LiteracyLadders2015\\_low.pdf#page=42](https://www.shankerinstitute.org/sites/default/files/TEACH%20--LiteracyLadders2015_low.pdf#page=42)
- Adriaens, A. (2025). *Daad-kracht: Actie-onderzoek BALO* (Ongepubliceerd manuscript). Howest Hogeschool.
- Bequoye, S., & Vansteelandt, I. (2023, May 17). *PIRLS 2021: Leesniveau Daalt ENORM EN 1 op 3 van de vlaamse leerlingen leest Niet Graag. Iedereen Leest*.  
<https://www.iedereenleest.be/pirls-2021-leesnivea-daalt-enorm-en-1-op-3-van-de-vlaamse-leerlingen-leest-niet-graag>
- Buhrs, H. (2024). *Effectief leesonderwijs in de praktijk: Een kennisrijke aanpak voor de basisschool*. Pica.
- Castles, A., Rastle, K., & Nation, K. (2018). Ending the reading wars: Reading acquisition from Novice to expert. *Psychological Science in the Public Interest*, 19(1), 5–51. <https://doi.org/10.1177/1529100618772271>
- Cervetti, G. N., Wright, T. S., & Hwang, H. (2016). Conceptual coherence, comprehension, and vocabulary acquisition: A knowledge effect? *Reading And Writing*, 29(4), 761–779.  
<https://doi.org/10.1007/s11145-016-9628-x016-9628-x>
- Clipart Diaries. (z.d.). *Scarborough's reading rope* [Illustratie].  
<https://www.trilliummontessori.org/the-scarborough-reading-rope/>
- Dignath, C., & Büttner, G. (2008). Components of fostering self-regulated learning among students. A meta-analysis on intervention studies at primary and secondary school level. *Metacognition and Learning*, 3(3), 231–264.
- Delabie, T. (2025, July 10). *Nieuwe Minimumdoelen voor basisonderwijs. Een beloftevolle werf in opbouw? | Oproep voor een democratische school*. Oproep voor een democratische school.  
<https://www.skolo.org/nl/2025/07/10/nieuwe-minimumdoelen-voor-basisonderwijs-een-beloftevolle-werf-in-opbouw/>

De Meyer, G. (Host). (2025, 5 oktober). *De knik omhoog | Zuhail Demir* [Audio podcastaflevering]. In *De Leraar Denkt*.

*Teacher Tapp Vlaanderen*. <https://open.spotify.com/episode/6nYvNxMaQUkom40pb1UpFi>

De Witte, L., & Verhulst, J. (2025, September 1). *Hoe kijkt minister van Onderwijs Zuhail Demir naar het nieuwe schooljaar? “Terug naar de basis: leren lezen en schrijven.”* VRT Max.

<https://www.vrt.be/vrtmax/luister/radio/d/de-ochtend~11-19/de-ochtend~11-33653-0/fragment~a2e6a433-090e-4b8f-be9e-d8ac027fcdac/>

Dockx, J., Denies, K., Pelgrims, L., Van Keer, H. & Aesaert, K. (2023). *Leesvaardigheid in het vierde leerjaar in Vlaanderen. Verdiepend rapport bij PIRLS 2021, 1: verschillen tussen netten*. Leuven: Centrum voor Onderwijseffectiviteit en -evaluatie (pp. 11).

Eskes, M. (2023). *Begrijpend lezen in een doorlopende lijn: een praktisch handboek voor de basisschool*. Uitgeverij Pica.

Geens, G. (2025, May 9). *Daniël Muijs over nieuwe minimumdoelen: “Kennis nodig om vaardigheden aan te leren.”* VRT Max.

<https://www.vrt.be/vrtmax/luister/radio/d/de-wereld-vandaag~11-10/de-wereld-vandaag~11-31039-0/fragment~c358d000-8257-42d0-81ce-4990d3ecb73b/>

Gibbons, P. (2015). *Scaffolding language, scaffolding learning*. Heinemann.

Grommen, S. (2025, February 28). *In September Al Nieuwe Minimumdoelen in Kleuterklas? Katholiek Onderwijs: “Op twee Maanden Schrijf Je Geen leerplannen”*: VRT NWS: Nieuws. VRTNWS.

<https://www.vrt.be/vrtnws/nl/2025/02/28/katholiek-onderwijs-over-leerplannen-basisonderwijs/>

Hirsch, E. D. (2003). Reading comprehension requires knowledge—of words and the world: Scientific insights into the fourth-grade slump and the nation’s stagnant comprehension scores. *American Educator*, 27(1), 10–29.

[https://www.aft.org/sites/default/files/AE\\_SPRNG.pdf](https://www.aft.org/sites/default/files/AE_SPRNG.pdf)

Hirsch, E. D. (2006). *The knowledge deficit*. Houghton Mifflin.

Iedereen Leest. (2019, 3 december). *Vlaamse vijftienjarigen scoren laag op leesvaardigheid en leesplezier*.

<https://www.iedereenleest.be/vlaamse-vijftienjarigen-scoren-laag-op-leesvaardigheid-en-leesplezier>

Katholiek Onderwijs Vlaanderen. (2020). *Brief aan de minister (7 oktober 2020)*.

[https://www.hetacv.be/docs/default-source/acv-csc-docsitemap/6000-centrales/6660-christelijke-onderwijscentrale-\(coc\)/6750-publicaties/eindtermenkrant.pdf?sfvrsn=571a7b11\\_2](https://www.hetacv.be/docs/default-source/acv-csc-docsitemap/6000-centrales/6660-christelijke-onderwijscentrale-(coc)/6750-publicaties/eindtermenkrant.pdf?sfvrsn=571a7b11_2)

Katholiek Onderwijs Vlaanderen. (z.d.). *Op.stap, Leerroutes voor iedereen*. PRO. Katholiek Onderwijs Vlaanderen.

<https://pro.katholiekonderwijs.vlaanderen/opstap-leerroutes-voor-iedereen>

Klasse. <https://www.klasse.be/634887/pirls-2021-effectief-leesonderwijs/>

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

Kirschner, P. A., Sweller, J., & Clark, R. E. (2006). Why minimal guidance during instruction does not work: An analysis of the failure of constructivist, discovery, problem-based, experiential, and inquiry-based teaching.

*Educational Psychologist*, 41(2), 75–86. [https://doi.org/10.1207/s15326985ep4102\\_1](https://doi.org/10.1207/s15326985ep4102_1)

Levy, P., Little, S., McKinney, P., Nibbs, A., & Wood, J. (2010). *The Sheffield companion to inquiry-based learning*.

CILASS, The Centre for Inquiry-based Learning in the Arts and Social Sciences, University of Sheffield.

[https://eprints.whiterose.ac.uk/id/eprint/192004/1/Sheffield\\_IBL\\_Companion.pdf](https://eprints.whiterose.ac.uk/id/eprint/192004/1/Sheffield_IBL_Companion.pdf)

Maenhout, K. (2025, May 9). *Kleuters Moeten Weten Waar de Nijl Ligt en vlot tot 20 Kunnen Tellen: Demir Stelt ambitieuze Minimumdoelen Basisonderwijs voor | De Standaard*. De Standaard.

<https://www.standaard.be/binnenland/kleuters-moeten-weten-waar-de-nijl-ligt-en-vlot-tot-20-kunnen-tellen-demir-stelt-ambitieuze-minimumdoelen-basisonderwijs-voor/66205841.html>

McKeown, M. G., Beck, I. L., & Blake, R. G. K. (2009). Rethinking reading comprehension instruction: A comparison of instruction for strategies and content approaches. *Reading Research Quarterly*, 44(3), 218– 253.

<https://doi.org/10.1598/rrq.44.3.1>

Meer Leesplezier. (2024, 20 oktober). *Wat is het Mattheüs-effect? En waarom is het belangrijk om dat te weten?*

Geraadpleegd op 7 januari 2026, van <https://meerleesplezier.nl/artikelen/wat-is-het-mattheus-effect-en-waarom-is-het-belangrijk-om-dat-te-weten/>

Michiels, C. (2023, December 5). *Niveau van Leerlingen in Vlaanderen Daalde Nog Nooit Zo Snel: VRT NWS: Nieuws*.

VRTNWS. <https://www.vrt.be/vrtnws/nl/2023/12/05/onderwijs-pisa-resultaten-wiskunde-lezen-wetenschappen/>

Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek (NRO). (2023). Een kenniscurriculum vanuit hoge verwachtingen.

Onderwijskennis.nl.

- Neuman, S. B., & Wright, T. S. (2015). The magic of words: Teaching vocabulary in the early childhood classroom. In Albert Shanker Institute & American Federation of Teachers (Eds.), *Literacy ladders: Increasing young children's language, knowledge, and reading comprehension* (pp. 11–17). Albert Shanker Institute; American Federation of Teachers. [https://www.shankerinstitute.org/sites/default/files/TEACH%20--LiteracyLadders2015\\_low.pdf](https://www.shankerinstitute.org/sites/default/files/TEACH%20--LiteracyLadders2015_low.pdf)
- Organisatie voor Economische Samenwerking en Ontwikkeling. (2024). *PISA Data Explorer* (Dataset). Geraadpleegd op 7 januari 2026, van <https://pisadataexplorer.oecd.org/ide/idepisa/report.aspx>.
- Plantyn, & Schoolmakers. (2025). *Kennisrijk aan de slag*. Easygenerator. <https://elearning.easygenerator.com/99a5cdee-2945-4072-b96c-5304cfc7d655/#/>
- Quigley, A., Muijs, D., & Stringer, E. (2018). *Metacognition and self-regulated learning: Guidance report*. Education Endowment Foundation. [https://d2tic4wvo1iusb.cloudfront.net/production/eef-guidance-reports/metacognition/EEF\\_Metacognition\\_and\\_self-regulated\\_learning.pdf](https://d2tic4wvo1iusb.cloudfront.net/production/eef-guidance-reports/metacognition/EEF_Metacognition_and_self-regulated_learning.pdf)
- Scarborough, H. S. (2001). Connecting early language and literacy to later reading (dis)abilities: Evidence, theory, and practice. In S. Neuman & D. Dickinson (Red.), *Handbook for research in early literacy*. Guilford Press.
- Schoofs, S., & Baeck, S. (2024, October 10). *Niet Alleen thuistaal Leidt tot een daling van Leesniveau, Kansarmoede speelt Nog Grotere Rol* : VRT NWS: Nieuws. VRTNWS. <https://www.vrt.be/vrtnws/nl/2024/10/09/verdiepende-resultaten-pirls-onderzoek/>
- SERV. (2025, June 16). Minimumdoelen leggen basis om opnieuw onderwijs van Topkwaliteit Te Bereiken. <https://www.serv.be/serv/nieuws/minimumdoelen-leggen-basis-opnieuw-onderwijs-topkwaliteit-te-bereiken>
- Stichting Lezen. (2025). Meertalige leerlingen ondersteunen in het leesonderwijs. <https://www.lezen.nl>
- Surma, T., Vanhees, C., Wils, M., Nijlunsing, J., Crato, N., Hattie, J., Muijs, D., Rata, E., Wiliam, D., & Kirschner, P. A. (2025). *Kennisrijk Kansrijk: Naar een onderwijscurriculum voor Diepe Denkers*. Lannoo Campus.
- Thomas More. (2024, December 1). Kennisrijk, Kansrijk? Kleuters Leergierig aan de Schoolstart. <https://thomasmore.be/nl/klas>
- Uitgeverij Zwijsen. (2025, 14 januari). Close Reading: tips voor in de praktijk. <https://www.zwijsen.nl/lezen/close-reading-tips-voor-in-de-praktijk/>

Vakgroep onderwijskunde (Universiteit Gent). (2018). *Leesvaardigheid van 15-jarigen: Vlaams rapport PISA2018*. (p.

1) Geraadpleegd van [www.pisa.ugent.be](http://www.pisa.ugent.be)

Van De Pontseele, F. (2025, August 7). *PIRLS 2021: "Effectief Leesonderwijs Moet de Dalende Trend Keren."*

Van De Pontseele, F. V. D. (2023, December 6). *Pisa-resultaten: Vlaanderen Zakt Verder Weg*. Klasse.

<https://www.klasse.be/703691/pisa-resultaten-wiskunde/>

Van Hees, E., Willekens, P., Minten, I., & Verstraeten, K. (2025, October). Er moet een curriculum zijn, maar er moet ook ruimte blijven om daarvan af te wijken. *Brandpunt* 2, 6–7.

Vanhoeck, R. (2025a, June 16). #215: Heleen Buhrs over Begrijpend Lezen. Spotify.

<https://open.spotify.com/episode/18c2u6zXNFrQio1oxll9Sr?si=3d3d2e341613477d&nd=1&dlsi=dacea0e4fc1f4e78>

Vanhoeck, R. (2025b, August 25). #217: Tim Surma en Michiel Wils over een KENNISRIJK curriculum. Spotify.

<https://open.spotify.com/episode/6adfBkp3Re0hwDleDXLOoh?si=e1c21e9326814e9e&nd=1&dlsi=d85e75a295e84b3b>

Vanhoeck, R. (2025c, October 20). #221: De Minimumdoelen Doorgelicht. Spotify.

<https://open.spotify.com/episode/3wv9J8IMhk7DTqaNgdAqiA>

Veerman, E., Gaikhorst, L., Duarte, J., & Volman, M. (2025). A systematic review of empirical studies into multilingual pedagogies and their outcomes in primary education. *Review of Educational Research*.

<https://doi.org/10.1080/01434632.2025.2472862>

Verhoeven, N. (2022). *Wat is onderzoek? Richtlijnen voor het opzetten en uitvoeren van onderzoek* (7de druk). Boom.

Vlaamse overheid. (1998). *Lager onderwijs - Onderwijsdoelen - Resultaten (Versie 1.0)*.

[https://onderwijsdoelen.be/resultaten?onderwijsstructuur=LO&version=V1\\_0&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%26versie%255B0%255D%255Bwaarde%255D%3D1.0](https://onderwijsdoelen.be/resultaten?onderwijsstructuur=LO&version=V1_0&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%26versie%255B0%255D%255Bwaarde%255D%3D1.0)

Vlaamse overheid. (2025). *Lager onderwijs - Onderwijsdoelen - Resultaten*.

[https://onderwijsdoelen.be/resultaten?onderwijsstructuur=LO&version=V2\\_0&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%26versie%255B0%255D%255Bwaarde%255D%3D2.0](https://onderwijsdoelen.be/resultaten?onderwijsstructuur=LO&version=V2_0&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%26versie%255B0%255D%255Bwaarde%255D%3D2.0)

Vlaamse overheid. (2025, July 16). *Nieuwe Minimumdoelen Basisonderwijs*. Vlaanderen.be.

<https://www.vlaanderen.be/onderwijsprofessionals/lesgeven-en-begeleiden/opleidingsinhouden/opleidingsinhouden-basisonderwijs/nieuwe-minimumdoelen-basisonderwijs>

VTM NIEUWS. (2025, 9 mei). *Professor Muijs over nieuwe uitdagende minimumdoelen* [Video]. HLN.

<https://www.hln.be/video/productie/professor-muijs-over-nieuwe-uitdagende-minimumdoelen-1403649>

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Weyts, B. (2023, December 5). *Slechte PISA-resultaten sporen aan tot doorzetten met hervormingen* .

Onderwijs - databanken. <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/documenten/bestanden/persbericht-20231205-PISA.pdf>

Wexler, N. (2019). The knowledge gap. Avery.

## Bijlagen

### Bijlage A: vergelijking oude eindtermen met nieuwe minimumdoelen

Door Amber Adriaens

#### **STRUCTURELE ANALYSE – GROTE LIJNEN**

##### OUDE EINDTERMEN

Twee gescheiden delen:

- Leergebieden
- Leergebiedoverschrijdende eindtermen: leren leren, sociale vaardigheden

##### **Structuur Nederlands**

Opgedeeld in zes domeinen: luisteren, spreken, lezen, schrijven, strategieën en taalbeschouwing. Het domein van strategieën was een apart, overkoepelend domein dat van toepassing was op alle vaardigheidsdomeinen tegelijk.

##### **Letterlijk voorbeeld uit de oude eindtermen:**

*5.1: "De leerlingen kunnen bij de eindtermen luisteren, lezen, spreken en schrijven de volgende strategieën inzetten: zich oriënteren op aspecten van de luister-, lees-, spreek- en schrijftaak: doel, teksttype en eigen kennis, en voor spreken en schrijven ook op de luisteraar of lezer."*

##### **Formulering**

Einddoelen geformuleerd voor het einde van het zesde leerjaar, geen tussentijdse ankerpunten.

Focus op 'kan', gestructureerd via drie verwerkingsniveaus: beschrijven, structureren en beoordelen.

##### **Letterlijk voorbeeld:**

*3.1: "De leerlingen kunnen (verwerkingsniveau = beschrijven) de informatie achterhalen in: voor hen bestemde instructies voor handelingen van gevarieerde aard."*

*3.4: "De leerlingen kunnen (verwerkingsniveau = structureren) de informatie ordenen die voorkomt in: voor hen bestemde school- en studieteksten en instructies bij schoolopdrachten."*

*3.7: "De leerlingen kunnen (verwerkingsniveau = beoordelen) op basis van, hetzij de eigen mening, hetzij informatie uit andere bronnen, informatie beoordelen die voorkomt in: reclameteksten die rechtstreeks verband houden met hun leefwereld."*

##### NIEUWE MINIMUMDOELEN

##### **Integratie van attitudes**

Leergebiedoverschrijdende eindtermen zijn omgevormd tot een volwaardige attitudepijler naast de vakken, geen losstaand deel meer.

##### **Structuur Nederlands**

Opdeling blijft, maar wordt uitgebreid: luisteren en spreken worden samengevoegd onder 'mondeling taalgebruik', aangevuld met mondelinge interactievaardigheden als nieuw subdomein.

Doelen uitgeschreven met tussentijdse ankerpunten: 3<sup>de</sup> kleuterklas, 4<sup>de</sup> leerjaar en 6<sup>de</sup> leerjaar, waardoor een transparante leerlijn ontstaat.

Voor de 3<sup>de</sup> kleuterklas geldt het populatieniveau: de doelen moeten bereikt worden door de overgrote meerderheid van de kleuters

## Formulering

Nieuw onderscheid tussen 'kennen' en 'weten' voor reproduceerbare declaratieve kennis, en 'kunnen' voor procedurele kennis en vaardigheden.

### Letterlijk voorbeeld:

1.5.1 (4de leerjaar): "De leerlingen kennen personage, hoofdpersonage, thema." (kennen = declaratief)

1.1.11 (4de leerjaar): "De leerlingen kunnen zich oriënteren op het lezen, tot begrip komen en het lezen bijsturen door aangeleerde leesstrategieën te gebruiken." (kunnen = procedureel)

## Algemeen opvallend

Het aparte domein 'strategieën' uit de oude eindtermen is verdwenen als losstaand domein. Strategieën zijn nu functioneel geïntegreerd in de subdomeinen waar ze van toepassing zijn.

### Letterlijk voorbeeld van de integratie:

1.1.11 (4de leerjaar, subdomein Tekstbegrip): "De leerlingen kunnen zich oriënteren op het lezen, tot begrip komen en het lezen bijsturen door aangeleerde leesstrategieën te gebruiken."

1.1.7 (6de leerjaar, subdomein Tekstbegrip): "De leerling kan zich oriënteren op het lezen, tot leesbegrip komen en het lezen bijsturen door indien nodig relevante leesstrategieën te selecteren en te gebruiken."

Het verschil is veelzeggend: in het 4de leerjaar gebruiken leerlingen aangeleerde strategieën; in het 6de leerjaar selecteren ze zelfstandig welke strategie relevant is. Dat toont de opbouw in de leerlijn.

## GEDETAILLEERDE ANALYSE – INHOUD PER ONDERDEEL

### Lezen

#### Oude eindtermen

- Focus op informatie achterhalen, ordenen en beoordelen in specifieke tekstsoorten (3.1–3.7).
- Verwerkingsniveaus als structuurprincipe: beschrijven, structureren, beoordelen.
- Tekstsoorten zijn impliciet aanwezig maar breed en vaag geformuleerd.

### Letterlijk voorbeeld:

3.5: "De leerlingen kunnen (verwerkingsniveau = structureren) de informatie ordenen die voorkomt in: voor hen bestemde verhalen, kinderromans, dialogen, gedichten, kindertijdschriften en jeugencyclopédieën."

## Nieuwe minimumdoelen

Opgesplitst in drie subdomeinen: Vlot en vloeiend lezen (1.1.1–1.1.4), Tekstbegrip (1.1.5–1.1.11) en Tekstsoorten en tekstconventies (1.1.12–1.1.13)

### Vlot en vloeiend lezen:

1.1.1: "De leerlingen kunnen woorden lezen met behulp van inzicht in de morfologische opbouw."

1.1.2: "De leerlingen kunnen accuraat en geautomatiseerd lezen (vlot lezen)."

1.1.3: "De leerlingen kunnen teksten accuraat, met gepast tempo en met intonatie lezen (vloeiend lezen)."

- ⇒ Technisch lezen is een expliciet en meetbaar doel dat doorloopt na de eerste graad.
- ⇒ Strategieën zijn geïntegreerd als middel, niet als doel: 1.1.11.

#### **Tekstbegrip:**

1.1.5: "De leerlingen kunnen expliciet vermelde informatie in teksten weergeven."

1.1.6: "De leerlingen kunnen informatie uit een tekst combineren om tot een logische conclusie te komen."

1.1.7: "De leerlingen kunnen verbanden leggen tussen teksten en hun vakspecifieke kennis en voorkennis."

1.1.9: "De leerlingen kunnen verwoorden hoe de auteur denkt over het onderwerp van de tekst."

- ⇒ Nieuw en cruciaal: kennis actief inzetten bij het lezen is nu een expliciete doelstelling.

#### **Tekstsoorten en tekstconventies:**

1.1.12: "De leerlingen kunnen tonen dat ze de volgende tekstconventies begrijpen: gebruik van interpunctie, hoofdletters, structuuraanduiders (verwijs-, verbindings- en signaalwoorden), titels, tussentitels en alinea's."

1.1.13: "De leerlingen kunnen tonen dat ze doelen van teksten herkennen aan de hand van tekstkenmerken." (bv. instructies geven via een stappenplan, genieten van een gedicht)

- ⇒ Tekstsoorten zijn explicieter dan in de oude eindtermen, maar de focus verschuift: niet langer het herkennen van tekstsoorten, maar het begrijpen van tekstkenmerken en -functies

### Schrijven

#### **Oude eindtermen**

Focus op eindproduct:

4.2: "De leerlingen kunnen (verwerkingsniveau = beschrijven) een oproep, een uitnodiging, een instructie richten aan leeftijdgenoten."

4.3: "De leerlingen kunnen (verwerkingsniveau = structureren): een brief schrijven aan een bekende om een persoonlijke boodschap of belevenis over te brengen."

4.4: "De leerlingen kunnen (verwerkingsniveau = structureren): voor een gekend persoon een verslag schrijven van een verhaal, een gebeurtenis, een informatieve tekst."

4.7: "De leerlingen kunnen voor het realiseren van bovenstaande eindtermen bovendien: hun teksten verzorgen rekening houdende met handschrift en lay-out; spellingsafspraken en -regels toepassen in verband met het schrijven van klankzuivere woorden, hoogfrequente niet-klankzuivere woorden, werkwoorden, klinker in open/gesloten lettergreep, verdubbeling medeklinker, niet-klankzuivere eindletter, hoofdletters, interpunctietekens . , ? ! :"

- ⇒ Spelling en lay-out samengevoegd in één overkoepelend doel (4.7), geen leerlijn per leerjaar. Geen apart doel voor schrijfproces of schrijven als leermiddel.

#### **Nieuwe minimumdoelen**

Opgesplitst in vier subdomeinen: handschrift en digitale vaardigheden (1.2.1–1.2.4), correct schrijven (1.2.5–1.2.8), schrijven om te leren (1.2.9–1.2.10), schrijven om te delen (1.2.11–1.2.19).

**Handschrift en digitale vaardigheden:**

1.2.3: *"De leerlingen kunnen een regelmatig handschrift hanteren met de juiste spatiëring binnen en tussen woorden."*

1.2.3 (6de leerjaar): *"De leerling kan een digitale tekst schrijven."*

⇒ 1.2.3 is een nieuw expliciet doel.

**Correct schrijven:**

1.2.5 (4de leerjaar): *"De leerlingen kunnen de volgende categorieën van woorden spellen: woorden met gedekte en vrije klinkers in open en gesloten lettergrepen; woorden met tweeteekenklanken: ei, ij, ou, au, eu, ui; woorden met lettergroepen: aai, oei, ooi, eeuw, ieuw; meervouden op -s, 's, -en, -eren; verkleinwoorden op -je, -tje, -etje, -pje, -kje."*

1.2.6 (4de leerjaar): *"De leerlingen kunnen spellingregels bij werkwoorden in de tegenwoordige tijd toepassen."*

1.2.7 (4de leerjaar): *"De leerlingen kunnen zwakke en sterke werkwoorden in de (on)voltooid verleden tijd spellen."*

⇒ Verschil met oude eindtermen: spelling is geen overkoepelend eindpuntdoel meer maar een gelaagde leerlijn per ankerpunt.

⇒ Duidelijke leerlijn per leerjaar, van eenvoudig naar complex.

**Schrijven om te leren:**

1.2.9: *"De leerlingen kunnen kernwoorden, schema's of eenvoudige lijstjes noteren om teksten of mondelinge informatie uit vakdisciplines te onthouden of te ordenen."*

1.2.10: *"De leerlingen kunnen teksten of mondelinge informatie uit vakdisciplines samenvatten in korte zinnen."*

⇒ Dit is een volledig nieuw subdomein: schrijven als instrument voor het eigen leerproces was in de oude eindtermen geen expliciete doelstelling.

**Schrijven om te delen:**

1.2.13: *"De leerlingen kunnen ideeën verzamelen en ordenen voor een tekst via een woordspin of schema." (plannen)*

1.2.14: *"De leerlingen kunnen teksten schrijven met aandacht voor gepaste inhoud." (schrijven)*

1.2.18: *"De leerlingen kunnen teksten herlezen en op aanwijzing herschrijven." (herschrijven)*

1.2.16: *"De leerlingen kunnen teksten schrijven met aandacht voor woordkeuze en zinsconstructies afgestemd op het beoogde publiek." (publieksbewustzijn)*

⇒ Van productgericht naar procesgericht, met aandacht voor publiek en tekstdoel.

⇒ Leerlijn: van herlezen naar kritisch reflecteren.

**Mondeling taalgebruik**

## Oude eindtermen

Luisteren (1) en spreken (2) als volledig gescheiden domeinen, gestructureerd via drie verwerkingsniveaus: beschrijven, structureren, beoordelen. Geen expliciete interactie tussen beide vaardigheden als leerdoel.

Doelen zijn situatiegebonden:

*1.4: "De leerlingen kunnen (verwerkingsniveau = beschrijven) de informatie achterhalen in een telefoongesprek."*

*2.3: "De leerlingen kunnen (verwerkingsniveau = beschrijven) het gepaste taalregister hanteren als ze: over een op school behandeld onderwerp aan de leerkracht verslag uitbrengen."*

*2.9: "De leerlingen kunnen (verwerkingsniveau = beoordelen) het gepaste taalregister hanteren als ze: in een gesprek kritisch reageren op de vragen en opmerkingen van bekende volwassenen."*

## Nieuwe minimumdoelen

Geïntegreerd domein met drie subdomeinen: luisterbegrip (1.3.1–1.3.5), spreken, presenteren en vertellen (1.3.6–1.3.13) en mondelinge interactievaardigheden (1.3.14).

### Luisterbegrip:

*1.3.3 (4de leerjaar): "De leerlingen kunnen verbanden leggen tussen teksten en hun vakspecifieke kennis en voorkennis."*

*1.3.4 (4de leerjaar): "De leerlingen kunnen verwoorden hoe de auteur denkt over het onderwerp van de tekst."*

*1.3.1 (6de leerjaar): "De leerling kan expliciete en impliciete informatie uit een tekst combineren om tot een logische conclusie te komen."*

*1.3.3 (6de leerjaar): "De leerling kan vergelijken hoe verschillende auteurs denken over eenzelfde onderwerp."*

⇒ Van informatie extraheren in situatiegebonden contexten naar overdraagbare denkprocessen.

⇒ Nieuwe onderdelen:

- 1.3.3 (4<sup>de</sup> leerjaar): voorkennis bewust inzetten als luisterdoel
- 1.3.4 (4<sup>de</sup> leerjaar): auteursintentie herkennen
- 1.3.1 (6de leerjaar): leerlijn: van expliciet naar ook impliciete informatie
- 1.3.3 (6de leerjaar): leerlijn: van één naar meerdere perspectieven

### Spreken, presenteren en vertellen:

*1.3.6 (4de leerjaar): "De leerlingen kunnen voorafgaand aan het vertellen en presenteren inhoud verzamelen en structureren onder begeleiding." (voorbereiding)*

*1.3.11 (4de leerjaar): "De leerlingen kunnen bij het vertellen of presenteren afstemmen op het spreekdoel en het publiek." (communicatieve effectiviteit)*

*1.3.13 (4de leerjaar): "De leerlingen kunnen het spreken en presenteren op aanwijzing verbeteren." (bijsturing)*

*1.3.8 (6de leerjaar): "De leerling kan voorafgaand aan het vertellen en presenteren inhoud verzamelen en structureren op basis van zijn/haar vakspecifieke kennis en voorkennis."*

⇒ Van situatiegebonden taalregister naar procesgerichte spreekdoelen in fasen.

⇒ Leerlijn: van begeleiding naar zelfstandig op basis van voorkennis.

### Mondelinge interactievaardigheden:

1.3.14 (4de leerjaar): "De leerlingen kunnen doelgericht deelnemen aan mondelinge interactievormen zoals dialoog, discussie en groepsgesprek en hierbij de volgende interactiestrategieën toepassen: inspelen op de inbreng van de gesprekspartner(s); informatie, argument of mening in het gesprek inbrengen."

1.3.10 (6de leerjaar): "De leerling kan doelgericht en genuanceerd deelnemen aan mondelinge interactievormen zoals dialoog, discussie en groepsgesprek en hierbij de volgende interactiestrategieën toepassen: voortbouwen op andermans ideeën; verbanden leggen tussen verschillende standpunten; argumenten bevragen en nuanceren; met ondersteuning tot een conclusie komen."

⇒ Dit is een volledig nieuw subdomein.

⇒ Leerlijn: van basisgespreksvaardigheden in het 4de leerjaar naar genuanceerde interactie en gezamenlijk redeneren in het 6de leerjaar

### Taalsysteem en taalgebruik

#### **Oude eindtermen**

Alle taalbeschouwing zat onder één domein (6.1–6.7) zonder opdeling in subdomeinen. Er was geen apart einddoel voor woordenschat, taalsysteem of taalgebruik als losstaande categorieën.

6.5: "Met het oog op doeltreffende communicatie kunnen de leerlingen in voor hen relevante en concrete taalgebruikssituaties en op hun niveau bij de eindtermen Nederlands reflecteren op een aantal aspecten van het taalsysteem met betrekking tot: klanken, woorden, zinnen, teksten; spellingvormen; betekenissen."

6.3: reflecteren op de belangrijkste factoren van een communicatiesituatie: zender, ontvanger, boodschap, bedoeling, situatie.

6.7: een ongestructureerde lijst van taalbeschouwelijke begrippen en termen (bv. synoniem, zelfstandig naamwoord, werkwoord, dialect) zonder leerlijn per leerjaar.

⇒ Woordenschat, grammatica en taalgebruik werden niet gescheiden behandeld. Alles viel onder het ruime begrip 'taalbeschouwing'. Het doel was reflecteren op taal, niet taal functioneel toepassen.

#### **Nieuwe minimumdoelen**

Opgesplitst in drie subdomeinen: woordenschat (1.4.1–1.4.6), taalsysteem (1.4.7–1.4.11) en taalgebruik en taalwetenschap (1.4.12–1.4.17).

#### **Woordenschat:**

1.4.1: "De leerlingen kennen woordvorming: samenstellingen, afleidingen."

1.4.2: "De leerlingen kennen basisprincipes van betekenisrelaties: synoniemen, antoniemen en trappen van vergelijking."

1.4.5: "De leerlingen kunnen aangeboden school-, instructie- en vaktaal hanteren in de vakdisciplines."

1.4.6: "De leerlingen kunnen nieuwe woordbetekenissen en -relaties achterhalen uit gesproken en geschreven contexten door gebruik te maken van woordleerstrategieën: om verduidelijking vragen; belang van het woord in de tekst nagaan; vergelijken met een bekend woord; de context inzetten; de woordopbouw analyseren."

⇒ Nieuwe onderdelen:

- 1.4.5: expliciete focus op schooltaal
- 1.4.6: woordleerstrategieën als expliciet doel

**Taalsysteem:**

1.4.9 (4de leerjaar): "De leerlingen kennen woorden: woordsoorten: zelfstandig naamwoord, bijvoeglijk naamwoord, lidwoord, telwoord, voorzetsel, voegwoord, werkwoord; werkwoordstijden: tegenwoordige tijd, verleden tijd."

1.4.11 (4de leerjaar): "De leerlingen kunnen inzichten in het taalsysteem toepassen en erover reflecteren."

⇒ Verschil: van een ongestructureerde lijst van termen naar een duidelijke leerlijn. Grammaticale kennis staat in dienst van betekenisvolle communicatie.

⇒ Slotdoel: analytische kennis evolueert naar functionele toepassing.

**Taalgebruik en taalwetenschap:**

1.4.13: "De leerlingen kennen: het communicatiemodel: zender, ontvanger, boodschap, kanaal; basisregisters: formeel, informeel; non-verbale communicatie: intonatie, mimiek, lichaamstaal."

1.4.15: "De leerlingen weten dat taal wordt beïnvloed door verschillende factoren: leeftijd en beroep van de gebruiker."

1.4.16: "De leerlingen weten dat taal evolueert doorheen de tijd."

⇒ Uitgebreid met non-verbale communicatie en registers.

⇒ Nieuw: taal als levend en veranderlijk systeem.

Literatuur

**Oude eindtermen**

Geen apart domein. Dichtst erbij: lezen (3.5, narratieve teksten) en attitudes (4.8). Vaag geformuleerd, geen expliciete literaire begrippen als leerdoel.

**Nieuwe minimumdoelen**

Opgesplitst in twee subdomeinen: interactie met literatuur (1.5.1–1.5.8) en creatieve expressie in taal (1.5.9).

**Interactie met literatuur:**

1.5.1 (4de leerjaar): "De leerlingen kennen personage, hoofdpersoonage, thema."

1.5.2 (4de leerjaar): "De leerlingen kennen plot: belangrijkste gebeurtenissen."

1.5.3 (4de leerjaar): "De leerlingen kennen context: tijd en plaats."

1.5.5 (4de leerjaar): "De leerlingen kunnen aangereikte en zelfgekozen bekroonde jeugdliteratuur lezen, zowel fictie als non-fictie." (bv. de Boon voor Jeugdliteratuur, de Gouden Griffel, de Leesjury Vlaanderen)

1.5.6 (4de leerjaar): "De leerlingen kunnen verwoorden waarom een tekst aanspreekt."

1.5.7 (4de leerjaar): "De leerlingen kunnen verbanden leggen tussen elementen uit de tekst en emoties en gedachten tijdens het lezen van de tekst."

1.5.1 (6de leerjaar): "De leerling kent vertelperspectief: ik-verteller."

⇒ Er zijn verschillende nieuwe doelen.

⇒ Leerlijn:

- literaire begrippen worden uitgebreid per leerjaar
- van verbanden leggen met emoties naar verbanden leggen met vakkennis.

#### **Creatieve expressie in taal:**

*1.5.9 (4de leerjaar): "De leerlingen kunnen op basis van voorbeelden een eigen talige creatie maken." (bv. een verhaal, een gedicht, een toneeldialoog)*

*1.5.5 (6de leerjaar): "De leerling kan een eigen talige creatie mondeling of schriftelijk presenteren."*

- ⇒ In de oude eindtermen was creatieve expressie geen apart doel. De nieuwe minimumdoelen erkennen dat leerlingen niet alleen teksten consumeren maar ook zelf produceren, en dat die productie een eigen genre, structuur en publiek kan hebben.

#### Attitudes

#### **Oude eindtermen**

- ⇒ Versnipperd over de domeinen: attitudes bij luisteren, spreken, lezen en schrijven (4.8), overkoepelende attitudes bij taalbeschouwing (6.1–6.2) en leergebiedoverschrijdende eindtermen voor Leren leren en Sociale vaardigheden als aparte domeinen.

4.8: "De leerlingen ontwikkelen bij het realiseren van de eindtermen voor spreken, luisteren, lezen en schrijven de volgende attitudes: luister-, spreek-, lees- en schrijfbereidheid; plezier in luisteren, spreken, lezen en schrijven; bereidheid tot nadenken over het eigen gedrag; weerbaarheid."

#### **Nieuwe minimumdoelen**

Alles gebundeld als attitudepijler naast de vakken, opgesplitst in maatschappelijk relevante thema's: verkeer, gezonde levensstijl, identiteit en respect, kinder- en mensenrechten. Focus op burgerschapsvorming.

#### Leren leren

Van resultaatgericht naar procesgericht.

#### **Oude eindtermen (leergebiedoverschrijdend)**

5: "De leerlingen kunnen, eventueel onder begeleiding: hun lessen, taken en opdrachten plannen en organiseren; hun eigen leerproces controleren en bijsturen."

#### **Nieuwe minimumdoelen**

Opgesplitst in twee subdomeinen: interactie met literatuur (1.5.1–1.5.8) en creatieve expressie in taal (1.5.9).

*9.2.1 (4de leerjaar): "De leerlingen kennen cognitieve leerstrategieën om kennis actief en gespreid in de tijd in te oefenen." (bv. zelftoetsen, gespreid herhalen)*

*9.2.2: "De leerlingen kunnen de leeromgeving optimaal organiseren in functie van de leeractiviteit."*

*9.2.3: "De leerlingen kunnen hun leerproces plannen, uitvoeren en evalueren met behulp van aangeleerde leerstrategieën."*

- ⇒ De leerling wordt expliciet eigenaar van het eigen leerproces. Metacognitie is voor het eerst een expliciet leerdoel. De leerkracht moet lesgeven óver het leren zelf.

### Leerondersteunende vaardigheden

Van algemene sociale vaardigheden naar persoonlijke verantwoordelijkheid, welbevinden en veiligheid.

#### **Oude eindtermen**

Sociale vaardigheden als leergebiedoverschrijdend domein, algemeen geformuleerd. Geen aparte aandacht voor emotioneel welbevinden, pesten of persoonlijke verantwoordelijkheid voor het leren.

#### **Nieuwe minimumdoelen**

Opgesplitst in twee subdomeinen: veiligheid en verantwoordelijkheid opnemen om tot optimaal leren te komen.

9.3.1 (4de leerjaar): "De leerlingen kunnen onenigheid oplossen zonder fysiek geweld."

9.3.2 (4de leerjaar): "De leerlingen kunnen zelfstandig, in duo en in groep werken zonder storend gedrag te vertonen."

9.3.3 (4de leerjaar): "De leerlingen kunnen aangeven wat begrepen is en wat onduidelijk is." ← nieuw: zelfinzicht in eigen leerproces als doel

9.3.4 (4de leerjaar): "De leerlingen kunnen frustratie of onzekerheid uiten op een constructieve manier." ← nieuw: emotioneel welbevinden als expliciet leerdoel

9.3.5 (4de leerjaar): "De leerlingen kunnen luisteren naar wat de ander zegt en adequaat reageren."

9.3.1 (6de leerjaar): "De leerlingen weten hoe gepast te reageren op plagen en pesten." ← leerlijn: van onenigheid oplossen naar bewust omgaan met pesten

9.3.2 (6de leerjaar): "De leerlingen weten hoe te interageren in balans met eigenwaarde en de grenzen van anderen." ← nieuw: eigenwaarde en grenzen als expliciete sociale doelen

9.3.3 (6de leerjaar): "De leerlingen kunnen doorzettingsvermogen tonen om een opdracht tot een goed einde te brengen, ook als het moeilijk wordt."

9.3.5 (6de leerjaar): "De leerlingen kunnen een toegewezen rol binnen een groepswerk doelgericht invullen." ← leerlijn: van zelfstandig en in groep werken naar doelgericht een rol opnemen

⇒ De verschuiving is inhoudelijk en didactisch. Waar de oude eindtermen sociale vaardigheden als een bijkomend domein behandelden, maken de nieuwe minimumdoelen van welbevinden, veiligheid en zelfregulatie een geïntegreerd onderdeel van leren. De leerkracht krijgt hierbij een expliciete pedagogische opdracht.

### Samenvatting

De nieuwe minimumdoelen verschuiven van een productgerichte, gefragmenteerde aanpak naar een procesgerichte, geïntegreerde visie op kennis, persoonsvorming en voorbereiding op de maatschappij. De drie meest fundamentele verschuivingen zijn: strategieën als geïntegreerd middel in plaats van losstaand doel, kennis en voorkennis als expliciete leer- en luisterdoelen, en schrijven en leren als onlosmakelijk verbonden activiteiten.

### **DIDACTISCHE ANALYSE**

#### Algemeen

Van productgerichte, gefragmenteerde aanpak naar een procesgerichte, geïntegreerde en strategische aanpak. Waar de oude eindtermen domeinen los van elkaar behandelden, vragen de nieuwe minimumdoelen dat kennis, vaardigheden en attitudes samenhangend worden aangeboden.

#### Lezen

Oude eindtermen: focus op het kunnen omgaan met vaste, afgebakende tekstsoorten en bronnen. De verwerkingsniveaus beschrijven, structureren en beoordelen stuurden een statische verwerking van de tekst.

Nieuwe minimumdoelen: focus op het cognitieve proces van de lezer. Didactiek moet zich richten op het aanleren van denkprocessen. De leerkracht wordt begeleider van die denkprocessen, niet langer controleur van het eindresultaat.

### Schrijven

Oude eindtermen: doelen waren productgericht, focus op het eindproduct (brief, verslag, verhaal).

Nieuwe minimumdoelen: proces- en strategiegericht. Didactiek richt zich op de verschillende fasen van het schrijfproces: plannen, schrijven en herschrijven. Schrijven wordt ook ingezet als leerstrategie binnen vakinhouden.

### Mondeling taalgebruik

Oude eindtermen: luisteren en spreken waren aparte domeinen.

- Luisteren = informatie achterhalen in een telefoongesprek.
- Spreken = passende argumenten naar voren brengen.

Nieuwe minimumdoelen: doelen zijn geïntegreerd en specifiek in strategieën. Niet enkel zenden en ontvangen, maar focus op het begeleiden van de groepsdynamiek van een gesprek: de interacties die zich afspelen tussen de sprekers in een groep en hoe de groep in zijn geheel functioneert en communiceert.

### Taalsysteem en taalgebruik

Van taal als statisch analyse-object naar taal als een levend, dynamisch en functioneel systeem.

Woordenschat: oude eindtermen hadden geen expliciet doel, eerder impliciet. Nieuwe minimumdoelen: focus op het aanleren van woordleerstrategieën, met expliciete instructie als didactisch uitgangspunt.

Taalsysteem: oude eindtermen: reflecteren op het taalsysteem (6.5–6.7). Nieuwe minimumdoelen: toepassen én reflecteren. Focus op de functie van grammaticale elementen: grammatica staat in dienst van betekenisvol lezen en schrijven.

Taalgebruik en taalwetenschap: oude eindtermen: beperkt en abstract, gericht op het communicatiemodel en het verschil tussen dialect en standaardtaal. Nieuwe minimumdoelen: kennen en weten als expliciete doelen, gericht op een wetenschappelijke ontdekkingstocht naar taal via inquiry-based learning.

### Attitudes en leren leren

Van leren als impliciete activiteit naar leren als expliciete activiteit.

Oude eindtermen: doelen gericht op resultaat: info ordenen, hoofdgedachte weergeven, taak plannen en uitvoeren.

Nieuwe minimumdoelen: gericht op het denkproces zelf. Leerlingen kennen cognitieve leerstrategieën, leren reflecteren over ingezette strategieën en worden eigenaar van hun eigen leerproces. Dit is een fundamentele omslag: de leerkracht moet expliciet lesgeven over het leerproces zelf.

## Bijlage B: resultaten enquête nodenbevraging

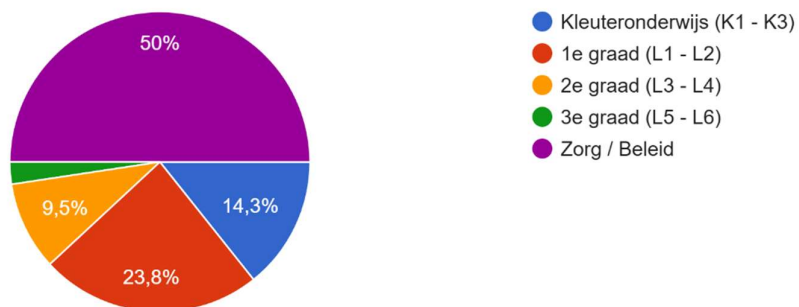
### Nodenbevraging: Op weg naar een kennisrijk leesonderwijs

Link naar enquête: <https://forms.gle/c9mULZ3e4BhTQydcA>

#### Algemene informatie

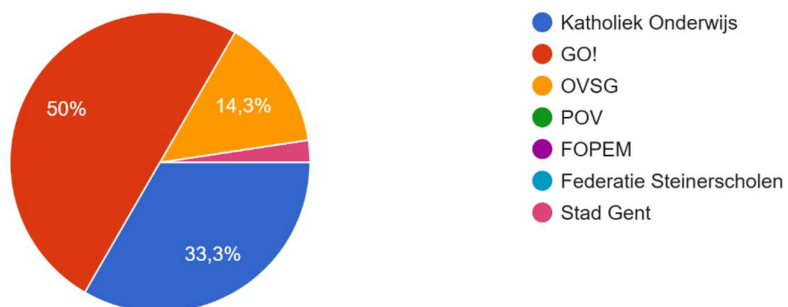
In welke graad geeft u les?

42 antwoorden



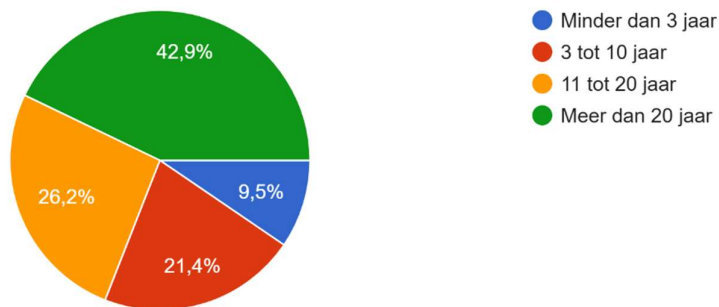
In welke onderwijskoepel werkt u?

42 antwoorden



### Hoeveel jaren ervaring heeft u in het onderwijs?

42 antwoorden



### Hoe zou u de ligging van uw school omschrijven?

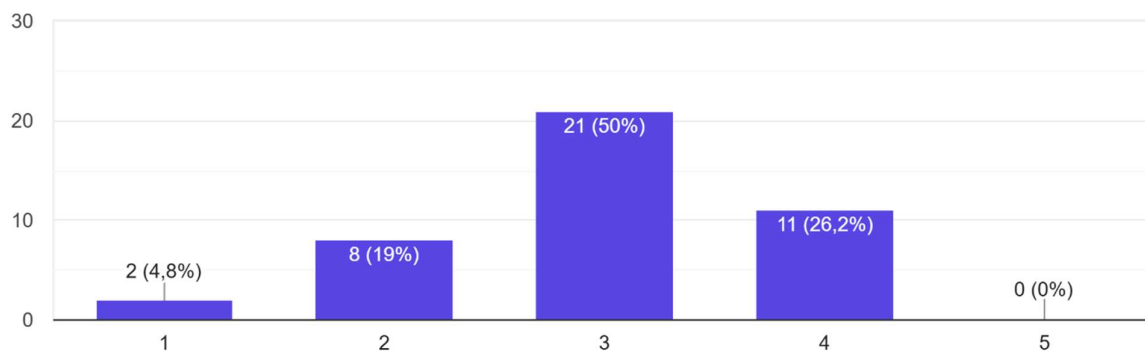
42 antwoorden



## Kansen en uitdagingen

### In hoeverre voelt u zich (en uw team) klaar om te starten met de nieuwe minimumdoelen?

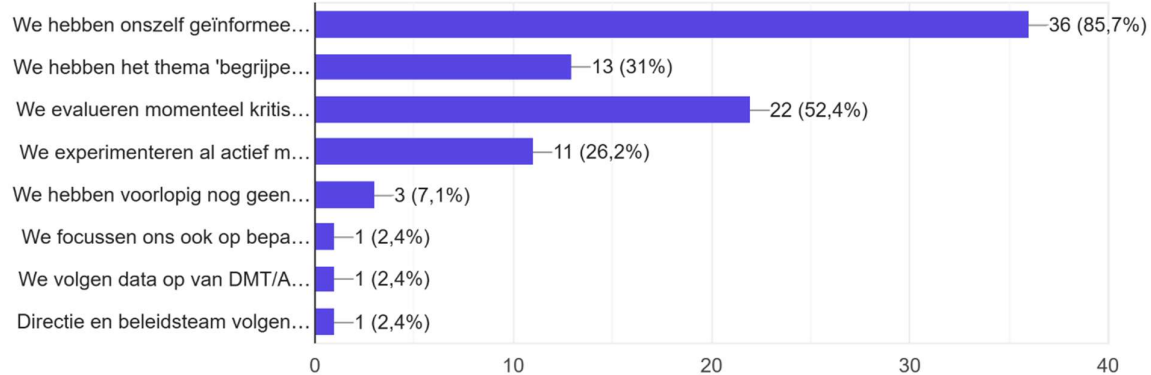
42 antwoorden



Schaal: 1 – totaal niet klaar o 5 – helemaal klaar

Welke stappen heeft uw school/team momenteel al gezet om zich voor te bereiden? (Meerdere antwoorden mogelijk)

42 antwoorden

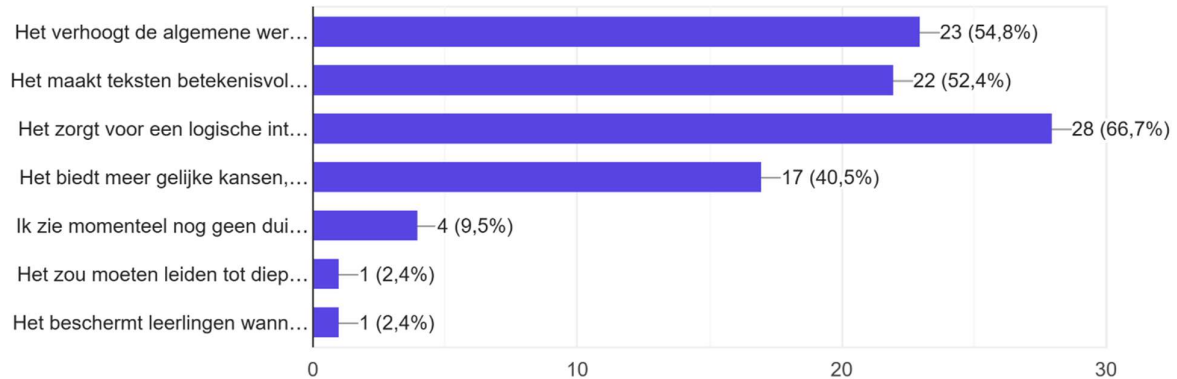


Antwoordmogelijkheden:

- We hebben onszelf geïnformeerd (via webinars, artikels, pedagogische studiedagen...).
- We hebben het thema 'begrijpend lezen' structureel op de agenda van overlegmomenten gezet.
- We evalueren momenteel kritisch onze huidige taal/lees methodes.
- We experimenteren al actief met de integratie van rijke (W.O.-)teksten in de klas.
- We hebben voorlopig nog geen concrete stappen gezet.
- Anders:
  - We focussen ons op bepaalde didactieken die in de nieuwe minimumdoelen verweven zitten (bv. EDI/GRRIM, interactief voorlezen volgens de 4 v's en woordenschat volgens het viertaktmodel van Verhallen)
  - We volgen data op van DMT/AVI/Vlaamse Toetsen na veranderingen in schoolbeleid en op de klasvloer. Er werd een screening gemaakt van de 'te bereiken doelen' K3 die reeds in het pedagogisch-didactisch aanbod zitten. Op PV gingen we reeds in op kennisrijk curriculum, bouwstenen van SKM en effectieve didactiek (ook reeds voorgaande jaren)..
  - Directie en beleidsteam volgen webinars over de minimumdoelen

Wat ziet u persoonlijk als de grootste meerwaarde of sterkte van de nieuwe, kennisrijke aanpak?  
(Meerdere antwoorden mogelijk)

42 antwoorden



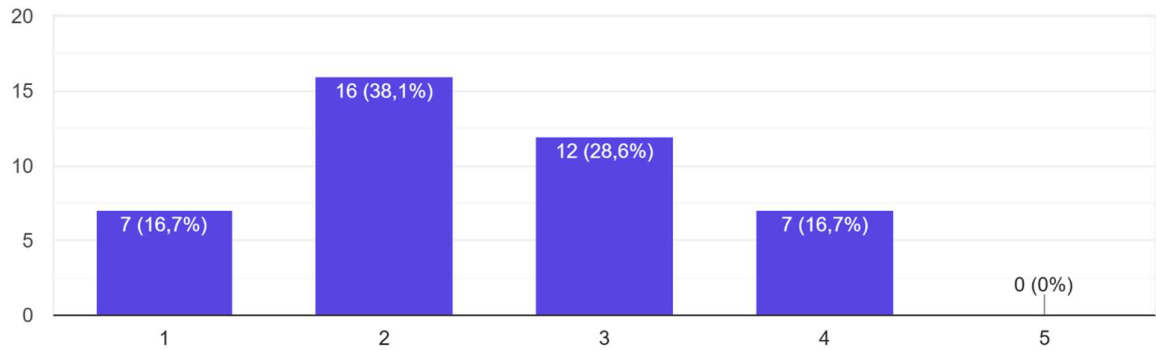
Antwoordmogelijkheden:

- Het verhoogt de algemene wereldkennis van leerlingen.
- Het maakt teksten betekenisvoller en interessanter (meer leesmotivatie).
- Het zorgt voor een logische integratie tussen taal en andere vakken (zoals W.O.).
- Het biedt meer gelijke kansen, omdat alle leerlingen samen een basiskennis opbouwen.
- Ik zie momenteel nog geen duidelijke meerwaarde.
- Anders:...
  - Het zou moeten leiden tot dieper leren, gezien meerdere keren met dezelfde teksten aan de slag wordt gegaan. Zo zijn de begrippen geen loze aangeleerde begrippen.
  - Het beschermt leerlingen wanneer ze in aanraking komen met nepnieuws. Een brede kennis zorgt ervoor dat ze zich minder snel laten "vangen".

**De nieuwe doelen vragen een andere aanpak. Om te bepalen waar momenteel de grootste drempels (en noden) liggen, brengen we graag uw huidige situatie in kaart. In hoeverre bent u het eens met de volgende uitspraken?**

Tijdsdruk: "Ik vind binnen mijn huidige takenpakket voldoende tijd om vernieuwende, verdiepende leeslessen voor te bereiden."

42 antwoorden

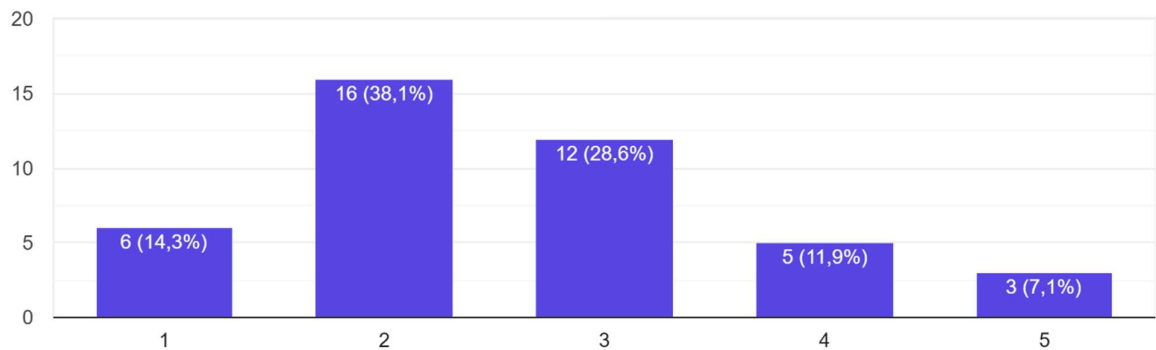


Schaal:

- 1 – Helemaal niet mee eens
- 5 – Helemaal mee eens

Materiaal: "Ik ben tevreden over het huidige lesmateriaal (handleiding/ rijke teksten) dat we op school hebben om begrijpend lezen te geven."

42 antwoorden

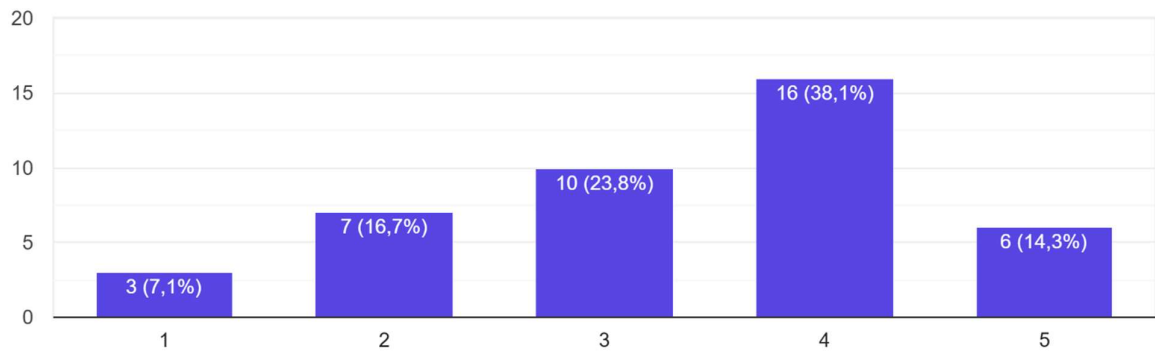


Schaal:

- 1 – Helemaal niet mee eens
- 5 – Helemaal mee eens

Differentiatie: "Ik weet goed hoe ik zwakkere lezers efficiënt kan ondersteunen bij het lezen van dezelfde complexe tekst als de rest van de klas."

42 antwoorden

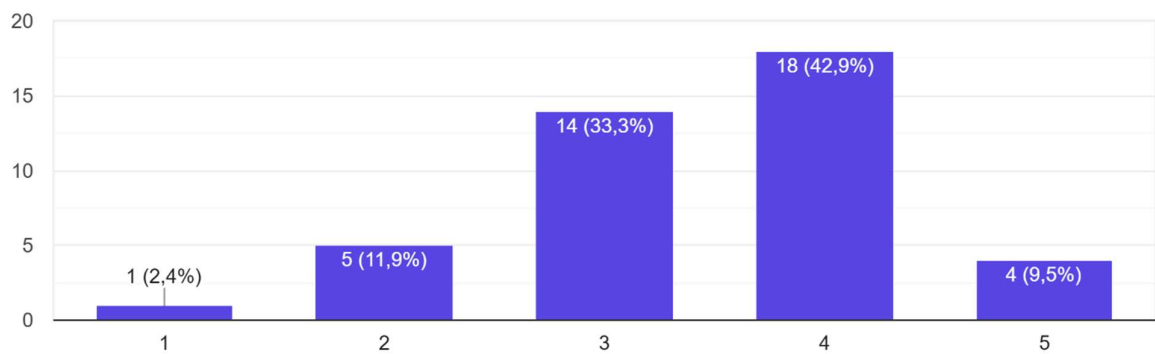


Schaal:

- 1 – Helemaal niet mee eens
- 5 – Helemaal mee eens

Expertise: "Ik voel me voldoende bekwaam om zelf een leesles succesvol te koppelen aan een W.O.-thema."

42 antwoorden

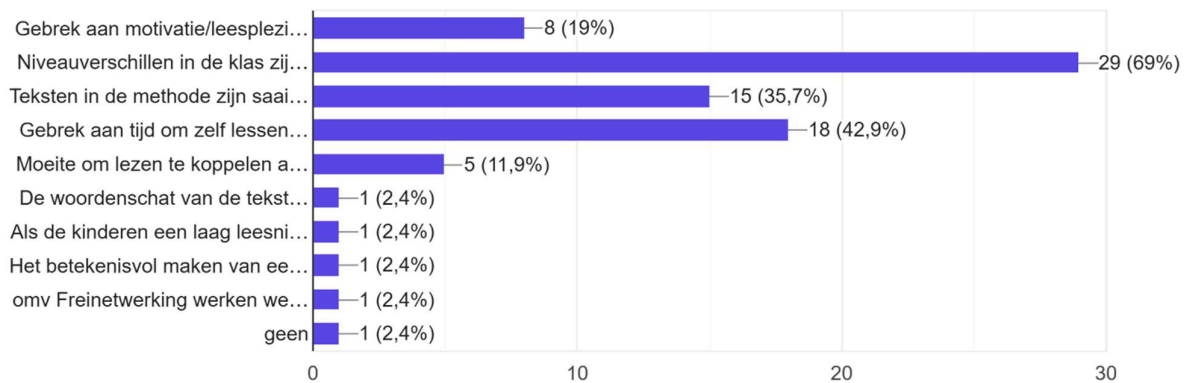


Schaal:

- 1 – Helemaal niet mee eens
- 5 – Helemaal mee eens

## Wat is op dit moment uw grootste struikelblok(en) bij begrijpend lezen?

42 antwoorden



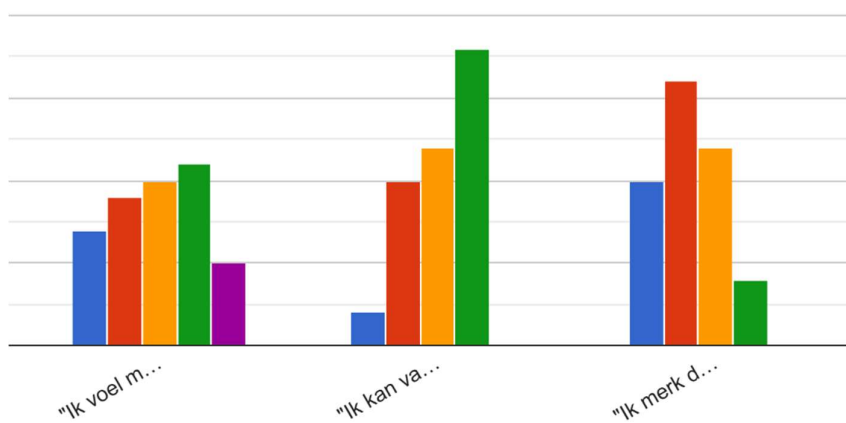
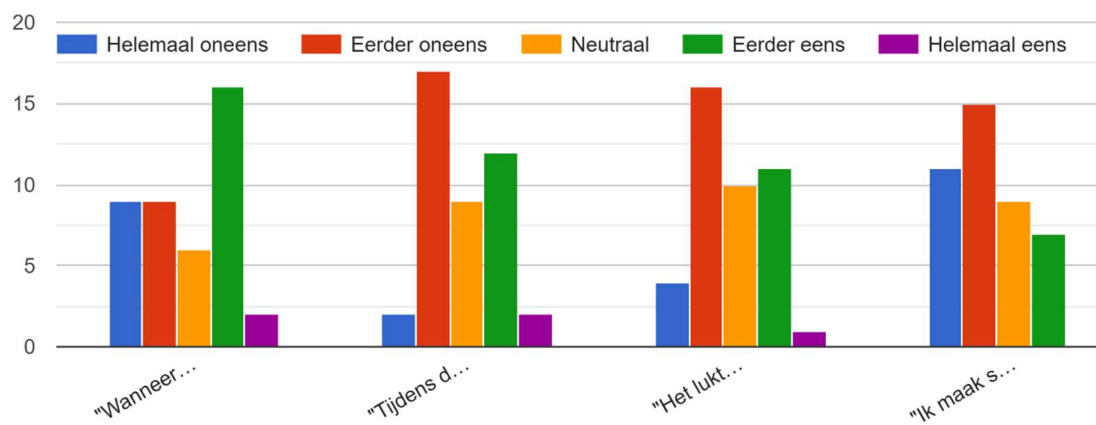
- Gebrek aan motivatie/leesplezier bij leerlingen.
- Niveauverschillen in de klas zijn te groot.
- Teksten in de methode zijn saai, te makkelijk of verarmd.
- Gebrek aan tijd om zelf lessen te maken.
- Moeite om lezen te koppelen aan andere vakken bijvoorbeeld aan W.O.-thema's.
- Anders:...
  - De woordenschat van de teksten is voor velen te moeilijk.
  - Als de kinderen een laag leesniveau hebben, moeten ze zich meestal zodanig hard inspannen om technisch te lezen, dat begrijpend lezen nog te moeilijk is. In het tweede leerjaar kan je best beginnen met korte av1-teksten waarin de kinderen eerst iets heel letterlijk moeten aanduiden.
  - omv Freinetwerking werken we voor WO met rijke teksten en hebben we geen methode
  - geen

## Stellingen

Antwoordmogelijkheden:

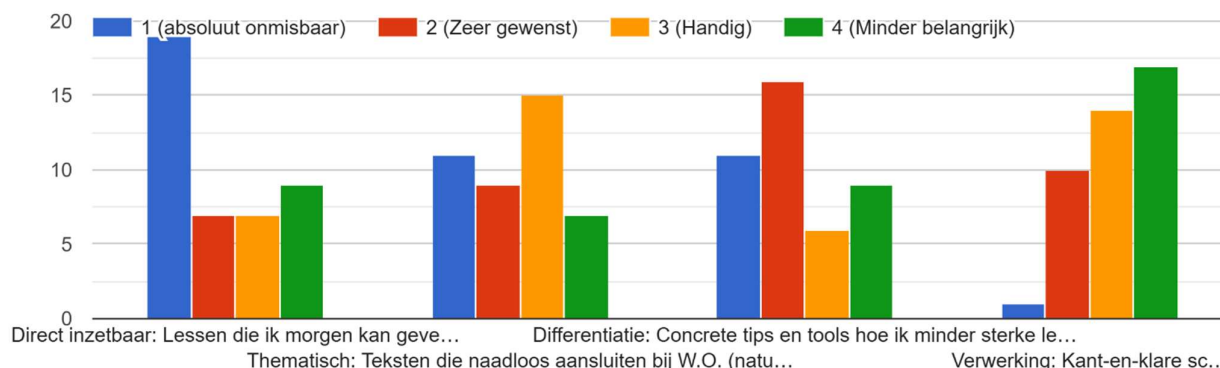
- "Wanneer we een uitdagende tekst lezen in de klas, voorzie ik voor de zwakkere lezers vaak een vereenvoudigde versie van diezelfde tekst (bijv. op een lager AVI-niveau)."
- "Tijdens de les begrijpend lezen ligt mijn focus in de eerste plaats op het aanleren en inoefenen van leesstrategieën (zoals voorspellen of samenvatten), en in tweede instantie op de inhoud van de tekst."
- "Het lukt me in de praktijk goed om begrijpend lezen betekenisvol te integreren in W.O.-thema's, in plaats van het als een apart vak te geven."
- "Ik maak structureel tijd vrij in mijn lessenrooster voor een schrijfpdracht na het lezen, zodat leerlingen de inhoud van de tekst dieper kunnen verwerken."
- "Ik voel me voldoende bekwaam om, los van een vaste taalmethode of handleiding, zelf rijke teksten te selecteren en deze om te bouwen tot een kennisrijke lessenreeks."
- "Ik kan vaardigheden rond leren leren (zoals reflecteren op het eigen leesproces) op een vlotte manier verweven in mijn taallessen, zonder dat dit als extra werklast voelt."
- "Ik merk dat leerlingen de aangeleerde leesstrategieën (zoals samenvatten of schema's maken) spontaan en succesvol toepassen wanneer ze teksten lezen voor andere vakken."

## Eens of oneens?



## Uw ideale ondersteuningspakket

Wat is voor u het allerbelangrijkste aan nieuw lesmateriaal? Rangschik onderstaande 4 kenmerken van 1 (absoluut onmisbaar) tot 4 (leuk, maar minder belangrijk).

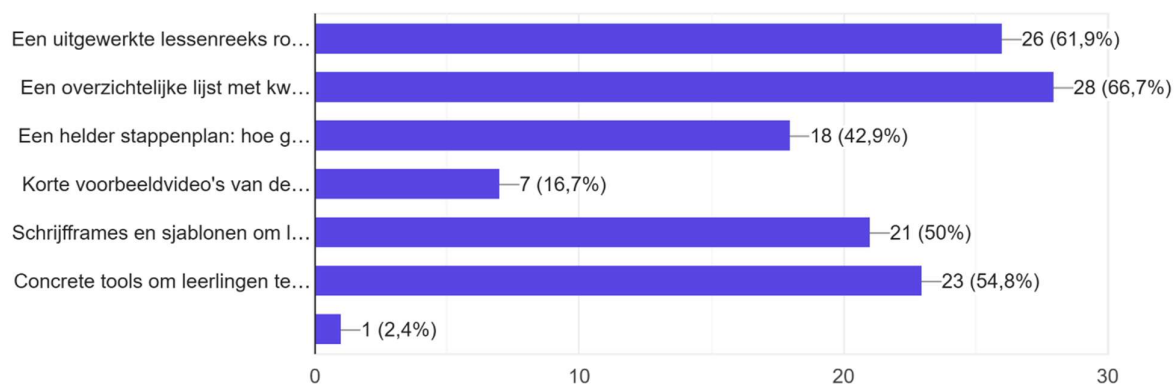


#### Antwoordmogelijkheden:

- Direct inzetbaar: Lessen die ik morgen kan geven met geen tot weinig voorbereiding.
- Thematisch: Teksten die naadloos aansluiten bij W.O. (natuur/geschiedenis/...) i.p.v. losse verhalen.
- Differentiatie: Concrete tips en tools hoe ik minder sterke lezers meekrijg met dezelfde moeilijke tekst.
- Verwerking: Kant-en-klare schrijfoopdrachten en opdrachten rond leren leren die bij de leestekst horen.

Welk concreet onderdeel zou u het vaakst gebruiken in uw klaspraktijk? Kies uw absolute TOP 3 uit de volgende lijst.

42 antwoorden



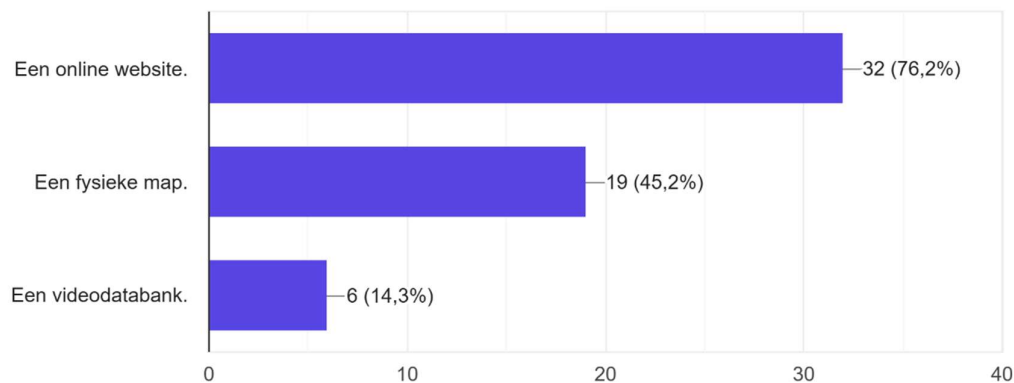
#### Antwoordmogelijkheden:

- Een uitgewerkte lessenreeks rond een bepaald thema (De Romeinen, het bos...).
- Een overzichtelijke lijst met kwalitatieve, 'rijke teksten' per leerjaar om zelf mee aan de slag te gaan.
- Een helder stappenplan: hoe geef ik een goede les Close Reading?
- Korte voorbeeldvideo's van de didactiek in de praktijk.
- Schrijfframes en sjablonen om leerlingen te helpen bij verwerkingsopdrachten.
- Concrete tools om leerlingen te leren reflecteren op hun eigen leesproces (metacognitie).

- Anders:
  - 'lege inzending'

Op welke manier moet het ondersteuningspakket georganiseerd worden?

42 antwoorden



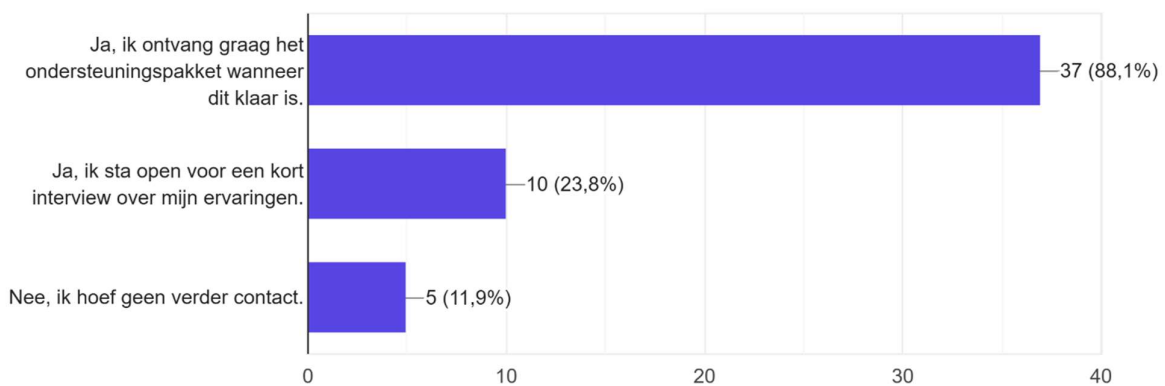
**Open vraag: Heeft u nog een specifieke tip of nood waar ik rekening mee moet houden bij het maken van het materiaal?**

- Het zal niet evident zijn om op te boksen tegen de (vernieuwde)handleidingen. Zorg voor een afgebakend geheel, die los van een handleiding kan ingezet worden.
- hou het overzichtelijk
- werken in lagen (bv zoals bij ijsbergrekenen) zodat er voor elke leerling leerstof op niveau inzit.
- Graag iets voor de oudste kleuters waarmee we ook met makkelijkere teksten in thema aan de slag kunnen gaan in de klas.
- Rekening houden met anderstalige nieuwkomers of kinderen met een anderstalige achtergrond.
- Denk ook aan de 2,5 jarigen.
- Succes
- Gericht op 5-jarigen
- Veel succes Amber!
- Dat de lessen op EDI wijze zijn opgebouwd
- Een beeldwoordenboek voor taalzwakke kinderen is steeds een meerwaarde.
- Ik denk dat er voorlopig bij ons wat paniek is rond 'help wij hebben al geen handleiding rond WO als we nu zelf nog eens rijke teksten en begrijpend lezen lessen, huiswerk en toetsen moeten geven, dan is dat enorm veel werk'. Dat neemt meer tijd in dan we hebben op een dag. Dus het hapklare zou naast onze eigen projecten wel echt heel handig zijn.
- Het begrijpend lezen opbouwen doorheen verschillende lessen: eerst korte, simpele teksten, waarin je letterlijk het antwoord moet kleuren, dan geleidelijk aan langere teksten, meer vragen, minder letterlijk terug te vinden in de tekst.
- Misschien ook denken op welke manier de boeken waar de rijke teksten uitkomen kunnen aanwezig zijn in de klas of op school. Zonder dat dit een fortuin kost. Veel succes!
- Op [www.rijketeksten.org](http://www.rijketeksten.org) is al heel wat te vinden. Ook [leerpunt.be/leerbuffet](http://leerpunt.be/leerbuffet) heeft al heel wat materiaal, net als [iedereenleest.be](http://iedereenleest.be). Materialen die al bestaan, hoeven dus niet uitgewerkt te worden, maar het is wel zinvol om leerkrachten hiernaartoe te leiden. Bij de vraag "Wat is voor u het allerbelangrijkste aan nieuw lesmateriaal?" kan je maar één keer elk cijfer aanduiden. Ik veronderstel dat dit niet helemaal je bedoeling is. Misschien kan je dit nog aanpassen?

- Goede opbouw in materiaal van k1-L6
- overzichtelijk en niet te druk
- Duidelijke link met de minimumdoelen per leerjaar. Ik vind de DENK! methodiek waardevol.
- Hou rekening dat aanvankelijk lezen de start is van begrijpend lezen en dit start al in de kleuterklas. Neem je ook iets mee voor de kleuters in je map.
- Oog voor de klaspraktijk
- Praktisch en makkelijk inzetbaar: rekening houdend met tijdsduur van een les (nooit 50 minuten)
- Ook voor AN
- Goed onderzoek naar open en gesloten vraagstelling, wanneer zijn open vragen verplicht en in hoeverre kunnen gesloten vragen. Dat heeft een enorme invloed op het resultaat.
- De vragen zijn erg toegespitst op lezen ( dus Lagere school). Voorlezen is bij de kleuters eerder van toepassing, maar ook zij gaan aan de slag moeten met rijke teksten die aansluiten bij WO-thema's. Graag dus ook voor kleuters een vorm van materiaal om aan de slag mee te gaan.

Wilt u betrokken blijven bij dit onderzoek?

42 antwoorden



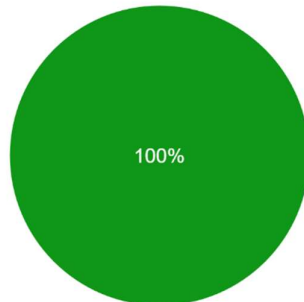
**De survey-item waarin respondenten hun e-mailadres konden achterlaten, is in deze weergave weggelaten uit privacyoverwegingen. De geanonimiseerde contactlijst kan desgewenst worden opgevraagd.**

## Bijlage C: resultaten enquête praktijk leerkracht

Link naar de enquête: <https://forms.gle/ZA9V9aAoTmo8hjWv7>

Hoe verliep de timing van de les?

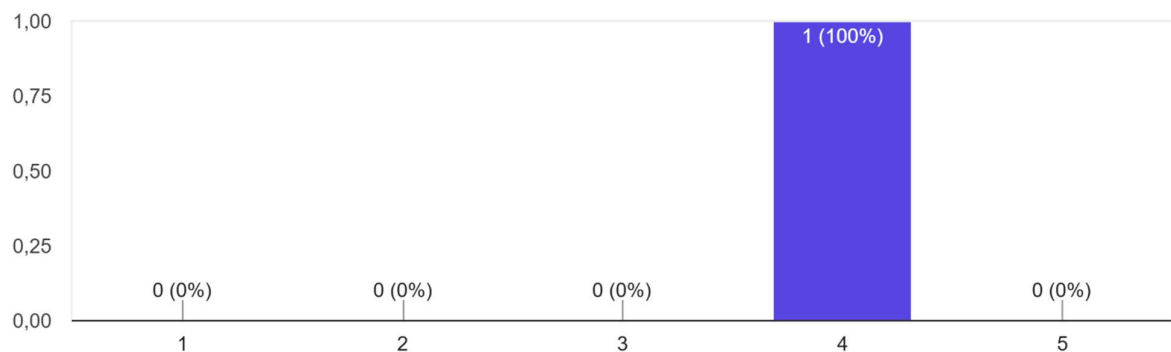
1 antwoord



- De tijd was ruim voldoende; we hielden tijd over.
- De timing was passend voor de inhoud van de les.
- De timing was krap; we moesten sommige onderdelen versnellen of overslaan.
- De les is te omvangrijk voor één lesblok, maar ik zie het als haalbaar om dit op te splitsen in verschillende lesmomenten.

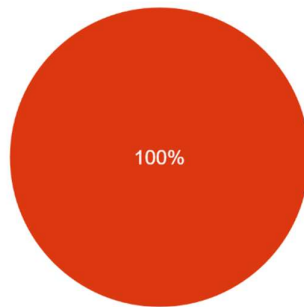
In hoeverre ontlastte het 'kant-en-klare' materiaal (PowerPoint, handleiding, leerlingenbundel, app) jouw voorbereiding?

1 antwoord



Hoe schat je het niveau van de tekst 'Waar komen de Olympische Spelen vandaan?' in voor jouw leerlingen?

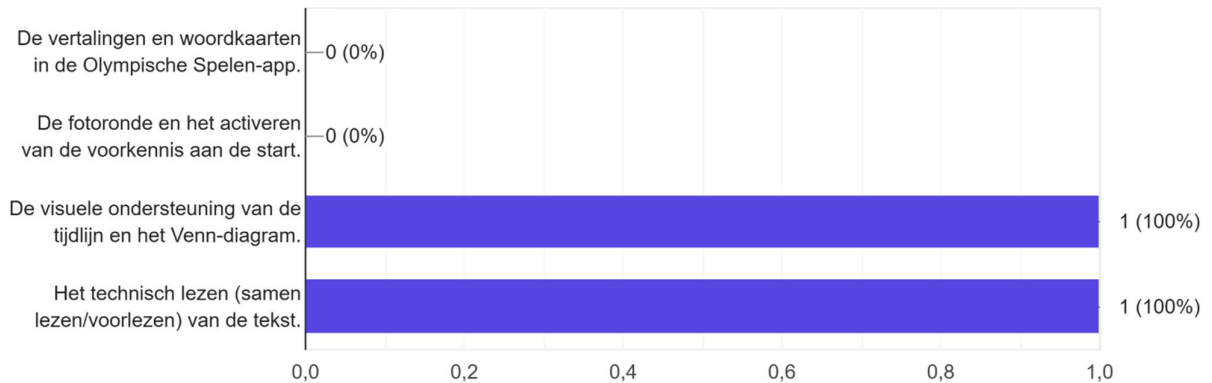
1 antwoord



- Te eenvoudig, de leerlingen werden te weinig uitgedaagd.
- Uitdagend, maar precies goed met de geboden ondersteuning (scaffolding).
- Te moeilijk, ook met de geboden ondersteuning.

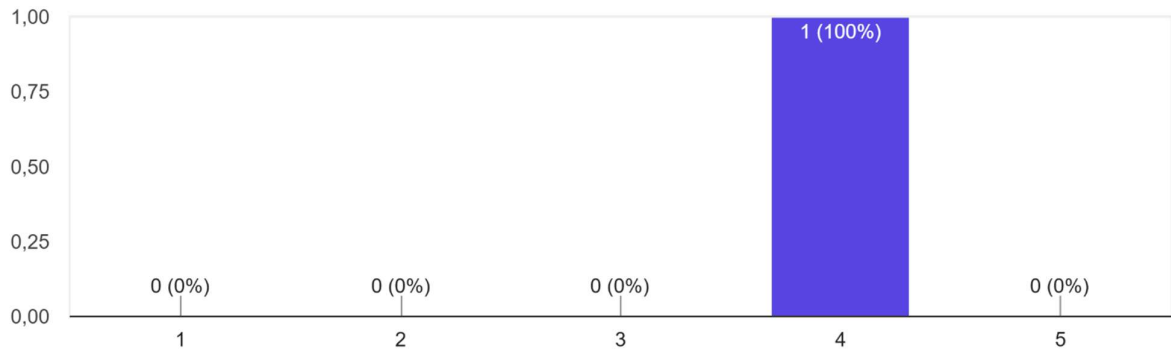
Welk onderdeel hielp(/zou) de (taal)zwakke leerlingen het meest (helpen) om de tekst te begrijpen?

1 antwoord



Hoe was de betrokkenheid van de leerlingen tijdens deze les in vergelijking met een reguliere les begrijpend lezen uit de methode?

1 antwoord



**Open vraag: Wat zou je graag nog anders zien? Heb je nog tips of suggesties?**

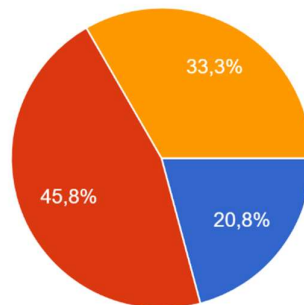
- bij de PPT met animaties werken, anders zien de lln onmiddellijk alles verschijnen; in de tekst van de leerlingen staan er geen woorden onderstreept/vetgedrukt/schuingedrukt; bij het voorbeeld voor het 't kofschip zou ik kiezen voor spelen want reizen is verwarrend met de 's'; bij oefening 4 van de grammatica zouden er nog extra lijntjes moeten komen zodat ze daar kunnen schrijven en er staat bij 5 het werkwoord 'uitgegroeid' al op hun blaadje dus dat moet aangepast worden, voor de rest prima gedaan!

## Bijlage D: resultaten enquête praktijk leerlingen

Link naar de enquête: <https://forms.gle/aZ6hRHPHLYHQyEQ27>

Wat vond je van deze les over de Olympische Spelen?

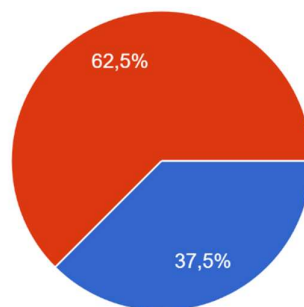
24 antwoorden



- Superleuk!
- Wel oké.
- Een beetje saai.
- Helemaal niet leuk.

Hoe ging het lezen van de tekst?

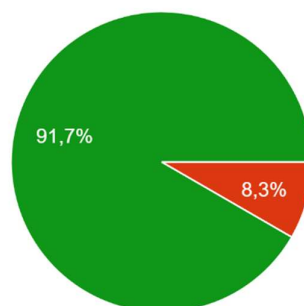
24 antwoorden



- Het was makkelijk.
- Sommige woorden waren lastig, maar ik begreep de tekst wel.
- Ik vond de tekst veel te moeilijk.

Heeft de app (met de woordkaarten en vertalingen) jou geholpen?

24 antwoorden



- Ja, de app hielp me heel goed om de tekst te begrijpen.
- Een beetje, ik heb er soms in gekeken.
- Nee, ik heb de app niet echt gebruikt of nodig gehad.
- Wij hebben de app niet gebruikt tijdens de les: mijn juf/meester heeft dit niet getoond.

**Open vraag: Wil je nog iets vertellen over deze les/lessen? Of is er iets dat ik zeker nog moet weten?**

- leuk
- 'maar ik vond het niet zo leuk maar beter dan rekenen'

- ik vond het leuk om er over te leren want ik wist er nog niets van . Dank je om het te maken
- ik wist niet dat de olymisch spelen was stil gelegd.bedankt
- Ik vond dat der een paar foutjes in zaten, maar het was wel super leuk dat het een keer iets ander was.
- Ik vond het wel nog interessant om te weten.
- Ik vond het leuk maar er waren sommige woorden fout dus let daar om.
- ik vond het interessant . maar het was niet de leukste les.
- goed gedaan
- Ik vond het wel leuk maar er waren een paar foutjes maar juf Eva zal het zeggen.
- Heel leuk gedaan, het was heel leuk en ik heb veel bijgeleerd!
- Het was tof en ik vind het leuk dat je dit doet voor ons!!!!!!!
- niet zo leuk maar beter dan rekenen
- heel leuk en ik vont het interessant. ik vont het heel goed gedaan
- Ik vind het niet zo leuk
- Ik wist niet dat de olympische zo lang bestond. Dankjewel voor de info.
- saai
- de olympische spelen zijn heel leuk
- Ik vond het niet zo heel leuk
- Het was interessant
- het was interessant
- ik vond het zeer interessant

## Bijlage E: transcriptie interview S.T.

### Zorgcoördinator en lesgever in het eerste leerjaar

23-04-2026

(Onderwijs)

S: Dag Amber.

A: Dankjewel nogmaals dat je tijd voor mij wilde vrijmaken. Zou je eventueel kunnen beschrijven wat jouw exacte functie is binnen de school?

S: Ja, ik ben zorgcoördinator, beleidsondersteuner, graadcoördinator kleuter – eerste leerjaar en ik geef halftijds les in het eerste leerjaar.

A: Dat is een mooi pakket aan ervaring. Hoe lang sta je al in het onderwijs?

S: Ik ben nu 41 jaar en ik geef effectief twintig jaar les in het onderwijs, vanaf mijn 21ste. Wel geef ik al judoles sinds mijn 16de. Ik ben dus al heel lang bezig met het lesgeven op zich, maar specifiek in het lager onderwijs is dat nu twintig jaar.

A: En heb je altijd in de eerste graad gestaan?

S: Nee, absoluut niet. Vooral in het vijfde en zesde leerjaar; eigenlijk voornamelijk in de bovenbouw, tot vorig schooljaar. Sinds dit schooljaar geef ik echt les in het eerste leerjaar. Dit was ook specifiek een bewuste keuze vanuit mijn rol als zorgcoördinator en beleidsondersteuner. Ik wilde van dichtbij onderzoeken hoe het komt dat de resultaten voor technisch lezen dalen. Vanuit die optiek is het een heel zinvol jaar geweest om te zien waar we als team moeten bijsturen. Wat moeten de collega's vanaf het tweede leerjaar doen met de zaken die moeilijk liepen in het eerste leerjaar? Maar evengoed: wat moet er in de kleuterklas meer gebeuren om te zorgen dat kinderen beter voorbereid zijn op het eerste leerjaar? De afgelopen twee jaar hebben we dat eigenlijk al redelijk zwaar rechtgetrokken.

A: En wat zijn zoal de concrete acties die jullie daarvoor hebben ondernomen?

S: Heb je een uur of drie? (lacht)

A: Ik wel, maar ik denk jij niet. (lacht)

S: Nee ik inderdaad niet.

Ja, in eerste plaats... Duidelijke lijn zetten, bijvoorbeeld in de instructietaal die in het eerste leerjaar gebruikt wordt. Dat gaat echt van de pictogrammen die in de handleiding gebruikt worden, echt komen al aan bod nu in peuter, eerste kleuter, tweede kleuter, derde kleuter, altijd meer en meer. Worden ook gebruikt in individuele zorgplannen bijvoorbeeld, op de werktafels in de kleuter nu ook.

Er staat veel meer een duidelijke lijn in welke letters worden wanneer aangeboden. De screeningsmodaliteiten zijn herwerkt, dus we gaan nu eigenlijk in tweede kleuter al screenen hoeveel letters de kinderen al kennen. En eigenlijk gaan we midden en einde derde kleuter al een extra screening inbouwen om eigenlijk al de toekomstige zorgleerlingen te gaan detecteren of de toekomstige excellerende leerlingen wat dat lezen betreft ook. Omdat dat ook iets was dat uit de data naar voren kwam, dat we geen toppresteerders hadden. We hadden heel veel kinderen die wel goed lazen, maar we hadden bijvoorbeeld zeer weinig kinderen in de A- en B-zone. Maar ik kan jou straks ook een keer mijn data tonen om een keer te tonen hoe die evolutie de laatste jaren geweest is. Dus nu hebben we de beste resultaten van al de leerlingen tot en met het zesde leerjaar in het eerste leerjaar. Dus ik heb die vergelijking gemaakt. En eigenlijk nu, dit jaar, hebben we de beste resultaten in zes jaar. Amai. Dus ja, speermedaille voor mezelf. Meer de nadruk op woordenschat aan de hand van woordmuren, besprekende woordmuren in het kleuter. Die ook functioneel inzetten, niet alleen gebruiken als een receptief taal die binnenkomt, maar ook productief.

Dus bijvoorbeeld, ik zeg maar, ze zijn aan het werken binnen een thema. Het winkeltje is in dat thema aangekleed waar ze op een bepaalde manier ook, want wiskunde overal, dus ze moeten betalen voor iets. Ze moeten een boodschappenlijstje gaan ophalen aan de woordmuur. Ze moeten dan eigenlijk gaan kopen in het winkeltje en betalen in het winkeltje. En dan moeten ze samen met de leerkracht gaan controleren bij de woordmuur. Hebben wij alles van op ons boodschappenlijstje ook effectief gekocht?

Ook de screening dat hebben we ook veranderd, is het huiswerk, het leeshuiswerk, van het eerste tot en met het derde. Samen lezen koffers in 4 en 6.

We hebben heel veel gedaan rond lezen de laatste jaren en eigenlijk is het, ja, dat is een zeer trage... kentering, maar hij is wel aan het komen. Ik zie een verschuiving inderdaad, ik zou het zo zeggen.

A: Het is leuk dat jullie interventies toch oplevert. We hadden het daarnet al over het feit dat nu wordt verwacht, normaal gezien dat iedereen dezelfde rijke tekst krijgt aangeboden in de klas.

S: Klopt, en daar ben ik een hele grote voorstander van.

A: Hoe kijkt u vanuit uw rol naar het principe om zwakkere lezers of leerlingen met een bijvoorbeeld individueel traject bloot te stellen aan dezelfde complexe teksten als de rest van de klas in plaats van een vereenvoudigde tekst?

S: Ja, ik denk sowieso, vanuit mijn rol als zorgcoördinator, bekijk ik alles, wat doen we fase 0, wat doen we fase 1, wat doen we fase 2. Een IAC-traject is dan in principe eigenlijk fase 3, maar kan eigenlijk ook door de school opgenomen worden. Maar ik begin altijd te kijken van, hoe kunnen we fase 0 versterken? Hoe kunnen we zorgen dat we preventief zoveel mogelijk in fase 1 opnemen, om eigenlijk leerlingen niet... te moeten, tussen aanhalingstekens, binnen fase 2 op te nemen. Dus ik denk als we spreken echt over, allee je moet lezen niet uit elkaar trekken, maar je hebt technisch lezen en het leesbegrip. Het technisch lezen, sommige kinderen hebben zeer veel moeite met technisch lezen vanuit allerhande problematieken. Maar daar kan, vanaf een bepaalde leeftijd, kan je ook wel compenserende maatregelen gebruiken. Qua technologie is er een enorme evolutie geweest de laatste twintig jaar. Je kunt een tekst kennen en je kan hem laten voorlezen. Dus dat is, en de kinderen kunnen meelesen, ze kunnen een tempo vertragen, noem maar op. Maar de vraag, mijn bedenking is altijd om gewoon het niveau van de tekst te verlagen, dan stel je eigenlijk geen goede verwachting meer. Dan ga je eigenlijk tegen een kind

zeggen, ja, maar jij kan dat niet, dus gaan we dat voor jou niet doen. Terwijl je zoveel kan doen ervoor, en ook tijdens het lezen van de teksten, qua extra sturing vanuit de leerkracht, qua extra materiaal, qua extra hulpmiddelen, zelfs tot de plaatsing in de klas. Wie zit er naast die leerling? Wat ga je op voorhand van woorden aanbieden? Wat ga je meegeven als huiswerk? Ga je die tekst op voorhand meegeven? Om te vragen, lees hem al een keer door. Duid al een keer de moeilijke woorden aan. Het zijn allemaal zaken die je voordien kan doen, maar dat wordt heel vaak vergeten. Dus ik ben geen voorstander om te zeggen, we doen het voor jou niet, we gaan de tekst veel makkelijker maken. Want ik zou zeggen in het Engels, that's what got us here in the first place. Die lat altijd systematisch lager leggen.

A: Ik begrijp dat volledig. Ik ben daar ook persoonlijk geen fan van om die lat lager te leggen. Dan een vraag die daar misschien wel op verder gaat, en wat je misschien ook al een beetje hebt beantwoord, is dan welke vormen van scaffolding zie je dan als het meest kansrijk om leerlingen bij zo'n les te betrekken, dus leerlingen waarvoor de tekst misschien te moeilijk zou zijn?

S: Het scaffolding, dat komt eigenlijk voor mij een stuk ook neer op zone van naaste ontwikkeling en eigenlijk ook altijd kijken wat kan ik doen om die leerling een stelling te bouwen om eigenlijk te geraken bij de volgende stap in zijn leerproces. En ik denk dat ik al verschillende voorbeelden heb gegeven. Pre-teaching vanuit fase 1 zorg. Allee, dus echt een extra persoon die pre-teaching heeft. Woordenschat, echt op voorhand actief inoefenen of gaan opzoeken. Teksten op voorhand thuis laten meelesen. Dat zijn allemaal zaken die helpen, dat ze die extra stap kunnen zetten.

A: En zou je dat ook laten gebeuren voor een toets bijvoorbeeld?

S: We doen dat eigenlijk al voor een toets. Maar je moet een verschil maken tussen evalueren en rapporteren. Dus tijdens een evaluatie kan je dat zeker gebruiken, maar het moet wel duidelijk gerapporteerd worden. Ouders moeten duidelijk weten, oké, wij hanteren andere normen. 70% van iemand die de tekst op voorhand meekrijgt, is nog altijd een 70% voor alle duidelijkheid. En dat is wat die leerling nodig heeft. Het is gewoon open en heldere communicatie. Dat is gewoon belangrijk. Maar voor de rest, bij ons op school wordt dat gebruikt, in evaluatie ook. En er zijn ook meer en meer secundaire scholen die ook teksten op voorhand meegeven. Zelfs van examens. En meer tijd geven. Dat zijn allemaal zaken die nu ook gebeuren in secundaire scholen.

A: Zeker. In de minimumdoelen wordt er ook veel aandacht gelegd op het leren-leren deeltje, de metacognitie. De vraag is op welke manier je die doelen zou kunnen aanleren zonder dat het voor zorgleerlingen of leerlingen die het gemiddeld wel een beetje moeilijk hebben, te complex wordt of te belastend wordt in functie van begrijpend lezen of los van begrijpend lezen?

S: Eigenlijk moet je altijd, in alles dat je doet als school, moet je denken als systeem. Je moet niet denken als ik als individuele leerkracht ga dit wel doen. En leren leren is niet iets voor, want dat is nu heel vaak de misconceptie, leren leren, ah ja, maar dat is voor de derde graad. Terwijl dat eigenlijk al begint in het kleuter. Het is een bepaalde basisinzichten die ze moeten hebben. Maar dat moet je als school, dat is echt als mensen die het beleid uitstippelen en met het team samen moet je gaan nadenken van welke leerstrategieën gaan we aanleren. Vanaf wanneer verwachten

dat ze welke leerstrategieën onder de knie hebben. Welke inzicht moeten ze hebben om te beseffen waarom ze die leerstrategieën moeten gebruiken voordat je een taal leert. Ja, moet je niet een avond voor je toets beginnen met, ik ga een keer allemaal woordjes doen, de 70 woordjes dat we kennen bijvoorbeeld. Waarom is dat? Dat moet je ook uitleggen aan kinderen. Vanaf wanneer is dat klaar om dat te horen? Dat zijn allemaal zaken waar je als team over moet nadenken. Maar ik ben wel ervan overtuigd dat zeker die metacognitieve vaardigheden de zaken zijn waar dat er de grootste groeimarge is bij kinderen die het moeilijk hebben. En die gaan ook wel de handvatten gaan geven om welke school dat is dan ook naar de lagere school naartoe gaan. En in het verdere leven om meer te kunnen. En sterker in het leven te staan. Dus ja, vind ik wel heel belangrijk. Is dat een antwoord op uw vraag?

A: Zeker, dat is een heel helder antwoord. Ik weet niet of de nieuwe minimumdoelen een beetje leven hier in de leraarskamer?

S: We zijn er mee bezig.

A: Wat is volgens jullie en ook volgens de leerkrachten de grootste barrière of de grootste drempel om dat te gaan implementeren? Of waar ligt de grootste zorg?

S: Maar ik denk dat je... Momenteel is het kwestie om ten eerste door het bos de boom te zien. Omdat momenteel zitten we met een onderwijsminister die het ene ballonnetje achter het ander oplaadt. Om het tempo te halen. Want het is de ene verandering na de andere. Maar voor alle duidelijkheid, ik sta er wel achter. Want het is echt wel nodig om bepaalde dingen terug scherp te zetten. Zoals in het begin van ons interview gezegd, ik ga jaren les gegeven 5 en 6. Je merkt ook zeer goed wat de hiaten waren in het zill-leerplan tussen een zesde leerjaar en een eerste middelbaar. Bijvoorbeeld venndiagram, oké, dat komt niet aan bod in de langere school en dat is nieuwe leerstof in het secundair. Ik heb dat persoonlijk, en jij hebt dat waarschijnlijk niet gekregen in de lagere school, ik heb dat gekregen vanaf het eerste leerjaar. Dus ik wil maar zeggen, eigenlijk keerden ze terug naar hoe het vroeger was. Want vroeger kreeg ik in het vijfde en het zesde leerjaar, er waren drie klassen per leerjaar, en ik kreeg van één leerkracht biologie, van een andere leerkracht aardrijkskunde, en van een andere leerkracht geschiedenis. Eigenlijk keren ze daar terug naartoe. En ga je meer en meer leerkrachten hebben die zich gaan moeten specialiseren. Maar als je de discipline zo verloopt, ja, voor Frans denk ik dat wij als school en als team een langvragende partij zijn om uit het hoofd te schrijven. Dat wij daar op de inspectie ook voor geijverd hebben omdat wij dat al deden en dat wij daar, tussen aanhalingstekens, op de vingers getikt werden is een groot woord, maar eigenlijk werd er gezegd, ja maar je test iets dat niet in de eindtermen staat. Goed, maar we hebben dat daar wel kunnen weerleggen. Voor Nederlands taalsystematiek is meer dan nodig dat er bijgeschakeld wordt. Voor wiskunde, zoals je zegt, venndiagram en statistiek, die hangt voor mij een stuk samen, maar is ook wel nodig. Het enige waar dat er bij ons en binnen ons korps wat ongerustheid rond leeft, is het kleuterteam, omdat er daar echt wel serieuze verandering in zijn, vind ik ook wel. Het feit dat ze langere thema's gaan moeten doen, dat ze ook met verschillende sub-thema's gaan moeten werken, dat ze langer aan bepaalde doelen gaan werken. Ik ben er voorstander van, maar het gaat vooral over de praktische uitwerking. Gaan we nog kunnen ons ding doen? De tweede bezorgdheid is vooral geschiedenis en wetenschap. Aardrijkskunde minder, heb ik het gevoel, maar vooral geschiedenis en wetenschap. En ik denk dat dat vooral een stuk, en ik bedoel dat niet negatief

naar mijn collega's toe, maar "ik weet het nog niet wat er expliciet in staat", begrijp je? Dus er wordt in de media enorm veel, krijg je het topje van de ijsberg, wordt in de media gebracht. En wie kent er nog? Koning Bujumbura van Congo, wat heeft dat te maken met Vlaams onderwijs? Maar goed, oké, eigenlijk gaat een kennisrijk curriculum, want daarover gaat het, het gaat niet alleen over het nieuwe minimum doelen, het gaat over het feit dat je een bepaalde coherentie hebt. In verticaliteit, in horizontaliteit en in diagonaal. Dus dat is het grote probleem dat mensen dit momenteel nog niet zien. Dat eigenlijk als je wil bijvoorbeeld leren over hoe dat de aarde... hoe de scheefheid van de aarde de combinatie met de seizoenen is, dat dat ook te maken heeft met hoe de polen werken, dat je eigenlijk in de kleuter al bepaalde principes moet aanleren, dat zien ze momenteel nog niet volledig in. Als je rond magnetisme wil spreken, in een 4-5-6, dan moet je bepaalde principes in het kleuter gezien hebben. En dan moet je bepaalde dingen concreet ervaren hebben. Hetzelfde met wiskunde. De structuur, concreet, schematisch, abstract, dat is bij heel veel mensen te weinig gekend. En dat merk ik wel. En ook dat je die fases best niet gaat mengen met elkaar. Want ik zie ook meer en meer werkblaadjes, ik zie dan, werkblaadjes, want dat is dan het idee van, we moeten de lat hoger leggen in het kleuter. Online zie je van alles en nog wat verschijnen. En dan zie je dat ze die fases gewoon volledig door elkaar mixen. En dan denk ik, ja oké, let op waar dat je de mosterd haalt. Want dat is een beetje het probleem. Maar ik vind momenteel dat er heel veel paniekzaaiërij is. En dat er vooral nood is aan mensen die de rust kunnen bewaren. En die kunnen zeggen, we gaan er weg geraken. Maar het is niet de bedoeling dat we er nu al zijn.

A: Nee, tuurlijk niet.

S: En er moet een evolutie zijn. Maar daar ligt de grootste zorg. Er zijn ook bepaalde dingen waarvan wij het gevoel hebben van wij zijn daar eigenlijk al klaar voor. sociale vaardigheden, ICT, muzische vorming. Eigenlijk hebben wij al die stappen naar media als muzisch hebben we al gezet. Binnen wetenschap en techniek onderzoeken en ontwerpend leren hebben we al een heel traject rond gedaan. Dus die stappen hebben we al gezet voordat er sprake was over de minimum doelen. Dus er is ook geen blanco canvas. En dat is een beetje het probleem, dat mensen denken, ah, er is een vernieuwing. Ja, we gaan helemaal opnieuw moeten nemen. Neen. Het gaat om waar zijn onze sterktes en hoe gaan we dit nieuw gegeven hier op een extra laag gaan leggen. En gaan er dingen zijn dat je moet bijwerken? Ja, best zeker ja. Als je start als jonge springer zoals jullie en je doet veertig jaar niks met je kennis, dan zou het zeer jammer zijn.

A: Dat is een heel geruststellende en realistische visie. Ik ben momenteel bezig met het ontwerpen van een educatief platform waarop onder andere geïntegreerde lessenreeksen komen te staan: de focus ligt op begrijpend lezen, maar ingebed in een rijke Wereldoriëntatie-context. Wat mag er volgens jou vanuit een zorgperspectief absoluut niet ontbreken in zo'n lessenreeks?

S: Je hebt het daarnet gehad over scaffolding. Ik denk dat een van de grootste problemen die kinderen hebben in het eerste middelbaar is samenvatten. Dus ik denk dat daar, daar zou je wel in moeten differentiëren. Dat je bijvoorbeeld een tekst hebt rond de Vesuvius en dat je een... Dat je eigenlijk, als je in je lijn kijkt van hoe je die dingen aanbrengt, dat je werkt vanuit, kijk, zo ziet de samenvatting eruit. En hoe gaan we van A tot Z? We gaan bepaalde woorden aanduiden. Wat zijn de sleutelwoorden? Goed, die sleutelwoorden moeten we volledig kunnen begrijpen. Hoe ga je controleren dat je die woorden gaat begrijpen? Kan ik die woorden gebruiken in de zin? Kan ik

daar een synoniem of een antoniem voor verzinnen? Kan ik daar bijvoorbeeld... begrijp ik dat in die context dat dat bijvoorbeeld een zelfstandig naamwoord is, maar dan eigenlijk ook hoe zet ik die stap naar een effectieve samenvatting en dat je bijvoorbeeld zeg maar gaat van een volledige samenvatting naar een halve samenvatting naar oké we gaan dat nu zelf opbouwen ik denk dat dat een heel belangrijke stap is die je gaat moeten zetten in je zorgwerking. Daarnaast denk ik heldere woordenschat lijsten. Niet per se voor de leerling, maar zeker voor de leerkracht ook, van oké, dit is cruciale woordenschat om de tekst te begrijpen. Ik denk dat dat wel de basis moet zijn. En vooral ook, want dat is heel vaak het probleem, zeker kinderen met een taalachterstand of anderstaligheid, is tweede taal, figuurlijk taalgebruik, dat dat voldoende in je pre-teaching van je tekst zit, dat je daar eigenlijk al hebt van, oké, bijvoorbeeld: 'hij veegde haar de mantel uit', dat je eerst vegen, mantel, dat je die woorden uitlegt; maar dat je dan wel zegt van oké, maar 'de mantel uitvegen' is een spreekwoord. Dus zeker kinderen die vanuit thuis niet Nederlands spreken, daar botsen ze op. Letterlijk begrijpen wat er staat en daardoor eigenlijk de essentie van de tekst niet begrijpen. Dus dat samenvatten, woordenschat en zeker ook de focus op figuurlijk taalgebruik. Is dat een antwoord op je vraag?

A: Dat zijn heel waardevolle, concrete lereffecten voor mijn ontwerpproduct. Dan mijn laatste vraag: als we in de toekomst binnen het onderwijs zouden stoppen met het louter toetsen op AVI-niveau voor begrijpend lezen, hoe kunnen we dan de individuele groei van een zorgleerling betrouwbaar in kaart brengen bij het werken met deze complexe, kennisrijke teksten?

S: Ik zou nooit stoppen met testen op AVI-niveau. Ik denk ook, ja, ik denk dat we ook niet naïef moeten zijn. De koala-testen worden daarna gewerkt. Dus volgend jaar gaan ze taal herwerken en vanaf het jaar erop komt er een extra screening van rekenvoorwaarden. Ik moet nog in detail bekijken wat er exact van verandering gaat zijn, maar in een notendop komt het daarop neer. Maar ik denk dat we ook naar een centralisatie gaan van de toetsen in het derde kleuter. Als je eikenpunten, minimum doel in het derde kleuter, vierde leerjaar, zesde leerjaar liggen, zet centrale toetsen in het vierde leerjaar en in het zesde leerjaar, dan mag je er eigenlijk een redelijk vergif op innemen dat je in het derde kleuter ook meer, en dat je ook van de inspectie daarop gaat aangesproken worden. Wat dat ook maar terecht is van... Oké, die leerling of die leerlingen vallen uit op de koalatesten. Wat heb je daarvoor gedaan om te zorgen dat zij wel klaar zijn voor... Maar... Ik vind dat je niet... Zonder data kan je eigenlijk niet weten of dat een... een interventie effectief geweest is. En voor mij moet dat niet alleen een AVI-test zijn. Maar... als het gaat over technisch lezen, is dat eigenlijk relatief simpel. Je laat kinderen, wij gebruiken nu DMT-test ook bijvoorbeeld, je laat kinderen drie minuten lezen, of drie keer één minuut op verschillende niveaus. Als je in september vijftig woorden kan lezen en je kan er in januari 100 lezen, oké, dan heb je een effectieve groei. De vraag is natuurlijk, en dat is dan een beetje de complexiteit van statistiek, is die groei in verhouding met de rest van de groep of met de rest van je normeringsgroep. Dus dat is wel een beetje complexer. Ik zou nooit, ik ga daar nooit mee stoppen, ook naar een advisering naar ouders toe, omdat heel vaak ga je dan heel expliciet gaan zeggen, zeker in vakantieperiodes, van oké, ga naar de bibliotheek. Dat is het niveau waarop ze moeten lezen. Dan moet je constant, want wij moeten de ouders soms bij de hand nemen en zeggen van, ouders die zelf niet lezen, maar begrijp je eigenlijk hoe belangrijk dat is dat je zoon of je dochter zo goed kan lezen?

A: Hartelijk dank voor jouw tijd, expertise en deze zeer waardevolle informatie voor mijn bachelorproef.