



“De hele school  
ademt taal”

# Rijke taal op De Paperclip

**‘De hele school ademt taal’. Zo kenschetst Judith Meijwaard, directeur van kindcentrum De Paperclip in Zwolle, de ontwikkeling van het taal-leesonderwijs die de school in schooljaar ’22-’23 heeft ingezet. Basis van de vernieuwde leespraktijk is het concept Rijke Taal. Samen met Thomas van den Berg en Madelon Pisters vertelt ze wat dat inhoudt en wat het brengt. Thomas, leerkracht van groep 7/8, is lid van de actiegroep Taal/lezen die de ontwikkeling mede aanstuurt en Madelon is als specialist kwaliteit betrokken bij de ontwikkeling van het taal-leesonderwijs op De Paperclip.**

Het eerste dat opvalt, is dat je in de school heel veel taal en boeken ziet – bijvoorbeeld een grote bibliotheek met een breed aanbod – en dat er in de klassen veel wordt gelezen, minimaal één uur per dag. In alle groepen leest de leerkracht elke dag een half uur voor en vanaf halverwege groep 3 lezen de kinderen ook dagelijks een half uur stil in een zelfgekozen boek.

## Leesmotivatie

De rijke taal-leesomgeving is tekenend voor de ontwikkeling die De Paperclip zo’n drie jaar geleden heeft ingezet. Belangrijkste inzet van de vernieuwing: het leesplezier en de leesmotivatie van kinderen vergroten, zodat ze meer en beter gaan lezen. De school vormde een actiegroep Taal/lezen, schakelde externe expertise in en intensiverde de samenwerking met de Stadkamer, de bibliotheek in Zwolle. De actiegroep bestaat uit drie leerkrachten, van elke bouw één, en de externe deskundige die de groep ondersteunt.

De aanleiding voor de innovatie was tweeledig. De leesmotivatie van leerlingen was onder de maat en het (methodegestuurde) leesonderwijs sloot niet goed aan bij de filosofie Reggio Emilia, waar De Paperclip haar onderwijs op baseert. Bovendien groeide de overtuiging dat lezen leuker, leerzamer en zinvoller is als je leest in een betekenisvolle context en dat je het leesonderwijs daarom moet verbinden met de andere taaldomeinen en met andere vakgebieden.

## Samenhangend geheel

Op basis van deze visie heeft de school het leesonderwijs geïntegreerd in projecten die elke 6 a 8 weken rond een bepaald thema schoolbreed worden uitgevoerd, vertelt Madelon. “Met ondersteuning van de Stadkamer zorgen we voor een rijk, gevarieerd leesaanbod, zodat de kinderen over het thema allerlei boeken en teksten lezen en zo hun kennis over dat thema verdiepen. Lezen in zo’n betekenisvolle context motiveert kinderen veel meer dan lezen over op zichzelf staande, willekeurige onderwerpen. Ook verbinden we lezen met luisteren, spreken en schrijven. Wij zien de taalvaardigheden als een samenhangend geheel. We nodigen kinderen daarom uit om ook over het thema te schrijven en bijvoorbeeld een presentatie te houden.”

De projecten worden door het team voorbereid en per bouw uitgewerkt. “We maken twee tekstsets per project”, vertelt Thomas. “Zo’n tekstset bestaat uit drie teksten over het thema die oplopen in moeilijkheidsgraad. Bij elke tekst zitten verwerkingsopdrachten waardoor alle taalvaardigheden aan bod komen en de kinderen de kennis op allerlei manieren verdiepen, bijvoorbeeld een gedicht

schrijven, een elfje maken of kennis samenvatten in je projectschrift. Ook voeren we leesgesprekken met de kinderen over de boeken en teksten die ze hebben gelezen.”

Vrijwel alle lees- en taalmethodes zijn afgeschaft. Alleen in de eerste helft van groep 3 werken leerkrachten nog met een methode, al gebruiken ze deze gaandeweg steeds meer als bron, vertelt Madelon. “Dat heeft onder meer te maken met het feit dat we het afgelopen jaar als team veel hebben geïnvesteerd in groep 1-2, zowel in het aanbieden van taal als in het zichtbaar maken van taal. De kleuters zien heel veel taal, er zijn veel boeken, er is een schrijfhoek en er worden letters aangeboden. Daardoor zijn veel kinderen al behoorlijk taalsterk als ze starten in groep 3; veel kinderen beheersen de letters bijvoorbeeld al goed. Daardoor kunnen leerkrachten van groep 3 de leesmethode steeds meer als bron gebruiken. We werken ernaartoe om ook deze methode los te laten.”

### Kerdoelendekkend

Het was voor leerkrachten best spannend om helemaal zonder de methodes te gaan werken. Die geven immers houvast én de garantie dat alle kerndoelen aan de orde komen. “We werken met de nieuwe conceptkerndoelen Nederlands, omdat deze goed aansluiten bij ons onderwijs”, vertelt Judith. “Natuurlijk willen we dat ons aanbod kerndoelendekkend is en onder andere daarom hebben we een externe deskundige ingeschakeld die ons ondersteunt bij dit proces. Zij is expert op het gebied van Rijke Taal, het concept dat wij hebben omarmd en dat de basis is van deze ontwikkeling. Zij verzorgt de scholing van het team, ondersteunt de actiegroep Taal/lezen en voert klassenbezoeken uit om de rode lijn in de gaten te houden en te kijken wat beter kan. Ze bespreekt haar bevindingen in de actiegroep, die vervolgens teambreed aan de slag gaat met de verbeterpunten. Ook vragen die op studiedagen naar voren komen worden op die manier opgepakt.”

“Om te bewaken dat alle kerndoelen aan de orde komen en om leerkrachten te ondersteunen, hebben we als actiegroep een ‘kerndoelen-checkdocument’ ontwikkeld”, vertelt Thomas. “Na elk project geven leerkrachten daarop aan welke kerndoelen aan de orde zijn gekomen. Het document gaat met de klas mee, zodat de doorgaande lijn is gewaarborgd en alle kerndoelen aan de orde komen. Ook werken we met kwaliteitskaarten, zodat alle collega’s goed worden meegenomen in het proces en de afspraken worden geborgd.”

### Meerjarige scholing

Ter versterking van de ontwikkeling volgt het team een meerjarige scholing, waarin leerkrachten zich de nieuwe manier van werken eigen maken en waarin alle aspecten van het concept Rijke Taal de revue passeren. Er is veel aandacht voor manieren om leesbegrip te verbinden met wereldoriëntatie-thema’s. “Naast begrijpend lezen, zijn ook de taaldomeinen schrijven en spreken in de scholing behandeld”, vertelt Thomas. “Volgend jaar gaan we aan de slag met spelling, dat is de enige taalvaardigheid die we nu nog middels een methode aanleren. We gaan onderzoeken hoe we ook spelling kunnen integreren in ons onderwijs. Nieuwe leerkrachten worden direct ondergedompeld in onze manier van werken.”

### Het werkt

De meest in het oog springende opbrengst van de nieuwe aanpak is het enthousiasme van de kinderen. “We zien dat het werkt”, vertelt Madelon. “Kinderen hebben veel plezier in lezen, ze zijn nieuwsgierig naar nieuwe boeken en ze willen graag veel lezen en hierover gesprekken voeren. Hierdoor verbeteren kinderen hun tekstbegrip en woordenschat. Het is lastig om de leesmotivatie te meten en in cijfers uit te drukken, maar het is heel duidelijk dat die sterk is toegenomen. Dat blijkt uit observaties van leerkrachten, maar ook uit de

vragenlijsten over leesmotivatie die de Stadkamer elk jaar in alle groepen afneemt.”

Het mooie is dat de toegenomen leesmotivatie en leesplezier inderdaad effect hebben op het leesniveau van de kinderen. De leerlingen zijn de afgelopen drie jaar veel beter gaan lezen, zo blijkt uit het leerlingvolgsysteem. “Alle leerlingen lezen op niveau 1F en het aantal leerlingen dat leest op 2F-niveau is enorm gestegen en ligt ver boven het landelijk gemiddelde”, vertelt Judith. “De kinderen lezen echt op een hoog niveau. Dat is te danken aan onze aanpak, het rijke leesaanbod en de doorgaande lijnen van groep 1 tot en met 8, maar ook aan het feit dat we hoge verwachtingen van onze leerlingen hebben.”

Natuurlijk zijn er ook kinderen die moeite hebben met lezen, vertelt Madelon. “Omdat de leesmotivatie dan onder druk staat, richten we ons daar in eerste instantie vooral op. De leesconsulent van de Stadkamer denkt ook mee over de vraag hoe we deze kinderen kunnen motiveren om te lezen. We bieden bijvoorbeeld luisterboeken aan. Als de leesmotivatie sterker wordt, gaan ze meer lezen en verbetert hun leesvaardigheid.”

## Durven

Ook leerkrachten zijn enthousiast. Ze vinden het belangrijk dat kinderen op een goed niveau leren lezen, luisteren, schrijven en spreken omdat dit van groot belang is voor hun toekomst. Thomas: “Ons leesonderwijs is leuk en uitdagend, ook voor leerkrachten. Zij worden er heel blij van omdat ze zien wat het met de kinderen en met de leesresultaten doet. In het begin waren er wel zorgen in het team, bijvoorbeeld over de vele tijd die leerkrachten aan lezen moesten gaan besteden. Ze zagen niet hoe ze een uur per dag voor lezen vrij zouden kunnen maken. Maar met wat schuiven en schrappen bleek dat dat prima is te doen, en nu is het heel gewoon en vanzelfsprekend dat er in elke klas dagelijks een uur wordt gelezen.”

Dat heeft onder meer te maken met het feit dat de visie door het team breed wordt gedragen, benadrukt Madelon. “Dit proces vergt lef, omdat je dingen los moet durven laten. Dan is het heel belangrijk dat je een duidelijke en gedragen visie hebt, zodat je allemaal weet hoe we werken en waarom dat belangrijk of nodig is. Wat daarbij erg heeft geholpen is de teamscholing. Daardoor spreken we dezelfde taal en werken we allemaal vanuit een duidelijke visie. Dat geeft houvast. Dankzij feit dat de visie zo sterk leeft in het team, kunnen we ook stappen nemen die best spannend zijn.”

## Wetenschappelijke reflectie De Paperclip

We hebben wetenschappers verbonden aan de Kennistafel Effectief Leesonderwijs gevraagd te reflecteren op de praktijkvoorbeelden. Wat herkennen zij vanuit de theorie en welke aanbevelingen hebben zij voor de scholen in de praktijkvoorbeelden én de lezer die aan de slag wil met het leesonderwijs op de eigen school? Deze wetenschappelijke reflectie is geschreven door Suzanne Bogaerds-Hazenberg, onderzoeker Effectief Leesonderwijs ([leesonderwijs.com](https://leesonderwijs.com) & Radboud Universiteit)

Bij De Paperclip staat samenhangend leesonderwijs in een betekenisvolle context centraal. Bij het lezen worden dwarsverbanden gelegd naar andere taaldomeinen en vakken om leerlingen betere én gemotiveerde lezers te maken. De school heeft de Reggio Emilia filosofie, de inzichten over effectief leesonderwijs en de Kerndoelen Nederlands samengesmeed tot een kansrijk curriculum.

Op De Paperclip springt het betekenisvol leesonderwijs meteen in het oog: kinderen lezen gevarieerde teksten binnen projecten waarbij de taalvaardigheden in samenhang aan bod komen. Onderzoek laat zien dat geïntegreerd lees- en schrijfonderwijs positieve effecten heeft op tekstbegrip, schrijfvaardigheid en kennisopbouw, ook bij leerlingen die moeite hebben met lezen (zie Graham et al., 2018). Daarnaast blijkt dat thematisch ingericht taalonderwijs aantoonbaar grotere opbrengsten oplevert voor leesvaardigheid en woordenschatdiepte (d.w.z. hoe goed begrijpt een leerling een woord), dan wanneer taalonderwijs los van de zaakvakken wordt ingevuld (Hwang et al., 2022).

Die koppeling voorziet bovendien in een functionele context die helpt om bij complexe vaardigheden, zoals begrijpend lezen, de transfer te bevorderen. Leerlingen moeten immers *allround* taalvaardige lezers worden: die teksten kunnen begrijpen, interpreteren, toepassen en vergelijken en niet slechts vaardig zijn in het beantwoorden van vragen bij een tekst. Daarin schoten veel lesmethodes begrijpend lezen tekort (Bogaerds-Hazenberg et al., 2022). Leerlingen moeten juist leren wanneer en hoe ze bepaalde leesstrategieën doelbewust en in samenhang kunnen benutten voor beter tekstbegrip, waarbij die strategieën niet als trucje of doel op zichzelf worden ingeoeft (zie ook Peng et al., 2023). Op De Paperclip laat men leerlingen vaak teksten lezen om erover te spreken of schrijven, wat *compre-action* wordt genoemd: teksten lezen om er actief iets mee te doen, in plaats van lezen voor louter begrip (*comprehension*) (Duke et al., 2021). Om ook leerlingen te laten groeien in meervoudig tekstbegrip, zou de school leerlingen vaker kunnen gaan uitdagen om uiteenlopende bronnen in de tekstsets onderling te vergelijken en beoordelen op inhoud en kwaliteit (van Moort et al., 2025). Ook kunnen de spreek- en schrijftaken gevarieerd worden: naast de conceptualiserende functie (kennisopbrengsten) en expressieve functie (creatieve opbrengsten), is het goed om ook dialogische gesprekken te voeren over mogelijke interpretaties bij kinderliteratuur (Murphy et al., 2009).

Mede dankzij een uitgebreid nascholingstraject, zijn leerkrachten nu veel meer eigenaar van het aanbod, waardoor bewuste afwegingen maken in de lessen (voor een handreiking: zie het [Kwaliteitskader Leermiddelen Taal](#)). Daarnaast houdt de school scherp zicht op de kwaliteit door het aanbod te monitoren (bijvoorbeeld via het kerndoelen overzicht, projectformats en kwaliteitskaarten) én door de leeropbrengsten

van leerlingen in beeld te brengen (bijv. via toetsen, leesgesprekjes, en presentaties tijdens de projecten). Zulke leesgesprekjes zijn naast evaluatiemiddel ook een waardevolle spreekkans voor leerlingen om niet alleen in een grote setting (bijv. de eindpresentatie) maar ook in kleinere settings te werken aan de luister- en spreekvaardigheid (Wurth et al., 2019). Juist voor zwakkere leerlingen is zo'n leesgesprek extra belangrijk: de leerkracht kan ze in zo'n gesprek stimuleren om dieper na te denken over hun eigen leesgedrag: uit onderzoeken weten we bijvoorbeeld dat juist zwakke lezers anders vaak weinig reflecteren en monitoren (Soto et al., 2023).

De school zorgt conform de Kerndoelen Nederlands voor een rijke taal- en leesomgeving: er zijn veel boeken, er wordt dagelijks veel gelezen of naar luisterboeken geluisterd, en er wordt in alle leerjaren uitgebreid voorgelezen. Onderzoek laat zien dat veel voorlezen de taalontwikkeling van kleuters positief beïnvloedt, zeker wanneer er interactie plaatsvindt bij de (voor)gelezen tekst (Vanparys et al., 2024), en daar plukt men op De Paperclip in de hogere leerjaren de vruchten van. Juist omdat schriftelijke taal qua grammatica en woordenschat inherent complexer is dan mondelinge taal, draagt veel (voor)lezen bij aan de groei woordenschat, grammaticaal inzicht, spelling, wereldkennis, technische leesvaardigheid en tekstbegrip (May et al., 2023) en de mondelinge taalvaardigheid (Montag & McDonald, 2015). De Paperclip zet ook regelmatig luisterboeken in om vooral ook bij zwakkere lezers de leesmotivatie te vergroten, iets wat ook vanuit onderzoek bevestigd wordt (Whittingham et al., 2013).

#### Bronnen

Bogaerds-Hazenberg, S.T.M., Evers-Vermeul, J., & van den Bergh, H.H. (2022). What textbooks offer and what teachers teach: an analysis of the Dutch reading comprehension curriculum. *Reading and Writing, 35*(7), 1497-1523.

Duke, N. K., Ward, A. E., & Pearson, P. D. (2021). The science of reading comprehension instruction. *The Reading Teacher, 74*(6), 663-672.

Graham, S., Liu, X., Aitken, A., Bartlett, B., Harris, K. R., & Holzapfel, J. (2018). Effectiveness of literacy programs balancing reading and writing instruction: A meta-analysis. *Reading Research Quarterly, 53*(3), 279-304.

Hwang, H., Cabell, S. Q., & Joyner, R. E. (2022). Effects of integrated literacy and content-area instruction on vocabulary and comprehension in the elementary years: A meta-analysis. *Scientific Studies of Reading, 26*(3), 223-249.

May, H., Strong, J. Z., & Walpole, S. (2023). The effects of bookworms literacy curriculum on student achievement in grades 2-5. *Scientific Studies of Reading, 28*(3), 321-344.

Montag, J. L., & MacDonald, M. C. (2015). Text exposure predicts spoken production of complex sentences in 8-and 12-year-old children and adults. *Journal of Experimental Psychology: General, 144*(2), 447.

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

Peng, P., Wang, W., Filderman, M. J., Zhang, W., & Lin, L. (2024). The active ingredient in reading comprehension strategy intervention for struggling readers: A Bayesian network meta-analysis. *Review of Educational Research, 94*(2), 228-267.

Soto, C., Gutierrez de Blume, A.P., Rebolledo, V. (2023). Metacognitive monitoring skills of reading comprehension and writing between proficient and poor readers. *Metacognition and Learning, 18*(1), 113-134. <https://doi.org/10.1007/s11409-022-09317-8>

van Moort, M. L., de Bruïne, A., & van den Broek, P. (2025). Reading Comprehension in an Online World: Challenges, Opportunities, and Implications for Education. *The Reading Teacher, e70006*.

Vanparys, S., Debeer, D., & Van Keer, H. (2024). What's the Difference? Interactive Book Reading With At-Risk and Not-At-Risk 1st-and 2nd-Graders. *Journal of Research in Childhood Education, 38*(2), 295-316.

Whittingham, J., Huffman, S., Christensen, R., & McAllister, T. (2013). Use of Audiobooks in a School Library and Positive Effects of Struggling Readers' Participation in a Library-Sponsored Audiobook Club. *School library research, 16*.

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