



“Leerlingen raken betrokken, nieuwsgierig, en vooral enthousiast”

Basisschool Vuurvogel

Veel lezen, graag lezen, beter lezen

Leerlingen zijn intrinsiek gemotiveerd om te lezen, omdat ze lezen leuk vinden, het goed kunnen en omdat ze hun kennis willen uitbreiden. Dat is vrij vertaald de inzet van het taal/leesbeleid van basisschool Vuurvogel in Bergschenhoek. Nicolette Dronkers, directeur en taal/leescoördinator van de school, vertelt op welke manieren de school eraan werkt om dit doel te bereiken. “Dat de leerlingen met veel plezier lezen, maakt de kans groter dat het gemotiveerde lezers blijven.”

Toen Nicolette een kleine tien jaar geleden als leerkracht/leesspecialist van basisschool Vuurvogel de master Educational Needs volgde, werd het haar steeds duidelijker: het taal/leesonderwijs van haar school was vanuit wetenschappelijk perspectief bekeken niet effectief. “De wetenschappelijke kennis die ik tijdens deze studie opdeed, zette me aan het denken over onze eigen praktijk. Samen met Annemieke van Boxem, adviseur taalvaardigheid jongeren bij de centrale bibliotheek Rotterdam, die ook leerlingen op onze school had, hebben we toen een verandering in gang gezet. We hebben met het team een visie geformuleerd en een plan gemaakt om ons taal/leesonderwijs stap voor stap te verbeteren. Toen ik in 2020 schoolleider werd, hebben we dat proces wat versneld.”

Contextrijk en betekenisvol

De eerste interventie was eenvoudig, maar veelbetekend: alle boeken uit de schoolbibliotheek werden ontdaan van de AVI-niveaus. Nicolette: “Als we leerlingen willen stimuleren om te lezen, moeten ze kunnen lezen wat ze willen lezen, wat ze leuk of interessant vinden, en moeten we ze dus niet beperken, bijvoorbeeld omdat boeken ‘te moeilijk’ zijn. We zijn toen ook begonnen met het opbouwen van een aantrekkelijke bibliotheek met actuele boeken, zowel jeugdliteratuur als non-fictie.”

Als opmaat naar de afschaffing van de voortgezet-technisch-leesmethode zijn leerkrachten eerst gestopt met woordenrijtjes oefenen, zoals de methode voorschreef en zijn ze meer aandacht gaan besteden aan boek- en leespromotie. Vervolgens is de methode voor voortgezet technisch lezen de deur uitgegaan, vertelt Nicolette. “Na ongeveer een jaar zijn we ook gestopt met de methode voor begrijpend lezen en tot slot met de taalmethode.”

Omdat het in de visie van de school van groot belang is dat lezen en taalleren contextrijk en betekenisvol zijn, is het essentieel dat de school projectmatig werkt. De vakken, dus ook taal en lezen, staan niet apart op het rooster, maar komen in het kader van de projecten geïntegreerd aan bod. Nicolette: “Daarnaast werken we met een leerlijn lezen en schrijven die thematisch is opgebouwd en uitgaat van leesplezier, creativiteit, betekenisvol en functioneel taalgebruik. Leerlingen lezen doelgericht, in een duidelijke context en lezen is altijd betekenisvol.”

Fragment van de visie op taal/lezen

We willen af van de gedachte dat leren het onthouden is van losse, door de leerkracht aangeboden feiten. Kennis die samenhangend en betekenisvol is leidt tot dieper inzicht. Uitgangspunt is dat leerkrachten deze kennis niet verdelen in vele kleine stukjes en die vervolgens uitleggen. Door projectmatig te werken en door de inzet van een leerlijn voor lezen en schrijven worden verbindingen gelegd tussen de diverse vakgebieden. De leerlingen brengen informatie uit teksten in verband met datgene wat zij al weten. De teksten worden gelezen met een leesdoel waardoor lezen voor de leerlingen betekenisvol is.

Heel veel lezen

Kenmerkend voor het taal/leesonderwijs op basisschool Vuurvogel is dat leerlingen heel veel lezen. Het eerste kwartier van elke schooldag lezen alle leerlingen en leerkrachten in een zelfgekozen boek, vertelt Nicolette. “Omdat het leesplezier voorop staat, kiezen de leerlingen altijd zelf wat ze gaan lezen. Maar we willen natuurlijk wel dat leerlingen verder komen in hun ontwikkeling. Daarom reiken we ze ook wel eens boeken aan. Ook stimuleren we leerlingen om elkaar boekentips te geven.”

Later op de ochtend is er een uur voor taal/lezen ingeroosterd. “In dat uur leest de leerkracht onder andere voor uit een literair kinderboek”, vertelt Nicolette. “Het gesprek daarover – individueel en in de groep – is heel belangrijk. De leerlijn geeft daarvoor verdiepende en prikkelende vragen, vaak gebaseerd op de taxonomie van Bloom. Ook reikt de leerlijn aanvullende rijke teksten aan. De boeken en teksten die leerlingen lezen staan in het teken van het thema. Dit zijn altijd brede thema’s, bijvoorbeeld ‘omgaan met de natuur’, zodat de leerlingen inhoudelijk veel kanten op kunnen.”

Meesterproef

In de leerlijn zijn lezen en schrijven nauw verbonden. Leerlingen worden gestimuleerd om te schrijven naar aanleiding van wat ze hebben gelezen en werken elke themaperiode (van zes weken) aan een zogenoemde ‘meesterproef’. “Dat zijn zeer gevarieerde leuke, doelgerichte schrijfp opdrachten”, vertelt Nicolette. “In de bovenbouw moesten de leerlingen in het kader van het thema kunst en cultuur bijvoorbeeld een tekst schrijven voor een audiotour door een museum.”

Naast de meesterproef, schrijven de leerlingen ook in andere contexten over wat ze hebben gelezen en geleerd. Ze hebben een schriftje waarin ze aantekeningen maken en er is in elke klas een kennismuur waarop woorden en kennis over het thema worden opgeschreven. “De leerlingen krijgen doelgerichte instructies die hen stimuleren om te schrijven naar aanleiding van een tekst”, zegt Nicolette. “Het schrijven ondersteunt hier het leesbegrip en is altijd betekenisvol. We zien dat dit werkt: leerlingen raken betrokken, nieuwsgierig, en vooral enthousiast over boeken en teksten over het thema.”

Kansen benutten

Met het vernieuwde taal/leesonderwijs is ook de rol van de leerkracht ingrijpend veranderd. Het was wel even wennen om veel minder methodes te gebruiken en het taal/leesonderwijs te integreren in de projecten, vertelt Nicolette. “Dat betekent dat leerkrachten gedurende de hele dag kansen moeten benutten om in verschillende betekenisvolle contexten aandacht te besteden aan taal. Ze moeten zelf meer nadenken over de inhoud van hun lessen, kansen zien en grijpen, nadenken over de vraag waarom je juist dit boek gaat voorlezen en over het gesprek dat je daarover gaat voeren. Er wordt echt meer van leerkrachten gevraagd.”

Daarom is er in het begin van het verandertraject veel aandacht besteed aan de visie die ten grondslag ligt aan de aanpak: waarom doen we dit? Wat is het doel? Er zijn themabijeenkomsten georganiseerd en er is in teamvergaderingen en studiedagen aandacht aan besteed.

In het begin werd er nog wel eens gemopperd omdat leerkrachten meer moeten doen dan ze gewend waren, vertelt Nicolette. “Het is mooi om te zien dat dit gaandeweg is verstomd en dat het mopperen inmiddels is omgeslagen in enthousiasme. Niet alleen doordat leerkrachten zien dat de leerlingen groeien, maar ook omdat leerkrachten het eigenlijk heel leuk vinden dat ze, in plaats van slaafs methodes te volgen, het taal/leesonderwijs meer zelf vorm en inhoud kunnen geven, zelf meer keuzes kunnen maken en meer de regie hebben. Ook is het heel motiverend dat de nieuwe concept kerndoelen en bijvoorbeeld de onlangs gelanceerde kwaliteitswaaier voor effectief leesonderwijs naadloos aansluiten bij wat wij doen. Leerkrachten ontdekken: dit doen wij allemaal al! Dat geeft veel energie.”

Feedback en reflectie

Op de AVI-toetsen scoren de leerlingen de laatste jaren boven het landelijk gemiddelde. Gezien de leerlingenpopulatie van de school is dat iets om trots op te zijn, vindt Nicolette. “Naast de AVI-toetsen nemen we geen andere leestoetsen af. Wel bewaren de leerlingen hun schrijfproducten in een portfolio, observeren we de leerlingen, geven we de leerlingen feedback en stimuleren we ze om te reflecteren op hun ontwikkeling. Reflectie is heel waardevol, omdat leerlingen daardoor inzicht krijgen in de manier waarop ze leren en wat daarvan het resultaat is. Ook versterkt het hun autonomie.”

Misschien wel het belangrijkste vindt Nicolette dat de leesmotivatie van de leerlingen enorm is toegenomen, dat ze met veel meer plezier lezen dan voorheen. “Dat komt doordat ze meer lezen, doordat ze boeken lezen die ze leuk vinden, maar ook doordat de leerkrachten zélf meer lezen. Een leerkracht die zelf boeken kent, kan leerlingen beter stimuleren en kan ook een rijker gesprek voeren over die boeken. Leerkrachten stimuleren elkaar ook: ze wisselen boeken met elkaar uit en ze hebben bijvoorbeeld een boeken-app-groep waar ze elkaar tips geven. Er is in het team en in de school een hele positieve sfeer ontstaan rond boeken en lezen. We houden hier ook rekening mee in ons aannamebeleid. We zoeken leerkrachten die graag kinderboeken lezen en het fijn vinden om zelf keuzes te maken.”

Wetenschappelijke reflectie OBS de Vuurvogel

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 & Radboud Universiteit)’

Het meest opvallend bij de aanpak op OBS de Vuurvogel is de nauwe verwevenheid van het lees- en schrijfonderwijs. Dat er een grote win-win is bij het betekenisvol verweven van deze twee vaardigheden staat in wetenschappelijk opzicht buiten kijf: uit meta-analyses blijkt enerzijds dat het besteden van veel tijd en aandacht aan goed schrijfonderwijs ervoor zorgt dat leerlingen beter gaan lezen (Graham & Hebert, 2011) en ook andersom, dat goede leesinterventies ervoor kunnen zorgen dat leerlingen ook weer beter gaan schrijven - met effecten die ook op de lange termijn overeind blijven (Graham et al., 2018).

Ten diepste dienen schrijven en lezen hetzelfde doel: het draait om schriftelijke communicatie tussen een schrijver en een lezer waarbij het gaat om ‘begrijpen en begrepen worden’ (Rijlaarsdam, 2024). In gecombineerd lees- en schrijfonderwijs leren leerlingen bij het leesonderwijs goed nadenken over het doel van de schrijver, en bij het schrijfonderwijs over de behoefte van de lezer. Goede taaltaken zijn daarbij een essentiële voorwaarde. De genoemde meesterproef op OBS de Vuurvogel vormt een mooi voorbeeld: als je een tekst moet schrijven voor een audiotour door een museum, moet je je goed kunnen verplaatsen in de kennis die een potentiële bezoeker al heeft

en mogelijk interessant vindt, en beslissen welke informatie uit de gelezen teksten bruikbaar is om te verwerken.

Ook geldt voor zowel lezen als schrijven dat er over inhoud gelezen of geschreven wordt: de rol van achtergrondkennis over een onderwerp is voor schrijven én lezen cruciaal om tot een goed schrijfproduct en/of tot diep tekstbegrip te komen (McCarthy & McNamara, 2021; Shanahan, 2016). Het gaat daarbij niet zozeer over de hoeveelheid kennis die een leerling (al) heeft over een onderwerp, maar vooral ook om de kwaliteit van die kennis: hoe accuraat en samenhangend is de voorkennis van een leerling over een onderwerp? (McCarthy & McNamara, 2021) Dat past bij de visie van OBS de Vuurvogel waarin samenhang in kennis voorop staat, in plaats van losse feitjes. Om die reden werkt men op OBS de Vuurvogel projectmatig, vanuit thema’s waarbinnen rijke teksten worden aangeboden en dwarsverbanden worden gelegd met andere vakken.

Werken aan taalvaardigheid in een kennisrijke, thematische context heeft grotere effecten op leesvaardigheid en (thematische) woordenschatverwerving dan onderwijs waarin taal- en zaakvakonderwijs gescheiden worden aangeboden (Hwang et al., 2021). Schrijven over vakinhoud helpt leerlingen bovendien om de geleerde vakinhoud beter te onthouden (Graham et al., 2020), zeker wanneer de schrijftaken niet te beperkt zijn. De effecten van schrijfactiviteiten op tekstbegrip zijn wat kleiner voor het (kort) schriftelijk beantwoorden van vragen bij een tekst, maar blijken groter wanneer leerlingen worden uitgedaagd om bijvoorbeeld aantekeningen te maken in een *graphic organizer*, informatie uit één of meer gelezen teksten samenvatten, of ‘verdiepend doorschrijven’ als reactie op een gelezen tekst (Graham & Hebert, 2011). Op OBS de Vuurvogel zie je dan ook dat leerlingen niet alleen aantekeningen

maken, maar dat er ook met een kennismuur en met verdiepende schrijfopdrachten (bijv. meesterproef) aan de slag wordt gegaan.

Naast de waardevolle integratie tussen lezen, schrijven en vakinhoud, toont de school hoe de leescultuur op allerlei lagen wordt uitgedragen. Uit onderzoek blijkt dat leraren die zelf regelmatig kinder- en jeugdliteratuur lezen, in het algemeen actievere leesbevorderaars zijn dan leraren die dat niet doen (McKool & Gespass, 2009). Via begeleide boekkeuze en boekpromotie vormen leerkrachten namelijk een belangrijke katalysator om het ‘vrij lezen’ van boeken zo effectief mogelijk te maken (vgl. Merke et al., 2023). Ook het voorlezen van kinderliteratuur vormt, zeker ook in combinatie met gesprekken, in potentie een waardevol instrument om de taalvaardigheid van leerlingen te vergroten én om het leesplezier te versterken, mits de leerkracht daarbij een echte dialoog weet te faciliteren (vgl. Murphy et al., 2009; Torppa et al., 2020).

Mogelijk kan de school zulke gesprekken soms ook in kleinere groepjes voeren als extra middel om de leesontwikkeling van leerlingen te volgen, omdat dit nu nog sterk leunt op AVI, schrijfproducten en zelfreflectie door de leerlingen. Uit onderzoeken weten we bijvoorbeeld dat juist leerlingen die zwak zijn in lezen en/of schrijven, vaak weinig reflecteren en monitoren (Soto et al., 2023). In een uitgebreid leesgesprek kan deze reflectie met meer sturing en handvatten gebeuren, eventueel aangevuld met expliciete vragen naar de leesaanpak en leesmotivatie van leerlingen.

Bronnen

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

Graham, S., Kiuvara, S. A., & MacKay, M. (2020). The effects of writing on learning in science, social studies, and mathematics: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 90(2), 179-226.

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.

McCarthy, K. S., & McNamara, D. S. (2021). The multidimensional knowledge in text comprehension framework. *Educational Psychologist*, 56(3), 196-214.

McKool, S. S., & Gespass, S. (2009). Does Johnny’s reading teacher love to read? How teachers’ personal reading habits affect instructional practices. *Literacy Research and Instruction*, 48(3), 264-276.

Merke, S., Ganushchak, L., & Steensel, R. van (2024). Effects of additions to independent silent reading on students’ reading proficiency, motivation, and behavior: Results of a meta-analysis. *Educational Research Review*, 42, 1-23.

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.

Rijlaarsdam, G. C. W. (2024). *Begrijpen en begrepen worden: De essentie van het leerplan taal*. (2 ed.) Levende Talen Nederlands. <https://didactieknederlands.nl/2023/12/begrijpen-enbegrepen-worden/>

Shanahan, T. (2016). Relationships between reading and writing development. In C. A. MacArthur, S. Graham, & T. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 194-207). Guilford.

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>

Torppa, M., Niemi, P., Vasalampi, K., Lerkkanen, M. K., Tolvanen, A., & Poikkeus, A. M. (2020). Leisure reading (but not any kind) and reading comprehension support each other: A longitudinal study across grades 1 and 9. *Child development*, 91(3), 876- 900.