

MAGAZINE

VOOR PEDAGOGISCHE PROFESSIONALS KIND EN EDUCATIE

HOGESCHOOL KPZ

VEERKRACHT

NUMMER
02
JULI 2025



THEMANUMMER
**LECTORAAT
TAAL &
ONTWIKKELING**

INHOUD



Lezen en laten lezen

Een ontwerponderzoek naar de versterking van leraren als leesbevorderaars



10

DE HANDEN OPEEN EN INEEN VOOR LEZEN EN LATEN LEZEN

CLAIRE GORIOT, MARLOES SCHRIJVERS EN WENCKJE JONGSTRA



34

TEKSTLOZE PRENTENBOEKEN OP SCHOOL EN THUIS

LOTTE MENSINK EN AGNES VAN DER BEEK



22

KANSRIJK COACHEN

ANNEMARIE REGELING, IRIS VAN TELLINGEN EN MARITH SCHOTPOORT



42

KANSRIJK IN INTERACTIE VOOR SCHOOL-SUCCES

AGNES VAN DER BEEK

EN VERDER

Taal in de aanvoedersrol bij brede ontwikkeling
04

Kansen voor burgerschaps-onderwijs
14

Te jong om te lezen? Echt niet!
18

Kennis- en Innovatie-centrum
21

'Ga maar lezen' - maar hoe dan?
28

De Taalunie voor taalonderwijs
30

Een gevoelig en kwetsbaar kunststuk
32

Over schrijfonderwijs gesproken
38

Portret Belinda Terlouw
ACHTERZIJDE



BESTE LEZER,

Aan mij de eer om als gastredacteur van dit speciale nummer het voorwoord tot je te richten. Dit nummer markeert een bijzonder moment. Op 2 juli vindt mijn installatie als lector Taal & Ontwikkeling aan Hogeschool KPZ plaats; een lectoraat dat geworteld is in de rijke traditie van Hogeschool KPZ, waarin taal en menselijke groei volop de ruimte krijgen. Met het lectoraat Taal & Ontwikkeling bouwen we voort op het werk van o.a. emeritus lector Ietje Pauw. In ons lectoraat richten we ons op het versterken van de taalcompetenties in samenhang met de bredere ontwikkeling van kinderen en de leefomgeving.

Taalontwikkeling kan niet losgezongen zijn van kennisontwikkeling, persoonlijke ontwikkeling en maatschappelijke ontwikkeling. Hoe invloedrijk is de professional die stenen verlegt in de sterke stroming van het beginnende leven? Taalbewuste professionals zijn cruciaal voor ontwikkeling in opvoeding en onderwijs. Taalbewust bouwen aan totaalontwikkeling kent weliswaar ingrediënten, maar er is geen kant en klaar recept voor. In wezen wordt er steeds ter plekke met de doelgroep op een bepaald moment in de tijd, in de maatschappij, aan ontwikkeling gewerkt. We kijken daarom naar wat er in de randvoorwaarden nodig is om professionals optimaal te ondersteunen in hun complexe, maar boeiende opdracht.

Het lectoraat is ingebed in het bredere Kennis- en Innovatiecentrum van Hogeschool KPZ, dat zich inzet voor de kansrijke ontwikkeling van alle kinderen en jongeren. Binnen onze vier onderzoekslijnen: Taal & Ontwikkeling, Rekenen-wiskunde, Interprofessioneel samenwerken en Differentiëren, werken we daarom samen met de praktijk aan vraagstukken die ertoe doen. We doen dit via praktijkgericht onderzoek, gericht op duurzame verbetering van zowel de beroepspraktijk als de opleidingen die daarop voorbereiden.

In dit speciale nummer van *Veerkracht* presenteren we graag onze inzichten, ambities en inspiratiebronnen. Met speciale dank aan onze samenwerkingspartner Taalunie, die in dit nummer waardevolle producten voor praktijkprofessionals deelt. We nodigen je uit om samen met ons te werken aan kansrijke ontwikkeling en een krachtige taalomgeving voor ieder kind. Taal voor elkaar!

In een interview heb ik Véronique Damoiseaux, eindredacteur van *Veerkracht*, alvast een voorproefje gegeven van de inaugurele rede.

Veel leesplezier!

Wenckje Jongstra, lector Taal & Ontwikkeling
Gastredacteur

TIP DE REDACTIE.

Heeft u suggesties of opmerkingen? Laat het ons weten en mail naar veerkracht@kpz.nl

TAAL IN DE AANVOERDERSROL BIJ BREDE ONTWIKKELING INAUGURATIE VAN HET NIEUWE LECTORAAT TAAL & ONTWIKKELING

INTERVIEW MET DE NIEUWE
LECTOR, WENCKJE JONGSTRA

Gefeliciteerd met de officiële benoeming tot lector aan de Hogeschool KPZ. Het lectoraat heeft de titel Taal & Ontwikkeling en je lectorale rede heeft als titel ‘Taal voor elkaar. Taalbewust bouwen aan totaalontwikkeling’. Waar richt het lectoraat zich op?

Dank voor de felicitaties. Het lectoraat doet samen met de doelgroep praktijkgericht onderzoek naar hoe (aankomend) professionals gezamenlijk de taalcompetenties van opgroeiende kinderen kunnen bevorderen in samenhang met groei in de andere leer- en ontwikkelgebieden. We onderzoeken wat hierbij de randvoorwaarden zijn, zodat we (aankomend) professionals in onderwijs en opvoeding handvatten kunnen bieden om in de omgang met kinderen bewust aan te sturen op het gebruik van taal om de wereld om hen heen te begrijpen, zich uit te drukken en verbinding te zoeken met anderen. In het lectoraat doen we dat door middel van praktijkgericht onderzoek in en met het werkveld: dat levert tools op om te bewust te werken aan taalontwikkeling bij kinderen en jongeren.

Er lijkt een wat enge opvatting van taalvaardigheid te zijn: taalnormen spelen nu een grote rol bij taalontwikkeling op school, terwijl je juist taalvaardiger wordt als je taal in het onderwijs functioneler en meer betekenisvol aanbiedt en inzet op dieper begrip: de basisvaardigheden taal worden eigenlijk goed gestimuleerd als je zorgt voor rijke taal- en leesomgevingen in alle leergebieden en taalontwikkelen handelt.

Basisvaardigheden en brede ontwikkeling gaan hand in hand: taal als denkinstrument: met elkaar op basis van rijke bronnen nadenken over hoe we naar iets kijken, inzichten opdoen, maar ook elkaar leren begrijpen en leren inzien hoe taal kan sturen, kan roeren, kan verwarren, en vooral hoe taal kan verbinden.

Wat moeten kinderen dan precies leren als het gaat om taal?

Taal is niet alleen een middel om te communiceren, maar ook om perspectieven te begrijpen, kritisch en creatief te denken, en hiermee betekenis te geven aan de wereld. Taal in opvoeding en onderwijs zou gericht moeten zijn op de bredere ontwikkeling, totaalontwikkeling noem ik het, waarbij taalcompetenties bevorderd worden in samenhang met de andere kerndoelen, met persoonsvorming, inclusief het aanleren van competenties die nodig zijn om maatschappelijke doelen te bereiken. Bij het laatste gaat het erom dat kinderen leren om samen kennis te construeren, samen te werken en te leven in een pluriforme wereld, en leren vanuit collectieve actie zorg te dragen voor het welzijn van mens en aarde.

En als we dat van kinderen vragen, vragen we dat ook van de professionals die met hen werken én op de opleiders van die professionals. Een deel van lectoraat richt daarom ook op het gebruik van professionele taal.



Wenckje Jongstra en Véronique Damoiseaux

En wat betekent het dan om taalbewust te bouwen?

In eerste instantie het bewustzijn dat taal de hele dag door een rol speelt: we hebben te maken met leer- en ontwikkelgebieden, waar bijvoorbeeld de zaakvakken, burgerschapsvorming, maar ook sociaal-emotionele ontwikkeling onder vallen en bij al die gebieden hoort een eigen, specifieke taal. Ten tweede is het van belang om kinderen veel nieuwe perspectieven te bieden, zodat ze kennis van de wereld opdoen, maar ook van elkaar en van zichzelf. Dit alles doe je door kinderen onder te dompelen in en te confronteren met vele rijke, informatieve en verhalende (digitale) bronnen. Ten derde is het van belang om actief met deze perspectieven aan de slag te gaan door hierover kwaliteitsvolle interacties aan te gaan. Het vraagt van professionals dat ze een positief talenklimaat creëren, hun eigen taalgebruik bewust afstemmen op leerlingen en leerlingen taalruimte bieden voor denkprocessen en hierbij taalsteun geven, maar ook hen ondersteunen bij het doorgronden van geschreven en gesproken taal door expliciet verschillende taalperspectieven aan te reiken en deze te verkennen. Samen met kinderen reflecteren op de taalvormen, taalstructuur en de functie van taal in relatie tot de betekenis, dat is belangrijk: nadenken over de inhoud van die bronnen

en nadenken over de manier waarop die boodschap wordt gebracht. Het voeren van dialogische gesprekken is noodzakelijk om die perspectieven te verkennen. In deze beredeneerde pedagogisch-didactische aanpak worden leerlingen ondersteund om een soort taalantenne te ontwikkelen, waarbij je bewust bent van de kracht van taal en een gevoeligheid ontwikkelt voor taal. Uiteraard benut je hierbij ook alle talen die er zijn.

Bronnen, zoals jeugdliteratuur, zowel fictie als informatieve teksten, het jeugdjournaal en krantenartikelen helpen om perspectieven aan te reiken om naar je omgeving te kijken. Door over die bronnen in gesprek te gaan, op school en thuis, en over de vakken heen, helpen we kinderen zich daartoe te verhouden en gezamenlijk betekenis te geven aan het leven zoals dat zich aan hen voordoet. We moeten ons realiseren dat we in de samenleving te maken met hardnekkige ongelijkheid en er is een roep om meer sociale cohesie. Taal is verweven met die ongelijkheid. Er zijn al vroeg grote verschillen in taalvaardigheid tussen jonge kinderen zichtbaar die je mede kunt verklaren vanuit die ongelijkheid. Niet iedereen heeft toegang tot dezelfde hulpbronnen en mensen leven steeds meer in hun eigen bubbel.

Daarom is taal in opvoeding en onderwijs vooral ook een maatschappelijke opdracht: waarin we kinderen leren denken vanuit het collectieve belang en we ze leren om taal hierbij vooral als kracht benutten: Taal voor elkaar; samen leren denken, samen leren weten, samen leren doen, samen leren zijn, zoals tegenwoordig meer en meer geopperd wordt door organisaties als UNESCO. We hebben elkaar nodig om samen te leven en om gezamenlijk problemen aan te pakken.

Dit vraagt in eerste instantie om taalbewustzijn bij leraren, dat bestaat uit taalkennis en inzicht in taalverwerving, maar ook uit pedagogisch-didactische vaardigheden in het benutten van taal, en ook uit reflectie op het eigen taalgebruik.

En waarover zouden die gesprekken moeten gaan?

Het gezamenlijk bespreken van sociaal-morele dilemma's in verhalen helpt kinderen bijvoorbeeld om zich te verhouden tot zichzelf en anderen in een diverse samenleving. Maar ook gesprekken over de verschillende perspectieven die er aan onderwerpen vastzitten. Neem een onderwerp als de griepgolf. Hier kun je vanuit vele waardevolle inhoud uit verschillende kerndoelen over leren. Thematisch onderwijs leent zich goed om onderwerpen vanuit verschillende vakdisciplines te leren analyseren. Op Hogeschool KPZ zijn we jaren geleden al begonnen met het lezen van verschillende bronnen, schurende en naburige teksten. Als je met twee kinderen twee teksten leest en je voert daarover een goed gesprek, heb je eigenlijk vijf perspectieven: je interpreteert beide bronnen en door het gesprek construeer je een nieuwe interpretatie. Wil je een bron goed kunnen interpreteren, dan zul je ook aandacht moeten besteden aan de toon, de woordkeuze, de manier waarop die boodschap wordt gebracht.

Je hebt het over een taalantenne en taalgevoel. Wat heb je zelf met taal, waar ligt jouw eigen passie?

Ik ben zeker geen taalpurist. Taal moet niet uitsluiten maar juist uitnodigen tot leren en voelen, en soms ook tot actie. Ik kan echt genieten van taal. Een ogenschijnlijk simpel woord als 'aarde', bijvoorbeeld. Aarde is zo'n mooi woord, er zit veel geur aan. 'Aarden' is ervan afgeleid. Prachtig toch, hoe je thuis voelen dan wordt uitgedrukt. Wortelschieten is dan natuurlijk helemaal mooi. Wat is het verschil tussen aarde en wereld? Mooie filosofische vragen om met kinderen over in gesprek te gaan. Dat soort vragen is ook zo anders dan je bezighouden met de normen

rondom taal, over wat goed of fout is. Wij zijn ook wel bijzonder als mens, de taal die we kunnen gebruiken om ons uit te drukken; dieren kunnen zich ook subtieler uitdrukken dan we wellicht denken, kunnen ook heel genuanceerd gevoelens ervaren, maar het reflecteren op taal, dat is wel iets heel typisch voor mensen. Dat boeit me erg. En al heel lang ook. In mijn studie interesseerde taalkunde me: dat we een aangeboren taalsysteem zouden hebben, dat fascineerde met toen al.

Maar nu, zoveel jaren later, vind ik het vooral ook interessant hoe taal werkt en hoe we deze inzichten in de ontwikkeling van kinderen kunnen benutten, bijvoorbeeld hoe taal werkt in machtsstructuur. Sommige kinderen zijn heel gevoelig voor taal waar macht in door klinkt. Je ziet ook in politiek hoe belangrijk taal is, wat het gewicht kan zijn van woorden. Hoe stemmen we af op elkaar of juist niet, wat is het effect van ons taalgebruik, van de toon. En dan heb je ook nog de ontwikkelingen met AI. Wat gaan die ons brengen in het optimaliseren van kansen voor kinderen?

Kansengelijkheid, diversiteit en een inclusieve leeromgeving zijn belangrijke thema's voor het lectoraat. Hogeschool KPZ heeft de emancipatorische en pedagogische opdracht om professionals in het educatieve veld op te leiden met een krachtige identiteit, met oog voor de ander en de ontwikkeling van de ander. Hoe sluiten de lectoraatthema's daarop aan?

Er zijn zoals gezegd grote verschillen tussen kinderen; hun achtergrond, wel of niet opgegroeid met de Nederlandse taal, voorlezen of juist niet, veel boeken thuis, veel stress door armoede terwijl andere gezinnen veel minder zorgen hebben. In je groep zit die maatschappij ook. Verschillen in taalvaardigheden zijn vaak terug te voeren naar die factoren. Dan kun je je de vraag stellen hoe je die omgeving kunt voeden met hulpbronnen zodat je compenseert voor die kansongelijkheid. Door boeken naar de thuisomgeving te brengen, boekgifting, vergroot je de kans om in de thuisomgeving al vroeg met boeken in aanraking te komen. Juist boeken die de thuistaal ruimte geven, werken dan positief; de thuistalen van kinderen waarderen en inzetten in de school, meer inclusief denken en handelen is belangrijk, ook voor de identiteitsontwikkeling.

Je ziet het kind in zijn totaliteit, het mag er zijn en wordt gewaardeerd. Maar ook door sectoroverstijgend samen te werken, bijvoorbeeld met welzijn en de kinderopvang. Dat is een uitermate complexe opdracht overigens.

Hoe ondersteunt het lectoraat (aankomende) professionals daarbij?

We sluiten daarop aan met verschillende projecten. 'Lezen en laten lezen' bijvoorbeeld zet in op het ontwikkelen van leesbevorderende competenties en een goede leescultuur. Daar hadden we vanuit een eerder project een tool voor ontwikkeld, waarmee scholen de diverse aspecten van de leescultuur in beeld kunnen brengen. Dat gaat verder dan het lezen van boeken op papier, het gaat ook over andere bronnen: digitaal lezen, podcasts, beelden die je iets vertellen en die je moet leren lezen. En het gaat niet alleen over de professional in de klas, en in hoeverre die als leesbevorderaar optreedt, maar ook over taalbeleid dat terug te zien is in de school en over samenwerken met bijvoorbeeld de bibliotheek en met ouders.

Inmiddels heeft dat project zijn weg gevonden naar de opleidingen: we bevragen studenten op hun rol als leesbevorderaar en studenten deeltijd die kiezen voor een specialisatie in Leescultuur onderzoeken de leescultuur op de school waar ze hun LIO doen alvorens zich voor hun thesis te verdiepen in een specifiek aspect. Om leraren in het veld te ondersteunen in hun rol als leesbevorderaar, werken we samen met externe partners. Lezen is ook een pedagogische opdracht: het juiste boek of een goed gesprek over teksten helpt kinderen meer grip te krijgen op zichzelf en belangrijke onderwerpen die spelen in hun leven. Daarom is het zo belangrijk dat professionals rijke teksten inzetten. In opdracht van Taalunie hebben mijn collega Boukje Bruins en ik samen met Vlaamse partners educatief materiaal ontwikkeld bij de website rijketeksten.org van Taalunie. Scholen en kinderopvangorganisaties kunnen deze materialen benutten bij professionalisering.

Het werken met schurende en naburige teksten, dat ik eerder noemde, valt onder de themalijn Meervoudige Perspectieven. Hugo van den Ende en ik zijn daar jaren geleden mee begonnen en het was ons eerste project met basisscholen, met een financiële bijdrage van Stichting Lezen, en het werd destijds ook echt een thema in team taal. Alle collega's, ook bij de vakken wereldgericht onderwijs, hebben daar mooie bijdragen aan geleverd en het heeft zo ook een belangrijke plek gekregen in de

pabo-bachelor: alle studenten maken daar kennis mee. En ook in nascholingen zoals de opleiding tot Taalcoördinator en de cursus Lezen en schrijven in wereldgericht onderwijs wordt gewerkt met dit principe.

Veel pabo's houden zich nu bezig met burgerschap. We richten ons in ons lectoraat ook op de relatie tussen burgerschap en lezen, op taal en burgerschap, omdat het inleven in andere perspectieven zo mooi kan als je verschillen bronnen verkent met elkaar en leert om samen te redeneren, historisch te redeneren ook. Dat samen nieuwe inzichten construeren, die interactie, daar zit de waarde in. Jeugdliteratuur kan daar heel goed bij helpen en Bertjaap van der Ploeg richt zich daar nu op in zijn promotieonderzoek. Samen met andere pabo's hebben we ook gewerkt aan het project 'Boek en burgerschap' (zie *Veerkracht*, 2023).

Bijzonder is het project rondom prentenboeken zonder tekst. Wat maakt het zo krachtig?

Tekstloze prentenboeken zijn een rijke bron voor interactie en ze lokken uit dat kinderen actief samen betekenis gaan construeren. Het biedt ouders en professionals bovendien de mogelijkheid om, ongeacht de taal, met jonge kinderen te praten over prenten en zelf het verhaal te vormen bij de prenten. Daarom heet het project ook 'Tekstloos maar kansrijk'. Heel vroeg daarmee beginnen is belangrijk, om zoveel mogelijk te compenseren voor kansenongelijkheid.





Hoe jonger hoe ontvankelijker. We starten daar dus ook al mee in de voorschoolse periode. Die prentenboeken zetten aan om spreekwoordelijk 'tussen de regels door te lezen': wat staat er niet, maar is er wel. Ouder en kind gaan samen het boek verkennen, duiken in de personages en laten hun verbeelding spreken: wat gebeurt hier, waar zie je dat aan: de kijker leert te interpreteren. Bij oudere kinderen kunnen ook de beeldaspecten ter sprake komen, want die bepalen ook deels de boodschap. Gezamenlijk een vertelling maken is heel waardevol: alle kijkers nemen een eigen referentiekader mee, maar door te luisteren naar elkaar en steeds opnieuw te kijken naar de platen, schuiven die manieren van kijken op en hoor je andere perspectieven op diezelfde platen. Die boeken bieden ook veel kansen voor het verbinden van jongere en oudere kinderen: zij kunnen samen in gesprek over die verhalen. Cross-age peer learning kan in het Nederlandse onderwijs nog meer benut worden. Ook leg je met deze boeken een basis voor schrijven. Die prentenboeken zijn bovendien een waardevolle inblik in andere culturen. Door samen die prentenboeken te bekijken en het verhaal erbij te bedenken, leren kinderen én veel verhalen kennen uit allerlei culturen, én ze maken kennis met een enorme rijkdom aan illustraties en vormgeving. Het zijn echte kunstwerken en ook interessant voor bovenbouwleerlingen. Tekstloze prentenboeken zijn multifunctioneel.

Die emancipatorische opdracht is gericht op een brede groep professionals, begrijp ik.

Dat klopt. Het lectoraat richt zich niet alleen op de interactie tussen volwassenen en kinderen, maar ook op de interactie tussen die volwassenen: tussen professionals uit verschillende disciplines, zoals vakdocenten uit verschillende vakgebieden die met een andere achtergrond en opleiding vanuit een ander perspectief bronnen interpreteren en inzetten. Professionals als pedagogen, leesspecialisten, jongerenwerkers, die andere taal hanteren als zij de ontwikkeling van kinderen duiden; tussen professionals en ouders. Daarom werken we ook met inzichten vanuit de andere onderzoeklijnen van het KIC, in dit geval interprofessioneel samenwerken; interactie en professionele taal, pedagogisch coachen en oudergesprekken krijgen daarbij aandacht. Het overkoepelende thema van het kenniscentrum, waar het lectoraat onderdeel van uitmaakt, is niet voor niets 'perspectieven op kansrijke ontwikkeling'. Voor een goede (to)taalontwikkeling van kinderen hebben we iedereen nodig die zich rondom dat kind schaart. We zullen daartoe de leefwerelden van kinderen moeten verbinden, zoals school en thuis, maar ook de verschillende sectoren die zich richten op kinderen, zoals voorschoolse educatie, basisschool, kinderopvang, het voortgezet onderwijs en jongerenwerk.

Bovendien is het nodig dat leer- en ontwikkelgebieden meer in samenwerking worden aangeboden, mét behoud van eigenheid en dat we taalontwikkeland handelen. In onze projecten zoeken we met de vakdisciplines en met pedagogiek daarom ook bewust die samenwerking op. En we zien het bijvoorbeeld ook in het curriculum van de deeltijdpabo en in het nieuwe curriculum van de bachelor voltijd. Dat vraagt intensief samenwerken over de grenzen van het vakgebied, om elkaars taal te leren spreken.

Onlangs zijn de nieuwe concept-kerndoelen Nederlands gepubliceerd. Daar lijkt het lectoraat goed bij aan te sluiten.

Dat klopt, we hebben het tij mee. Ook in de nieuwe kerndoelen is het uitgangspunt dat scholen een leerrijke en taalrijke omgeving dienen te creëren voor kinderen en dat kinderen op een functionele manier, zoals de Taalunie dat in *Iedereen Taalcompetent* heeft beschreven, taalcompetenties ontwikkelen. De basisvaardigheden waar veel over is te doen, gaan weliswaar sec over lezen, schrijven en mondelinge taalvaardigheid, maar om sterk in de basis te worden, moet je juist de breedte opzoeken. En natuurlijk het is prachtig, dat jeugdliteratuur hier expliciet is opgenomen. De opdracht die scholen vanuit de nieuwe kerndoelen krijgen, is behoorlijk complex: geïntegreerd werken, relaties zien, maar ook nog domeingerelateerde kennis leren zien en daar passende taal bij leren begrijpen en gebruiken en kunnen reflecteren op die taal en dat taalgebruik: taal is niet alleen een middel, maar wordt ook het doel, het onderwerp van gesprek.

De griepgolf bijv. kun je vanuit verschillende disciplines benaderen. Met (digitale) bronnen, zoals jeugdliteratuur, podcasts, beelden etc. kun je kinderen voeden om het onderwerp vanuit allerlei kanten te leren bekijken. Je verbindt de kerndoelen aan elkaar en leert kinderen om over het onderwerp gezamenlijk te denken, te weten, maar ook te doen, te handelen en dan zit je weer bij burgerschap. Taal en collectieve actie zou meer het vertrekpunt kunnen zijn in leerprocessen.

Een geïntegreerde benadering betekent voor de opleidingen dat professionals ook zelf multidisciplinair moeten kunnen kijken en dat vraagt ook wat van opleiders van professionals uit het werkveld: ze stappen over de grenzen van hun vakgebied en leren hun eigen specialisme te verbinden met dat van een collega.

Een geschiedenisdocent stelt andere vragen dan een docent die zich met taal bezighoudt: dat komt bij elkaar, je zoomt steeds in op een bepaald aspect, die verschillende perspectieven komen samen. Waarom gebruiken we dat woord 'griepgolf' eigenlijk? Waar kom je dat woord 'golf' nog meer tegen en hoe helpt ons dat dan om het woord griepgolf betekenis te geven? Nieuwsgierig worden naar taal is een basis voor leren.

Professionals in het werkveld hebben een complex beroep: Taalbewust bouwen aan (to)taalontwikkeling kent weliswaar ingrediënten maar er is geen kant en klaar recept voor. In wezen wordt het steeds ter plekke met de doelgroep op een bepaald moment in de tijd, in de maatschappij gemaakt. Taalontwikkeling kan daarmee niet losgezongen zijn van kennisontwikkeling, persoonlijke ontwikkeling en maatschappelijke ontwikkeling.

We buigen ons in de toekomst nog meer over de vraag wat zij, ieder vanuit hun eigen functie, rollen en taken nodig hebben om die opdracht te kunnen realiseren. Hoe kunnen we hen beter ondersteunen in die talige kant van hun werk. Daar ligt een grote, maar mooie uitdaging.

Lees hier de hele lectorale rede
van Wenckje Jongstra



OVER DE AUTEUR

Véronique Damoiseaux verzorgt als hogeschooldocent taal en docent van de NOVO-opleiding voor veranderkunde en organisatieontwikkeling bij KPZnext opleidingen en scholings- en adviestrajecten op maat in het PO en is daarnaast eindredacteur van *Veerkracht*.

DE HANDEN OPEEN EN INEEN VOOR LEZEN EN LATEN LEZEN

ONTWERPGERICHT ONDERZOEK NAAR LERAREN ALS LEESBEVORDERAARS

In het vierjarig RAAK-PRO onderzoeksproject 'Lezen en laten lezen; leraren als leesbevorderaars in het PO en VO' werkt Hogeschool KPZ samen in een consortium van zeventien regionale en landelijke partners: onderwijsprofessionals, onderzoekers, studenten, beleidsmakers, curriculum-ontwikkelaars. Hogeschool KPZ is penvoerder. Het doel is de leraren en schoolteams te versterken op het gebied van leesbevordering. Het project loopt van 2024-2028. Het gaat om een participatief ontwerpgericht onderzoek, waarin we op basis van inzichten uit de literatuur en de praktijk samen met de doelgroep een aanpak ontwikkelen en deze vervolgens testen op PO- en VO-scholen. Het centrum van de uitvoering is op Hogeschool KPZ (PO) en Hogeschool Rotterdam (VO), maar we werken nauw samen.

WAAROM 'LEZEN EN LATEN LEZEN IN PO EN VO'?

Leraren die zelf enthousiaste lezers zijn, voldoende repertoirekennis hebben en effectief aandacht besteden aan jeugdliteratuur, kunnen het leesplezier, de leesmotivatie en leesvaardigheid van leerlingen bevorderen (McKool & Gespass, 2009; Applegate et al., 2014; Van Steensel et al., 2016). Dit is essentieel, aangezien het leesbegrip en de leesmotivatie in zowel het primair als voortgezet onderwijs al jaren dalen (Meelissen et al., 2023; Swart et al., 2023). Hoewel leraren het verschil kunnen maken, blijkt dat veel (aankomend) leraren weinig lezen en beperkte kennis hebben van (recente) jeugdliteratuur (Dera, 2018; Jongstra et al., 2023; Schrijvers, 2024; Oberon & MK Onderzoek + Advies, 2020). Dit roept vragen op over welke leesbevorderingscompetenties leraren nodig hebben en welke rol de leescultuur op school speelt bij het stimuleren van lezen.

WAAR SLUIT DIT PROJECT BIJ AAN?

In het lectoraat Taal & Ontwikkeling hebben we een onderzoeklijn 'Lezen en laten lezen'. Het onderzoek is een doorontwikkeling van het eerder uitgevoerd NRO-onderzoek 'Lezen en laten lezen: een ontwerponderzoek naar de versterking van leraren als leesbevorderaars' (Jongstra et al., 2023). De ontwikkelde aanpak richtte zich op het versterken van leraren als leesbevorderaars door hun kennis van kinderboeken, didactische vaardigheden, leesgedrag en zelfvertrouwen te vergroten. Dit gebeurde via een combinatie van interventies gebaseerd op nudging, bookgifting en het delen van leeservaringen, die motivatie, gedrag en professionele ontwikkeling ondersteunen. De aanpak omvatte onder meer cadeauboeken, literatuercirkels in het team en schooloverstijgend, regelmatige online-informatie over leesbevordering en boeken.





Resonansgroep bij het project Lezen en laten lezen. Leraren als leesbevorderaars in het PO en VO.

In het huidige onderzoek ligt de focus niet alleen op leraren uit het primair onderwijs, maar op (aankomend) leraren uit zowel het voortgezet onderwijs. Ook doen we in dit project effectonderzoek. In het vorige project hebben we alleen de ervaren opbrengsten in kaart gebracht.

WAT WILLEN WE TE WETEN KOMEN IN DIT PROJECT?

We willen in dit onderzoek weten of de leesmotivatie, het leesgedrag en de leesvaardigheid van leerlingen bevorderd kan worden door (aankomend) leraren te stimuleren hun repertoirekennis van jeugdliteratuur te versterken, ze aan te moedigen om meer te lezen, en hun leesbevorderingscompetenties te ontwikkelen. Ook gaan we na wat de rol is van de leescultuur op school waarin de leraar functioneert.

WELKE INZICHTEN ZIJN TOT NU TOE OPGEDAAN?

In een gefaseerde literatuurstudie (Goriot et al., 2024; Schrijvers & Goriot, 2025) onderzochten we hoe de begrippen repertoirekennis, leesbevorderingscompetenties en leescultuur op school worden gedefinieerd in Nederlandse en internationale literatuur, en hoe deze met elkaar samenhangen. We analyseerden 96 publicaties, verdeeld over primair en voortgezet onderwijs.

Via bottom-up codering identificeerden we twee aspecten van repertoirekennis, zestien van leesbevorderingscompetenties en elf van leescultuur. De analyse werd uitgevoerd met Atlas.ti en gevalideerd door de onderzoekers.

Speerpunt	Aspect
Beleidsvorming	1. Visie en schoolbreed beleid rondom leesbevordering 2. Leiderschap 3. Tijd en geld toewijzen
Gedeelde expertise	4. Samenwerking met collega's 5. Professionalisering van leraren 6. Leesprofessionals in de school
Motiverende leesomgeving	7. Breed lesaanbod op school 8. Boeken en lezen zijn zichtbaar 9. Schoolbreed vrij lezen inroosteren
Externe verbinding	10. Samenwerking met bibliotheken en andere instellingen 11. Verbinding met de leesopvoeding thuis

Tabel 1 Spoorpunten en aspecten Leescultuur op school

Zie in tabel 1 bijvoorbeeld de spoorpunten en aspecten van de leescultuur die we in kaart gebracht hebben.



Figuur 2 Conceptueel model Lezen en laten lezen

Daarna hebben we een survey uitgezet onder (aankomend) leraren en schoolleiders. We namen bij (aankomend) leraren en schoolleiders een auteursherkenningstest af om de repertoirekennis te meten. Verder waren we geïnteresseerd in hoe leraren zichzelf inschatten als het gaat om bekwaamheid wat betreft leesbevorderingscompetenties en hoe vaak ze competenties inzetten. Ook wilden we weten hoe leraren en schoolleiders de leescultuur inschatten en in de mate waarin schoolleiders zich verantwoordelijk voelen voor aspecten van de leescultuur.

In totaal namen 1466 respondenten deel aan het onderzoek. Het ging om 405 leraren in het primair onderwijs, 256 leraren Nederlands in het voortgezet onderwijs, 185 lio's voor het primair onderwijs, 217 lio's voor het vak Nederlands in het voortgezet onderwijs, en 403 schoolleiders (299 uit het primair en 104 uit het voortgezet onderwijs). De resultaten worden nog verwerkt, maar we kunnen alvast een tipje van de sluier oplichten: leraren zien zichzelf als enthousiasmerende rolmodellen die veel aan boekpromotie doen én we zien enorme groeikansen in kennis van actuele jeugdliteratuur.

WAT IS DE BASIS VAN HET PROFESSIONALISERINGSTRAJECT?

Het schilmodel Lezen en laten lezen vormt de basis voor het professionaliseringstraject dat wordt ontwikkeld en onderzocht. Het model laat zien dat de repertoirekennis van de leraar aan de basis staat bij het versterken van leesbevorderingscompetenties. Leraren die zelf veel lezen en op de hoogte zijn van actuele jeugdliteratuur, functioneren beter als leesbevorderaars. Een rijke schoolleescultuur bevordert vermoedelijk de leesbevorderingscompetenties van leraren, terwijl bekwame leraren op hun beurt een essentiële bijdrage leveren aan het vormgeven en versterken van die cultuur. Door het model in de praktijk te toetsen en verder te verfijnen, hopen we beter te begrijpen wat leraren nodig hebben om de leesfrequentie, motivatie en het begrip van hun leerlingen te bevorderen. De verworven inzichten kunnen bovendien waardevolle input leveren voor de curricula van de lerarenopleidingen primair onderwijs en het schoolvak Nederlands.

FOCUSGROEPEN: WAT WE KUNNEN LEREN VAN LEESBEVORDERENDE SCHOOLTEAMS?

Waar op sommige scholen leesbevordering voor hoofdbreken zorgt, zijn er ook scholen met een bloeiende leescultuur en een effectief leesbevorderingsbeleid. Op zulke scholen fungeren leraren en schoolleiders bijvoorbeeld als lezende rolmodellen voor leerlingen en is er veel draagvlak, tijd en aandacht voor lezen. Wat kunnen we leren van zulke schoolteams, die trots zijn op wat zij met leesbevordering weten te bereiken? Op dit moment onderzoeken we dit in tien focusgroepgesprekken met schoolteams. We zijn vooral ook benieuwd naar hoe de drie concepten met elkaar samenhangen.

CO-CREATIE AANPAK SCHOOLJAAR 2025-2026

De inzichten uit de literatuurstudie, de survey en de focusgroepen zullen ons richting geven in de aanpak Lezen en Laten lezen die we komend jaar met en voor scholen gaan ontwikkelen. We willen een duurzame aanpak gaan ontwikkelen die schoolteams jaarlijks kunnen inzetten om up-to-date- te blijven in hun vakmanschap wat betreft lezen en laten lezen.

Wil je op de hoogte gehouden worden van het onderzoek? Stuur een mailtje naar lezenenlatenlezen@kpz.nl

OVER DE AUTEURS

Claire Goriot is docent-onderzoeker bij Hogeschool KPZ en aldaar als postdoctoraal onderzoeker verbonden aan het Kennis- en Innovatiecentrum.

Marloes Schrijvers is lerarenopleider Nederlands aan de Hogeschool Rotterdam en aldaar als postdoctoraal onderzoeker verbonden aan het Kenniscentrum Talentontwikkeling.

Wenckje Jongstra is als lector Taal & Ontwikkeling verbonden aan het Kennis- en Innovatiecentrum van Hogeschool KPZ

De auteurs werken in het project Lezen en laten lezen samen met onder meer Prof. dr. Roel van Steensel (Vrije Universiteit), Prof. dr. Jacqueline Bel (Vrije Universiteit) en dr. Jacqueline van Kruiningen (Hogeschool Rotterdam).

Een uitgebreide referentielijst kan aangevraagd worden bij de auteurs van dit artikel: m.s.t.schrijvers@hr.nl en c.goriot@kpz.nl.

LITERATUUR

- Applegate, A. J., Applegate, M. D., Mercantini, M. A., McGeehan, C. M., Cobb, J. B.,
DeBoy, J. R., ... Lewinski, K. E. (2014). The Peter Effect Revisited: *Reading Habits and Attitudes of College Students. Literacy Research and Instruction*, 53(3), 188-204.
- Dera, J. (2018). De lezende leraar: Literatuuronderwijs in Nederland(s) als onderzoeksobject. *Tijdschrift voor Nederlandse Taal- en Letterkunde*, 134(2), 146-170.
Een ontwerponderzoek naar de versterking van leraren als leesbevorderaars. Amsterdam: Stichting Lezen.
Effecten van leesmotivatie-interventies. Uitkomsten van een meta-analyse. Erasmus Universiteit Rotterdam
- Goriot, C., & Schrijvers, M., & Jongstra, W. (2024). Lezen en laten lezen: Een grootschalig onderzoek naar de professionalisering van leraren als leesbevorderaars. In A. Mottart, & S. Vanhooren (Eds.). *37ste HSN Conferentie Onderwijs Nederlands*, pp. 65-68. Academia Press.
- Jongstra, W., Kieft, M., Goriot, C. & Van den Eijnden, J. (2023). *Lezen en laten lezen. Een ontwerponderzoek naar de versterking van leraren als leesbevorderaars*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- McKool, S. S., & Gespass, S. (2009). Does Johnny's reading teacher love to read? How teachers' personal reading habits affect instructional practices. *Literacy research and instruction*, 48(3), 264-276. <https://doi.org/10.1080/19388070802443700>
- Meelissen, M.R.M., Maassen, N.A.M., Gubbels, J., van Langen, A.M.L., Valk, J., Dood, C., Derks, I., In 't Zandt, M., & Wolbers, M. (2023). *Resultaten PISA-2022 in vogelvucht*. Universiteit Twente -2023. <https://doi.org/10.3990/1.9789036559461>
- Oberon & MK Onderzoek + advies (2020). *Leesbevordering op de pabo: Stand van zaken 2020*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- PIRLS-2021: *Trends in leesprestaties, leesattitude en leesgedrag van tienjarigen uit Nederland*. Expertisecentrum Nederlands
- Schrijvers, M. & Goriot, C. (2025). *Lezen en laten lezen: een literatuurstudie*. *Tijdschrift Taal* 26(15), 11-15.
https://www.tijdschrift-taal.nl/art/50-8409_Lezen-en-laten-lezen-een-literatuurstudie
- Schrijvers, M. (2024). Is de aankomende leraar Nederlands een lezer? Belezenheid, leesgedrag en literaire competentie van startende studenten aan een tweedegraadslerarenopleiding Nederlands. *Tijdschrift voor Nederlandse Taal- en Letterkunde*, 140(2), 136-161. <https://doi.org/10.5117/TNTL2024.2.003SCHR>
- Swart, N. M., Gubbels, J., in 't Zandt, M., Wolbers, M. H. J., & Segers, E. (2023).
- Van Steensel, R. C. M., Van der Sande, N. E., Bramer, W. M., & Arends, L. R. (2016).

KANSEN VOOR BURGERSCHAPSONDERWIJS ANDERE PERSPECTIEVEN

Het innemen van andere perspectieven is voor leerlingen een belangrijke vaardigheid om te leren in een democratische en diverse samenleving. Eén van de conceptkerndoelen Burgerschap voor het PO, die in maart 2024 zijn gepresenteerd, gaat over respect in een diverse samenleving en noemt als mogelijke aanpak om dit te bereiken de inzet van 'jeugdliteratuur en teksten... waarin verschillende identiteiten en perspectieven naar voren komen en hier gesprekken over voeren' (SLO, 2024).

Zowel de inzet van jeugdliteratuur als het vak geschiedenis bieden kansrijke mogelijkheden om leerlingen over verschillende perspectieven te leren nadenken. In deze bijdrage bespreek ik beide mogelijkheden en de vragen die deze oproepen. Het maakt onderdeel uit van mijn nog lopende promotieonderzoek naar de inzet van historische perspectieven in de basisschool.

LEZER EN TEKST

Bij het lezen van jeugdliteraire teksten kunnen leerlingen in aanraking komen met de perspectieven van verschillende personages. In hoeverre de leerling zich echter daadwerkelijk verdiept in die perspectieven, zal verschillen naar gelang de interesse van de leerling en het soort tekst. De ene leerling zal geneigd zijn volledig op te gaan in een verhaal dat hem of haar boeit, terwijl de andere een verhaal meer oppervlakkig zal lezen, zonder echt gegrepen te worden door de verhalen en perspectieven van de verschillende personages.

Ook de kenmerken van een tekst zijn van invloed op in hoeverre een leerling wordt uitgenodigd tot het verplaatsen in andere perspectieven. Een rijke tekst waarin persoonlijke ervaringen verhalend zijn beschreven zal meer uitnodigen tot het verplaatsen in andere perspectieven dan een onpersoonlijke, informatieve tekst zoals vaak voorkomt in methodes.

VERHALENDE ELEMENTEN VERHOGEN COMPLEXITEIT...

Maar de aanwezigheid van verschillende personages in een tekst heeft ook invloed op de complexiteit en begrijpelijkheid van een tekst. Zo beschrijft Van Silfhout (2014) in haar proefschrift *Fun to read or easy to understand?* dat teksten waarin perspectieven van verschillende personages worden opgevoerd lastiger te begrijpen zijn dan een zakelijke tekst die alleen de noodzakelijke lesstof presenteert. Van Silfhout (2014) onderzocht de invloed van verschillende tekstenkenmerken op tekstbegrip bij leerlingen in de onderbouw van het VMBO, waarbij ze keek naar lay-out, de aanwezigheid van verbindingswoorden en de inzet van verhalende teksten met daarin fictieve of historische personages om de leerstof te presenteren. Voor het schrijven van een 'optimaal begrijpelijke' tekst adviseert zij uiteindelijk aan schrijvers en uitgeverijen om 'afleidende details en verhalende elementen', zoals personages in de tekst, achterwege te laten (Van Silfhout, 2014).

... MAAR GEVEN OOK STOF TOT NADENKEN

Hier komt echter een belangrijke keuze om de hoek kijken voor schrijvers: willen zij een 'optimaal begrijpelijke' tekst maken, waarin zo efficiënt mogelijk kennisaspecten worden overgebracht? Of wil een schrijver de lezer meenemen in een verhaal en laten nadenken over verschillende perspectieven, in lijn met het kerndoel Burgerschap? Verschillende doelen van schrijvers leiden tot verschillende soorten teksten, met verschillende functies.

De keuzes en het gedrag van de leraar die die teksten inzet in de les, zijn vervolgens bepalend op welke manier leerlingen die teksten gaan lezen en of ze daadwerkelijk leren nadenken over verschillende perspectieven.

JE VERPLAATSEN IN HISTORISCHE PERSONEN

Ook bij het vak geschiedenis kunnen leerlingen leren nadenken over verschillende perspectieven. In Engelse vakliteratuur wordt deze vakvaardigheid aangeduid als *Historical Perspective Taking*, vanaf hier afgekort als HPT (Endacott & Brooks, 2013; Huijgen et al., 2017). Leerlingen komen in aanraking met de persoonlijke perspectieven van historische personen, die bij kunnen dragen aan een dieper begrip van een bepaalde periode. Zo zal het leren en lezen over Anne Frank leiden tot een dieper begrip van de gevolgen van de Duitse bezetting dan de droge kennis dat de Duitsers anti-Joodse maatregelen invoerden. Deze aandacht voor de persoon in de geschiedenis, in tegenstelling tot een zakelijke, onpersoonlijke benadering, wordt ook wel omschreven als 'humanizing history' (Gehlbach, 2011).

HOE DOE JE DAT IN DE KLAS?

Het nadenken over verschillende historische perspectieven bij geschiedenis heeft veel potentie om bij te dragen aan de beoogde kerndoelen Burgerschap: je leert immers nadenken over -en je verhouden tot- de perspectieven van mensen die anders tegen dingen aan kunnen kijken dan wij nu doen. Er is echter nog weinig bekend hoe een aanpak met historische perspectieven vorm kan krijgen in het PO. Daarom is in 2022 vanuit Hogeschool KPZ een promotieonderzoek gestart met als titel *Het leren innemen van historische perspectieven door leerlingen van 10-12 jaar*.

In dit onderzoek is eerst bekeken hoe geschiedenismethodes in het PO door middel van methodeteksten en opdrachten werken aan HPT. De resultaten van deze analyse laten zien dat hier op verschillende manieren invulling aan wordt geven. Sommige opdrachten vertrekken sterk vanuit de leefwereld van het kind ('wat zou jij doen als je een soldaat was in de loopgraven van de Eerste Wereldoorlog?'), terwijl andere opdrachten zich meer richten op vakspecifieke elementen van geschiedenis zoals kennis van de historische context, besef van chronologie en de inzet van bronteksten, voordat een historisch perspectief wordt ingenomen. Door deze verschillende aanpakken wordt ook gewerkt aan verschillende doelen: een kindgerichte benadering vanuit de leefwereld en de beleving van



de kinderen zal de verbeelding aanspreken en kinderen triggeren om over verschillende situaties na te denken, vanuit hun eigen denkbeelden en voorstellingsvermogen. Een meer vakgerichte benadering zal een kind triggeren om te leren over de historische andersheid van een situatie, die beter begrepen kan worden als er meer zicht komt op de chronologie (Hoe lang geleden was dat eigenlijk? Wat kwam ervoor en erna?) en de historische context (Wat was in die periode 'normaal'? Welke technieken waren toen beschikbaar? Wie had toen de macht? Etc. etc.).

LEEFWERELD EN HISTORISCHE CONTEXT

In een geschiedenisles op de basisschool waarin historische perspectieven worden behandeld, zullen beide elementen een plek moeten krijgen: zowel de koppeling met de leefwereld van de kinderen als vertrekpunt, alsook de confrontatie met het historische andere als verdieping, waarbij de inzet van chronologie en de historische context kunnen helpen om los te komen van de eigen hedendaagse manier van denken. Juist in die vakspecifieke verdieping zit de meerwaarde van het vak geschiedenis voor het leren nadenken over andere perspectieven: leerlingen krijgen zo handvatten om niet alleen vanuit hun eigen denkbeelden te redeneren.

De verschillende invullingen van HPT in geschiedenismethodes (meer vanuit de leerling of meer vakspecifiek) maken duidelijk dat het cruciaal is hoe leraren in de praktijk hiermee omgaan, welke doelen zij nastreven met hun klas en welke aanpak en opbouw zij kiezen. Daarom zijn in een tweede studie van dit promotieonderzoek leraren met minimaal vijf jaar ervaring in de bovenbouw bevraagd over hun aanpak bij HPT-opdrachten. De resultaten van deze studie laten o.a. zien dat leraren soms uitgewerkte ideeën hebben over de mogelijke doelen en manieren van het bespreken van historische perspectieven in de klas.

Vrijwel geen enkele leraar koppelt dit echter aan het werken aan burgerschapsdoelen. Ook benoemden veel leraren het belang van een stapsgewijze ondersteuning van kinderen om hen mee te kunnen nemen in dit soort opdrachten. Dit sluit aan bij inzichten uit eerdere onderzoeken over wat kinderen in de basisschoolleeftijd nodig hebben aan ondersteuning, om tot een basaal niveau van historisch besef te komen (vgl. Beneker et al., 2020).



SCHOLEN GEZOCHT VOOR VERVOLGONDERZOEK

Om beter zicht te krijgen op hoe leerlingen redeneren als ze zich verplaatsen in historische perspectieven, zullen in een derde deelstudie kinderen geïnterviewd worden met hard-op-denk-opdrachten over historische perspectieven. Dit zal gebeuren in groepjes van drie, zodat de leerlingen de mogelijkheid hebben om te overleggen en ook elkaars verschillende perspectieven te horen, wat bepaalde individuele vooroordelen kan compenseren. In deze studie zal het verschil tussen leerlingen van groep 6 en groep 8 worden onderzocht wanneer ze dit soort opdrachten maken. Voor deze studie zoeken we nog scholen waarvan leerlingen van groep 6 en 8 zouden kunnen meedoen. De interviews met leerlingen zullen plaatsvinden tussen september en december 2025.

PROFESSIONALISERING LERAREN

De laatste fase van het beschreven promotie-onderzoek naar de inzet van historische perspectieven in de klas, zal een professionaliseringstraject zijn voor en met leraren. Op basis van de opgedane inzichten van de voorgaande drie deelstudies zullen we in dit traject werken aan effectieve lesmaterialen en lessen voor het werken aan geschiedenis- en burgerschapsdoelen. Dit professionaliseringstraject zal vanaf januari 2026 worden vormgegeven.

Mocht je vragen hebben of interesse hebben om deel te nemen aan een van de vervolgstudies neem dan contact op met b.vanderploeg@kpz.nl

OVER DE AUTEUR

Bertjaap van der Ploeg is verbonden aan Hogeschool KPZ als hogeschooldocent geschiedenis en aan het lectoraat Taal & Ontwikkeling, promovendus op het gebied van geschiedenis en burgerschap & coördinator van het project Samen Onderzoeken

LITERATUUR

- Beneker, T., van Boxtel, C., de Leur, T., Smits, A., Blankman, M., & de Groot-Reuvekamp, M. (2020). Geografisch en historisch besef ontwikkelen op de basisschool: Een literatuurstudie naar onderzoek over aardrijkskunde- en geschiedenisonderwijs in het primair onderwijs. Utrecht University. <https://dspace.library.uu.nl/handle/1874/415486>
- Endacott, J. and Brooks, S. (2013). An Updated Theoretical and Practical Model for Promoting Historical Empathy. *Social Studies Research and Practice*, 8 (1), 41-58. <https://doi.org/10.1108/SSRP-01-2013-B0003>
- Gehlbach H. (2011). Making Social Studies Social: Engaging Students Through Different Forms of Social Perspective Taking. *Theory Into Practice* 50 (4), 311-318. <https://doi.org/10.1080/00405841.2011.607394>
- Huijgen, T., van Boxtel, C., van de Grift, W. and Holthuis, P. (2017). Toward Historical Perspective Taking: Students' Reasoning When Contextualizing the Actions of People in the Past. *Theory and Research in Social Education*, 45(1), 110-144. <https://doi.org/10.1080/00933104.2016.1208597>
- SLO (2024). *Conceptkerndoelen burgerschap en toelichtingsdocument*. Amersfoort: SLO.
- Van Silfhout (2014), *Fun to read or easy to understand?* Utrecht University. <https://dspace.library.uu.nl/handle/1874/300805>

Mooie woorden

volgens medewerkers van Hogeschool KPZ

Love Bommel Wander
Knus Barista Wereld
Saamhorigheid Snoetjeknuveln
Mooi Moeilijk
Buongiorno Klaarblijkelijk
Gibbrisch Yaourter
Barmhartigheid Cappuccino
Ongebreideld Veerkracht
Serendipity Brisk Vlammen
Fogaskerekú vasút Liefde Luguber Lief
Gezellig Paraplu
Zorgeloos Aarde Chasse patate
Nuver Innoveren
Verwondering Geestig Perspectief
Slof Tederheid
Nigelnagelneu Belatafeld
bliksempiebelhamel Samen
Desalniettemin
Komorebi verbinding
supercalifragilisticexpialidocious
Senang vermaledijde
Wederkerigheid
Suavemente bésamé
Villeneuve Pronkjewail
Kats van 't rabat
Onmeunig

TE JONG OM TE LEZEN? ECHT NIET! EEN PROJECT RONDOM TEKSTLOZE PRENTENBOEKEN IN DE KINDEROPVANG

Sinds een aantal jaar is Tekstloos maar kansrijk een van de themalijnen van het lectoraat Taal & Ontwikkeling van Hogeschool KPZ. Binnen deze themalijn wordt onderzoek gedaan naar tekstloze prentenboeken en worden diverse projecten en professionalisering opgezet om het werkveld kennis te laten maken met dit bijzondere type boeken.

In een ander artikel in deze *Veerkracht* kun je lezen over het succesvolle en leerzame project over tekstloze prentenboeken in het primair onderwijs. Daarom is er vorig jaar ook een project gestart rondom het introduceren van tekstloze prentenboeken in de kinderopvang plaatsgevonden (gesubsidieerd door *Tel mee met taal*). Doel van het project? Pedagogisch medewerkers, kinderen en ouders kennis laten maken met dit type boeken en het belang benadrukken van vroeg beginnen met (thuis) lezen. Ouderbetrokkenheid, leesopvoeding en taalstimulering in verschillende velden -thuis en op de kinderopvang- stonden centraal. Pedagogisch medewerkers van drie kinderopvanglocaties van Prokino in Zwolle namen deel aan verschillende professionaliseringsbijeenkomsten en hebben de tekstloze prentenboeken ingezet in hun groepen. Dit project kwam tot stand in samenwerking met Travers Welzijn, Stadkamer en Prokino kinderopvang.

Wanneer we spreken over taalstimulering laat onderzoek zien dat vroege interventies belangrijk zijn en werken (Slot et al., 2019). Hoe jonger kinderen in aanraking komen met taal en boeken, hoe beter zij zich hierin zullen ontwikkelen. Rowe en Snow (2020)

beschrijven drie factoren die een rol spelen bij taalstimulering van jonge kinderen. Dit zijn interactie (met kansen om veelvuldig van beurt te wisselen), een complex taalaanbod en mogelijkheden bieden om te conceptualiseren. Het is belangrijk dat kinderen de kans krijgen om hun kennis van de wereld uit te breiden. Met (voor)lezen kun je niet vroeg genoeg beginnen. Onderzoek van NRO (2023) wijst uit dat aanpakken gericht op ontluikende en beginnende geletterdheid veel opleveren. Deze interventies hebben een positief effect op (vroege) leesvaardigheid.



VERLOOP VAN HET PROJECT

In januari 2024 kwam de werkgroep, bestaande uit medewerkers van Prokino, Travers Welzijn, de Stadkamer en Hogeschool KPZ voor het eerst samen om ideeën uit te wisselen over tekstloze prentenboeken in de kinderopvang. Tijdens de bijeenkomsten die volgden hebben de leden van de werkgroep elkaar meegenomen in hun expertises. In de werkgroep werden drie professionaliseringsbijeenkomsten ontworpen voor de pedagogisch medewerkers (pm'ers) van de deelnemende opvanglocaties. Tijdens deze professionalisering maakten de pm'ers kennis met de wereld van tekstloze prentenboeken, meertaligheid en ouderbetrokkenheid. De bijeenkomsten werden geleid door de experts uit de werkgroep. Co-creatie met de pedagogisch medewerkers stond centraal: Welke ideeën hebben zij m.b.t. de inzet van tekstloze prentenboeken in de kinderopvang en wat hebben ze daarin van de werkgroep nodig? Een aantal keer was er een ouder aanwezig om ook dat perspectief mee te nemen; waar hebben ouders behoefte aan en hoe kunnen we ze het beste bereiken?

De pm'ers zijn tijdens de bijeenkomsten aan de slag gegaan met een passende aanpak voor hun locatie, waarbij ze verschillende handvatten kregen aangereikt (o.a. achtergrondinformatie, praktische voorbeelden en inzicht in het repertoire). Samen met medewerkers van Taal & Gezin van Travers Welzijn hebben ze bijeenkomsten georganiseerd om de opgedane kennis over tekstloze prentenboeken ook met ouders te delen. Tijdens deze ouderbijeenkomsten ging het onder andere over het belang van thuis lezen, beginnende geletterdheid, meertaligheid en de rol die tekstloze prentenboeken hierin kunnen spelen.

ERVARINGEN VAN PEDAGOGISCH MEDEWERKERS

Pedagogisch medewerkers geven aan dat tekstloze prentenboeken zeker geschikt zijn voor de kinderopvang. Wel is het lastiger om 'samen verhaal te maken' wanneer het kind (nog) niet of weinig spreekt. De pm'ers zien tekstloze prentenboeken als een mooi middel om de kinderen te laten spreken: 'Als je de boeken op de juiste manier inzet, kun je er veel taal uit halen met de kinderen'. Een andere pedagogisch medewerker ziet dat de kinderen ook graag taal willen geven aan wat ze zien: 'Je merkt dat ze echt proberen uit te leggen wat ze zien. Als ze willen dat jij hetzelfde ziet dan herhalen ze dat woord ook steeds'.

De diverse collectie (16 cadeauboeken per locatie) is volgens de PM'ers nodig; ze zien dat het ene boek meer aanspreekt dan het andere, zowel bij ouders en

kinderen, als bij zichzelf. 'Het boek dat ik mooi vind, vindt een kind soms juist niks. Je moet dus goed nadenken over de boekkeuze en ook waarom je het leest. In de meeste gevallen gaat het toch ook vooral om leesplezier.'

Wanneer gevraagd wordt wat ze nog willen leren over tekstloze prentenboeken geven de professionals aan dat het soms nog lastig is om niet zelf dingen in te gaan vullen, zeker wanneer het kind (nog) niet veel spreekt. Hoe zorg je dan toch voor taalproductie? Wat zou kunnen helpen is om goed te kijken naar waar de aandacht van het kind naar gaat. Waar kijkt of wijst het kind naar? Vervolgens kun jij dit als professional benoemen, waarbij je let op zowel het gebruiken van rijke taal als aansluiten bij het taalniveau van het kind. Een ander advies is om zelf te benoemen wat je ziet, waarbij je niet alleen let op personages, maar ook op de locatie of wat er gebeurt ('Ohjee, boem! De aap valt!')

Pedagogisch medewerkers geven ook aan dat een goede voorbereiding belangrijk is. 'Als je zelf goed weet waar het boek over gaat en aan welke woorden of begrippen je aandacht kan besteden, dan krijgt een leesmoment direct meer betekenis.' Daarnaast is het ook iets wat je vaker moet oefenen, om beter aan te kunnen voelen welke rol jij als professional hebt tijdens het lezen. De pedagogisch medewerkers van dit project staan er in ieder geval voor open om de boeken vaker in te zetten.



AANBEVELINGEN

Ondanks de kleinschaligheid van het project zijn er een aantal aandachtspunten vastgesteld die helpend kunnen zijn wanneer tekstloze prentenboeken in de kinderopvang worden ingezet.

- Kies boeken die aansluiten bij de belevingswereld van de kinderen of het thema waar op dat moment mee gewerkt wordt. Dit vergroot het leesplezier en daarmee de kans dat kinderen iets leren.
- Niet ieder kind (of ouder/professional) heeft dezelfde smaak of kan zich in dezelfde boeken herkennen. Een diverse collectie is daarom van belang! Ben je benieuwd naar de 16 boeken die in dit project zijn ingezet (en dus geschikt zijn voor in de kinderopvang)? Neem een kijkje op de website (kpz.nl)
- Neem de tijd om de boeken te leren kennen. Hoe werken tekstloze prentenboeken eigenlijk? Kan ik zelf een verhaal maken bij de afbeeldingen? Welke boeken zijn er? Wat is er allemaal in te zien? Repertoire- en genrekennis zijn belangrijk. Hoe beter je de boeken kent, hoe beter je een keuze kan maken die aansluit bij je leesdoel.
- Betrek ouders bij de leesontwikkeling. Informeer ze over de rol die zij hebben en inspireer ze. Maak (tekstloze) prentenboeken beschikbaar; leen bijvoorbeeld boeken uit, zorg dat ouders ze tijdens een haal- of brengmoment kunnen inzien of organiseer een ouderavond over lezen.

INSPIRATIEKAARTEN

Ter ondersteuning van ouders en professionals zijn er bij twee van de boeken uit de collectie inspiratiekaarten gemaakt. Deze kaarten bieden houvast voor, tijdens en na het lezen door het aanreiken van voorbeeldvragen, aandacht voor woordenschat en spelvormen die aansluiten bij het verhaal in het boek. Benieuwd? Je vindt de inspiratiekaarten op <https://www.kpz.nl/projecten/tel-mee-met-taal-ii/>

OVER DE AUTEURS

Annemarie Regeling werkt als docent Taal bij de opleidingen pabo en pep aan Hogeschool KPZ en geeft les bij de post-hbo opleiding Specialist Jeugdliteratuur. Dis ze docent-onderzoeker in het lectoraat Taal & Ontwikkeling.

Lotte Mensink is junior docent-onderzoeker bij Hogeschool KPZ en doet onder andere onderzoek naar de inzet van tekstloze prentenboeken.



LITERATUUR

- NRO (februari 2023). *Ontluikende/beginnende geletterdheid*. In Toolkit Jonge Kind van NRO. Geraadpleegd op 12 maart 2025 van <https://www.onderwijskennis.nl/toolkit-jonge-kind/ontluikende/beginnende-geletterdheid>
- Rowe, M., & Snow, C. (2020). Analyzing input quality along three dimensions: interactive, linguistic, and conceptual. *Journal of Child Language*, 47, 5-21.
- Slot, P., & Leseman, P., Duin, A. & Doornenbal, J., (2019). *Investeren in kinderen van 0-12 jaar: bevindingen uit de wetenschap*. PACT/Kinderopvangfonds.

KENNIS- EN INNOVATIECENTRUM

PERSPECTIEVEN OP KANSRIJKE ONTWIKKELING



Het overkoepelende thema van het Kennis- en Innovatiecentrum is Perspectieven op kansrijke ontwikkeling van kinderen en jongeren. Het onderzoeksprogramma sluit daar nauw bij aan en is gecentreerd rondom vier onderzoekslijnen, die elk inspelen op actuele, maatschappelijk relevante thema's:

- [Taal & Ontwikkeling](#)
- [Interprofessioneel samenwerken](#)
- [Differentiëren](#)
- [Rekenen-wiskunde](#)

Het onderzoeksprogramma is ingebed in het bredere domein Kind en Educatie. We bekijken hoe professionals en de leefwerelden van kinderen kunnen bijdragen aan hun kansrijke ontwikkeling, vanuit diverse, relevante perspectieven. We integreren verschillende leer- en ontwikkelgebieden om optimale leer- en groeikansen te bieden, met een prominente rol voor taal. Daarnaast verenigen we formeel en informeel leiderschap en bevorderen we samenwerking tussen onderwijs, opvang en jeugdzorg. Tot slot beschouwen we het ontwikkelen van meervoudige perspectieven, het kunnen innemen van verschillende gezichtspunten, als een essentiële vaardigheid voor elk kind dat opgroeit in een complexe wereld.

KANSRIJK COACHEN IN DE KINDEROPVANG



Figuur 1 Factoren stimulering kansrijke ontwikkeling jonge kind

Binnen de kinderopvang is de functie van pedagogisch coach sinds de invoering van de wet IKK (Innovatie Kwaliteit Kinderopvang) in 2019 een verplichte functie (Ministerie van Sociale zaken en Werkgelegenheid, 2019). Deze functie draagt bij aan het bevorderen van de kwaliteit en het uitdragen van het beleid van de organisatie. Het is een functie die echter nog wel eens vragen oproept: op welke inhoud en op welke manier wordt er vooral gecoacht en welke ervaringen hebben de pedagogisch coaches tot nu toe? En hoe kan deze functie worden ingevuld, zodat deze bijdraagt aan de kansrijke ontwikkeling van kinderen?

In een verkennend onderzoek, bestaande uit een literatuurstudie en interviews met dertien pedagogisch coaches zochten we een antwoord op deze vragen. Hierbij hebben we met name onderzocht op welke inhoud en op welke wijze pedagogisch medewerkers worden gecoacht door pedagogisch coaches. De focus ligt hierbij op de coaching van pedagogisch medewerkers die werken met het jonge kind (0-4 jaar). Het doel van dit onderzoek is om meer richting te geven aan de inhoud van coaching en good practices op dit vlak te delen.

Functieomschrijving pedagogisch coach

Binnen de cao Kinderopvang van 2025-2026 wordt aangegeven wat kwalificatie-eisen zijn voor scholing in pedagogiek en coaching van pedagogisch coaches. Voor pedagogiek is het bijvoorbeeld belangrijk dat de coaches beschikken over bepaalde kennis, die sturing kan geven aan de inhoud waar pedagogisch medewerkers op gecoacht worden. De coach dient kennis te hebben van pedagogiek in de kinderopvang 0-13 jaar. Tevens heeft een coach kennis van de zes interactievaardigheden, welke zijn vormgegeven door Riksen-Walraven, namelijk sensitieve responsiviteit, respect voor autonomie, structureren en positief leidinggeven, praten en uitleggen, ontwikkeling stimuleren en interacties tussen kinderen begeleiden (Strik & Schoemaker, 2018). Ook heeft de coach kennis van pedagogische stromingen en kennis en vaardigheden in observatietechnieken.

Wanneer gekeken wordt naar coachingsvaardigheden, wordt beschreven dat de coach idealiter verschillende gesprekstechnieken en feedbackregels beheerst. Ook is de coach in staat om een vertrouwensband op te bouwen, kwaliteiten van medewerkers in te zetten en kunnen ze medewerkers een spiegel voorhouden. De pedagogisch coach dient elke pedagogisch medewerker jaarlijks te coachen (Ministerie van Sociale zaken en werkgelegenheid, 2019).

Omdat er weinig richting wordt gegeven aan de inhoud en werkwijzen waarop coaches medewerkers kunnen coachen, is besloten om deze onderwerpen te verkennen.

Factoren voor een kansrijke ontwikkeling en stimulerende interactie

Er zijn tal van onderwerpen die tijdens een coachingsmoment met een pedagogisch medewerker aan bod kunnen komen. Er is recente literatuur bestudeerd die wordt gebruikt binnen de associate degree opleiding Pedagogisch Educatief Professional en de post-ad module Pedagogisch coach; beide opleidingen worden op Hogeschool KPZ aangeboden. Hieruit blijkt dat de factoren gericht op vaardigheden van pedagogisch medewerkers, kunnen bijdragen aan een kansrijke ontwikkeling van het jonge kind. Bovendien laat literatuur zien welke stimulerende interacties hieraan bij kunnen dragen. Zie figuur 1.

In aansluiting op de inzichten uit het literatuuronderzoek zijn dertien pedagogisch coaches geïnterviewd die werkzaam zijn bij tien kinderopvangorganisaties. Allemaal werkten ze al in de kinderopvang voordat ze de functie van pedagogisch coach kregen. De ervaring als pedagogisch coach wisselt; sommigen zijn al gestart toen bekend werd dat deze functie zou ontstaan (rond 2018), anderen voeren de functie nog maar een half jaar uit. Gemiddeld hebben ze 2 tot 3 jaar ervaring als pedagogisch coach. Alle coaches begeleiden pedagogisch professionals die in de kinderopvang (0-4 jaar) werken, negen hebben een grotere doelgroep en begeleiden ook professionals die op de buitenschoolse opvang (4-12 jaar) werken. In dit artikel wordt met name ingegaan op het coachen in de kinderopvang, omdat alle ondervraagde coaches werken in deze sector.

Op welke thema's coacht de pedagogisch coach?

Tijdens de interviews is met name gevraagd naar de invulling van de functie; in hoeverre zijn de zeven factoren voor kansrijke ontwikkeling onderwerp tijdens de coachingsmomenten? En welke kansen en uitdagingen zien de coaches ten aanzien van deze factoren?

Pedagogisch coachen werken zowel vraaggericht als aanbodgericht. Dit houdt in dat pedagogisch medewerkers met specifieke praktische vragen naar de coaches komen. Vaak zijn dit vragen over kinderen die nog niet helemaal mee kunnen komen met het ritme van de groep of opvallend gedrag vertonen. Coaches signaleren ook zelf onderwerpen en benoemen waarop zij kunnen coachen. Bijvoorbeeld wanneer het handelen van medewerkers niet geheel overeenkomt met de visie van de organisatie. Het kan bijvoorbeeld gaan om het beleid rond gezonde voeding of om het begeleiden van spelactiviteiten. Coaches nemen dus ook zelf initiatief om de pedagogische kwaliteit in de kinderopvang te verhogen.

De bevraagde pedagogisch coaches geven aan dat alle factoren die uit het literatuuronderzoek naar voren zijn gekomen, terugkomen in coachingsmomenten. De meeste coachvragen van pedagogisch medewerkers gaan over de samenwerking met ouders en opvallend gedrag van kinderen. Bij deze laatste vraag ligt bijvoorbeeld de nadruk op de relatie en interactie tussen de pedagogisch medewerker en het kind, maar ook op het stimuleren van interactie tussen kinderen.



Soms is bepaald gedrag van een kind vanuit een ontwikkelingsachterstand te verklaren. In dit laatste geval coacht de pedagogisch coach bijvoorbeeld op het stimuleren van de taalontwikkeling. Er wordt relatief weinig gericht gecoacht op de factoren samenwerken in een team; slechts vier coaches benoemen dit in de interviews. Als het gaat om samenwerking met (externe) professionals dan valt op dat de coaches daar weinig vragen over krijgen vanuit de werkvloer, maar acht van de dertien coaches signaleert zelf wel een ontwikkelkans op dit thema.

Good practices

In de interviews hebben de pedagogisch coaches een inkijkje gegeven in hun werk. Ze beschrijven wat werkt voor verschillende, veelvoorkomende onderwerpen waarop gecoacht wordt. Hierdoor is het mogelijk om per factor een good practice te delen.

Samenwerking met ouders opzoeken

Wanneer er sprake is van een zorgvraag rond een kind, ondersteunt de pedagogisch coach de pedagogisch medewerkers bij het initiëren en voeren van een gesprek met ouders. De pedagogisch coach kan zelf aanwezig zijn bij zo'n gesprek, of geeft de pedagogisch medewerkers tips over hoe zij observaties en vragen kunnen bespreken met ouders.

Kansen benutten tijdens speelleermomenten

De pedagogisch coach organiseert kwaliteitsavonden waarin op een interactieve manier onderwerpen worden besproken, bijvoorbeeld risicovol spelen. Door ook een gerichte opdracht of vraag mee te geven en daar in de individuele coaching op terug te komen wordt ervoor gezorgd dat het thema ook terugkomt in het handelen van de pedagogisch medewerker.

Ook stimuleert de pedagogisch coach het pedagogisch-didactisch handelen. Daarbij helpt het om samen te onderzoeken welke kansen en ruimte er binnen een (vve-)methode is om bijvoorbeeld aan te sluiten bij de belevingswereld en de behoeften van de kinderen.

Gericht stimuleren van de taalontwikkeling

Pedagogisch medewerkers zijn soms zoekende in wat kinderen met een voor- en vroegschoolse indicatie op taal nodig hebben. De pedagogisch coach kan goed meedenken: wat is passend aanbod, wat is haalbaar op een dag en wat zijn reële verwachtingen voor kinderen met een vertraagde taalontwikkeling?

Interactie en relatie tussen pedagogisch medewerker en kind

Sommige pedagogisch medewerkers geven aan dat zij met een bepaald kind minder een klik hebben. Regelmatig wordt volgens de coach de oorzaak gelegd bij het gedrag van het kind. De pedagogisch coach kan helpen om te kijken naar wat het kind nodig heeft. Zie je als pedagogisch medewerker de positieve eigenschappen van elk kind? Zijn er momenten op de dag waarop je even echt contact kunt hebben?

Stimuleren van interactie tussen kinderen

Wanneer kinderen spelen, is vaak de vraag wat het beste is: bewust afstand houden of meespelen met de kinderen? De pedagogisch coach kijkt mee en adviseert; wat kun je doen of zeggen zodat kinderen meer samen spelen en/of de interactie tussen kinderen stimuleren?

Samenwerking met (externe) professionals

Het is qua organisatie niet altijd haalbaar om als pedagogisch medewerker aanwezig te zijn bij een overleg met externe professionals. De pedagogisch coach stimuleert de pedagogisch medewerker om aan te sluiten waar dat wel kan en om (zelf) aan te geven welke vragen zij heeft voor externe professional; bijvoorbeeld voor een logopedist of een intern begeleider. Weten welke professionals er rond een kind staan, is een belangrijke voorwaarde voor een sterke samenwerking.

Samenwerken in een team

De pedagogisch coach ziet wat er gebeurt bij verandering in teams, bijvoorbeeld als er nieuwe groepen en dus nieuwe collega's bij komen. De pedagogisch coach kan daarom gericht coachen bij het vormen van een (nieuw) team, bij het nemen van verantwoordelijkheid, het samenwerken vanuit een visie en het geven en ontvangen van feedback

Op welke wijze coacht de pedagogisch coach?

Door de gesprekken die met pedagogisch coaches zijn gevoerd, blijkt dat de vrij breed geformuleerde functie-eisen zorgen voor een breed scala aan interpretaties van de wijze waarop de functie van pedagogisch coach wordt uitgevoerd. Het inzetten van methoden of methodieken verschilt bijvoorbeeld onder de coaches: de meesten zetten die niet of niet bewust in. Op dit moment werken vijf coaches met filmopnamen of video-interactiebegeleiding en geven drie coaches aan dat zij dit in de toekomst

willen inzetten. De coaches die dit al gebruiken zijn hier heel enthousiast over en willen het nog meer gebruiken. Vooral wanneer het gaat om interactie tussen de pedagogisch medewerker en het kind, of de interactie tussen kinderen, blijkt dat het helpend is om gezamenlijk beelden terug te kijken.

Ook de vorm waarop wordt gecoacht verschilt; de meeste coaches observeren de pedagogisch medewerker op de groep en voeren daarna individuele gesprekken. Ook wordt er gebruik gemaakt van coaching on the job of het coachen van een heel team op een onderwerp dat voor iedereen relevant is.

Welke kansen zien pedagogisch coaches?

Tijdens de interviews is er ook gesproken over kansen die de pedagogisch coaches zien ten aanzien van de invulling van hun functie. Die zijn te verdelen in randvoorwaarden, methodieken en inhoudelijke thema's. Zo geven zes pedagogisch coaches aan dat de caseload (erg) hoog is. Het lukt om aan de wettelijke eisen te voldoen: minimaal 10 uur coaching per jaar per fulltime formatieplaats (Rijksoverheid, zd). Liever zouden de coaches vaker op een locatie zijn om de voortgang te monitoren. Het zou goed zijn om nog regelmatig terug te komen op een coachvraag om de verandering meer in het pedagogisch handelen te verankeren.



Daarnaast geven de coaches aan dat ze meer teamcoaching zouden willen aanbieden, bijvoorbeeld wanneer meerdere pedagogisch medewerkers vragen hebben rond hetzelfde thema. Dit is organisatorisch soms lastig vorm te geven. Wat betreft inhoudelijke thema's zien de coaches kansen voor vroegsignalering, het stimuleren van de ontwikkeling van baby's, het inrichten van de binnen-en buitenruimte en het stimuleren van de spelontwikkeling. Dit zijn onderwerpen waar de pedagogisch medewerkers niet altijd zelf een coachvraag rond formuleren, maar waar de coaches zelf bij het observeren op de groep wel verbetermogelijkheden zien. Deze punten passen goed bij de factor 'Kansen benutten tijdens speelleermomenten'.

Conclusie

De dertien ondervraagde pedagogisch coaches herkennen de zeven factoren die volgens de literatuur bijdragen aan een kansrijke ontwikkeling voor kinderen. Ze zien deze factoren als relevante leerinhouden om pedagogisch medewerkers op te coachen. Een deel van deze factoren komt ook al sterk naar voren in hun werk. Zij coachen namelijk al regelmatig op de interactie tussen pedagogisch medewerker en een kind, de interactie tussen kinderen onderling en denken mee in de samenwerking met ouders. Dit zijn vaak vragen die vanuit de pedagogisch medewerkers komen.



Vanuit de interviews en literatuur zijn enkele aanbevelingen te formuleren voor de invulling van de functie van pedagogisch coach in de kinderopvang. Zo lijkt het goed om systematisch aan alle factoren te werken, zowel vraaggericht (vanuit de pedagogisch medewerker) als aanbodgericht (vanuit observaties door de pedagogisch coach). Op deze manier kan er meer gewerkt worden aan het initiëren en onderhouden van contact met (externe) professionals, een factor die nu nog onderbelicht is.

Een andere kans is het gebruiken van effectieve coachingsmethodieken zoals video-interactie begeleiding. Volgens Eliëns (2017) is video-interactiebegeleiding namelijk effectief in het verbeteren van de begeleiding die pedagogisch medewerkers geven aan kinderen. Zij geeft aan dat het bijvoorbeeld een positief effect heeft op het stimuleren van interacties tussen kinderen en het stimuleren van de ontwikkeling van kinderen.

Een laatste aanbeveling vanuit de coaches en de literatuur is het verlagen van de caseload en meer cyclisch werken in het coachingsproces. Door vaker een coachmoment te organiseren en de voortgang wat betreft een coachvraag gericht te monitoren, wordt gezorgd voor duurzame verbeteringen in de pedagogisch kwaliteit van de kinderopvang. Jepma (2023) beaamt dit. Volgens hem is coaching een niet-lineair proces van gesprekken met tijd ertussen. Hierbij is het belangrijk dat de pedagogisch medewerker voldoende tijd heeft om zich te ontwikkelen en dat er reflectie en feedback plaatsvindt met het oog op versterking van de competenties van de pedagogisch medewerker.

Uiteindelijk kunnen deze inzichten en aanbevelingen zorgen voor nog effectievere coachingsmomenten, wat doorwerkt in het creëren en benutten van kansrijke interacties en een kansrijke ontwikkeling van het jonge kind.

Literatuur

- Eliëns, M. (Eindred.) (2017). *Handleiding video-interactiebegeleiding in de kinderopvang*. Uitgeverij SWP.
- Jepma, I.J. (2023). *Wat leert mijn kind bij jullie? Impact hebben op de volledige kindontwikkeling in de kinderopvang*. Uitgeverij Pica.
- Ministerie van Sociale Zaken en Werkgelegenheid. (2019). *Brochure pedagogisch beleidsmedewerker*. Op 26 mei 2025 opgevraagd van <https://open.overheid.nl/documenten/ronl-740c7362-8cab-4e5d-8dcb-43298128ad84/pdf>
- Rijksoverheid (z.d.). Opleiding en ondersteuning medewerkers kinderopvang. Geraadpleegd op 20 mei 2025 van <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/kinderopvang/opleiding-en-ondersteuning-medewerkers-kinderopvang>
- Strik, A. & Schoemaker, J. (2018). *Interactievaardigheden. Een kindvolgende benadering*. Bohn Stafleu von Loghum.

OVER DE AUTEURS

Annemarie Regeling is docent-onderzoeker in het lectoraat Taal & Ontwikkeling en geeft als docent Taal les bij de associate degree Pedagogisch Educatief Professional en bachelor Leraar Basisonderwijs op Hogeschool KPZ.

Iris van Tellingen is werkzaam als hogeschooldocent pedagogiek bij de associate degree Pedagogisch Educatief Professional op Hogeschool KPZ.

Marith Schotpoort werkte ten tijde van dit onderzoek als junior-onderzoeker op Hogeschool KPZ en werkt op dit moment als beleidsmedewerker jeugd bij Gemeente Aa en Hunze.

Bronnenlijst kansrijke factoren

- Declercq, B., van de Voorde, L. & Steen, V. (2021). *Speel- en leefruimtes in de voorschoolse kinderopvang*. Lannoo Campus.
- De Waal (2018). *Interprofessioneel werken en innoveren in teams. Samenwerking in nieuwe praktijken*. Uitgeverij Coutinho
- Fukkink, R. (2017). *De Nederlandse kinderopvang in wetenschappelijk perspectief*. Uitgeverij SWP.
- Roseboom, T. (2018). *De eerste 1000 dagen. Het fundamentele belang van een goed begin vanuit biologisch, medisch en maatschappelijk perspectief*. De Tijdstroom
- Roseboom, T. (2022). *Gelijk goed beginnen. Succesvol bouwen aan de basis voor gezonde generaties*. De Tijdstroom
- Singer, E. en Kleerekoper (2016). *Pedagogisch kader kindercentra 0-4 jaar*. Bohn Stafleu van Loghum.
- Strik, A. en Schoemaker, J. (2018). *Interactievaardigheden. Een kindvolgende benadering*. Bohn Stafleu van Loghum.
- Van der Star, A. (2019). *Over het schoolhek heen. Interdisciplinair samenwerken: ontwikkelkansen voor professionals en leerlingen*. Uitgeverij Pica

MEER WETEN?

Op Hogeschool KPZ bieden we de post-ad opleiding Pedagogisch Coach aan. Wil je meer weten, kijk dan op <https://www.kpz.nl/studeren/pedagogisch-coach/>

Op Hogeschool KPZ bieden we de associate degree opleiding Pedagogisch Educatief Professional aan. Wil je meer weten, kijk dan op <https://www.kpz.nl/studeren/ad-pedagogisch-educatief-professional/>

'GA MAAR LEZEN' - MAAR HOE DAN?

VISUAL THINKING STRATEGIES OM LEESMOTIVATIE TE STIMULEREN



'Wat vragen we eigenlijk van kleuters die nog niet kunnen lezen als we zeggen: 'Ga maar lezen'?' Die vraag vormde de aanleiding voor het afstudeeronderzoek van Jesper de Bruijn, kleuterleraar op Kindcentrum De Springplank in Heino. In zijn onderzoek richtte hij zich op de leesontwikkeling en leesmotivatie van kleuters en bedacht hij een manier om zijn kleuters enthousiast te maken voor lezen.

In de klas van Jesper is het vrij-leesmoment gekoppeld aan het fruiteten. Kinderen kiezen dan zelfstandig een boek uit de klas- of schoolbibliotheek. In de praktijk verliep dit moment vaak rommelig. Veel kinderen bladerden vluchtig door boeken of praatten over van alles, behalve over het boek zelf. Collega's twijfelden of deze vraag wel passend was bij waar de kleuters zijn in hun (lees)ontwikkeling. Ook Jesper zag dat kinderen de tekst vaak nog niet kunnen lezen, laat staan begrijpen. 'Maar ze kunnen wél kijken.' Zo ontstond het idee voor zijn ontwerp: wat als je kinderen leert om echt goed te kijken naar de prenten in een boek? Zou dat hun verhaalbegrip, nieuwsgierigheid én leesmotivatie kunnen versterken?

VISUAL THINKING STRATEGIES

Jesper besloot zijn blik te verruimen en stuitte op de methode *Visual Thinking Strategies* (VTS), afkomstig uit de kunstwereld (Yenawine, 2021). In musea zoals het Rijksmuseum wordt deze methode gebruikt om (samen met kinderen) naar kunstwerken te kijken aan de hand van drie eenvoudige vragen:

1. Wat zie je?
2. Waaraan zie je dat?
3. Wat zie je nog meer?

Het idee achter deze methode is dat je, door op deze manier te kijken, meer gaat waarnemen.

Deze manier van kijken stimuleert verdieping: kinderen ontdekken dat er meer te zien is in een kunstwerk dan je op het eerste gezicht denkt.

Voor Jesper was de stap van kunstwerken naar prentenboeken snel gemaakt: de illustraties in prentenboeken zijn immers kunstwerken op zich. Hoewel de tekst het verhaal vertelt, bevatten de prenten vaak een nog rijker – of zelfs ander – verhaal. Hij besloot de methode in te zetten in zijn kleutergroep, waarbij hij gebruik maakte van ondersteunende pictogrammen.

BORRE DE BOEKENDUIF

Toch miste er iets. De pictogrammen waren handig, maar spraken niet echt tot de verbeelding van de kleuters. In de klas werkt Jesper met de methode *Kleuterplein*, waarin handpop Raai de Kraai een grote rol speelt (Malmberg, z.d.). Hij besloot beide elementen te combineren en introduceerde de handpop Borre de Boekenduif in zijn klas.

Borre is nieuwsgierig en kan al goed kijken, maar wil het nóg beter leren. Daarvoor heeft hij de hulp van de kinderen nodig. 'Toen ik hem introduceerde, werd hij meteen omarmd. Het was bijzonder om te zien hoe kinderen direct in die rol stapten. Ze zeiden echt: 'Wij gaan jou leren lezen', vertelt Jesper. De kinderen gingen met een boek bij Borre zitten en legden hem uit wat er op de plaatjes te zien was. 'Ik zag echt verschil bij kinderen zodra ze de handpop erbij pakten. Door Borre voelden kinderen zich verantwoordelijk en kregen ze meer zelfvertrouwen.'

Jesper zag hoe de kinderen zelf initiatief namen om met Borre te lezen. Sommige kinderen lazen samen met Borre in een groepje, anderen gingen er alleen bij zitten en vertelden de pop wat ze zagen. 'Hij werd echt een levend personage in de klas.'

De aanpak zorgde ervoor dat kinderen anders naar de prentenboeken gingen kijken. De focus werd verlegd van (alleen) de woorden op de pagina's naar het interpreteren van de prenten. De kinderen kregen een andere ingang tot het verhaal. Ze leerden verbanden leggen, voorspellen wat er zou gebeuren en gebruikten hun fantasie om betekenis te geven aan het verhaal.

Ook de collega's van Jesper zien verschil. Een opvallend moment was toen een kind bij het lezen van een boek met Borre opeens een grot ontdekte die hem nooit eerder was opgevallen. Het boek kreeg een nieuwe dimensie. De focus verschoof naar die ene ontdekking: wat is die grot? Wat leeft daar? 'Die hele plaat kwam tot leven. De verwondering die je ziet als een kind iets ontdekt wat hij nog niet eerder had gezien, is goud waard!' vertelt een enthousiaste collega.

OPBRENGSTEN EN ERVARINGEN

Jesper ziet dat *Visual Thinking Strategies* niet alleen de kinderen uitdaagt, maar ook hemzelf als leraar. 'Visual Thinking Strategies dagen ook jou als leraar uit om echt te *kijken*,' vertelt Jesper. 'Er is geen goed of fout. Al is dat bij een schilderij misschien makkelijker dan bij een prentenboek. Bij een prentenboek kan het verhaal op de volgende bladzijde ineens een heel andere kant op gaan. Je moet dus leren om open te blijven kijken. Dat is soms lastig, want je wordt toch beïnvloed - of misschien wel belemmerd - door de tekst.'



En de kinderen? Hoewel de opbrengsten moeilijk exact te meten zijn, en er verschillende meningen onder de leerlingen bestaan ('Dat kijken heb ik helemaal geen tijd voor, ik moet leren lezen!' aldus een kleuter), merkt Jesper duidelijke verschillen: kinderen kijken gericht, praten inhoudelijk over boeken en tonen meer betrokkenheid. Vooral Borre de Boekenduif blijkt een schot in de roos. 'De toevoeging van Borre maakt het verschil. Kinderen die normaal vooral gezellig kletsen, zijn met Borre ineens gefocust op het boek. Het verandert echt iets.'

Het onderzoek laat voor Jesper vooral zien dat 'lezen' in de kleutergroepen meer is dan het herkennen van letters. Zijn doel was om kinderen enthousiast te maken om te lezen en dat is wat hem betreft gelukt: 'Op deze wijze doe je een groot beroep op de verantwoordelijkheid van kinderen, geef je ze vertrouwen en werk je daarnaast op een mooie manier aan leesplezier en leesmotivatie.'

LITERATUUR

Malmberg (z.d.). *Informatiebrochure Kleuterplein*. Geraadpleegd op 4 juni 2025, van <https://www.malmberg.nl/basisonderwijs/methodes/kleuters-en-peuters/kleuterplein.htm>

Yenawine, P. (2021). *Visual Thinking Strategies. Met kunst het leren op school verdiepen*. SWP.

OVER DE AUTEUR

Shirine Bousaid is onderzoeker bij het associate lectoraat Interprofessioneel samenwerken en docent bij de voltijd pabo en ad-opleiding Pedagogisch Educatief Professional (PEP) op Hogeschool KPZ.

Visual Thinking Strategies worden ook ingezet bij tekstloze prentenboeken. Het goed kijken naar afbeeldingen is in dit type boeken essentieel om het verhaal te kunnen begrijpen. Het lectoraat Taal & Ontwikkeling van Hogeschool KPZ doet onderzoek naar tekstloze prentenboeken en hoe het potentieel van deze boeken volledig benut kan worden. Kijk voor meer informatie op <https://www.kpz.nl/lectoraten/lectoraat-taal-ontwikkeling/tekstloos-maar-kansrijk/>

DE TAALUNIE

INSPIRATOR, ADVISEUR EN VISIEVORMER VOOR TAALONDERWIJS IN NEDERLAND

Menig lezer van Veerkracht kent inmiddels wel de website van rijketeksten.org. Maar hoe bekend is de Taalunie, de organisatie die verantwoordelijk is voor deze site? En wat betekent deze organisatie eigenlijk verder voor de Nederlandse taal en het taalonderwijs? In dit artikel lees je daarover meer; met handige links naar interessante documenten.

De Taalunie is een internationale organisatie die sinds 1980 de Nederlandse taal en cultuur in Vlaanderen, Nederland en de rest van de wereld ondersteunt en versterkt. Het Nederlands is namelijk ook een officiële taal in Suriname, op Aruba, Curaçao, en Sint-Maarten. Daarnaast zijn er gemeenschappen wereldwijd, zoals in Zuid-Afrika en Indonesië, waar mensen Nederlands spreken of begrijpen.

De Taalunie richt zich op drie belangrijke hoofdtaken: verenigen, versterken en verbinden. De Taalunie zorgt ervoor dat Nederland, Vlaanderen, en Suriname samenwerken om het Nederlands overal op dezelfde manier te gebruiken. Dit betekent bijvoorbeeld dat de spelling en grammatica overal hetzelfde zijn. Daarnaast ondersteunt de Taalunie het onderwijs in het Nederlands, bijvoorbeeld door leraren te helpen met goede lesmaterialen. Ze helpt ook het Nederlands te verspreiden en te promoten in andere delen van de wereld. Ten slotte brengt de Taalunie mensen en organisaties samen die werken met de Nederlandse taal. Ze kijkt naar hoe het Nederlands goed kan worden onderwezen, ook aan mensen die Nederlands als tweede of vreemde taal leren.

IEDEREEN TAALCOMPETENT

Eén van de manieren waarop de Taalunie het onderwijs Nederlands wil versterken, is door in te zetten op de ontwikkeling van taalcompetentie. In 2017 werd in *Iedereen taalcompetent* uiteengezet hoe het onderwijs Nederlands er idealiter uit zou

zien. Deze visie werd nadien verder uitgewerkt voor specifieke doelgroepen binnen het onderwijs, zoals in *De taalcompetente leraar* (2020), *Taalcompetent in het hoger onderwijs* (2022) en *Taalcompetent aan de start* (2025). Om ervoor te zorgen dat ook nieuwkomersleerlingen hun taalcompetentie optimaal kunnen ontwikkelen, publiceerde de Taalunie in 2023 de adviestekst *OKAN/ISK en daarna*. Ook werd er onderzocht op welke manier taalcompetentie getoetst kan worden (*Taalcompetentie getoetst*, 2022).

RIJKETEKSTEN.ORG

Naast publicaties ontwikkelt de Taalunie ook praktische tools en adviezen om de taalcompetentie in het Nederlands van leerlingen te versterken. De website <https://rijketeksten.org> is daar een voorbeeld van. Je vindt er een uitgebreide verzameling van gratis beschikbare rijke teksten uit diverse bronnen, samen met educatief inspiratiemateriaal dat je helpt om er doelgericht mee aan de slag te gaan. De dynamische website biedt materiaal aan voor leerlingen van 2,5 jaar tot 18+ en nodigt uit om op verkenning te gaan in een zorgvuldig samengestelde selectie van teksten.

Taalcompetentie is het geheel aan talige kennis, vaardigheden en attitudes dat nodig is om geschreven, gesproken en multimodale teksten te begrijpen, te evalueren en te gebruiken zodat:

- volwaardige deelname aan de samenleving mogelijk wordt;
- de eigen doelen gerealiseerd kunnen worden;
- de eigen kennis en mogelijkheden levenslang en duurzaam kunnen worden ontwikkeld.

Bezoekers vinden er niet alleen boeiend leesvoer, maar ook verdiepende achtergrondinformatie over de kenmerken van rijke teksten, hun meerwaarde in het onderwijs en inspirerende filmpjes. Bovendien krijg je suggesties voor tekstcombinaties rond gedeelde thema's, zodat je als leraar gemakkelijk meerdere passende teksten kunt vinden en inzetten binnen je lespraktijk. Het educatief materiaal op deze website is ontwikkeld door Hogeschool KPZ, Hogeschool Odisee en Hogeschool Antwerpen.

LITERATUURGESCHIEDENIS

Een ander mooi voorbeeld dat door de Taalunie is ontwikkeld is <https://literatuurgeschiedenis.org>. De site richt zich op leraren Nederlands uit Nederland, Vlaanderen, Suriname en het Caraïbisch gebied, die lesgeven in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs en de derde graad van het secundair onderwijs. Ze kunnen niet alleen hun kennis verdiepen, maar ook bruikbaar lesmateriaal terugvinden waarmee leerlingen op een toegankelijke manier kennismaken met de geschiedenis van de Nederlandstalige literatuur.

De website behandelt de literatuurgeschiedenis van de middeleeuwen tot nu, opgebouwd rond tijdvakken, literaire stromingen en auteurs. Leerlingen kunnen zich verdiepen in de context van teksten, gedichten of boeken, en via geluidsfragmenten wordt de literatuur regelmatig tot leven gewekt. Voor leraren zijn er thematische lessenreeksen, podcasts en animaties beschikbaar die het mogelijk maken om literatuur op een inspirerende en eigentijdse manier te onderwijzen.

Iedereen taalcompetent
Visie op de rol, de positie en de inhoud van het onderwijs Nederlands in de 21ste eeuw



De taalcompetente leraar
Een referentiekader voor taalcompetenties van leraren in Nederland en Vlaanderen



Taalcompetent in het hoger onderwijs
Kader voor een taalcompetentieversterkend aanbod aan hogescholen en universiteiten



CONFERENTIE WERKEN MET RIJKE TEKSTEN

Op 4 en 5 december organiseert de Taalunie de conferentie *Iedereen taalcompetent: werken met rijke teksten* in Bovendonk. Tijdens deze tweedaagse staan praktijkervaringen en inzichten centraal over het gebruik van rijke teksten in het onderwijs. Rijke teksten vormen immers de basis voor krachtig taalonderwijs en dragen bij aan een duurzaam, schoolbreed taalbeleid.

Wij nodigen onderwijsprofessionals uit Nederland en Vlaanderen van harte uit om deel te nemen aan de conferentie. Samen luisteren we naar inspirerende voorbeelden uit de praktijk, waarbij het werken met rijke teksten een centrale rol speelt en ontdekken we hoe rijke teksten bijdragen aan de taalcompetentie van peuter tot jongvolwassene. Inschrijven kan vanaf september. Alle informatie kan je vinden op <https://taalunie.org/actueel/549/iedereen-taalcompetent-werken-met-rijke-teksten>.

OVER DE AUTEUR

Sien Buelens rondt de educatieve master Nederlands af en werkt als beleidsmedewerker voor de Taalunie. Samen met Fiona van Koot, Heleen Rijckaert en Leonie Wulftange is ze verantwoordelijk voor het beleid rond het onderwijs Nederlands in Nederland en Vlaanderen.

Fiona van Koot is beleidsmedewerker bij de Taalunie, waar ze onder andere verantwoordelijk is voor het beleid rond het onderwijs Nederlands in Suriname. Daarnaast is ze ook docent Nederlands als Tweede Taal.



OKAN/ISK en daarna
Aanbevelingen voor de doorstroom van nieuwkomersleerlingen naar het vervolgonderwijs in Nederland en Vlaanderen



Taalcompetentie getoetst
Visie op centraal toetsen in het onderwijs Nederlands



Taalcompetent aan de start
Visie op de ontwikkeling van taalcompetentie bij jonge kinderen (0-6 jaar)
Binnenkort beschikbaar

EEN GEVOELIG EN KWETSBAAR KUNSTSTUK

OSKAR KROONS BOEK BOSANEMONEN EN PISRATTEN MAAKT INDRIUK

Het oeuvre van de Zweedse Oskar Kroon (1980) is op twee handen te tellen en maar twee boeken ervan zijn in het Nederlands vertaald. In 2021 het prachtige *Wachten op de wind* en afgelopen mei is *Bosanemonen en pistratten* verschenen. *Wachten op de wind* was mijn favoriete boek van dat jaar. Ik heb genoten van de stilte, van de personages, de sluimerende ontwikkeling van het hoofdpersonage en de prachtige setting waarin het verhaal zich afspeelt. Een wonderschoon stil boek. *Bosanemonen en pistratten* is een stukje dunner dan *Wachten op de wind*, maar wederom een krachtig boek. Het heeft in 2023 de Augustprijs (Augustpriset) gewonnen in Zweden in de categorie van kinder- en jeugdboeken. De Augustprijs is een prestigieuze prijs in Zweden en *Bosanemonen en pistratten* kan je door het behalen van deze prijs het beste kinderboek van Zweden noemen. Dit is niet de eerste keer dat Oskar Kroon deze prijs wint, in 2019 won hij de prijs voor *Wachten op de wind*.

Bosanemonen en pistratten gaat over Kai en zijn broer Krister. Zij wonen samen met hun vader en beide broers gaan naar dezelfde school. Kai trekt veel op met zijn beste vriendin Naima. Kai is enorm dol op zijn broer en hij vindt hem de beste op allerlei vlakken: robots maken, van alles weten over astronomie, hij is inventief en creatief. Daarnaast lijkt Krister een meer begeleidende rol te hebben ten opzichte van Kai. Kai omschrijft dat zelf als volgt:

‘Voor mij was hij een beetje zoals Yoda in *Star Wars*. Hij had de Kracht. *The Force*.’ (p.14)



Samen zijn ze veel te vinden op de stortplaats om daar spulletjes te vinden voor de robot die ze maken. Krister is ook daar heel goed in en hij vindt de mooiste spullen en dan is hij heel trots.

‘Hij was de beste in spullen op de stortplaats vinden die we konden gebruiken voor onze robot. Dan straalde zijn gezicht als een bosanemoon die net haar witte blaadjes uitslaat. Een bosanemoon met een grote zwarte bril en warrig rood haar.’ (p.15)

Het jammere is dat niet iedereen de kracht van Krister ziet, met zijn rood warrig haar, grote bril en zijn interesse in sterren, planeten en robots. Hij is altijd zichzelf en dat geeft uiteindelijk problemen. Hij past niet zo goed bij (sommige) andere kinderen en dus wordt Krister op school flink gepest. De grote pestkop is Sacke, hij maakt het leven van Krister flink zuur en Krister trekt zich steeds meer terug.

‘Want Krister was stiller en stiller geworden, en het enige waar hij zich druk om maakte was de robot. Hij lachte niet zoals vroeger en vertelde niet over net ontdekte planeten of parallelle universums. Soms voelde het bijna alsof hij aan het verdwijnen was. Ik kreeg pijn in mijn buik. Want ik wist echt niet hoe een kleine broer zou kunnen blijven bestaan als er geen grote broer bestond. Dat ging gewoonweg niet.’ (p. 48)

Kaj en Naima willen wraak nemen op Sacke en bedenken een plan. Dat plan verloopt niet helemaal vlekkeloos...

PARALLELE UNIVERSUMS EN VERHAALLAGEN

In het verhaal zien we twee kampen: de onschuldige bosanemonen en de gemene pisratten. Als iemand vervelend doet, of gemeen, dan wordt hij of zij pisrat genoemd. De pisratten zijn in dit verhaal Sacke en zijn twee meelopers. Kaj en Naima geven deze meelopers dezelfde naam als de meelopers van Draco Malfoy in de boeken over Harry Potter, namelijk Korzel en Kwast. Naast Harry Potter komen er veel andere boektitels voorbij, die voorgelezen worden of voorgelezen zijn door vader of Krister, of boeken die Krister aan het lezen is. Naast boeken zijn er veel verwijzingen naar *Star Wars*. Op een gegeven moment is het net zo koud als op de planeet Hoth, Krister wordt vergeleken met Yoda en Darth Vader komt voorbij. Als lezer is het soms wel handig om een beetje te weten wat *Star Wars* inhoudt, om bepaalde gevoelens te kunnen plaatsen. Wie zijn al die personages en wat houden de gebeurtenissen in?

‘We waren op weg terug naar school. De bel na de pauze was allang gegaan en op het schoolplein was geen mens meer te bekennen. Het voelde net als toen de Death Star de planeet Alderaan vernietigd had, in Episode IV.’ (p.59)

Naast intertekstuele en -mediale verwijzingen komt het motief parallelle universums veel terug. Krister is erg geïnteresseerd in parallelle universums en refereert daar vaak aan. Er lijkt bij Kaj een wens te zijn om (af en toe) in een parallel universum te zijn, om daar andere keuzes te kunnen maken en acties ongedaan te kunnen maken.

‘Het hielp hoe dan ook niet, er viel niets terug te draaien, niets kon ongedaan gemaakt worden. Maar in een ander universum... Ach, het was ronduit idioot om zo te denken, want ik bevond me in dit universum, alleen maar hier.’ (p.61)

Wellicht ligt hier een diepere laag onder dat Kaj terug wil naar vroeger. Krister en Kaj wonen natuurlijk alleen bij hun vader, het is niet bekend waar hun moeder is of wat er is gebeurd. De vader wordt heel knap neergezet. De vader lijkt vooral opgeslokt door de Olympische Winterspelen, maar tegelijkertijd ziet hij de jongens wel. De jongens lijken hem te ontzien: als de vader vraagt of het goed gaat met de jongens, zet Kaj expres een liedje op en gaan hij en Krister hard zingen. ‘Maar ik snapte heus wel dat dat alleen maar was om niet over iets anders te hoeven praten.’ (p.53) De papa is gevoelig en daardoor is het voor de jongens niet altijd even makkelijk om hun eigen zorgen met hem te delen.

‘Jullie twee,’ zei papa vaak, en dan keek hij Krister en mij aan. Dan kreeg hij glanzende ogen en een glimlach die blij en verdrietig tegelijkertijd was. ‘O, jullie twee,’ zei hij, en slaakte een zucht. Het was, zeg maar, nooit de juiste gelegenheid om je zorgen met hem te delen. Er kwamen zo makkelijk tranen uit zijn ogen.’ (p.33)

Dit gevoelige vind ik zo sterk van Oskar Kroon. In *Wachten op de wind* is dat kwetsbare ook zo mooi in woorden gevat. Dit verhaal gaat over kwetsbaarheid, zo kwetsbaar als een bosanemoon, en het gaat over opbloeien zoals een bosanemoon bij het licht haar bloemblaadjes opent. Een terecht prijswinnend boek.

Oskar Kroon (2025). *Bosanemonen en pisratten*. Vertaald door Bernadette Custers. Uitgeverij Van Goor. Voor ongeveer negen jaar

OVER DE AUTEUR

Boukje Bruins is hogeschooldocent taal en is verbonden aan het Kennis- en Innovatiecentrum als docent-onderzoeker binnen het associate lectoraat Taalstimulering aan Hogeschool KPZ

TEKSTLOZE PRENTENBOEKEN OP SCHOOL ÉN THUIS

Sinds een aantal jaar is Tekstloos maar kansrijk een van de themalijnen van het Kennis- en Innovatiecentrum van Hogeschool KPZ. Binnen deze themalijn van het lectoraat Taal & Ontwikkeling wordt onderzoek gedaan naar tekstloze prentenboeken (TPB) en worden diverse projecten en professionalisering opgezet om het werkveld kennis te laten maken met dit bijzondere type boeken.

Binnen het project *Tekstloos maar kansrijk* richten we ons op tekstloze prentenboeken met een duidelijke verhaallijn. Dit zijn geen zoek- of aanwijsboeken, maar boeken waarin de illustraties het verhaal vertellen. Deze beelden nodigen uit om zelf woorden te geven aan wat je ziet. Wat gebeurt er? Wat zou er aan de hand kunnen zijn? Door goed te kijken en verbanden te leggen tussen de verschillende afbeeldingen ontstaat er een verhaal. Dit proces – van kijken, interpreteren en verwoorden – sluit aan bij de *Visual Thinking Strategies* (VTS). Samen een tekstloos prentenboek 'lezen' draait om interactie (in plaats van lezen spreken we ook wel over 'verhaal maken'). Begrijpen we het verhaal op dezelfde manier? Hoe kijken anderen ernaar? Als ouder of professional kun je dit proces begeleiden door de juiste vragen te stellen en ruimte te geven voor verschillende interpretaties. Omdat er geen geschreven tekst is, zijn tekstloze prentenboeken bovendien erg geschikt voor jonge kinderen, anderstalige leerlingen en kinderen met een taalachterstand. Zij krijgen de kans om op hun eigen niveau woorden te geven aan wat ze zien en denken en dit draagt o.a. bij aan hun leesplezier en verhaalbegrip.



RUIMTE VOOR THUISTALEN

Het is bekend dat het verbinden van de school- en thuiswereld een positief effect heeft op de taalontwikkeling van kinderen (Castro et al., 2015; Grøver et al., 2020; Teepe, 2018). Naar schatting groeit 27% van de kinderen in Nederland meertalig op (Peters, 2021). Dit vraagt om inclusievere taalomgevingen, waarin ook op school ruimte is voor de verschillende thuistalen (Duarte, 2020).

Tekstloze prentenboeken lijken een multifunctioneel medium te zijn dat hieraan kan bijdragen (Jongstra et al., 2023). De boeken hebben geen taalgrenzen waardoor er meer ruimte is voor interactie en dialoog (Chaparro-Moreno, 2017; Lysaker, 2019; Petrie et al., 2021) en ze onafhankelijk van de taal of het taalniveau in verschillende contexten kunnen worden ingezet.

In november 2024 kwam het artikel uit dat de wetenschappelijke basis vormt voor *Tekstloos maar kansrijk* (Goriot et al., 2024). Lezen? Kijk op <https://l1research.org/article/view/712>

Ze kunnen gebruikt worden om translanguaging (= ruimte geven aan twee of meer talen) in de klas en thuis te bevorderen (Garcia, 2012). Door de ontbrekende taalgrenzen kan er bovendien gebruik gemaakt worden van een internationaal repertoire. Dit biedt vensters (zicht op andere culturen) en spiegels (diverse representatie), waardoor er meer ruimte is voor cross-cultureel begrip en het ontwikkelen van de eigen culturele identiteit van leerlingen (Mantei & Kervin, 2015).

Over de praktische inzet van tekstloze prentenboeken was nog niet veel bekend. Daarom is het volgende project opgezet: *Samen taalkrachtig de school- en thuiswereld verbinden met tekstloze prentenboeken* (gefinancierd door Tel Mee Met Taal). Binnen dit project werkten onderzoekers van het Kennis- en Innovatiecentrum van Hogeschool KPZ samen met Travers Welzijn en drie basisscholen in Zwolle (CBS Het Stroomdal (Vivente), OBS De Springplank & IKC De Wieden (beide OOZ). Het project had een aantal doelen: het stimuleren van thuislezen en het gebruik van de thuistaal op school, co-creatie met verschillende partners en het beschikbaar stellen van tekstloze prentenboeken voor ouders en kinderen.

INTERPROFESSIONELE SAMENWERKING

Verschillende professionals én brugouders van de partners in het project ontwikkelden gezamenlijk een aantal professionaliseringsbijeenkomsten voor leraren. In deze bijeenkomsten op de drie deelnemende scholen werd het belang van taalstimulering en lezen besproken en de veelbelovende rol die tekstloze prentenboeken hierin zouden kunnen spelen. Alle scholen kregen een collectie van 50 tekstloze prentenboeken. Leraren werden meegenomen in de wereld van tekstloze prentenboeken en leerden hoe ze deze boeken zelf in konden zetten. De thuistaal kreeg zowel thuis als op school een belangrijkere plek. Leerlingen uit de bovenbouw werden vervolgens gekoppeld aan leerlingen uit de onderbouw en samen maakten zij verhalen bij een aantal tekstloze prentenboeken (tutorlezen). Dit deden zij meestal in het Nederlands, maar waar mogelijk werden leerlingen met dezelfde thuistaal aan elkaar gekoppeld en werden leerlingen uitgenodigd om in hun voorkeurstaal het boek samen te lezen. Vervolgens organiseerden de leraren in samenwerking met welzijnsmedewerkers, brugouders en onderzoekers verschillende ouderbijeenkomsten, waarin ouders geïnformeerd werden over het belang van lezen. Ook konden zij tijdens deze bijeenkomsten samen met hun kinderen tekstloze prentenboeken lezen in hun voorkeurstaal.

Het project werd feestelijk afgesloten met een bijeenkomst voor leraren, ouders en leerlingen waarin werd getoond wat er mogelijk is met tekstloze prentenboeken en waarin werd benadrukt hoe belangrijk en leuk het is om samen te lezen. Alle leerlingen uit de onderbouw mochten een cadeauboek uitkiezen voor thuis.

ERVARINGEN VAN LERAREN, LEERLINGEN EN OUDERS

Om de ervaringen van de betrokkenen in kaart te brengen zijn er na afloop van het project interviews gehouden met de leraren ($n=7$) en leerlingen ($n=17$) en is er een vragenlijst onder ouders ($n=35$) uitgezet. De onderdelen van het project werden door de scholen verschillend benaderd. Sommige scholen kozen ervoor om met een vaste tutorcombinatie te werken, terwijl anderen elke leessessie aan een andere leerling werden gekoppeld. Ook werd er op de ene school meer aandacht besteed aan het instrueren van de bovenbouw dan op de andere school (zie handreiking tutorlezen via <https://www.kpz.nl/projecten/tel-mee-met-taal-i/>)

De boekencollectie werd op de scholen op verschillende manieren gepresenteerd; ze kregen bijvoorbeeld een aparte plek in de school of werden juist tussen de 'gewone' prentenboeken gezet.





Ook werden de prentenboeken op één van de scholen in tasjes uitgeleend aan ouders om het thuislezen te stimuleren en werd er op een andere school voor gekozen om de ouders juist in de school kennis te laten maken met de boeken.

Leraren gaven na afloop van het project aan dat zij het mooi vonden dat tekstloze prentenboeken toegankelijk zijn voor alle niveaus van geletterdheid, doelend op zowel leerlingen als ouders. Een leraar zegt: 'De leerlingen laten meer zelfvertrouwen zien tijdens het lezen, omdat ze in deze boeken geen fouten kunnen maken'. Een ander zei: 'Zelfs de stillere leerlingen begonnen te vertellen'. Ze zijn verrast door de diversiteit in tekstloze prentenboeken (internationaal repertoire) en de manier waarop de boeken bij kunnen dragen aan sociale en mentale ontwikkeling. In tekstloze prentenboeken moeten lezers zelf de binnenwereld van personages schetsen, waardoor ze gedwongen worden na te denken over emoties, gedachten en drijfveren van dat personage, en daardoor ook over hun eigen emoties, gedachten en drijfveren. De leraren merkten wel dat het soms lastig was om ouders de school in te krijgen. Er zijn verschillende momenten ingericht om tegemoet te komen aan die ouders; het hielp dat er in het professioneel leernetwerk door de brugouders werd meegeacht over de invulling van deze momenten en dat deze ouders als kartrekkers konden functioneren.

GEEN GOED OF FOUT: IEDEREEN ZIET WAT ANDERS

Ook de bovenbouwleerlingen waren enthousiast over de tekstloze prentenboeken. Ze gaven allemaal aan dat het een prettige leeservaring was geweest. Velen van hen noemden ook dat de boeken soms net kunstwerkjes waren, waar heel veel in te zien was. Niet elk boek was even geschikt dus het was belangrijk om het juiste boek te kiezen. Tijdens het tutorlezen kwamen soms wat praktische zaken naar voren die het samen lezen lastig maakten; een drukke omgeving, een leerling die afgeleid is. Volgens de leerlingen zou daar meer aandacht aan besteed kunnen worden in de voorbereiding. Het samen lezen heeft er wel voor gezorgd dat de leerlingen zich bewust werden van andere perspectieven: 'De leerling met wie ik las zag hele andere dingen dan ik'. Ook vonden ze het heel leuk om samen een verhaal te verzinnen: 'Je mag al je fantasie gebruiken!'.

De respons op de vragenlijst voor ouders was lager dan gehoopt ($n=35$) en de ingevulde vragenlijsten waren vaak onvolledig. In de vragenlijst gaven ouders aan dat ze de tekstloze prentenboeken thuis (25%), op school (20%) en thuis en op school (40%) hebben gelezen. De meeste ouders kozen ervoor om het verhaal in het Nederlands te creëren (60%) maar er zijn ook ouders die juist in hun thuistaal over het verhaal hebben gesproken (6%) of dit deden in een

combinatie van talen (14%). In gesprekken tijdens de bijeenkomsten gaf een aantal ouders aan dat ze heel blij waren dat hun thuistaal een plek kreeg in dit project en dat deze taal ook gewaardeerd werd. De eerste kennismaking met tekstloze prentenboeken riep wel een aantal vragen op; hoe lees je zo'n boek nou op de 'juiste' manier? Door de nauwe samenwerking met ouders in het project kon de werkgroep snel inspringen op de behoeftes. Over de tools die ontworpen zijn om ouders en leraar tijdens het project te ondersteunen lees je hieronder meer.

DE BELANGRIJKSTE INZICHTEN EN OPBRENGSTEN

De deelnemers van het project laten een positieve houding zien tegenover tekstloze prentenboeken. Wel geven zowel leraren, leerlingen als ouders aan dat de juiste voorbereiding en ondersteuning noodzakelijk is om met dit type boeken te kunnen werken. Tekstloze prentenboeken benaderen lezen op een andere manier; er is minder focus op fouten maken, wat leidt tot prettige leeservaringen, en meer focus op het precies bekijken van de afbeeldingen en nadenken over de ontwikkeling van de personages in relatie tot hoe het verhaal zich ontvouwt. Ook neemt de taalproductie toe onder alle lezers (in tegenstelling tot het lezen van boeken met tekst); en tekstloze prentenboeken kunnen zorgen voor meer waardering voor verschillende talen. Gedurende het project zijn er diverse handvatten ontworpen voor leraren, leerlingen en ouders die direct in de praktijk ingezet kunnen worden.

- Een boekenlijst: Samen met het leernetwerk is een lijst van 50 tekstloze prentenboeken opgesteld. Hierop zijn boeken te vinden die geschikt zijn voor onder- en bovenbouw. De deelnemende scholen hebben deze 50 boeken cadeau gekregen.
- Handleiding voor ouders: Waarom is thuis lezen belangrijk? En hoe lees je nou eigenlijk een tekstloos prentenboek? In een korte handleiding voor ouders worden deze vragen beantwoord. De handleiding is beschikbaar in meerdere talen (Nederlands, Duits, Spaans, Engels, Mandarijn, Arabisch, Oekraïens, Papiaments, Turks). Mocht jij een andere taal spreken en voor ons de handleiding willen vertalen, neem dan contact op met l.mensink@kpz.nl
- Inspiratiekaarten: Bij 25 boeken uit de cadeaucollectie zijn inspiratiekaarten gemaakt. Deze kaarten kunnen een hulpmiddel zijn voor professionals én ouders wanneer zij een tekstloos prentenboek gaan lezen. Er staan boekspecifieke vragen op, evenals woorden waar je aandacht aan kunt besteden en thema's waar je naar aanleiding van het boek over kunt doorpraten.

Lotte Mensink is junior docent-onderzoeker binnen het lectoraat Taal & Ontwikkeling van Hogeschool KPZ. Ze doet al een aantal jaar onderzoek naar tekstloze prentenboeken en laat studenten en professionals kennis maken met deze boeken in diverse modules, professionaliserings- en projecten.

Agnes van der Beek is als hogeschooldocent Taal verbonden aan Hogeschool KPZ en is specialist Hoogbegaafdheid en docent-onderzoeker bij het lectoraat Taal & Ontwikkeling.

Collega's **Claire Goriot** (docent-onderzoeker Taal & Ontwikkeling), **Annemarie Regeling**

(docent-onderzoeker Taal & Ontwikkeling, docent ad PEP) en **Wenckje Jongstra** leverden een belangrijke bijdrage aan het onderzoek rondom dit project.

LITERATUUR

- Chaparro-Moreno, L. J., Reali, F., & Maldonado-Carreno, C. (2017). Wordless picture books boost preschoolers' language production during shared reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 40, 52-62.
- García, O. (2012). Theorizing Translanguaging for Educators. In *Translanguaging: A CUNY-NYSIEB Guide for Educators*. Edited by Christina Celic and Kate Seltzer. New York: The Graduate Center, The City University of New York.
- Goriot, C., Jongstra, W., & Mensink, L. (2024). A literature review on the benefits of wordless picture books for children's development. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 24(1), 1-26. <https://doi.org/10.21248/l1esll.2024.24.1.712>
- Jongstra, W., Goriot, C., & Mensink, L., (2023). *Frequently asked questions on the multifunctional use of wordless picture books in language learning*.
- Lysaker, J.T. (2019). *Before words: wordless picture books and the development of reading in young children*. Teachers College Press.
- Mantei, J. & Kervin, L. (2015). Examining the interpretations children share from their reading of an almost wordless picture book during independent reading time. *Australian Journal of Language and Literacy*, 38(3).
- Peters, L. (2021). *Talen die de school in komen*. LannooCampus.
- Petrie, A., Mayr, R., Zhao, F., & Montanari, S. (2021). Parent-child interaction during storybook reading: wordless narrative books versus books with text. *Journal of Child Language*, 1(28), 1-28.

OVER DE AUTEURS

OVER SCHRIJFONDERWIJS GESPROKEN

REFLECTIE VAN DE KENNISKRING WERKVELD TAAL & ONTWIKKELING



Afgelopen jaren werkte de Kenniskring Werkveld Taal & Ontwikkeling samen aan professionalisering gericht op leesbevorderingscompetenties. Er werd binnen het NRO-onderzoek Leraren als leesbevorderaars een aanpak ontwikkeld die scholen kunnen inzetten om leraren meer te laten werken met jeugdliteratuur (Jongstra et al., 2023). Afgelopen jaar is de focus verlegd naar schrijven. De leden voelen de urgentie om meer aandacht te besteden aan deze cruciale basisvaardigheid gezien de achterblijvende prestaties. Schrijven is net als lezen en mondelinge taalvaardigheid een basisvaardigheid bij taal. Ook landelijk is er aandacht voor (Rijksoverheid, 2024).

De Kenniskring Werkveld Taal & Ontwikkeling bestaat uit onderzoekers van het lectoraat Taal & Ontwikkeling van Hogeschool KPZ en praktijkpartners van Hogeschool KPZ die een bepaalde expertise hebben op het gebied van taal- en leesonderwijs. Vier keer per jaar komt de kenniskring bij elkaar om kennis uit te wisselen en kennis te creëren op het gebied van de bevordering van taalcompetenties van opgroeiende kinderen en jeugd door professionals en ouders. Aan de hand van een aantal kernpublicaties zijn praktijkervaringen over schrijfonderwijs gedeeld en heeft de kenniskring gereflecteerd op dat wat nodig is de komende jaren om van leerlingen betere schrijvers te maken. In deze bijdrage delen we onze inzichten.

FUNDAMENTEEL NIVEAU SCHRIJVEN VAAK NIET GEHAALD

De Kenniskring nam eerst kennis van het document 'Peil.Schrijfvaardigheid einde (speciaal) basisonderwijs 2018-2019' (Onderwijsinspectie, 2021). Daaruit blijkt dat 27% van de leerlingen uit het basisonderwijs (BO) en 67% van de leerlingen uit het gespecialiseerd onderwijs (SO) het fundamentele niveau van schrijven (1F) niet haalt. Een minderheid van de leerlingen haalt het streefniveau (28% in BO vs. 9% in het SO). De peiling schijnt ook licht op de inrichting van het schrijfonderwijs. Uit de peiling blijkt dat de nadruk in de didactiek ligt op het correct taalgebruik. Ook blijkt dat bepaalde fasen van het schrijfproces meer aandacht krijgen in vergelijking met andere fasen. Er is bovenmatig veel nadruk op het voorbereiden en schrijven en nauwelijks aandacht voor revisie, evaluatie en publicatie, waarbij revisie en evaluatie bij uitstek de fasen zijn waar de leerling van leert. De achterblijvende prestaties zijn weliswaar zorgelijk. Tegelijkertijd bieden de inzichten in de huidige stand van zaken wat betreft de inrichting van het schrijfonderwijs veel kansen voor verbetering, mits schrijfonderwijs op de agenda komt.

SCHRIJVEN NOG NIET ALTIJD IN HET VIZIER

De Kenniskring heeft eerst praktijkervaringen uitgewisseld over mogelijke oorzaken voor het feit dat het schrijfonderwijs nog zo weinig op de professionaliseringsagenda staat. Als er gekeken wordt naar de aandacht voor schrijfonderwijs in de media, valt op dat schrijfonderwijs minder aandacht krijgt dan leesonderwijs. De meest belangrijke reden hiervoor is wellicht dat prestaties in schrijfvaardigheid geen onderdeel zijn van internationale vergelijkingen, zoals leesvaardigheid dat wel is. Daarnaast wordt het onderdeel schrijven in de landelijke doorstroomtoets niet getoetst. In de peiling van schrijfvaardigheid wordt een opmerkelijke uitspraak gedaan over het gebruik van een taalmethode in relatie tot schrijfprestaties: 'Voor het niet gebruiken van een taalmethode hangt positief samen met de schrijfvaardigheid van leerlingen: leerlingen van wie de leraar geen taalmethode gebruikt, leveren significant hogere schrijfprestaties' (onderwijsinspectie, 2021, p. 16). Uit de gesprekken in de Kenniskring kwam naar voren dat leraren die een taalmethode gebruiken vaak de schrijfpodricht overslaan. Veelal is het de laatste les van een blok en de les kost vaak meer tijd dan vraag-antwoordlessen. Scholen zonder methode lijken schrijven meer bewust op de agenda te zetten.

SCHRIJFONDERWIJS OP PEIL

Na een eerste oriëntatie op de stand van zaken in het schrijfonderwijs heeft de kenniskring de publicatie 'Schrijfonderwijs op peil' van Stichting Leerplanontwikkeling gelezen (SLO, 2021) gelezen. In deze handreiking voor leraren van de midden- en bovenbouw van het (speciaal) basisonderwijs worden handvatten gegeven om binnen het taalbeleid van een schoolkeuzes te maken om met schrijfonderwijs aan de slag te gaan. De handreiking bespreekt drie essentiële onderdelen: visie en doorgaande leerlijn, onderwijsleeractiviteiten voor schrijven en schrijfontwikkeling. De leden van de kenniskring hebben op basis van de uitwerking van deze onderdelen hun perspectieven op de verschillende praktijken uitgewisseld en komen tot de volgende aandachtspuntenlijst:

1. Team werkt vanuit een gedeelde visie.
2. Team heeft voldoende zicht op doelen en doorgaande leerlijnen.
3. Er is genoeg tijd ingeruimd voor het doorlopen van alle schrijffasen.
4. Er is aandacht voor onderwijs in schrijfstrategieën (plannen, formuleren, reviseren).
5. Inzet van functionele, communicatieve schrijftaken met aandacht voor product- en/of procesdoelen.
6. Passende instructie (bij specifieke schrijftaken).
7. Schrijfonderwijs is ingebed in een taalrijke leeromgeving.
8. Er is specifieke aandacht voor genres.
9. Samenwerking tussen peers in alle fasen is ingebed.
10. Voldoende aandacht voor differentiatie.
11. Voldoende zicht op ontwikkeling door o.a. inzet formatieve feedback van leraar.

INZICHTEN KENNISKRING: MINDSET EN VAKDIDACTISCHE KENNIS VAN SCHRIJFONDERWIJS ZIJN

Naar aanleiding van de reflectie van de kenniskring op het schrijfonderwijs zien we verschillen tussen onze partnerscholen wat betreft de plaats van het schrijfonderwijs in hun curriculum en de verankering hiervan in het taalbeleid. Het uitdragen van het belang van schrijven als basisvaardigheid en het bijbrengen van didactische kennis van leraren moet prioriteit krijgen.

De leden van de kenniskring zien dat up-to-date kennis van didactiek van leraren vaak ontoereikend is om onderwijsleeractiviteiten didactisch vorm te geven en de kwaliteit van het schrijfonderwijs te evalueren. Het is bijvoorbeeld heel moeilijk om goede feedback op schrijfproducten te geven als je zelf weinig ervaring hebt met schrijven (Bruins, Bouwhuis & Pauw, 2021).

De lerarenopleidingen hebben hier ook een opdracht. De leden van de kenniskring zien verbeterkansen in het agenderen van schrijfonderwijs in de schoolplannen en de inzet van teamprofessionalisering. Denk hierbij aan kennis delen, gezamenlijke ambities formuleren (m.b.v. ambitiekaart), samen lessen voorbereiden en collegiale consultatie. Leraren dienen hierin wel gefaciliteerd te worden in tijd en middelen.

Wat ziet de kenniskring als belemmerend in het verbeterproces om de urgente doelen te realiseren? Dat er meerdere urgente zaken zijn die aandacht vragen, dat schrijfonderwijs veelal geïsoleerd wordt aangeboden waarbij de methode gevolgd wordt. Hier zien we meteen een grotere opdracht, namelijk het integreren van schrijven in de leergebieden; een opdracht die aansluit bij de nieuwe kerndoelen (Stichting Leerplan Ontwikkeling, 2024). Zo zijn schrijven en lezen nauw verwant: twee kanten van dezelfde medaille. Bij lezen en schrijven zet je immers dezelfde strategieën in om een inhoud te zenden of te ontvangen. Ook het schrijven als middel om te leren is een belangrijke opdracht, waarbij schrijven niet los kan staan van leerinhouden. Een geïntegreerde aanpak van de basisvaardigheden tussen de taaldomeinen (mondelinge taalvaardigheid, lezen & schrijven) en tussen taal en andere leer- en ontwikkeldomeinen vraagt een heroriëntatie op de inrichting van het taalonderwijs op veel scholen.

TAAL ZIT IN ALLES; ALLES ZIT IN TAAL: WERKEN VANUIT EEN (TO)TAALBELEID MET FOCUS

De boodschap van de SLO-handreiking is: maak duidelijke keuzes waar je als team mee aan de slag wil gaan bij de verbetering van je schrijfonderwijs. Het maken van duidelijke keuzes in jaarplannen op basis van een brede analyse van taal in het onderwijs sluit naadloos aan bij het uitgangspunt van het lectoraat Taal & Ontwikkeling. Het krachtig bevorderen van de taalcompetenties van leerlingen vindt plaats in verbinding met het hele curriculum vanuit een gemeenschappelijk gedragen, evidence informed (to)taalbeleid met focus (Jongstra, Bouwhuis & Bruins, 2021). Omdat taal zowel het voertuig als het bindmiddel is in de maatschappij, is elk onderwijs taalonderwijs. (To)taalonderwijs dient doorregen te zijn van die verbinding, waardoor geïntegreerd onderwijs bewerkstelligd kan worden. Echter, minder is meer: een scherpe focus vraagt om op basis van een brede analyse jaarlijks keuzes te maken in datgene wat je wil aanpakken.

AAN DE SLAG MÉT VAKLITERATUUR

De Kenniskring heeft vervolgens literatuur verzameld die schoolteams kunnen inzetten bij het vormgeven van hun schrijfonderwijs. We delen hier enkele bronnen.

***Opdat wij schrijven* onder redactie van Renske Bouwer, Micha Hamel, Suzanne van Norden, Jeroen Steenbakkers en Els Stronks**

Een boek waarin het huidige schrijfonderwijs onder de loep wordt genomen. Een zeer bruikbaar boek bij visievorming.

Reflectiewijzer Schrijfonderwijs (Inspectie van het Onderwijs, 2021)

Deze handreiking is een mooi middel om met het team in gesprek te gaan over het schrijfonderwijs. Op basis van richtinggevende vragen kan het gesprek aangegaan worden over de kwaliteit van schrijven op school, doelen en leerlijnen, de tijd voor schrijven, onderwijsleeractiviteiten voor schrijven en zicht op schrijfontwikkeling. Naast de richtinggevende vragen staan er tips in voor theoretische en praktische verdieping om zo met het team in gesprek te gaan over de kwaliteit van het schrijfonderwijs.

***Iedereen kan leren schrijven* door Suzanne van Norden. Zie ook haar weblog.**

Een basisboek voor het schrijfonderwijs. Praktisch boek gericht op genredidactiek.



***Maak er geen punt van!* door Monika Koster en Meike Korpershoek**

Dit boek is gericht op het geven van effectieve feedback op stelproducten. Het reviseren van schrijfwerk wordt vaak als lastig beschouwd, dit boek kan een hulpmiddel zijn.

Onderzoek Schrijven op School

<https://vivesweb.be/taalsterkschrijvenopschool/>

Een onderzoek naar effectieve schrijfstrategieën. Op de website is veel achtergrondinformatie en zijn veel tools en voorbeeldlessen te vinden.

TOT BESLUIT: AI EN DE NOOD AAN DENKENDE SCHRIJVERS

Schrijven in het onderwijs is bij voorkeur een interactief proces, waarbij de interactie tussen leerlingen en tussen leerlingen en de leraar richtinggevend kan zijn voor het schrijven in de verschillende fasen van het schrijfproces. Ook de generatieve AI kan ingezet worden als een geniaal interactiemaatje. De ontwikkelingen op het gebied van kunstmatige intelligentie komen gevraagd en soms ongevraagd de scholen binnen en professionals in het onderwijs, en dus ook de kenniskringleden, hebben zich hiertoe te verhouden. Deze ontwikkelingen vragen bij uitstek kritisch denken van de schrijver; ondanks of juist dankzij deze ontwikkelingen blijft de ontwikkeling van de geest van de schrijver een kerntaak in het onderwijs.

Dit artikel is tot stand gekomen in samenwerking met de praktijkpartners van de Kenniskring: Diana de Visser, Ester Rekers, Gijsselen Grosman, Judith Pool, Linda Leenhouts, Marloes Tutert en Wilma Dinsbach



OVER DE AUTEURS

Wenckje Jongstra is als lector Taal & Ontwikkeling verbonden aan het Kenniscentrum van Hogeschool KPZ

Boukje Bruins is als hogeschooltaaldocent verbonden aan Hogeschool KPZ en is onderzoeker bij het Lectoraat Taal & Ontwikkeling

LITERATUUR

Bouwer, R., Hamel, M., Van Norden, S., Steenbakkers, J., & Stronks, E. (2023). *Opdat wij schrijven; herinrichting van het schrijfonderwijs*. Pica Uitgevers.

Bruins, B., Bouwhuis, B. & Pauw, I. (2021). Dit kan beter; een onderzoek naar het belang van effectieve feedback van leraren op teksten van leerlingen. In I. Pauw & W. Jongstra (Eds.), *Een leraar met een eigen kleur; ontwikkeling van professionele identiteit* (pp. 189-200). Gompel & Svacina.

Herder, A. (2021). *Schrijfonderwijs op peil: Handreiking voor leerkrachten in de midden- en bovenbouw van het (speciaal) basisonderwijs*. SLO. Schrijfonderwijs op peil - SLO

Inspectie van het Onderwijs. (2021). *Reflectiewijzer Schrijfonderwijs*. Het schrijven van teksten in het (speciaal) basisonderwijs. Reflectiewijzer Schrijfonderwijs | Peil.onderwijs | Inspectie van het onderwijs

Inspectie van het Onderwijs. (2021). *Peil.Schrijfvaardigheid Einde (speciaal) basisonderwijs 2018-2019*. Peil.Schrijfvaardigheid einde (speciaal) basisonderwijs 2018-2019 | Rapport | Inspectie van het onderwijs

Jongstra, W. Bouwhuis, B., & Bruins, B. (2021). To-taalbeleid verbindt; elk onderwijs is taalonderwijs. In I. Pauw & W. Jongstra (Eds.), *Een leraar met een eigen kleur; ontwikkeling van professionele identiteit* (pp. 145-158). Gompel & Svacina.

Koster, M. & Korpershoek, M. (2021). *Maak er geen punt van!*. Uitgeverij Coutinho.

Rijksoverheid. (2024). *Regeerprogramma*. Uitwerking van het hoofdlijnenakkoord door het kabinet. Regeerprogramma Stichting Leerplan Ontwikkeling. (2024). Conceptkerndoelen Nederlands en rekenen wiskunde. Definitieve conceptkerndoelen Nederlands en rekenen en wiskunde | Rapport | Rijksoverheid.nl

Van Norden, S. (2024). *Iedereen kan leren schrijven. Schrijfplezier en schrijfvaardigheid in het basisonderwijs*. Uitgeverij Coutinho.

KANSRIJK IN INTERACTIE VOOR SCHOOLSUCCESS VAN HOOGBEGAAFDE LEERLINGEN IN HET PO EN VO

Binnen de themalijn *Interactievaardigheden en professionele taal* richten wij ons op het versterken van de interactievaardigheden van (aankomend) onderwijsprofessionals en hun professionele taalgebruik. Het realiseren van kwaliteitsvolle interactie tussen leraren en leerlingen en tussen leerlingen onderling is belangrijk voor kansrijke ontwikkeling van alle leerlingen. Dit geldt in het bijzonder voor leerlingen bij wie de onderwijsbehoefte minder vanzelfsprekend wordt herkend, zoals hoogbegaafde leerlingen.

Hoogbegaafde leerlingen doorlopen het funderend onderwijs niet altijd zonder problemen. Zowel persoonlijke factoren, zoals moeite met executieve functies en hoge sensitiviteit, als omgevingsfactoren, zoals gebrek aan passende uitdaging of sociale aansluiting, kunnen hierin een rol spelen (Gagné, 2010). Deze factoren beïnvloeden elkaar en kunnen de schoolloopbaan van hoogbegaafde leerlingen negatief beïnvloeden, soms zelfs leidend tot onderpresteren of uitval. Het onderwijs heeft hierin een belangrijke opdracht: het creëren van een leeromgeving waarin alle leerlingen zich optimaal kunnen ontwikkelen.

Het pedagogisch-didactisch handelen van leraren is hierin cruciaal. De interactie tussen leraar en leerling vormt het hart van het onderwijs en is bepalend voor de mate waarin een leerling zich gezien, begrepen en gestimuleerd voelt. In de praktijk blijkt echter dat leraren in het reguliere onderwijs vaak nog onvoldoende toegerust zijn om de specifieke behoeften van hoogbegaafde leerlingen goed in te schatten en hierop in te spelen (Sambuis et al., 2025). Tegelijkertijd laat internationaal onderzoek onder volwassen hoogbegaafden zien hoe belangrijk de holistische ondersteuning tijdens de schooltijd is voor hun brede, ontwikkeling: cognitief, sociaal en emotioneel (Pinxten et al., 2023).

Vanuit deze inzichten richt ons onderzoek zich op het verbeteren van de leraar-leerlinginteractie in het primair en voortgezet onderwijs. Het doel van het onderzoek is om inzicht te krijgen in de benodigde leraarscompetenties op het gebied van kwaliteitsvolle interacties met hoogbegaafde leerlingen in het reguliere PO en VO en daarnaast om in co-creatie met de doelgroep een professionaliseringsaanpak voor leraren te ontwerpen en te testen.

Het belang van dit onderzoek ligt in het bevorderen van kansrijke ontwikkelingskansen voor een groep leerlingen die zich niet altijd begrepen voelt binnen het reguliere onderwijssysteem. Door meer inzicht te krijgen in hoe de leraar-leerlinginteractie hierin een positieve rol kan spelen, hopen wij bij te dragen aan een inclusiever onderwijs waarin ook hoogbegaafde leerlingen tot bloei en groei kunnen komen. In een volgend nummer zal hier in *Veerkracht* meer aandacht worden besteed.

OVER DE AUTEUR

Agnes van der Beek is hogeschooldocent taal, specialist hoogbegaafdheid en docent-onderzoeker binnen het lectoraat Taal & Ontwikkeling.

LITERATUUR

- Gagné, F. (2010). Motivation within the DMGT 2.0 framework. *High Ability Studies*, 21(2), 81-99.
- Pinxten, W.L.Fv., Derksen, J.J.L. & Peters, W.A.M. (2023). The Psychological World of Highly Gifted Young Adults: a Follow-up Study. *Trends in Psychol.*
<https://doi.org/10.1007/s43076-023-00313-8>
- Sambuis, S., & Bourdin, B. (2025). Teachers' Attitude Towards Gifted Students and Their Education: A Systematic Review. *Journal for the Education of the Gifted*, 48(1). 48-81.
<https://doi-org.proxy-ub.rug.nl/10.1177/01623532241301088>

AGENDA

12 NOVEMBER 2025

OPEN AVOND

Geïnteresseerd in de pabo (bachelor Leraar Basisonderwijs) voltijd of deeltijd of de ad-opleiding Pedagogisch Educatief Professional (ad PEP)? Meld je aan voor de open avond! Naast de informatieve voorlichtingen kom je tijdens de rondleidingen langs de diverse interactieve inloopworkshops.

Tijd: 18:00 - 21:30 uur

Locatie: Hogeschool KPZ

Deelname: gratis

Aanmelden: www.kpz.nl

STARTDATA AANBOD KPZNEXT

8 OKTOBER 2025

NOVO-procesbegeleider

15 OKTOBER 2025

Lezen en schrijven in wereldgericht onderwijs

11 NOVEMBER 2025

Netwerk taalcoördinatoren

21 JANUARI 2026

Taalcoördinator

Kijk voor meer informatie op www.kpz.nl/kpz-next

REDACTIE VEERKRACHT

Wenckje Jongstra
Lector Taal & Ontwikkeling
Gastredacteur

Véronique Damoiseaux
Hogeschooldocent Taal
Eindredacteur

Daniëlle Renirie
Adviseur Communicatie

Gea van der Stouwe
Adviseur Marketing en Communicatie

De verantwoordelijkheid voor de inhoud van de bijdragen ligt uitsluitend bij de desbetreffende auteur(s). De redactie is verantwoordelijk voor selectie en plaatsing. De redactie behoudt zich het recht om wijzigingen in de tekst aan te brengen. Deze wijzigingen kunnen betrekking hebben op: de inhoudelijke kwaliteit, de bruikbaarheid voor de doelgroep en de helderheid in opbouw en formulering

DESIGN

True Communications

VORMGEVING

Afdeling communicatie KPZ

FOTOGRAFIE

Korinne Fotografie: cover
Martin Savelkoel: p. 5, 8
Al: 16
Annemarie Regeling: p. 18, 19, 20
Jesper de Bruijn: p. 29
Boukje Bruins: p. 32

Hogeschool KPZ
Ten oeverstraat 68
T 038 421 7425
info@kpz.nl | www.kpz.nl

PORTRET



BELINDA TERLOUW

WOONPLAATS:	Steenwijk
GEBOORTEDATUM:	1 juni 1961
AFGESTUDEERD:	1982
WERKZAAM:	Hogeschooldocent Rekenen-Wiskunde, Trainer/ consultant, opleider Post HBO Rekencoördinator, Kijken naar Kinderen
LOOPBAAN:	1982 – 1990 docent Nederlands VO, 1990 – 1999 docent Wiskunde VO, 1999 – heden Hogeschooldocent KPZ

Eigenlijk was het niet zo voor de hand liggend dat ik het onderwijs in zou gaan. Met een volledig Bèta-pakket op het atheneum lag een universitaire keuze meer voor de hand. Geneeskunde leek me geweldig, want uiteindelijk wilde ik homeopaat worden. Mijn toenmalige vriendje wilde echter naar de Pedagogische Academie in Steenwijkerwold (de voorloper van onze huidige hogeschool). Ik wilde met hem samenwonen, dus dan maar het onderwijs in. Met de relatie is het niets geworden, maar hij heeft me wel gebracht waar ik blijkbaar hoorde te zijn: een fantastische opleiding.

Na de PA ging ik eerst Nederlands studeren, naast een baan in het vo als docent Nederlands. Ik vond het heerlijk om bij mijn leerlingen de liefde voor de literatuur te laten ontwaken. Ik las veel voor en werkte waar mogelijk thematisch, zodat het alle leerlingen aansprak. Inmiddels ontstond er een tekort aan wiskundeleraars in het vo en pakte ik een andere liefde op. Ik ging wiskunde studeren.

Niet elke leerling hield van dit vak en de angst ervoor was bij sommigen groot. Ik wilde zo graag dat alle leerlingen geloofden dat ook zij goed konden worden in wiskunde. De leerlingen voor wie het heel lastig was, gaf ik een week vrij van de wiskundeles. Ik had hen gevraagd wat ze later wilden worden en nodigde hen uit iemand uit die beroepsgroep te interviewen met de vraag: Wat heb ik nodig aan wiskunde als ik dit beroep ga uitoefenen? Ze kwamen heel enthousiast terug en ik luisterde. Toen ben ik alle doelen die zij voor wiskunde moesten behalen in de betekenisvolle context van hun toekomstige beroep gaan plaatsen. Werkend in deze lespakketten bleken zij het ineens wel te begrijpen. Het was wel meteen het einde van mijn carrière in het vo, want mijn toenmalige directeur wilde dat ik weer 'gewoon les ging geven' en dat wilde ik niet.

Boos en teleurgesteld klopte ik bij mijn pedagogieleraar van de PA aan, Toine van der Velde. Hij was inmiddels de directeur van KPZ en vroeg of ik bij hem wilde komen werken.

Aanvankelijk was ik er hogeschooldocent taal en daarna rekenen-wiskunde. Twee vakgebieden die alles met elkaar te maken hebben en die ik ook graag verbind. Tijdens een detachering aan de Universiteit Utrecht, waar ik als projectleider Speciaal Rekenen onderzoek deed in het S(B)O om te zoeken naar wegen om alle kinderen reken-wiskundig gezien tot ontwikkeling te brengen, werden de eerste zaadjes geplant voor de methodiek Kijken naar Kinderen. Een methodiek die ik tot op de dag van vandaag nog steeds inzet. Ieder kind verdient het gezien te worden.

Of ik nu werk met kinderen, studenten, met leerkrachten, rekencoördinatoren mijn motto is: 'Geef ruimte aan het denken. Heb vertrouwen in de ontwikkelkracht van de ander. Wees nieuwsgierig naar wat je ziet en weet dit op waarde te schatten. Verrijk daar waar je kansen ziet.' Ik hoop dat KPZ in de toekomst nog steeds de passie voor het onderwijs weet aan te wakkeren bij een ieder die zich met haar verbindt, zoals dat ook ooit gebeurde bij mij.