

TAAL VOOR ELKAAR!

TAALBEWUST BOUWEN
AAN
TOTAALONTWIKKELING



Openbare les: 2 juli 2025

Wenckje Jongstra

Lectoraat Taal & Ontwikkeling

Hogeschool



VOORWOORD

Deze publicatie verschijnt ter gelegenheid van mijn openbare les op 2 juli 2025 en markeert de start van het lectoraat *Taal & Ontwikkeling*. Het lectoraat maakt onderdeel uit van het Kennis- en Innovatiecentrum van Hogeschool KPZ, dat zich inzet voor een kansrijke ontwikkeling van alle kinderen en jongeren. Taal is stevig verankerd in de traditie van Hogeschool KPZ. Rijke teksten, verhalen, het opdoen van nieuwe (internationale) perspectieven en lerende interactie zijn op onze hogeschool motoren voor persoonlijke en professionele groei. Vanuit die basis onderzoekt het lectoraat hoe (aankomend) professionals gezamenlijk de taalcompetenties van opgroeiende kinderen kunnen bevorderen in samenhang met groei in de andere leer- en ontwikkelgebieden en wat hierbij de randvoorwaarden zijn.

Taalontwikkeling is onlosmakelijk verbonden met kennisontwikkeling, persoonlijke groei en maatschappelijke vorming. Ontwikkeling voltrekt zich immers altijd in het hier en nu, samen met de doelgroep, binnen een specifieke maatschappelijke context. Taalbewuste professionals spelen hierin een essentiële rol. Zij zijn de mensen die, als het ware, stenen verleggen in de krachtige stroom van het beginnende leven. Het bouwen aan totaalontwikkeling met taal als hefboom kent waardevolle ingrediënten, maar laat zich niet vangen in een vast recept. Daarom is het van belang om te onderzoeken welke randvoorwaarden nodig zijn om professionals optimaal te ondersteunen in hun complexe, en tegelijkertijd inspirerende opdracht.

Deze publicatie is bedoeld voor een breed publiek. In de eerste drie hoofdstukken beschrijf ik actuele ontwikkelingen rond taal, taalontwikkeling en taalonderwijs. Daarbij besteed ik aandacht aan de rol van taal in onderwijs, kinderopvang en jeugdhulp, in relatie tot thema's als kansengelijkheid, diversiteit en inclusieve leeromgevingen. Deze hoofdstukken zijn met name interessant voor lezers die minder bekend zijn met dit onderwerp of zich willen verdiepen in de bredere context. In hoofdstuk 4 pleit ik voor een ruimere blik op de rol van taal in opvoeding en onderwijs. Vervolgens verken ik in hoofdstuk 5 hoe professionals op een taalbewuste manier kunnen werken aan het versterken van taalcompetenties, in samenhang met de groei binnen leer- en ontwikkelgebieden én met bredere maatschappelijke doelen, en wat dit vraagt van de werkcontext waarin zij functioneren. Hoofdstuk 6 presenteert het lectoraat Taal & Ontwikkeling: waar staan we voor, wat doen we en hoe werken we. Hoofdstuk 7 vormt de afsluiting van deze publicatie.

Wenckje Jongstra

Inhoudsopgave

1	Van voorschrijven naar verstaan	7
2	Taal en de wieg als weegschaal	10
2.1	De steeds meer talige wereld	10
2.2	Beheersing basisvaardigheden taal	11
2.3	Verschillen al vroeg zichtbaar en vaak lastig in te halen	12
2.3.1	Dimensies van ongelijkheid en sociale cohesie	15
2.3.2	Diversiteit en kansengelijkheid in een inclusieve leeromgeving	18
2.4	Samenvatting	21
3	Taal in de aanvoedersrol: taalaanpak in samenhang	22
3.1	Huidige situatie Voor- en Vroegschoolse Educatie	25
3.2	Sturing met het Masterplan Basisvaardigheden en Herstelplan	26
3.2.1	Nieuwe kerndoelen: heldere verwachtingen en meer samenhang	27
3.2.2	Kerndoelen Nederlands	28
3.3	Het waartoe: de kern van goed onderwijs	31
3.4	Samenvatting	32
4	Taal voor elkaar vanuit het belang van het collectief	34
4.1	De noodzaak van verbinding in verdeelde tijden	34
4.2	Naar een collectief perspectief op samenleven	35
4.3	Leren om samen te weten, te doen, samen te leven en te zijn	36
4.4	Samenvatting	39
5	Taalbewust bouwen aan totaalontwikkeling	40
5.1	De basis: (ver)rijke(nde) bronnen als waardevolle leerinhouden	40
5.2	Dialogische gesprekken over rijke bronnen	43
5.3	Bouwen aan totaalontwikkeling vanuit meervoudige perspectieven	45
5.3.1	Sociale perspectiefneming door interne en externe dialogen	45
5.3.2	Perspectieven als pedagogisch-didactische benadering	49
5.3.3	Meervoudige perspectieven	49

5.4	Kritische geletterdheid als opmaat naar collectieve actie	52
5.5	Taalbewust lesgeven in een inclusief talenklimaat.....	54
5.5.1	Ontwikkeling én relatievorming in een inclusief talenklimaat	55
5.5.2	Meervoudige (taal)perspectieven expliciteren	56
5.6	Randvoorwaarden	60
5.6.1	Een gedragen en doorleefd evidence informed talenbeleid	60
5.6.2	Interprofessioneel samenwerken in het taalnetwerk.....	62
5.6.3	Focus op (door)ontwikkeling taalcompetenties professionals.....	63
5.7	Samenvatting	70
6	Ambities en werkwijze lectoraat Taal & Ontwikkeling	73
6.1	Huidige themalijnen lectoraat Taal & Ontwikkeling	73
6.2	Lopende projecten	74
6.3	Werkwijze lectoraat	75
6.4	Samenvatting	77
7	Tot besluit	79
	Referenties.....	80
	Dankwoord	98

“

**Taal kan
uitnodigen maar
ook uitsluiten.**

1 Van voorschrijven naar verstaan

Mijn eigen taalfundament? Ik groeide op in een stimulerende thuisomgeving in Brabant met een Friese vader en een Limburgse moeder. Ik hield van taalgrapjes, van lezen, van samen toneelspelen en zingen, van verhalen schrijven. Je zou dan denken dat ik als kind volop genoot van de taallessen op school, maar dat was niet altijd het geval. Als nieuwsgierig maar snel afgeleid kind, met een aanleg voor twijfel, vond ik het verschrikkelijk om de beurt te krijgen bij het hardop klassikaal lezen. Ook presteerde ik blijkbaar heel grillig bij spelling in dictees, blijkt uit mijn oude rapporten. Ik moet nu ineens denken aan een strofe uit het gedicht *Dictees* van Willem Wilmink: “Streep toch niet zoveel meneer, anders durven wij niet meer, worden ons leven lang, zelfs voor brieven schrijven bang.”

Op de middelbare school blonk ik niet echt uit met hoge cijfers voor de talen. Bij de multiple-choice examens van de moderne vreemde talen -die toch zwaar meewogen- kon ik altijd maar moeilijk het juiste antwoord kiezen. Toch zijn het vooral de docenten die ik me kan herinneren die met al hun kennis van en liefde voor taal de hele klas konden roeren. Ze hebben mij waarschijnlijk net het vertrouwen gegeven dat ik nodig had om te kiezen voor de studie Nederlandse Taal- en Letterkunde. Als ik terugdenk aan mijn schooltijd, realiseer ik me dat vooral de manier waarop mensen zich met taal uitdrukken mij interesseerde en vooral hoe daarin zichtbaar wordt hoe zij zichzelf en het leven verstaan. De regels over hoe taal ‘zou moeten’ worden gebruikt, boeiden me pas als het ging om hun logica of oorsprong.

Tijdens mijn studie kon literatuur me vaak diep raken, vooral als we met de docent in gesprek gingen over wat we samen gelezen hadden, gezamenlijke diepteboringen deden en ook aftastten hoe die literatuur werkte voor ons als studenten in het leven dat we leefden. Mijn grootste interesse lag destijds echter in de generatieve taalkunde. Ik vond het fascinerend te horen dat mensen een aangeboren taalvermogen zouden hebben en dat talen in één systeem te beschrijven zouden zijn. Ook de vraag waarom mensen praten zoals ze praten en hoe dat verschilt van (andere) dieren, had mijn aandacht.

Later, na mijn afstuderen, merkte ik als docent Nederlands bij veel leerlingen afkeer van en zelfs angst voor de taallessen. Ik miste in het vak de aandacht voor de verwondering over taal. En eerlijk is eerlijk, ik wilde mijn studietijd graag nog wat verlengen. Met een promotiebeurs vertrok ik in 1998 naar Toronto, Canada. Tijdens mijn promotieonderzoek verschoof mijn interesse steeds meer naar hoe kinderen taal verwerven en later -na mijn promotie- weer naar de invloed van de omgeving op de taalontwikkeling van kinderen, dus hoe ouders, leraren, kinderopvangmedewerkers de taalontwikkeling kunnen stimuleren.

Taal krijgt steeds meer erkenning als fundament onder onderwijs en opvoeding, en dat is terecht. Een sterk taalfundament vormt de basis voor de ontwikkeling van kinderen, op school, thuis en in de samenleving. Taal kan uitnodigen maar ook uitsluiten. In de manier waarop we spreken, schrijven of uitbeelden, klinkt altijd iets door van wie we zijn, als individu én als groep. Hoe kunnen professionals en ouders opgroeiende kinderen ondersteunen bij de ontwikkeling van taalcompetenties? Vanhooren et al. (2017) omschrijven taalcompetenties als:

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: (a) volwaardige deelname aan de samenleving mogelijk wordt; (b) de eigen doelen gerealiseerd kunnen worden; (c) de eigen kennis en mogelijkheden levenslang en duurzaam kunnen worden ontwikkeld. (p.13)

Hoe kan in die ondersteuning taal niet uitsluiten, maar juist uitnodigen tot bloei en groei? Hoe kunnen alle kinderen uitgenodigd worden om taal niet alleen te gebruiken, maar vooral ook te doorzien en ervan te genieten?

In deze lectorale rede bespreek ik actuele ontwikkelingen rondom taal vanuit vraagstukken als kansengelijkheid, diversiteit en een inclusieve leeromgeving. Ik pleit vervolgens voor een bredere kijk op de rol van taal in opvoeding en onderwijs, gericht op maatschappelijke doelen als sociale verbinding, een inclusieve samenleving en duurzame ontwikkeling. Ik verken daarbij implicaties van taalbewust handelen en de randvoorwaarden daarvoor in de werkcontext. Tot slot licht ik toe waar het lectoraat Taal & Ontwikkeling voor staat, hoe we te werk gaan, welke projecten er op dit moment lopen en wat de vraagstukken zijn die we willen oppakken.

“

**In opvoeding en
onderwijs is het
ontwikkelen van
taalcompetenties de
sleutel tot
volwaardige
participatie.**

2 Taal en de wieg als weegschaal

2.1 De steeds meer talige wereld

Hoe talig is onze wereld vandaag de dag? Onze samenleving is de afgelopen decennia steeds taliger geworden, mede door migratie, digitalisering en het groeiende belang van een leven lang leren (Vanhooren & Wulftange, 2020). In een klaslokaal worden meerdere talen gesproken door kinderen met verschillende migratieachtergronden. We communiceren dagelijks veel meer schriftelijk dan vroeger, via sociale media, apps en e-mail. Steeds meer volwassenen blijven op de arbeidsmarkt hun leven lang leren en gebruiken hierbij hun taalcompetenties.

In opvoeding en onderwijs is het ontwikkelen van taalcompetenties de sleutel tot volwaardige participatie. Kunnen lezen, schrijven en mondeling communiceren is een essentieel onderdeel van het recht op onderwijs en het is dan ook een fundamentele voorwaarde voor deelname aan een democratische samenleving (UNESCO, 2025). Tegelijkertijd is het talige landschap waarin kinderen opgroeien sterk veranderd. Ten eerste, in het digitale universum volstaat het niet langer om van papier te lezen. Naast vaardigheden op het gebied van traditionele geletterdheid wordt er ook een sterker beroep gedaan op digitale geletterdheid. Hieronder versta ik:

het vermogen digitale informatie verstandig en effectief te gebruiken, waarbij men online kan navigeren, (grote hoeveelheden) informatie kan filteren, (hyper)teksten en hypermediateksten kritisch kan lezen en beoordelen op intentie, functie en betrouwbaarheid. (Stichting Lezen, 2023, p.29)

Online lezen verschilt van traditioneel lezen doordat digitale teksten vaak niet-lineair, multimodaal en interactief zijn, met hyperlinks en variabele structuren. Digitale teksten bestaan vaak uit tekst, beelden, film, geluid en je kunt zelf kiezen wat je wanneer leest. Omdat er zoveel informatie is, zonder duidelijke volgorde en niet alles even betrouwbaar is, is online lezen vaak moeilijker. Dit vraagt van lezers dat zij actief navigeren tussen bronnen, informatie uit diverse formats integreren in een samenhangend geheel en de betrouwbaarheid van informatie kritisch kunnen evalueren (Van Moort et al., 2025). Vaardige lezers kunnen online en printteksten begrijpen, kritisch beoordelen en omgaan met verschillende (digitale) media. Zo schakelen ze bewust tussen leesstrategieën zoals diep lezen van langere stukken tekst en hyperlezen van webteksten (Stichting Lezen, 2023).

Ten tweede zullen leerlingen in de digitale wereld steeds vaker gebruikmaken van Artificiële Intelligentie (AI), vooral in het taalonderwijs. Er is nog weinig onderzoek gedaan naar het gebruik van AI in het funderend onderwijs, maar onderzoekers wijzen erop dat een goede voorkennis en dus woordenschat cruciaal is om AI-toepassingen effectief te benutten (Ji et al., 2023; Segers, 2025). In deze talige wereld is het bouwen aan een taalfundament bij opgroeiende kinderen des te belangrijker.

2.2 Beheersing basisvaardigheden taal

Wat kunnen we precies zeggen over de beheersing van taalcompetenties? De basisvaardigheden taal in het Nederlandse basisonderwijs liggen momenteel onder de loep (Rijksoverheid, 2024), met name vanwege de scherpe daling in leesprestaties en leesattitude onder leerlingen. Uit de bekende internationale PISA-onderzoeken onder 15-jarigen blijkt dat Nederland een fors dalende trend laat zien (Meelissen et al., 2023, OECD, 2023b). Ondanks dat ze hun schoolcarrière nog niet hebben afgerond, wordt 33% van de Nederlandse 15-jarigen door de Organisatie voor Economische Samenwerking en Ontwikkeling (OESO/OECD) beschouwd als laaggeletterd. Zij halen niet het niveau 2F. Nederland daalde wat betreft leesvaardigheid het meest sterk in vergelijking met de andere EU-14 landen en scoort onder het EU-14 gemiddelde. De daling is het meest sterk onder jongeren in het vmbo. De ingezette daling over twee PISA-peilingen is zelfs van alle OECD-landen het sterkste in Nederland, op IJsland na (Verstrate, 2024).

In het basisonderwijs zien we uit de laatste PIRLS-onderzoeken naar leesvaardigheid onder 10-jarigen voor het eerst in vijftien jaar een daling in leesvaardigheid (Swart et al., 2023). Er wordt minder vaak een gemiddeld of hoog leesniveau gehaald. Leerlingen lezen niet minder vaak, maar wel minder lang in vergelijking met 2016. Ook uit de meest recente periodieke peiling leesvaardigheid van de Inspectie van het onderwijs (2022) blijkt dat de leesvaardigheid gedaald is. Uit het onderzoek onder tienjarigen blijkt dat 88% in het bo en 39% in het sbo de norm 1F haalt en dat 1S gehaald wordt door 50% in het bo en 7% in het sbo, terwijl de norm 65% is. Uit het onderzoek blijkt dat het integreren van het lezen in andere leergebieden samenhangt met hogere leesprestaties. Ook zien we dat leerlingen die meer buiten school lezen, hoger presteren bij lezen. In het onderzoek werd gemeten in hoeverre leerlingen teksten kunnen begrijpen, interpreteren, samenvatten en evalueren. Gubbels et al. (2017) tonen aan dat vooral de hogere-ordevaardigheden, zoals samenvatten en evalueren, voor veel leerlingen lastig zijn. Hoewel de resultaten niet volledig vergelijkbaar zijn, zien we dat het evalueren van teksten ook laag scoort in de PISA-resultaten (Gubbels, 2020).

Niet alleen de leesprestaties baren zorgen, ook prestaties in schrijven en prestaties in de mondelinge taalvaardigheid blijven achter. Uit de laatste periodieke peiling voor schrijfvaardigheid in het basisonderwijs blijkt dat 73% van de leerlingen in het basisonderwijs en 33% uit het speciaal basisonderwijs het fundamentele niveau 1F voor schrijfvaardigheid behaalt (Inspectie van het Onderwijs, 2021).

Ook de mondelinge taalvaardigheden waaronder het voeren van gesprekken blijven achter (Inspectie van het onderwijs, 2019). Net als in het basisonderwijs, daalt in het s(b)o het percentage leerlingen dat lezen op 1F niveau beheerst (Inspectie van het Onderwijs, 2022). De verschillen hangen samen met schoolkenmerken, zoals de rol van de schoolleiding, de betrokkenheid van het schoolbestuur en het spreekklimaat. Ook hangen de verschillen samen met leerlingkenmerken, zoals prestaties in begrijpend lezen en de mate van de ervaren spreekvrijheid.

De teruglopende taal- en leesvaardigheden passen in een bredere, zorgwekkende trend in Europa, die volgens de Europese commissie om actie vraagt omdat de concurrentiekracht en democratische veerkracht onder druk komt te staan (Europese Commissie, 2025). Internationale vergelijkingen tonen aan dat de EU achterblijft, met zorgwekkend lagere prestaties in lezen, wiskunde, wetenschap en digitale vaardigheden. Steeds meer jongeren beschikken daardoor niet over de basisvaardigheden die nodig zijn om volwaardig mee te doen in de samenleving.

De sociaal-economische achtergrond is nog steeds de belangrijkste voorspeller van schoolprestaties, met een zorgwekkend hoge achterstand bij kansarme leerlingen, zeker in wiskunde, digitale vaardigheden en bij kwetsbare groepen zoals migranten en leerlingen met een beperking. Leerresultaten van leerlingen hangen dus sterk samen met hun sociaaleconomische achtergrond (OECD, 2024). Dit geldt niet alleen voor prestaties in taal en rekenen. Uit de ICCS 2022-studie blijkt bijvoorbeeld dat de burgerschapskennis van veertienjarigen stagneert, en dat leerlingen uit gezinnen met een hogere sociaaleconomische status gemiddeld beter presteren (Schulz et al., 2022). Taalvaardigheid vormt het fundament voor het ontwikkelen van competenties in al deze domeinen.

2.3 Verschillen al vroeg zichtbaar en vaak lastig in te halen

Laten we de problematiek opnieuw en grondiger verkennen om beter te begrijpen hoe een vruchtbare basis kan worden gecreëerd voor het versterken van taalcompetenties. We weten dat prestaties in mondelinge taalvaardigheid een voorspeller zijn van de mate van geletterdheid op latere leeftijd (Suggate et al., 2018; Verhoeven & Van Leeuwe, 2008). Al voordat kinderen kunnen lezen en schrijven, zien we duidelijke verschillen in vaardigheden (OECD, 2024). Kinderen van ouders met een lager inkomen of opleidingsniveau beginnen vaak met een achterstand in taal en rekenen en deze

verschillen zijn vaak lastig in te halen gedurende de schoolcarrière (Centraal Planbureau, 2020). Ook thuisfactoren zoals de taal die thuis gesproken wordt en de sociaaleconomische status (SES) van het gezin zijn voorspellers van taalvaardigheid (Scheele et al., 2010; Van Druten-Frietman et al., 2015). Een vruchtbare basis voor het versterken van taalcompetenties vraagt dus om een vroege en gerichte aanpak, juist omdat verschillen in taalvaardigheid al vóór de schoolleeftijd ontstaan en hardnekkig blijken tijdens de verdere schoolloopbaan.

“

**Laaggeletterdheid en
ongelijkheid beïnvloeden
elkaar, want waar je wieg
staat, is een grote
voorspeller van het
aantal hulpbronnen waar
je toegang toe hebt en
daarmee van welke
kansen je krijgt.**

2.3.1 Dimensies van ongelijkheid en sociale cohesie

Hoe moeten we de vroege verschillen in taalvaardigheid interpreteren?

De plek waar je wieg staat, blijkt letterlijk plaats bepalend te zijn. Kinderen van laaggeletterde ouders hebben drie keer meer kans om zelf laaggeletterd te worden (Stichting Lezen en Schrijven, 2023). Volgens Stichting Lezen en Schrijven heeft in Nederland 1 op de 5 mensen van 16 jaar en ouder (dat is ongeveer 3,3 miljoen mensen) moeite met lezen, schrijven en/of rekenen en heeft 1 op de 9 ouders met minderjarige kinderen hier moeite mee. De problematiek van laaggeletterdheid is veelzijdig en heeft effecten op werk, inkomen en gezondheid (Stichting Lezen en Schrijven, 2019). Mensen die moeite hebben met taal en rekenen hebben vaak ook moeite met digitale vaardigheden en een hogere kans op armoede en schulden (Stichting Lezen en Schrijven, 2018).

Taalvaardigheid en ongelijkheid wat betreft toegang tot meerdere hulpbronnen

De problematiek van laaggeletterdheid is dus verweven met kansenongelijkheid. Laaggeletterdheid en ongelijkheid beïnvloeden elkaar, want waar je wieg staat, is een grote voorspeller van het aantal hulpbronnen waar je toegang toe hebt en daarmee van de kansen die je krijgt. De structurele ongelijkheid in de samenleving is hardnekkig en gaat verder dan alleen verschillen in economisch kapitaal, zoals verschillen in vermogen, inkomen en opleiding. Economisch kapitaal is nauw verweven met andere hulpbronnen waar niet iedereen toegang toe heeft. Volgens Vrooman et al. (2023) zijn er naast economisch kapitaal nog drie typen kapitaal van belang die op elkaar inspelen bij ongelijkheid in de maatschappij: sociaal kapitaal: heb je beschikking over een steunend netwerk? Cultureel kapitaal: in welke mate voldoe je aan maatschappelijke normen? Persoonlijk kapitaal: wat is je mentale en fysieke gezondheid?

Een voorbeeld van verschillen in cultureel kapitaal is het aantal boeken in de thuisomgeving van een kind. Een recente studie toont dat het aantal boeken in huis tijdens de tienerjaren sterk samenhangt met de latere taalvaardigheid van volwassenen (Buisman et al., 2024). Het belang van boeken in de thuisomgeving werd ook al aangetoond in het PIRLS-onderzoek: leerlingen met een thuisomgeving met 25 boeken of minder scoren lager op leesvaardigheid. Het aantal boeken is dus een indicator van sociaaleconomische status (Swart et al., 2023). Dat het aantal boeken waar een opgroeiend kind toegang toe heeft een indicator is van taalvaardigheid, wordt eveneens bevestigd door een recent internationaal onderzoek onder Chinese basisschoolleerlingen (Yu et al., 2025).

Een ander voorbeeld van ongelijke toegang tot hulpbronnen die samenhangt met taalvaardigheid betreft het sociale netwerk. Onderzoek van het Centraal Bureau voor de Statistiek (2024) naar integratie en samenleven laat zien dat er een verband bestaat tussen leesprestaties op de eindtoets en het aandeel mensen uit de eigen

herkomstgroep binnen iemands netwerk. De studie suggereert dat beperkte blootstelling aan de Nederlandse taal in het sociale netwerk een oorzaak is in het verklaren van verschillen in taalvaardigheid.

De roep om meer sociale cohesie

Naast het verschil in toegang tot hulpbronnen zien we in Nederland dat de leefwerelden van de meest en minst welvarende volwassenen steeds meer uiteen uiteenlopen met als gevolg dat sociale cohesie ondermijnd wordt; vooral mensen met weinig hulpbronnen voelen zich soms buitengesloten, miskend en minder verbonden met de samenleving (Vermeij & Thijssen, 2024). Het begrip sociale cohesie is gelaagd en kent meerdere factoren zoals gelijkheid, veiligheid, sociale relaties, leefomgeving en betrokkenheid (Brock et al, 2019). Gijsberts et al. (2024) definiëren sociale cohesie als: “de mate waarin en de manier waarop mensen en groepen zich verbonden voelen en verbonden zijn met elkaar en met maatschappelijke instituties in de samenleving, en dat ook in hun gedrag aan de dag leggen” (p.8). Sociale cohesie gaat dus over zowel houdingen, normen én gedrag (De Bakker et al., 2023).

Uit een recente peiling onder ruim 8500 ouders blijkt dat ouders het ouderschap regelmatig als zwaar ervaren en ook een gebrek aan sociale cohesie ervaren. De peiling werd uitgevoerd door Stichting Voor Werkende Ouders, Nederlands Centrum Jeugdgezondheid, Branchevereniging Maatschappelijke Kinderopvang en Magazine WIJ (2025). Deze organisaties doen aanbevelingen om de sociale cohesie te versterken en stellen dat sociale cohesie wordt versterkt wanneer iedereen, van politiek tot ouders, actief bijdraagt aan: “ontmoeting, participatie, vertrouwen en samenwerking op lokaal niveau. Een samenleving die investeert in sociale cohesie ondersteunt alle gezinnen in welzijn en ontwikkeling, en biedt kansen voor die gezinnen die dat het hardst nodig hebben” (p.8).

Samenvattend, zien we dat vroege verschillen in taalvaardigheid een uiting zijn van structurele ongelijkheden in de toegang tot hulpbronnen. Ze vereisen een integrale aanpak waarin taalontwikkeling wordt verbonden met bredere initiatieven op het gebied van armoedebestrijding en sociale cohesie.

“

**De groeiende
diversiteit legt
het hele
onderwijssysteem
onder de loep van
rechtvaardigheid en
inclusie.**

2.3.2 Diversiteit en kansengelijkheid in een inclusieve leeromgeving

De uitdaging is hoe we al in een vroeg stadium de taalcompetenties van alle kinderen kunnen bevorderen, binnen een steeds meer diverse samenleving waarin ongelijkheidsstructuren diep verankerd zijn. Deze vraag is verweven met thema's als diversiteit, kansengelijkheid en inclusie. Het zijn begrippen die op deelaspecten soms overlappen en waaraan in verschillende landen soms ook verschillende betekenissen worden toegekend (OECD, 2023a).

Omgaan met diversiteit

Diversiteit wordt benaderd als de verscheidenheid in achtergronden, kenmerken en behoeften van leerlingen, waaronder etniciteit, sociaaleconomische status, taal, gender, en migratieachtergrond (OECD, 2023a). Bieden we voldoende kansen aan kinderen met een andere voorkeurstaal dan de schooltaal? Voelt ieder kind zich erkend in zijn taal als onderdeel van zijn identiteit? Bieden we genoeg kansen aan kinderen die van huis uit niet opgroeien in een geletterde omgeving? Bieden we genoeg kansen aan kinderen met bijzondere leer- en ontwikkeluitdagingen? De groeiende diversiteit vraagt om een heroriëntatie op het onderwijssysteem vanuit de perspectieven van kansengelijkheid en inclusie.

Inclusieve leeromgeving

De afgelopen jaren is er in Nederland steeds meer aandacht gekomen voor het creëren van inclusieve leeromgevingen, zowel binnen de kinderopvang (Den Hollander et al., 2025) als in het funderend onderwijs (Inspectie van het Onderwijs, 2025; Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2024a; Wienen, 2019).

Het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2024a) heeft in een recent rapport drie kernelementen gedefinieerd van een inclusieve leeromgeving. Hierbij: “is iedereen welkom, ontwikkelt zich en hoort erbij, is er goede ondersteuning voor iedereen, en participeren en leren alle kinderen” (p.6). De overheid heeft de ambitie gepresenteerd dat in 2035 alle scholen een inclusieve leeromgeving aanbieden en schetst daarbij een duidelijk beeld:

Binnen een inclusieve leeromgeving zijn alle kinderen welkom op een school dichtbij huis. Er wordt vanuit een pedagogische basis gewerkt aan de brede ontwikkeling van alle kinderen. Elk kind ontwikkelt zich, wordt gezien en hoort erbij. De kinderen leren met en van elkaar. Het schoolteam is multidisciplinair en biedt de ondersteuning die nodig is om alle kinderen onderwijs te bieden. De inclusieve leeromgeving is toegankelijk voor alle kinderen, leraren en ouders (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2024a, p.6)

Er ligt nog een aanzienlijke uitdaging. Het aantal leerlingen dat extra ondersteuning nodig heeft groeit, terwijl tegelijkertijd het gespecialiseerd onderwijs toeneemt en een groot aantal kinderen thuiszit en geen onderwijs volgt (Inspectie van het Onderwijs, 2025). Bovendien is er nog onvoldoende aandacht voor inclusie op het gebied van culturele diversiteit: de potentie van meertaligheid wordt in het Nederlandse curriculum nog nauwelijks benut (Duarte & Kirsch, 2020).

Werk maken van kansengelijkheid

De groeiende maatschappelijke ongelijkheid maakt het vergroten van kansengelijkheid tot een urgent en actueel thema binnen het onderwijs (Onderwijsraad, 2021; SER, 2021, Van den Bergh et al., 2020). De SER (2021) definieert kansengelijkheid in het onderwijs als: “de mate waarin kinderen in staat worden gesteld om het niveau te bereiken dat zij cognitief aankunnen, ongeacht het inkomen, opleidingsniveau of de afkomst van hun ouders of andere factoren” (SER, 2021, p.33). Kansengelijkheid in het onderwijs wordt verkleind door vroege selectie, onderadvisering en door sociaaleconomische verschillen (SER, 2021; Van den Bergh et al., 2020). De Onderwijsraad (2021) pleit dan ook voor latere selectie en meer differentiatie.

Actief compenseren voor achterstanden

Van den Bergh et al. (2020) definiëren kansengelijkheid in het onderwijs niet als het gelijk behandelen van alle leerlingen, maar als het rechtvaardig behandelen van leerlingen door rekening te houden met hun verschillende behoeften. Ze benadrukken dat gelijke behandeling in ongelijke situaties juist kan leiden tot ongelijke uitkomsten. Daarom pleiten zij voor een benadering waarbij actief gecompenseerd wordt voor achterstanden en leerlingen - op maat - ongelijk worden behandeld om gelijke kansen te realiseren.

Actieve compensatie van achterstanden is bij voorkeur meerdimensionaal. Het bevorderen van gelijke kansen via bijvoorbeeld extra onderwijsaanbod richt zich slechts op één facet van het probleem; de overheid zou daarom ook bewust kunnen investeren in het versterken van andere hulpbronnen, zoals het aanbieden van gratis bibliotheekabonnementen of het verstrekken van laptops om digitale inclusie te bevorderen (Vermeij & Thijssen, 2024).

“

In een samenleving met
uiteenlopende
achtergronden is het van
cruciaal belang dat ieder
kind zich welkom en
erkend voelt, ongeacht
thuis taal,
sociaaleconomische
positie of leerbehoeften.

2.4 Samenvatting

Onze samenleving is in toenemende mate talig geworden door factoren als migratie, digitalisering en het groeiende belang van een leven lang leren. Taalvaardigheid is essentieel voor persoonlijke ontwikkeling, maatschappelijke participatie en toegang tot fundamentele rechten. Toch tonen onderzoeken een zorgwekkende daling in de lees- en taalvaardigheid van Nederlandse leerlingen, vooral onder kansarme groepen. Deze afname vindt mede haar oorsprong in vroege taalachterstanden, die sterk samenhangen met de sociaaleconomische en culturele achtergrond van kinderen; een patroon dat past binnen een bredere Europese trend van dalende basisvaardigheden. Taal vormt een sleutel tot andere domeinen zoals digitale geletterdheid, burgerschap en wetenschap. Veel leerlingen beginnen hun schooltijd al met een achterstand die moeilijk te overbruggen is, doordat structurele ongelijkheden in de thuissituatie, zoals beperkte toegang tot boeken of een beperkt netwerk, deze kloof verdiepen. Die ongelijkheden vormen een serieuze belemmering voor kansengelijkheid en sociale cohesie. Het versterken van taalvaardigheid vereist daarom structurele aandacht voor diversiteit, inclusie en gelijke kansen. In een samenleving met uiteenlopende achtergronden is het cruciaal dat ieder kind zich erkend voelt, ongeacht thuistaal, sociaaleconomische achtergrond of leerbehoeften.

3 Taal in de aanvoedersrol: taalaanpak in samenhang

Hoe kunnen we het tij keren van dalende basisvaardigheden en zorgen voor een leer- en ontwikkelomgeving vol kansen? Volgens betrokkenen liggen er diverse verbeterkansen die elkaar versterken wanneer ze in samenhang en met een integrale aanpak worden gerealiseerd. In het onderstaande richt ik mij op de kansen om de basisvaardigheden taal te versterken. Het wellicht meest urgente probleem, namelijk de aanhoudende en structurele personeelstekorten in de kinderopvang (De Rooij & Raateland, 2023), het onderwijs (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2024c) en de (jeugd)zorg- en welzijnssector (AWZ, 2024), laat ik daarbij buiten beschouwing.

Sinds de Leescoalitie in 2020 het manifest *Oproep tot een ambitieus Leesoffensief* opstelde met achttien partners uit onderwijs, cultuur en jeugdgezondheid, is het belang van lezen weer sterk onder de aandacht gebracht in Nederland. Er zijn sindsdien verschillende aanbevelingen gedaan om het lezen, dan wel het taalonderwijs te verbeteren (Bosman et al., 2022; Broekhof et al., 2019; Prenger et al., 2021; Rijckaert et al., 2023; Segers, 2024; Van den Broek et al., 2021). Ze hebben allemaal gemeen dat ze pleiten voor een gerichte, samenhangende aanpak, met een cruciale rol voor de leraar. Om beter te leren lezen is gerichte aandacht nodig voor de samenhang tussen lezen, andere taaldomeinen, wereldkennis en leesmotivatie, zowel op school als thuis. Leerlingen lezen in hun vrije tijd steeds minder vaak langere teksten, maar meer korte teksten op sociale media. Ook daalt de leesmotivatie merkbaar vanaf groep 6. Veel leermiddelen met veelal korte teksten en invuloefeningen voldoen niet. Het benutten van kwalitatief goede teksten gedurende de hele schooldag en in de thuisomgeving is een randvoorwaarde voor rijk onderwijs. Door lezen te verbinden aan schrijven en spreken en te integreren met andere leer- en ontwikkelgebieden, ontstaat een krachtiger leeromgeving. Het doorgronden van gesproken of geschreven (digitale) teksten moet centraal staan. Leerlingen reflecteren dan meer op de diepere betekenis van teksten en evalueren de waarde van teksten voor de lezer en voor de maatschappij. Dit kan gebeuren door meer dialogische gesprekken te voeren over de teksten in de klas. Kinderen moeten sowieso meer spreek- en schrijfkansen krijgen. Lerarenopleidingen kunnen nog beter inzetten op het ontwikkelen van leesbevorderende vaardigheden, zodat leraren sterke rolmodellen worden en effectief leesonderwijs kunnen geven.

In een recent advies aan de Europese Commissie presenteren Harrison et al. (2025) twintig aanbevelingen voor effectieve praktijken, gebaseerd op zeshonderd studies over leesonderwijs. Het rapport benadrukt het belang van vroege gezondheidszorg en ouderlijke ondersteuning bij taalontwikkeling, met speciale aandacht voor kwetsbare groepen.

Daarnaast pleit het voor toegankelijke, kwalitatief hoogwaardige voorschoolse educatie met goed opgeleid personeel en een samenhangend curriculum. In het basisonderwijs dient het leesonderwijs gepersonaliseerd te zijn, waarbij aandacht wordt besteed aan leesplezier, digitale vaardigheden en gerichte ondersteuning van zwakke lezers.

Waar staan we nu? Wat zijn de actuele ontwikkelingen in de aandacht voor het bevorderen van taalcompetenties? Taal is de laatste jaren in opvoeding en onderwijs steeds meer in de aanvoedersrol gekomen. Zo is sinds 2020 de Kwaliteitsimpuls VVE (Voor- en Vroegschoolse Educatie) gestart om jonge kinderen met een (taal)achterstand beter te ondersteunen. Op lokaal niveau is er aandacht voor onderwijsachterstanden via de Lokale Educatieve Agenda (LEA). De Gelijke Kansen Alliantie (GKA) werkt samen met scholen om gelijke kansen te bevorderen, met aandacht voor diverse thema's waaronder taalbevordering. Ook zijn er allerlei programma's ontstaan die professionals en ouders ondersteunen in het creëren van een taalrijke leer- en ontwikkelomgeving in de verschillende leefwerelden van kinderen. Denk aan programma's als Tel mee met Taal, Taal en gezin, Boekstart, Voorleesexpress, de Bibliotheek op school (dBos), Gemeentelijke Gezinsaanpak Geletterdheid, etc. Daarnaast is er sinds 2022 het Masterplan Basisvaardigheden dat zich richt op het versterken van de basisvaardigheden in het funderend onderwijs, waaronder taal. Ook is er het programma Ontwikkelkracht (Nationaal Groeifonds), het Taallab met aandacht voor de verbetering van de kennisinfrastructuur rondom taalonderwijs op scholen en het Leesbevorderingslab met interdisciplinair Vlaams- Nederlands onderzoek naar lezen. Daarnaast is de Kennistafel Effectief leesonderwijs opgericht om gezamenlijk en in samenhang daadwerkelijk verandering op gang te brengen door kennis over lezen te verzamelen, toepasbaar te maken en te verspreiden (Scheltinga et al., 2021).

Al deze ontwikkelingen zijn geënt op de ambitie elk kind een goed taalfundament mee te geven, ongeacht achtergrond of thuissituatie.

“

**Taal begint al op
school, niet pas op
school.**

3.1 Huidige situatie Voor- en Vroegschoolse Educatie

Taal begint al op schoot, niet pas op school. Omdat de mondelinge taalvaardigheid zich al in een zeer vroeg stadium ontwikkelt, zijn vroege interventies essentieel om onderwijsachterstanden, waaronder taalachterstanden, te voorkomen. Er is steeds meer kennis beschikbaar over het belang van het leggen van een goed fundament in de eerste jaren van kinderen (Detmar & De Wolff, 2019; Van den Bergh et al., 2020). Dit geldt ook voor taalstimulering: vroege blootstelling aan een rijke taalomgeving is cruciaal. In zo'n omgeving worden er denkstimulerende gesprekken gevoerd met kinderen, waardoor hun taalvaardigheid zich uitbreidt en geleidelijk ontwikkelt tot de meer complexe taal die in het onderwijs wordt gebruikt (Bernstein, 1971; Blank, 1973; Damhuis & Litjens, 2003).

Het is van groot belang om al vroeg in de ontwikkeling frequent en betekenisvol met kinderen in gesprek te gaan, en taaldenkgesprekken te voeren, waarbij taal ingezet wordt als middel om te leren (Damhuis, 2020). Daarbij zijn veel interacties met beurtwisselingen belangrijk, maar ook het stilstaan bij de betekenis van woorden en het aanbieden van rijke, complexe taal (Rowe & Snow, 2020). Het uitlokken van taalproductie verdient daarbij extra aandacht, vooral bij kinderen die van nature stiller zijn en minder spontaan taal gebruiken (Peleman et al., 2020). Omdat kinderen van laaggeletterde ouders veelal niet opgroeien in een dergelijke taalomgeving, lopen zij meer risico om al op jonge leeftijd taalachterstanden op te lopen. Taalstimulering verdient daarom aandacht in deze gezinnen (Stichting Lezen, 2017). Het monitoren van de taalontwikkeling gebeurt al op het consultatiebureau. De Jeugdgezondheidszorg heeft richtlijnen opgesteld voor het signaleren en volgen van de taalontwikkeling en ook voor toeleiding naar extra taalondersteuning en advies aan ouders ten aanzien van taalstimulering (Lanting et al., 2023).

Sinds 2020 zijn er maatregelen gekomen om de VVE te verbeteren (urenuitbreiding, uren norm inzet pedagogisch beleidsmedewerkers). Per 1 januari 2025 worden er specifieke taaleisen ten aanzien van mondelinge communicatie (gesprekken voeren, luisteren en spreken) gesteld aan professionals van de dagopvang (3F/B2) en de BSO (2F/B1) (Ministeries SZW et al., 2024).

Uit de analyse van de Landelijke Kwaliteitsmonitor Kinderopvang (LKK) over de periode 2017–2022 blijkt dat het aantal kinderen met een verhoogde behoefte aan taalondersteuning in de afgelopen jaren is toegenomen. Ondanks de aanzienlijke uitdagingen binnen de kinderopvangsector is de algehele interactiekwaliteit stabiel gebleven. Wel zijn er significante verschillen zichtbaar tussen locaties. De gegevens tonen aan dat de educatieve proceskwaliteit, vooral gericht op het ondersteunen van de brede ontwikkeling van kinderen, lager wordt beoordeeld dan de emotionele proceskwaliteit, die staat voor een responsieve, positieve pedagogische sfeer met duidelijke grenzen en structuur. Daarnaast zijn er verbeterkansen op het gebied van

groepssocialisatie, zoals het bevorderen van onderlinge interactie tussen kinderen, en blijkt dat er nog beperkte aandacht is voor diversiteit binnen de pedagogische praktijk (Romijn et al., 2023).

De beleidsmaatregel in de VVE wat betreft 960 uur aanbod voor doelgroepkinderen (sinds 2020) lijkt bij te dragen aan kwaliteitsverhoging van het aanbod VVE (Van Huizen et al., 2024). De Inspectie van het Onderwijs (2025) oordeelt in haar meest recente onderzoek dat de kwaliteit op de meeste VE-locaties voldoende is, en formuleert de volgende verbeterpunten:

het didactisch handelen vraagt nog om aandacht. Leerkrachten kunnen actiever met taal oefenen: bewuster en gedurende de hele dag. De doorgaande lijn en de samenwerking met de voorschool is een ander verbeterpunt (..) en de samenwerking met ouders. Ouders kunnen meer worden gestimuleerd om thuis ontwikkelingsstimulerende activiteiten uit te voeren met hun kind. Dit vraagt van scholen dat ze ouders informatie en handvatten geven. (Inspectie van het Onderwijs, 2025, p.14)

Samenvattend, er liggen ontwikkelkansen in het versterken van de educatieve proceskwaliteit, met name op het gebied van taalondersteuning, groepssocialisatie en aandacht voor diversiteit. Aandachtspunten zijn het verbeteren van het didactisch handelen, het bewuster integreren van taal gedurende de hele dag, het versterken van de doorgaande lijn en het versterken van ouderbetrokkenheid bij het realiseren van een stimulerende thuisomgeving.

3.2 Sturing met het Masterplan Basisvaardigheden en Herstelplan

Hoe zet de overheid zich in voor de verbetering van taalcompetenties in het funderend onderwijs? In 2022 presenteerde het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW) het *Masterplan Basisvaardigheden*, als reactie op het groeiende aantal leerlingen met onvoldoende ontwikkelde basisvaardigheden in lezen, schrijven, rekenen/wiskunde, burgerschap en digitale geletterdheid. Dit plan richt zich op het versterken van deze vaardigheden door blijvende investeringen en gerichte ondersteuning voor scholen. De aanpak is opgebouwd rond vijf pijlers: een heldere onderwijsopdracht, beter inzicht in prestaties, het toepassen van bewezen methoden, het verbeteren van de taal- en leeromgeving, en meer ondersteuning voor leraren.

Uit de laatste voortgangsbrief van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2024d) wordt gerapporteerd dat 60% van de leerlingen uit het primair en voortgezet onderwijs is bereikt door het Masterplan en dat scholen tevreden zijn over de

opbrengsten (in het PO is 80% tevreden over de vorderingen die leerlingen gemaakt hebben op het gebied van taal en rekenen, in het vo is dat 60%). Het Centraal Planbureau (CPB) zal eind 2025 de resultaten presenteren van een onderzoek naar de effecten van de subsidieregeling op de vaardigheden van leerlingen (Zumbuehl et al., 2024).

Als aanvulling hierop presenteerde het ministerie in 2024 de hoofdlijnen van het *Herstelplan Kwaliteit Fundering Onderwijs*. Dit plan bouwt voort op de eerdere inspanningen en legt de nadruk op het verbeteren van de onderwijsresultaten in lezen, schrijven en rekenen, het garanderen van voldoende en kwalitatief goed onderwijspersoneel, het versterken van een veilige leeromgeving, en het realiseren van structurele bekostiging voor essentiële onderwijstaken. Hiermee wordt ingezet op een duurzame verbetering van het funderend onderwijs.

3.2.1 Nieuwe kerndoelen: heldere verwachtingen en meer samenhang

De eerste pijler van het Masterplan basisvaardigheden was het geven van een heldere opdracht aan het funderend onderwijs: het formuleren van nieuwe, concretere kerndoelen die beter aansluiten op de eisen van de (digitale) samenleving.

In april 2025 heeft Stichting Leerplanontwikkeling (SLO) de definitieve conceptkerndoelen voor Nederlands en rekenen-wiskunde vastgesteld. De overige leergebieden volgen nog. Zo bevinden de kerndoelen voor burgerschap en digitale geletterdheid zich momenteel in de beproevingsfase. Voor de leergebieden moderne vreemde talen, mens en maatschappij, mens en natuur, kunst en cultuur, en bewegen en sport zijn inmiddels concepten gereed. Het woord 'concept' blijft voorlopig van toepassing, omdat de nieuwe kerndoelen nog niet wettelijk zijn vastgesteld.

Met deze nieuwe kerndoelen wordt gestreefd naar meer horizontale samenhang binnen het curriculum, door verbindingen te leggen tussen verschillende leer- en ontwikkelgebieden. Zo'n samenhangend curriculum biedt voordelen, zoals het tegengaan van overlappendheid (Folmer et al., 2017). Ook kan zo worden gewerkt aan een verticale samenhang, met doorlopende leerlijnen (Ağırdağ et al., 2021). Binnen het nieuwe curriculum is bovendien ruimte gereserveerd voor eigen accenten van scholen, zodat zij kunnen inspelen op de behoeften van hun leerlingen en hun eigen visie: 20 tot 30% van het curriculum blijft hiervoor vrij (Curriculumcommissie, 2021). Een belangrijke ambitie van deze nieuwe kerndoelen is het vergroten van kansengelijkheid, zodat alle leerlingen, ongeacht hun sociaal-culturele of sociaaleconomische achtergrond, gelijke kansen krijgen om te leren en zich te ontwikkelen (Ağırdağ et al., 2020b).

3.2.2 Kerndoelen Nederlands

Welke veranderingen zijn er voor taal in het curriculum? De kerndoelen Nederlands bestaan uit de domeinen Communicatie (kerndoel 2-5), Taal (kerndoel 6-7) en Literatuur (kerndoel 8-9). Zie Figuur 1.

Domein: Overkoepelend	Kerndoel 1 De school stimuleert de taalcompetentie van leerlingen	1A. De school zorgt voor een rijke taal- en leesomgeving. 1B. De school stimuleert de taalontwikkeling van de leerling in alle leergebieden.
Domein: Communicatie	Kerndoel 2 De leerling begrijpt teksten	2A. De leerling toont begrip van zakelijke en literaire teksten. 2B. De leerling evalueert en reflecteert op zakelijke en literaire teksten. 2C. De leerling verkent de betrouwbaarheid van verschillende bronnen.
	Kerndoel 3 De leerling produceert teksten	3A. De leerling spreekt en schrijft afgestemd op doel, publiek en context. 3B. De leerling gebruikt taal op een creatieve manier. 3C. De leerling schrijft om tot kennisopbouw of begrip te komen.
	Kerndoel 4 De leerling voert gesprekken	4A. De leerling voert gesprekken afgestemd op doel, gesprekspartner(s) en context. 4B. De leerling voert gesprekken om tot kennisopbouw, begrip of een aanpak te komen.
	Kerndoel 5 De leerling ontwikkelt zich als bewuste taalgebruiker	5A. De leerling reflecteert op het proces en evalueert het product van een taalactiviteit.
Domein: Taal	Kerndoel 6 De leerling toont inzicht in taal als systeem	6A. De leerling beschouwt de relatie tussen vorm en betekenis van taal. 6B. De leerling toont inzicht in regels en procedures voor spelling, formulering en interpunctie.
	Kerndoel 7 De leerling verkent het gebruik van taal	7A. De leerling verkent hoe je met taal uiting geeft aan identiteit. 7B. De leerling verkent taalvariatie en taalverandering in het Nederlandse taalgebied.
Domein: Literatuur	Kerndoel 8 De leerling doet ervaring op met literatuur	8A. De leerling ontwikkelt een eigen leesvoorkeur. 8B. De leerling verkent de waarde van literatuur.
	Kerndoel 9 De leerling toont inzicht in literatuur	9A. De leerling toont inzicht in verhalende teksten. 9B. De leerling toont inzicht in genrekenmerken van literatuur.

Figuur 1

Kerndoelen Nederlands primair onderwijs

Noot. Aangepast overgenomen uit *Definitieve conceptkerndoelen Nederlands*, door: Stichting Leerplan Ontwikkeling, 2025, <https://www.slo.nl/zoeken/@24174/definitieve-conceptkerndoelen-nederlands/>

Taal in een samenhangend en taalbewust curriculum

De nieuwe kerndoelen Nederlands zijn functioneler en meer integratief. Het eerste kerndoel betreft een overkoepelend kerndoel voor de hele school: de school stimuleert de taalcompetentie van leerlingen. Het gaat hierbij om het zorgdragen voor een rijke taal- en leesomgeving en het stimuleren van de taalontwikkeling van de leerlingen in alle leergebieden. In de nieuwe kerndoelen worden taalcompetenties dus expliciet versterkt in samenhang met de ontwikkeling van andere leergebieden.

Het is aan de scholen om op basis van de kerndoelen een samenhangend curriculum te realiseren, waarbij de doeldomeinen tegelijkertijd aan bod komen. Dit is, ondanks alle ondersteuning die scholen krijgen, een complexe en tegelijkertijd boeiende opgave. Uit het laatste rapport van de Inspectie van het onderwijs (2025) blijkt dat de helft van de schoolleiders in het basisonderwijs aangeeft dat taal- en vakonderwijs geïntegreerd is.

Hoewel in de literatuur vaak voordelen worden genoemd van geïntegreerd leren, zoals meer motivatie, betere leerprestaties, diepgaander begrip, kritisch denken en een betere aansluiting bij de complexe werkelijkheid, is er echter nog weinig empirisch bewijs voor een volledig geïntegreerd curriculum, met uitzondering van toepassingen binnen taalgericht vakonderwijs en vakgericht taalonderwijs (Wildschut & Pijls, 2018).

De Inspectie wijst erop dat er binnen het primair onderwijs volop mogelijkheden zijn om ‘taalbewust onderwijs’ te verzorgen. Volgens de Inspectie betekent dit onder andere het geïntegreerd aanbieden van verschillende taaldomeinen en taal in zaakvakonderwijs, het bieden van taalondersteuning, het aanbieden van contextrijk onderwijs en het stimuleren van interactie (Inspectie van het Onderwijs, 2025).

Handreikingen en hulpmiddelen

De afgelopen jaren zijn diverse hulpmiddelen, tools en inspiratiematerialen ontwikkeld om professionals te ondersteunen bij het bevorderen van de taalontwikkeling van kinderen van 0 tot 14 jaar. Zo biedt het Expertisepunt Basisvaardigheden/Movisie bijvoorbeeld een brochure aan over het belang van taalversterking binnen het gezin, inclusief een overzicht van veelbelovende aanpakken en initiatieven (Van Burik & Ketel, 2023). Ook geeft het Nederlands Centrum voor jeugdgezondheid tips om de taalvaardigheid te stimuleren (Nederlands Centrum Jeugdgezondheid, z.j.). Stichting Lezen biedt op haar site www.lezeninhetpo.nl talloze tools en achtergrondinformatie voor verschillende sectoren. Zie bijvoorbeeld de recente handreikingen over voorlezen voor verschillende doelgroepen van Broekhof (2025a/b). De Taalunie beheert de website rijketeksten.org, met meer dan duizend rijke teksten voor kinderen en jongeren van 2 tot 18 jaar, inclusief educatief materiaal voor individueel en gezamenlijk gebruik. Daarnaast is er de *Kwaliteitswaaier Effectief Leesonderwijs*, ontwikkeld vanuit de Kennistafel, met kwaliteitskaarten voor bestuurders, schoolleiders, leesdeskundigen en leraren (Snel, 2024). Via het platform Samen Onderzoeken worden bovendien diverse webinars,

video's en andere bronnen aangeboden ter versterking van het leesonderwijs. In het document met de nieuwe kerndoelen doet SLO (2025) tal van concrete suggesties en biedt het via aparte publicaties op de website praktische handreikingen voor hoe teams tijdens professionaliseringsbijeenkomsten kunnen werken aan het versterken van basisvaardigheden en het toepassen van de nieuwe kerndoelen. SLO deelt volledig uitgewerkte professionaliseringsbijeenkomsten, bijvoorbeeld op het gebied van het benutten van meertaligheid (Jansen, & Pennewaard, 2025). Ook op Onderwijskennis.nl van het NRO zijn per thema evidence-informed adviezen beschikbaar, terwijl de Kennisrotonde van het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek (NRO) thematisch gerichte vragen en antwoorden biedt.

Recent publiceerde het NRO twee leidraden voor betekenisvol en functioneel taalonderwijs: één voor groep 1-2 (NRO, 2025a) en één voor groep 3-8 (NRO, 2025b). Zie Figuur 2.

Groep 1-2	Groep 3-8
• Maak het taalonderwijs betekenisvol en functioneel • Grijp elke kans op taalbevordering • Bevorder rijke taalproductie van leerlingen • Ondersteun risicoleerlingen adequaat • Betrek de thuisomgeving van leerlingen bij hun taalontwikkeling • Zorg voor de voorwaarden op schoolniveau	• Maak het taalonderwijs betekenisvol en functioneel • Breid kennis en woordenschat uit voor automatische begripsvorming • Stuur op dieper begrip • Ondersteun risicoleerlingen adequaat • Geef gerichte instructie zodat leerlingen hun taalvaardigheid bewust kunnen aansturen • Zorg voor de voorwaarden op schoolniveau

Figuur 2

Aanbevelingen Betekenisvol en functioneel taalonderwijs

Noot. Aangepast overgenomen uit *Leidraad Betekenisvol en functioneel taalonderwijs in groep 1-2. Effectieve aanpakken in het taalonderwijs. Weten wat werkt en waarom* en *Leidraad Betekenisvol en functioneel taalonderwijs in groep 3-8*, door: Nationaal Regie Orgaan Onderzoek, 2025, <https://www.onderwijskennis.nl/kennisbank/leidraad-taalonderwijs-groep-1-2> en <https://www.onderwijskennis.nl/kennisbank/leidraad-taalonderwijs-groep-3-8>

Ook in Vlaanderen zijn waardevolle ondersteuningsmaterialen en handreikingen ontwikkeld voor professionals in het onderwijs. Zo biedt de website *kleutergewijs.be* inspirerende inzichten, en publiceert *inspirerendkleuteronderwijs.be* recent onderzoeksgestuurde aanbevelingen voor kwalitatief en motiverend kleuteronderwijs (Taelman et al., 2024). Een ander voorbeeld van vrij toegankelijke ondersteuning voor leraren is de praktijkgids *Sleutels voor effectief begrijpend lezen* (Gobyn et al., 2019) en de inspiratiegids voor leesonderwijs (Tiebout et al., 2023). Op de Vlaamse website van www.iedereenleestacademie.be zijn diverse professionaliseringsmodules op het gebied van leesonderwijs vrij toegankelijk.

3.3 Het waartoe: de kern van goed onderwijs

Waar moeten de nieuwe kerndoelen uiteindelijk gezamenlijk toe leiden? Het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap heeft in 2021 in de aanloop naar de nieuwe doelen een wetenschappelijke adviescommissie de opdracht gegeven om een rationale (het waartoe van onderwijsactiviteiten) te schrijven als kader voor een breed en inclusief curriculum. De commissie beschrijft daarin, refererend aan het werk van Biesta (2015), drie samenhangende doeldomeinen:

- Kwalificatie: het verwerven van kennis, vaardigheden en houdingen die leerlingen in staat stellen zich te ontwikkelen en een basis te verwerven voor vervolgstudie of beroep;
- Socialisatie: het oriënteren op verschillende culturen, praktijken en tradities (inclusief de verschillende waarden en normen die daarin een rol spelen) en het vermogen zich te verhouden tot de samenleving;
- Persoonsvorming: het ontwikkelen van een eigen positie en kritisch vermogen om als persoon verantwoordelijk in de wereld te staan (Ağirdağ et al., 2020a, p.1).

De commissie benadrukt dat het in het onderwijs essentieel is dat opgroeiende kinderen leren te beoordelen wat wenselijk en juist is om te doen. Hierdoor worden zij niet alleen gekwalificeerd en gesocialiseerd, maar ook in staat gesteld zelfstandig en kritisch keuzes te maken over hun handelen (Ağirdağ et al., 2021). In kwalitatief goed onderwijs komen deze drie doeldomeinen dan ook gelijktijdig aan bod.

Hoe moeten we taal en taalonderwijs plaatsen in deze brede opdracht van het onderwijs? Gezien de centrale rol van taal in de ontwikkeling van kinderen, is het van wezenlijk belang om steeds opnieuw te toetsen of de manier waarop we taalcompetenties versterken in opvoeding en onderwijs daadwerkelijk recht doet aan de brede vormingsdoelen.

In het boek *Onderwijs op koers houden; een pedagogisch-didactisch kompas* (Janssen et al., 2024) pleiten de auteurs voor de klassiek pedagogisch-didactische driehoek met de drie hoekpunten i) waardevolle inhouden, ii) de leraar en iii) de leerlingen als richtinggevend model voor goed onderwijs. De pedagogisch-didactische driehoek die de auteurs presenteren is uiteindelijk gericht op het bevorderen van mondigheid als normatief beginsel: “het onderwijs zou alle leerlingen in staat moeten stellen om in toenemende mate zelfstandig te denken en te handelen en daar ook de verantwoordelijkheid voor te kunnen en willen nemen.” (p.21). Om mondigheid binnen een veilige leeromgeving te realiseren, is het essentieel dat de drie hoekpunten van het didactisch model, namelijk leraar, leerling en leerstof, elk tot hun recht komen en dat de relaties daartussen in balans zijn: i) de relatie tussen leraar en leerstof, ii) tussen leerling

en leerstof, en iii) tussen leraar en leerling. Deze samenhang is een noodzakelijke voorwaarde. Het model biedt daarmee een waardevol tegenwicht aan eenzijdige benaderingen van onderwijs, zoals een te sterke nadruk op leerstofgerichte of juist uitsluitend leerlinggerichte didactiek.

De auteurs zien de pedagogisch-didactische driehoek als alternatief voor de drieslag van Biesta, die volgens de auteurs in de praktijk het risico loopt een “denkstopper” te worden voor het onderwijs. Volgens de auteurs hebben de onderdelen onvoldoende onderscheidend vermogen, zijn ze onvoldoende samenhangend en nodigen ze -in tegenstelling tot de bedoeling- juist uit tot “leerplanverkaveling”. Deze onbedoelde effecten zijn naar mijn idee de afgelopen jaren zichtbaar geworden in het taalonderwijs binnen het curriculum. Taal is daarbij te eenzijdig geplaatst in het domein van kwalificatie.

3.4 Samenvatting

Vroege, betekenisvolle interactie in een rijke taalomgeving is cruciaal voor de ontwikkeling van mondelinge taalvaardigheid en het voorkomen van onderwijsachterstanden. Er is de laatste jaren veel aandacht voor het bevorderen van de taalcompetenties in opvoeding en onderwijs. Sinds 2020 zijn er met de Kwaliteitsimpuls VVE verschillende maatregelen ingevoerd om de kwaliteit van VVE te verbeteren, zoals strengere taaleisen voor professionals en een uitgebreider aanbod. Dit is noodzakelijk want het aantal kinderen dat extra taalondersteuning nodig heeft, neemt toe. De educatieve kwaliteit en de aandacht voor diversiteit zijn aandachtspunten. Ook kan de samenwerking tussen school, voorschool en ouders nog verder worden versterkt.

In het funderend onderwijs krijgt het realiseren van effectief en motiverend taal- en leesonderwijs veel aandacht. Recente adviezen benadrukken het belang van rijke taalomgevingen thuis en op school, integratie van lezen met andere vaardigheden, aandacht voor kwetsbare groepen en goed opgeleid personeel. Het Masterplan Basisvaardigheden (2022) beoogt structurele versterking van taal, rekenen, digitale geletterdheid en burgerschap, onder meer via duidelijke doelen en ondersteuning voor leraren. Daarnaast is een herstelplan (2024) in werking gesteld. Nieuwe kerndoelen, gebaseerd op Biesta’s drieslag van kwalificatie, socialisatie, persoonsvorming, moeten samenhang en gelijke kansen bevorderen. Er zijn recente hulpmiddelen en leidraden beschikbaar gekomen om professionals hierbij te ondersteunen. Vanwege de belangrijke, brede rol van taal in ontwikkeling is het essentieel om voortdurend te toetsen of het versterken van taalcompetenties in opvoeding en onderwijs ook recht doet aan brede vormingsdoelen.

Janssen et al. (2024) stellen dat het klassieke model van leraar, leerling en waardevolle inhoud recht doet aan goed onderwijs. Het evenwicht en de samenhang in deze driehoek optimaliseert de mondigheid en uiteindelijk de verantwoordelijkheid voor zelfstandig denken en handelen van leerlingen.

4 Taal voor elkaar vanuit het belang van het collectief

Hoe kunnen we er blijvend op toezien dat het versterken van taalcompetenties in opvoeding en onderwijs bijdraagt aan brede vormingsdoelen? Deze vraag roept belangrijke maatschappelijke kwesties op: welke maatschappelijke uitdagingen spelen er en hoe raken die het werk van ouders, opvoeders en onderwijsprofessionals en het leven van opgroeiende kinderen? Opvoeding en onderwijs bevinden zich immers in het hart van de samenleving, en die samenleving is weer onderdeel van een groter geheel. Welke plaats krijgen de maatschappelijke uitdagingen in het (taal)onderwijs?

4.1 De noodzaak van verbinding in verdeelde tijden

Wanneer we uitzoomen van Nederland naar Europa en de wereld, zien we onderling verweven uitdagingen. Volgens het Wereld Economisch Forum (2025) behoren geopolitieke spanningen, de toestand van de planeet, sociale ongelijkheid, polarisatie en misinformatie, al dan niet versterkt door technologische ontwikkelingen, en ook het effect dat de verharde maatschappij heeft op het bestuur, tot de grootste mondiale risico's. Hoewel persoonlijke waarden zoals zelfontplooiing, eerlijkheid, hechte relaties, grotendeels stabiel zijn en EU-waarden zoals democratie, solidariteit en gelijkheid, breed worden gedeeld, kunnen Europese waarden onder druk komen te staan door ontwikkelingen zoals economische onzekerheid, migratie en geopolitieke spanningen, blijkt uit de recente *European Values Study* (Halman et al., 2022). Dit is een grootschalig onderzoek dat de waarden, overtuigingen en houdingen van Europeanen in kaart brengt en al veertig jaar elke negen jaar onder duizenden Europeanen wordt uitgevoerd.

Ook binnen Nederland is het sentiment zorgelijk. Uit het laatste nationale onderzoek van maart 2025 naar burgerperspectieven van het Sociaal Cultureel Planbureau blijkt dat 57% van de Nederlanders somber is over de richting die het land opgaat en dat een kleine meerderheid een 6 of hoger geeft voor het vertrouwen in de (ondertussen demissionaire) regering (Geurkink & Den Ridder, 2025). Polarisation vormt hierbij een belangrijke factor.

Harteveld en Rekker (2021) onderscheiden drie vormen van polarisatie: ideologische polarisatie (afstand tussen standpunten), affectieve polarisatie (negatieve gevoelens over tegenstanders) en feitenpolarisatie (verschillen in beleving van de werkelijkheid). Vooral op thema's zoals klimaat raakt polarisatie steeds meer verankerd in hoe mensen feiten interpreteren. Dit wordt mede gevoed door een veranderend media- en informatielandschap, "waarin het steeds makkelijker is terug te trekken in een eigen bubbel waaruit tegenstanders en ongewenste feiten geweerd kunnen worden" (Harteveld & Rekker, 2021, p.123).

De toenemende ongelijkheid en de kloof tussen sociale groepen ondermijnen de sociale cohesie en vormen een bedreiging voor gedeelde waarden en leefwerelden.

Als antwoord op de mondiale uitdagingen zijn in 2015 de Sustainable Development Goals (SDG's: sdgs.un.org) vastgesteld. Deze doelen beogen onder andere het bestrijden van armoede, het verminderen van ongelijkheid en het bevorderen van kwalitatief onderwijs, welzijn en mondiale samenwerking. Onderwijs speelt hierin een sleutelrol: het is het fundament waarop een rechtvaardige, inclusieve en duurzame samenleving gebouwd kan worden.

4.2 Naar een collectief perspectief op samenleven

Iedere nieuwe generatie brengt hoop. De Organisatie van de Verenigde Naties voor Onderwijs, Wetenschap en Cultuur (UNESCO) verwoordt het wat mij betreft heel treffend in de openingsregel van haar grondmanifest in 1945: “Since wars begin in the minds of people, it is in the minds of people that the defences of peace must be constructed” [Aangezien oorlogen in de geest van mensen beginnen, moet ook de verdediging van de vrede in de geest van mensen worden opgebouwd]. Dit uitgangspunt vormt het werkelijke fundament voor het onderwijzen van opgroeiende kinderen.

Het rapport *Trends Shaping Education 2025* van de OECD (2025) schetst mondiale ontwikkelingen en stelt hierbij urgente vragen aan het onderwijs. Welke rol speelt het onderwijs in het bestrijden van polarisatie en ongelijkheid? Hoe kan onderwijs bijdragen aan sociale samenhang en maatschappelijke veerkracht? En vooral: hoe kan het onderwijs leerlingen voorbereiden op actief en geïnformeerd burgerschap om uiteindelijk polarisatie tegen te gaan? Het rapport doet een appel aan iedereen die betrokken is bij opvoeding en onderwijs om in de vormgeving van toekomstgericht onderwijzen stil te staan bij deze fundamentele vragen:

How can education promote active and informed citizenship while also acknowledging legitimate concerns about the functioning of democracy? Beyond teaching, how can educational institutions help democracy thrive within their walls as well as locally (e.g., by fostering intergenerational and cross-cultural dialogue)? (OECD, 2025, p.63)

Centraal in deze vragen staat het vermogen om kritisch te denken en te communiceren en het vermogen om te gaan met uiteenlopende opvattingen en je te verhouden tot een democratische samenleving. Juist daarin speelt taal een sleutelrol.

Taal stelt leerlingen in staat om te begrijpen, te bevragen en vorm te geven aan hun wereld. Taal is daarbij een actief middel om betekenis te construeren en standpunten uit te wisselen. Deze vormende kracht van taal maakt duidelijk hoe belangrijk het is om leerlingen al vroeg ontvankelijk te laten zijn voor nieuwe perspectieven en hen met een taalbewuste houding te leren kijken naar (maatschappelijke) vraagstukken vanuit meerdere perspectieven. Het ontwikkelen van een blik die gericht is op dialoog, wederzijds begrip en het zoeken naar gemeenschappelijkheid is in mijn ogen essentieel om de basis te leggen voor sociale cohesie en inclusie in een diverse en duurzame samenleving.

In opvoeding en onderwijs is het dus belangrijk om kinderen van jongs af aan te leren kijken vanuit gedeelde, meervoudige perspectieven. Hier ga ik in het vervolg dieper op in.

4.3 Leren om samen te weten, te doen, samen te leven en te zijn

De UNESCO pleit in het rapport *Samen onze toekomst herdenken. Een nieuw sociaal contract voor onderwijs* voor goed onderwijs voor kinderen en volwassenen als recht op een duurzame gezamenlijke toekomst (Unesco, 2021). Een nieuw sociaal contract voor onderwijs is een collectieve overeenkomst, gebaseerd op mensenrechten, duurzaamheid, inclusie en samenwerking als antwoord op de huidige vraagstukken in de maatschappij. Het rapport is gestoeld op twee principes: het recht op kwaliteitsonderwijs moet gedurende het hele leven gewaarborgd worden en onderwijs moet versterkt worden als een publieke verantwoordelijkheid. Er worden concrete voorstellen gedaan voor de substantiële vernieuwing: onderwijs moet worden gebaseerd op samenwerking, solidariteit en kritisch, interdisciplinair leren dat gericht is op rechtvaardigheid en duurzaamheid, waarbij “studenten leren kennis te verwerven, te creëren, kritisch te beoordelen en toe te passen” (p.4). In dit toekomstbeeld worden leraren erkend als professionele kennismakers en sleutelfiguren in sociale verandering, en wordt het lesgeven als een gezamenlijke praktijk versterkt. Scholen dienen te worden beschermd als plekken van inclusie en welzijn en dragen bij aan een rechtvaardige en duurzame toekomst. Het leren buiten school in verschillende cultureel-sociale omgevingen en gedurende het hele leven wordt actief gestimuleerd (Schulz et al., 2024).

In lijn met het rapport pleit professor Noah Sobe, onderwijswetenschapper en beleidsadviseur bij UNESCO, op de website *Reworking-four-pillars-education-sustain-commons* (UNESCO, z.j.) ervoor om de bekende vier UNESCO pijlers van het onderwijs (UNESCO, 1996) te herformuleren:

- *learning to know* › *learning to study, inquire and co-construct together*
- *learning to do* › *learning to collectively mobilize*
- *learning to live together* › *learning to live in a common world*
- *learning to be* › *learning to attend and care*

Belangrijke vaardigheden die opgroeiende kinderen dienen te leren, zijn: hoe je gezamenlijk tot betekenisconstructie komt, hoe je in een pluriforme wereld kunt leven en zorg kunt dragen voor het collectieve welzijn, hoe je als collectief in actie kunt komen voor dat wat veranderd moet worden, en hoe je bewustzijn kunt ontwikkelen, dat je een deel bent van een geheel (UNESCO, z.j.).

Het voorstel van Sobe is geworteld in de “Commons-movement” die uitgaat van het belang van gezamenlijk beheer en rechtvaardige deling van essentiële hulpbronnen als strategie voor een betere wereld. Daarbij heeft iedereen recht op gedeelde toegang tot verschillende hulpbronnen, die essentieel zijn voor leven, welzijn en creativiteit en worden deze hulpbronnen eerlijk beheerd en beschermd voor huidige en toekomstige generaties (Helfrich et al., 2010). Deze beweging voorziet het gevaar van oneigenlijk gebruik van de aarde. Gerret Hardin noemde het in 1968 de ‘Tragedy of the Commons’: mensen hebben veelal de neiging om vanuit hun eigen belangen te denken en niet vanuit het belang van het collectief, met als gevolg dat een beperkte groep mensen in plaats van een gemeenschap oneigenlijk veel gebruik maakt van de bronnen op aarde wat uiteindelijk schadelijk is voor de aarde zelf.

Totaalontwikkeling

Terug naar de rol van taal in onderwijs. Hoe kunnen professionals in opvoeding en onderwijs in een inclusieve leeromgeving de totaalontwikkeling van kinderen ondersteunen? Hieronder versta ik de ontwikkeling, waarbij de taalcompetenties bevorderd worden in samenhang met groei in de andere leer- en ontwikkelgebieden, met persoonsvorming, inclusief het aanleren van competenties die nodig zijn om maatschappelijke doelen te bereiken. Bij het laatste gaat het dan om gezamenlijke kennisconstructie, het leren leven in een pluriforme wereld, leren samen te werken en collectief actie te ondernemen, en het leren zorg te dragen voor het welzijn van mens en aarde.

“

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.

4.4 Samenvatting

In een pluriforme samenleving met groeiende ongelijkheid, polarisatie, en klimaatverandering heeft het onderwijzen van opgroeiende kinderen een belangrijke opgave. Mondiale doelen zoals de SDG's, het grondmanifest van UNESCO van vreedzaam samenleven, en de commons-gedachte, benadrukken het belang van onderwijs als oefenplaats voor het bevorderen van sociale cohesie, inclusie en duurzaamheid. Taal is hierin het fundament. Taal in opvoeding en onderwijs zou gericht moeten zijn op totaalontwikkeling, waarbij de taalcompetenties bevorderd worden in samenhang met kennisontwikkeling en persoonsvorming en met het aanleren van competenties die nodig zijn om maatschappelijke doelen te bereiken.

5 Taalbewust bouwen aan totaalontwikkeling

In dit hoofdstuk verken ik hoe professionals taalbewust kunnen werken aan totaalontwikkeling in het nastreven van de besproken maatschappelijke doelen. Ik ga daarbij vooral in op het gezamenlijk construeren van kennis en het samen leren leven in een pluriforme samenleving. Ook verken ik de randvoorwaarden om taalbewust te bouwen aan totaalontwikkeling.

5.1 De basis: (ver)rijke(nde) bronnen als waardevolle leerinhouden

Een stevige basis voor totaalontwikkeling begint bij het gebruik van waardevolle bronnen die nieuwe en inspirerende perspectieven bieden binnen leerinhouden. Onder bronnen verstaan we uiteenlopende vormen zoals jeugdliteratuur, krantenartikelen, podcasts, beelden en andere multimodale communicatiemiddelen.

Het lezen van jeugdliteratuur vindt nog vaak plaats in geïsoleerd leesonderwijs, waarbij de focus vooral ligt op leesplezier, leesbegrip en woordenschat, terwijl de ontwikkeling in andere leer- en ontwikkelgebieden, zoals empathisch vermogen en burgerschapscompetenties, onderbelicht blijft. Uit een eerdere verkennende studie die we in samenwerking met twee andere hogescholen uitvoerden, blijkt dat jeugdliteraire fictie nauwelijks wordt ingezet om deze bredere vaardigheden te stimuleren (Jongstra et al., 2020).

Rijke bronnen onderscheiden zich juist door hun veelzijdigheid in vorm, inhoud en functie (SLO, 2025). Ze bevatten vaak complexe taal, maar zijn helder gestructureerd en bieden lezers de mogelijkheid om nieuwe perspectieven in te nemen, over zichzelf, de ander en de wereld om hen heen. Stichting Leerplan Ontwikkeling (SLO, 2025) definieert een ‘rijke tekst’ als:

Authentieke, aansprekende tekst met veelzijdig en gevarieerd taalgebruik, afkomstig van een vakkundige schrijver, die de leerling uitnodigt tot nadenken, beleven en betekenis geven. De inhoud is verhelderend, origineel en/of gelaagd, en maakt het leggen van betekenisvolle verbanden binnen en tussen teksten mogelijk. De tekst helpt de leerling bij het leren over en begrijpen van zichzelf en de wereld, en draagt bij aan de uitbreiding van diens talige repertoire. (p. 66)

Opvallend is dat SLO (2025) daarbij een brede definitie van het begrip ‘tekst’ hanteert: “Elke vorm van mondelinge, schriftelijke, digitale en multimodale communicatie, waarmee ideeën, ervaringen, gedachten, gevoelens, meningen en informatie door middel van taal worden weergegeven” (p. 40).

Rijke bronnen worden pas echt betekenisvol wanneer ze de verbeelding aanspreken en aanzetten tot actieve verwerking. Hun waarde blijkt wat mij betreft pas echt als ze iets in beweging zetten bij de lezer. Dat wil zeggen: wanneer ze leiden tot (i) dieper doordenken, (ii) interactie, (iii) verder lezen (Jongstra et al., 2021, p. 166) en -eraan toevoegend- uiteindelijk (iv) mondigheid (zie hoofdstuk 3.3). Rijke bronnen doen in dat geval hun dienst als verrijkende bronnen.

Er is empirisch bewijs dat het gebruik van rijke teksten bijdraagt aan de taalontwikkeling en het leesbegrip van leerlingen: wanneer dergelijke teksten frequent worden (voor)gelezen en gekoppeld aan betekenisvolle verwerkingsopdrachten zoals schrijven, ontwikkelen kinderen aantoonbaar sterkere taalvaardigheden (May et al., 2023; Mol & Bus, 2011). Ook blijkt dat het lezen van verschillende soorten teksten, met uiteenlopende structuren, leiden tot verdiepend leesbegrip. Wanneer leerlingen meerdere teksten over één onderwerp lezen, bevordert dit bovendien hun kennisopbouw. Die opgebouwde voorkennis is vervolgens weer een belangrijke voorspeller van begrip (Cervetti et al., 2016).

Binnen thematisch onderwijs kan al op jonge leeftijd gestart worden met het systematisch opbouwen van vakspecifieke kennis (Kim et al., 2023). Het bewust aanbieden van rijke bronnen over waardevolle leerinhouden draagt bij aan een gemeenschappelijke kennisbasis. Deze kennisbasis is cruciaal en stelt kinderen in staat om de complexe maatschappij diep te begrijpen (Surma et al., 2025). Daarmee is de inzet van rijke bronnen een essentiële voorwaarde om volwaardig te kunnen functioneren in een pluriforme samenleving.

In het verlengde van de inzet van rijke bronnen en het bevorderen van een gedeelde kennisbasis, ligt het belang van nieuwswijsheid. Om jongeren vertrouwd te maken met kwaliteitsvolle journalistiek is het essentieel dat zij nieuwswijsheid ontwikkelen, zodat ze leren omgaan met betrouwbare en pluriforme informatie via sociale media en zoekmachines, wat uiteindelijk vrije meningsvorming en actief burgerschap ten goede komt (Schut et al., 2024). Leraren spelen hierbij een sleutelrol. Zij kunnen leerlingen ondersteunen in het opdoen van digitale vaardigheden zoals gericht zoeken, al dan niet met hulp van AI, informatie integreren via bijvoorbeeld samenvatten en vergelijken, en het kritisch beoordelen van bronnen op betrouwbaarheid en intentie. Hierdoor worden leerlingen zich ook bewuster van mechanismen zoals filterbubbels en desinformatie (Van Moort et al., 2025).

“

Lezen eindigt niet als de laatste letter gelezen is: juist tijdens gesprekken tussen leraar en leerlingen en tussen leerlingen onderling wordt kennis verdiept en verbreed.

5.2 Dialogische gesprekken over rijke bronnen

De wereld is complex en niet eenvoudig te doorgronden. Omdat de werkelijkheid nooit vanuit één enkel gezichtspunt te begrijpen is, biedt elke bron een perspectief. Evenzo brengt elke lezer, vanuit zijn of haar (culturele) achtergrond en voorkennis, een unieke, persoonlijke blik mee. Wanneer twee leerlingen bijvoorbeeld twee teksten over hetzelfde onderwerp lezen, ontstaan er in feite vijf perspectieven: die van de twee bronnen, die van de twee lezers en het gedeelde, nieuwe perspectief dat ontstaat uit de interactie tussen de leerlingen met en over de bronnen.

Om leerlingen te helpen grip te krijgen op de wereld, is het belangrijk hen in contact te brengen met diverse bronnen en leerlingen ruimte te bieden voor interactie. Dit versterkt niet alleen het leesbegrip, maar ook hun denk- en redeneervaardigheden (Garas-York & Almasi, 2017; Murphy et al., 2009). Dialoog met en over teksten is essentieel voor betekenisconstructie (Bakhtin, 2010) en is geworteld in de socioculturele theorie (Vygotsky, 1978; Mercer & Howe, 2012). Die theorie stelt dat sociale interactie tussen mensen met verschillende ervaringen de motor is van cognitieve ontwikkeling en taalverwerving en uiteindelijk bijdraagt aan de vorming van nieuwe mentale representaties bij leerlingen. Lezen is in dit leerproces geen passieve bezigheid, maar een actief proces van betekenisgeving. Volgens de transactionele theorie van Rosenblatt (1994) ontstaat betekenis in de wisselwerking tussen lezer en tekst: de lezer brengt zijn of haar eigen ervaringen, gevoelens en gedachten mee, terwijl de tekst uitnodigt tot nieuwe interpretaties.

Wereldkennis en taalkennis van de lezer beïnvloeden in hoge mate het tekstbegrip (Kintsch, 1988). Tijdens het leesproces bouwen lezers eerst een mentale representatie van de tekst op, die zij vervolgens verbinden met hun achtergrondkennis om tot een samenhangend begrip te komen (Kintsch, 2013). Het is al vaker genoemd: kennis is oorzaak, gevolg én voorspeller van begrijpend lezen (Pearson et al, 2020). Het opbouwen van kennis is dan ook een belangrijke opdracht bij het dialogisch lezen van rijke bronnen (Houtveen et al., 2019; Van Moort et al., 2022). In goed onderwijs betekent dit dat het activeren van voorkennis vóór, tijdens en na het lezen essentieel is. Lezen eindigt niet als de laatste letter gelezen is: juist tijdens gesprekken tussen leraar en leerlingen en tussen leerlingen onderling wordt kennis verdiept en verbreed.

De leraar vervult bij interactie over teksten een sleutelrol. Dat begin al bij het wekken van interesse bij leerlingen, wat een positief effect heeft op leesmotivatie en leesbegrip (Van der Sande et al., 2023). Chambers (2014) vertaalde die sleutelrol op inspirerende wijze naar concreet leraarsgedrag tijdens zijn tour door Nederland in 2014, waarvan opnames zijn gemaakt. Door het stellen van open, betekenisvolle vragen stimuleert de leraar het denken van leerlingen en opent hij of zij nieuwe perspectieven. Dit kan al met jonge kinderen bij het samen lezen van boeken (Burke Hadley et al., 2022). Kwaliteitsvolle interacties in dialogische gesprekken bevorderen niet alleen het tekstbegrip, maar ook

communicatieve en sociale vaardigheden (Houtveen et al., 2019; Puzio et al., 2013). De leraar ondersteunt leerlingen bij het onderbouwen van standpunten met tekstuele aanwijzingen, het formuleren van tegenargumenten en het kritisch reageren op elkaar. Dialogen tussen leraren en leerlingen waarbij leerlingen worden aangemoedigd om hun ideeën te delen, te verwoorden en samen na te denken, zijn belangrijk omdat zulke dialogische benaderingen bijdragen aan betere leerprestaties (Tao & Chen, 2024). Ook met jonge kinderen kunnen zulke gesprekken al verdiepend en betekenisvol zijn (Hadley et al., 2020).

Een recente literatuurstudie van Ganushchak (2025) bevestigt dat gesprekken over zowel fictie- als non-fictieteksten in het basis- en voortgezet onderwijs bijdragen aan leesmotivatie, leesgedrag en, met name bij leerlingen met een lager leesniveau, aan de versterking van de leesvaardigheid. De effectiviteit van deze gesprekken hangt echter sterk af van de gekozen vorm. Verschillende aspecten beïnvloeden dit, zoals het type tekst (informatieve teksten bevorderen analytisch denken; fictie stimuleert creatief en kritisch denken), de gesprekspartner (medeleerlingen bieden variatie in perspectieven, de leraar zorgt voor structuur en verdieping), en de gespreksvorm (individueel, in kleine groepjes of klassikaal; elk met eigen voor- en nadelen). Het is dus van belang om beredeneerd keuzes te maken voor gespreksvormen en werkvormen. Zo kan een leraar bijvoorbeeld bewust kiezen voor peer tutoring bij lezen als krachtig concept waarin veel taalruimte geboden wordt (Chang et al., 2025).

Hier werken we nu aan in het lectoraat Taal & Ontwikkeling

Samen betekenis construeren met tekstloze prentenboeken (tpb)

Dialogische gesprekken over boeken kunnen al met heel jonge kinderen gevoerd worden. Ik geef een voorbeeld en verwijs daarbij specifiek naar het samen lezen van tekstloze prentenboeken (tpb). Dit zijn beeldrijke verhalen zonder woorden, die -als dialogische objecten- uitnodigen tot co-constructieve gesprekken tussen (jonge) lezers en begeleiders (Arizpe, 2013; Serafini, 2014).

In het lectoraat Taal & Ontwikkeling doen we onderzoek naar hoe deze multifunctionele boeken ingezet kunnen worden in de school- en thuisomgeving (Jongstra et al., 2023). Uit een recente review die we uitvoerden blijkt dat ze opbrengsten bieden ten aanzien van diverse aspecten van taalontwikkeling (Goriot et al., 2024). De prikkelende afbeeldingen nodigen leerlingen en ouders uit tot het voeren van denkstimulerende gesprekken waarbij leerlingen gezamenlijk betekenis geven aan de afbeeldingen (Lysaker, 2019; Zevenbergen et al., 2003). Het lezen van dit type boeken kenmerkt zich als cognitief uitdagende interactie, waarin er naast het bespreken van de karakters en setting, en het identificeren van het probleem en de oplossing ook mogelijke dialogen,

gevoelens, gedachtes, voorspellingen en thema's besproken worden (Grolig et al., 2020). In vergelijking met het lezen van prentenboeken met tekst is er veel meer interactie en hanteren volwassenen hierbij een co-constructieve stijl (Chaparro-Moreno et al.; 2017, Schick et al., 2021; Smadja et al., 2019). Door het tekstloze karakter zijn deze boeken op school én thuis inzetbaar ongeacht leesniveau en de voorkeurstaal van lezer(s). Het lezen van tpb geeft meertalige leerlingen ook kansen om een breder taalrepertoire in te zetten (Lee, 2023). Dit type boeken lijkt overigens ook voor oudere leerlingen interessant te zijn.

5.3 Bouwen aan totaalontwikkeling vanuit meervoudige perspectieven

Hoe leer je kinderen samenleven in een pluriforme wereld, en hoe begeleid je ze in dialogische gesprekken waarin ze samen kennis construeren en tot nieuwe inzichten komen? In het vervolg van deze publicatie verken ik mogelijke benaderingen om gezamenlijk nieuwe perspectieven te ontwikkelen, waarin doelen uit de leer- en ontwikkelgebieden met taaldoelen verbonden worden. Andere vormen van verwerking die bijdragen aan dieper begrip, zoals schrijven (Hebert et al., 2013), laat ik hier bijna volledig buiten beschouwing.

5.3.1 Sociale perspectiefneming door interne en externe dialogen

Personages in fictieteksten kunnen lezers nieuwe perspectieven bieden; personages geven de lezer inzicht in henzelf en de ander (Fialho, 2019, Schrijvers, 2019a). Door deze teksten te lezen, kunnen lezers met verbeeldingskracht zich een voorstelling maken van hoe de ander in elkaar steekt. Gehlbach (2023) definieert sociale perspectiefneming als: “het proces waarbij iemand de gedachten, gevoelens en motieven van een ander probeert te begrijpen, als basis voor het navigeren van sociale interacties, het opbouwen van relaties, het behouden van mentale gezondheid, het bevorderen van welzijn en tal van andere gewenste uitkomsten” (p. 1). De onderzoeker geeft aan dat het niet duidelijk is hoe dit proces precies verloopt.

Nussbaum (2011) benadrukt het belang van de narratieve verbeelding, naast feitenkennis en logica, om de complexiteit van de wereld te kunnen begrijpen. Onder narratieve verbeelding verstaat ze:

de vaardigheid om te bedenken hoe het zou kunnen zijn om in de schoenen te staan van iemand anders dan jijzelf, om een intelligente lezer te zijn van het verhaal van die persoon, en om de emoties, wensen en verlangens te begrijpen die iemand in die situatie zou kunnen hebben. (p.130)

Empirisch onderzoek laat zien dat het lezen van fictie in de vrije tijd samenhangt met een groter sociaal inzicht en meer empathie (Mumper & Gerrig, 2017). Tegelijkertijd is het belangrijk te erkennen dat volledig inzicht in een ander mens waarschijnlijk niet mogelijk is (Cole & Millett, 2019). Belangrijker is de intentie: het streven om de ander zo goed mogelijk te willen begrijpen, met het besef dat dit begrip altijd beperkt en onvolledig zal blijven, wat misschien wel weer een motor is voor blijvende, wezenlijke interesse in de ander.

Schrijvers (2019a) onderzocht binnen het dialogisch literatuuronderwijs in het voortgezet onderwijs de kracht van verhalen om inzicht te bieden in de menselijke natuur. Uit haar onderzoeksaanpak die gebaseerd is op het theoretisch-empirisch model van ‘transformative reading’ (Fialho, 2019), blijkt dat inzicht in jezelf en anderen ontstaat via specifieke, verdiepende leeservaringen, zoals het verbeelden van het verhaal, identificatie met personages, en inleving in hun perspectief. Ook het vormen van oordelen, het ervaren van sympathie en het bewust opmerken van taal en stijl spelen hierin een cruciale rol. Deze ervaringen dragen bij aan een diepere persoonlijke en empathische betrokkenheid bij de tekst. Schrijvers pleit voor het bewust inzetten van de externe en interne dialoog in de klas, waardoor leerlingen hun eigen beleving leren spiegelen aan die van anderen. Bij de interne dialoog gaat het erom dat lezers zich via schrijftaken bewust worden van hun eigen reactie op een tekst en hun ervaringen met de tekst verdiepen. De interne dialogen zetten aan tot: “het activeren van relevante persoonlijke ervaringen (vóór het lezen); het opmerken en noteren van de reacties die een tekst in hen oproept (tijdens het lezen); en het reflecteren op deze reacties (direct na het lezen)” (p.5). Bij de externe dialoog gaat het erom dat lezers in gesprek gaan met andere leerlingen over een gezamenlijk gelezen tekst. Schrijvers (2019b) heeft een praktische handleiding geschreven die naar mijn idee ook toepasbaar is in het primair onderwijs.

Deze inzichten sluiten goed aan bij het belang dat in de nieuwe kerndoelen wordt gehecht aan de ontwikkeling van literaire competentie. In het primair onderwijs weten literair competente leerlingen dat: “het lezen van literatuur een plezierige ervaring kan opleveren en zij kennen verschillende leesmodi om dit leesplezier te verkrijgen. Vanuit een interactie ‘met’ en ‘over’ literatuur bouwen zij tekstwerelden waarin literatuur belevend, interpreterend, beoordelend en met narratief begrip wordt gelezen.” (Cornelisse & Witte, 2022). De dialoogvormen zoals door Schrijvers beschreven, kunnen daarbij een krachtige didactische invulling bieden.

Volgens Stichting Lezen (2023) kunnen literair competente volwassen lezers literaire teksten herkennen en interpreteren in termen van vorm, stijl en context. Ze kunnen verbanden binnen en tussen teksten leggen en deze koppelen aan zichzelf, anderen en de wereld.

Op die basis vormen lezers een beargumenteerd persoonlijk oordeel en raken ze gemotiveerd en in staat om verhalen en gedichten met aandacht en diepgang te lezen.

Door verscheidenheid eenheid te leren doorzien

Het bespreken van sociaal-morele dilemma's in literatuur, zowel via interne als externe dialogen, en de narratieve structuren waarin deze vervat zijn, helpt kinderen hun plek te vinden in een pluriforme samenleving. Verhalen verbinden het persoonlijke met het universele en dragen zo bij aan persoonsvorming, burgerschapsvorming en het leren samenleven in verscheidenheid.

In *Brieven aan Miyo* (Bootsma, 2024) wordt het belang van klassieke verhalen benadrukt. Bootsma vergelijkt verhalen met een ondergronds netwerk waarin schrijvers en vertellers met elkaar verbonden zijn via gedeelde motieven en thema's: "Als je deze weg zou kunnen volgen, dan zou je uitkomen bij de eerste verhalenvertellers die de mens heeft gekend." (p.24). Lezen met kinderen betekent volgens Bootsma hen in contact brengen met fundamentele vragen over het leven.

Verhalen bieden ruimte voor existentiële, persoonlijke en tegelijkertijd universele levensvragen. De cultureel antropoloog Claude Lévi-Strauss (1978) toonde aan hoe mythen de structuur van menselijk denken weerspiegelen via tegenstellingen zoals leven en dood of goed en kwaad. Een vergelijkbare structurele benadering zien we bij journalist Christopher Booker (2004), die na dertig jaar verhalenonderzoek zeven basisplots onderscheidde die de hoofdpersoon tijdens zijn of haar reis kan doorlopen, zoals de overwinning op het monster (*Overcoming the Monster*), van arm naar rijk (*Rags to Riches*) en de queeste (*The Quest*). We hebben alweer tien jaar geleden de stageverhalen van aankomend leraren bestudeerd met de bril van de basisplots. Opvallend is dat in de reflectieverhalen van eerstejaarsstudenten over hun stage-ervaringen het plot 'overwinning op het monster' vrijwel altijd doorschemert (Pauw, Van Lint & Jongstra, 2016).

“

**Dialogische
gesprekken zijn
onmisbaar om
gezamenlijk
perspectieven te
vormen en inzicht te
verdiepen.**

5.3.2 Perspectieven als pedagogisch-didactische benadering

Rijke bronnen bieden perspectieven en perspectieven bieden meer dan een inhoudelijke insteek; ze vormen een krachtige pedagogisch-didactische benadering. Janssen en collega's pleiten voor een perspectiefgericht curriculum (Janssen et al., 2019/2024), waarin kennis, vaardigheden en houdingen geïntegreerd worden aangeboden. Binnen deze aanpak leren leerlingen in betekenisvolle contexten doelgericht kijken vanuit verschillende invalshoeken, verbonden aan diverse kennisdomeinen. Zoals zij stellen: "Een perspectief zorgt ervoor dat je meer leert zien in een situatie. Het opent een (nieuwe) wereld voor de persoon, maar het zorgt er ook voor dat de persoon meer leert over zichzelf" (Janssen et al., 2019, p. 20).

Deze aanpak helpt leerlingen complexe processen te doorgronden en geeft zicht op onderliggende aspecten. Het vormt een middenweg tussen traditioneel leerstofgericht en leerlinggericht onderwijs. Vaardigheden zoals probleemoplossend vermogen, creativiteit en kritisch denken worden hierbij niet als generiek gepresenteerd, maar als domeinspecifiek en verbonden met een kennisbasis. Dialogische gesprekken zijn onmisbaar om gezamenlijk perspectieven te vormen en inzicht te verdiepen. Een perspectiefgerichte aanpak draagt bij aan taalvaardigheid, tekstbegrip en kennisopbouw wanneer lezen geïntegreerd wordt binnen andere leer- en ontwikkelgebieden (Kooikerden Boer, 2024).

De didactische principes die ten grondslag liggen aan de aanpak, zijn het aanbieden van de hele (motiverende) taak, hulp-op-maat bieden en perspectiefgestuurd leren werken (Janssen et al., 2024). Het is belangrijk om bewust te kiezen voor welke mate van integratie van leergebieden je kiest als leraar (zie bijvoorbeeld de integratieladder van Gresnigt, 2018). Kinderen moeten bij de hele taak nog wel zicht houden op de vakspecifieke kennis uit de verschillende domeinen.

Perspectiefinname staat eveneens centraal in sociale en maatschappelijke vorming. Zoals Janssen et al. (2019) stellen: "De essentie van op een respectvolle en verantwoordelijke en betrokken manier met elkaar omgaan in kleine en grotere maatschappelijke verbanden is gelegen in het vermogen tot perspectief nemen en het verbinden van perspectieven" (p. 34). Taken die vanuit perspectieven zijn vormgegeven, nodigen leerlingen uit tot analyseren, kritisch beoordelen en creëren. Daarbij krijgen zij vakspecifieke kennis aangereikt als denkgereedschap (Janssen, 2020).

5.3.3 Meervoudige perspectieven

Een illustratie van het werken met meervoudige perspectieven in de bovenbouw van het basisonderwijs kan het volgende thema zijn: Wat gebeurt er als er veel mensen ziek worden? Dit onderwerp kan interdisciplinair worden onderzocht, bijvoorbeeld vanuit Natuur & Techniek, Mens & Maatschappij, Burgerschap. Door perspectieven te

gebruiken, leren leerlingen dat een probleem meerdere kanten heeft. Ze lezen hierbij rijke bronnen over virussen en gezondheidszorg.

Centraal staan vragen als: wat vind jij dat de overheid moet doen als veel mensen ziek worden? Wat kun jij zelf doen om gezond te blijven? Hoe kunnen mensen zorgen voor elkaar en wat is hierbij verantwoordelijk gedrag?

De leraar activeert vakspecifieke voorkennis en breidt kennis uit door de leerlingen verschillende rijke bronnen te laten lezen over de vraag: Wat gebeurt er als er veel mensen ziek worden, bijvoorbeeld bij een griepgolf?

Perspectief Mens & natuur: richt zich op wat het lichaam zelf doet om ziekte te bestrijden. Vragen die centraal staan (denkgereedschap):

- Hoe komt het virus het lichaam binnen?
- Wat doen antistoffen?
- Hoe leert je lichaam het virus te herkennen en sneller aan te pakken?

Specifieke kennis: antistoffen, afweermechanismen (bijv. koorts, slijmproductie), vaccinatie als hulp voor het immuunsysteem

Perspectief Mens & Maatschappij: kijkt naar wat de samenleving en overheid doen om ziekteverspreiding tegen te gaan en/of kijkt naar maatschappelijke gevolgen. Vragen die centraal staan (denkgereedschap):

- Wie beslist wat er gebeurt als veel mensen ziek zijn?
- Welke maatregelen neemt de overheid (bijvoorbeeld thuisblijven, scholen sluiten)?
- Welke organisaties zijn hierbij betrokken (bijvoorbeeld GGD)?
- Wat kan een gevolg zijn van een griepgolf? (bijvoorbeeld overbelasting van de zorg, economische impact, etc.)

Specifieke kennis: GGD, noodmaatregelen en/of preventieve maatregelen

Taaldoelen: de relatie tussen vorm en betekenis van taal beschouwen en uitbreiding van woordenschat: Wat betekent het woord 'griepgolf'? Wat is het verschil met een verkoudheid? Wat betekent het woorddeel "golf" in griepgolf? Zijn er andere woorden met het figuurlijke woorddeel "golf" erin en wat drukken deze woorden uit? (Denk als leraar ook aan het relateren van het woord influenza" aan 'influencer' en 'viraal gaan').

Het bevragen van onderwerpen vanuit verschillende perspectieven en het evalueren van oplossingen betreft het kritisch denken en het al dan niet gezamenlijk zoeken van nieuwe ideeën en oplossingen betreft het creatief denken (OECD, 2019). Kritisch denken

vergt taalvaardigheden bij het analyseren, synthetiseren en evalueren van informatie (Ventura et al., 2017). Door taaldoelen te verbinden met doelen in de leer- en ontwikkelgebieden leren leerlingen relevante vragen en domeinspecifieke begrippen te onderscheiden. Denk vanuit een ander voorbeeld aan de meervoudige perspectieven: natuur (waterkringloop), burgerschap (water als gedeelde hulpbron), aardrijkskunde (plaatsen op de aarde met watergebrek), techniek (waterzuivering). Leerlingen leren hoe deze perspectieven uit vakdisciplines in samenhang invloed hebben op bepaalde processen als waterbeheer.

Denkwijzen en tekststructuren leren te doorzien

We zagen dat een denkwijze zoals oorzaak-gevolg samen met vakspecifieke kennis een fundamenteel onderdeel vormt van het leerproces in Mens & Natuur en Mens & Maatschappij. Denkwijzen zijn: “een natuurwetenschappelijke manier van denken die wetenschappers en technologen gebruiken om de wereld om ons heen te begrijpen en te verklaren of om producten te ontwikkelen” (SLO, 2024b, p.55). Dit begrip is gebaseerd op “cross cutting concepts” van het National Research Council (2012). De zeven denkwijzen zijn: ‘patronen’, ‘oorzaak-gevolg’, ‘systeemdenken’, ‘schaal, verhouding en hoeveelheid’, ‘stabiliteit en verandering’, ‘kringlopen, behoud en transport’ en ‘structuur, vorm, functie en eigenschap’.

Denkwijzen helpen leerlingen complexe maatschappelijke vraagstukken, zoals klimaatverandering of voedselzekerheid, genuanceerd te benaderen. Vanuit hun waarden, vanuit kennis en vanuit handelingsmogelijkheden kunnen zij standpunten innemen, daarover reflecteren en in actie komen. Dit is een essentiële stap richting actieve burgerschapsvorming (SLO, 2024a). Elke denkwijze heeft ook een taalcomponent: tekststructuren zoals chronologie, oorzaak-gevolg, probleem-oplossing, weerspiegelen vaak de onderliggende denkwijze. Het taalbewust expliciteren hiervan is ondersteunend voor taalontwikkeling als ontwikkeling van kennis bij wereldoriëntatie (Kooiker-den Boer, 2024).

Hier werken we nu aan in het lectoraat Taal & Ontwikkeling

Innemen van historische perspectieven

Mijn collega Bertjaap van der Ploeg doet promotieonderzoek naar het innemen van historische perspectieven door leerlingen van 10-12 jaar. In de eerste deelstudie onderzoekt hij in hoeverre geschiedenismethodeteksten uitnodigen tot historisch perspectief nemen, wat een essentieel onderdeel is van historisch redeneren (Van der Ploeg et al., ingediend). Uit de analyse blijkt dat de gebruikte methodeteksten leerlingen nauwelijks aanzetten om zich in te leven in historische personen of verbanden te leggen

tussen verleden en heden. Twee relevante criteria zijn hierbij: nodigt de tekst uit tot inleving in de historische situatie (“Hoe zou dat voor die ontdekkingsreizigers zijn geweest: reizen zonder te weten waar je heen ging?”) en maakt de tekst een koppeling tussen toen en nu (“De Egyptenaren betaalden graan aan de farao’s. Wij betalen belasting aan onze regering.”). Het leren perspectief nemen is ook een belangrijk onderdeel in burgerschapsonderwijs.

5.4 Kritische geletterdheid als opmaat naar collectieve actie

Ik wil op deze plaats ingaan op het begrip ‘kritische geletterdheid’ in relatie tot het vormen van bewuste, rechtvaardige en actieve burgers in een diverse samenleving. Quadri (2024) definieert kritisch geletterd zijn als: “een theoretische houding die streeft naar een meer kritisch geïnformeerde en rechtvaardige wereld, door het begrijpen van de relatie tussen teksten, betekenisgeving en macht, met als doel transformerende sociale actie” (p. 125).

Kritische geletterdheid gaat om het kunnen analyseren en begrijpen van de (niet neutrale) taal in teksten in relatie tot macht, identiteit en sociale rechtvaardigheid (Bishop, 2014, Freire, 1972). Kritische multimodale geletterdheid benadrukt dat betekenis wordt gecreëerd via diverse media (Quadri, 2024). De definitie benadrukt dat kritische geletterdheid niet enkel gaat om begrijpend lezen, maar ook om het doorgronden van onderliggende ideologieën en het bevorderen van sociale verandering. Hiermee zijn kritische geletterdheid en burgerschapscompetenties nauw verweven. Zie de nieuwe domeinen en kerndoelen van burgerschapsonderwijs in Figuur 3.

Domein en kerndoel	Toelichting
1. Schoolcultuur	De school zorgt voor een democratische cultuur.
2. Samenleving en democratie: diversiteit	De leerling handelt respectvol vanuit kennis over een diverse samenleving.
3. Samenleving en democratie: democratische waarden	De leerling geeft aan hoe diens handelen verbonden is met democratische waarden.
4. Samenleving en democratie: maatschappelijke betrokkenheid	De leerling verkent verschillende mogelijkheden om bij te dragen aan de samenleving.
5. Samenleving en democratie: Democratische betrokkenheid	De leerling verkent hoe die democratisch handelen in dagelijkse situaties kan vormgeven.
6. Maatschappelijke vraagstukken	De leerling weegt af welke mogelijkheden die heeft om ten aanzien van maatschappelijke vraagstukken te handelen.

Figuur 3

Conceptkerndoelen Burgerschap

Noot. Aangepast overgenomen uit *Conceptkerndoelen Burgerschap*, door: Stichting Leerplan Ontwikkeling, 2024, <https://www.slo.nl/thema/meer/actualisatie-kerndoelen-examenprogramma/actualisatie-kerndoelen/conceptkerndoelen-burgerschap/@23473/conceptkerndoelen-leergebied-burgerschap/>

Onderwijs speelt een centrale rol in het versterken van kritische geletterdheid; het dient verschillende perspectieven aan te dragen en is de sleutel tot sociale rechtvaardigheid via kritische pedagogiek (Quadri, 2024). Het moedigt leerlingen aan om teksten kritisch te analyseren en sociale onrechtvaardigheid te herkennen en aan te pakken. Kritische geletterdheid vormt hiermee een brug tussen taalontwikkeling en actief burgerschap, doordat leerlingen leren hun eigen stem te ontwikkelen en verantwoordelijkheid te nemen in de maatschappij.

Ook hier zijn rijke bronnen weer de basis voor kritische geletterdheid als sleutel voor totaalontwikkeling. Jeugdliteratuur kan ingezet worden om met kinderen het gesprek aan te gaan over diversiteit en inclusiviteit, waarbij zij leren om culturele denkbeelden als (niet neutrale) perspectieven te herkennen en deze perspectieven kritisch te bevragen (Van den Bossche & Klomberg, 2020). Het gaat hierbij om de vaak impliciete normen en waarden in jeugdliteratuur over culturele samenlevingen.

Pierce & Gilles (2021) pleiten voor het aanleren van het voeren van diepgaande gesprekken met de ander. Zij stellen hierbij de belangrijke taak van leraren aan de orde:

“teachers have a dual responsibility in their classrooms: teaching students how to engage in deeper conversations and helping them to value what can be accomplished through these conversations, that is, a better understanding of their world, how to critique it, and perhaps even taking some action to improve it. When teachers commit to this dual responsibility, their students are more able to leverage the power of small-group talk” (Pierce & Gilles, 2021, p. 391).

Kritische geletterdheid is uiteindelijk vooral een maatschappelijke en daarmee wezenlijke, pedagogische opdracht, waarbij leerlingen worden toegerust om de wereld waarin zij leven te begrijpen, te bevragen en uiteindelijk leren de wereld mede vorm te geven.

Evaluatie-instrumenten van geletterdheid blijken nog niet altijd aangepast te zijn op deze pedagogische opdracht. Uit een recente analyse blijkt dat de huidige PISA-leesvaardigheidstoets voor vijftienjarigen geen omvattend beoordelingsinstrument is voor kritisch lezen, aangezien sommige aspecten als sociale rechtvaardigheid ontbreken en het aandeel fictieve teksten heel beperkt is (Sirén & Sulkunen, 2025).

Hier werken we nu aan in het lectoraat Taal & Ontwikkeling

Schurende en naburige bronnen

We experimenteren in het Kennis- en Innovatiecentrum al een aantal jaren met een door studenten, docenten en onderzoekers ontwikkelde aanpak: *Schurende en naburige teksten* (Bastemeijer & Jongstra, 2022; Bruins et al., 2023, Jongstra et al. 2020a/b, 2021). Hierbij worden meerdere prikkelende, verrijkende teksten over een onderwerp vakoverstijgend ingezet. De teksten kunnen elkaar aanvullen of een beetje tegenspreken of ze laten de lezers vanuit verschillende perspectieven naar een fenomeen kijken. Lezers gaan vanuit een eigen verantwoordelijkheid voor een tekst gezamenlijk in gesprek om uiteindelijk tot verbredende en verdiepende inzichten te komen en ze bestendigen de inzichten door gezamenlijk aan een verwerkingsopdracht te werken. De leraar heeft in de aanpak een duidelijk leesbevorderende rol.

5.5 Taalbewust lesgeven in een inclusief talenklimaat

Taal is het middel waarmee leerlingen nieuwe kennis opdoen, hun gedachten onder woorden brengen, perspectieven delen en betekenis geven aan de wereld om hen heen. Taalbewust lesgeven ondersteunt niet alleen de taalontwikkeling van leerlingen, maar draagt ook bij aan een inclusieve leeromgeving (Wang & Yan, 2024). Dit vraagt om taalbewustzijn bij leraren, ook wel aangeduid als Teacher Language Awareness (TLA). Dit bestaat uit taalkennis, didactische vaardigheden in het benutten van taal, inzicht in taalverwerving en reflectie op het eigen taalgebruik in de klas (Wang & Yan, 2024). Taalbewuste professionals zijn zich bewust van het belang van taal in de maatschappij en in het verlengde hiervan, van hun eigen taalcompetenties. Zij doorzien de kracht van taal bij leren en ontwikkelen in de verschillende leer- en ontwikkelgebieden en wat nodig is aan taal om maatschappelijke doelen te bereiken.

Bij taalbewust lesgeven is beredeneerde, betekenisvolle interactie een fundament voor leren (SLO, 2025). SLO pleit bijvoorbeeld voor het doorbreken van taalgrenzen in de klas en het benutten van alle talen die leerlingen meebrengen. Ruimte bieden voor translanguaging, het bewust inzetten van meerdere talen, en het ontwikkelen van taalbewuste leerlingen zijn hierin essentieel. Dit vraagt van onderwijsprofessionals dat zij kritisch reflecteren op de kwaliteit van hun interactie met leerlingen en zich daarbij afvragen in hoeverre hun eigen taalgebruik bijdraagt aan de ontwikkeling van alle leerlingen.

5.5.1 Ontwikkeling én relatievorming in een inclusief talenklimaat

Hoe kunnen professionals ervoor zorgen dat taal niet uitsluit, maar uitnodigt tot het bereiken van maatschappelijke doelen: leren om samen te weten, te kunnen, te doen en te zijn? Het gaat om de taal die professionals gebruiken in interactie met kinderen, zowel verbaal als non-verbaal, en of deze communicatie bijdraagt aan ontwikkeling en relatievorming. Een sterke relatie tussen kind en professional is namelijk essentieel voor betrokkenheid op het leerproces (Pianta et al., 2003).

Taalbewuste professionals “filteren” beredeneerd hun taalinput, afgestemd op de kinderen, vanuit een positieve talige grondhouding. Onder een positieve, talige grondhouding versta ik: “een houding waarbij sprake is van vertrouwen in de eigen taalcompetentie, van een blijvende verwondering voor het fascinerende van taal en van openheid en respect tegenover elke vreemde taal en elke vorm van talige diversiteit in het Nederlands” (VanHooren et al., 2017, p.18).

De groeiende talige diversiteit op scholen vereist een meertalige benadering, waarin kritisch taalbewustzijn helpt om hybride taalpraktijken te waarderen en taalgerelateerd onrecht te herkennen en bestrijden:

As teachers are agents of change against language complacency and social injustice, developing a strong critical language awareness is essential for fostering positive attitudes toward both their own languages and those of their learners. This is particularly important in plurilingual settings where students come from diverse linguistic backgrounds. (Wang & Yan, 2024, p.7)

Het is belangrijk dat professionals een inclusief talenklimaat kunnen creëren. In zo’n klimaat hebben professionals een positieve grondhouding ten opzichte van alle talen en dialecten. Ze beseffen dat taal niet alleen in de loop van de tijd verandert, maar ook verschilt naargelang de context (bijvoorbeeld informeel taalgebruik thuis versus formeel taalgebruik op het werk) en dat verschillen in (culturele) achtergrond ook invloed kunnen hebben op hoe mensen taal gebruiken. Professionals realiseren zich in een inclusief talenklimaat dat taalleerders en taalondersteuners in verschillende situaties wisselende rollen kunnen aannemen. Professionals hebben daarbij altijd hun taalantenne uitstaan.

In een inclusief talenklimaat wordt het volledige talige repertoire van leerlingen actief benut. Meertalige kinderen beschikken over één geïntegreerd taalsysteem waarin kennis van meerdere talen samenkomt. Het is dan ook wenselijk om deze talen in samenhang in te zetten, bijvoorbeeld door zowel de voorkeurstaal als de instructietaal te gebruiken bij woordenschatverwerving of om via de voorkeurstaal de inhoud van een tekst beter te begrijpen (Bosma et al., 2023; Duarte & Kirsch, 2020). Het onderdrukken van de

voorkeurstaal kost cognitieve energie en leidt tot gemiste leerkansen; het niet benutten van meertaligheid in het onderwijs doet dan ook afbreuk aan het potentieel van meertalige leerlingen (Gross & Kaushanskaya, 2020).

Hier werken we nu aan in het lectoraat Taal & Ontwikkeling

Ingediende aanvraag: Kansrijk in interactie voor schoolsucces van hoogbegaafde leerlingen in het PO en VO

Kansengelijkheid in het onderwijs bewerkstelligen is complex, ook in het onderwijs aan hoogbegaafde (hb) leerlingen. In de praktijk blijkt dat deze leerlingen ondanks hun gesignaleerde hoge intelligentie toch verminderde schoolse betrokkenheid ervaren en tegenvallende schoolprestaties kunnen laten zien. In het VO volgt soms doublure of afstroom, in het reguliere PO en VO soms thuiszitten. Naast het aanbod van een uitdagend curriculum, is passende ondersteuning door pedagogisch-sensitieve leraren op het gebied van de executieve vaardigheden van belang om uiteindelijk schoolsucces te bevorderen. Er is echter weinig kennis over wat kenmerkend is voor kwaliteitsvolle interactie tussen leraren en hb-leerlingen in het reguliere PO en VO in deze ondersteuning, welke leraarscompetenties hierbij vereist zijn en hoe deze competenties versterkt kunnen worden.

5.5.2 Meervoudige (taal)perspectieven expliciteren

Taalbewuste leraren kunnen leerlingen helpen inzicht te krijgen in taalverschijnselen uit geschreven en gesproken taal en de kracht hiervan te doorzien door verschillende taalperspectieven te expliciteren (Hulshof en Wurth, 2019). Hoewel ontwikkeld voor het voortgezet onderwijs, zijn deze perspectieven naar mijn idee ook toepasbaar in het primair onderwijs. Ze bieden een brede kijk op taal en taalgebruik en helpen om verbanden te leggen tussen verschillende leer- en ontwikkelgebieden. De onderzoekers onderscheiden hierin zes taalperspectieven (zie ook Meesterschapsteams Nederlands, 2018). Zie Figuur 4.

“

**Door met leerlingen
te reflecteren op
taalfuncties,
ontwikkelen zij
inzicht in de werking
van taal.**

Taalperspectief	Voorbeelden kernvragen
1. Communicatief / Toepassingsgericht / Instrumenteel / Strategisch	Hoe gebruik je taal in diverse situaties? Hoe kun je je taalgebruik verbeteren?
2. Normatief	Wat is correct of incorrect taalgebruik? Welke conventies gelden er?
3. Cultureel (tekstgericht, contextgericht, lezersgericht)	Hoe waardeer en interpreteer je literaire of culturele teksten?
4. Structureel-analytisch / Beschrijvend	Hoe zit taal in elkaar? Wat zijn de structuren?
5. Psychologisch / Verklarend / 'Binnentaal'	Hoe verwerf en begrijp je taal? Hoe werkt taal mentaal?
6. Sociaal-cultureel / Verklarend / 'Buitentaal'	Hoe varieert en verandert taal in de samenleving?

Figuur 4

Zes taalperspectieven

Noot. Aangepast overgenomen uit: *Nederlands*. H. Hulshof, & W. Wurth. (2019). In F. J. J. M. Janssen, H. Hulshof & K. van Veen (Red.), *Wat is echt de moeite waard om te onderwijzen? Een perspectiefgerichte benadering* (pp. 65–88). Universiteit Leiden & Universiteit Groningen. <https://www.universiteitleiden.nl/binaries/content/assets/iclon/onderzoek/wat-is-echt-de-moeite-waard-om-te-onderwijzen.pdf>

Deze perspectieven zijn gekoppeld aan wetenschappelijke deeldisciplines uit het vakgebied taal: taalbeheersing, tekstwetenschap, taalverzorging, taalkunde, letterkunde, taalbeheersing, psycholinguïstiek, sociolinguïstiek, historische taalkunde.

Het hogere doel van het kader is om leerlingen bewuste taalvaardigheid bij te brengen, waarin de taalperspectieven “een samenhangend aandeel hebben” (Hulshof & Wurth, 2019, p. 66).

Taalfuncties bij communicatie doorzien

Taalbewuste professionals zijn in alle leer- en ontwikkelgebieden zich ervan bewust dat er een relatie is tussen taalvorm en betekenis en taalfunctie en dat elke taaluiting impliciete betekenissen draagt en dat de uitingen vaak niet neutraal zijn. In taaluitingen wordt bijvoorbeeld vaak iets anders bedoeld dan letterlijk gezegd. Zoals Zijlstra (2023) treffend illustreert, kan taalgebruik indirecte bedoelingen verbergen (“Dus jij denkt dat je je kamer al helemaal hebt opgeruimd”, p. 35). Leraren kunnen bewust taaluitingen uitleggen aan de hand van taalfuncties. Deze functies geven richting aan het communicatieproces, waarbij een zender in een specifieke context een boodschap via een medium naar een ontvanger stuurt (Crystal, 2010). Door met leerlingen te reflecteren op taalfuncties, ontwikkelen zij inzicht in de werking van taal.

Ik bespreek ze hieronder met voorbeelden die leerlingen aan het denken kunnen zetten over hoe taal functioneert, gebaseerd op de taalfuncties zoals beschreven door taalkundige Roman Jakobson.

- Taal is een middel om te communiceren en bij de ontvanger een reactie uit te lokken (appellatieve functie): “Wil je het raam sluiten, ik heb het koud.”
- Het kan ook een manier zijn om je emoties uit te drukken (expressieve functie). Denk aan gejuich “yeah!” nadat er gescoord is in een wedstrijd, of “ik baal er echt van dat regelmatig een allesoverheersend, verlammend gevoel van onzekerheid mij bestookt.”
- Het kan ook een middel zijn bij waarheidsbevinding (referentiele functie). Bijvoorbeeld een opdracht waarbij kinderen aan de hand van een informatieve tekst over de stikstofproblematiek feiten noteren en vervolgens presenteren.
- Het kan als middel gebruikt worden om op het taalgebruik te reflecteren, om woorden te definiëren en dieper te kijken naar de structuur en een taal te leren (metalinguïstische functie). Zo kun je in het onderwijs uitleggen waarom je het woord “onnodig” spelt met twee keer een “n”, kun je de betekenis tussen motregen en stortregen bespreken en ingaan op werkwoorden als gieten, plenzen, miezeren. Of je schrijft een kaartje aan een klasgenoot wiens oma overleden is en je denkt na met de kinderen welke woorden je kunt opschrijven als je iemand troost. Ook kun je in een filosofisch gesprek bespreken wat “vrijheid” betekent.
- Het kan ook een middel zijn om dieper te kijken naar de vorm en esthetische waarde van de boodschap zelf, zoals het tot uiting komt in de relatie tussen inhoud en vorm (poëtische functie). Het gaat hierbij zeker niet alleen om gedichten. Denk ook aan het leren doorzien van de kracht van alliteratie in een reclametekst, het gebruik van metaforen in een tekst.

Taalantennes ontwikkelen

Het ontwikkelen van taalbewustzijn bij leerlingen begint bij taalbewuste leraren die met de inzet van rijke bronnen en kwaliteitsvolle interactie het opdoen van nieuwe perspectieven bevorderen. Dit doen leraren door leerlingen uit te nodigen om actief mee te denken, vragen te stellen, verbanden te leggen en betekenis te construeren en hierbij samen met leerlingen te reflecteren op taalvorm, taalfunctie en betekenis. Van leraren vraagt dit om een actieve, onderzoekende houding: een zogenaamde taalantenne, die voortdurend schakelt tussen de verschillende taalperspectieven. Door expliciet ruimte te maken voor metalinguïstische gesprekken, waarin niet alleen wat er gezegd wordt centraal staat, maar ook hoe en waarom, wordt het leerproces verdiept (Newman, 2024). Op deze manier ontwikkelen ook leerlingen gaandeweg hun eigen taalantenne: een taalbewustzijn waarmee zij taal niet alleen gebruiken, maar ook leren te doorgronden. Dit bewustzijn van taal sluit aan bij de ambities van de nieuwe kerndoelen Nederlands en vormt de kern van een taalbewuste grondhouding: een open, reflectieve en inclusieve manier van omgaan met taal, in al haar vormen en functies.

5.6 Randvoorwaarden

In het voorgaande heb ik betoogd dat taal een leidende rol moet spelen in de leer- en ontwikkelomgeving van kinderen, met als uiteindelijke doel bij te dragen aan een ontwikkeling waarin kinderen worden gestimuleerd om taalbewust, kritisch en creatief te denken, waarbij ze aandacht hebben voor de ander en verantwoordelijkheid dragen voor de wereld om hen heen. Het bevorderen van totaalontwikkeling van leerlingen in een veranderende samenleving vraagt om samenwerking en doelgerichte, structurele professionalisering. In deze paragraaf verken ik een aantal randvoorwaarden om taal de aanvoedersrol te kunnen laten spelen in opvoeding en onderwijs.

5.6.1 Een gedragen en doorleefd evidence informed talenbeleid

Een duurzaam totaalstimulerend klimaat binnen en buiten de school/kinderopvang vereist een gezamenlijk gedragen talenbeleid, gebaseerd op wetenschappelijke inzichten én praktijkkennis. Steeds meer scholen kiezen voor een evidence-informed werkwijze waarin onderzoeksresultaten, praktijkervaringen en contextinformatie samenkomen (Sardes & SEO, 2024). De schoolleiding speelt hierin een sleutelrol door te werken aan een gedeelde visie, structuur te creëren en ruimte voor teamleren te bieden. Zo ontstaat een taalbewuste leercultuur die professionele ontwikkeling ondersteunt: “Een combinatie van talenbeleid met maatregelen die inzetten op veranderingen in onder andere taaldidactiek, schoolcultuur, schoolleiderschap en relaties tussen leerkrachten en leerlingen is waarschijnlijk nodig om taalonderwijs echt te kunnen veranderen” (Vanbuel, 2020, p. 182-183).

Het beleid is enerzijds allesomvattend en heeft anderzijds focus (Jongstra et al., 2021). Samenhang aanbrengen tussen de leer- en ontwikkelgebieden vanuit de nieuwe kerndoelen is cruciaal, wat visievorming op schoolniveau noodzakelijk maakt (Curriculumcommissie, 2024). Een breed gezamenlijk perspectief op de rol van taal in opvoeding en ontwikkeling is dan ook nodig, waarbij gezamenlijk verschillende aspecten onder de loep genomen worden, zoals i) de mate van effectiviteit van de inrichting van taal in het onderwijs (betrokkenheid van leerlingen bij taaltaken, gebruik leermiddelen, doorgaande lijnen, vakdidactiek, professionalisering, aansluiting VVE en VO, samenwerking met partners), ii) resultaten van taal in het onderwijs (trendanalyses, dwarsdoorsneden, inspectierapporten), iii) samenhang (tussen taalonderdelen en tussen taalonderdelen en andere leergebieden), iv) en talenklimaat en diversiteit (positieve sfeer ten aanzien van taalhoudingen, taaluitingen, meertaligheid, genderdiversiteit). Verbetertrajecten dienen een duidelijke focus te hebben om doeltreffend te kunnen zijn.

“

Een duurzaam
taalstimulerend klimaat
binnen en buiten de
school/kinderopvang
vereist een gezamenlijk
gedragen talenbeleid,
gebaseerd op
wetenschappelijke
inzichten én praktijkkennis.

5.6.2 Interprofessioneel samenwerken in het taalnetwerk

Omdat er op jonge leeftijd hardnekkige verschillen in taalvaardigheid bestaan, en deze verweven zijn met ongelijkheid, is het belangrijk om de taalontwikkeling van kinderen zo vroeg mogelijk te stimuleren, en dat in meerdere contexten binnen hun leefwereld. Daarom vraagt krachtig taal/leesonderwijs om interprofessionele samenwerking, binnen en buiten de school tussen scholen, ouders, bibliotheken, kinderopvang en andere lokale actoren (Hebbrecht & Vansteelandt, 2023; Snel, 2024).

Programma's waarin lezen wordt gestimuleerd in de thuisomgeving (familiegeletterdheidsprogramma's) lijken positieve effecten te hebben op kinderen en ouders (Van Steensel, 2025). Effectieve leesbevorderingsprogramma's kenmerken zich door ouder-kindinteracties, inspirerende materialen en op maat gemaakte activiteiten, ondersteund door technologie (Kurvers & Van Steensel, 2022). Het helpt hierbij om drempels voor ouders te verlagen, bijvoorbeeld via toegankelijke communicatie, de inzet van sleutelfiguren en praktische ondersteuning (ITTA & Stichting Lezen en Schrijven, 2023). Lokale overheden kunnen beleid voeren dat op de buurt gericht is, bijvoorbeeld via wijkgerichte gezinsactiviteiten (Kullberg et al., 2021).

Interprofessionele samenwerking tussen sectoren, zoals onderwijs en kinderopvang is beloftevol bij het creëren van ontwikkelkansen voor kinderen (Van Binsbergen et al., 2020; Slot & Leseman, 2019). Tegelijkertijd zijn er verschillen, in de mate en dimensies van samenwerking (Keuning et al., 2022) en zijn er verschillen tussen landen wat betreft de mate van integratie van kinderopvang en basisonderwijs waar we van kunnen leren (Ooms et al., 2025). Ook hier is leiderschap cruciaal. Interprofessionele samenwerking vraagt om inclusief leiderschap, waarbij zowel verbondenheid gefaciliteerd wordt als eigenheid gewaardeerd wordt (Verheijen, 2024).

Noordegraaf en collega's (2015) tonen aan dat samenwerkingsnetwerken binnen en buiten de school een cruciale factor zijn in het versterken van het professioneel vermogen van leraren in het primair onderwijs. Zij definiëren 'professioneel vermogen' als het effectief en proactief omgaan met complexe werkeisen. Uit hun onderzoek blijkt dat het professioneel vermogen gemiddeld matig is, maar significant verbetert wanneer leraren toegang hebben tot sterke netwerken, autonomie ervaren, scholing volgen en ondersteund worden door coachend leiderschap. Dit vermogen hangt bovendien samen met betere prestaties van leraren en, indirect, met hogere CITO-scores, meer tevreden leerlingen en minder ziekteverzuim. Noordegraaf en collega's pleiten daarom voor gerichte investeringen in netwerken, training en stimulerend leiderschap om zo de onderwijskwaliteit duurzaam te versterken.

5.6.3 Focus op (door)ontwikkeling taalcompetenties professionals

Voortdurende professionalisering op het gebied van taalbewust bouwen aan totaalontwikkeling is noodzakelijk in een veranderende samenleving waarin vakgebieden steeds meer in samenhang worden onderwezen. Dat taal een rol krijgt in de andere leergebieden is nodig maar wel complex en het vraagt om deskundigheidsbevordering (Gresnigt et al., 2014). Deskundigheid ontstaat niet vanzelf. De Taalunie stelt dan ook in haar actieplan voor om taalcompetenties centraal te stellen in onderwijsvernieuwing en (toekomstige) leraren structureel te ondersteunen in hun ontwikkeling tot taalcompetente professionals (Rijckaert et al., 2023).

Het vergroten van vakmanschap vereist blijvende investeringen in professionalisering (Onderwijsraad, 2022; Onderwijsinspectie, 2025). Nederlandse leraren noemen verdieping van hun vakinhoudelijke kennis en begrip als meest genoemde reden voor professionalisering (Vrielink et al., 2022). Schoolleiderschap, met name gericht op het vergroten van leskwaliteit, heeft een aanzienlijke invloed op de collectieve effectiviteit van leraren (Çoğaltay & Boz, 2023). Schoolleiders hebben hierbij zelf een grote invloed, zelfs direct op de leerprestaties van leerlingen, onder meer door het bevorderen van teamontwikkeling en het stimuleren van eigenaarschap binnen het team (Huang & Shen, 2022).

Professionalisering van leraren op het gebied van taalbewust bouwen aan totaalontwikkeling richt zich op de versterking van taalcompetenties van professionals gericht op het lesgeven en op het taalbewust samen leren bij professionalisering.

Hier werken we nu aan in het lectoraat Taal & Ontwikkeling

Welke specifieke competenties vraagt het werken met rijke bronnen van professionals, en hoe kunnen we deze competenties versterken binnen opleidingen en nascholingstrajecten? De *Werkgroep Opleidingen* van de *Kennistafel Effectief Leesonderwijs* werkt momenteel aan de ontwikkeling van profielen voor startbekwame en vakbekwame leraren in het primair onderwijs, evenals voor experts en primoren, in relatie tot het effectief realiseren van lezen in het curriculum. Daarnaast verzamelt de werkgroep inspirerende voorbeelden (good practices) vanuit lerarenopleidingen over het leren van aankomend leraren over dit onderwerp. Het lectoraat Taal & Ontwikkeling neemt participeert in deze werkgroep.

Kader taalcompetenties professionals

Om de taalcompetenties van leerlingen te kunnen bevorderen, beschikken professionals over specifieke taalcompetenties. De Taalunie ontwikkelde hiervoor een referentiekader waarin zes taalstimulerende competenties zijn uitgewerkt in kennis,

vaardigheden en attitudes (Vanhooren & Wulftange, 2020). Deze zijn onder te brengen in drie domeinen van professioneel handelen: didactisch (hoe leer je kinderen taal), pedagogisch (hoe creëer je een veilige leeromgeving), en professioneel (hoe toon je betrokkenheid en verantwoordelijkheid).

Het kader sluit aan bij de huidige bekwaamheidseisen voor onderwijspersoneel (Staatsblad, 2017), maar is naar mijn idee ook toepasbaar op pedagogisch educatief professionals in bijvoorbeeld de kinderopvang. Naast het kader voor leraren is er ook een competentiekader voor hoger opgeleiden waarin algemene (eigen) taalvaardigheden en attitudes zijn opgenomen (Vanhooren & Wulftange, 2022). Beide kaders lenen zich goed voor een geïntegreerd professionaliseringsmodel voor het domein Kind en Educatie, inzetbaar voor initiële opleidingen, nascholing en teamreflectie of individuele reflectie bij informeel leren. Zie Figuur 5.



Figuur 5

Taalcompetenties hbo professional Kind en Educatie

Noot. Eigen ontwerp, gebaseerd op [S. Vanhooren, & L. Wulftange, 2020]; [S. Vanhooren, & L. Wulftange, H. Rijckaert, 2025]

Het hart van het model is taalbewustzijn als motor voor de ontwikkeling van de eigen taalcompetenties en die van opgroeiende kinderen (rood). Professionals in Kind en educatie beschikken over algemene, basale taalcompetenties, die passen bij hun hbo-niveau (donkerblauw). Deze competenties zijn basaal om ook de beroepsspecifieke competenties te kunnen ontwikkelen (lichtblauw).

Voortdurende professionalisering van taalcompetenties in relatie tot de andere bekwaamheidseisen waarborgen de kwaliteit van professionals.

Bevorderen van taalbewustzijn van professionals in de opleidingen

Het bevorderen van taalbewustzijn van professionals in de opleidingen met het oog op het creëren van een inclusief talenklimaat in de scholen/kinderopvang heeft consequenties voor de inrichting van de opleidingen. Van Kruiningen (2023) pleit voor een taalgerichte onderwijsaanpak in de opleidingen, waarin taal en vakinhoud geïntegreerd zijn en waarin het taalbewustzijn bij zowel hbo-studenten als hogeschooldocenten ontwikkeld wordt. Er is nog niet veel kennis over welke factoren de ontwikkeling van taalbewustzijn van leraren beïnvloeden, en hoe taalbewustzijn ontwikkeld kan worden voor aankomend en zittende leraren (Wang & Yan, 2024). Het is wenselijk dat opleidingen in de toekomst meer nadruk leggen op het ontwikkelen van transculturele competenties, het leren benutten van alle talen in het onderwijsleerproces en het opdoen van maatschappelijke leerwerkervaringen, zoals bijvoorbeeld voorlezen bij anderstalige gezinnen (Ducar, 2024).

De komende jaren ligt er hoe dan ook een belangrijke taak voor de lerarenopleidingen om toekomstige leraren goed voor te bereiden op het effectief vormgeven van taal en lezen in het basisonderwijs. Belangrijke taken voor de lerarenopleidingen ten aanzien van lezen, zijn:

- het beïnvloeden van de attitude en het leesgedrag van aankomende leraren;
- het actualiseren van het curriculum op basis van de nieuwste wetenschappelijke inzichten;
- het expliciteren van een doorgaande lijn ten aanzien van initieel en post-initieel onderwijs
- het zorgen voor kennisdeling tussen de vakdocenten in de lerarenopleiding, met aandacht voor beïnvloeding van leesgedrag en attitude van lerarenopleiders;
- het interprofessioneel samenwerken met het werkveld: kennisdeling en voortdurende professionalisering met scholen en stakeholders, met aandacht voor het toepasbaar maken van wetenschappelijke kennis over effectief leesonderwijs.

(Jongstra & Boerma, 2023, p.50)

Lerarenopleidingen kunnen een meer centrale rol gaan spelen in het opleiden en professionaliseren van (aankomend) leraren en hierbij een samenhangende taal- en leesaanpak aanbieden aan zowel de opleiding als het werkveld. In samenwerking met het werkveld binnen het Samen Opleiden kunnen zij deze rol versterken in het pabo-curriculum en in de postbachelor-opleidingen.

Opbouw van repertoirekennis en een open houding naar nieuwe perspectieven

Een aspect van de taalcompetentie: ‘voor talig geschikt (les)materiaal zorgen’ is het beschikken over repertoirekennis. Onderzoek toont aan dat leraren een belangrijke rol kunnen spelen in het stimuleren van leesplezier, leesgedrag en leesvaardigheid bij leerlingen, vooral wanneer zij zelf enthousiaste lezers zijn en lezen op effectieve wijze een plek geven in hun onderwijs (De Naeghel e.a., 2014; McKool & Gespass, 2009; Merga, 2015; Van Steensel et al., 2016). Toch blijkt uit diverse studies in binnen- en buitenland dat veel (aankomend) leraren weinig lezen en een beperkt repertoire hebben (Applegate et al., 2014; DUO Onderwijsonderzoek & Advies, 2019; Jongstra et al., 2022; Jongstra & Pauw, 2015). De beperkte repertoirekennis belemmert leraren in het aanreiken van boeken aan leerlingen (Mackey, 2014). Het opbouwen van repertoirekennis in de lerarenopleidingen zou een verantwoordelijkheid moeten zijn van alle hogeschooldocenten (Reiling et al., 2019) en dient tijdens de loopbaan verder ontwikkeld te worden.

Hoe omvangrijk moet je repertoirekennis zijn om te kunnen floreren als gids in de wereld van verhalen en informatie? Vooral voor leraren in opleiding is het naar mijn idee van belang dat verwachtingen concreet gemaakt worden. Dat geeft vertrouwen. In zijn boek *Brieven aan Miyo* adviseert ervaren leraar en auteur Martin Bootsma aankomend leraren om tweewekelijks een kinderboek te lezen, zodat zij bij de start van hun loopbaan beschikken over basisrepertoirekennis van kinderboeken.

Hier werken we nu aan in het lectoraat Taal & Ontwikkeling

Van scholen leesculturen maken

Al enkele jaren doen we onderzoek naar de professionalisering van leraren als leesbevorderaars, vanuit de overtuiging dat zij een sleutelrol spelen in het toegankelijk maken van verrijkende jeugdliteratuur voor leerlingen (Jongstra et al., 2023). In het lopende RAAK-PRO-project ‘Lezen en laten lezen. Leraren als leesbevorderaars in het primair en voortgezet onderwijs’ ontwikkelen we samen met leraren een aanpak die hun leesbevorderende competenties versterkt, waaronder het opbouwen van repertoirekennis van rijke jeugdliteratuur. In een recente literatuurstudie hebben we de kenmerken van effectieve leesbevorderaars in kaart gebracht, evenals de voorwaarden

voor repertoirekennis en de dimensies van een leescultuur in het PO en VO (Schrijvers & Goriot, 2025). Hieronder volgt een overzicht van deze dimensies. Zie Figuur 6

Speerpunten	Aspecten leescultuur op school
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 leesaanbod 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

Figuur 6

Aspecten Leescultuur PO en VO

Noot. Aangepast overgenomen uit: *Lezen en laten lezen: een literatuurstudie*, door M. Schrijvers & C. Goriot, 2025, Tijdschrift Taal, 15(26), p.13.

Het onderzoek is een doorontwikkeling van het NRO-onderzoek 'Leraren als leesbevorderaars' (Jongstra et al, 2023). De ontwikkelde aanpak richt zich op het versterken van leraren als leesbevorderaars door hun kennis van kinderboeken, didactische vaardigheden, leesgedrag en zelfvertrouwen te vergroten. De aanpak is geënt op principes van effectieve professionalisering ten aanzien van het versterken van de leesmotivatie van leraren (De Naeghel et al., 2016; Vansteelandt et al., 2019; Vansteelandt et al., 2020). Dit gebeurt via een combinatie van interventies gebaseerd op nudging, 'bookgifting' en het delen van leeservaringen, die motivatie, gedrag en professionele ontwikkeling ondersteunen. De aanpak omvat onder meer cadeauboeken, literatuercirkels, vakliteratuur, en online ondersteuning. De aanpak is afgestemd op principes van effectieve professionalisering.

Synergetisch teamleren door professionele dialogen

Professionalisering van relevante competenties komt vermoedelijk het beste tot bloei binnen een onderzoekende cultuur waarin structureel met een focus op inhoud/vakdidactiek en met oog voor eigenaarschap actief collectief geleerd wordt (Merchie et al., 2016). Co-creatie van kennis op teamniveau vindt plaats via reflectieve dialogen tussen professionals, waarbij drie perspectieven samenkomen: praktijkervaringen, data en vakliteratuur (Hord et al., 2010; Schildkamp et al., 2016). Synergetisch leren als collectief proces ontstaat wanneer teams gezamenlijk kennis opbouwen en gedeelde mentale modellen ontwikkelen (Dechant et al., 1993). Dit verschilt van individueel leren of van het enkel uitwisselen van kennis binnen teams (Decuyper et al., 2019).

Reflectieve dialogen zijn nodig om complexe problemen gezamenlijk te begrijpen en op te lossen. William Isaacs maakt in zijn boek *Dialogue and the Art of Thinking Together* (1999) onderscheid tussen discussies, waarin standpunten worden verdedigd, en dialogen, waarin het onderwerp centraal staat en oordelen worden opgeschort. Vruchtbare gesprekken kenmerken zich volgens Isaacs door het gezamenlijk doorgronden van een onderwerp zonder direct te oordelen. Hij maakt onderscheid tussen reflectieve dialogen, waarin aannames en oorzaken worden verkend, en generatieve dialogen, waarin nieuwe inzichten ontstaan. Echte dialoog zou leiden tot gezamenlijke denkprocessen en daarmee innerlijke transformatie en collectieve intelligentie bevorderen.

Een andere vorm van teamleren is wellicht co-teaching. Het co-creëren van kennis kan ook direct in de praktijk “on the spot” plaatsvinden door gedeelde ervaringen. Co-teaching is beloftevol bij het bevorderen van het leren en ontwikkelen van kinderen in het funderend onderwijs (Vembye et al., 2023) en kan wellicht ook bijdragen aan het co-creëren van kennis door professionals.

Professionals waarderen als kenniswerkers en cultuurdragers

Het ondersteunen van kinderen in hun ontwikkeling is een complex en fascinerend vak: de wereld kent namelijk zoveel zichtlijnen. Opgroeïende kinderen en professionals zijn allemaal wandelaars en (aankomend) architecten in een maatschappij met landschappen die steeds veranderen. In deze dynamische landschappen moet er voor professionals structurele ruimte zijn voor reflectie op de eigen professionele identiteit in samenhang met de identiteit van de werkcontext, i.e. missie, visie en kernwaarden van de organisatie (Ruijters, 2018). Onder professionele identiteit versta ik: “het geheel van opvattingen, kennis, gedragingen en vaardigheden waardoor je voor een ander (kinderen, collega’s, ouders, inspectie) herkenbaar bent als een bekwame professional” (Pauw et al., 2007).

Daarnaast is het, zoals eerder benadrukt, van belang dat professionals ontvankelijk zijn voor nieuwe perspectieven en beschikken over actuele kennis in deze veranderende wereld. Als kenniswerkers en cultuurdragers dragen zij bij aan een rijk en stimulerend leerklimaat. Om deze rol goed te kunnen vervullen, verdienen zij structurele ondersteuning in de vorm van tijd, middelen en toegang tot kennis en culturele ervaringen, zoals persoonlijke boekbudgetten, museumkaarten of bibliotheekpassen.

“

**De wereld kent zoveel
zichtlijnen. Opgroeiende
kinderen en professionals
zijn allemaal wandelaars
en (aankomend)
architecten in een
maatschappij met
landschappen die steeds
veranderen.**

5.7 Samenvatting

Het realiseren van kwaliteitsvolle, dialogische gesprekken met en over rijke, informatieve en verhalende (digitale) bronnen geeft ruimte aan het gezamenlijk opdoen van meervoudige perspectieven en is essentieel voor totaalontwikkeling. Door het bespreken van sociaal-morele dilemma's in verhalende bronnen leren kinderen zich te verplaatsen in andere perspectieven en zich te verhouden tot zichzelf en tot anderen in een diverse samenleving. In verhalen doorschemeren universele thema's waardoor ze ruimte bieden aan fundamentele vragen over het leven. Dialogische gesprekken over meerdere rijke informatieve bronnen rondom vakoverstijgende thema's biedt ruimte aan het opdoen van meervoudige perspectieven. Een perspectiefgerichte pedagogisch-didactische benadering helpt leerlingen gezamenlijk complexe maatschappelijke vraagstukken te doorgronden door kennis, vaardigheden en houding in samenhang aan te bieden in geïntegreerd, betekenisvol onderwijs.

(Taal)perspectieven spelen een cruciale rol in het verbinden van inzichten. Ze maken het mogelijk om betekenisvolle verbindingen te leggen tussen uiteenlopende leer- en ontwikkelgebieden. Leerlingen worden uiteindelijk kritisch geletterd als ze de taal in de bronnen kunnen doorgronden in relatie tot macht, identiteit en sociale rechtvaardigheid, met als doel bewust en actief burgerschap te ontwikkelen en maatschappelijke verandering teweeg te brengen.

“

**Totaalontwikkeling
vereist taalbewust
lesgeven in een
inclusief
talenklimaat.**

Totaalontwikkeling vereist taalbewust lesgeven in een inclusief talenklimaat. 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 in de klas. Professionals die taalbewust lesgeven stemmen niet alleen hun eigen taalgebruik bewust af op leerlingen, maar ondersteunen leerlingen ook bij het doorgronden van geschreven en gesproken taal door expliciet verschillende taalperspectieven aan te reiken en deze te verkennen. In deze beredeneerde pedagogisch-didactische aanpak worden leerlingen ondersteund om een taalantenne te ontwikkelen door vanuit verschillende taalperspectieven te reflecteren op taalvorm en taalfunctie in relatie tot de betekenis van de waardevolle leerinhouden.

Taalbewust bouwen aan totaalontwikkeling kent randvoorwaarden. Het wordt versterkt door een gedeeld en evidence-informed talenbeleid, interprofessionele samenwerking tussen onderwijs, kinderopvang, ouders en lokale partners, en door structurele professionalisering. Duurzaam talenbeleid vereist visie, teamleren en verbinding tussen leer- en ontwikkelgebieden. Professionals dienen te beschikken over taalcompetenties op didactisch, pedagogisch en professioneel niveau en over eigen taalvaardigheden.

Lerarenopleidingen kunnen een meer centrale rol gaan spelen in het opleiden en professionaliseren van (aankomend) leraren. Het versterken van taalbewustzijn, repertoirekennis en een open houding voor nieuwe perspectieven zijn cruciale opleidingsdoelen. Voor bevoegde professionals is voortdurende professionalisering in de vorm van teamleren of co-teaching met reflectieve dialogen essentieel. Synergetisch leren ontstaat wanneer teams gezamenlijk kennis opbouwen en gedeelde mentale modellen ontwikkelen en daar is een gemeenschappelijke taal voor nodig. Professionals in Kind en Educatie staan midden in de maatschappij en dienen erkend te worden als kenniswerkers en cultuurdragers.

6 Ambities en werkwijze lectoraat Taal & Ontwikkeling

Het lectoraat Taal & Ontwikkeling richt zich op praktijkgericht onderzoek in de route ‘Jeugd in ontwikkeling, opvoeding en onderwijs’ van de Nationale Wetenschapsagenda (NWA). Het lectoraat onderzoekt hoe (aankomend) professionals gezamenlijk de taalcompetenties van opgroeiende kinderen kunnen bevorderen in samenhang met groei in de andere leer- en ontwikkelgebieden en wat hierbij de randvoorwaarden zijn.

6.1 Huidige themalijnen lectoraat Taal & Ontwikkeling

Het lectoraat Taal & Ontwikkeling is weliswaar gestart in januari 2025, maar bouwt voort op onderzoek dat eerder in het Kenniscentrum is uitgevoerd (Pauw & Jongstra, 2021).

Er zijn momenteel vier themalijnen met diverse projecten:

- *Lezen en laten lezen:* deze themalijn is gericht op duurzame versterking van de competenties van (aankomend) professionals op het gebied van (digitaal) lezen van bronnen en op versterking van de leescultuur waarin professionals werken
- *Meervoudige perspectieven:* deze themalijn is gericht op de bevordering van het innemen van meervoudige perspectieven door de inzet van rijke schurende en naburige (digitale) bronnen in geïntegreerd onderwijs
- *Tekstloos maar kansrijk:* deze themalijn is gericht op de multifunctionele inzet van tekstloze prentenboeken in de verschillende leefwerelden van opgroeiende kinderen en jeugd in een inclusief taalklimaat met aandacht voor thema's als ouderbetrokkenheid, meertaligheid, peer learning, visuele geletterdheid en creativiteit
- *Interactievaardigheden en professionele taal:* deze themalijn richt zich op de versterking van interactievaardigheden van (aankomend) professionals en hun professionele taal

Het ontwikkelen van taalcompetenties, inclusief het taalbewustzijn van professionals, is onderdeel van onderzoek in alle themalijnen. De themalijnen sluiten aan bij de huidige maatschappelijke thema's, bij vragen uit de praktijk en bij lokale vraagstukken rondom basisvaardigheden (Regiogemeenten Arbeidsmarktregio Zwolle, 2020).

In de themalijnen pakken we diverse vraagstukken op een geïntegreerde manier aan. Zo richt de themalijn *Tekstloos maar kansrijk* zich op (visuele) geletterdheid, de verbinding van kerndoelen, translanguaging en ouderbetrokkenheid (Goriot et al., 2024; Jongstra & Koutamanis, 2023).

6.2 Lopende projecten

Er lopen momenteel al een aantal onderzoeksprojecten. Ik noem er enkele:

Lezen en laten lezen. Leraren als leesbevorderaars in het PO en VO (2024-2028)

Het doel van dit RAAK-PRO project is de leesfrequentie, repertoirekennis en leesbevorderingscompetenties van zittende en aankomende leraren (studenten van de pabo en tweedegraadslerarenopleiding) te versterken en ze zo in staat te stellen hun leerlingen beter te ondersteunen. Het onderzoek kent twee deelprojecten: één gericht op het basisonderwijs en één op het tweedegraadsgebied Nederlands in het voortgezet onderwijs (vmbo en onderbouw havo/vwo). Elk deelproject bestaat uit een aantal parallelle deelstudies. In de eerste fase van elk project wordt op basis van de uitkomsten van een literatuurstudie, survey-onderzoek en een verdiepend kwalitatief onderzoek inzicht gegeven in leesgedrag, repertoirekennis en leesbevorderingscompetenties van (aankomende en zittende) leraren en van de leescultuur op scholen. In de tweede fase wordt in een designstudie door kennis- en praktijkprofessionals in co-creatie een aanpak ontwikkeld, gericht op de versterking van leraren als leesbevorderaars in basis- en voortgezet onderwijs. In de derde fase worden de effecten van de aanpak getest in een veldexperiment. Drie vragen staan hierbij centraal:

- Leidt stimuleren van het lezen van literaire teksten door leraren en het vergroten van hun leesbevorderingscompetenties tot grotere repertoirekennis bij leraren en tot betere ondersteuning van leerlingen?
- Leidt dit vervolgens ook tot een grotere motivatie voor en frequentie van het lezen van literaire teksten bij leerlingen en tot een beter (d.w.z. dieper) tekstbegrip?
- In hoeverre wordt het succes van de aanpak bepaald door de leescultuur op school?

Het project resulteert in een overdraagbare interventie, die in de laatste fase wordt verspreid.

Het leren innemen van historische perspectieven (2022-2026)

Het innemen van andere perspectieven is een cruciale burgerschapsvaardigheid in een pluriforme en democratische samenleving. Het innemen van historische perspectieven wordt 'historical perspective taking' (HPT) genoemd. Het is een doel van geschiedenisonderwijs, maar er is weinig bekend over hoe basisschoolleerlingen dit kunnen leren. Het promotie-onderzoek *Het leren innemen van historische perspectieven door leerlingen van 10-12 jaar* van Bertjaap van der Ploeg richt zich eerst op hoe geschiedismethodes aandacht geven aan het innemen van historische perspectieven. Daarna wordt onderzocht welke opvattingen en kennis basisschoolleraars hebben over het leren van deze vaardigheid.

Vervolgens worden prestaties van leerlingen uit groep 7/8 over het innemen van historische perspectieven onderzocht. Deze inzichten leiden tenslotte tot het ontwikkelen en testen van een didactiek voor het innemen van historische perspectieven.

- Hoe komt HPT aan bod in huidige Nederlandse geschiedenismethodes voor leerlingen in de leeftijd van 10-12 jaar?
- Wat zijn opvattingen en kennis van basisschoolleraren over het aanleren van HPT bij basisschoolleerlingen in de leeftijd van 10-12 jaar?
- Hoe redeneren Nederlandse basisschoolleerlingen in de leeftijd van 10-12 jaar bij het maken van HPT-opdrachten?
- Wat zijn effecten van een didactische interventie in het geschiedenisonderwijs op de HPT-prestaties van basisschoolleerlingen in de leeftijd van 10-12 jaar?

Een opPEPper voor het positieve taalklimaat met de hulp van jeugdliteratuur (2024-2026)

Nederland kent steeds meer talige diversiteit, met variaties in het Nederlands, regionale talen en vreemde talen. Pedagogisch Educatief Professionals moeten daarom kennis hebben van taalontwikkeling, interculturele communicatie en meertaligheid, en een positieve houding hebben tegenover de talen van hun doelgroep. Tegelijk moeten zij professioneel en duidelijk kunnen communiceren met verschillende gesprekspartners. Studenten van de Associate degree Pedagogisch Educatief Professional vinden dit echter lastig; zij zijn onzeker over hun eigen taaldiversiteit en ervaren moeilijkheden in de communicatie met meertalige kinderen, jongeren en ouders. In dit Comeniusproject reflecteren studenten via jeugdliteratuur over taaldiversiteit in henzelf en de maatschappij, en passen zij deze inzichten toe in de praktijk. Met een adaptieve reflectietool ontwikkelen ze vaardigheden die aansluiten bij hun leerbehoeften en werkveld. Dit programma bevordert een positief talenklimaat binnen de opleiding en heeft de ambitie afgestudeerden meer zelfverzekerd en taalcompetenter te leren omgaan met taaldiversiteit.

6.3 Werkwijze lectoraat

Samen met de doelgroep doen we praktijkgericht onderzoek doen, ontwikkelen en implementeren we innovatieve praktijken waarin taalontwikkeling hand in hand gaat met kennisontwikkeling en persoonsontwikkeling en waarbij maatschappelijke doelen gerealiseerd kunnen worden.

Onderzoeksstrategie: ontwerpgericht onderzoek

De onderzoeksstrategie van projecten met kennisdoelen is divers; in veel gevallen zal het ontwerpgericht onderzoek betreffen (McKenney & Reeves, 2018; Van Turnhout et al., 2023). Hierbij worden twee doelen gelijktijdig nagestreefd: het ontwikkelen van oplossingen voor problemen in de praktijk, en -in combinatie met dit proces- het genereren van toepasbare kennis. De projecten/activiteiten binnen het lectoraat kennen daarom meerdere doelen die aan het begin van het onderzoek verkend worden: verander-, kennis-, ontwerp- en professionaliseringsdoelen (Andriessen & Ganzevles, 2024). Veranderingen van de beroepspraktijk kunnen teweeggebracht worden door product-, proces- en/of sociale innovaties op microniveau (kind-professional of professional-ouder), mesoniveau (team), of macroniveau (beleid op instituuts-, regionaal, landelijk of internationaal niveau).

Werken aan empowerment in professionele leernetwerken

Het lectoraat zal bijdragen aan (sector doorbrekende) professionalisering op het gebied van de versterking van de taalcompetenties van professionals als onderdeel van hun professionele identiteit en ook aan de verandering van de inrichting van de werkcontext van professionals. Het gaat om een sociaal innovatief proces: “Op die manier draagt sociale innovatie bij aan empowerment; het proces van toenemende kracht én toenemende macht” (Scheffelaar & Kuiper, 2017, p.10).

We werken met en voor de opleidingen en het werkveld. De projecten worden dan ook bij voorkeur uitgevoerd in ‘quattro-helix’ verband (Carayannis & Campbell, 2009), waarbij er sprake is van samenwerking tussen lokale/nationale overheden, onderzoekers, (aankomend) professionals uit de beroepspraktijk en de directe gemeenschap (kinderen/ouders). Onderzoekers participeren met (aankomend) professionals uit het domein Kind en Educatie en eventueel met andere belanghebbenden (zoals ouders) in een professioneel leernetwerk (PLN) en werken aan duurzame vernieuwing gericht op leren en ontwikkelen (Brown & Poortman, 2018; März et al., 2017).

Professionele leernetwerken voeren relevante activiteiten uit, zoals een rich picture krijgen van de werkcontexten met aandacht voor onderzoek naar good practices (Bosman et al., 2022; Scharten, 2016). Andere mogelijke activiteiten zijn het gezamenlijk ontwikkelen van een aanpak voor een bepaald vraagstuk via prototyping, het professionaliseren van professionals ten behoeve van een duurzame implementatie van de aanpak en ten slotte het in kaart brengen van de (ervaren) opbrengsten. Co-creatie met brede participatie van belanghebbenden binnen en buiten de eigen werkcontext is hierbij het uitgangspunt (Ehlen, 2015, Boonen et al., 2025; Prahalad & Ramaswamy, 2004).

Internationale samenwerking meer benutten

We werken lokaal, regionaal en landelijk samen, bijvoorbeeld in de gemeente Zwolle aan de ‘Brede aanpak geletterdheid’, in de regio met de regionale ‘Kenniskring Werkveld Taal & Ontwikkeling’ en landelijk in de ‘Kennistafel Effectief Leesonderwijs’. Het lectoraat verkent mogelijkheden om een professioneel leernetwerk met Europese partners op te starten t.a.v. het realiseren van inclusieve taalrijke leeromgevingen en taalbewuste professionals. Dood et al. (2020) pleiten voor internationale samenwerking op het gebied van het stimuleren van leesplezier, zelfbeeld, leesgedrag en leesvaardigheid, gezien overeenkomende dalende leesvaardigheid in Nederland, Vlaanderen en Duitsland. Zo adviseert de Vlaamse onderwijsinspectie in haar recente inspectierapport net als de Nederlandse Onderwijsinspectie om met het oog op kansengelijkheid samenhangend, taalontwikkelend onderwijs te realiseren met rijke interacties (Onderwijsinspectie, 2025). In eenzelfde taalgebied kan er namelijk meer gebruik worden gemaakt van elkaars expertise.

6.4 Samenvatting

Het lectoraat Taal & Ontwikkeling is actief in de NWA-route ‘Jeugd in ontwikkeling, opvoeding en onderwijs’ en doet praktijkgericht onderzoek naar hoe (aankomend) professionals gezamenlijk de taalcompetenties van opgroeiende kinderen kunnen bevorderen in samenhang met groei in de andere leer- en ontwikkelgebieden en wat hierbij de randvoorwaarden zijn. In vier themalijnen worden maatschappelijke vraagstukken en opleidingsbehoeften geïntegreerd: Lezen en laten lezen, Tekstloos maar kansrijk, Meervoudige perspectieven en Interactievevaardigheden en professionele taal. Momenteel loopt er een aantal onderzoeksprojecten.

Het lectoraat werkt praktijkgericht en ontwerpgericht aan innovatieve praktijken waarin taal-, kennis- en persoonsontwikkeling samenkomen, met aandacht voor maatschappelijke doelen. In professionele leernetwerken, bij voorkeur in quattro-helixverband, wordt samen met (aankomend) professionals, onderzoekers, beleidsmakers en de gemeenschap gewerkt aan duurzame, sociaal-innovatieve veranderingen in de beroepspraktijk. Het lectoraat wil in de toekomst de internationale samenwerking uitbreiden met het oog op versterking van inclusieve taalrijke leeromgevingen en taalbewuste professionals.

“

Taalontwikkeling kan
daarmee per definitie
niet losgezongen zijn
van kennisontwikkeling,
persoonlijke
ontwikkeling en
maatschappelijke
ontwikkeling.

7 Tot besluit

De maatschappelijke opgave aan opvoeding en onderwijs is om opgroeiende kinderen te leren om samen te weten, te doen, samen te leven en te zijn. In een pluriforme samenleving waarin de ongelijkheid toe- en de sociale cohesie afneemt, is het van belang taal in opvoeding en ontwikkeling bewuster in te zetten als verbindende kracht in dienst van het collectieve belang. Taalbewust onderwijs, gezamenlijke betekenisvorming en aandacht voor mens en planeet komen daarin samen, met als uiteindelijke doel bij te dragen aan inclusie, sociale samenhang en duurzame ontwikkeling.

De maatschappelijke opgave vraagt om taalbewuster te bouwen aan totaalontwikkeling. Hierbij worden de taalcompetenties in samenhang met groei in de andere leer- en ontwikkelgebieden bevorderd, wordt persoonsvorming versterkt en worden ook taalcompetenties bevorderd om maatschappelijke doelen te bereiken. Taalbewust bouwen aan totaalontwikkeling 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 per definitie niet losgezongen zijn van kennisontwikkeling, persoonlijke ontwikkeling en maatschappelijke ontwikkeling.

Dialogische gesprekken tussen leraren en leerlingen en tussen leerlingen onderling over rijke (digitale) bronnen vormen de inspirerende, lerende kern van een betekenisvolle leer- en ontwikkelomgeving. Taalbewuste professionals realiseren kwaliteitsvolle interactie en benutten hierbij diverse perspectieven om diep begrip, empathie, kritisch en creatief denken, en reflectie op taal in relatie tot de samenleving te bevorderen. Randvoorwaarden voor deze aanpak zijn een inclusief talenklimaat, interprofessionele samenwerking en structurele professionalisering van de eigen taalcompetenties.

Het lectoraat Taal & Ontwikkeling werkt via co-creatie aan duurzame taalrijke praktijken en aan verankering in beleid. Ik nodig u van harte uit mee te denken en mee te doen om het samen voor elkaar te krijgen!

Referenties

- Ağırdağ, O., Biesta, G., Bosker, R., Kuiper, R., Nieveen, N., Raijmakers, M., Van Tartwijk, J., & Boogaard, M. (2020a). *Kaders voor de toekomst: Tussenadvies 1 Wetenschappelijk Curriculumcommissie*. Curriculumcommissie. Geraadpleegd op 17 juni 2025, van <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/kamerstukken/2021/02/04/tussenadvies-1-kaders-voor-de-toekomst>
- Ağırdağ, O., Biesta, G., Bosker, R., Kuiper, R., Nieveen, N., Raijmakers, M., Van Tartwijk, J., & Boogaard, M. (2020b). *Kaders voor kansen: Naar een beoordelingskader kansengelijkheid voor het funderend onderwijs: Verdiepende studie Wetenschappelijke Curriculumcommissie*. Curriculumcommissie. Geraadpleegd op 17 juni 2025, van <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/rapporten/2021/06/30/naar-een-beoordelingskader-kansengelijkheid-voor-het-funderend-onderwijs>
- Ağırdağ, O., Biesta, G., Bosker, R., Kuiper, R., Nieveen, N., Raijmakers, M., Van Tartwijk, J., & Boogaard, M. (2021). *Samenhang in het curriculum: Verdiepende studie Wetenschappelijke curriculumcommissie*. Curriculumcommissie. Geraadpleegd op 17 juni 2025, van <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/rapporten/2021/11/30/bijlage-4-verdiepende-studie-wetenschappelijke-curriculumcommissie-samenhang-in-het-curriculum>
- Andriessen, D., Van Beest, W., Ganzevles, M., Welbie, M., & Zielhuis, M. (2024). *Cirkelen rond je onderzoek. Een methodiek die onderzoekers helpt om samen met praktijkbetrokkenen een praktijkgericht onderzoeksvoorstel te ontwikkelen*. Lectoraat Onderzoekend Vermogen. Hogeschool Utrecht. Geraadpleegd op 17 juni 2025, van <https://husite.nl/crjo/complete-proces/handreiking/>
- Applegate, A. J., Applegate, M. D., Mercantini, M. A., McGeehan, C. M., Cobb, J. B., DeBoy, J. R., Modla, V. B., & Lewinski, K. E. (2014). The Peter effect revisited: Reading habits and attitudes of college students. *Literacy research and instruction*, 53(3), 188-204. <https://doi.org/10.1080/19388071.2014.898719>
- Arizpe, E. (2013). Meaning-making from wordless (or nearly wordless) picturebooks: What educational research expects and what readers have to say. *Cambridge Journal of Education*, 43(2), 163-176. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2013.76787>
- AWZ. (2024). *De Staat van de arbeidsmarkt zorg en welzijn 2024*. Geraadpleegd op 17 juni 2025, van <https://www.azwinfo.nl/longread/de-staat-van-de-arbeidsmarkt-zorg-en-welzijn-2024-sectoranalyse/>
- Bakhtin, M. (1981/2010). *The dialogic imagination: Four essays*. University of Texas Press.
- Bastemeijer, L., & Jongstra, W. (2022). Historisch redeneren door interactie met en over schurende en naburige teksten. *Veerkracht* 19(1), 26-29. Geraadpleegd op 17 juni 2025, van <https://www.kpz.nl/publicaties/historisch-redeneren-door-interactie-met-en-over-schurende-en-naburige-teksten/>
- Bernstein, B. (1971). *Class, codes and control: Theoretical studies towards a sociology of language*. Routledge.
- Biesta, G. (2015). *Het prachtige risico van onderwijs*. Phronese uitgeverij.
- Bishop, E. (2014). Critical literacy: Bringing theory to praxis. *Journal of Curriculum Theorizing*, 30(1), 51-63. <https://doi.org/10.63997/jct.v30i1.457>
- Blank, M. (1973). *Teaching learning in the preschool: A dialogue approach*. Merrill Publishing Company.
- Booker, C. (2004). *The seven basic plots*. Bloomsbury.

- Boonen, A., Buurma, E., Doorlag, K., El Khattouti, K., Koopman, M., Kuijper, J., Nieman, E., Rorije H., & Zitter, I. (2025). *Naar verrijkte leeromgevingen voor de regio*. Hogeschool Utrecht. Geraadpleegd op 17 juni 2025, van <https://www.hu.nl/onderzoek/projecten/inzicht-in-rijke-leeromgevingen>
- Bootsma, M. (2024). *Brieven aan Miyo: Over het lezen van klassieken met kinderen*. Uitgeverij Trifolium.
- Bosma, E., Bakker, A., Zenger, L., & Blom, E. (2023). Supporting the development of the bilingual lexicon through translanguaging: A realist review integrating psycholinguistics with educational sciences. *European Journal of Psychology of Education* 38(1), 225-247. <https://doi.org/10.1007/s10212-021-00586-6>
- Bosman, A., Cihangir, A., & Bootsma, M. (2022). *Dalende 'Leesvaardigheid': Een herinterpretatie*. Radboud Universiteit. Nederlands Mathematisch Instituut. Alan Turingschool. Geraadpleegd op 17 juni 2025, van <https://redhetonderwijs.com/wp-content/uploads/Bosman-et-al-2022.pdf>
- Brock, A., Kwakernaak, M., De Meere, F., & Boutellier, H. (2019). *Literatuurstudie sociale cohesie: Ten behoeve van de ontwikkeling van de Maatschappelijke Impact Analyseren (MIA)*. Verwey-Jonker Instituut. Geraadpleegd op 17 juni 2025, van <https://www.verwey-jonker.nl/publicatie/literatuurstudie-sociale-cohesie/>
- Broekhof, K. (2025a). *Meer voorlezen, beter in taal: Effecten van voorlezen op taalontwikkeling 0-4 jaar*. Stichting Lezen. Geraadpleegd op 17 juni 2025, van <https://www.lezen.nl/publicatie/meer-voorlezen-beter-in-taal/>
- Broekhof, K. (2025b). *Meer lezen, beter in taal – po: Effecten van lezen op taalontwikkeling*. Stichting Lezen. Geraadpleegd op 17 juni 2025, van <https://www.lezen.nl/publicatie/meer-lezen-beter-in-taal-primair-onderwijs/>
- Broekhof, K., Vaessen, K., Maarse, J., Aarssen, J., & Van Velzen., T. (2019). *Cijfers en meningen over lezen in Nederland: Kinderen, jongeren, leraren en ouders*. Sardes. Geraadpleegd op 17 juni 2025, van <https://www.onderwijsraad.nl/publicaties/rapporten/2019/06/24/cijfers-en-meningen-over-lezen-in-nederland>
- Brown, C., & Poortman, C. L. (Eds.) (2018). *Networks for learning: Effective collaboration for teacher, school and system improvement*. Routledge Taylor & Francis Group. <https://doi.org/10.4324/9781315276649>
- Bruins, B., Boerma, I., Bruijsten, L., & Jongstra, W. (2023). Boek en burgerschap: Interactie op de lerarenopleiding over de inzet van rijke, schurende en naburige jeugdliteraire teksten in het burgerschapsonderwijs. In A. Mottart, & S. Vanhooren (Eds.), *36ste HSN Conferentie Onderwijs Nederlands*, pp. 65-68. Academia Press. Geraadpleegd op 17 juni 2025, van <https://hsnbundels.taalunie.org/bundel/36ste-conferentie-onderwijs-nederlands/>
- Buisman, M., Bollen, I., Jacobs, B., Huijts, T., Cornelisse, R., Van Guilik, N., Elshof, D., & Van Griensven, L. (2024). *PIAAC 2023: Kernvaardigheden van volwassenen: Resultaten van de Nederlandse survey 2023*. Geraadpleegd op 17 juni 2025, van <https://piaacondersoek.nl/resultaten-piaac-2023/>
- Burke Hadley, E., Barnes, E. M., Wiernik, B. M., & Raghavan, M. (2022). A meta-analysis of teacher language practices in early childhood classrooms. *Early Childhood Research Quarterly, Volume* 59(2), 186-202. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2021.12.002> [Get rights and content](#)
- Carayannis, E. G., & Campbell, D. F. J. (2009). Mode 3 and 'Quadruple Helix: toward a 21st century fractal innovation ecosystem. *International Journal of Technology Management*, 46(3-4), 201-234. <https://doi.org/10.1504/IJTM.2009.023374>
- Centraal Bureau voor de Statistiek. (2024). *Integratie en samenleven 2024*. Geraadpleegd op 17 juni 2025, van <https://longreads.cbs.nl/integratie-en-samenleven-2024/de-invloed-van-het-netwerk-op-taalvaardigheid-van-kinderen/>

- Cervetti, G. N., Wright, T. S. & Hwang, H. (2016). Conceptual coherence, comprehension, and vocabulary acquisition: A knowledge effect? *Reading and Writing*, 29(4), 761-779.
<https://doi.org/10.1007/s11145-016-9628-x>
- Chambers, A. (2014). *Praten over boeken [video]*. Stichting Lezen. Geraadpleegd op 17 juni 2025, van <https://www.youtube.com/watch?v=Ck-lu0RAmYw>
- Chang, A., Mauer, E., Wanzek, J., Kim, S., Scamacca, N., & Swan, E. (2025). Examining the academic effects of cross-age tutoring: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 37(19). <https://doi.org/10.1007/s10648-025-09997-z>
- Chaparro-Moreno, L. J., Reali, F., & Maldonado-Carreno, C. (2017). Wordless picture books boost pre-schoolers' language production during shared reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 40, 52–62. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2017.03.001>
- Çoğaltay, N., & Boz, A. (2023). Influence of school leadership on collective teacher efficacy: a cross-cultural meta-analysis. *Asia Pacific Educational Review* 24, 331–351.
<https://doi.org/10.1007/s12564-022-09754-9>
- Cole, G. G., & Millett, A. C. (2019). The closing of the theory of mind: A critique of perspective-taking. *Psychonomic Bulletin & Review* 26, 1787–1802. <https://doi.org/10.3758/s13423-019-01657-y>
- Cornelissen, G., & Witte, T. C. H. (2022). De ontwikkeling van literaire competentie in het onderwijs: Deel 4: Naar een doorlopende leerlijn voor het literatuuronderwijs. In *WODN Werkgroep Onderzoek Didactiek Nederlands (Ed.), Handboek Didactiek Nederlands*. Levende Talen. Geraadpleegd op 17 juni 2025, van <https://didactieknederlands.nl/2022/12/de-ontwikkeling-van-literaire-competentie-in-het-onderwijs-deel-4-naar-een-doorlopende-leerlijn-voor-het-literatuuronderwijs>
- Crystal, D. (2010). *The Cambridge Encyclopedia of Language*. Cambridge University.
- Curriculumcommissie (2024). *Kerndoelen in ontwikkeling: Reflecties bij de leergebieden Burgerschap en Digitale geletterdheid: Tussenadvies 5C Wetenschappelijke Curriculumcommissie*. Geraadpleegd op 18 juni 2025, van <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/toekomst-onderwijs/documenten/rapporten/2024/12/19/tussenadvies-5c>
- Curriculumcommissie. (2021). *Kaders voor kansen: Naar een beoordelingskader kansengelijkheid voor het funderend onderwijs: Verdiepende studie Wetenschappelijke Curriculumcommissie*. Geraadpleegd op 18 juni 2025, van <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/rapporten/2021/06/30/naar-een-beoordelingskader-kansengelijkheid-voor-het-funderend-onderwijs>
- Damhuis, R. (2020). *Taaldenkgesprekken – wat en waarom? (deel 1)*. Geraadpleegd op 18 juni 2025, van <https://didactieknederlands.nl/handboek/2020/01/taaldenkgesprekken-wat-en-waarom-deel-1/>
- Damhuis, R., & Litjens, P. (2003). *Mondelinge communicatie: Drie werkwijzen voor mondelinge taalontwikkeling*. Expertisecentrum Nederlands.
- De Bakker, E., Thijssen, L., & Portegijs, W. (2023). *Samenleving in beweging: Diversiteit en sociale cohesie nader beschouwd*. Sociaal Cultureel Planbureau. Geraadpleegd op 18 juni 2025, van <https://www.scp.nl/publicaties/publicaties/2023/08/07/samenleving-in-beweging>
- De Naeghel, J., Van Keer, H., Vansteenkiste, M., Haerens, L., & Aelterman, N. (2016). Promoting elementary school students' autonomous reading motivation: Effects of a teacher professional development workshop. *The Journal of Educational Research*, 109(3), 232-252.
<https://doi.org/10.1080/00220671.2014.942032>

- De Rooij, J., & Raateland, A. (2023). *De Staat van de arbeidsmarkt kinderopvang 2023*. AWZ. Geraadpleegd op 18 juni 2025, van <https://www.azwinfo.nl/longread/de-staat-van-de-arbeidsmarkt-kinderopvang-2024-brancheanalyse/>
- Dechant, K., Marsick, V. J., & Kasl, E. (1993). Towards a model of team learning. *Studies in Continuing Education*, 15(1), 1–14. <https://doi.org/10.1080/0158037930150101>
- Decuyper, C., Raes, E., & Boon, A. (2019). *High impact teaming: Bewust, effectief, efficiënt samenwerken*. Business Contact.
- Den Hollander, S., Hoonhoud E., & Wierdsma, I. (2025). *Op weg naar inclusieve kinderopvang: Handreiking om binnen de huidige kaders een kinderopvangomgeving te creëren waar alle kinderen samen kunnen (op)groeien*. <https://netwerkindcentra.nl/wp-content/uploads/2025/04/2025-SZW-OCW-VWS-Handreiking-op-weg-naar-inclusieve-kinderopvang.pdf>
- Detmar, S. B., & De Wolff, M. (2019). *De 1^e 1000 dagen: Het versterken van de vroege ontwikkeling: Een literatuurverkenning ten behoeve van gemeenten*. TNO Child Health.
- Dood, C., Gubbels, J. & Segers, P. C. J. (2020). *PISA-2018 De verdieping: Leesplezier, zelfbeeld bij het lezen, leesgedrag en leesvaardigheid en de relatie daartussen*. Expertisecentrum Nederlands.
- Duarte, J., & Kirsch, C. (2020). Multilingual approaches for teaching and learning. In C. Kirsch, & J. Duarte (Eds.), *Multilingual approaches for teaching and learning: From acknowledging to capitalising on multilingualism in European mainstream education* (pp. 17-27). Routledge.
- Ducar, C. (2024). Critical language awareness and teacher training: A framework for change. In L. Padilla & R. Vana (Eds.), *Representation, inclusion and social justice in world language teaching* (pp. 213-233). Routledge.
- DUO Onderwijsonderzoek & Advies (2019). *Leesbevordering basisonderwijs 2019: Stand van zaken*. Stichting Lezen.
- Ehlen, C. G. J. M. (2015). *Co-creation of innovation: Investment with and in social capital: Studies on collaboration between education - industry – government*. Open Universiteit.
- Europese Commissie. (2025). *Action Plan on Basic Skills*. Geraadpleegd op 18 juni 2025, van <https://education.ec.europa.eu/education-levels/school-education/basic-skills>
- Fialho, O. (2019). What is literature for? The role of transformative reading. *Cogent Arts & Humanities*, 6(1). <https://doi.org/10.1080/23311983.2019.1692532>
- Folmer, E., Koopmans-van Noorel, A., & Kuiper, W. (Eds.) (2017). *Curriculumspiegel 2017*. SLO. Geraadpleegd op 18 juni 2025, van <https://www.slo.nl/@4586/curriculumspiegel-1/>
- Freire, P. (1972). *Pedagogie van de onderdrukten*. Uitgeverij In den Toren.
- Ganushchak, L. (2025). *Praten over lezen: Een literatuurstudie naar de invloed van gesprekken over teksten en lezen op de leesontwikkeling van leerlingen in het funderend onderwijs*. Stichting Lezen. Geraadpleegd op 18 juni 2025, van <https://www.lezen.nl/publicatie/praten-over-lezen/>
- Garas-York, K., & Almasi, J. F. (2017). Constructing meaning through discussion. In S.E. Israel (Ed.), *Handbook of research on reading comprehension* (Vol. 2, pp. 500-525). Routledge.
- Gehlbach, H., & Mu, N. (2023). How we understand others: A theory of how social perspective taking unfolds. *Review of General Psychology*, 27(3), 282-302. <https://doi.org/10.1177/10892680231152595>

- Geurkink, B., & Den Ridder, J. (2025). *Burgerperspectieven 2025*. Sociaal en Cultureel Planbureau. Geraadpleegd op 18 juni 2025, van <https://www.scp.nl/publicaties/publicaties/2025/03/04/burgerperspectieven-2025-bericht-1>
- Gijsberts, M., Portegijs, W., De Bakker, E., Versantvoort, M., & Broere, J. (2024). *Samen verschillend: Een verkenning van de relatie tussen diversiteit en sociale cohesie in de buurt, op school en op het werk*. Sociaal Cultureel Planbureau. Geraadpleegd op 18 juni 2025, van <https://www.scp.nl/publicaties/publicaties/2024/12/11/samen-verschillend>
- Gobyn, S., Merchie, E., De Bruyne, E., De Smedt, F., Schiepers, M., Vanbuel, M., Verstedden, P., Van den Branden, K., Ghesquière, P., & Van Keer, H. (2019). *Sleutels voor effectief begrijpend lezen: Inspiratie voor een eigentijdse didactiek in het basisonderwijs*. Vlaamse Onderwijsraad. Geraadpleegd op 18 juni 2025, van <https://www.vlor.be/publicaties/praktijkgericht-onderzoek/sleutels-voor-effectief-begrijpend-lezen>
- 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.
- Gresnigt, G. (2018). *Integrated curricula: An approach to strengthen Science & Technology in primary education: Doctoral dissertation*. Eindhoven University of Technology. Geraadpleegd op 18 juni 2025, van <https://research.tue.nl/nl/publications/integrated-curricula-an-approach-to-strengthen-science-and-techno>
- Gresnigt, R., Taconis, R., Van Keulen, H., Gravemeijer, K., & Baartman, L. (2014). Promoting science and technology in primary education: A review of integrated curricula. *Studies in Science Education*, 50(1), 47-84. <https://doi.org/10.1080/03057267.2013.847261>
- Grolig, L., Cohrdes, C., Tiffin-Richards, S. P., & Schroeder, S. (2020). Narrative dialogic reading with wordless picture books: a cluster-randomized intervention study. *Early Childhood Research Quarterly*, 51, 191-203. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2019.11.002>
- Gross, M. C., & Kaushanskaya, M. (2020). Cognitive and linguistic predictors of language control in bilingual children. *Frontiers in Psychology*, 11, 968. DOI: [10.3389/fpsyg.2020.00968](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00968)
- Gubbels, J. (2020). *Moeite met evalueren en reflecteren: Wat betekent dat?* Didactiek Nederlands. <https://didactieknederlands.nl/handboek/2020/12/moeite-met-evalueren-en-reflecteren-wat-betekent-dat/>
- Gubbels, J., Netten, A., & Verhoeven, L. (2017). *Vijftien jaar leesprestaties in Nederland: PIRLS - 2016*. Expertisecentrum Nederlands.
- Hadley, E. B., Newman, K. M., & Mock, J. (2020). Setting the stage for TALK: Strategies for encouraging language-building conversations. *The Reading Teacher*, 74(1), 39-48. <https://doi.org/10.1002/trtr.1900>
- Halman, L., Reeskens, T., Sieben I., & Van Zundert, M. (2022). *Atlas of European values: Change and continuity in turbulent times*. Tilburg University. Geraadpleegd op 18 juni 2025, van <https://openpresstiu.pubpub.org/pub/atlas-evs/release/5>
- Harrison, C., Brooks, G., Pearson, P.D., Sulkunen, S., & Valtin, R. (2025). *Effective practices for literacy teaching: EENEE-NESET report*. Publications Office of the European Union. [doi: 10.2766/485436](https://doi.org/10.2766/485436).

- Harteveld, E., & Rekker, R. (2021). Polarisatie in Nederland. In T. Sipma, M. Lubbers, T. van der Meer, N. Spierings, & K. Jacobs (Eds.), *Versplinterde vertegenwoordiging: Nationaal Kiezersonderzoek 2021* (pp. 113-124). Stichting Kiezersonderzoek Nederland (SKON). Geraadpleegd op 18 juni 2025, van <https://www.kennisopenbaarbestuur.nl/documenten/2021/11/26/versplinterde-vertegenwoordiging>
- Hebbrecht, J., & Van Steelandt, I. (2023). *Van leerlingen lezers maken*. Lannoo Meulenhoff.
- Hebert, M., Gillespie, A., & Graham, S. (2013). Comparing effects of different writing activities on reading comprehension: A meta-analysis. *Reading and Writing*, 26, 111–138, <https://doi.org/10.1007/s11145-012-9386-3>
- Helfrich, S. Kuhlen, R., Sachs, W., & Siefkes, C. (2010). *The commons. Prosperity by sharing*. Heinrich Böll Foundation. Geraadpleegd op 25 mei 2025, van <https://commonsblog.wordpress.com/wp-content/uploads/2010/10/gemeingueter.pdf>
- Hord, S. M., Abrego, J., Moller, G., Olivier, D. F., Pankake, A. M., & Roundtree, L. (2010). *Demystifying professional learning communities: School leadership at its best*. R&L Education.
- Houtveen, A. A. M., van Steensel, R. C. M., & de la Rie, S. (2019). *De vele kanten van leesbegrip: Literatuurstudie naar onderwijs in begrijpend lezen in opdracht van het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek en de Inspectie van het Onderwijs*. Geraadpleegd op 18 juni 2025, van <https://www.nro.nl/onderzoeksprojecten/reviewstudie-elementen-van-effectief-begrijpend-leesonderwijs-op-de-basisschool-ten-behoeve-van-de-opzet-van-landelijk-peilingsonderzoek>
- Huang W., & Shen, J. (2022). The association between principal leadership and student achievement: A multivariate meta-meta-analysis. *Educational Research Review*, 35. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100423>
- Hulshof, H., & Wurth, W. (2019). Nederlands. In F. J. J. M. Janssen, H. Hulshof & K. van Veen (Reds.), *Wat is echt de moeite waard om te onderwijzen? Een perspectiefgerichte benadering* (pp. 65–88). Universiteit Leiden & Universiteit Groningen. Geraadpleegd op 18 juni 2025, van <https://www.universiteitleiden.nl/onderzoek/onderzoeksoutput/iclon/wat-is-echt-de-moeite-waard-om-te-onderwijzen>
- Inspectie van het Onderwijs (2025). *De staat van het onderwijs*. Geraadpleegd op 18 juni 2025, van <https://www.onderwijsinspectie.nl/documenten/rapporten/2025/04/16/rapport-de-staat-van-het-onderwijs-2025>
- Inspectie van het Onderwijs. (2019). *Peil. Mondelinge taalvaardigheid: Einde speciaal (basis)onderwijs 2017-2018*. Geraadpleegd op 23 november 2021, van <https://www.onderwijsinspectie.nl/documenten/rapporten/2019/11/29/peil.mondelinge-taalvaardigheid-einde-speciaal-basisonderwijs>
- Inspectie van het Onderwijs. (2021). *Peil. Schrijfvaardigheid: Einde (speciaal) basisonderwijs 2018-2019*. Geraadpleegd op 24 november 2021, van <https://www.onderwijsinspectie.nl/documenten/themarapporten/2021/03/04/peil.schrijfvaardigheid-einde-speciaal-basisonderwijs>
- Inspectie van het onderwijs. (2022). *Peil. Leesvaardigheid 2020-2021. Einde (speciaal) basisonderwijs*. Geraadpleegd op 18 juni 2025, van <https://www.onderwijsinspectie.nl/documenten/themarapporten/2022/12/13/peil-leesvaardigheid-einde-basisonderwijs-en-speciaal-basisonderwijs-2020-2021>

- Isaacs, W. (1999). *Dialogue and the art of thinking together*. Bantam Doubleday Dell Publishing Group Inc.
- ITTA & Stichting Lezen en Schrijven. (2023). *Een grote drempel voor deelname is onwetendheid: Onderzoek naar factoren die rol spelen in het stimuleren van laagtaalvaardige ouders om kinderen deel te laten nemen aan taalstimulerende activiteiten* [Rapport]. ITTA UvA B.V. in opdracht van Stichting Lezen en Schrijven. Geraadpleegd op 18 juni 2025, van <https://www.lezenenschrijven.nl/over-stichting-lezen-en-schrijven/actueel/een-grote-drempel-voor-deelname-onwetendheid>
- Jansen, I., & Pennewaard, L. (2025). *Teamgids Meertaligheid po. Wijzer in het curriculum*. Stichting Leerplan Ontwikkeling. Geraadpleegd op 18 juni 2025, van <https://www.slo.nl/publicaties/@24324/teamgids-meertaligheid-po/>
- Janssen, F. (2020). *De gevaarlijke mythe van de brede vaardigheden*. Didactief. Geraadpleegd op 18 juni 2025, van <https://didactiefonline.nl/blog/blonz/de-gevaarlijke-mythe-van-de-brede-vaardigheden>
- Janssen, F. J. J. M., Hulshof, H., & Van Veen, K. (2019). *Wat is echt de moeite waard om te onderwijzen? Een perspectiefgerichte benadering*. Universiteit Leiden en Universiteit Groningen. Geraadpleegd op 18 juni 2025, van <https://www.universiteitleiden.nl/onderzoek/onderzoeksoutput/iclon/wat-is-echt-de-moeite-waard-om-te-onderwijzen>
- Janssen, F., Imelman, J. D., Meijer, W., & Van der Ploeg, P. (2024). *Onderwijs op koers houden: Een pedagogisch-didactisch kompas*. SWP.
- Ji, H., Han, I., & Ko, Y. (2023). A systematic review of conversational AI in language education: Focusing on the collaboration with human teachers. *Journal of Research on Technology in Education*, 55(1), 48-63. <https://doi.org/10.1080/15391523.2022.2142873>
- Jongstra, W., & Boerma, I. (2023). Dicht op de huid van de samenleving: Bijdragen aan effectief leesonderwijs. *TH&MA Hoger Onderwijs*, 5, 48-53.
- Jongstra, W., & Koutamanis, E. (2023). Het belang van translanguaging en de kracht van tekstloze prentenboeken. *Veerkracht*, 20(1), 6-9.
- Jongstra, W., & Mensink, L., Goriot, C. (2023). *Tekstloos, maar kansrijk; FAQ over de multifunctionele inzet van tekstloze prentenboeken*. Kennis- en Innovatiecentrum Hogeschool KPZ.
- Jongstra, W., & Pauw, I. (2015a). Belezen Pabo-student? Een onderzoek naar de leesprofielen van studenten van de Katholieke Pabo Zwolle. In D. Schram (Ed.) *Hoe maakbaar is de lezer? De doorgaande leeslijn in wetenschappelijk perspectief*. pp.185-209. Stichting Lezen Reeks 25. Eburon. Geraadpleegd op 18 juni 2025, van <https://www.lezen.nl/publicatie/hoe-maakbaar-is-de-lezer/>
- Jongstra, W., Bastemeijer, L., & Pauw, I. (2020a). *De waarde van schurende en naburige teksten voor de versterking van leesmotivatie, leesbegrip en historisch redeneren: Een niet experimenteel kwaliteitsonderzoek naar inzet en impact*. Hogeschool KPZ. Geraadpleegd op 18 juni 2025, van https://hbo-kennisbank.nl/details/sharekit_kpz%3Aoi%3Asurfsharekit.nl%3A7f995b56-8389-4da2-85a4-1988724b0e5c
- 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.
- Jongstra, W., Kieft, M., Goriot, C. & Van den Eijnden, J. (2023). *Lezen en laten lezen: Een ontwerponderzoek naar de versterking van leraren als leesbevorderaars*. Stichting Lezen. Geraadpleegd op 18 juni 2025, van <https://www.lezen.nl/publicatie/lezen-en-laten-lezen/>

- Jongstra, W., Pool, J., & Pauw, I., (2021). De leesbevorderende leraar als actor in het voorsorteren en ontsluiten van verrijkende teksten. In I. Pauw & W. Jongstra (Eds.), *Een leraar met een eigen kleur; ontwikkeling van professionele identiteit* (pp. 159-171). Gompel & Svacina.
- Jongstra, W., Van den Ende, H., & Pauw, I. (2020b). De meervoudige kracht van schurende en naburige teksten. *Veerkracht* 17(1), 8-12. Geraadpleegd op 18 juni 2025, van <https://www.kpz.nl/publicaties/de-meervoudige-kracht-van-schurende-en-naburige-teksten/>
- Jongstra, W., Van den Ende, H., & Zwama, M. (2021). De kracht van verwondering bij het lezen van schurende en naburige teksten. *Zone* 20(3), 6-10.
- Keuning, T., Verheijen-Tiemstra, R., Jongstra, W., & Peeters, R. (2022). Interprofessional collaboration between childcare services and primary schools in The Netherlands. In C. Brown & P. Armstrong (Eds.), *School to School Collaboration: Learning Across International Contexts*. Emerald Publishing.
- Kim, J. S., Burkhauser, M. A., Relyea, J. E., Gilbert, J. B., Scherer, E., Fitzgerald, J., Mosher, D., & McIntyre, J. (2023). A longitudinal randomized trial of a sustained content literacy intervention from first to second grade: Transfer effects on students' reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 115(1), 73-98. <https://doi.org/10.1037/edu0000751>
- Kintsch, W. (1988). The role of knowledge in discourse comprehension: A construction-integration model. *Psychological Review*, 95(2), 163-182. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.95.2.163>
- Kintsch, W. (2013). Revisiting the construction-integration model of text comprehension and its implication for instruction. In: D.E. Alvermann, N.J. Unrau & R.B. Rudell (Eds.). *Theoretical models and processes of reading* (pp 807-840). International Reading Association.
- Kooiker-den Boer, H. S. (2024). *Door lezen de wereld ontdekken: Natuur & techniek als functionele context voor tekststructuuronderwijs* (Proefschrift). Universiteit Utrecht. DOI: <https://doi.org/10.33540/2536>
- Kullberg, J., Mouktadibillah, R., De Vries, J. (2021). *Opgroeien in een kwetsbare wijk: Over buurteffecten en persoonlijke ervaringen van jongens en jonge mannen*. Sociaal Cultureel Planbureau. Geraadpleegd op 18 juni 2025, van <https://www.scp.nl/publicaties/publicaties/2021/05/27/opgroeien-in-een-kwetsbare-wijk>
- Kurvers, J., & Van Steensel, R. (2022). Over de drempels van geletterdheid: Laaggeletterde ouders helpen hun jonge kind te ondersteunen. *Nederlandse letterkunde*, 27(1), 8-24.
- Lanting, C. I., De Wolff, M. S., Wiefferink, K., & Uilenburg, N. (2023). *JGZ-richtlijn taalontwikkeling*. AJN, V&VN vakgroep jeugd en NVDA. Geraadpleegd op 18 juni 2025, van <https://www.jgzrichtlijnen.nl/richtlijn/jgz-richtlijn-taalontwikkeling/>
- Lee, S., Kuo, L. J., Xu, Z., & Hu, X. (2020). The effects of technology-integrated classroom instruction on K-12 English language learners' literacy development: a meta-analysis. *Computer Assisted Language Learning*, 35(5-6), 1106-1137. <https://doi.org/10.1080/09588221.2020.1774612>
- Lévi-Strauss, C. (1978). *Myth and meaning*. University Of Toronto Press.
- Lysaker, J.T. (2019). *Before words: wordless picture books and the development of reading in young children*. Teachers College Press.
- Mackey, M. (2014). Learning to Choose; the Hidden Art of the Enthusiastic Reader. *Journal of Adolescent & Adult literacy* 57(7), 521-526. <https://doi.org/10.1002/jaal.290>

- März, V., Gaikhorst, L., Mioch, R., Weijers, D., & Geijssel, F. P. (2017). *Van acties naar interacties: Een overzichtsstudie naar de rol van professionele netwerken bij duurzame onderwijsvernieuwing*. RICDE, Universiteit van Amsterdam/NSO-CNA Leiderschapsacademie.
- May, H., Strong J. Z., & Walpole, S. (2024). The Effects of Bookworms Literacy Curriculum on Student Achievement in Grades 2-5. *Scientific Studies of Reading*, 28(3), 321-344, <https://doi.org/10.1080/10888438.2023.2284811>
- McKenney, S., & Reeves, T. (2018). *Conducting educational design research*. Routledge.
- 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 vogelvlucht*. Universiteit Twente. <https://doi.org/10.3990/1.9789036559461>
- Meesterschapsteam Nederlands. (2021). *Bewuste geletterdheid in perspectief: Kennis, vaardigheden en inzichten*. Geraadpleegd op 18 juni 2025, van <https://nederlands.vakdidactiekgw.nl/publicaties/>
- Mercer, N. & Howe, C. (2012). Explaining the dialogic processes of teaching and learning: The value and potential of sociocultural theory. *Learning, Culture and Social Interaction*, 1(1), 12-21. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2012.03.001>
- Merchie, E., Tuytens, M., Devos, G., & Vanderlinde, R. (2016). *Hoe kan je de impact van professionalisering voor leraren in kaart brengen?* Universiteit Gent. Geraadpleegd op 18 juni 2025, van <https://biblio.ugent.be/publication/7105261>
- Merga, M. K. (2015). "She knows what I like": Student-generated best-practice statements for encouraging recreational book reading in adolescents. *Australian Journal of Education*, 59(1), 35-50. <https://doi.org/10.1177/00049441145651>
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2021). *Nadere adviesaanvraag tussenadvies 3: Rationale van het funderend onderwijs*. Geraadpleegd op 18 juni 2025, van <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/publicaties/2021/07/12/nadere-adviesaanvraag-tussenadvies-3---rationale-van-het-funderend-onderwijs>
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2022, 12 mei). *Kamerbrief over Masterplan basisvaardigheden*. Tweede Kamer, Kamerstuk 31 293. Geraadpleegd op 18 juni 2025, van <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/kamerstukken/2022/05/12/kamerbrief-masterplan-basisvaardigheden>
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2024a). *Beleidskader: Met elkaar voor alle kinderen en jongeren werken aan een inclusieve leeromgeving*. Geraadpleegd op 18 juni 2025, van <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/rapporten/2024/05/10/bijlage-11-beleidskader-definiering-inclusief-onderwijs>
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2024b). *Hoofdpijnen Herstelplan kwaliteit funderend onderwijs*. Geraadpleegd op 18 juni 2025, van <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/kamerstukken/2024/11/12/hoofdpijnen-herstelplan-kwaliteit-funderend-onderwijs>
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2024c). *Trendrapportage arbeidsmarkt leraren po, vo en mbo 2024*. Geraadpleegd op 28 juni 2025, van <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/rapporten/2024/12/17/eindrapport-trendrapportage-arbeidsmarkt-leraren-po-vo-en-mbo-2024>

- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2024d). *Vijfde-voortgangsbrief-tweede-kamer*. Geraadpleegd op 18 juni 2025, van <https://www.masterplanbasisvaardigheden.nl/documenten/2024/12/04/vijfde-voortgangsbrief-tweede-kamer>
- Ministeries SZW, OCW, & Brancheorganisatie Kinderopvang. (2024). *De taaleis in de kinderopvang Aantoonbaarheidseisen taaleis IKK en taaleis VE*. Geraadpleegd op 18 juni 2025, van <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/publicaties/2024/12/20/de-taaleis-in-de-kinderopvang-aantoonbaarheidseisen-taaleis-ikk-en-taaleis-ve>
- Mol, S. E., & Bus, A. G. (2011). To read or not to read: A meta-analysis of print exposure from infancy to early adulthood. *Psychological Bulletin*, 137(2), 267-296. <https://doi.org/10.1037/a0021890>
- Mumper, M. L., & Gerrig, R. J. (2017). Leisure reading and social cognition: A meta-analysis. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 11(1), 109-120. <https://doi.org/10.1037/aca0000089>
- Murphy, P. K., Wilkinson, I. A. G., Soter, A. O., Hennessey, M. N., & Alexander, J. F. (2009). Examining the effects of classroom discussion on students' comprehension of text: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 101(3), 740-764. <https://doi.org/10.1037/a0015576>
- National Research Council. (2012). *A Framework for K-12 Science Education: Practices, Crosscutting Concepts, and Core Ideas*. National Academies Press.
- Nederlands Centrum Jeugdgezondheid. (z.j.). *Tips voor Taal. Hoe stimuleer je de taalontwikkeling van je kind?* Uniforme signalering taalachterstanden bij jonge kinderen. <https://www.ncj.nl/wp-content/uploads/media-import/docs/b0f6eb90-beb5-4566-a5da-7d370cfd173c.pdf>
- Newman, R. (2024). The impact of [meta] talk about writing on metalinguistic understanding and written outcomes: A review. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 24(1). <https://doi.org/10.21248/l1esll.2024.24.1.707>
- Noordegraaf, M., Van Loon, N., Heerema, M., & Weggemans, M. (2015). *Professioneel vermogen in het primair onderwijs. Over hoe leerkrachten betekenisvolle en vitale bijdragen (kunnen) leveren aan onderwijskwaliteit: Eindrapport 'Professioneel Vermogen' Deelproject 3*. Universiteit Utrecht. Geraadpleegd op 18 juni 2025, van <https://www.nro.nl/onderzoeksprojecten/ongemak-van-autonomie-sturen-van-onderwijskwaliteit-in-het-primair-onderwijs>
- NRO. (2025a). *Leidraad Betekenisvol en functioneel taalonderwijs in groep 1-2: Effectieve aanpakken in het taalonderwijs: Weten wat werkt en waarom*. <https://www.onderwijskennis.nl/kennisbank/leidraad-taalonderwijs-groep-1-2>
- NRO. (2025b). *Leidraad Betekenisvol en functioneel taalonderwijs in groep 3-8: Effectieve aanpakken in het taalonderwijs: Weten wat werkt en waarom*. Geraadpleegd op 18 juni 2025, van <https://www.onderwijskennis.nl/kennisbank/leidraad-taalonderwijs-groep-3-8>
- Nussbaum, M. (2011). *Niet voor de winst: Waarom de democratie de geesteswetenschappen nodig heeft*. Ambo.
- OECD. (2019). *Educational Research and Innovation Fostering Students' Creativity and Critical Thinking: What it means in school*. <https://doi.org/10.1787/62212c37-en>
- OECD. (2023a), *Equity and Inclusion in Education: Finding Strength through Diversity*. <https://doi.org/10.1787/e9072e21-en>
- OECD. (2023b), *PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education*. <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>.

- OECD. (2024). *Equity in education and on the labour market: Main findings from Education at a Glance 2024*, OECD Education Policy Perspectives, No. 107, OECD Publishing, <https://doi.org/10.1787/b502b9a6-en>
- OECD. (2025). *Trends Shaping Education 2025*, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/ee6587fd-en>.
- Onderwijsinspectie. (2025). *Onderwijsspiegel jaarlijks rapport van de onderwijsinspectie 2025*. Vlaamse overheid. Geraadpleegd op 18 juni 2025, van <https://www.vlaanderen.be/onderwijsinspectie/onderwijsspiegel>
- Onderwijsraad (2022). *Taal en rekenen in het vizier*. Onderwijsraad. Geraadpleegd op 18 juni 2025, van <https://www.onderwijsraad.nl/publicaties/adviezen/2022/11/3/taal-en-rekenen-in-het-vizier>
- Onderwijsraad. (2021). *Later selecteren, beter differentiëren*. <https://www.onderwijsraad.nl/publicaties/adviezen/2021/04/15/later-selecteren-beter-differentiëren>
- Ooms, M, Fukkink, R., Devlieghere, J., Dreierd, A., Fischbach, R., Langner, J., Mæland Strømsøe, K., & VanLombbergen, L. (2025). Interprofessional collaboration in ECEC: a review of European countries with different levels of system integration. *European Early Childhood Education Research Journal* 1–16. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2025.2484266>
- Pauw, I., & W. Jongstra. (2021). (Eds.). *Een leraar met een eigen kleur: Ontwikkeling van professionele identiteit*. Gompel & Svacina.
- Pauw, I., Jongstra, W., & Van Lint, P. (2016). Analysing plots of student teachers' narratives to identify teacher identity. In B. De Wever, R. Vander Linde, M. Tuytens, & A. Aelterman (eds.), *Professional Learning in Education. Challenges for teacher educators, teachers and student teachers*. (pp. 155-175). Academia Press.
- Pauw, I., Van Lint, P., Gemmink, M., Jongstra, W., & Pillen, M. (2017). *Een leraar als geen ander: Ontwikkeling van professionele identiteit van leraren door verhalen*. Garant.
- Pearson, P. D., Palinscar, A. S., Biancarosa, G., Berman, A. I. (Eds.) (2020). *Reaping the rewards of the Reading for Understanding Initiative*. National Academy of Education.
- Peleman, B., Vandenbroeck, M., & Van Avermaet, P. (2020). Early learning opportunities for children at risk of social exclusion. Opening the black box of preschool practice. *European Early Childhood Education Research Journal*, 28(1), 21-42. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2020.1707360>
- Pianta, R. C., Hamre, B., & Stuhlman, M. (2003). Relationships between teachers and children. In W. M. Reynolds & G. E. Miller (Eds.), *Handbook of psychology: Educational psychology* Vol. 7 (pp. 199-234). John Wiley & Sons Inc.
- Pierce, K. M., & Gilles, C. (2021). Talking about books: Scaffolding deep discussions. *The Reading Teacher*, 74(4), 385-393. <https://doi.org/10.1002/trtr.1957>
- Prahalad, C. K., & Ramaswamy, V. (2004). *The future of competition: Co-creating unique value with customers*. Harvard Business Press.
- Prenger, J., Van Silfhout, G., & Herder, A. (2021). *Nederlands: Ontwikkelingen en uitdagingen in het curriculum po en onderbouw vo*. Stichting Leerplan Ontwikkeling. Geraadpleegd op 18 juni 2025, van <https://www.slo.nl/@18705/nederlands-ontwikkelingen-uitdagingen/>
- Puzio, K., & Colby, G. T. (2013). Cooperative Learning and Literacy: A Meta-Analytic Review. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 6(4), 339–360. <https://doi.org/10.1080/19345747.2013.775683>

- Quadri, S. (2024). The Conceptualization of Critical Literacy and its Historical Development. *Canadian Journal for New Scholars in Education* Volume 15(1), 124-132.
- Regiogemeenten Arbeidsmarktregio Zwolle. (2020). *Aan de slag met basisvaardigheden in de arbeidsmarktregio Zwolle: Taal, rekenen en digitale vaardigheden als basis om te participeren*. Geraadpleegd op 24 november 2021, van https://basisvaardigheden.nl/sites/default/files/2021-08/AMRZwolle_Regioplan_laaggeletterdheid.pdf
- Reiling, I., Jongstra, W., Pauw, I., & Damoiseaux, V. (2019). De inzet van jeugdliteratuur op de pabo: effectief? *Tijdschrift Taal*, 9(14), 4-9.
- Rijckaert, H., Burki, U., & Vanhooren, S. (2023). *Samen sterk voor taalcompetentie: Actieplan voor de implementatie van iedereen taalcompetent in het onderwijs*. Algemeen Secretariaat Nederlandse Taalunie. Geraadpleegd op 18 juni 2025, van <https://taalunie.org/publicaties/220/samen-sterk-voor-taalcompetentie>
- Rijksoverheid. (2024). *Regeerprogramma: Uitwerking van het hoofdlijnenakkoord door het kabinet*. Geraadpleegd op 18 juni 2025, van <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/publicaties/2024/09/13/regeerprogramma-kabinet-schoof>
- Romijn, B., Slot, P., Jepma, IJ., Muller, P., Bredeveld, M., & Leseman, P. (2023). *Kwaliteit van de Nederlandse kinderopvang: De kinderdagopvang, peuteropvang, buitenschoolse opvang en gastouderopvang in beeld: Gecombineerde metingen 2017-2023: Landelijke Kwaliteitsmonitor Kinderopvang*. Universiteit Utrecht / Sardes. Geraadpleegd op 18 juni 2025, van <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/rapporten/2023/07/10/kwaliteit-van-de-nederlandse-kinderopvang>
- Rosenblatt, L. (1994). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work*. Southern Illinois University Press.
- Rowe, M., & Snow, C. (2020). Analyzing input quality along three dimensions: Interactive, linguistic, and conceptual. *Journal of Child Language*, 47(1), 5-21. <https://doi.org/10.1017/S0305000919000655>
- Ruijters, M. C. P. (2018). *Queeste naar goed werk: Over krachtige professionals in een lerende organisatie*. Vakmedianet.
- Sardes & SEO. (2024). *Onderzoek naar evidence-informed werken in het funderend onderwijs*. Geraadpleegd op 18 juni 2025, van <https://sardes.nl/nieuws/onderzoek-evidence-informed-werken-in-funderend-onderwijs/#:~:text=Sardes%20en%20SEO%20Economisch%20Onderzoek%20hebben%2C%20in%20opdracht,zaken%20omtrent%20evidence-informed%20werken%20in%20het%20funderend%20onderwijs.>
- Scharten, R., & Strating, H. (2016). *Notitie witte vlekken inventarisatie laaggeletterdheid in Nederland t.b.v. Tel mee met taal*. Expertisecentrum Nederlands.
- Scheele, A. F., Leseman, P. P. M., & Mayo, A.Y. (2010). The home language environment of monolingual and bilingual children and their language proficiency, *Applied Psycholinguistics*, 31(1):117-140. [doi:10.1017/S0142716409990191](https://doi.org/10.1017/S0142716409990191)
- Scheffelaar, A., & Kuiper, C. (2017). *Wat werkt bij sociale innovatie*. Movisie. Geraadpleegd op 18 juni 2025, van <https://www.movisie.nl/publicatie/wat-werkt-sociale-innovatie>

- Scheltinga, F., Snel, M., & Van Steensel, R. (2021). *Beter leesonderwijs: Van weten naar doen! Kennistafel Effectief Leesonderwijs*. Geraadpleegd op 18 juni 2025, van <https://www.platformsamemonderzoeken.nl/kennisbank/visiestuk-kennistafel-effectief-leesonderwijs/>
- Schick, A. R., Scarola, L., Niño Silvia, & Melzi, G. (2021). Beyond the written word: the role of text on preschool teachers' book sharing styles. *Journal of Early Childhood Literacy*, 23(3), 445–469. <https://doi.org/10.1177/1468798420985168>
- Schildkamp, K., Poortman, C. L., & Handelzalts, A. (2016). Data teams for school improvement. *School effectiveness and school improvement*, 27(2), 228-254. <https://doi.org/10.1080/09243453.2015.1056192>
- Schrijvers, M. (2019a). *The story, the self, the other: Developing insight into human nature in the literature classroom* [Academisch proefschrift]. University of Amsterdam. Geraadpleegd op 18 juni 2025, van <https://www.hogeschoolrotterdam.nl/onderzoek/projecten-en-publicaties/pub/the-story-the-self-the-other-developing-insig/775afd5f-5ea2-40e3-b674-ecc8e114ec4f/>
- Schrijvers, M. (2019b). *Inzicht in jezelf en anderen ontwikkelen in literatuurlessen: Een ontwerphandleiding*. Stichting Lezen. Geraadpleegd op 18 juni 2025, van <https://www.lezen.nl/publicatie/ontwerphandleiding-inzicht-in-jezelf-en-anderen-ontwikkelen-in-de-literatuurlessen/>
- Schrijvers, M., & Goriot, C., (2025). Lezen en laten lezen: een literatuurstudie. *Tijdschrift Taal*, 15(26), 11-15. Geraadpleegd op 18 juni 2025, van https://www.tijdschrift-taal.nl/art/50-8409_Lezen-en-laten-lezen-een-literatuurstudie
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B. Agrusti, G., Damiani, V., & Friedman, T. (2024). Education for Citizenship in Times of Global Challenge. IEA International Civic and Citizenship Education Study 2022 International Report. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-65603-3>
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G., & Castka, J. (2022). *Becoming citizens in a changing world: IEA International Civic and Citizenship Education Study 2022 International Report* (Revised edition). IEA.
- Schut, K., Costera Meijer, I., & Lauf, E. (2024) *Jongeren, nieuws en sociale media: Een blik op de toekomst van het nieuws*. Commissariaat voor de Media. Geraadpleegd op 18 juni 2025, van <https://www.cvdm.nl/nieuws/onderzoeksrapport-jongeren-nieuws-en-sociale-media-een-blik-op-de-toekomst-van-het-nieuws/>
- Segers, E. (2024). *Gespreksnotitie rondetafelgesprek taal/leesvaardigheid*. Expertisecentrum Nederlands. Geraadpleegd op 18 juni 2025, van <https://debatdirect.tweedekamer.nl/2024-03-27/onderwijs-cultuur-wetenschap/klompezaal/lees-en-taalvaardigheid-13-00/stukken>
- Segers, E., Haerlemans, C., Jansen, W., Runderkamp, L., Schlatter, E., Topali, P., & Wang, Z. (2025). Large Language Models in het Taalonderwijs. *Tijdschrift Taal* (accepted).
- SER. (2021). *Gelijke kansen in het onderwijs: Structureel investeren in kansengelijkheid voor iedereen*. Geraadpleegd op 18 uni 2025, van <https://www.ser.nl/nl/publicaties/gelijke-kansen-onderwijs>
- Serafini, F. (2014). Exploring wordless picture books. *The Reading Teacher* 68(1), 24–26. <https://doi.org/10.1002/trtr.1294>

- Sirén, M., & Sulkunen, S. (2025). Critical literacy in the PISA 2018 reading literacy assessment. *Scandinavian journal of educational research*, 69(2), 270–283.
<https://doi.org/10.1080/00313831.2023.2287458>
- SLO. (2024a). *Conceptkerndoelen Burgerschap*. Geraadpleegd op 18 juni 2025, van <https://www.slo.nl/thema/meer/actualisatie-kerndoelen-examenprogramma/actualisatie-kerndoelen/conceptkerndoelen-burgerschap/@23473/conceptkerndoelen-leergebied-burgerschap/>
- SLO. (2024b). *Conceptkerndoelen mens en natuur*. Geraadpleegd op 18 juni 2025, van <https://www.slo.nl/thema/meer/actualisatie-kerndoelen-examenprogramma/actualisatie-kerndoelen/conceptkerndoelen-mens-natuur/@24246/conceptkerndoelen-mens-natuur/>
- SLO. (2025). *Definitieve conceptkerndoelen Nederlands: Herziene versie 2025: Inclusief toelichtingsdocument*. Geraadpleegd op 18 juni 2025, van <https://www.slo.nl/zoeken/@24174/definitieve-conceptkerndoelen-nederlands/>
- Slot, P., & Leseman, P. (2019), *Investeren in kinderen van 0-12 jaar: Bevindingen uit de wetenschap*. PACT voor Kindcentra.
- Smadja, M. L., Aram, D., & Ziv, M. (2019). The impact of variations in text presence in children's storybooks on preschool teachers' discourse. *Journal of Research in Childhood Education*, 33(2), 194–211.
<https://doi.org/10.1080/02568543.2019.1577774>
- Snel, M. (2024). *Kwaliteitswaaier: Effectief onderwijs in begrijpend lezen*. Platform Samen Onderzoeken. Geraadpleegd op 18 juni 2025, van <https://www.platformsamemonderzoeken.nl/blog/2024/10/22/kwaliteitswaaier-effectief-onderwijs-in-begrijpend-lezen-versie-1-1-beschikbaar/>
- Staatsblad van het Koninkrijk der Nederlanden. (2017). *Staatsblad 148: Besluit van 16 maart 2017 tot wijziging van het Besluit bekwaamheidseisen onderwijspersoneel en het Besluit bekwaamheidseisen onderwijspersoneel BES in verband met de herijking van de bekwaamheidseisen voor leraren en docenten*. Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. Geraadpleegd op 18 juni 2025, van <https://zoek.officielebekendmakingen.nl/stb-2017-148.html>
- Stichting Lezen. (2023). *Aandacht voor diep lezen: Een blik op 21e-eeuwse geletterdheid*. Geraadpleegd op 18 juni 2025, van <https://www.lezen.nl/publicatie/aandacht-voor-diep-lezen/>
- Stichting Lezen en Schrijven. (2018). *Feiten en cijfers laaggeletterdheid*. Stichting Lezen & Schrijven. Geraadpleegd op 18 juni 2025, van <https://www.lezenenschrijven.nl/over-laaggeletterdheid/informatie-over-laaggeletterdheid-nederland>
- Stichting Lezen en Schrijven. (2019). *Factsheet Laaggeletterdheid in Nederland*. Stichting Lezen & Schrijven. Geraadpleegd op 18 juni 2025, van <https://www.lezenenschrijven.nl/wat-doen-wij/oplossing-voor-je-vraagstuk/kennisblad-laaggeletterdheid-nederland>
- Stichting Lezen en schrijven. (2023). “Een grote drempel voor deelname is onwetendheid.” *Onderzoek naar welke factoren een rol spelen in het stimuleren van laagtaalvaardige ouders om hun kinderen (blijvend) te laten deelnemen aan taalstimulerende activiteiten*. Geraadpleegd op 18 juni 2025, van <https://www.lezenenschrijven.nl/wat-doen-wij/oplossing-voor-je-vraagstuk/onderzoek-taalstimulering-bij-het-jonge-kind-een-grote>
- Stichting Lezen. (2017). *Leesbevordering in gezinnen met weinig leescultuur: Over het hoe en waarom van het betrekken van laagopgeleide en laaggeletterde ouders bij de leesopvoeding*. Stichting Lezen. Geraadpleegd op 18 juni 2025, van <https://www.lezen.nl/publicatie/leesbevordering-in-gezinnen-met-weinig-leescultuur/>

- Stichting Voor Werkende Ouders, Nederlands Centrum Jeugdgezondheid, Branchevereniging Maatschappelijke Kinderopvang, Magazine WIJ. (2025). *Staat van Gezinnen 2025: Op zoek naar verbinding: In een tijd van onduidelijke onzekerheid*. Geraadpleegd op 18 juni 2025, van <https://www.ncj.nl/inspiratie/ouders-waar-is-die-village-waar-iedereen-het-over-heeft/>
- Suggate, S., Schaughency, E., McAnally, H., & Reese, E. (2018). From infancy to adolescence: The longitudinal links between vocabulary, early literacy skills, oral narrative, and reading comprehension. *Cognitive Development*, 47, 82–95. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2018.04.005>
- Surma, T., Vanhees, C., Wils, M., Nijlunsing, J., Crato, N., Hattie, J., Muijs, D., Rata., E., Wiliam, D., & Kirschner, P.A. (2025). *Kennisrijk kansrijk: Naar een onderwijscurriculum voor diepe denkers*. Lannoo Campus.
- Swart, N., Gubbels, J., In 't Zandt, M., Wolbers, M., & Segers, E. (2023). *PIRLS-2021: Trends in leesprestaties, leesattitude en leesgedrag van tienjarigen uit Nederland*. Expertisecentrum Nederlands.
- Taelman, H., Sierens, S., Spilt, J. Vanblaere, B., Van Keer, H., & Verachtert, P. (2024). *Taal in de kleuterklas: Aanbevelingen uit onderzoek naar kwaliteitsvol en inspirerend kleuteronderwijs*. Odisee, Arteveldehogeschool, Thomas More, KU Leuven, UGent. Geraadpleegd op 18 juni 2025, van <https://inspirerendkleuteronderwijs.be/taal/inspiratiegids>
- Tao, Y., & Chan, G. (2024). The relationship between teacher talk and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Research Review* 45(4). DOI:[10.1016/j.edurev.2024.100638](https://doi.org/10.1016/j.edurev.2024.100638)
- Tiebout, K., Verachtert, P., Geudens, A., Schraeyen, K., Bellens, K., Taelman, H., Trioen, M., Casteleyn, J., Simons, M., & Smits, T.F.H. (2023). *Les in lezen. Inspiratiegids voor effectief leesonderwijs in het kleuter-, lager en secundair onderwijs*. Antwerpen: Universiteit Antwerpen.
- UNESCO. (1996). The four pillars of education described. In *Learning: The treasure within: A report to UNESCO of the International Commission on Education for the twenty-first century* (pp. 85-98). Geraadpleegd op 18 juni 2025, van <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000102734>
- UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. Geraadpleegd op 18 juni 2025, van <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707>
- UNESCO. (2025). *Unesco strategy for youth and adult literacy (2020-2025)*. Geraadpleegd op 18 juni 2025, van <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000371411>
- UNESCO. (z.j.) *Reworking Four Pillars of Education to Sustain the Commons*. [Reworking Four Pillars of Education to Sustain the Commons](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000371411) | UNESCO University Press.
- Van Binsbergen, M. H., Koopman, P. N. J., & Lourens, J. (2020). *In één hand: Specialistische jeugdhulp in het speciaal onderwijs*. Kohnstamm Instituut. Geraadpleegd op 18 juni 2025, van <https://kohnstammstituut.nl/rapport/in-een-hand-specialistische-jeugdhulp-in-het-speciaal-onderwijs/>
- Van Burik, E., & Ketel, J. (2023). *Taal in het gezin: Wat werkt volgens de experts?* (D. Nomden, Red.) Geraadpleegd op 18 juni 2025, van <https://www.movisie.nl/artikel/taal-gezin-wat-werkt-volgens-experts>
- Van den Bergh, L., Denessen, E. J. P. G., & Volman, M. L. L. (Reds). (2020). *Werk maken van gelijke kansen: Praktische inzichten uit onderzoek voor leraren basisonderwijs*. Geraadpleegd op 18 juni 2025, van <https://didactiefonline.nl/artikel/werk-maken-van-gelijke-kansen>

- Van den Bossche, S., & Klomberg, A. (2020). *Jeugdliteratuur door de lens van etnisch-culturele diversiteit*. Stichting lezen. Geraadpleegd op 18 juni 2025, van <https://www.lezen.nl/publicatie/jeugdliteratuur-door-de-lens-van-etnisch-culturele-diversiteit/>
- Van den Broek, P., Helder, A., Espin, C., & Van der Liende, M. (2021). *Sturen op begrip: Effectief leesonderwijs in Nederland: Rapportage aan de vaste Tweede Kamercommissie voor Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen*. Universiteit Leiden. Geraadpleegd op 18 juni 2025, van <https://scholarlypublications.universiteitleiden.nl/handle/1887/3567187>
- Van der Ploeg, B., Huijgen, T., Duarte, J., Jongstra, W. (2025, ingediend). Historical Perspective Taking in primary school history textbooks. *History Education Research Journal*.
- Van der Sande, L., van Steensel, R., Fikrat-Wevers, S., & Arends, L. (2023). Effectiveness of interventions that foster reading motivation: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 35(1), 21. <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09719-3>
- Van Druten-Frietman, L. J. G., Denessen, E., Gijssels, M., & Verhoeven, L. (2015). Child, home and institutional predictors of preschool vocabulary growth. *Learning and Individual Differences*, 43, 92–99. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2015.08.032>
- Van Huizen, T., Oudgenoeg-Paz, O., Yurdakul, E., Leseman, P., Francot, R., & Tiliopoulou, V. (2024). *Tussentijds rapport EVENING April 2024*. Geraadpleegd op 18 juni 2025, van <https://research-portal.uu.nl/en/publications/evening-tussentijds-rapport-2024>
- Van Kruiningen, J. (2023). *In verband met taal Naar een gedeelde kennisbasis voor taalbewust hoger onderwijs*. Hogeschool Rotterdam Uitgeverij. Geraadpleegd op 12 maart 2025, van <https://www.hogeschoolrotterdam.nl/onderzoek/projecten-en-publicaties/pub/in-verband-met-taal-naar-een-gedeelde-kennisb/216bff56-95f1-4c03-9e73-c459180b84fb/>
- Van Moort, M., De Bruine, A., & Van den Broek, P. (2025). Reading Comprehension in an Online World: Challenges, Opportunities, and Implications for Education. *The Reading Teacher*, 79(1) <https://doi.org/10.1002/trtr.70006>
- Van Moort, M., Helder, A., & Van den Broek, P. (2022). Werk aan het opbouwen van kennis. In T. Houtveen & R. van Steensel (Eds.), *De zeven pijlers van begrijpend lezen* (pp. 15–35). Stichting Lezen. Geraadpleegd op 18 juni 2025, van <https://www.lezen.nl/publicatie/kennisbundel-de-zeven-pijlers-van-onderwijs-in-begrijpend-lezen-gepubliceerd/>
- Van Steensel, R. (2025). Effects of family programs on children’s language and literacy skills: A ‘tertiary’ review of systematic reviews and meta-analyses. In G. Georgiou & T. Inoue (Eds.), *Home literacy environment and literacy acquisition: Evidence from different languages and contexts. Perspectives from cognitive neurosciences, linguistics, psychology and education* (Vol. 26, pp. 349–365). Springer.
- Van Steensel, R. C. M., Van der Sande, N. E., Bramer, W. M., & Arends, L. R. (2016). *Effecten van leesmotivatie-interventies. Uitkomsten van een meta-analyse*. Erasmus Universiteit Rotterdam. Geraadpleegd op 18 juni 2025, van <https://www.nro.nl/onderzoeksprojecten/effecten-van-leesmotivatie-interventies-uitkomsten-van-een-meta-analyse>
- Van Turnhout, K., Andriessen, D., & Cremers, P. (2023). *Handboek ontwerpgericht wetenschappelijk onderzoek. Ontwerpend onderzoeken in sociale contexten*. Boom.
- Vanbuel, M. (2020). *Moving language barriers: A mixed-methods study of the implementation of school-based language policies in primary schools*. [PhD proefschrift]. KU Leuven.

- Vanhooren, S., & Wulftange, L. (2022). *Taalcompetent in het hoger onderwijs: Kader voor een taalcompetentieversterkend aanbod aan hogescholen en universiteiten*. Taalunie. Geraadpleegd op 18 juni 2025, van <https://taalunie.org/publicaties/212/taalcompetent-in-het-hoger-onderwijs>
- Vanhooren, S., & Wulftange, L., & Rijckaert, H. (2025). *De taalcompetente leraar: Een referentiekader voor taalcompetenties van leraren in Nederland en Vlaanderen*. Taalunie. Geraadpleegd op 6 september 2025, van <https://taalunie.org/publicaties/196/de-taalcompetente-leraar>
- Vanhooren, S., Pereira, C., & Bolhuis, M. (2017). *Iedereen taalcompetent: Visie op de rol, de positie en de inhoud van het onderwijs Nederlands in de 21ste eeuw*. Taalunie. Geraadpleegd op 18 juni 2025, van <https://taalunie.org/publicaties/19/iedereen-taalcompetent>
- Vansteelandt, I., Mol, S. E., & Van Keer, H. (2019). Design principles for professionalizing primary school teachers on promoting reading motivation. *L1- Educational Studies in Language and Literature*, 19, 1-26. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2019.19.04.01>
- Vansteelandt, I., Mol, S. E., Vanderlinde, R., Lerkkanen, M.-K., & Van Keer, H. (2020). In pursuit of beginning teachers' competence in promoting reading motivation: A mixed-methods study into the impact of a continuing professional development program. *Teaching and Teacher Education*, 96. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103154>
- Vembye, M. H., Weiss, F., & Hamilton Bhat, B. (2023). The effects of co-teaching and related collaborative models of instruction on student achievement: A systematic review and meta-analysis. *Review of Educational Research*, 94(3), 376-422. <https://doi.org/10.3102/00346543231186588>
- Ventura, M., Lai, E., & DiCerbo, K. (2017). *Skills for Today: What We Know about Teaching and Assessing Critical Thinking*. Pearson. Geraadpleegd op 18 juni 2025, van <https://www.pearson.com/content/dam/one-dot-com/one-dot-com/global/Files/efficacy-and-research/skills-for-today/Critical-Thinking-FullReport.pdf>
- Verheijen-Tiemstra, M. R. E. (2024). *Bridging Worlds: Developing Inclusive Leadership for Interprofessional Collaboration in Child Centres*. (Proefschrift). Universiteit Tilburg. DOI [10.26116/tsb.48918510](https://doi.org/10.26116/tsb.48918510)
- Verhoeven, L., & Van Leeuwe, J. (2008). Prediction of the development of reading comprehension: A longitudinal study. *Applied Cognitive Psychology*, 22(3), 407-423. <https://doi.org/10.1002/acp.1414>
- Vermeij, L., & Thijssen, L. (2024). *De leefwerelden van arm en rijk*. Geraadpleegd op 18 juni 2025, van <https://www.scp.nl/publicaties/publicaties/2024/04/05/de-leefwerelden-van-arm-en-rijk>
- Verstrate, P. (2024). *Position Paper: Verbeteren van vaardigheden Nederlandse taal*. CPB. Geraadpleegd op 18 juni 2025, van <https://www.cpb.nl/position-paper-verbeteren-van-vaardigheden-nederlandse-taal>
- Vrielink, S., Bendig, J., Wartenbergh, F., Scheeren, J., Van den Berg, D., & De Vos, K. (2022). *Professionalisering van leraren en docenten Onderzoek naar professionalisering in brede zin en evaluatie van de Lerarenbeurs*. CAOP, MOOZ en Centerdata. Geraadpleegd op 18 juni 2025, van <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/rapporten/2022/03/01/evaluatieonderzoek-lerarenbeurs-en-professionalisering>
- Vrooman, C., Boelhouwer, J., Iedema J., & Van der Torre, A. (2023). *Eigentijdse ongelijkheid: De postindustriële klassenstructuur op basis van vier typen kapitaal: Verschil in Nederland 2023*. Sociaal en Cultureel Planbureau. Geraadpleegd op 18 juni 2025, van <https://www.scp.nl/publicaties/publicaties/2023/03/07/eigentijdse-ongelijkheid>

- Vygotsky, L. S. (1987). Thinking and speech. In R. Rieber & A. Carton (Eds.), *The collected works of Lev Vygotsky*, Vol. 1 (N. Minick, Trans.). Plenum Press.
- Wang, W., & Yan, Y. (2024). A review of teacher language awareness (2015-2024): Current trends and future directions. *Journal of Language Teaching*, 4(4), 10-20. <https://doi.org/10.54475/jlt.2024.023>
- Wienen, A. W. (2019). *Inclusive education: from individual to context* [Doctoral dissertation, University of Groningen]. University of Groningen Research Database. <https://doi.org/10.33612/diss.98945781>
- Wildschut, A., & Pijls, M. (2018). *Effecten van vakkenintegratie: Een literatuurstudie*. Amsterdam: Hogeschool van Amsterdam, Kenniscentrum Onderwijs en Opvoeding. Geraadpleegd op 18 juni 2025, van <https://research.hva.nl/en/publications/effecten-van-vakkenintegratie-een-literatuurstudie>
- World Economic Forum. (2025). *The Global Risks Report 2025: 20th Edition: Insight report*. Geraadpleegd op 18 juni 2025, van <https://www.weforum.org/publications/global-risks-report-2025/>
- Yu, L., Hou, Y., Yu, Y., Cheung, H., & Tong, X. (2025). The longitudinal pathways linking SES to reading comprehension. *Journal of Literacy Research*, 57(1), 29-54. <https://doi.org/10.1177/1086296X251319464>
- Zevenbergen, A. A., Whitehurst, G. J., & Zevenbergen, J. A. (2003). Effects of a shared-reading intervention on the inclusion of evaluative devices in narratives of children from low-income families. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 24, 1–15. [https://doi.org/10.1016/S0193-3973\(03\)00021-2](https://doi.org/10.1016/S0193-3973(03)00021-2)
- Zijlstra, H. (2023). *De betekenis van woorden*. Wereldbibliotheek.
- Zumbuehl, M., & Dillingh, R. (2020). *Ongelijkheid van het jonge kind: CPB notitie*. Geraadpleegd op 18 juni 2025, van <https://www.cpb.nl/ongelijkheid-van-het-jonge-kind>
- Zumbuehl, M., Van Bezooijen, E., & Davies, L. (2024). *Haalbaarheidsstudie evaluatie van de subsidieregeling verbetering basisvaardigheden*. Centraal Planbureau. Geraadpleegd op 18 juni 2025, van <https://www.cpb.nl/haalbaarheidsstudie-evaluatie-van-de-subsidieregeling-verbetering-basisvaardigheden>

Dankwoord

De start van dit lectoraat is een uitgelezen moment om mijn dank uit te spreken aan allen die, op welke manier dan ook, hebben bijgedragen aan de totstandkoming ervan. Het zijn er velen. Ik noem er een aantal, in het besef dat dit overzicht niet volledig is.

Allereerst wil ik mijn grote dank uitspreken aan de Voorzitter College van Bestuur, Ageeth Bergsma, en aan de directie, Erik Schakelaar en Floor Alles, voor het in mij gestelde vertrouwen. Ook ben ik mijn collega's van het Kennis- en Innovatiecentrum dankbaar voor collegialiteit en fijne samenwerking: Agnes van der Beek, Annemarie Regeling, Bertjaap van der Ploeg, Boukje Bruins, Claire Goriot, Emma Nitert, Floor Alles, Grethe Koster, Herma Slendebroek, Kyra Meutstege, Lotte Mensink, Shirine Bousaid, Stephanie Kwakkel, Trynke Keuning, Willemien Eikelboom.

Dank ook voor de inspirerende gesprekken over taal en lezen die ik de afgelopen jaren, zowel binnen als buiten Hogeschool KPZ, heb mogen voeren met vele bevlogen pleitbezorgers, waaronder: Ietje Pauw, Hugo van den Ende, Ben Bouwhuis, Ludo Hendrickx, Veronique Damoiseaux, David Pereboom, Olga Jaskulski, Aukje Rose, Wendy Goosen, Judith Pool, Marloes Tutert, Ester Rekers, Wilma Dinsbach, Gijselien Grosman, Diana de Visser, Roel van Steensel, Marloes Schrijvers, Jacqueline Bel, Jacqueline van Kruiningen, Iris van Steelandt, Heleen Rijckaert, Jona Hebbrecht, Sien Buelens, Fiona Koot, Mirjam Snel, Inouk Boerma, Marte Jongbloed, Katinka de Croon, Erna van Koeven, Anneke Smits, Anne van Buul, Lisa van der Sande, Janneke de Jong-Slagman, Marloes Robijn, Peter van Duijvenboden, Jette van den Eijnden, Agnes van Montfoort, Piet Litjens, Andrea Visser, Jan T'Sas, Albert van Zanten, Saskia Versloot, Annelies de Klerk, Jos Calis, Mieke van Diepen, Conny Boendermaker en vele anderen.

Mijn waardering gaat ook uit naar alle collega's van onze mooie hogeschool waar we zo fijn verenigd zijn in onze missie. Ook ben ik studenten, ouders en kinderen erkentelijk voor de plezierige samenwerking in eerdere projecten. Wordt vervolgd!

Speciaal woord van dank aan Annemarie Regeling, Herma Slendebroek, Ietje Pauw, Jeroen de Pooter, Martje Oesterholt en Piet Litjens voor hun bijdrage aan de redactie/opmaak van deze publicatie.

Tot slot mijn thuis: Gillis, Ferre, Sevrijn, Jeroen, dank voor jullie geduld, begrip en steun.

COLOFON

©2025 Hogeschool KPZ

Openbare les

2 juli 2025

Lectoraat Taal & Ontwikkeling

Auteur: Wenckje Jongstra



Contactgegevens:

Hogeschool KPZ

Ten Oeverstraat 68

8012 EW Zwolle

T. 038 - 421 74 25

E. kic@kpz.nl

kpz.nl/kennis-en-innovatiecentrum

Aangepaste versie bij lectorale rede 2025

W. Jongstra (2026). *Taal voor elkaar! Taalbewust bouwen aan
totaalontwikkeling*. Hogeschool KPZ.



kpz.nl/kennis-en-innovatiecentrum



linkedin.com/company/hogeschoolkpz



facebook.com/hogeschoolkpz



instagram.com/hogeschool_kpz

Hogeschool

