



Geïntegreerd taalonderwijs in het primair onderwijs: Samenhangend waar het kan, apart waar het moet

Een kwalitatief onderzoek naar het organiseren van geïntegreerd taalonderwijs binnen een samenhangend en breed curriculum in het primair onderwijs

Voorwoord



De afgelopen jaren is de aandacht voor basisvaardigheden in onze samenleving en in de politiek sterk toegenomen. Terecht, want goed kunnen lezen, schrijven en spreken is essentieel om volwaardig mee te doen. Tegelijkertijd zie ik het risico dat deze focus leidt tot verschraling: onderwijs dat smaller wordt, terwijl leerlingen juist een rijke en betekenisvolle leeromgeving nodig hebben. Vanuit die uitdaging is dit onderzoek uitgevoerd, met de vraag hoe scholen ruimte blijven maken voor breed onderwijs.

Ik vind het mooi om te zien dat de uitkomsten van dit onderzoek in lijn liggen met eerder onderzoeken. Zo vroegen we in de Staat van het onderwijs 2025 aandacht voor taalbewust lesgeven en een samenhangend curriculum.

Wat mij opvalt, is dat scholen laten zien hoe een samenhangend curriculum vorm krijgt in rijke, contextvolle thema's. Thema's waarin kennis en taal elkaar versterken en waarin gericht wordt gewerkt aan leerdoelen. De inbreng van leerlingen speelt daarbij een belangrijke rol: hun vragen, ideeën en voorkennis doen ertoe. Leraren dragen bij door de samenwerking op te zoeken in het inrichten van het thema en het voorbereiden van de lessen voor gezamenlijk gebruik. En er ligt een cruciale rol voor de schoolleider in ondersteuning van het team, het faciliteren van professionalisering en het inrichten van een kwaliteitscyclus gericht op een samenhangend curriculum. Dit alles vanuit een gezamenlijk gevormde en gedragen visie.

Binnen dit onderzoek blijkt begrijpend lezen een logische eerste stap: niet als losse vaardigheid, maar als middel om betekenis te geven aan de inhoud en om kennis duurzaam op te bouwen. Dit vraagt om samenwerking en co-creatie. Leraren ontwerpen samen, leren van elkaar en dragen gezamenlijk verantwoordelijkheid. Deze manier van werken is niet maakbaar of lineair. Het vraagt maatwerk, professionele ruimte en de moed om te experimenteren. Het is een proces van proberen, bijstellen en soms opnieuw beginnen. Juist daarin ligt de kracht van een samenhangend curriculum dat recht doet aan de complexiteit van leren.

Dit rapport laat zien dat er scholen zijn die taal apart aanbieden waar het nodig is, maar de samenhang zoeken waar het kan, om taal en kennis te versterken. Ik hoop dat dit rapport scholen en beleidsmakers inspireert om die weg met vertrouwen te blijven verkennen.

Alida Oppers

Inspecteur-generaal van het Onderwijs

Samenvatting

Waarom dit onderzoek?

Door middel van dit onderzoek wil de inspectie meer inzicht krijgen in de manier waarop scholen in het primair onderwijs (po) de basisvaardigheid taal in samenhang met de kennis- en kunstvakken aanbieden. Door de toenemende aandacht voor de basisvaardigheden is er immers kans op verschraving van het onderwijs. We weten uit de literatuur dat een samenhangend curriculum deze verschraving kan tegengaan. Ook weten we dat het geïntegreerd aanbieden van taal in thema's de vakkennis van leerlingen vergroot, bijdraagt aan kansengelijkheid en de taalvaardigheid van leerlingen uitbreidt. Bij de formulering van de nieuwe kerndoelen wordt eveneens op het belang van samenhang tussen de doelen gewezen. Met dit onderzoek willen we het po dan ook handvatten geven om een samenhangend curriculum te kunnen inrichten.

Over de methode

Om te begrijpen hoe scholen een samenhangend en breed curriculum inrichten, hebben we een kwalitatief onderzoek gedaan op basis van de volgende hoofdvraag: *“Hoe organiseren scholen geïntegreerd taalonderwijs binnen een breed- en samenhangend curriculum?”* Deze hoofdvraag hebben we verdeeld over 3 deelonderwerpen: het starten met een samenhangend curriculum, het integreren van de basisvaardigheid taal in het curriculum en het inrichten van een passende kwaliteitszorgcyclus.

We hebben 16 interviews afgenomen op 8 basisscholen van verschillende groottes, zowel in steden als dorpen en verspreid over het land. Op elke school hielden we 2 groepsinterviews: één met de schoolleider en intern begeleider(s) en één met leraren. Deze scholen zijn bewust bezig met het organiseren van een samenhangend en breed curriculum. In dit rapport beschrijven we wat daarbij voor hen belangrijk is.

Hoe richten deze scholen een samenhangend curriculum in?

We richten ons op de vraag hoe scholen taaldomeinen geïntegreerd aanbieden in een samenhangend en breed curriculum. De resultaten van dit onderzoek laten zien dat er veel overeenkomsten zijn tussen deze scholen bij het inrichten en uitvoeren van een samenhangend curriculum. We hebben ons in de interviews gericht op de transitie naar een samenhangend curriculum, hoe deze acht scholen taal integreren in de kennis- en kunstvakken en wat dit vraagt van de kwaliteitszorg.

De transitie naar geïntegreerd taalonderwijs

Veel scholen die we spraken, zaten nog in de transitiefase naar een samenhangend en breed curriculum. Het blijkt dat deze scholen een duidelijke visie hebben op hoe ze de taalontwikkeling van leerlingen aan wereldoriëntatie willen verbinden. Deze visie is leidend tijdens het hele proces. Maar ondanks deze heldere visie, vraagt het inrichten van dit curriculum ook om maatwerk. Scholen richten het curriculum zo in dat het past bij de eigen leerlingenpopulatie, de leraren en de school. Zo spelen ze voor het inrichten van een betekenisvol thema in op de (voor)kennis en inbreng van de leerlingen. Daarom is het voor deze scholen een voortdurende en kritische zoektocht naar de juiste invulling. Uit de gesprekken blijkt ook dat dit niet altijd meteen lukt; zowel leraren als leerlingen moeten wennen en er zijn dus ook fasen van ongemak.

Leraren ontwerpen veel lessen zelf, wat veel kennis en tijd van hen vraagt. De meeste van de gesproken scholen kiezen er daarom voor om een kartrekker of coördinerende groep aan te wijzen. Deze kan verschillende taken hebben, zoals de ontwikkeling van het curriculum of de voorbereiding van thema's en lessen. Maar steeds is er aandacht voor de gezamenlijkheid in het proces, waarbij het hele team betrokken wordt bij beslissingen over het curriculum.

Geïntegreerd taalonderwijs in de praktijk

Bij de integratie van taal in de kennis- en kunstvakken neemt begrijpend lezen een centrale rol in. Scholen zetten dit in als middel om betekenis en begrip te creëren bij leerlingen over de inhoud van het thema. Hiervoor benoemen de gesproken scholen vrijwel allemaal het belang van rijke taal en een specifieke leesmethodiek. Er is verschil in de mate waarin deze scholen ook andere taaldomeinen geïntegreerd aanbieden in de thema's. Op verschillende van deze scholen worden ook woordenschat, mondelinge en schriftelijke taalvaardigheid geïntegreerd en slechts in een enkel geval spelling. Wel zien we dat de reikwijdte van een thema bepalend is voor de mate van integratie. Hoe 'rijker en betekenisvoller' het thema is, des te meer (taal)domeinen hierin worden geïntegreerd.

Verder zien we dat deze scholen werken vanuit taaldoelen en -leerlijnen in de thema's. Deze kunnen afkomstig zijn uit een samenhangende lesmethodiek, een specifieke taalmethodiek of een combinatie van beide. Ook de leerlijnen van de SLO worden betrokken.

Tot slot horen we van deze scholen dat één van de belangrijkste zaken in de uitvoering van dit proces van het samenhangend curriculum is dat leraren goed kunnen samenwerken. Er is sprake van co-constructie van het curriculum, wat betekent dat thema's met elkaar worden ingericht en dat er sprake is van wederzijdse afhankelijkheid binnen het team.

De kwaliteitscyclus op scholen met geïntegreerd taalonderwijs

De inrichting van een samenhangend curriculum vraagt iets van de kwaliteitszorg, maar levert ook zeker wat op. Zo horen we dat een professionele cultuur noodzakelijk is voor het slagen van dit curriculum. We horen dat in deze scholen een collectief verantwoordelijkheidsgevoel aanwezig is. De leraren zijn creatief en in staat om zelf lessen te ontwerpen. De schoolleiding speelt een belangrijke rol door ervoor te zorgen dat leraren hiervoor genoeg tijd en de juiste scholing krijgen. Op veel van de gesproken scholen zien we deze facilitering vooral terug in de vorm van studiedagen die speciaal gericht zijn op het voorbereiden van een thema. Ook startende en nieuwe leraren krijgen voldoende mogelijkheid om zich te verdiepen in het samenhangende onderwijs. Deze scholen geven aan dat het een proces is van vallen en opstaan, waardoor nog niet overal de PDCA-cyclus is geformaliseerd op het gebied van evaluatie en borging. Dit komt mede omdat een deel van de scholen die we spraken nog maar kort (2 á 3 jaar) bezig zijn met deze manier van onderwijs geven.

De opbrengsten van een samenhangend curriculum zijn voor deze scholen verschillend, maar we horen vooral dat leerlingen veel kennis vergaren, een beter begrip hebben van teksten en een hoge mate van betrokkenheid en motivatie hebben. Ook horen we dat leraren heel enthousiast zijn over het lesgeven, mede doordat leerlingen dat ook zijn, maar ook omdat elke leraar eigenaar en ontwerper is van zijn eigen lessen. In een enkel geval horen we van de scholen die we spraken dat er ook betere resultaten op bepaalde taaldomeinen zijn, maar deze scholen zien dit vooral als 'bijvangst'.

Aanbevelingen

1. Neem de tijd en durf te experimenteren
2. Werk samen en creëer collectieve verantwoordelijkheid
3. Betrek leerlingen actief
4. Werk vanuit een gezamenlijke, gedragen visie met concrete, ambitieuze doelen
5. Formaliseer, monitor, evalueer en borg afspraken (en verbeter continu)

Inhoud

Voorwoord	2
Samenvatting	3
1 Inleiding	6
2 Theoretisch kader	7
2.1 Streven naar samenhang	7
2.2 Belemmeringen van samenhang	8
2.3 De basisvaardigheid taal binnen het samenhangend curriculum	8
3 Methode	9
3.1 Interviews met scholen	9
3.2 Steekproef	9
3.3 Data-analyse	9
4 Resultaten	10
4.1 De transitie naar een samenhangend en breed curriculum	10
4.1.1 Een visie op taal en kennis als ankerpunt	10
4.1.2 De inrichting van het curriculum is maatwerk	11
4.1.3 Experimenteren met het curriculum	12
4.2 Geïntegreerd taalonderwijs in de praktijk	14
4.2.1 Betekenisvol begrijpend lezen	14
4.2.2 Leraren co-construeren het curriculum	16
4.2.3 Thema als basis, taalmethode als aanvulling	17
4.3 De kwaliteitscyclus op scholen met geïntegreerd taalonderwijs	18
4.3.1 Professionele ruimte	18
4.3.2 Faciliteren van scholing en ontwikkeling van het team	19
4.3.3 Uitdaging om taalresultaten te monitoren en evalueren	21
5 Conclusie	23
6 Aanbevelingen	25
7 Literatuurlijst	26

1 Inleiding

Het reken- en taalonderwijs in Nederland staat onder druk. Het onderzoek van Pisa laat zien dat de resultaten van Nederlandse leerlingen op het gebied van de taal- en rekenen de afgelopen 10 jaren zijn gedaald (IVHO, 2023a; IVHO, 2023b TIMMS, 2023). Een mogelijke oorzaak kan zijn dat deze leerlingen al tijdens hun basisonderwijsperiode achterstand hebben opgelopen. Door de aandacht voor de dalende resultaten van de politiek en de maatschappij, voelen scholen in het primair onderwijs de druk om deze resultaten te verbeteren. In augustus 2023 is de standaard Basisvaardigheden toegevoegd aan het onderzoekskader van de Inspectie van het Onderwijs. Daarnaast werkt Stichting Leerplan Ontwikkeling (SLO) sinds 2022 samen met het onderwijs aan het actualiseren van de kerndoelen. In deze herziene versie wijst het SLO op het belang van een samenhang tussen de verschillende doelen. De toegenomen aandacht voor basisvaardigheden leidt er mogelijk toe dat scholen minder aandacht kunnen besteden aan de kennis- en kunstvakken.

Hoewel veel scholen vakken afzonderlijk van elkaar aanbieden, zien we ook een ontwikkeling van lesmethodes die de samenhang tussen kennisvakken opzoeken. Soms zijn in deze methodes ook doelen van de taaldomeinen opgenomen. Er zijn steeds meer scholen die in meer of mindere mate bewust bezig zijn met het inrichten van een samenhangend en breed curriculum. Daarbij combineren zij het thematisch onderwijs met het aanbod van doelen op het gebied van taalonderwijs.

Om beter zicht te krijgen op de manier waarop scholen dit doen, hebben we onderzocht welke keuzes schoolleiders, intern begeleiders (ib'ers) en leraren maken bij het inrichten en uitvoeren van een samenhangend en breed curriculum. Hiermee verwijzen we naar een curriculum waarin samenhang is tussen en/of binnen vakgebieden en waar voldoende aandacht is voor zowel de basisvaardigheden als de kennis- en kunstvakken. In 2025 deden we als inspectie al onderzoek naar de manier waarop leraren in het primair onderwijs bewuste keuzes maken met betrekking tot het curriculum. We richten ons nu specifiek op de manier waarop scholen de basisvaardigheid taal integreren in het curriculum. De hoofdvraag van dit onderzoek luidt dan ook: *“Hoe organiseren scholen geïntegreerd taalonderwijs binnen een breed- en samenhangend curriculum?”*

De hoofdvraag is opgedeeld in de volgende deelvragen:

1. Hoe starten scholen met het aanbieden van een samenhangend en breed curriculum?
2. Hoe integreren scholen de basisvaardigheid taal binnen andere vakken in het curriculum?
3. Hoe richten scholen met samenhangend taalonderwijs hun kwaliteitszorgcyclus in?

Met dit onderzoek wilden we een dieper begrip krijgen van de manier waarop deze scholen invulling geven aan een samenhangend curriculum en wat zij hiervoor nodig hebben. Uit de literatuur weten we dat meer praktijkvoorbeelden van diverse vormen van samenhang op scholen een bijdrage kunnen leveren aan een passend samenhangend curriculum voor elke school (Folmer, 2016). Uit het literatuuronderzoek komt ook naar voren dat het effect van een samenhangend curriculum op het taalonderwijs niet eenduidig wordt bewezen, maar dat er zeker wel kansen zijn. In dit onderzoek hebben we daarom de focus gelegd op taalintegratie in de praktijk. Daarnaast wilden we weten welke kennis en vaardigheden onderwijsprofessionals nodig hebben om een samenhangend en breed curriculum in te richten, welke stappen ze hiervoor moeten zetten en wat het hen oplevert. Hiermee willen we scholen handvatten geven om er zelf mee aan de slag te gaan.

Leeswijzer

Dit rapport wordt samen gepubliceerd met een technisch rapport, dat meer informatie bevat over de verantwoording van de onderzoeksopzet en de uitgevoerde dataverzameling en -analyse. Het technisch rapport en het eerdere onderzoek naar curriculumbewustzijn in het primair onderwijs zijn te vinden op de website van de Inspectie van het Onderwijs.

2 Theoretisch kader

In dit hoofdstuk plaatsen we een samenhangend en breed curriculum in een theoretisch perspectief. We bespreken het verband tussen samenhang en verschraling (2.1), de mogelijke belemmeringen van samenhang (2.2) en de rol van taal in een samenhangend curriculum (2.3).

2.1 Streven naar samenhang

In het laatste regeerakkoord is het masterplan basisvaardigheden opgenomen. Tegelijkertijd zijn er diverse prikkels – ook vanuit het toezicht - die een toenemende aandacht vragen voor de basisvaardigheden. Scholen hebben mede hierdoor te maken met een steeds grotere focus op de basisvaardigheden. Een risico van deze focus is verschraling van het onderwijs (SLO, 2020). Dit wil zeggen dat scholen binnen het totale curriculum, dus het aanbod van alle vakken, steeds meer aandacht besteden aan de basisvaardigheden ten koste van andere vakken. Het curriculum versmalt daardoor, wat strijdig is met de uitgangspunten en doelen van de Wet op het primair onderwijs (SLO, 2020). Met een breed curriculum verwijzen we in dit onderzoek naar een curriculum waarin voldoende aandacht is voor zowel de basisvaardigheden als de kennis- en kunstvakken.

Een mogelijke oplossing voor de verschraling van het curriculum is om te streven naar samenhang tussen vakken. De Wet op het primair onderwijs (artikel, 9, eerste, negende en elfde lid, WPO) stelt al dat scholen waar mogelijk het onderwijs in samenhang aanbieden. Dit houdt in dat alle vakken, waaronder de basisvaardigheden, zo veel mogelijk met elkaar in verband staan (Folmer, 2016). Daarnaast spreken verschillende organisaties, maar ook het onderwijsveld zelf de wens uit om een samenhangend curriculum te ontwikkelen. Zo wijst de SLO in de herziene kerndoelen op het belang van zo veel mogelijk samenhang tussen de doelen (SLO, 2020).

Met een samenhangend curriculum verwijzen we in dit onderzoek naar *horizontale* samenhang, wat samenhang binnen of tussen vakgebieden betekent (Folmer, 2016). Dit staat tegenover *verticale* samenhang, wat duidt op samenhang tussen de leerjaren (Folmer, 2016). Horizontale samenhang kent verschillende uitingsvormen, van gedeeltelijke tot volledige integratie van vakken (Gresnigt, 2020). Bij volledige integratie worden de verschillende vakken in totale samenhang aangeboden. Een voorbeeld hiervan is het thematisch onderwijs. Scholen kunnen er ook voor kiezen om aan slechts één vak of een deel van een vak tijdens andere vakken aandacht te besteden. We zien hierbij onder meer dat scholen tijdens wereldoriëntatie ook aandacht besteden aan begrijpend lezen (Koek & Hagedaars, 2023).

Samenhang in het curriculum kan een breed lesaanbod op verschillende manieren versterken. Zo kan de lestijd die besteed wordt aan basisvaardigheden op een efficiënte manier worden gecombineerd met de rest van de vakken, bijvoorbeeld omdat het onnodige herhaling van lesstof voorkomt (Curriculumcommissie, 2022; Folmer 2016; Koek & Hagedaars, 2023; Prenger & Pleumeekers, 2023). Daarnaast kan samenhang de parallellen tussen vakken versterken, wat bijdraagt aan betekenisvolle lesstof (Curriculum.nu, 2019; Roozen et al., 2011). Zo leren leerlingen dat een onderwerp vanuit verschillende perspectieven kan worden belicht (Koek & Hagedaars, 2023). Samenhang in het curriculum kan dus de basisvaardigheden versterken, zonder daarbij af te doen aan de kwaliteit van de kennis- en/of kunstvakken. Het kan daarmee een effectief instrument zijn om de mogelijke verschraling van het onderwijs tegen te gaan.

2.2 Belemmeringen van samenhang

Het ontwikkelen van een samenhangend curriculum vraagt echter veel van scholen. Leraren en schoolleiders hebben hiervoor namelijk verschillende competenties nodig (Koek & Hagedaars, 2023). Van leraren vraagt het niet alleen veel kennis over vakintegratie en leerlijnen, maar ook vakexpertise en curriculumdeskundigheid (Koek & Hagedaars, 2023). Daarnaast is het belangrijk dat leraren betrokkenheid tonen, lef hebben om buiten de gebaande paden te treden (Koek & Hagedaars, 2023) en kunnen samenwerken om schoolbreed tot een samenhangend curriculum te komen (Koek & Hagedaars, 2023; Nieveen & van den Akker, 2023).

Van de schoolleiding vraag het om te zorgen voor een kwaliteitszorgcyclus met een duidelijke visie en een consistent beleid op een samenhangend curriculum, dat voor een langere periode wordt beschreven (Leraar 24, 2019; Curriculumcommissie, 2022; Wilschut & Pijls, 2018). Daarnaast vraagt de voorbereiding en uitvoering van een samenhangend curriculum om gedeeld leiderschap. Het kan immers niet zo zijn dat ál het werk terecht komt bij één persoon, zoals de directeur of taalcoördinator (Roozen et al., 2011).

Kortom, een samenhangend curriculum kan een oplossing zijn om verschraving van het onderwijs tegen te gaan, maar brengt ook uitdagingen met zich mee. Zo zijn er veel manieren waarop een samenhangend curriculum kan worden vormgegeven, die allemaal andere eisen stellen aan het schoolteam (Koek & Hagedaars, 2023). Het is niet zinvol dat elke school streeft naar zo veel mogelijk samenhang (Folmer, 2026; Koek & Hagedaars, 2023). Koek en Hagedaars (2023) stellen dat het vooral van belang is dat scholen weten welke werkwijze aansluit bij de competenties van hun leraren en de pedagogisch-didactische visie van de school. Volgens Folmer (2016) zouden meer schoolvoorbeelden van diverse vormen van samenhang scholen kunnen helpen een samenhangend curriculum in te richten dat past bij hun school. De verschillende voorbeelden uit dit onderzoek dragen hieraan bij.

2.3 De basisvaardigheid taal binnen het samenhangend curriculum

In de literatuur over een samenhangend curriculum wordt namelijk regelmatig gesproken over de positieve gevolgen van een geïntegreerd taalaanbod. Prenger en Van Silfhout (2022) stellen bijvoorbeeld dat een rijk taalaanbod met betekenisvolle taaltaken kansengelijkheid bevordert, omdat leerlingen door een sterke taalbasis hun taalvaardigheid optimaal kunnen ontwikkelen (Prenger & Van Silfhout, 2022). Daarnaast blijkt dat lezen, schrijven, spreken en luisteren tijdens de kennis- en kunstvakken allemaal bijdraagt aan het vergroten van de vakkennis. Het geeft tegelijkertijd de mogelijkheid om verschillende taalvaardigheden van leerlingen uit te breiden (Folmer, 2016; Ford-Connors & Paratore 2015; Koek & Hagedaars, 2023; SLO, 2020; Van der Pluijm, 2023). Ten slotte is het makkelijker om taal geïntegreerd aan te bieden, doordat thematisch onderwijs ruimte biedt om talige activiteiten in te zetten (Pluijm, vd, 2023). In dit onderzoek hebben we daarom de nadruk gelegd op de samenhang tussen de basisvaardigheid taal en de andere vakken binnen het curriculum.

3 Methode

Voor het uitvoeren van dit onderzoek, hebben we gekozen voor een kwalitatieve onderzoeksmethode. In dit hoofdstuk staat een beknopte onderbouwing van de keuzes die we hierbij hebben gemaakt. We bespreken waarom we hebben gekozen voor interviews als onderzoeksmethode (2.1), wat de kenmerken zijn van de steekproef (2.2) en hoe we de interviewdata hebben geanalyseerd (2.3).

3.1 Interviews met scholen

In dit onderzoek wilden we een diepgaand begrip krijgen van de praktijkervaringen van scholen met een samenhangend en breed curriculum. De gekozen kwalitatieve methode past goed bij dit onderzoeksdoel, omdat in kwalitatief onderzoek de nadruk ligt op het begrijpen van ervaringen. In dit geval gaat het om de ervaringen van schoolleiders, intern begeleiders en leraren met het organiseren van geïntegreerd taalonderwijs.

We hebben 16 groepsinterviews afgenomen op 8 verschillende scholen. Op elke school hebben we 2 interviews afgenomen: één met de schoolleider en de ib'er(s) en één met een groepje leraren. Op één school was alleen een enkele leraar aanwezig. We hebben in totaal gesproken met 8 schoolleiders, één adjunct-directeur, 27 leraren, 9 ib'ers, één stagiair en één coördinator vernieuwingsbeleid.

Het voeren van 2 groepsinterviews zorgde ervoor dat we een gevarieerd beeld kregen van de school. Tijdens het gesprek met de schoolleiding spraken we vooral over hun overwegingen als het gaat om het beleid rondom een samenhangend curriculum. Met leraren bespraken we met name de manier waarop vakintegratie in de praktijk is georganiseerd en welke keuzes zij daarbij maken. De interviews waren semigestructureerd, wat inhoudt dat een deel van de gespreksonderwerpen vooraf vaststaat, maar dat er tijdens het interview ruimte is om daarvan af te wijken.

3.2 Steekproef

De 8 scholen die meededen aan dit onderzoek hebben wij geselecteerd via ons netwerk van collega's die werken bij de inspectie. Deze scholen hebben allemaal praktijkervaring met geïntegreerd taalonderwijs. De scholen uit de steekproef kennen een grote variatie als het gaat om schoolconcept en/of relevante methodiek en schoolgrootte. We hebben 6 scholen bezocht in een stad (waarvan drie in de randstad) en 2 scholen in een dorp. Om de privacy van de deelnemers te beschermen, verwijzen we in de resultatensectie van dit rapport naar de scholen als 'school 1', 'school 2' etc.

3.3 Data-analyse

We hebben de interviews opgenomen en laten transcriberen door de externe transcribeerdienst Amberscript. Een deel van het onderzoeksteam heeft de transcripten geanalyseerd met behulp van het data-analyseprogramma NVivo. De analyse startte met open coderen, waarbij we betekenisvolle fragmenten uit de transcripten hebben gelabeld met een code. Vervolgens hebben we deze codes geherstructureerd tot overkoepelende thema's. Deze thema's vormen de paragrafen van het volgende hoofdstuk.

4 Resultaten

In dit hoofdstuk bespreken we de resultaten van het onderzoek.

De 3 paragrafen komen overeen met de onderwerpen uit de 3 deelvragen. We bespreken de wijze waarop een samenhangend en breed curriculum tot stand komt (4.1), hoe scholen hierin taaldomeinen integreren (4.2) en wat dit vraagt van de kwaliteitszorg (4.3). Als we in de hoofdstuk spreken over de scholen, dan refereren we naar de acht scholen die wij gesproken hebben.

4.1 De transitie naar een samenhangend en breed curriculum

Een aantal scholen die we spraken, bevond zich in een transitiefase waarin het curriculum aan grote verandering onderhevig is. Andere scholen waren deze fase al in het verleden doorgedaan. De transitiefase kenmerkt zich vooral door (het ontwikkelen van) een schoolvisie waarin taal en kennis met elkaar verbonden worden (4.1.1), een maatwerkproces waarin de school zoekt naar een curriculum dat aansluit bij die visie en bij de school (4.1.2) en kritisch experimenteren met het curriculum (4.1.3).

4.1.1 Een visie op taal en kennis als ankerpunt

Visie als houvast

Uit de interviews met de scholen maken we op dat scholen een visie hebben op de wijze waarop ze de taalontwikkeling van leerlingen willen verbinden aan het vergroten van kennis over de wereld. Scholen vertellen ons dat hun visie helpt tijdens het proces van ontwikkelen, uitvoeren en borgen. De visie geeft richting aan de keuzes die je maakt als school en de besluiten die je neemt. Zo vertelt de schoolleider van school 2:

“Ik vind zelf de visie en missie iets belangrijks. [...] Dat geeft koers aan alles wat je doet en alle beslissingen die je neemt. Ook dat ging natuurlijk, dat we dat zouden gaan herzien. Dat vond ik belangrijk. Je moet iets hebben waar jij je beslissingen aan kan ijken of meten.” (school 2, schoolleiding)

Veel scholen geven aan dat zij een transitie hebben doorgemaakt naar een steeds meer geïntegreerd curriculum, waarbij zij soms hun visie kritisch onder de loep hebben genomen. Het verbinden van taal en kennis was daarbij voor alle scholen een belangrijk uitgangspunt. In de praktijk houdt dit in dat zij (delen) van taalmethodes loslaten en deze methodes steeds meer integreren met de kennisvakken. Op sommige scholen is een geïntegreerd curriculum al langere tijd een vanzelfsprekendheid, bijvoorbeeld vanwege hun onderwijsconcept. De schoolleiding op een Jenaplanschool geeft bijvoorbeeld aan:

“Wij denken niet in vakken. [...] Wereldoriëntatie is het hart van het onderwijs, dus wij hoeven daar niet over te spreken met elkaar.” (school 1, schoolleiding)

Scholen vinden het belangrijk dat leerlingen de opgedane kennis goed kunnen toepassen. Het leggen van verbanden tussen taal en kennis helpt hen hierbij. Een leraar op school 2 geeft een voorbeeld over het geven van betekenis aan spelling:

“Als de kinderen maar wel begrijpen waarom ze het doen. Dat het in die zin betekenis voor ze heeft. Dat je spelling leert, omdat het een doel heeft. [...] Spelling blijft expliciet, maar je kunt het wel verbinden, dat het ook ergens toe dient.” (school 2, leraren)

Binnen hun visie op taal en kennis geven veel scholen aan dat samenhang in het curriculum de mogelijkheid geeft om gelijke kansen tussen leerlingen te bevorderen. Dit komt volgens scholen ten eerste doordat kinderen een brede kennisbasis krijgen en kennis goed leren toepassen. Dit helpt hen bijvoorbeeld in de voorbereiding op de middelbare school. Ten tweede komt dit doordat het verbinden van taal en kennis het taalbegrip van kinderen verbetert. De schoolleiding van school 8 vertelt:

“We hebben hier kinderen uit andere landen. Soms expats, soms een vluchteling. Zij hebben ook al kennis van de wereld en mogen hun eigen taal daarin gebruiken. Dat is niet afhankelijk van thematisch werken, maar past erg bij onze visie. De kinderen uit Oekraïne hadden ook kennis over het menselijk lichaam. Zij konden alleen de dikke darm noemen, maar verder nog niets in het Nederlands.” (school 8, schoolleiding)

Thema's verbinden het curriculum

Op veel scholen heeft een verschuiving plaatsgevonden in het curriculum waarbij zij (delen) van taalmethodes loslieten en het curriculum steeds meer thematisch inrichtten. Hiermee verwijzen scholen naar het integreren van verschillende taaldomeinen en kennisvakken in een rijk thema, ook wel units of kernconcepten genoemd. Door thematisch te werken, kunnen scholen hun visie realiseren om taal en kennis met elkaar te verbinden. Voorbeelden van thema's waar scholen mee hebben gewerkt zijn middeleeuwen, communicatie en media, wereldoorlog en holocaust, beestenboel en luchthavens. Soms volgen scholen de thema's die worden gebruikt in een geïntegreerde lesmethode, soms bedenken zij thema's zelf of het een combinatie van beide. Een leraar op school 5 vertelt hoe thema's verweven zijn door het hele curriculum:

“Je bent de hele dag met het thema bezig. Je bouwt alles om dat thema heen. De prentenboeken die je voorleest, de rekenactiviteiten die je doet, de hoeken waar je in speelt. Alles verpak je in dat thema waar je mee bezig bent.” (school 5, leraren)

Het werken in thema's heeft volgens de scholen een aantal voordelen. Zo geeft het leraren de mogelijkheid om doelen van verschillende vakgebieden met elkaar te combineren. Leraren geven daarnaast aan dat de inhoud van het thematische onderwijs beter aansluit bij de belevingswereld van hun leerlingen en dat het de leerlingen de mogelijkheid geeft om problemen te leren oplossen. Doordat leerlingen langer werken aan eenzelfde thema en hierbij de diepte in kunnen gaan, zorgt dit er ook voor dat zij de leerstof beter onthouden. Een leraar verwoordt dit als volgt:

“Je hebt ze nieuwe stof geleerd die ze onthouden. Niet alleen na de les, maar ook een paar weken later nog. Voor mij was het hoogtepunt dit jaar dat ze na hun thema een podcast hebben gemaakt in groepjes. Dat je het steeds meer in andere vakken behalve taal en zaakvakken kan laten terugkomen. Dat je aan één thema aan het werken bent in je klas.” (school 7, leraren)

Verder zien leraren dat ze door thematisch te werken leerlingen meer van en met elkaar kunnen laten leren. Dit kan zowel binnen de jaargroep als groepsdoorbroken. Een leraar zegt hierover:

“Je ziet dat iedereen zo kan meekomen in je groep. Ook in een 4/5/6 groep. Het effect als je het samen doet, is dat ze van en met elkaar leren. Dat is zo belangrijk. Een groep 4 kan het misschien nog niet goed opschrijven of terugzoeken. Door erover te praten, komen zij wel tot het begrip van de tekst. Dat draagt bij aan de rest van het taalstuk.” (school 8, leraren)

4.1.2 De inrichting van het curriculum is maatwerk

Een uniek en passend curriculum

Uit de interviews blijkt dat scholen het aanbod zo goed mogelijk willen laten aansluiten op de onderwijsbehoeften, interesse en kennis van leerlingen en dat dit vraagt om maatwerk. Diverse factoren spelen een rol bij de inrichting van een samenhangend curriculum, zoals de omvang van de school, de beschikbare middelen en de leerlingenpopulatie. School 5 heeft bijvoorbeeld een grote groep leerlingen met een NT2-achtergrond, en krijgt daarom extern advies om hen hierin zo goed mogelijk te begeleiden:

“Het Team Ambulante Begeleiding [...] komt één keer in de week en geeft co-teaching over hoe je woordenschatlessen of begrijpend luisteren meer kracht kan geven, zodat kinderen beter worden begeleid bij het leren van de Nederlandse taal.” (school 5, schoolleiding)

Bij het plannen van de thema's bepalen leraren welke doelen aan bod komen. Elke school kiest hierin z'n eigen weg. Scholen maken zowel gebruik van de doelen uit een geïntegreerde lesmethode als van de leerlijnen van de SLO. De doelen of leerlijnen worden vervolgens geïntegreerd in de lessen binnen het thematische kader. Een schoolleider zegt hierover het volgende:

“Taal hebben we daar [in de thema's] zoveel mogelijk in geïntegreerd. Begrijpend lezen volledig en met spelling maken we daar een uitzondering op. [...] Dat stukje spelling hebben we eruit gelicht en daar gebruiken we nu de methode Staal voor. Taal in thema is met de rest van de taaldoelen volledig geïntegreerd geraakt.”
(school 8, schoolleiding)

Er is verschil in de mate waarin scholen gebruikmaken van lesmethodes voor taal. Sommige scholen maken hier totaal geen gebruik van, andere scholen gebruiken deze intensief of af en toe. Wel wordt uit de antwoorden duidelijk dat scholen die gebruikmaken van taalmethodes daar flexibel mee omgaan. Een methode is dan helpend bij het bepalen van de doelen of een aanvulling op het aanbod. De schoolleiding van school 5 vertelt:

“Daar maken we keuzes in, maar we vinden onszelf niet dusdanig vaardig of onderlegd om die hele taalmethode aan de kant te schuiven.” (school 5, schoolleiding)

Interne coördinator

Omdat het inrichten van een samenhangend curriculum veel maatwerk van een school vraagt, horen we in de meeste gesprekken terug dat de scholen werken met een of meerdere personen die het voortouw nemen. Het gaat daarbij zowel om de invoering van het concept als om de voorbereiding van thema's en lessen. De schoolleider van school 6 vertelt:

“Momenteel is dat mijn rol. In feite heb je overal een vinger in de pap, en kijk je overal mee. Je bent, zoals [naam vorige schoolleider] dat altijd noemde, het irritante neefje op een verjaardag. Je bent de hele tijd 'waarom' aan het vragen. Ik zie dit staan, leg het eens uit.” (school 6, schoolleiding)

Deze rol van interne coördinator kan ook liggen bij een andere collega, zoals een intern begeleider. Op school 5 heeft deze extra tijd gekregen om zich inhoudelijk te verdiepen en meer scholing te volgen. Een leraar van school 8 vertelt over een interne werkgroep die een coördinerende rol op zich neemt:

“Naast het hele team, hebben we ook nog een werkgroep kernconcepten. Zij komen voor de studiedag bij elkaar om alvast na te denken over een rode draad, van de start tot de bovenbouw. Er komt elke keer een punt op de agenda.” (school 8, leraren)

Hoewel op veel scholen één of enkele collega's de rol van kartrekker vervullen, hechten scholen veel waarde aan de gezamenlijkheid van het proces. Een leraar van school 2 vertelt hoe de keuze voor een samenhangend curriculum echt een gezamenlijke beslissing is geweest:

“Ik heb het gevoel dat we met zijn allen op zoek zijn gegaan. We hebben overlegd: is dit wat we willen? Durven we eraan te beginnen? Het is echt in gezamenlijkheid besloten. Ik denk niet dat het was gelukt, als het van bovenaf was gedaan. Het is een grote verandering en het vereist veel extra inzet van leerkrachten. Als je daar niet 100% achter staat, dan overleef je het niet.” (school 2, leerkrachten)

4.1.3 Experimenteren met het curriculum

Kritische zoektocht naar een passend curriculum

De transitiefase naar een samenhangend curriculum dat past bij de school was voor veel scholen een kritische zoektocht. Sommige scholen overwogen bijvoorbeeld verschillende schoolconcepten of geïntegreerde lesmethoden vóórdat ze 'de juiste' hadden gevonden. Zo geeft de schoolleiding van een school aan dat zij nog steeds nadenken over het fundament van het samenhangend curriculum:

“Het is een doorgaande ontwikkeling, wat nog meer past bij deze school, maar ook duurzamer is. Dan komt het NKC (Nederlands Kennis Curriculum) op je pad. Ook daar zeggen we niet alleen van dat dit het is. We kijken bijvoorbeeld naar het leerprofiel van het IB [onderwijsprogramma]. Wat betekent het voor jouw handelen als

je tot leren bent gekomen? Dat missen we bij het NKC, dus dat zijn dingen die we daarin willen verweven. Het is een doorgaand proces. Dat is wat het zo mooi maakt. Daarin moet je kritisch blijven en kijken wat wel en wat niet werkt voor ons of de kinderen.” (school 2, schoolleiding)

Ook binnen zo'n concept of methode zijn scholen aan het experimenteren met het curriculum. Twee scholen maken gebruik van een geïntegreerde lesmethode, die volop in ontwikkeling is. Een leraar die werkzaam is op één van die scholen is enthousiast over de experimentele fase waarin de school zich op dit moment bevindt en waarin het team nauw samenwerkt met het landelijke ontwikkelteam. Deze leraar geeft aan:

“Wij waren ook kritisch. Wij waren één van de eerste scholen die deelnamen, dus we konden veel feedback geven aan de auteurs. Dat was prettig. [...] Het gaf het gevoel dat het leuk was in een soort testcase te zitten.” (school 6, leraren)

Veel scholen waren aan het experimenteren met het integreren van taaldomeinen in het curriculum. Begrijpend lezen was vaak de eerste stap naar meer geïntegreerd taalonderwijs. Zo startte een school met het integreren van een specifieke leesmethodiek lessen in de al bestaande thema's. De schoolleiding omschrijft dit proces als volgt:

“We merkten dat de kinderen IPC heel erg leuk vonden en dingen wilden leren vanuit die thema's. Daar waren ze heel enthousiast over. Toen zeiden we dat close reading misschien iets is om daarbij op te pakken en te integreren. [...] We hebben een populatie waarbij we dachten dat het moest kunnen. De basis en het technisch leesniveau was best goed. Van daaruit bedachten we een verdiepingsslag te gaan maken binnen IPC.” (school 5, schoolleiding)

School 8 had spelling eerst helemaal geïntegreerd in de themalessen, maar besloot later om toch een taalmethode te gebruiken als aanvulling:

“Taal hebben we daar [in de thema's] zoveel mogelijk in geïntegreerd. Begrijpend lezen volledig en met spelling maken we daar een uitzondering op. Dat deden we voorheen ook in het thema, maar daarin merken we dat kinderen daar soms te weinig in aangeboden kregen. Dat stukje spelling hebben we eruit gelicht en daar gebruiken we nu de methode Staal voor.” (school 8, schoolleiding)

Fase van ongemak

Hoewel de transitiefase meestal een stapsgewijs proces was, ervoeren veel scholen een grote overgang waarbij zowel de leraren als de leerlingen moesten wennen. Een aantal leraren vond de werkdruk in die fase te hoog. School 3 wilde bijvoorbeeld een aantal thema's achter elkaar behandelen, maar dat bleek later te snel te gaan. De schoolleiding vertelt:

“Ik moet ook denken aan dat we in het begin meer thema's deden en toen bleek dat het te hard ging. We moesten het wat rustiger aan doen en hadden toen gekozen voor één nieuw thema, en het herzien en bijwerken van één thema wat al geweest is.” (school 3, schoolleiding)

Op school 5 ontstond er een hoge werkdruk, omdat er onvrede was over een bestaande lesmethode. In de overgangsfase moesten leraren dan nog steeds lessen geven uit een methode waar ze niet (meer) achter stonden. Een leraar vertelt dat er werkdruk ontstond, doordat het team nog niet goed wist hoe ze elementen uit de methodes konden integreren met de thema's.

“In het begin deed ik alles nog standaard. Alles moest de hele methode af en de IPC [geïntegreerd curriculum en onderwijsconcept] en dat was zweeten. Ik denk dat we gaandeweg hebben geleerd, dat je dingen goed moet kunnen samenvoegen.” (school 5, leraren)

Een leraar op een andere school vertelt dat de school gebruik maakte van kopietjes van een nieuwe geïntegreerde lesmethode alvorens de overstap te maken naar de dure lesboeken. Dat was 'stevige kost' voor de leerlingen, omdat de kopietjes niet uitdagend genoeg waren om mee te werken. De leerlingen op school 2 moesten wennen aan het 'onderzoekend leren'. Volgens een leraar waren zij eraan gewend dat de juf zei wat ze moesten doen.

“In het begin hadden we een vragenmuur. Dan moesten de kinderen vragen gaan bedenken. Wij dachten: dan doen we dat, maar het is voor kinderen heel moeilijk om goede vragen te bedenken. Je wordt je er pas van bewust op het moment dat je kinderen vragen laat stellen. Als ik zie hoe ze dat nu doen, dan zijn we daar enorm ingegroeid.” (school 2, leraren)

De zoektocht in het curriculum was voor de meeste scholen een proces van experimenteren, vallen en opstaan. Sommige scholen geven aan dat het belangrijk is om daarbij fouten te durven maken, maar ook te durven vaststellen dat een bepaalde aanpak niet goed genoeg is. In de overgangsfase weten scholen uiteindelijk steeds beter een verbinding te leggen tussen hun visie en/of schoolconcept, het curriculum, de behoeften van de leerlingen, de leerdoelen en de beperkte tijd van de leraar.

4.2 Geïntegreerd taalonderwijs in de praktijk

We hebben hierboven beschreven hoe scholen een samenhangend curriculum inrichten en welke keuzes ze hierbij maken. In deze paragraaf zullen we beschrijven hoe geïntegreerd taalonderwijs er in de praktijk van de scholen uit ziet. We bespreken hoe scholen betekenisvol begrijpend lezen integreren in het kenniscurriculum (4.2.1), het belang van samenwerken en co-constructie (4.2.2) en hoe het thema de basis vormt voor het taalaanbod (4.2.3).

4.2.1 Betekenisvol begrijpend lezen

Begrijpen lezen als middel in een samenhangend curriculum

Uit de gevoerde gesprekken kwam naar voren dat de integratie van begrijpend lezen in een thematisch curriculum belangrijk is voor het realiseren van betekenisvol, samenhangend onderwijs. In alle gevallen gaven scholen aan dat begrijpend lezen helpt om de kennislessen betekenisvoller te maken om zo de leerlingen een beter begrip van de wereld om hen heen te geven. In de meeste door de scholen gebruikte methodieken zit begrijpend lezen al verwerkt in het thematische aanbod. In een aantal gevallen was onvrede over het methode-aanbod begrijpend lezen zelfs de aanleiding om over te stappen op een meer samenhangend curriculum, zoals op deze school:

“We hadden allemaal methodes voor begrijpend lezen, een taalmethode, woordenschat. Wij merkten dat het niet aansloeg bij de kinderen. Je bent met woordenschat bezig en dan bied je aan wat er op dat moment in het taalboek voorkomt. Dat heeft niets te maken met waar hun interesse ligt, op dat moment. Het begrijpend lezen was precies hetzelfde. We hadden een begrijpend lezen methode. Je deed een lesje en weer een lesje, maar de teksten sloten totaal niet aan bij de belevingswereld van de kinderen. We dachten als team: dit is niet wat we willen.” (school 2, leraren)

Door begrijpend lezen geïntegreerd aan te bieden, wordt begrijpend lezen meer een middel dan een doel. Scholen geven aan dat het zorgt voor samenhang tussen de verschillende vakgebieden, waardoor de leerlingen verbindingen leren leggen en teksten betekenis krijgen. Een leraar verwoordt dit als volgt:

“Wat het integreren zo mooi maakt, is dat je verbindingen maakt. Die verbindingen worden wat sterker en blijven beter hangen. Het sluit aan bij de belevingswereld. De verbindingen vind je in de teksten terug met woorden. Als je iets kan meten en daar wereldoriëntatie aan kan verbinden, dan krijgt het betekenis. Het sluit aan bij de kinderen en het blijft beter hangen. Dan kan je daar weer op verder.” (school 2, leraren)

Rijke teksten als basis voor kennis

Vrijwel alle scholen die we gesproken hebben, maken gebruik van rijke teksten passend bij het thema, gecombineerd met een specifieke leesmethodiek. Hiermee zijn ze in staat het begrijpend lezen te verbinden aan het thematisch werken. Dit vraagt van de leraren vaak wel een actieve rol in het selecteren van teksten en het ontwerpen van lessen. Deze leraar vertelt dat er dus veel regie is bij de leraren:

“Het is een analyse die je naast de tekst kan leggen. Dat hebben we in het begin heel veel gebruikt. We merken dat we het steeds meer los kunnen laten. Je gaat letten op welke woorden er worden gebruikt in een tekst. Zijn de zinnen eenvoudig of zijn ze samengesteld? Worden er veel spreekwoorden of andere beeldtaal gebruikt? Al dat soort talige kenmerken leg je langs de lat. Dan ga je kijken op welk aspect een tekst moeilijk is. Als je tot de conclusie komt: er is niets ingewikkeld, dan kiezen we deze tekst misschien niet voor close reading. Misschien wel met een ander doel, maar niet om drie sessies te doen. Komt er wel iets uit wat lastig is, dan weet je gelijk waar sessie twee en drie over kunnen gaan. Met de moeilijkheid in het achterhoofd, ga je de doelen opstellen bij een tekst.” (school 3, leraren)

De scholen maken deze keuze in de overtuiging dat betekenisvol begrijpend lezen in combinatie met rijke taal en een specifieke leesmethodiek de motivatie en enthousiasme bij leerlingen én leraren verhoogt en leerlingen plezier in lezen krijgen. Een enkele school geeft aan dat zij sinds de invoering van een samenhangend curriculum ook de resultaten op taalgebied beter zijn. Maar vooral vertellen de scholen enthousiast dat ze merken dat leerlingen meer kennis hebben. Deze schoolleiders vertellen:

“Het thema is met ouders afgesloten. Het was fantastisch. Dan zie je een smurf van 4 het verschil tussen een aquaduct en een viaduct aan zijn moeder uitleggen. Terwijl je die moeder ziet denken. Dat is heel gaaf.” (school 7, schoolleiding)

“Ik vind het belangrijk om te zeggen dat een kind zich breed ontwikkelt en andere kennis tot zich neemt (...). Ik geloof er heel erg in dat het veel beter beklijft door samenhangend en vraaggericht te werken vanuit wat de kinderen willen leren. Zo zet je ze in een aan-stand. Je maakt ze nieuwsgierig. Dat vind ik mooi om te zien.” (school 5, schoolleiding)

Aansluiten op het kennisniveau van de leerlingen

De meeste scholen geven aan dat ze in de thema's aansluiten bij de onderwijsbehoeften, interesses en (voor)kennis van leerlingen. Hierdoor kunnen ze thema's zo inrichten dat zowel de inhoud van het thema als de taaldomeinen, zoals begrijpend lezen, betekenisvol worden voor leerlingen. Daarom is er op de scholen veel ruimte voor de inbreng van de leerlingen. De inhoud van de les wordt vaak bepaald door de voorkennis die leerlingen hebben of inbreng tijdens het thema. De mate van flexibiliteit varieert per school en per methodiek, maar de aansluiting bij de kennis en vaardigheden van de leerlingen staat centraal bij alle scholen:

“We zorgen daarbij dat er voldoende ruimte is voor inbreng van de kinderen. Niet alles staat vast. Halverwege een thema hebben we altijd een overleg om te kijken: gaan we het bijstellen? Loopt ons thema? Hebben we al onze doelen bereikt? Wat moeten we nog doen? Wat is al gelukt?” (school 1, leraren)

“Je ziet dat de leerkracht op voorhand bepaalt aan welke doelen ze gaan werken. Daar zijn soms ook aannames over. Dat zijn specifieke en brede doelen. Je doet het samen met de kinderen. Het is een denkbeeldige wip, waarin de leerkracht weet wat ze gaan doen. De stem van de kinderen is daarin echter ook erg belangrijk.” (school 4, schoolleiding)

Scholen geven aan dat maatwerk op taalgebied voor leerlingen die meer moeite hebben met taal hebben of hierop juist vooruitlopen makkelijker is in een samenhangend curriculum dan bij werken met een methode. Leraren kunnen gericht inspelen op de specifieke behoeften van zowel zorgleerlingen als leerlingen met een voorsprong, door in te spelen op de kennis van de leerlingen. Op basis hiervan maken ze keuzes in het aanbod. Een leraar vertelt:

“Wat jij net zei: elk kind is bezig en actief op zijn manier, op zijn niveau. Dat geeft natuurlijk nog meer energie. Je wilt samen leren. Je wilt de kinderen niet zeggen: dit ga je leren. Je gaat met elkaar iets creëren en leren. Natuurlijk binnen bepaalde kaders, zodat de doelen bereikt worden.” (school 2, leraren)

De meeste scholen die we spraken werken relatief kort met een samenhangend curriculum. Tijdens het thema spelen leraren in op de kennis van de leerlingen en na afloop van een thema worden er vaak nog aanpassingen gedaan naar aanleiding van evaluatie. Hierdoor blijft het maatwerk, ook als hetzelfde thema een of meerdere jaren later opnieuw wordt aangeboden.

“Het kan ook gerust zo zijn dat datzelfde thema met diezelfde doelen 3 jaar later weer terugkomt. Die doelen staan vast, maar het kan best dat jij 3 jaar later een andere richting opgaat, want er leeft of speelt iets anders.” (school 1, leraren)

4.2.2 Leraren co-construeren het curriculum

Gezamenlijke lesvoorbereiding

Wanneer de scholen spreken over ‘samenwerking’, refereren ze vaak aan de gezamenlijke lesvoorbereiding in brede zin. Het thematisch werken lijkt inherent verbonden te zijn met een teambrede voorbereiding van thema’s. Studiedagen worden daarbij op 2 manieren ingezet: om kennis te vergroten over het thema-onderwerp én om samen lessen voor te bereiden. Een leraar vertelt:

“Je bent met elkaar aan het ontwerpen. Omdat je in units werkt, ontwerp je veel samen en voor elkaar. Het is dan handig als iedereen dezelfde kennis heeft. We hebben voor elk kernconcept een studiedag gezamenlijk, zodat iedereen eerst nieuwe informatie en nieuwe kennis krijgt en daarna verder kan gaan in de unit. We hebben per thema bijna 2 hele middagen om de komende 10 weken voor te bereiden met elkaar.” (school 8, leraren)

Diezelfde leraar geeft aan dat intensiever samenwerken uiteindelijk minder tijd kost:

“Je krijgt het niet voor elkaar om in je eentje 10 weken voor te bereiden. Alleen al elke dag een leerdoel voor begrijpend lezen en spelling red ik niet. Dan werk ik echt tot 22.00 uur.” (school 8, leraren)

Het samen voorbereiden varieert van globaal op het niveau van thema’s tot gedetailleerd op het niveau van een individuele les. Vaak wordt op de studiedag een start gemaakt, waarna leraren zelf - al dan niet in subgroepen - de lessen verder uitwerken. Een school stelt bij het voorbereiden van woordenschat bijvoorbeeld samen een lijst op per unit. Daarna bereiden de leraren de woordenschatlessen in duo’s voor.

De gezamenlijke lesvoorbereiding kan meer gestandaardiseerd of juist meer flexibel van aard zijn. Een school hanteert bijvoorbeeld een consistente en grondige werkwijze, waarbij het de bedoeling is dat de leerteams een handleiding gebruiken met een vast stappenplan. Op een andere school heeft deze juist een flexibel en informeel karakter. Hoewel het voorbereiden van thema’s op dit moment geen vaste vorm heeft, heeft de school wel de ambitie om dit proces te formaliseren.

“Nu doen we heel veel in de pauzes wel over onze thema’s vertellen. En dan krijg je heel veel inderdaad feedback: oh maar denk daar even aan en heb je dat gezien? Ik weet nu bijvoorbeeld waar Renske mee bezig is. Als ik dan op een nieuwssite wat tegenkom, stuur ik dat linkje even door. Ik hoop dat we dat volgend jaar wat meer teambreed aanpakken, omdat het best wel wat tijd kost. Dan kan je elkaars expertise gebruiken. En ja, dan wordt het nog meer door de school gedragen.” (school 7, leraren)

Structurele samenwerking

Het samenwerken op de scholen is veel breder dan alleen de gezamenlijke lesvoorbereiding. Ook tijdens een themablok werken leraren regelmatig samen. Een leraar van een school vertelt dat de samenwerking helpt om een doorgaande leerlijn te creëren, iets waarmee sommige scholen na het loslaten van bepaalde lesmethodes worstelen.

“We zitten vaak samen. Ik weet bijvoorbeeld dat we nu de overgang naar groep 2 en 3 veel met elkaar hebben besproken. Waar loopt groep 3 nu tegenaan? Waarop moet er in groep 1 en 2 meer nadruk liggen? We zitten samen en maken een lijstje waaraan we kunnen werken. Het is heel laagdrempelig en er komt een hele mooie lijn van groep 1 tot en met groep 8.” (school 4, leraren)

Naast het samenwerken in teamverband of in subteams binnen de school, werken scholen ook samen in een netwerk van organisaties in het onderwijsveld. Voorbeelden hiervan zijn kennisinstituten, andere scholen met hetzelfde schoolconcept of dezelfde methodiek. De schoolleiding van een school vertelt hoe zij tijdens het evalueren van complexe vragen gebruikmaken van hun netwerk:

“Dan gaan we het evalueren. Heeft deze inzet opgebracht wat we voor ogen hadden? Wie moeten we daarvoor benaderen? Kennen we iemand binnen ons netwerk die ons verder kan helpen, of die we even kunnen bellen voor informatie? Dat is het voordeel van een netwerk. Je kunt met heel veel mensen op universiteiten bellen om even mee te sparren.” (school 7, schoolleiding)

Wederzijdse afhankelijkheid

Tijdens het ontwerpen van het curriculum maken leraren gebruik van elkaars expertise, waarbij ze de taken verdelen. Eén leraar wordt bijvoorbeeld verantwoordelijk gesteld voor het verzamelen van fysieke materialen, waar een collega zorgt voor bijpassende filmpjes of rijke teksten. Leraren werken vaak groepsdoorbroken, waar uiteindelijk het hele team van profiteert. Een schoolleider vertelt dat leraren daardoor afhankelijk van elkaar worden:

“Als je het over een professionele cultuur hebt. Je creëert mede-afhankelijkheid [verwijst naar wederzijdse afhankelijkheid]. Dat is een gezond mechanisme. Niet als jij alleen afhankelijk bent van die ander. De ander heeft er last van als jij verzaakt. Of jij hebt er last van als de ander niet levert. Dat voel je.” (school 8, schoolleiding)

Omdat leraren delen van hun ‘eigen’ les uit handen uit handen geven aan collega’s, hebben de scholen in het bijzonder baat bij een stabiel schoolteam. Dit kan echter verschillende onderliggende redenen hebben. Zo geven scholen aan dat ze bouwen op elkaars expertise, dat het fijn is als collega’s allemaal al dezelfde kennisbasis hebben bij de start van een thema en dat een taakverdeling een cultuur van onderling vertrouwen vereist. Een leraar geeft aan:

“In het begin denken ze [nieuwe medewerkers] van: dit hebben we niet gehad zeg maar, dit is wel eventjes helemaal compleet anders. Ik denk dat de uitdaging altijd was dat er veel nieuwe mensen kwamen en dat is nu niet meer zo. We zijn nu best een tijdje stabiel, dus dan merk je dat je beter kunt bouwen.” (school 5, leraren)

Op de scholen die we hebben geïnterviewd komt het curriculum in co-constructie tot stand, doordat leraren intensief en structureel met elkaar samenwerken. Dit mechanisme kan leiden tot wederzijdse afhankelijkheid, wat tegelijkertijd een voordeel en een nadeel kan zijn.

4.2.3 Thema als basis, taalmethode als aanvulling

Werken vanuit doelen en leerlijnen

Zoals in paragraaf 3.2.1 al is beschreven, is begrijpend lezen in veel van de gesproken scholen geïntegreerd in het kenniscurriculum. In de gesprekken hoorden we vaak dat ook andere taaldomeinen worden geïntegreerd in dit curriculum. Dit doen scholen in verschillende mate en op verschillende manieren.

Vrijwel alle scholen werken vanuit een rijk thema aan verschillende doelen. In de meeste gevallen vormt het gekozen thema de basis voor de inrichting van het curriculum en worden doelen passend bij het thema hierin weggezet. In een enkel geval gaat de school eerst uit van gekozen doelen en zoekt men daarbij een passend thema. Leraren benoemen die doelen:

“In het begin hebben we puur gekeken vanuit de kerndoelen. Wat valt daar volgens ons allemaal aan kennis onder? (...) Als je vanuit de kerndoelen kijkt welke kennis eronder valt en dat vervolgens verdeelt over de jaarlagen - dat backward design wat is toegepast - dan krijg je een heel rijk curriculum. Al die doelen die zijn ontwikkeld, zijn gevat in thema’s en verdeeld over de jaarlagen. Je begint bij groep 1/2 en vervolgens naar 3/4, 5/6 en 7/8. Zo werkt de hele school aan hetzelfde thema. Die kennis bouwt zich gedurende de jaren op. Dat is het sterke daarvan.” (school 3, leraren)

“We plannen het hele thema: naar welke doelen we toe werken, wat we willen, wat de praktijk wordt, wat de sociaal-emotionele praktijk wordt en hoe het hele thema eruit komt te zien. Dat kunnen we aanpassen. In de klas ga je kijken welke richting je op wilt gaan. Wat leeft er het meest? Zo kan je het aanpassen aan de klas.” (school 4, leraren)

Deze doelen zijn vaak verdeeld in kennisdoelen en taaldoelen. Zoals we al eerder hebben geschreven zijn dit voornamelijk doelen op het gebied van begrijpend lezen. Verder horen we dat ook de doelen voor mondelinge en schriftelijke taalvaardigheid en woordenschat worden meegenomen in het samenhangend curriculum. Slechts een enkele school geeft aan enkele of alle doelen van taalbeschouwing of spelling te integreren. De meeste scholen vertellen dat ze nog wel aparte instructies geven voor onder andere spelling:

“Begrijpend lezen volledig en met spelling maken we daar een uitzondering op. Dat deden we voorheen ook in het thema, maar daarin merken we dat kinderen daar soms te weinig in aangeboden kregen. Dat stukje spelling hebben we eruit gelicht en daar gebruiken we nu de methode voor.” (school 4, schoolleiding)

“De basisvaardigheden zoals rekenen en spelling hebben we in cursussen, zo kun je dat noemen. Dat aanbod is op jaargroep niveau. Ze hebben de strategieën rondom rekenen en spelling aan te leren. Daar gebruiken wij methodes voor, maar niet exact zoals het erin staat. Daar doen we, lekker eigenwijs, ons eigen ding in.” (school 1, schoolleiding)

Methodes als bron of aanvulling

Zoals uit bovenstaande citaten blijkt, gebruiken de scholen de methodes vaak als bron of onderlegger voor het onderwijs, maar worden bepaalde taaldomeinen nog apart aangeboden.

“Je hebt het verschil tussen het expliciete leren en het impliciete leren. Spelling en grammatica heeft veel met het expliciete leren te maken. Het heeft gerichte instructie.” (school 7, leraren)

Eerder is beschreven dat in veel scholen het samenhangend curriculum nog in ontwikkeling is. Dit neemt niet weg dat een aantal scholen al verder nadenkt over meer integratie. Scholen geven dan ook regelmatig aan dat ze nog graag naar een verdergaande samenhang toe willen, door meer taaldomeinen aan het curriculum toe te voegen.

“We hebben die taalmethode. Volgend jaar gaan we kijken naar wat er in de taalmethode aan bod komt, wat we doen met IPC en hoe we dat kunnen integreren.” (school 5, schoolleiding)

“We zijn met een groep collega’s aan het kijken hoe we de overstap kunnen maken naar taal, volledig passend bij het curriculum. We zien daar heel erg de meerwaarde van. Uit onderzoek blijkt ook dat die koppeling helpend is bij het ontwikkelen van de taalvaardigheden en kennis. We zijn nu aan het kijken wat daarin verstandig is. Wat is wijs en elke keuzes willen we daarin maken? Dat is nog even een zoektocht.” (school 3 leraren)

We zien dus dat scholen vooral begrijpend lezen, maar dat ze ook woordenschat en mondelinge- en schriftelijke taalvaardigheden geïntegreerd aanbieden. Hiervoor maken ze gebruik van rijke en contextvolle thema’s, waarin leerlijnen en doelen op gebied van taal en kennis worden verwerkt. Het voorbereiden van zo’n thema vraagt om co-constructie en samenwerking waarbij er sprake is van wederzijdse afhankelijkheid.

4.3 De kwaliteitscyclus op scholen met geïntegreerd taalonderwijs

Het inrichten van een samenhangend curriculum vraagt ook dat dit een plaats krijgt in de kwaliteitszorg. Bij de start en het werken met dit curriculum is veel onderlinge afstemming en regelmatige evaluatie nodig. In deze paragraaf beschrijven we welke professionele ruimte leraren nodig hebben (4.3.1), welke inzet dit vraagt van zowel schoolleiding als leraren (4.3.2) en hoe scholen dit een plek geven in de kwaliteitszorg (4.3.3).

4.3.1 Professionele ruimte

Eigenaarschap van leraren

Het is inmiddels duidelijk dat de leraren een grote rol spelen bij het ontwikkelen van het curriculum. Bij scholen die hun curriculum in grote mate geïntegreerd aanbieden, hebben leraren geen andere keuze dan om hierbij zelf intensief betrokken te zijn. Op andere scholen zijn er lesmethoden als back-up, waarbij leraren meer vrijheid hebben om hier andere keuzes in te maken als ze dat willen. In beide gevallen ervaren leraren eigenaarschap over hun eigen lessen. Een leraar legt uit:

“Je bent de hele tijd bezig met: hoe kan het anders? Hoe kan het beter? Je doet het zelf. Ik denk niet: het staat in de methode, dus dat doe ik volgende keer weer zo. Dat doe je niet zo snel, omdat je zelf eigenaar bent van wat je doet met de kinderen.” (school 2, leraren)

De leraren zijn ambitieus en constant op zoek naar manieren om hun lessen te verbeteren. Een leraar geeft aan dat een goede voorbereiding nodig is om 'met een zwier' les te kunnen geven. De schoolleiding op die school vertelt:

"Je kan niet meer makkelijk, zoals ik altijd deed, de les openen en tegelijk meepraten met het digibord. Je moet je inlezen en je voorbereiden. Dat kost wat meer tijd. Je krijgt er meer voor terug, maar het kost ook meer tijd. Die moet je ergens vandaan halen." (school 6, schoolleiding)

Eigenaarschap betekent voor sommige scholen dat leraren minder geslaagde lessen óók op zichzelf betrekken. Een schoolleider geeft aan dat er altijd een spanningsveld is tussen het methodegebruik en het loslaten daarvan, omdat leraren het spannend vinden. Een leraar vertelt dat je ook 'op je bek moet kunnen gaan':

"Dat je gewoon iets heel moois uitgedacht hebt hoe je dat gaat doen met je thema, en dat je dan na 2 weken denkt: die kinderen gaan helemaal niet aan op wat ik bedacht heb of wat ik ga doen. Dan moet je ook durven zeggen: we gaan nu stoppen, leuk, we hebben hieraan gewerkt, maar we gaan het nu keren. We moeten het roer omgooien." (school 1, leraren)

De creatieve leraar

Veel scholen geven aan dat creatief denkvermogen een grote rol speelt bij het mede-ontwikkelen van het curriculum. Dit houdt in dat leraren zich intensief bezighouden met het inrichten van het thema en het ontwerpen van de lessen. Dat vraagt van leraren om 'out of the box' te denken en om zelf werkvormen en lessen te kunnen bedenken. Leraren ervaren niet alleen dat ze hier zelf enthousiast van worden, ze merken ook dat kinderen positief reageren op hun eigen inbreng. Het enthousiasme van de kinderen geeft hun energie, wat kan compenseren voor de energie die leraren er zelf in moeten stoppen. Een leraar geeft aan:

"Ik weet nog wel dat ik in het begin dacht dat het veel was, maar ook wel heel leuk. [...] We hebben het nu over [...] avonturiers en ontdekkers. Je kunt zoveel bedenken wat daarbij hoort. Engels kun je er goed bij pakken, maar ook technisch lezen. Het geeft je wel heel veel ruimte voor creatieve inbreng. De kinderen vinden het heel leuk als je weer wat nieuws gaat doen." (school 5, leraren)

Zowel leraren als schoolleiders geven duidelijk aan dat niet iedereen geschikt is om te komen werken op een school als die van hen vanwege dit 'creatief moeten kunnen denken'. Op een school heeft een leraar de school verlaten, omdat hij niet bereid was om mee te gaan in de veranderende werkwijze. Een leraar op die school geeft aan:

"Je hebt wat out of the box denken nodig om die lessen te maken en te bedenken. Welk uitje kunnen we eraan koppelen? De tekst past misschien niet helemaal, maar we willen hem toch gebruiken. Hoe gaan we ervoor zorgen dat het wel past binnen het onderwijs wat wij geven? Het is niet vaststaand." (school 3, leraren)

De totstandkoming een samenhangend curriculum is dus verbonden met de professionele ruimte van de leraren, waarbij zij een actieve rol spelen bij de voorbereiding. Dit doet een beroep op hun planningsvaardigheden en weerbaarheid om met tegenslagen om te gaan. Verder is de creatieve inbreng van leraren in het curriculum essentieel, wat zowel energie kan kosten als opleveren.

4.3.2 Faciliteren van scholing en ontwikkeling van het team

Professionele houding van de leraar

Een samenhangend curriculum inrichten veronderstelt dat leraren zelf veel lessen ontwerpen, al dan niet met behulp van een bepaalde methodiek. Dat kost tijd, soms meer tijd dan leraren in hun werkweek beschikbaar hebben. We horen in de gesprekken dat de schoolleiding zorgt voor voorwaarden om een passend curriculum te ontwikkelen, uit te voeren en te evalueren. We onderscheiden hierin de rol van de leraren en de rol van de schoolleiding.

Kijkend naar de rol van de leraren, zien we dat op de meeste scholen 4 aspecten naar voren komen: de professionele leercultuur, scholing, evidence-informed werken en aandacht voor startende leraren.

Allereerst benadrukten we al eerder in paragraaf 3.2.2 het belang van een professionele leercultuur, waarbij samenwerking centraal staat in het ontwikkelen, uitvoeren en evalueren van een samenhangend curriculum en het maken van de thema's en lessen.

“We kiezen een bepaalde tekst uit. Dat kan een gedicht zijn of een informatieve tekst of een recept. Die bereiden we met de hele bovenbouw voor (groep 5, 6,7 en 8). Die les geven we dan. Het liefst gaan we bij elkaar kijken. Een soort lesson study, want we hebben die les samen die les voorbereid.” (school 6, leraren)

Deze samenwerking vindt plaats in leerteams, bouwgroepen of schoolbrede werkgroepen en vraagt om een open cultuur waarin feedback geven en collegiale klasbezoeken vaste onderdelen zijn. Leraren benadrukken dat deze vorm van samenwerking bijdraagt aan de kwaliteit van de doorgaande leerlijn.

“Ik denk dat we erg sterk zijn in dat gelijk op tafel leggen en met elkaar dingen bespreken. De open cultuur van het kunnen zeggen, maar ook het begrenzen daarvan en die balans vinden, zodat niet iedereen met zijn allen daarin terecht komt, is denk ik heel voorwaardelijk en belangrijk.” (school 3, schoolleiding)

Ten tweede wordt scholing en begeleiding gezien als voorwaarde om een kwalitatief goed curriculum te kunnen inrichten. Deze scholing gebeurt zowel voorafgaand aan het inrichten van een samenhangend curriculum als tijdens de uitvoering. Vaak wordt externe expertise, bijvoorbeeld een taalexpert, ingehuurd om de scholen te begeleiden, zowel op taalgebied als op een geïntegreerd curriculum. Ook zoeken scholen elkaar op als het gaat om het inrichten van een samenhangend curriculum. Als bijkomend effect geven de leraren aan dat hierdoor in het team veel meer het inhoudelijke gesprek over goed onderwijs wordt gevoerd.

“Vorig jaar hebben we de gemengde cursus gedaan. Afgelopen jaar hebben we Zin in Lezen gedaan. Dat moet niet in het eerste jaar, want dat is te veel. Dat heb ik ook tegen de nieuwe mensen gezegd. In het eerste jaar komt er al zoveel op je af.” (school 4, schoolleiding)

Ten derde geven de scholen aan dat zij evidence-informed werken. Dat betekent dat ze keuzes maken die gebaseerd zijn op wetenschappelijke inzichten en dat leraren daarvoor geregeld scholing volgen of literatuur lezen. De scholen geven aan dat uit wetenschappelijk onderzoek blijkt dat een samenhangend curriculum het begrip en leesvaardigheid van leerlingen bevordert. Voor een samenhangend curriculum baseren veel scholen zich op een boek over rijke taal of een begrijpend lezen methodiek.

“Zij sluit zich aan bij de PLG (professionele leergemeenschap) om elke keer te kijken naar wat de wetenschap zegt. Wat zegt de literatuur? Wat voor populatie hebben we op school? Waar werken we mee? Welke keuzes maken we daarin? Vinden we dat passend bij onze populatie? Is het verantwoord ten opzichte van wat de wetenschap zegt?” (school 5, schoolleiding)

Tot slot is er ook veel aandacht voor nieuwe en startende leraren. De scholen zijn zich ervan bewust dat opleidingen leraren niet voorbereiden op een samenhangend curriculum en dat het veel vraagt van leraren die dit systeem instappen. De meeste scholen hebben voor deze leraren extra scholing en begeleiding vast ingezet.

“Er is een heel introductieprogramma voor deze leerkrachten, zodat ze meegenomen worden in elk onderdeel van de school.” (school 8, leraren)

“[...] Zo proberen we diegene zo goed mogelijk mee te krijgen en te begeleiden. We maken er bewust tijd voor om startende leerkrachten voor onze school, zoveel mogelijk mee te helpen voorbereiden. Die gaan helemaal mee in de cyclus van wat we met de rest ook doen.” (school 7, schoolleiding)

Schoolleiding ondersteunt en faciliteert scholing vanuit het schoolconcept

De rol van schoolleiders is in dit proces cruciaal. Zij zijn verantwoordelijk voor het creëren van randvoorwaarden, met name op het gebied van tijd. Zowel voor het inrichten als voor het voorbereiden hebben leraren veel tijd nodig. Bijna alle scholen die we hebben gesproken realiseren dit door de studiedagen te gebruiken voor het inrichten en voorbereiden van een thema.

“We hebben voor elk kernconcept een gezamenlijke studiedag, zodat iedereen eerst nieuwe informatie en nieuwe kennis krijgt en daarna verder kan gaan in de unit. We hebben per thema bijna 2 hele middagen om de komende 10 weken voor te bereiden met elkaar.” (school 8, leraren)

Zoals eerder is besproken hebben diverse scholen een werkgroep of kartrekker die tijd heeft gekregen om de eerste verkenningen of voorbereidend werk voor een thema te doen. Ook zijn er scholen die ervoor kiezen om leraren vrij te roosteren voor andere taken - bijvoorbeeld een eventmanager - of als ondersteuning van de leraren om ze extra tijd te bieden. Dit vraagt dat de schoolleiding zorgt voor financiële ruimte voor deze extra inzet van personeel, materiaal en scholing.

“De andere scholen hebben rondom dit een complete kenniscgroep opgericht. Die zijn daar met 4 à 5 mensen mee bezig. Die zijn daarvoor deels vrijgespeeld. Ik kan dat niet. Wij moet dat allemaal vanuit de taakuren doen. Vanuit slim organiseren. Vanuit dingen loslaten. Vanuit andere dingen misschien wat minder doen.” (school 7, schoolleiding)

Schoolleiders geven aan dat zij een monitorende en sturende rol hebben, waarbij zij verantwoordelijk zijn voor het bewaken van processen, het borgen van kwaliteit en het handhaven van de koers. Een schoolleider benadrukt daarnaast dat leidinggeven in dit proces ook ondersteunend moet zijn. Veel van de schoolleiders geven aan dat ze leraren in hun enthousiasme moeten afremmen. Dit vraagt van de schoolleider om een balans tussen sturen en ondersteunen, maar ook om draagvlak bij het team. Of zoals een schoolleider het verwoordt:

“In het aanjagende stuk is het fijn dat je een bepaalde bevlogenheid hebt bij degene die het aanjaagt. Of dat nu de schoolleiding is of niet. Als het goed is, gaat het stromen. Ik heb momenten gehad waarop ik dacht: “Gunst, dat willen ze ook nog.” Ik ben altijd snel enthousiast, maar ik was niet de enige die soms snel ging. Dan doen we dat ook. Dat moet je balanceren.” (school 2, schoolleiding)

4.3.3 Uitdaging om taalresultaten te monitoren en evalueren

Vernieuwen van het monitoren van de taaldomeinen

We wilden graag weten hoe scholen binnen een samenhangend curriculum de taalresultaten monitoren, maar ook hoe ze het hele proces monitoren en evalueren. Opvallend was dat hierin veel verschillen waren en scholen nog vaak zoekende zijn naar een goede aanpak.

Zoals eerder al beschreven, worden vooral begrijpend lezen, mondelinge taalvaardigheid en woordenschat in samenhang aangeboden. In de interviews horen we dat leraren de resultaten van de leerlingen op verschillende manieren monitoren, waarbij observeren een veelgebruikt instrument is.

“Meer door een werkstuk, een presentatie, of een product. Ze worden niet meer gevraagd om 10 vragen over de stof te beantwoorden om te laten zien of ze het wel of niet weten. Leerkrachten vinden dat af en toe spannend. (...) Het is anders denken. Het is niet meer de 10 vragen nakijken, maar op een andere manier controleren of ze de stof beheersen.” (school 6, schoolleiding)

Doordat de scholen in het samenhangend curriculum bijna altijd werken vanuit leerlijnen en vooraf gestelde doelen die gekoppeld zijn aan thema's, zoeken ze naar manieren om de ontwikkeling van de leerlingen op taalgebied te volgen. Dit gebeurt vooral in zelfontworpen systemen of portfolio's. Daarnaast gebruikt een enkele school nog toetsen uit de taalmethodes. Een paar scholen geven aan dat ze formatief (dus voorafgaand aan de lessen) toetsen of dit willen gaan invoeren. Wel monitoren alle scholen de ontwikkeling van de leerlingen halfjaarlijks met behulp van niet-methodegebonden toetsen.

“Dat klopt, maar daar kun je op het gebied van rekenen en taal allemaal puntjes aan toevoegen. Dat zijn wij deze periode aan het uittesten. Voorheen deden wij het in een zelf ontwikkeld Excelbestand, maar het moest iets meer vastgelegd worden. Wij gaan in Looqin al die punten invoeren, niet alleen op sociaal-emotioneel vlak, maar ook op vakken.” (school 1, leraren)

“Met name in de bovenbouw wordt altijd met de kinderen teruggekeken naar het thema. Er wordt dan een terugblik geschreven. Dat komt dan in het rapportfolio.” (school 4, schoolleiding)

Uitgebreide evaluatie van het proces

Veel scholen benadrukken dat de opbrengsten van een samenhangend curriculum niet uitsluitend gemeten worden aan de hand van resultaten op afzonderlijke domeinen. Naast mogelijke verbeteringen in taalprestaties wordt met name een toename in motivatie, kennis en betrokkenheid bij leerlingen waargenomen.

“Ik heb die interventie gedaan en dat levert resultaat of betrokkenheid op. (...) Het is niet alleen het cijfermatige resultaat. Eigenlijk heb je op die manier gelijk ideeën. We kunnen dat misschien ook in die groep toepassen. Dan pak je het schoolbreed. Dan zijn dat soort gegevens interessant voor het gesprek erna.”
(school 2, schoolleiding)

Bijna alle scholen geven aan dat ze na een thema gezamenlijk evalueren. De evaluatie is er op die momenten gericht hoe het thema is gelopen, op de keuzes die zijn gemaakt en waar mogelijke aanpassingen moeten komen.

“Toen kwamen er kennislessen. In het eerste kernconcept hebben die arme leerlingen van groep 4 allemaal kennislessen over zich heen gekregen. Dat was een leermoment. Daar is die evaluatie handig in. Dat werkte totaal niet. Hoe komen we erbij dat we dat zo hebben aangepakt? Die leercurve ging in de middenbouw sneller. In de bovenbouw is het lastig om te bepalen wat een goed alternatief is. Wanneer volstaat het? Maken we ons er niet te makkelijk vanaf? Aan de andere kant zit er soms energie op een aanbodsdoel. Hoe heet dat nu?”
(school 8, schoolleiding)

Daarnaast zijn de toetsresultaten van de leerlingen bepalend voor de evaluatie op schoolniveau. In veel gevallen was een daling in resultaten de aanleiding voor de overgang naar een samenhangend curriculum. Nu is nog vaak de analyse van de resultaten reden om veranderingen of verbeteringen aan te brengen in het samenhangend curriculum.

“De eindopbrengsten waren bij onze eerste driejarige cyclus niet oké. We zien dat we de afgelopen 2 jaar weer in een opwaartse lijn zitten. Dat komt doordat we het aangescherpt hebben en duidelijk hebben neergezet hoe we werken.” (school 1, schoolleiding)

Wat betreft de evaluatie van het implementatieproces zelf, blijkt dat veel scholen het samenhangend curriculum starten als pilot en vaak wel vanuit een visie, maar nog niet met concrete doelen in het jaarplan of schoolplan. Hierdoor blijft de evaluatie veelal beperkt tot themaniveau en op leraarniveau. We horen dat in de loop van het proces bij scholen het besef komt dat ze ook de kwaliteitscyclus moeten doorlopen.

“Terugkijkend kwamen we er rond 2020 achter dat we een kwaliteitsslag gemist hadden. Er waren veranderingen geweest, maar de categorie ‘dat is leuk’ was belangrijker geworden dan de kwaliteitsvraag die bij het ontwerp significant aanwezig was.” (school 8, schoolleiding)

Tot slot geven scholen aan dat de borging van gemaakte afspraken een vraagstuk vormt. Dit vloeit voort uit het bovenbeschreven feit dat het samenhangend curriculum nog vaak als pilot draait. De scholen geven aan dat om deze reden afspraken nog niet voldoende zijn vastgelegd. Hoewel kwaliteitskaarten worden gebruikt, is de structurele borging van de kwaliteit van het samenhangend curriculum vaak nog niet geformaliseerd in documenten. Evaluaties van eerste thema's leiden weliswaar tot aanpassingen, maar de systematische borging van kwaliteit vereist verdere ontwikkeling.

“We zijn nu een nieuwe balans aan het zoeken. Je gaat dan met z'n allen nadenken over hoe we bepaalde afspraken kunnen borgen. Dat is waar we het over hebben. Eén daarvan is bijvoorbeeld dat we af moeten van een leerteamafpraak zonder een datum. Dat is een heel klein iets, maar heel erg praktisch. Dat zijn dingen waar ik me momenteel mee bezighoud.” (school 6, schoolleiding)

Voor de kwaliteitszorg is het belangrijk dat er in de school sprake is van een professionele cultuur, waarbij samenwerking cruciaal is. Het vraagt van leraren om 'out of the box' te kunnen denken en (dus) een creatief denkvermogen. Dit vraagt van de schoolleiding vooral dat zij leraren daar de tijd voor bieden en ook aandacht hebben voor startende en nieuwe leraren. Aandacht voor evaluatie en borging blijft ook belangrijk. Uiteindelijk levert een samenhangend en breed curriculum op dat leerlingen meer kennis, betrokkenheid en motivatie hebben, maar ook dat leraren enthousiast worden en hier energie van krijgen.

5 Conclusie

In dit kwalitatieve onderzoek stond als volgende vraag centraal: *“Hoe organiseren scholen geïntegreerd taalonderwijs binnen een samenhangend en breed curriculum?”* Voor het beantwoorden van deze vraag, interviewden we onderwijsprofessionals op 8 scholen die bewust werken aan een samenhangend en breed curriculum. In dit hoofdstuk geven we antwoord op de centrale vraag, waarbij we onderscheid maken tussen de onderwerpen uit de 3 deelvragen: het starten met een samenhangend en breed curriculum, het integreren van de basisvaardigheid taal en het inrichten van een passende kwaliteitszorgcyclus.

De transitie naar een samenhangend en breed curriculum

De scholen die we spraken hebben een duidelijke visie ontwikkeld op het verbinden van taal met kennisvakken, waarbij thema's een centrale rol spelen. Deze visie krijgt gedurende het proces steeds meer vorm. Scholen interpreteren deze thema's als rijke contexten die betekenisvol zijn voor leerlingen. Ook zijn thema's doelgericht, sluiten ze aan bij leerlijnen en bieden ze een doorgaande lijn. Het inrichten van een dergelijk samenhangend curriculum vraagt om maatwerk. Dit betekent dat scholen rekening houden met de specifieke leerlingenpopulatie, hun voorkennis en de inbreng van leerlingen zelf. Daarnaast speelt het schoolconcept en/of de samenhangende lesmethode en de mate van integratie tussen vakken een rol bij de manier waarop het curriculum is ingericht. Dit is voor scholen een voortdurende zoektocht, waarbij vaak één of meerdere personen de kar trekken, maar gezamenlijkheid in het proces ook van belang is.

Geïntegreerd taalonderwijs in de praktijk

Bij de integratie van taaldomeinen binnen het curriculum ligt de focus met name op een geïntegreerd aanbod van begrijpend lezen. Daarnaast worden woordenschat, mondelinge en schriftelijke taalvaardigheid vaak binnen het thema aangeboden. Hoewel zowel kennis- als kunstvakken (deels) in thema's worden verwerkt, maken scholen vooral een expliciete link tussen taal en wereldoriëntatie. Uit de interviews komt naar voren dat spelling en taalbeschouwing vaak als aparte instructievakken worden gegeven. Voor technisch lezen geldt dat dit soms door scholen wordt geïntegreerd. Over begrijpend lezen vertellen de scholen ons dat rijke teksten en een specifieke methodiek voor begrijpend lezen hierbij leidend zijn. Dat maakt het mogelijk om dit domein in samenhang aan te bieden, waarbij ook de kennis van leerlingen wordt verrijkt. De reikwijdte van een thema speelt een belangrijke rol in de mate waarin scholen taaldomeinen geïntegreerd aanbieden.

De kwaliteitscyclus op scholen met geïntegreerd taalonderwijs

Een belangrijke voorwaarde voor het slagen van een samenhangend curriculum is de zogeheten 'co-constructie' van het curriculum. Dit houdt in dat leraren met elkaar het thema inrichten, waarna zij taken verdelen en lessen voorbereiden voor gezamenlijk gebruik. Er is dus sprake van een intensieve en structurele samenwerking. Uit dit onderzoek blijkt dat leraren veel overleggen, onderling op elkaar moeten voortbouwen en voortdurend met elkaar afstemmen. Dit vraagt om professionele ruimte voor de leraar. Er is sprake van een collectieve verantwoordelijkheid, waarbij een beroep wordt gedaan op de planningsvaardigheden, weerbaarheid, creativiteit en een intensieve eigen inbreng van leraren. Daarvoor is een voorwaardelijke sfeer binnen de school van groot belang.

Het inrichten van een samenhangend curriculum is een proces van experimenteren en evalueren. Hoewel de PDCA-cyclus nog niet altijd op de scholen is geformaliseerd, met name op het gebied van evaluatie en borging, zijn er wel positieve gevolgen zichtbaar. Evaluaties door de scholen laten zien dat leerlingen meer betrokken en gemotiveerd zijn, maar ook een grotere woordenschat ontwikkelen en meer kennis opdoen. Bovendien worden soms hogere resultaten behaald op domeinen als technisch lezen en taalbeschouwing. Leraren geven aan dat ze, hoewel het soms veel energie vraagt, energie krijgen en enthousiast worden van een samenhangend curriculum. Monitoring binnen het curriculum blijft een uitdaging. We zien variaties zoals het toetsen van deelgebieden en het inrichten van een portfolio.

Kortom, een samenhangend curriculum vraagt om een doordachte aanpak, samenwerking en een cultuur van continu leren en verbeteren. Dit leidt uiteindelijk tot meer betrokkenheid en motivatie bij leerlingen, meer vakkennis en soms ook betere leerresultaten. Het onderzoek laat hiervan mooie voorbeelden zien, maar er is nog ruimte voor verdere ontwikkeling, met name op het gebied van evaluatie en borging.

6 Aanbevelingen

Op basis van de verkregen inzichten formuleren we de volgende aanbevelingen voor scholen die aan een samenhangend curriculum willen werken:

1. Neem de tijd en durf te experimenteren

Het inrichten van een samenhangend en breed curriculum is een proces van geleidelijke ontwikkeling. De nieuwe kerndoelen vragen om een samenhangend curriculum. We zien hierbij een ontwikkeling naar horizontale integratie van vakken. Het inrichten van een samenhangend curriculum vraagt tijd en ruimte om te leren, bij te stellen en te groeien. Accepteer dat het een traject is van vallen en opstaan. Zorg ervoor dat in de inrichting van het curriculum altijd de doelen en de leerlijnen voor ogen wordt gehouden en dat deze een leidende rol spelen. Dit geeft houvast en richting aan het proces.

2. Werk samen en creëer collectieve verantwoordelijkheid

Het ontwerpen en uitvoeren van een samenhangend curriculum is maatwerk en vraagt om co-constructie. De keuzes die voorafgaand en tijdens het inrichten van het curriculum worden gemaakt, zijn immers een collectieve verantwoordelijkheid. Het is de rol van de schoolleiding om deze samenwerking te faciliteren en te stimuleren, waardoor er een professionele cultuur ontstaat waarin een samenhangend curriculum duurzaam kan worden ingericht. De school kan leraren ondersteunen door tijdens werkmomenten en studiedagen tijd in te bouwen om thema's in te richten. Daarnaast kan de schoolleiding de samenwerking stimuleren, zodat leraren op een eenduidige manier en met een doorgaande lijn het curriculum kunnen inrichten.

3. Betrek leerlingen actief

Gebruik de input van leerlingen om een rijke en betekenisvolle context te creëren. Het is het essentieel om te weten wat leerlingen al weten, wat ze willen leren en wat ze nodig hebben. Betrek hen bij de keuze en invulling van thema's. Door leerlingen actief te betrekken, kan ook hun motivatie vergroten. Dit leidt tot dieper leren en een bredere kennisontwikkeling. Monitor of de betrokkenheid van leerlingen leidt tot meer kennis en eventueel betere resultaten, bijvoorbeeld op het gebied van begrijpend lezen en taalbeschouwing.

4. Werk vanuit een gezamenlijke, gedragen visie met concrete, ambitieuze doelen

Stel gezamenlijk een heldere visie op, die door iedereen wordt gedragen. Deze visie is leidend tijdens het hele proces. Het moet de basis zijn van alle afspraken en doelen die worden geformuleerd. Stel daarbij ambitieuze doelen op dit toetsbaar en concreet zijn, maar die wel haalbaar zijn in de praktijk.

5. Formaliseer, monitor, evalueer en borg afspraken (en verbeter continu)

Zorg ervoor dat gemaakte keuzes en afspraken over het samenhangend curriculum worden gemonitord, geëvalueerd en gedocumenteerd. Dit voorkomt miscommunicatie en zorgt voor continuïteit. Alhoewel het inrichten van een samenhangend curriculum een proces van experimenteren is, blijft het belangrijk om te evalueren en bij te sturen. Daarvoor moet het een vaste plek krijgen in de kwaliteitscyclus van de school. Dit zorgt voor structurele aandacht en borging. Het monitoren van de gevolgen van het samenhangend curriculum stelt de school in staat het curriculum verder te verbeteren.

7 Literatuurlijst

- Boeije, H. (2014). *Analyseren in kwalitatief onderzoek* (2de editie). Boom Lemma.
- Curriculum.nu. (2019). Samen bouwen aan het primair en voortgezet onderwijs van morgen. Deel 1: Adviezen van de Coördinatiegroep Curriculum.nu.
- Curriculumcommissie. (2022). *Samenhang in het curriculum, verdiepende studie*.
- Folmer, E. (2016). *Curriculaire samenhang*. SLO (nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling).
- Ford-Connors, E., & Paratore, J. R. (2015). Vocabulary instruction in fifth grade and beyond: Sources of word learning and productive contexts for development. *Review of Educational Research*, 85(1), 50-91.
- Gresnigt, R. (2020). *Vakintegratie 1 - Welke vormen van integratie zijn er?*
Geraadpleegd op 18-11-2024, van <https://wij-leren.nl/vakintegratie-kennis-verbinden.php>
- Inspectie van het Onderwijs (IVHO). (2023a). *Peil.Leesvaardigheid einde (speciaal) basisonderwijs en speciaal onderwijs 2022-2023*.
- IVHO. (2023b). *Peil.Rekenen-Wiskunde einde (speciaal) basisonderwijs en speciaal onderwijs 2022-2023*.
- Leraar 24. (2019). *Vakkenintegratie leidt niet altijd tot betere leerprestaties*.
- Kennisrotonde. (2017). *Wat zijn de opbrengsten van vakintegratie?* (KR.021).
- Koek, C., & Hagenars, P. (2023). Samenhang binnen kunstvakken en met andere leergebieden. *Cultuur+Educatie*, nr. 63. Geraadpleegd op 29-01-2025, van https://www.researchgate.net/profile/Charissa-Koek/publication/375824589_CultuurEducatie_jaargang_22_2023_nr_links/655e019f3fa26f66f41f3e56/Cultuur-Educatie-jaargang-22-2023-nr.pdf
- Meelissen, M., Valk, J., Maassen, N. (2023). *TIMSS-2023*.
- Nieveen, N., & Handelzalts, A. (2011). Naar curriculaire samenhang in de onderbouw van het voortgezet onderwijs. *Pedagogische studiën*, 88(4).
- Prenger, J., & Pleumeekers, J. (2023). *Op weg naar geactualiseerde kerndoelen Nederlands (po, v (s) o en vo onderbouw)*. SLO
- Prenger, J., & Van Silfhout, G. (2022). Uitdagingen en ontwikkelingen: De stand van zaken in het leergebied Nederlands. *Veerkracht*, 19(1).
- Roozen, I., Oosterloo, A., & Klein Tank, M. (2011). *Vakken in samenhang: een digi(bord)boek voor samenhang tussen kunstzinnige oriëntatie, taal en wereldoriëntatie*. Enschede: SLO.
- SLO. (2020). *Samenhang in het primair onderwijs, inhoudelijke samenhang*.
- Van der Pluijm, M. (2023) *Voor ieder kind een stevig taalhuis*.
- Wet op het primair onderwijs*. (2025, 1 januari). Geraadpleegd van <https://wetten.overheid.nl/BWBR0003420/2025-01-01>
- Wilschut, A., & Pijls, M. (2018). *Effecten van vakkenintegratie: Een literatuurstudie*. Hogeschool van Amsterdam, Kenniscentrum Onderwijs en Opvoeding.

Inspectie van het Onderwijs
Postbus 2730 | 3500 GS Utrecht
www.onderwijsinspectie.nl

Deze publicatie is te downloaden via de website van de
Inspectie van het Onderwijs:
www.onderwijsinspectie.nl.

© Inspectie van het Onderwijs | februari 2026