

Vlaamse overheid



Beter leren lezen en schrijven

Handvatten voor een effectieve aanpak in het basis- en secundair onderwijs

Vlaams Ministerie
van Onderwijs en Vorming

Beter leren lezen en schrijven

Handvatten voor een effectieve aanpak in het basis- en secundair onderwijs

Deze brochure werd samengesteld door het Centrum voor Onderwijseffectiviteit en -evaluatie en het Centrum voor Taal en Onderwijs van de KU Leuven in opdracht van het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming

Vlaamse overheid



KU LEUVEN

Centrum voor
Taal ^{nt} 2 en
Onderwijs

Woord vooraf

Goed kunnen lezen en schrijven is cruciaal voor schoolsucces. Helaas zijn er in ons onderwijs nog te veel kinderen en jongeren die hun lees- en schrijfvaardigheid niet optimaal kunnen ontplooien. Het Departement Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap wil daarom met deze brochure aan scholen inspiratie bieden om hun lees- en schrijfonderwijs op een hoger plan te tillen.

Wie het lees- en schrijfonderwijs effectiever wilt maken, moet weten wat echt het verschil maakt. Om een wetenschappelijk onderbouwd antwoord op die vragen te krijgen gaf het Departement Onderwijs aan het Centrum voor Onderwijseffectiviteit en -evaluatie en het Centrum voor Taal en Onderwijs van de KU Leuven de opdracht om een studie uit te voeren naar de werkzame ingrediënten voor goed lees- en schrijfonderwijs. Daarvoor werd niet alleen de recente wetenschappelijke literatuur gescreend, maar ook gericht onderzoek gedaan op de data van het onderwijsloopbanen-onderzoek, dat de prestaties van Vlaamse leerlingen in kaart brengt.

De resultaten van deze studie zijn ondertussen verschenen in een wetenschappelijk rapport¹. Het onderzoek bracht een helder antwoord op de vraag 'Wat werkt in lees- en schrijfonderwijs?'. Om die informatie voor het onderwijsveld toegankelijk te maken is deze uitgave samengesteld. De brochure biedt handvatten voor iedereen in het Vlaamse basis- en secundair onderwijs die werk wil maken van een verhoging van de lees- en schrijfvaardigheid van kinderen en jongeren, en van kansarme groepen in het bijzonder. Ook krijgen scholen een reeks aanbevelingen om de bevindingen te integreren in hun talenbeleid.

¹ Belfi, B., Cortois, L., Moons, C., Van Damme, J., Van den Branden, K., Van Gorp, K., Vanlaar, G., Verachtert, K., Verhaeghe, J.P. & M. Verhelst. (2011). Eindrapport OBPWO 09.04. Vorderingen van leerlingen in het leren van het Nederlands. Leuven: KU Leuven (CTO en COeE).

Inhoud

Inleiding	4
1. Wat werkt in leesonderwijs?	10
2. Wat werkt in schrijfonderwijs?	14
3. Hoe verloopt de taalontwikkeling van verschillende groepen leerlingen?	18
3.1. Taalontwikkeling doorheen de schoolloopbaan in het lager onderwijs'	20
3.2. Factoren die invloed hebben op de ontwikkeling van begrijpend lezen in de lagere school	24
3.3. Begrijpend lezen in de tweede graad secundair onderwijs	27
4. Aanbevelingen voor scholen	36



Inleiding

Taalvaardigheid en schoolsucces

Het blijft één van de belangrijkste zorgen in het Vlaamse onderwijs: ondanks de grote inspanningen die scholen doen in het kader van het GOK- en talenbeleid, slagen zij er nog steeds niet in om alle leerlingen gelijke kansen te bieden. Leerlingen uit lagere sociale milieus en leerlingen met een andere thuistaal dan het Nederlands presteren opvallend minder goed dan leerlingen die afkomstig zijn uit hogere sociale milieus en leerlingen die thuis Nederlands spreken. Een groot aantal kinderen en jongeren kan zich dus niet optimaal ontplooiën, hun talenten komen onvoldoende tot hun recht. Met het groeiende aantal anderstalige leerlingen in het onderwijs enerzijds en de behoefte aan gekwalificeerde werknemers op de arbeidsmarkt anderzijds, wordt de vraag naar hoe het beter kan ook in een breder maatschappelijk perspectief dringend.

Hoe komt het dat die leerlingen minder goed presteren? Heeft dat met taal te maken? Leerlingen die onvoldoende taalvaardig zijn hebben veel meer moeite met leren, omdat ze de informatie in het lesmateriaal en de uitleg van de leerkracht vaak onvoldoende begrijpen. Dat het hier gaat om **schooltaal**, een variant van het Nederlands waarmee de meeste van deze leerlingen niet buiten de schoolmuren in aanraking komen, maakt het nog eens extra complex.

Minder taalvaardige leerlingen komen ook minder goed uit de verf als ze moeten tonen wat ze hebben geleerd. Toetsen en andere evaluatievormen vragen van een leerling dat hij² zo accuraat en correct mogelijk kan formuleren. Daar schiet de beheersing van het Nederlands bij minder taalvaardige leerlingen vaak tekort. Ten slotte kunnen zij in de klas niet optimaal deelnemen aan de interactie met de leerkracht en met medeleerlingen. Ook daar missen zij kansen om te leren en te laten zien wat ze kunnen.

Even belangrijk is dat sommige sterk presterende leerlingen in Vlaanderen, zeker in het basisonderwijs, achterop blijven tegenover leerlingen in het buitenland. Ook zij krijgen dus onvoldoende kansen om zich maximaal te ontplooiën.

² We verwijzen naar leerling en leerkracht op basis van het grammaticaal geslacht.

Nood aan een nieuwe stimulans

De Vlaamse overheid erkende al enkele jaren geleden de nood aan een nieuwe stimulans voor de ontwikkeling van schooltaalvaardigheid, maar stelde vast dat er nood is aan wetenschappelijk onderbouwde adviezen om de taalontwikkeling van leerlingen tussen het begin van het kleuteronderwijs en het eind van het secundair onderwijs op een hoger plan te tillen. Dit onderzoek³ werd in opdracht van de Vlaamse overheid uitgevoerd door het Centrum voor Onderwijseffectiviteit en -evaluatie en het Centrum voor Taal en Onderwijs van de KU Leuven.

De opzet van het onderzoek

Het onderzoek bestond uit twee luiken: een doorlichting van recente wetenschappelijke publicaties en een gerichte statistische analyse van databestanden van schoolloopbanen in het Vlaamse onderwijs.

De onderzoeksvragen waren gericht op het in kaart brengen van wat we weten over verschillen in taalverwerving tussen leerlingen uit diverse sociale en thuistaalmilieus en na te gaan in welke mate de school impact kan uitoefenen op de taalverwerving Nederlands.

In het literatuuronderzoek werd zowel Vlaams als Nederlands onderzoek uit de voorbije vijftien jaar onder de loep genomen. Dit onderzoek bleek onvoldoende vergelijkbaar - onder meer vanwege verschillende meetmethodes of de kleinschalige opzet - om algemene conclusies te trekken. Daarom werd het literatuuronderzoek uitgebreid met internationale publicaties. Daarbij ging het vooral om meta-analyses of kritische syntheses die met meer zekerheid uitspraken kunnen doen over wat werkt in taalonderwijs.

Voor de statistische analyse werd gebruik gemaakt van de databanken waarin de gegevens van het grootschalig longitudinaal onderzoek van onderwijsloopbanen in het Vlaamse basis- en secundair onderwijs zijn opgenomen (het SIBO-onderzoek en het schoolfeedbackproject van het interuniversitaire Steunpunt Studie- en Schoolloopbanen). Deze analyses waren bedoeld om de resultaten uit de internationale literatuur te toetsen aan gegevens uit het Vlaamse onderwijs. We mogen er immers niet van uitgaan dat de resultaten uit internationaal onderzoek automatisch ook gelden voor de Vlaamse situatie.

Doel van het onderzoek was om wetenschappelijk onderbouwde informatie te bieden over hoe taalvaardigheid groeit en hoe het onderwijs daar het best toe kan bijdragen. Vastgesteld werd dat er zeer weinig onderzoek voorhanden is over mondelinge vaardigheden. Daarom werd besloten om **de ontwikkeling van geletterdheid (lezen en schrijven)** centraal te stellen.

Wie meer wil weten over het onderzoek waarop deze brochure is gebaseerd kan terecht op:

<http://www.ond.vlaanderen.be/obpwo/projecten/2009/0904/default.htm>. Daar kan ook een uitgebreide samenvatting van de onderzoeksresultaten worden gedownload.

³ Het betreft het Onderwijskundig Beleids- en Praktijkgericht Wetenschappelijk Onderzoek 'Vorderingen van leerlingen in het leren van het Nederlands: een secundaire analyse ten behoeve van het Vlaamse Onderwijs'

(OBPWO 09.04). Dit onderzoek liep van 1 maart 2010 tot 30 april 2011 en werd gefinancierd door het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming.



Hoofdstuk 1

Wat werkt in leesonderwijs?



1. Wat werkt in leesonderwijs?

Een basisprogramma voor iedereen

Leren lezen doen leerlingen niet door alleen veel te lezen. Alle leerlingen hebben een goed en geïntegreerd basisprogramma in het leren lezen nodig. Specifieke programma's voor zwakke lezers zijn alleen zinvol als dit basisprogramma wordt uitgevoerd. Er is binnen de wetenschap van het leesonderwijs een breed gedragen consensus over de werkzame ingrediënten van een dergelijk basisprogramma. Het betreft expliciete en systematische instructie met betrekking tot het ontwikkelen van het fonemisch bewustzijn, het leren van klank-letterkoppelingen, het vloeiend leren lezen, de woordenschatontwikkeling en het flexibel leren inzetten van tekstbegripstrategieën. Naast expliciete en systematische instructie dient het leesonderwijs er voor te zorgen dat lezers gemotiveerde, actief betrokken en autonome lezers worden en dient het te werken rond authentieke en voor de lezers nuttige, interessante en uitdagende teksten (met duidelijke leesdoelen) waarover de lezers in interactie met elkaar en met de leerkracht treden (kortom, een curriculum rijk aan leesinhouden en met uitgebreide oefenkansen). Verder spelen kwaliteitsvolle instructie (weloverwogen, goed gestructureerd en aangepast aan de leesontwikkeling van leerlingen), feedback (en bij uitbreiding evaluatie) en leerling-leerling interactie via werkvormen als coöperatief leren en tutoring⁴ een belangrijke rol in het vormgeven van kwaliteitsvol leesonderwijs.

Deze werkzame ingrediënten leiden tot effectief leesonderwijs op voorwaarde dat ze samen, dus geïntegreerd, voorkomen in het klasgebeuren. Van één of twee van de ingrediënten alleen valt weinig heil te verwachten. Samen vormen ze wel de basis voor een krachtige leesaanpak voor alle leerlingen.

De werkzame ingrediënten voor effectief leesonderwijs

Expliciete en systematische instructie bij het aanvankelijk lezen

Fonemisch bewustzijn is het vermogen om te focussen op fonemen: dat zijn de klanken van een taal die een betekenisverschil kunnen maken (bv. 't' tegenover 'd'). Fonemisch bewustzijn houdt in dat dat kinderen fonemen kunnen isoleren, identificeren, categoriseren, samenvoegen, segmenteren en verwijderen. Bovendien moeten ze die klanken aan letters kunnen koppelen, want dat is de basis van het lezen. Het onderzoek toont aan dat expliciet en systematisch werken aan fonemisch bewustzijn en

klank-letterkoppeling leidt tot betere resultaten voor begrijpend lezen en spelling. Expliciete instructie bij fonemisch bewustzijn heeft bovendien een positief effect op alle leerlingen. Het is daarbij wel belangrijk om weten dat niet alle kinderen evenveel instructie nodig hebben en dat het aanbieden van meer expliciete instructie niet noodzakelijk tot betere resultaten leidt.

Expliciete en systematische instructie in klank-letterkoppeling is effectiever om goed te leren lezen dan geen instructie. Daarbij maakt het niet uit hoe die instructie vorm krijgt: via tutoring, in kleine groep of in de hele klasgroep. De aanpak is het meest effectief in de kleuterklas of het eerste leerjaar. Deze aanpak is echter niet langer effectief voor leerlingen met een lage leesvaardigheid (met leesmoeilijkheden en/of andere cognitieve problemen) in hogere leerjaren. Met andere woorden, als kinderen het in het eerste leerjaar moeilijk hebben met de klank-letterkoppelingen moet dat intensief worden opgevolgd tijdens dat eerste leerjaar.

Voor beide onderdelen van het aanvankelijk lezen geldt dat ze geen doel op zich zijn en dat ze samen ook geen volwaardig leesprogramma vormen. Ze moeten worden ingebed in betekenisvolle activiteiten waardoor leerlingen het nut en plezier van lezen (en veel lezen) kunnen ontdekken. Vooral voor kinderen die thuis niet of nauwelijks met leesmateriaal in aanraking komen, is dit essentieel.

Vloeiend leren lezen door herhaald hardop lezen

Bovenop het correct en accuraat lezen is vloeiend leren lezen een belangrijk onderdeel van vaardig lezen. Dit moet worden ondersteund door herhaald hardop lezen van de leerling met feedback en begeleiding door de leerkracht. Het is aangewezen om dit ten minste tot het vierde leerjaar vol te houden. Voor leerlingen met verschillende soorten leesproblemen kan die aanpak zelfs tot in het secundair onderwijs nodig zijn.

De rol van zelfstandig stillezen bij het vloeiend leren lezen is nog onvoldoende onderzocht. Wel zijn er sterke aanwijzingen dat volgehouden zelfstandig lezen in deze fase nog weinig effect heeft op de leesattitude en de leesvaardigheid. Zonder leesinstructie zullen leerlingen die moeite hebben met lezen, het lezen dus ook niet leuker vinden. Ze gaan door stillezen ook niet beter lezen of uit zichzelf meer lezen. Dit bevestigt nog eens het belang van expliciete instructiepraktijken bij het aanvankelijk technisch leesonderwijs.

⁴ Soms worden in deze brochure Engelstalige onderwijstermen in plaats van of naast het Nederlandstalige equivalent gebruikt. Dat gebeurt alleen wanneer de Engelstalige benaming al grote bekendheid geniet in het Vlaamse onderwijs.

Verschillende instructiemethodes hanteren om woorden te leren

Als leerlingen maar een beperkt aantal manieren krijgen aangereikt om woorden te leren, dan zullen ze hun woordenschat niet optimaal uitbreiden. Leerkrachten moeten daarom een breed gamma aan directe en indirecte instructietechnieken hanteren om woorden te leren. De nadruk moet daarbij liggen op betekenisvolle contexten waarin de woorden worden geleerd en op het aantal keren dat leerlingen een woord tegenkomen. Alhoewel het onderzoek naar het gebruik van computertechnologie ten behoeve van woordenschatontwikkeling nog redelijk beperkt is, wordt dit gebruik door de bestaande studies toch als een veelbelovende aanpak naar voren geschoven.

Directe instructietechnieken die een positief effect hebben, zijn technieken waarin leerlingen actief moeten meedenken en zodoende dieper leren. Voorbeelden daarvan zijn het leren afleiden van woordbetekenissen uit de context, het geven van definities, het nadenken over het gebruik van woorden in een bepaalde context, en het vaststellen dat bepaalde woorden (zoals 'een kudde schapen') vaak samen voorkomen. Ook de sleutelwoordmethode hoort daarbij. Bij deze methode leren leerlingen een woord beter onthouden door het te verbinden met een ander woord (het sleutelwoord) dat hen door de inhoud of de klank aan het te leren woord doet denken.

Andere effectieve vormen van directe ondersteuning zijn uitleg geven over moeilijke woorden voorafgaand aan het lezen van een specifieke tekst en het vervangen van moeilijke woorden in de tekst door makkelijkere woorden. Deze laatste ingreep werkt het best voor risicoleerlingen en lage presteerders, zodat zij zich kunnen blijven focussen op tekstbegrip.

Bij indirecte technieken gaat het over actief leren in authentieke contexten, bijvoorbeeld als leerlingen teksten gebruiken om iets te doen, te maken of een probleem op te lossen. Ook incidenteel leren (leerlingen leren spontaan woorden terwijl ze zelf lezen of voorgelezen worden) draagt bij aan de woordenschatontwikkeling. Het aantal woorden dat zo geleerd wordt hangt samen met de leesvaardigheid van de leerling (het werkt minder goed voor zwakke lezers dan voor sterke lezers) en met het hebben van een duidelijk leesdoel (bv. lezen om iets te weten te komen over een bepaald onderwerp).

Herhaling en het voorkomen van woorden in verschillende teksten zijn belangrijk voor succesvol woordleren. Ook is het belangrijk dat woorden in meer dan één lesmoment en ook buiten de klas voorkomen. Woordenschatinstructie moet de focus leggen op woorden die de leerlingen als nuttig ervaren. Dat zijn vooral de woorden die in de lesmaterialen en in authentieke, voor de leerlingen relevante contexten buiten de klas worden gebruikt. Dat helpt de leerlingen niet alleen om zaakvakteksten te lezen, maar scherpt ook hun motivatie om nieuwe woordenschat te leren aan.

Kwaliteitsvolle leesinstructie bij begrijpend lezen

Kwaliteitsvolle leesinstructie blijkt bepalend te zijn voor begrijpend leesonderwijs. De kern van de zaak daarbij is dat leerlingen stilstaan bij het leesproces: Wat is je leesdoel? Hoe pak je de leestaak het best aan? Wat kan je doen als je iets niet goed begrijpt? Uit onderzoek komt naar voren dat het aanleren van lees- en tekstbegripsstrategieën doorheen het hele onderwijs een heel effectieve manier is om de leesvaardigheid te bevorderen. Het gaat hierbij om strategieën zoals voorspellend lezen, voorkennis oproepen, hoofdzaken van bijzaken onderscheiden, tekstbegrip controleren, samenvatten van de kern van een tekstonderdeel, ... Het strategiegebruik moet echter wel zijn aangepast aan de leesontwikkeling van leerlingen en mag niet louter gaan om het aanleren van één methode. Precies instructie die flexibel is in de keuze van strategieën helpt leerlingen om betere en meer zelfstandige lezers te worden.

Om de leerlingen op te leiden tot zelfstandige lezers moet de leerkracht hen daarom zelf laten nadenken over welke strategie het meest geschikt is om hun leesdoel te bereiken. Dat kan zowel in een klasgesprek, als tijdens de ondersteuning van groepswork of het begeleiden van individuele leerlingen. De leerkracht kan lees- en tekstbegripstrategieën aanleren door directe instructie (uitleg geven) of door modellering (hardopdenkend voordoen). Beide aanpakken blijken succesvol te zijn maar moeten wel systematisch ingeoeft en door de leerkracht voor, tijdens en na het lezen ondersteund worden.

De specifieke ondersteuning die leerlingen bij het strategisch leren lezen nodig hebben wordt in onderwijspublicaties vaak aangeduid met het Engelstalige begrip scaffolding, wat 'steigers bouwen' betekent. Essentiële onderdelen van scaffolding zijn onder meer: voorkennis activeren, leerlingen laten nadenken over de aanpak van de taak, leerlingen strategieën aanleren om problemen op te lossen (bijvoorbeeld de betekenis van een moeilijk woord achterhalen) en met de leerlingen achteraf reflecteren over wat goed en minder goed ging bij het uitvoeren van de leestaak. Ook voor scaffolding geldt dat de leerkracht moet streven naar de autonomie van de lezer. Hij moet de ondersteuning dus geleidelijk afbouwen, zodat de leerlingen steeds zelfstandiger en flexibeler strategieën leren inzetten.

Modelling of hardopdenkend (voor)lezen

Hardopdenkend (voor)lezen blijkt een heel effectieve instructiemethode om leerlingen goed te leren lezen. Hoe werkt het? De leerkracht leest de tekst voor en demonstreert concreet hoe hij zelf leesstrategieën gebruikt om de tekst te begrijpen. Bijvoorbeeld:

- 'Bij deze tekst moet ik denken aan ...' (voorspellen);
- 'Ik zie voor me hoe ...' (visualiseren);
- 'Over dit onderwerp weet ik al dat ...' (voorkennis activeren);
- 'Ik vraag me af of ...' (zelf vragen bij de tekst bedenken);
- 'Als ik naar de tekst kijk weet ik dat het om een gaat, omdat ...' (tekstsoort bepalen);
- 'Omdat ik wil weten hoe je ..., denk ik dat er onder dit tussenkopje/ bij dit plaatje nuttige informatie staat' (tekstopbouw leren herkennen en illustraties gebruiken om de tekst te scannen);
- 'Bij dit moeilijke woord kijk ik naar wat hier staat en dan denk ik dat het betekent ...' (woordbetekenis aan de hand van de context bepalen).

Heldere leesdoelen

De leerkracht moet tevens voor elke leestaak een helder leesdoel bepalen, en dit ook duidelijk aan de leerlingen communiceren. Met andere woorden: vragen komen voor het lezen van de tekst, en niet (alleen) erna. Een helder leesdoel motiveert de leerlingen niet alleen meer dan louter lezen om te lezen, maar nodigt hen bij uitstek uit om na te denken over welke strategie ze moeten kiezen om de tekst te lezen. Authentieke, functionele leesdoelen (echte vragen waarop kinderen het antwoord willen weten) blijken het meest motiverend en leiden daardoor ook tot intensiever lezen en leren.

Gebruik maken van authentieke, interessante en uitdagende teksten

Een rijk aanbod van teksten is een volgende voorwaarde voor leerlingen om beter te leren lezen. Zo leren ze verschillende soorten teksten en tekststructuren herkennen. Ook zullen ze woorden, woordcombinaties en zinsconstructies die ze in verschillende teksten tegenkomen steeds meer betekenis kunnen geven. Authentieke interessante teksten in combinatie met functionele leesopdrachten nodigen het meest uit tot actief lezen en vergroten dus de effectiviteit van het leesonderwijs. Ook het lezen van kinder- en jeugdboeken en literatuur draagt bij aan de leesvaardigheid.

De teksten die de leerlingen krijgen, moeten hen ook uitdagen. Het is belangrijk om - aangepast aan de leesontwikkeling - de lat steeds wat hoger te leggen. Leerlingen moeten voldoende teksten lezen die net iets hoger liggen dan hun huidige niveau. De leerkracht moet dus een leerlijn voor ogen hebben waarbij het aangeboden tekstmateriaal (en de bijbehorende leesopdracht) steeds wat complexer wordt.

Taal leren in betekenisvolle en authentieke contexten

Kinderen en jongeren leren beter lezen als ze betekenis kunnen hechten aan wat ze lezen. Dat is het meest effectief als ze teksten kunnen:

- verbinden met de wereld om hen heen en met levensechte situaties;
- koppelen aan hun eigen kennis en ervaring;
- ervaren als een middel om een bepaald doel te bereiken (interessante of nuttige informatie vinden, iets kunnen maken of doen, een probleem oplossen, een mening vormen, leesplezier ondervinden, ...).

Ruimte voor leerling-leerling interactie door coöperatief leren

Kwaliteitsvolle instructie en een rijk aanbod van teksten leveren samen echter nog geen optimaal leesonderwijs op. Kinderen en jongeren moeten ook met elkaar in interactie kunnen treden over wat ze hebben gelezen. Dat helpt hen om zich het schriftelijk taalaanbod echt eigen te maken. Als leerlingen een tekst met andere leerlingen bespreken, moeten ze immers de inhoud van een tekst zelf verwoorden en krijgen ze reacties daarop. Die reacties bevatten meestal waardevolle informatie over de mate waarin ze een tekst goed hebben begrepen. Door met elkaar in interactie te gaan komen leerlingen bovendien vaak tot een gezamenlijk begrip van een tekst. Interactie - niet alleen met medeleerlingen, maar ook met de leerkracht - wordt daarom vaak de motor van de taalontwikkeling genoemd.

Uit het onderzoek blijkt dat coöperatief leren een positieve invloed heeft op de leesvaardigheid van kinderen en jongeren. De kwaliteit van het coöperatief leren maakt daarbij wel het verschil. Goed coöperatief leren houdt in dat het ook écht om samenwerkend leren moet gaan. Een essentieel kenmerk daarvan is dat leerlingen niet alleen samenwerken in kleine groepen, maar dat het succes van de groep ook afhangt van de individuele groepsleden. Een goed voorbeeld daarvan is het werken met

verdeelde informatie, waarbij leerlingen elk een andere tekst (of stukje van een tekst) lezen en daarna met elkaar informatie uitwisselen om samen een opdracht tot een goed einde te brengen.

Coöperatief leren blijkt ook succesvol wanneer het wordt ingezet bij het leren van leesstrategieën, bijvoorbeeld wanneer leerlingen van gedachten wisselen over hoe zij lezen, wanneer ze samen nadenken over een goede strategie om een leestaak uit te voeren, of wanneer een oudere en/of meer gevorderde leerling een leerling die moeite heeft met lezen voor doet hoe hij het lezen aanpakt (peer tutoring).

Werken aan motivatie en betrokkenheid

De motivatie om te lezen moet vooral komen uit de ervaring dat lezen voor de lezer iets oplevert. Dat kan alleen als leerlingen teksten en leesopdrachten krijgen die ze interessant en nuttig vinden, als ze uitgedaagd worden om actief met - steeds complexere - teksten aan de slag te gaan en als ze zich bewust worden van hun vorderingen in het lezen. De leerkracht moet daarom ook zorgen voor een veilig en stimulerend leesklimaat in de klas. Leerlingen moeten zich tijdens hun leerproces onbekommerd kunnen voelen om fouten te maken en de nadruk moet liggen op hun vorderingen, ook al zijn ze nog zwakke lezers.

Betrokkenheid van de leerlingen veronderstelt dat de leerkracht open staat voor hun ideeën over en bij het lezen. Participatie in hun leerproces blijkt één van de succesfactoren te zijn om leerlingen beter te doen lezen. Hierboven zijn hiervan al voorbeelden gegeven: actief mogen meedenken over de betekenis van woorden, mee de lees- en tekstbegripstrategieën bepalen die ze voor een leestaak willen gebruiken, de kans krijgen om in interactie te treden over een gelezen tekst tijdens coöperatief leren, zelf mogen aangeven wat ze goed en minder goed hebben gedaan, ...

Feedback en evaluatie gebruiken om de taalontwikkeling te ondersteunen

In het onderzoek wordt ten slotte de nadruk gelegd op het belang van feedback door de leerkracht. Alleen zo kan een krachtige leeromgeving ontstaan. De leerkracht kan de leerlingen door feedback te geven laten zien welke vorderingen ze maken. Ook kunnen leerlingen heel wat leren uit de feedback van medeleerlingen.

Ook toetsen en andere vormen van evaluatie moeten worden gebruikt om het leren lezen in de klas zichtbaar te maken. Evaluatie dient met andere woorden niet alleen om de prestaties en vooral de leerwinst van leerlingen in kaart te brengen, maar ook om de effecten van de aanpak van het

leesonderwijs onder de loep te nemen. Indien nodig kunnen scholen en individuele leerkrachten die aanpak dan bijstellen, bijvoorbeeld in het kader van hun talenbeleid.

Ondersteuning van moeilijke lezers

Essentieel voor moeilijke lezers is dat zij, net als de andere leerlingen, het hierboven beschreven basisprogramma geïntegreerd krijgen aangeboden. Aansluitend daarop kan de leerkracht het best in een één-op-één relatie de moeilijk lezende leerlingen meer leesansen bieden en hen daarbij intensief ondersteunen. Dat is effectiever dan het werken in kleine groepen. De onderzoeksresultaten geven aan dat moeilijke lezers nood hebben aan kwaliteitsvolle, langdurige (over verschillende jaren heen) ondersteuning. Een voorbeeld van een succesvol programma voor de ondersteuning van moeilijke lezers in het basisonderwijs is LIST, een leesinterventieproject waarbij inzichten uit onderzoek in een methodeonafhankelijke aanpak zijn gegoten en dat gebruikt wordt in Nederland en Vlaanderen.

LIST: een voorbeeld van een succesvolle ondersteuning van moeilijke lezers

LIST staat voor 'Leesinterventie voor scholen met een totaalbenadering' of ook wel voor 'Lezen IS Top'. Het is een onderzoeks- en interventieproject onder leiding van Thoni Houtveen (lector 'Geletterdheid' aan de Hogeschool Utrecht).

De kern van LIST is dat leerlingen leeftijdsadequaat en naar eigen keuze boeken gaan lezen. De focus ligt dus niet op leesbaarheid, maar op motivatie. LIST werkt vanuit de betrokkenheid van kinderen op lezen. Het doel van het leesonderwijs is niet het aanleren van een techniek, maar het ontwikkelen van gemotiveerde, strategische lezers die hun geletterdheid gebruiken om te leren en om te lezen voor hun plezier.

LIST is een project waarbij gedurende drie jaar de vorderingen van de leerlingen in de lagere school worden gemeten en waarin wordt bijgehouden hoeveel boeken de kinderen lezen. Leerkrachten worden twee keer per jaar geobserveerd. Directie en interne begeleiders vullen vragenlijsten in. Het project streeft naar verbetering van leesprestaties door middel van een combinatie van curriculumvernieuwing, verbetering van leerkrachtgedrag en verbetering van condities op schoolniveau.

In LIST wordt lezen aangeboden in een drie lagen-model waarbij de basislaag voor alle leerlingen veel lezen is. Het doel is dat leerlingen per schooljaar minstens 25 leeftijdsadequate boeken lezen en dat ze 20 minuten per dag aaneengesloten lezen. Leerlingen die onvoldoende vorderen, krijgen extra aanbod in een tweede en/of derde laag. Er wordt daarbij gebruik gemaakt van methode-onafhankelijke methodieken zoals Connect, Ralfi of Ralfi light.

Er is een specifiek programma voor voorbereidend lezen (kleuterschool), aanvankelijk lezen en vloeiend lezen. Zo lezen kinderen in duo's samen hardop in zelfgekozen boeken. Daarnaast lezen kinderen in stilte.

Een LIST-les duurt 35 minuten per dag. De leerkracht treedt daarbij op als model maar zorgt er vooral voor dat de kinderen autonomie krijgen bij het lezen. Een LIST-les volgt meestal het volgende patroon:

- Een mini-les door de leerkracht (5 minuten): voorlezen, spreken over leesbeleving (hoe kies ik een boek, wat doet een boek met me), focus op een specifiek 'doel' (bv. wie is de hoofdpersoon, wat wil de schrijver van het boek vertellen, ...)
- Zelf hardop of stil lezen (ononderbroken gedurende 20 minuten). De leerkracht leest ook, of ondersteunt leerlingen die moeilijk aan het lezen raken).
- Een gezamenlijke afsluiting (10 minuten): vanuit de mini-les en de boeken die kinderen lezen volgt een gesprek, boekreclame, zelfevaluatie, ...

Hoofdstuk 2

Wat werkt in schrijfonderwijs?



2. Wat werkt in schrijfonderwijs?

Naar een procesgerichte aanpak

Schrijven is een complexe vaardigheid. Je moet ideeën verzamelen en ordenen, die ideeën helder formuleren en daarbij ook nog rekening houden met je publiek en met allerlei conventies. Het onderwijs houdt nog onvoldoende rekening met die complexiteit, zo blijkt uit Vlaams en Nederlands onderzoek naar praktijken in het schrijfonderwijs. Vaak krijgen leerlingen een schrijftaak waarop pas na afloop feedback wordt gegeven. Bij die feedback gaat het merendeel van de aandacht uit naar spelling, interpunctie en handschrift, wat geen onbelangrijke, maar wel veeleer ondersteunende vaardigheden zijn bij het schrijven. Het is daarom niet zo verwonderlijk dat leerlingen moeite hebben om communicatieve teksten te schrijven en dat ze schrijven louter als een schoolse activiteit zien die hen niet erg aanspreekt.

Het onderzoek naar werkzame ingrediënten voor effectief schrijfonderwijs wijst in een heel andere richting. Schrijfonderwijs zou zich veel meer op het proces van het schrijven moeten richten in plaats van enkel op het schrijfproduct. In het internationale onderzoek is er een breed gedragen consensus over de elementen waaruit die procesgerichte aanpak zou moeten bestaan. Ook is duidelijk dat die elementen niet los van elkaar mogen staan. De kracht van de aanpak zit in het samenspel.

Net als bij de hiervoor beschreven aanpak van het leesonderwijs, vraagt procesgericht schrijfonderwijs dat de leerkracht een bredere rol opneemt. Hij moet niet meer alleen teksten van leerlingen corrigeren, maar hen begeleiden en ondersteunen voor, tijdens en na het schrijven. Ook is het belangrijk dat hij zorgt voor een positief schrijfklimaat in de klas door zich enthousiast te tonen voor schrijven, door leerlingen veel schrijfkansen te geven, door uitdagende, authentieke, en communicatieve schrijftaken te voorzien en door hoge verwachtingen te koesteren.

Hieronder worden de werkzame ingrediënten voor effectief schrijfonderwijs concreet beschreven. Die zijn geldig voor zowel het basisonderwijs vanaf de tweede graad als voor het hele secundair onderwijs.

De werkzame ingrediënten voor effectief schrijfonderwijs

Ondersteuning van het schrijfproces

Leerlingen hebben in elk van de drie essentiële fases van het schrijfproces (plannen, reviseren en herschrijven) baat bij ondersteuning door de leerkracht. Deze ondersteuning vindt plaats voor, tijdens en na het schrijven en begint bij het vastleggen van heldere schrijfdoelen en tekstcriteria in overleg met de leerlingen: Voor wie schrijf je? Wat wil je met je tekst bereiken? Wat zou er dan zeker moeten instaan? Aan welke kenmerken moet de tekst voldoen?

Als leerlingen voor het eerst een bepaald soort tekst moeten schrijven, blijken ze veel baat te hebben bij goede voorbeelden van zulke teksten die als schrijfmodel kunnen dienen. Ook voorbereidende schrijftaken (zoals een visuele presentatie van ideeën voorafgaand aan het schrijven) kunnen helpen om startproblemen bij leerlingen te voorkomen. Schrijfopdrachten met een functioneel doel blijken leerlingen sterk te motiveren en hen tot hogere prestaties aan te zetten.

Motiverende schrijfdoelen

Leerlingen schrijven niet alleen beter als ze weten met welk doel ze schrijven, maar ook als het schrijfdoel een intrinsieke motivatie bevat. Wat zijn motiverende schrijfopdrachten? Dat zijn opdrachten die:

- functioneel zijn (bv. een werkinstructie voor medeleerlingen, een advies aan de gemeente om de verkeerssituatie rond de school te verbeteren, een schriftelijke vraag aan een expert, het verslag van een enquête in de schoolkrant, ...);
- levensecht zijn (een uitnodiging voor een evenement, een ingezonden brief aan een krant, een bijdrage aan een blog, een klacht over een product aan een producent, ...);
- een echt (en geen imaginair) publiek hebben en dus ook echt gelezen worden;
- echt gepubliceerd worden of aan iemand worden toegestuurd (een receptenboekje, informatie bij een culturele uitstap, informatie over de verschillende opleidingen van de school voor jongere leerlingen, informatieborden bij een tentoonstelling van eindwerken, ...).

In alle fasen van het schrijfproces is ondersteuning van de leerling door de leerkracht van belang. De leerkracht kan helpen bij het genereren van ideeën, met de leerlingen nadenken over welke structuur ze in hun tekst willen aanbrengen, meekijken bij het schrijven en helpen bij het formuleren, en samen met de leerlingen een eerste versie overlopen om te zien waar de tekst kan worden gereviseerd. Positieve bekrachtiging van de leerling tijdens de ondersteuning heeft daarbij een groot effect op de motivatie en prestaties van alle leerlingen.

Uit het onderzoek blijkt ook dat feedback van medeleerlingen een positief effect heeft. Bijvoorbeeld als leerlingen elkaars teksten lezen en becommentariëren of als ze die redigeren. Projecten waarin leerlingen samenwerkend schrijven (bijvoorbeeld in een wiki) zijn heel geschikt om hen op een natuurlijke manier elkaars werk te laten beoordelen, reviseren en herschrijven.

Een goede ondersteuning moet wel afgestemd zijn op de individuele noden van de leerlingen. De begeleiding door de leerkracht moet geleidelijk worden afgebouwd naarmate een leerling steeds verder vordert naar een vaardige, autonome schrijver.

Expliciete en systematische instructie in schrijfstrategieën

Om te leren schrijven hebben leerlingen verder expliciete instructie nodig in hoe ze het schrijven kunnen aanpakken. Het gaat daarbij om expliciete instructie in het leren plannen, reviseren en herschrijven. Daarnaast is het belangrijk dat de leerlingen leren hoe ze paragrafen kunnen construeren. Zo worden ze getraind om structuur en samenhang in hun teksten aan te brengen. Voor veel schrijfproducten is het nodig om informatie te verzamelen en verwerken. Leerlingen moeten daarom ook oefening krijgen in het samenvatten van teksten. Leren samenvatten heeft een sterke impact op de vaardigheid van leerlingen om heel precies en beknopt informatie op te schrijven.

Uit onderzoek blijkt dat het aanleren van strategieën voor deze onderdelen van het schrijfproces de kwaliteit van de schrijfproducten aanzienlijk verhoogt. Ook wordt de betrokkenheid van leerlingen bij het schrijven veel groter en groeit het gevoel van verantwoordelijkheid voor, en 'eigenaarschap' van, hun schrijfproducten. Dat geldt voor alle leerlingen, maar vooral voor de zwakkere schrijvers. Het aanleren van schrijfstrategieën moet - net zoals de ondersteuning - geleidelijk aan worden afgebouwd. Het uiteindelijke doel is dat het toepassen ervan een automatisme wordt en alle leerlingen zich ontwikkelen tot zelfstandige schrijvers.

Expliciet leren combineren van zinnen tot complexere zinnen

Goede zinnen maken is niet iets dat alle leerlingen zo maar uit zichzelf leren. Onervaren schrijvers produceren vaak enkelvoudige zinnen die onderling te weinig samenhang vertonen. Uit het onderzoek blijkt dat expliciete instructie in het leren combineren van zinnen tot complexere zinnen heel effectief is om van leerlingen betere zinnenbouwers te maken. De leerkracht kan dit het best zowel voor, tijdens als na de schrijfactiviteiten met de leerlingen inoefenen. De leerlingen kunnen dit vervolgens zelfstandig toepassen bij het nalezen en verbeteren van hun schrijfproducten. Op die manier bouwen de leerlingen een repertoire van zinsconstructies op dat ze in hun toekomstige schrijfproducten kunnen integreren.

Uit onderzoek blijkt dat leren zinnen combineren het leren schrijven sterker ondersteunt dan instructie in grammatica. Hoewel leerkrachten vaak denken dat grammatica-instructie erg zinvol is voor het leren schrijven, blijkt dat dit bij de meeste leerlingen niet leidt tot een hogere kwaliteit van hun schrijfproducten. Alleen zwakke schrijvers en anderstalige leerlingen lijken hier enig profijt van te hebben op voorwaarde dat de instructie voldoende aandacht besteedt aan het effectief leren inzetten van taalkennis tijdens het schrijven.

Gebruik van een tekstverwerker

Het gebruik van een tekstverwerker heeft zowel een positieve invloed op de schrijfkwaliteit als op de schrijfkwantiteit van leerlingen. Leerlingen schrijven betere en langere teksten wanneer ze een tekstverwerker gebruiken. Leerlingen blijken bijvoorbeeld meer te reviseren, en dat komt de tekstkwaliteit ten goede. Het aantal complete zinnen in schrijfproducten wordt aanzienlijk hoger, zowel bij zwakkere schrijvers als bij schrijvers in het algemeen. Ook het gebruik van de spellingcontrole helpt leerlingen om betere teksten af te leveren.

Het effect van het gebruik van een tekstverwerker heeft waarschijnlijk te maken met het feit dat teksten makkelijker manipuleerbaar worden. Het onderzoek kan nog geen uitsluitsel geven over het gebruik van geavanceerde computergestuurde schrijfprogramma's. Wel is duidelijk dat programma's met woordvoorspelling (software die woordsuggesties biedt) beloftevol zijn voor leerlingen met zware spellingproblemen.

Verder blijkt dat werken met een tekstverwerker ook een verhoogd plezier en grotere bereidheid tot schrijven met zich meebrengt, vooral bij minder enthousiaste schrijvers. Het gebruik van de tekstverwerker heeft dus een positieve invloed op de schrijfattitude van leerlingen. Het effect van het gebruik van een tekstverwerker is wel groter bij leerlingen in het secundair onderwijs dan bij leerlingen in het basisonderwijs.

Een ander positief effect van het gebruik van computers bij het schrijven is dat er een meer coöperatief schrijfklimaat kan ontstaan. Er is meer interactie tussen de leerlingen en ze ondersteunen elkaar op eigen initiatief door feedback te geven of te helpen bij het reviseren van een tekst. De leerkracht krijgt daarbij eerder een rol als coach dan als leider van de activiteiten.

Schrijven bij vakactiviteiten en bij het aanleren van onderzoeksvaardigheden

Schrijven tijdens niet-taallessen levert op twee fronten winst op. Ten eerste zijn vakinhouden bij uitstek geschikt om functionele opdrachten uit te voeren. Elk vak biedt mogelijkheden om levensechte en motiverende schrijfopdrachten te geven die een nauwe relatie hebben met de werkvloer of met het functioneren als burger in de samenleving, nu en later. Ten tweede blijkt schrijven in alle vakken zeer effectief om vakinhouden te verwerven. Wie schrijft over een onderwerp, krijgt meer vat daarop en leert dus beter. Elke leerkracht kan vanuit haar expertise feedback op schrijfopdrachten geven en indien nodig samenwerken met leerkrachten van de taalvakken om de leerlingen te begeleiden.

Schrijfactiviteiten bij het leren van onderzoeksvaardigheden (in het secundair onderwijs) hebben ook een positieve invloed op de schrijfvaardigheid. Bij het doen van onderzoek leren de leerlingen om precies en gedetailleerd te observeren en beschrijven, en om hypothesen te formuleren en toetsen. Om hun gegevens te verwerken moeten de leerlingen hun gegevens samenbrengen en beschrijven in een coherent geheel. Al die elementen dragen ertoe bij om een nauwkeurige en vaardige schrijver te worden.

Het opzetten van procesgericht schrijfonderwijs

Veel onderzoek heeft betrekking op het effect van de afzonderlijke ingrediënten voor effectief schrijfonderwijs. Maar geen van de opgesomde werkzame bestanddelen vormt een volwaardig schrijfcurriculum op zich. Het is alsnog niet mogelijk om uitspraken te doen over de optimale mix van die ingrediënten. Wel is duidelijk dat procesgericht schrijfonderwijs, zoals dat vooral in Angelsaksische landen al enige tijd in praktijk wordt gebracht, veel elementen bevat voor een complete aanpak. De meeste studies laten een positief effect van die aanpak zien. De belangrijkste kenmerken van die aanpak staan in onderstaand kader nog eens samengevat.

Kenmerken van procesgericht schrijfonderwijs

- Uitgebreide schrijfkansen;
- Schrijven voor een echt publiek;
- Een schrijfcyclus van plannen, formuleren en herschrijven;
- Persoonlijke verantwoordelijkheid voor en eigenaarschap van schrijfprojecten;
- Veel leerling-leerling en leerkracht-leerling interactie in alle fasen van het schrijfproces;
- Ondersteunend schrijfklimaat met aandacht voor individuele ondersteuning en instructie;
- Zelfreflectie en -evaluatie.

De samenhang tussen schrijven en lezen

Goed leren schrijven heeft ook een positieve impact op begrijpend lezen. Er is, zo blijkt uit het onderzoek, een sterke wisselwerking tussen de ontwikkeling van lezen en schrijven. Veel schrijven én het aanleren van schrijfvaardigheden en -processen die nodig zijn om een goede tekst te schrijven, komen de leesvaardigheid ten goede.

Uit het onderzoek blijkt verder dat leerlingen beter lezen als ze schrijven over een tekst. Het leesbegrip neemt toe als leerlingen over teksten schrijven zowel in de taal- als de zaakvakken. De onderstaande schrijfopdrachten blijken een positief effect te hebben op de leesvaardigheid, maar het effect is niet bij elk soort opdracht even groot. Deze opdrachten zorgen er wel voor dat leerlingen een tekst beter begrijpen dan door andere ingrepen zoals louter te lezen, een tekst te bestuderen (bijvoorbeeld door te herlezen en/of belangrijke informatie te onderstrepen), mondeling vragen te beantwoorden of gebruik te maken van een leesstrategie.

Het effect van verschillende schrijfopdrachten op het leesbegrip

Effect: 0.20 = klein, 0.50 = gemiddeld, 0.80 = groot

- Schriftelijk reageren op een tekst (persoonlijke reactie of mening geven, inhoud in een brief uitleggen aan een vriend, toepassen op een bepaalde situatie, ...) – score 0.77;
- Een schriftelijke samenvatting maken van een tekst (met of zonder stappenplan) – score 0.52;
- Notities maken bij een tekst (met of zonder instructies) – score 0.47;
- Schriftelijk vragen beantwoorden bij een tekst of zelf vragen bij een tekst bedenken en die schriftelijk beantwoorden – score 0.27.

Hoofdstuk 3

**Hoe verloopt de
taalontwikkeling van
verschillende groepen
leerlingen?**



3. Hoe verloopt de taalontwikkeling van verschillende groepen leerlingen in het Vlaams onderwijs?

In wat volgt gaan we na wat het onderzoek naar de schoolloopbanen van leerlingen in het Vlaamse onderwijs ons verder kan leren over de taalontwikkeling Nederlands van deze leerlingen en over wat werkt in onderwijs. Daarbij staan twee vragen centraal. Verloopt de ontwikkeling Nederlands en de impact van het onderwijs op die ontwikkeling voor verschillende groepen leerlingen op een gelijksoortige wijze? En identificeert het Vlaamse onderzoek dezelfde werkzame ingrediënten die we in internationaal onderzoek vonden?

Om een goed zicht te krijgen op de taalontwikkeling van Vlaamse leerlingen is het nodig om dezelfde leerlingen doorheen hun onderwijsloopbaan te volgen en in kaart te brengen wat de invloed is van leerling- en schoolkenmerken op de taalontwikkeling. Het onderzoek naar onderwijsloopbanen van het Centrum voor Onderwijseffectiviteit en -evaluatie (KU Leuven) biedt die mogelijkheid omdat hierin één cohort leerlingen wordt gevolgd, er steeds vergelijkbare toetsen worden gebruikt en dezelfde variabelen in kaart worden gebracht.

Het onderzoek naar de effectiviteit van het Vlaamse taalonderwijs concentreerde zich op de taalontwikkeling in het lager en secundair onderwijs. Voor het lager onderwijs werd gekeken naar de ontwikkeling van de vaardigheid in spelling, technisch lezen en begrijpend lezen, voor het secundair onderwijs naar begrijpend lezen. Bij de analyses werd gekeken naar de verschillen tussen groepen leerlingen, naar de verschillen tussen scholen en naar de invloed van leerlingkenmerken en kenmerken van de klas- en schoolpopulatie.

In de eerste paragraaf kijken we naar de taalontwikkeling van verschillende groepen leerlingen doorheen hun onderwijsloopbaan in het lager onderwijs. In een tweede paragraaf onderzoeken we welke factoren een invloed hebben op de ontwikkeling van begrijpend lezen aan het einde van de basisschool. In de derde paragraaf kijken we naar verschillen in prestaties voor begrijpend lezen tussen verschillende groepen leerlingen in het vierde jaar van het secundair onderwijs.

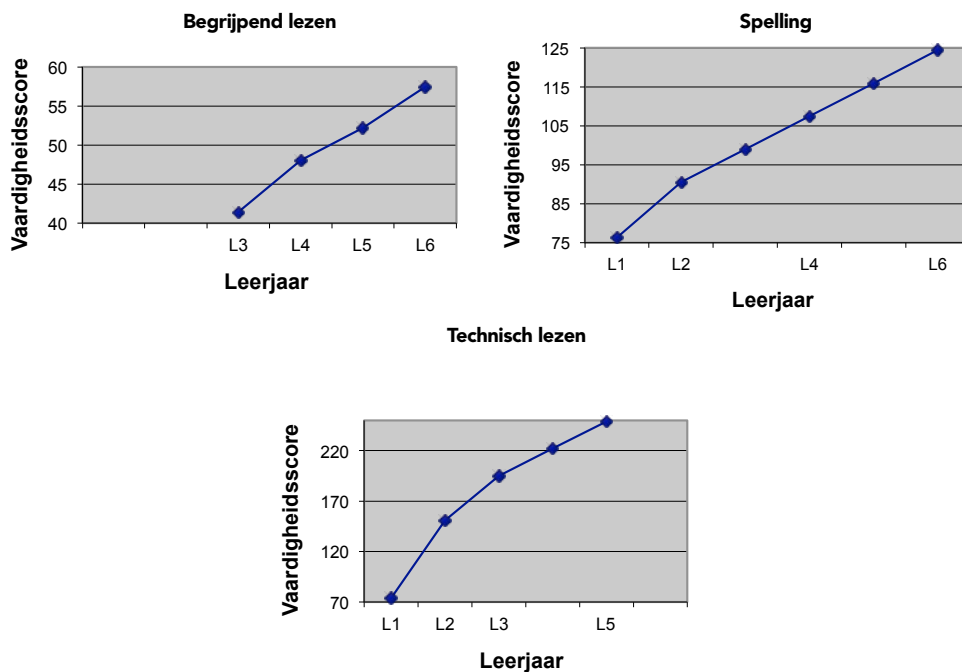
3.1. Taalontwikkeling doorheen de onderwijsloopbaan in het lager onderwijs

Dit eerste deel geeft zicht op de ontwikkeling van de vaardigheid in begrijpend lezen, technisch lezen en spelling tijdens opeenvolgende

leerjaren van het lager onderwijs. Die keuze werd gemaakt omdat het Centrum voor Onderwijseffectiviteit en -evaluatie al eerder onderzoek deed naar de taalontwikkeling tijdens de derde kleuterklas en het eerste en tweede leerjaar van het lager onderwijs. Uit dat onderzoek kwam naar voren dat de achterstand van (anderstalige) kansarme kleuters in de derde kleuterklas toenam, terwijl er in de eerste graad van het lager onderwijs eerder sprake was van een afname van de achterstand van anderstalige kansarme leerlingen.

Verloop van de taalontwikkeling

De wijze waarop de gemiddelde leerling zich ontwikkelt doorheen het Vlaamse lager onderwijs op het gebied van taal, verschilt naargelang taaldomein⁵. Voor spelling en begrijpend lezen verloopt die groei vrij gelijkmatig. Bij technisch lezen is er een sterke groei tot en met het derde leerjaar, maar die vlt af tegen het vijfde leerjaar. Dit is niet verwonderlijk omdat technisch lezen vooral in de onderbouw erg centraal staat.



Figuur 1: Groeicurves voor begrijpend lezen, technisch lezen en spelling, gemiddeld voor alle leerlingen

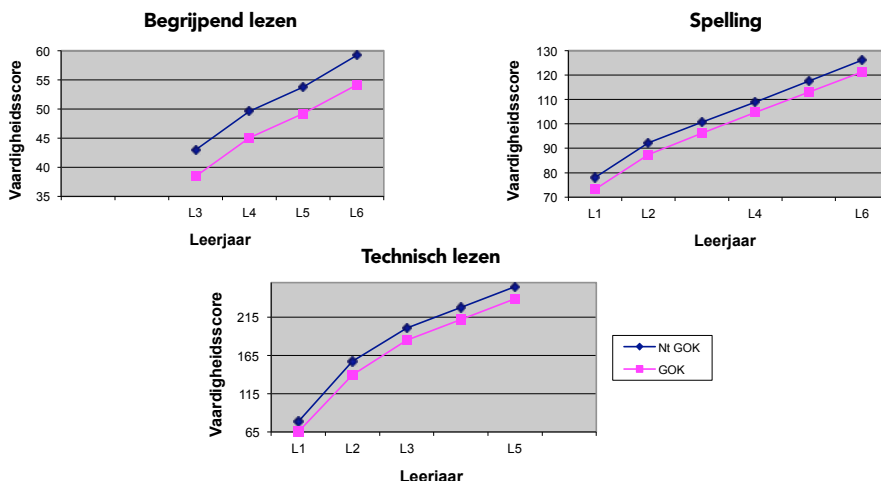
⁵ Spelling en technisch lezen werden voor het eerst gemeten op het einde van het eerste leerjaar, begrijpend lezen op het einde van het derde leerjaar. Ook de latere metingen vonden steeds plaats aan het einde van elk leerjaar.

Het onderzoek toont echter aan dat er grote verschillen zijn tussen leerlingen wat betreft hun vaardigheid in begrijpend lezen, technisch lezen en spelling. De verschillen in prestaties zijn het grootst voor technisch lezen, gevolgd door begrijpend lezen en ten slotte spelling. Op het vlak van leerwinst⁶ zijn de verschillen het grootst voor begrijpend lezen, gevolgd door spelling en tot slot technisch lezen. Hieronder beschrijven we die verschillen tussen leerlingen.

Verschillen tussen soorten leerlingen

Allereerst springen de verschillen tussen **jongens en meisjes** in het oog. Jongens hebben bij de eerste meting voor zowel spelling als technisch en begrijpend lezen een achterstand tegenover meisjes. Voor begrijpend lezen wordt die achterstand in de loop van de lagere school gedeeltelijk weggewerkt. Voor technisch lezen blijft de achterstand vrijwel gelijk.

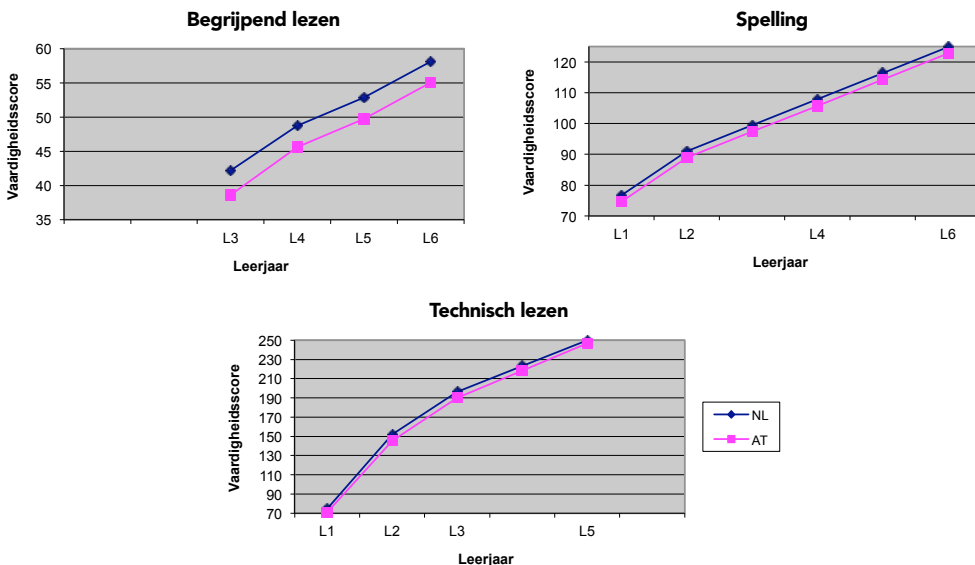
Ook zijn er opvallende verschillen in de startpositie van **GOK- en niet-GOK-leerlingen**. GOK-leerlingen beginnen voor de drie taaldomeinen met een achterstand. De achterstand voor technisch lezen en spelling verschilt aan het einde van de lagere school niet veel van die aan het begin ervan. De GOK-leerlingen vorderen dus op hetzelfde tempo als de niet-GOK-leerlingen maar maken hun aanvankelijke achterstand daardoor niet goed. Voor begrijpend lezen is de achterstand het grootst en slagen de GOK-leerlingen er in de loop van de lagere school niet in om die achterstand te verkleinen. Integendeel, in de loop van het zesde leerjaar geraken ze het sterkst achterop.



Figuur 2: Groeicurves van GOK leerlingen en niet-GOK leerlingen inzake begrijpend lezen, technisch lezen en spelling.

⁶ Onder leerwinst verstaan we de vooruitgang die een leerling tijdens een bepaalde periode voor begrijpend lezen, technisch lezen of spelling maakt. Die leerwinst wordt bepaald door het verschil te maken tussen de toetscore (of prestatie) die een leerling op bepaald meetmoment haalt (bijvoorbeeld einde vierde leerjaar) en de toetscore (of prestatie) van die leerling op een eerder meetmoment (bijvoorbeeld einde derde leerjaar).

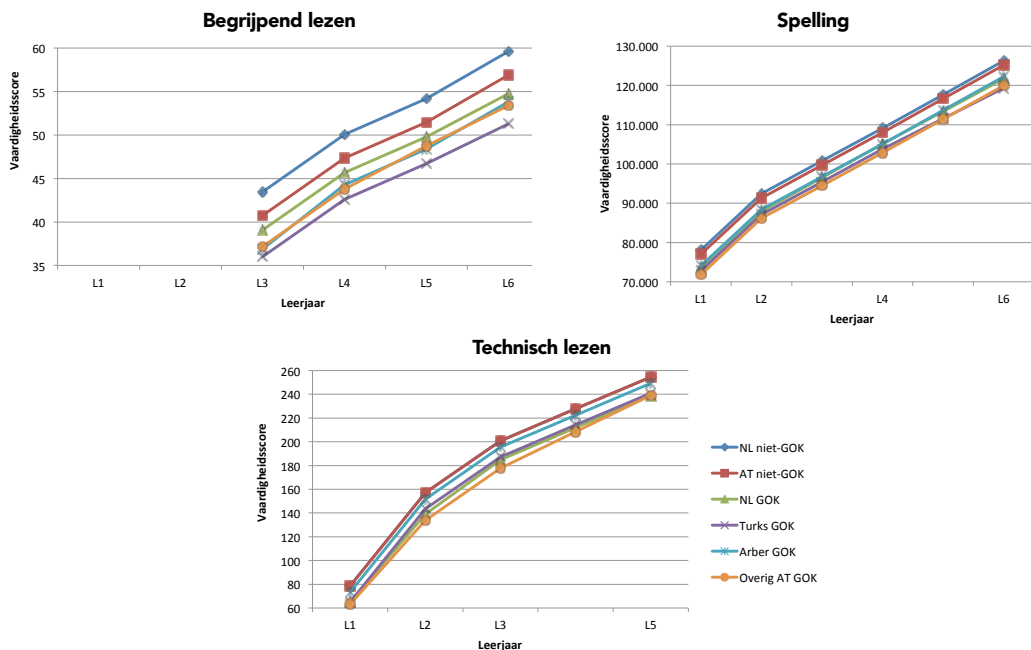
Vergelijkbare verschillen zijn te zien tussen **anderstalige en Nederlandstalige leerlingen**. Ook anderstalige GOK-leerlingen starten met een achterstand. Alleen de anderstalige niet-GOK-leerlingen hebben voor technisch lezen geen achterstand ten opzichte van Nederlandstalige niet-GOK-leerlingen. De achterstand is het grootst voor begrijpend lezen, hoewel ze in het vijfde leerjaar iets afneemt. Voor spelling en technisch lezen vertoont de achterstand in de loop van de lagere school een grillig beeld, maar uiteindelijk is ze ongeveer even groot aan het einde als aan het begin van de lagere school. Anderstalige leerlingen groeien dus in hun taalontwikkeling vrijwel evenveel als Nederlandstalige leerlingen, maar ze halen hun aanvankelijke achterstand nauwelijks in.



Figuur 3: Groeicurves van Nederlandstalige en anderstalige leerlingen inzake begrijpend lezen, technisch lezen en spelling.

Daarnaast zijn er ook verschillen binnen de groep van anderstalige leerlingen. De Arabisch/Berberse GOK-leerlingen benen hun initiële achterstand voor technisch lezen bijna volledig bij. Voor begrijpend lezen slagen deze leerlingen en de anderstalige niet-GOK-leerlingen erin om hun achterstand te verkleinen. Voor Turkse en Nederlandstalige GOK-leerlingen vergroot daarentegen de initiële achterstand voor begrijpend lezen ten opzichte van de Nederlandstalige niet-GOK-

leerlingen naarmate de jaren vorderen. Voor spelling vergroot de initiële achterstand van zowel de Turkse als de Arabisch/Berberse GOK-leerlingen ten opzichte van de Nederlandstalige niet-GOK-leerlingen.



Figuur 4: Groeicurves van Nederlandstalige niet-GOK leerlingen, anderstalige niet-GOK leerlingen, Nederlandstalige GOK leerlingen, Turkse GOK leerlingen, Arabisch/Berberse GOK leerlingen en overige anderstalige GOK leerlingen in begrijpend lezen, technisch lezen en spelling

De invloed van leerlingenkenmerken, de samenstelling van de schoolpopulatie en verschillen tussen scholen

Binnen eenzelfde school verklaren leerlingenkenmerken als geslacht, GOK-status, thuistaal, intelligentie en het aanvangsniveau in taal slechts voor een klein deel de verschillen in prestaties tussen leerlingen op het eerste meetmoment.

Tussen scholen verklaren ze daarentegen voor een groot deel de verschillen in **prestaties** op het eerste meetmoment. Vooral de verschillen tussen scholen in prestaties voor begrijpend lezen worden bijna geheel door leerlingenkenmerken verklaard. Verschillen in prestaties tussen scholen zijn dus grotendeels te verklaren door de kenmerken van de leerlingen die op die scholen zitten.

Niet alleen de leerlingenkenmerken op zich oefenen een invloed uit. Ook de mate waarin die leerlingenkenmerken binnen een schoolpopulatie vertegenwoordigd zijn, oefent daarbovenop een invloed uit. Dus ook de

samenstelling van de schoolpopulatie speelt een rol bij de verschillen tussen scholen. Uit de analyses blijkt dat een hoog aandeel GOK-leerlingen op een school samengaat met lagere **prestaties** op het eerste meetmoment, zelfs wanneer er rekening wordt gehouden met individuele leerlingenkenmerken, zoals sekse, GOK-status en thuistaal. Hetzelfde geldt voor een hoog aandeel anderstalige leerlingen, maar in mindere mate. Een hoog aandeel GOK- of anderstalige leerlingen blijkt het meest nadelig voor de prestaties in begrijpend lezen en technisch lezen en het minst nadelig voor de spellingsprestaties.

Het is onduidelijk waarom het aandeel GOK- en anderstalige leerlingen invloed heeft op de taalprestaties van leerlingen. Mogelijk is dit een gevolg van leerlingenkenmerken waarmee in het onderzoek geen rekening werd gehouden, zoals ouderlijke netwerken en de buurt waar leerlingen vandaan komen. Het kan ook te maken hebben met andere instructiepraktijken in de school, lagere verwachtingen van leerkrachten of met negatieve beïnvloeding door medeleerlingen, eventueel al in de kleuterschool.

Kijken we niet naar prestaties maar naar **leerwinst**, dan valt op dat diezelfde leerlingenkenmerken nauwelijks in staat zijn om de verschillen in de **leerwinst** die leerlingen doormaken inzake de drie taaldomeinen, te verklaren. Verschillen in leerwinst worden dus door andere factoren beïnvloed.

Wanneer we kijken naar de impact van een hoog aandeel GOK- of anderstalige leerlingen op school op de leerwinst die leerlingen boeken, zien we diverse effecten. Zo heeft een hoog aandeel GOK-leerlingen enkel een negatief effect op de leerwinst inzake spelling gedurende het tweede leerjaar en een hoog aandeel anderstalige leerlingen enkel een positieve invloed op de leerwinst inzake technisch lezen tussen het derde en vijfde leerjaar. Echter, de aanvankelijke achterstand van leerlingen in scholen met een hoog aandeel anderstalige of GOK-leerlingen wordt door deze inhaalslag niet ingelopen. Bij de overige leerjaren/taaldomeinen heeft het aandeel GOK- of anderstalige leerlingen van een school geen invloed op de leerwinst.

Ook al is de impact van leerlingenkenmerken groot, toch blijkt de school een verschil te kunnen maken. Er zijn scholen die een meer dan gemiddelde leerwinst behalen én scholen die een minder dan gemiddelde leerwinst boeken met hun leerlingen. De school blijkt het grootste verschil te kunnen maken voor spelling, gevolgd door technisch lezen en tot slot begrijpend lezen. Voor begrijpend lezen beschikken we over diepgaand onderzoek dat beschrijft hoe Vlaamse scholen hier het verschil kunnen maken. Dat onderzoek beschrijven we in de volgende paragraaf.

3.2 Factoren die invloed hebben op de ontwikkeling van begrijpend lezen in de lagere school

Het onderzoek naar factoren die invloed hebben op de ontwikkeling van begrijpend lezen werd uitgevoerd in het vijfde leerjaar, onder meer op basis van vragenlijsten die leerlingen, hun ouders en hun leerkrachten hebben ingevuld. De analyses bieden zicht op de invloed van de klasgroep en de leeromgeving op de prestaties en leerwinst voor begrijpend lezen. Daardoor kunnen we nagaan welke van de factoren die in de internationale literatuur over effectief leesonderwijs naar voren komen, bevestigd worden in dit onderzoek, en kunnen we ook beter onderbouwde uitspraken doen over de werkzame ingrediënten voor effectief leesonderwijs in Vlaamse scholen.

Werkzame ingrediënten voor begrijpend lezen in het vijfde leerjaar

De volgende variabelen komen uit het Vlaams onderzoek naar voren als factoren die samenhangen met betere prestaties en/of meer leerwinst op begrijpend lezen in het vijfde leerjaar: een rustige en studiegerichte lesgroep, een heterogene klassamenstelling qua prestatieniveau, het aanleren van leerstrategieën, goed georganiseerde en aantrekkelijke instructie, een veilig en stimulerend leerklimaat, differentiëren tijdens de lessen Nederlands, het organiseren van vakoverschrijdende activiteiten, coöperatief leren, hoge verwachtingen hebben en het werken met leesouders.

Deze kenmerken leiden tot een verbetering van de vaardigheid begrijpend lezen bij zowel GOK-leerlingen als niet-GOK-leerlingen. Hoewel we vaststellen dat sommige werkwijzen enigszins andere effecten hadden bij GOK-leerlingen dan bij niet-GOK-leerlingen, is het duidelijk dat **dezelfde strategieën van de leerkrachten effectief zijn bij alle soorten leerlingen en dat er inderdaad effectieve en minder effectieve werkwijzen zijn**. Zo bleken, misschien enigszins verrassend, de volgende kenmerken niet samen te hangen met betere prestaties of leerwinst begrijpend lezen: het structureren van de leerstof alsook structuur en duidelijkheid bieden in het algemeen, promotie van actief leren en metacognitieve vaardigheden, activerende leeractiviteiten, frequentie van toetsen en huiswerk voor Nederlands, en de effectieve onderwijstijd voor het vak Nederlands. Een aantal mogelijke verklaringen hebben te maken met het niet voldoende voorkomen van deze kenmerken, of het vooral voorkomen van deze kenmerken in klassen met minder sterk presterende leerlingen. Ten slotte draagt niet alleen het vak Nederlands maar alle vakken bij tot het vergroten van de leesvaardigheid, wat een verklaring kan bieden voor het ontbreken van bepaalde vakspecifieke effecten.

Wat werkt er wel voor begrijpend lezen? Hierin bevestigt het Vlaams onderzoek het internationaal onderzoek: goed onderwijs, met veel afwisseling in didactische werkvormen, en met veel aandacht voor het aanleren van strategieën om leerstof te verwerken. Zowel GOK-leerlingen als niet-GOK-leerlingen profiteren van dergelijk onderwijs.

Hieronder worden de resultaten van het onderzoek in Vlaamse scholen opgelijst.

Werkzame ingrediënten voor leesonderwijs in Vlaamse lagere scholen

- Differentiëren tussen leerlingen, zowel inhoudelijk als volgens niveau, zorgt voor meer leerwinst bij de leerlingen.
- Coöperatief leren en vakoverschrijdende projecten leveren meer leerwinst op, maar de leerlingen moeten daarbij wel op de juiste manier worden begeleid.
- Een rustige lesgroep en een veilig en stimulerend leerklimaat leiden tot meer leerwinst bij de leerlingen.
- Leerlingen leren beter lezen door leerstrategieën aan te leren. Leerlingen moeten leren hoe ze teksten moeten verwerken, hoe ze tot oplossingen kunnen komen en hoe ze moeilijke problemen kunnen vereenvoudigen door ze op te splitsen in deelproblemen.
- De leerstof moet op een goed georganiseerde en aantrekkelijke manier worden overgebracht.
- Klassen dienen zo heterogeen mogelijk samengesteld te worden, zowel qua prestatieniveau als qua culturele, etnische en sociaal-economische achtergrond.
- De inzet van leesouders levert een bijdrage aan succesvol leesonderwijs.
- Leerkrachten moeten de lat hoog leggen, geloof in leerlingen hebben en hoge verwachtingen koesteren.

Verschillen tussen GOK-leerlingen en niet-GOK-leerlingen

Een belangrijke vaststelling is dat de leerwinst voor begrijpend lezen bij GOK-leerlingen en niet-GOK-leerlingen in het Vlaams basisonderwijs even groot is. De kloof tussen GOK-leerlingen en niet-GOK-leerlingen vergroot of verkleint dus niet tijdens het vijfde leerjaar. Bovendien is in dit onderzoek gebleken dat de samenstelling van de schoolpopulatie qua GOK-leerlingen globaal beschouwd niet zo belangrijk is voor leerwinst (alleen het percentage Arabisch/Berberse leerlingen vertoont een negatieve samenhang met leerwinst). Toch blijven de eindprestaties aan het einde van het vijfde leerjaar significant lager in scholen met hogere percentages GOK-leerlingen (voornamelijk Nederlandstalige GOK-leerlingen).

De oorzaak van deze lagere prestaties moet dus niet gezocht worden in de (lagere) leerwinst die bepaalde groepen boeken. Wellicht liggen selectie-effecten, die vermoedelijk reeds optreden bij de aanvang van de lagere school, aan de basis van die lagere prestaties. Dit onderzoek rond begrijpend lezen bevestigt hiermee eerder Vlaams onderzoek naar prestaties en leerwinst voor wiskunde, en ondersteunt de conclusie dat de leerwinst in 'witte' scholen en 'zwarte' scholen over het algemeen niet significant van elkaar verschillen.

De groep die het wel in het oog springt, zijn de kansarme jongeren van Turkse of Noord-Afrikaanse origine. Hun prestaties voor Nederlands begrijpend lezen liggen niet alleen beduidend lager dan de prestaties van de Nederlandstalige niet-kansarme leerlingen, ze liggen ook beduidend lager dan die van de overige anderstalige kansarme jongeren.



Hoofdstuk 4

Aanbevelingen voor scholen



4. AANBEVELINGEN VOOR SCHOLEN

Op basis van de internationale literatuurstudie en het Vlaamse onderzoek kunnen we scholen een aantal aanbevelingen meegeven. Deze aanbevelingen beschrijven hoe een school met de bevindingen uit deze studies kan omgaan om de kwaliteit van haar taalonderwijs te verhogen. Ze helpen scholen om de werkzame ingrediënten voor lees- en schrijfonderwijs te integreren in hun talenbeleid.

1. Licht het lees- en schrijfonderwijs in de klas en de doorlopende leerlijnen in de school door op de aanwezigheid van werkzame ingrediënten voor effectief lees- en schrijfonderwijs

Gebruik de doorlichting om actie te ondernemen om de werkzame ingrediënten voor lees- en schrijfonderwijs te realiseren in het onderwijs. Zorg ervoor dat het hele team inzicht heeft in het belang van geletterdheid voor de onderwijs- en ontplooiingskansen van alle leerlingen, en van bepaalde groepen leerlingen in het bijzonder.

2. Maak van werken aan geletterdheid een prioriteit in het talenbeleidsplan van de school

Door het vastleggen van doelen en acties in het talenbeleidsplan kan het schoolteam bewust en structureel werken aan de geletterdheidsontwikkeling van alle leerlingen. Aandacht voor geletterdheid in andere talen of digitale geletterdheid kan ondersteunend werken voor de ontwikkeling van geletterdheid in het Nederlands.

3. Besteed aandacht aan het omgaan met meertaligheid in de klas en op school

De meertaligheid van de leerlingen hoeft geen nadeel te zijn, mits deze erkend wordt en ook ingezet wordt in het onderwijsleerproces. Maak het schoolteam bewust van de wijze waarop meerdere talen in de klas op een positieve wijze de ontwikkeling van en in het Nederlands ten goede kunnen komen. Dit kan gaan van talensensibiliseringsactiviteiten en het functioneel inzetten van andere talen tot het vormgeven van meertalig onderwijs. Leerkrachten dienen inzicht te krijgen in hoe ze een positieve omgang met meertaligheid in de klaspraktijk kunnen realiseren.

4. Zet in op de professionalisering van de leerkrachten

Een rode draad in het onderzoek is de cruciale rol van de leerkracht. Tevens wijst het onderzoek uit dat de beperkte kennis en vaardigheden van de leerkracht vaak een struikelblok zijn om de werkzame ingrediënten voor goed lees- en schrijfonderwijs in de klas en op school te realiseren. Maak daarom werk van professionalisering van het leerkrachtenteam op het vlak van geletterdheidsontwikkeling. Voorzie de nodige schoolinterne ondersteuning bij het in de praktijk ontwikkelen van een krachtige geletterdheidsdidactiek.

5. Laat leerkrachten samenwerken

Werken aan geletterdheid vereist een gezamenlijke aanpak en gezamenlijke reflectie. Leerkrachten kunnen hun professionaliteit op het vlak van geletterdheidsonderwijs versterken als zij dat samen met hun collega's doen, en van en met hun collega's kunnen leren. Directies dienen de nodige voorwaarden te scheppen om leerkrachten samen lessen te laten voorbereiden, bespreken en geven, en om resultaten van leerlingen te bespreken in functie van de maatregelen die ze kunnen nemen om de geletterdheid van hun leerlingen te bevorderen.

6. Gebruik in de klas en op school evaluatie- en observatie-instrumenten om de vorderingen van de leerlingen in lezen en schrijven in kaart te brengen

Zorg dat het schoolteam een goed zicht heeft op de prestaties en vorderingen (leerwinst) die hun leerlingen - ook als globale groep - maken in het lezen en schrijven. Focus op vorderingen is belangrijk omdat bepaalde groepen wel qua prestaties kunnen achterop hinken, maar toch evenveel leerwinst kunnen maken als andere groepen leerlingen. Daarnaast dient continu aandacht besteed te worden aan de hardnekkige kloof in prestaties tussen bepaalde groepen leerlingen. Op basis van een dergelijke evaluatie kan de eigen aanpak indien nodig worden bijgesteld.

Tekst brochure

Tineke Padmos, Koen Van Gorp & Kris Van den Branden

Redactie

Vlaamse Overheid, Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming
in samenwerking met de KU Leuven

Centrum voor Onderwijseffectiviteit & -evaluatie
Prof. dr. Jan Van Damme, Barbara Belfi, Gudrun Vanlaar, dr.
Jean-Pierre Verhaeghe

Centrum voor Taal en Onderwijs
Prof. dr. Kris Van den Branden en dr. Koen Van Gorp

Brontekst / Onderzoeksrapport

Belfi, B., Cortois, L., Moons, C., Van Damme, J., Van den
Branden, K., Van Gorp, K., Vanlaar, G., Verachtert, K.,
Verhaeghe, J.P. & M. Verhelst. (2011). Eindrapport OBPWO
09.04. Vorderingen van leerlingen in het leren van het
Nederlands. Leuven: KU Leuven (CTO en COeE).

Verantwoordelijke uitgever

Micheline Scheys
Secretaris-generaal Departement Onderwijs en Vorming
Koning Albert II-laan 15, 1210 Brussel

Grafische vormgeving

Diensten van het Algemeen Regeringsbeleid
Communicatie

Uitgave

Oktober 2013

Wettelijk depot

D/2013/3241/276

Naast deze brochure geeft het Vlaams Ministerie van Onderwijs en
Vorming ook tal van andere publicaties uit.

Voor een overzicht kan u terecht op de website:

www.ond.vlaanderen.be/publicaties

