



**Centrum voor Onderwijseffectiviteit & -evaluatie
Centrum voor Taal en Onderwijs
K.U.Leuven**

**Vorderingen van leerlingen
in het leren van Nederlands**

OBPWO-project 09.04

Promotor: Kris Van den Branden

Co-promotoren: Jan Van Damme en Machteld Verhelst

Onderzoekers:

CO&E: Barbara Belfi, Lien Cortois, Gudrun Vanlaar en Jean Pierre Verhaeghe

CTO: Caroline Moons, Koen Van Gorp, Karen Verachtert en Machteld Verhelst

**Beleidssamenvatting en aanbevelingen
2011**



Inhoud

1	Aanleiding en onderzoeksvragen	3
2	Onderzoeksmethode	4
	2.1 Methodologie literatuuronderzoek	4
	2.2 Methodologie secundaire analyses op bestaande databanken	6
3	Resultaten literatuuronderzoek	8
	3.1 Begrijpend lezen	8
	3.2 Wat werkt in het leesonderwijs?	9
	3.2 Wat werkt in het schrijfonderwijs?	11
	3.3 Resultaten literatuurstudie rond neurolinguïstisch onderzoek	14
	3.4 Resultaten literatuuronderzoek rond meertalig onderwijs	15
4	Resultaten empirisch luik	15
	4.1 De taalontwikkeling van leerlingen in scholen in het lager onderwijs	18
	4.1.1 Verloop van taalontwikkeling	18
	4.1.2 Verschillen tussen soorten leerlingen	18
	4.1.3 Verschillen tussen scholen	20
	4.1.4 Verschillen verklaard door leerlingkenmerken	20
	4.1.5 Invloed van samenstelling van een school	21
	4.1.6 Beperkingen en suggesties voor vervolgonderzoek	21
	4.2 Begrijpend lezen bij (soorten) leerlingen in scholen in het vierde jaar secundair onderwijs .	22
	4.3 Factoren die samenhangen met begrijpend lezen in het vijfde leerjaar lager onderwijs, en hun invloed bij GOK- en niet-GOK-leerlingen	23
	4.3.1 Invloed van kenmerken van de klasgroep	23
	4.3.2 Invloed van leerkrachtinstructies	25
	4.3.3 Beperkingen en suggesties voor vervolgonderzoek	28
5	Overkoepelende conclusies en aanbevelingen	29
	5.1 Conclusies	29
	5.2 Beleidsaanbevelingen	33
	5.3 Aanbevelingen voor scholen	36
	Referenties	38

1 Aanleiding en onderzoeksvragen

Het OBPWO-project '*Vorderingen van leerlingen in het leren van Nederlands*' werd uitgevoerd in opdracht van het Departement Onderwijs en Vorming (Afdeling Strategische Beleidsondersteuning). Het onderzoek betrof een samenwerkingsverband tussen het Centrum voor Taal en Onderwijs (Faculteit Letteren) en het Centrum voor Onderwijseffectiviteit en –Evaluatie (Faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen) van de Katholieke Universiteit Leuven.

Aanleiding voor het project was de vaststelling dat leerlingen uit lagere socio-economische milieus, en leerlingen die thuis in een andere taal dan het Nederlands worden opgevoed, onderpresteren in het Vlaamse onderwijs: deze leerlingen vertonen significant lagere niveaus van taalvaardigheid Nederlands bij diverse metingen op verschillende punten in de onderwijsloopbaan, en scoren tevens op tal van indicatoren van schoolsucces (o.a. zittenblijven, doorstroming naar ASO, doorstroming naar hoger onderwijs) slechter dan leerlingen uit hogere socio-economische milieus c.q. leerlingen die in het Nederlands zijn opgevoed. Het Vlaamse onderwijs blijkt vooralsnog onvoldoende in staat deze patronen krachtdadig te doorbreken.

Er kan een sterke relatie tussen (schoolse) taalvaardigheid Nederlands en schoolsucces vermoed worden: Nederlands is in het Vlaamse onderwijs de dominante instructietaal: leerlingen die het schools-academisch register van het Nederlands onvoldoende ontwikkelen dreigen doorheen het curriculum in moeilijkheden te komen: (a) door het feit dat ze de instructietaal onvoldoende begrijpen, komen ze moeilijker tot begrip van het mondelinge en schriftelijke taalaanbod dat hen in schoolse instructiecontexten wordt aangeboden, en bijgevolg moeilijker tot leren; (b) door het feit dat ze de instructietaal moeizamer kunnen produceren (i.e. moeizamer tot complexe, accurate, correcte uitingen in het schools-academisch register komen), kunnen ze minder goed tonen wat ze hebben geleerd, scoren ze minder goed op toetsen en evaluatievormen die de productie van taal vereisen, en nemen ze minder optimaal deel aan interactie in de klas.

Een doorgedreven inzicht in hoe de ontwikkeling van het Nederlands van kinderen tussen 2,5 (begin van het kleuteronderwijs) en 18 jaar (einde leerplicht) precies verloopt, kan dan ook waardevolle inzichten opleveren voor een verdere optimalisering van de inspanningen die scholen zich getroosten om aan elke leerling, ongeacht zijn/haar afkomst en thuistaal, een maximale stimulans te bieden voor het ontwikkelen van schoolse taalvaardigheid Nederlands.

In het licht hiervan vertrok dit onderzoek dan ook vanuit de volgende onderzoeksvragen:

- Hoe verloopt de taalverwerving Nederlands van leerlingen in het Vlaamse leerplichtonderwijs tussen 2,5 en 18 jaar? Welke deelaspecten kunnen precies onderscheiden worden? Kunnen er voor de verschillende deelaspecten systematische routes van verwerving vastgesteld worden?

- Bestaan er verschillen tussen de routes die leerlingen uit diverse sociale en thuistaalmilieus op het vlak van (bepaalde deelaspecten van) taalverwerving Nederlands volgen? Hoe zien deze verschillen er precies uit?
- Welke aanwijzingen zijn er over de impact die de school kan uitoefenen op de snelheid en route van verwerving van het Nederlands (en dit voor de verschillende groepen vermeld in de vorige vraag)?

2 Onderzoeksmethode

Vanuit methodologisch oogpunt omvatte deze studie twee luiken:

- a. Literatuurstudie: In dit luik was het in eerste instantie de bedoeling om de resultaten van relevante onderzoeken die tijdens de voorbije 15 jaar werden uitgevoerd met betrekking tot taalontwikkeling Nederlands, op systematische wijze te bijeen te brengen.
- b. Empirisch luik: in dit luik werden er statistische analyses uitgevoerd op bestaande Vlaamse databases om lacunes in het bestaande onderzoek op te vullen.

Vanuit deze twee luiken werd vervolgens toegewerkt naar een synthese die bijdraagt tot de beantwoording van de onderzoeksvragen. Het behoorde niet tot de mogelijkheden om zelf binnen het bestek van dit onderzoek primaire data te verzamelen en analyseren.

2.1 Methodologie literatuuronderzoek

Aanvankelijk werden de volgende selectiecriteria gehanteerd om te bepalen welke studies in aanmerking kwamen:

- Ze zijn maximaal 15 jaar oud (d.i. moment van dataverzameling), en tellen minimaal 30 proefpersonen.
- Ze werden uitgevoerd volgens hoogstaande wetenschappelijke criteria (een wetenschappelijke stuurgroep, een doctoraatscommissie, peer review, e.d.);
- Ze hebben betrekking op de verwerving van (aspecten van) het Nederlands door in België of Nederland schoollopende kinderen tussen 2,5 en 18 jaar;
- Ze meten de taalontwikkeling Nederlands op systematische wijze, bij voorkeur met gestandaardiseerde, genormeerde instrumenten, of via gestandaardiseerde observatie- en evaluatieprocedures;
- Ze bieden directe toegang tot de onderzoeksresultaten, instrumenten, designkenmerken en datasets via publicaties of via directe contacten met de onderzoekers (in functie van mogelijke secundaire analyses).

Naast een consultatie van deskundigen werd de databank van het Taalunieversum 'HTNO/Het Taalonderwijs Nederlands onderzocht' (Nederlandse Taalunie) onderzocht. Deze databank bevat een inventaris, beschrijving en codering van het Vlaams-Nederlandse taalonderzoek (periode 1969-2009). Verder werd in kaart gebracht wat er aan onderzoek tijdens de afgelopen 15 jaar gebeurde op het Centrum voor Taal en Onderwijs en op het

Centrum voor Onderwijseffectiviteit en –Evaluatie (beide K.U.Leuven), dat relevant was binnen het kader van het OBPWO-onderzoek.

Op basis van advies van de stuurgroep werd besloten om te focussen op regulier onderwijs, centrale aandacht te schenken aan de ontwikkeling van geletterdheid (lezen en schrijven), en daarbij sterk in te gaan op de vraag: “wat werkt in het onderwijs?”. In samenspraak met de stuurgroep werd tevens besloten om ons in het onderzoek vooral te richten op kwantitatief, grootschalig en correlatieel onderzoek. Er bleek immers geen grootschalig quasi-experimenteel onderzoek voorhanden. Daarbij werd beslist om op basis van een literatuurstudie van meta-analyses, 'best-evidence' syntheses en reviews in kaart te brengen wat werkt op het vlak van leesonderwijs en schrijfonderwijs (7 meta-analyses voor lezen en 10 voor schrijven, aangevuld met 2 reviews voor lezen en 5 voor schrijven). Er werd beslist om eerst te kijken naar wat we weten over effectief leesonderwijs en deze gegevens af te toetsen aan Nederlandse en Vlaamse deskundigen (in een expertmeeting). De keuze om ook *internationale meta-analyses* in dit onderzoek te betrekken werd genomen om een overzicht mogelijk te maken van mogelijke 'grote', algemene hypothesen met betrekking tot wat werkt in taalonderwijs (in functie van het beantwoorden van de derde onderzoeksvraag). De bespreking van het bestaande Vlaams-Nederlandse onderzoek gaf immers aan dat er ten eerste weinig onderzoek is dat impact van klas- en schoolvariabelen in kaart brengt, en ten tweede dat er zeer moeilijk grote lijnen of tendensen zijn af te leiden uit onderzoek waar deze factoren wel werden meegenomen.

Daarnaast vroeg de stuurgroep of de onderzoekers konden nagaan of neurologisch hersenonderzoek relevant is in het kader van het beantwoorden van de onderzoeksvragen, en of zij het potentieel van meertalig onderwijs in kaart konden brengen op basis van vier meta-analyses over de effecten van meertalig onderwijs.

Ten slotte werd er beslist om een Nederlands-Vlaams expertenpanel te organiseren om te reflecteren op en te discussiëren over de tussentijdse onderzoeksresultaten met betrekking tot effectief leesonderwijs. Dit werd georganiseerd (met medewerking en steun van de Nederlandse Taalunie) op 8 maart in Roosendaal. Naast de onderzoekers en leden van de stuurgroep bevonden zich onder de deelnemers zowel Vlaamse als Nederlandse onderwijsonderzoekers. Aan hen werden zes stellingen voorgelegd met uitspraken over de inhoud en het doel van goed leesonderwijs, en over de manier waarop dat onderwijs moet plaatsvinden. In die zes stellingen werden de tien werkzame bestanddelen verwerkt die in het tussentijds rapport werden geïdentificeerd. Werkzame bestanddelen zijn die aspecten binnen het klasgebeuren of curriculum die noodzakelijk lijken voor een effectief leesprogramma.

De aanwezigen op de expertmeeting waren:

- het onderzoeksteam;
- Jeroen Devlieghere (Nederlandse Taalunie);
- vanuit de stuurgroep: Frans Daems (UA), Hilde Vanderheyden (AKOV);
- onderwijsonderzoekers: Inge De Meyer (UGent), Mienke Droop (Expertisecentrum Nederlands, Radboud Universiteit), Koen Jaspaert (K.U.Leuven), Esli Struys (VUB).

De personen die achteraf schriftelijke aanvullingen op het verslag doorgaven, waren

Jean-Louis Leroy (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming – Onderwijsinspectie), Anne Vermeer (Tilburg University) en Kees Vernooy (Hogeschool Edith Steyn Hengelo).

De bedoeling van de meeting was om met betrekking tot werkzame ingrediënten voor leesonderwijs meer zicht te krijgen op de volgende kwesties:

- 1) Waarover zijn we het eens en waarover verschillen we van mening?
- 2) Hebben we alle werkzame bestanddelen geïdentificeerd?
- 3) Wat zijn de beste verhoudingen? Verschillen die van onderwijscontext tot onderwijscontext?

2.2 Methodologie secundaire analyses op bestaande databanken

De secundaire analyses werden uitgevoerd op de databanken van het SiBO- en het schoolfeedbackproject aan bod. SiBO is een grootschalig longitudinaal onderzoek in Vlaanderen dat werd opgezet om de schoolloopbanen van kinderen doorheen het basisonderwijs te onderzoeken. Dit gebeurde in opdracht van de Vlaamse overheid in het kader van een steunpunt voor beleidsgericht onderzoek (steunpunt LOA en SSL). Dit onderzoek startte in het schooljaar 2002-2003 met het volgen van een groep van 6.000 kinderen uit de derde kleuterklas uit ongeveer 200 scholen. De algemene bedoeling van het SiBO-project is aan de hand van informatie over studieloopbanen van de leerlingen een aantal wezenlijke kenmerken van het basisonderwijs bloot te leggen (Maes, Ghesquière, Onghena, & Van Damme, 2002).

Met behulp van de SiBO-databank trachtten we in het kader van de OBPWO-opdracht antwoord te geven op drie onderzoeksvragen:

- 1) Zijn er verschillen tussen leerlingen wat betreft hun taalontwikkeling in de loop van het basisonderwijs? Welke verschillen kunnen we vaststellen tussen:
 - categorieën van leerlingen (GOK-/niet-GOK leerlingen, jongens/meisjes,...);
 - de verschillende leerjaren;
 - de verschillende domeinen (begrijpend lezen, spelling en technisch lezen)?
- 2) Zijn er verschillen tussen scholen wat betreft de taalontwikkeling van hun leerlingen?
- 3) Welke instructiemethoden leiden tot de grootste groei in begrijpend lezen en zijn sommige instructiemethoden meer effectief voor sommige leerlingen dan voor anderen? Die vraag werd beantwoord voor het vijfde leerjaar van het basisonderwijs.

Met behulp van de databank uit het schoolfeedbackproject trachtten we in het kader van de OBPWO-opdracht antwoord te geven op twee onderzoeksvragen:

- 1) Zijn er verschillen tussen leerlingen wat betreft hun ontwikkeling in begrijpend lezen in de tweede graad van het secundair onderwijs? Welke verschillen kunnen we vaststellen tussen:

- categorieën van leerlingen (GOK-/niet-GOK leerlingen, jongens/meisjes, ...);
- de verschillende onderwijsvormen en studierichtingen?

2) Zijn er verschillen tussen scholen wat betreft de taalontwikkeling van hun leerlingen?

Om na te gaan hoe leerlingen binnen scholen evolueren in hun taalontwikkeling en hoe scholen onderling verschillen in de gemiddelde taalontwikkeling van hun leerlingen, werd in de drie empirische studies een bijzondere vorm van regressieanalyse toegepast, bekend als multiniveau-analyse (uitgevoerd met de software ML-Win). Multiniveauregressieanalyse is een onderzoeksmethode die toelaat met de hiërarchische groeperingsvormen in het onderwijssysteem te werken. Leerlingen zitten in klassen en klassen maken deel uit van scholen. Het is noodzakelijk om rekening te houden met de onderlinge afhankelijkheid van onderzoekseenheden die dezelfde sociale context delen; die ondergaan immers dezelfde invloeden of beïnvloeden elkaar. Ook selectie-effecten kunnen aan de basis liggen van die afhankelijkheid: scholen trekken gelijkaardige leerlingen aan, of klassen worden relatief homogeen samengesteld (Pustjens, Van Den Noortgate, Onghena, & Van Damme, 2004; Kristen, 2008).

Bij de eerste twee studies wordt het geheel van de verschillen tussen leerlingen opgedeeld in (1) verschillen tussen scholen en (2) verschillen tussen leerlingen binnen scholen. In plaats van de toetsscores van leerlingen rechtstreeks met het 'Vlaamse gemiddelde' te vergelijken, worden leerlingen eerst met het gemiddelde van de eigen school vergeleken en vervolgens worden die schoolgemiddelden vergeleken met het 'Vlaamse gemiddelde'. Op die manier leveren multiniveau-analyses rechtstreeks residuen op leerling- en schoolniveau¹ op. Enkel in het derde onderzoek van het empirische luik, waar er specifiek naar klasvariabelen gekeken werd, werd naast het leerling- en schoolniveau, ook het klasniveau in de analyses opgenomen.

In de eerste studie brachten we voor elk van de drie taaldomeinen de gegevens uit vier meetmomenten² samen. We zijn daarbij nagegaan hoe leerlingen van het ene naar het andere meetmoment evolueerden, hoe verschillend die evoluties zijn tussen de leerlingen binnen scholen en hoe verschillend ze zijn tussen scholen. Om dat te kunnen doen, hebben we bij onze multiniveau-analyses de zogenaamde '*herhaalde metingen techniek*' (repeated measures design) toegepast. De specifieke herhaalde metingen techniek die wij toepasten, levert behalve een coëfficiënt die aangeeft hoe hoog het Vlaamse gemiddelde beginniveau is, ook een coëfficiënt die aangeeft hoe groot de gemiddelde leerwinst tussen twee opeenvolgende meetmomenten is. Bij elk van die leerwinstcoëfficiënten hoort een schoolresidu - dat voor elke school aangeeft hoe groot de toegevoegde waarde voor de betrokken periode is - en een leerlingresidu -dat voor elke leerling aangeeft in hoeverre hij/zij tussen twee meetmomenten vooruitgaat ten opzichte van de gemiddelde leerling binnen zijn school.

¹ Het leerlingresidu is het verschil tussen de ruwe score van een individuele leerling in een school en de score die op grond van zijn waarden op de predictoren voor die leerling (de leerlingkenmerken) verwacht kon worden. Op analoge wijze kan het schoolresidu gezien worden als het verschil tussen het ruwe gemiddelde voor een school en het gemiddelde dat op grond van de in het model opgenomen leerling- en schoolkenmerken verwacht kon worden. In een multiniveau-analyse wordt bij de schatting van het schoolresidu behalve met de waarden op de predictoren, evenwel ook rekening gehouden met de veronderstelde verdeling (i.c. een normaalverdeling) en de verschillen in aantal leerlingen tussen scholen. Het schoolresidu is het getal dat we gebruiken om de toegevoegde waarde van een school uit te drukken.

² Deze vier meetmomenten waren voor technisch lezen: eind L1, eind L2, eind L3 en eind L5; voor spelling: eind L1, eind L2, eind L4 en eind L6 en voor begrijpend lezen: eind L3, eind L4, eind L5 en eind L6.

Omdat de leerwinst van een school verschilt van leerjaar tot leerjaar, hebben we gekozen voor een *piecewise groeicurve model*, waarbij de totale groei die leerlingen tijdens hun basisschoolcarrière doormaken wordt opgedeeld in aparte *fasen*, bestaande uit de verschilscore tussen twee leerjaren (2 meetmomenten). In ons model is zodoende telkens sprake van een intercept (beginscore in een gegeven leerjaar) en 3 groeifasen. Bovendien is ons piecewise model gesatureerd. Dit komt omdat we voor de berekening van een groeifase slechts twee meetmomenten voor handen hebben. Hierdoor is het onmogelijk om binnen een leerling de variantie tussen verschillende meetmomenten te schatten.

De derde studie gebruikte eveneens de herhaalde metingen techniek, zij het met slechts twee meetmomenten, namelijk einde vierde en einde vijfde leerjaar, en slechts één onafhankelijke variabele, namelijk begrijpend lezen.

De tweede studie, waar werd ingezoomd op begrijpend lezen in het derde en vierde jaar secundair onderwijs, gebruikte een *covariantiebenadering*, waarbij de toetsscores van het eerste meetmoment (begin 2e graad) als onafhankelijke variabele (covariaat) in de multiniveauregressie-analyse wordt opgenomen. Dat laat toe te bepalen in hoeverre verschillen in prestaties op het einde van de tweede graad toegeschreven kunnen worden aan bestaande verschillen bij het begin van de tweede graad. Omdat tussen begin- en eindtoets een afstand van twee schooljaren overbrugd wordt en leerlingen ondertussen van klasgroep kunnen veranderen, werd in het model geen klasniveau opgenomen. Eventuele verschillen tussen klassen binnen scholen worden wel grotendeels gecapteerd door in het model te specificeren tot welke onderwijsvorm en studiecluster de leerling behoort en hoeveel lestijden wiskunde op het lesrooster staan.

In de drie studies werden de modellen telkens stapsgewijs opgebouwd, beginnend met een nulmodel. Dat laat toe te bepalen hoeveel van de variantie in prestaties (resp. leerwinst) verklaard kan worden door verschillen tussen scholen enerzijds en door verschillen tussen leerlingen binnen scholen anderzijds. Vervolgens werden per stap één of meer predictoren in het model ingevoerd, beginnend met de meest pure leerlingkenmerken (seks, sociale en culturele achtergrond, ...).

3 Resultaten literatuuronderzoek

3.1 Begrijpend lezen

Algemeen constateren we gemiddeld goede prestaties van de leerlingen in grootschalig Vlaams onderzoek naar begrijpend lezen in de basisschool. In het basisonderwijs haalt Vlaanderen internationaal gezien een hoge gemiddelde score op leesprestaties; de sociale ongelijkheid in het Vlaamse basisonderwijs is relatief klein in vergelijking met de andere West-Europese landen. Aan het einde van de basisschool zien we dat 89% van de leerlingen de eindtermen haalt. Dit is een duidelijke indicatie dat veruit de meeste leerlingen voldoende goed leren lezen in het Vlaamse basisonderwijs.

Het onderzoek naar de impact van leerling-, klas-, en schoolkenmerken op prestaties c.q. leerwinst levert een erg complex beeld als we ons baseren op Vlaamse en Nederlandse onderzoeksliteratuur. In het basisonderwijs hebben drie leerlingkenmerken het vaakst een negatief verband met leesprestaties: zittenblijven, thuistaal niet-Nederlands en SES. Wat de impact van school- en klaskenmerken betreft, is het beeld in het basisonderwijs zeer diffuus. In het secundair onderwijs gaan de gemiddelde leesprestaties tussen het 2^{de} en het 4^{de} jaar vooruit in ASO, TSO en BSO, maar er zijn grote verschillen in gemiddelde prestaties tussen ASO, TSO en BSO. Ook tussen het 4^{de} en het 6^{de} jaar TSO en BSO zien we de gemiddelde leesprestaties omhoog gaan. Uit internationaal onderzoek (PISA) weten we dat het gemiddelde prestatieniveau van 15-jarigen voor begrijpend lezen goed is, zowel voor de zwakkere als de sterkere presteerders. Vlaamse 15-jarigen zijn wel beter in het lokaliseren van informatie dan in het reflecteren over informatie. De gemiddelde score van 15-jarigen daalt sterk naarmate men aan de leerlingen vraagt om niet louter een tekst of een document te lezen en er elementen in terug te vinden, maar om ook de inhoud te interpreteren of een visie te geven op de vorm of de inhoud van de tekst. Ten slotte blijkt dat de sociale ongelijkheid in vergelijking met het basisonderwijs (PIRLS) groter wordt in het PISA-onderzoek. Hierbij dient wel opgemerkt te worden dat PISA met leeftijdsgroepen werkt (i.c. 15-jarigen) en PIRLS met leerjaren, en dat we dus moeten oppassen met resultaten uit beide onderzoeken te vergelijken. De onderzoekers vinden geen significant verschil in leerwinst tussen leerlingen uit het BSO en TSO. De verschillen in gemiddelde prestaties tussen TSO en BSO zijn en blijven echter groot. De variantie tussen leerlingen lijkt te schommelen over leerjaren en studierichtingen heen. In het secundair onderwijs stellen de onderzoekers significante verschillen tussen scholen vast ook na controle voor instroomkenmerken. Over welk soort scholen het beter doen dan andere kunnen geen uitspraken gedaan worden.

Algemeen valt dus op dat wat betreft de impact van leerling-, klas- en schoolkenmerken een weinig coherent en erg divers verhaal naar voren komt dat vooral tot voorzichtigheid aanzet bij het formuleren van algemeen geldende conclusies. Een mogelijke verklaring voor het gegeven dat er weinig algemeen geldende conclusies getrokken kunnen worden, is dat de data komen uit verschillende onderzoeken met verschillende manieren waarop taalvaardigheid gemeten wordt, en een soms verschillende operationalisering van variabelen. Een tweede mogelijke verklaring ligt in het gegeven dat de meeste onderzoeken werken met een cross-sectionele dataset (vorderingen worden afgeleid uit prestaties van verschillende leerlingengroepen in verscheidene leerjaren) en dus geen longitudinale vorderingen in kaart brengen (binnen eenzelfde groep leerlingen).

Wat betreft vorderingen van leerlingen in het Vlaamse onderwijs hopen we daarom een helderder en longitudinaal beeld te krijgen uit het empirische luik van dit onderzoek.

3.2 Wat werkt in het leesonderwijs?

Hoewel we steeds met de nodige voorzichtigheid bevindingen uit internationaal, en in de meeste gevallen Angelsaksisch, onderzoek moeten benaderen en er niet zomaar van mogen uitgaan dat deze bevindingen ook 'werken' in het Vlaamse onderwijs, merken we dat er in de internationale literatuur een vrij grote consensus bestaat over wat de werkzame bestanddelen van effectief leesonderwijs zijn. De resultaten uit het Vlaams-Nederlands

onderzoek (uit de HTNO-databank) bieden vooralsnog onvoldoende bevestiging of falsifiëring van deze werkzame bestanddelen uit internationaal onderzoek.

Leren lezen doen kinderen niet alleen door gewoon veel te lezen. Om te leren lezen is in eerste instantie *expliciete en systematische instructie* nodig. Dit is zeker zo met betrekking tot het ontwikkelen van het *fonemisch bewustzijn* en het leren van *klank-letterkoppelingen* (in de eerste jaren van het leesonderwijs), maar grotendeels ook met het oog op de *woordenschatontwikkeling* en het flexibel leren inzetten van *tekstbegripstrategieën* (gedurende de hele lagere en waarschijnlijk ook gedurende de secundaire school). Daarnaast is het oefenen van de leesvaardigheid door herhaald luidop te lezen in een eerste fase ook van belang om *vloeiend te leren lezen*. Programma's waarin de door de National Reading Panel-studie geïdentificeerde bestanddelen aan bod komen, oefenen een positief effect uit op het leesbegrip. Belangrijk daarbij is dat alle bestanddelen (en dan zeker het werken aan fonemisch bewustzijn, klank-letterkoppelingen en vloeiend leren lezen) aanwezig moeten zijn en dat er weinig heil te verwachten valt van in te zetten op geïsoleerde bestanddelen. Een goed en geïntegreerd basisleesprogramma (waarin ook veel gelezen wordt) is nodig voor alle lezers, en slechts als aan deze voorwaarde voldaan is kunnen ook aanvullende specifiekere programma's voor moeilijke lezers hun werk doen. Effectieve programma's voor T2-leerders leggen daarbij meer nadruk op woordenschat en mondelinge taalvaardigheid. Ook coöperatief leren en aandacht voor literatuur maken deel uit van effectieve leesprogramma's na het eerste leerjaar.

Naast deze bestanddelen wijzen de besproken onderzoeken nog op het belang van een aantal factoren: motivatie, leerkracht-leerling interactie en leerling-leerling interactie. Zo wijzen alle onderzoeken op het belang van *gemotiveerde* en *actief betrokken* lezers en op het belang om rond *authentieke* en voor de lezers nuttige en interessante *teksten* de lezers in interactie met elkaar en met de leerkracht te laten treden. Het is aan de leerkracht om *kwaliteitsvolle instructie* te bieden, een duidelijk zicht te hebben op wat er in de leesles voor, tijdens en na het lezen dient te gebeuren en vanuit dat inzicht leerlingen te ondersteunen (onder andere via 'feedback', 'scaffolding' en 'modeling'). Daarbij worden de leerlingen geleidelijk aan steeds betere *autonome lezers* die op een flexibele wijze hun leesvaardigheid kunnen inzetten. Verder moet er in het klasgebeuren heel wat ruimte zijn voor *leerling-leerling interactie* via werkvormen als coöperatief leren en tutoring.

In heel wat onderzoeken wordt vastgesteld dat het heil niet te verwachten valt van één werkzaam bestanddeel. De integratie van al deze bestanddelen in het klasgebeuren leidt tot effectief leesonderwijs. Toch kan het interessant zijn om na te gaan of bepaalde van de werkzame bestanddelen die we op basis van de internationale literatuur geïdentificeerd hebben een effect laten zien op de resultaten van de kinderen op gestandaardiseerde leestoetsen uit het SIBO-onderzoek (zie verder). Als dat zo is, dan kunnen we misschien met iets meer stelligheid aannemen dat de bevindingen uit internationaal onderzoek ook gelden voor het Vlaamse leesonderwijs.

Het belang van de integratie van de bovenvermelde bestanddelen van goed leesonderwijs werd ook door het *expertenpanel* sterk bevestigd. De verschillende onderdelen van goed leesonderwijs dienen volgens de experts echt *geïntegreerd* aan bod te komen; het zijn geen op zichzelf staande ingrediënten die je eerst verzamelt en daarna pas verwerkt. Goed

leesonderwijs begint in de kleuterschool en dient doorheen het hele onderwijs volgehouden te worden. Wel stelt zich de vraag hoe je dat doortrekt. Aan sommige curriculumonderdelen (bv. klank-letterkoppeling) moet niet meer gewerkt worden in het secundair onderwijs, andere aspecten blijven wel de hele onderwijsweg door nodig.

Verder benadrukte het expertenpanel het belang van een focus op functionaliteit. In ieder geval moet voor elk curriculumonderdeel de *link met functionele doelen en doelstellingen* gemaakt worden. Het werken aan fonemisch bewustzijn, klank-letterkoppeling, vloeiend leren lezen en leesstrategieën mag niet losgehaakt worden van lezen-als-betekenisgeven, en als functionele activiteit (waarbij gelezen wordt om een bepaald doel te bereiken). Werken aan die onderdelen doe je nooit los van authentieke taken en zinvolle leesdoelen, maar ingebed in de idee: “we zijn zinvol bezig met lezen”. Daarbij moet ook sterk gewerkt worden aan het verhogen van de autonomie en zelfredzaamheid van de jonge lezer. Strategieonderwijs mag dus niet beperkt blijven tot leerlingen strategieën aanleren; de lezer moet het heft in eigen handen willen en kunnen nemen. Als we daarin slagen, kunnen we spreken van geslaagd leesonderwijs.

In dit verband benadrukt het expertenpanel ook dat leerkrachten erg *deskundig* moeten zijn om die hele procesbegeleiding op degelijke wijze aan te pakken. Uit onderzoek mag dan wel blijken dat leerling-leerling interactie (via werkvormen als coöperatief leren en 'peer tutoring') op basis van authentieke teksten positieve effecten kan genereren, goed leesonderwijs wordt vooral bepaald door de deskundigheid van de leerkracht: hoe weet die de leerlingen te motiveren, zodat ze competente lezers worden? De kwaliteitsvolle instructie die zo bepalend is voor goed leesonderwijs gaat dus in hoofdzaak over de effectieve leesinstructie die de leerkracht realiseert. Voor risicolezers is uitleggen niet voldoende, voor hen is het gebruik van *modellen* (bv. de leerkracht die hardop denkend voordoet) heel belangrijk. Leerkrachten moeten dus leren om niet te focussen op de *overdracht* van kennis, maar op de *ontwikkeling* van kennis en vaardigheden door leerlingen, en om evaluatie daarbij te beschouwen als ontwikkelingsondersteunend. De *implementatie* van een functionele aanpak zal maar succesvol zijn als men leerkrachten grondig gaat coachen in die functionele principes en hen een aantal andere principes gaat afleren. Daarbij wordt opgemerkt dat ook docenten van de lerarenopleiding met deze andere manier van werken vertrouwd moeten worden gemaakt. De aanwezigen maken de bedenking dat de *opleiding van leerkrachten niet blijkt te voldoen*. Daar zijn misschien wel structurele redenen voor, maar het blijft moeilijk om de vinger te leggen op het probleem in de klaspraktijk.

3.2 Wat werkt in het schrijfonderwijs?

Hoewel we, net als bij leesonderwijs, bevindingen uit internationaal, en in de meeste gevallen Angelsaksisch, onderzoek steeds met de nodige voorzichtigheid moeten benaderen en er niet zomaar van mogen uitgaan dat deze bevindingen ook ‘werken’ in het Vlaamse onderwijs, merken we dat er in de internationale literatuur een vrij grote consensus bestaat over de werkzame bestanddelen van effectief schrijfonderwijs. De resultaten uit het Vlaams-Nederlandse onderzoek (uit de HTNO-databank) bieden nog onvoldoende bevestiging of falsifiëring van deze werkzame bestanddelen uit internationaal onderzoek, maar de resultaten die we vinden in het verwerkte onderzoek liggen in de lijn van verwachtingen.

Kort en krachtig kunnen we, in navolging van Graham en Perin (2007a, 2007b, 2007c), vijftien overkoepelende werkzame bestanddelen identificeren, en daarbinnen een aantal effectieve schrijfinterventies die leerlingen helpen om goede schrijvers te worden:

- 1) *Expliciete en systematische instructie* in strategieën die de verschillende fasen van het schrijfproces, met name plannen (1), reviseren (2) en herschrijven (3), ondersteunen, alsook in strategieën die gericht zijn op het leren samenvatten van teksten (4) en het leren construeren van paragrafen (5).
- 2) *Ondersteuning of 'scaffolding' van het schrijfproces* op verschillende wijzen. Effectieve ondersteuning bestaat uit: samenwerkend schrijven in het algemeen en hulp van een klasgenoot of leerkracht in het bijzonder (6), heldere en haalbare schrijfdoelen vastgelegd door de leerkracht (7), voorbereidende schrijftaken die leerlingen helpen om ideeën te ontwikkelen, te organiseren en te evalueren (8), en goede voorbeelden die kunnen dienen als schrijfmodel (9).
- 3) Het gebruik van een *tekstverwerker* en andere computerondersteunde schrijfprogramma's (10). Met name zwakkere, adolescenten schrijvers hebben baat bij langdurig gebruik van dergelijke programma's.
- 4) Het expliciet leren *combineren van zinnen* tot complexere zinnen (11). Terwijl dit wel het schrijven ondersteunt, is dit minder het geval voor grammatica-onderwijs. Grammatica-onderwijs zou alleen zwakkere schrijvers ten goede komen op voorwaarde dat er voldoende aandacht is voor het leren inzetten van taalkennis tijdens het schrijven (12).
- 5) Het gebruiken van schrijfactiviteiten die de *onderzoeksvaardigheden* van leerlingen aanscherpen (13) en daarbij aansluitend het gebruiken van schrijven bij het leren van vakinhouden (14).
- 6) Het opzetten van *procesgericht schrijfonderwijs* (15).

Verschillende onderzoekers wijzen erop dat procesgericht schrijfonderwijs als meest comprehensieve didactische aanpak van het schrijfonderwijs enerzijds zijn nut 'an sich' bewezen heeft en anderzijds het ideale kader vormt om bovenstaande werkzame bestanddelen en effectieve interventies te integreren. Heel veel van deze geïdentificeerde aspecten zijn immers aanwezig in een procesaanpak van schrijven. Daarnaast kunnen we de volgende kenmerken van *een procesaanpak* identificeren:

- uitgebreide schrijfkansen;
- schrijven voor een echt publiek;
- het doorlopen van cycli van planning, formulering en herschrijven;
- persoonlijke verantwoordelijkheid en eigenaarschap van schrijfprojecten;
- veel leerling-leerling en leerling-leerkracht interactie;
- het creëren van een ondersteunend schrijfklimaat met onder andere gepersonaliseerde, individuele ondersteuning en instructie;
- zelfreflectie en -evaluatie.

Onderzoek kan geen uitspraak doen over de effectiviteit van elk van deze kenmerken afzonderlijk, maar onderzoekers gaan wel uit van de kracht van het samenspel van deze elementen. Regelmatig wordt daarbij het belang van het *schrijfklimaat* in de klas benadrukt. Het betekent aan de kant van de leerkracht enthousiasme voor schrijven vertonen, hoge verwachtingen ten opzichte van en positieve bekrachtiging van leerlingen, en het bevorderen van interesse in, motivatie voor en het plezier van het schrijven bij de leerlingen.

Daarnaast is er nog enige onduidelijkheid over de kracht van *(zelf)reflectie* door de leerling: hoewel onderzoekers het belang hiervan beklemtonen, is de bewijsvoering nog niet robuust genoeg voor harde uitspraken hierover. Nederlands onderzoek dat de kracht van observerend leren schrijven aantoonde op het schrijven van leerlingen wijst echter duidelijk in die richting. Onderzoekers wijzen er wel op dat leerlingen moeten leren kijken naar en reflecteren over het schrijfproces en schrijfproducten van zichzelf of van anderen, en dat goed omschreven *procedures voor revisie en evaluatie of voor zelf-monitoring* hierbij kunnen ondersteunen.

Nog enkele andere kenmerken komen uit onderzoek naar voren als beloftevol, hoewel er nog onvoldoende bewijskracht is om ze ook als effectief te omschrijven:

- het schrijven van verschillende tekstsoorten;
- expliciete instructie in genre- en tekstkenmerken;
- het gebruik van procedurele ondersteuning (aanzetten, heuristieken).

Deze twee laatste aspecten alsook alle expliciete ondersteunende interventies moeten er uiteindelijk op gericht zijn zichzelf overbodig te maken. Onderzoekers wijzen immers op het belang van *zelfregulatie* door de schrijver. Expliciete instructie, procedurele ondersteuning of leerkrachtsturing moet geleidelijk aan verdwijnen en het onderwerp van deze sturing moet geleidelijk aan zelfstandig door de leerling gerealiseerd kunnen worden zonder het gebruik van hulpmiddelen of ondersteuning.

Vervolgens wijzen we er nog op dat er discussie bestaat over de rol van de basisvaardigheden, met name handschrift en spelling, dat het niet zonder meer duidelijk is dat meer schrijven ook tot beter schrijven leidt en dat er vooralsnog geen duidelijk positief effect van feedback op het schrijven gevonden is.

Onderzoek vindt daarentegen wel bevestiging voor het belang van *professionele ontwikkeling van leerkrachten* voor het effectief uitvoeren van schrijfinterventies. Dat blijkt overduidelijk uit de verschillen in de manier waarop het procesgerichte schrijfonderwijs vorm krijgt in de klas. Getrainde leerkrachten weten dit effectiever vorm te geven, met betere leerlingresultaten tot gevolg.

Ten slotte werd in één meta-analyse nagegaan wat *het effect is van schrijfinterventies op lezen*. Daaruit blijken een aantal verbanden. Bij leerlingen neemt ten eerste het begrip van teksten uit zowel de taal- als de zaakvakken toe als ze schrijven over wat ze gelezen hebben. Specifieker vinden de onderzoekers effecten van schriftelijk reageren op een tekst, een samenvatting maken, notities nemen bij een tekst, schriftelijk vragen beantwoorden bij een tekst, zelf vragen formuleren bij een tekst en deze schriftelijk beantwoorden.

Ten tweede verbeteren de leesvaardigheden en het leesbegrip van leerlingen door te leren welke vaardigheden en processen bij het creëren van een tekst een rol spelen. Daarbij worden positieve effecten gevonden van onderwijs in het schrijfproces, in tekststructuren voor het schrijven, in paragraaf- en zinsconstructievaardigheden en in spelling. Deze conclusies stroken grotendeels met het onderzoek naar leren schrijven. Het belang van onderwijs in tekststructuren en spelling wordt in deze meta-analyse onderstreept. Het leesbegrip van leerlingen verhoogt ten derde naarmate leerlingen meer eigen teksten produceren.

Tot besluit herhalen we dat geen van de opgesomde werkzame bestanddelen of effectieve schrijfinventies een volwaardig schrijfcurriculum uitmaken. Procesgericht schrijfgericht onderwijs maakt daartoe de meeste kans mits integratie van minimaal een aantal vermelde krachtige interventies. Deze integratie moet wel getuigen van de nodige *flexibiliteit*; de leerkracht dient te kunnen inspelen op de behoeften van individuele schrijvers. Er is hoe dan ook een belangrijke rol weggelegd voor *de leerkracht*. Het is aan hem of haar om door goed schrijfonderwijs bij leerlingen de kennis over en de vaardigheid in het schrijven te bevorderen.

3.3 Resultaten literatuurstudie rond neurolinguïstisch onderzoek

De neurolinguïstiek houdt zich bezig met de verwerking en verwerving van taal in de hersenen en de cognitieve processen die hieraan ten grondslag liggen. Het algemene onderzoeksthema is taalverwerving, meestal toegespitst op meertalige verwerving. In het bijzonder gaat het om de neurale basis van woordverwerking en zinsverwerking, dus hoe deze processen in de hersenen plaatsvinden.

Centraal is de vraag welke circuits, netwerken en mechanismen in de hersenen betrokken zijn bij het begrijpen en produceren van woorden en zinnen. In onderzoek naar tweetalige ontwikkeling wordt bijvoorbeeld nagegaan of dezelfde hersendelen geactiveerd worden in beide talen. Voor het huidige OBPWO- project zijn de volgende publicaties bestudeerd: Mondt (2005), Mondt e.a. (2009), en Mondt en Van de Craen (2003).

Uit deze studies blijkt dat het Vlaamse onderzoek van Mondt e.a. gaat over 21 lagere schoolleerlingen en woordenschat (ook rekenen en aandacht). In principe bevat het dus te weinig leerlingen om meegenomen te worden in de bespreking. Het is een zeer specifiek onderzoeksthema, met in Vlaanderen enkel het Brusselse kleinschalige onderzoek, en biedt geen rechtstreekse antwoorden op onze onderzoeksvragen. Toch bekijken we verder of er relevante bevindingen in functie van onze onderzoeksvragen zijn.

Zo kunnen we enkele conclusies trekken:

- Er is aansluiting/bevestiging bij de 'Interdependence hypothese' van Cummins³ (zie onder).
- Gebalanceerde tweetaligheid kan een meerwaarde zijn voor cognitieve ontwikkeling.
- Het voordeel van vroege tweetaligheid gaat verloren indien a) de beide talen niet continu gebruikt worden, en b) specifieker in onderwijs: beide talen niet als schooltaal worden gebruikt.
- Het belang voor dit OBPWO-onderzoek is dat deze studies een empirische basis lijken te bieden voor het feit dat een gebalanceerde of 'onderhouden' tweetaligheid cognitieve voordelen biedt.

³ Deze hypothese houdt in dat het beheersen van de moedertaal het leren van de tweede taal bevordert, als er genoeg aanbod en motivatie voor het leren van de tweede taal is. De tweede taal zal beroep doen op of voortbouwen op het niveau van ontwikkeling van de moedertaal. Kortom: hoe hoger het niveau van ontwikkeling van de moedertaal, hoe beter het Nederlands zich zal ontwikkelen. Het zorg dragen voor de ontwikkeling van de eerste taal in het onderwijs gaat dus niet ten nadele van de ontwikkeling van de tweede taal, integendeel (Garcia & Kleifgen 2010).

3.4 Resultaten literatuuronderzoek rond meertalig onderwijs

Meertalig onderwijs kent verschillende vormen. Er kan er een onderscheid gemaakt worden tussen lichte en sterke vormen van meertalig onderwijs. Onder de eerste noemer vallen programma's waarbij de onderwijstaal tijdens de eerste jaren de thuis- of moedertaal (T1) van de leerlingen is (verschillend van de dominante schooltaal). Na enige tijd wordt er geleidelijk aan overgeschakeld naar instructie in de tweede taal (T2) en vermindert het gebruik van de T1 in de klas (uitdoofscenario). Wanneer die transitie van T1 naar T2 als instructietaal gemaakt wordt, hangt af van het programma waarin leerlingen zich bevinden: bij 'early exit programs' wordt er één tot drie jaar onderwezen in de T1, bij 'late exit programs' verloopt de hele basisschool in de T1 en schakelt men over naar T2-instructie in het secundair onderwijs.

Krachtige vormen van meertalig onderwijs, waar er voor een langere tijd aandacht wordt gegeven aan de thuistaal, zijn taalbehoudsprogramma's ('language maintenance programs'), immersieprogramma's ('immersion programs'), tweetalige tweerichtingsprogramma's ('two-way bilingual programs'), 'alternerende dag'-programma's ('alternate days programs'), programma's in Europese scholen ('European Union schools') of 'international schools'.

Of het nu om lichte of krachtige vormen van meertalig onderwijs gaat, bovenstaande programma's staan tegenover 'mainstream monolingual programs' of 'submersie'-scholen. Hier is de instructietaal de officieel erkende meerderheidstaal van de geografische locatie van de school en komen andere talen enkel aan bod tijdens het onderwijs van vreemde talen als vak bv. de les Frans of Duits – dus bij het onderwijzen van 'vreemde' talen (vaak prestigieuze talen).

Aangezien goed onderwijs afhangt van veel meer dan de instructietaal alleen (bv. goede leerkracht, krachtige leeromgeving, zie eerder) en een waaier van variabelen invloed heeft op leerprestaties (bv. motivatie, SES), blijkt het vaststellen van voor- of nadelen van meertalig onderwijs moeilijk. Onderzoek over meertalig onderwijs heeft daardoor vaak aandacht voor een meetbare taalvaardigheid zoals lezen. Ook zijn er studies die de algemene schoolprestaties van leerlingen uit meertalige onderwijsprogramma's met de schoolprestaties van leerlingen uit het standaard monolinguaal onderwijs vergelijken.

Uit de analyse van de onderzoeksliteratuur komt een beeld naar voor dat meertalig onderwijs voor veel leerlingen positieve effecten heeft. Zo blijkt uit een aantal Amerikaanse studies dat tweetalig onderwijs zoals tweedetaalonderwijs (ESL⁴) en gestructureerd immersieonderwijs beter is voor ELLs⁵ dan een uitsluitend Engelstalige aanpak ('all-English approaches'). Dit stelden de onderzoekers vast bij het bekijken van scores in leesvaardigheid en wiskunde, en ook bij algemene resultaten in de T1. Meer nog, ontwikkelingsgericht tweetalig onderwijs ('developmental bilingual education')⁶ heeft meer positieve effecten dan transitioneel tweetalig onderwijs.

⁴ English as second language

⁵ English language learners

⁶ Programma's die ontworpen zijn om het academische taalgebruik van leerlingen (ook wel schooltaal of 'CALP'/'cognitive academic language proficiency' genoemd) in beide talen te ontwikkelen.

Cheung & Slavin (2005) vonden in hun literatuurstudie dat de kwaliteit van het lesgeven minstens even belangrijk is als de taal van instructie, dat vooral 'paired bilingual programs', waarin leerlingen gelijktijdig lezen in hun T1 en in het Engels (T2), positieve effecten teweegbrengen bij T2-leerders, en dat de kwaliteit van instructie een som is van de kwaliteit van de leerkracht, de klasgrootte en andere bronnen ('other resources'). Bij een vergelijking van verschillende leesmethodes en -programma's, vonden Cheung & Slavin (2005) argumenten voor gestructureerde, fonetische leesprogramma's die taalontwikkeling benadrukken, en dit voor zowel T2-leerders als T1-leerders. Met andere woorden, wat werkt voor het leren lezen voor moedertaalsprekers werkt ook voor het leren lezen voor anderstaligen. Ook bleken programma's die gebruik maken van coöperatief leren, uitgebreide woordenschatinstructie en literatuur efficiënt te zijn voor voortgezet leesonderwijs.

Goldenberg (2008) stelt vast dat de meeste meta-analyses het eens zijn – en dit is uitzonderlijk – dat leren lezen in de T1 voordelig is en hogere leesniveaus in de T2 kan teweegbrengen. Er is echter nog geen duidelijkheid over of langer school lopen in tweetalig onderwijs automatisch leidt tot een betere T2 taalvaardigheid.

Goldenberg (2008) vat de elementen die zowel het leerproces van T2-leerders als dat van andere leerlingen positief beïnvloeden als volgt samen:

- Duidelijke doelstellingen en leerdoelen;
- Zinvolle, uitdagende, motiverende contexten;
- Een curriculum met een rijke inhoud;
- Goed doordachte, duidelijk gestructureerde, adequate en aangepaste tempo-instructie;
- Actieve betrokkenheid en participatie;
- Mogelijkheden om te oefenen, toe te passen, en te transfereren wat nieuw geleerd is;
- Feedback op juiste en onjuiste antwoorden;
- Periodieke herhaling en oefening;
- Frequentie evaluaties om de voortgang te meten met opnieuw onderwijzen indien nodig;
- Mogelijkheden tot interactie met andere leerlingen aan de hand van een motiverende en op passende wijze gestructureerde inhoud.

Hoewel er niet genoeg onderzoeken zijn om uitsluitel te geven, eindigt Goldenberg (2008) met het argument dat tweedetaalleerders extra ondersteuning nodig hebben gedurende hun hele schoolloopbaan.

Het positieve verband tussen T1 instructie en vooral T2 leesvaardigheid ondersteunt de 'linguistic interdependence hypothesis' van Cummins die zegt dat bepaalde vaardigheden en kennis positief transfereren van de ene naar de andere taal. Genesee e.a. (2006) spreken van een "cross-linguistic reservoir" of taaloverschrijdend reservoir van vaardigheden dat de transfer van concepten, taalvaardigheden, en leerstrategieën van de ene naar de andere taal mogelijk maakt. Hoe en wat precies taaloverstijgend en transfereerbaar is, blijft voorlopig onduidelijk. Daarom is er meer onderzoek nodig om te achterhalen hoe T2-vaardigheid optimaal bevorderd kan worden. Rolstad, Mahoney, en Glass (2005) pleiten alvast voor een onderwijsbeleid dat tweetalig onderwijs niet enkel toelaat maar ook stimuleert; anderen zijn wat voorzichtiger en stellen dat er toch nog wat vragen te beantwoorden zijn: tweetalig onderwijs helpt, maar in welke setting? Met welke leerlingen? En voor hoe lang?.

García (2009) wijkt af van de focus op talen binnen het meertalig onderwijs en vraagt aandacht voor ‘translanguaging’ – waar het draait om de “observable communicative practices of bilinguals” (observeerbare communicatieve gewoontes van tweetaligen) (García & Kleifgen, 2010). Bij ‘translanguaging’ wordt een taal niet noodzakelijk gekoppeld aan een vak, leerkracht, dag of leerjaar zoals in de verschillende vormen van meertalig onderwijs, maar wordt er flexibel omgesprongen met de talen op zich door het gebruik van meer dan één register in het dagelijkse klasgebeuren. Ze beschouwt ‘translanguaging’ dan ook als een meervoudig taalgebruik waarin meertalige sprekers participeren om zich te bewegen in en met het oog op het kunnen begrijpen van hun meertalige leefwereld. Volgens García & Kleifgen (2010: 177) is er “evidence that keeping the two languages separate at all times and following only monolingual instructional strategies is not always appropriate”.

Deze synthese maakt alleszins duidelijk dat tweetalig onderwijs verder onderzocht moet worden omdat de impact op de tweedetaalverwerving van leerlingen positief blijkt als het gaat om leesvaardigheid.

4 Resultaten empirisch luik

In het empirische luik werden drie bijdragen gebundeld.

De eerste bijdrage werd geleverd door Barbara Belfi en Lien Cortois en geeft zicht op de ontwikkeling inzake technisch lezen, spelling en begrijpend lezen tijdens 3, 4 of 5 leerjaren van het lager onderwijs (zie 4.1). We opteren voor die periode omdat in vroegere rapporten van het steunpunt LOA of SSL reeds enige informatie opgenomen is over de taalontwikkeling tijdens de derde kleuterklas en het eerste en tweede leerjaar van het lager onderwijs (Verhaeghe & Van Damme, 2004; Van de gaer, Verhaeghe, Reynders, & Van Damme, 2006; Verhaeghe & Van Damme, 2008). De hoofddruk die daaruit naar voren kwam is dat de achterstand van de (anderstalige) kansarmen tijdens de derde kleuterklas eerder toenam, terwijl de ontwikkeling tijdens de eerste graad van het lager onderwijs - en in het bijzonder in het eerste leerjaar - eerder een afname van de achterstand van de anderstalige kansarmen liet zien. (Dit kan mede het gevolg zijn van het feit dat de analysetechnieken in beide gevallen verschilden.)

De tweede bijdrage werd geleverd door Jean Pierre Verhaeghe en biedt een exemplarisch zicht op de taalontwikkeling van verschillende categorieën van leerlingen tijdens het secundair onderwijs, met name voor begrijpend lezen tijdens de tweede graad (zie 4.2).

De derde bijdrage is het resultaat van een poging om te ‘verklaren’ waarom bepaalde scholen hun leerlingen – en in het bijzonder hun GOK-leerlingen – verder brengen dan andere. Daarbij werd door Gudrun Vanlaar gefocust op begrijpend lezen in het vijfde leerjaar van het lager onderwijs. Zowel het prestatieniveau als de leerwinst komen aan bod (zie 4.3).

4.1 De taalontwikkeling van leerlingen in scholen in het lager onderwijs

De analyses hadden als doel meer zicht te krijgen op de ontwikkeling inzake technisch lezen, spelling en begrijpend lezen tijdens de hoogste vijf of drie leerjaren van het lager onderwijs aan de hand van de SiBO-dataset. Daarbij stonden 5 onderzoeksvragen centraal, namelijk:

- 1) Hoe verloopt de taalontwikkeling van de gemiddelde leerling doorheen het lager onderwijs op het vlak van technisch lezen, spelling en begrijpend lezen?
- 2) Zijn er verschillen tussen soorten leerlingen wat betreft hun taalontwikkeling?
- 3) Zijn er verschillen tussen scholen wat betreft de taalontwikkeling van hun leerlingen?
- 4) In hoeverre zijn leerlingkenmerken als geslacht, GOK-status, thuistaal, intelligentie en het aanvangsniveau van taal in staat om de verschillen tussen leerlingen binnen scholen en de verschillen tussen scholen te verklaren?
- 5) In hoeverre heeft de leerlingensamenstelling van een school invloed op de leerwinst die leerlingen boeken op het vlak van technisch lezen, spelling en begrijpend lezen?
- 6) In deze paragraaf geven we per onderzoeksvraag, een samenvatting van de belangrijkste vaststellingen. Daarnaast staan we stil bij enkele beperkingen van het huidige onderzoek en doen we suggesties voor toekomstige analyses.

4.1.1 Verloop van taalontwikkeling

De analyse van de SiBO-dataset laat zien dat de vaardigheid in spelling, technisch lezen en begrijpend lezen van de gemiddelde leerling groeit doorheen de lagere school. Voor spelling en begrijpend lezen verloopt die groei vrij gelijkmatig doorheen de lagere school. Voor technisch lezen zien we een sterke groei tot en met het derde leerjaar, maar vlakt die groei af richting het vijfde leerjaar. Gezien technisch lezen vooral in de onderbouw erg centraal staat, hoeft dit niet te verwonderen.

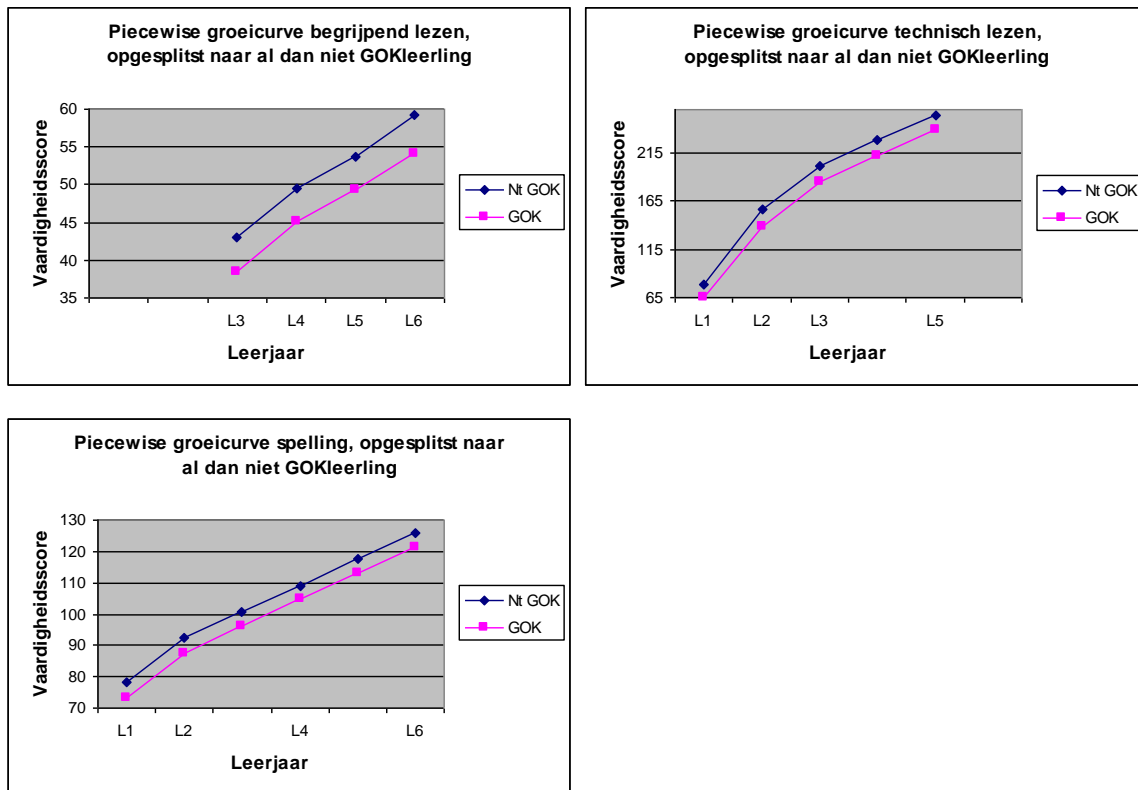
4.1.2 Verschillen tussen soorten leerlingen

De SiBO-dataset toont aan dat er grote verschillen zijn tussen leerlingen wat betreft hun spellingvaardigheid, technische leesvaardigheid en begrijpende leesvaardigheid op de lagere school. Op het vlak van prestaties op het eerste meetmoment zijn de verschillen tussen leerlingen binnen scholen het grootst voor technisch lezen, gevolgd door begrijpend lezen en tot slot spelling. Op het vlak van leerwinst zijn de verschillen tussen leerlingen binnen scholen het grootst voor begrijpend lezen, gevolgd door spelling en tot slot technisch lezen.

Betreffende verschillen tussen de routes die leerlingen uit diverse sociale en thuistaalmilieus op het vlak van (bepaalde deelaspecten van) taalverwerving Nederlands volgen valt op dat voor zowel spelling en technisch lezen als begrijpend lezen jongens met een achterstand starten tegenover meisjes. Voor begrijpend lezen en spelling wordt deze initiële achterstand in de loop van de lagere school gedeeltelijk weggewerkt. Voor technisch lezen blijft de achterstand nagenoeg gelijk.

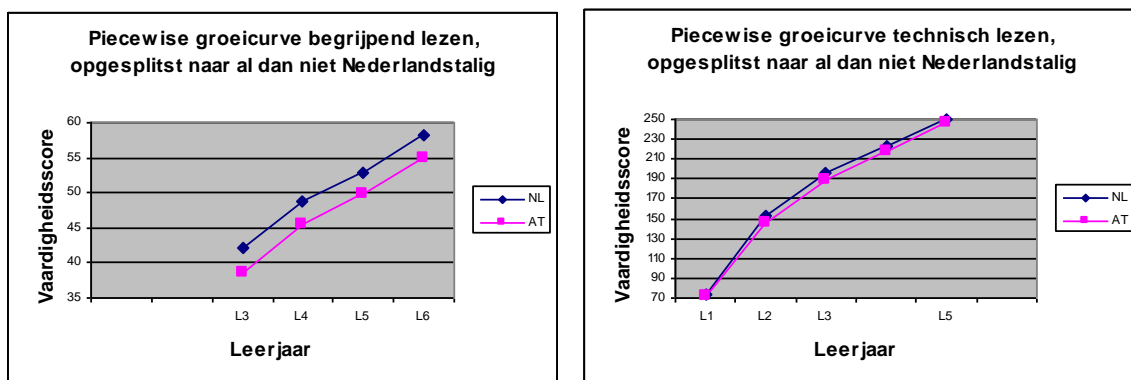
Ook GOK-leerlingen vertonen een initiële achterstand ten opzichte van niet-GOK-leerlingen op de drie taaldomeinen. De achterstand voor technisch lezen en spelling verschilt aan het einde van de lagere school niet veel van die aan het begin ervan. Voor begrijpend lezen is de achterstand het grootst en slagen de GOK-leerlingen er in de loop van de lagere school niet

in om meer leerwinst te boeken. Integendeel, in de loop van het 6^{de} leerjaar geraken ze het sterkst achterop (zie Figuur 1).



Figuur 1. Groeicurves van GOK leerlingen en niet-GOK leerlingen inzake begrijpend lezen, technisch lezen en spelling.

Ook anderstalige kinderen vertonen een initiële achterstand ten opzichte van Nederlandstalige kinderen op de drie taaldomeinen. Voor begrijpend lezen is de achterstand het grootst, hoewel ze wel iets afneemt, met name in het vijfde leerjaar. Voor spelling en technisch lezen is de achterstand ondanks fluctuaties in de loop van de lagere school ongeveer even groot aan het einde als aan het begin van de lagere school (zie Figuur 2).





Figuur 2. Groeicurves van Nederlandstalige en anderstalige leerlingen
inzake begrijpend lezen, technisch lezen en spelling

Als we naar de verschillen kijken tussen groepen leerlingen gecategoriseerd naar GOK-status en cultureel-etnische herkomst (bepaald aan de hand van thuistaal), dan zien we voor begrijpend lezen en voor spelling bij alle groepen een initiële achterstand op de Nederlandstalige niet-GOK-leerlingen. Voor technisch lezen hebben alleen de anderstalige niet-GOK leerlingen geen initiële achterstand op de Nederlandstalige niet-GOK-leerlingen. Opvallend is dat de achterstand ten opzichte van de Nederlandstalige niet-GOK-leerlingen voor de verschillende groepen voor alle taaldomeinen blijft. Alleen de Arabisch/Berberse GOK-leerlingen benen hun achterstand voor technisch lezen bijna volledig bij. Voor begrijpend lezen slaagt deze groep alsook de anderstalige niet-GOK-groep erin om zijn achterstand te verkleinen. Voor Turkse GOK-leerlingen en Nederlandstalige GOK-leerlingen vergroot daarentegen de achterstand voor begrijpend lezen ten opzichte van de Nederlandstalige niet-GOK-leerlingen. Voor spelling vergroot de achterstand van zowel de Turkse als de Arabisch/Berberse GOK-leerlingen ten opzichte van de Nederlandstalige niet-GOK-leerlingen, terwijl deze voor Nederlandstalige GOK-leerlingen gelijk blijft. Die van de andere anderstalige GOK-leerlingen verkleint dan weer ten opzichte van de Nederlandstalige niet-GOK-leerlingen.

Opvallend is dat we voor alle taaldomeinen voor alle onderscheiden groepen leerlingen grote verschillen in leerwinst zien over de leerjaren heen. De achterstand ten opzichte van de referentiegroep verkleint of vergroot dus afhankelijk van het leerjaar en het taaldomein.

4.1.3 Verschillen tussen scholen

Hoewel de verschillen tussen leerlingen binnen scholen vele malen groter zijn dan de verschillen tussen scholen inzake prestaties en leerwinst in de drie taaldomeinen, zijn er, als we geen rekening houden met instroomverschillen, scholen die een meer dan gemiddelde leerwinst halen alsook scholen die een ondergemiddelde leerwinst boeken met hun leerlingen. Voor spelling kan de school het grootste verschil maken, gevolgd door technisch lezen en tot slot begrijpend lezen.

4.1.4 Verschillen verklaard door leerlingkenmerken

Leerlingkenmerken als geslacht, GOK-status, thuistaal, intelligentie en het aanvangsniveau in taal blijken slechts voor een klein deel de verschillen in prestaties op het eerste

meetmoment tussen leerlingen binnen scholen te kunnen verklaren. Ze verklaren echter wel voor een groot deel de verschillen tussen scholen in prestaties op het eerste meetmoment. Vooral de verschillen tussen scholen betreffende prestatiescores in begrijpend lezen worden bijna geheel door leerlingkenmerken verklaard. Tot slot komt uit de analyses naar voren dat leerlingkenmerken nauwelijks in staat zijn om de verschillen in de leerwinst die leerlingen doormaken inzake de drie taaldomeinen te verklaren.

4.1.5 Invloed van samenstelling van een school

Uit onze analyses blijkt dat een hoog aandeel GOK-leerlingen op een school, samengaat met lagere prestaties op het eerste meetmoment voor alle drie de taaldomeinen. Hetzelfde geldt voor een hoog aandeel anderstalige leerlingen, zij het 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.

Er is bovendien sprake van een interactie-effect tussen het intelligentieniveau van een leerling en het aandeel anderstalige leerlingen op een school bij spelling en begrijpend lezen: hoe hoger de intelligentie van een leerling, des te groter is het negatieve effect van een hoog aandeel anderstalige leerlingen op school op zijn of haar prestaties tijdens het eerste meetmoment.

Wanneer we kijken naar de impact van een hoog aandeel GOK- of anderstalige leerlingen op school op de leerwinst die leerlingen boeken, zien we dat het dat 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 fasen/taaldomeinen heeft het aandeel GOK- of anderstalige leerlingen van een school geen invloed op de leerwinst. Voor alle taaldomeinen geldt dus dat leerlingen zowel starten als eindigen met een lagere score wanneer ze scholen bezoeken met een 'ongunstig' leerlingenpubliek dan wanneer zij scholen bezoeken met een 'gunstig' leerlingenpubliek.

Waarom er sprake is van een negatieve samenhang tussen het aandeel GOK- of anderstalige leerlingen en de taalprestaties op het eerste meetmoment is vooralsnog onduidelijk. Het is mogelijk dat deze negatieve samenhang het gevolg is van leerlingkenmerken waar we geen rekening mee hebben gehouden in onze analyses zoals bv. de ouderlijke netwerken, de buurt waar de leerlingen vandaan komen, enzovoort. Het is echter ook mogelijk dat de negatieve samenhang daadwerkelijk een reflectie vormt van de school en veroorzaakt wordt door bijvoorbeeld gebruik van andere instructiepraktijken in de school of negatieve beïnvloeding door medeleerlingen. Verder onderzoek is nodig om hierover een uitspraak te kunnen doen.

4.1.6 Beperkingen en suggesties voor vervolgonderzoek

Een belangrijke vraag die in het huidige onderzoek nog onbeantwoord blijft, is waarin scholen die een beduidend hogere toegevoegde waarde weten te realiseren zich

onderscheiden van scholen die hier niet in slagen. Door welke instructie- en bestuurlijke praktijken worden deze 'effectievere' scholen gekenmerkt?

Een tweede belangrijke onderzoeksvraag waarop het antwoord tot dusver ontbreekt, is waarom de door ons geconstateerde groepscompositie-effecten juist optreden. Is dit omdat wij onvoldoende gecontroleerd hebben voor belanghebbende leerlingkenmerken, of is de oorzaak hiervan gelegen in de context van de school?

Het is van groot belang dat toekomstig onderzoek zich op deze twee probleemstellingen richt opdat ons inzicht in de differentiële taalontwikkeling van leerlingen wordt vergroot.

Een van de belangrijkste vaststellingen van het huidige onderzoek is toch wel dat er grote verschillen bestaan in de taalprestaties van leerlingen uit diverse sociale en thuistaalmilieus. Leerlingen met een minder bevoorrechte achtergrond starten met een aanzienlijke achterstand voor alle drie de taaldomeinen en slagen er doorheen het basisonderwijs niet in deze achterstand (volledig) weg te werken.

De verschillen in taalprestaties tussen bevoorrechte en minder bevoorrechte leerlingen zijn aanzienlijk groter voor het taaldomein begrijpend lezen, dan voor de overige twee taaldomeinen. Om deze reden hebben we besloten om ons in de volgende bijdragen te richten op begrijpend lezen. In de tweede bijdrage wordt gekeken naar hoe verschillende soorten leerlingen zich ontwikkelen in de tweede graad van het secundair onderwijs (zie 4.2). De derde bijdrage van het empirische luik focust ten slotte op de effecten van verschillende instructiemethoden en klaskenmerken op de ontwikkeling in begrijpend lezen van leerlingen in het vijfde leerjaar van het lager onderwijs. In deze bijdrage wordt onder meer duidelijk welke instructieactiviteiten het meest voordelig zijn voor verschillende soorten leerlingen (zie 4.3).

4.2 Begrijpend lezen bij (soorten) leerlingen in scholen in de tweede graad secundair onderwijs

In deze bijdrage zijn we op zoek gegaan naar verschillen in prestaties voor begrijpend lezen tussen verschillende categorieën van leerlingen in het vierde leerjaar van het secundair onderwijs. Onze aandacht ging daarbij vooral naar de prestaties van kansarme leerlingen.

Lagere prestaties voor begrijpend lezen blijken vooral een zaak van niet-Nederlandstaligen te zijn. Weliswaar boeken ook Nederlandstalige kansarme jongeren significant lagere resultaten, maar die verschillen blijken ronduit klein te zijn en volledig 'verklaard' te kunnen worden door de vertraging die ze eerder in het basisonderwijs opliepen, een effect dat op zijn beurt voor een groot deel opgeslorpt wordt door het effect van de beginscore voor begrijpend lezen. Binnen de groep niet-Nederlandstaligen blijkt de factor kansarmoede nauwelijks een rol te spelen in de prestaties voor begrijpend lezen. De specifieke culturele achtergrond daarentegen is wel van belang.

De groep die het meest 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 bij de referentiecategorie van de Nederlandstalige niet-kansarme leerlingen, ze liggen ook beduidend lager dan die van de overige anderstalige

kansarme jongeren. Ook na correctie voor jaren vertraging in het basisonderwijs of de toetsscore voor begrijpend lezen bij het begin van de tweede graad, blijven de resultaten van jongeren met Turkse of Noord-Afrikaanse roots significant lager dan bij de referentiecategorie. Dat wil zeggen dat de toegevoegde waarde die scholen voor die jongeren realiseren, in het algemeen lager ligt dan voor Nederlandstalige niet-kansarme leerlingen. Scholen blijken hierin wel te verschillen. Er is sprake van een net niet significant differentieel schooleffect ten aanzien van jongeren van Turkse of Noord-Afrikaanse origine. In sommige scholen is er geen verschil in toegevoegde waarde ten aanzien van die jongeren, bij andere scholen is dat juist behoorlijk groot.

Differentiële schooleffecten zijn er ook ten aanzien van BSO-leerlingen. Modellen waarin dat soort verschillen onderzocht worden, tonen dat in het algemeen scholen een iets grotere toegevoegde waarde realiseren voor BSO-leerlingen dan voor andere leerlingen. Maar sommige scholen gaan duidelijk tegen die trend in en realiseren voor hun BSO-leerlingen juist minder toegevoegde waarde.

Differentiële schooleffecten zijn er ook aan de andere kant van het spectrum. Ten aanzien van leerlingen die bij het begin van de tweede graad hoge scores voor begrijpend lezen halen, zijn sommige scholen duidelijk effectiever dan andere.

4.3 Factoren die samenhangen met begrijpend lezen in het vijfde leerjaar lager onderwijs, en hun invloed bij GOK- en niet-GOK-leerlingen

4.3.1 Invloed van kenmerken van de klasgroep

Onze eerste onderzoeksvraag luidde als volgt: “Welke kenmerken van de klasgroep hebben een invloed op de vaardigheidsscore en leerwinst voor begrijpend lezen in het 5^{de} leerjaar? Hebben deze kenmerken bij alle leerlingen hetzelfde effect, of zijn er verschillende effecten voor verschillende types leerlingen?”

Om deze vraag te beantwoorden hebben wij eerst de afzonderlijke effecten van de volgende kenmerken van de klasgroep aan de hand van een multilevelregressieanalyse onderzocht:

- de klasgrootte,
- of het een graadklas betreft,
- het percentage leerlingen van elke GOK-categorie dat er in de klas zit,
- de heterogeniteit qua aanvankelijk prestatieniveau in de klas,
- het percentage vertraagde leerlingen in de klas (leerlingen die één of meer jaar onderwijsachterstand hebben opgelopen),
- het percentage jongens in de klas,
- of het een rustige lesgroep is en
- of het een studiegerichte lesgroep is (bij deze laatste twee kenmerken gaat het om een schaal die berekend werd aan de hand van items die beantwoord werden door de leerlingen; voor elke schaal werd zowel de individuele leerlingperceptie als het klasgemiddelde berekend).

Wat betreft *de prestaties* voor begrijpend lezen aan het einde van het vijfde leerjaar waren de resultaten als volgt:

- Het percentage Nederlandstalige GOK-leerlingen, het percentage Arabische/Berberse GOK-leerlingen, het percentage overige anderstalige GOK-leerlingen, het percentage anderstalige niet-GOK-leerlingen en het percentage vertraagde leerlingen vertonen een *significante negatieve samenhang* met de individuele prestaties van de leerlingen, en dit bovenop de individuele leerlingkenmerken. Dit wil zeggen dat hoe meer van deze types leerlingen in de klas zitten, hoe lager de prestaties van de individuele leerlingen zijn.
Ook de (individuele) leerlingperceptie studiegerichte lesgroep vertoont een *significante negatieve samenhang* met de prestaties voor begrijpend lezen.
- De heterogeniteit qua aanvankelijk prestatieniveau, de leerlingperceptie rustige klasgroep, het klasgemiddelde voor rustige lesgroep en het klasgemiddelde voor studiegerichte lesgroep vertonen een *significante positieve samenhang* met de individuele prestaties van de leerlingen.
- De klasgrootte, of het een graadklas betreft, het percentage Turkse GOK-leerlingen, het percentage jongens en de interactie tussen percentage jongens en geslacht vertoonden *geen significante samenhang* met de individuele prestaties van de leerlingen voor begrijpend lezen.

Bovendien testten wij voor al deze variabelen ook of er significante interactie-effecten waren met de verschillende GOK-categorieën. Voor geen enkele variabele vonden wij een significant interactie-effect. Wanneer we alle GOK-leerlingen als één groep beschouwden, vonden we twee significante interactie-effecten, namelijk met de leerlingperceptie en het klasgemiddelde van studiegerichte lesgroep.

Wanneer een individuele leerling zijn klasgroep als meer studiegericht percipieert, heeft deze leerling een lagere eindprestatie. Voor GOK-leerlingen is dit effect minder negatief dan voor niet-GOK-leerlingen. Wanneer het klasgemiddelde van de schaal studiegerichte lesgroep hoger dan gemiddeld is, heeft dit een positief effect op de individuele leerprestaties van een gemiddelde leerling. Maar dit effect is minder positief bij GOK-leerlingen dan bij niet-GOK-leerlingen. Men kan ook stellen dat het studiegerichte karakter van de klas (zowel individueel als wat betreft het klasgemiddelde) voor de GOK-leerlingen een minder belangrijk effect blijkt te hebben op hun prestaties voor begrijpend lezen.

Betreffende *de leerwinst* die tijdens het vijfde leerjaar voor begrijpend lezen werd geboekt, vonden wij de volgende resultaten:

- Het percentage Arabische/Berberse GOK-leerlingen vertoont een *significante negatieve samenhang* met de individuele leerwinst van de leerlingen, en dit bovenop de individuele leerlingkenmerken.
- Het klasgemiddelde voor rustige lesgroep vertoont een *significante positieve samenhang* met de individuele leerwinst van de leerlingen. Het percentage jongens in de klas is significant positief voor de leerwinst van de jongens, terwijl het voor meisjes geen verschil maakt hoeveel procent jongens (of meisjes) er in de klas zitten.
- De klasgrootte, of het een graadklas betreft, het percentage Nederlandstalige GOK-leerlingen, het percentage Turkse GOK-leerlingen, het percentage overige anderstalige GOK-leerlingen, het percentage anderstalige niet-GOK-leerlingen, het percentage vertraagde leerlingen, het percentage jongens en de heterogeniteit qua prestatieniveau vertoonden *geen significante samenhang* met de leerwinst van de

leerlingen. Ook de leerlingperceptie rustige lesgroep, de leerlingperceptie studiegerichte lesgroep en het klasgemiddelde voor studiegerichte lesgroep vertoonden geen significante samenhang met de leerwinst.

Opnieuw testten wij voor alle variabelen of er een significant interactie-effect was met het al dan niet GOK-leerling zijn, maar wij vonden geen enkel significant effect inzake leerwinst.

4.3.2 Invloed van leerkrachtinstructies

Onze tweede onderzoeksvraag luidde als volgt: “Welke invloed hebben de verschillende soorten leerkrachtinstructies op de vaardigheidsscore en leerwinst voor begrijpend lezen in het 5^{de} leerjaar? Hebben deze leerkrachtinstructies bij alle leerlingen hetzelfde effect, of hebben deze leerkrachtinstructies een verschillend effect bij verschillende types leerlingen?”

Om deze vraag te beantwoorden hebben wij de volgende variabelen getest:

- veilige en stimulerende leeromgeving,
- het onderwijzen van leerstrategieën,
- goed georganiseerde en aantrekkelijke instructie,
- structuur en duidelijkheid bieden,
- promotie van actief leren en metacognitieve vaardigheden (de vijf bovenstaande variabelen zijn eveneens schalen die berekend werden op basis van de items die door de leerlingen werden ingevuld; zowel de individuele leerlingperceptie als het klasgemiddelde werden getest),
- hoge verwachtingen hebben van de leerlingen,
- vakoverschrijdende activiteiten,
- traditionele leeractiviteiten,
- activerende leeractiviteiten,
- coöperatief leren,
- differentiëren voor Nederlands,
- het voorkomen van verschillende groeperingsvormen bij Nederlands,
- de frequentie van huistaken en toetsen voor Nederlands,
- het al dan niet differentiëren bij het geven van huiswerk,
- het aantal lestijden dat per week besteed wordt aan Nederlands,
- het structureren van de leerstof,
- het werken met leesouders,
- negatieve houding tegenover onderwijs voor kansarmen,
- het gebruik van een leerlingvolgsysteem (de 14 bovenstaande variabelen werden berekend op basis van items die beantwoord werden door de leerkrachten).

Wat betreft *de prestaties* voor begrijpend lezen aan het einde van het vijfde leerjaar waren de resultaten als volgt:

- Leerstrategieënonderwijs (leerlingperceptie), goed georganiseerde en aantrekkelijke instructie (klasgemiddelde), hoge verwachtingen, coöperatief leren en het werken met leesouders vertonen een *significante positieve samenhang* met de individuele prestaties voor begrijpend lezen.

- Het klasgemiddelde van leerstrategieënonderwijs en de leerlingperceptie structuur en duidelijkheid bieden vertonen een *significante negatieve samenhang* met de individuele eindscores voor begrijpend lezen.
- Een veilige en stimulerende leeromgeving (zowel leerlingperceptie als klasgemiddelde), de leerlingperceptie goed georganiseerde en aantrekkelijke instructie, het klasgemiddelde structuur en duidelijkheid bieden, de promotie van actief leren en metacognitieve vaardigheden (zowel leerlingperceptie als klasgemiddelde), vakoverschrijdende activiteiten, traditionele leeractiviteiten, activerende leeractiviteiten, differentiëren voor Nederlands, het voorkomen van verschillende groeperingsvormen bij Nederlands, de frequentie van huistaken en toetsen voor Nederlands, het al dan niet differentiëren bij het geven van huiswerk, het aantal lestijden dat per week besteed wordt aan Nederlands, het structureren van de leerstof, het werken met leesouders, een negatieve houding tegenover onderwijs voor kansarmen en het gebruik van een leerlingvolgsysteem vertoonden *geen significante samenhang* met de prestaties voor begrijpend lezen.

Ook testten wij voor al deze variabelen of er significante *interactie-effecten* waren met de verschillende GOK-categorieën. Voor geen enkele variabele konden wij een significant interactie-effect vinden. Wanneer we alle GOK-leerlingen samenvoegden in één groep, vonden we slechts enkele significante interactie-effecten.

De leerlingperceptie van de structuur en duidelijkheid die geboden wordt, heeft een negatief effect voor de individuele prestaties van een leerling, maar dit effect is minder negatief bij GOK-leerlingen. Het klasgemiddelde van de schaal structuur en duidelijkheid bieden daarentegen, heeft een negatiever effect bij GOK-leerlingen dan bij niet-GOK-leerlingen. Het meer voorkomen van vakoverschrijdende activiteiten en coöperatief leren, heeft bij niet-GOK-leerlingen een eerder positief effect, maar bij GOK-leerlingen een significant negatief effect op de prestaties voor begrijpend lezen. De schaal structureren van de leerstof uit de leerkrachtvragenlijst, heeft op niet-GOK-leerlingen zo goed als geen effect, maar bij GOK-leerlingen is er een significant negatief effect.

Inzake *de leerwinst* die geboekt werd tijdens het vijfde leerjaar voor begrijpend lezen vonden wij de volgende resultaten:

- Er was een *significante positieve samenhang* tussen leerwinst en de volgende variabelen: veilig en stimulerend leerklimaat (leerlingperceptie), leerstrategieënonderwijs (leerlingperceptie), goed georganiseerde en aantrekkelijke instructie (leerlingperceptie), vakoverschrijdende leeractiviteiten, coöperatief leren, differentiëren bij Nederlands en het werken met leesouders.
- Het klasgemiddelde voor veilig en stimulerend leerklimaat, het klasgemiddelde voor leerstrategieënonderwijs, het klasgemiddelde voor goed georganiseerde en aantrekkelijke instructie, structuur en duidelijkheid bieden (zowel leerlingperceptie als klasgemiddelde), hoge verwachtingen en structureren van de leerstof vertoonden *geen significante samenhang* met de individuele leerwinst.
- Er waren geen significante negatieve effecten op de individuele leerwinst voor begrijpend lezen.

Ook hier testten wij weer of er interactie-effecten waren met de verschillende GOK-categorieën. Opnieuw hebben wij geen enkel significant effect gevonden.

In Tabel 1 geven wij een overzicht van alle variabelen die afzonderlijk getest werden, geordend volgens samenhang met de prestaties (linkerkolom) en leerwinst (rechterkolom) voor begrijpend lezen. Bovenaan worden de significante positieve effecten vermeld, ten tweede worden de significante negatieve effecten vermeld en in de onderste rij worden de variabelen gegeven die geen significante effecten vertonen. In Tabel 2 geven we een overzicht van de interactie-effecten die significant bleken te zijn (de interactie-effecten die niet significant bleken worden niet vermeld).

Tabel 1: Overzicht van alle hoofdeffecten die afzonderlijk getest werden; “+” staat voor significante positieve samenhang met begrijpend lezen, “-” staat voor significante negatieve samenhang en “/” staat voor geen significante samenhang, (II) staat voor leerlingperceptie

	prestaties	leerwinst
+	heterogeniteit qua aanvankelijk prestatieniveau rustige lesgroep (II) klasgemiddelde rustige lesgroep klasgemiddelde studiegerichte lesgroep klasgemiddelde goed georganiseerde en aantrekkelijke instructie coöperatief leren leerstrategieënonderwijs (II) leesouders hoge verwachtingen	goed georganiseerde en aantrekkelijke instructie (II) vakoverschrijdende activiteiten klasgemiddelde rustige lesgroep differentiëren bij Nederlands veilig en stimulerend leerklimaat(II) coöperatief leren leerstrategieënonderwijs (II) leesouders
-	% Nederl. GOK-IIIn % Overige Anderst. GOK-IIIn % Arabische/Berberse GOK-IIIn % Anderst. Niet GOK-IIIn % vertraagde leerlingen studiegerichte lesgroep (II) structuur en duidelijkheid scheppen (II)	% Arabische/Berberse GOK-IIIn
/	activerende leeractiviteiten aantal lestijden Nederlands frequentie van toetsen voor Nederlands differentiatie bij huiswerk graadklas klasgrootte groeperingsvormen bij Nederlands promotie van actief leren en metacognitieve vaardigheden gebruik van een leerlingvolgsysteem voor lezen negatieve houding tegenover onderwijs voor kansarmen traditionele leeractiviteiten % Turkse GOK-IIIn % jongens structureren leerstof klasgemiddelde veilig en stimulerend leerklimaat klasgemiddelde structuur en duidelijkheid scheppen vakoverschrijdende activiteiten veilig en stimulerend leerklimaat(II) differentiëren bij Nederlands klasgemiddelde leerstrategieënonderwijs goed georganiseerde en aantrekkelijke instruct.(II)	activerende leeractiviteiten aantal lestijden Nederlands frequentie van toetsen voor Nederlands differentiatie bij huiswerk graadklas klasgrootte groeperingsvormen bij Nederlands promotie van actief leren en metacognitieve vaardigheden gebruik van een leerlingvolgsysteem voor lezen negatieve houding tegenover onderwijs voor kansarmen traditionele leeractiviteiten % Turkse GOK-IIIn % jongens structureren leerstof klasgemiddelde veilig en stimulerend leerklimaat klasgemiddelde structuur en duidelijkheid scheppen % Anderst. Niet GOK-IIIn % vertraagde leerlingen % Overige Anderst. GOK-IIIn % Nederl. GOK-IIIn heterogeniteit qua aanvankelijk prestatieniveau rustige lesgroep (II) studiegerichte lesgroep (II) klasgemiddelde studiegerichte lesgroep

	klasgemiddelde leerstrategieën onderwijs klasgemiddelde goed georganiseerde en aantrekkelijke instructie structuur en duidelijkheid scheppen (II) hoge verwachtingen
--	---

Tabel 2: Overzicht van de significante interactie-effecten; “+” wil zeggen dat het effect gunstiger (of minder ongunstig) is voor GOK-leerlingen/jongens dan voor de referentiegroep; “-“ wil zeggen dat het effect minder gunstig (of ongunstiger) is voor GOK-leerlingen dan voor de referentiegroep

	prestaties	leerwinst
+	GOK-IIn*structuur en duidelijkheid (II) GOK-IIn*studiegerichte lesgroep (II) GOK-IIn*Klasgemiddelde studiegerichte lesgroep GOK-IIn*Klasgemiddelde structuur en duidelijkheid	%jongens*jongens
-	GOK-IIn*vakoverschrijdende activiteiten GOK-IIn*structureren leerstof GOK-IIn*coöperatief leren	

4.3.3 Beperkingen en suggesties voor vervolgonderzoek

Vooreerst moeten we opmerken dat we bij het testen van de effecten van de leerlingperceptievariabelen, steeds zowel de individuele als de klassikale perceptie getest hebben. De individuele perceptie van een leerling en het klasgemiddelde van de perceptie van alle leerlingen in de klas, zijn inderdaad twee verschillende zaken. We zouden in vervolgonderzoek ook eens de effecten kunnen nagaan van de klasgemiddelden afzonderlijk, dus zonder de individuele leerlingperceptie mee op te nemen in het model. We willen nog nagaan of er op die manier een groter gedeelte van de variantie op klasniveau wordt verklaard.

Hoewel er nog maar een beperkt percentage van de variantie op schoolniveau onverklaard blijft, zouden wij in een vervolgonderzoek graag nog kijken naar de effecten van een aantal schoolvariabelen (zoals bijvoorbeeld of het een school betreft met een traditioneel of een alternatief opvoedingstraject, of er een prestatiegericht beleid heerst, of er een goede samenwerking met ouders is, enz.).

Bovendien zouden wij dezelfde denkoefening willen maken voor andere leerjaren en andere aspecten van taalverwerving, te beginnen met spelling en technisch lezen in het tweede leerjaar.

Tijdens het SiBO-onderzoek werd er nog veel extra informatie verzameld via observaties in klassen (Van Droogenbroeck, Joosten, Imberechts, & Van Damme, 2010). De analyse van deze observatieschalen zou nog meer duidelijkheid kunnen bieden over welke onderwijsmethoden het beste werken.

5 Overkoepelende conclusies en aanbevelingen

Dit project had als doelstelling zicht te krijgen op vorderingen Nederlands van leerlingen in het regulier onderwijs, en de factoren die daarmee samenhangen. Daartoe is in eerste instantie een inventarisatie gemaakt van recent Vlaams-Nederlands onderzoek naar de taalontwikkeling van leerlingen in het basis- en het secundair onderwijs. Samen met de stuurgroep zijn vervolgens een aantal accenten gelegd en prioriteiten vastgesteld: eerst kijken naar grootschalig kwantitatief onderzoek, en pas in tweede instantie en indien nodig en relevant naar kleinschalig kwalitatief onderzoek; eerst kijken naar basisonderwijs, en dan naar secundair onderwijs; eerst kijken naar vorderingen in lezen en leesonderwijs en vervolgens naar schrijfontwikkeling en schrijfonderwijs. Daarnaast is er aan de onderzoekers gevraagd een stand van zaken te presenteren met betrekking tot neurolingvistisch onderzoek en meertalig onderwijs. De opzet was in eerste instantie beperkt tot Vlaams en Nederlands onderzoek, maar werd vanwege de beperkingen van deze onderzoeken uitgebreid naar internationaal onderzoek (meta-analyses), met het oog op het formuleren van hypothesen met betrekking tot wat werkt in het onderwijs (i.c. impactfactoren). Vanwege de beperkingen van het meestal cross-sectionele onderzoek dat voorhanden is, werd eveneens beslist om te focussen op de SiBO-databank voor het basisonderwijs en op een databank verzameld in functie van het schoolfeedbackproject van het CO&E voor het secundair onderwijs. Aan de hand van secundaire analyses op deze databanken wilden we in eerste instantie een algemeen beeld geven van de vorderingen van leerlingen op het vlak van begrijpend lezen in het basis- en secundair onderwijs, en op het vlak van technisch lezen en spelling in het basisonderwijs. Daarnaast wilden we mogelijke verschillen in vorderingen tussen groepen leerlingen in kaart brengen. Vervolgens werd ingezoomd op de effectiviteit van leerkrachten m.b.t. begrijpend lezen in het vijfde leerjaar basisonderwijs. Daarbij werd aandacht besteed aan eventuele differentiële effectiviteit in termen van sociale en/of etnische groepen.

5.1 Conclusies

De vraag naar 'werkzame bestanddelen' voor het taalonderwijs is in dit onderzoek beantwoord voor lees- en schrijfonderwijs. Uit het Vlaams-Nederlandse en internationale literatuuroverzicht komt ten eerste duidelijk naar voren dat onderwijs een impact kan hebben op de *ontwikkeling van de leesvaardigheid* van zowel moedertaalsprekers als anderstaligen, en dit zowel in hun eerste taal als in hun tweede taal. Ook krijgen we een vrij duidelijk beeld van wat werkt voor normaal vorderende lezers en moeilijke lezers. Voor al deze groepen leerlingen zijn de werkzame bestanddelen van een krachtige leesaanpak in de klas in grote mate dezelfde. Voor specifieke doelgroepen dienen bepaalde accenten gelegd te worden.

Met betrekking tot het leren lezen zien we dat er vijf kernbestanddelen zijn van een aanvankelijke en voortgezette leesmethode. Deze kernbestanddelen hebben zowel een

positief effect op de technische leesvaardigheid als de vaardigheid in begrijpend lezen. Het betreft expliciete en systematische instructie met betrekking tot:

- 1) het ontwikkelen van het *fonemisch bewustzijn*;
- 2) het leren van *klank-letterkoppelingen*;
- 3) het *vloeiend leren lezen*;
- 4) de *woordenschatontwikkeling*;
- 5) het flexibel leren inzetten van *tekstbegripstrategieën*.

De eerste drie hebben vooral betrekking op de eerste jaren van het leesonderwijs, de laatste twee zijn van belang gedurende de hele lagere en waarschijnlijk ook gedurende de secundaire school. Belangrijk is dat alle bestanddelen aanwezig moeten zijn en dat er weinig heil te verwachten valt van inzetten op geïsoleerde bestanddelen. Een goed en geïntegreerd basisleesprogramma (waarin ook veel gelezen wordt) is nodig voor alle lezers, en slechts als aan deze voorwaarde voldaan is kunnen ook aanvullende specifiekere programma's voor moeilijke lezers hun werk doen.

Naast deze vijf bestanddelen wijzen de besproken onderzoeken ook op het belang van vijf belangrijke impactfactoren voor de ontwikkeling van het begrijpend lezen:

- 1) ervoor zorgen dat lezers *gemotiveerde, actief betrokken* en *autonome* lezers worden;
- 2) werken rond *authentieke* en voor de lezers nuttige, interessante en uitdagende *teksten* (en dus ook duidelijke leesdoelen) waarover de lezers in interactie met elkaar en met de leerkracht treden (i.c. een curriculum rijk aan leesinhouden en met uitgebreide oefenkansen);
- 3) het aanbieden van *kwaliteitsvolle instructie* (weloverwogen, goed gestructureerd en aangepast aan leesontwikkeling van leerlingen);
- 4) het belang van *feedback* (en bij uitbreiding *evaluatie*);
- 5) ruimte creëren voor *leerling-leerling interactie* via werkvormen als coöperatief leren en tutoring.

Een recente meta-analyse vindt bovendien bevestiging voor een zesde belangrijke impactfactor, namelijk de impact van schrijven op lezen. Leerlingen laten schrijven over de teksten die ze lezen, maar ook het aanleren van de schrijfvaardigheden en -processen die nodig zijn voor het creëren van een goede tekst en gewoon het veel schrijven, komt de leesvaardigheid van leerlingen ten goede. Er lijkt dus een zekere samenhang te zijn in de ontwikkeling van beide vaardigheden.

Voor *moeilijke lezers* geldt dat ze bovenop de basisaanpak met de hierboven opgesomde werkzame bestanddelen nood hebben aan langdurige en kwaliteitsvolle extra ondersteuning en leesansen in een één-op-één relatie met een leerkracht. Voor *T2-lezers* geldt daarenboven dat zij extra ondersteuning gedurende hun hele schoolloopbaan nodig hebben, en specifiek dat er extra aandacht moet gaan naar woordenschatontwikkeling en de ontwikkeling van de mondelinge vaardigheden. Ten slotte wijst de huidige stand van zaken van het wetenschappelijk onderzoek erop dat het leren lezen in *zowel de T1 als de T2* enkel voordelen lijkt te bieden. Het versterken van bepaalde vaardigheden en kennis heeft een positief transfereffect van de ene naar de andere taal. Meertalige instructie, en onderwijs waarin talen niet strikt van elkaar gescheiden worden en waarin er ruimte is voor

'translanguaging', maakt gebruik van het linguïstisch kapitaal van leerlingen, wat hun prestaties ten goede komt.

Welke bevindingen uit de literatuur over leesonderwijs konden we in *ons eigen empirisch onderzoek* bevestigen? De variabelen die in ons onderzoek samenhangen met betere prestaties en/of meer leerwinst in het vijfde leerjaar, en die ook in de literatuur vermeld worden als factoren van effectief leesonderwijs zijn de volgende: 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, hoge verwachtingen hebben en coöperatief leren.

De schalen structureren van de leerstof, structuur en duidelijkheid bieden, promotie van actief leren en metacognitieve vaardigheden en activerende leeractiviteiten bleken in ons onderzoek in tegenstelling met andere studies, niet significant samen te hangen met betere prestaties, noch met meer leerwinst in het vijfde leerjaar. Mogelijke verklaringen kunnen zijn dat deze klaskenmerken (1) niet voldoende voorkomen waardoor we geen significante effecten vinden of (2) vooral voorkomen in klassen met minder sterk presterende leerlingen.

Ook de frequentie van toetsen en huiswerk voor Nederlands en de effectieve onderwijstijd voor het vak Nederlands bleken in tegenstelling tot de verwachting, niet significant samen te hangen met prestaties of leerwinst voor begrijpend lezen. Een mogelijke verklaring kan zijn dat het niet om het aantal uren, toetsen of taken voor Nederlands gaat, maar dat alle vakken bijdragen tot het vergroten van de vaardigheden die nodig zijn om hoger te scoren op toetsen begrijpend lezen. Zowel het Nederlands als het lezen komen immers bij alle vakken aan bod, en niet enkel bij het vak Nederlands.

Onze resultaten wijzen op een aantal factoren die een invloed kunnen hebben op de verbetering van de vaardigheid begrijpend lezen bij zowel GOK-leerlingen als niet-GOK-leerlingen. Hoewel we wel eens hebben vastgesteld dat sommige werkwijzen enigszins andere effecten hadden bij GOK-leerlingen dan bij niet-GOK-leerlingen, zijn de hoofddrukken toch dat (1) dezelfde strategieën van de leerkrachten effectief zijn bij alle soorten leerlingen en dat (2) er inderdaad ook effectieve en minder effectieve werkwijzen zijn. Goed onderwijs, met veel afwisseling in didactische werkvormen, en met veel aandacht voor het aanleren van strategieën om leerstof te verwerken, heeft een gunstig effect op de prestaties voor begrijpend lezen. Zowel GOK-leerlingen als niet-GOK-leerlingen profiteren hiervan.

Al moeten die vaststellingen nog bevestigd worden in andere leerjaren en voor andere leerdomeinen, toch kunnen we stellen dat het aangewezen is dat er meer didactisch onderzoek plaatsheeft waaruit duidelijk blijkt welke onderwijsstrategieën effectief zijn en welke niet. En dat leerkrachten en scholen gestimuleerd moeten worden om zelf de eigen aanpak systematisch te evalueren en zo nodig bij te sturen. Ook een overheid die officieel niet bevoegd is voor de didactiek, zal het belang van de didactiek in haar beleid centraal moeten stellen. Een goed GOK-beleid vereist blijkbaar het relativeren van het specifieke GOK-beleid en het beklemtonen van een 'goed onderwijs'-beleid.

Een belangrijke vaststelling is ook dat de leerwinst voor begrijpend lezen bij GOK-leerlingen en niet-GOK-leerlingen 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 wijst het feit dat een heterogene klasgroep qua prestatieniveau een positieve invloed heeft op de individuele prestaties van de leerlingen erop dat segregatie geen goede zaak is. Bovendien blijven de eindprestaties aan het einde van het vijfde leerjaar significant lager in scholen met hogere percentages GOK-leerlingen (voornamelijk Nederlandstalige GOK-leerlingen).

Uit ons onderzoek blijkt dat de oorzaak van deze lagere prestaties niet zo zeer gezocht moet 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 (cf., Biedinger, Becker, & Rohling, 2008; Kristen, 2008). Twee studies op basis van SiBO-data kwamen reeds tot de conclusie dat een hoog percentage kansarme leerlingen in scholen wel gepaard gaat met lagere aanvangsscores voor wiskunde, maar niet met minder leerwinst. Integendeel, hoe lager de gemiddelde aanvangsscores zijn, hoe meer leerwinst er doorgaans geboekt wordt. Beide studies keken naar de schoolresultaten in relatie met groepscompositievariabelen inzake socio-economische status en etnische achtergrond. Een eerste studie onderzocht de aanvangsprestaties en leerwinst voor wiskunde gedurende het eerste leerjaar, en keek net zoals wij in het huidig onderzoek enkel naar die leerlingen voor wie er een begin- en eindmeting voorhanden was (Vandecandelaere, Vanlaar, De Fraine, Van Damme, & Verhaeghe, 2011). Het tweede onderzoek was een longitudinale studie die de prestaties en groei voor wiskunde van het eerste tot en met het zesde leerjaar onderzocht, en waarbij ook neveninstromers en zittenblijvers mee waren opgenomen in de analyses (Verhaeghe, Van Damme, & Knipprath, 2011). Dat wij tot dezelfde bevinding komen in een onderzoek m.b.t. begrijpend lezen waarin alleen de leerlingen opgenomen zijn die voor de eerste maal in het vijfde leerjaar zaten, ondersteunt de conclusie dat de leerwinst in witte scholen en zwarte scholen over het algemeen niet significant van elkaar verschillen.

De groep die het meest 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 bij de referentiecategorie van de Nederlandstalige niet-kansarme leerlingen, ze liggen ook beduidend lager dan die van de overige anderstalige kansarme jongeren.

Voor *schrijfonderwijs* hebben we uit de literatuurbespreking een aantal overkoepelende impactfactoren afgeleid, effectieve schrijfinterventies die leerlingen schrijfvaardiger maken. Samenvattend zijn het de volgende:

- 1) expliciete, systematische instructie in strategieën die de verschillende fasen van het schrijfproces, met name plannen, reviseren en herschrijven, ondersteunen, alsook in strategieën die gericht zijn op het leren samenvatten van teksten en construeren van paragrafen;
- 2) 'scaffolding' of effectieve ondersteuning. Dit omvat onder meer het organiseren van samenwerkend schrijven, het formuleren van heldere en haalbare schrijfdoelen, het

werken met voorbereidende schrijftaken die leerlingen helpen om ideeën te ontwikkelen, te organiseren en te evalueren, en het aanbieden van goede voorbeeldteksten;

- 3) het gebruik van een tekstverwerker en andere computerondersteunde schrijfprogramma's (met name voor zwakkere, adolescente schrijvers);
- 4) het expliciet leren combineren van zinnen tot complexere zinnen;
- 5) het gebruiken van schrijfactiviteiten die de onderzoeksvaardigheden van leerlingen (cfr. observeren, beschrijven en analyseren) aanscherpen en het gebruiken van schrijven bij het leren van vakinhouden.

Procesgericht schrijfonderwijs blijkt de meest comprehensieve didactische aanpak van het schrijfonderwijs en vormt het ideale kader om bovenstaande werkzame bestanddelen en effectieve interventies te integreren. Net zoals bij leesvaardigheid kunnen we immers concluderen dat geen van de opgesomde werkzame bestanddelen of effectieve interventies op zichzelf een volwaardig schrijfcurriculum kunnen uitmaken. Procesgericht schrijfonderwijs maakt daartoe de meeste kans mits integratie van minimaal een aantal vermelde krachtige interventies. Deze integratie moet wel getuigen van de nodige flexibiliteit; de leerkracht dient te kunnen inspelen op de behoeften van individuele schrijvers. Er is hoe dan ook een belangrijke rol weggelegd voor de leerkracht. Het is aan hem of haar om door goed schrijfonderwijs bij leerlingen de kennis over en de vaardigheid in het schrijven te bevorderen.

Uit de onderzoeksliteratuur rond lees- en schrijfonderwijs komt een vrij duidelijk en samenhangend beeld naar voren van wat een goede lezer of schrijver is, en wat werkzame bestanddelen zijn voor het onderwijs. Een goede lezer of schrijver is iemand die zijn of haar lees- of schrijfvaardigheid op een flexibele en dus strategische manier kan inzetten om het beoogde (lees- of schrijf)doel te bereiken. Om dit te realiseren wordt enerzijds het belang van expliciete instructie in strategieënonderwijs benadrukt en anderzijds het belang van kwaliteitsvolle ondersteuning door leerkracht en leerlingen van het lees- of schrijfproces. Wat betreft expliciete instructie wordt voor beide vaardigheden onderstreept dat deze instructie moet leiden naar het autonoom en flexibel inzetten van deze strategieën tijdens het lezen of schrijven. Om dit te realiseren moet de klas een rijke lees- en schrijfomgeving worden waarin functionele lees- en schrijfdoelen centraal staan, waarbij expliciete instructie in deelaspecten (strategieën, leren zinnen of paragrafen schrijven) uiteindelijk slechts opstapjes zijn naar functioneel lezen en schrijven. Uit het lees- en schrijfonderzoek komt ook duidelijk naar voren dat de ontwikkeling van beide vaardigheden tot op een kwaliteitsvol niveau slechts mogelijk is door samenwerking en door het krijgen van feedback (i.c. evaluatie). Zowel medeleerlingen als leerkrachten spelen hier een onmiskenbare rol. Uit zowel lees- als schrijfonderzoek komt naar voren dat, om die rol goed te kunnen vervullen, de leerkracht goed opgeleid en getraind dient te worden, en dat blijvende aandacht voor de professionaliteit van de leerkracht belangrijk is.

5.2 Beleidsaanbevelingen

Vanuit de bovenstaande onderzoeksresultaten willen we de bovenstaande beleidsaanbevelingen formuleren:

- 1) *Ontwikkel een aanvalsplan geletterdheid in het regulier onderwijs, met focus op sociaal kwetsbare leerlingen en leerlingen van Turkse, en Noordafrikaanse herkomst:* Ook al zijn de gemiddelde leesprestaties van de Vlaamse leerlingen (ook in internationaal opzicht) zeer goed te noemen, toch vertoont een aanzienlijk deel van de leerlingen (met name de leerlingen van lage socio-economische achtergrond, en de leerlingen van Turkse en Noordafrikaanse herkomst) een zorgwekkende achterstand op het vlak van lezen en schrijven doorheen hun hele onderwijsloopbaan. Dat hypothekeert de onderwijs-, en algemene ontplooiingskansen van deze leerlingen zeer ernstig. Het is duidelijk dat voor het aanpakken van dit probleem een doorgedreven inspanning nodig is die start bij de aanvang van het kleuteronderwijs, en doorwerkt tot in het secundair onderwijs, met inbegrip van alle onderwijsvormen en studierichtingen. Het valt te overwegen om binnen dit aanvalsplan voorrang (of extra aandacht) te verlenen aan scholen met een hoge instroom van de bovenvermelde leerlinggroepen.
- 2) *Informeer het onderwijsveld over wat er vanuit wetenschappelijk onderzoek geweten is over de ontwikkeling van lees- en schrijfvaardigheid, en over wat werkt in het onderwijs:* een voldragen informatiecampagne kan alle betrokkenen in het onderwijsveld (en tevens de publieke opinie) op de hoogte houden van het belang van lees- en schrijfonderwijs, het belang van binnen- en buitenschoolse stimulering van geletterdheid, het belang van een geïntegreerde aanpak van geletterdheidsonderwijs, het inzicht dat de werkzame bestanddelen van goed lees- en schrijfonderwijs voor alle leerlingen dezelfde zijn, maar dat voor bepaalde groepen leerlingen inzetten op extra programma's of ondersteuning noodzakelijk is.
- 3) *Stimuleer en faciliteer de lerarenopleidingen en onderwijsondersteuningsdiensten om de kwaliteit van het geletterdheidsonderwijs te verhogen:* binnen krachtig lees- en schrijfonderwijs is de deskundigheid van de leerkracht in de klas van primordiaal belang. Dit onderzoek leverde opnieuw signalen en aanbevelingen op dat het beleid sterkere impulsen moet geven aan de lerarenopleidingen en de onderwijsondersteuningsdiensten, zodat zij leerkrachten en toekomstige leerkrachten competentier kunnen maken om leerlingen te ondersteunen bij het ontwikkelen van hun lees- en schrijfvaardigheid. Diverse initiatieven kunnen hier overwogen worden, waaronder het aanscherpen van het curriculum van de lerarenopleidingen, het stimuleren en ondersteunen van scholen en lerarenopleidingen bij het implementeren van een taalbeleid, het faciliteren van uitwisseling en intervisie tussen scholen en leerkrachten, het opzetten van prioritaire nascholingsprojecten, het verhogen van de capaciteit van de pedagogische begeleidingsdiensten, het ondersteunen van interactieve websites rond geletterdheid, het organiseren van conferenties, ...
- 4) *Creëer een internationaal forum om uitwisseling van onderzoeksresultaten en expertise rond de onderwijsproblematiek van leerlingen van Turkse en Noordafrikaanse herkomst:* Niet alleen in Vlaanderen, maar ook in andere landen van Europa onderpresteren leerlingen van Turkse en Noordafrikaanse herkomst. Het verdient aanbeveling om onderzoekers en onderwijsexperts van diverse landen bij mekaar te brengen om onderzoeksresultaten en expertise hieromtrent uit te

wisselen.

- 5) *Creëer meer mogelijkheden voor het uitvoeren van interventieonderzoek:* Uit dit onderzoek blijkt dat heel wat aspecten van krachtig lees- en schrijfonderwijs, met name als het gaat om het bevorderen van de geletterdheid van sociaal kwetsbare leerlingen, verder onderzoek behoeven. Hiervoor is grootschalig onderzoek niet altijd even geschikt. Er is nood aan didactisch interventieonderzoek dat fijnmaziger in kaart kan brengen wat werkt voor welke leerlingen in welke klascontexten. Op dit moment zijn er echter relatief weinig onderzoeksmiddelen voorhanden om interventieonderzoek op te zetten.
- 6) *Verhoog de kansen van scholen om op scharniermomenten in een schoolloopbaan leerlingen op valide en betrouwbare manier te screenen op functionele lees- en schrijfvaardigheid:* Er blijft in Vlaanderen een gebrek aan valide en betrouwbare screenings- en diagnose-instrumenten die scholen toelaten om functionele lees- en schrijfvaardigheid vanuit een breed evaluatieperspectief op te volgen. Scholen bedienen zich nog teveel uitsluitend van instrumenten voor technisch lezen en spelling en zelfgemaakte toetsen. Het verdient aanbeveling scholen beter te ondersteunen bij het systematisch opvolgen van geletterdheid van hun leerlingen.
- 7) *Verhoog het bewustzijn van schoolteams en leerkrachten rond 'evidence-based' onderwijs:* aansluitend bij de vorige aanbeveling, moeten scholen gesensibiliseerd worden om een krachtiger (taal)beleid te ontwikkelen waarin ze reflecteren over de kracht van hun onderwijs op basis van een analyse van leerlingresultaten. Vooral voor de leerlingen wiens geletterdheidsgroei achterophinkt, moeten schoolteams krachtigere, en gedifferentieerde maatregelen kunnen nemen. In dit verband zou de overheid maatregelen moeten nemen die de mogelijkheden tot samenwerking en overleg tussen leerkrachten vergroten.
- 8) *Creëer proefprojecten rond meertalig onderwijs voor leerlingen met minderheidstalen:* Ook al zijn niet alle onderzoeksresultaten rond meertalig onderwijs zomaar overdraagbaar naar de Vlaamse context, toch is duidelijk dat meertalig onderwijs voor veel leerlingen (en met name ook voor leerlingen van etnische minderheidsgroepen) voordelen kan opleveren, en zulks niet ten koste hoeft te gaan van hun algemene onderwijsresultaten en verwerving van de dominante meerderheidstaal. Het verdient aanbeveling om het debat rond meertalig onderwijs aan te zwengelen, schoolteams te sensibiliseren rond de meerwaarde van het positief benaderen van de thuistaal van allochtone leerlingen, en een aantal proefprojecten op te starten die variëren in de wijze waarop gebruik gemaakt wordt van de aanwezige taalrijkdom op school, en met name van de minderheidstalen. Het gaat daarbij om proefprojecten waarbij (1) leerkrachten functioneel leren omgaan met meerdere talen in de klas (dat wil zeggen leren gebruik maken van 'translanguaging' in functie van het leerproces), (2) leerlingen van Turkse herkomst de kans krijgen om eerst in het Turks te leren lezen en schrijven, en in een tweede fase in het Nederlands en (3) leerlingen in tweetalige tweerichtingsprogramma's (d.i. CLIL) zowel de kans krijgen om hun eigen taal te ontwikkelen als vaardig te worden in het Nederlands (en waarbij de sprekers van de meerderheidstaal leerders worden

van de minderheidstaal). Deze proefprojecten dienen wetenschappelijk te worden opgevolgd, teneinde het potentieel ervan nauwkeurig in kaart te brengen.

5.3 Aanbevelingen voor scholen

1) *Doorlichting van het lees- en schrijfonderwijs in de klas en de doorlopende leerlijnen in de school op de aanwezigheid van de werkzame ingrediënten voor lees- en schrijfonderwijs.* Uit dit onderzoek blijkt dat we een vrij goed zicht hebben op wat werkt voor lees- en schrijfonderwijs. Tevens dienen die werkzame ingrediënten doorheen het volledige basis- en secundair onderwijs gerealiseerd te worden. Vandaar dat scholen kennis moeten nemen van wat deze ingrediënten zijn en moeten nagaan in welke mate ze deze ook dagelijks in de praktijk brengen. Hiertoe moeten de scholen informatie krijgen over wat werkt in onderwijs en, indien nodig, ondersteuning krijgen bij het doorlichten van de eigen klas- en schoolpraktijk. Pedagogische begeleidingsdiensten, prioritaire nascholingsprojecten, kijkwijzers kunnen scholen hierbij ondersteunen.

Op basis van het onderzoek naar begrijpend lezen in Vlaamse scholen kunnen de scholen alvast rekening houden met de volgende concrete aandachtspunten voor hun klas- en schoolpraktijk:

- Differentiëren tussen leerlingen, zowel inhoudelijk als volgens niveau, zorgt voor meer leerwinst bij de leerlingen.
- Coöperatief leren en vakoverschrijdende projecten kunnen voor meer leerwinst zorgen indien de leerlingen op de juiste manier begeleid worden.
- Een rustige lesgroep en een veilig en stimulerend leerklimaat resulteren in meer leerwinst bij de leerlingen.
- Er moet naar gestreefd worden de leerlingen lees- en 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 socio-economische achtergrond.
- Vraag ouders om als leesouder het leesonderwijs te ondersteunen.
- Leg de lat hoog, geloof in leerlingen en blijf hoge verwachtingen koesteren.

2) *Inzetten van evaluatie- en observatie-instrumenten in de klas en op school.* Scholen dienen een goed zicht te hebben op de prestaties en vorderingen die hun leerlingen maken met betrekking tot 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. Goede evaluatie- en observatie-instrumenten kunnen de school ondersteunen bij een systematische evaluatie van de effecten van de eigen aanpak. Op basis van een dergelijke evaluatie kan de eigen aanpak indien nodig

bijgesteld worden. Scholen moeten daarom investeren in een stevig evaluatiebeleid. Ze dienen daarbij ondersteund te worden in het inzetten van dergelijke instrumenten in de klas- en schoolpraktijk. Ook kan een school baat hebben bij een project waarbij ze van een externe instantie feedback krijgt op de vorderingen die hun leerlingen maken. Hierbij kunnen ze de eigen prestaties en vorderingen vergelijken met scholen met een gelijksoortige leerlingenpopulatie.

- 3) *Het prioriteren van geletterdheid in het talenbeleidsplan van een school.* Gezien het belang van geletterdheid voor de onderwijs- en ontplooiingskansen van leerlingen, en met name van bepaalde groepen leerlingen, dienen scholen bewust en structureel te werken aan geletterdheidsontwikkeling van al hun leerlingen. Aandacht voor geletterdheid in andere talen of multimodale geletterdheid kan ondersteunend werken voor de ontwikkeling van geletterdheid in het Nederlands (zie de volgende aanbeveling). In die zin dienen geletterdheidsacties een plaats te krijgen binnen een talenbeleidsplan van een school. Bij het onderkennen van het belang en het opzetten van dergelijke acties in de klas en op school kunnen scholen ondersteuning gebruiken van begeleidingsdiensten en/of prioritaire nascholingsprojecten.
- 4) *Aandacht voor 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. Scholen dienen zich bewust te zijn 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 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. Lerarenopleiders, schoolbegeleiders, nascholingsprojecten kunnen hierin een rol spelen. Ook uitwisselingsprojecten tussen scholen kunnen inspirerend werken.
- 5) *Inzetten op de professionalisering van de leerkrachten.* Doorheen dit onderzoek komt de rol van de leerkracht als rode draad naar voren. Leerkrachten kunnen het verschil maken door te zorgen voor onderwijs op maat van elke leerling. Tevens wijst het onderzoek uit dat de kennis en vaardigheden van de leerkracht vaak een struikelblok zijn om de werkzame ingrediënten van goed lees- en schrijfonderwijs in de klas en op school te realiseren. Daarom moeten scholen dringend werk maken van een continue professionalisering van het hele leerkrachtenteam op het vlak van geletterdheidsontwikkeling. Alleen door gedegen informatie te krijgen over hoe lezen en schrijven ondersteund kunnen worden, door deze kennis in de praktijk om te zetten met de nodige ondersteuning en feedback, zullen leerkrachten en scholen erin slagen een krachtige geletterdheidsdidactiek te ontwikkelen.
- 6) *Inzetten op de samenwerking tussen leerkrachten en teambuilding.* Werken aan geletterdheid vereist een gezamenlijke aanpak en gezamenlijke reflectie over leerjaren en klassen heen. Leerkrachten kunnen hun professionaliteit op het vlak van geletterdheidsonderwijs gevoelig 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; team-teaching mogelijk te maken; leerlingresultaten samen te bespreken in functie van de maatregelen die kunnen genomen worden om het onderwijs krachtiger te maken; een cultuur te bevorderen waarin het werken aan geletterdheid als een gezamenlijke uitdaging wordt ervaren.

Referenties

- Biedinger, N., Becker, B., & Rohling, I. (2008). Early ethnic educational inequality: The influence of duration of preschool attendance and social composition. *European Sociological Review*, 24, 243-256.
- Cheung, A., & Slavin, R. (2005). Effective reading programs for English language learners and other language minority students. *Bilingual Research Journal*, 29 (2), 241-267.
- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. West Sussex, UK: Wiley-Blackwell.
- García, O., & Kleifgen, J. (2010). Bilingualism for Equity and Excellence in Minority Education: The United States. Jaspaert, In Van den Branden, K., Van Avermaet, P. & M. Van Houtte (eds.), *Equity and Excellence in Education. Towards Maximal Learning Opportunities for All Students*. New York/London: Routledge. 166-189.
- Genesee, F., Lindholm-Leary, K., Saunders, W., & Christian, D. (2006). *Educating English language learners: A synthesis of research evidence*. New York: Cambridge University Press.
- Goldberg, A., Russell, M., & Cook, A. (2003). The Effects of Computers on Student Writing: A Meta-Analysis of Studies from 1992 to 2002. *The Journal of Technology, Learning and Assessment*, 2, 1. (Gedownload op 15 februari 2011 van <http://www.jtla.org>).
- Graham, S., & Perin, D (2007a). A Meta-Analysis of Writing Instruction for Adolescent Students. *Journal of Educational Psychology*, 99, 445-476.
- Graham, S., & Perin, D (2007b). *Writing Next: Effective strategies to improve writing of adolescent middle and high school*. Washington, DC: Alliance for Excellence in Education.
- Graham, S., & Perin, D (2007c). What we know, what we still need to know: Teaching adolescents to write. *Scientific Studies in Reading*, 11, 313-336.
- Kristen, C. (2008). Primary school choice and ethnic school segregation in German elementary schools. *European Sociological Review*, 24, 495-510.
- Maes, F., Ghesquière, P., Onghena, P., & Van Damme, J. (2002). *Longitudinaal onderzoek in het Basisonderwijs: Van doelstellingen tot onderzoeksopzet (LOA-rapport nr. 1)*. [Longitudinal Research in Primary Education: From objectives to research design.] Leuven: Steunpunt Loopbanen doorheen Onderwijs naar Arbeidsmarkt.
- Mondt, K. (2005), *Bilingual Language Education, its Neuro-cognitive Effect and Opportunities for Integration. Neuroscientific Research and Language Learning in a Multilingual Environment*. Doctoraatsproefschrift, Brussel: VUB.
- Mondt, K., Balériaux, D., Paquier, P., Mertens, T., Van de Craen, P., & V. Denolin, V. (2009), An fMRI Study of level of proficiency as predictor of neurocognitive convergence for L1/L2 during a lexico-semantic task in a pediatric population. *Second language research*, 25 (1), 109 - 136.
- Mondt, K., & Van de Craen, P. (2003). The Brain and Plurilingualism. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, vol 78, 101-111.
- Pustjens, H., Van Den Noortgate, W., Onghena, P., & Van Damme, J. (2004). *Multiniveau-analyse in de praktijk. Deel 1: Een eerste kennismaking*. Leuven: Acco.
- Rolstad, K., Mahoney, K., & Glass, G. (2005). The big picture: A meta-analysis of program effectiveness research on English language learners. *Educational Policy*, 19 (4), 572-594.
- Van de gaer, E., Verhaeghe, J. P., Reynders, T., & Van Damme, J. (2006). *GOK-leerlingen in het eerste leerjaar: achterstand en evolutie voor het leergebied technisch lezen (LOA-rapport nr. 43)*. Leuven: Steunpunt LOA.
- Van Droogenbroeck, I., Joosten, R., Imberechts, H., & Van Damme, J. (2010). *Longitudinaal onderzoek in het basisonderwijs. Observaties vijfde leerjaar: instrumentontwikkeling en basisrapportage (schooljaar 2007-2008)*. Leuven: Steunpunt Studie- en Schoolloopbanen.
- Vandecandelaere, M., Vanlaar, G., De Fraine, B., Van Damme, J., & Verhaeghe, J. P. (2011). *Invloed van de etnische en sociale samenstelling en diversiteit van de schoolpopulatie op de prestaties en*

leerwinst voor wiskunde in het eerste leerjaar. [Influence of ethnic and social composition and diversity of the school population on math performance and learning gains in first grade.] SSL-rapport nr. SSL/OD1/2010.31. Leuven: Steunpunt Studie- en Schoolloopbanen.

Verhaeghe, J. P. & Van Damme, J. (2004). *Longitudinaal onderzoek in het basisonderwijs. Methodescholen in Vlaanderen: leerwinst bij de oudste kleuters (LOA-rapport nr. 27)*. Leuven: Steunpunt Loopbanen doorheen Onderwijs naar Arbeidsmarkt.

Verhaeghe, J. P. & Van Damme, J. (2008). *Leerwinst en toegevoegde waarde voor wiskunde, technisch lezen en spelling in eerste en tweede leerjaar. SSL-rapport nr. OD1/05*. Leuven: Steunpunt Studie- en Schoolloopbanen.

Verhaeghe, J. P., Van Damme, J., & Knipprath, H. (2011). Value added of primary schools with high proportions of minority students: a longitudinal study. In *International Congress for School Effectiveness and Improvement*.